



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الخامس والسبعون .. يوليو ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ ناهد عبد الرضا محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضواً	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	٤
عضواً	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	٦
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	٧
عضواً (مراجعة عامة)	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	٨
عضواً (مشفراً تقنياً)	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	١٠

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

الجامعة	الكلية	الاسم	م
وهران بالجزائر	التربية	أ.د/ يوحفص بالعيد مباركى	١
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٢
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٣
عين شمس	التربية	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٤
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربية	أ.د / محمد بن خالد الخالدي	٥
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٦
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٧
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلى	٨
الإسكندرية	تربية رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	٩
الكويت	التربية	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١٠
اليرموك الأردن	التربية	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١١
حلوان	تربية رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٢
عين شمس	التربية	أ.د/ على السيد الشخيري	١٣
أم القرى مكة المكرمة	التربية	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٤
بغداد العراق	التربية	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٥
دمشق سوريا	التربية	أ.د/ محمد الشيخ حمود	١٦
حلوان	تربية رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٧
الإسكندرية	التربية	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	١٨
حلوان	الأدب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	١٩
ذمار اليمن	التربية	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	٢٠

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ آلان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سفاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانديانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة مليورن.	
9.	Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانبايغ التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريالويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا	
14.	Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيوميكسكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفلي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم الافتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجي باظلة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د / رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣٢	أ.د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٣	١. د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د/ سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ. د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ. د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامة	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد أحمد عسكر	الأدب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ. د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ. د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ علي جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ علي حسين علي بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ علي صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ علي عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ هاديّة ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ. د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)

٦٧	١. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٥):

الصفحات	بحوث ودراسات محكمة :	م
٥٨ - ١٥	استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.. د/ إيمان محمد عبد الوارث.	(١)
١١٤ - ٥٩	أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القا بلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا.. د/ زينب محمد حسن خليفة د/ أحمد فهيم بدر عبد المنعم	(٢)
١٧٠ - ١١٥	أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسائل الجبرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.. د/ ناصر السيد عبد الحميد عبيدة.	(٣)
٢٢٤ - ١٧١	فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإسابر وعادات الاستدكار لدي الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية.. د/ إيهاب أحمد محمد مختار.	(٤)
٢٨٠ - ٢٢٥	الرضا الزوجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة... أ / أزهار ياسين سمكري	(٥)
٣٣٨ - ٢٨١	فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .. د/ أحمد عبد الرشيد حسين عبد الرحمن.	(٦)
٣٧٤ - ٣٣٩	أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم -ETEC 211 بكلية التربية جامعة جدة.. د/ على بن محمد الكلثمي الشهري	(٧)
٤٠٣ - ٣٧٥	مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة .. د/ نسرين حسن سبحي.	(٨)
٤٥٠ - ٤٠٥	" دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الانسان للصف الثاني الثانوي " .. د/ ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة.	(٩)
٤٧٠ - ٤٥١	التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية... د/ أحمد يعقوب النور	(١٠)
٥١٣ - ٤٧١	" تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر" .. د/ أمانى محمد سعد الدين الموجي.	(١١)
٥٣٨ - ٥١٥ □	"التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي" .. د/ هاله حجاجي عبد الرحمن حسين.	(١٢)

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهورة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، شتى 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.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع 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.
- « 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- « 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.
- « 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 المرسله تكلفة ذلك .
- « 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 ١٠ مستلأونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- « كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- « كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- « كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- « كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- « توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير

mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

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

وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية .. د/ إيمان محمد عبد الوارث.

وثانيها بعنوان : أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا .. د/ زينب محمد حسن خليفة د/ أحمد فهم بدر عبد المنعم .

وثالثها بعنوان أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسائل الجبرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .. د/ ناصر السيد عبد الحميد عبدة.

ورابعها بعنوان فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية... د/ إيهاب أحمد محمد مختار.

وخامسها بعنوان الرضا الزوجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة... أ / أزهار ياسين سمكري.

وسادسها بعنوان : فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أ.م.د/ أحمد عبد الرشيد حسين عبد الرحمن.

وسابعها بعنوان : أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده.. د/ على بن محمد الكلثمي الشهري.

وثامنها بعنوان مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة .. د/ نسرین حسن سبحي.

وتاسعها بعنوان : " دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الانسان للصف الثاني الثانوى" د/ ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة.

وعاشرها بعنوان : التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية... د/أحمد يعقوب النور.

والبحث الحادي عشر بعنوان : " تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر"... د/ أمانى محمد سعد الدين الموجى.

والبحث الثانى عشر بعنوان : "التنشئة الأسرية للمراهقين فى ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي"... د... د/هاله حجاجى عبد الرحمن حسين .

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 بأيّة ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

**استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في
تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد
استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية**

المصادر :

د/ إيمان محمد عبد الوارث
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية البنات جامعة عين شمس.

” استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

د/ إيمان محمد عبد الوارث

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وطبق البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبة، وأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، وقد تم إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي، وتحديد أبعاد استشراف المستقبل لبعض قضايا (STSE)، كما قامت الباحثة أيضا بإعداد كتاب الطالب، ودليل المعلم في ضوء مدخل (STSE)، وكما تم تطبيق أداتي القياس وهما: اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل، من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية مدخل (STSE) في تنمية متغيرات البحث.

كلمات مفتاحية : مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة - تدريس الجغرافيا - مهارات التفكير المستقبلي - الوعي - استشراف المستقبل.

Using Science, Technology, Society and Environment (STSE) Approach in Teaching Geography to Develop Future Thinking Skills and Awareness of the Future outlook for Secondary School Students

Dr. Eman Mohamed Abd El Warth Emam

Abstract :

The aims of this study is to know the effectiveness of science, technology, society and environment (STSE) approach in teaching geography to develop future thinking skills and awareness of dimensions of the future outlook for 1st grade secondary school students. The search was applied on sample from 1st grade secondary students. The sample is divided randomly into two groups, experimental group numbered (30) students and control group numbered (30) students. The researcher prepared appropriate. Future thinking skills list, and determined dimensions of the future outlook for some issues (STSE). furthermore The researcher prepared student book and teachers guide in light of (STSE) approach. The researcher prepared two measuring tools. These tools are future thinking skills test and awareness of dimensions of the future outlook scale. The results indicated that there is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups in the post application future thinking skills test and awareness level of dimensions of the future outlook scale in favor of the experimental group. These results indicated the effectiveness of (STSE) approach in develop the search variables.

Key Words : Science, Technology, Society and Environment Approach (STSE)- Teaching Geography - Future Thinking Skills- Awareness - the Future Outlook

• مقدمة:

تواجه المجتمعات الإنسانية مع بداية الألفية الثالثة تحديات عظمى فرضتها مجموعة من المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، ويأتي في مقدمتها هيمنة قوى الانفتاح والعولمة وثورة التكنولوجيا، والمنافسة العالمية والاحتكارات الدولية، زيادة النفوذ الدولية، تلوث البيئة، الانفجار السكاني،... الخ، ومن المتوقع أن تزداد حدة هذه التحديات في المستقبل القريب حيث أن بعض الباحثين يخشون من حدوث مضاعفات ينجم عنها ما أطلق عليه الباحثون "صدمة المستقبل"، فالقرن الحادي والعشرين يحمل العديد من التحديات والمتغيرات التي تتجه بنا نحو نظام عالمي جديد قد يتغير فيه خط الحياة تماماً.

وأمام هذه التحديات والمتغيرات المتوقعة أصبح تطوير التعليم خياراً إستراتيجياً لا بديل له، لتصبح مخرجاته قادرة على التكيف ومتطلبات العصر الجديد ومواجهة تحدياته، وذلك من خلال ما يتاحه للمتعلمين من معلومات، ومهارات التفكير العليا، والاتجاهات الإيجابية وأنماط الوعي.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف توالى المحاولات والأطروحات التربوية عساها تنجح في قراءة ملامح المستقبل ورسم صورة له، وزيادة مساحة الأمل في مواجهته، وتجنب التعرض لصدمة. وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور العديد من المصطلحات في مجال التربية ومنها "مدارس المستقبل" و"مستقبل التعليم" و"تربية الغد" و"التعليم وتحديات المستقبل"، والتي أكدت كلها بما لا يدع مجالا للشك أن الإعداد للمستقبل أصبح هدفاً إستراتيجياً للتربية الحديثة، إذ لابد من إعداد الفرد لحياة المواطنة والتكيف مع التغير، ولتنمية مهارات المستقبل والتعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة (إبراهيم، عماد حسين حافظ، ٢٠٠٩، ص ٢٦٥).

فالأمة التي لا تمتلك خريطة واضحة المعالم والتضاريس لهذا العالم سريع التغير، شديد التعقيد، والتي لا تمتلك بوصلة دقيقة تعينها على تحديد مسارها الصحيح على هذه الخريطة، هي أمة تعرض مستقبلاً لأخطار عظيمة، ذلك أن مستقبل هذه الأمة لن يخرج في هذه الظروف عن أحد احتمالين:

« الاحتمال الأول: أن يأتي المستقبل محصلة لعوامل عشوائية متضاربة، أي أنه يخضع لاعتبارات من وضع الصدفة، لا من صنع العقل والتدبير والمصلحة الوطنية.

« الاحتمال الثاني: أن تتحكم في تشكيل هذا المستقبل قوى خارجية لا يهتمها من مستقبل هذه الأمة إلا أن يخدم مصالحها، سواء أكانت مصالح متوافقة مع مصالح الناس في هذه الأمة، أم لم يكن وفي الحاليتين يصبح مستقبل الأمة

مرهوناً بمقادير خارجية أو مصالح أجنبية، أي أنه يصبح معلقاً بعوامل لا دخل لإرادة المواطنين في تشكيلها أو التأثير فيها، وهذا بالقطع وضع بائس. وما أنقص الأمة التي تجد نفسها فيه (عبدالرحمن، عواطف، ١٩٨٨، ص ١٧).

ومما لا شك فيه أن السبيل الوحيد لامتلاك تلك الخريطة وتلك البوصلة ومن ثم المشاركة بفاعلية في صنع مستقبلنا وتوجيهه هو النزوح إلى دراسة المستقبل والتخطيط له وهو ما شكل توجهها عالميا وعربيا ومحليا عرف باسم "المستقبلية" وفي ظل هذا التوجه أصبح ينظر إلى التفكير المستقبلي واستشراف آفاق المستقبل لمختلف القضايا والمشكلات على أنه مطلب هام في حياة الأفراد بهدف التطوير المستمر نحو الأفضل لمواجهة خصائص العصر ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته المستقبلية.

فالتفكير المستقبلي جزءاً لا يتجزأ من الإدراك البشري حيث أن له قيمة تفسيرية ويشتمل على جوانب متعددة فهو ينطوي على استكشاف منظم لشكل العالم والبيئة والمجتمع والثقافة التي يمكن أن يكونوا عليها في المستقبل وأيضا استشراف المستقبل للعديد من القضايا الملحة على الساحتين المحلية والعالمية (Atance, C.& O'Neill, K., 2001, P.533).

ويمكن تلخيص الأهمية التربوية لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية في النقاط التالية:

« أن الأجيال التي يتم إعدادها في مراحل التعليم لن تتاح لها فرصة المساهمة في معالجة مشكلات الحاضر بقدر ما تعتبر مسئولة مسئولية كاملة عن المستقبل ومشكلاته.

« عندما يغيب المستقبل عن عقول الطلاب يتوه معه الانتماء والهوية لذا يصبح المجتمع في خطر لأن طلابه لا ترى إلا ظلاما دامسا ويولد لديهم شعورا باللامبالاة لذلك يعد استشراف المستقبل هو هدف حاضر ومستقبل أي مجتمع.

« أن هذا النوع من التفكير يشجع الفرد على التعايش مع التغير بدلاً من المعاناة منه، ويدعم روابط الأفراد مع العالم الخارجي ويعزز الشعور بالتحكم في الحياة المستقبلية (Jane page, 1993, p. 132).

« التفكير المستقبلي يساعد الفرد أن يلعب دوراً إيجابياً وفعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه من خلال قدرته على المشاركة في حل مشاكله وقضاياها.

« يساعد الطلاب على ربط الحاضر بالماضي لاتخاذ قرارات في المستقبل.

« يتيح للطلاب فرصة لتنمية وتطوير مهاراتهم اللازمة لمواجهة عالم متغير.

« تمكين الطلاب من رؤية قدراتهم في المستقبل (همام، عبد الحفيظ، ٢٠١٤، ص ٤٤١).

وتعد الجغرافيا من أكثر المواد الدراسية صلة وارتباطاً بواقع المجتمع ومشكلاته وتحدياته، حيث تقتزن الجغرافيا بالحياة اليومية للإنسان لأنها تساعد على العيش وتساعد على إيجاد مكانا له في هذا العالم مما يجعلها أكثر المواد الدراسية تحقيقاً للأهداف العامة للتربية، فلم تعد دراسة الجغرافيا تقتصر على وصف الأماكن وما يرتبط بها من ظواهر طبيعية وبشرية، بل أصبح لها دوراً أكبر في دراسة وتحليل القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع على المستويين المحلي والعالمي، وزيادة وعي الطلاب بتلك المشكلات والقضايا وأسبابها والسعي للتخطيط للمستقبل من خلال التفكير الإيجابي في حل تلك المشكلات والتصدي لها، ومن ثم فهي تعمل على وضع صورة مستقبلية لعالم الغد.

وهذا هو ما يؤكد (صلاح الدين عرفه) من أن وظيفة الجغرافيا في المستقبل تركز على جمع النتائج التي تتوصل إليها العلوم الأخرى من أجل تحقيق الفهم للواقع وتقديم صورة استشرافية للمستقبل من خلال محتواها (محمود، صلاح الدين عرفه، ٢٠٠٥، ص ٤٢).

وفي هذا السياق أشار كلاً من (Long Street & Shane) أن الجغرافيا تعتبر المادة الدراسية في مناهج اليوم التي يجب أن تهتم بالتفكير المستقبلي وتنمية مهاراته لدى الطلاب، فالمشكلات والقضايا الجدلية التي تثيرها الجغرافيا (الاحتباس الحراري ومستقبل طبقة الأوزون، نقص المياه والطاقة، التلوث، الاحتباس والغذاء... الخ)، هي الأساس للتفكير المستقبلي عن عالم الغد ومشاكله وقضاياها، فالجغرافيا هي القادرة على إعمال العقل من خلال رؤية واضحة لأفاق المستقبل وقضاياها (Long Street & Shane, C., 1993, pp. 281-282).

كما أكد مشروع المستويات القومية للتربية الجغرافية Geography Education Standard Project (2005) على الدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه الجغرافيا في توجيه تفكير الطلاب في مختلف المراحل التعليمية نحو التحديات المستقبلية التي سيواجهونها في مستقبلهم، وذلك من خلال دعم وإثراء المنهج بقضايا وظواهر موجهة نحو المستقبل (إبراهيم، عماد حسين حافظ، ٢٠٠٩، ص ٢٧٦).

يتضح مما سبق أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي من أجل استشراف آفاق المستقبل يعد من الأولويات التدريسية في مختلف المجالات الدراسية عامة والجغرافيا خاصة وذلك لبناء أجيال قادرة على معااصرة هذا العالم المتغير، ورؤية مستقبلية ومستقبلها فيه من موقع المشارك لا المشاهد، ومن موقع القدرة على ممارسة التعليم المستمر.

وعلى الرغم من الجهود العديدة التي بذلت لرسم ملامح المستقبل في المناهج الدراسية ووضع رؤية مستقبلية لطبيعة التعليم المستقبلي، إلا أن هذه الجهود جاءت في أغلبها غير مؤثرة على الإطلاق حيث أكدت العديد من الدراسات أن هذا النوع من التفكير لا يجد العناية الكافية سواء في تخطيط مناهج الجغرافيا أو في بنائها، أو في تنفيذها، أو في تطويرها ومن ذلك انظر دراسة (علي، أشرف عبد الرحمن (٢٠٠٤)، موسى، محمود أحمد محمد (٢٠١٠)، إبراهيم، عماد حسين حافظ (٢٠٠٩).

ومن ثم كانت الحاجة إلى مراجعة وإصلاح شبه مستمر لمناهج الجغرافيا لتحقيق الدور المأمول منها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي واستشراف آفاق المستقبل لمختلف القضايا والمشكلات.

ويعتبر مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) من المداخل الفعالة لتطوير التعليم وتحديثه وجعله وظيفيا يعالج مشكلات وقضايا المجتمع والبيئة ويساهم في تهيئة الطلاب لمواجهة هذه المشكلات وتلك القضايا للحد من خطورتها ومنع ظهور مشكلات جديدة حيث يتناول المحتوى العلمي في ضوء هذا المدخل مشكلات وقضايا اجتماعية ذات بعد علمي وتكنولوجي مثل الطاقة والتلوث والغذاء... الخ، ويسعى هذا المدخل من خلال ذلك إلى تزويد الطلاب بفرص عديدة لاكتشاف وفهم وتحليل وتقويم العلاقات المتداخلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وذلك بهدف تنمية وعي المتعلم بأسباب ونتائج تلك المشكلات والقضايا ودور العلم والتكنولوجيا في حلها هذا فضلا عن أن دراسة العلاقات المتبادلة بين (STSE) من شأنه أن يساهم في تنمية كل من تحمل المسؤولية الاجتماعية والقيم والأخلاق والسلوك المسئول والمهارات العقلية ومستوى الثقافة العلمية للطلاب وهي أشياء ضرورية لإعداد المواطن الصالح في عصر سريع التغيير شديد التعقيد.

ويهدف هذا المدخل إلى إعداد الطلاب لمواطنة مسؤولة وفعالة في المستقبل وذلك من خلال تنمية ما يلي:

- ◀ وعي الفرد بحاجات وقضايا ومجتمعه وبيئته المحلية والعالمية.
- ◀ فهم الفرد لنفسه ولدوره في مجتمعه (الرمحي، حمود بن سليمان، ٢٠٠٤، ص ٣٢-٣٣).
- ◀ مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار وحل المشكلات.
- ◀ القدرة على إصدار الأحكام ووضع المقترحات.
- ◀ الثقة بالنفس ومهارات التعبير عن الرأي واتخاذ مبادرة مسئولة لمواجهة قضايا واقعية (Pedretti & Forbos, 2000, p. 40-41).

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) وأهمية القضايا الناتجة عن ذلك،

كما أوصت بضرورة دمجها في مختلف المناهج الدراسية وفي مختلف المراحل التعليمية ومن ذلك انظر دراسة (الرمحي، حمود بن سليمان (٢٠٠٤)، جاد، عبد العاطي لطفي محمد (٢٠١٠)، عبدالعال، ريهام رفعت محمد (٢٠٠٧)، يوسف، هبة محمد محمد أحمد (٢٠١١)، Solbes& Vilches (2008)، Pedretti& Others (2007)، Pencze (2004).

• مشكلة البحث :

• أولاً: الإحساس بالمشكلة:

هناك عدة عوامل أسهمت في الشعور بمشكلة البحث وهي:

• الاتجاهات العالمية والعربية والمحلية:

حيث يتسم العصر الحالي بأنه عصر الهويات المتصارعة والتغير المتسارع وانعدام المسافات وثورة المعلومات والطموح التكنولوجي والتسامي المستمر إلى المستقبل مع تجاوز الحاضر، لذلك فهو عصر التقدم المتسارع لمن يمتلك ناصية التعامل مع معطياته والتخلف المتسارع لمن يفتقدها ولاشك أن ذلك لن يتحقق دون النزوح إلى دراسة المستقبل والتخطيط له وهو ما شكل توجهاً عالمياً وعربياً ومحلياً عرف باسم "المستقبلية" والتي أصبحت سمة العصر الرئيسة، وقد تمثل هذا التوجه في ظهور العديد من الدوريات والكتب المتخصصة وإنشاء العديد من المراكز والمعاهد المتخصصة التي تنشر الوعي المستقبلي وأيضاً عقد العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، وإقامة المشروعات والتجارب العالمية في مجال تطوير المناهج الدراسية لتضمن البعد المستقبلي فيها، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

• البرامج والمشروعات العالمية:

• برنامج حل المشكلات المستقبلية (EPSP): (2005)

واستهدف البرنامج تنمية مهارات التفكير المستقبلي والناقد والإبداعي لدى الطلاب حيث ضم البرنامج ٢٥٠.٠٠٠ طالب في عدد من الدول : (كندا - إستراليا - نيوزيلندا - كوريا - الولايات المتحدة الأمريكية)، وقد تألف البرنامج من ثلاثة مكونات رئيسة هي:

◀ حل المشكلات المستقبلية (EPSP).

◀ كتابة السيناريوهات (SW).

◀ حل المشكلات المجتمعية (Cnps).

وذلك لتدريب الطلاب على معالجة القضايا المجتمعية الحاضرة والمستقبلية المتوقعة .

• مشروع المستويات القومية للتربية الجغرافية (2005): Geography Education Standard Project :

والذي حدد ما يجب أن يعرفه متعلم ال جغرافيا وما يجب أن يكون قادراً عليه في المستقبل، وقد أكد هذا المشروع على الدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه

الجغرافيا في توجيه تفكير الطلاب نحو التحديات المستقبلية التي سيواجهونها في مستقبلهم وذلك من خلال دعم وإثراء المنهج بقضايا وظواهرات موجهة نحو المستقبل.

• المؤتمرات والمنتديات والندوات العلمية :

- « المؤتمر العربي القومي الإقليمي حول التعليم للجميع عام (٢٠٠٠) والذي استهدف دراسة التحديات المستقبلية التي تواجه الأمة العربية في مجال التربية ووضع الأولويات للمرحلة القادمة (٢٠٠٠ - ٢٠١٥).
- « المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية - جامعة حلوان عام (١٩٩٦) بعنوان "مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية".
- « المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية جامعة حلوان عام (١٩٩٧) بعنوان "التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل".
- « منتدى العالم الثالث في مصر عام (١٩٩٨) والذي أصدر مشروعاً باسم "مصر ٢٠٢٠" وهو مشروع للبحث العلمي في التصورات والمسارات المستقبلية البديلة للمجتمع المصري حتى عام (٢٠٢٠).
- « اجتماع وزراء التربية العرب عام (٢٠٠٠) والذي وضع تصور وخطة إجرائية لبناء مدرسة المستقبل.

وقد أوصت هذه المؤتمرات والمنتديات جميعاً بما يلي:

- « ضرورة وأهمية تضمين البعد المستقبلي في عملية تطوير المناهج بمفهومها الشامل.
- « أهمية مواجهة المستقبل وتحدياته من أجل تضايف أزمات وقضايا ومشاكل المستقبل بطريقة علمية مستنيرة وذلك من خلال الاهتمام بالتعليم المستقبلي.
- « أهمية ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية من أجل إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل والتعامل مع معطياته.

ما توصلت إليه الدراسات السابقة: ومن ذلك انظر: دراسة (الوحش، إبراهيم رزق ، (١٩٩٧)، حسن، فوزية عزت (١٩٩٧)، علي، أشرف عبد الرحمن (٢٠٠٤)، السعدي، جميل بن سعيد بن جميل (٢٠٠٨)، إبراهيم، عماد حسين حافظ (٢٠٠٩)، موسى، محمود أحمد محمد (٢٠١٠)، جاد الله، رمضان فوزي المنتصر (٢٠١٣)، Kenper (2000)، (1998) Lai & Others، Hass (1987) David & Fachung، Warnek (2014)، Mclegan & Cormak (2008)، Cathie (1995) (2012).

فقد انتهت تلك الدراسات إلى ما يلي:

« تدني مستوى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي في مختلف المراحل التعليمية.

« أرجعت تلك الدراسات هذه النتائج إلى ما يلي:

« غياب الرؤية المستقبلية عن المناهج الدراسية عامة ومناهج الجغرافيا خاصة على الرغم من الجهود العديدة التي بذلت لرسم ملامح المستقبل في المناهج الدراسية ووضع رؤية مستقبلية لطبيعة التعليم المستقبلي.

« أن المؤسسات التعليمية مازالت معنية بالماضي أو على أحسن تقدير بالحاضر القريب أما البعد المستقبلي متمثلاً في (استشراف وتنبؤ المستقبل - ومهارات التفكير المستقبلي) فهو غائب تماماً عن مناهج التعليم.

« أوصت هذه الدراسات جميعاً بضرورة تطوير المناهج الدراسية عامة ومناهج الجغرافيا خاصة لتواكب خصائص العصر الحالي ومتغيراته وتحدياته المستقبلية وذلك بتضمين البعد المستقبلي بين طياتها، كما أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن:

« الدراسات التي تناولت استشراف المستقبل اقتصرت على الإشارة النظرية لبعض أبعاد استشراف المستقبل وأغفلت في المقابل أن تعالج القضايا أو المشكلات التي تطرقت إليها بصورة إجرائية في ضوء هذه الأبعاد.

« أغفلت الدراسات التي تناولت استشراف المستقبل الإشارة إلى بعدين ارتأت الباحث أنهما غاية في الأهمية وهما البعد التكنولوجي والبعد الكارثي لهذه القضايا والمشكلات.

« تناولت بعض الدراسات السابقة استشراف المستقبل ومهارات التفكير المستقبلي على أنهما شئ واحد وهذا خطأ علمي.

• الدراسة الاستطلاعية:

وذلك من خلال إعداد استبانة (ملحق ١) هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مقرر الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي العام للبعد المستقبلي (استشراف وتنبؤ المستقبل - مهارات التفكير المستقبلي) والتعرف على آراء الخبراء في الحقل التعليمي فيما يتعلق بالنقاط التالية:

« مهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

« القضايا والمشكلات المعاصرة اللازم تنمية الوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

« أبعاد استشراف المستقبل لتلك القضايا والمشكلات واللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب.

« موقف المنهج الحالي من هذه المتغيرات وأهمية تنميتها لدى المتعلمين.

« مدى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي.

- « مستوى الوعي بالقضايا والمشكلات المعاصرة لدى الطلاب.
- « السلبيات الحالية في طرق تدريس الجغرافيا والتي تعوق تنمية هذه المتغيرات لدى الطلاب.
- « وقد طبقت الاستبانة على مجموعة من الخبراء في الحقل التعليمي من موجهين ومدرسين للمادة وقد أسفرت نتائج الاستبانة عن الآتي:
- « أكد الخبراء في الحقل التعليمي أنه لا يوجد لدى الطلاب رؤية للمستقبل حيث أنهم لا يستطيعون الإجابة عن التساؤلات التي تتطلب منهم التوقع أو التنبؤ أو إظهار بدائل واحتمالات وليس لديهم القدرة على تفسير سبب الأحداث وترباطها زمانيا أو مكانيا وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على قصور في مستوى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي.
- « لا تلق القضايا والمشكلات المعاصرة العناية الكافية في المنهج الحالي على الرغم من طبيعة هذا المنهج والذي يعالج جغرافية مصر والذي انعكس سلبا على تدني مستوى الوعي لدى الطلاب بأبعاد استشراف المستقبل لتلك القضايا والمشكلات.
- « قصور أساليب وإستراتيجيات التدريس الحالية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل.
- « أجمع هؤلاء المتخصصين على ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية عامة وطلاب المرحلة الثانوية خاصة والتي تعد من وجهة نظرهم مرحلة فيصليه في عمر المتعلم ففيها يكون تكوين الآمال والخطط المستقبلية ووظيفة المستقبل للمتعلم.

• ثانياً : تحديد المشكلة:

- يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وللتصدي لدراسة هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:
- كيف يمكن استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية التالية:

- « ما مهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- « ما أبعاد استشراف المستقبل اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب؟
- « ما التصور المقترح لتدريس الجغرافيا باستخدام مدخل (STSE) ؟
- « ما أثر استخدام مدخل (STSE) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب؟

« ما أثر استخدام مدخل (STSE) على تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

« تحديد مهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

« تحديد أبعاد استشراف المستقبل اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب.

« الحصول على دلائل علمية حول فاعلية مدخل (STSE) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب.

« الحصول على دلائل علمية حول فاعلية مدخل (STSE) في تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب.

« تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى بعض الطلاب (عينة البحث).

• حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

« عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس محافظة القاهرة، وقد تم اختيار هذه العينة للأسباب التالية:

✓ ترى الباحثة أن هذه المرحلة تعد مرحلة مفصلية في حياة الطلاب ومن ثم فهم في حاجة إلى زيادة رصيدهم من المعارف والمهارات وأنماط الوعي التي توجه حياتهم التعليمية وتؤهلهم لمواجهة تحديات العصر والمشاركة بفاعلية في حل مشكلات مجتمعهم.

✓ أن مقرر الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي يعالج جغرافية مصر ومن ثم يمكن تناول ومعالجة القضايا والمشكلات المعاصرة (قضايا (STSE) بين طياته).

✓ إحدى مدارس محافظة القاهرة لتسهيل إجراءات التطبيق حيث مقر إقامة الباحثة

« تنمية مهارات التفكير المستقبلي في ضوء القائمة التي ستقوم الباحثة بإعدادها.

« تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لبعض القضايا والمشكلات المعاصرة {قضايا (STSE)} في ضوء ما تسفر عنه الدراسة النظرية.

• مصطلحات البحث :

• التفكير المستقبلي:

يُعرف إجرائياً بأنه "نشاط عقلي مركب يقوم على الفهم والتحليل والتركيب لمعلومات وخبرات الطالب حيال المشكلات والقضايا الماضية -

الحاضرة التي يعج بها مجتمعهم بهدف تكوين صور ذهنية والتوصل إلى توقعات تتعلق بمستقبل تلك القضايا والمشكلات وإصدار الأحكام حيالها ومن ثم التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات في المستقبل".

• استشراف المستقبل:

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "استكشاف منهجي لما يمكن أن يكون عليه مستقبل بعض القضايا والمشكلات المعاصرة وذلك اعتماداً على دراسة علمية منظمة وشاملة لمختلف جوانب وأبعاد هذه القضايا والمشكلات وذلك بهدف تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي والتي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل، وطرح حلول وبدائل وتصورات حقيقية للسياسات والأعمال وذلك لرسم الصورة المثلى لمستقبل البلاد".

• أبعاد استشراف المستقبل:

وتُعرف إجرائياً بأنها "مختلف الجوانب التي قد تتصل بقضية أو مشكلة ما والتي قد تشمل على النواحي (التاريخية - الجغرافية - الاقتصادية - السياسية - التكنولوجية - البيئية - التنموية) والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند استشراف آفاق المستقبل لتلك القضية أو المشكلة وذلك لضمان فهم التطورات الممكنة في المستقبل".

• الوعي بأبعاد استشراف المستقبل:

ويُعرف إجرائياً بأنه "مجموع ما لدى الطلاب من معلومات عن الأبعاد المختلفة للمشكلات والقضايا التي يعاني منها المجتمع والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند استشراف آفاق المستقبل لتلك القضايا أو المشكلات وذلك لضمان فهم التطورات الممكنة في المستقبل ومن ثم المشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة حيالها".

• مدخل (STSE):

ويُعرف إجرائياً بأنه "فلسفة متكاملة ورؤية منهجية تسعى إلى توضيح العلاقات التبادلية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وما ينتج عنها من مشكلات وقضايا تهدد حياة المجتمعات وذلك بهدف تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لتلك القضايا والمشكلات لمواجهةها عن طريق ما اكتسبه المتعلم من مهارات للتفكير المستقبلي ومن ثم تكوين وبناء المواطن المسئول الواعي القادر على التكيف الذكي والتعامل بنجاح مع نواتج العلم والتكنولوجيا بما يضمن تحسين نوعية حياتهم".

• فروض البحث:

يسعى البحث الحالي للتحقق من الفروض التالية:

- « يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح التطبيق البعدي.

• منهج البحث:

استخدمت الباحثة ما يلي:

« المنهج الوصفي التحليلي وذلك لإعداد الجانب النظري من الدراسة وتفسير النتائج.

« المنهج التجريبي التربوي لإجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته.

• خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه تم اتباع الخطوات التالية:

- أولاً: إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال الإجراءات التالية:

« دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التفكير المستقبلي.

« إعداد دراسة نظرية عن التفكير المستقبلي من حيث المفهوم، والمهارات.

« وضع قائمة بمهارات التفكير المستقبلي في ضوء ما سبق وعرضها على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي فيها وإعادة تعديلها في ضوء آرائهم وصولاً بها للصورة النهائية.

- ثانياً: تحديد أبعاد استشراف المستقبل اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب وذلك من خلال الإجراءات التالية:

« دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استشراف المستقبل.

« إعداد دراسة نظرية عن استشراف المستقبل من حيث المفهوم، الأبعاد، الأهمية، علاقته بالجغرافيا.

« دراسة تحليلية لبعض قضايا التخطيط والتنمية والتي يصدرها معهد التخطيط القومي.

« تحديد أبعاد استشراف المستقبل اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب وذلك في ضوء ما سبق.

- ثالثاً: وضع تصور للتدريس باستخدام مدخل (STSE) وذلك من خلال الإجراءات التالية:
 - ◀ دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مدخل (STSE).
 - ◀ إعداد دراسة نظرية عن مدخل (STSE) من حيث المفهوم، الفلسفة، الأهمية، الخصائص، الأساليب، الأدوار، علاقته بالجغرافيا.
 - ◀ تحديد أسس وإجراءات التدريس وفقاً لمدخل (STSE) في ضوء ما سبق.
 - ◀ تحديد أهم قضايا (STSE) اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب وذلك من خلال:

- ✓ استبيان مفتوح وعرضه على مجموعة من الخبراء في الميدان من أعضاء هيئة تدريس وموجهين ومعلمين.
- ✓ دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قضايا (STSE).
- ✓ دراسة تحليلية للدوريات التي يصدرها معهد التخطيط القومي (سلسلة قضايا التخطيط والتنمية) والتي تعالج أهم القضايا والمشكلات المعاصرة.
- ✓ تحديد أهم قضايا (STSE) اللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب في ضوء المصادر السابقة.

- ◀ وضع تصور للتدريس باستخدام مدخل (STSE) وذلك في صورة كتاب للطلاب ودليل للمعلم وعرضه على المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم.

- رابعاً: تطبيق تجربة البحث، ويتطلب ذلك إعداد الأدوات والإجراءات التالية:
 - ◀ بناء اختبار مهارات التفكير المستقبلي والتأكد من صدقه وثباته.
 - ◀ بناء مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل والتأكد من صدقه وثباته.
 - ◀ تحديد عينة البحث والتصميم التجريبي المستخدم.
 - ◀ تطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل تطبيقاً قبلياً على الطلاب عينة البحث.
 - ◀ تدريس التصور المقترح باستخدام مدخل (STSE) لطلاب المجموعة التجريبية في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر الحالي بالطريقة المعتادة.
 - ◀ تطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل تطبيقاً بعدياً على الطلاب عينة البحث.
 - ◀ رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

• أهمية البحث :

تبرز أهمية هذا البحث فيما يسهم به لكل من:

• مخططي المناهج:

- ◀ يلفت هذا البحث أنظار مخططي المناهج بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بقضايا المستقبل واستشراف آفاقه من خلال إدراج

موضوعات تعالج البعد المستقبلي ضمن المقررات الدراسية وتضمن تلك المتغيرات بين طياتها.

« تزويد مخططي مناهج الجغرافيا بقائمة لمهارات التفكير المستقبلي يمكنهم الاسترشاد بها أثناء تطوير المناهج.

« تقدم الدراسة تصورا لتخطيط وتنفيذ منهج في الجغرافيا قائم على مدخل (STSE) وذلك في صورة كتاب للطالب ودليل للمعلم والذين يمكن الاسترشاد بهما في تخطيط المناهج في مراحل دراسية مختلفة.

• المعلمين :

« يوجه أنظار المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بتضمين وتنمية مهارات التفكير المستقبلي واستشراف آفاق المستقبل أثناء تنفيذهم لمقرراتهم الدراسية.

« تقدم الدراسة نموذجا عمليا للتدريس باستخدام مدخل (STSE) وذلك من خلال دليل المعلم مما قد يفيد معلمي الجغرافيا في توضيح كيفية تدريس قضايا (STSE) بطريقة تسهم في تحقيق الهدف من دراستها.

• المتعلم :

« تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب عينة البحث والذين سوف يكون لهما تأثير كبير على مستقبل حياتهم كمواطنين يستطيعوا أن يشاركوا بفعالية في التصدي للمشكلات التي قد تواجه مجتمعهم ومن ثم المشاركة في بناء مستقبل بلادهم.

• الباحثين :

« يشد أنظار الباحثين إلى استخدام مدخل (STSE) في تنفيذ مقررات دراسية مختلفة في مراحل دراسية مختلفة.

« يساهم هذا البحث بمجالاته ونتائجه في فتح آفاق جديدة في مجال تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل وما يتصل بهما من متغيرات وأبعاد.

• الإطار النظري للبحث

• الأهداف البحثية للإطار النظري:

يعرض هذا الجزء من البحث للعديد من النقاط التي يمكن إجمالها في ثلاثة محاور رئيسية هي:

« المحور الأول: ويعرض للتفكير المستقبلي من حيث مفهومه ومهاراته وقد هدفت الباحثة من وراء إعدادها لهذا الجزء إلى تحديد مهارات التفكير المستقبلي والتي سوف تكون محور اهتمام البحث الحالي.

« المحور الثاني: ويعرض لاستشراف المستقبل من حيث المفهوم والأبعاد والأهمية وعلاقته بالجغرافيا وقد استفادت الباحثة من إعدادها لهذا الجزء

في تحديد أبعاد استشراف المستقبل والتي تم الاستناد عليها في بناء التصور المقترح وأدوات البحث.

◀ المحور الثالث: ويعرض لمدخل (STSE) من حيث المفهوم، الفلسفة، الأهمية، الخصائص، الأساليب، الأدوار، علاقته بالجغرافيا وقد استفادت الباحثة من إعدادها لهذا الجزء في تحديد الأسس والإجراءات الأساسية للتدريس باستخدام مدخل (STSE) والتي استندت عليها الباحثة في وضع تصور للتدريس باستخدام مدخل (STSE) (كتاب الطالب - دليل المعلم).

وفيما يلي تفصيل لهذه الموضوعات على النحو التالي:

• أولاً: التفكير المستقبلي [مفهومه - ومهاراته]:

• مفهوم التفكير المستقبلي:

تعددت تعريفات التفكير المستقبلي ومنها ما يلي: "أنه عملية تقوم على فهم وإدراك الحدث أو الأحداث من الماضي مروراً بالحاضر إلى امتداد زمني مستقبلي لمعرفة اتجاه وطبيعة التغير اعتماداً على استخدام معلومات متنوعة من الحاضر وتحليلها والاستفادة منها لفهم المستقبل" (السعدي، جميل بن سعيد بن جميل، ٢٠٠٨، ص ٦٠).

ويعرفه (عماد حسين حافظ) بأنه "العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحويلات، والتوصل لارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى لمحاولة رسم الصورة المستقبلية المفضلة، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية" (إبراهيم، عماد حسين حافظ، ٢٠٠٩، ص ٣١٩).

ويعرفه (عبد الحفيظ همام) بأنه "ممارسة فكرية بحثية إبداعية تقوم على الملاحظة والوعي لتقديم ترابط وتفاعل الممكنات الحاضرة للنمو - حاضنة المستقبل - في سياقها البنائي الأوسع في ضوء تركيب وإعادة تركيب قاعدة رغبة من المعلومات لاشتقاق المرغوب فيه مما هو ممكن ومن عدة بدائل يمتزج في بنائها وصوغها العلم بالخيال بالإبداع ويمد البصر والبصيرة للأمام والتركيز على دراسة الماضي والحاضر بدلالة المستقبل ودراسة الحاضر الماضي والحاضر المستقبل والتمييز بينهما وذلك لاستخراج القيمة التربوية لاستشراف المستقبل" (همام، عبد الحفيظ، ٢٠١٤، ص ٤٤٠).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "نشاط عقلي مركب يقوم على الفهم والتحليل والتركيب لمعلومات وخبرات الطالب حيال المشكلات والقضايا الماضية - الحاضرة التي يعج بها مجتمعهم بهدف تكوين صور ذهنية والتوصل إلى توقعات

تتعلق بمستقبل تلك القضايا والمشكلات وإصدار الأحكام حيالها ومن ثم التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات في المستقبل".

• مهارات التفكير المستقبلي:

يرتبط التفكير المستقبلي بالعديد من المهارات العقلية التي يمارسها الفرد ويستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات من أجل استشراف آفاق المستقبل، وقد اهتم العديد من التربويين والباحثين بتحديد مهارات التفكير المستقبلي كل حسب وجهة نظره وحسب توجهاته التربوية، ومن ذلك ما يلي:

◀ حدد رمضان فوزي المنتصر مهارات التفكير المستقبلي فيما يلي:

- ١ - مهارة الفهم التاريخي
- ٢ - مهارة التحليل التاريخي
- ٣ - مهارة التفسير التاريخي
- ٤ - مهارة البحث التاريخي
- ٥ - مهارة اتخاذ القرار
- ٦ - مهارة الإدراك الزمني
- ٧ - مهارة الإدراك المكاني (جاد الله، رمضان فوزي المنتصر، ٢٠١٣، ص ٤٢ - ٤٣).

◀ بينما حددها أشرف عبد الرحمن علي فيما يلي:

السيناريو - التصور - إبداء الرأي - المقترحات - التنبؤ - الابتكار - التخطيط - التوقع (علي، أشرف عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ص ١٨).

◀ وقد حددها أحمد سيد متولي فيما يلي:

مهارة الاستنتاج - الأصالة - إصدار الأحكام وإبداء الرأي - التخطيط - التخيل - التصور - التنبؤ - التوسع - التوقع - الطلاقة - المرونة والاقتراح (متولي، أحمد سيد، ٢٠١٠، ص ٦٤ - ٦٥).

◀ ويشير عماد حسين حافظ إلى أن مهارات التفكير المستقبلي تتمثل في:

مهارة التنبؤ - مهارة حل المشكلات المستقبلية - مهارة التصور - مهارة التوقع (إبراهيم، عماد حسين حافظ، ٢٠٠٩، ص ٣٤٤).

على الرغم من تباين الآراء حول مهارات التفكير المستقبلي إلا أن هذا التباين يعد تبايناً شكلياً وليس جوهرياً فمعظم هذه الآراء اتفقت على المهارات التالية:

- | | |
|---------------------|----------------------|
| - مهارة التنبؤ | - مهارة التخيل |
| - مهارة التقييم | - مهارة التخطيط |
| - مهارة حل المشكلات | - مهارة اتخاذ القرار |

وهذه هي المهارات التي تبنّاها البحث الحالي، وفيما يلي توصيف لهذه المهارات:

• مهارة التنبؤ:

ويقصد بها قدرة الطالب على استقراء الصورة المستقبلية المحتملة الحدوث المتعلقة ببعض القضايا والمشكلات المعاصرة أو هي تبين لاتجاهات محددة تتعلق

بمستقبل تلك القضايا اعتماداً على بيانات ومعلومات معطاة له ثم استخدامها في الوصول إلى تنبؤات محتملة تتجاوز حدود تلك البيانات والمعلومات.

• **مها رة التخيّل:**

ويقصد بها قدرة الفرد على إطلاق العنان للأفكار وتكوين صوراً عقلية مبتكرة غير موجودة عادة دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية بمعنى أن الفرد يتحرر من عالم الحقيقة والواقع، وذلك بهدف وضع تصور لما يمكن أن يكون عليه مستقبل بعض القضايا والمشكلات.

• **مها رة التقييم:**

ويقصد بها قدرة الفرد على إصدار الأحكام على قيمة الأفكار والحلول والطرق والمواد وتبرير هذه الأحكام ومن خلال هذه المهارة يتعلم الفرد كيف يطلق الأحكام اعتماداً على معايير محددة وتحليل دقيق للشواهد ووزن دقيق للاختيارات المتاحة.

• **مها رة التخطيط:**

ويقصد بها قدرة الفرد على صياغة الأهداف ووضع خطط عمل وتصورات للمخرجات وتحديد النقص في المسارات.

• **مها رة حل المشكلات:**

ويقصد بها قدرة الفرد على إيجاد حلول مناسبة لمشكلة ما أو قضية معينة، وتنطوي هذه المهارة على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف التوصل إلى حل للمشكلة وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

« تحديد المشكلة

« تحليل المشكلة

« صياغة بدائل لحل المشكلة

« الموازنة بين البدائل المقترحة واختيار أنسبها

• **مها رة اتخاذ القرار:**

ويقصد بها قدرة الفرد على التفاعل مع موقف معين من أجل الوصول إلى قرار سليم، وتنطوي هذه المهارة على سلسلة من الخطوات التي تمكن الفرد من إصدار حكم لما ينبغي القيام به لحل مشكلة ما، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

« طرح البدائل لحل المشكلة

« تقييم البدائل المقترحة

« اختيار أفضل البدائل للحل (اتخاذ القرار)

• **ثانياً: استشراف المستقبل (المفهوم - الأبعاد - الأهمية - علاقته بالجغرافيا):**

• **مفهوم استشراف المستقبل:**

تعددت تعريفات استشراف المستقبل ومنها ما يلي: "أنه اجتهاد علمي منظم يهدف إلى صياغة مجموعة من التوقعات المشروطة أو السيناريوهات التي تشمل

المعالم الرئيسية لمجتمع ما أو مجموعة من المجتمعات عبر فترة زمنية لا تزيد عن عشرين عاما، ويعتمد على الأسلوب العلمي الذي يقوم على فهم الحاضر والماضي والعوامل المختلفة التي أدت إليها" (الوحش، إبراهيم رزق، ١٩٩٧، ص٥٣).

ويعرفه (عيد عبد الغني الديب) بأنه "تحديد صورة متوقعة للمستقبل في مجال واحد أو أكثر في الدراسات الاجتماعية وفي ضوء معلومات علمية دقيقة وباستخدام أساليب علمية محددة وخلال فترة زمنية لا تزيد عن عشرين عاما (الديب، عيد عبد الغني، ٢٠٠٢، ص٣٦).

بينما يعرفه (محمود أحمد محمد) بأنه "صورة مستقبلية في شتى المجالات الزراعية - الصناعية - التجارية - المعدنية - السياسية، في ضوء معلومات وأرقام وحقائق وأساليب متقدمة خلال فترة لا تزيد عن عشر سنوات لرؤية المجتمع وصورته المستقبلية" (موسى، محمود أحمد محمد، ٢٠١٠).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "استكشاف منهجي لما يمكن أن يكون عليه مستقبل بعض القضايا والمشكلات المعاصرة وذلك اعتماداً على دراسة علمية منظمة وشاملة لمختلف أبعاد هذه القضايا والمشكلات وذلك بهدف تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي والتي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل، كما يهدف أيضاً لطرح حلول وبدائل وتصورات حقيقية للسياسات والأعمال وذلك لرسم الصورة المثلى لمستقبل البلاد".

• أبعاد استشراف المستقبل:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين والمهتمين بعلوم المستقبل على أبعاد محددة لاستشراف المستقبل ولكن كل يراها حسب وجهة نظره وتوجهاته وربما يرجع ذلك لحداثة هذا الحقل المعرفي (علم دراسة المستقبل) الذي يسعى إلى اكتشاف أو ابتكار وفحص وتقييم واقتراح مستقبلات ممكنة أو محتملة أو مفضلة، ومن ذلك ما يلي:

« حدد (هاني عبد المنعم خلاف) أبعاد استشراف المستقبل فيما يلي:

- ✓ الأبعاد السياسية للمستقبل
- ✓ الأبعاد الاقتصادية للمستقبل
- ✓ الأبعاد الاجتماعية للمستقبل
- ✓ الأبعاد الثقافية للمستقبل

بينما يرى (صلاح الدين عرفه) أن أبعاد استشراف المستقبل وقضاياها التي تفرض نفسها على محتوى الجغرافيا تتمثل في:

« أبعاد استشراف المستقبل المتعلقة بالأخطار الخارجية المحيطة بمصر والعالم العربي (مشكلات مياه الأنهار، الصراع العربي الإسرائيلي، هيمنة أمريكا على الشرق الأوسط).

« أبعاد استشراف المستقبل المتعلقة بالتحديات الطبيعية والبيئية التي تتعرض لها مصر والبلاد العربية (الجفاف والتصحر، النحر والإطماء، نفاذ البترول، تغير المناخ).

« أبعاد استشراف المستقبل المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية التي تؤثر على المجتمع المصري والعربي (الانفجار السكاني، الهجرة، البطالة، التكنولوجيا)

وقد حددها (عيد عبد الغني الديب) فيما يلي:

« الأبعاد السياسية للمستقبل

« الأبعاد الاقتصادية للمستقبل

« الأبعاد الاجتماعية للمستقبل

« الأبعاد التاريخية للمستقبل

« الأبعاد الثقافية للمستقبل (الديب، عيد عبد الغني، ٢٠٠٢، ص ٤٠ - ٤٨).

وباستقراء هذه الآراء وغيرها التي لم يتسع المجال لعرضها رأَت الباحثة أنه يمكن تنمية الوعي بقضايا المجتمع ومشكلاته واستشراف مستقبلها من خلال الأبعاد التالية:

« البعد الجغرافي

« البعد التاريخي

« البعد الاقتصادي

« البعد التكنولوجي

« البعد السياسي

« البعد الكارثي (البيئي)

« البعد التنموي (الرؤية المستقبلية).

وفيما يلي توصيف لكل منها:

« البعد الجغرافي: ويتناول هذا البعد توصيف للقضية أو المشكلة موضع الدراسة من مختلف جوانبها بما يوفر الخلفية المعرفية الكافية لدى الطالب.

« البعد التاريخي: ويعرض هذا البعد للتطور التاريخي ومراحل ظهور المشكلة أو القضية.

« البعد الاقتصادي: ويتناول هذا البعد الأهمية الاقتصادية لمتغيرات القضية أو المشكلة كما يتناول الآثار الاقتصادية المترتبة على وجود هذه المشكلة.

« البعد التكنولوجي: ويتطرق هذا البعد لدور التكنولوجيا في تقديم حلول عملية للقضاء على المشكلة.

« البعد السياسي: ويتناول هذا البعد الآثار السياسية المترتبة على استمرار هذه المشكلة.

« البعد الكارثي (البيئي): ويعرض هذا البعد للآثار السلبية للمشكلة على البيئة، كما يعرض للسيناريوهات المستقبلية في حال تفاقم المشكلة وعدم حلها.

« البعد التنموي (الرؤية المستقبلية): ويعرض هذا البعد لحلول وبدائل ومقترحات مبتكرة وممكنة للقضاء على هذه المشكلات والقضايا.

• **الأهمية التربوية لتضمين البعد المستقبلي في محتوى المناهج الدراسية:**

« تنمية أجيال قادرة على الانتماء لمجتمعهم لديهم روح المغامرة والتحدي لمواجهة التحديات المستقبلية.

« تنمية أفراد قادرين على التفكير في المستقبل واستشراف مستقبلهم ومؤمنين بقدرتهم وإمكاناتهم في بناء المستقبل وتوجيهه. (لاشين، هدى عبد العزيز، ١٩٩٧، ص ٨٠).

« تشكيل شخصية المواطن بالاتجاهات الايجابية التي تملئها حاجات المجتمعات ومتطلبات العصر ومنها ما يلي:

✓ الاستعداد العقلي والنفسي لقبول التغير والتكيف معه.

✓ الأخذ بمفهوم ديناميكية الزمن.

✓ الأخذ بالتخطيط كوسيلة أساسية للتعامل مع المستقبل.

✓ التعود على التفكير العلمي المستقبلي.

« تنمية مهارات التفكير في المستقبل والتي نادت بها أهداف تدريس الجغرافيا ومنها (التنبؤ - التخيل - التقويم - التخطيط - اتخاذ القرار - حل المشكلات).

« تنمية وعي الطلاب بالقضايا والمشكلات المعاصرة التي تعاني منها المجتمعات المحلية والعالمية ليصبح المتعلمين أكثر قدرة على الإحساس بالمسئولية تجاه مجتمعاتهم وأن يلعبوا دوراً إيجابياً في حل مشاكله وقضاياها.

• **الجغرافيا واستشراف المستقبل:**

تعد الجغرافيا من أكثر المواد الدراسية صلة وارتباطاً بواقع المجتمع ومشكلاته والمستقبل وتحدياته بل لا نكون مغالين إذا قلنا أنها وسيلة لبناء المستقبل سواء بالنسبة للأفراد والمجتمعات، فلم تعد دراسة الجغرافيا تقتصر على مجرد حشو الأذهان بقدر من المعلومات دون إعمال الفكر بل أصبح الهدف الأساسي للجغرافيا توجيه الطلاب إلى استخدام معرفتهم لتنمية فهم احتمالات المستقبل، والتأكيد أن المستقبل بتحدياته، لا الماضي، هو بؤرة الاهتمام والفعل الإنساني، وإن قيمة الماضي والحاضر هي الاستخدام الأمثل لتوجهات مستنيرة نحو المستقبل. (الوحش، إبراهيم رزق، ١٩٩٧، ص ١٦٦). ومن ثم فإن تعليم الطلاب كيفية التفكير في المستقبل واستشراف ملامحه أضحت من الأهداف الرئيسية لتدريس الجغرافيا وهو ما اتضح جلياً في قوائم أهداف تدريسها التي من بينها ما يلي:

« تربية الطلاب في الحاضر والاستعداد للمستقبل مع تصور للظروف العالمية والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة.

« تنمية اتجاهات الطلاب نحو المستقبل وتشكيله.

« تنمية قدرة الطلاب على التفكير في المستقبل من خلال اقتراح خطط لمشروعات تنموية مرتبطة بالموارد الطبيعية أو البشرية.
« وصف التنظيم المكاني للمناطق الجغرافية في المستقبل.

• ثالثاً : مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE):

المفهوم - الفلسفة - الأهمية - الخصائص - الأساليب - الأدوار - العلاقة

• مفهوم مدخل : (STSE):

تعددت آراء المفكرين التربويين في تعريف مدخل (STSE) وفيما يلي بعضاً منها: عرفت "سحر عبد المهيم" مدخل (STSE) بأنه "القضايا التي تعبر عن مشكلات بيئية أو اجتماعية معينة تعكس نتائج تأثير العلم والتكنولوجيا في النطاق المحلي والعالمي، وتحيط بهذه المشكلات سواء في إدراكها أو تحليلها أو محاولة إيجاد حل لها وجهات نظر ومعتقدات وقيم مختلفة بل ومتناقضة أحياناً" (عبدالمهيم، سحر محمد، ٢٠٠٣، ص ٤١).

وقد عرف "بدريتي وفوريس" (Pedretti & Forbes) مدخل (STSE) بأنه حركة تحاول أن تحقق فهماً للتداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة والهدف الرئيسي لها هو مساعدة الطلاب على إدراك أهمية التطورات العلمية في حياتهم اليومية والتشجيع على المواطنة الفعالة" (Pedretti & Forbes, 2000, p.39).

وتعرفه "هبة يوسف" بأنه "المدخل الذي يسعى إلى تكوين رؤية شاملة للتفاعل المتبادل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وإدراك المشكلات والقضايا الناتجة عن ذلك بأبعادها المختلفة ومحاولة مواجهتها عن طريق ما اكتسبه الفرد من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، بما يحقق تنمية الوعي والشعور بالمسؤولية تجاه تلك القضايا واتخاذ قرارات مناسبة نحوها في سياق أخلاقي وقيمي، تمهيداً لوضع حلول لها للحد من تأثيرها على الفرد والمجتمع ومنع ظهور مشكلات جديدة" (يوسف، هبة محمد محمد، ٢٠١١، ص ٣٥).

ويعرفه "عبد العاطي لطفي" بأنه "التصميم المستخدم في بناء وتنظيم محتوى مناهج العلوم، والمتضمن ربط المحتوى بالقضايا العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية بالقضايا الاجتماعية والبيئية الواقعية لطلاب المرحلة الإعدادية بهدف تنمية قدرتهم على اتخاذ قرارات حول القضايا العلمية التكنولوجية ذات الصبغة الاجتماعية البيئية التي تواجههم، وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه القضايا" (جاد، عبد العاطي لطفي محمد، ٢٠١٠، ص ٢٤).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "فلسفة متكاملة ورؤية منهجية تسعى إلى توضيح العلاقات التبادلية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وما ينتج عنها من مشكلات وقضايا تهدد حياة المجتمعات وذلك بهدف تنمية الوعي

بأبعاد استشراف المستقبل لتلك القضايا والمشكلات لمواجهةها عن طريق ما اكتسبه المتعلم من مهارات التفكير المستقبلي ومن ثم تكوين وبناء المواطن المسئول الواعي القادر على التكيف الذكي والتعامل بنجاح مع نواتج العلم والتكنولوجيا بما يضمن تحسين نوعية حياتهم".

• **فلسفة مدخل (STSE):**

يسعى مدخل (STSE) إلى ربط العلم بحياة الطلاب والعمل على إيجاد بيئة سليمة علمياً وتقنياً، ومجتمع قادر على الاستمرار والبقاء، وذلك من خلال تزويد الطلاب بفرص عديدة لاكتشاف وفهم وتحليل وتقويم العلاقات المتداخلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة سواء كانت علاقات إيجابية أو سلبية حيث يدور هذا المدخل حول التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وما قد ينتج عن هذا التفاعل من مشكلات وقضايا، ولهذا المدخل رؤية خاصة قوامها عدم الارتكاز على مجرد الأفكار التجريدية ولكن ينبغي ترجمتها إلى محتويات منهجية تتناول بعض المشكلات والقضايا الاجتماعية والبيئية ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا باعتبارها مشكلات ملحة في المجتمع.

وفي هذا المدخل يتم الانتقال من مجرد تحصيل المعارف والخبرات إلى ربط المعارف والخبرات بالظواهر والمشكلات الواقعية التي يتفاعل معها الفرد في حياته اليومية، فقضايا (STSE) تنبثق من مواقف الحياة الحقيقية في شكل قضايا معاصرة تقدم ضمن إطار تكنولوجي بدلاً من التركيز على حقائق منفصلة، كما أن الموقف التعليمي يتحول إلى أنشطة تهيئ للطلاب فرص التوصل إلى العلم وتذوقه من خلال مواجهة مشكلات حقيقية أو أسئلة واقعية يخرطون من خلالها في أنشطة استقصائية تعكس حُبهم للاستطلاع وتحدي الصعاب والتفكير بانفتاحية (قنديل، أحمد إبراهيم، ٢٠١١، ص ٨٩ - ٩٠).

ومن ثم فإن فلسفة (STSE) توازن بين دافعية الطلاب، وواقع تعلمهم للتطبيقات العلمية التكنولوجية للمعرفة في سياق حياتي، ليصبح التعليم ذا قيمة ومعنى من خلال ربطه بالحياة اليومية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم في بيئته الواقعية.

• **الأهمية التربوية للمناهج القائمة على مدخل (STSE):**

إن الربط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة يعمل على تحقيق هدف رئيسي من أهداف التربية وهو مساعدة المتعلم على النمو الشامل والمتكامل من خلال ما يكتسب من معارف ومهارات وميول واتجاهات تمكنه من التكيف مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي، فمن خلال دراسة علاقات (STSE) يحصل الطلاب على فرص متعددة ليدرسوا بعمق تأثير التطور العلمي والتكنولوجي على حياتهم من منظور ثقافي نقدي وهذا من شأنه أن يساعد على تنمية قدراتهم على التفكير الناقد وحل المشكلات وإصدار أحكام قيمية على القضايا

التي تثيرها التطورات العلمية والتكنولوجية في المجتمع والبيئة والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة لمواجهة تلك القضايا، وتنمية كل من تحمل المسؤولية الاجتماعية والقيم والأخلاق، هذا فضلاً عن أن المناهج القائمة على هذا المدخل تسمح للطالب كي يبحث ويستقصي ويحلل ويطبق مفاهيم وعمليات في قضايا ومشكلات حياتية وعالمية وبالتالي يصبح مواطن مسئول ومزود بالثقافة العلمية والتكنولوجية.

وهذا هو ما أكدته كلاً من: (Martin, B. & Brouwer, W.(1991), Pedretti, E.(1996), Deboer, G.(2000), Pedretti, E. & Forbes, C.(2000), Hughes, G.(2000), Dori, y. & Etal (2003), Zohar, A. & Nemet, F. (2002)).

ومن ثم فإن المناهج القائمة على مدخل (STSE) تساعد في إعطاء الفرصة لتطوير الأهداف العقلية والاجتماعية والشخصية وهي الأهداف التي لا تكون عادة متوافرة في المقررات التقليدية، مثل احترام وتقدير الذات، مهارات الاتصال الكتابي والشفهي، والتفكير المنطقي، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، والتعلم التعاوني، المسؤولية الاجتماعية، المواطنة الفعالة، المرونة العقلية، الاهتمام بالقضايا الاجتماعية، والقدرة على التفكير الناقد (عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى، ١٩٩٩، ص ١٤).

• الخصائص التي يتسم بها مدخل (STSE):

ترى الباحثة أن مدخل (STSE) يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المداخل التدريسية الأخرى وتتلخص هذه الخصائص فيما يلي:
« أن مدخل (STSE) يهيئ بيئة تعليمية مناسبة لاهتمامات الطلاب وذلك من خلال تناوله لمشكلات وقضايا واقعية تتصل بحياة الطلاب مما يجعل للتعلم قيمة ومعنى.

« يتم من خلال مدخل (STSE) تدريس المحتوى العلمي في سياق اجتماعي بيئي ذا معنى للطالب مما يزيد من دافعيته للتعلم والتحصيل.

« أن المناهج القائمة على مدخل (STSE) تهدف إلى فهم طبيعة العلم والتكنولوجيا والتفاعل بينها وبين المجتمع والبيئة وتوظيف هذا كله لحل قضايا المجتمع واتخاذ القرارات المناسبة حيالها ومن ثم ففي هذا المدخل يتم التحول من الاهتمام بالمادة الدراسية كهدف في حد ذاتها إلى الاهتمام بالعلم كعمليات عقلية وكجزء مرتبط بالمجتمع والبيئة.

« أنه يركز على العلوم والتكنولوجيا واستخدام المعارف والمهارات من أجل تخطيط المستقبل.

« توفر المناهج القائمة على مدخل (STSE) قدراً كبيراً من الثقافة الاجتماعية للطلاب هذا فضلاً عن أنها تنمي لديهم مهارات علمية تؤهلهم

ليكونوا مواطنين مسئولين من خلال استجاباتهم للقضايا والمشكلات التي تؤثر في حياتهم.

« يؤكد هذا المدخل على المشاركة النشطة للطلاب في الموقف التعليمي بجميع مراحل وخطواته.

• أساليب واستراتيجيات تدريس محتوى مناهج (STSE):

تعتمد إستراتيجيات وأساليب التدريس وفقاً لمدخل (STSE) على تحويل الموقف التعليمي إلى أنشطة تهيئ للطلاب فرص التوصل إلى العلم وتذوقه من خلال مواجهة الطلاب بمشكلات حقيقية أو أسئلة واقعية ينخرطون من خلالها في أنشطة استقصائية تعكس حبهم للاستطلاع وتحدي الصعب والتفكير بانفتاحية لمعالجة هذه المشكلات وإيجاد حلول لها، ومن أمثلة الإستراتيجيات والأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها وفقاً لمدخل (STSE): العصف الذهني، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الأسئلة المركزة، حل المشكلات، اتخاذ القرار، المحاضرة المعدلة، المناقشة الجدلية،... الخ.

• دور كل من المعلم والمتعلم في مدخل (STSE):

إن مناهج (STSE) تقوم على فلسفة البنية الاجتماعية Social Construction والتي تؤكد على أن الطالب يطبق المعارف التي تعلمها بشكل أفضل إذا بنيت المعارف التي قدمت له اجتماعياً وذلك من خلال طريقة المناقشة، وتنمو هذه المعارف من خلال مصادر متعددة منها المجالات والكتب المدرسية، المعلمون، الخبراء، والمتعلم هنا هو محور ارتكاز الأنشطة التعليمية وليس المعلم، ويهدف المعلم من خلال المحتوى العلمي إلى تنمية المهارات العليا للتفكير وتنمية الفهم ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار وذلك لأن المحتوى العلمي يتناول مشكلات وقضايا اجتماعية ذات بعد علمي وتكنولوجي (سعد، صالح محمد حسين، ٢٠٠١، ص ٥٥).

ومن ثم كان من الطبيعي أن تتغير هذه الأدوار تبعاً لطبيعة وخصائص وفلسفة هذا المدخل وذلك على النحو التالي:

« دور المعلم: هذا المدخل يقتضي تغيير النظرة إلى دور المعلم من كونه المعلم الملحق مصدر المعرفة والسلطة في حجرة الدراسة إلى المعلم الميسر للتعلم والمنظم لبيئة التعلم والمتقبل لذاتية الطلاب والمشجع للحوار والمناقشة، فمسئولية المعلم وفقاً لهذا المدخل هي توفير المناخ الذي تتم فيه مناقشة القضايا العلمية الاجتماعية، وفي هذا المدخل يشترك كل طالب في بناء الهيكل المعرفي ذو المعنى الخاص به، ومن ثم فعلى المعلم في ضوء هذا المدخل أن يترك الساحة مفتوحة لمسيرة تعلم شجاعة يكون فيها الطالب مستكشفاً يرتاد مواقف غير مألوقة، يعد نفسه من خلالها ليكون مستقصياً وباحثاً عن العلم والمعرفة وهنا تزداد مسؤولية المعلم فلا بد أن يبني أنشطته ليس فقط

على بيئة التعلم ولكن أيضاً على الخلفية المعرفية لدى الطلاب لذلك لابد أن يكون المعلم حساساً للأحداث اليومية ولديه إحساس عام بالمعرفة التي يحضرها الطلاب معهم إلى المدرسة، ولابد أن يحفز الطلاب ليعبروا عن أفكارهم بوضوح.

◀ دور المتعلم: يؤكد هذا المدخل على المشاركة النشطة والمسئولة للطلاب في دراسة قضايا (STSE) ومن ثم ينقل هذا المدخل المتعلمين من القوالب الجامدة المعتمدة على الحفظ الصم للحقائق إلى الفهم الذاتي ذي المعنى القائم على البحث والتجريب والاستكشاف، فالمتعلم وفقاً لمدخل (STSE) يقوم بثلاثة أدوار هي:

✓ المتعلم النشط

✓ المتعلم المسئول

✓ المتعلم المبدع

• مدخل (STSE).. وتدريس الجغرافيا:

الجغرافيا هي ذلك العلم الذي يبحث في أمور الحياة المختلفة بداية من التغير البيئي وانتهاء بقضايا النزاع الاجتماعي، ومن ثم فالعلاقة وثيقة بين الجغرافيا والمشكلات البيئية والاجتماعية فهي مشكلات وقضايا جغرافية بالدرجة الأولى على اعتبار أن ميدان الجغرافيا هو دراسة المجتمع والبيئة، وهذا هو ما أكدته لجنة إعادة اكتشاف الجغرافيا Rediscovering Geography Committee من أن الجغرافيا على صلة وثيقة بالقضايا الحاسمة التي تواجه المجتمع العالمي وأن ذلك ينبغي أن ينعكس على المحتوى الجغرافي في مناهج التعليم العام لتهيئة الطلاب لتحديات القرن الحادي والعشرين (Rediscovering Geography Committee, 1997, p. 16).

وهذا هو ما أوصت به العديد من الدراسات ومن ذلك انظر دراسة (أبا زيد، أميرة محمد (٢٠٠٦)، لاشين، هدى عبد العزيز (١٩٩٧)، (Zhao, et al (2005).

ومن ثم كانت أهمية تطوير مناهج الجغرافيا في مراحل التعليم العام بتضمينها لتلك القضايا ومنها قضايا (STSE) فتضمن الجغرافيا مثل هذه القضايا يستند على هدف أساسي هو تربية المواطنة المسؤولة، والذي لابد أن يظهر واضحاً في عالم اليوم حيث تأثيرات العلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة والتي لم يسبق لها مثيل من قبل، مما يحتم على رجال التربية تناول قضايا العلم والتكنولوجيا من منظور اجتماعي تتولى فيه الجغرافيا دور القيادة في تناول هذه القضايا، فالمنظور الجغرافي يقدم لنا رؤية شاملة متكاملة لجميع جوانب المشكلة أو القضية وهذا المنظور الشامل هو ما يحتاجه المتعلم كمواطن مطالب بالمشاركة الفعالة في مواجهة المشكلات والقضايا التي تواجه مجتمعه وبيئته واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

من خلال ما سبق عرضه في هذا المحور يمكن تحديد مجموعة من الأسس المعرفية والنفسية والتربوية لمدخل (STSE) والتي يمكن أن يكون لها تأثير في تصميم التدريس وفقا لمدخل (STSE)، وتتلخص هذه الأسس فيما يلي:

« أن يشمل المحتوى العلمي لمناهج (STSE) مجموعة من المشكلات الحقيقية التي يواجهها المجتمع وأن تتضمن هذه المشكلات جوانب كثيرة لموضوعات متعددة.

- « أن تكون صياغة المشكلة وتصميمها هدف تحفيزي للأنشطة.
- « تقدير دافعية الطلاب من خلال تناول المشكلات الراهنة.
- « لا يوجد نمط واحد من التفكير أو الحلول الكافية لمواجهة المشكلة ومن ثم يجب على الطلاب التفكير في الموقف الاجتماعي من أوجه متعددة.
- « القضايا العلمية التكنولوجية ذات الصيغة الاجتماعية البيئية ليست مجرد معلومات تحفظ بل هي قضايا يمكن ممارستها لتكون جزءا من حياتهم.
- « المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه ولكنه برنامج مهام التعلم والمصادر والمواد والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم.
- « ترجمة المعلومات والمفاهيم والمهارات التي نود تنميتها إلى مواقف حقيقية (خطوات إجرائية) في الإجراءات التدريسية للمدخل.
- « التدريس في ضوء مدخل (STSE) ليس نقلا للمعرفة ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
- « التعلم عملية نشطة يشترك فيها كل طالب في بناء الهيكل المعرفي ذو المعنى الخاص به، ومن ثم فالأنشطة والتدريبات سمة رئيسية في مدخل (STSE) لزيادة عمق واتساع خبرات الطلاب.
- « المشاركة النشطة للطلاب فالمتعلم هو محور ارتكاز الأنشطة التعليمية ومن ثم فالمعرفة لا تبني بشكل سلبي من قبل المعلم ولكن تبني من قبل المتعلم نفسه.

ويمكن ترجمة ما سبق عرضه في هذا المحور في صورة إجراءات والتي سوف تتبعها الباحثة في التدريس باستخدام مدخل (STSE) وذلك على النحو التالي:

- بداية ينبغي التأكيد على مبدأ أساسي وهو أنه لا توجد طريقة تدريس أفضل من غيرها ومن ثم فلا يجب أن يتقيد المعلم في تدريسه بطريقة واحدة بل يختار ما يتناسب مع طبيعة الدرس وأهداف تدريسية، لذا يجب على المعلم أن يمزج بين الطرق التدريسية لهيئة أفضل بيئة ممكنة لتعليم طلابه، وبوجه عام يمكن تحديد مجموعة من الخطوات للتدريس باستخدام مدخل (STSE) وذلك على النحو التالي:
- « تحديد القضية المراد تدريسها.

- « تحديد الأهداف المراد تنميتها لدى المتعلمين من خلال دراستهم وعرضها أمام الطلاب [السبورة، لوحة ورقية، شفافية، ...الخ].
- « تحديد الخلفية المعرفية لدى الطلاب عن القضية المطروحة للدراسة.
- « عرض مقدمة مختصرة عن القضية محل الدراسة توضح مفهومها وأهميتها.
- « تحديد الأسلوب الذي سيتم من خلاله تناول القضية والوسائل والمواد التعليمية ومصادر التعلم اللازمة لدراسة القضية.
- « تخطيط مهام متعددة تغطي مختلف جوانب القضية المطروحة للدراسة وتعالج المهارات المستهدف تنميتها بصورة إجرائية.
- « اتباع المدخل المباشر في توضيح المهارات المستهدف تنميتها بمعنى تعريف الطلاب بهذه المهارات وما تعنيه بحيث يكون الطلاب على وعي بها أثناء أداء المهام التي تتطلبها دراسة القضية.
- « دراسة القضية ومناقشتها والتوصل إلى الحلول المناسبة.
- « دعوة الطلاب لمزيد من أعمال العقل والتأمل والتفكير في "ماذا بعد" بمعنى تنبؤاته المستقبلية المرتبطة بالقضية موضع الدراسة وهل هذه القضية سيتم حلها والقضاء عليها نهائياً أم أن هناك أبعاد أخرى مرتبطة بها قد تتغير في المستقبل مما يفرض معها استمرار المشكلة أو عودتها من جديد وعليه في هذه الحالة التفكير في بدائل أخرى لحل المشكلة في ضوء المستجدات المتوقعة آنذاك.
- « مناقشة الطلاب في أوجه الاستفادة من دراسة هذه القضية.
- « التقويم الختامي في نهاية تدريس كل قضية.
- **أدوات البحث وإجراءاته:**
- للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمي إليه من أهداف، قامت الباحثة بالخطوات التالية:
- أولاً : إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك على النحو التالي:
- الهدف من القائمة:
- هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التفكير المستقبلي التي يجب تضمينها في مقرر الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي.
- مصادر إعداد القائمة:
- تم إعداد القائمة في ضوء المصادر التالية:
- « الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التفكير المستقبلي.
- « الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت التفكير المستقبلي.
- « الدراسة النظرية للبحث الحالي والتي تم إعدادها عن التفكير المستقبلي [مفهومه، مهاراته].

• وصف القائمة:

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي يجب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد اشتملت القائمة على ست مهارات رئيسية، يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية.

• صدق القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد مما يلي:

« مدى مناسبتها لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي وللهدف الذي وضعت من أجله.

« مدى ملائمة واتساق المهارات الفرعية لمهاراتها الرئيسية.

« حذف أو إضافة مهارات أخرى تفتقرها القائمة.

« هذا وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات والملاحظات المقترحة لتصل القائمة إلى الصورة النهائية (ملحق ٢).

• ثانياً: بناء تصور لتدريس الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء مدخل (STSE)، وذلك على النحو التالي:

• الهدف من بناء التصور المقترح:

يهدف بناء هذا التصور المقترح إلى ما يلي:

« تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

« الكشف عن فاعلية مدخل (STSE) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب.

• أسس بناء التصور المقترح:

تم بناء التصور في ضوء خصائص وأسس مدخل (STSE) والتي سبق عرضها في أدبيات البحث الحالي، وقد راعت الباحثة في بناء التصور الأسس التالية:

« التمحور حول القضايا الاجتماعية والبيئية ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا والتي ترتبط في نفس الوقت بالحياة اليومية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم.

« أن يتكون المحتوى من مفاهيم أساسية، تسهل للمتعلم توظيف واستخدام المعلومات والمهارات وتطبيقها في تفسير الظواهر، وحل القضايا والمشكلات الاجتماعية والبيئية.

« تضمين قضايا (STSE) في محتوى الناهج يتم من خلال طريقتين:

✓ دمج هذه القضايا والمشكلات ضمن الموضوعات المقررة.

✓ إضافة وحدات أو موضوعات مستقلة تتناول هذه القضايا والمشكلات وهذا

الطريق هو الذي تبنته الباحثة في بناءها للتصور المقترح.

« ترجمة المهارات المستهدفة إلى أهداف إجرائية سلوكية.

- « تخطيط مهام متعددة ومتنوعة للتدريب على المهارات المستهدفة تنميتها .
- « المشاركة النشطة للطلاب في استقصاء المشكلات عن طريق البحث عن المعرفة التي يمكن تطبيقها في حل المشكلات واتخاذ القرارات حيالها .
- « الخروج من تعليم الجغرافيا المعتمد على الحفظ والتلقين إلى التعلم المعتمد على البحث والاستقصاء والوظيفية بمعنى تطبيق ما تعلموه في حل مشاكل الحياة الواقعية .
- « جعل الطالب عنصراً نشطاً وفعالاً في الموقف التدريسي ابتداءً وانتهاءً .

• تحديد المحتوى:

- تم اختيار مقرر الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي وذلك لطبيعة هذا المقرر والذي يعالج جغرافية مصر ومن ثم يمكن تناول ومعالجة قضايا (STSE) بين طياته والتي تجسد مشكلات الحياة الواقعية التي يعيشها الطلاب في مجتمعهم، وقد تم تحديد موضوعات المحتوى في ضوء المصادر التالية:
- « استبيان مفتوح تم عرضه على مجموعة من الخبراء في الميدان من أعضاء هيئة تدريس وموجهين ومعلمين، وقد هدفت الاستبانة إلى الإجابة عن التساؤل التالي: ما أهم القضايا والمشكلات ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا والتي لها تأثير على المجتمع والبيئة المصرية، واللازم تنمية الوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

- « الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قضايا (STSE):
- « الدوريات التي يصدرها معهد التخطيط القومي (سلسلة قضايا التخطيط والتنمية" والتي تعالج أهم القضايا والمشكلات المعاصرة التي يعاني منها المجتمع المصري.
- « وفي ضوء المصادر السابقة تم تحديد أهم القضايا الملحة على الساحتين العالمية والمحلية واللازم تنمية الوعي بها لدى الطلاب حيث استقرت الباحثة على أربع قضايا رئيسة يندرج تحت كل منها عدد من القضايا الفرعية المتصلة بها وهي لأزمة الطاقة - المخلفات الخطرة - التغيرات المناخية - أزمة المياه.

• إعداد كتاب الطالب:

- تم بناء القضايا والمشكلات المقترحة في ضوء أبعاد استشراف المستقبل السابق تحديدها وفي ضوء خصائص وأسس مدخل (STSE) وقد راعت الباحثة في تنظيمها محتوى كتاب الطالب ما يلي:
- « تنظيم محتوى القضايا في صورة وحدة مستقلة بعنوان "قضايا للمناقشة".
- « تنظيم محتوى القضايا في صورة موضوعات متصلة تعتمد على نشاط المتعلم وتفاعله مع المحتوى.
- « تسلسل المعلومات في طريقة العرض بحيث تثير دافعية الطلاب نحو التعلم.

- « صياغة المحتوى بطريقة تسمح للطلاب بالقيام بالعديد من العمليات العقلية وممارسة المهارات المستهدفة تنميتها لديهم وذلك من خلال إثرائه بالعديد من الأنشطة والتدريبات.
- « إعداد ملحق خاص بالأنشطة والتدريبات لتعميق فهم الطلاب للقضايا المقترحة وتدريبهم على المهارات المستهدفة والقيام بعملية التقويم الذاتي من خلال استجاباتهم لمجموعة متنوعة من الأسئلة التي تعقب كل قضية.
- « عرض قائمة مقترحة بالمراجع ومصادر التعلم التي يمكن للطلاب الرجوع إليها.

• إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم بهدف إرشاد المعلم وتوجيهه لكيفية تدريس قضايا (STSE)، وذلك لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب، وقد تضمن الدليل العناصر التالية:

- « مقدمة الدليل
- « فلسفة الدليل
- « طرق وأساليب التدريس
- « وسائل وأساليب التقويم
- « المحتوى الدراسي [القضايا المقترحة]
- « أهداف تدريس موضوعات المحتوى
- « الأنشطة التعليمية
- « مصادر التعلم
- « خطة السير في تدريس التصور المقترح
- « المراجع

• صدق محتوى كتاب الطالب ودليل المعلم:

بعد إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم قامت الباحثة بعرضهما على المتخصصين في مجال الجغرافيا والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا للتأكد من صلاحية المحتوى للتطبيق، وقد أجمعت الآراء على صلاحية المحتوى للتطبيق وأصبح المحتوى في صورته النهائية صالحاً للتطبيق:

(أ) كتاب الطالب (ملحق رقم ٣)، (ب) دليل المعلم (ملحق رقم ٤).

• ثالثاً : بناء أدوات البحث :

• بناء اختبار مهارات التفكير المستقبلي:

• الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى:

- « قياس مستوى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي موضع البحث الحالي.

« الكشف عن فاعلية مدخل (STSE) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• صياغة مفردات الاختبار وتعديلها:

« لقد تم صياغة مفردات الاختبار على هيئة مواقف تدور حول قضايا (STSE) موضع البحث الحالي، ويتكون الاختبار من (٢٤) سؤالاً من نوع المقال القصير والتي تتطلب إنتاج الإجابة في ضوء مهارات التفكير المستقبلي المستهدفة.

« تم عرض الاختبار على السادة المحكمين وذلك للحكم على صلاحية الاختبار، وقد تم عمل التعديلات وفقاً لآرائهم.

• تقدير درجات اختبار مهارات التفكير المستقبلي:

تم تحديد درجات الاختبار وفقاً لطبيعة كل سؤال حيث تم تحديد معايير للإجابة مفتوحة النهاية وتم تقدير (٥٢) درجة للاختبار.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٣٠) طالبة بمدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

« التأكد من وضوح ومناسبة مفردات الاختبار لمستوى الطلاب: لقد تأكدت الباحثة من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن مفرداته واضحة ومناسبة لمستوى الطلاب.

« تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

زمن إجابة الطالبة الأولى + زمن إجابة الطالبة الأخيرة

٢

$$\text{أي ما يعادل حصتين تقريباً} \quad 50 = \frac{60 + 30}{2}$$

« حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٦٥) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على أن مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

« حساب صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

✓ الصدق المنطقي عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الجغرافيا والذين أكدوا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.

✓ الصدق الذاتي للاختبار وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل التباين، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠.٨١) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتي.

• الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد الاختبار وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وتقدير درجات كل مفردة من مفردات الاختبار، وتجربته استطلاعياً، وحساب معامل الصدق والثبات، تم التوصل للصورة النهائية للاختبار (ملحق ٥).

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	أرقام مفردات أسئلة الاختبار التي تقبى كل مهارة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
التخيل	١٩، ١٣، ٧، ١	٤	١٦.٧
اتخاذ القرار	٢٠، ١٤، ٨، ٢	٤	١٦.٧
التنبؤ	٢١، ١٥، ٩، ٣	٤	١٦.٧
التقييم	٢٢، ١٦، ١٠، ٤	٤	١٦.٧
حل المشكلات	٢٣، ١٧، ١١، ٥	٤	١٦.٧
التخطيط	٢٤، ١٨، ١٢، ٦	٤	١٦.٧
المجموع		٢٤	١٠٠

• بناء مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل :

• الهدف من المقياس :

« قياس وعي الطلاب بأبعاد استشراف المستقبل لبعض قضايا (STSE) والذي ينمو من خلال دراسة التصور المقترح.

« الكشف عن فاعلية مدخل (STSE) في تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• إعداد مفردات المقياس وتعديلها:

« تم صياغة مفردات المقياس على شكل عبارات تتصل بالمعارف والمفاهيم التي تتضمنها أبعاد المقياس، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل من الاستجابات تبدأ بموافق ثم لا أدري ثم غير موافق، وعلى الطالب أن يستجيب لكل مفردة بوضع علامة (✓) أمام أحد البدائل التي يفضلها، وقد بلغ عدد مفردات المقياس (١٠٣) مفردة.

« عرضت مفردات المقياس في استبانة خاصة على السادة المحكمين للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق، وقد وافق المحكمون على صلاحية المقياس وقد تم عمل بعض التعديلات وفقاً لأرائهم.

• تقدير درجات المقياس :

استخدمت طريقة ليكرت الثلاثية لتقدير استجابة الطلاب، وذلك بإعطاء العبارات الموجبة الدرجات الآتية: (موافق: ٣ - لا أدري: ٢ - غير موافق: ١) ويتم إعطاء الدرجات السابقة بصورة عكسية في حالة العبارات السالبة.

• التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر وذلك لتحديد ما يلي:

« تحديد زمن المقياس: تم حساب زمن المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن المقياس} = \text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة}$$

٢

$$٦٠ = \frac{٨٠ + ٤٠}{٢}$$

٢

« حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٣) وهو معامل ثبات مرتفع.

« حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

✓ الصدق المنطقي عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين.

✓ الصدق الذاتي للمقياس وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠.٨٥).

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد المقياس وعرضه على المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وتقدير درجاته وتجربته استطلاعياً وحساب معامل الصدق والثبات، تم التوصل للصورة النهائية للمقياس (ملحق ٦).

جدول (٢) مواصفات مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل

أبعاد المقياس	أرقام مفردات المقياس التي تقيسها العبارات		المجموع الكلي	الوزن النسبي
	الموجبة	السالبة		
البعد التاريخي	١٢، ١١، ١٠، ٨، ٦، ٥، ٤، ٣، ١	١٣، ٩، ٧، ٣	١٣	١٢.٦
البعد الجغرافي	٢٩، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٤، ٤٣، ٤٢، ٤٠، ٣٨، ٣٧، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣٠، ٥٤، ٥٢، ٥١، ٥٠، ٤٧، ٤٦، ٤٥، ٤٤	٢٨، ٢٧، ٢٢، ٢١، ١٦، ١٥، ٤٩، ٤٨، ٤١، ٣٩، ٣٦، ٣١، ٥٣	٤١	٣٩.٨
البعد الاقتصادي	٦٤، ٦٣، ٦١، ٦٠، ٥٩، ٥٨، ٥٥	٦٥، ٦٢، ٥٧، ٥٦	١١	١٠.٧
البعد السياسي	٧٢، ٧١، ٦٩، ٦٨، ٦٦	٧٣، ٧٠، ٦٧	٨	٧.٨
البعد التكنولوجي	٨١، ٧٨، ٧٦، ٧٤	٨٠، ٧٩، ٧٧، ٧٥	٨	٧.٨
البعد الكارثي (البيئي)	٩٠، ٨٨، ٨٧، ٨٥، ٨٤، ٨٢	٨٩، ٨٦، ٨٣	٩	٨.٧
البعد التنموي (الرؤية المستقبلية)	١٠٢، ١٠٠، ٩٩، ٩٦، ٩٥، ٩٤، ٩٢	١٠٣، ١٠١، ٩٨، ٩٧، ٩٣، ٩١	١٣	١٢.٦
المجموع	٦٦	٣٧	١٠٣	١٠٠

• إجراءات :

• تطبيق تجربة البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث تم إجراء ما يلي:

• أولاً : اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة التجريبية الموحدة للبنات بمدينة نصر وذلك بواقع فصلين أحدهما كمجموعة ضابطة والآخر كمجموعة تجريبية وذلك في العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥) وقد بلغ إجمالي عدد الطلاب (٦٠) طالبة منهم (٣٠) كمجموعة تجريبية و (٣٠) كمجموعة ضابطة، وقد تم اختيار هذه العينة للأسباب السابق ذكرها في حدود البحث.

• ثانياً : التصميم التجريبي المستخدم:

استخدم المنهج التجريبي التربوي في هذا البحث وذلك للتعرف على فاعلية مدخل (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (التجريبية - الضابطة) مع القياس القبلي والبعدى.

• ثالثاً : التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير المستقبلي - ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل) تطبيقاً قبلياً على الطلاب عينة البحث، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بمقارنة نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول ٣.

يتضح من نتائج جدول (٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

جدول (٣): قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث

الاختبار	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اختبار مهارات التفكير المستقبلي	١٠.٢٠	٢.٥١	٩.٩٧	٢.٤٢	٠.٣٦٦	٠.٧١ فروق غير دالة
مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل	٧٣.٧٦	٢.٢٤	٧٥.١٦	٢.٠٧	٠.٤٥	٠.٦٤ فروق غير دالة

• رابعاً : تنفيذ التصور المقترح (التدريس لمجموعتي البحث): وذلك على النحو التالي:

قامت الباحثة بعمل جلستين تمهيديتين تم خلالها التعريف بمهارات التفكير المستقبلي وأبعاد استشراف المستقبل ومدخل (STSE) وكيفية تخطيط

التعلم في ضوءه وذلك حتى يتسنى للطلاب معرفة ما يجب عليهم القيام به أثناء تطبيق التصور المقترح.

قامت الباحثة بتدريس محتوى التصور المقترح لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام كتاب الطالب ودليل المعلم المعدين وفقاً لمدخل (STSE).

تم تخصيص أربع حصص لتناول كل قضية وقد استغرق التطبيق الفترة من ٢٠١٥/٢/١٧ وحتى ٢٠١٥/٤/٢٩.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد درست المقرر الحالي باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس بواسطة معلمة الفصل.

• خامساً : التطبيق البعدي لأدوات البحث:

قامت الباحثة بعد الانتهاء من تنفيذ التصور المقترح بتطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على الطلاب عينة البحث.

• سادساً : التصحيح ورصد النتائج:

تم تصحيح نتائج كل من اختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل ثم تفريغ الدرجات الخاصة بكل من الاختبار والمقياس وإعدادها للمعالجة الإحصائية.

• نتائج البحث وتفسيرها :

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) (٩.٩) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يكون الفرض الأول قد ثبتت صحته.

جدول (٤): قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٧.٧	٧.٨٩	٢٩	٩.٩	٠.٠٠٠ فروق دالة عند
الضابطة	٣٢.١	٣.٤٨			٠.٠١

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥): قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير المستقبلي

اختبار مهارات التفكير المستقبلي	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	١٠.٢٠	٢.٥١	٢٩	٢٥.٧٠	٠.٠٠٠ فروق دالة عند ٠.٠١
البعدي	٣٧.٣٠	٧.٨٩			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) (٢٥.٧٠) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي وبذلك يكون الفرض الثاني قد ثبتت صحته.

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٦): قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧٠	٣٠.٨	٢٩	٣١.٦	٠.٠٠٠ فروق دالة عند ٠.٠١
الضابطة	٨٠.٦	١٠.٩			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) (٣١.٦) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يكون الفرض الثالث قد ثبتت صحته.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٧): قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل

مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٧٣.٧٧	١٢.٣٠	٢٩	٥٠.٩٨	٠.٠٠٠ فروق دالة عند ٠.٠١
البعدي	٢٧٠.٠٧	٣٠.٨٩			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) (٥٠.٩٨) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لصالح التطبيق البعدي وبذلك يكون الفرض الرابع قد ثبتت صحته.

• فاعلية التصور المقترح :

تم حساب حجم التأثير لحساب فاعلية المتغير المستقل (مدخل STSE) على المتغير التابع (مهارات التفكير المستقبلي) وقد بلغ حجم التأثير (٩.٥٤) وهو حجم تأثير كبير مما يدل على فاعلية مدخل (STSE) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب عينة البحث، كما تم حساب حجم التأثير للمتغير التابع الثاني (الوعي بأبعاد استشراف المستقبل) وقد بلغ حجم التأثير (١٨.٩٣) وهو حجم تأثير مرتفع مما يدل على فاعلية مدخل (STSE) في تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب عينة البحث.

• تفسير النتائج :

أسفرت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا وعلى المجموعة التجريبية قبل تدريس التصور المقترح وبعده عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي مما يثبت فاعلية مدخل (STSE) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب عينة البحث، كما أسفرت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الوعي بأبعاد استشراف المستقبل على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا وعلى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق التصور المقترح عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي مما يثبت فاعلية مدخل (STSE) في تنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب، وترجع الباحثة تلك النتائج إلى ما يتيح مدخل (STSE) للطلاب من فرص للتنمية المتكاملة (المعرفية - المهارية - الوجدانية) وما يتسم به من خصائص كان لها الأثر الواضح في تنمية متغيرات البحث، والتي تتمثل فيما يلي:

- ◀ المحتوى العلمي في ضوء مدخل (STSE) يترجم في صورة مشكلات وقضايا واقعية تتصل بحياة الطلاب ويتم تناولها في سياق اجتماعي بيئي ذا معنى للطلاب وهذا من شأنه يساهم في تحقيق العديد من المزايا التربوية منها:
- ✓ يصبح للتعليم قيمة ومعنى ووظيفية لدى الطلاب.
- ✓ يزيد من دافعية الطلاب للتعليم والتحصيل.
- ✓ ينقل الطلاب من أجواء التلقي والخمول والسلبية إلى أجواء المشاركة والتفاعل والإبداع.
- ✓ إعداد المواطن المسئول المزود بقدر كبير من الثقافة الاجتماعية التي تؤهله للمشاركة بفاعلية في مواجهة القضايا والمشكلات التي يعاني منها مجتمعه وتؤثر في حياته.

« التعلم في ضوء مدخل (STSE) يتيح للطلاب فرص متعددة للتدريب على البحث والتقصي والتحليل وحل المشكلات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات والتأمل، وجميعها تعد مهارات مهمة لاكتساب وتنمية مهارات التفكير المستقبلي وذلك من خلال ترجمة الموقف التعليمي إلى أنشطة تهيئ للطلاب فرص التوصل للتعلم وتدوقه.

« انخراط الطلاب في مواجهة مشكلات حقيقية تمس مجتمعهم ومحاولتهم إيجاد حلول فعلية لها من خلال دراستهم للعلاقات المتداخلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة من شأنه أن يساهم في تنمية وعيهم بالأبعاد المختلفة لمستقبل تلك القضايا.

• التوصيات والمقترحات :

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:
- « إدراج مدخل (STSE) ضمن مقرر طرق تدريس الجغرافيا حتى يتسنى للطلاب المعلم التدريب عليه واستخدامه في التدريس مستقبلاً بعد التخرج.
- « تدريب معلمي الجغرافيا قبل الخدمة وأثناءها على استخدام مدخل (STSE) في تصميم التدريس وتنفيذه.
- « إعداد قوائم بقضايا (STSE) وإدراجها في المناهج الدراسية.
- « إعداد قوائم بمهارات التفكير المستقبلي وتضمينها في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية بما يتناسب وطبيعة كل مرحلة.
- « إجراء أبحاث ودراسات عن أثر استخدام مداخل وأساليب تدريسية أخرى على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.
- « دراسة مقارنة بين مدخل (STSE) وبعض المداخل التدريسية الأخرى لتنمية نواتج تعليمية مختلفة.
- « تصور مقترح لتطوير مقرر الجغرافيا لجميع المراحل الدراسية قبل الجامعية وفقاً لمدخل (STSE) (دراسة نظرية).

• المراجع :

- أبا زيد، أميرة محمد (٢٠٠٦)، فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الفهم الجغرافي لبعض المشكلات والقضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- إبراهيم، عماد حسين حافظ (٢٠٠٩)، أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- التقرير النهائي للمؤتمر الأول لوزراء التربية العرب، طرابلس، ليبيا، ٢٠٠٠.
- التقرير النهائي للمؤتمر العلمي الخامس، التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٧.

- التقرير النهائي للمؤتمر العلمي الرابع، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٦.
- جاد الله، رمضان فوزي المنتصر (٢٠١٣)، وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- جاد، عبد العاطي لطفي محمد (٢٠١٠)، برنامج مقترح في العلوم لتنمية الوعي بالقضايا العلمية التكنولوجية ذات الصبغة الاجتماعية البيئية (STSE) لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- حسن، فوزية عزت (١٩٩٧)، تطوير منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- خلاف، هاني عبد المنعم (١٩٨٦)، المستقبلية والمجتمع المصري، القاهرة، كتاب الهلال، العدد ٤٢٤، إبريل.
- الديب، عيد عبد الغني (٢٠٠٢)، استشراف المستقبل في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام قبل الجامعي "دراسة تقويمية"، المجلة التربوية، العدد ١٧، كلية التربية، سوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- الرمحي، حمود بن سليمان بن سيف (٢٠٠٤)، تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية في التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء منهجي العلم والثقافة والمجتمع والبيئة (STSE)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- سعد، صالح محمد صالح حسين (٢٠٠١)، تطوير مناهج العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- السعدي، جميل بن سعيد بن جميل (٢٠٠٨)، فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبدالرحمن، عواطف (١٩٨٨)، الدراسات المستقبلية (الإشكاليات والآفاق)، المجلد ١٨، العدد ٤، مارس، القاهرة: عالم الفكر.
- عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى (١٩٩٩)، تطوير منهج الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على ضوء التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، العدد الثالث، شهر أكتوبر.
- عبدالعال، ريهام رفعت محمد (٢٠٠٧)، تطوير منهج الجغرافيا في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع لتنمية بعض عناصر التنوير البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
- عبدالمهيمن، سحر محمد نور الدين (٢٠٠٣)، مدى اكتساب طلاب شعب العلوم في كليات التربية المفاهيم المتضمنة في القضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا المؤثرة على البيئة والمجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

- علي، أشرف عبد الرحمن (٢٠٠٤)، فاعلية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية في اكتسابهم إستراتيجيات التفكير المستقبلي وتنمية وعيهم نحو بعض القضايا المستقبلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١)، تأثير التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الثقافة العلمية والتحصيل الدراسي في العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الأول، شهر يناير.
- لاشين، هدى عبد العزيز السيد (١٩٩٧)، تصور مقترح لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- متولي، أحمد سيد (٢٠١٠)، فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥)، تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات (أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه)، القاهرة: عالم الكتب.
- منتدى العالم الثالث في مصر (١٩٩٨)، المشروع البحثي مصر ٢٠٢٠، Available at: <http://www.Egypt2020.org>.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم "اليونسكو"، المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، القاهرة، ٢٠٠٠.
- موسى، محمود أحمد محمد (٢٠١٠)، فاعلية برنامج مقترح قائم على بناء المعرفة لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتجاه نحو الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، www.pdfFactory.com.
- نبيه، محمد صالح (١٩٩٦)، علم المستقبل والتربية، صحيفة التربية، القاهرة، العدد الأول، أكتوبر.
- همام، عبد الحفيظ (٢٠١٤)، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- الوحش، إبراهيم رزق (١٩٩٧)، برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية التوجهات المستقبلية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- يوسف، هبة محمد محمد أحمد (٢٠١١)، فاعلية منهج مطور في الجغرافيا قائم على مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تنمية التحصيل المعرفي الإدراكي والوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- Atance, C. & O'Neill, K., (2001), Episodic future thinking, In trends in cognitive science, Vol 5, N12, p.533.

- Bencze, J., (2007), STSE education: developing expertise and motivation to address STSE Issues available on <http://homspace.Oise.Utoronto.ca/~benczela/stseed-htm1>.
- David, H.& Cathie H., (1995), Vision of the future (why need to teach for tomorrow) UK, tren thaw book.
- Deboer, G., (2000), Scientific literacy, Journal of Research in Science Teaching, vol. 37, No. 6, pp. 582-601.
- Dori, Y., et al, (2003), Teaching Biotechnology Through case studies, can we Improve Higher order thinking skills of No science majors? Journal of education in science, vol. 152, No. 2, pp. 213-221.
- Fachung, C., (2012), Fit between future thin king and future orientation and creative imagination, vol. 7, N3, pp: 234-244.
- Future problem solving program (FPSP) catalog, (2005): Available at: <http://www.FPSP.org.catalog.html>.
- Hass, John, D., (1987), Teaching about the future tools, topics and Issues, (Lesson for grades 7-12) Available at: <http://www.ericir.Syr.Edu/plwed.Cgi/Fasweb?Getdoc+ericdb.Ed.288769>.
- Hughes, G., (2000), marginalization of socio-scientific material in science, technology and society science curricula: Some Implication for gender inclusively and curriculum reform, Journal of Science Education, vol. 75, No. 5, pp. 400-426.
- Jane page, (1993), Education system as Agent of change, (Anover view of future education), In: Slaughter R. New Thinking for New Millennium, London.
- Kepner, W., (2000), Teaching future studies to secondary school curriculum, Available at: <http://www.ericir.Syr.Edu/p/wed.cgi/faweb?Getdoc+ericdb.Ed.187622>.
- Lai, S. & Others, (1998), China and the world in 2010- An Introduction to future studies, center room, Stanford university.
- Long street, W. & Shane, C., (1993), Curriculum for new millennlum, Allyn and bacon.
- Martin, B. & Brouwer, W., (1991), Sharing of personal science and the narrative element in science education, Journal of Science Education, vol. 75, No. 5, pp. 707-722.

- McIcegan, K. & Cormack, T., (2008), Searching and planning: young children's reasoning about past and future event sequences, children development, vol. 79, N5, pp: 1477-1497.
- Pedretti, E. & Forbos, C., (2000), From curriculum Rhetoric to classroom reality, STSE education, Orbit, vol. 31, No. 3, pp. 39-41.
- Pedretti, E. & others, (2008), Promoting Issue-based STSE perspectives in science teacher education problems of Identity and Ideology ERIC. Vol.17. Issue 8/g p.40,60.
- Pedretti, E., (1996), Learning about science technology and society (STSE) through an action research, project: Co-construction an Issues based model for stse education, School Science and Mathematics, Vol. 96, No. 8, pp. 432-440.
- Solbes, J. & Vilches, A., (2004). The role of the Relation ships between science, technology, society and environment in public education. Journal of Peer Reviewed, vol. 22, No. 3, pp. 337-348.
- Warnek, F., (2014), Your children's planning in collaborative problem solving task, cognitive development, vol. 31, pp. 48-58.
- Zhao, A., et al, (2005), "what elementary students and teachers say about social studies", Journal social study, V.96, N.5, p. 16.
- Zohar, A., & Nemet, F., (2002), Fostering students knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics, Journal of Research Science Teaching, vol. 39, No. 1, pp.35-62.
- Rediscovering Geography Committee, (1997), Rediscovering Geography: New Relevance for science and society, available at: <http://www.nap.edu/catalog/4913.html>.



البحث الثاني :

**أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى
القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية
والتعلم المنظم ذاتي لدى طلاب الدراسات العليا**

المصادر :

د/ أحمد فهميم بدر عبد المنعم	د/ زينب محمد حسن خليفة
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد	أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	كلية التربية جامعة عين شمس

” أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا ”

د/ زينب محمد حسن خليفة د/ أحمد فهميم بدر عبد المنعم

• مستخلص البحث :

يهدف البحث إلى تحديد أنسب حجم لمجموعات التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعات صغيرة) في بيئة الحوسبة السحابية، كذلك تحديد مستوى القابلية لاستخدام تلك البيئة (مرتفع/ منخفض)؛ بالإضافة إلى دراسة التفاعل بين حجم مجموعات التشارك ومستوى القابلية للاستخدام، وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما على مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني بجانبها المعرفي والأدائي، والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا. تم الاعتماد على التصميم التجريبي (٢×٣) بحيث يتضمن التصميم التجريبي متغيرين مستقلين الأول حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية، والثاني مستوى القابلية لاستخدام تلك البيئة. واشتمل البحث على ثلاثة متغيرات تابعة، وهي: الجانب المعرفي للمهارة، ومعدل أداء المهارة، والتعلم المنظم ذاتياً. وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) طالباً من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد أسفرت نتائج البحث عن: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) باستخدام الحوسبة السحابية، لصالح مجموعة تشارك المجموعات الصغيرة. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)، لصالح القابلية المرتفعة للاستخدام. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض). يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) باستخدام الحوسبة السحابية، لصالح مجموعة تشارك المجموعات الصغيرة. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)، لصالح الطلاب ذوي القابلية المرتفعة للاستخدام. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض). يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) باستخدام الحوسبة السحابية، لصالح مجموعة تشارك المجموعات الصغيرة. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام السحابية، لصالح الطلاب ذوي القابلية المرتفعة للاستخدام. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات

التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم التشارك، والقابلية للاستخدام. كذلك كان هناك أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (حجم تشارك المحتوى مقابل القابلية للاستخدام) للبحث في جميع المتغيرات التابعة (التحصيل المعرفي، معدل أداء المهارة، التعلم المنظم ذاتياً)، موضع دراسة البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: حجم مجموعات التشارك، بيئة الحوسبة السحابية، مستوى القابلية للاستخدام، ملفات الإنجاز الإلكترونية، التعلم المنظم ذاتياً.

The Impact of Different Size Groups Sharing in the Cloud Computing Environment, the Level of Susceptibility for use on the Development of the Production of Electronic Portfolios Skills and Learning Self-RegulatorThe Graduate Students

Dr. Zeinab Mohamed Khalifa Dr. Ahmed FahimBadr

Abstract :

The research aims to determine the most appropriate size sharing groups (single/dual /small groups) in the cloud computing environment, as well as determine the level of the ability to use that environment (high/low); in addition to the study of the interaction between the size of the sharing groups and the level of employability, in connection with the Effect on the production of electronic portfolios: cognitive skills and performance piece, and self-organized learning at graduate students It has been relying on the experimental design (3 × 2) so that the experimental design variables include the size of the first independent groups sharing in the cloud-computing environment, and the second level of the ability to use that environment. Find and included on a three variables, namely: the cognitive aspect of the skill, and the rate of performance skill, and self-organized learning Research sample consisted of 30 students from the Special Diploma students of the Faculty of Education, Ain Shams University. Have produced more results: 1. there is a difference is statistically significant at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students in the experimental groups cognitive achievement test; due to the impact of the different size of the basic share (Individual – Dual - small group) using cloud computing, in favor of a group involved small groups. 2. no difference statistically significant at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students in the experimental groups cognitive achievement test; due to the impact of the different level of basic employability (high - low), in favor of high employability. 3. There were no statistically significant differences at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students experimental groups in the cognitive achievement test; due to the influence of the basic interaction between the size of the participating content (Individual – Dual -small group), and the level of employability (high – low). 4. no difference statistically significant at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students experimental groups in the performance of the design and production of electronic portfolios skills evaluation card; due to the impact of the different size of the basic share (Individual – Dual - small group) using cloud computing, in favor of group small groups involved. 5. There is a statistically significant difference at the

level of $\leq 05,0$ between mean scores of students experimental groups in the performance of the design and production of electronic portfolios skills rate; due to the impact of the fundamental difference in the level of employability (high - low), for the benefit of students with high employability. 6. There were no statistically significant differences at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students experimental groups perform production of electronic portfolios skills rate; due to the impact of the different level of basic employability (high - low). 7. no difference statistically significant at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students experimental groups in the performance of the design and production of electronic portfolios skills evaluation card; due to the impact of the different size of the basic share (Individual - Dual - small group) using cloud computing, in favor of group small groups involved. 8. No difference statistically significant at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students in the experimental groups measure of self-organized learning skills; due to the impact of the different level of basic ability to use the cloud, for the benefit of students with high employability. 9. There were no statistically significant differences at the level of $\leq 05,0$ between mean scores of students in the experimental groups measure of self-organized learning skills; due to the effect of the interaction between the basic size sharing, and employability. There was also the impact of the interaction between the two independent variables (size of the participating content versus employability) to look at all of the variables (the collection of knowledge, skill performance rate, self-organized learning), the subject of current research study.

Key words: The size of the sharing groups, Cloud Computing Environment. The level of employability. The production of electronic portfolios skills. Self- organized learning

• مقدمة :

تُعد الحوسبة السحابية توجهاً جديداً في مجال الحواسيب الشبكية؛ باعتبارها تمثل الجيل الخامس منتقنية الحواسيب الشبكية، وتقوم فكرتها الأساسية على إتاحة برمجيات مجانية مثبتة على سيرفرات وخوادم تابعة لشركات معينة، ويتم الوصول إلى هذه الخدمات عبر أي جهاز كمبيوتر شخصي أو محمول دون قيود متعلقة بجهاز محدد أو مكان محدد؛ بحيث يكون تخزين البيانات وصيانتها مسؤولية الشركات المزودة للخدمة؛ مما يضمن عدم الحاجة إلى توفير برامج وبنى تحتية لإنشاء بيئات التعلم الإلكتروني، وهو ما أدى إلى "ميل الأفراد إلى وضع معارفهم ومهاراتهم على إحدى الخدمات التي تقدمها البيئة السحابية، والمتمثلة في مواقع: "E.Mail Wikipedia, IGoogle, Amazon , (Fernandez, 2014, 56)، أو بثها على أحد "مواقع شبكة التواصل الاجتماعي: Facebook, Twitter, YouTube, "My Space, (Sultan, 2010, 236)، (238)؛ مما يعني أن "السحابة الإلكترونية مُحملة بكم هائل من المعارف اللفظية والمرئية، مع قابليتها للتوسع (شريهان المنيري، ٢٠١١، ١٤؛ Halash, 2013, 347).

وعلى ذلك تمثل الحوسبة السحابية البيئة والمنصة الأساسية لمستقبل التعلم الإلكتروني؛ لما تقدمه من مزايا تتمثل في: تخفيض كلفة بيئات التعلم من برامج وتطبيقات وصيانة، وعدم الحاجة لإقامة بنية تحتية أو شراء البرامجات مما يجعلها تلعب دوراً متزايداً في المستقبل في التعلم الإلكتروني، الذي عبر عنه كل من (لهوتي ورامتيك؛ دوين؛ هاي و زونجماي وفي وسانهونج & Lahoti) (Ramteke, 2014, 52; Doan, 2014, 344; Hui, Zhongmei, Fei, & Sanhong, 2010, 150)، بأن التعلم الإلكتروني سوف يصبح أكثر فاعلية عندما يتم تقديمه مستقبلاً عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

وقد حظي التوجه نحو استخدام الحوسبة السحابية تأييد عدد من النظريات منها: النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تنظر إلى "التعلم كنشاط بنائي اجتماعي يعتمد على التفاعل والتشارك الاجتماعي بين الأفراد بهدف إنجاز مهام تعليمية محددة" (Powell, 2013, 75)، كذلك قدمت النظرية الإتصالية دعماً متميزاً للتعلم عبر بيئة الحوسبة السحابية يظهر في تبني "فكرة التشارك بين مجموعة من الأفراد في تبادل المعارف وتدفقها وتجدها باستمرار عبر بيئة الحوسبة السحابية" (Downes, 2012, 37).

وقد أكدت نتائج عديد من الدراسات التأثير الفعال للحوسبة السحابية في ضمان تشارك طلاب الجامعة والدراسات العليا في دراسة مقررات متنوعة، منها دراسة (شنوجيتا؛ جوب و دونيس؛ لهوتي و رامتيك؛ دوين Chunwijitra, 2013; Downes, 2012; Doan, 2014; Lahoti & Ramteke, 2014; Jobe, 2011)، والذي عبرت عنه دراسة العريني (Aloriny, 2013) في أن استخدام الحوسبة السحابية يزيد من المهارات التقنية للطلاب، ويحسن مهارات التعاون والتشارك في التعلم فيما بينهم.

وبناءً على ذلك اهتمت عديد من الجامعات بنشر برامجها وأنشطتها التعليمية عبر بيئة الحوسبة السحابية؛ بهدف زيادة التواصل والتشارك الجماعي بين الطلاب من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية أخرى؛ لإنجاز المشروعات البحثية المشتركة، وتحقيق مهام تعليمية محددة.

ولضمان فاعلية بيئة الحوسبة السحابية يجب ألا تغفل بحوث تكنولوجيا التعليم في اهتماماتها؛ دراسة حجم مجموعات التشارك في بيئات التعلم الإلكتروني، والتي تُعد من أهم متغيرات التصميم التعليمي لهذه البيئات؛ لأن "حدوث التفاعل والتشارك في الآراء والأفكار بين الطلاب واندماجهم في مهام التعلم يتأثر بعدد أفراد الطلاب المشاركين في مجموعات التعلم" (Paul & Giguere, 2014)؛ وعليه تناولت بعض الدراسات متغير الحجم أو العدد المناسب لمجموعات التشارك في بيئات تعلم مختلفة؛ بهدف الوقوف على الحجم

الملائم لطبيعة الموقف التعليمي، ومنها دراسة كل من (جونيس وآخرون؛ بويل وجيجيور؛ 2014 Jones, et al, 2014 Paul&Giguere)، والتي توصلت نتائجها إلى صعوبة الحصول على تشارك فعال عبر الويب إذا تجاوز عدد الطلاب المشاركين (٣٠) طالب، وهو ما يتفق مع دراسة وليد يوسف (٢٠١٤)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن الطلاب الذين درسوا في المجموعات المتوسطة، والمجموعة الصغيرة كانوا الأكثر إيجابية للتعلم؛ مقارنة بالمجموعات كبيرة الحجم، وعلى النقيض من ذلك توصلت نتائج دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠١٠) إلى تفوق المجموعات كبيرة الحجم مقارنة بالمجموعات المتوسطة، والمجموعات صغيرة العدد.

وفي هذا الإطار تُعد القابلية للاستخدام Usability شرطاً أساسياً لضمان نجاح النظام التعليمي، حيث تُظهر "القابلية للتعلم مدى قدرة المستخدم على استخدام النظام والتفاعل معه بسهولة وسرعة لإنجاز المهام المطلوبة بكفاءة وفعالية، وأقل الأخطاء" (محمد عطية خميس، ٢٠٠٩، ٢٩٩، 27 Alcatton, 2014)؛ وهي ما تُمثل عوامل ضرورية للحكم على جودة بيئة الحوسبة السحابية وفعاليتها في التعلم، وقد تناولت عديد من الدراسات العلاقة بين متغيرات تصميم التعلم القائمة على الويب، وبين قابلية الاستخدام، سواء تم تناول القابلية للاستخدام في صورة متغير تصنيفي كما في دراسة (كارميل؛ فان ولينج 2008 Van & Ling, 2009 Carmel؛ محمود عبد الكريم، ٢٠١٢) أو كمتغير تابع كما في دراسة (وليد يوسف، ٢٠١٤؛ محمد خميس، أميرة المعتصم، ٢٠١١).

وبصفة عامة يعتمد نجاح بيئة الحوسبة السحابية على مدى قابلية المتعلم لاستخدام هذه البيئة، وقد يكون هناك ثمة ارتباط بين حجم مجموعات التشارك (فردية، ثنائية، مجموعة صغيرة)، وبين ما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة في: ارتفاع أو انخفاض مستوى قابلية الاستخدام لديه؛ ما يؤثر على نواتج التعلم، وهو ما جاء في دراسة كيسلر (2012 Kessler) والتي أوصت بدراسة العلاقة بين بيئة الحوسبة السحابية، وبين القابلية للاستخدام بهدف تشجيع الممارسات التربوية المرنة، باعتبار أن "العلاقة بين الحوسبة السحابية والقابلية للاستخدام مازالت محدودة، وتحتاج لمزيد من البحث" (Bagish, 2014, 28)، ولم تتناولها سوى دراسة واحدة سيلفانا ورووب (Sylvana & Kroop, 2013)، والتي أشارت لوجود تفاعل بين بيئة الحوسبة السحابية والقابلية لاستخدام تلك البيئة، ظهرت في ارتفاع التحصيل الدراسي للطلاب؛ بالإضافة إلى زيادة التشارك الاجتماعي بين الطلاب.

ويأتي توظيف ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio كمستحدث تكنولوجي في العملية التعليمية، باعتباره أداة تقويمية موضوعية وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء الطالب المعلم، كونه يوثق الأداء التعليمي للطالب

المعلم، ويشجعه على التفكير التأملي، ويعزز النمو المهني لديه، فهو يتيح فرصة للرجوع إلى ما مر به من خبرات، وبالتالي يمدّه بالتغذية الراجعة.

وتُعد عملية البحث عن المعلومات من أهم الأنشطة التي يقوم بها الطلاب عبر الحوسبة السحابية في ظل سحابة مُحملة بكميات هائلة من المعارف، وبالتالي فإن هذا الكم الهائل من المعارف يعني هدراً للموارد والجهد والوقت، وبالتالي استغلالاً غير هادف لزمّن الإبحار عبر الحوسبة السحابية (Gaskill & Brook, 2013, 223)، وتظهر أهمية التعلم المنظم ذاتياً في إعداد أفراد يعرفون كيف يخططون، ويتحكمون في الوقت والجهد المبذول، ويبذلون جهوداً أكبر للمشاركة؛ ما يضمن تنمية أداؤهم المهني (محمد الدسوقي، ٢٠٠٨، ٢٣٥-٢٣٦).

وهنا تظهر أهمية دراسة تأثير استخدام الحوسبة السحابية في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستخدام (مرتفعة/ منخفضة) على التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، ومن هذا المنطلق نبعت الحاجة لإجراء البحث الحالي بهدف الوقوف على حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية في إطار تفاعلها مع القابلية لاستخدام هذه البيئة، وأثرهما على تنمية مهارات الطلاب في إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

• مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة البحث من خلال:

« ملاحظة أحد الباحثين أثناء تدريسه لمقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس؛ قصور لدى معظم الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتي تعد أحد أدوات تقييم الطلاب، وللتحقق من مشكلة البحث قام الباحثان معاً بإجراء مقابلات مفتوحة مع عدد (١٢) من الطلاب الذين أنهوا دراسة الدبلوم الخاص في العام الماضي؛ بهدف التعرف عن أسباب تدني مستوى تصميم ملفات الإنجاز المقدمة منهم؛ حيث كشفت هذه المقابلات عن المشكلات التالية:

✓ تنوع تخصصات الطلاب الذين يدرسون نفس المقرر، وبالتالي تنوع خبراتهم؛ مما أدى إلى التفاوت في مستويات تقديمهم لملف الإنجاز الإلكتروني.

✓ افتقار نظام إدارة التعلم بشكله الحالي إلى أدوات التعاون والتشارك الاجتماعي بين الطلاب، والذي ظهر في صعوبة تبادل ملفات الإنجاز الإلكتروني؛ بهدف تبادل الأفكار فيما بينهم.

« تناقض الآراء التي تناولت حجم مجموعات التشارك؛ ففي حين أظهرت نتائج دراسة كل من (شين وإيمتي؛ باجيش، Bagish, 2011 ; Chen & Emity) 2014 التأثير الإيجابي للتشارك الفردي مع المحتوى مقارنة بالتشارك الجماعي، إلا أن نتائج دراسة كل من (ألكتون؛ الحمدي وكابارد؛ موسنيف و كاتيل وكوتسيس Alhamdi & Khaparde, 2014 ; Alcatton, 2014)

Mousannif, Khalil & Kotsis, 2013؛ أشارت إلى فاعلية التشارك الجماعي مقارنة بالتشارك الفردي في تطوير أداء الطلاب؛ فضلاً عن تأييد كل نوع من أنواع التشارك من قبل إحدى نظريات التعلم. فنمط التشارك الفردي ينطلق من فلسفة النظرية البنائية المعرفية، والتي تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي في بناء تعلمه؛ في حين ينطلق التشارك الجماعي من النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تعتمد على التواصل الاجتماعي بين المتعلمين الذين يتشاركون معاً لإنتاج معارفهم وخبراتهم.

« عدم تناول أي من الدراسات والبحوث السابقة متغيرات بحثية تتعلق بحجم تشارك الطلاب في المحتوى باستخدام بيئة الحوسبة السحابية، وهو ما أوصت دراسة كل من (سيلفانا ورووب؛ بيرري وهينجيت وتيمبيل Sylvana & Berry, Hungate & Temple, 2011 ; Kroop, 2013 بدراساتها بهدف تحديد الحجم المناسب للتشارك بين الطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية في بيئة الحوسبة السحابية.

« توصيات المؤتمرات الدولية، منها: المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة (٢٠١٥)، المؤتمر الدولي للجمعية العمومية لتقنيات التعليم (٢٠١٣)، المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات الرقمية بالأردن (٢٠١٢)، مؤتمر كلاود الدولي بفلوريدا (٢٠١٠)، المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بالرياض (٢٠١١)، المؤتمر العلمي التاسع عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات بمصر (٢٠١٢)، والتي أوصت جميعها بالاستفادة من بيئة الحوسبة السحابية في نشر المقررات إلكترونياً.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تحديد أنسب أنواع التشارك في بيئة الحوسبة السحابية (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) في ضوء تفاعله مع مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)، ودراسة التفاعل بين بيئة الحوسبة السحابية والقابلية للاستخدام، وذلك فيما يتعلق بتأثيرها على مهارات كل من إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب.

• أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر الاختلاف بين مجموعات تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) في بيئة الحوسبة السحابية، ومستوى قابلية هذه البيئة للاستخدام (مرتفع - منخفض) على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص؟

وينبع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« ما مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف لطلاب الدبلوم الخاص؟

« ما أثر اختلاف مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) فى بيئة الحوسبة السحابية على:

✓ التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الدبلوم الخاص؟

« ما أثر مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض) فى بيئة الحوسبة السحابية على:

✓ التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الدبلوم الخاص؟

« ما أثر التفاعل بين مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) فى بيئة الحوسبة السحابية، ومستوى القابلية لاستخدامها (مرتفع - منخفض) على:

✓ التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص؟

✓ مهارات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الدبلوم الخاص؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى تحديد:

« مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف لطلاب الدبلوم الخاص.

« أثر اختلاف مجموعات تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) فى بيئة الحوسبة السحابية بدلالة تأثيره فى تنمية الجانبين المعرفى والأدائى لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، ومهارة التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص.

« أثر اختلاف مستوى القابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية (مرتفع - منخفض)، بدلالة تأثيره فى تنمية الجانبين المعرفى والأدائى لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، ومهارة التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص.

« أثر اختلاف مجموعات تشارك المحتوى فى بيئة الحوسبة السحابية فى إطار تفاعله مع مستوى القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية بدلالة تأثيرهما فى تنمية الجانبين المعرفى والأدائى لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، ومهارة التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص.

• أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:
- « قد تسهم نتائج البحث الحالي في تبني المؤسسات التعليمية أدوات جديدة لتشارك المحتوى؛ تعتمد على بيئة الحوسبة السحابية؛ سعياً للارتقاء بمستوى نواتج التعلم المختلفة.
 - « يقدم البحث الحالي نموذجاً لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية في تعليم المهارات.
 - « قد تسهم نتائج البحث في تعزيز الاستفادة من إمكانيات الحوسبة السحابية في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراسة المقررات بالمراحل الدراسية المختلفة.
 - « قد تسهم نتائج هذا البحث في تزويد مصممي البيئات التعليمية الإلكترونية بمعايير تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية عند استخدامها في بيئة الحوسبة السحابية.

• فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض التالية:

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي للتطبيق البعدي المرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي للتطبيق البعدي المرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي للتطبيق البعدي المرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطى درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطى درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية (مرتفع - منخفض).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، والقابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

• حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- « حدود بشرية:
 - ✓ طلاب الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس.
 - ✓ حجم مجموعات تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).
- « حدود زمنية: تم تطبيق تجربة البحث خلال العام الجامعى ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.
- « حدود موضوعية: يقتصر المحتوى العلمى على مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.
- « حدود مكانية: بيئة الحوسبة السحابية التشاركية على جوجل درايف.

• منهج البحث ومتغيراته:

ينتمي البحث الحالي إلى البحوث التطويرية التي تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في مرحلة الدراسة والتحليل، والمنهج التجريبي لقياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

وتكونت متغيرات البحث من:

- « المتغيرات المستقلة: اشتمل البحث على متغيرين مستقلين، هما:
 - ✓ حجم مجموع التشارك المحتوى في بيئة الحوسبة السحابية، وله ثلاث أحجام للتشارك: (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).
 - ✓ مستوى القابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية، وهو متغير تصنيفي، وله مستويان: (مرتفع القابلية للاستخدام - منخفض القابلية للاستخدام)
- « المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغيرين تابعين، هما:
 - ✓ مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.
 - ✓ مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

• التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث ومستوياتهم، تم استخدام التصميم التجريبي المعروف بالتصميم العاملي (٣×٢)، كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

حجم مجموعات التشارك القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية	فردى (طالب - محتوى)	ثنائى (طالب - طالب)	مجموعة صغيرة (٣ - ٥ طلاب)
مرتفع	مج١: طلاب ذوى قابلية مرتفعة للاستخدام، يقدمون محتوى ملف الإنجاز بشكل فردي في البيئة السحابية.	مج٢: طلاب ذوى قابلية مرتفعة للاستخدام يتشاركون في الرأي في محتوى ملف الإنجاز تشارك ثنائى في بيئة الحوسبة السحابية.	مج٣: طلاب ذوى قابلية مرتفعة للاستخدام يتشاركون الرأي في محتوى ملف الإنجاز في مجموعة صغيرة في بيئة الحوسبة السحابية.
منخفض	مج٤: طلاب ذوى قابلية منخفضة للاستخدام، يقدمون محتوى ملف الإنجاز بشكل فردي في البيئة السحابية.	مج٥: طلاب ذوى قابلية منخفضة للاستخدام يتشاركون في الرأي في محتوى ملف الإنجاز تشارك ثنائى في بيئة الحوسبة السحابية.	مج٦: طلاب ذوى قابلية منخفضة للاستخدام يتشاركون الرأي في محتوى ملف الإنجاز في مجموعة صغيرة في بيئة الحوسبة السحابية.

• أدوات القياس:

- « اختبار تحصيلي مرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.
- « بطاقة تقدير أداء الطلاب في إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.
- « مقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية.
- « مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

• إجراءات البحث:

- « مسح تحليلي للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ بهدف إعداد الإطار النظري للبحث والاستدلال بها في توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- « تحليل مهارات ملف الإنجاز الإلكتروني؛ لإبراز أهداف المحتوى وكفايته.
- « إعداد بطاقة تقدير أداء الطلاب، وتحكيمه، ووضع في صورتها النهائية.
- « إعداد مقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية، وتحكيمه، ووضع في صورته النهائية.
- « إعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ووضع في صورته النهائية.
- « إنتاج مواد المعالجة التجريبية، وعرضها على المحكمين لإجازتها، وإعدادها في صورتها النهائية.
- « إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة، وأدوات القياس بهدف قياس ثباتها.
- « اختيار عينة البحث الأساسية، وتوزيعها على المجموعات التجريبية وفقاً للتصميم التجريبي للبحث.
- « تطبيق أدوات القياس قبلياً: اختبار تحصيلي، ومقياس القابلية للاستخدام، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- « عرض مواد المعالجة التجريبية على أفراد العينة الأساسية وفق التصميم التجريبي للبحث.
- « تطبيق أدوات القياس بعدياً: اختبار تحصيلي، ومقياس تقدير الأداء، ومقياس القابلية للاستخدام، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- « إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام البرنامج الإحصائي Spss.
- « تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

• مصطلحات البحث:

• التعلم التشاركي:

يعرف إجرائياً بأنه أسلوب تعليمي قائم على التفاعل مع ملفات الإنجاز الإلكترونية عبر الحوسبة السحابية، ويركز على توليد المعرفة وإنتاجها من خلال نشاط المتعلم وأداءه، وتوجيهات المعلم وإرشاداته، ويأخذ التعلم التشاركي في البحث الحالي أنماط التشارك التالية:

- « تشارك فردي: المتعلم مسئولاً عن تعلمه في إنتاج ملف إنجازته الإلكتروني، ونشره عبر بيئة الحوسبة السحابية، دون مساعدة الآخرين.
- « تشارك ثنائي: تشارك المتعلم مع زميل آخر في الرأي والتعليق حول ملف الإنجاز الإلكتروني الذي أنجزه كل منهما على حدى.
- « تشارك مجموعة صغيرة: تشارك الطلاب في المجموعة - يتراوح عدد المجموعة الواحدة (٣-٥) أفراد - في تبادل الرأي والتعليق على ملف الإنجاز الإلكتروني الخاص بكل طالب بالمجموعة.

• الحوسبة السحابية:

تعرف إجرائياً بأنها: بيئة إلكترونية تعتمد على تخزين ملفات الإنجاز الإلكترونية عبر بيئة الحوسبة السحابية؛ لتكون متاحة للطلاب بما يتيح معالجة البيانات واسترجاعها عند الضرورة.

• القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية:

تعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على استخدام الطلاب الفعلي للحوسبة السحابية، والتفاعل معها بسهولة بما تمكنهم من رفع ملفات الإنجاز الإلكترونية، وحفظها، والوصول إليها، ومشاركة زملائهم في هذه الملفات؛ سواء بإبداء الرأي أو تعديل هذه الملفات، وتتمثل هذه العوامل في: المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، جودة الحوسبة السحابية، الثقة، الرضا، الاستخدام الفعلي.

• ملف الإنجاز الإلكتروني:

يُعرف إجرائياً بأنه تجمع منظم لأفضل أعمال طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم ذات الارتباط المباشر بموضوعات محتوى مقرر تكنولوجيا التعليم، يتم نشرها وعرضها إلكترونياً عبر بيئة الحوسبة السحابية، بما يتيح التنقل بين محتوياته، ويتم تقييمه خلال بطاقة التقييم الخاصة بذلك.

• التعلم المنظم ذاتياً: "Self-Regulated Learning (SRL)" :

العمليات التي يستطيع الطالب من خلالها التنظيم الذاتي لاندفاعاته وأفكاره، وتتمثل تلك العمليات في: إدارة بيئة التعلم، التنظيم الذاتي، تحسين دافعية التعلم، تنظيم الوقت والجهد، تحمل المسؤولية؛ بهدف تحقيق أهدافهم التعليمية.

• الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث: الحوسبة السحابية، القابلية للاستخدام، والتفاعل فيما بينهما، وأثرهما على المتغيرات التابعة؛ بهدف الاستفادة منها في إجراءات البحث، وفي تفسير نتائجه.

• المحور الأول: الحوسبة السحابية:

ترجع الفكرة الأساسية للحوسبة السحابية إلى وضع البرامج والتطبيقات عبر أجهزة متصلة بشبكة خوادم تحمل بياناتها في سحابة افتراضية؛ تضمن اتصالاتها بشكل دائم دون انقطاع، وهو ما أدى إلى إقبال العديد من المستخدمين عليها من خلال استخدام أدواتها التي تتيح المحتوى على بيئة تفاعلية إلكترونياً بين المشاركين.

وتنطلق النظريات الداعمة للحوسبة السحابية من فلسفة النظرية البنائية، فالمتعلم عند استخدامه للتطبيقات السحابية يشعر بملكيتة لنظام التعليم؛ مما يدفعه نحو النشاط المستمر داخل النظام من أجل بناء وتحديث معارفه سواء

بشكل منفرد من خلال التطبيقات الفردية؛ أو بشكل جماعي من خلال التطبيقات الاجتماعية التي توفرها بيئة الحوسبة السحابية في كلا الحالتين، والتي تسمح للمتعلمين بالتواصل والتشارك في بناء محتويات التعلم؛ والتي تحددها نظرية الدافعية للتعلم، والتي تشير إلى أن اندفاع المتعلم نحو المشاركة في تطبيقات الحوسبة السحابية يركز على ثلاث دوافع رئيسية، (Blau & Caspi, 3334 - 3335, 2013 هي:

« الدوافع الذاتية القائمة على الاستمتاع الشخصي، والتي تتيح الحوسبة السحابية من خلال حفظ المحتوى ونشره عبر مظلة تكنولوجية يستطيع المتعلم الوصول إليها في أي وقت، ومكان دون قيود؛ بالإضافة إلى عرض أفكاره ومساهماته، وهو ما يمنح المتعلم الإحساس بالاستمتاع الشخصي.

« الالتزام المجتمعي، تتيح تطبيقات الحوسبة السحابية الفرصة للمتعلم في تطوير قدرات أعضائه من خلال البناء التشاركي للمحتوى، وتبادلته مع الآخرين.

« الدوافع الخارجية التي تركز على التنمية الذاتية للمتعلم من مظلة تحتوي على وسائل ومفاتيح متنوعة يمكن للمتعلم استخدامها والتفاعل معها في إطار فردي أو تشاركي دون أي قيد.

وفي هذا الإطار جاءت تعريفات الحوسبة السحابية متقاربة في المضمون، ففي حين يعرفها المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (NIST) بأنها "نموذج إلكتروني يتيح الاستخدام الآمن للبرامج والتطبيقات الإلكترونية في أي وقت ومكان؛ للوصول إلى الخدمات السحابية "شبكات، خوادم، تطبيقات، وحدات تخزين وبأقل جهد ممكن من المستخدم" (Mell & Grance, 2011)، يعرفها (Jang, 2014) بأنها "استخدام كافة موارد ومكونات الحوسبة السحابية من أجهزة وبرامج مخزنة على الخادم الرئيسي يتم تقديمها عبر سحابة إلكترونية، وتتسم عملية استخدام الحوسبة السحابية بالمرونة والسهولة والسرعة". كما يعرفها (Baun et al., 2011) بأنها استخدام تكنولوجيا الحوسبة بما يسهل عملية الوصول والتخزين للمصادر الرقمية، والتي تتيح للمستخدمين استخدامها. في حين تُعرفها (ويكيبيديا العربية، ٢٠١٤) بأنها "المصادر الحاسوبية المتوفرة عبر الشبكة، والتي توفر عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة بهدف التيسير على المستخدم، وتشمل تلك الخدمات مساحة لتخزين البيانات، والنسخ الاحتياطي، وقدرات معالجة برمجية، والطباعة".

• مبررات استخدام الحوسبة السحابية:

- تتمثل مبررات استخدام بيئة الحوسبة السحابية في العملية التعليمية في:
- « المرونة والسهولة: حيث تسمح أنظمة الحوسبة السحابية بالتعلم في أي وقت، ومن أي مكان.
- « التشارك: تزيل الحوسبة السحابية الحواجز بين جميع المشاركين، وتصل الردود للجميع في وقت واحد.

« الوصول: سهولة الوصول للمحتوى المتاح على الحوسبة السحابية سواء منتيديات أو صفحات ويب.

« القابلية للاستخدام: إتاحة الدخول على الحوسبة السحابية، والتعامل معها من أية أجهزة (كمبيوتر/ محمول) في أي وقت، ومن أي مكان من شأنه أن يزيد من قابلية المستخدم لاستخدامها في التعليم.

• **خدمات أنظمة تكنولوجيا الحوسبة السحابية ومتطلباتها:**

تحدد الخدمات الرئيسة التي تقدمها الحوسبة السحابية (Fernandez, 2014,30-32) فيما يلي:

• **البنية التحتية كخدمة (Infrastructure as a Service (IaaS):**

يشير إلى الأدوات التكنولوجية المستخدمة في تشغيل أنظمة الحوسبة السحابية، وتتمثل في: الخوادم، الشبكات، والتكنولوجيات المرتبطة باستخدام تطبيقات معينة، مثل تطبيقات المحاكاة، والواقع الافتراضي.

• **البرمجيات كخدمة (Software as a Service (SaaS):**

تعتبر البيانات من أهم مكونات الحوسبة السحابية التي تقدم من خلال المواقع المتخصصة مثل Google Docs، Microsoft، دون الحاجة إلى شراء أو اقتناء أو تنصيب البرامج على أجهزة الكمبيوتر خاصة.

• **المنصة كخدمة (Platform as a Service (PaaS):**

تلك البيئة الحاسوبية الرقمية؛ بما تشتمل عليه من برامج وتطبيقات وأدوات مختلفة مثل بيئة جوجل وميكروسوفت، وغيرها من البيئات التي تشتمل على منصات رقمية مثل لغة جافا، ودوت نت Net.

• **أنواع الحوسبة السحابية:**

تتمثل أنواع تكنولوجيا الحوسبة السحابية (Karim, 2014,35 ; Fernandez, 2013, 65) في:

• **السحابة العامة (Public Cloud):**

إحدى نماذج توظيف الحوسبة التي تمكن أي متصل بالإنترنت من الوصول إلى التطبيقات المتاحة بها واستخدامها، ومن أمثلة السحابة العامة: البريد الإلكتروني، شبكات التواصل الاجتماعي.

• **السحابة الخاصة (Private Cloud):**

أنشأت خصيصاً لمنظمات أو مجموعة من المستخدمين في مجال محدد. بحيث تقتصر تقديم خدماتها على المشتركين في السحابة. مثال: سحابة التعلم الإلكتروني المملوكة للجامعات الإلكترونية.

• **السحابة الهجينة (Hybrid Cloud):**

تجمع السحابة الهجينة بين نوعي السحابة العامة والخاصة معاً في تخصصات أو مجالات متنوعة، وبالتالي تتيح خدماتها وتطبيقاتها السحابية للعاملين بالقطاعات العامة والخاصة.

• خصائص استخدام الحوسبة السحابية:

- تتصف الحوسبة السحابية (Fernandez, 2014,39) بما يلي:
- « الافتراضية: يستطيع المستخدم الوصول إلى البرامج والملفات المخزنة في بيئة الحوسبة السحابية من خلال الإبحار بين مكونات السحابة الإلكترونية سواء بالتحميل أو التخزين أو تعديل الملفات.
- « السرعة الفائقة: الحوسبة السحابية تساعد المستخدمين في الوصول إلى البرامج والتطبيقات المتاحة بسرعة فائقة؛ مقارنة بالطرق الأخرى التي تعتمد على تخزين البرامج على أجهزة كمبيوتر محددة.
- « المشاركة السحابية: تتيح الحوسبة السحابية للمستخدمين العمل التعاوني من خلال التشارك والتواصل الإلكتروني من خلال تبادل الآراء ونقل الخبرات بينهم عبر السحابة الإلكترونية.
- « الصيانة: تتيح الحوسبة السحابية للمستخدم القيام بصيانة وتطوير أجهزته الكمبيوترية "الكشف عن الفيروسات ومحوها، تدعيم البرامج بالإصدارات الجديدة، إصلاح مشكلات تشغيل البرامج، وزيادة سرعة الكمبيوتر.
- « التخزينية: يقوم المستخدم بتخزين ملفاته على الحوسبة السحابية بمساحات تخزينية مرتفعة، واستخدامها عند الضرورة دون الحاجة لتخزينها على وسائط تخزين خارجية أخرى.

• مميزات الحوسبة السحابية:

- تتصف الحوسبة السحابية (Mircea & Andreescu, 2011, 34) بما يلي:
- « الاستفادة من البنى التحتية الضخمة التي تقدمها بيئة الحوسبة السحابية.
- « الموثوقية في المعلومات التي تستخدم عبر السحابة الإلكترونية، وإمكانية الوصول إليها في أي مكان؛ على عكس المعلومات التي يتم تخزينها على أجهزة الكمبيوتر الشخصية، والتي قد تتعرض للتلف أو فقدان المعلومات المخزنة.
- « خفض التكلفة المطلوبة لشراء الأجهزة والبرامج والتطبيقات الإلكترونية، ووسائط التخزين الرقمية.
- « تسمح بمساحات تخزين غير محدود؛ مما يوفر إمكانية حفظ كم هائل من الملفات والبيانات.
- « سهولة إنشاء مجموعات العمل والتشارك التي تستخدم نفس البيانات أو تعمل على مشروع واحد.

• المحور الثاني: القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية

تُعد Usability واحدة من أكثر العوامل تأثيراً للحكم على جودة النظام المستخدم وفعاليته، وقد جاء الاهتمام بقابلية الاستخدام نتيجة إلى ما توصلت إليه دراسة (Nielson et al., 2014; Tomei & Jeff, 2014) من ضرورة أن يتناسب تصميم التطبيقات والبرمجيات المستخدمة عبر بيئة الحوسبة السحابية مع عادات المستخدمين وميولهم واستعداداتهم؛ من أجل تحقيق أهدافها التعليمية. وفي هذا الإطار يتفق تعريف كل من محمد عطية خميس (٢٠٠٩، ٢٩٩)، ونيلسون وآخرون (Nielson et al., 2014, 32) للقابلية للاستخدام

بأنها "قدرة الأفراد على استخدام النظام والتفاعل معه براحة وسهولة وسرعة؛ لإنجاز المهمات المطلوبة بكفاءة، وفعالية، وأقل الأخطاء".

وتتصف قابلية الاستخدام بمجموعة من الخصائص (36, 2014, et al, Nielson) تتمثل في:

« Learnability: قدرة المستخدم على بدء العمل في كل مرة يستخدم فيها النظام بسهولة.

« OfUseEfficiency: عندما يكون المتعلم قادراً على فهم بيئة الحوسبة السحابية؛ يمكنه تحقيق الأهداف المطلوبة بسرعة وبأقل الأخطاء.

« Effectively: قدرة السحابية على إحداث التعلم نتيجة لتفاعل المستخدم مع أدوات البيئة السحابية.

« Simplicity Clearness &: تتصف البيئة السحابية بالوضوح والبساطة وسهولة التعامل مع أدواته.

« User Properties: تصميم بيئة الحوسبة السحابية بحيث تتناسب مع خصائص المتعلم بما يحقق له الراحة والرضا والمتعة عند استخدامها.

« الرضا Satisfaction: أن يشعر المتعلم بالمتعة والرضا أثناء استخدامه لبيئة الحوسبة السحابية.

• العلاقة بين بيئة الحوسبة السحابية والقابلية للاستخدام:

أوضحت الدراسات التربوية والنفسية أن لكل متعلم أسلوب خاص في التعلم سواء بالنسبة للوسيط المستخدم أو معدل سرعته في التعلم، وفي هذا الإطار تناولت عدد من الدراسات العلاقة بين بيئات القائمة على الويب، وبين القابلية لاستخدام تلك البيئات، منها دراسة فان ولينج (Van & Ling, 2008)، والتي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي بين تصميم شاشات مواقع الويب، وبين القابلية للاستخدام على سهولة إبحار المتعلم وسرعة تعلمه. كما أظهرت نتائج دراسة كارميل (Carmel, 2009) فاعلية الكتاب الإلكتروني القائم على معايير سهولة الاستخدام في إكساب الطلاب المعارف. في حين أظهرت دراسة محمد عطية خميس، أميرة المعتصم، (٢٠١١) عدم وجود فروق للتفاعل بين أساليب الإبحار وأسلوب التعلم على التحصيل والقابلية للاستخدام.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة أنها جميعاً تؤكد على التأثير الإيجابي لبيئات التعلم القائم على الويب بأنواعها على القابلية للاستخدام، وهذه النتائج مصدرها ما توفره هذه البيئات من مواد تعليمية تتسم بالوضوح والمنطقية في عرض المعارف بما يتفق واستعدادات المتعلمين، وضمان التواصل، وتوفير التشارك.

• المحور الثالث: ملفات الإنجاز الإلكترونية:

عبارة عن مجلد أو سجل أعمال المعلم أو المتعلم من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، حيث تُوظف الوسائط المتعددة في عرض هذه الأعمال سواء

كانت صوت أو نص أو مقاطع فيديو أو صور ثابتة أو رسوم بيانية أو عروض تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية (Links) ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على إسطوانات مدمجة.

وعلى ذلك يُعرفها نوفاك (Novak, 2012) بأنها برمجيات كمبيوترية تسمح للطالب بتنظيم وتسجيل وتأمل أعماله فيما يعرف بالبورتلديو الرقمي، ويكون هذا البورتلديو بمثابة أرشيف إلكتروني يضم مئات الصفحات، والأعمال سواء المكتوبة أو المصورة أو السمعية، ويتيح لصاحب الملف المرونة في إعدادة، ولقارئة الاطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله، وكذلك تقويم مهارات الإبداع المتضمنة في تلك الأعمال، وقد يصاحب الفرد طوال حياته.

ومن ذلك نجد أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تتصف بالنقاط التالية:
 « تحتوي مجموعة من أفضل أعمال المتعلم وإنجازاته على مدار فترة زمنية محددة، والتي تدل على مدى تقدمه في جوانب التعليم والتعلم المختلفة.

« تعكس قدرة المتعلم على التنظيم والترتيب والإبداع لمكونات ملفه.
 « تعتمد في عرض الأعمال على أنماط متعددة من الوسائط المتعددة من صوت ونص وصورة وفيديو.
 « يتم التنقل بين محتويات ملفات الإنجاز الإلكترونية باستخدام روابط إلكترونية.

وعلى ذلك يعرف الباحثان ملف الإنجاز الإلكتروني بأنه : تجميع منظم لأفضل أعمال طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم ذات الارتباط المباشر بموضوعات محتوى مقرر تكنولوجيا تعليم يتم نشرها، وعرضها إلكترونياً عبر بيئة الحوسبة السحابية، بما يتيح التنقل بين محتوياته، ويتم تقييمه من خلال بطاقة التقييم الخاصة بذلك.

• **معايير تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني باستخدام جوجل درايف في مقرر المستحدثات التكنولوجية:**

يشير محمد عطية خميس (٢٠٠٧) إلى أن المعايير هي الأساس في تصميم أي منتج تكنولوجي، لذا يعتمد تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني بأدوات جوجل درايف على كثير من المعايير منها: ما يرتبط بخصائص المتعلم، ونمط التعلم الإلكتروني، ومنها ما يرتبط بخصائص المحتوى الإلكتروني، وأدوات المساعدة التي توفرها أداة جوجل درايف للتفاعل مع المتعلمين والمحتوى التعليمي الإلكتروني، ويشير جلوفير وهاردكير (Glover & Hardaker, 2007) إلى معايير تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني بأدوات جوجل درايف، منها: أن تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، مرنة بما يتناسب واحتياجات المتعلمين، تتسم بقابلية وصول المتعلم إليها، تُسهم في توجيه المتعلم نحو التنظيم الذاتي للتعلم، تساعد في

مساعدة المتعلم على بناء معارفه بنفسه، ويضيف نوافك (Novak, 2012) بعض معايير تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني منها: تقديم الدعم الذي يُقلل من إحساس المتعلم بالإجهاد ويدفعه لاستكمال تعلمه، تنوع أشكال التفاعل مع المحتوى الإلكتروني المتاح عبر الويب، تكون الأداة ظاهرة حتى يستطيع المتعلم رؤيتها وإدراكها بوضوح. وقد راعى البحث الحالي تلك المعايير عند تصميم البرنامج التدريبي.

• تنمية مهارات تشارك إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:

أصبحت تنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا واستخدامها ضرورة ملحة فرضتها متطلبات تطبيق التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، ومن أهم تلك المهارات مهارة التشارك مع الطلاب في إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، وذلك باستخدام أدوات الحوسبة السحابية المختلفة، بهدف دعم الأداء المعرفي والمهاري للطلاب. حيث أثبت دراسة سمر الذهني (٢٠١١) فعالية ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم سواء عبر الويب في زيادة تحصيل الطلاب التشاركي، وزيادة اتجاهاتهم نحو الملف، وأظهرت نتائج دراسة ليندا (Linda, 2012) ارتفاع مهارات التشارك الاجتماعي بين طلاب الهندسة في مقرر تكنولوجيا الاتصالات بعد تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني؛ بالإضافة إلى دراسة بجيونا و صالح (Baguna & Salehe, 2008) التي توصلت إلى أن استخدام أدوات الويب التشاركية ساهمت في توفير الوقت والدعم والتدريب للمتعلمين.

مما سبق نجد أن ملف الإنجاز الإلكتروني يوضح مشاركة الطلاب مع بعضهم سواء من خلال مجموعة صغيرة أو متوسطة أو كبيرة بما يسهم في توجيه الطلاب إلى نواحي القوة والضعف في ملف الإنجاز الإلكتروني من خلال مشاركات زملائه وأقرانه، ولكن السؤال الذي يتردد للأذهان: ما أفضل عدد مناسب لمجموعة التشارك في ملفات الإنجاز التشاركية عبر بيئة الحوسبة السحابية؟ وهل التشارك في تبادل الرأي مع الزملاء يسهم في تطوير ملف الإنجاز مقارنة بالنمو الذاتي للمتعلم؟ وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

• المحور الرابع: التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بحجم مجموعات التشارك ومستوى القابلية للاستخدام:

يُعرف زيمرمان (Zimmerman, 2007, 329) التعلم المنظم ذاتياً بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية. ويعرفه برييتو (Britto, 2011, 17) بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة. وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في أنه يوجه نحو أهداف التعلم، وتحديد نوعية الطلاب التي يسعى إلى تكوينهم، وبالتالي يصبح المتعلم المنظم ذاتياً قادراً على التعلم، وعلى الوعي بمسؤولياته؛ بالإضافة إلى اكتسابه القدرة على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بتخطيط الوقت والجهد المبذول والتحكم في عملياتهم العقلية،

وتوجيهها نحو الأهداف. وتشير الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً، منها دراسة (مونتلفو و توريز؛ ميركيا و أندريسكو Montalvo & Torres, 2004 Mircea, Andreescu, 2011) إلى وجود ارتباط قوي بين تنظيم الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحصيلهم الأكاديمي.

وتستند أبعاد التعلم المنظم ذاتياً على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، منها ما يتعلق بسؤال المتعلم لنفسه: ماذا أتعلم؟ وهو يشير لدافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتياً من خلال اختيار المهام والمشاركة فيها بفاعلية. كيف أتعلم؟ ومتى أتعلم؟، وماذا أتعلم؟، وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلم بما يساعد على تكييف استجابته ومتطلبات المهام، أين أتعلم؟ ليعرف المكان الذي يتعلم فيه والوسائل المتوفرة به، مع من أتعلم؟ وهذا يشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً.

وهنا تظهر أهمية دراسة تأثير استخدام حجم مجموعات التشارك في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للتعلم (منخفض/ مرتفع) على التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وذلك أن تنوع أنواع حجم التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعة صغيرة) قد يكون له التأثير الأكبر في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، خاصة لدى الطلاب منخفضي القابلية لاستخدام بيئة الحوسبة الذين يحتاجون إلى خبرات أكثر تنوعاً لتنمية هذه المهارات، وبالتالي فإن توزيع الطلاب كل حسب قدرته واستعداداته على التشارك تظهر استعدادهم لاكتساب هذه المهارات، حيث يحتاجون بيئة ملائمة تُقدم لهم الدعم المناسب للتعلم هذه المهارات. لذلك فقد تساعد البيئة السحابية تحقيق ذلك.

• علاقة ملف الإنجاز الإلكتروني بالتعلم المنظم ذاتياً:

يشير سالم؛ ميوس و كويستير و تيركس (Meeus, Questier & Derks, 2006)؛ Saleem, 2011) إلى أن ملف الإنجاز الإلكتروني هو التطبيق العملي الذى تظهر من خلاله استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلم، حيث يركز على المتعلم باعتباره المسئول عن ملف إنجازها الإلكتروني: يُحدد الأهداف، وشكل الملف، ويجمع المحتوى، ويضع خطة تعلمه الشخصي التي تحتوى على سلسلة من الأنشطة التي تتطلبها الكفاءة المراد اكتسابها ووفقاً للرجع الذاتى للمتعلم. ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين ملف الإنجاز الإلكتروني والتعلم المنظم ذاتياً دراسة بهاروم (Baharom, 2008)، والتي استهدفت تعرف أثر بناء معلمي العلوم قبل الخدمة لملفات الإنجاز على مهارات التنظيم الذاتى للتعلم، وأوضحت نتائجها أن ملفات الإنجاز تمنح المتعلم فرصة التجميع والتنظيم والتفسير والتفكير التأملى للتعلمهم، تشجيع المتعلم على التعلم الفردي، زيادة مهارات التنافس مع الأقران، تدعيم وتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

• الإجراءات المنهجية للبحث:

تتضمن إجراءات البحث المحاور التالية:

- « أولاً: تصميم بيئات التعلم القائمة على الحوسبة السحابية، وتطويرها (مواد المعالجة التجريبية).
- « ثانياً: بناء أدوات القياس وإجازتها.
- « ثالثاً: التجربة الاستطلاعية للبحث.
- « رابعاً: التجربة الأساسية للبحث.

• أولاً: تصميم بيئات التعلم القائمة على الحوسبة السحابية، وتطويرها (مواد المعالجة التجريبية):

للحصول على بيئة تعلم إلكترونية على مستوى عالٍ من الكفاءة في التصميم والإنتاج، لابد من بناء محكم لهذه البيئة. لذلك تبنى البحث الحالي النموذج العام "ADDIE" لتصميم مواد المعالجة التجريبية للبحث الحالي، وتم اختيار هذا النموذج؛ لتمييزه بالبساطة والوضوح في عرض خطواته، سهولة استخدامه، اعتماده على مدخل التفكير المنطومي، ومنطقية خطواته. وسوف يعرض البحث مراحل تصميم مواد المعالجة التجريبية كما يلي:

• مرحلة التحليل:

وقد اشملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

• تحليل المشكلة وتقدير الحاجات التعليمية:

تم تحديد مشكلة البحث في الجزء الخاص بمشكلة البحث؛ حيث إتضح من خلال الدراسة الاستطلاعية للبحث وجود قصور في قدرات عديد من طلاب الدبلوم الخاص في إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بشكل تفاعلي. لذا اتجه البحث الحالي نحو تطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمة على بيئة الحوسبة السحابية؛ لتقديم مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية عبر معالجات مختلفة تتمثل في: حجم مجموعات التشارك (فردية/ثنائية/ مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع/منخفض). وذلك من خلال دراسة هذه المتغيرات لتحديد المتغير الأكثر تأثيراً في تنمية كل من مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وهذا ما يسعى البحث الحالي إليه.

• تحليل المهمات التعليمية وتحديد الأهداف الإجرائية:

تم تحليل مهام وأنشطة التعلم المطلوب من الطلاب إنجازها عند إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني في بيئة الحوسبة السحابية للمجموعات التجريبية الثلاث التي تختلف في حجم مجموعات التشارك (فردية – ثنائية – مجموعة صغيرة)، (ملحق ١).

• تحليل المحتوى التعليمي:

تم اختيار محتوى البرنامج التدريبي (ملف الإنجاز الإلكتروني)، ووضع تصور عام للموضوعات الرئيسية والفرعية لمحتوى البرنامج من خلال تحديد أهداف

البرنامج. كما روعي عند تحديد محتوى البرنامج أن يتم الاستفادة من إمكانيات خدمات الحوسبة السحابية، وما تتميز به من خصائص، وتم تحديد المحتوى بناء على تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية والخاصة بتدني مهارات طلاب الدبلوم الخاص في إنتاج ملف الإنجاز الخاص بهم؛ فتم بناء برنامج يشتمل على: مفهوم ملف الإنجاز الإلكتروني، أهميته بالنسبة للمعلم والمتعلم، ومراحل إعدادة في ضوء المعايير العلمية والفنية الواجب توافرها في ملفات الإنجاز الإلكترونية.

• تحليل الأهداف العامة للمحتوى:

الهدف العام من البرنامج المقترح هو تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بجانبها الأدائي والمعرفي لدى طلاب الدبلوم الخاص، وتنمية التعلم المنظم ذاتياً لديهم في ضوء الموضوعات الخاصة بالمقرر، ومنها تم تحديد الأهداف العامة في ضوء المهمات التعليمية للمحتوى.

• تحليل خصائص المتعلمين:

- « طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٥م.
- « سلوكهم المدخلي الخاص بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية واستخدامها. لم يسبق لهم دراسة هذه المهارات من قبل، لم يسبق لهم التعلم خلال بيئة الحوسبة السحابية
- « لديهم مهارات استخدام الكمبيوتر والشبكات، وأجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بالإنترنت فائق السرعة.

• تحليل بيئة التعلم:

- « يتوافر بالكلية معمل كمبيوتر مزود بأجهزة الكمبيوتر، وأجهزة العروض متصلة بشبكة الإنترنت فائقة السرعة، ويتسع المعمل لثلاثين طالباً، كما تُزود أجهزتهم المنزلية بشبكة الإنترنت.
- « لم يتم رصد أي مبالغ مالية حيث تم الاستعانة بخدمات جوجل المجانية "جوجل درايف".
- « تدريب الطلاب على كيفية إنشاء بريد إلكتروني على Gmail للطلاب الذين ليس لديهم حساب عليه حتى يمكنهم الاستفادة من تطبيقات جوجل.
- « تدريب الطلاب على مهارات رفع الملف الإلكتروني على خدمة التخزين السحابي.
- « التدريب على كيفية تعديل ملفات الإنجاز الخاصة بزملائهم والتعليق عليها، وذلك في مجموعات التشارك الثنائية والصغيرة، من خلال رابط فيديو <https://drive.google.com/drive/shared-with-me> لشرح الخطوات في برنامج ملف الإنجاز الإلكتروني.

• مرحلة التصميم:

اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

• تحديد الأهداف الإجرائية:

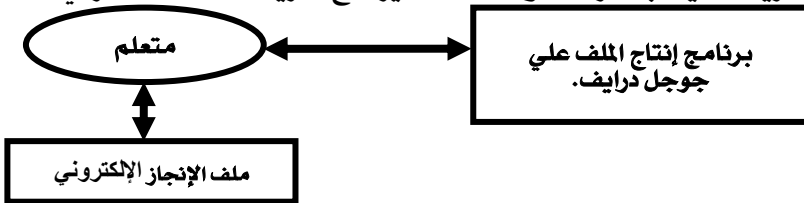
تم تحديد الأهداف الإجرائية في ضوء الأهداف العامة السابق تحديدها، وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط الواجب مراعاتها في صياغة الأهداف الإجرائية، والتي تم تحديدها فيما يلي:

- « يتمكن الطالب من إنشاء بريد الكتروني على Gmail.
- « يسجل البيانات المطلوبة لإنشاء الحساب.
- « ينفذ الحساب الخاص به.
- « يعدل بيانات ملفه الشخصي Profile.
- « يدخل لخدمة الحوسبة السحابية Google Drive عن طريق حساب Google.
- « ينشئ خدمة الحوسبة السحابية Google Drive.
- « يحدد المكونات اللازم توافرها في ملف الإنجاز الإلكتروني.
- « يحدد مراحل إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني.
- « ينتج ملف إنجاز إلكتروني يراعي المعايير التربوية.
- « ينتج ملف إنجاز إلكتروني يراعي المعايير الفنية.
- « ينتج ملف إنجاز إلكتروني شامل لجميع العناصر الأساسية لملفات الإنجاز الإلكترونية.
- « يرفع ملف الإنجاز الإلكتروني على جوجل درايف.
- « يسمح لمجموعة التشارك بالتعليق على ملف الإنجاز الإلكتروني الخاص بأعضائها.

• تصميم وتنظيم المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية وحجم مجموعة التشارك:

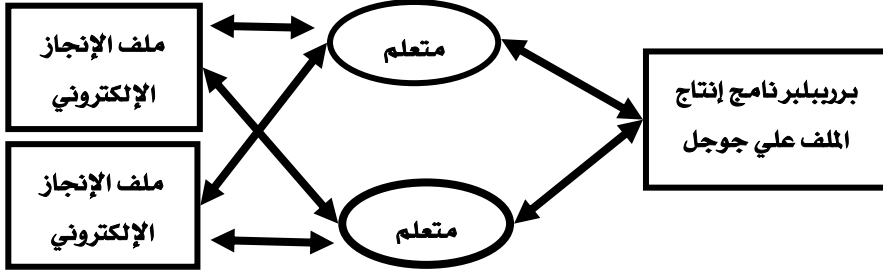
تم تنظيم موضوعات المحتوى بحيث يسهل تعامل الطالب معها، واشتملت الموضوعات على العناصر التالية: مفهوم ملف الإنجاز الإلكتروني، أهميته بالنسبة للمعلم والمتعلم، مراحل إعداده والمكونات اللازم توافرها في ملف الإنجاز، والمعايير التربوية والفنية الواجب توافرها فيه، وفي ضوء حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة كما يلي:

« التفاعل الفردي: يقوم المتعلم بإنتاج ملف إنجازه الإلكتروني في ضوء المعايير الفنية، وتحميله على جهازه الشخصي، ورفعها على جوجل درايف، ويتاح له حرية تعديله بعد رفعه. والشكل (١) يوضح طريقة التفاعل الفردي:



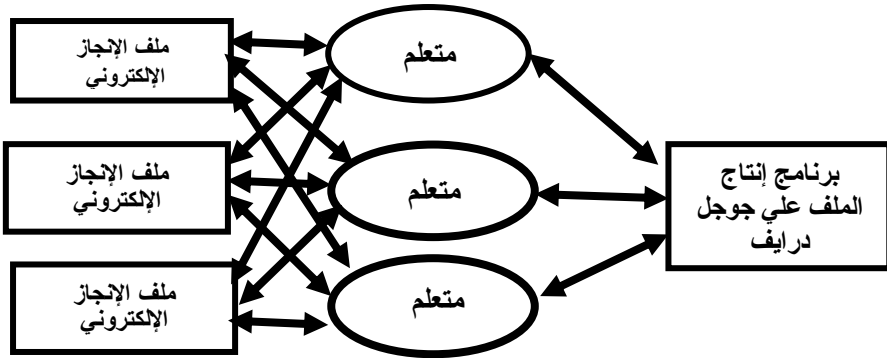
شكل رقم (١) : التفاعل الفردي

« التفاعل الثنائي: يقوم المتعلم بإنتاج ملف الإنجاز، وتحميله على جهازه الشخصي، ثم رفعه على جوجل درايف، ويشترك مع زميل له يقوم باختياره يكون لكل منهما إمكانية التعليق والتعديل على ملف زميله بعد رفعه، والشكل (٢) يوضح طريقة التفاعل الثنائي:



شكل رقم (٢): التفاعل الثنائي

« تفاعل المجموعات الصغيرة: عددهم (١٠) طلاب تم تقسيمهم لثلاث مجموعات صغيرة (٤/ ٣/ ٣)، ويسمح لهم باختيار بعضهم يشاركون في استكمال ملف الإنجاز الخاص بكل طالب، وعرض ملفاتهم بشكل جماعي داخل المجموعة، كما يمكنهم رؤية ملفات زملائهم والتعليق عليها، والشكل (٣) يوضح طريقة التفاعل في طلاب المجموعات الصغيرة.



شكل رقم (٣): تفاعل المجموعات الصغيرة

• تصميم أدوات القياس:

قام الباحثان بتصميم أربع أدوات للقياس تتمثل في: اختبار تحصيلي، ومقياس القابلية للاستخدام، ومقياس تقييم إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، وسوف يتم تناولها بالتفصيل من حيث التصميم، والبناء وحساب الصدق، والثبات لكل أداة في محور أدوات البحث وإجازتها.

- **تحديد استراتيجية التعليم والتعلم:**
تحددت موضوعات المحتوى في ضوء كل من: استراتيجية التعلم الذاتي، والتعلم التشاركي، والتعلم التعاوني حسب حجم مجموعات التشارك المتاح لكل مجموعة.
- **تصميم استراتيجيات التفاعلية والتحكم التعليمي:**
تم تصميم البرنامج التعليمي في ضوء استراتيجية التعلم التشاركي: تشارك المجموعة الصغيرة، والتشارك الثنائي، والتشارك الفردي والذي يعتمد على تفاعل المتعلم بمفرده مع البرنامج.
« يقوم المتعلم بالدخول على جوجل درايف بالمشاركة في ملف محتوى البرنامج بالعرض فقط على الرابط <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>
« يقوم طلاب المجموعات التجريبية الثلاث بتحميل برنامج التعلم الخاص بملف الإنجاز الإلكتروني على أجهزتهم الشخصية.
« ينتج طلاب المجموعات الثلاث ملف الإنجاز الإلكتروني حسب المعايير المحددة في برنامج التعلم.
« يرفع طلاب المجموعات الثلاث ملف الإنجاز الإلكتروني الخاص بكل منهم على جوجل درايف:
✓ طالب التشارك الفردي مع المحتوى: عددهم (١٠) طلاب؛ يتفاعل الطالب مع المعلومات ذاتياً (طالب/ محتوى) بحيث لا يسمح لهم بتشارك زملائهم في ملف إنجازه سواء بالتعليق أو التعديل.
✓ طلاب التشارك الثنائي: عددهم (١٠) طلاب مقسمين إلى (٥) مجموعات، بحيث يُسمح لكل طالب باختيار طالب واحد فقط؛ يقوم بمشاركته الملف بالتعديل، والتعليق والتقييم النهائي للملف.
✓ طلاب المجموعات الصغيرة: عددهم (١٠) طلاب يتشاركوا في استكمال ملف الإنجاز الإلكتروني وعرض ملفاتهم بشكل جماعي داخل المجموعة، كما يمكنهم رؤية ملفات زملاءهم والتعليق عليها.
- **اختيار مصادر التعلم المتعددة:**
تم تصميم وبناء برنامج التعلم باستخدام برنامج Story Line، وبرنامج معالجة الرسوم والصور AdobePhotoshop V.8 لمعالجة الصور، وبرنامج CamtasiaStudio لتسجيل فيديو المهارات الخاصة بعمل بريد على Gmail، وإنشاء خدمة الحوسبة على جوجل؛ بالإضافة إلى الاستعانة ببعض الصور والفيديوهات الجاهزة من شبكة الإنترنت.
- **خريطة تصميم المسارات:**
تم إعطاء طلاب المجموعات التجريبية الثلاث حرية التحرك داخل برامج التعلم، في أي اتجاه "للأمام، للخلف، الذهاب لأي جزئية من أجزاء البرنامج دون تقييد بتتابع معين.

• مرحلة التطوير (الإنتاج):

وتشتمل على الخطوات التالية:

« تهيئة الإعدادات الأولية للحوسبة والمتمثلة في تعيين مكان فتح ملفات الحوسبة السحابية في نافذة جديدة، كذلك إظهار العناصر المحدثة بخط عريض، كما تم ضبط إعداد التحميل بحيث يتم مراجعتها كل مرة عند التحميل.

« الاختبارات الفنية للحوسبة: من خلال تجربة تحميل الملفات من خلال خدمة الحوسبة GoogleDrive وفتحها وتعديلها، كما تم اختيار التطبيقات الإضافية التي تم ربطها مع الحوسبة، والتأكد من عمل الملفات على هذه التطبيقات، هذا فضلاً عن التأكد من آلية العرض عبر الحوسبة السحابية.

• مرحلة التنفيذ (التطبيق):

وقد اشتملت على: تفعيل الحوسبة الحاسوبية الإلكترونية من خلال رفع برنامج إعداد ملفات الإنجاز الإلكترونية، والذي يوضح المعايير العلمية والفنية لملفات الإنجاز ومكوناتها؛ توجيه الدعوة للطلاب عينة البحث، وتوضيح المهام المطلوبة؛ بالإضافة إلى تنفيذ الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تم تحديدها سابقاً.

• مرحلة التقويم:

تم التقويم وفقاً للإجراءات التالية:

• التقويم البنائي للنسخة الأولى:

تم عرض برنامج التعلم الخاص بإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق. وتم تعديل بعض الصور الخاصة بشرح خطوات إنتاج جوجل درايف بالإضافة بعض الشاشات التي توضح كيفية التعليق على الملف؛ لعدم وضوحها للطلاب بشكل كاف؛ تغيير طريقة شرح المهارة من خلال وجود نص مكتوب مع الصورة لعرض المهارة.

• إجراء التعديلات والإخراج النهائي للبرنامج:

في ضوء نتائج التقويم البنائي، ومن خلال ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبح البرنامج التدريبي جاهز في شكله النهائي للتجريب ميدانياً على طلاب الدبلوم الخاص شعبة تكنولوجيا التعليم (ملحق ٢).

• التقويم النهائي وإجازة البرنامج بأنماط التفاعل الثلاثة:

سوف يتم عرض هذه المرحلة بما تتضمنه من خطوات في الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الاستطلاعية والأساسية للبحث.

• ثانياً: بناء أدوات القياس وإجازتها:

• مقياس القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية:

قام الباحثان بإعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

• الصورة المبدئية للمقياس:

تم الاستفادة من نموذج القابلية للاستخدام الذي قدمه ليو وماريك و هاينج (Liaw, Marek & Huang, 2010) في بناء مقياس القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية، حيث اشتمل المقياس في صورته الأولى (٥) مجالات (المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، جودة الحوسبة السحابية، الرضا، الاستخدام الفعلي)، وتضمنت بالترتيب ذاته (٩، ١٠، ٦، ٤، ٥) فقرات اختبارية، وقد تم تحديد خمسة مستويات لتقدير مقياس القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية من خلال (جوجل درايف) من وجهة نظر الطلاب، وهي: بدرجة موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، لا أدري (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

• صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع من أجله. تم قياس الصدق من خلال ما يلي:

◀ صدق المحتوى: اعتمد في تحديده على الصدق المنطقي، وقد روعي في بناء المقياس تمثيله للتعريف الإجرائي لقابلية الاستخدام للحوسبة السحابية.

◀ صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالباً من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس - من غير عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط لفقرات الأبعاد ما بين: المنفعة المتوقعة (٠,٣٦ - ٠,٥٩)، سهولة الاستخدام (٠,٣٠ - ٠,٧١)، جودة الحوسبة السحابية (٠,٣٤ - ٠,٦٣)، الثقة (٠,٤٢ - ٠,٧٦)، الرضا (٠,٣٦ - ٠,٦١)، الاستخدام الفعلي (٠,٣٣ - ٠,٤٧)، وهي كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

• حساب ثبات المقياس:

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية. تم حساب ثبات المقياس ككل، ومما يتضمنه من عناصر، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة ثبات المقياس ككل ٠,٧٨، وهي قيمة ثبات عالية، وتشير إلى إمكانية استخدام المقياس.

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية يتكون من (٦) مجالات هي: (المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، جودة الحوسبة السحابية، الثقة، الرضا، الاستخدام الفعلي)، وتضمنت بالترتيب تحتها عناصر فرعية (٧، ١٢، ٥، ٣، ٣، ٣) فقرات اختبارية (ملحق ٣).

• الاختيار التحصيلي:

مرت عملية تصميم الاختبار التحصيلي بالخطوات التالية:

◀ الهدف من الاختبار: قياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف لمقرر المستحدثات التكنولوجية لطلاب الدبلوم الخاص.

« صياغة مفردات الاختبار: تم إعداد اختبار موضوعي بصورتيه: الأولى (اختيار من متعدد)، والتي تضمنت عدد من الأسئلة يتألف كل منها من رأس السؤال وهي العبارة التي تعرض المشكلة المطلوب الإجابة عنها وبدائل الإجابة التي يختار منها المفحوص الإجابة الصحيحة، والصورة الأخيرة (صواب وخطأ)، وروعي فيها تغطيتها لموضوعات التعلم.

« وضع تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بطريقة توضح للمتعلم الهدف من الاختبار كيفية الإجابة وتم تصميم نموذج للإجابة على أن تحسب درجة واحدة لكل إجابة (✓) وصفر للإجابة (×).

« صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في تكنولوجيا التعليم لمعرفة آرائهم حول الصحة العلمية لمفردات الاختبار، مناسبتها للطلاب، ارتباط وشمول المفردات لموضوعات التعلم، ودقة الصياغة، وتم إجراء تعديلات الصياغة للمفردات طبقاً للآراء.

« ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الدبلوم الخاص غير عينة البحث الأساسية مكونة من (٢٠) طالباً، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى أسئلة فردية وأسئلة زوجية، ثم حساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وإيجاد معامل الارتباط بين الجزئين، ثم إيجاد معامل الثبات (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٢٤٢)، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٤)، وهي قيمة مقبولة لثبات الاختبار.

« معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معامل السهولة والصعوبة، وتراوح بين (٠,٢٥ - ٠,٧٢)، وهي قيم مقبولة لمعامل السهولة والصعوبة (ديوبولد فان دلين، ١٩٨٦، ٥٣٦).

« زمن الاختبار: تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ (٣٠) دقيقة كحد أقصى لزمن الإجابة على جميع مفردات الاختبار.

« اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٢٩) سؤال كما يلي: (١١) سؤال من نوع الاختيار من متعدد، و(١٨) سؤال من نوع صواب وخطأ، والنهاية العظمى للدرجات (٢٩) درجة. وفي ضوء هذه الاجراءات أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية (ملحق ٤).

• بناء بطاقة تقدير أداء الطلاب في ملف الإنجاز الإلكتروني:

مر تصميم بطاقة تقدير أداء الطلاب بالخطوات التالية:

« الهدف من البطاقة: تقدير كفاءة الطلاب في إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني في ضوء المعايير الفنية والتربوية والتقنية لإنتاجها، وتقييم أثر التشارك بين الطلاب على تطوير أدائهم المهاري، وتقييم الإخراج النهائي لملف إنجازاتهم.

« صياغة بنود البطاقة: في ضوء الأهداف التعليمية وتحليل المهارات تم إعداد البطاقة في صورتها المبدئية في أربع محاور أساسية تكونت من (١٦) مفردة يتم قياسها من خلال المستويات المعيارية للبطاقة لتقديم مستوى محدد لأدائه

حيث تم تقسيمها إلى أربع مستويات للتقييم طبقاً لخصائص كل معيار، ووضع تقدير كمي لكل مستوى، كما يوضحه جدول (٢):

جدول (٢) مستويات التقييم

م	مستوى التقييم	التقدير الكمي (درجة المستوى)
١	المستوى الأول: يشير أن الطالب في حاجة إلى مجهود أكبر للوصول إلى المستوى الثالث المطلوب تحقيقه، حيث يقوم بأداءات محددة غير مرضية.	١
٢	المستوى الثاني: يعبر عن قيام الطالب بمستوى أداء أقل من المطلوب تحقيقه، ويحتاج إلى بعض الجهد للوصول للمستوى الثالث.	٢
٣	المستوى الثالث: هو المستوى الدال على وصول الطالب في أدائه إلى المستوى المطلوب تحقيقه فيقدم أداء جيد.	٣
٤	المستوى الرابع: الطالب يؤدي التكاليفات بأداءات متميزة تنسم بالتميز والابتكار.	٤

• ضبط بطاقة التقدير:

لضبط البطاقة قام الباحثان بإجراء الخطوات التالية:

« صدق بطاقة التقدير: تم التحقق من صدق بطاقة التقدير عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، وتم الاتفاق على حذف بعض المفردات، وإجراء التعديلات المقترحة عليها، ليصبح عدد بنود البطاقة في صورتها النهائية (١٦) بنداً.

« ثبات بطاقة التقدير: تم حساب ثبات البطاقة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد، حيث قام الباحثان وزميل آخر بتقييم ملفات الإنجاز المنتجة من كل منهم بشكل مستقل باستخدام بنود وعبارات البطاقة في تقييم المنتوجات لعدد ٧ طلاب. وباستخدام معامل كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (حلمي الوكيل، محمد المفتي، ١٩٩٢)، وبحساب نسب الاتفاق على ملفات الإنجاز المنتجة بلغت (٠,٨٧)، وهي نسبة مقبولة لثبات البطاقة.

« الصورة النهائية لبطاقة التقدير: بعد حساب صدق وثبات البطاقة أصبحت في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق على عينة البحث (ملحق ه).

• مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً :

مر إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

« الهدف من المقياس: قياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية، ومعرفة تأثير اختلاف حجم التشارك (فردى / ثنائى / مجموعة صغيرة) من خلال أدوات جوجل درايف عبر الحوسبة السحابية.

« صياغة عبارات المقياس: صيغت مفردات المقياس وفقاً لسبعة محاور تمثل الأبعاد الأساسية لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وهي: إدارة بيئة التعلم، التنظيم الذاتي، تحسين الدافعية للتعلم، طلب المساعدة والدعم، تنظيم الوقت، تنظيم الجهد، تحمل المسؤولية، وتقع في صورتها المبدئية (٦٠ مفردة)، وذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (١: ٥)، والذي يتراوح ما بين دائماً، مطلقاً).

◀ ضبط المقياس: لضبط المقياس قام الباحثان بإجراء بإجراء الخطوات التالية:

- ✓ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٩) و(٠,٦٧)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.
- ✓ ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بالاتساق الداخلي بين عباراته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على فقرات المقياس الذي تم تطبيقه على طلاب المجموعة الاستطلاعية (٢٠) طالباً، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وهي نسبة مقبولة كأداة بحثية.
- ✓ الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب صدق وثبات المقياس. أصبح المقياس في صورته النهائية صالح للتطبيق على عينة البحث، وبلغ متوسط زمن الاستجابة للمقياس (٢٥) دقيقة. (ملحق ٦)،

• ثالثاً: التجربة الاستطلاعية للبحث:

تمت التجربة الاستطلاعية على عينة من نفس طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة عين شمس وبلغ عددهم (١٥) طالباً من غير عينة البحث الأساسية، وذلك للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثان في أثناء التجربة الأساسية للبحث، وتقدير مدى ثبات الاختبار التحصيلي، ومهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً. وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات أدوات البحث، وسهولة التفاعل مع ملفات الإنجاز الإلكترونية في بيئة الحوسبة السحابية، وسهولة استخدام الأدوات المرتبطة بها.

• رابعاً: التجربة الأساسية للبحث:

• تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس، وبلغ عددها (٣٥) طالباً، تطوع منهم (٣٠) طالباً للمشاركة في تجربة البحث، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتكون كل منها من (١٠) طلاب. المجموعة الأولى (يتفاعلون مع ملف الإنجاز بالتشارك الفردي)، والمجموعة الثانية (يتفاعلون مع ملف الإنجاز بالتشارك الثنائي)، وتم تقسيمهم إلى خمس مجموعات، والمجموعة الثالثة (يتفاعلون مع ملف الإنجاز بتشارك المجموعة الصغيرة: تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات يتراوح عددها ما بين (٣،٣) و(٤) طلاب) بكل مجموعة. يسمح لطلاب كل من "التشارك الثنائي" و "مجموعات صغيرة" باختيار بعضهم البعض.

• تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تم التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف، كما تم تطبيق مقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية قبلياً، بينما لم تطبق بطاقة

تقدير الأداء قبلياً لأن موضوعات التعلم يدرسها الطلاب مجموعات البحث لأول مرة، وكذلك لم يطبق مقياس التعلم المنظم ذاتياً قبلياً كونه يرتبط باستخدام بيئة الحوسبة السحابية من جانب الطلاب، والتحقق من مدى تأثيرها في مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي يتم ممارستها من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني القائم على حجم مجموعات التشارك.

وقد تم تطبيق أدائي القياس (اختبار تحصيل الجانب المعرفي، مقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية) على عينة البحث قبلياً في يوم الإثنين (٢٠١٥/٣/١٦)، ومن خلال مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية في أدائي القياس، حيث طبق أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis Variance، يوضح الجدول (٣) دلالة الفروق بين المجموعات في اختبار التحصيل المعرفي للمهارة، ومقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية قبلياً.

جدول (٣) دلالة الفروق بين المجموعات في اختبار التحصيل المعرفي للمهارة ومقياس قابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية قبلياً

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند $\geq (0.05)$
تحصيل الجانب المعرفي	بين المجموعات	٧,٠٣٢٢	٢	٣,٦٦١	٠,٠٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٨٧,٨٣٣	٢٧	٣٦,٥٦		
	المجموع الكلي	٩٩٤,٨٦٥٢	٢٩			
مقياس قابلية استخدام الحوسبة السحابية	بين المجموعات	١٣,٧١١	٢	٦,٨٥٦	١,٦٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠,٦١٨	٢٧	٥,٥٧٨		
	المجموع الكلي	١٦٤,٣٢٩	٢٩			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي للمهارات بلغت (٠,٠٩٦)، وبالنسبة لمقياس قابلية استخدام الحوسبة السحابية بلغت (١,٦٤٠)، وهي قيمة غير دالة عند درجة حرية (٢٩). وهذا يعني عدم وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل التجريب في السلوك المدخلي، وأن أية فروق تظهر بعد تطبيق المعالجة التجريبية، تكون راجعة إلى تأثير المتغيرات المستقلة وليس إلى اختلافات بين المجموعات قبل تطبيق التجربة.

• تطبيق مواد المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية:

تم عقد لقاء مع طلاب المجموعات التجريبية، وبلغ عددهم (٣٠) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بمعدل (١٠) طلاب بكل مجموعة، ممن يدرسون مقرر تكنولوجيا التعليم المتقدم خلال العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، ولتوضيح أهداف التعلم وكيفية تنفيذها، وكيفية التعامل مع بيئة الحوسبة السحابية، تم توجيه الطلاب لدراسة المحتوى الخاص بمهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز وتبادلها بين مجموعات التشارك، كما تم إرسال الرابط الخاص بمحرر جوجل درايف لأعضاء مجموعات التشارك، بحيث لا يستطيع أي طالب آخر الدخول على هذه المجموعة إلا أعضائها فقط. وقد استغرق تطبيق التجربة الأساسية

للبحث حوالي شهرين في بداية الفترة المحددة لتدريس هذا المحور من مقرر تكنولوجيا تعليم، وذلك في الفترة من الاثنين ٢٣/٣/٢٠١٥ حتى الأحد ٢٤/٥/٢٠١٥م.

• التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لجميع أدوات البحث، وذلك في يومي الأربعاء والخميس (٢٧ - ٢٨ / ٥ / ٢٠١٥)، على المجموعات التجريبية الثلاث، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة الأساسية للبحث، قام الباحثان بتصحيح ورصد درجات كل من الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم الأداء العملي على ملفات الإنجاز، ومقياس مستوى القابلية للاستخدام، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، تمهيداً للتعامل معها إحصائياً.

• المعالجة الإحصائية:

« للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية الست فيما يتعلق بالتحصيل المرتبط بالجانب المعرفي للمهارة ومعدل الأداء المهاري؛ تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow Way Analysis of Variance، وقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS إصدار ٢٢).

« استخدام معادلة هانتر لحساب حجم الأثر (على ماهر خطاب، ٢٠١٠، ٦٤٣ - ٦٤٤).

« شيفية للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث لأدوات البحث.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة على أسئلة البحث كما يلي:

• أولاً: إجابة السؤال الأول:

والذي نص على: ما مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف لطلاب الدبلوم الخاص؟ وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصل إلى قائمة المهارات في صورتها النهائية، وهي تتكون من ثلاث مهارات أساسية تندرج تحتها (٢٤) مهارة فرعية. (ملحق ٧)

• ثانياً: الإجابة عن الأسئلة من الثاني إلى الرابع:

تم الإجابة عن هذه الأسئلة وفق تسلسل عرض الفروض من خلال استعراض المحاور التالية:

• عرض وتفسير النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:

• الإحصاء الوصفي للتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:

تم تحليل نتائج المجموعات الست في التطبيق البعدي للتحصيل المعرفي لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقاً لمتغيري البحث، كما يوضحها الجدول (٤).

يوضح جدول (٤) أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث، وهو حجم التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعات صغيرة)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة التشارك الفردي (٥٠,٣)، وبلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة التشارك الثنائى (٥٢,٧٦)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة التشارك الصغيرة (٥٧,٨١)، كذلك هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثانى للبحث، وهو مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع مقابل منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة القابلية المنخفضة (٥٣,٠٣)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في التحصيل لمجموعة القابلية المرتفعة (٥٥,١٩).

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية

المجموع	حجم مجموعات التشارك			المتغيرات	
	مجموعات صغيرة	ثنائى	فردى	مرتفع	مستوى القابلية للاستخدام
٥٥,١٩ = م ٥,١٣ = ع ٣٠ = ن	٥٩,١٣ = م ٢,٥٩ = ع ١٠ = ن	٥٣,٤٣ = م ٤,٨٣ = ع ١٠ = ن	٥٠,٠ = م ٣,٨٣ = ع ١٠ = ن		
٥٣,٠٣ = م ٤,٩٣ = ع ٣٠ = ن	٥٦,٥ = م ٤,٩٥ = ع ١٠ = ن	٥٢,٠ = م ٢,٠ = ع ١٠ = ن	٥٠,٦ = م ٢,١٠ = ع ١٠ = ن	منخفض	
٥٤,١١ = م ٤,٧ = ع ٦٠ = ن	٥٧,٨١ = م ٣,٠٣ = ع ٢٠ = ن	٥٢,٧٦ = م ٤,١١ = ع ٢٠ = ن	٥٠,٣ = م ٤,٥٣ = ع ٢٠ = ن	المجموع	

- عرض النتائج الاستدلالية للتحصيل المعرفى لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية وتفسيرها:
- يوضح الجدول (٥) نتائج التحليل ثنائى الاتجاه بالنسبة للتحصيل المعرفى لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (الحجم × المستوى) على مهارات إنتاج ملفات الانجاز الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند $\alpha \geq 0,05$
حجم التشارك (أ)	٣٨٩,٢١٩	٢	١٩٤,٦٠٩	٧,٦٣٥	دال
مستوى قابلية استخدام (ب)	١٣٥,٠٠٠	١	١٣٥,٠٠	٥,٤٣١	دال
التفاعل بين (أ × ب)	٨,٦٨٣	٢	٤,٣٤١	٠,٢٥٩	غير دال
تباين الخطأ	٤٠٢,٩٦٤	٢٤	١٦,٧٩٠		
المجموع	٩٣٥,٨٦٦	٢٩			

وباستخدام نتائج جدول (٥) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض الثلاثة للبحث، وهي كالتالى:

- الفرض الأول:

والذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفى

المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٥)، يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الكسب في التحصيل المعرفي البعدي؛ يرجع للتأثير الأساسي تعزى إلى أثر متغير حجم مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) حيث بلغت قيمة F المحسوبة (٧,٦٣٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره على تحصيل الجانب المعرفي لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.

وبالتالى يتم رفض الفرض الأول، أي أنه "يوجد فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى $\geq ٠,٠٥$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) باستخدام الحوسبة السحابية، لصالح تشارك المجموعات الصغيرة".

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل (٠,٣٢)، مما يدل على وجود حجم أثر صغير للمتغير المستقل الأول وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره في تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية. أي أن حجم مجموعات التشارك ذات تأثير صغير في تحصيل الجانب المعرفي للمهارة.

ولتحديد موضع واتجاه الفرق؛ تم حساب اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة، وذلك بين مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - صغيرة)، كما يتضح من جدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة بين مجموعات الدراسة على التحصيل الدراسي

حجم مجموعات التشارك	المتوسط	تشارك فردى	تشارك ثنائى	تشارك مجموعات صغيرة
تشارك فردى	٥٠,٣	-		دالة ❖
تشارك ثنائى	٥٢,٧٦	دالة ❖	-	دالة ❖
تشارك مجموعات صغيرة	٥٧,٨١	دالة ❖		-

دالة عند مستوى ٠,٠٥

بالرجوع إلى نتائج الجدول (٦)، يتضح أن الفروق دالة إحصائياً بين مجموعة التشارك الفردى، ومجموعة التشارك الثنائى، ومجموعة التشارك في مجموعات صغيرة، لصالح مجموعة التشارك في مجموعات صغيرة، حيث كان متوسط درجات أفراد مجموعة التشارك الفردى (٥٠,٣)، ومتوسط درجات أفراد مجموعة التشارك الثنائى (٥٢,٧٦)، بينما متوسط درجات أفراد مجموعة التشارك في

مجموعات صغيرة (٥٧,٨١)، وهو الأعلى متوسط، يليه التشارك الثنائي، ثم التشارك الفردي مع المحتوى.

• تفسير نتيجة الفرض الأول:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين درسوا بالتشارك في مجموعات صغيرة كانوا أكثر إيجابية في تحصيل الجانب المعرفي للمهارة مقارنة بكل من طلاب التشارك الثنائي، والتشارك الفردي، ويُرجع البحث الحالي هذه النتيجة إلى أن التشارك في مجموعات صغيرة عند استخدامها عبر بيئة الحوسبة السحابية، أتاحت الفرصة للمتعلم في الحصول على مستويات متدرجة من التفاعل، تبدأ بمرحلة تفريد التعلم من خلال تفاعل المتعلم مع المحتوى ودراسة الأنشطة والمصادر المتاحة عبر بيئة الحوسبة السحابية، ومن ثم إعداد ملف إنجازة الإلكتروني، تليها المرحلة التي يتعاون فيها الطالب مع زملاء بالمجموعة من خلال مناقشات وتبادل الآراء والأفكار حول ملف إنجازة الإلكتروني بهدف تعديله وتطويره، مما يؤدي إلى إكمال الطالب ما فقده من معارف يمكن أن تفيد في إنتاج الملف بشكل أفضل.

وهذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي، وهي تفوق تشارك المجموعات الصغيرة تتفق ومعطيات النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، حيث تشير توجهات هذه النظرية إلى أن العمل الجماعي مبدأ مهم تركّز عليه البنائية الاجتماعية، بهدف تسهيل بناء المعارف في مجموعات صغيرة يطبقون معارفهم ويختبرون فهمهم من خلال بعضهم البعض؛ كذلك تشجع النظرية البنائية المعرفية الاستقلال الشخصي وتحكم المتعلم، إذ ترى البنائية أنه يجب أن نعطي المتعلم خيارات واستقلالية أكثر.

ويرى البحث الحالي أن بيئة التعلم الإلكتروني بأداة جوجل درايف ضرورة في عمليات زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، وأن حجم التشارك في مجموعات صغيرة ببيئة الحوسبة السحابية يُعد أفضل وأنسب من التشارك سواء الثنائي أو الفردي على مستوى التحصيل المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية، وخاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتيجة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Johnson, et al, 2010) وفي أن طلاب تشارك المحتوى في مجموعات صغيرة في بيئة الويب أظهر تحسناً أكثر في التحصيل المعرفي للمهارات مقارنة بتشارك المحتوى بصفة فردية. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chen & Emity, 2011) التي أظهرت التأثير الإيجابي للتشارك الفردي مع المحتوى مقارنة بالتشارك الجماعي، إلا أن نتائج دراسة عبد العزيز (Alcatton, 2014 ; Alhamdi & Khaparde, 2014 ; Mousannif, ٢٠١٠؛ طلبه،

Khalil & Kotsis, 2013 أشارت إلى فاعلية التشارك الجماعي مقارنة بالتشارك الفردي لتطوير أداء الطلاب.

• الفرض الثاني:

والذي نص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٥) يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الكسب في التحصيل المعرفي البعدي للمجموعات التجريبية الثلاث يرجع للتأثير الأساسي تعزي إلى أثر متغير مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٥,٤٣١)، وهي قيمة دالة إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مستوى القابلية للاستخدام (منخفض - مرتفع) على مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية تعزي إلى أثر متغير مستوى القابلية للاستخدام (منخفض - مرتفع). وبالتالي يتم قبول الفرض الثاني، أي أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)، لصالح القابلية المرتفعة للاستخدام".

كما بلغت قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل (٠,٨٤)، مما تدل على وجود حجم أثر كبير للمتغير المستقل الثاني وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية. أي أن مستوى القابلية للاستخدام ذو تأثير كبير في التحصيل المعرفي.

ولتحديد موضع واتجاه الفرق؛ تم حساب اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة، وذلك لمستوى قابلية استخدام الحوسبة السحابية، كما يتضح من الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة بين مجموعات الدراسة على معدل أداء المهارة

مستوى القابلية للاستخدام	المتوسط	مرتفع	منخفض
مرتفع	٥٥,١٩	-	
منخفض	٥٣,٠٣	دالة ❖	-

دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (٧) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين طلاب القابلية المرتفعة للاستخدام وطلاب القابلية المنخفضة للاستخدام، لصالح القابلية المرتفعة، حيث كان متوسط درجات طلاب القابلية المرتفعة للاستخدام (٥٥,١٩)، بينما متوسط درجات طلاب القابلية المنخفضة للاستخدام (٥٣,٠٣).

• تفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين درسوا بالتشارك في مجموعات صغيرة كانوا أكثر قابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية؛ مقارنة بطلاب التشارك الثنائي أو الفردي.

ويرى البحث الحالي أن السبب الأساسي لتفوق طلاب القابلية المرتفعة فيما يتعلق باستخدام بيئة الحوسبة السحابية، في أن قوة القابلية المرتفعة لاستخدام الحوسبة السحابية تساعد على تنمية المهارات العملية والتحصيل المعرفي حيث أتاحت البيئة السحابية مساعدة الطلاب ذوي القابلية المرتفعة للاستخدام في تدعيم مستوى الطموح المرتفع لديهم، من خلال توفير فرص للتشارك مع الآخرين، بالإضافة إلى الإتقان والتميز والأداء الأفضل والتميز، والبحث عن التقدير، وهذا ما أشارت إليه دراسة كريم؛ وميلر؛ (Karim & Goodwin, 2013) (Miller, 2008)، حيث تُعد القابلية للاستخدام شرطاً أساسياً لاستخدام أنظمة التعلم عبر الشبكات على اعتبار أن الوضوح والبساطة تمثل خصائص ضرورية مرتبطة بسهولة استخدام أي نظام (Nilson, et al, 2014, 5)، كذلك يُعد تبادل الآراء والتعليقات بين المتعلمين في المجموعات الصغيرة حول ملف الإنجاز من الأسباب المهمة لتفوق طلاب المجموعات الصغيرة مقارنة بكل من التشارك الثنائي والفردي.

• الفرض الثالث:

والذي نص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ ترجع للتأثير الأساسي للفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٥)، يتضح أنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ فيما بين متوسطات درجات الكسب في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني؛ حيث بلغت قيمة F المحسوبة (٠,٢٥٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره على التفاعل بين حجم مجموعات التشارك (فردى / ثنائى / مجموعات صغيرة) ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالتالي يتم رفض الفرض الثالث، أي "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي؛ يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعات صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

• تفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى أن الأثر الأساسي لحجم مجموعات التشارك في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستخدام جاء متساوياً إلى حد كبير، مما يعني إمكانية استخدام كلا المتغيرين المستقلين عند تحديد الجانب المعرفي لتصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية القائمة على أداة جوجل درايف، وبثها عبر بيئة الحوسبة السحابية، حيث حمل تفسير نتائج هذا الفرض نفس تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني. حيث تفوق تشارك المجموعات الصغيرة بشكل واضح مع كلا مستوى القابلية للاستخدام؛ كذلك تفوق مستوى القابلية المرتفع للاستخدام مع حجم تشارك المحتوى. لذلك لم تسفر النتائج عن وجود تفاعل بين المتغيرين المستقلين.

ويرجع البحث الحالي هذا التفوق إلى نفس الأسباب التي فسرت حجم التشارك في مجموعات صغيرة في الفرض الأول، وفسر تفوق مستوى القابلية المرتفعة لاستخدام البيئة السحابية في الفرض الثاني للبحث.

• عرض وتفسير النتائج الخاصة بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:

• الإحصاء الوصفي بمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:

تم تحليل نتائج المجموعات الست بالنسبة لمعدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقاً لمتغيري البحث، كما يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية

المجموع	حجم مجموعات التشارك			المتغير	
	مجموعات صغيرة	ثنائي	فردى		
م = ٢٥,٣٣ ع = ١,٩٦ ن = ٣٠	م = ٢٨,٩ ع = ١,٦٤ ن = ١٠	م = ٢٥,٤ ع = ١,٧٢ ن = ١٠	م = ٢١,٧ ع = ٢,٥٢ ن = ١٠	منخفض	مستوى القابلية للاستخدام
م = ٢٩,١٧ ع = ١,٨٦ ن = ٣٠	م = ٣٤,٣ ع = ٢,٠٢ ن = ١٠	م = ٢٨,٥ ع = ٢,٢٤ ن = ١٠	م = ٢٤,٧ ع = ١,٣٢ ن = ١٠		
م = ٢٧,٢٥ ع = ١,٩١ ن = ٦٠	م = ٣١,٦ ع = ١,٨٣ ن = ٢٠	م = ٢٦,٩٥ ع = ١,٩٨ ن = ٢٠	م = ٢٣,٢ ع = ١,٩٢ ن = ٢٠	المجموع	

يوضح جدول (٨) أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب في معدل أداء المهارة بالنسبة للمتغير المستقل الأول للبحث، وهو حجم التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعات صغيرة) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في معدل أداء المهارة لمجموعة التشارك الفردى (٢٣,٢)، وبلغ متوسط درجة الكسب لمجموعة التشارك الثنائى (٢٦,٩٥)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب في معدل أداء المهارة لمجموعة التشارك الصغيرة (٣١,٦)، وهى صاحب المتوسط الأعلى، كذلك هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثانى للبحث، وهو مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع مقابل منخفض)، حيث بلغ متوسط درجة الكسب في معدل أداء المهارة لمجموعة القابلية المنخفضة للاستخدام (٢٥,٣٣)، في حين بلغ متوسط درجة الكسب لمجموعة القابلية المرتفعة (٢٩,١٧)، وهو صاحب المتوسط الأعلى.

• **النتائج الاستدلالية لمعدل أداء المهارة لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية وتفسيرها:**

يوضح الجدول (٩): نتائج التحليل ثنائى الاتجاه بالنسبة لمعدل أداء مهارة إنتاج ملفات الإنجاز.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين حجم التشارك ومستوى قابلية الاستخدام على أداء مهارات إنتاج ملفات الانجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند ≥ 0.05
حجم التشارك (أ)	٢٦٠,٠٦	٢	١٣٠,٠٣	٧,٤٢	دالة *
مستوى قابلية استخدام (ب)	١٩٠,٨٣	١	١٩٠,٨٣	٥,٧	دالة *
التفاعل بين (أ × ب)	١٠٠,٤	٢	٥٠,٢	٠,٠٦	غير دالة
تباين الخطأ	٣٠٦,٢٠	٢٤	١٢,٧٦		
المجموع	٣٥٣,١٣	٢٩			

وباستخدام نتائج جدول (٩) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما في ضوء مناقشة الفروض من الرابع إلى السادس، وهى كالتالى:

• **الفرض الرابع:**

ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسى لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٩)، يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الكسب في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسى تعزى إلى أثر متغير حجم مجموعات

التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٧,٤٢)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وذلك فيما يتعلق بتأثيره على أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.

وبالتالى يتم رفض الفرض الرابع، أى أنه يوجد فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسى لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة) باستخدام الحوسبة السحابية، لصالح مجموعة تشارك المجموعات الصغيرة.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر (١,٢)، مما تدل على وجود حجم أثر كبير للمتغير المستقل الأول وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره فى معدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية. أى أن حجم مجموعات التشارك ذات تأثير فعال فى معدل أداء المهارة.

• تفسير نتائج الفرض الرابع:

يرجع تفوق تشارك المجموعات الصغيرة مقارنة بكل من مجموعتي التشارك الثنائى، والتشارك الفردى فى أداء المهارات المرتبطة بتصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية القائمة على تطبيقات جوجل درايف إلى جودة ملفات الفيديو (ملفات الإنجاز الإلكترونية)، ومناسبتها للمهارات المتعلمة من جهة، وصغر عدد أفراد المجموعة فى تشارك المجموعات الصغيرة (٣: ٤ أفراد) سهل نقل الخبرات المباشرة بين أفراد المجموعة، حيث أشار مندينهال وجونسون (Mendenhall & Johanson, 2012) إلى تأثير عدد أفراد مجموعة التشارك فى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين ٣: ٤ طلاب؛ كذلك إتاحة الوقت الكافى لتعلم المهارات من خلال تفاعل الطالب مع زملائه فى مجموعات التعلم التشاركي عبر الحوسبة السحابية؛ مما أتاح للطلاب فرص كثيرة للتفاعل والتدريب على مهارات الإنتاج مما كان له أثراً إيجابياً على تمكن طلاب مجموعات التشارك الصغيرة، وزيادة دافعيته واهتماماته لتعلم المهارات. كما أتاح تشارك المجموعات الصغيرة تعليماً تفاعلياً نشطاً تضمن مزيداً من التفاعل مع الزملاء طبقاً لكل من النظرية البنائية، والنظرية المعرفية الاجتماعية فإن تقييم الأقران يجعل أنشطة التعلم متمركزاً حول المتعلم من خلال مساعدة المتعلمين لبعضهم البعض، وقيامهم بمراجعة وتقييم أقرانهم الأمر الذى يوفر فرص التغذية المرتدة المستمرة لتقييم أخطاء الأقران؛ مما يساعد على تنمية المهارات مقارنة بمجموعتي التشارك الثنائى، والتشارك الفردى.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة جونسون وآخرون (Johanson, et al, 2010; Su, et al, 2010) والتي أشارت إلى أن الطلاب الذين يتشاركون فى

المحتوى يعتبرون أكثر تحسناً في التحصيل مقارنة بمجموعة التشارك الفردي، على اعتبار أن التشارك الفردي مع المحتوى سيوجه للمتعلم الفردي التعزيز أو التقصير الفردي، والذي قد يؤثر على الفرد مع تقدم عملية التعلم لديه؛ كما أن "الأنشطة الفردية تُضعف العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وبالتالي تؤدي إلى زيادة الانطواء والعزلة لديهم" (Kemp, 2013, 36).

ويرى البحث الحالي أن التشارك في مجموعات صغيرة عبر بيئة الحوسبة السحابية يُعد أفضل وأنسب حجم للتشارك مقارنة بالتشارك الثنائي والفردي على الأداء لمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وخاصة إذا ما دُعمت البحوث المستقبلية هذه النتيجة.

• الفرض الخامس:

والذي نص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٩)، يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الكسب في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي تعزي إلى أثر متغير مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)؛ حيث بلغت قيمة F المحسوبة (٥,٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مستوى القابلية للاستخدام (منخفضي - مرتفعي) على معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ تعزي إلى أثر متغير مستوى القابلية للاستخدام (منخفض - مرتفع).

وبالتالي يتم قبول الفرض الخامس، أي أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض)، لصالح القابلية المرتفعة للاستخدام.

كما بلغت قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل (١,٢٤)، مما تدل على وجود حجم أثر كبير للمتغير المستقل الثاني وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، وذلك فيما يتعلق بتأثيره على معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية. أي أن مستوى القابلية للاستخدام ذو تأثير كبير على معدل أداء مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية.

ولتحديد موضع واتجاه الفرق تم حساب اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة، وذلك مستوى القابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية، كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على معدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية

مستوى القابلية للاستخدام	المتوسط	مرتفع	منخفض
مرتفع	٥٥,١٩	-	
منخفض	٥٣,٠٣	دالة	-

دالة عند مستوى ٠,٠٥

بالرجوع إلى نتائج الجدول (١٠) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين طلاب القابلية المرتفعة للاستخدام، وطلاب القابلية المنخفضة للاستخدام، لصالح طلاب القابلية المرتفعة للاستخدام، حيث كان متوسط درجات طلابها (٥٥,١٩)، بينما متوسط درجات طلاب القابلية المنخفضة للاستخدام (٥٣,٠٣).

• تفسير نتائج الفرض الخامس:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين درسوا بالتشارك في مجموعات صغيرة كانوا أكثر قابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية مقارنة بطلاب التشارك سواء كان ثنائي أو فردي.

ويرى البحث الحالي أن السبب الأساسي لتفوق طلاب التشارك في مجموعات صغيرة فيما يتعلق بقابلية استخدام بيئة الحوسبة السحابية، ترجع النفس الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثاني للبحث، والتي تتفق في الوقت نفسه مع خصائص مستوى القابلية المرتفعة والمنخفضة للاستخدام، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (Karim & Goodwin, 2013 ; Miller, 2008)، حيث تُعد تبادل الخبرات بين المعلمين شرطاً أساسياً لقابلية استخدام أنظمة التعلم عبر الشبكات على اعتبار أن ما يمثل المشاركون من تعاون يُعد ضرورة مرتبطة بسهولة استخدام أي نظام (Nilson, et al, 2014, 5)، كذلك يُعد تبادل الآراء والتعليقات بين المعلمين في المجموعات الصغيرة حول ملف الإنجاز من الأسباب المهمة لتفوق طلاب المجموعة الصغيرة مقارنة بالتشارك الثنائي، والفردي.

• الفرض السادس:

ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم الخاص، عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردي - ثنائي - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض). وبالرجوع إلى النتائج في جدول (٩)، يتضح أنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات الكسب في معدل أداء مهارات إنتاج ملفات

الإنجاز الإلكتروني؛ نتيجة للتفاعل بين حجم تشارك المجموعات (فردى / ثنائى / مجموعة صغيرة) ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالتالى يتم رفض الفرض السادس، أى أنه: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في معدل أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم الخاص؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم تشارك المحتوى (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

• تفسير نتائج الفرض السادس:

تشير هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى أن الأثر الأساسي لحجم مجموعات التشارك في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستخدام جاء متساوياً إلى حد كبير، مما يعني إمكانية استخدام كلا المتغيرين المستقلين عند تعلم مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني القائمة على أداة جوحل درايف، وبثها عبر بيئة الحوسبة السحابية، حيث حمل تفسير نتائج هذا الفرض نفس تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني. حيث تفوق تشارك المجموعات الصغيرة بشكل واضح مع كلا مستوى القابلية للاستخدام؛ كذلك تفوق مستوى القابلية المرتفع للاستخدام مع حجم مجموعات تشارك المحتوى. لذلك لم تسفر النتائج عن وجود تفاعل بين المتغيرين المستقلين.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى نفس الأسباب التي فسرت حجم التشارك في مجموعات صغيرة في الفرض الأول، وفسرت تفوق مستوى القابلية المرتفعة لاستخدام البيئة السحابية في الفرض الثاني للبحث.

• عرض النتائج الخاصة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً وتفسيرها:

• الإحصاء الوصفي بمهارات التعلم المنظم ذاتياً:

تم تحليل نتائج المجموعات الست بالنسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وطبقاً لمتغيري البحث، كما يوضحها الجدول (١١) :

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس التعلم المنظم ذاتياً

المجموع	حجم مجموعات التشارك			المتغير	
	مجموعات صغيرة	ثنائى	فردى	مستوى القابلية للاستخدام	
م = ٣٩,٠٣ ع = ٢,٦٦ ن = ٣٠	م = ٤٢,٩ ع = ٢,٤٢ ن = ١٠	م = ٣٨,٦ ع = ٢,٨٤ ن = ١٠	م = ٣٥,٦ ع = ٢,٠٢ ن = ١٠		
م = ٩٩,٨٣ ع = ١,٨٧ ن = ٣٠	م = ١١٦,٤ ع = ٣,١٢ ن = ١٠	م = ٩٤,٧ ع = ٣,٣٨ ن = ١٠	م = ٨٨,٤ ع = ٢,٤٣ ن = ١٠		
م = ٦٩,٤ ع = ٢,٢٧ ن = ٦٠	م = ٧٩,٦٥ ع = ٢,٧٧ ن = ٢٠	م = ٦٦,٦٥ ع = ٣,١١ ن = ٢٠	م = ٦٢,٠ ع = ٢,٢٣ ن = ٢٠		

يوضح جدول (١١) أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الطلاب في المقياس بالنسبة للمتغير المستقل الأول للبحث، وهو حجم التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعات صغيرة)، لصالح تشارك مجموعات صغيرة، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة التشارك الفردى في المقياس (٦٢,٠)، وبلغ متوسط درجات طلاب مجموعة التشارك الثنائى (٦٦,٦٥)، في حين بلغ متوسط درجات الطلاب مجموعة التشارك الصغيرة (٧٩,٦٥)، كذلك هناك فرق واضح بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الثانى للبحث، وهو مستوى القابلية للاستخدام (مرتفع مقابل منخفض)، القابلية مرتفع للاستخدام حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في المقياس لمجموعة القابلية المنخفضة للاستخدام (٢٣,٧٧)، ومتوسط درجات مجموعة القابلية المرتفعة (٣١,٩٠).

• عرض النتائج الاستدلالية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً:

يوضح الجدول (١٢) نتائج التحليل ثنائى الاتجاه بالنسبة بالتعلم المنظم ذاتياً.

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه بين حجم التشارك ومستوى قابلية الاستخدام على أداء

مهارات التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائضية (ف)	مستوى الدلالة
حجم التشارك (أ)	٢٦٠٠٦	٢	١٣٠٠٣	٥٤٢	دالة ❖
(ب) مستوى القابلية للاستخدام	١٩٠٨٣	١	١٩٠٨٣	٧٧	دالة ❖
التفاعل بين (أ × ب)	١٠٥٤	٢	١٠٠٢	٠٢١	غير دالة
تباين الخطأ	٣٠٦٢٠	٢٤	١٢٧٦		
المجموع	٣٨٠١٣	٢٩			

وباستخدام نتائج جدول (١٢) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، على ضوء مناقشة الفروض من السابع إلى التاسع، كالتالى:

• الفرض السابع:

ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطى درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسى لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (١٢)، يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس التعلم المنظم ذاتياً عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية يرجع للتأثير الأساسى لاختلاف حجم مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٥,٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $0,05$ فيما يتعلق بتأثيره على مهارة التعلم المنظم ذاتياً.

وبالتالي يتم رفض الفرض السابع، أي أنه "يوجد فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)"، لصالح تشارك المجموعات الصغيرة.

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر (١,٣)، وهي تعد قيمة كبيرة لحجم الأثر وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، للمتغير المستقل الأول، وذلك فيما يتعلق بتأثيره في اكتساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً. أي أن بيئة الحوسبة السحابية القائمة على حجم مجموعات التشارك ذات تأثير فعال في اكتساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

• نتيجة تفسير الفرض السابع:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين تشاركوا في مجموعات صغيرة كانوا أكثر تفوقاً في مهارات التعلم المنظم ذاتياً، مقارنة بطلاب التشارك الثنائى، والتشارك الفردى.

ويرجع البحث الحالى هذه النتيجة للأسباب التالية:

« التشارك في مجموعة صغيرة أتاح مجموعة من العمليات التي ترتبط بتنمية مهارات التنظيم الذاتى للتعلم، ومنها التفسير الذاتى، الاعتماد، التنظيم المتبادل للمعلومات، والتأسيس الاجتماعى (Pena- Shaff & Nicholls, 2004) حيث يتحمل المتعلم - في البحث الحالى - مسئولية تعلمه، وتعزيز زميله بالمجموعة.

« بيئة الحوسبة السحابية تقدم التعلم المنظم ذاتياً؛ لأنها تتضمن مهام محددة تساعد الطالب على تنظيم ذاته أثناء البحث عن المعارف المتعلقة بملف الإنجاز الإلكتروني عبر أدوات جوجل درايف، ومن ثم بناء معرفته خاص به.

« يمر الطالب بجميع خبرات التعلم الفردية والجماعية التي يمكن أن تسهم بشكل إيجابى في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حيث يرى الباحثان أن بيئة الحوسبة السحابية القائمة على أدوات جوجل درايف ساعدت الطلاب على ممارسة مهارات إدارة بيئة التعلم، حيث يتطلب العمل الفردى والجماعى لتنفيذ المهام المطلوبة مدة زمنية محددة، وممارسة مهارات إدارة الوقت، وتخطيط الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم مع زملاءه لتنظيم عملية التعلم من أجل إنجاز المهام المطلوبة؛ كذلك يتطلب الأمر ممارسة مهارات التقييم من جانب المتعلم لأداء زملاءه، وساعد في ذلك مروره بمرحلة تعلم فردى تعتمد على التعلم الذاتى باعتباره أحد المكونات الأساسية للتعلم في مجموعات صغيرة، والذي أتاح التعلم في مجموعات ساعدت على تقييم الطالب لأداء زملاءه، وتقديم تغذية راجعة مستمدة من التعلم التشاركي في مجموعات صغيرة بما تتضمنه من تبادل للآراء والأفكار والاعتماد الإيجابى المتبادل.

وهذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي، وهي تفوق التشارك في مجموعات صغيرة تتفق مع معطيات النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (محمد عطية خميس، ٢٠١٣، ٢٩ - ٣٠)، التي تشجع التشارك الجماعي، كما أشار الباحثان من قبل في تفسير الفرضين الأول والثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث التي أشارت إلى أهمية التشارك في مجموعات مقارنة بالتشارك الفردي للمحتوى أو التشارك الثنائي، ومنها دراسة: Jones et. Al, 2014 (Paul & Giguere, 2014؛ وليد يوسف، ٢٠١٤)، والتي أظهرت نتائجها إلى إيجابية تعلم الطلاب الذين درسوا في المجموعات المتوسطة أو صغيرة مقارنة بالمجموعات كبيرة الحجم، بينما تختلف مع نتائج دراسة عبد العزيز طلبه (٢٠١٠) والتي أظهرت تفوق المجموعات كبيرة الحجم مقارنة بالمجموعة صغيرة الحجم.

• الفرض الثامن:

والذي نص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية".

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (١٢)، يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً فيما بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس التعلم المنظم ذاتياً عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (٧,٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، فيما يتعلق بتأثيره على مهارة التعلم المنظم ذاتياً. وبالتالي يتم قبول الفرض الثامن، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوى القابلية لاستخدام الحوسبة السحابية"، لصالح مستوى القابلية المرتفعة.

كذلك بلغت قيمة حجم الأثر (١,٤)، وهي تعد قيمة كبيرة لحجم الأثر وفقاً لمستويات كوهين (١٩٨٨)، للمتغير المستقل الثاني، وذلك فيما يتعلق بتأثيره في اكتساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً. أي أن بيئة الحوسبة السحابية القائمة على حجم مجموعات التشارك ذات تأثير فعال في اكتساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

• تفسير نتائج الفرض الثامن:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي القابلية المرتفعة للاستخدام اكتسبوا مهارة التعلم المنظم ذاتياً بدرجة أكبر مقارنة بالطلاب ذوي القابلية المنخفضة للاستخدام.

ويرجع البحث الحالي هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

« لدى هؤلاء الطلاب قابلية مرتفعة لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية أدت إلى زيادة تفاعل الطلاب مع تدوينات وتعليقات زملائهم حول ملف إنجازهم، مما ساعد على تنمية الاستراتيجيات المعرفية، وعمليات التعلم الذاتي لديهم.

« زيادة دافعية الطلاب للمشاركة الفعالة والكثيفة في أنشطة التعلم، أدى إلى تطور مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وهذا ما أكدته نظريات التعلم، ومنها نظرية معالجة البيانات Information Processing Theory ونظرية الدافعية Motivation Theory، والتي أكدت على تحكم المتعلم في التعلم؛ سوف يزيد من الدافعية لموضوع التعلم، وبالتالي مزيد من المشاركة في أنشطة التعلم ونمو مهارات التنظيم الذاتي لديه، وهو نفس ما أشارت إليه دراسة كل من أركيبالد؛ ثيري وآخرون، (Archibald, 2010 ; Tirri et al, 2005).

• الفرض التاسع:

والذي نص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 ، بين متوسطات درجات طلاب لمجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، والقابلية لاستخدام بيئة الحوسبة السحابية (مرتفع - منخفض).

وبالرجوع إلى النتائج في جدول (١٢)، يتضح أنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات الكسب في مقياس التعلم المنظم ذاتياً عند الدراسة من خلال بيئة الحوسبة السحابية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف حجم مجموعات التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)؛ نتيجة للتفاعل بين حجم تشارك المجموعات (فردى/ ثنائى/ مجموعة صغيرة) ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

وبالتالى يتم رفض الفرض التاسع، أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ 0.05 ، بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ ترجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين حجم التشارك (فردى - ثنائى - مجموعة صغيرة)، والقابلية للاستخدام (مرتفع - منخفض).

• تفسير نتائج الفرض التاسع:

تشير النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى أن الأثر الأساسي لحجم مجموعات التشارك في إطار تفاعلها مع مستوى القابلية للاستخدام جاء متساوياً إلى حد كبير، مما يعنى إمكانية استخدام كلا المتغيرين المستقلين عند تحديد الجانب المعرفي لتصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية القائمة

على أداة جوجل درايف، وبثها عبر بيئة الحوسبة السحابية، حيث حمل تفسير نتائج هذا الفرض نفس تفسير نتائج الفرضين السابع، والثامن. حيث تفوق تشارك المجموعات الصغيرة بشكل واضح مع كلا مستويي القابلية للاستخدام، كذلك تفوق مستوى القابلية المرتفع للاستخدام مع حجم تشارك المحتوى. لذلك لم تسفر النتائج عن وجود تفاعلين المتغيرين المستقلين.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى نفس الأسباب التي فسرت حجم التشارك في مجموعات صغيرة في الفرض السابع، وفسرت تفوق مستوى القابلية المرتفعة لاستخدام البيئة السحابية في الفرض الثامن للبحث.

• توصيات البحث:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- «الإفادة من نتائج البحث على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.
- «الإفادة من حجم مجموعة التعلم التشاركي المدعوم بأدوات جوجل درايف في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- «الإفادة من نتائج البحث الحالي بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام أدوات جوجل درايف حتى يمكنهم الاستفادة من توظيف أدواته بكفاءة وموضوعية.
- «الإفادة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت دراسة أثر بعض متغيرات خاصة بتصميم بيئات إلكترونية قائمة على اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية على نواتج التعلم المختلفة.
- «الإفادة من مصادر التعلم المجانية المتاحة في بيئة الحوسبة السحابية في دعم المعارف والمهارات المرتبطة بتصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بتطبيقات جوجل درايف، بما يتفق وخصائص المتعلمين والمهام التعليمية المطلوبة.

• مقترحات البحوث المستقبلية:

- «اقتصار البحث الحالي على تناول تأثير متغيراته المستقلة على مرحلة الدراسات العليا. لذلك يمكن تناول البحوث المستقبلية هذه المتغيرات في مراحل تعليمية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظراً لاختلاف خصائص المتعلمين.
- «اقتصار البحث الحالي في متغيراته المستقلة على اختلاف حجم مجموعات التشارك (فردى/ ثنائى/ مجموعات صغيرة)، ومستوى القابلية للاستخدام (مرتفع/ منخفض). لذلك فمن الممكن أنتناول البحوث المستقبلية متغيرات أخرى، ودراسة تأثيرها على متغيرات البحث التابعة،

« اقتصر البحث الحالي على أداة جوجل درايف كأحد أدوات الإبحار في الدعم الإلكتروني لمواقف التعليم. فمن الممكن أنتناول البحوث المستقبلية المقارنة بين أداة جوجل درايف وغيرها من أدوات جوجل مختلفة مثل (Google +) Google site/؛ أو باستخدام أدوات Microsoft.

« قدم البحث الحالي متغيراته عبر بيئة الحوسبة السحابية، وهي بيئة تعليمية لها خصائصها التي لها تأثير في نتائج البحث. لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية المتغيرات المستقلة للبحث باستخدام بيئات تعليمية تفاعلية أخرى لها خصائص مختلفة عن بيئة الحوسبة السحابية. فمن المحتمل أن تأتي هذه البحوث بنتائج مختلفة عن البحث الحالي.

« اقتصر البحث الحالي في متغيراته التابعة على الجانبين الأدائي والمعرفي للمهارة، والتعلم المنظم ذاتياً. لذلك فمن الممكن أنتناول البحوث المستقبلية متغيرات تابعة أخرى مثل الاتجاه أو الرضا عن بيئة الحوسبة السحابية.

« لم يتناول البحث الحالي بين متغيراته البحثية دراسة علاقة أي من المتغيرات المستقلة باستعدادات المتعلمين. لذلك فمن الممكن أنتناول البحوث المستقبلية دراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة، والأساليب المعرفية لدى المتعلمين، منها (الاستقلال مقابل الاعتماد، الاندفاع مقابل التروي / تحمل الغموض مقابل عدم تحملاً لغموض).

« إجراء دراسات تبحث عن تطبيقات الحوسبة السحابية، وتوظيفها في التدريس، مثل الاختبارات الإلكترونية، وأنظمة إدارة التعلم وغيرها.

• المراجع :

- إيناس محمد إبراهيم الشيتي (٢٠١٣). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية، الفترة من ٤ - ٧ فبراير ٢٠١٣م.

- شريهان نشأت المنيري (٢٠١١). الحوسبة السحابية: سلسلة مفاهيم استراتيجية. القاهرة، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

- عبد العزيز طلبية (٢٠١٠). اختلاف حجم التشارك في التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات وإثره على اكتساب كل من مهارات التصميم التعليمي والتفكير الناقد والاتجاه نحو المشاركة الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة، مج (١٩)، ع (٤).

- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتب.

- عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٠). أثر تغيير بعض الطالبات المعلمات في مجموعات التعلم التعاوني على اكتساب أسس التصميم التعليمي وتطبيقها في تطوير الدروس. تكنولوجيا التعليم. سلسلة بحوث ودراسات محكمة، مج ١٠.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد الدسوقي عبد العزيز (٢٠٠٨). البنية العاملة لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ١ (٣٨)، ٢٣١ - ٢٧٨.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط٢، القاهرة. مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس، أميرة محمد المعتصم (٢٠١١). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار في المحتوى الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم على تنمية التحصيل وزمن التعلم والقبالية للاستخدام لدى الطالبة المعلمة. تكنولوجيا التعليم. سلسلة بحوث ودراسات محكمة، مج (٢١)، العدد (١) - يناير ٢٠١١.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والمؤسسات، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع، ج ١.
- محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٢). أثر العلاقة بين نمط تقديم استراتيجية استقصاء الويب (مفتوح/ موجه)، ومستوى القابلية للتعلم الذاتي (مرتفع/ منخفض) على التحصيل وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة، ٢٢ (١)، يوليو. ٢٥٧ - ٢٩٣.
- وليد يوسف محمد (٢٠١٤). التفاعل بين أنماط عرض المحتوى في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على كائنات التعلم وأدوات الإبحار بها وأثره على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وقابلية استخدام هذه البيئات لدى طلاب المرحلة الثانوية تكنولوجيا التعليم. سلسلة بحوث ودراسات محكمة، مج (٢٤)، العدد (١) - يناير ٢٠١٤.
- Aaron, L., & Roche, C. (2012). Teaching, Learning and Collaborating in the Cloud: Applications of Cloud Computing for Educators in Post-Secondary Institutions, Journal of Educational Technology Systems, 40 (2), 95-111.
- Akin, O.S. (2008), the effect of cooperative learning on Academic achievement&Self- Esteem of Nigerian University- Boun Student in the African Symposium, 8(1), 6263 from: <http://www.ncsu.edu/aern/TAS8.1.PDF>
- Alcatton, R.F. (2014). Integration of Cloud Computing and Web 2.0 Collaboration Technologies in E. Learning. International Journal of Computer Trends and Technology (IJCTT), 12 (1), 46-55.
- Alhamdi, F.A., & Khaparde, V. (2014). Collaboration in the Cloud Computing among Students of Library and Information Science

Department. International Journal of Advanced Library and Information Science, 2 (1), 82-92.

- Aloriny, S. (2013). Using Cloud Computing in Public High School: from the point of view of Computer Teachers. Paper presented at the meeting of the International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.
- Bagish, S.S.A. (2014). Students Awareness of Could Computing: Case Study Faculty of Engineering at Aden University, Yamen. International Journal of Engineering Development and Research, 2 (1), 1122-1129.
- Baun, C., Kunze, M., Nimis, J., Tai, S. (2011). Could Computing Web – based Dynamic IT Service, Germany, Berlin Heidelberg: Springs – Verlag.
- Blau, I., & Caspi, A. (2013). Sharing and Collaborating with Google Docs: The Influence of psychological Ownership, Responsibility, and Student's Attitudes on Outcome Quality. In T. Bastiaens et al. (Eds.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2012 (pp. 3329 –3335). Virginia, USA: Association for the Advancement of Computing in Education AACE.
- Berry, Hungate& Temple, (2011). Delivering Expected Value to Users and Stakeholders with user Engineering. IBM system journal, vol. 42, pp. 542 – 547.
- Bettoni, M., Bernhard, W., Eggs, C., & Schiller, G. (2013). Participative Faculty Development with an Online Course in e-Collaboration. Paper presented at the 6th Intern. Conference one Learning, University of British Columbia Okanagan, Kelowna, Canada, 27-28.
- Britto, M. (2011). An Overview of Cloud Computing in Higher Education. In Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 2011(pp. 1062-1071).
- Carmel, M& John, L., (2009). Usability and Usefulness of E. Book on PPCs: How Students, Opinions Vary over time. Australasian Journal of Educational Technology. 25(1), 30.

- Chappell, D. (2013). A Short Introduction to Cloud Platforms an Enterprise Oriented View. Chappell and Associates: San Francisco.
- Chen, C. & Emily, F. (2011). Experience-Based Language Learning through a Synchronous Discussion, ERIC, No: ED4900123
- Chunwijitra, S., (2013). An Advanced – Based E. Learning Platform for Higher Education for Low Speed Internet, PDF, Thesis, and the Graduate University for Advanced Studies, Sokendai, Japan.
- Davis, F. D.; Bagozzi, R. P.; Warshaw, P. R. (1989), "User Acceptance of Computer Technology: A comparison of Two Theoretical Models", Management Science 35:982–1003, doi:10.1287/mnsc.35.8.982
- Doan, D. (2014). A Developer's Survey on Different Cloud Platforms. (Unpublished Master's thesis). University of California, San Diego, USA.
- Downes, S. (2012). Connectivism and Connective Knowledge Essays as Meaning and Learning Networks Creative Common License. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/legalcode>.
- Fernandez, Z. A. (2014). E. Learning Data Mining in Cloud Computing: An Overview. Int.J. Learning Technology, 9, (1), 25-52.
- Gaskill, M. & Brook, D. (2013). Learning from Web Quest, New York, NY, US: Cambridge, University Press.
- Halash, E. A. (2013). Mobile Cloud Computing: Case Studies. (Unpublished Master's thesis). Wayne State University, Michigan, USA.
- Hamid, T. (2010). Cloud Computing. Technology World Magazine, 2, 16 – 17.
- Hashim, A.S., & Othman, M. (2014). Cloud Computing Development Education. Journal of Developmental Education. 33,(3), 38-39.
- Jang, S. (2014). Study on Service Models of Digital Textbooks in Cloud Computing Environment for Smart Education. International Journal of U – and E – Service, Science and Technology, 7 (1), 73-82.

- Jobe, W. (2012). Akenyan Cloud School. Massive Open Online & Ongoing Course for Blended and Lifelong Learning, Open Praxis, 5 (4), 301 – 313.
- Jones, Q., Moldovan, M., Raban, D., & Butler, B. (2014). Empirical Evidence of Information Overload Constraining Chat Channel Community Interaction, In Proceedings of the 2014. ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, (pp.323-332), New York, NY.
- Karim, I., Goodwin, R. (2013). Using Cloud Computing in E. Learning System. International Journal of Advanced Research in Computer Science & Technology (IJARCS), 1 (1), 65 – 69.
- Kessler, G. (2012) Collaborative Writing among Second Language Learners in Academic Web-Based Projects. Language Learning & Technology, 16 (1), 91-109.
- Kroop, S. (2013). Evaluation on Students' and Teachers' Acceptance of Widget- and Cloud-based Personal Learning Environments. Journal of Universal Computer Science, vol. 19, no. 14 (2013), 2150-2171 submitted: 3/2/13, accepted: 29/7/13, appeared 1/8/13 © J.UCS
- Lahoti.A. A., Ramteke, P. L., (2014). Mobile Cloud Computing the Necessity of Future with its Architecture Advantages and Applications. International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing Networks (IJCN), 3 (5), 247 – 255.
- Mell, P., & Grance T. (2011), "The NIST Definition of Cloud Computing", Computer Security Division, Information Technology Laboratory, National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD 20899-8930.
- Miller, M. (2008). Cloud Computing: Web- Based Applications that Change the Way You Work and Collaborate Online. Pearson: New York.
- Mousannif, H., Khalil, I., & Kotsis, G. (2013). Collaborative learning in the Clouds. (Report). Information Systems Frontiers, 15, (2), 159 – 162.
- Nielson, Jakob, Philips & Victoria. L (2014). Estimating the Relative Usability of two Interfaces: Heuristic Formal and Empirical Methods

- Compared, in proc, ch1 2014 Conference on Human Factors in Computing Systems. New York, USA.
- Paul & Giguere (2004). Large Scale Interaction Strategies for Web Based Professional Development, The American Journal of Distance Education, vol. (18), no. (4).
 - Rodney, B. (2014). Using Cloud – based Technologies to support Tpack among Pre- Service Teachers. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.) Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education. International Conference, 2014, 1328- 1339.
 - Saleem, R., (2011)," Cloud Computing effect on Enterprises", Master of Informatics, Lund University.
 - Sylvana, M. & Kroop, G. (2013). Cloud computing – an advanced e-learning Platform of School Education”, [http://www.icl-conference.org/dl/Proceedings/ICL2011/Program contribution239_a.pdf](http://www.icl-conference.org/dl/Proceedings/ICL2011/Program%20contribution239_a.pdf).
 - Sultan, N. (2011).Cloud Computing for Education: A new dawn?. International Journal of Information Management,32 (2), 109-116. oi:10.1016/j.ijinfomgt.2009.09.004.
 - Tomei & Jeff (2014). A brief History of usability. [http:// www.Measuring. Com/blog/ usability – history, php](http://www.Measuring.Com/blog/usability-history.php). Dated access. 10 /02 /2015.
 - Tout, S., Sverdlik, W & Lawver, G. (2009). Cloud Computing and its Security in Higher Education. In the Proceedings of the Information Systems Education Conference. From: [//proc.isecon.org/2009/2314/ISECON.2009.Tout.pdf](http://proc.isecon.org/2009/2314/ISECON.2009.Tout.pdf)
 - Van, P., & Ling, J. (2008). Modelling user Experience with Web Sites: Usability, Hedonic Value, Beauty and Goodness. Science Direct.27 (5), 2047 – 2055.



البحث الثالث :

أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسائل الجبرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

المصادر :

د / ناصر السيد عبد الحميد عبيدة

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
شعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

” أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسائل الجبرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ”

د/ ناصر السيد عبد الحميد عبيدة

• ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى توضيح خطوات استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات، وتقصى أثرها على تنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسائل الجبرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هدف البحث تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لوصف متغيرات البحث إجرائياً، مع تحديد مستويات وخطوات استخدام التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات، بالإضافة إلى تحديد مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية ومهارات حل المسائل الجبرية. وتم بناء دليل معلم لتدريس وحدتي: التحليل، والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في (ح) بكتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣م، كما تم إعداد اختبار في مهارات التفكير الجبري وتضمن مهارات: (استيعاب الأنماط الرياضية، واستخدام الرموز الجبرية، واستخدام التمثيلات الرياضية، ووصف العلاقات الرياضية)، كما تم بناء اختبار المهارات الخوارزمية وتضمن مهارات: (استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة، وتطبيق الخوارزميات في حل المسألة، وتعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة، وتعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها)، كما تم إعداد اختبار مهارات حل المسائل الجبرية وتضمن مهارات: (استيعاب المسألة، وتمثيل حل المسألة، وحل المسألة الجبرية، والتحقق من حل المسألة)، تكون كل اختبار من (٤٨) مفردة من نمط اختيار من متعدد وفق جدول مواصفات يربط بين مهارات كل متغير ودروس محتوى الوحدات الدراسية، وتم قياس صدق وثبات ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لكل اختبار لضبط الاختبار ووضعها في صورة قابلة للتطبيق الميداني. واعتمد البحث في تحقيق أهدافه وإجراءاته على المنهج شبه التجريبي تصميم ثنائي (قبلي - بعدي)، وتكونت عينة البحث من مجموعتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية: الأولى مجموعة تجريبية وعددها (١٢٧) تلميذاً وتلميذة، والثانية مجموعة ضابطة وعددها (١٣١) تلميذاً وتلميذة، وتم تعريض كل من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات البحث قبلها، ثم تعريض تلاميذ المجموعة التجريبية للتدريس باستخدام التمثيلات الرياضية، في حين تم تعريض تلاميذ المجموعة الضابطة للتدريس وفق الطريقة المعتادة، وتم تطبيق الأدوات بعدياً، وباستخدام برنامج SPSS 16.0 في المعالجات الإحصائية للبيانات كان من أهم نتائج البحث ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار حل المسائل الجبرية. وباستخدام اختبار معادلة قياس حجم الأثر لقياس الدلالة العملية، تبين كبر حجم الأثر،

حيث أتت قيمه في جميع الاختبارات أكبر من الواحد الصحيح، مما يدل على الدلالة العملية للنتائج، ووفقا لنتائج البحث الحالي أمكن استنتاج الأهمية التربوية للمتغير المستقل (استخدام التمثيلات الرياضية) في تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية. ووفقا للنتائج السابقة تم صياغة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تدريب معلمي الرياضيات على استخدام التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات بصفة عامة، وتدريب الجبر بالمرحلة الإعدادية على وجه الخصوص. بالإضافة إلى ضرورة تخطيط التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية؛ لتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المشكلة الجبرية.

The effect of using the multi levels of the mathematics representations in the teaching of mathematics on developing algebraic thinking skills, algorithmic skills and algebraic problem solving of prep school students

Dr. Nasser Elsayed Abdulhamed Ebada

Abstract :

The present research aimed to use the multi levels of the mathematics representations in the teaching of mathematics and measure its effects on the development of algebraic thinking skills, Algorithmic skills and Algebraic problem solving of prep school students. To achieve the objective of this research, the perivious literature and studies were reviewed to describe the variables, and determine the steps of using mathematical representations in teaching of mathematics through teaching guide. To measure the dependent variables, the three tests were prepared. The tools of research included three tests: the first is algebraic thinking skills test (mathematics patterns, using algebraic symbols, using mathematical representations, and describing mathematical relationships), and the second is algorithmic skills test (understanding algorithmic, applying algorithmic, correcting algorithmic, and creating algorithmic), and the third is algebraic problem solving test (understanding problem, representing problem solve problem). Each test consisted of 48 multiple-choice items. The validity, reliability, discrimination and difficulty levels were determined. The research depends on the quasi experimental methodology (pre- post) tests, and the sample of this study consisted of two groups selected at randomly: The first group is experimental group (127 pupils), and the second group is control group (131 pupils). Then the students of the experimental group were taught using mathematical representations, while the students of controlled group were taught according to traditional teaching strategies. After the research tools were applied, the most important findings of the study included: There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0,01$) between the scores means of experimental and control groups in the post application of algebraic thinking test in general, and each its skills alone in favor of the experimental group. There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0,01$) between the scores means of experimental and control groups in the post application of test of algorithmic skills in general, and each its skills alone in favor of

the experimental group. There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0,01$) between the scores means of experimental and control groups in the post application of test of algebraic problem solving in general, and each its skills alone in favor of the experimental group. There is a positive, strong and statistically significant relationship at the level of ($\alpha \leq 0, 01$) between the scores of students of the experimental group in the post application of algebraic thinking skills test, algorithmic skills test, and of algebraic problem solving test. Finally the effect size was used to measure the effects of using the mathematical representations in teaching mathematics on developing the algebraic thinking skills, algorithmic skills and algebraic problem solving of prep school students. The effects size estimates shows that the significance of using the mathematical representations. In addition, the effects size shows that the educational importance of the independent variable (the use of mathematical representations) in the teaching of mathematics on the development of algebraic thinking skills, and the development algorithmic skills, and the development of algebraic problem solving. According to the results of this research, there are some of recommendations: training the mathematics teachers in using mathematical representations for teaching mathematics in general, and teaching of algebra at prep school. Also, the mathematics teacher should set the teaching plan for the development of algebraic thinking skills, algorithmic skills, and algebraic problem solving.

• مقدمة :

تعد الرياضيات - كعلم - منهجاً في دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية من الناحية الكمية، وتهدف الرياضيات المدرسية كمادة محورية إلى بناء منهج في التفكير قائم على المنطق الكمي المنهج لدى التلاميذ. وتنطلق الرياضيات المدرسية كما يرى تيل (Tall, 2008:7) من كونها تمثيل للعالم الحقيقي الذي يواجه التلميذ في ثلاثة مستويات أو عوالم متكاملة ومتميزة في ذات الوقت. وتتمثل العوالم الثلاثة وفقاً لما يلي:

« عالم التجسيد - المفاهيمي (Conceptual-Embodied World)، ويتمركز على رؤية وتأمل الأشياء والإحساس بها، ثم تخيلها لبناء صورة ذهنية حولها، والرياضيات المدرسية في هذا العالم معنية بتوضيح التعريفات، واستنتاج الخصائص، واكتشاف العلاقات الرياضية ووصفها، وبناء رؤية صحيحة حول السياق الرياضي ووظيفتها في الحياة.

« عالم الإجراءات - الرمزية (Perceptual-Symbolic World)، ويرتبط بنمو العالم الأول محدد اللغة برموزها وتعبيراتها المنطقية، وتوظيف هذه اللغة في بناء خوارزميات تدعم حل العديد من المشكلات الرياضية والحياتية، وتجسيد عالم الأفكار الرياضية إلى تطبيق ذهني أو يدوي، والرياضيات المدرسية في هذا العالم معنية بتوظيف التمثيلات الرياضية لبناء نسق رياضي واضح.

« عالم البديهية - المنهجي (Axiomatic-Formal World)، ويرتبط بتميز البديهيات الرياضية، وتوظيف منهجية البرهان الرياضي في بناء المعرفة

الرياضية وتطويعها. والرياضيات المدرسية في هذا السياق معنية بالبرهان الرياضي، ونسق البرهان الرياضي ليس بالعملية السهلة، ولكنه يتركب من مكونات تطور علم الرياضيات بما ينعكس على الرياضيات المدرسية. ويمثل البرهان الرياضي مرتكزا لبناء العقل الإنساني القائم على تقدير العلم، ومواجهة مشكلاته بطريقة علمية، وبدرجة من المخاطرة المحسوبة.

وتمثل الرياضيات المدرسية مجموعة من الأنشطة العقلية التي تهدف إلى بناء العديد من أنماط التفكير الرياضي، التي تساعد على مواجهة العديد من المشكلات الحياتية، هذه الأنماط تختلف باختلاف مجالات الرياضيات، وتمثل مجموعة من الأنشطة العقلية أهمها ما يلي:

Mathematical Interpreting	التفسير الرياضي
Mental Visualizing	التصور الذهني
Mathematical Analyzing	التحليل الرياضي
Mathematical Synthesizing	التركيب الرياضي
Mathematical Oral & Written Explaining	الشرح الكتابي والقرائي الرياضي
Study Hypothesizing Mathematically	دراسة الفرضيات رياضياً
Mathematical Inferring	الاستنتاج الرياضي
Mathematical Deducing	الاستقراء الرياضي
Mathematical Judging & Estimation	الحكم والتقدير الرياضي
Making Decisions Mathematically	اتخاذ القرار رياضياً
Mathematical Justifying	التبرير الرياضي

ويعد الجبر أحد مجالات الرياضيات المدرسية، ينطبق عليه ذات الرؤية السابقة، ويهدف إلى تنمية مهارات التلميذ في توظيف الرموز والأشكال والرسوم في بناء ووصف العلاقات بين الكميات المعلومة، والكميات غير المعلومة وترجمتها بطريقة رياضية. ويشير كل من سميث، وجون وطومسون (Smith, John & Thompson, 2007: 8) إلى أن دراسة الجبر ترتبط بتعرف التلميذ الرموز الرياضية وقراءة وكتابة التعبيرات أو المقادير الجبرية، واستخدام العلاقات الرياضية في وصف وتفسير المواقف الحياتية، مع دراسة الدوال التي تمثل علاقات رياضية ذات خصائص محددة يتم استخدامها في وصف المواقف والتنبؤ بها، ويرتبط بذلك العديد من الخوارزميات التي يجب إتقانها من قبل التلاميذ.

كما أوضح أسيلر وآخرون (Isler, et.al, 2014: 110) أهمية تدريس الجبر في مراحل مبكرة، وضرورة التركيز على تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وحل المسائل الجبرية، خاصة المسائل اللفظية التي تدعم التلاميذ في عمليات الترجمة والتمثيل الرياضي. كما أشار ألتون (Alton,

(2003:51) إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير الجبري في الصفوف الأولى (المرحلة الابتدائية) بالتكامل بين مجال الأعداد والعمليات عليها ومجال الجبر والعلاقات خلال تركيز عمليات التدريس على مجموعة من الأنشطة أهمها ما يلي:

- ◀ تمثيل الأعداد ودراسة العلاقة بينها باستخدام خط الأعداد.
- ◀ تمثيل نتائج العمليات الحسابية على خط الأعداد.
- ◀ تمثيل العمليات الحسابية باستخدام الرموز والأشكال والصور أو اليدويات.
- ◀ دراسة خصائص العمليات الحسابية الأربعة (+، -، ×، ÷)، وتوضيح العلاقات بينها باستخدام التمثيلات الرياضية.
- ◀ تدرج استخدام الرموز لتوضيح خصائص العمليات، ثم الانتقال لدراسة المقادير الجبرية، والعلاقات، ثم المعادلات والمتباينات.
- ◀ تمييز مجموعات جزئية داخل النظام العددي في مجموعات متدرجة (الأعداد الصحيحة، والأعداد النسبية، والأعداد الحقيقية).
- ◀ توصيف وبناء أنماط عددية جديدة، وتوصيف العلاقات بين حدود النمط الرياضي.
- ◀ تكامل مجالات الهندسة والقياس الأعداد والعمليات عليها والجبر من خلال تمثيل العمليات الحسابية باستخدام الأشكال الهندسية، وتوصيف العلاقات الرياضية خلال عمليات حساب المحيط والمساحة والقياسات المختلفة.

وأشار كل من سوريس، وبلانتون، وكابيت (Soares, Blanton, Kaput, 2006: 228) إلى أن التفكير الجبري يعد هدف عام لدراسة الجبر، وأن تنميته لدى التلاميذ ضرورة لاستمرارية تعلمه الرياضيات في مراحل متقدمة. كما تتضح أهمية تضمين مهارات التفكير الجبري كأهداف مباشرة خلال مناهج الرياضيات المدرسية خاصة في المراحل الابتدائية، ووجود أنشطة تحفز المعلمين والتلاميذ؛ لتنمية مهارات التفكير الجبري وقياسها عند تخطيط وتنفيذ التدريس في مجال الجبر. وأشار إلى وجود قصور في بعض المناهج الدراسية أوضحها نتائج الدراسات الدولية المقارنة، وذلك في تضمين مهارات التفكير الجبري بما يصعب تنميتها لدى التلاميذ.

ويوضح كومبفس، وفان دين، وأليكس (Combefis, Van Den, Alexis, 2013:5) أن المهارات الخوارزمية ترتبط بالإجراءات والخطوات المتسلسلة لحل مشكلة وفق خريطة من الخطوات؛ لذا ربما يطلق عليها في بعض الأدبيات مهارات التفكير الإجرائي بطريقة رياضية Procedural Thinking Mathematically، كما ترتبط المهارات الخوارزمية بما يسمى بمسارات التلميذ في بناء التفكير الخوارزمي وفق تتابع رياضي محدد، وتتضمن المهارات الخوارزمية العديد من المهارات منها: تحليل المشكلة الرياضية، وتوقع خرائط الحل وفق

خوارزميات محددة ودقيقة، واستنتاج الحل الدقيق، واستنتاج خوارزمية رياضية قابلة للتعميم في مواقف ومشكلات رياضية أخرى، ودراسة الأخطاء الشائعة في الخوارزميات المستخدمة في حل المسائل الجبرية.

وتتضح أهمية تنمية المهارات الخوارزمية في تدريس الرياضيات، كما حددتها نتائج دراسة تارزيمه، وثامبي (Tarzimah & Thamby, 2010:147) في كونها ضرورة لتنمية المهارات الرياضية بصفة عامة، وتنمية مهارات التفكير الرياضي بأنماطه ومستوياته المختلفة، كما تعد المهارات الخوارزمية ضرورة لتنمية مهارات حل المشكلة الرياضية؛ حيث أوضحت نتائج الدراسة - التي هدفت إلى دراسة صعوبات حل المشكلات الرياضية - إلى أنه من أهم صعوبات حل المشكلات الرياضية المرتبطة بضرورة تحديد التلميذ لمجموعة من الخوارزميات الضرورية لحل المشكلة، وقد تتطلب بعض المشكلات تعديلات في خوارزميات سابقة، أو إنتاج خوارزميات جديدة.

كما ترتبط مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية بتنمية مهارات حل المسائل الجبرية كهدف رئيس من أهداف تعليم الجبر، حيث تعد مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية من المهارات المتطلبة لتنمية مهارات حل المسألة الجبرية، كما أن إتقان التلميذ لمهارات حل المسائل الجبرية بمثابة تدريب على عمليات ومهارات التفكير الجبري، وتدريب على توظيف المهارات الخوارزمية. وتتنوع المسائل الجبرية بتنوع الهدف من تقديمها، فمنها المسائل الجبرية الرمزية ويتم عرضها بصيغة الرموز الرياضية المجردة، والمسائل الجبرية اللفظية ويتم عرضها بصيغة قصصية قد ترتبط بمواقف حياتية حقيقية. وتمثل المسائل الجبرية هدفا في حد ذاتها يمكن من خلالها تنمية العديد من المهارات الجبرية منها قراءة وكتابة الرموز، وقراءة وكتابة المقادير الجبرية والتعبيرات الرياضية، وترجمة الصيغ اللفظية في المسائل المقدمة إلى صيغ جبرية يمكن معالجتها، كما أنها تمثل نشاطا رياضيا عقليا يمكن توظيفها في تنمية مهارات التفكير الجبري (Kerry, et.al, 2007:164).

وحول أهمية تنمية مهارات حل المسألة الجبرية حدد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teacher of Mathematics: NCTM, 2010: 2) بكونها تؤدي دوراً مهماً في الرياضيات المدرسية، وأن المسألة الرياضية ترتبط بالجمال الرياضي الذي تصاغ خلاله. وتمثل المسائل الجبرية خاصة اللفظية مدخلا مهماً في تنمية الترابطات الرياضية في الرياضيات المدرسية بصفة عامة، وفي الجبر على وجه الخصوص، كما تدعم وظيفية الرياضيات المدرسية التي تمكن من استيضاح أهمية الرياضيات لدى التلاميذ. ويمكن توضيح وظيفة حل المسائل الجبرية على النحو التالي:

« ترسيخ وظيفة الرياضيات المدرسية وأهميتها بالنسبة للتلاميذ.

- « تدعم تنمية المهارات العليا في التفكير لدى التلاميذ.
- « يمكن خلالها تنمية إطار مفاهيمي في الرياضيات لدى التلاميذ.
- « تعمل على تكامل المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.
- « تساعد معلم الرياضيات في تقييم تعلم التلاميذ.
- « تساعد معلم الرياضيات في تحديد صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلاميذ.
- « تدعم بناء استراتيجيات متنوعة لحل المسائل الرياضية خاصة في صيغتها الحياتية.
- « ترتبط مهارات حل المسألة الجبرية بمهارات عديدة في التفكير واتخاذ القرار.
- « تدعم ترابط الأفكار الرياضية لدى التلاميذ.
- « تفتح مجال بناء مهارات التلاميذ في استخدام الرياضيات.
- « توجه التلاميذ نحو استخدام مهاراتهم الرياضية العقلية والأدائية بطريقة عملية.
- « تنمي مهارات جمع البيانات ودراساتها وتوظيفها في بناء معرفة رياضية جديدة.
- « تعطي فرصة للتلاميذ للتعامل مع مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة تقليدية وتكنولوجية.

وبتحليل بعض الدراسات السابقة لدراسة واقع تنمية مهارات التفكير الجبري، وواقع تنمية المهارات الخوارزمية، وواقع تنمية مهارات حل المسألة الجبرية، وما يرتبط بكل منها من تحديات بصفة عامة، وتحديات ترتبط باستراتيجيات تدريس الجبر لتنمية كل منها تبين ما يلي:

هدفت دراسة ساتوشي (Satoshi, 2014: 64) إلى تقييم مستوى تلاميذ الصف التاسع بالمدارس اليابانية في مهارات التفكير الجبري، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) تلميذا وتلميذة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تدني في مستوى التلاميذ في تنمية مهارات التفكير الجبري خاصة في موضوعات: (المعادلة الخطية، والعلاقة، والدالة الخطية)، حيث تزداد مشكلات التلاميذ في حل معادلة خطية في مجهولين، وتظهر المشكلات واضحة في المسائل اللفظية وكيفية تحويلها من صيغة لفظية إلى صيغة رمزية بكتابة معادلة أو علاقة رياضية محددة، والتميز بين المجاهيل غير المعلومة، وتحويلها إلى متغيرات جبرية يمكن تحديد قيمها بفتحات على خط الأعداد، كما لوحظ صعوبة دراسة المعادلة الخطية من خلال مجموعة من الإحداثيات الكارتيزية المعطاة.

كما هدفت دراسة كل من لونجهام، سانبيرج، وجودمان (Langham, Sundberg, Goodman, 2006: 318) إلى تنمية التفكير الجبري من خلال نموذج مقترح تم تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وفقا له، وبينت

الدراسة وجود تدني في مستوى مهارات التفكير الجبري لدى التلاميذ، ويعزو ذلك الى قصور الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، لذلك يجب اعتبار التفكير الجبري كمداخل أكاديمي في التنمية المهنية لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، حيث تم توجيه المعلمين إلى تخطيط وتنفيذ خطط لبعض الدروس في الرياضيات ومتابعتها ومناقشة المعلمين حول الأنشطة والإجراءات الصفية لتعديلها وتطويرها، مع ضرورة متابعة تنفيذها، وقياس أثرها على تنمية التفكير الجبري لدى التلاميذ.

وحول الدراسات المرتبطة بتنمية المهارات الخوارزمية، هدفت دراسة كل من زيتنوف، وساجد (Ziatdinov, Sajid, 2012:1109) إلى تقصي مدى إمكانية تنمية المهارات الخوارزمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس اسطنبول، وأوضحت نتائج الدراسة إلى ضرورة التركيز على تنمية المهارات الخوارزمية في مراحل مبكرة لارتباطها بتحقيق العديد من أهداف تعليم الرياضيات، حيث يمثل ضرورة للتلاميذ للاستمرارية في تعلم الرياضيات، كما أوضحت نتائج الدراسة أن جميع الصعوبات التي تظهر في عمليات حل المشكلة تعزو إلى صعوبات توظيف المهارات الخوارزمية.

كما هدفت دراسة ليم ونوراني (Lim and Noraini, 2006: 55-56) إلى تقييم أداء التلاميذ في مهارات حل المسائل الجبرية، واقتصرت الدراسة على مهارات ترجمة المسائل الجبرية وتمثيلها رياضياً، وتوظيف العلاقات والمعادلات الجبرية للتعبير عن المسائل الجبرية، وبناء خطة للحل محددة الخوارزميات، ومهارات الاستدلال الجبري، واعتمدت الدراسة على جزأين: الجزء الأول تمثل في اختبار المسائل الجبرية يستخدم فيه التلميذ الورقة والقلم، والجزء الثاني تم عمل مقابلة مفتوحة مع كل تلميذ لمناقشته حول الاستجابات المكتوبة في الاختبار. وأشارت نتائج الدراسة من الناحية الوصفية أن ٦٢٪ من عينة البحث أقل من مستوى ٥٠٪ من الدرجة الكلية، وأن التلاميذ تواجههم العديد من صعوبات حل المسائل الجبرية أهمها ما يلي:

- « صعوبة توظيف المهارات الخوارزمية عند استخدام الرموز الجبرية.
- « صعوبة ترجمة وتفسير العلاقات الخطية بين المتغيرات.
- « صعوبة ترجمة المسائل الجبرية في مجموعة من التساؤلات الرياضية.
- « صعوبة كتابة المقادير الجبرية خلال خوارزميات حل المسألة.

ولدراسة واقع تنمية التفكير الجبري، وواقع تنمية المهارات الخوارزمية، وواقع تنمية مهارات حل المسائل الجبرية، تم إجراء دراسة استطلاعية، حيث تم تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير الجبري، واختبار قياس المهارات الخوارزمية، واختبار قياس مهارات حل المسائل الجبرية على عينة عددها (١٨٧) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدارس إدارة أشمون التعليمية بمديرية التربية

والتعليم بالمنوفية، ومدارس إدارة أوسيم التعليمية بمديرية التربية والتعليم بالجيزة. وكان من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

« صعوبات اكتشاف ووصف العلاقة الموجودة في الأنماط الرياضية العدية، والجبرية، والهندسية، وتوظيفها في إكمال النمط، مع وجود صعوبة في بناء أنماط جديدة وفق علاقات محددة، أو وفق علاقات مفتوحة.

« توظيف الرموز الجبرية في ترجمة العلاقات الرياضية، وكذا ترجمة المسائل الرياضية في صورة مقادير جبرية، أو جمل رياضية، بالإضافة إلى صعوبة توظيف الرموز الرياضية في مسائل القياس: خاصة موضوعات المحيط وتقدير الأطوال والمسافات، وتقدير المساحة، والحجوم والسعة.

« صعوبة توظيف أنماط ومستويات التمثيلات الرياضية لتقديم المفاهيم الجبرية، وتوضيح العلاقات الرياضية، وتمثيل المسائل اللفظية، وغيرها من التمثيلات الرياضية.

« كما تبين وجود العديد من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في استدعاء وتوظيف الخوارزميات الصحيحة خلال خطوات حل المسائل الجبرية، بالإضافة إلى استخدام بعض الخوارزميات غير المرتبطة بالمسألة الجبرية المقدمة، أو استخدامها بصورة غير صحيحة. وتبين أن معظم الصعوبات التي تواجه التلاميذ تعزو إلى صعوبة توظيف المهارات الخوارزمية بصورة دقيقة.

وعلى الجانب الآخر تعد التمثيلات الرياضية من العمليات الرياضية المرتبطة بنقل المحتوى الرياضي من صيغته الرياضية الرمزية إلى صيغ متنوعة تتضمن الرموز والأشكال والجداول، والمتغيرات. ولقد أشارت العديد من الدراسات أهميتها في تدريس الرياضيات خاصة بعد صدور العديد من وثائق معايير تعليم الرياضيات في المحتوى والعمليات وأساليب التقويم على المستويين المحلي والدولي.

وأشارت نتائج دراسة (محمد أحمد أبو هلال، ٢٠١٢: ح) إلى فاعلية التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات واكتساب المفاهيم وبناء الميول نحو الرياضيات المدرسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تسهم التمثيلات الرياضية في تحقيق الفهم العميق للمحتوى الرياضي، كما تعطي للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم بتمثيلات متعددة يستطيع التلاميذ من خلالها تطوير أفكارهم وتطوير بنيتهم المعرفية في الرياضيات، وتسهم في تنمية مهارات التلميذ في توظيف هذه التمثيلات في استيعاب مواقف رياضية جديدة.

كما أشار تشين (Chen, 2014: 296) إلى أن استخدام التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات تساعد في تقليل الأخطاء الشائعة في بناء المفاهيم الجبرية الناتجة عن الممارسات التقليدية في التدريس خاصة التدريس المباشر القائم على تقديم مجموعة من الأمثلة لوصف المفاهيم في صيغة رمزية، كما

تساعد التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في عمليات بناء النماذج والأنماط الرياضية وتوصيف العلاقات باستخدام المتغيرات البصرية والجداول، كما توجه التلاميذ نحو بناء التعميمات أو الاستدلالات الرياضية المرتبطة بالمفاهيم الجبرية، وكلها ترتبط بصورة مباشرة بتنمية مهارات التفكير الجبري.

وانطلاقاً مما سبق، ومن أهمية تنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية، بالإضافة إلى أهمية توظيف التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات بصفة عامة، وتوظيفها في تدريس الجبر بصفة خاصة، تأتي الدراسة الحالية لوصف كيفية استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات، وتقصي أثرها على تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية مهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية.

• مشكلة البحث وأسئلته :

تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسائل الجبرية. ولمواجهة المشكلة الحالية تمت الإجابة عن الأسئلة التالية:

« السؤال الأول: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ »

« السؤال الثاني: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الخوارزمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ »

« السؤال الثالث: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ »

« السؤال الرابع: ما نوع ومستوى العلاقة بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار حل المسائل الجبرية؟ »

• أهداف البحث:

هدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

« قياس أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. »

« قياس أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الخوارزمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. »

« قياس أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسائل الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

« تقصى العلاقة بين درجات التلاميذ في مهارات التفكير الجبري، ودرجاتهم في اختبار المهارات الخوارزمية، ودرجاتهم في اختبار حل المسائل الجبرية.

• أهمية البحث :

من بين أوجه الاستفادة للبحث الحالي ما يلي:

« لمخططي مناهج الرياضيات: تصميم أنشطة رياضية يمكن توظيفها في تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية.

« لمعلمي الرياضيات: تعرف خطوات استخدام التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات بصفة عامة وفي تدريس الجبر بصفة خاصة، وتوظيفها في تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية حل المسائل الجبرية، مع تعرف كيفية قياسها لدى التلاميذ وذلك من خلال أدوات البحث الحالي.

« للتلاميذ: استخدام الأنشطة والتدريبات المقدمة في تنمية وقياس مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسائل الجبرية.

• منطلقات البحث:

انطلق البحث الحالي وفقاً لما يلي:

« الجبر أحد مجالات الرياضيات المدرسية يعتمد على التكامل بين البناء الرمزي والبناء اللفظي في تقديم المفاهيم والمهارات والتعميمات الجبرية.

« التمثيلات الرياضية من العمليات الرياضية المرتبطة بطبيعة الرياضيات المدرسية.

« التخطيط المسبق للتدريس وفق مداخل واستراتيجيات تؤكد فاعلية التلميذ يدعم تنمية مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسألة الجبرية.

• حدود البحث:

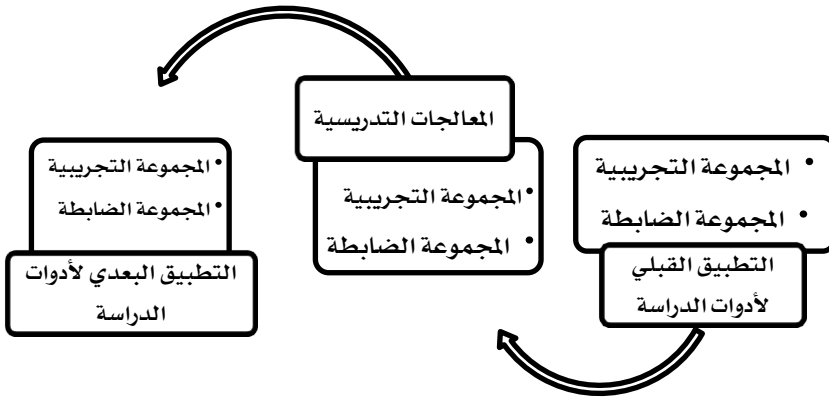
تحدد إجراءات ونتائج البحث الحالي وفقاً لما يلي:

« تم اختيار الوحدتين الأولى بعنوان (التحليل)، والثانية بعنوان (القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح) بكتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وذلك بسبب الدرجة العالية من التجريد في عرض الخبرات التعليمية، بالإضافة إلى الأهمية النسبية كمتطلبات أساسية لدراسة العديد من الموضوعات في الرياضيات مستقبلاً.

« عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تنقسم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مجموعة تجريبية، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة. »
 « تم الاقتصار في المهارات الخوارزمية علي: استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة، وتطبيق الخوارزميات في حل المسألة، وتعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة، وإنتاج وتعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها. »
 « تم الاقتصار في توظيف التمثيلات الرياضية علي مستويات: التمثيلات باليدويات، والتمثيلات بالرسوم والأشكال والجداول، والتمثيلات الرمزية واللفظية. »

• المنهج والتصميم التجريبي :

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي تصميم ثنائي (قبلي - بعدي)، حيث تم تعريف مجموعتي البحث للاختبارات قبلية للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، ثم تعريف المجموعة التجريبية لدراسة وحدتي التحليل والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح باستخدام التمثيلات الرياضية بمستويات متعددة، في حين تعرضت المجموعة الضابطة لدراسة الوحدتين بنفس الطريقة المعتادة، ثم تم تعريف المجموعتين للاختبارات بعديا لدراسة أثر استخدام التمثيلات الرياضية على تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية. ويمكن توصيف التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي كما في الشكل (١):



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

• فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:
 « توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

التفكير الجبري بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

« توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة.

• أدوات البحث وإجراءاته :

للإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه تمت الإجراءات وفقا لما يلي:

« استقراء وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة لوصف متغيرات البحث والمتمثلة في التفكير الجبري ومهاراته، وأساليب تنميته وقياسه، وتوصيف المهارات الخوارزمية، وأساليب تنميتها وقياسها، بالإضافة إلى المسائل الجبرية ومهاراتها، وأساليب تنميتها وقياسها، مع تحديد مفهوم التمثيلات الرياضية ومستوياتها، وتحديد أسس وخطوات استخدام مستويات التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات، وتدريس الجبر، بغية تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية.

« اعداد دليل تدريس وحدتي (التحليل، والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح) باستخدام مستويات التمثيلات الرياضية.

« اعداد أدوات البحث المتمثلة في: اختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار حل المسائل الجبرية، مع ضبطها ووضعها في صورة قابلة للتطبيق الميداني.

« اختيار عينة البحث، ودراسة مدى تكافؤ مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، مع التطبيق الميداني للمعالجات التدريسية وفق التصميم التجريبي ثنائي المجموعتين (قبلي - بعدي)، بالإضافة إلى إجراءات التطبيق البعدي لأدوات البحث، وجمع البيانات، ومعالجتها احصائيا لعرض وتفسير نتائج البحث، مع تقديم التوصيات والمقترحات البحثية.

• مصطلحات البحث :

• التفكير الجبري :

يعرفه ويل (Will, 2010: 665) " بأنه أحد أنماط التفكير أو الاستدلال الرياضي، يرتبط بعمليات عقلية يقوم بها التلميذ لاستيعاب ووصف الأنماط والعلاقات الرياضية، واستنتاج علاقات رياضية جديدة حول الأعداد والعمليات والأشكال الهندسية. ويرتبط التفكير الجبري بتنمية مجموعة من المهارات لدى التلاميذ منها: الاستدلال حول الأنماط الرياضية في (الرسوم البيانية، والأشكال الهندسية، والأعداد والعمليات الحسابية)، واستنتاج التعميمات الرياضية وتوظيفها، وتنمية الأداء العقلي فيما يرتبط بالعمليات على المقادير الجبرية، واستخدام التمثيلات الرياضية في وصف العلاقات الرياضية".

كما يعرفه سيوي (Swee, 2004: 40) بأنه " مجموعة الأنشطة والعمليات العقلية المرتبطة بالأنماط، والعلاقات الرياضية، ودراسة الدوال وسلوكها، ويتضمن تنمية مجموعة من المهارات تتمثل في: التصنيف، والمقارنة، والتتابع، وتحديد الجزء والكل، ووصف الأنماط الرياضية وبناء أنماط جديدة، وتحديد ووصف العلاقات الرياضية بصورة لفظية ورمزية، وتنمية الاستدلال الجبري، مع توظيف الأنشطة والعمليات والمهارات الرياضية المرتبطة بالمحتوى العلمي في حل المسائل الجبرية.

ويعرف التفكير الجبري إجرائياً في البحث الحالي بأحد أنماط التفكير المرتبطة بمجال الجبر من بين مجالات الرياضيات المدرسية، يتضمن مجموعة الأنشطة والعمليات العقلية يقوم بها التلميذ عند معالجة موضوعات الجبر والمتمثلة في الأنماط، والعلاقات، والدوال. ويرتبط بتنمية مهارات التفكير الجبري مجموعة من المهارات تتباين وفق المستوى الدراسي منها: استيعاب الأنماط الرياضية، واستخدام الرموز الجبرية، واستخدام التمثيلات الرياضية، ووصف العلاقات الرياضية.

• المهارات الخوارزمية :

تعرف الخوارزمية كما أشار كاياما وآخرون (Kayama,et.al, 2014:134) بمجموعة من القواعد المرتبطة بعمليات رياضية متسلسلة، ويتم توظيف كل قاعدة في حالات محددة، في حين تعرف المهارات الخوارزمية بمهارات التلميذ في استدعاء وتطبيق الخوارزميات المناسبة لحل مسائل رياضية محددة بسرعة ودقة، مع إمكانية تعديل وبناء خوارزميات جديدة يمكن تطبيقها في مسائل أخرى مألوفة وغير مألوفة للتلميذ.

كما يعرفها كل من زساكو وبيتر (Zsakó, Péter, 2012: 50) بوصف مسارات التلميذ في التفكير الخوارزمي، وترتبط بمهارات التلميذ في حل المسائل باستخدام قوانين أو قواعد رياضية محددة وفق قواعد وتسلسل واضح. ويمكن تعريفها بكونها مجموعة الخطوات التي يقوم بها التلميذ بطريقة متتابعة لحل

مسألة بدقة وفي زمن محدد. وتتحدد المهارات الخوارزمية في استيعاب وتعديل ونتاج الخوارزميات الرياضية وتطبيقها في حل المسائل.

وتعرف المهارات الخوارزمية إجرائياً في البحث الحالي بمهارات التلميذ في حل المسائل باستخدام قوانين أو قواعد رياضية محددة وفق قواعد وتسلسل واضح، مع مراعاة بعدي السرعة والدقة. وتتحدد المهارات الخوارزمية في: استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة، وتطبيق الخوارزميات في حل المسألة، وتعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة، وإنتاج وتعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها.

• حل المسائل الجبرية: Algebraic Problem Solving :

عرفها كل من فيلوي، وروجان، وأرماندوا (Fillooy, Rojano, Armando, 2004: 391-392) بالأنشطة العقلية والأدائية التي يقوم بها التلميذ بغرض توظيف المعرفة الجبرية في موقف محدد. ويرتبط بذلك العديد من المهارات منها: قراءة المسألة الجبرية وتحديد معطياتها خاصة فيما يرتبط بالمتغيرات والمجاهيل، واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمسألة، وتوظيف مجموعة من الخوارزميات وفق نظام جبري محدد لحل المسألة.

وعرفها كل من بووث، وكودينر (Booth, Koedinger, 2008: 571) بأحد مفاتيح تعلم عملية توظيف الخبرات الرياضية في مجال الجبر في نشاط عقلي، ونشاط أدائي يرتبط بالعديد من المهارات منها: تعرف الرموز والمتغيرات، صياغة المعادلات والدوال، ووصف العلاقات، وبناء الاستدلالات الجبرية.

وتعرف إجرائياً في البحث الحالي: بالأنشطة العقلية والأدائية التي يقوم بها التلميذ بهدف توظيف المعرفة الجبرية بمستوياتها المفاهيمية والإجرائية. وترتبط أنشطة حل المسألة الجبرية بمهارات: استيعاب المسألة، وتمثيل حل المسألة، وحل المسألة الجبرية، التحقق من حل المسألة.

• التمثيلات الرياضية :

عرفها كل من (عبد الجواد بهوت، عبد القادر محمد، ٢٠٠٥: ٤٥٨ - ٤٥٩) " بعملية ترجمة النص الرياضي من أحد أشكاله (ألفاظ أو كلمات، جداول، رموز، أشكال، علاقات رياضية) إلى نماذج محسوسة" في حين تعرف التمثيلات الرياضية كمدخل لتدريس الرياضيات بكونها مجموعة من الخطوات التدريسية تهدف إلى استثارة تفكير التلاميذ حول موقف غامض أو معطيات غير مكتملة أو مشكلة رياضية لترجمتها باستخدام المحسوسات أو اليدويات وتخطيط الأفكار الرياضية بغية حل الموقف أو المشكلة.

وعرفها (محمد عيد، ٢٠٠٣: ١٢١) " بالتعبير عن المفاهيم الجبرية خلال الرسوم والخطوط بهدف التجسيد المرئي أو الواقعي للعلاقات الرياضية، وتنوع

بين التمثيلات المحسوسة والتمثيلات الواقعية حسب المفاهيم والتعميمات الجبرية المحددة في وحدات الجبر".

وعرفها كل من (Gagatsis & Elia, 2004: 448) بعملية رياضية تنقل الصيغة المجردة لصيغ أخرى ترتبط بالمدخل البصري، وتتنوع مستوياتها منها: التمثيلات باليدويات التقليدية والرقمية، والتمثيلات بالرسوم والأشكال والجداول، والتمثيلات الرمزية واللفظية".

وتعرف إجرائياً في البحث الحالي (بمجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتلاميذ لمعالجة الخبرات الرياضية في محتوى وحدتي (التحليل، والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح) بكتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي.

• الإطار النظري (الأدبيات والدراسات السابقة)

هدف الجزء الحالي إلي وصف متغيرات البحث منها: مفهوم التفكير الجبري، ومفهوم المهارات الخوارزمية، ومفهوم حل المسائل الجبرية، مع تحديد مهارات كل منها، واستراتيجيات تنميتها وأساليب قياسها، بالإضافة إلي تحديد التمثيلات الرياضية، وتوضيح كيفية توظيفها في تدريس الرياضيات، مع استنتاج الأسس التي تربط بين استخدام التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية.

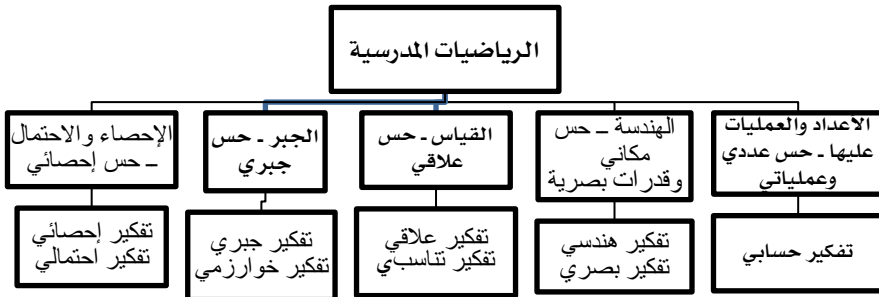
• تدريس الجبر كأحد مجالات الرياضيات المدرسية :

تقوم الرياضيات المدرسية على تنظيم الخبرات التعليمية الناتجة من الرياضيات كعلم في تنظيم يدعم بناء منهج في التفكير لدى التلاميذ، يعتمد في الأساس على مهارات التفكير المنطقي والذي يرتبط بمهارتين رئيسيتين: التجريدات abstractions والتعميمات generalizations. وترتبط كل منها بمجموعة من المهارات بحسب مجالات الرياضيات والمتمثلة في الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس، والجبر، والإحصاء والاحتمال، والتي تتطور بتطور المرحلة العمرية للتلميذ من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية (Nazan, Ali, 2011:2476).

ويمثل الجبر أحد مجالات الرياضيات المدرسية يرتبط بدراسة العلاقات الكمية المعلومة وغير المعلومة، وتنمية مهارات بناء ووصف العلاقات الرياضية لدى التلاميذ. ويوضح كل من سميث، وجون، وطومسون (Smith, John & Thompson, 2007: 3-4) أن الكثير من المعلمين والتلاميذ حين يستمعون إلى لفظ (الجبر) يتم استدعاء بعض التصورات حول هذا الفرع وكونه يرتبط بعمليات التجريد في الرياضيات، بل يتساءل بعض المعلمين والتلاميذ عن أهمية

دراسة هذا الفرع. والحقيقة أن تنمية المعرفة الجبرية (المفاهيمية والإجرائية) في سنوات مبكرة تعنى تنمية طرائق التفكير الجبري لدى التلاميذ وحل المسألة الجبرية. إن استخدام لفظ الجبر كأحد مجالات الرياضيات خاصة في المرحلة الاعدادية لا يقف عند دراسة مجموعة المعادلات والدوال، بل يرتبط بدراسة طرائق التعبير عن الكميات والظواهر باستخدام التمثيلات الرياضية والمقادير الجبرية واليدويات، وتوظيف المفاهيم الجبرية في حل المسائل والمشكلات الحياتية.

وتكمن أهمية تدريس الجبر في نقطتين رئيسيتين: الأولى في بناء لغة الرياضيات، والثانية في بناء عمليات التفكير بلغة الرياضيات. ويوضح ليمب (Lempp, 2008: 9-12) أن الجبر بمثابة التطور من مفهوم الأعداد والعمليات عليها وما يرتبط بها من رموز رياضية إلى استخدام الحروف كرموز رياضية تبدأ من الحروف كقيم مجهولة (Letters as Unknowns)، ثم الحروف كمتغيرات (Letters as Variables)، والحروف كثوابت (Letters as Constants)، ثم يلي ذلك المقادير الجبرية (Algebraic Expressions)، ثم تتطور دراسة الجبر للربط بين الرموز العددية والحروف لدراسة مفهوم المعادلات والمتباينات، والعلاقات التي تتطور لدراسة مفهوم الدوال، ويركز الجانب الثاني في دراسة الجبر على توظيف مفردات الجانب الأول في بناء مهارات التفكير الرياضي على وجه العموم، والتفكير الجبري كأحد أنماطه في مجال الجبر. ويمكن الربط بين مجالات التفكير الرياضي متضمنة التفكير الجبري وتطورها من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث بالمرحلة الثانوية من خلال الشكل (٢):



شكل (٢) مجالات التفكير في الرياضيات المدرسية مفهوم ومهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية وحل المسألة الجبرية :

يمثل التفكير الجبري كما أشار القحطاني، وعبيده (Alghtani, Ebada, 2010: 257) قدرات التلميذ في تحديد الكميات غير المعروفة في أنماط كمية محددة، خلال مجموعة من عمليات التمثيل الرياضي، وإجراء الخوارزميات،

وتتضمن عملية تنمية التفكير الجبري العمل علي مجموعة من المهارات كما يلي:

- ◀ بناء التعميمات Making generalizations
- ◀ تمثيل المفاهيم الرياضية Mathematics concepts representation
- ◀ الاستدلال حول الكميات غير المعروفة Reasoning about unknown quantities

في حين عرفه كل من جورج، وبوكر، وويل (George Booker, Will, 2010: 411) بكونه قدرات التلميذ في اكتشاف وبناء علاقات رياضية كمدخل لتمثيل العلاقات الكمية غير المعروفة، وتوظيف الخوارزميات المناسبة لاستنتاج علاقات كمية معروفة. ويرتبط التفكير الجبري بمجموعة من المهارات أهمها: تمثيل المفاهيم الجبرية، ووصف وتمثيل واستنتاج العلاقات الرياضية، والمرونة في العمليات الحسابية، والاستدلال الجبري.

وحول تنمية مهارات التفكير الجبري تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسات المختلفة منها: نتائج دراسة جوجفسكا (Gogovska, 2014: 3625) التي أثبتت فاعلية المهام القائمة على حل المسائل اللفظية في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما أثبتت نتائج دراسة جورج، وويل (George, Will, 2010: 418) فاعلية تمثيل خطوات حل المسائل اللفظية في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأثبتت نتائج دراسة لي وفريمان (Lee, Freiman, 2006:428) فاعلية بناء أنشطة رياضية قائمة على أنماط عددية وهندسية في تنمية مهارات التفكير الجبري في مراحل مبكرة، وأوضحت نتائج دراسة هيجنسون، ووليم، وكولجان (Higginson William; Colgan, 2001:343) أهمية الأورجامي أو ما يعرف بفضن طي الورق لتكوين نماذج ثنائية وثلاثية الأبعاد لتمثيل العلاقات والمقادير الجبرية والدوال، وذلك في تنمية مهارات التفكير الجبري.

وحول قياس مهارات التفكير الجبري أشار بریت وإيرون (Britt & Irwin, 2007: 97) أن قياس العمليات الرياضية والحسابية والخوارزميات تمكن من قياس بعض مهارات التفكير الجبري، كما يمكن قياس مهارات التفكير الجبري خلال أدوات مصممة ترتبط بالعمليات الحسابية والجبرية، أو بناء اختبارات في المشكلات والمواقف الرياضية التي تقيس جوانب التفكير منها التفكير الجبري.

وفيما يرتبط بمفهوم المهارات الخوارزمية يوضح كل من فوسون، وكارول، ودريووك (Fuson, Carroll & Drucek, 2000:281) ضرورة تعريف الخوارزمية Algorithm، حيث تمثل تحقيق هدف معين في زمن محدد وفق مجموعة من الخطوات المتتابعة، وربما تتكرر هذه الخطوات داخل النموذج، أو في نماذج أخرى، ويبدأ التلميذ في التعرف عليها مبكراً في إجراء العمليات الحسابية

الأربعة في المرحلة الابتدائية. والملاحظ وجود بعض التغيرات على الخوارزميات وأهميتها في الرياضيات نظراً لأسباب عديدة منها وجود الآلات الحاسبة، والحاسبات البيانية وغيرها، والتي تقوم بعمليات حسابية معقدة بسرعة وبدرجة عالية من الدقة، ولذا كان من الضروري تطوير فكرة الخوارزمية، حيث باتت تركز على خوارزميات التقدير والأداء الذهني، بالإضافة إلى الخوارزميات المرتبطة بعمليات التفكير في حل المشكلات الرياضية. وفيما يرتبط بالمهارات الخوارزمية تعرف بكونها سلوكيات إجرائية يقوم بها التلميذ عند معالجة مهام تعليمية في الرياضيات تضمن بناء تصور ذهني وأدائي حول مسارات تنفيذ المهمة خاصة فيما يرتبط بحل المسائل الرياضية. وتعد المهارات الخوارزمية من دعائم بناء القوة الرياضية لدى التلاميذ، حيث تساعد التلاميذ في بناء مهاراتهم الذهنية، مع استيعاب العمليات الحسابية.

واستنتاجاً مما سبق يتضح أن المهارات الخوارزمية مترادف مهارات التفكير الإجرائي، وترتبط بتنمية مهارات التفكير الخوارزمي، وترتبط بمجموعة من المهارات أهمها:

- ◀ استيعاب الخوارزميات المحددة في المسألة أو الإجراءات المستخدمة في الحل.
- ◀ تطبيق الخوارزميات في حل المسائل الرياضية.
- ◀ تعديل خوارزميات محددة في حل المسائل الرياضية.
- ◀ بناء خوارزميات جديدة لتناسب مواقف رياضية غير مألوفة.
- ◀ تحديد الخوارزميات الخطأ المستخدمة في حل المسائل الرياضية.

وتكمن أهمية الخوارزميات في بناء المهارات الخوارزمية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى أهميتها في المراحل المبكرة كجزء من مجالات الرياضيات المدرسية، والتي تمثل تمهيداً لدراسة علوم الكمبيوتر، حيث تمثل المهارات الخوارزمية ضرورة في ظل الصيغ الرقمية المتعددة والمتنوعة التي يتعامل معها التلميذ في الوقت الراهن والتي من متطلباتها تنمية العديد من أنماط التفكير منها: التفكير المنطقي Logical Thinking، والتفكير المجرد Abstract Thinking، والتفكير الخوارزمي Algorithmic Thinking، والتفكير التحليلي Analytical Thinking.

ويوضح بليرو (Plerou, 2013:13) وجود صعوبات مرتبطة بالمهارات الخوارزمية منها: استيعاب وتحديد المشكلة الرياضية، وتطبيق المهارات الخوارزمية في حل المشكلة الرياضية، وصعوبة تطبيق الخوارزميات المرتبطة بالعمليات الحسابية على الأعداد الكلية والكسرية والعشرية، وصعوبات بناء تصور ذهني حول مسارات الخوارزميات المستخدمة في حل المسائل الرياضية، وصعوبات توظيف الخوارزميات في العمليات على المقادير الجبرية، وصعوبة استخدام الخوارزميات في موضوعات الهندسة والقياس.

كما يؤكد كل من بورويه، وبينسيبا، وسيردي (Bourouaieh, Bensebaa, Seridi, 2012: 445) لأهمية تنمية المهارات الخوارزمية لدى التلاميذ لارتباطها بمهارات عديدة في الوقت الراهن خاصة: علوم الكمبيوتر، والأدوات التكنولوجية وتصميماتها، ومواجهة العديد من المشكلات في الصيغ الرقمية داخل المجتمع، كما أوضحت نتائج الدراسة أن صعوبات الخوارزميات تنطلق من ارتباط المهارات الخوارزمية بما يسمى بالعقل الخفي للخوارزميات Hidden Mind of Algorithms، حيث ترتبط المهارات الخوارزمية بإجراءات وأنشطة عقلية متشابكة ومعقدة، كما لوحظ أن الصعوبات المرتبطة بتعلم الرياضيات في مجالات عديدة منها الجبر، والتفاضل والتكامل، ومجالات الهندسة وحساب المثلثات تعزو إلى الصعوبات المرتبطة بتطبيق الخوارزميات في حل المسائل الرياضية، وأوصت الدراسة بضرورة التكامل بين القراءة الذهنية للخوارزميات، وتمثيلاتها رياضياً لإمكانية استدعائها من العقل الخوارزمي، وتوظيفها بدقة وسرعة.

وفيما يرتبط بمهارات حل المسألة الجبرية والمهارات المرتبطة بها، يشير كل من جيفر، ودومينغو (Javier & Domingo, 2012: 613) إلى أن تدريس الجبر قائم في الأصل على تنمية خطوات حل المسألة الجبرية، وأن خطوات حل المسألة الجبرية تمثل مجموعة الأنشطة العقلية واليدوية التي يقوم بها التلميذ بهدف تعلم مفاهيم وبناء استدلالات جبرية، وتترابط مع التفكير الجبري خلال عمليات التمثيلات الرياضية بمستوياتها المتعددة. وتنوع مهارات حل المسألة الجبرية، ومن أهم الخطوات التي يجب إتقانها من قبل التلميذ ما يلي:

« استيعاب المسألة الجبرية Algebraic Problem Understanding

« حل المسألة الجبرية Algebraic Problem Solving

« بناء الاستدلال الجبري Developing Algebraic Reasoning

ويوضح كل من سوي، وكيري (Swee, Kerry, 2009: 282) أن الهدف الرئيس لتعليم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في سنغافورة ارتبط بتنمية قدرات التلاميذ على حل المسائل اللفظية الحسابية والجبرية، وتم ربطهما بعمليات رياضية عديدة أهمها التمثيلات الرياضية التي تساعد التلميذ في فهم المسألة الجبرية.

كما أوضح كل من (Booth, Koedinger, 2008: 573) أهمية حل المسائل الجبرية في تعليم الرياضيات، حيث تساعد في بناء المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، وتطبيقها في خطوات حل المسائل الجبرية. وتتطلب مهارات حل المسائل الجبرية العديد من الأنشطة والعمليات التدريسية والتعليمية لتنميتها لدى التلاميذ أهمها: التركيز على ترجمة المسألة الجبرية وتمثيلها باستخدام

الرموز والأشكال، وتؤكد أهمية المفاهيم الجبرية، وربطها بالتعريفات والرموز خاصة فيما يرتبط بالمقادير الجبرية، والعلاقات، والمعادلات، والمتباينات، والدوال، كما تتطلب تنمية مهارات التلميذ في بناء الاستدلالات الجبرية وتطبيقها في مسائل أخرى، مع ضرورة التركيز على أهمية إتقان التلميذ للخوارزميات المطلوبة في حل المسائل الجبرية.

• التمثيلات الرياضية وتنمية مهارات التفكير الجبري والمهارات الخوارزمية :

تعد التمثيلات الرياضية أحد المداخل الرئيسية لتنمية مهارات التفكير الجبري، ويتبين خلال العديد من الدراسات في مجال الرياضيات أن التمثيلات الرياضية اعتبرت بعض البحوث إحدى مهارات التفكير الجبري، بل وتعتبر من المهارات الأساسية والضرورية لتنمية التفكير الجبري لدى التلاميذ، في حين تناولتها بعض الدراسات كمدخل تدريسي يساعد في قراءة مسارات التفكير الجبري لدى التلاميذ، حيث يتبين من خلال مستويات التمثيلات الرياضية مدى امتلاك التلاميذ مهارات التعبير عن المقادير الجبرية، والانتقال بين استخدام الرموز الرياضية والتعبير عنها بصورة محسوسة قد تكون صورة أو رسومات، أو استخدام خط الأعداد، بالإضافة الى التعبير عنها باستخدام اليدويات والتي تمكن من بناء صورة ذهنية صحيحة حول المفهوم الرياضي بما يضمن تطور البناء المفاهيمي لدى التلاميذ دون تصورات بديلة أو أخطاء شائعة أو صعوبات تعليمية في الجانب المفاهيمي. كما تساعد التمثيلات الرياضية التلاميذ في تمثيل عالم الرياضيات بمستوياته الثلاثة في تجسيد المفاهيم الرياضية، وبناء الصورة الرمزية والإجرائية لهذا المفهوم، كما تعد خطوة أساسية في تنمية البراهين الرياضية (Britt & Irwin, 2007: 102).

ويوضح لويس (Luis, 2010: 8) ضرورة استخدام التمثيلات الرياضية كخطوة من خطوات حل المسألة اللفظية الحسابية - الجبرية Solving word arithmetic-algebraic problems، حيث تمثل خطوات حل المسألة اللفظية استراتيجية متكاملة في تدريس الجبر ترتبط بعمليات قراءة المسألة وترجمتها بالتمثيلات الرياضية، وتعرف التلاميذ على المفاهيم الجبرية المرتبطة بخبراتهم السابقة، وتمييز المفاهيم الجبرية الجديدة، ومناقشة التعريفات والرموز ودلائلها، وتحديد العمليات الحسابية المطلوبة، واستخدام خطوات حل المسألة في حد ذاته يدعم تنمية التفكير الجبري. إن التمثيلات الرياضية تدعم تنوع اللغات داخل الموقف التعليمي، وفي ذات الوقت الانتقال إلى لغة الرياضيات التي تبنى عمليات التواصل الرياضي كخطوة من عمليات تنمية التفكير الجبري. وتتمثل عمليات حل المسألة الحسابية الجبرية في: القراءة التحليلية للمسألة، والتمثيلات الرياضية من الصورة اللفظية الى الكمية، واستخدام الرموز والمقادير الجبرية في التعبير وكتابة المسألة في صورة علاقة رياضية أو معادلة أو دالة،

والإنتقال الى الخوارزميات للبدء في عملية الحل، وبناء التعميمات الرياضية واكتساب مفاهيم جبرية جديدة.

كما حدد كل من شاريد، ونيك (Sharid, Nik, 2010: 187-188) التمثيلات الرياضية بكونها عملية توظيف الحواس أو العقل أو اليد معا أو كل منهما على حده للتعبير عن الصيغ اللفظية أو الكمية أو كليهما بمعالجات رمزية أو رسومات أو بناء تصميمات يدوية ترتبط ارتباطا وثيقا ببناء صورة ذهنية صحيحة Mental Image لدى التلاميذ. والملاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين التمثيلات الرياضية وبناء صورة ذهنية صحيحة حول المفهوم الجبري، حيث تمثل الصورة الذهنية حالة خاصة بكل تلميذ على حده، ترتبط بنمط تعلمه ومسارات تفكيره وأسلوبه المعرفي المفضل، واستراتيجيات معالجته للمعلومات المقدمة وربطها ببنائه المعرفي الرياضي، ليتمكن التلميذ من تنمية عقله الرياضي بصورة مستمرة.

وأشار كل من ديارتي، وبروكاردو (Duarte, Brocardo, 2011: 287) إلى إمكانية توظيف التمثيلات الرياضية بواسطة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث تدعم تنمية مهارات التفكير الجبري، ومهارات حل المسائل الجبرية من خلال توظيف اليدويات الرقمية في تمثيل المسائل والتطبيقات، وتدعم عمليات بناء المعنى الرياضي من خلال التركيز على الأجزاء والأفكار الرياضية المهمة، وأشار إلى أهمية التكنولوجيا في تدريس الجبر باستخدام التمثيلات الرياضية، حيث تسمح بالتحويل بين مستويات وأنماط متباينة من هذه التمثيلات.

ويوضح نازان، وملتيم، وعلي (Nazan, Meltem, Ali, 2012: 3006) أن التمثيلات الرياضية بمثابة أدوات للتواصل العلمي والرياضي، ومصدر من مصادر المعرفة للتلاميذ. وتتنوع بين الرموز العددية واللغوية المجردة ذات الدلالة الكمية، والرسوم الدالة على صيغة رياضية محددة، والتمثيلات البيانية التي تبني لدى التلميذ فهما عميقا حول المفاهيم الرياضية، وتبني العديد من العمليات الرياضية ومهارات التفكير من خلال قراءة الرسوم البيانية، ووصف العلاقات الموجودة، وبناء علاقات جديدة. وتعتبر التمثيلات الرياضية مدخلا مهما في تدريس الرياضيات باعتبارها عمليات متتالية يجب على التلميذ إتقانها من خلال مجموعة عمليات رياضية وفقا لما يلي:

- ◀ التعبير الرمزي Symbolic Expression
- ◀ التعبير بالرسم Expression Drawing
- ◀ قراءة التمثيلات الرياضية Reading Mathematical Representations
- ◀ اكتشاف العلاقات في التمثيلات الرياضية Relationships in the Representations

Interpret Mathematical Representations تفسير التمثيلات الرياضية
Manipulation Mathematical اليدويات التمثيلات الرياضية باليدويات
Representation

ومن خلال استقراء العديد من الأدبيات والدراسات السابقة أمكن تحديد التمثيلات الرياضية المستخدمة في معالجة الخبرات الرياضية وتنمية مهارات التفكير الجبري في المستويات التالية:

« المستوى الذهني للتمثيلات الرياضية: وهذا يمثل مساراً في التعلم والتفكير، ويعني مهارة التلميذ في قراءة مسارات تفكيره الجبري وتقييمها لتطويرها من خلال بناء صور ذهنية جديدة لمفاهيم جبرية جديدة، وتعميمات جديدة. ويبدأ هذا المستوى من عمليات التخيل الرياضي (وتعني بناء صورة ذهنية عن مفهوم دون رؤية نموذج) ، والتأمل الرياضي (ويعني بناء صورة ذهنية عن مفهوم تم رؤية نموذج له)، حتى بناء نماذج في اجراء العمليات الحسابية والخوارزميات بطريقة ذهنية.

« المستوى الحسي للتمثيلات الرياضية: ويمثل مساراً للتعلم من خلال توظيف الحواس (خاصة السمع والبصر) في بناء صورة ذهنية صحيحة عن المفهوم الجبري، وتنوع أنماط التمثيلات الرياضية الحسية ومنها (التعبير الكمي المتمثل في الأعداد، والتعبير الرمزي المتمثل في العلاقات والمعادلات والدوال، والصور والرسومات، والأشكال والرسومات والتمثيلات البيانية، الجداول،...) ويمكن للتلميذ استخدام أكثر من نمط في حل المسألة الجبرية.

« المستوى اليدوي للتمثيلات الرياضية: ويمثل مساراً للتعلم التلميذ من خلال اليدويات وتقديم النماذج الرياضية ومنها التصميمات، ونماذج طي الورق، وتكوين الأعداد والعلاقات، والأشكال والمجسمات وغيرها.

وتكمن أهمية التمثيلات الرياضية في تدريس الجبر كما يشير دينيه (Dinah, 2010:6) في كونها معالجات ذهنية أو حسية أو يدوية تهدف إلى ترجمة المعلومات بطريقة كمية أو رمزية، وتنظيمها في صورة تساعد التلميذ في وصف واكتشاف العلاقات الرياضية، وبناء صور ذهنية صحيحة عن المفاهيم الجبرية، ونقلها من الصورة المجردة الى صور محسوسة أو يدوية، كما تساهم في ترجمة البيانات تمهيدا لإجراء خطوات حل المشكلات الرياضية والمسائل الجبرية.

كما أوضحت نتائج دراسة كل من (أسامة الرواجبة، وهاني العبيدي، ٢٠١١: ١٠٢) أن التمثيلات الرياضية تساعد التلاميذ في استيعاب المفاهيم الرياضية من خلال أنشطة التمثيلات الرياضية وتكوين الصور الذهنية الصحيحة، وبناء مخططات للأفكار الرياضية، وتنظيمها باستخدام الصور والرسوم البيانية والجداول.

كما أوضح سانتيلي (Santulli, 2009:499) أهمية التمثيلات الرياضية في حل المشكلات والمسائل الجبرية، حيث توجه التلميذ لعمل مخطط أو خطة لحل المسألة وتحديد الخوارزميات والعمليات الرياضية الضرورية للوصول الى الحلول الصحيحة، وأكدت نتائج دراسة تريثي (Tripathi, 2008: 438) أهمية التمثيلات الرياضية في تنويع أنماط التعلم (اللفظي والبصري والسمعي)، ودراسة ستاسي وماك جروجر (Stacey & MacGregor, 2000:151) التي أكدت أهمية توظيف المدخل العملي والتجريبي باستخدام التمثيلات اليدوية في حصة الرياضيات، وتأثيره في تحسين إنجاز التلاميذ في الرياضيات وتحقيق أهداف الرياضيات المدرسية.

وأعتبر روبين (Robin, 2007: 494) أن التمثيلات الرياضية من التطبيقات الحديثة في مجال تدريس وتعليم الرياضيات، وربط بينها وبين تنمية التفكير الجبري لدى التلاميذ في حالة بناء الترابطات بين التمثيلات الرمزية والتمثيلات باستخدام الجداول والأشكال. كما أوضح ايزاك (Izsak, 2003: 191) أهمية التمثيلات الرياضية في تدريس الجبر في إمكانية تقديم بعض المفاهيم الرياضية مثل العلاقات والمعادلات والدوال، حيث تسمح للتلاميذ بالتعبير وفق أنماط تعلمهم باستخدام الرموز للتعبير عن المتغيرات، أو بوصف العلاقة باستخدام الجداول أو الأشكال والرسوم، كما تسمح بتقديم العلاقات الرياضية المجردة في صيغة حياتية من خلال التمثيلات البيانية واليدويات. إن التمثيلات الرياضية مدخل ضروري لبناء المعرفة الرياضية الصحيحة في مجال الجبر، وتنمية مهارات التفكير الجبري لدى التلاميذ.

كما حدد بلاتو وآخرون (Blatto, et.al, 2007: 446) أهمية التمثيلات الرياضية البصرية - المكانية في تنمية مهارات حل المسائل، حيث تساعد التلاميذ في بناء المعنى الرياضي، واكتساب المفاهيم الرياضية، كما تساعد التلاميذ في تنمية العديد من استراتيجيات التفكير في حل المسائل تعتمد في معظمها على التمثيلات الرياضية. إن التمثيلات الرياضية بمثابة قدرات يجب تنميتها لدى التلاميذ مع توظيفها كمدخل متعددة في تدريس وتعليم الرياضيات.

واستنتاجاً مما سبق الإشارة إليه في جزء الإطار النظري أمكن التوصل إلى مجموعة من الاستدلالات النظرية وفقاً لما يلي:

- « تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسائل الجبرية من بين الأهداف الرئيسة لتعليم وتدريب الجبر .
- « إمكانية تنمية مهارات التفكير الجبري لدى التلاميذ في مراحل مبكرة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
- « تنمية المهارات الخوارزمية ضرورة ترتبط بتطوير أداء التلاميذ في الرياضيات، والقصور في تنمية المهارات الخوارزمية يؤدي إلى صعوبات عديدة في تعليم وتعلم الرياضيات بصفة عامة، وفي تعليم وتعلم الجبر بصفة خاصة.

« تنمية مهارات حل المسألة الجبرية ضرورة لاستكمال البناء المعرفي في الرياضيات لدى التلاميذ، حيث يستطيع خلالها تقييم المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى تنمية العديد من مهارات التفكير.

« التمثيلات الرياضية عملية رياضية متعددة المستويات يمكن توظيفها في تدريس الرياضيات بصفة عامة والجبر بصفة خاصة، حيث تسهم في بناء صورة ذهنية صحيحة عن المفهوم الرياضي، بالإضافة إلى ارتباطها بتنمية العديد من مهارات التفكير لدى التلاميذ، لذا أمكن توظيفها - كما في الدراسة - في تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية.

• أدوات البحث وإجراءاته :

هدف الجزء الحالي إلى وصف الإجراءات والأدوات التعليمية والبحثية في البحث الحالي، حيث تم بناء دليل تدريس الجبر باستخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات، مع بناء اختبارات: قياس مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسألة الجبرية، وضبطها، وتحديد عينه البحث، وإجراءات التجريب الميداني. وتمت إجراءات البحث وفقا للخطوات التالية:

• أعداد دليل التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية :

لتحديد أسس وخطوات استخدام مستويات التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات، تم دراسة الأدبيات والدراسات السابقة، لوصف أسس وخطوات توظيف التمثيلات الرياضية في تدريس الجبر، وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية، ووفقا لذلك تم بناء دليل التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية كما يلي:

• أهداف الدليل :

تنمية مهارات معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات لتدريس الرياضيات بهدف تنمية مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسائل الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال الدروس المعدة لوحيدتي التحليل والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح، وتم بناء الدليل وفقا للخطوات والعناصر التالية:

• أسس التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية :

وفقا لنتائج تحليل واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة - كما اتضح في جزء الإطار النظري السابق - وتوصيف متغيرات البحث الحالي، انطلق الدليل الحالي من مجموعة من الأسس تتمثل فيما يلي:

• الأساس الأول (تنمية التفكير الجبري):

ترتبط عملية تنمية التفكير الجبري بتنمية مهاراته والمتمثلة في استيعاب الأنماط الرياضية، واستخدام الرموز الجبرية، واستخدام التمثيلات الرياضية،

ووصف العلاقات الرياضية، ويتطلب ذلك تعرف التلاميذ للرموز الجبرية، وتوظيفها في كتابة المقادير الجبرية، وتعرف العلاقات وتمثيلها باستخدام اليدويات، أو باستخدام الأشكال، والرسوم البيانية، والجداول، والمخططات. وترتكز عمليات التدريس لتنمية مهارات التفكير الجبري على البدء بالتمثيلات الرياضية كعمليات رياضية عقلية وأدائية، تدعم التلاميذ في بناء عناصر الخبرة الرياضية: مفاهيم رياضية رئيسة وفرعية، ومهارات عقلية وأدائية، وتعميمات رياضية بما تتضمن من خصائص وعلاقات وقوانين ونظريات ومسلمات ونتائج وغيرها.

• الأساس الثاني (تنمية المهارات الخوارزمية):

ترتبط عمليات وأنشطة تنمية المهارات الخوارزمية بمهارات: استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة، وتطبيق الخوارزميات في حل المسألة، وتعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة، وتعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها، ويتطلب ذلك دعم التلاميذ في إجراء أنشطة عقلية متشابكة ومعقدة بصورة متتابعة مع مراعاة بعدي الدقة والسرعة، ويرتكز ذلك على تنمية قدرات التلاميذ في استدعاء الخوارزميات الصحيحة والدقيقة. وترتكز عمليات وأنشطة تدريس وتنمية المهارات الخوارزمية على بناء صور ذهنية صحيحة للخطوات والعمليات الرياضية العقلية والأدائية والمسارات الصحيحة للتفكير من خلال توظيف التمثيلات الرياضية متعددة المستويات التي توضح للتلميذ مسارات تفكيره أثناء عمليات حل المسألة، مع قياس دقة مسارات التفكير عند استخدام المهارات الخوارزمية، بالإضافة الى مساعدة التلميذ في أنشطة الاستدعاء والكتابة والتوظيف للخوارزميات المختلفة أثناء العمليات الرياضية.

• الأساس الثالث (تنمية مهارات حل المسألة الجبرية):

ترتبط عمليات وأنشطة حل المسألة الجبرية بتنمية مهارات: استيعاب المسألة، وتمثيل حل المسألة، وحل المسألة الجبرية، والتحقق من حل المسألة، ويتطلب ذلك دعم التلاميذ في قراءة المسألة الجبرية، وتحديد المعطيات، وتمثيلها في رسوم أو مخططات، مع التمييز بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة، وبناء خطة عمل لحل المسألة الجبرية، مع بناء الاستدلالات الرياضية المرتبطة بالمحتوى العلمي أو الاستدلالات الرياضية المرتبطة بالخوارزميات. وترتكز عمليات وأنشطة تدريس المسألة الجبرية على قراءة وتمثيل المسألة الجبرية بطريقة يسهل معها استدعاء التلاميذ للخبرات والخوارزميات الرياضية المرتبطة، مع تمثيل خطوات الحل، والتحقق من الحل بطرق متعددة، وتوجيه التلاميذ للانتقال من التمثيلات الرياضية اليدوية والمحسوسة والذهنية إلى مستوى بناء الاستدلالات الرياضية في مجال الجبر.

• الأساس الرابع (التمثيلات الرياضية وتوظيفها في تدريس الرياضيات):

ينطلق الدليل الحالي من الربط بين توظيف التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضية وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، مع تنمية

مهارات حل المسألة الجبرية. ويعتمد الدليل الحالي على تنويع مستويات التمثيلات الرياضية المتمثلة في: التمثيلات الرياضية على مستوى اليدويات، والتمثيلات الرياضية على المستوى الحسي (البصري - السمعي)، والتمثيلات الرياضية على المستوى الذهني في تدريس وحدتي الجبر بالبحث الحالي.

• **خطوات التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية:**

وفقاً لمستويات التمثيلات الرياضية المتعددة والمتتابعة هرمياً وفق درجة التجريد، وانطلاقاً من طبيعة الخبرات التعليمية الجبرية التي تتسم بالتجريد بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى استقراء الدراسات السابقة حول توظيف التمثيلات الرياضية، وتنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية، تم توصيف خطوات استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس وحدتي الجبر كما في جدول (١):

جدول (١) توصيف التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات

اسم المرحلة	توصيف المرحلة	أنشطة المعلم	أنشطة التلاميذ	تنظيمات صفية
المرحلة العملية في التمثيلات الرياضية (تقديم المفاهيم الرياضية)	تهدف المرحلة الحالية إلى توظيف التمثيلات الرياضية باستخدام اليدويات في تقديم المفاهيم الجبرية	صياغة مشكلة رياضية وتقديمها للتلاميذ مع دعمهم باليدويات لحثهم على التمثيلات الرياضية	العمل على تمثيل ترجمة المسألة الرياضية، وتمثيل المفاهيم الرياضية بطرائق متنوعة.	(تنظيم كلي) يتم العمل مع تلاميذ الفصل ككل
المرحلة الحسية (تنمية المفاهيم الرياضية)	وتهدف إلى الانتقال إلى توظيف الحواس لتقديم وتنمية المفاهيم الجبرية	حث التلاميذ على ترجمة وتمثيل المفاهيم / المشكلات في جداول أو أشكال ورسوم رياضية	توظيف حواسهم في تمثيل المفاهيم الرياضية بجداول أو أشكال أو رسوم، ... الخ	(تنظيم فردي) ثم تنظيم تعاوني للتقييم
المرحلة التجريدية في التمثيلات الرياضية (ترابط المفاهيم الرياضية)	وتهدف إلى الانتقال إلى تمثيل المفاهيم الرياضية أو المشكلات باستخدام الرموز والتعبيرات والمقادير والعلاقات الجبرية.	تشجيع التلاميذ للعمل على توظيف الرموز والمقادير الجبرية والعلاقات في التعبير عن المفاهيم والمشكلات الرياضية	تمثيل المفاهيم والمشكلات الرياضية باستخدام الرموز والمقادير الجبرية والعلاقات الرياضية	تنظيم تعاوني مع مراعاة الأداء الفردي
المرحلة المتنوعة في التمثيلات الرياضية (التطبيقات وتقييم الأداء)	وتهدف إلى تقويم التلاميذ فيما تعلموه خلال المراحل السابقة مع توظيف التمثيلات الرياضية	تصميم تطبيقات رياضية حول المفاهيم الرياضية التي تعلموها في الدرس وما يرتبط بها من خبرات.	حل التطبيقات الرياضية: مشكلة / موقف / مسألة جبرية، مع توظيف أنماط التمثيلات الرياضية.	تنظيم تعاوني مع الأداء الفردي

وأمكن ترجمة الخطوات المتضمنة في جدول (١) في صورة إجرائية توضح كيفية استخدام التمثيلات الرياضية في تخطيط التدريس وبناء سيناريو تعليمي عن خطوات التنفيذ داخل حصة الرياضيات وفقاً لشكل (٣) كما يلي.

• **كتابة محتوى الدليل بصورة نهائية:**

روعي الاعتماد على نتائج تحليل محتوى وحدتي التحليل والقوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ج، لتحديد عناصر الخبرات الرياضية والمتمثلة في: المفاهيم الرياضية الرئيسية والفرعية، والمهارات الرياضية العقلية الأدائية، والتعميمات الرياضية، مع تحديد الأهداف الإجرائية للوحدتين، وتوظيفها عند

تخطيط التدريس وفقاً للنموذج السابق كما في شكل (٣)، تم تخطيط التدريس لدروس الوحدات وفقاً لجدول (٢) والذي يبين وصف دروس الوحدات الدراسية وأهدافها الإجرائية وعدد الحصص.

عنوان الوحدة: التحليل		عنوان الدرس: المعادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد جبرياً	
الأهداف الإجرائية: (١) حل معادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد (٢) حل مسائل لفظية حياتية تتضمن معادلة من الدرجة الثانية			
المرحلة	أنشطة المعلم	أنشطة التلاميذ	طريقة التعلم
المرحلة الأولى: لتعليمات الرياضيات (تقديم المفاهيم الرياضية)	صياغة مشكلة رياضية وتقديمها للتلاميذ مع دعمهم باليدويات لحثهم على التمثيلات الرياضية	يعمل التلاميذ على ترجمة المسألة باستخدام اليدويات المختلفة ومنها كما يلي:	العمل مع تلاميذ الفصل ككل
	قطعة أرض مستطيلة الشكل طولها يزيد عن عرضها بأربعة أمتار، فإذا كانت مساحتها ٦٠ متر مربع، فأوجد بعديها؟	يمكن للتلاميذ استخدام المكعبات أو قطعة ورق مقوى في تمثيل مستطيل مساحته ٦٠م ^٢	
المرحلة الثانية: الحصة للتمثيلات الرياضية (تسمية المفاهيم الرياضية)	حث التلاميذ على ترجمة المسألة باستخدام لوحة المربعات أو السبورة المسمارية	يحاول التلاميذ تمثيل بعدا المستطيل باستخدام اللوحة المسمارية/ الرسم مع المحاولة والخطأ، وكتابة التوقعات ومنها ما يلي:	عمل تعاوني
	تمثيل (٥ × ١٢)	تمثيل (٤ × ١٥)	
المرحلة الثالثة: الجبرية للتمثيلات الرياضية (تطبيق المفاهيم الرياضية)	تجميع التلاميذ للعمل على توظيف الرموز والمقادير الجبرية والعلاقات في التعبير عن حل المسألة الرياضية	ترجمة المسألة في صيغة جبرية على مستوى الرموز والعلاقات وحل المسألة وفق خوارزميات واضحة كما يلي:	عمل تعاوني مع أداء فردي
	بفرض أن بعد المستطيل (س)، (س + ٤)، • س(س+٤) = ٦٠ من المعطيات • س ^٢ + ٤س = ٦٠ باستخدام التحليل يكون: • بعدا المستطيل (٦ م)، ١٠م	تذكر: مساحة المستطيل = س(س+٤)	
المرحلة الرابعة: المتابعة للتمثيلات الرياضية (تقنيات وتقييم الأداء)	في ضوء ما تعلمت (أجب عما يلي):	يقوم كل تلميذ بحل المسألة في كراسة الملاحظات:	أداء فردي
	(عدنان زوجيان متتاليان حاصل ضربهما ٣٦٠، فما العدنان) • يوجه المعلم تلاميذ للعمل ثم تقييم الأداء. • يحدد الصعوبات والأخطاء الشائعة لمراعاتها في تدريس الحصة القادمة • يقدم المعلم تغذية راجعة حول درس اليوم بمناقشة التلاميذ حول ما تعلموه.		

شكل (٣) نموذج خطة درس باستخدام التمثيلات الرياضية

جدول (٢) وصف الوحدات الدراسية

الوحدات	الدروس	الأهداف الإجرائية	الحصص
التحليل	تحليل المقدار الثلاثي	تعرف معنى تحليل مقدار جبري تحليل المقدار الثلاثي	٢
	المقدار الثلاثي على صورة المربع الكامل	تحليل المقدار الثلاثي على صورة مربع كامل حل مسائل باستخدام تحليل المقدار الثلاثي	٢
	تحليل الفرق بين مربعين	تحليل الفرق بين مربعين استخدام التحليل لتسهيل العمليات الحسابية	١
	تحليل مجموع مكعبين والفرق بينهما	تحليل مجموع المكعبين تحليل الفرق بين المكعبين	١
	التحليل بالتقسيم	تحليل المقدار الجبري باستخدام التقسيم	١
	التحليل بإكمال المربع	تعرف معنى المربع الكامل تحليل المقدار الجبري بإكمال المربع	٢
	المعادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد جبريا	حل معادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد حل مسائل لفظية حياتية تتضمن معادلة من الدرجة الثانية	٢
	القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح	تعرف مفهوم القوى الصحيحة غير السالبة تعرف مفهوم القوى الصحيحة السالبة	٢
	قوانين القوى الصحيحة غير السالبة في ح	استنتاج قوانين القوى الصحيحة غير السالبة في ح حل المسائل على القوى الصحيحة غير السالبة في ح	١
	قوانين القوى الصحيحة السالبة في ح	تعميم قوانين القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح	١
ح	العمليات الحسابية باستخدام القوى الصحيحة	إجراء العمليات (+، -، ×، ÷) على القوى الصحيحة. التحقق من ناتج العمليات على القوى الصحيحة	٣
إجمالي عدد الحصص (١٨)			

وتمت كتابة دليل تدريس الوحدات الدراسية باستخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في صورة نهائية، وتضمن الدليل: مقدمة توضح الهدف من الدليل، ومفهوم التمثيلات الرياضية وأهميتها في تدريس الجبر، مع توصيف خطوات التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية متعدد المستويات، وتحديد أدوار وأنشطة المعلم والتلاميذ بصورة إجرائية، ثم تقديم نماذج دروس الوحدات وفقاً لنموذج شكل (٣). وتضمنت هذه النماذج عناصر تخطيط التدريس وفقاً لخطوات التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية، مع صياغة الأنشطة المرتبطة بالتمثيلات الرياضية والتي يجب تنفيذها من قبل المعلم والتلاميذ.

• إعداد اختبار التفكير الجبري :

انطلاقاً من استقرار الدراسات السابقة والمرتبطة بتنمية وقياس مهارات التفكير الجبري، تم إعداد اختبار قياس مهارات التفكير الجبري وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

• أهداف اختبار التفكير الجبري:

قياس مهارات التفكير الجبري في الوحدات المحددة لدى تلاميذ عينة البحث. وارتبط الاختبار بقياس مهارات التفكير الجبري المحددة في التعريف

الاجرائي للدراسة وتضمن: استيعاب الأنماط الرياضية، واستخدام الرموز الجبرية، واستخدام التمثيلات الرياضية، وصف العلاقات الرياضية.

• **محتوى الاختبار:**

ارتبط الاختبار ببعدين: البعد الأول يتمثل في محتوى الوحدات الدراسية، والبعد الثاني يتمثل في مهارات التفكير الجبري المحددة إجرائياً في البحث الحالي. وفي ضوء نتائج تحليل الوحدات، بالإضافة إلى استقراء وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة حول تنمية وقياس مهارات التفكير الجبري، تم التوصل الى مواصفات اختبار قياس مهارات التفكير الجبري كما في جدول (٣) وفقاً لما يلي:

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات التفكير الجبري (وفقاً للأوزان النسبية التقريبية للدروس)

المجموع	الوحدات والدروس	الوزن النسبي %	استيعاب الأنماط الرياضية	استخدام الرموز الجبرية	استخدام التمثيلات الرياضية	وصف العلاقات الرياضية
	التحليل	١٤.٦	%٣.٦٥	%٣.٦٥	%٣.٦٥	%٣.٦٥
		٩.٨	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
	القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح	٩.٨	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥
		٩.٨	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥
		٧.٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣	%١.٨٣
		٩.٨	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥
		٩.٨	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥	%٢.٤٥
	المجموع (مقرب لأقرب وحدة)	١٠٠	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥

ولتحديد عدد مفردات اختبار مهارات التفكير الجبري، تم الاستفادة من جدول (٣) لتحديد عدد مفردات كل مهارة داخل كل موضوع ووحدة دراسية محددة بالبحث الحالي. ويبين جدول (٤) عدد المفردات كما يلي .

جدول (٤) عدد مفردات اختبار قياس مهارات التفكير الجبري

المجموع	الوحدات والدروس	الوزن النسبي %	استيعاب الأنماط الرياضية	استخدام الرموز الجبرية	استخدام التمثيلات الرياضية	وصف العلاقات الرياضية
٨	تحليل المقدار الثلاثي	١٤.٦	٢	٢	٢	٢
٤	المقدار الثلاثي على صورة المربع الكامل	٩.٨	١	١	١	١
٤	تحليل الفرق بين مربعين	٧.٣	١	١	١	١
٤	تحليل مجموع مكعبين والفرق بينهما	٧.٣	١	١	١	١
٤	التحليل بالتقسيم	٧.٣	١	١	١	١
٤	التحليل بإكمال المربع	٧.٣	١	١	١	١
٤	المعادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد جبرياً	٩.٨	١	١	١	١
٤	القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح	٩.٨	١	١	١	١
٤	قوانين القوى الصحيحة غير السالبة في ح	٧.٣	١	١	١	١
٤	قوانين القوى الصحيحة السالبة في ح	٩.٨	١	١	١	١
٤	العمليات الحسابية باستخدام القوى الصحيحة	٩.٨	١	١	١	١
٤٨	المجموع	١٠٠%	١٢	١٢	١٢	١٢

• كتابة الاختبار في صورته الأولى:

وفقاً لأهداف اختبار قياس مهارات التفكير الجبري، ووفقاً لجدول مواصفات الاختبار، تم صياغة مفردات اختبار قياس مهارات التفكير الجبري في صورة (اختبار من متعدد - أربعة بدائل)، وتضمن الاختبار جزأين: الجزء الأول ارتبط بالبيانات الأساسية للتلميذ متضمنة تعليمات الاختبار، والجزء الثاني مفردات الاختبار، وتم كتابة الاختبار في صورته المقدمة للتلميذ حتى يمكن التحكيم عليه وفق هذه الصورة. ويوضح شكل (٤) بعض الأمثلة لمفردات اختبار مهارات التفكير الجبري .

• اختبار المهارات الخوارزمية

تم إعداد اختبار قياس المهارات الخوارزمية وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

• أهداف اختبار المهارات الخوارزمية:

هدف الاختبار إلى قياس المهارات الخوارزمية في الوحدتين المحددتين لدى تلاميذ عينة البحث. وارتبط الاختبار بقياس المهارات الخوارزمية المحددة في

التعريف الاجرائي للدراسة وتتمثل في: استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة، وتطبيق الخوارزميات في حل المسألة، وتعديل الخوارزميات الخاطئة عند حل المسألة، وتعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها.



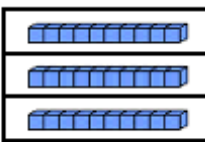
(د) 3×10



(ج) 10×3



(ب) $10 \times 3 = 3 \times 10$



(أ) $3 \times 10 = 10 \times 3$

في مما يلي يعبر عنه بالتمثيل الرياضي السابق؟

(د) $\{0\}$

(ج) $\{1\}$

(ب) $\{0-\}$

(أ) $\{1-\}$

حدد مجموعة حل المعادلة $\frac{125}{27} = 2 + \frac{3}{5}x$ في ح ؟

(د) $12, 10$

(ج) $10, 8$

(ب) $8, 6$

(أ) $6, 4$

ما العددين الزوجيان المتتاليان مربع مجموعهما ١٠٠؟






افرض أن الأشكال السابقة أشكال منتظمة عدد أضلاع كل منها (ن)، وكانت مجموع قياسات الزوايا الداخلية على الترتيب (٥٣٦٠، ٥٥٤٠، ٥٧٢٠، ٥٩٠٠). أي العلاقات التالية يحقق مجموع قياسات الزوايا؟

(د) $180 \times (2 - (ن))$

(ج) $90 \times (2 - (ن))$

(ب) $180 \times (1 - (ن))$

(أ) $90 \times (1 - (ن))$

لاحظ الجدول التالي ثم اكتشف العلاقة؟

س	٢	٣	٤	٥	٦	٧
ص	٥	١٠	١٧	٢٦	٣٧	٥٠

(أ) ص ٢ = س ١

(ب) ص ٣ = س ١ + ١

(ج) ص ٤ = س ١ + ١

(د) ص ٢ = س ١ + ١

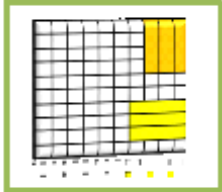
أي مما يلي يعبر عنه التمثيل الرياضي المقابل؟

(أ) ٢٤

(ب) 4×3

(ج) 3×4

(د) $3 \times 4 = 4 \times 3$



شكل (٤) بعض نماذج مفردات اختبار مهارات التفكير الجبري

• محتوى الاختبار:

بنفس طريقة اعداد اختبار مهارات التفكير الجبري، تم بناء اختبار المهارات الخوارزمية وفقاً لنفس جدول المواصفات، حيث إن الأدوات الثلاثة ارتبطت بذات الوجدتين الدراسيتين. وارتبط الاختبار ببعدين: الأول محتوى الوجدتين

الدراسيتين، والثاني المهارات الخوارزمية. وفي ضوء نتائج تحليل الوجدتين، واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة حول تنمية وقياس المهارات الخوارزمية، وجدول مواصفات الاختبار (كما في التفكير الجبري)، تم تحديد عدد مفردات اختبار قياس المهارات الخوارزمية كما في جدول (٥):

جدول (٥) يبين عدد مفردات اختبار قياس المهارات الخوارزمية

مجموع	تعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها	تعديل الخوارزميات الخاطئة عند حل المسألة	تطبيق الخوارزميات في حل المسألة	استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة	الوزن النسبي %	الوحدات والدروس	
	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥			
٨	٢	٢	٢	٢	١٤.٦	تحليل المقدار الثلاثي	التحليل
٤	١	١	١	١	٩.٨	مقدار الثلاثي على صورة مربع كامل	
٤	١	١	١	١	٧.٣	تحليل الفرق بين مربعين	
٤	١	١	١	١	٧.٣	تحليل مجموع مكعبين والفرق بينهما	
٤	١	١	١	١	٧.٣	التحليل بالتقسيم	
٤	١	١	١	١	٧.٣	التحليل بإكمال المربع	
٤	١	١	١	١	٩.٨	معادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد جبريا	
٤	١	١	١	١	٩.٨	القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح	القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح
٤	١	١	١	١	٧.٣	قوانين القوى الصحيحة غير السالبة في ح	
٤	١	١	١	١	٩.٨	قوانين القوى الصحيحة السالبة في ح	
٤	١	١	١	١	٩.٨	العمليات الحسابية باستخدام القوى الصحيحة	
٤٨	١٢	١٢	١٢	١٢	١٠٠%	المجموع	

• كتابة الاختبار في صورته الأولى:

بنفس الطريقة السابقة تم صياغة مفردات اختبار قياس المهارات الخوارزمية في صورة (اختيار من متعدد - أربعة بدائل)، وتضمن الاختبار جزأين: الجزء الأول ارتبط بالبيانات الأساسية للطالب متضمنة تعليمات الاختبار، والجزء الثاني مفردات الاختبار، وتم كتابة الاختبار في صورته المقدمة للتلميذ؛ حتى يمكن التحكم عليه وفق هذه الصورة. ويوضح شكل (٥) بعض الأمثلة لمفردات اختبار قياس المهارات الخوارزمية:

شكل (٥) بعض نماذج مفردات اختبار المهارات الخوارزمية

تم إعداد اختبار قياس مهارات حل المسألة الجبرية وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

هدف الاختبار الحالي إلى قياس مهارات حل المسألة الجبرية في الوحدتين المحددتين لدى تلاميذ عينة البحث. وارتبط الاختبار بقياس مهارات حل المسألة الجبرية المحددة في التعريف الاجرائي للدراسة: استيعاب المسألة، وتمثيل حل المسألة، و حل المسألة الجبرية، و التحقق من حل المسألة.

ارتبط اختبار قياس مهارات حل المسألة الجبرية ببعدين: الأول محتوى
الوحدتين الدراسيتين، والثاني مهارات حل المسألة الجبرية. واعتمد الاختبار
على جدول المواصفات السابق إعداده لقياس اختبار قياس مهارات التفكير
الجبري، وتم تحديد عدد مفردات اختبار قياس مهارات حل المسألة الجبرية كما
في جدول (٦).

تم صياغة اختبار حل المسائل الجبرية في صورة مسائل لفظية، وتكون الاختبار من (١٢) مسألة لفظية، كل منها يتكون من أربعة أسئلة فرعية ترتبط بمهارات حل المسألة الجبرية بعضها اختيار من متعدد، وبعضها يتطلب إجابات قصيرة، وبعضها يتطلب مجموعة من الخطوات للوصول إلى حل المسألة، والتحقق من الحل بطرائق مختلفة. وتم كتابة الاختبار في الصورة المقدمة

للتلاميذ تمهيداً للتحكيم عليها. ويوضح شكل (٦) بعض أمثلة مفردات اختبار مهارات حل المسألة الجبرية.

جدول (٦) يبين عدد مفردات اختبار حل المسألة الجبرية

المجموع	الوحدات والدروس	الوزن النسبي %	استيعاب المسألة	تمثيل حل المسألة	حل المسألة الجبرية	التحقق من حل المسألة %٢٥	المجموع
٨	تحليل المقدار الثلاثي	١٤.٦	٢	٢	٢	٢	٨
٤	المقدار الثلاثي على صورة المربع الكامل	٩.٨	١	١	١	١	٤
٤	تحليل الفرق بين مربعين	٧.٣	١	١	١	١	٤
٤	تحليل مجموع مكعبين والفرق بينهما	٧.٣	١	١	١	١	٤
٤	التحليل بالتقسيم	٧.٣	١	١	١	١	٤
٤	التحليل بإكمال المربع	٧.٣	١	١	١	١	٤
٤	المعادلة من الدرجة الثانية في متغير واحد جبرياً	٩.٨	١	١	١	١	٤
٤	القوى الصحيحة غير السالبة والصالبة في ح	٩.٨	١	١	١	١	٤
٤	قوانين القوى الصحيحة غير السالبة في ح	٧.٣	١	١	١	١	٤
٤	قوانين القوى الصحيحة السالبة في ح	٩.٨	١	١	١	١	٤
٤	العمليات الحسابية باستخدام القوى الصحيحة	٩.٨	١	١	١	١	٤
٤٨	المجموع	١٠٠%	١٢	١٢	١٢	١٢	٤٨

قرأ المسألة التالية ثم أجب عن الأسئلة التالية؟

قطعة أرض على شكل مستطيل مساحتها بالمتر المربع تعطي بالمقدار $(س^2 - ١٨س + ٨٠)$.



ما قيمة مساحة قطعة الأرض عند $س = ٢٠$ متر؟

(أ) ٨٤٠ م^٢ (ب) ١٢٠ م^٢ (ج) ١٠٠ م^٢ (د) ٨٠ م^٢

يوضح الشكل السابق تمثيل قطعة الأرض على شكل مستطيل. احسب بعدها عند $س = ١٥$ ؟

(أ) ٢٥ م، ٢٣ م (ب) ١٠ م، ٨ م (ج) ٧ م، ٥ م (د) ٦ م، ٣ م

أي مما يلي يمثل قيمة غير منطقية (غير معرف عندها) للمتغير (س)؟

(أ) ١٠ (ب) ١١ (ج) ١٢ (د) ١٣

إذا كان بعدا قطعة الأرض هما بعدا المستطيل (س - ١٠) (س - ٨)، تحقق أي مما يلي يمثل قيمة للمتغير (س)

في حالة مساحة قطعة الأرض = ٩٩ م^٢

(أ) ١ (ب) ١٩ (ج) ٣٣ (د) ٩٩

شكل (٦) بعض نماذج مفردات اختبار مهارات حل المسألة الجبرية

• صدق أدوات البحث:

ويقصد بصدق الأداة أن تقيس ما وضعت لقياسه، وتم الاعتماد في البحث الحالي على استقراء آراء المحكمين المختصين في مفردات أدوات البحث والمتمثلة في اختبار قياس مهارات التفكير الجبري، واختبار قياس المهارات الخوارزمية، واختبار قياس مهارات حل المسألة الجبرية، وهدفت عملية التحكيم إلى دراسة مدى ارتباط كل مفردة بالهدف منها، والمهارة الفرعية التي تقيسها داخل الاختبار ككل، وتم عرض الأدوات على عدد (١٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات، ومن أعضاء الهيئة البحثية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وعدد من موجهي ومعلمي الرياضيات. وتباينت آراء السادة المحكمين حول صياغة بعض المفردات من الناحية اللغوية، وتقليل كم المفردات اللفظية في رأس مفردات (من نوع اختيار من متعدد) في اختبار قياس مهارات حل المسألة الجبرية، كما تم تعديل بعض المفردات لتتسق مع الهدف الذي تقيسه المفردة. ووفقاً لآراء السادة المحكمين تم القيام بالتعديلات ووضع الأدوات في صورة قابلة للتطبيق لقياس معاملات الثبات، ومعاملات السهولة والصعوبة، ومعاملات التمييز وفقاً لما يلي:

• ثبات أدوات البحث:

لقياس ثبات أدوات البحث الحالي تم تطبيق الاختبار مرتين بفواصل زمني (٣) أسابيع؛ حيث تم التطبيق على عينة عددها (٧١) تلميذاً تمثلت في فصلين من فصول الصف الثاني الإعدادي، وتم التطبيق في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، وذلك بعد دراسة العينة للوحدتين الدراسيتين. وبحساب معاملات الارتباط لبيرسون كانت القيم كما في جدول (٧):

جدول (٧) بين معاملات الارتباط لبيرسون لدراسة ثبات أدوات البحث

اختبار مهارات التفكير الجبري		اختبار المهارات الخوارزمية		اختبار مهارات حل المسألة الجبرية	
المهارات	معامل الارتباط	المهارات	معامل الارتباط	المهارات	معامل الارتباط
استيعاب الأنماط الرياضية	٠,٧٧٩	استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة	٠,٦٨٤	استيعاب المسألة	٠,٦٣٦
استخدام الرموز الجبرية	٠,٧٨٣	تطبيق الخوارزميات في حل المسألة	٠,٧٠٣	تمثيل حل المسألة	٠,٦٥٨
استخدام التمثيلات الرياضية	٠,٨٥٠	تعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة	٠,٧١١	حل المسألة الجبرية	٠,٧٠٩
وصف العلاقات الرياضية	٠,٨٦٩	تعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها	٠,٦٩٣	التحقق من حل المسألة	٠,٧٨٢
إجمالي التفكير الجبري	٠,٩٠١	إجمالي المهارات الخوارزمية	٠,٨١٤	إجمالي حل المسألة الجبرية	٠,٨٠٢

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط أتت كبيرة في إجمالي اختبار مهارات التفكير الجبري، ومهاراته كل على حده، وأتت بدرجة كبيرة في إجمالي اختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة، وأتت بدرجات متوسطة وكبيرة في

المهارات كل على حدة، كما أتت بدرجة كبيرة في إجمالي اختبار مهارات حل المسألة الجبرية، في حين أتت بدرجات متوسطة وكبيرة في مهاراتها كل على حده. وبصفة عامة أتت معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وتبين قيم معاملات الارتباط لبيرسون ثبات مفردات أدوات البحث بدرجة مقبولة.

• معامل الصعوبة ومعامل التمييز للمفردات

يعرف معامل الصعوبة لفقرة/ أو سؤال بأنه نسبة عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال إلى إجمالي عدد التلاميذ، وتتراوح قيمة معامل الصعوبة بين الصفر والواحد الصحيح، ويفضل أن تكون قيم معاملات الصعوبة محصورة بين (٠,٣ حتى ٠,٧)، ويكتفي بحساب معامل الصعوبة أو السهولة، ويراعي أن (قيمة معامل الصعوبة + قيمة معامل السهولة = ١). ويتطلب حساب معامل الصعوبة تصنيف التلاميذ إلى ثلاث مجموعات (المجموعة العليا ٢٧٪، المجموعة المتوسطة، المجموعة الدنيا ٢٧٪). وانحصرت قيم معاملات الصعوبة في مفردات اختبار المهارات الخوارزمية بصورته النهائية بين (٠,٣٢ - ٠,٦٨)، في حين انحصرت قيم معاملات الصعوبة في مفردات اختبار المهارات الخوارزمية بين (٠,٤٣ - ٠,٧٢)، كما انحصرت قيم معاملات الصعوبة في مفردات اختبار مهارات حل المسألة الجبرية بين (٠,٣٩ - ٠,٧٤). وتعد قيم معاملات الصعوبة مقبولة بدرجة كبيرة.

ويعرف معامل التمييز بالفرق بين عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا من التلاميذ (٢٧٪)، وبين عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا من التلاميذ (٢٧٪) مقسوماً على عدد تلاميذ إحدى الفئتين العليا أو الدنيا، وتنحصر قيم معاملات التمييز بين (١-)، (١+). وانحصرت قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الجبري بين قيمتي (٠,٤٣ - ٠,٦٦) وهي قيم جيدة لمفردات الاختبار، كما انحصرت قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار المهارات الخوارزمية بين قيمتي (٠,٣٦ - ٠,٨٥)، وانحصرت قيم معاملات التمييز لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بين قيمتي (٠,٣٩ - ٠,٧٢)، وتعد القيم من (٠,٣٦ حتى ٠,٤٠) قيماً مقبولة لتمييز المفردات، في حين أن القيم (أكبر من ٠,٤٠ حتى الواحد الصحيح الموجب) قيم جيدة كمعاملات تمييز لمفردات الاختبار.

• مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة شبين الكوم بمديرية التربية والتعليم بمحافظة المنوفية. وتكونت عينة البحث من مجموعتين: مجموعة تجريبية وتمثلت في فصلين من فصول الصف الثاني الإعدادي عددها (١٢٧) تلميذ وتلميذة بمدرسة عبدالعزيز فهمي، ومجموعة

ضابطة تمثلت في فصلين دراسيين من فصول الصف الثاني الإعدادي عددها (١٣١) تلميذ وتلميذة بمدرسة الحسينية، تم اختيارهما بطريقة عشوائية. وروعي ضبط المتغيرات المرتبطة بمعلمي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من ناحية المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة بدرجة كبيرة.

• التطبيق الميداني:

تمت اجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وبدأت اجراءات التطبيق الميداني بزيارة مدرستي العينة وتقديم الهدف من البحث ومتطلبات التصميم التجريبي، بالإضافة الى عمل عدد (٣) جلسات مناقشة مع معلم المجموعة التجريبية لتقديم دليل التدريس باستخدام التمثيلات الرياضية، وتم عمل (٣) جلسات مع معلم المجموعة الضابطة لتوصيف تدريس الرياضيات بالطريقة المعتادة بصورة دقيقة لإمكانية الضبط التجريبي قدر الإمكان. وللتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم تطبيق الأدوات قبلها، وروعي تطبيق كل أداة في يوم دراسي. وتبين جداول (٨، ٩، ١٠) نتائج التطبيق القبلي:

• نتائج التطبيق القبلي في اختبار مهارات التفكير الجبري:

جدول (٨) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حده

مهارات التفكير الجبري	النوع	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استيعاب الأنماط الرياضية	تجريبية	١٢٧	٣.٠٥٥	١.٨٤٩	٠.٦١٨	٢٥٦	غير دالة إحصائية
	ضابطة	١٣١	٣.٢٠٦	٢.٠٦٧			
استخدام الرموز الجبرية	تجريبية	١٢٧	٢.٧٤٨	٢.٠١٦	٠.٤٧٩	٢٥٦	غير دالة إحصائية
	ضابطة	١٣١	٢.٦٢٦	٢.٠٧٣			
استخدام التمثيلات الرياضية	تجريبية	١٢٧	٢.٤٦٥	١.٩٨٧	١.٨٣٥	٢٥٦	غير دالة إحصائية
	ضابطة	١٣١	٢.٩٣٩	٢.١٥٨			
وصف العلاقات الرياضية	تجريبية	١٢٧	٢.٦١٤	١.٩٨٠	٠.٢٤٤	٢٥٦	غير دالة إحصائية
	ضابطة	١٣١	٢.٥٥٧	١.٧٥٩			
إجمالي التفكير الجبري	تجريبية	١٢٧	١٠.٨٨٢	٤.٩٨٣	٠.٨٤١	٢٥٦	غير دالة إحصائية
	ضابطة	١٣١	١١.٣٢٨	٣.٤١٨			

ويتضح من جدول (٨) ومن استقراء قيم المتوسطات الحسابية، وقيم (ت) المحسوبة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠١$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حده، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (تساوي ٢.٥٩ بدرجات حرية ٢٥٦)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الخبرات السابقة المرتبطة بمهارات التفكير الجبري قبلها.

• نتائج التطبيق القبلي في اختبار المهارات الخوارزمية:

جدول (٩) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة

المهارات الخوارزمية	النوع	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة	تجريبية	١٢٧	٤.٣٧٨	١.٣٧٩	٠.١٠٥	٢٥٦	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٤.٣٥٩	١.٥٤٤			
تطبيق الخوارزميات في حل المسألة	تجريبية	١٢٧	٣.٢٦٨	١.٩٣٧	٠.٥٩٤	٢٥٦	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٣.١٢٢	١.٩٩٦			
تعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة	تجريبية	١٢٧	٢.٧١٧	١.٤٤١	١.٠٧٢	٢٥٦	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٢.٩٠٨	١.٤٣٣			
تعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها	تجريبية	١٢٧	٣.١١١	١.٩٦٩	١.٣٩٧	٢٥٦	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٢.٨١٧	١.٣٥٨			
إجمالي المهارات الخوارزمية	تجريبية	١٢٧	١٣.٤٧٢	٤.٠٨٨	٠.٥٨٦	٢٥٦	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	١٣.٢٠٦	٣.١٦٢			

ويتضح من جدول (٩) ومن استقراء قيم المتوسطات الحسابية، وقيم (ت) المحسوبة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠١$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (تساوي ٢.٥٩ بدرجات حرية ٢٥٦)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الخبرات السابقة المرتبطة بالمهارات الخوارزمية قبلها.

• نتائج التطبيق القبلي في اختبار مهارات حل المسألة الجبرية.

جدول (١٠) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة

مهارات حل المسألة الجبرية	النوع	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استيعاب المسألة	تجريبية	١٢٧	٣.٧٠٤	٢.٠٩٨	١.٥٥٧	٢٥٦	دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٣.٣٤٣	١.٩٩٥			
تمثيل حل المسألة	تجريبية	١٢٧	٤.٢١٣	٢.٢٣١	٠.٣٧٩	٢٥٦	دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٤.٠٩٩	٢.٥٥١			
حل المسألة الجبرية	تجريبية	١٢٧	٣.٩٤٥	٢.٠٣٣	٠.٦٨٧	٢٥٦	دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٤.١٤٥	٢.٦٠٥			
التحقق من حل المسألة	تجريبية	١٢٧	٢.٨١٩	٢.٠٧٩	٠.٤٣٦	٢٥٦	دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	٢.٩٣١	٢.٠٥٧			
إجمالي حل المسألة الجبرية	تجريبية	١٢٧	١٤.٧١٧	٥.٧٩٥	٠.٣١٩	٢٥٦	دالة إحصائياً
	ضابطة	١٣١	١٤.٥١٩	٤.٠٢٠			

ويتضح من جدول (١٠) ومن استقراء قيم المتوسطات الحسابية، وقيم (ت) المحسوبة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠١$)

بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حده، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (تساوي ٢.٥٩ بدرجات حرية ٢٥٦)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الخبرات السابقة المرتبطة بمهارات حل المسألة الجبرية قبليا.

• إجراءات تطبيق التجربة الأساسية للبحث :

تم تطبيق التجربة الأساسية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، حيث تم تدريس الوجدتين باستخدام التمثيلات الرياضية لتلاميذ المجموعة التجريبية، في حين تعرض تلاميذ المجموعة الضابطة للتدريس بالطريقة المعتادة والتي ارتبطت بتوصيف المفهوم على المستوى الرياضي والصياغة اللغوية، ثم الانتقال إلى تقديم أمثلة وفي المرحلة الثالثة يتم تقديم تطبيقات على المفهوم الرياضي، وبنفس الطريقة يتم تقديم المهارات والتعميمات الرياضية. وروعي في التجربة ضبط المتغيرات الوسيطة قدر الإمكان خاصة فيما يرتبط بمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة. وبمتابعة التجربة الأساسية لوحظ درجة عالية من الدافعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خاصة في مراحل ومستويات التمثيلات الرياضية بصفة عامة، وفي المرحلة الأولى المرتبطة بالتمثيلات الرياضية باستخدام اليدويات، مع إشارة معلم المجموعة التجريبية إلى وجود درجة عالية من الاستمتاع العقلي خاصة عند التدرج بالتمثيلات الرياضية (يدويات - حسية - مجردة). كما أشار إلى وجود دافعية كبيرة لدى التلاميذ أثناء العمل في مجموعات تعاونية خاصة في عرض نتائج العمل أما الصف ككل.

• نتائج البحث وتوصياته

ارتبط الجزء الحالي بعرض نتائج البحث وتفسيرها وعرض التوصيات والمقترحات. وتم استخدام مجموعة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدراسة الفروق الظاهرية، ثم حساب الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المجموعتين المستقلتين، كما تم حساب الدلالة العملية باستخدام حساب حجم الأثر في حالة وجود دلالة إحصائية للمتغير المستقل.

• عرض نتائج البحث

• نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري

للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ تم اختبار صحة الفرض التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت)، وكانت النتائج كما في جدول (١١) وفقا لما يلي:

جدول (١١) ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة

مهارات التفكير الجبري	النوع	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية حجم التأثير	المستوى
استيعاب الأنماط الرياضية	تجريبية	١٢٧	١٠.٢٦٠	١.٤٣٨	١٠.١٢١	٢٥٦	دالة إحصائية	١.٢٦٠	كبير
	ضابطة	١٣١	٨.٤٣٥	١.٤٥٨					
استخدام الرموز الجبرية	تجريبية	١٢٧	١٠.١٨٩	١.٤٠٧	١٠.٣٢٤	٢٥٦	دالة إحصائية	١.٢٨٦	كبير
	ضابطة	١٣١	٨.٢٩٠	١.٥٤٢					
استخدام التمثيلات الرياضية	تجريبية	١٢٧	١٠.٧٥٦	١.٣٣٨	١٥.٦٧٨	٢٥٦	دالة إحصائية	١.٩٥٢	كبير
	ضابطة	١٣١	٧.٩٣١	١.٥٤٥					
وصف العلاقات الرياضية	تجريبية	١٢٧	١٠.٣٧٨	١.٦٢٩	١٣.٤٩٦	٢٥٦	دالة إحصائية	١.٦٨١	كبير
	ضابطة	١٣١	٧.٨٠٩	١.٤٣١					
إجمالي التفكير الجبري	تجريبية	١٢٧	٤١.٥٨٣	٢.٥٣١	٢٦.١٩٦	٢٥٦	دالة إحصائية	٣.٢٦٢	كبير
	ضابطة	١٣١	٣٢.٤٦٦	٣.٠٢٩					

يتبين من جدول (١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وأتت هذه الفروق لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة. وباستقراء قيم اختبار (ت) من جدول (١١) يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (تساوي ٢.٥٩ عند مستوى ٠.٠١ بدرجات حرية ٢٥٦)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة. وبالتالي يتم قبول الفرض ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولحساب الأثر الدال (الأهمية التربوية/ الدلالة العملية) للنتائج تم حساب حجم الأثر باستخدام قانون حجم الأثر في حالة اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين، ويتبين من جدول (١١) كبر حجم الأثر، حيث أتت قيمة أكبر من الواحد الصحيح في مهارات التفكير الجبري بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة (صالح مراد، ٢٠١١: ٢٤٦)، مما يعني الأهمية التربوية لاستخدام التمثيلات الرياضية المتعددة لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة.

• نتائج التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية :

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الخوارزمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ تم اختبار صحة الفرض التالي: "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت)، وكانت النتائج كما في جدول (١٢) وفقا لما يلي:

جدول (١٢) ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة

المهارات الخوارزمية	النوع	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية باستخدام	
								حجم التأثير	المستوى
استيعاب الخوارزميات المطلوبة لحل المسألة	تجريبية	١٢٧	١١.٠٣٢	١.١٦١	١٢.٠٩١	٢٥٦	دالة	١.٥٠٥	كبير
	ضابطة	١٣١	٨.٨٩٣	١.٦٣٣					
تطبيق الخوارزميات في حل المسألة	تجريبية	١٢٧	١١.٠٦٣	٠.٩٦٦	١٧.١٢٧	٢٥٦	دالة	٢.١٣٣	كبير
	ضابطة	١٣١	٨.٣٥٩	١.٥٠٤					
تعديل الخوارزميات الخطأ عند حل المسألة	تجريبية	١٢٧	١٠.٩٦٩	١.١١٢	١٧.٣٤٣	٢٥٦	دالة	٢.١٦٠	كبير
	ضابطة	١٣١	٨.٠٣١	١.٥٦٤					
تعميم خوارزميات جديدة وتطبيقها	تجريبية	١٢٧	١٠.٧٤٠	١.٦٢٩	١٤.٣٥٧	٢٥٦	دالة	١.٧٨٧	كبير
	ضابطة	١٣١	٧.٨٥٥	١.٥٩٨					
إجمالي المهارات الخوارزمية	تجريبية	١٢٧	٤٣.٨٠٣	٢.٦٥٨	٢٩.٢٨٦	٢٥٦	دالة	٣.٦٤٧	كبير
	ضابطة	١٣١	٣٣.١٣٧	٣.١٦٢					

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وأنت هذه الفروق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة. وباستقراء قيم اختبار (ت) من جدول (١٢) يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة. وبالتالي يتم قبول الفرض ونصه "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية". ولحساب الأثر الدال (الأهمية التربوية/ الدلالة العملية) للنتائج الحالية تم حساب

حجم الأثر باستخدام قانون حجم الأثر في حالة اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين، ويتبين من جدول (١٢) كبر أو قوة حجم الأثر، حيث أتت قيمة (أكبر من الواحد الصحيح) في المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة، مما يعني الأهمية التربوية لاستخدام التمثيلات الرياضية المتعددة لتدريس الرياضيات في تنمية المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة.

• نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة

للإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر استخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الجبرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ تم اختبار صحة الفرض التالي: "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت)، وكانت النتائج كما في جدول (١٣) وفقاً لما يلي:

جدول (١٣) ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة

الدلالة العملية	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ	النوع	مهارات حل المسألة الجبرية
كبير	١.٤٦٦	٢٥٦	١١.٧٦٩	١.٦٨٢	٩.٩٢٩	١٢٧	تجريبية	استيعاب المسألة
				٢.٠١٤	٧.٢٠٦	١٣١	ضابطة	
كبير	١.٧٥٤	٢٥٦	١٤.٠٩٢	١.٤٧٨	١٠.١١٨	١٢٧	تجريبية	تمثيل حل المسألة
				١.٩١٨	٧.١٠٧	١٣١	ضابطة	
كبير	١.٣٤٨	٢٥٦	١٠.٨٢٥	١.٥٥٩	١٠.٣٣١	١٢٧	تجريبية	حل المسألة الجبرية
				٢.٠١١	٧.٩٠١	١٣١	ضابطة	
كبير	١.٠٦٤	٢٥٦	٨.٥٤٨	١.٨٣٣	٩.٨٥٨	١٢٧	تجريبية	التحقق من حل المسألة
				٢.٤٨٧	٧.٥٢٧	١٣١	ضابطة	
كبير	١.٦٥٦	٢٥٦	١٣.٢٩٦	٤.٩١٣	٤٠.٢٣٦	١٢٧	تجريبية	إجمالي حل المسألة الجبرية
				٧.٤٦٥	٢٩.٧٤١	١٣١	ضابطة	

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وأتت هذه الفروق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة. وباستقراء قيم اختبار (ت) من جدول (١٣) يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها

كل على حده. وبالتالي يتم قبول الفرض ونصه "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة وذلك لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولحساب الأثر الدال (الأهمية التربوية/ الدلالة العملية) للنتائج الحالية تم حساب حجم الأثر باستخدام قانون حجم الأثر في حالة اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين، ويتبين من جدول (١٣) كبر أو قوة حجم الأثر، حيث أتت قيمه (أكبر من الواحد الصحيح) في جميع المهارات وبصفة عامة. مما يعني الأهمية التربوية لاستخدام التمثيلات الرياضية المتعددة لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة.

• دراسة العلاقة بين المتغيرات التابعة البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في نتائج التطبيق البعدي.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما نوع ومستوى العلاقة بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار حل المسائل الجبرية؟ تم اختبار صحة الفرض التالي: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة".

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط لبيرسون، وكانت النتائج كما في جدول (١٤) وفقا لما يلي:

جدول (١٤) نتائج معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي لأدوات البحث

أبعاد العلاقة	عدد العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التفكير الجبري × المهارات الخوارزمية	٢٥٨	٠.٧٠١	دالة
التفكير الجبري × حل المسألة الجبرية	٢٥٨	٠.٨٣٥	دالة
المهارات الخوارزمية × حل المسألة الجبرية	٢٥٨	٠.٧٣٧	دالة

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معامل الارتباط لبيرسون أتت بدرجة كبيرة، كما يتضح أن العلاقة أتت دالة احصائيا عند ($\alpha \geq 0.01$)، كما أن العلاقة طردية (موجبة) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارات الثلاثة، مما يعني قبول الفرض ونصه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجبري، واختبار المهارات الخوارزمية، واختبار مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة.

• مناقشة وتفسير نتائج البحث :

تبين من خلال نتائج البحث الحالي فيما يرتبط بالإجابة عن السؤال الأول، وجود أثر لاستخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الجبري بصفة عامة ومهاراته كل على حدة، وتعزو تلك النتيجة إلى إمكانية توظيف التمثيلات الرياضية في بناء صورة ذهنية صحيحة حول المفاهيم الجبرية المتضمنة في وحدتي الدراسة وما يرتبط بها من مهارات عقلية وأدائية وتعميمات رياضية، كما تدعم التلاميذ في تنمية مهارات اكتشاف ووصف بناء الأنماط الرياضية، وتمثيل العلاقات الرياضية على المستويات اليدوية والمحسوسة، ثم ترجمتها بصورة رمزية باستخدام الرموز الجبرية. واتضح من خلال مناقشة معلم المجموعة التجريبية وجود درجة عالية من دافعية التلاميذ في أنشطة التمثيلات الرياضية والتوصل للعديد من الاستدلالات الرياضية المرتبطة بوحدتي الجبر . وبصفة عامة يمكن التوصل إلى أن توظيف التمثيلات الرياضية يساعد كلا من المعلم والتلاميذ في تنمية مهارات التفكير الجبري.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (محمد أبو هلال، ٢٠١٢ : ١٣١-١٣٢) في أهمية التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات بصفة عامة، حيث تعتبر أداة لتنظيم معرفة التلميذ، وتحقيق الترابطات الرياضية بين الأفكار والمفاهيم الرياضية، كما أن التمثيلات الرياضية تدعم جانبيين: الأول بناء صورة ذهنية صحيحة لدى التلميذ حول المفاهيم الجبرية المجردة، وفي ذات الوقت تسمح بقراءة المسارات العقلية للتلميذ وتعرف ما يدور بذهنه من أفكار، واستيضاح مبرراتها العقلية والرياضية، وتصويبها في حالة وجود بعض الأخطاء. كما تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (Britt, & Irwin, 2007) والتي أكدت أهمية التمثيلات الرياضية في تنمية مهارات التفكير الجبري، حيث تسمح بالتدرج في عرض المحتوى العلمي بتدرج من مستوى اليدويات حتى المستوى المجرد بلغة الرياضيات. كما أن المستويات المتعددة للتمثيلات الرياضية تدعم عمليات تنويع التدريس في الموقف التعليمي في حصة الرياضيات.

كما تبين نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وجود أثر لاستخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية المهارات الخوارزمية بصفة عامة والمهارات كل على حدة. وتعزو تلك النتيجة إلى إمكانية توظيف التمثيلات الرياضية في اكتشاف تتابع مجموعة من الخطوات الرياضية/ الحسابية، واستخدام مجموعة من القواعد وفق ترتيب محدد، والتي تدعم بناء الخوارزميات وتوظيفها في معالجة المسائل الرياضية في مجال الجبر وفق خطة لحل محددة وواضحة، وتمثل مقدمة ضرورية لتنمية المهارات الخوارزمية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Zsakó ، 2012)، و Plerou ، 2013) من أهمية تنمية المهارات

الخوارزمية خلال بعدين رئيسين: الأول يرتبط بتنوع عمليات تدريس الرياضيات على المستويات المحسوسة والمجردة خلال التمثيلات الرياضية، والثاني يرتبط بضرورة التطبيقات الرياضية والتي تدعم التلميذ في توظيف الخوارزميات في حل المسائل الجبرية واكتشاف الصعوبات التي تواجهه، وتحديد مدى مناسبة الخوارزميات المستخدمة وتعديلها، وإنتاج خوارزميات جديدة.

كما يتبين من نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وجود أثر لاستخدام التمثيلات الرياضية متعددة المستويات في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة. وربما تعزو هذه النتيجة إلى أن التمثيلات الرياضية تساعد التلميذ في فهم المسألة الرياضية وترجمتها في صورة محسوسة أو مجردة واضحة تمكنه من بناء خطة لحل المسألة وتنفيذ الحل والتحقق من النتائج التي توصل إليها.

وتتفق نتيجة البحث الحالي - فيما سبق الإشارة إليه - مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Fillooy, Rojano, Armando, 2004) على أهمية توظيف التمثيلات الرياضية في عرض وتمثيل الخبرات التعليمية في مجال تدريس الجبر، وتحويل هذه الخبرات بعناصرها المختلفة من المستويات المجردة إلى المستويات المحسوسة، مع توظيف ذلك خلال خطوات حل المسألة الجبرية لتنمية مهاراتها المختلفة، حيث أن التمثيلات الرياضية مهارة أساسية لبدء التلميذ في خطوات حل المسألة.

كما تتفق نتائج البحث الحالي - فيما يرتبط بتنمية مهارات حل المسألة الجبرية - مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Tarzimah, Thamby, Mohd, 2010)، حيث أكدت أهمية توظيف التمثيلات الرياضية في مواجهة وتقليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في خطوات حل المسألة الجبرية، كما يمكن استنتاج أن المستويات المتعددة للتمثيلات الرياضية تدعم التلاميذ في حل العديد من المسائل الجبرية متباينة الصعوبة والمحتوى العلمي، وي تدعم ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Booth, Koedinger, & Siegler, 2006) في أن التمثيلات الرياضية تساعد في توضيح الخوارزميات المطلوبة في كل خطوة من خطوات حل المسألة، بما يمكن من تنمية المهارات المطلوبة في كل من هذه الخطوات.

كما يتبين من نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وجود علاقة موجبة بين تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية بصفة عامة، حيث إن تنمية مهارات التفكير الجبري وتنمية المهارات الخوارزمية تعد ضرورة للتلميذ لحل المسائل الجبرية، كما أن تنمية مهارات حل المسألة الجبرية يدعم تنمية العديد من المهارات الأخرى منها توظيف الخوارزميات، وإنتاج خوارزميات جديدة وتوظيفها في حل المسألة، كما

تساعد في تنمية مهارات التفكير الجبري وتطبيقها خلال خطوات حل المسألة ذاتها خاصة ما يرتبط باكتشاف العلاقات، وبناء الأنماط والاستدلالات الرياضية في المحتوى العلمي لمجال الجبر .

وتتفق النتائج الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Kayama, et.al, 2014)، حيث أكدت أن تنمية مهارات حل المسائل الجبرية يساعد في تنمية العديد من مهارات التفكير المرتبطة بالمحتوى العلمي للمسألة. كما أكدت نتائج دراسة كل من (George, Will, 2010) على العلاقة القوية بين تنمية مهارات التلاميذ في حل المسألة الجبرية وبين تنمية مهارات التفكير الجبري .

ومما سبق يتبين أهمية توظيف التمثيلات الرياضية المتعددة في تدريس الرياضيات بصفة عامة، وفي تدريس الجبر على وجه الخصوص، حيث تسهم بأثر دال في تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية.

• توصيات البحث:

- وفقاً لنتائج البحث الحالي أمكن التوصية بما يلي:
- « توظيف التمثيلات الرياضية المتعددة في تدريس الرياضيات بصفة عامة لأهميتها في بناء صور ذهنية صحيحة لدى التلاميذ، وذلك حول المفاهيم الرياضية وما يرتبط بها من مهارات وتعميمات رياضية.
- « توظيف التمثيلات الرياضية المتعددة في تدريس الجبر لأهمية العملية في تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية.
- « التكامل بين تنمية مهارات التفكير الجبري، وتنمية المهارات الخوارزمية، وتنمية مهارات حل المسألة الجبرية خلال أنشطة تدريس الجبر، وذلك للعلاقة الموجبة بين تلك المتغيرات، وكذلك أهميتها بالنسبة للتلميذ.
- « تدريب معلمي الرياضيات على توظيف التمثيلات الرياضية المتعددة في تدريس الرياضيات، بالإضافة الى تنمية وقياس مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسألة الجبرية.

• مقترحات البحث:

- وفقاً لحدود البحث وقيوده ونتائجه أمكن اقتراح ما يلي:
- « دراسة أثر توظيف التمثيلات الرياضية في تنمية المهارات الخوارزمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- « دراسة أثر توظيف التمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات على علاج صعوبات تعلم الجبر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- « برنامج تدريبي مقترح قائم على التمثيلات الرياضية وبيان أثره على تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

• ماذا قدم البحث الحالي :

- « صيغة إجرائية تدعم معلمي الرياضيات في توظيف التمثيلات الرياضية المتعددة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.
- « أداة تعليمية تتمثل في دليل تدريس وحدة التحليل، ووحدة القوى الصحيحة غير السالبة والسالبة في ح باستخدام التمثيلات الرياضية المتعددة، وذلك لتنمية مهارات التفكير الجبري، والمهارات الخوارزمية، ومهارات حل المسألة الجبرية، بالإضافة إلى اختبارات لقياسها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

• المراجع :

- اسامة حسن الرواجبة، وهاني ابراهيم العبيدي. (٢٠١١). أثر استخدام نموذج لش (LESH) للتمثيلات الرياضية المتعددة في تحصيل طلبة الصف الثامن. المجلة التربوية، ١٠١ (٢٦)، ٨٣ - ١١١.
- صلاح أحمد مراد. (٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالجواد عبد الجواد بهوت، عبدالقادر محمد عبدالقادر. (٢٠٠٥). تأثير استخدام مدخل التمثيلات الرياضية على بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحث منشور في المؤتمر العلمي الخامس (٢٠ - ٢١ يوليو)، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٤٤٨ - ١٧٨.
- محمد عيد حسن عوض الله. (٢٠٠٣). التمثيلات الرياضية من خلال بعض طرق التدريس المتكاملة مدخل لتدريس أساسيات الجبر لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بتفكيرهم الاستدلالي وتحصيلهم الفوري والمؤجل. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد السادس، ١٠٠ - ١٤٣.
- محمد أحمد أبو هلال. (٢٠١٢): أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- Alghtani Othman, Ebada Nasser (2010). The effectiveness of geometric representative approach in developing algebraic thinking of fourth grade students. International Conference on Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 256-263.
- Alton Lee (2003). Quality teaching for diverse students in schooling: best evidence synthesis. Ministry of Education Wellington, New Zealand.
- Arcavi Abraham (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics, Educational Studies in Mathematics, 52, 215-241.

- Blatto Gary, Porter Jeffrey, Ronald Kelly, Martha Gaustad, Judith Fonzi. (2007). visual-spatial representation in Mathematical problem solving by deaf and hearing students, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(4), 432-448.
- Booth Julie, Koedinger, Kenneth, Siegler Robert. (2006). Improving students' skill at solving algebraic equations through better encoding of algebraic concepts. Poster presented at the Science of Learning Centers Awardee's Meeting in Washington, DC.
- Booth Julie, Koedinger Kenneth (2008). Key misconceptions in algebraic problem solving. In Love, B., McRae, K., & Sloutsky, V. (Eds.) Proceedings of the 30th Annual Cognitive Science Society. Austin: Cognitive Science Society. 571-576.
- Bourouaieh Douadi, Bensebaa Tahar, Seridi Hamid (2012). Smart Edutainment Game for Algorithmic Thinking, Procedia Social and Behavioral Sciences, (31), 454 – 458.
- Britt Murray, Irwin Kathryn (2007). Algebraic thinking with and without algebraic representation: a three-year longitudinal study. ZDM Mathematics Education, 3(12), 97-112.
- Cai Jinfa, Eric Knuth (2005). The development of students' algebraic thinking in earlier grades from curricular, instructional and learning perspectives, ZDM, 37 (1), 1-4.
- Chen Chia-Huang (2014). Study of Gestures, Verbal Presentation and Algebraic Thinking. in Oesterle, S., Nicol, C., Liljedahl, P., & Allan, D. (Eds.) Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American. Chapter of the Psychology of Mathematics Education, Vol. 6. Vancouver, Canada: PME
- Chris Mikles. (2013). Using multiple representations to make connections in algebra. College Preparatory Mathematics (CPM), Educational Program: California.
- Combefis Sébastien, Van Den Virginie, Alexis Nootens. (2013). Growing Algorithmic Thinking Through Interactive Problems to Encourage Learning Programming, Olympiads in Informatics, Vol.7, 3-13

- Dinah Zike. (2010). Teaching Mathematics with foldables, Glencoe/McGraw-Hill, Columbus, U.S.A.
- Duarte José, Brocardo Joana (2011). Developing algebraic thinking With ICT, In Ubuz B. (Ed.). Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Ankara, Turkey, Vol. 1, 287.
- Filloy Eugenio, Rojano Teresa, Armando Solares. (2004). Arithmetic/ Algebraic problem-solving and the representation of two unknown quantities, Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2, 391-398
- Fuson Karen, Carroll William & Drucek Jane. (2000). Achievement results for second and third graders using the Standards-based curriculum Everyday Mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 31 (3): 277-295.
- Gagatsis, A., & Elia, I. (2004). The effects of different modes of representations on mathematical problem solving. In Johnsen Hoines & Berit Fuglestad (Eds.). Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Bergen, Norway: Bergen University College, Vol. 2, 447-454.
- George Booker, Will Windsor. (2010). Developing algebraic thinking: using problem-solving to build from number and geometry in the primary school to the ideas that underpin algebra in high school and beyond. International Conference on Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences 8, 411-419.
- Gogovska Valentina (2014). Examples of tasks from different cognitive thinking level for the theme algebraic rational expressions. 5th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 3624 – 3628.
- Higginson William; Colgan Lynda (2001). Algebraic Thinking through Origami. Mathematics Teaching in the Middle School, 6(6), 343.
- Isler Isil, Blanton Maria, Gardiner Angela, Eric Knuth, Ana Stephens, Hannah Kang (2014). Comparison of Elementary and Middle Grades Students' Algebraic Reasoning , in Oesterle, S.,

- Nicol, C., Liljedahl, P., & Allan, D. (Eds.) .Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American, Chapter of the Psychology of Mathematics Education (Vol. 6). Vancouver, Canada: PME
- Izsak Andrew (2003).We Want a Statement That Is Always True: Criteria for Good Algebraic Representations and the Development of Modeling Knowledge. Journal for research in mathematics education, 34(3), 191
 - Javier Gasco & Domingo Villarroel (2012). Algebraic problem solving and learning strategies in compulsory secondary education, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 612 – 616.
 - Kayama Mizue, Makoto Satoh, Kei Kobayashi, Hisayoshi Kunimune, Masami Hashimoto, and Makoto Otani (2014). Algorithmic Thinking Learning Support System Based on Student-Problem Score Table Analysis. International Journal of Computer and Communication Engineering, 3(2), 134-137
 - Kerry Lee, Zee Ying, Stephanie Yeong., Swee Fong., Vinod Venkatraman., Michael Chee (2007). Strategic differences in algebraic problem solving: Neuroanatomical correlates, Brain Research, Issue 1155, 163-171
 - Langham Belinda, Sundberg Sue, Goodman Terry (2006). Developing Algebraic Thinking: An Academy Model for Professional Development, Mathematics Teaching in the Middle School, vol.11(7), 318
 - Lee Lesley, Freiman Viktor(2006): Developing Algebraic Thinking through Pattern Exploration, Mathematics Teaching in the Middle School, vol.11(9), 428
 - Lempp Steven (2008): Algebraic reasoning for teaching Mathematics, the course Math 135, University of Wisconsin-Madison., U.S.A.
 - Lim Lian and Noraini Idris (2006). Assessing algebraic solving ability Of Form Four Students. International Electronic Journal of Mathematics Education, 1(1), 55-76.
 - Luis Puig (2010). Researching (Algebraic) Problem solving from the perspective of local theoretical models. International Conference on

Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 3–16.

- Maria Blanton, Linda Levi, Terry Crites, Barbara Dougherty, Rose Mary Zbiek (2011). Developing Essential Understanding of Algebraic Thinking for Teaching Mathematics in Grades 3-5. National council of teacher of mathematics.
- Mehmet Fatih, Hatice Akkoç, Erhan Bingölbalı, Servet Demir., Berna Ergene(2010). Pre-Service Mathematics Teachers' Use of Multiple Representations in Technology-Rich Environments. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6(1), 19-36.
- National Council of Teacher of Mathematics: NCTM (2010). Why Is Teaching With Problem Solving Important to Students Learning? Reston, VA: The Council.
- Nazan Sezen Ali Bulbul (2011). A scale on logical thinking abilities. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 2476–2480
- Nazan Sezen Meltem Sari, Ali Bulbul (2012). investigation of preservice physics teachers' use of graphical representations. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 3006 – 3010.
- Patton Barba, Santos Estella (2012). Analyzing algebraic thinking using “Guess My Number”. International Journal of Instruction, Vol.5 (1), 1-18.
- Plerou Antonia (2013). Diagnostic evaluation of problems in algorithmic thinking. X World Conference on Computers in Education, July 2-5; Toruń, Poland.
- Renee Barbara (2011). The Impact of using technology on student achievement: teaching functions with the TI-NSPIRE to 9TH Grade Algebra Students. Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Learning, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Robin Rider (2007). Shifting from Traditional to Nontraditional Teaching Practices Using Multiple Representations, Journal for Research in Mathematics Education, 100 (7), 494.
- Royati Abdul Saha, Ahmad Fauzi, Rohani Ahmad (2010). The Effects of GeoGebra on Mathematics Achievement: Enlightening Coordinate Geometry Learning, International Conference on

Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 686–693.

- Santulli Tom (2009). Representations from the real world. Mathematics Teaching in the Middle School, 14 (8), 466.
- Satoshi Enomoto (2014). The characteristic of student's algebraic thinking: Focus on The Linear Equation with two unknowns and the linear function, in Oesterle, S., Nicol, C., Liljedahl, P., & Allan, D. (Eds.). Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American, Chapter of the Psychology of Mathematics Education (Vol. 6). Vancouver, Canada: PME
- Şengül Sare , Erdoğan Fatma (2014). A Study On The Elementary Students' Perceptions Of Algebra. 5th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116 , 3683 – 3687.
- Sharida Hashima, Nik Azis (2010). Mental image and representation of Ogive by Students of Diploma in Accountancy in a Mara Institute of Higher Education, International Conference on Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences, 8,181–189.
- Smith John & Thompson, Patrick (2007). Quantitative reasoning and the development of algebraic reasoning, In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.), Algebra in the early grades (pp. 95-132). New York: Erlbaum.
- Soares June, Blanton Maria, Kaput James (2006). Thinking Algebraically across the Elementary School Curriculum. Teaching Children Mathematics, 12 (5), 228
- Stacey, Kaye & MacGregor Mollif (2000). Learning the algebraic method of solving problems. Journal of mathematical behavior, 18 (2), 149-167.
- Swee Fong (2004). Developing algebraic thinking in early grades: case study of the Singapore primary mathematics curriculum, The Mathematics Educator, 8(1), 39-59
- Swee Fong, Kerry Lee (2009). The Model Method: Singapore Children's Tool for Representing and Solving Algebraic Word

- Problems. Journal for Research in Mathematics Education,40(3), 282.
- Tall David (2008). The transition to formal thinking in Mathematics. Mathematics Education Research Journal, Vol.(2), 5-24.
 - Tarzimah Tambychika, Thamby Subahan, Mohd Meerah(2010). Students' Difficulties in Mathematics Problem-Solving: What do they Say? International Conference on Mathematics Education Research, Procedia Social and Behavioral Sciences 8, 142–151
 - Tripathi Preety (2008). Developing Mathematical understanding through multiple representations, Mathematics Teaching in the Middle School, 13(8), 438.
 - Will Windsor (2010). Algebraic thinking: a problem solving approach, in: Sparrow L., Kissane B., & Hurst C. (Eds.). Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Fremantle: MERGA, 665-672.
 - Ziatdinov Rushan, Sajid Musa (2012). Rapid mental computation System as a Tool for Algorithmic Thinking of Elementary School Students Development, European Researcher,25(7), 1105-1110
 - Zsakó László, Péter Szlávi (2012). ICT competences: algorithmic thinking, Acte Didactica Napocensia, 5 (2), 49-58



البحث الرابع :

فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية

المصادر :

د / إيهاب أحمد محمد مختار
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة المنصورة.

” فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية ”

د/ إيهاب أحمد محمد مختار

• مستخلص البحث:

قد توجد صعوبة في فهم أن الطالب يمكن أن يكون فائقاً وموهوباً، ويعاني في نفس الوقت من صعوبات في التعلم، فالطلاب الذين يظهرون دلائل تشير إلى تعرضهم لمثل هذه الصعوبات، والذين تبدو عليهم أيضاً علامات التفوق والموهبة، فإن الكثيرين قد اعتبروا ذلك نوعاً من التناقض لأنه من المعلوم أن الطلاب الفائقين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة، فكيف يمكن أن يوصف الطالب بأنه فائق، ويعاني في نفس الوقت من العديد من مشكلات التعلم التي يوصف بسببها بأنه يعاني من صعوبات تعلم؟ ومن هنا برزت مشكلة البحث، الذي يسعى لتحفيز قدرات الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية سعياً وراء تنمية مهارات التفكير السابر وكذلك عادات الاستذكار لديهم. لذا، أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟ وقد تم إعداد عدة مواد وأدوات بحثية، واتباع عدة إجراءات سعياً وراء الإجابة عن هذا السؤال الرئيس. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعتنا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير السابر والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار مهارات التفكير السابر بمهاراته الفرعية ودرجته الكلية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعتنا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات الاستذكار ودرجته الكلية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة له حجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

The effectiveness of a program based on metacognition strategies on the development of probe thinking skills and study habits for talented students with physics learning difficulties at secondary stage

Dr. Ehab Ahmed Mohamed Mokhtar

Abstract :

There may be difficulty in understanding that the student can be a superior and talented , and suffering at the same time learning difficulties, Students who show signs of exposure to such difficulties, and who also look them superiority and talent signs, many have considered it a kind of

contradiction because it is known that the superior students registered high marks on IQ tests and perform well in school, how can the student is described as high, and at the same time suffering from many learning problems because of which is described as suffering from learning difficulties? Hence the problem of the research, which seeks to stimulate the talented students' capabilities with learning difficulties at secondary stage for development probe thinking skills and study habits for them. So , it was possible to identify the problem of current research in the following main question : What the effectiveness of a program based metacognition strategies on the development of probe thinking skills and study habits for talented students with physics learning difficulties at secondary stage? It has prepared several materials and research tools, and follow a number of produces for answering the main question. The research has come to several results, for examples: 1. there is a statistically significant difference at the (0.01) level of significance between the averages of the two sets Search Order degrees (experimental and control) in the post application to test of probe thinking skills and the total score for the experimental group. 2. There are significant differences at the level of significance (0.01) among the middle ranks of the experimental group students in the two applications for pre and posttest Sounding thinking skills and college degree for the average grades postmeasurable. 3. there is a statistically significant difference at the (0.01) level of significance between the averages of the two sets Search Order degrees (experimental and control) in the post application to scale of study habits and the total score for the experimental group. 4. There are significant differences at the level of significance (0.01) among the middle ranks of the experimental group students in the two applications pre and post to the scale of study habits and college degree for the average grades postmeasurable. 5. A program based on metacognition strategies has great size of significant impact on the development of probe thinking skills and study habits for talented students with physics learning difficulties at secondary stage.

• مقدمة:

يجد الكثير صعوبة في فهم أن الطالب يمكن أن يكون فائقاً وموهوباً، ويعاني في نفس الوقت من صعوبات في التعلم، وعندما بدأ التربويون لأول مرة وصف الطلاب الذين يظهرون دلائل تشير إلى تعرضهم لمثل هذه الصعوبات، والذين تبدو عليهم أيضاً علامات التفوق والموهبة، فإن الكثيرين قد اعتبروا ذلك نوعاً من التناقض لأنه من المعلوم بناءً على دراسات تيرمان Terman أن الطلاب الفائزين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة، فكيف يمكن أن يوصف الطالب بأنه فائق، ويعاني في نفس الوقت من العديد من مشكلات التعلم التي يوصف بسببها بأنه يعاني من صعوبات تعلم؟

إن الطلاب الفائزين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة في نواحي ذكائهم بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحدية مثل التخيل والحلول والاقتراحات غير المألوفة، وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع

الرموز المجردة في الترتيب من خلال الذاكرة قصيرة المدى، فإن التعليم متعدد الحواس ينبغي أن يتكامل مع الوسائل الحسية والتفكير والشعور الحدسي والإحساس الخارجي والمزاج من أجل تعليمهم، ويحتاج هؤلاء الطلاب أيضاً إلى التشجيع كي يعبروا عن كل من المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم وحل مشكلاتهم بطرق إبداعية.

كذلك يحتاج الطلاب الفائقون ذوو صعوبات التعلم إلى برامج تأخذ في اعتبارها جوانب القوة لديهم وحساسيتهم العالية للمشكلات، فهم بحاجة إلى بدائل تغني عن الامتحانات المكتوبة والتقارير، ذلك من أجل التعبير بطريقة مبدعة عن تمكنهم من المحتوى واستيعابهم له. كما أنهم يحتاجون أيضاً إلى وسيلة بديلة كي يُظهروا بعمق إمكاناتهم البحثية في الموضوعات التي تثير اهتماماتهم (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ١١٢).

فهم بحاجة إلى وقت كاف حتى يتمكنوا من استخدام الاستراتيجيات التي تعوض ضعفهم، وحتى يتمكنوا من إنهاء واجباتهم وإنتاج أعمال جيدة، كما أنهم بحاجة إلى بيئة تعليمية مليئة بالمشيرات تكون وثيقة الصلة بهم.

• الإحساس بالمشكلة :

إن القدرات الإبداعية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم غالباً ما يصرف النظر عنها حيث يتم التركيز والاهتمام على مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية التي يظهرون من خلالها النجاح ولو الجزئي، فالأبحاث التجريبية التي أجريت حول برامج واحتياجات الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم تعد قليلة نسبياً، وذلك لصعوبة تشخيص أعداد كبيرة منهم نظراً لصعوباتهم التي تغطي على تفوقهم أو لعدم حصولهم على خدمات التربية الخاصة، أو بسبب أساليب القياس والتشخيص، وهذا كله يؤدي في النهاية إلى صعوبة الوصول إليهم وإفادتهم من خدمات التربية الخاصة وإثراء مداركهم، وتنمية قدراتهم الإبداعية (عايش زيتون، ٢٠٠٤، ٨٩).

ومن هنا برزت مشكلة هذا البحث الذي يسعى لتحفيز قدرات الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات وصعوبات أكاديمية بالمرحلة الثانوية في مادة الفيزياء سعياً وراء تنمية مهارات التفكير السابر وكذلك عادات الاستدكار لديهم.

• مشكلة البحث:

أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس: ما فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستدكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- « ما البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟
- « ما فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟
- « ما فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟

• أهداف البحث:

استهدف البحث :

- « إعداد برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.
- « قياس حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.
- « قياس حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• أهمية البحث:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن له أن يسهم فيما يلي:
- « توجيه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى فئة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم؛ للتعامل معهم بطرق غير تقليدية بما يتناسب مع خصائصهم واستعداداتهم.
- « تزويد مخططي المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج الفيزياء بصفة خاصة بالخطوات التي يمكن الاستعانة بها عند إعداد مناهج وبرامج للطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم بالمراحل الدراسية المختلفة.
- « التوصية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مع الفائقين ذوي صعوبات التعلم لتتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات عقلية ميزهم الله بها؛ للارتقاء بقدراتهم.
- « التبصير بحاجة هذه الفئة إلى قدر كبير من الأنشطة من خلال قيام المعلمين بتلبية احتياجاتهم الفريدة التي تضع نقاط قوتهم وتفوقهم خارج نطاق قدراتهم اللغوية المحدودة بسبب صعوباتهم، ومساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات بالتركيز على نقاط قوتهم وتعديل وتكييف المهمات والمقررات لهم حتى تظهر قدراتهم الحقيقية في بيئة تلائم قدراتهم الشخصية الإبداعية.

- « التبصير بحاجة هذه الفئة إلى أساليب تتحدى قدراتهم وتساعدهم على التكيف مع نقاط ضعفهم وتعزيز الإرادة للتصميم والإنجاز لتحقيق المهمات التي تسند إليهم بطرق متنوعة ومبتكرة.
- « توجيه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى أن أساليب التدريس الموجهة متعددة الحواس كاستراتيجيات ما وراء المعرفة تفتح الباب لتحقيق نجاح أكاديمي.
- « تقديم برنامج يتضمن معلومات وأنشطة إثرائية تلائم خصائص وقدرات وحاجات الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم في مادة الفيزياء يمكن في ضوءه إعداد برامج تعليمية أخرى.
- « تقديم أدوات تقييم تتمثل في اختبار مهارات التفكير السابر ومقياس عادات الاستذكار في مادة الفيزياء، وذلك في إجراء عمليات التقييم للطلاب الفائقين بالصف الثاني الثانوي ذوي صعوبات التعلم في مادة الفيزياء.

• حدود البحث:

اقتصر البحث على:

- « عينة من الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي بمدرستي: المنصورة الثانوية بنين "العسكرية" بمدينة المنصورة، والملك الكامل الثانوية بنين بمدينة المنصورة.
- « مقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.
- « التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.

• مواد البحث وأدواته:

استُخدم في البحث المواد والأدوات البحثية الآتية:

- « اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثاني) إعداد: ريموند - كاتل ، ونقله للعربية .
- « عبد السلام عبد الغفار وأحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٤) .
- « قائمة صعوبات تعلم الفيزياء الشائعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. (إعداد الباحث)
- « اختبار تشخيص صعوبات التعلم الشائعة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي. (إعداد الباحث)
- « برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي. (إعداد الباحث)
- « اختبار مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي. (إعداد الباحث)
- « مقياس عادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي. (إعداد الباحث)

• أدبيات البحث :

لما كان البحث الحالي يستهدف تعرّف فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية، فإن الإطار النظري للبحث يتناول المحاور الآتية:

• المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة وعي الطالب بعمليات التفكير التي يقوم بها في أثناء التعلم، وزيادة قدرته على التحكم فيها، فمن خلال هذه الاستراتيجيات يقوم الطالب بتوليد عديد من الأفكار لحل مشكلة معينة، ويتدرب على استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ، ويستخدم هذا المعنى في إيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية (عضّت الطنواوي، ٢٠٠١، ٤).

إن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أنواعاً منها ما يتعلق بوعي الإدراك Meta Cognition لتعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها، ومنها ما يتعلق بوعي الذاكرة Meta-Memory لتعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها، ومنها ما يتعلق بوعي الاستيعاب Meta-Comprehension لتعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان الطالب فاهماً لما يقرأ أم لا والتحكم بها وضبطها، ومنها ما يتعلق بوعي الانتباه Meta Attention لتعني الوعي لما ينتبه له الفرد ومدى انتباهه والتحكم به وضبطه، ومنها ما يتعلق بوعي التفكير Meta Thinking لتعني الوعي بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها (أفنان دروزه، ٢٠٠٤، ١٠٢).

• مفهوم ما وراء المعرفة:

تُعرّف ليلي حسام الدين (٢٠٠٢، ١٠٥) ما وراء المعرفة بأنها: أسلوب في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على عمليات التحكم الذاتي التي يستخدمها الطالب أثناء عملية القراءة وبعدها للحصول على المعاني المتوافرة في المقروء، ووعيه بالأداء من خلال تقويمه المستمر لمجهوداته.

ويشير السيد دعدور (٢٠٠٢، ٨٩) أن ما وراء المعرفة تعني بالمهام التالية:

- « التخطيط والتنظيم للتعلم Planning and organizing learning: وتلك الاستراتيجيات تتعلق بتحديد الأهداف المرحلية للتعلم، ووضع خطط يتم بموجبها دراسة مادة علمية محددة.
- « مراقبة التعلم Monitoring learning: والمراقبة هنا تعني كل العمليات والأفعال التي يتبعها الطالب عند التعلم، وتختص تلك الاستراتيجيات

بمتابعة الطالب لأدائه في أثناء التعلم، وينقده لأدائه ويتصحّحه للأخطاء التي يرتكبها.

« تقويم التعليم Evaluating Learning: وتستخدم استراتيجيات التقويم بعد أن ينتهي الطالب من عملية تعلمه.

ويرى رجاء أبو علام (٢٠٠٤، ١٨٨) أن معرفة الناس بتعلّمهم والعمليات المعرفية التي يمرون بها في أثناء التعلم، وتنظيمهم لهذه العمليات لتأكيد وزيادة التعلم والتذكر كل هذه العمليات مجتمعة يطلق عليها "ما وراء المعرفة" التي تتضمن معلومات ومهارات، مثل:

« وعي الفرد بإمكانياته وقدراته على التعلم وأي مهمات للتعلم يمكن تحقيقها بشكل واقعي.

« تخطيط طريق للتعلم مهمة ما يحتمل نجاحها.

« استخدام استراتيجيات تعلم فعالة.

« مراقبة الفرد لحالة معلوماته الحالية.

« معرفة وسائل فعالة لاسترجاع المعلومات التي سبق حفظها.

كما يُعرّف عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦، ١٠٦) ما وراء المعرفة بأنها إتاحة الفرصة للطالب للتفكير الواعي في المهمة أو العمل ووضع خطة لها وإدراكها والتحكم فيها إلى ما بعد معرفته عن الواقع، ومراقبة أدائه، وتقييمه وإنتاج أفكار أكثر عمقا واتساعا، وذلك من خلال مواقف تعليمية تسمح له بالنشاط والحرية، وأيضًا هي معرفة الطالب ووعيه بمهارات التفكير الموجودة في المهمة التعليمية والتخطيط للمهمة والمراقبة والتقويم الذاتي لأداء المهمة.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لما وراء المعرفة نلاحظ أنها تركز على أمرين:

« وعي الفرد بذاته: وهو إدراك الفرد وتعلّمه لتفكيره وقدراته وإمكاناته والمهارات التي يمتلكها والعمليات المعرفية التي يقوم بها.

« وعي الفرد بالمهمة المعرفية المكلف بها من حيث:

✓ التخطيط للمهمة: تحديد الفرد الأهداف التي يسعى لتحقيقها والاستراتيجيات الفعالة المرجو استخدامها لإنجاز المهمة.

✓ المراقبة: ملاحظة الفرد لأدائه أثناء إنجاز المهمة لتعرف نقاط القوة والضعف لديه، ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً ومدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة.

✓ التقويم: ملاحظة الفرد لأدائه بعد إنجاز المهمة وتحديد مدى تحقق الأهداف المرجوة ومدى نجاحه في إنجاز المهمة.

ويُعرّف الباحث ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها: وعى الطالب الفائق ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي لموضوع التعلم وأهدافه،

والإجراءات المتبعة في أثناء التعلم والعمليات العقلية المتضمنة بمهارات التفكير السابر التي يستخدمها الطالب عند التعامل مع المعلومات بما يؤثر في عادات الاستذكار، والمراقبة المستمرة لمدى تعلمه لها من أجل تحقيق أهداف التعلم بنجاح.

• استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتعدد استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتختلف مسمياتها وإجراءاتها، ولكنها جميعاً تتفق في أن الطالب هو محور اهتمامها، وفيما يلي عرض بعض هذه الاستراتيجيات، كما يلي (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٤؛ رفعت بهجات، ١٩٩٩، ٢٦٣؛ فتحي جروان، ١٩٩٩، ٣٨٣؛ عفت الطناوي، ٢٠٠١، ١٤؛ محمد السيد، ٢٠٠٢، ٢٤٢؛ إحسان عبد الرحيم، ٢٠٠٣، ١٢١؛ سميرة عريان، ٢٠٠٣، ٢١١؛ زبيدة قرني، ٢٠٠٦، ٣٠٩؛ نعيمة أحمد، ٢٠٠٦، ٢١٥)

• استراتيجية التساؤل الذاتي Self Questioning strategy:

تهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية التعلم التي تساعد الطلاب على فحص تعلمهم، بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون، وكيف يتعلمون؛ مما يساعد على وعي الطلاب بما يقومون به من أنشطة عقلية وعمليات معرفية، الأمر الذي يسهم في تعديل خططهم التعليمية باستمرار، وإعادة تنظيمها أولاً بأول، إذا دعت الضرورة إلى ذلك بل ومراقبتهم لعملية تعلمهم لما تعلموه في محاولة منهم لاكتشاف ما لا يقوه من صعوبات لتجاوزها أو محاولة التغلب عليها، أملاً في تعلم أعمق لما تم تعلمه.

• استراتيجية P.Q.4R:

إن استراتيجية P.Q.4R تساعد الطلاب على حفظ وتذكر ما يقومون بتعلمه، فهي سهلة الاستخدام من قبل الطلاب دون مساعدة من المعلم أو من زملائهم الآخرين. وحرف P بها هو اختصار لكلمة (Preview) ومعناه إلقاء نظره تمهيدية على الموضوع وقراءة معاملة الأساسية، والحرف Q هو اختصار لكلمة (Question) يعني طرح أسئلة، والعنصر 4R يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بـ R اقرأ Read، تأمل Reflect، سمع Recite، راجع Review.

• إستراتيجية ولن وفيليبس Wilen & Philips:

تتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية:

« أولاً: تقديم المهارة Introduction Of The Skill: تقدم المهارة للطلاب بواسطة المعلم مباشرة، أو من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم، وتتضمن تعريفاً للمهارات وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحاً لها بأمثلة مطابقة وأمثلة غير مطابقة مع عرض الأخطاء التي يُتوقع أن يقع فيها الطلاب وأسبابها وكيفية التغلب عليها.

« ثانياً: النمذجة بواسطة المعلم Modeling By The Teacher: يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فهو يفكر بصوت مرتفع أمام

طلابه موضحاً كيفية استخدام المهارة، والطلاب يستمعون إلى المعلم وهو يوجه نفسه لفظياً في العمليات العقلية المتضمنة في المهارة.

« ثالثاً: النمذجة بواسطة الطالب Modeling by the learner: يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح الطلاب مدركين لعمليات تفكيرهم، والمعلم يتأكد من ممارسة الطلاب لعملية التفكير بأن يطلب منهم أن يوضحوا كيف توصلوا إلى الحل، وبناء على ما يقولون يزودهم المعلم بتوضيحات إضافية.

• إستراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching:

يُعرف حسن زيتون (٢٠٠٣، ٢٢٣) التدريس التبادلي بأنه النشاط التعليمي الذي يأخذ شكل الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب (أو بين الطلاب مع بعضهم البعض) حول قطعة من نص مقروء مما يترتب عليه تعلمهم بناء على المعنى من خلال ما يقرؤونه.

وباستخدام التدريس التبادلي يدرس للطلاب أربع استراتيجيات في التنظيم الذاتي للتعلم وهي: التلخيص، وطرح الأسئلة، والاستيضاح، والتنبؤ، ولكي تُتعلم هذه الاستراتيجيات يقرأ المعلمون والطلاب معاً القطع أو الفقرات المحددة في مجموعات صغيرة، ويعرض المعلم نموذجاً للمهارات الأربع، ومع تقدم الدرس يتناول الطلاب الأدوار قائمين بدور المعلم بقيادة المناقشة في الجماعة ويوفر المعلم المساعدة، والتغذية الراجعة والتشجيع في أثناء تعلم الطلاب.

• استراتيجية التخطيط (وضع خطة):

يجب على المعلم قبل بدء أي نشاط تعليمي أن يوضح الخطوات والاستراتيجيات اللازمة والتعليمات الواجب إتباعها، وتقديمها بشكل صريح ومباشر يساعد الطلاب على الاحتفاظ بها في أذهانهم في أثناء الدرس وتعطيهم فرصة لتقييم أدائهم فيما بعد. وفي أثناء القيام بالنشاط يدعو المعلم الطلاب أن يُعبروا عن تقدمهم في عملية التعلم عن عمليات التفكير التي يقوموا بها وعن إدراكهم لسلوكهم، ويحددوا موقعهم بالنسبة للاستراتيجية المتفق عليها، ويصفوا تفكيرهم حتى النقطة التي وصلوا لها، ويحددوا البدائل التي يمكن أن يتبعوها ليصبحوا أكثر وعياً بسلوكهم، وبعد انتهاء النشاط التعليمي يشجع المعلم الطلاب على تقييم أدائهم في ضوء إتباعهم للقواعد التي أعطاهم لهم، وما إذا كانوا اتبعوها فعلاً وما إذا كان هناك بدائل أخرى أفضل منها للمستقبل.

• استراتيجية الاختيار القصدي:

يستطيع المعلم أن يشجع الوعي بالتفكير بمساعدة الطلاب في استكشاف نتائج اختياراتهم وقراراتهم قبل وفي أثناء عملية اتخاذ القرار، بحيث يدرك

الطالب العلاقة بين قراره، وما انتهى إليه من تحصيل (إنجاز). وحين يقدم المعلم توجيهه للطلاب يكون دون تقييم (صواب - خطأ) ولكن بإبراز السلوك الذي قاموا به على النتائج التي حققوها ويهدف الاختيار الواعي إلى توفير فرص الاختيار في الموقف التعليمي بحيث يضع الطلاب أمام اختيار أحد بديلين على الأقل ومن ثم يطلب منهم تحديد ما يترتب من نتائج على كل اختيار، وبهذا ينتقل الطلاب بتفكيرهم إلى آفاق مستقبلية تنطوي على التنبؤ بالأفكار والحوادث المحتملة.

• استراتيجية K.W.L ماذا (تعرف - تريد - تعلمت):

حيث تشير الرموز إلى ما يلي: (K) تعنى ماذا أعرف؟ (What I Know)، و (W) تعنى ماذا أريد؟ (What I Want to Know)، و (L) تعنى ماذا تعلمت؟ (What I Learned?)

وفي هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بطرح الموضوع على الطلاب ويطلب منهم تصميم ورقة عمل تحتوى على ثلاثة أعمدة: العمود الأول يحتوى على K ما يعرفه الطالب عن هذا الموضوع (المعرفة القبلية)، والعمود الثاني يحتوى على W ما يريد أن يعرفه الطالب عن الموضوع، والعمود الثالث L يحتوى على ما تم تعلمه بالفعل في هذا الموضوع.

• خرائط المفاهيم: Concept maps:

إن خريطة المفاهيم عبارة عن تمثيل يبرز الكيفية التي ترتبط بها المفاهيم العامة بالمفاهيم المحددة من خلال علاقات هرمية بين هذه المفاهيم الأكثر عمومية وأهمية المفاهيم الخاصة المحددة. ويمكن للمعلم أن يوجه طلابه إلى إعداد خرائط المفاهيم من خلال مناقشتهم في موضوع الدرس، ويقوم الطلاب بتحديد المفهوم الرئيسي للدرس وكتابة قائمة بالمفاهيم الفرعية والكلمات الرابطة وتنظيم المفاهيم في شكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل، ثم كتابة الأمثلة، ثم يقومون بتوصيل المفاهيم المترابطة أو ذات العلاقة، مع توضيح العلاقة بين المفاهيم على الخطوط الرابطة، وبذلك يحصل الطلاب على خريطة المفاهيم ذات العلاقة الهرمية والروابط ذات المعنى بين المفاهيم.

• خرائط الشكل (V): V Diagram:

تتكون خريطة الشكل V من أربعة مكونات، هي:

« الجانب النظري والمفاهيمي ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بموضوع معين.

« الجانب الإجرائي Methodological ويتضمن المتطلبات المعرفية والقيمية والتحويلات Transformations والتسجيلات Records التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة المحورية.

« السؤال المحوري Focus Question ويقع في قلب الشكل (V) ويتطلب الإجابة عنه حدوث تفاعل بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي.

« الأحداث والأشياء Events – Objects وتوجد في بؤرة الخريطة وترتبط بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي وتتضمن الأجهزة والأدوات والعينات وتساعد خريطة الشكل (V) الطالب على تعلم بنيته المعرفية ومعرفة الطرق التي يتم من خلالها بناء المعرفة كما إنها تساعد على ترتيب أفكاره بطريقة أفضل حيث إنها تتطلب من الطالب أن يعيد ترتيب معلوماته على ضوء المعلومات التي سبق له تعلمها من قبل، وتساعد على ربط التفكير النظري (المفاهيمي) بالإجراءات العملية (الإجرائي).

• إستراتيجية العصف الذهني: Brain storming strategy:

تُعرف أيضاً باستراتيجية استمطار الأفكار وتعتمد على طرح موضوع ما، أو مشكلة معينة على الطلاب، وإعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم يُطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية، ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها وبذلك يتمكن المعلم من جمع أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة للمشكلة، ثم بعد ذلك يتم تقديم هذه الحلول واختيار المناسب منها بعد انتهاء جلسة الاستمطار (العصف).

وقد استخدم الباحث استراتيجيات ما وراء المعرفة جميعها في تدريس البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة سعياً وراء تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستدكار لدي الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي، نظراً لما تتميز به من جعل الطالب أكثر اندماجاً وتفاعلاً مع المعلومات الطالبة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين صورة ذهنية في عقل الطالب عما سيقوم بتعلمه وتنشيط تفكيره، وطرح الأسئلة وقراءة مادة التعلم، والبحث عن إجابات الأسئلة والتأمل في المعلومات ومراجعة المادة عند الضرورة كل ذلك ينمي مهارات التفكير السابر لدى الطالب.

• المحور الثاني: التفكير السابر:

يُقصد بالتفكير السابر في اللغة العربية: اختبار الشيء لمعرفة مدى عمقه، ويقال سبر الجرح أي قاس غوره، وذلك ليصف له العلاج الملائم لحالته، والسبر يعني التجربة، واستخراج الأمر (معجم اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٢٣٩). وتتحدد ملامح التفكير السابر في قيام المعلم بتدريب المتعلمين على السير وفق خطوات محددة ليصلوا من خلالها إلى مستوى مقبول من معالجة المعلومات والخبرات التي يواجهونها، بهدف استيعابها وإدماجها في البنية المعرفية واستخدامها في كل موقف جديد يواجههم، ليصبح المتعلمين مسلحين بالأدوات التي تساهمهم على التكيف مع البيئة التعليمية (عبد الله إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٤٣).

ويقوم التفكير السابر على العمليات العقلية أو الذهنية لأنها تمثل الأدوات التي يتم تطويرها لدى المتعلم، التي ينبغي تدريبه على استخدامها، لرفع مستوى أدائه باستخدامها، ولعل الخبرات المقدمة للمتعلم والتي يتفاعل معها تمثل المحتوى، الذي من خلاله يقوم المتعلم بتطوير آلياته العقلية وعملياته التفكيرية، لذا يمثل المحتوى وسيطا ملائماً للتدريب على التفكير السابر لدى

المتعلمين ، والعمليات الذهنية التي يعتمد عليها التفكير السابر متعددة ويوظفها المتعلم في فترات مطولة ، لذا يتحدد مستوى التفكير السابر بالعمليات الذهنية في التفاعل مع الخبرة ، وعليه يتمثل دور المعلم في تنمية التفكير السابر على توظيف المحتوى الدراسي ليتدرب الطالب على تطبيقه في مواقف جديدة ، أما دور المتعلم فيعتمد على استراتيجيات التدريس المقدمة له بما تتضمنه من خطوات إجرائية تتضمن الأنشطة والموضوعات الدراسية والوسائل التعليمية .

وتساعد بعض المقومات التدريسية في تنمية مهارات التفكير السابر لدى المتعلم ، ومن تلك المقومات الأسئلة السابرة التي تعد العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة ، حيث تقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراض مفاده أن الطلاب قادرون على حل المشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم ويكون في مقدور الطلاب الاجابة عنها حتى يصلوا الى حل شامل لهذه المشكلات ويعد السؤال السابر من أنسب الأسئلة في معالجة استجابات الطلاب في حالة عدم الاجابة أو الاجابة الخطأ أو الاجابة الصحيحة جزئياً (يحيى نبهان، ٢٠٠٨، (٧٥).

ولتمكين المعلم من تنمية التفكير السابر لدى المتعلمين يبدأ بطرح مشكلة محددة أمامهم تتطلب العديد من الأسئلة حولها تعمل على تنشيط المعلومات والخبرات السابقة لديهم ، ومن خلال التوصل الى المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة ، يقوم المتعلمين باستخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج ، كما يكتشفون أوجه الشبه والاختلاف والترابط ليصلوا من خلال الاستدلال المنطقي الى الاجابة عن الاسئلة التي تدور حولها المشكلة بالاعتماد على أنفسهم وهذا لا يتأتى إلا من خلال استخدام المعلم لإستراتيجيات ما وراء المعرفة (عاطف الصفي، ٢٠٠٩، ١١٧).

ويؤكد ذلك أنه لكي نصل لفهم عميق لدى المتعلم حول ما يتعلمه من معرفة ، فينبغى أن نلجأ لسير تلك المعرفة بأسئلة متتابعة ليتمكن من إزالة الغموض لبعض المعلومات المبهمة لكي يصل لمعلومات أكثر عمقا ، وتتمثل القيمة هنا في كون المتعلم عنصرا نشطا فعالا في الموقف الصفى يعتمد على نفسه في تصحيح وتطوير استجابته ليشعر بالثقة بذاته وبقدرته للوصول للمعرفة وتعمقه فيها من خلال المشاركة ، كما يوفر ذلك مناخا دافعا للتعلم بما يؤدي الى تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم ، مع القدرة على تشخيص الصعوبات ، والعمل على تصويبها (خالد الفهيد، ٢٠٠٥، ٦٨).

• مهارات التفكير السابر:

بالرجوع إلى الأدبيات السابقة التي تناولت التفكير السابر وجد انها حددت مهارات التفكير السابر فيما يلي : (عبد الله إبراهيم، ٢٠٠٥ : إنصاف الرضي، ٢٠٠٧ : يحيى نبهان، ٢٠٠٨؛ حصة الحارثي، ٢٠١١):

• **استيعاب المفهوم :**

ويهدف إلى تنمية المفاهيم لدى المتعلمين والارتقاء بها من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة من خلال تنظيم المعلومات ورؤية العلاقة بين المفاهيم ، ويشمل: التعداد وهو أن يقوم المتعلم بتعداد ما موجود أمامه أو ماتم مشاهدته من أشياء ، والتصنيف وهو أن يقوم المتعلم بتصنيف الأشياء التي قام بتعدادها وفق خاصية معينة تجمع بينها ، والتسمية وهو أن يقوم المتعلم باشتقاق اسم مناسب يجمع بين الأشياء التي قام بتصنيفها بحيث يكون معبرا عنها .

• **تفسير المعلومات :**

ويهدف إلى تطوير مفهوم عام للظاهرة من خلال تفسير مسبباتها وأثارها ويتضمن قيام المتعلم بالتعرف على العلاقة التي تجمع بين الأشياء وأن يقوم بذكرها ، واكتشاف علاقة جديدة غير واضحة (مجهولة) لدى الآخرين.

• **الوصول الى استدلالات :**

ومعناه أن يقوم المتعلم بالوصول إلى قاعدة عامة من الأجزاء الخاصة المعطاه له .

• **تطبيق المبادئ :**

ويهدف إلى تنمية قدرات المتعلم على التنبؤ وتوظيف قدرات التفكير السابر ، ووضع المعايير لتحديد العلاقات المنطقية ، ويشمل صياغة الفرضيات ، وتهدف إلى تدريب المتعلم على تحديد المشكلة التي يتعرض لها ، ووضع الحلول المناسبة لها ، والشرح ن ويعني أن يقوم المتعلم بتحديد سبب اختياره لهذه الحلول ، وأن يتنبأ بالآثار القريبة والبعيدة لهذه الحلول ، واختبار صحة الفرضيات ، ويعني أن يقوم المتعلم بتجريب الحلول التي توصل لها بنفسه .

وفى ضوء مهارات التفكير السابر تم إعداد اختبار مهارات التفكير السابر ، حيث اعتمد على التعريف الإجرائي لكل مهارة وعلى طبيعة المفاهيم الفيزيائية بمقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوى

• **المحور الثالث: عادات الاستذكار :**

تعد عادات الاستذكار من عمليات التعلم التي لا غنى عنها للطالب فى أى مجال من مجالات العلوم، فهي ملازمة للمتعلم من بداية تعلمه حتى نهايته، لما لها من أثر على مستوى تحصيله، ويتوقف هذا المستوى وجودته على الطريقة أو الأسلوب المتبع فى هذه العملية أى على عادات استذكاره.

وتعتبر العادة شكل من أشكال النشاط كان فى أول الأمر خاضعاً للإرادة، ولكنه أصبح آلياً بال تكرار، كما أنها تساعد على توفير الجهد والوقت، ومن المحتمل أن تظل العادة مستمرة بعد أن يزول ويختفى الهدف الأصلي منها (سواء سليمان، ٢٠٠٥، ١٤) أما الاستذكار فهو نوع من التعلم المقصود هدفه إدراك وتعلم المادة الدراسية التى تم حفظها على وجه من السرعة والدقة ثم استرجاعها بكفاءة عالية (محمد سعفان، ٢٠٠٣، ٦٠).

ويشير مفهوم الاستذكار إلى برنامج مخطط من قبل الطالب لاستيعاب المواد الدراسية متضمناً أنشطة متعددة منها: الحفظ والتعلم والتحليل والنقد للمعرفة واستنباط الأفكار وإتقان المهارات، أما السبيل لذلك من إجراءات فهو ما يطلق عليه عادات الاستذكار (حمدي الفرماوي، ٢٠٠٢، ١٩٠).

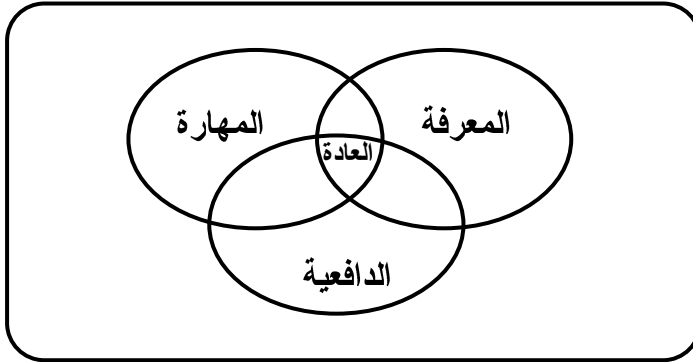
ويستنتج الباحث من ذلك أن عادات الاستذكار هي الإجراءات والطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق الأنشطة المتضمنة في برنامج الاستذكار (الحفظ، والتعلم، والتحليل، والنقد للمعرفة، واستنباط الأفكار). كما يُعرف الباحث عادات الاستذكار بأنها مجموعة من أنماط السلوك أو النشاط التي يؤديها الطالب بصورة متكررة في أثناء تناوله للمادة الدراسية، وتتحدد هذه الأنماط من خلال الدافعية للاستذكار، والتهيؤ له، وإدارة وقته، وأساليبه وطرقه، وإدارة مشتتاته، والنتائج منه، والإعداد للامتحان النهائي).

• عادات الاستذكار الجيدة وغير الجيدة:

ليست كل عادات الاستذكار التي يمارسها الطلاب مفيدة، وإنما هناك عادات جيدة وأخرى غير جيدة، والعادات الجيدة لها أهمية كبيرة للطالب سواء في تحصيله أو في حياته عموماً، أما العادات غير الجيدة فلها تأثير سلبي عليه.

• عادات الاستذكار الجيدة:

لابد من توافر ثلاثة عناصر هي: المعرفة، والمهارة، والدافعية لتكوين عادات استذكار جيدة، وتعنى المعرفة الوعى بما يجب أن تفعل ؟ ولماذا ؟ أى أن تعرف السبب، وتعنى المهارة أن تعرف الكيفية التي تعمل بها، أما الدافعية فتشير إلى توفر الرغبة لدى الفرد لإنجاز عمل معين، ومن أجل أن يصبح أى سلوك عادة فعالة فلا بد من تفاعل هذه العناصر الثلاثة، والشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١) عناصر العادة الجيدة

ويرى الباحث أن المعرفة تعنى أن تتوافر لدى الطالب المعارف والمعلومات التي يجب عليه استذكارها، والأدوات التي تساعد على الاستذكار، أما المهارة فتعنى

كيفية الاستذكار عن طريق استعمال الأساليب والطرق الجيدة فى الاستذكار، وإدارة وقته ومشتتاته بكفاءة، والدافعية للاستذكار تعنى أن يتوافر لدى الطالب الرغبة فى الإنجاز والمثابرة حتى يتحقق الهدف، فإذا ما توفر لدى الطالب الثلاثة عناصر (المعرفة، والمهارة، والدافعية) فإن عادات استذكاره ستكون جيدة. كما يرى الباحث أيضاً أن أهمية عادات الاستذكار تظهر من خلال ما تحقّقه من أهداف تربوية كما يأتى:

« أهداف المجال المعرفى، وتتمثل فى: رفع مستوى الإنجاز لتعلّم المادة على نحو متقناً لإلمام بالحقائق العلمية وتفسير الظواهر من خلال التحليل، والنقد، والتفسير، ...

« أهداف المجال الوجدانى، وتتمثل فى: تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية والمعلم والمدرسة تكوين قيم ومبادئ سليمة لدى الطالب تساعد في أثناء دراسته وفى حياته بعد ذلك مثل إدارة الوقت لتقليل من قلق الامتحان. « أهداف المجال المهارى، وتتمثل فى: اكتساب سلوكيات تقيده فى مجال دراسته وفى حياته العامة ككتساب مهارات تساعد على حل المشكلات.

• عادات الاستذكار غير الجيدة:

كما أن هناك عادات جيدة (فعّالة) فإن هناك عادات غير جيدة (غير فعّالة) تؤدى إلى انخفاض التحصيل وارتفاع مستوى القلق من الامتحانات، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، والمعلمين، والمواد الدراسية.

ويذكر بيلي وإنجوبوزى (Baily & Onwuegbuzie, 2001, 25) بعض العادات غير الجيدة التى تميز الطلاب منخفضى التحصيل منها أنهم:

- « يستدعون الكثير من المعلومات غير المتصلة وغير المهمة إلى ملاحظاتهم.
- « لا يطلبون مساعدة معلمهم عندما يجدون صعوبة فى درس من دروسهم.
- « يتجاهلون ملاحظات الدروس.
- « لا يذاكرون إلا إذا كانت حالتهم المزاجية حسنة.
- « يميلون إلى الرسم العاثر عندما يحاولون الاستذكار.
- « لا يبحثون عن معنى كلمة فى القاموس حتى عندما تكون الكلمة غير مفهومة.

وتوصلت دراسة سلات وآخرون (Slate, et al., 2002, 70) إلى أن هناك عادات غير فعّالة لدى هذه الفئة من الطلاب، مثل:

- « قراءة صفحات عديدة دون معرفة محتواها.
- « عدم الاحتفاظ بدفتر ملاحظات يدونون فيه الكلمات الجديدة ومعانيها.
- « عدم القيام بعمل رسومات توضيحية أو مخططات لتبسيط ما يذاكرونه.
- « القراءة البطيئة جداً لدرجة أنهم لا يستطيعون إكمال واجباتهم فى الوقت المحدد.

• عادات الاستذكار الواردة في البحث الحالي:

اختار الباحث العادات التي تتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية من خلال الأدبيات والدراسات السابقة التي نُشرت في ذلك الموضوع، وهذه الأبعاد هي:

« الدافعية للاستذكار.

« التهيؤ للاستذكار.

« إدارة وقت الاستذكار.

« طرق وأساليب الاستذكار.

« إدارة مشتتات الاستذكار.

« الإعداد للامتحان النهائي.

« ناتج الاستذكار.

ولا يعنى هذا العرض أن هذه الأبعاد منفصلة عن بعضها ولكنها متداخلة ومتراصة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فبعد ناتج الاستذكار يتأثر بالأبعاد الستة السابقة له، وتنظيم وقت الاستذكار يتأثر بكل من الدافع للاستذكار والاستعداد له، وكذلك يؤثر في كل من طرق وأساليب وإدارة مشتتات وناتج الاستذكار، والإعداد للامتحان النهائي، وفيما يلي شرح لتلك الأبعاد:

• الدافعية للاستذكار:

يمكن تقسيم دوافع الاستذكار إلى دوافع داخلية وخارجية، فالدوافع الخارجية لا علاقة للمتعلم في تحديدها، أما الداخلية فإنها تنبع من الطالب نفسه ونظرته إلى عملية التعلم (محمود الوهر، وهند الحمورى، ٢٠٠٢، ٨). ويرى الباحث أن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة للاستذكار يتميزون بما يلي:

« يستذكرون لإرضاء أسرهم.

« يبذلون مجهوداً في المذاكرة لتحقيق أهدافهم وأمنياتهم في الحياة.

« يذكرون بجهد للحصول على درجات مرتفعة حتى في المواد التي لا يميلون إليها.

« يستذكرون ليحفظوا باحترام الآخرين.

« يؤدون ما عليهم من متطلبات في الحصص المقبلة.

« يستذكرون لينالوا تقدير معلمهم.

« يحرصون على حضور الحصص.

« لا يؤجلون استذكار الدروس الصعبة أو المملة.

« يشعرون بأن التعليم يستحق الوقت والجهد والمال الذي يُبذل من أجله.

« لا تفرط دافعيتهم بعد فترة قصيرة من بدء المذاكرة.

« لا يفقدون اهتمامهم بالدراسة بعد أيام قليلة من بدء العام الدراسي.

• التهيؤ للاستذكار:

يعد الاستعداد والتمهيد للاستذكار الجيد من عوامل تهيئة الطالب وتنشيط حواسه وزيادة التركيز والانتباه عند الاستذكار، والمقصود بالتهيئة:

تنظيم وترشيد البيئة الخاصة بالطالب لكي يعدل ويحسن من سلوكياته عند الاستذكار (محمد سعفان، ٢٠٠٣، ٦٨). ويرى الباحث أن التهيؤ للاستذكار يتضمن:

- « التهيؤ النفسى .
- « التهيؤ الجسمى .
- « تهيئة مكان الاستذكار .

• إدارة وقت الاستذكار:

وتعنى الطريقة التى ينظم بها الطالب وقته لتحقيق أهدافه ، ومن أهم ما يساعد على إدارة الوقت وحسن استغلاله أن يقوم الطالب بإعداد جدول أو خطة لاستذكاره (محمود الوهر، وهند الحمورى، ٢٠٠٢، ٥٠).

• طرق وأساليب الاستذكار:

يرى محمود الوهر وهند الحمورى (٢٠٠٢، ٢١) أن الطالب يمكن أن يبدأ الاستذكار بتكوين صورة عامة عن المادة التى يريد دراستها عن طريق القيام بمسحها؛ لكي يأخذ فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته، كما يساعد ذلك فى تحديد العناصر التى سيهتم بها فى مذاكرته، ويعد ذلك يقوم بتسجيل ما يعرفه عن الموضوع، فهذا يعطى له صورة عما يعرفه وما لا يعرفه، وعليه أن يجزئ ما يريد قراءته إلى أجزاء ويدرسها بالتدرج جزءاً جزءاً، فهذا يساعد على استيعاب قدر هائل من المعلومات، ومحاولة طرح أسئلة باستمرار، فهذا يساعد على التركيز.

• إدارة مشتتات الاستذكار:

هناك مشتتات كثيرة للاستذكار، منها: التفكير فى المشاكل والهموم الشخصية، والسرحة، وارتفاع أصوات الآخرين (الضوضاء)، والانشغال عن الاستذكار بقراءة القصص الخارجية، والتحدث مع الآخرين فى أثناء الاستذكار، وكثرة الملصقات فى مكان الاستذكار، وكذلك الاعتماد على مصادر كثيرة للحصول على المعلومة نفسها، والتفكير فى الامتحان والنتيجة، والمذاكرة فى الفراش، وتناول المسليات أثناء الاستذكار، وعلى الطالب أن يتغلب على هذه المشتتات لأن من شأنها أن تجعل الاستذكار عديم الجدوى (أحمد عبد اللطيف عبادة، ٢٠٠١، ٥٤).

• الإعداد للامتحان النهائى:

إن الإعداد للامتحان النهائى من أهم عادات الاستذكار التى تعيد الحيوية والنشاط للمعلومات التى تم استذكارها وتخزينها فى الذاكرة وتجهيزها للامتحان، ولكى يقوم الطالب بالإعداد للامتحان وإكمال مراجعة مادة الامتحان بنجاح وتخفيض القلق الذى قد ينتابه عند الشعور باقتراب موعد الامتحان، فإنه بحاجة إلى ضبط الزمن المتبقى على موعد الامتحان جيداً، وأن

يخطط لتضمين جدول له الأسبوعي جلسات أكثر للمراجعة، لأن الطلاب الذين أعدوا للامتحان وخططوا له في دراستهم شعروا بتحسن كبير في درجاتهم، والذين يوزعون مراجعتهم واستذكارتهم على فترات زمنية كافية يتعلمون بشكل أفضل (محمود الوهر، وهند الحموري، ٢٠٠٢، ١٧٩).

• ناتج الاستدكار:

يعد ناتج الاستدكار من الأبعاد المهمة جداً في عادات الاستدكار، وذلك لأنه يعكس أداء الطالب عندما يقوم من قبل الآخرين، بالإضافة إلى أنها تترجم كل العادات السابقة في أداء ظاهر يقدر من خلاله مدى نجاح الطالب، فالمعلم يرى كيفية تنظيم الطالب لوقت استذكاره، ولا يعرف كم ساعة قضاها أمام الكتاب، ولا يعرف المجهود الذي بذله في عمل الملخصات أو أخذ الملاحظات، ولا يعرف كيف أدار مشتمات استذكاره، ولكنه يرى ويقوم أداء الطالب في الامتحان (حمزة دودين، ٢٠٠٦، ١٥٨).

ومن ذلك، يستقرأ الباحث أن الاستدكار بطريقة جيدة يؤدي إلى مزيد من الاستدكار، وبالتالي مداومة النجاح الدراسي، فعادات الاستدكار ومهاراته ذات صلة وثيقة بالتفوق في التحصيل الدراسي، فالذين يحصلون على درجات مرتفعة في عادات الاستدكار يتفوقون في تحصيلهم الدراسي.

• الفائقون ذوو صعوبات التعلم: Talented with Learning Disabilities:

يجد العديد من المربين والباحثين صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعي الباحثين، والمربين، أن الفائقين يحققون بالضرورة وداًماً درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء، حيث يكون محك التفوق هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما إنهم يحققون درجات تحصيلية عالية تضعهم ضمن أعلى ١٠٪ من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً.

أما الفئة التي تجمع بين التفوق وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع بين التناقض، وتتلور في تحديد الفائقين ذوي صعوبات التعلم تحديداً بالغ الصعوبة للخبراء، والباحثين، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد: التفوق من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ١٢٥).

إن الطالب الفائق يعتبر كذلك عندما يتوافر به أي شرط من الشروط الآتية (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ١٥٩):

« نسبة ذكاء مقدارها ١٢٠ على الأقل وتم تحديده بأحد الاختبارات التي تقيس الذكاء.

« مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل: الاستعداد العلمي أو الفني أو القيادي.

« مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي.

ومن جانب آخر فإن الفائقين ذوي صعوبات التعلم، نادراً ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد الفائقين، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي.

ومما سبق يمكن تعريف الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء إجرائياً بأنهم: الطلاب الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارز، والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في تعلم الفيزياء تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي في مادة الفيزياء أمراً صعباً. بعض هؤلاء الطلاب الفائقين يتم تحديدهم وتلبية حاجاتهم الخاصة. وهذا يحدث نادراً على الرغم من ذلك، إذا لم تقرر المدرسة تحديد هؤلاء الطلاب ثم تقديم الخدمات اللازمة لهم بعد ذلك.

ومن أبرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من الطلاب ما يلي (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٢٣):

« أن هؤلاء الطلاب يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متميزة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.

« أن هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل في كافة المجالات، مما يولد لديهم شعوراً عاماً بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

« يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضاً ملموساً.

ولكي يستطيع الطالب ذو صعوبة التعلم التغلب على صعوباته، لابد من تزويده بالفرص الكافية لممارسة ما تعلمه، والحرص على الربط بين التعلم السابق والتعلم الحالي، وأيضاً تشجيعه على المشاركة في الأنشطة التعليمية، وتوظيف الحواس القوية والمفضلة لدى الطالب. لذلك استهدف البحث الحالي إعداد برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتقصى فعاليته في تنمية مهارات التفكير السابر، وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة يتم استخدام المحكات التالية (مجدي عزيز، ٢٠٠٣، ٣٥؛ على معدي، ٢٠٠٤، ٥٦؛ محمد علي، ٢٠٠٥، ١٢٧).

- **أولاً: محك التباعد أو التباين: Discrepancy Criterion:**
يظهر ذوو صعوبات التعلم تباعداً في واحدة أو أكثر من المحكات الآتية: تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه - التمييز - اللغة القدرة البصرية الحركية - الذاكرة...) تباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي متفاوت في النمو متفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع.
 - **ثانياً: محك الاستبعاد: Exclusion Criterion:**
يتم استبعاد الطلاب الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي.
 - **ثالثاً: محك المشكلات المرتبطة بالنضج: Maturation Criterion:**
تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طالب لآخر، وتحدث نتيجة لذلك حالة من عدم الانتظام، أي الخلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.
 - **رابعاً: محك التربية الخاصة: Special Education Criterion:**
يشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات تعلم، يكونون في حاجة إلى طرق خاصة في التعليم، تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم، هذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعليم.
 - **خامساً: محك المؤشرات النيورولوجية (العصبية): Neurological Criterion:**
يعتمد هذا المحك في تحديد حالات صعوبات التعلم على الاضطراب الوظيفي للمخ.
 - **سادساً: محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لأصحاب صعوبات التعلم:**
يقوم هذا المدخل على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتوافرها لدى أصحاب صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم داخل الفصل الدراسي ملاحظتها ومن ثم القيام بالتصفية المبدئية والكشف المبكر عن أصحاب صعوبات التعلم.
- وقد استخدم الباحث من المحكات السابقة في البحث الحالي: محك التباعد أو التباين، ومحك الاستبعاد، ومحك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لأصحاب صعوبات التعلم.
- **منهج البحث وإجراءاته:**
فيما يلي عرض منهج البحث، وتصميمه، واختيار عينته، وإجراءات إعداد مواد، وأدواته، وتطبيقها، واختيار عينته، وكذا إجراءات إعداد البرنامج الإثرائى، وتطبيقه، وأساليب معالجة البيانات إحصائياً، وفيما يلي تفصيل ذلك:

• **أولاً: منهج البحث:**

استخدم في البحث:

• **المنهج الوصفي:**

وذلك:

- ◀ لتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- ◀ لتعرف مهارات التفكير السابر.
- ◀ لتعرف عادات الاستذكار.
- ◀ لتسليط الضوء الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم.
- ◀ لتسليط الضوء على صعوبات تعلم الفيزياء.
- ◀ لاستقراء البحوث والدراسات السابقة، للاستفادة منها في إعداد مواد البحث وأدواته.

• **المنهج شبه التجريبي:**

وذلك في تحديد فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• **ثانياً: تصميم البحث:**

تمثلت متغيرات البحث فيما يلي:

- ◀ المتغير المستقل: وتمثل في البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- ◀ المتغيرات التابعة: وتمثلت في:

✓ مهارات التفكير السابر.

✓ عادات الاستذكار.

• **ثالثاً: اختيار عينة البحث:**

تكون مجتمع البحث من (٩٤٦) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من مدرستي: المنصورة الثانوية بنين "العسكرية" بمدينة المنصورة، والملك الكامل الثانوية بنين بمدينة المنصورة. وقد تم اختيار العينة من الصف الثاني الثانوي؛ لإمكانية الحصول على درجات الطلاب في اختبار مادة الفيزياء للفصل الدراسي الأول أو الثاني في السنة الأولى - السنة الدراسية السابقة لتطبيق البحث الحالي - كمعيار له مصداقيته في مرحلة الكشف عن ذوي صعوبات تعلم الفيزياء.

وقد بلغ عدد أفراد العينة بعد مرحلة التشخيص (٢٣) طالباً من الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء (١٢ طالباً بمدرسة المنصورة الثانوية بنين "العسكرية"، ١١ طالباً بمدرسة الملك الكامل الثانوية بنين).

أما العينة التي تم استخدامها في التصميم التجريبي للبحث، فقد تكونت من (١٩) طالباً من الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي، هذه

العينة موزعة على (٦) فصول - ثلاث منها تجريبية (١٠) طلاب من الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بمدرسة المنصورة الثانوية بنين "العسكرية"، ثلاث منها ضابطة (٩) طلاب من الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بمدرسة الملك الكامل الثانوية بنين - تحتوي على أكبر عدد من الطلاب هدف البحث الحالي، وذلك لصعوبة التطبيق على جميع الفصول التي تحتوي على الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء.

• رابعاً: أدوات البحث:

• أدوات مرحلة التشخيص:

• اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثاني):

يقيس هذا الاختبار ذكاء طلاب المرحلة الثانوية بطريقة تبعد العوامل الثقافية وآثار الخبرات التحصيلية على أداء الفرد في الاختبار. أعد هذا الاختبار ريموند - ب - كاتل، ونقلة للعربية عبد السلام عبد الغفار، أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٤).

ويعتبر اختبار كاتل للذكاء - المقياس الثاني - من أفضل الاختبارات لقياس الذكاء، ويمتد من سن الثانية عشرة إلى سن الثامنة عشرة، ويتكون هذا الاختبار من جزأين غالباً ما يستخدمان معاً، ويشتمل كل جزء على أربعة اختبارات فرعية لقياس المتسلسلات، والتصنيف، والمصفوفات، والظروف، ويستغرق تطبيق الجزأين معاً خمسين دقيقة، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية.

وللاختبار معايير يستخرج في ضوءها نسبة الذكاء، وقد حصل مُعرباً الاختبار على صدقه في ضوء ارتباطه بدرجات اختبار الذكاء المصور وكذلك ارتباطه بدرجات التحصيل الدراسي، وكان معامل الارتباط 0.523 ، 0.7 على الترتيب. كما قام الباحث بإيجاد الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار ودرجاتهم في التحصيل في الفيزياء للصف الأول الثانوي، فكان معامل الارتباط 0.343 وهو معامل ارتباط دال عند 0.01 .

كما قام مُعرباً الاختبار بحساب ثباته بإيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات الطلاب في الجزء الأول من الاختبار وتقديراتهم في الجزء الثاني منه لعينتين: الأولى تمت على طلاب المرحلة الثانوية ($N=150$)، وكان معامل الثبات 0.89 ، والثانية تمت على طلاب السنة الأولى بالجامعات والمعاهد ($N=740$) وكان معامل الثبات 0.82 .

كما قام الباحث بإيجاد ثبات الاختبار أيضاً بإيجاد معامل الارتباط بين تقديرات عينة البحث الاستطلاعية في الجزء الأول من الاختبار وتقديراتهم في الجزء الثاني منه، وبلغت قيمة معامل الثبات 0.93 .

ومما سبق يتضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق والثبات.

• اختبار تشخيصي في الفيزياء:

وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى تحديد أنماط صعوبات تعلم الفيزياء الأكثر تكراراً بين أفراد عينة البحث الحالي. وقد تم إعداد الاختبار على مرحلتين:

• المرحلة الأولى:

اهتمت بتحديد قائمة مبدئية بصعوبات تعلم الفيزياء الشائعة نتيجة الاضطراب المعرفي، وتأثيرها على أداء الطلاب في الفيزياء سواء كانت اضطرابات الإدراك البصري والسمعي والذاكرة واللغة والإستدلال المجرد التي يُعتقد أنها تشكل صعوبات تعلم للفيزياء من خلال تقدير معلم الفيزياء لمدى تواتر صعوبات التعلم لدى طلابه، وذلك استجابة لتدعيم اتجاه التشخيص الفردي لذوي صعوبات تعلم المادة على أساس أنه بإمكان المعلم تحديد الصعوبات التي يواجهها طلابه من حيث نوعيتها ومدى تواترها، الأمر الذي يجعل تقدير المعلم أكثر فاعلية في تحديد هذه الصعوبات (فتحي الزيات، ٢٠٠٨).

وقد تكونت هذه القائمة من (٢٤) صعوبة في تعلم الفيزياء للطلاب الفائقين بالصف الثاني الثانوي، وتم عرضها على عينة من معلمي الفيزياء بهذه المرحلة؛ بغرض معرفة أي منها تشكل فعلاً صعوبة لهؤلاء الطلاب من وجهة نظر معلميهم. وقد استند الباحث في إعداد هذه القائمة إلى دراسة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بذوي صعوبات التعلم، وصعوبات تعلم الفيزياء، وصعوبات تعلم العلوم، والتي تم تصنيفها في أربع مجموعات نوعية، هي: صعوبات متعلقة باضطرابات الإدراك البصري والسمعي، وصعوبات متعلقة بالذاكرة، وصعوبات متعلقة باللغة، وصعوبات متعلقة بالاستدلال المجرد.

وقد تم إعداد قائمة الصعوبات بحيث تتمايز الاستجابة عليها بمعرفة المعلم في مدى خماسي: دائماً عند وجود الصعوبة لدى الطالب دائماً "تأخذ القيمة ٤"، وغالباً عند وجود الصعوبة لدى الطالب غالباً "تأخذ القيمة ٣"، وأحياناً عند وجود الصعوبة لدى الطالب أحياناً "تأخذ القيمة ٢"، ونادراً عند وجود الصعوبة لدى الطالب نادراً "تأخذ القيمة ١"، ولا تنطبق عند عدم وجود الصعوبة لدى الطالب "تأخذ القيمة ٠". وتم ترك فقرة مفتوحة لكي يبدي فيها المعلمون رأيهم حول صعوبات أخرى قد تكون غير واردة ضمن القائمة.

وقد تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى شمولية هذه القائمة ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله. وقد أبدوا بعض التعديلات التي تم إجرائها، وبذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية .

• المرحلة الثانية:

واهتمت بتصميم بنود الاختبار التشخيصي، حيث مثلت قائمة صعوبات تعلم الفيزياء - المحددة مسبقاً - أهداف هذا الاختبار؛ لتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلاب الفائقين بالفعل خلال أدائهم على الاختبار التشخيصي.

• تحديد نوع مفردات الاختبار التشخيصي:

مفردات الاختبار التي تم استخدامها تنتمي إلى شبكة التواصل البنائي، وقد تكون الاختبار من شبكتين: كل منهما تكونت من ستة مربعات، كل مربع تضمن مصطلحاً معيناً، ويعقب الشبكة عدد من الأسئلة تنحصر في نوعين:
 « الأسئلة القياسية: فيطلب من الطالب اختيار المربعات المناسبة فقط للإجابة على السؤال.

« الأسئلة الترتيبية: يكون مطلوباً من الطالب اختيار الإجابات الصحيحة أولاً ثم وضع هذه الإجابات في ترتيب معين وفقاً لعلاقاتها الوظيفية والمنطقية بالنسبة لمعايير معينة.

• صياغة تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار في صورة سهلة وواضحة، ليسهل فهمها ويهتدى بها الطلاب الفائقين أثناء الإجابة في ورقة الاختبار المخصصة لذلك، وقد رُوعي عند صياغة التعليمات أن توضح ما يلي: عدد مفردات الاختبار - مثلاً يوضح طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار مما يساهم في تجنب أي غموض قد يقع فيه الطلاب أثناء الإجابة في ورقة الإجابة المخصصة - طريقة تصحيح الاختبار.

وتم التوضيح للطلاب بأنه يتم حساب الدرجة على أساس المعرفة الجزئية الموجودة لديهم، بمعنى أنه يثاب الطالب على أي معرفة صحيحة موجودة لديه، حيث إن هذا النوع من الأسئلة يختلف عن أسئلة الاختيار من متعدد التي يحصل فيها الطالب إما على الدرجة كاملة أو على صفر، بينما في شبكة التواصل البنائي يمكن للطالب أن يحصل على جزء من الدرجة.

• إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

بعد تصميم الاختبار التشخيصي في صورته الأولية على هيئة شبكة التواصل البنائي، تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار موضح به رقم السؤال ورقم البديل (أو البدائل) الصحيح.

• بالنسبة للأسئلة القياسية:

تحتسب درجة كل سؤال بناءً على كل اختيار يقوم به الطالب الفائق، وليس على الإجابة الكاملة للسؤال فقط، كالتالي:

$$\text{الدرجة الخام} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة المختارة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة المختارة}} \times \frac{\text{العدد الكلي للإجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للإجابات الخاطئة}}$$

وتتراوح قيمة الدرجة التي يحصل عليها الطالب من تطبيق المعادلة بين (١+)، (١-)، ويتم إضافة واحد (١) للتخلص من الدرجة السالبة ثم ضرب النتيجة في (٥)، وتصبح الدرجة النهائية لكل سؤال قياسي (١٠) عشرة درجات.

• بالنسبة للأسئلة الترتيبية:

الدرجة الكلية لهذا السؤال تنقسم إلى شقين:

◀ الشق الأول: يتم تطبيق المعادلة السابقة.

◀ الشق الثاني: يتم تطبيق المعادلة الآتية:

الدرجة الخام = العدد الكلي للأسئلة الترتيبية / العدد الكلي للاستجابات الصحيحة

• الضبط العلمي للاختبار التشخيصي:

وتمثل ذلك في:

• تحديد صدق محتوى الاختبار:

قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لتعرف آرائهم، من حيث : مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار ، ومدى مناسبة الاختبار لقياس ما وضع من أجله، ومدى ملائمة الصياغة اللفظية للاختبار، ومدى الصحة العلمية لأسئلة الاختبار، ومدى ملائمة البدائل لكل سؤال، ومدى ملائمة مستوى الاختبار للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمين، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار وإجراءات تطبيقها:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية – غير عينة البحث الأساسية – عددها (١٠) طلاب فائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي بمدرسة سندوب الثانوية بنين بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وتم تصحيح الاختبار، ورصد درجات الطلاب؛ بغرض تحقيق الأهداف التالية:

◀ تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار.

◀ حساب معامل ثبات الاختبار.

◀ حساب معاملات سهولة المفردات وصعوبتها.

◀ حساب معاملات تمييز المفردات.

• تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من عينة التطبيق في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (٤٥) دقيقة. وقد التزم الباحث بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدي للاختبار على عينة البحث.

• حساب معامل ثبات الاختبار

استخدم الباحث لحساب معامل ثبات الاختبار التشخيصي معادلتى: (سبيرمان براون) للتجزئة النصفية، (ألفا كرونباخ). وفيما يلي وصف ذلك:

• **أولاً: حساب ثبات الاختبار بطريقة (سبيرمان براون) للتجزئة النصفية:**
بعد قيام الباحث بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتصحيح الإجابات، تم رصد مجموع درجات الطالب على مفردات الاختبار الزوجية، وكذلك مجموع درجاته على مفردات الاختبار الفردية والدرجة الكلية للاختبار، وحساب معامل ارتباط سبيرمان لرتب درجات الأسئلة الزوجية ورتب درجات الأسئلة الفردية، وُجد أن معامل الارتباط $= 0.7346$ ، وهى قيمة مقبولة، وبالتعويض فى معادلة التنبؤ لسبيرمان براون، وُجد أن معامل الثبات للاختبار ككل $= 0.847$.

• **ثانياً: حساب ثبات الاختبار بمعادلة (ألفا كرونباخ):**
تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وُجد أن معامل الثبات $= 0.784$ ومن خلال النتائج التى أسفرت عنها معادلات الثبات يتضح أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون (0.847) ، وطريقة ألفا كرونباخ (0.784) ، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً وثابتاً.

• **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التشخيصي:**
بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وُجد أن هناك مفردات شديدة السهولة، وهى المفردات (٤، ١٠)، وأن هناك مفردات شديدة الصعوبة، وهى المفردات (٢، ٥، ٧، ١٥).

كما يتضح أن معاملات السهولة تراوحت بين $(0.2، 0.7)$ بالنسبة للشبكة الأولى، وبين $(0.2، 0.8)$ بالنسبة للشبكة الثانية، وهذه القيم فى حدود المدى المسموح به لقبول المفردة وتضمينها فى الاختبار. وفى ضوء قيم معاملات السهولة لمفردات الاختبار، قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات كل شبكة على حدة تصاعدياً من الأسهل إلى الأصعب حسب قيم معاملات السهولة.

• **حساب قدرة مفردات الاختبار التشخيصي على التمييز:**
بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وجد الباحث أن مفردات الاختبار مميزة؛ حيث تراوح معامل تمييز مفردات الشبكة الأولى بين $(0.4 - 0.49)$ ، وبين $(0.4 - 0.49)$ ، وهى فى حدود المدى المقبول؛ فالحد الأدنى لمعامل التمييز فى الاختبار الجيد (0.2) .

بعد حذف المفردات شديدة السهولة، والمفردات شديدة الصعوبة أصبح الاختبار التشخيصي محتويًا على (٥) مفردات بالنسبة للشبكة الأولى، (٩) مفردات بالنسبة للشبكة الثانية، وقد تم تعديل مفتاح تصحيح الاختبار حسب ترتيب مفرداته، وبذلك أصبح الاختبار التشخيصي فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

• **أدوات قياس المتغيرات التابعة للبحث:**

• **إختبار التفكير السابر:**

تم إعداد إختبار التفكير السابر تبعاً للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من إختبار التفكير السابر:**

يهدف إختبار التفكير السابر إلي قياس مستوى ممارسة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي لمهارات التفكير السابر، وذلك في مقرر الفيزياء للفصل الدراسي الأول؛ بهدف تحديد فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير السابر لديهم.

• **تحديد مهارات التفكير السابر:**

تم تحديد مهارات التفكير السابر على ضوء ما أشار به كل من نايفة قطامي (٢٠١١، ٦٧)؛ عبد الله إبراهيم (٢٠٠٥، ٣٤)؛ وفاء قيس (٢٠٠٨، ١٥٤)؛ يحيى نبهان (٢٠٠٨، ١٢١)؛ حصة بنت حسن (٢٠١١، ٥٩)؛ عصام محمد (٢٠١١، ٥١٦)؛ شيماء حمزة وحسام الدين سعد (٢٠١٤، ٥٣٥) بأنها:

« استيعاب المفاهيم الفيزيائية.

« تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية.

« الوصول إلى استدلالات.

« تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية.

وقد تضمن الإختبار (٢٨) مفردة مقسمة على المهارات الأربعة، بحيث تضمنت كل مهارة على سبع مفردات، وذلك في الصورة الأولى للإختبار.

• **تحديد نوع مفردات إختبار التفكير السابر، وصياغتها:**

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، وعدد من إختبارات التفكير السابر، اتضح أن أسئلة الاختيار من متعدد من أنسب أنواع الأسئلة، وأكثرها استخداماً لقياس مهارات التفكير السابر. وتمت صياغة أسئلة الاختيار من متعدد، بحيث يتكون السؤال من جزئين رئيسين، المقدمة وتكون على هيئة موقف يتضمن مشكلة معينة، والبدائل حيث يختار الطالب من بينها الإجابة الصحيحة.

وقد روعي الشروط والقواعد التالية عند صياغة أسئلة إختبار التفكير السابر: استخدام ألفاظ مألوقة واضحة المعنى لدى الطلاب - تجنب العبارات الطويلة في مقدمة السؤال قدر الإمكان - توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً بين البدائل - التجانس بين الاختيارات ومقدمة السؤال - عدم وجود ترتيب معين في اختيارات الإجابات الصحيحة - تساوى البدائل في الطول قدر الإمكان - ألا يتضمن السؤال ما يوحي بالإجابة - تتناسب الأسئلة مع الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• **إعداد الصورة الأولى لإختبار التفكير السابر:**

وتتمثل ذلك في:

• **كتابة بنود إختبار التفكير السابر:**

تم إعداد إختباراً للتفكير السابر في مقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي / الفصل الدراسي الأول في صورته الأولى، بناء على تحديد نوع الأسئلة، وكيفية

صياغتها، يتكون هذا الإختبار من (٢٨) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على (٤) مهارات رئيسة، هي: استيعاب المفاهيم الفيزيائية تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية الوصول إلى استدلال تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية.

وأخذت مفردات الإختبار المسلسل من (١، ٢، ٣، ٤، ...، ٢٨)، بينما أخذت بدائل (استجابات) كل مفردة الحروف (أ، ب، ج، د)، بحيث وزعت الاستجابات الصحيحة لمفردات الإختبار توزيعاً عشوائياً.

• صياغة تعليمات إختبار التفكير السابر:

تم صياغة تعليمات الإختبار في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل تعلمها ويهتدى بها الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء في أثناء الإجابة في الورقة المخصصة، وقد رُوعى عند صياغة التعليمات أن يوضح بها ما يلي: عدد مفردات الإختبار - مثالا يوضح طريقة الإجابة عن مفردات الإختبار، وذلك وفقاً لنوعية السؤال؛ مما يساهم في تجنب أى غموض في أثناء الإجابة في ورقة الإجابة - بعض النواحي النظامية التي تكفل حسن سير الأداء على الإختبار.

• إعداد مفتاح تصحيح إختبار التفكير السابر:

تم إعداد مفتاح تصحيح إختبار التفكير السابر موضح به رقم السؤال، ورقم البديل الصحيح، على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء الطالب الفائق ذوي صعوبات تعلم الفيزياء درجة واحدة عندما تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، ويعطى صفراً عندما لا تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، وفي نهاية التصحيح تم تقدير درجة الطالب في كل مهارة، وكذلك الدرجة الكلية لإختبار التفكير السابر.

• الضبط العلمي لإختبار التفكير السابر:

وتتمثل ذلك في:

• تحديد صدق محتوى إختبار التفكير السابر (صدق الحكمين):

تم عرض الإختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف آراءهم من حيث: مدى وضوح صياغة تعليمات الإختبار - مدى مناسبة الإختبار لقياس ما وضع من أجله - مدى ملائمة الصياغة اللفظية للإختبار - مدى الصحة العلمية لأسئلة الإختبار - مدى ملائمة البدائل المقترحة لكل سؤال - انتماء كل سؤال إلى كل مهارة - مدى ملائمة مستوى الإختبار للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

وقد أبدى معظم المحكمين الآراء التالية: إعادة صياغة بعض المفردات - مناسبة مفردات الإختبار للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي - تعديل بعض البدائل المقترحة لبعض المفردات - جعل البدائل المقترحة لبعض المفردات متساوية في الطول - تعليمات الإختبار مناسبة للطلاب

الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي، وترشدهم في أثناء الإجابة عليه - سلامة مفردات الإختبار من الناحية العلمية.

في ضوء ذلك تم تعديل بعض مفردات الإختبار، وبعض البدائل المقترحة لبعض المفردات بإعادة صياغتها، وجعل البدائل متساوية في الطول قدر الإمكان، وبذلك أصبح الإختبار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

• التجربة الاستطلاعية لإختبار التفكير السابر، وإجراءات تطبيقها:

بعد التأكد من صدق إختبار التفكير السابر، تم تطبيقه على عينة استطلاعية - غير عينة البحث الأساسية - عددها (١٠) طلاب فائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي بمدرسة سندوب الثانوية بنين بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وتم تصحيح الإختبار، ورصد درجات الطلاب؛ بغرض تحقيق الأهداف التالية:

« حساب الاتساق الداخلي لإختبار التفكير السابر.

« حساب معامل ثبات إختبار التفكير السابر.

« حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات إختبار التفكير السابر.

« حساب معاملات التمييز لمفردات إختبار التفكير السابر.

« تحديد الزمن اللازم للإجابة على إختبار التفكير السابر.

ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

• حساب الإتساق الداخلي لإختبار التفكير السابر:

تم حساب الاتساق الداخلي لإختبار التفكير السابر، بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات كل مهارة من مهارات التفكير السابر مع الدرجة الكلية لكل مهارة، وذلك كما يوضحه جدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل مهارة من مهارات التفكير السابر مع الدرجة الكلية لكل مهارة

تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية		الوصول إلى استدلالات		تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية		استيعاب المفاهيم الفيزيائية	
معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة
*٠.٧٢٢	١	*٠.٦٦٢	٢	*٠.٧٠٣	٤	*٠.٥٩٦	٣
*٠.٦٧٨	٧	*٠.٦٣٢	٦	*٠.٦٣	٨	*٠.٧٢٢	٥
*٠.٦٧٨	١٢	*٠.٧٠٨	١١	*٠.٦٦٤	١٠	*٠.٧٢٣	٩
*٠.٦٧٢	١٩	*٠.٥٩٥	١٣	*٠.٧٦٥	١٤	*٠.٥٨١	١٥
*٠.٦٥١	٢٠	*٠.٧٠٦	١٨	*٠.٥٥٨	١٦	*٠.٧٦٣	١٧
*٠.٦٣١	٢٤	*٠.٦١٩	٢٣	*٠.٦٧٥	٢٢	*٠.٧٧٦	٢١
*٠.٧٧	٢٦	*٠.٦٧٢	٢٧	*٠.٧٢٣	٢٥	*٠.٧٣٧	٢٨

(♦) دال عند ٠.٠١

ومن النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٥٥٨ ، ٠.٧٧٦) وهي جميعاً دالة عند مستوى ٠.٠١،

وبالتالي فإن مفردات اختبار التفكير السابر تتجه لقياس درجة كل مهارة من مهارات التفكير السابر.

ولتحديد مدى اتساق مهارات التفكير السابر، والدرجة الكلية لإختبار التفكير السابر، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة، والدرجة الكلية لإختبار التفكير السابر، ويوضح جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة، والدرجة الكلية لإختبار التفكير السابر:

جدول (٢) نتائج حساب الاتساق الداخلي لإختبار التفكير السابر

مهارات التفكير السابر	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استيعاب المفاهيم الفيزيائية	٠.٧١٤	٠.٠١
تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية	٠.٥٨	٠.٠١
الوصول إلى استدلالات	٠.٦١٦	٠.٠١
تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية	٠.٧٢٧	٠.٠١

ومن النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠.٧٢٧، ٠.٥٨)، وهي جميعاً دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى توجه اختبار التفكير السابر لقياس خاصية واحدة، وهي التفكير السابر، وبذلك يكون اختبار التفكير السابر مناسباً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

• حساب معامل ثبات اختبار التفكير السابر:

تم حساب ثبات اختبار التفكير السابر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق اختبار التفكير السابر على الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي (عينة التجربة الاستطلاعية)، ووجد أن معامل الثبات لإختبار التفكير السابر ككل كما يحددها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النحو الذي يوضحه جدول (٣):

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ لإختبار التفكير السابر

مهارات التفكير السابر	عدد المفردات (ن)	المتوسط	التباين	ثبات الفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
استيعاب المفاهيم الفيزيائية	٧	٣.٠٥٧	٢.٥٨٤	٠.٦٩٨	٠.٨٣٦
تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية	٧	٣.٢	٢.٥١٧	٠.٦٧٨	٠.٨٢٣
الوصول إلى استدلالات	٧	٣	٢.٥٢٩	٠.٦٧٤	٠.٨٢١
تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية	٧	٣.٣٧١	٢.٤٧٥	٠.٧٠٦	٠.٨٤
الإختبار ككل	٢٨	١٢.٦٢٨	٢٧.٨٥٢	٠.٨٣٤	٠.٩١٣

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠.٦٧٤، ٠.٨٣٤)، وهما قيمتان مرتفعتان، كما أن قيمة معامل الصدق الذاتي تتراوح بين (٠.٨٢١، ٠.٩١٣)، وهذا يعد ملائماً لأغراض البحث.

• حساب معاملات السهولة لمفردات إختبار التفكير السابر:

بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات إختبار التفكير السابر، وجد أن أقل معامل سهولة بلغ (٠.٤) فى المفردتين ٣، ٦، وأن أكبر معامل سهولة (٠.٨٢٨) فى المفردة ٢٢. وهذه النتائج فى حدود المسموح به لقبول المفردة، وتضمنها فى إختبار التفكير السابر.

• حساب معاملات التمييز لمفردات إختبار التفكير السابر:

بحساب معامل التمييز لمفردات إختبار التفكير السابر، وجد أنها تتراوح بين (٠.٣٧٦، ٠.٤٩٩)، وهى فى حدود المدى المعقول.

ويوضح جدول (٤) قيم معاملات: السهولة، والتمييز لإختبار التفكير السابر:

جدول (٤) قيم معاملات: السهولة، والتمييز لإختبار التفكير السابر

المفردات	٣	٥	٩	١٥	١٧	٢١	٢٨
استيعاب المفاهيم الفيزيائية	٠.٤	٠.٧٤٢	٠.٥٧١	٠.٦	٠.٧٤٢	٠.٧٧١	٠.٦٨٥
معامل السهولة	٠.٤٨٩	٠.٤٣٧	٠.٤٩٤	٠.٤٨٩	٠.٤٣٧	٠.٤١٩	٠.٤٦٤
معامل التمييز	٤	٨	١٠	١٤	١٦	٢٢	٢٥
تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية	٠.٦٢٨	٠.٥٤٢	٠.٥٧١	٠.٧٧١	٠.٦٨٥	٠.٨٢٨	٠.٦٨٥
معامل السهولة	٠.٤٨٣	٠.٤٩٨	٠.٤٩٤	٠.٤١٩	٠.٤٦٤	٠.٣٧٦	٠.٤٦٤
معامل التمييز	٢	٦	١١	١٣	١٨	٢٣	٢٧
المفردات	٠.٥٧١	٠.٤	٠.٧٤٢	٠.٦	٠.٦٨٥	٠.٣٧١	٠.٥٤٢
الوصول إلى استدلالات	٠.٤٩٤	٠.٤٨٩	٠.٤٣٧	٠.٤٨٩	٠.٤٦٤	٠.٤٨٣	٠.٤٩٨
معامل السهولة	١	٧	١٢	١٩	٢٠	٢٤	٢٦
معامل التمييز	٠.٧١٤	٠.٦٨٥	٠.٦٨٥	٠.٨	٠.٤٨٥	٠.٦	٠.٦٢٨
تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية	٠.٤٥١	٠.٤٦٤	٠.٤٦٤	٠.٤	٠.٤٩٩	٠.٤٨٩	٠.٤٨٣
معامل السهولة	٠.٤٥١	٠.٤٦٤	٠.٤٦٤	٠.٤	٠.٤٩٩	٠.٤٨٩	٠.٤٨٣
معامل التمييز	٠.٤٥١	٠.٤٦٤	٠.٤٦٤	٠.٤	٠.٤٩٩	٠.٤٨٩	٠.٤٨٣

• تحديد الزمن اللازم للإجابة على إختبار التفكير السابر:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات إختبار التفكير السابر، وذلك بتسجيل الزمن الذى استغرقه أول طالب من عينة التجربة الاستطلاعية انتهى من الإجابة عن مفردات الإختبار، وكذلك تحديد الزمن الذى استغرقه آخر طالب من عينة التجربة الاستطلاعية انتهى من الإجابة عن مفردات الإختبار، ثم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الإختبار، وذلك بإيجاد متوسط الزمنين. وقد كان الزمن اللازم لتطبيق الإختبار (٤٤) دقيقة، وتم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدي للإختبار على عينة البحث الأساسية.

• إعداد الصورة النهائية لإختبار التفكير السابر:

بعد إجراء التعديلات على إختبار التفكير السابر فى ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على حساب ثباته، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن مفرداته، أصبح إختبار التفكير السابر فى صورته النهائية، صالحا للتطبيق على عينة البحث.

• مقياس عادات الاستذكار:

قام الباحث بإعداد مقياس عادات الاستذكار؛ كأداة لقياس مهارات الدراسة والاستذكار لدى الطلاب الفائزين ذوي صعوبات فهم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي، وقد اتبع الباحث في إعداد المقياس الخطوات التالية:

• تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس بناءً على:

« الإطار النظري والتعريفات المختلفة لعادات الاستذكار، وكذلك خصائص طلاب الصف الثاني الثانوي، بالإضافة إلى ما حددته الدراسات السابقة.

« بعض المقاييس التي تناولت عادات الاستذكار: فمن المقاييس العربية (محمد نبيه بدير، (١٩٩٠)؛ لورانس بسطا (١٩٩٥)؛ محسن عبد النبي (١٩٩٦)؛ فوقية محمد راضي (٢٠٠٦).

« ومن المقاييس الأجنبية: (Jiao & Onwuegbuzie, 2000; Nenji, 2002; Baily & Onwuegbuzie, 2001)

وفي ضوء ذلك قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس عادات الاستذكار كما يأتي:

« الدافعية لاستذكار الفيزياء.

« التهيؤ لاستذكار الفيزياء.

« إدارة وقت استذكار الفيزياء.

« أساليب وطرق استذكار الفيزياء.

« إدارة مشتتات استذكار الفيزياء.

« الإعداد لامتحان الفيزياء.

« ناتج استذكار الفيزياء.

• صياغة مفردات المقياس:

من خلال المصادر السابقة، وبناءً على تعريف كل بعد من أبعاد مقياس عادات الاستذكار، قام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات التي تنتمي لكل بعد من أبعاد المقياس وعددها (١٠١) مفردة.

• طريقة الإجابة على المقياس وتقدير الدرجة:

« يحدد المفحوص درجة انطباق المفردة عليه باختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

« تتراوح درجة المفحوص بين (١ - ٥) درجات لكل مفردة، حيث يعطى البديل دائماً (خمس درجات)، والبديل غالباً (أربع درجات)، والبديل أحياناً (ثلاث درجات)، والبديل نادراً (درجتان)، والبديل أبداً (درجة واحدة) إذا كانت المفردة موجبة، وبالعكس إذا كانت المفردة سالبة.

• الضبط العلمي لمقياس عادات الاستذكار:

وتتمثل ذلك في:

• أولاً: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال عرض مفردات المقياس في صورته الأولى وعددها (١٠١) مفردة على عدد (١٦) محكما من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس التربوي؛ بهدف الحكم على: مدى مناسبة الأبعاد مدى انتماء العبارات لكل بعد ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها لغوياً.

ومن خلال ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض مفردات المقياس كما هو موضح بجدول (٥):

جدول (٥) المفردات التي تم تعديلها في مقياس عادات الاستذكار حسب آراء السادة المحكمين

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٨	لا يدفعني للاستذكار سوى متطلبات حصة الفيزياء المقبلة.	ما يدفعني للاستذكار هو متطلبات حصة الفيزياء المقبلة.
٩	أبدأ مذاكرتي للعلوم بأداء الصلاة أو بتلاوة دعاء مناسب.	أبدأ مذاكرتي للعلوم بأداء بعض الأدعية المناسبة.
٣٠	أفضل استذكار الفيزياء في مكان إضاءته وتهويته جيدة.	أحرص على استذكار الفيزياء في مكان جيد الإضاءة والتهوية.
٥٧	إذا قل ميلي لمادة الفيزياء فإن أدائي يكون هدفه الحصول على درجة النجاح فقط.	أذاكر الفيزياء فقط لأنجح فيها.

وقد قام الباحث بحذف بعض المفردات التي نالت نسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة أقل من ٨٥٪، وجدول (٦) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس في صورته الأولى.

يتضح من جدول (٦): أن هناك (٧) مفردات نالت نسبة اتفاق أقل من ٨٥٪، وقد قام الباحث بحذف هذه المفردات وهي:

« أستطيع مذاكرة الفيزياء عندما تكون حالتى المزاجية سيئة "تنتمى لبعد الدافعية لاستذكار الفيزياء".

« أثار على مذاكرة دروس الفيزياء المملة والصعبة "تنتمى لبعد الدافعية لاستذكار الفيزياء".

« أشعر برغبتي في التغيب عن حصة الفيزياء عندما أكلف ببعض الأعمال "تنتمى لبعد الدافعية لاستذكار الفيزياء".

« لعدم تنظيمنى للوقت لا أستطيع إنجاز الأعمال المطلوبة مني في مادة الفيزياء في الوقت المحدد "تنتمى لبعد إدارة وقت لاستذكار الفيزياء".

« يكون لدى طقوس خاصة عند اقتراب امتحان الفيزياء "تنتمى لبعد الإعداد لامتحان الفيزياء".

جدول (٦) نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس عادات الاستذكار

الدافعية لاستذكار الفيزياء		التهيز لاستذكار الفيزياء		إدارة وقت استذكار الفيزياء		أساليب وطرق استذكار الفيزياء		إدارة مشتتات استذكار الفيزياء		الإعداد لامتحان الفيزياء		ناتج استذكار الفيزياء	
نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة	نسبة الاتفاق	مفردة
١٠٠٪	١	١٠٠٪	١	١٠٠٪	١	١٠٠٪	١	٩٠٪	١	٩٥٪	١	١٠٠٪	١
١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	٢
١٠٠٪	٣	١٠٠٪	٣	١٠٠٪	٣	١٠٠٪	٣	٩٥٪	٣	٩٥٪	٣	٨٠٪	٣
١٠٠٪	٤	١٠٠٪	٤	١٠٠٪	٤	١٠٠٪	٤	٨٥٪	٤	٩٠٪	٤	١٠٠٪	٤
١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٥	٩٥٪	٥	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	٥
١٠٠٪	٦	٩٥٪	٦	١٠٠٪	٦	١٠٠٪	٦	١٠٠٪	٦	١٠٠٪	٦	٨٠٪	٦
١٠٠٪	٧	١٠٠٪	٧	٩٥٪	٧	١٠٠٪	٧	٩٥٪	٧	٩٥٪	٧	١٠٠٪	٧
١٠٠٪	٨	٩٥٪	٨	١٠٠٪	٨	٩٥٪	٨	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	٨	٨٠٪	٨
١٠٠٪	٩	٩٥٪	٩	١٠٠٪	٩	٩٠٪	٩	٨٥٪	٩	١٠٠٪	٩	١٠٠٪	٩
١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	٩٥٪	١٠	٩٠٪	١٠	٩٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	٨٠٪	١٠
٩٥٪	١١	٩٥٪	١١	٩٠٪	١١	٩٠٪	١١	١٠٠٪	١١	١٠٠٪	١١	٩٠٪	١١
٨٥٪	١٢	٩٠٪	١٢	١٠٠٪	١٢	٧٥٪	١٢			٧٥٪	١٢	٩٥٪	١٢
١٠٠٪	١٣	٧٥٪	١٣	١٠٠٪	١٣					٩٠٪	١٣	٩٥٪	١٣
١٠٠٪	١٤			١٠٠٪	١٤					١٠٠٪	١٤	٨٥٪	١٤
١٠٠٪	١٥			١٠٠٪	١٥					١٠٠٪	١٥	٨٥٪	١٥
٩٥٪	١٦			١٠٠٪	١٦					٧٥٪	١٦	٩٥٪	١٦
												٩٠٪	١٧

« تقل شهيتي للطعام قرب موعد امتحان الفيزياء " تنتمى لبعد الإعداد لامتحان الفيزياء".

« أفضل تنظيم ورقة الإجابة بشكل يجذب انتباه معلم الفيزياء " تنتمى لبعد ناتج استذكار الفيزياء".

وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٩٣) مفردة يتكون منها المقياس في صورته النهائية، وهي المفردات التي نالت نسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر، لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠٪ (صلاح أحمد مراد، وأمين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١).

• الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧). ويلاحظ من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ ما عدا المفردة رقم ٧٦ فهي غير دالة لذلك تم حذفها، وعلى هذا أصبح عدد المفردات في الصورة النهائية للمقياس الذي تم تطبيقه على عينة البحث الأساسية (٩٣) مفردة.

• ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس عادات الاستذكار بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية - غير عينة البحث الأساسية -

عددتها (١٠) طلاب فائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي بمدرسة سندوب الثانوية بنين بمدينة المنصورة (إدارة غرب المنصورة التعليمية)، وكانت معاملات الثبات ٠.٤٩، ٠.٦٤، ٠.٧١، ٠.٦٠، ٠.٤٧، ٠.٥٩، لأبعاد: الدافعية لاستذكار الفيزياء، والتهيق لاستذكار الفيزياء، وإدارة وقت استذكار الفيزياء، وأساليب وطرق استذكار الفيزياء، وإدارة مشتتات استذكار الفيزياء، والإعداد لامتحان الفيزياء، وناتج استذكار الفيزياء على الترتيب، وجميعها دالة عند ٠.٠٠١. ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مناسبين تبرران استخدامه في البحث الحالي.

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

مقياس عادات الاستذكار

الادافعية لاستذكار الفيزياء		التهيؤ لاستذكار الفيزياء		إدارة وقت استذكار الفيزياء		أساليب وطرق استذكار الفيزياء			إدارة مشتتات استذكار الفيزياء		الإعداد لامتحان الفيزياء		ناتج استذكار الفيزياء		
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٠	٢	٠.٣١	٣	٠.٤٧	٤	٠.٥٧	٥	٠.٦٥	٦	٠.٥٢	٧	٠.٤٢		
٨	٠.٣٦	٩	٠.٤٧	١٠	٠.٥٧	١١	٠.٤٠	١٢	٠.٥٧	١٣	٠.٤٢	١٤	٠.٤٤		
١٥	٠.٤٨	١٦	٠.٤٨	١٧	٠.٦١	١٨	٠.٥١	١٩	٠.٤٧	٢٠	٠.٤١	٢١	٠.٣٠		
٢٢	٠.٣١	٢٣	٠.٤٧	٢٤	٠.٣٥	٢٥	٠.٥٦	٢٦	٠.٣٧	٢٧	٠.٣٧	٢٨	٠.٣٥		
٢٩	٠.٤١	٣٠	٠.٥٦	٣١	٠.٥٢	٣٢	٠.٣٧	٣٣	٠.٤٢	٣٤	٠.٤٢	٣٥	٠.٤٠		
٣٦	٠.٥٧	٣٧	٠.٣٧	٣٨	٠.٣٣	٣٩	٠.٤٩	٤٠	٠.٣٢	٤١	٠.٥٣	٤٢	٠.٣٣		
٤٣	٠.٤٥	٤٤	٠.٢٢	٤٥	٠.٤٦	٤٦	٠.٤٧	٤٧	٠.٣٨	٤٨	٠.٣٦	٤٩	٠.٣٥		
٥٠	٠.٥٣	٥١	٠.٥٠	٥٢	٠.٣٧	٥٣	٠.٤٧	٥٤	٠.٤٩	٥٥	٠.٤٤	٥٦	٠.٢٨		
٥٧	٠.٣٩	٥٨	٠.٤٤	٥٩	٠.٦٣	٦٠	٠.٣٨	٦١	٠.٣٦	٦٢	٠.٤٥	٦٣	٠.٣٩		
٦٤	٠.٥٦	٦٥	٠.٣٤	٦٦	٠.٤٤	٦٧	٠.٤٢	٦٨	٠.٥٠	٦٩	٠.٣٠	٧٠	٠.٤٠		
٧١	٠.٤٩	٧٢	٠.٤١	٧٣	٠.٤٤	٧٤	٠.٤٧	٧٥	٠.٤٤	٧٦	٠.٠٨	٧٧	٠.٥٣		
٧٨	٠.٢٨	٧٩	٠.٣٨	٨٠	٠.٣٤	٨١	٠.٥٥			٨٢	٠.٣٣	٨٣	٠.٣٤		
٨٤	٠.٣٢					٨٥	٠.٣٩			٨٦	٠.٤٥	٨٧	٠.٤٢		
٨٨	٠.٣٨					٨٩	٠.٤٢			٩٠	٠.٣٥	٩١	٠.٤٥		
						٩٢	٠.٣١					٩٣	٠.٣٩		
						٩٤	٠.٣٣								

جدول (٨) أرقام المفردات السالبة والموجبة لأبعاد مقياس عادات الاستذكار

م	البعد	أرقام المفردات الموجبة	العدد	أرقام المفردات السالبة	العدد
١	الدافعية لاستذكار الفيزياء	٥٠، ٤٣، ٣٦، ٢٩، ٢٢، ١٥، ٨، ١	٨	٨٨، ٨٤، ٧٨، ٧١، ٦٤، ٥٧	٦
٢	التهيق لاستذكار الفيزياء	٦٥، ٥٨، ٥١، ٤٤، ٣٧، ٣٠، ٢٣، ١٦، ٩، ٢	١٠	٧٩، ٧٢	٢
٣	إدارة وقت استذكار الفيزياء	٤٥، ٣٨، ٣١، ٢٤، ١٧، ١٠، ٣	٧	٨٠، ٧٣، ٦٦، ٥٩، ٥٢	٥
٤	أساليب وطرق استذكار الفيزياء	٧٤، ٦٧، ٦٠، ٥٣، ٤٦، ٣٩، ٣٢، ٢٥، ١٨، ١١، ٤، ٨٩، ٨٥، ٨١،	١٤	٩٣، ٩١	٢
٥	إدارة مشتتات استذكار الفيزياء	٧٥، ٦٨، ٦١، ٥٤، ٤٧، ٤٠، ٣٣، ٢٦، ١٩، ١٢، ٥	١١		
٦	الإعداد لامتحان الفيزياء	٦٩، ٦٢، ٥٥، ٤٨، ٤١، ٣٤، ٢٧، ٢٠، ١٣، ٦	١٠	٨٦، ٨٢، ٧٦	٣
٧	ناتج استذكار الفيزياء	٥٦، ٤٩، ٤٢، ٣٥، ٢٨، ٢١، ١٤، ٧	٨	٩٢، ٩٠، ٨٧، ٨٣، ٧٧، ٧٠، ٦٣	٧
	المجموع الكلي		٦٨		٢٥

- **الصورة النهائية للمقياس:**
يتكون المقياس في صورته النهائية من (٩٣) مفردة بعضها سالب والآخر موجب، وقد تم توزيع هذه المفردات بصورة دورية بالنسبة للأبعاد، ويوضح جدول (٨) توزيع مفردات الأبعاد السبعة على مقياس عادات الاستذكار.
- **خامساً: مادة البحث: البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة:**
للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على:
ما البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائزين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟ تم القيام بالإجراءات التالية:
- **تحديد أسس إعداد البرنامج:**
- **إعداد البرنامج التدريبي مشتملاً على المكونات الآتية:**
 - ◀ الهدف العام للبرنامج.
 - ◀ الأهداف الخاصة للبرنامج.
 - ◀ الأهداف الإجرائية للبرنامج.
 - ◀ محتوى البرنامج.
 - ◀ طرق وأساليب التدريس المستخدمة في البرنامج.
 - ◀ الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.
 - ◀ أنواع التقويم المستخدمة في البرنامج.
 - ◀ الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.
- **عرض البرنامج على المحكمين:**
وفيما يلي توضيح لهذه الإجراءات تفصيلياً:
- **تحديد أسس إعداد البرنامج:**
تم إعداد البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء الأسس الآتية:
- ◀ خصائص استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- ◀ مهارات التفكير السابر.
- ◀ عادات الاستذكار.
- ◀ واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداد البرنامج أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.
- ◀ مراعاة المرونة الكافية عند إعداد البرنامج بإدخال التعديلات اللازمة ليواكب التطورات الحادثة بصفة مستمرة في مجال تدريس الفيزياء.
- ◀ خصائص الطلاب الفائزين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• إعداد البرنامج:

تم إعداد البرنامج في ضوء الأسس السابق تحديدها، مشتملاً على المكونات الآتية:

• الهدف العام للبرنامج:

تم تحديد الهدف العام للبرنامج، وهو: تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدي الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

• الأهداف الخاصة للبرنامج:

تم تقسيم الهدف العام إلى هدفين خاصين، وذلك كما يلي:

- تنمية مهارات التفكير السابر لدي الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي بما في ذلك تنمية القدرة على:

« استيعاب المفاهيم الفيزيائية من خلال تنظيم المعلومات ورؤية العلاقة بين هذه المفاهيم.

« تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية وتعليلها.

« الوصول إلى استدلالات بدأ من الملاحظة الدقيقة ثم الإدراك الحسي وربطها بالخبرات السابقة في الذاكرة ثم سن المقترحات والاستنتاجات.

« تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية.

- تنمية عادات الاستذكار لدي الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي: بما في ذلك تنمية:

« الدافعية لاستذكار الفيزياء.

« التهيؤ لاستذكار الفيزياء.

« إدارة وقت استذكار الفيزياء.

« أساليب وطرق استذكار الفيزياء.

« إدارة مشتتات استذكار الفيزياء.

« الإعداد لامتحان الفيزياء.

« ناتج استذكار الفيزياء.

• الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تم تقسيم كل هدف خاص إلى عدة أهداف إجرائية ترتبط بمحتوى مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي، مع مراعاة أن تكون هذه الأهداف: مرتبطة بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج - مصاغة صياغة صحيحة وواضحة - تصف الناتج المتوقع من المتدرب - قابلة للملاحظة والقياس. وتم عرض الأهداف الإجرائية عند تناول دروس البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

• محتوى البرنامج:

تمثل محتوى البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي لفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.

• طرق وأساليب التدريس المستخدمة في البرنامج:

تم إعداد دروس البرنامج في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة فيما يلي: استراتيجية التساؤل الذاتيا استراتيجية P.Q.4R استراتيجية ولن وفيليبس استراتيجية التدريس التبادلي استراتيجية التخطيط (وضع خطة) استراتيجية الاختيار القصدية استراتيجية K.W.L (أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت) خرائط المفاهيم وخرائط الشكل استراتيجية العصف الذهني. وتم التنوع في استخدام إحدى هذه الاستراتيجيات أو أكثر من استراتيجية في الدرس الواحد تبعاً لمحتوى الدرس.

• الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

رُوعي عند تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية أن تكون متنوعة وواقعية تساعد في توفير فرص المشاركة الإيجابية للطلاب.

• أنواع التقويم المستخدمة في البرنامج:

رُوعي عند استخدام أنواع التقويم ما يلي: أن يرتبط التقويم بأهداف البرنامج - أن يكون التقويم شاملاً لمستوي الأهداف المراد تحقيقها - أن تتعدد أساليب التقويم ووسائله تبعاً لطبيعة محتوى البرنامج. وتمثلت أنواع التقويم المستخدمة في البرنامج على: التقويم القبلي - التقويم التكويني (البنائي) - التقويم الختامي (النهائي).

• الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، تم وضع الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج في ضوء الوزن النسبي لحجم المعلومات المتضمنة في كل درس من دروس البرنامج ووفقاً للخطة الزمنية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم لتدريس مقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م، وطرق وأساليب التدريس المستخدمة. ومشار للخطة الزمنية لتدريس البرنامج في ملحق (١٠).

• عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك بغرض التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط التالية: ملائمة البرنامج للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء - ملائمة أهداف البرنامج لمحتواه - الصحة العلمية لمحتوى البرنامج - ملائمة أساليب التقويم ووسائله للحكم على مدى ما تحقق من أهداف البرنامج - تعديل أو حذف ما يروونه غير مناسب، وإضافة ما يروونه مناسب إلى البرنامج.

وقد اتفق المحكمون على مناسبة البرنامج للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء، كما اقترح بعض المحكمين إجراء عدة تعديلات على البرنامج، منها: تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية لبعض دروس البرنامج - إضافة

بعض التطبيقات المرتبطة بدروس البرنامج وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

• سادساً: خطوات التطبيق الميداني:

مر التطبيق الميداني بالمراحل الخمس التالية:

• المرحلة الأولى:

وهي مرحلة التشخيص لتحديد الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم، وتمت من خلال الخطوات التالية:

« تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء "المقياس الثاني" على مجتمع البحث خلال الأسبوعين الأولين من الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.

« تم الحصول على درجات جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرستي: المنصورة الثانوية بنين "العسكرية" بمدينة المنصورة، والملك الكامل الثانوية بنين بمدينة المنصورة (مجتمع البحث) في اختبار الفيزياء للعام السابق (الصف الأول الثانوي "سواء في الفصل الدراسي الأول أو الثاني").

« تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من الإختبارين.

« تم تشخيص الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على أساس محكين، هما:

✓ محك الاستبعاد: حيث تم استبعاد كل من تقل نسبة ذكائه عن (١٢٠)، ولم يقابل الباحث أي حالة من حالات الإعاقات البصرية أو السمعية التي يمكن استبعادها.

✓ محك التباعد: حيث تم طرح درجة الأداء المتوقع (كما تم قياسه باختبار كاتل للذكاء) من درجة الأداء الفعلي (كما تم الحصول عليه باختبار الفيزياء في العام الدراسي السابق)، وذلك بعد تحويل هذه الدرجات (الذكاء، والتحصيل في الفيزياء) إلى درجات معيارية.

« تم تحديد عينة البحث من الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء، وهم كل من كانت نسبة ذكاؤه (١٢٠) فأعلى، وكان ناتج طرح الأداء المتوقع من الأداء الفعلي هو واحد انحراف معياري أو أكبر.

• المرحلة الثانية:

وهي مرحلة تحديد أنماط صعوبات التعلم الشائعة التي يواجهها الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي في أثناء دراستهم للفيزياء، حيث تم تطبيق قائمة الصعوبات الشائعة على (١٠) من معلمي الفيزياء الذين قاموا بالتدريس لعينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي؛ لمعرفة مدى تواتر صعوبات التعلم لدى طلابهم في أثناء دراستهم للفيزياء، وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة البحث.

• المرحلة الثالثة:

تم القيام بالتطبيق القبلي لأداتا البحث، المتمثلة في:

- « اختبار مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.
- « مقياس عادات الإستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي.

حيث تم تطبيق أداتا البحث على عينة البحث (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) في بداية الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥م، بعد ذلك تم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات التفكير السابر ومقياس عادات الإستذكار، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث على الأداتين. ويوضح جدول (٩)، وجدول (١٠) الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على اختبار مهارات التفكير السابر ومقياس عادات الإستذكار قبلياً.

جدول (٩) قيمة (U) ودلالاتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بينا المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير السابر

مستوى الدلالة	قيمة U	مجموع الترتب	متوسط الترتب	ن	مجموعتا البحث	مهارات التفكير السابر
٠,١٣٣	٢٦.٠٠٠	١١٩.٠٠	١١.٩٠	١٠	التجريبية	استيعاب المفاهيم الفيزيائية
		٧١.٠٠	٧.٨٩	٩	الضابطة	
٠,٤٤٧	٣٥.٠٠٠	١١٠.٠٠	١١.٠٠	١٠	التجريبية	تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية
		٨٠.٠٠	٨.٨٩	٩	الضابطة	
٠,٣١٥	٣٢.٥٠٠	١١٢.٥٠	١١.٢٥	١٠	التجريبية	الوصول إلى استدلالات
		٧٧.٥٠	٨.٦١	٩	الضابطة	
٠,٣٥٦	٣٣.٠٠٠	٨٨.٠٠	٨.٨٠	١٠	التجريبية	تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية
		١٠٢.٠٠	١١.٣٣	٩	الضابطة	
٠,٣٥٦	٣٣.٠٠٠	١١٢.٠٠	١١.٢٠	١٠	التجريبية	الاختبار ككل
		٧٨.٠٠	٨.٦٧	٩	الضابطة	

يتضح من جدول (٩)، وجدول (١٠) أن قيم "U" غير دالة إحصائياً، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك في اختبار مهارات التفكير السابر ومقياس عادات الإستذكار قبل إجراء التجربة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في التفكير السابر، وعادات الإستذكار، كمتغيرين تابعين للبحث الحالي.

• المرحلة الرابعة: تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أداتا البحث قبلياً، قام الباحث بتطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة التجريبية، وقد

بدأ تطبيق البرنامج في بداية الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م. واستغرق تطبيق البرنامج (٢٤) حصة.

جدول (١٠) قيمة (U) ودلائلها الإحصائية لاختبار مان ويتني بينا مجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس عادات الاستذكار

مستوى الدلالة	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموعتا البحث	عادات الاستذكار
٠,٢١١	٢٩.٥٠٠	١١٥.٥٠	١١.٥٥	١٠	التجريبية	الدافعية لاستذكار الفيزياء
		٧٤.٥٠	٨.٢٨	٩	الضابطة	
٠,١٨٢	٢٨.٥٠٠	٨٣.٥٠	٨.٣٥	١٠	التجريبية	التهيؤ لاستذكار الفيزياء
		١٠٦.٥٠	١١.٨٣	٩	الضابطة	
٠,٤٤٧	٣٥.٥٠٠	٩٠.٥٠	٩.٠٥	١٠	التجريبية	إدارة وقت استذكار الفيزياء
		٩٩.٥٠	١١.٠٦	٩	الضابطة	
٠,٢٤٣	٣٠.٥٠٠	٨٥.٥٠	٨.٥٥	١٠	التجريبية	أساليب وطرق استذكار الفيزياء
		١٠٤.٥٠	١١.٦١	٩	الضابطة	
٠,٩٠٥	٤٣.٠٠٠	١٠٢.٠٠	١٠.٢٠	١٠	التجريبية	إدارة مشكلات استذكار الفيزياء
		٨٨.٠٠	٩.٧٨	٩	الضابطة	
٠,٥٤٩	٣٧.٥٠٠	٩٢.٥٠	٩.٢٥	١٠	التجريبية	الإعداد لامتحان الفيزياء
		٩٧.٥٠	١٠.٨٣	٩	الضابطة	
٠,٩٦٨	٤٤.٥٠٠	١٠٠.٥٠	١٠.٠٥	١٠	التجريبية	نواتج استذكار الفيزياء
		٨٩.٥٠	٩.٩٤	٩	الضابطة	
٠,٩٦٨	٤٤.٠٠٠	٩٩.٠٠	٩.٩٠	١٠	التجريبية	المقياس ككل
		٩١.٠٠	١٠.١١	٩	الضابطة	

• المرحلة الخامسة: التطبيق البعدي لأداتا البحث:

بعد الانتهاء من عملية التدريس للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي (عينة البحث التجريبية)، تم التطبيق البعدي لأداتا البحث على عينة البحث (التجريبية والضابطة). بعد ذلك تم تصحيح الأداتين، ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائياً، ثم الوصول إلى نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات، واقتراح لعدة بحوث ودراسات مستقبلية، وذلك في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

• سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات:

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS/PC، حيث استخدمت الأساليب التالية:

« إختبار مان - ويتني Mann-Whitney لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين المستقلتين (التجريبية - الضابطة) في كل من مهارات التفكير السابر، وعادات الاستذكار.

« إختبار ويلكوكسون Wilcoxon لتعرف دلالة الفروق - أيضاً - بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات المرتبطة، وكذلك بحث دلالة الفروق بدلالة كل من قيمة W، وقيمة Z لطلاب المجموعة التجريبية.

• نتائج البحث :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات، بالإضافة إلى

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والثالث، وتفسيرها، ويتم عرض ذلك على النحو التالي:

« أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.

« ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ومناقشتها وتفسيرها.

« ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، ومناقشتها وتفسيرها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لما سبق:

• أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: ما البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي، التي تم توضيحها بالتفصيل في منهج البحث وإجراءاته.

• ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟ ولإجابة عن هذا السؤال، تم إعداد اختبار مهارات التفكير السابر؛ للتحقق من صحة الفرض التالي: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتنا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير السابر والدرجة الكلية.

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لبارامترى، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتنا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير السابر، والدرجة الكلية، وجدول (١١) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج جدول (١١) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتنا البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات اختبار مهارات التفكير السابر؛ حيث إن جميع قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٠,٠٠٠ ، ٥,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير السابر، ودرجته الكلية.

جدول (١١) قيمة (U) ودلالاتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بينا لمجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السابر

مهارات التفكير السابر	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
استيعاب المفاهيم الفيزيائية	التجريبية	١٠	١٤.٠٠	١٤٠.٠٠	٥,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٥٦	٥٠.٠٠		
تفسير الظواهر والمعلومات الفيزيائية	التجريبية	١٠	١٤.١٥	١٤١.٥٠	٣,٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٣٩	٤٨.٥٠		
الوصول إلى استدلالات	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية	التجريبية	١٠	١٤.٢٠	١٤٢.٠٠	٣,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٣٣	٤٨.٠٠		
الاختبار ككل	التجريبية	١٠	١٤.٤٥	١٤٤.٥٠	٠,٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٦	٤٥.٥٠		

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السابر والدرجة الكلية. وقبول الفرض البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السابر والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (١٢) قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكو كسن The Wilcxson Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق بين درجات الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb)، في مهارات التفكير السابر.

يتضح من جدول (١٢) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتمالي والمناظرة لإحصاء ويلكو كسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ لجميع مهارات التفكير السابر والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (٢,٠٨١٤ -، ٢,٠٨٧٧ -)، ومن ثم يستنتج الباحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير السابر بمهاراته الفرعية ودرجته الكلية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل ارتباط ثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لمهارات التفكير السابر ودرجته الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير

لبرنامج القوائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي.

مما يدل على فعالية البرنامج القوائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: نايفة قطامي (٢٠٠١)، وعبد الله إبراهيم (٢٠٠٥)، ووفاء قيس (٢٠٠٨)، ويحيى نيهان (٢٠٠٨)، وحصة بنت حسن (٢٠١١)، وعصام محمد (٢٠١١)، وشيماء حمزة وحسام الدين سعد (٢٠١٤).

جدول (١٢) القيم الملاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير السابر بمهاراته الفرعية ودرجته الكلية، ودلائلتهما الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لبيان حجم تأثير البرنامج القوائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير السابر بمهاراته الفرعية ودرجته الكلية لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي

مهارات التفكير السابر	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب Wobs	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة Rprb	حجم التأثير
استيعاب المفاهيم الفيزيائية	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٧٧-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تفسير الظواهر والعلوم الفيزيائية	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٦-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الوصول إلى استدلالات	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٣١-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تطبيق المبادئ والقوانين الفيزيائية	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٤٢-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التفكير السابر	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٤-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

وقد يرجع ذلك إلى:

« شجعت بيئة التعلم القوائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تعميقها للمفاهيم وإثرائها للجوانب الغامضة بالمحتوى الدراسي على تجنب الحفظ والاستظهار وتبنى الفهم الذي يؤدي إلى إعمال العمليات الذهنية عند أداء الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء للمهام والأنشطة .

- « عمدت أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على قياس مستويات التفكير العليا لدى الطلاب من خلال تقويم واقعي قائم على المواقف الحياتية والعلمية المرتبطة بمفاهيم مقرر الفيزياء .
- « أسهمت بيئة التعلم القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في توفير أنواع الإبحار المختلفة على شبكة الانترنت بما أدى الى تنشيط مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء في الحصول على المعلومة وتفسيرها وتوظيفها في مواقف مختلفة .
- « ساهمت الأسئلة السابرة في دروس البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير السابر لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء .
- « شجعت الأسئلة السابرة في دروس البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنشيط البنية المعرفية السابقة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء . كما ساهمت في ربط البنية المعرفية الجديدة بالسابقة وعمدت على تصويب أنماط الفهم الخطأ لديهم بالصورة المرجوة .
- « صممت بيئة التعلم القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مواقف تعليمية شجعت الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على التعمق في محتوى مقرر الفيزياء .
- « عالجت الأنشطة الإثرائية الالكترونية جوانب القصور في المعرفة المرتبطة بمحتوى مقرر الفيزياء كما عمقت جوانب القوة لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء .
- « أكسبت بيئة التعلم القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء الثقة بالنفس والقدرة على تصحيح الأخطاء وحل المشكلات لديهم بما أسهم في تنمية مهارات التفكير السابر .
- « عمدت بيئة التعلم القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الى تنمية قدرة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على رؤية العلاقة بين المفاهيم ، بما يسهم في تنمية قدرتهم على تصنيفها وأدى الى استيعابها .
- « عملت بيئة التعلم القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية قدرة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم من خلال القضايا والمشكلات التي تعرض لها الطلاب بما يؤدي الى تنمية مهارة تفسير المعلومات
- « ساهمت بيئة التعلم القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرة الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء على التنبؤ من خلال عرض وفير للأمثلة والتطبيقات المرتبطة بمفاهيم مقرر الفيزياء .
- « مشاركة المجموعة التجريبية بأكملها في العملية التعليمية القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة .

« وفر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الوقت اللازم لحدوث عملية التعلم وعمل على إثراء الجانب المفاهيمي لدى المجموعة التجريبية من خلال ما قام به الطلاب من أنشطة .

« حفزت بيئة التعلم القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة قدرة الطلاب على البحث والاستقصاء كما وفرت تغذية راجعة يستخدمها الطالب الفائق ذوى صعوبات تعلم الفيزياء فى الوقت المناسب .

« عمدت بيئة التعلم القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على بث روح التنافس والمشاركة لدى الطلاب .

« أسهمت بيئة التعلم القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تفعيل التعاون بين الطلاب .

« شجعت بيئة التعلم القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تبادل الأفكار والتعاون على حل المشكلات بين الطلاب .

• ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: ما فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوى صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم إعداد اختبار مقياساً لعادات الاستذكار؛ للتحقق من صحة الفرض التالي: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار والدرجة الكلية.

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار، والدرجة الكلية، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج جدول (١٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في درجاة مقياس عادات الاستذكار؛ حيث إن جميع قيم (U) المحسوبة (٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار، ودرجته الكلية. وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار والدرجة الكلية. وقبول الفرض البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات

مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لقياس عادات الاستذكار والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٣) قيمة (U) ودالاتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بينا المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لقياس عادات الاستذكار

عادات الإستهكار	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الدافعية لاستذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
التهيق لاستذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
إدارة وقت استذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
أساليب وطرق استذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
إدارة مشتتات استذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الإعدادات لامتحان الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
ناتج استذكار الفيزياء	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
المقياس ككل	التجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

ويوضح جدول (١٤) قيمة (W) المحسوبة ، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcxson Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق بين درجات الطلاب الفائتين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb)، في عادات الاستذكار.

يتضح من جدول (١٤) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتنالي والمناظرة لإحصاء ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع عادات الاستذكار والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (٢.٨٠٣ - ٢.٨١٢). ومن ثم يستنتج الباحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لقياس عادات الاستذكار ودرجته الكلية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لعادات الاستذكار ودرجته الكلية جميعها أكبر من ٧٠٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي.

جدول (١٤) القيم الملاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات الاستذكار بعاداته الفرعية ودرجته الكلية، ودالتهما الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لبيان حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات الاستذكار بمهاراتها الفرعية ودرجته الكلية لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي

حجم التأثير	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة Rprb	مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب متوسط الرتب Wobs	ن	الرتب	عادات الاستذكار
كبير	١	٠.٠١	٢.٨١٢-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	الدافعية
				٠.٠٠	٠	السالبة	لاستذكار
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨١٠-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	التهيؤ
				٠.٠٠	٠	السالبة	لاستذكار
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨٠٧-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	إدارة وقت
				٠.٠٠	٠	السالبة	استذكار
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨٠٥-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	أساليب وطرق
				٠.٠٠	٠	السالبة	استذكار
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨٠٥-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	إدارة مشتتات
				٠.٠٠	٠	السالبة	استذكار
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨٠٥-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	الإعداد
				٠.٠٠	٠	السالبة	لامتحان
					٠	المتعادلة	الفيزياء
كبير	١	٠.٠١	٢.٨١٠-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	ناتج استذكار
				٠.٠٠	٠	السالبة	الفيزياء
					٠	المتعادلة	
كبير	١	٠.٠١	٢.٨٠٣-	٥٥.٠٠	١٠	الموجبة	عادات
				٠.٠٠	٠	السالبة	الاستذكار
					٠	المتعادلة	

مما يدل على فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالصف الثاني الثانوي عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: محمد نبيه بدير (١٩٩٠)، ولورانس بسطا (١٩٩٥)، ومحسن عبد النبي (١٩٩٦)، وفوقية محمد راضي (٢٠٠٦)، (Jiao&Onwuegbuzie , 2000 ; Nenji , 2002 ; Baily & Onwuegbuzie , 2001) وباستعراض نتائج البحث الحالي - في حدود العينة وأدوات البحث والموضوعات المتضمنة بمقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة - يمكن أن نخلص بما يلي:

« توجد نسبة من الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء يجلسون مع الطلاب العاديين في الفصول العادية، هذه النسبة تصل إلى حوالي (٢.٤ %)،

وهؤلاء الطلاب في حاجة إلى تحديدهم والتعرف عليهم وتحديد الصعوبات التي يواجهونها وعمل البرامج التي تتفق مع طبيعتهم.

« يجب أن يكون محور الاهتمام هؤلاء الطلاب منصباً على مجالات تفوقهم أكثر من صعوبات التعلم لديهم عن طريق توفير بيئة تعليمية تساعدهم على تقييم وتقدير تفوقهم مع إمدادهم باستراتيجيات - ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة - للتغلب على مشكلات وصعوبات التعلم لديهم، كذلك يجب أن يتعرف هؤلاء الطلاب نقاط قوتهم وضعفهم وكيفية التعامل مع كل منها.

« أنماط الصعوبات الأكثر شيوعاً والتي يواجهها الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم عند دراستهم للفيزياء تتضمن: فهم المستوى المجرد، وتحديد العلاقات المفاهيمية، وعمليات التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، والتنبؤ، وإدراك العلاقات المكانية، وعمل القياسات المنطقية، وإجراء المقارنات، وإعادة تجميع العناصر لتكوين كل متكامل، وحل المشكلات متعددة الخطوات.

« لإستراتيجيات ما وراء المعرفة دور مهم وتأثير فعال - عند استخدامها من خلال محتوى الفيزياء - في زيادة التفكير السابر للطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء وبالتالي في التغلب على هذه الصعوبات.

وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بما يلي:

- « ضرورة الكشف عن الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم مبكراً حتى لا يتسع التباعد بين الأداء المتوقع منهم وأدائهم الفعلي بمرور الوقت؛ مما يؤدي في النهاية إلى أن يكون لديهم شعوراً داخلياً بالإحباط والاكتئاب والقلق وبالتالي فشل استراتيجيات العلاج التي يمكن استخدامها فيما بعد.
- « حيث تعتبر إستراتيجيات ما وراء المعرفة فعالة في التغلب على صعوبات التعلم؛ فإنه من الضروري مراعاة ذلك في أثناء تخطيط المناهج الدراسية بصفة عامة ومنهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية على وجه الخصوص.
- « ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث يمكن من خلالها إحداث تغيير وتعديل للبنية المعرفية للطلاب ورفع مستوى الأداء العقلي لهم إذا قام المعلم بدوره كوسيط بين الطالب والمثيرات المتنوعة الموجودة حوله؛ بهدف مساعدة الطالب على التفاعل الإيجابي معها.
- « ضرورة الانتقال بالعملية التعليمية من مرحلة التلقين والحفظ، إلى مرحلة التعامل المباشر مع الخبرات المحسوسة، والتي تعتمد على الخامات البسيطة المحيطة ببيئة الطالب.
- « ضرورة إتاحة الفرصة والوقت الكافي أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم للقيام بالأنشطة الذاتية المتضمنة بالمقرر بأنفسهم.
- « على المعلمين تقبل الأفكار الجديدة التي يطرحها الطلاب، وبخاصة ذوي صعوبات التعلم، واحترام رغباتهم في البحث عن المعلومات، والحصول عليها

- مع ضرورة الإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم المستمرة، دون اعتراض أو توبيخ، أو حتى التقليل من شأنها.
- « أهمية استخدام الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه، وتنويع هذه الحوافز من قبل المعلم؛ بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند الطلاب.
- وعلى ذلك فإن الباحث يقترح إجراء البحوث الآتية:
- « إجراء بحث مماثل لصعوبات تعلم مواد أكاديمية أخرى بنفس المتغيرات المستقلة والتابعة للبحث الحالي.
- « إجراء بحث عن فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية متغيرات تابعة أخرى - غير الواردة في البحث الحالي - لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء.
- « إجراء بحث عن فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لكل من الفئات الآتية: المتأخرين تحصيلياً - المتخلفين عقلياً - بطيئ التعلم.

• مراجع البحث :

- إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٣)، يونيو.
- أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١): قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (٨)، السنة (٧)، ص: ٧٣ - ١٢٦.
- أفنان نظير دروزه (٢٠٠٤): استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السيد محمد دعدور (٢٠٠٢): إستراتيجيات التعلم، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- إنصاف جورج الرضي (٢٠٠٧): أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): إستراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حصة بنت حسن حاسن الحارثي (٢٠١١): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى .
- حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٢): أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، ع (٣٤)، ص: ١٨٩ - ٢١٣.
- حمزة دودين (٢٠٠٦): مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها، القاهرة، الفلاح للنشر والتوزيع.
- خالد عبد الرحمن الفهيد (٢٠٠٥): تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤): التعلم "أسسه وتطبيقاته"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- رفعت محمود بهجات (١٩٩٩): فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم فوق المعرفى فى تدريس التربية الغذائية على تنمية المفاهيم الغذائية والوعى بالسلوك الغذائى الجيد لدى معلمى العلوم قبل الخدمة، المجلة التربوية، ع (١٤)، يناير.
- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٦): فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ع (١)، السنة (٦)، يناير، ص ص: ٢٩٧ - ٣٤٢.
- سميرة عطية عريان (٢٠٠٣): فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملى الفلسفى، المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٩ - ١٠) يوليو.
- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة، القاهرة، عالم الكتب.
- شيماء حمزة كاظم، وحسام الدين سعد (٢٠١٤): أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارازنو فى تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثانى المتوسط فى مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع (١٨)، ص ص: ٥٢٣ - ٥٤٢.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): الإبداع فى حل المشكلات، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
- عاطف الصيفي (٢٠٠٩): المعلم واستراتيجيات التعليم الحديثة، عمان، دار أسامة للنشر.
- عايش زيتون (٢٠٠٤): أساليب تدريس العلوم، ط ٤، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، القاهرة، دار الفكر العربى.
- عبد الله على محمد إبراهيم (٢٠٠٥): أثر استخدام نموذج التفكير السابر على استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمى التاسع: معوقات التربية العلمية بالوطن العربى التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، يوليو، ص ص: ١٣٧ - ١٨٩.
- عصام محمد عبد القادر سيد (٢٠١١): فاعلية التعلم الخليط فى تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير السابر وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الأزهرية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ع (٣)، ص ص: ٤٩٨ - ٥٦٤.
- عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠١): استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفى وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع (٢)، السنة (١٦)، ص ص: ٣ - ٥٤.
- على معدي الشهري (٢٠٠٤): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (٢)، ع (٥٤).
- فتحى جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، سلسلة علم النفس المعرفي، ع (٧)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- - - (٢٠٠٢): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- - - (٢٠٠٨): مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠٦): قلق الإحصاء وعلاقته بأساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٦)، ع (٥٠)، ص ص: ٢٤٥ - ٣٠٧.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب.

- ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢): فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائى والتحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثانى، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٥)، ع (٤)، ديسمبر، ص: ٩٨ - ١٣٤.
- لورانس بسطا ذكرى (١٩٩٥): مهارات الدراسة والاستذكار والدافعية الدراسية والابتكار "دراسة عاملية مقارنة"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (٢٨)، الجزء (أ)، ص: ١٠١ - ١٢٨.
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
- محسن محمد عبد النبى (١٩٩٦): مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)، بحوث ودراسات المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص: ١٩١ - ٢٣٣.
- محمد إبراهيم سفعان (٢٠٠٣): دليل إرشادى لتحسين الاستذكار، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- محمد السيد على (٢٠٠٢): التربية العلمية وتدریس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربى.
- محمد على كامل (٢٠٠٥): مواجهة التأخر الدراسى وصعوبات التعلم: المرشد النفسى التربوى، القاهرة، مكتبة ابن سينا.
- محمد نبیه بدیر المتولى (١٩٩٠): عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (١٤)، الجزء (٢)، ص: ١٨١ - ٢١١.
- محمود الوهر وهند الحمورى (٢٠٠٢): المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- نايفة قطامي (٢٠٠٤): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط ٢، عمان، دار الفكر.
- نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٦): فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية الفهم والوعى القرائى لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١)، يوليو.
- وفاء قيس كريم (٢٠٠٨): أثر إستراتيجية الأسئلة الفعالة فى تنمية التفكير السابردلى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨): الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، عمان، دار البازوري.
- Baily, P. D. & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Unsuccessful study habits in foreign language courses, paper presented at the Annual Meeting of the Mid - south Educational Research Association, (14 - 17) November, pp. 1 - 25.
- Jiao, Q. G. & Onwuegbuzie, A. J. (2000). Library anxiety: The role of study habits , paper presented at the Annual Meeting of the Mid - south Educational Research Association, (15 - 17) November, pp. 1 - 24.
- Nneji, L. M. (2002). Study habits of Nigerian University Students, Nigerian Educational Research, Development Council, Abuja, Nigeria, pp. 490 - 495.
- Slate, J. & Jones, C. & Harlan, J. (2002). Study skills of students at a post - secondary vocational - technical institute, Journal of Industrial Teacher Education, 35 (2), pp. 57 - 70.



البحث الخامس :

الرضا الزوجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة

المصادر :

أ / أزهار ياسين سمكري
طالبة دكتوراه تخصص علم النفس
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

” الرضا الزوجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة ”

١/ أزهار ياسين سمكري

• ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الرضا الزوجي بكل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى عينة من (٤٩٧) من الإناث المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات شملت (العمر، والتعليم، والدخل، والعمل). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس الرضا الزوجي (البللاوي، ١٩٨٧)، ومقياس الضغوط النفسية (الباحثة)، ومقياس القلق (الدليم وآخرون، ١٤١٣)، ومقياس الاكتئاب (الدليم وآخرون، ١٤١٤) على عينة البحث. وتحليل البيانات انتهت الدراسة إلى النتائج التالية: العلاقة بين متغيرات الدراسة: توجد علاقة إيجابية دالة بين كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، وعلاقة سلبية دالة بين هذه المتغيرات من جانب والرضا الزوجي من جانب آخر. أثر العمر على متغيرات الدراسة: أظهرت الفئة العمرية الأولى درجات أعلى في الرضا الزوجي، في حين أظهرت الفئة الثانية درجات أعلى في الضغوط النفسية. إلا أنها لم تظهر فروق بين الفئات العمرية المختلفة في القلق والاكتئاب، كما لم تظهر النتائج أثراً لعمر الزوج وللتفاعل بين عمر الزوج والزوجة على كل المتغيرات. أثر المستوى التعليمي على متغيرات الدراسة: في حين لم تظهر النتائج فروق دالة بين الفئات التعليمية المختلفة في كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية، تبين أن الزوجات الأقل تعليماً أكثر عرضه للقلق والاكتئاب. وعلى الرغم من عدم تأثير تعليم الزوجة على الرضا الزوجي تبين من النتائج أن ارتفاع المستوى التعليمي للزوج يؤدي إلى درجات أعلى من الرضا الزوجي، في حين يؤدي انخفاض تعليمه إلى درجة أعلى من الضغوط النفسية. وكما هو الحال في متغير العمر لم تظهر النتائج أثراً لتعليم الزوج على كل من القلق والاكتئاب، كما لم يتبين وجود أثر للتفاعل بين المستوى التعليمي لكل من الزوج والزوجة على كل المتغيرات. أثر مستوى الدخل على متغيرات الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لدخل الزوج على أي من متغيرات الدراسة، في حين تبين وجود أثر لدخل الزوج، حيث أظهرت زوجات ذوي الدخل المرتفع درجات أعلى في الرضا الزوجي، في حين أظهرت زوجات الأقل دخلاً درجات أعلى في الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. ولم تظهر النتائج أثر للتفاعل بين دخل الزوج والزوجة على كل المتغيرات. أثر العمل على متغيرات الدراسة: تبين من النتائج أن المتزوجات من الطالبات كن أكثر تحقيقاً للرضا الزوجي مقارنة بالعاملات وغير العاملات، وربما يرجع ذلك إلى حداثة السن والزواج. كما تبين أن العاملات أكثر تعرضاً للضغوط النفسية، إلا أن هذا لا يقود بالضرورة إلى القلق والاكتئاب والتي لم يتبين وجود فروق بين المجموعات فيها. كما تبين من النتائج وجود أثر لعمل الزوج، حيث تبين أن عمل الزوج يؤدي إلى ارتفاع درجة الرضا الزوجي، في حين يؤدي عدم العمل إلى درجات أعلى من الضغوط النفسية والاكتئاب، وكذلك القلق (وإن لم يصل إلى حد الدلالة). ولم يكن هناك أثر دال للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة على الرضا الزوجي، في حين تبين وجود أثر دال للتفاعل على بقية المتغيرات. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بتكاتف مؤسسات المجتمع التربوية والتعليمية والإعلامية للاهتمام بإعداد الناشئة لتحمل مسؤوليات الزواج وإدارة شؤون الأسرة والأبناء. كما توصي بإنشاء مراكز للإرشاد الزوجي تهدف إلى تقديم خدماتها الوقائية والإنمائية والعلاجية للمقدمين على الزواج والمتزوجين. كما توصي بالمزيد من الدراسات في هذا المجال، والاستفادة مما تنتهي إليه هذه الدراسات لحماية الأسر من أسباب الصراع المؤثر سلباً على الزوجين والأبناء.

Marital Satisfaction and Their Effects on Some Aspects of the Psychological Health in the Light of Demographic and Social Variables in A Sample of Married Women in Makkah Region

AzharYassinSamkari

Abstract :

This study examined the relationship of women's marital satisfaction to their psychological stress, anxiety & depression as affected by their age, education, income, and work status. To achieve this goal, several scales (MSS, PSS, TAS, & TDS) were applied to a sample of (497) married women in Makkah. The analysis of the collected data revealed the following results: Psychological stress, anxiety, and depression were found to be related positively to one another with great significance. These variables related negatively to marital satisfaction. Wives' age-levels affected these variables in different manners. While younger women showed a higher level of marital satisfaction, older women showed higher levels of stress. However, no differences were found between age-groups in anxiety and depression. The husbands' age-levels and the interaction between the couples' age-levels were found to be non-significant. Lower levels of education caused women to experience a higher degree of anxiety and depression, but this did not lead to the sense of marital dissatisfaction. The results showed that men's level of education was more affective. Higher levels of husbands' education lead to a higher degree of satisfaction and less stress among their wives. The interaction between the couples' levels of education was found to be non-significant. While, the wives' income was found to be less affective on any of the dependent variables, the husbands' income was found to be more important to the family's life. The high income of the husbands led to a higher level of marital satisfaction among wives, while low income caused a higher level of stress, anxiety & depression. The effect of the interaction between the couples' income on all variables seemed to be limited and insignificant. Regarding the effect of the wives' working status, students showed a higher level of satisfaction than working wives and house-wives. Working wives showed higher level of stress, but not to the level that would lead to anxiety or depression. However, the husbands' working status was found to be more important, unemployment of husbands led to less satisfaction and more stress, anxiety, and depression. The interaction between wives' and husbands' working status on all variables seemed to affect significantly the wives' stress, anxiety and depression, but not their marital satisfaction. Based on the previous results, the researcher believes that different education & multimedia organizations must co-operate to better prepare young people in the society for marital and life responsibilities. Furthermore, the researcher believes that marital counseling is important, especially for individual during the pre-marriage and early-marriage periods. More studies in this domain should be achieved, in order to prevent conflicting variables which may affect negatively both the couple and their children.

• مقدمة :

منذ فجر التاريخ الإنساني والأسرة تحتل مكانة رئيسة على صعيد حماية أفرادها وإشباع حاجاتهم. فالأسرة هي المؤسسة ربما الوحيدة التي ينتمي إليها الفرد، ويكون على استعداد للتضحية بكل ما يملك من جهد أو وقت أو مال أو خبره في سبيلها وفي سبيل أفرادها، كذلك فإن الأسرة تبادل أي عضو فيها هذا الاستعداد للتضحية أيضاً. ومن هنا كان تأثير الأسرة خطيراً على تكوين شخصية الفرد؛ فهي الجماعة الأولية التي تنمو في أحضانها شخصية الفرد في سنوات حياته الباكرة والحاسمة، وهي الجماعة الأولية التي تعلمه الاتجاهات التي يتحكم فيها يتعلمه من المؤسسات الأخرى إلى حد بعيد؛ لذا تعتبر الأسرة محددات أساسية للصحة النفسية للفرد والمجتمع.

وباعتبار أن الزواج هو الخطوة الأولى في تكوين الأسرة فقد يحالفه التوفيق إذا تحقق له الرضا بين الزوجين، وقد يصيبه الفشل إذا جانبه هذا الشرط الأساسي؛ مما قد يؤدي إلى اضطراب واضح في طبيعة العلاقة الزوجية، وما يفرزه هذا الاضطراب من مشاعر وجدانية سلبية تجاه تلك العلاقة الأمر الذي قد يسهم في خلق الضغوط النفسية والتعرض للقلق والاكتئاب. ولعل هذا ما يفسر اهتمام كثير من علماء الاجتماع الأسري بدراسة موضوع الرضا الزوجي؛ على اعتبار أن وجود هذه الحالة مؤثر على نجاح الزواج، وغيابها قد يؤدي إلى وجود توترات في الأسرة قد يترتب عليها نتائج ضارة بأفراد الأسرة جميعاً.

ولقد نال الرضا الزوجي في علاقته بالصحة النفسية اهتمام الباحثين في العالم الغربي، إذ أظهرت الدراسات الغربية المتاحة في هذا المجال أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية (Williams, 2003; Hollist, 2004; Qadir et al., 2005; Glade, 2005; Lemmens, 2007; Kouros et al., 2008).

وفي العالم العربي لم يتخلف الباحثون عن الركب، فدرسوا الرضا الزوجي في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (خليل، ١٩٩١؛ شكري، ١٩٩٦؛ غلاب، ٢٠٠٢؛ الفيشاوي، ٢٠٠٤؛ الخرعان، ٢٠١٠)، غير أن هذه الدراسات توقفت عند الرضا الزوجي كمتغير تابع ونهائي، دون الالتفاف إلى ما قد يترتب عليه من آثار.

ويمراجعة الدراسات المحلية في هذا الصدد، لم تتمكن الباحثة من الحصول على أي دراسة تناولت مفهوم الرضا الزوجي بوجه عام، وعلاقته بالصحة النفسية بوجه خاص.

وكنتيجة للمعطيات السابقة المتمثلة في عدم تناول هذه الظاهرة في المجتمع المحلي، بالرغم من افتراض أهمية الرضا الزوجي في تحقيق الصحة النفسية للزوجين وانعكاس ذلك على كافة أعضاء الأسرة، بل ولاعتقاد الباحثة بأن

الشعور بعدم الرضا الزوجي يعد سبباً للكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها الزوجان، وتحديدًا الزوجة باعتبارها الطرف الأكثر تأثراً، والأعمق استجابة لكل ما يهدد الحياة الزوجية بالفشل ربما لطبيعتها العاطفية، وربما لأنها أكثر تعلقاً بالحياة الزوجية من الرجل. كنتيجة لهذه المعطيات ستحاول الباحثة في الدراسة الحالية الكشف عن أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة، كما ستقوم بدراسة الفروق بين عينة المتزوجات في الرضا الزوجي تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية (العمر، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، العمل)، وذلك في محاولة لفهم أثر هذا المتغير على الصحة النفسية للمرأة التي تغلف قضاياها في مجتمعنا السعودي بالخصوصية البالغة، واعتماد هذا الفهم كأساس لبناء البرامج التربوية والوقائية والإرشادية للتقليل من ظاهرة عدم الرضا الزوجي، وما ينتج عنها من ضغوطات واضطرابات نفسية مختلفة.

• مشكلة الدراسة وتساولاتها:

تحتل المؤسسة الزوجية أهمية غير عادية بالنسبة للمرأة، ونظراً لذلك، فإن شعورها بالرضا عن تلك المؤسسة قد ينعكس إيجاباً على صحتها النفسية، في حين أن شعورها بعدم الرضا عن المؤسسة الزوجية قد يلعب دوراً هاماً وحاسماً في ظهور ضغوط نفسية لا حصر لها قد تعبر عن نفسها في صورة اضطرابات نفسية مختلفة. وبمراجعة الدراسات العربية والمحلية في مجال العلاقات الزوجية تبين وجود وفرة من الدراسات التي تناولت التوافق الزوجي، والذي يستخدمه البعض كبديل لمفهوم الرضا الزوجي، على الرغم من أسبقية التوافق على الرضا. ولاشك أن التوافق الزوجي يعد من المتغيرات المهمة التي يمكن من خلالها التنبؤ بالاستقرار الأسري، لكن تبين أيضاً أن الزواج قد يستمر، ويتعايش الزوجان ويتوافقان معاً ويقوم كل منهما بواجباته الزوجية نحو الآخر، ويعمل ما يرضيه، ويمتنع عما يغضبه، ومع هذا لا يكون راضياً وسعيداً في زواجه. وقد يحصل أحد الزوجين على حقوقه الزوجية من الآخر، ومع هذا لا يكون راضياً أيضاً. ومن ثم نجد أن الرضا الزوجي هدف يسعى إليه كل فرد، ذكراً كان أم أنثى، يريد الزواج. ولذلك فقد تناولت الدراسات الغربية أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية للمرأة (Williams, 2003; Hollist, 2004; Qadir et al., 2005; Glade, 2005; Lemmens, 2007). وعلى النقيض من ذلك تفتقر المكتبة العربية والمحلية إلى مثل تلك الدراسات. وعليه، فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية للمرأة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية. وتحديدًا فإنه يمكن صياغة المشكلة في التساؤل التالي: ما علاقة الرضا الزوجي بكل من

الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى عينة من الإناث المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية؟

وينبثق عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- « هل هناك علاقة دالة بين درجات كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى عينة من الإناث المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة؟
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من المتزوجات في كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب تبعا لعمر كل من الزوج والزوجة؟
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من المتزوجات في كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب تبعا للمستوى التعليمي لكل من الزوج والزوجة؟
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من المتزوجات في كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب تبعا لمستوى دخل كل من الزوج والزوجة؟
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من المتزوجات في كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب تبعا لعمل كل من الزوج والزوجة؟

• مصطلحات الدراسة الإجرائية:

• الرضا الزوجي Marital Satisfaction:

يشير المصطلح إلى اتجاه الفرد نحو العلاقة الزوجية. ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس الرضا الزوجي (البلاوي، ١٩٨٧).

• الضغوط النفسية Psychological Stress:

هي عوامل خارجية ضاغطة على الفرد بدرجة توجد لديه إحساساً بالتوتر، أو تشوئها في تكامل شخصيته. ويعبر عنها إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس الضغوط النفسية الذي أعدته الباحثة.

• القلق Anxiety:

حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث. ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس القلق (الدليم وآخرون، ١٤١٣).

• الاكتئاب Depression:

حالة من الحزن الشديد المستمر تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة، وتعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لحزنه. ويعبر عنه

إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس الاكتئاب (الدليم وآخرون، ١٤١٤).

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

• الرضا الزوجي Marital Satisfaction :

تعرف الببلاوي الرضا الزوجي (١٩٨٧: ٨) بأنه "محصلة المشاعر والاتجاهات والسلوك التي تحدد توجهات الزوجين في العلاقة الزوجية، ومدى إشباعهما لحاجاتهما وتحقيقهما لأهدافهما من الزواج؛ وذلك على نحو يستخلص منه الزوجان شعوراً بالسرور والارتياح، وتنشأ عنه حالة إيجابية مصاحبة لحسن التوظيف لإمكاناتهما".

وهناك بعض النظريات التي حاولت تفسير الرضا الزوجي، من أبرزها: نظرية التعادل والتي يفترض فيها "نيوكومب" Newcomb أن الأفراد لديهم ميل لاستمرار التوازن بين الاتجاهات المتشابهة وبين العاطفة. فالتوازن: هو الحالة التي تصبح فيها درجة العاطفة تجاه شخص آخر مطابقة لدرجة تشابه اتجاهاته، حيث إننا ننجذب بشدة نحو الأفراد الذين يشابهوننا في الاتجاهات، وتزداد شدة الجاذبية بزيادة التشابه (الخشاب، ١٩٨٢: ٩١). وقد جاءت نتائج الدراسات داعمة لذلك حيث أسفرت عن وجود علاقة دالة بين التشابه في سمات الشخصية والرضا الزوجي (Fitzpatrick: 2001; Gaunt: 2006). كما فسرت نظرية التفاعل الرمزي عملية الرضا الزوجي حيث ذهب مانجس Mangus إلى أن تكامل نوعية الزواج تنعكس في درجة التطابق بين ما تتوقعه الزوجة في زوجها، وبين ما يدركه هو في من تزوجها. ويرى أن هناك علاقة خطية بين تناقض الدور في العلاقة الزوجية من جانب، والرضا الزوجي من جانب آخر، حيث يؤثر تناقض الدور على درجة الرضا الزوجي فكلما زاد حجم تناقض الدور انخفضت درجة الرضا الزوجي، والعكس صحيح (الخشاب، ١٩٨٢: ٩٥). كما تشير نظرية التبادل كما يفترضها هومانز Homans إلى أن التفاعلات الاجتماعية تمثل "المادة الخام" التي من خلالها تصنع العلاقات الحميمة (Charania, 2006: 13)، فالناس يقيمون علاقاتهم في ضوء ما يقدمونه للآخرين من مكافآت مقارنة بما ينالونه هم بالمقابل (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢: ١٥٥)، وقد أشار هومانز (الخشاب، ١٩٨٢: ١٠٠) إلى أن المكسب الناتج من التفاعل يؤثر على شكل العاطفة، كما أن اختلاف التفاعل يؤثر على مقدار العاطفة، سواء كان الناتج من التفاعل على شكل مكافأة أو تكلفة.

ويتأثر الرضا الزوجي بالعديد من العوامل التي قد تلعب دوراً هاماً، إما في سلامة الزواج وخلوه من الاضطرابات الزوجية الحادة، أو في تفككه وانهيائه. والتي يمكن تلخيصها في التالي: الاختيار الزوجي: وقد تعددت معاييرها، فهناك المعيار الديني، وقد تبين أن التدين عامل هام في تحقيق التوافق الزوجي (المغربي، ٢٠٠٤: إبراهيم، ٢٠٠٧). وهناك المعيار الاجتماعي وهو زواج مرتب من قبل الأسرة

ولهُ حساباته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (كفاي، ١٩٩٩: ٤٠٢). وقد جاءت الدراسات داعمة أهمية مساندة الأسرة في اتخاذ قرار زواج الأبناء في التوافق الزوجي (علي، ٢٠٠١؛ عبد الرحمن ودسوقي، ١٩٨٨). وهناك المعيار النفسي والذي يختار فيه الشخص المقبل على الزواج شريكه بمقاييسه ورغباته وإرادته (كفاي، ١٩٩٩: ٤٢٢). كما أن خبرات الطفولة لكل من الزوجين تعد من العوامل المؤثرة في الرضا الزوجي حيث تلعب دوراً هاماً في تحديد السلوك العام الذي سوف يتخذه كل منهما إزاء شريكه. وقد جاءت نتائج الدراسات مؤكدة ذلك (Umberson et al., 2005؛ عبد الرحمن ودسوقي، ١٩٨٨؛ عبد المعطي ودسوقي، ١٩٩٣). كما تتأثر العلاقة الزوجية بالسمات الشخصية للزوجين، وقد تبين ارتباط الرضا الزوجي ببعض جوانب الشخصية الإيجابية كالذكاء الانفعالي (Dwyer, 2005)، والميل إلى القبول، ومراقبة الذات، والاندماج الاجتماعي (Charania, 2006)، في حين ارتبط عدم الرضا الزوجي بكل من الانفتاح على الخبرات، وبالطابع المقلق (Charania, 2006)، وبالعصابية والقلق من الهجران (Jones, 2003)، وباضطرابات الشخصية (South, 2006)، وبمكونات النمط (أ) من الشخصية (شكري، ١٩٩٦). ويمثل التكافؤ بين الزوجين، كما يشير حجازي (٢٠٠٤: ١٢٧) واحداً من أهم مقومات نجاح الحياة الزوجية ويتمثل هذا التكافؤ عموماً في العمر، والوضع الاقتصادي، ومستوى التعليم. كما يعد التواصل الجيد أحد أهم العوامل المفضية إلى الرضا الزوجي سواء كان هذا التواصل للتفاهم حول أمور الأسرة، والتعبير عن هموم العمل والحياة، والإفصاح عن الاهتمامات والحاجات وغيرها، أو كان بكلام الحب والغزل والمداعبة والملاطفة (عبد العال، ١٩٩٥: ٥٩). وقد جاءت الدراسات مؤكدة أهمية التواصل العاطفي في تحقيق الرضا الزوجي (Patrick, 2002; Mirgin, 2003; Cordova et al., 2005; Peleg, 2008). كما أكدت نتائج الدراسات بأن الرضا الجنسي يلعب دوراً هاماً في تحقيق الرضا الزوجي، في حين أن عدم الرضا عن العلاقة الجنسية قد يشكل خطراً حقيقياً على ديمومة الحياة الزوجية واستمرارها (خليل، ١٩٩١؛ إدريس، ٢٠٠١؛ عربية، ٢٠٠٨؛ Greef & Malherbe, 2001; Litzinger & Gordon, 2005; Lawrence et al., 2008). وفي سياق العوامل المؤثرة يعتبر الإنجاب من أهم العوامل التي تؤدي إلى الرضا عن الحياة الزوجية (القشعان، ٢٠٠٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٧؛ العمران، ٢٠٠٧)، وفي المقابل، يسبب العقم للزوجين، كما تشير الصواف والجلبي (٢٠٠١: ٢٠٤) حالة نفسية شديدة الحرج، والتي قد تؤثر سلباً على العلاقة الزوجية. في حين يرى البعض أن إنجاب الأطفال قد يقلل من الرضا الزوجي ذلك أن وجودهم في الأسرة يخلق الغيرة والمنافسة على العاطفة والوقت والانتباه (عبد العال، ١٩٩٥: ١٣٨)، وفي هذا الصدد، توصلت دراسة كوكاي (Kukay, 2005) إلى أن الأزواج غير المنجبين لديهم رضا زوجي أعلى من المنجبين. وخلص الباحثون إلى أن الأزواج الذين

يتمتعون بحياة زوجية دافئة تكون لديهم اتجاهات تفاؤلية أكثر تجاه أطفالهم (Rodriguez, 2003; Lee, 2004). كما يعد خروج المرأة للعمل من أهم العوامل المؤثرة على الرضا الزوجي فمهما كان الدافع وراء عمل المرأة فهي مطالبة بالوفاء بمسؤوليتها كاملة تجاه الزوج والأولاد وإدارة البيت (موسى وآخرون، ٢٠٠٣: ٣٤١)، ويمثل دخل الزوجة واحداً من أهم المشكلات المؤثرة على العلاقة الزوجية؛ ذلك أن خوف الزوج من استقلال زوجته مادياً يجعله يتسلط ويحاول التصرف بدخلها ومن ثم تظهر صراعات بينهما (سليمان، ٢٠٠٥: ٦٢). وفي هذا السياق، يؤكد كارني وبرادبري Karney & Bradbury ارتباط دخل الزوج ووظيفته إيجاباً بالرضا الزوجي، وارتباط دخل الزوجة ووظيفتها في المقابل سلباً بالرضا الزوجي (Dwyer, 2005: 21). وخلافاً لما سبق، فإن هناك من ينظر إلى عمل المرأة بصورة متفائلة، فقد أسفرت دراسة عبد الفتاح (١٩٨٤) عن وجود علاقة حميمة بين المرأة العاملة وزوجها.

ويتسم الرضا الزوجي بالتغير خلال الحياة الزوجية، نتيجة لتغير سمات ومتطلبات مراحل العمر المختلفة (Williams, 2003: 5). ويذهب جولدشتاين وآخرون Goldstine et al. (الدخيل الله، ١٤٢٥: ٦٠) إلى أن العلاقة الزوجية تتألف من ثلاث مراحل: تبدأ بمرحلة الحب الرومانسيويطلق عليها عرفاً عبر ثقافات مختلفة شهر العسل. وتشهد هذه المرحلة جالة من تأجج العواطف والمشاعر بين الشريكين، حيث تتضمن شعوراً شديداً بالانجذاب نحو الطرف الآخر، إلى جانب الاحترام والرغبة في البقاء معه والاهتمام بمصالحه ورعاية شئونه. والنجاح في اجتياز هذه المرحلة مفيد للعلاقة الزوجية، حيث يسهم في تشكيل انطباعات أولية إيجابية (الدخيل الله، ١٤٢٥: ٦٢)، في حين أن التأثيرات السلبية لشهر العسل غير المرضي، كما تشير الخولي (١٩٨٤: ١٩٨)، قد يحطم المثالية المبكرة في الزواج، ويؤدي إلى الشعور بالفقدان وخيبة الأمل. والحقيقة المؤلمة أن هذه المرحلة قصيرة المدى، ذلك أنه مع الوقت وتزايد ضغوط الحياة يقل تقديم السلوك الأفضل وتنخفض مستويات التحمل لدى الزوجين، ومن ثم تبدأ الاختلافات والتباينات في الظهور وإثارة الإزعاج (Najm, 2005: 28). فتبدأ المرحلة الثانية وهي مرحلة الصراع، حيث يبدأ نمط متكرر من الحياة يسوده الضجر والملل والانشغال في مطالب الحياة اليومية. وقد تظهر كثير من المنغصات التي لا مفر من وجودها في العلاقات الزوجية. وقد تمر هذه المنغصات بسلام، ولكن قد تتكرر وتزيد حتى يشعر أحد الزوجين أو كلاهما بالسأم (حسن، ١٩٨١: ١٩٥؛ العيسوي، ٢٠٠٣: ٤٤). وقد وجد بوكلي (Buckly 2005) أنه كلما زادت الصراعات الزوجية كان الزوجان أقل ميلاً لقضاء وقت مع بعضهم البعض. وكلما كانا أقل تعبيراً عن الرضا الزوجي (Hiotakis, 2005)، ذلك أن تكرار وشدة الصراع كما وجد تيغريمان (Tiegerman 2005) تؤدي إلى انخفاض الرضا الزوجي. وفي هذه المرحلة نجد أن كثيراً من الناس يساوره اعتقاد بفشل الحياة الزوجية. وهذا الإحساس بالفشل

قد يظهر في عدة أشكال لاتصل إلى حد فسخ عقد الزواج، منها: التصدع الخفي (التباعد النفسي) وفيه تتسم الحياة الزوجية بالتماسك ظاهريا فقط؛ إنما في الواقع كل من الزوجين أو أحدهما يدير ظهره للرباط العاطفي، ويسعى وراء اهتماماته الخاصة (حجازي، ٢٠٠٤: ١٥١). وفي درجة أكثر تقدما يحدث التصدع الصريح (الحرب المفتوحة) حيث ينفجر الصراع علنا ويتخذ أشكالا متنوعة (حجازي، ٢٠٠٤: ١٥٦). وقد تبلغ الصراعات ذروتها، ويصل الأمر إلى حد تعذر الحياة المشتركة بين الزوجين؛ وهنا يبرز الطلاق كحل لهذه الأزمة المتفاقمة (عبد العاطي وآخرون، ٢٠٠٤: ٨١)، إلا أنه ليس كل زيجة غير سعيدة تنتهي بالطلاق؛ إذ أن عوائق الانفصال، والعواقب الناتجة عنه، وعدم وجود بدائل قد تجعل الزوجين يستمران في زواجهما على الرغم من أنهما غير سعداء (Najm, 2005: 25). ثم يتم الانتقال إلى المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الوفاق والوئام؛ وتتسم هذه المرحلة بالواقعية نتيجة التأقلم مع معطيات الحياة الزوجية. ويسود فيها نوع كبير من الألفة والهدوء وتحكيم العقل قبل اتخاذ أي قرار؛ وذلك حفاظا على هدوء بنيان الأسرة وتماسكه. حيث يدرك كل من الزوجين أوجه الخطأ في تصرفات كل منهما، وأن بالإمكان تدارك ذلك (الدخيل الله، ١٤٢٥: ٨٩).

• الصحة النفسية Mental Health :

إن الصحة النفسية للأسرة تتحدد في المقام الأول بمدى نجاح الزواج والسعادة في الحياة الزوجية (البلاوي، ١٩٨٧: ٤)، بينما في حالات الزواج غير المتوافق وغير السعيد قد يتعرض الزوجين للعديد من الضغوطات والاضطرابات النفسية، كالتوتر والقلق والشعور بالكآبة (حسن، ١٩٨١). وما تلك المظاهر إلا مؤشرات على اختلال الصحة النفسية: الأمر الذي ينتج عنه نسق سلوك مضطرب وغير سوي قد تمتد آثاره إلى الأطفال. وستتطرق الباحثة فيما يلي لبعض مظاهر اضطراب الصحة النفسية التي قد يكون من أحد أسبابها عدم الرضا الزوجي المتمثلة في الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

• الضغوط النفسية Psychological Stress :

تعرف الضغوط النفسية بأنها "عوامل خارجية ضاغطة على الفرد، وبدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر، أو تشويها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٢٠٨). وقد تعددت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط؛ ومن هذه النظريات نظرية هانز سيلي Hans Selye والتي تفترض أن كثيرا من العوامل البيئية تُحوّل الجسم عن حالة التوازن وهذه العوامل تسمى الضواغط فيقوم الجسم باستجابة جسمية عامة لأي مصدر للضرر أو الضغط. وقد أطلق على هذا النمط من الاستجابة بـ "زملة التكيف العام"، وهي تمر بثلاث مراحل متمثلة في التنبيه والمقاومة والانهاك (إسماعيل، ٢٠٠٤: ٤٣؛ عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٢٩٨؛ عبد المعطي، ٢٠٠٦: ٢٤). كما

تذهب نظرية هولمز وراه Holmes & Rahe إلى أن أحداث الحياة والتغيرات الخارجية، سواء كانت سلبية أو إيجابية، من شأنها أن تشكل ضغوطا على الأفراد، وأن تلك الأحداث تختلف من حيث قدرتها على إحداث الضغط (إسماعيل، ٢٠٠٤: ٤٨). كما تفترض نظرية ليفي Levi أن العوامل النفسية الاجتماعية تلعب دورا وسيطا في العلاقة مع المرض البدني، حيث يرى أن أي تغيرات نفسية اجتماعية يمكن أن تعمل كمصدر للضغوط أو كمثيرات لاستجابات بيولوجية غير محددة، وترتطم هذه المثيرات في فرد ما مع البرنامج السيكيوبيولوجي المسبق له أو مع نزوعه وميله إلى الاستجابة العصبية والهرمونية وفقا لنمط معين (عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٣٠٤). كما تشير نظرية كوكس وماكاي Cox & Mockay إلى أن الضغط يمكن وصفه كجزء من منظومة معقدة ودينامية للعلاقة بين الفرد وبيئته، وهذه المنظومة تشمل على خمس مراحل، فالمرحلة الأولى تتمثل في الحاجات الداخلية والخارجية المرتبطة بالفرد. والثانية تتمثل في إدراك الفرد للحاجات وقدرته على التعامل معها، ويحدث الضغط عندما يفقد الفرد توازنه وقدرته على التوفيق بين الحاجة المدركة وإمكاناته، والمرحلة الثالثة تتمثل في الاستجابة الفسيولوجية للضغط، وتهتم المرحلة الرابعة بنتائج الاستجابة الخاصة بالتعامل والمواجهة، وتمثل المرحلة الخامسة مرحلة التغذية الراجعة والتي تسهم في تشكيل النتيجة عند كل مرحلة من المراحل (عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٣٠٧). وتؤكد نظرية لازاروس Lazarus أن التقييم المعرفي من قبل الفرد لحجم الضغط الواقع عليه يلعب دورا هاما في تحديد الآثار الانفعالية والفسيولوجية التي يسببها الحدث الضاغط، فالأحداث لا تؤدي إلى ضغوط إلا إذا تم تفسيرها ذاتيا بهذه الطريقة (عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٣١٢).

وترجع بعض الضغوط النفسية التي يعاني منها الأفراد إلى خصائصهم الشخصية كالإنطوائية (أبو غزالة، ١٩٩٩)، ووجهة الضبط الخارجية، ونمط السلوك "أ" من الشخصية (الطريري، ١٩٩٤: ٤٦)، والعصابية (المبدل، ٢٠٠١)، في حين تعمل بعض السمات الشخصية كمصادر مقاومة أثناء الفترات الضاغطة، منها: قوة الأنا والكفاية الذاتية (دسوقي، ١٩٩٥: ٢٠٠٠)، والصلابة النفسية (مخيمر، ١٩٩٧)، ووجهه الضبط الداخلية (عسكر، ٢٠٠٣: ١٥٦). والانبساطية، ونمط السلوك "ب" من الشخصية (الطريري، ١٩٩٤: ٤٦). كما تعود بعض الضغوط النفسية إلى عوامل بيئية، حيث ترزخ البيئة الاجتماعية بالعديد من الأحداث التي تتطلب قدرا من التوافق والتكيف تدفع البعض إلى الشعور بالتوتر والقلق منها: الزواج وما يتطلبه من توافقات، وارتفاع تكاليف الحياة، وخروج المرأة للعمل وما يسببه من مشكلات، والضغوط المتعلقة بتنشئة الأطفال وتربيتهم، الطلاق وما يصحبه من ضغوطات تؤثر على طريف العلاقة وعلى أبنائهما، ووفاة أحد الزوجين، والافتقار إلى المساندة الاجتماعية وغيرها من الأحداث التي تشكل مصادر ضاغطة على الأفراد (إسماعيل، ٢٠٠٤: ٦١).

ولا شك أن التعرض للضغوط المستمرة قد يؤدي إلى الإصابة بالعديد من الاضطرابات الجسدية كقرحة المعدة، والقلولون العصبي، وفقدان الشهية، والشره العصبي، وارتفاع ضغط الدم، والجلطة الدموية، والاضطرابات الجلدية (بارون، ٢٠٠٢: ٢٢٧؛ عبد المعطي، ٢٠٠٦: ٨٢). كما تؤدي الضغوط إلى اضطرابات انفعالية تضع الفرد وجهاً لوجه مع الأمراض العصابية كالقلق، والتهيجية (إسماعيل، ٢٠٠٤: ٩٩)، والاكتئاب (فايد، ١٩٩٨)، والاحتراق النفسي (بسيوني، ٢٠٠٤). ومن الناحية المعرفية قد يحدث اضطراب في الوظائف العقلية للفرد، كضعف الانتباه والتركيز، تدهور الذاكرة، اضطراب التفكير (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ٨٤؛ إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٠٠). كما قد تظهر استجابات سلوكية كالانخفاض المفاجئ في الأداء، نقص الحماسة، حل المشكلات بأسلوب سطحي، اضطراب العادات (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ٨٦).

وهناك بعض الأساليب التي تساعد الفرد على التعامل الصحي مع الضغوط النفسية، والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان، ومنها الأساليب البدنية كالتمارين الرياضية والغذاء والنوم والاسترخاء (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٠١؛ شيخاني، ٢٠٠٣: ٥٩). والأساليب المعرفية والسلوكية ومن أمثلتها: الوعي الانتقائي (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٢٢). والتطعيم الانفعالي (عسكر، ٢٠٠٣: ١٧٩؛ عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٢٤). وإعادة التقييم المعرفي للمواقف الضاغطة، ووقف الأفكار السلبية المرتبطة بالمواقف الضاغطة (شيخاني، ٢٠٠٣: ٤٥؛ عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٢٥؛ عسكر، ٢٠٠٣: ١٧٩). وأيضاً استراتيجيات تغيير أسلوب الحياة: كتخطيط الأهداف الحياتية، إدارة الوقت، التدريب على الضبط الذاتي، تنمية شبكة المساندة الاجتماعية (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٢٩).

• القلق Anxiety :

يعرف القلق بأنه "انفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيراً معبراً عن تقويم أو تقدير لخطر محتمل" (باترسون، ١٩٩٠: ٣٤). وقد تعددت مناهي ووجهات نظر العلماء في تفسير مفهوم القلق ويرجع ذلك إلى اختلاف توجهاتهم النظرية، فعلى سبيل المثال يعتقد أصحاب نظرية التحليل النفسي أن خبرات الطفولة المؤلمة مسئولة عن إحداث الاضطرابات النفسية، ومنها القلق في المراحل المتقدمة من العمر. حيث يرى فرويد Freud أن في القلق إشارة إنذار لأننا كي نتخذ التدابير المناسبة لحماية أنفسنا من التهديدات التي تطلقها الرغبات المكبوتة في اللاشعور، والحفزات العدوانية، والنزعات الجنسية التي سبق لأننا وأن كببتها (العناني، ٢٠٠٣: ١٠٢). في حين تناول يونج Yung مفهوم اللاشعور الجمعي المؤكد لتأثير الخبرات اللاشعورية التي ورثناها عن أسلافنا من البشر؛ كأساس لتكوين الشخصية، وأيضاً كأساس للقلق (أحمد، ٢٠٠٣: ٨٨؛ موسى، ٢٠٠٢: ٤١). كما يرى أدلر Adler أن القلق ينجم نتيجة لقصور يعاني منه

الفرد، ويحاول أن يتغلب على ذلك بالتعويض (كفاي، ١٩٩٩: ٢٣٨). وتطرح هورني Horney وجهة نظرها عن القلق، إذ ترى أنه عبارة عن خبرات مهددة لأمن الفرد ناشئة عن أحداث مؤلمة مربها الفرد؛ تبدأ منذ طفولته المبكرة، ومنها شعوره بالحرمان من الحب والدفع العاطفي في الأسرة، وشعوره بالعزلة في عالم مشحون بالعداء (كفاي، ١٩٩٩: ٢٣٨؛ الخالدي، ٢٠٠٦: ١٩٧). ويرى سوليفان Sullivan أن القلق ينتج من خلال العلاقات الشخصية المتبادلة مع الآخرين وخاصة الأم، كما يعتبر أن القلق استجابة لمشاعر عدم الاستحسان والنقد من قبل الآخرين (يوسف، ٢٠٠١: ٧٥؛ أحمد، ٢٠٠٣: ١٩٧). ويسير فروم Fromm في نفس الاتجاه الذي سارت فيه هورني وسوليفان في اهتمامه بالعلاقات الاجتماعية، ويرى أن مبعث القلق هو ذلك الصراع بين الحاجة إلى التقرب من الوالدين، وبين الحاجة إلى الاستقلال عنهما (فرويد، ١٩٦٢: ٤٣). ويذهب اريكسون Erikson إلى أن الفشل في حل أزمات النمو في المراحل العمرية المختلفة يؤدي إلى تحول الأنا القادرة إلى أنا ضعيفة، والفشل في تنمية الإحساس بالهوية، والوقوع في براثن المرض النفسي (عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٩٢؛ يوسف، ٢٠٠١: ٧٨).

وترى النظرية السلوكية أن القلق متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، ويتم ذلك تحت شروط التدعيم الإيجابي، والتدعيم السلبي (كفاي، ١٩٩٩: ٢٧٢؛ عبد الغني والشريني، ٢٠٠٣: ٩٤). وقد قدمت تجارب بافلوف Pavlov تفسيراً للاضطرابات العصابية. كما يؤمن واطسن Watson بأن الاضطرابات السلوكية والعصابية سلوك مكتسب يتم من خلال التشريط أيضاً (يوسف، ٢٠٠١: ٨٦). ويعتقد سكينر Skinner أن السلوك هو محصلة ما يؤدي إليه من نتائج، ويمكن تفسير الكثير من جوانب الاضطراب في ضوء ذلك (يوسف، ٢٠٠١: ٨٨). كما يؤكد باندورا Bandura بأن السلوك المرضي هو تعلم استجابات غير توافقية من خلال الملاحظة (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦١٨؛ يوسف، ٢٠٠١: ٩١).

ويفترض الوجوديون أن القلق ينجم عن وعينا باحتمال انتهاء وجودنا، ومن عدم قدرتنا على اتخاذ القرارات التي يكون لها على المدى الطويل مترتبات على وجودنا (يوسف، ٢٠٠١: ١٢٩). ويذهب فرانكل Frankl إلى أن مبعث القلق هو الخوف من الموت، وفي نفس الوقت الخوف من الحياة ككل، فهو ناتج عن ضمير يشعر بالذنب تجاه الحياة أو الإحساس بعدم تحقيق الشخص إمكاناته القيمية (باترسون، ١٩٩٠: ٣٦٧). ويفترض مي May بأن القلق حالة يدرك الفرد فيها أن وجوده يمكن أن يتحطم، وأنه سوف يصبح عدماً (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٦٦). وتمثل النظرية الإنسانية امتداداً للفكر الوجودي، حيث ترى أن الإنسان كياناً متفرداً ومتعللاً يسعى إلى تحقيق ذاته، ولذا فإن كل ما يعوق محاولات الفرد لتحقيق هذا الهدف يمكن أن يثير قلقه (عبد الغني والشريني، ٢٠٠٣: ٩٥). ويشير روجرز Rogers إلى أن القلق ينشأ حين تتعارض الخبرات التي يمر بها

الفرد مع مفهومه ذاته. ويرى ماسلو Maslow أن السبب الأول للأمراض النفسية هو الإخفاق في إشباع الحاجات الأساسية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٤٧).

ويشير أصحاب الاتجاه المعرفي إلى أن الاضطراب الانفعالي يرجع إلى الطريقة التي يفسر بها الفرد الأحداث التي يتعرض لها، فهذه الأحداث ربما تهمس نقاطاً محددة غير محصنة لتستخرج التصورات المرتبطة بالخوف لاحقاً (الداهري، ٢٠٠٥: ٣٢٩)، حيث يرى بيك Beck أن القلق ناتج عن خلل فكري، فمريض القلق هو دائماً في قبضة أفكار لفظية وصورية تدور حول حدوث وقائع مؤذية له أو لأسرته أو لممتلكاته أو لمركزه ومكانته وغيرها من القيم المعنوية التي يقدّرهما (باترسون، ١٩٩٠: ٣٣).

وأعراض القلق متعددة قسمها عكاشة (١٩٩٨) إلى أعراض جسمية وتتمثل في الضعف العام، وارتجاف الأطراف، وتسارع ضربات القلب، وفقد الشهية وعسر الهضم، وجفاف في الحلق، والغثيان والقيء، والإمساك أو الإسهال، وآلام عضلية مختلفة بالجسم، وبعض المشكلات الجنسية (عكاشة، ١٩٩٨: ١١٥). وأعراض نفسية تتجلى في الخوف الشديد من شر مرتقب، والتوتر، وتوقع أذى أو مصائب، عدم التركيز وسرعة النسيان، وانعدام الثقة بالنفس، التردد في اتخاذ القرارات، واضطراب التفكير (الخالدي، ٢٠٠٦: ١٩٨). وأعراض نفسجسمية وهي الأمراض العضوية التي يسببها القلق أو يلعب دوراً هاماً في نشأتها، أو في زيادة أعراضها كالذبحة الصدرية، والربو الشعبي، وجلطة الشرايين التاجية، والتهاب المفاصل، والبول السكري، وقرحة المعدة، والقولون العصبي، والصداع النصفي، وارتفاع ضغط الدم (عكاشة، ١٩٩٨: ١٢٠).

وتتعدد الأسباب المسؤولة عن حدوث القلق ويتداخل بعضها مع بعض، ومنها: العوامل الوراثية والتي تلعب دوراً هاماً في الاستعداد للإصابة بمرض القلق (الخالدي، ٢٠٠٦: ٢٠١). وبعض الخصائص النفسية كالضعف النفسي العام، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه، والتوتر النفسي الشديد، والشعور بالعجز والنقص. إضافة إلى ظروف البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد كالضغوط الحضارية والثقافية والبيئية الحديثة، ومطالب المدنية المتغيرة ومواقف التهديد والرفض والحرمان العاطفي وعدم الأمن، والتفكك الأسري، وتوفر النماذج الأبوية القلقة (زهران، ٢٠٠١: ٤٨٥).

• الاكتئاب Depression :

عرف جيمس دريفر J. Drever. الاكتئاب في معجمه الصغير بأنه "اتجاه انفعالي يظهر بشكل مرضي مشتمل على مشاعر النقص واليأس، وأحياناً أخرى يصاحبه انخفاض عام في النشاط السيكوفيزيقي" (أبو زيد، ٢٠٠١: ٢٢). وقد تعددت النظريات التي شغلت بتفسير الاكتئاب والبحث عن أسبابه، ومن تلك

النظريات نظرية التحليل النفسي وهي تذهب إلى أن الخبرات الضاغطة التي يواجهها الفرد في السنوات المبكرة من عمره قد تجعله مستهدف بشكل أساسي للاكتئاب، ومن ثم إذا واجه بعد ذلك ضغوطا مشابهة لضغوط الطفولة فإنه ينهار وتظهر عليه أعراض الاكتئاب (عبد اللطيف، ١٩٩٧: ٤٩). ويعتقد فرويد Freud أن الاكتئاب ينطوي على نكوص للمرحلة الفمية نتيجة الإفراط في عملية الإشباع خلال تلك المرحلة، وعدم النضج الكافي للأنثى، لذا عندما يتعرض هذا الفرد لخيبة أمل شديدة يتولد لديه إحباط آخر وغضب ثم يمتص هذا الغضب ويحوّله إلى ذاته، ومن ثم يكرهها وينزع إلى تعذيبها؛ مما يؤدي إلى الاكتئاب الذي ربما يقود في النهاية إلى الانتحار (القريطي، ٢٠٠٣: ٣٩٤). وكان فرويد مهتدا بمساهمات أبراهام Abraham في تأكيد على الدور الذي تلعبه المرحلة الفمية في الاكتئاب؛ فلقد افترض أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى الاكتئاب، وهي: زيادة الطاقة لخبرة اللذة في المنطقة الفمية، وتثبيت خاص في النمو النفسي الجنسي عند المرحلة الفمية، وخيبة الأمل المبكرة أو المتكررة المتعلقة بموضوع حب في الطفولة، وتكرار حدوث خيبة الأمل الأولية في الحياة المقبلة (أبو زيد، ٢٠٠١: ٦٤). ويرجع بيبرينغ Bibring الاكتئاب إلى خبرة العجز في مرحلة الطفولة المبكرة التي ترجع بدورها إلى فشل في إشباع الحاجات الحيوية (أبو زيد، ٢٠٠١: ٦٧).

وتذهب النظرية السلوكية إلى أن الاكتئاب يحدث نتيجة لانسحاب مصادر التعزيز المعتادة أو غيابها من حياة الفرد، ونتيجة لذلك يقل معدل نشاطه وإذا لم يستشعر الفرد تدعيما ومساندة من قبل الآخرين فإنه يأخذ في المزيد من التدهور حتى ينسحب تماما ويكتئب (القريطي، ٢٠٠٣: ٣٩٤). ويعزو ليونسون Lewinsohn حدوث الاكتئاب إلى نقص التدعيم الإيجابي وزيادة في معدل الخبرات الكريهة، إضافة إلى افتقار الفرد إلى المهارات الضرورية التي يستطيع بها التماس المدعّمات الإيجابية المتوافرة في بيئته، أو عوزه إلى مهارة التكيف الفعّال مع الأحداث الكريهة (عبد اللطيف، ١٩٩٧: ٤٧). كما يرى فيرستر Ferster أن الفرد عندما يفقد الأشخاص المقربين إليه فإن ثمة اضطرابا يعتري سلوكه ويؤدي به إلى أن يدور في حلقة ناقصة يفقد معها الاهتمام بما يدور حوله، ويصبح أقل اهتماما بأداء الأفعال التي تقابل تدعيم الآخرين (أبو زيد، ٢٠٠١: ٧٤).

ويرى المعرفيون أن الاكتئاب هو اضطراب معرفي بصفة أساسية، ولذلك فالأفراد المكتئبين يدركون العالم بطرق غير فعّالة بشكل متكرر (إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٦٠). ويعتقد بيك Beck، أن الاكتئاب ينتج من الأفكار والإدراكات السلبية المتحيزة، فالأفراد المكتئبين هم تقليديا أشخاص متشائمون في نظرهم العامة، ويقدمون تفسيرات سلبية مشوهة للخبرة سواء الحالية أو الماضية (الوقفي، ٢٠٠٣: ٦٣٤). وفسر سيلجمان Seligman الاكتئاب من خلال مفهوم العجز المتعلم، فالمكتئب تعلم أو اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته

بأن يخفف معاناته أو يحقق إشباعاته، وباختصار فهو يعتقد بأنه عاجز (يوسف، ٢٠٠١: ١٠٥؛ عسكر، ٢٠٠١: ٥٢). وقد قام أبرامسون وزملاؤه Abramson et al. بإدخال تعديلات على نظرية سيلجمان أطلق عليها نظرية اليأس، وطبقاً لهذه النظرية فإن الاكتئاب لا يعتمد على الاعتقاد بأن هناك نقصاً في السيطرة على الأحداث فحسب، وإنما الاعتقاد بأن الأحداث السلبية سوف تستمر أو تعود مرة أخرى، مما يشعر الفرد باليأس ويصبح اليأس هو السبب المباشر للاكتئاب (يوسف، ٢٠٠١: ١٠٧). ويعتقد ريهم Rehm أن الاكتئاب يحدث نتيجة خلل واحد أو أكثر في المجالات التالية هي: مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتدعيم الذات (عسكر، ٢٠٠١: ٥٠). كما يفترض أليس Ellis أن الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد تحدث لهم بناء على أسلوب تفكيرهم السلبي وغير المنطقي (يوسف، ٢٠٠١: ١١٠).

وتفترض النظرية البيولوجية أن الخبرات الانفعالية تؤثر على النشاط الكيميائي للدماغ، وبالتالي فالمشاعر والأفكار والسلوك قد تتغير تبعاً للتغيرات الكيميائية في الدماغ، إذ أن بلايين الخلايا العصبية ترسل الرسائل الكهربائية عن طريق الموصلات العصبية المتمثلة في المواد الكيميائية. وعليه فالخلل في الخلايا العصبية، أو نقص المقدار المنقول أو المسحوب من المادة الكيميائية، أو أي خلل وظيفي في عمل خلايا الاستقبال كلها عوامل تسهم بشكل أساسي في الإصابة بالاكتئاب (عبد اللطيف، ١٩٩٧: ٤٩).

وقد يظهر الاكتئاب في طيف واسع من الأعراض التي قد تكون جسمية كفقدان الشهية، والغثيان والقيء، والشعور بالدوار والصداع، وانتشار الألم في الجسم، وضيق التنفس، واضطرابات النوم، ونقص الدافعية والنشاط الجنسي، والضعف العام (أبو زيد، ٢٠٠١: ٤٣). أو أعراض وجدانية كالشعور بالحزن والانقباض والسوداوية، وفقدان القدرة على التمتع بالمباهج، مع انكسار النفس والشعور بتغير لون الحياة وقيمتها، والنظرة التشاؤمية للمستقبل (عكاشة، ١٩٩٨: ٣٦٣). أو معرفية والتي قد تبدو في قلة الانتباه والتركيز، واختفاء سرعة البديهة والاستجابة الانفعالية، واضطراب الذاكرة والتفكير، والشعور بالذنب، واتهام الذات بالخطيئة (عكاشة، ١٩٩٨: ٣٦٥). أو أعراض سلوكية كالهبوط الحركي، والخمول الذهني والجسدي، والتوقف أحياناً عن الكلام والحركة والطعام، أو على العكس قد يصاب الفرد بحالة من الإثارة والتهييج، وفي حالة الاكتئاب الشديد قد ينهي حياته بالانتحار (عكاشة، ١٩٩٨: ٣٧٠).

يرجع الاكتئاب إلى عدة عوامل منها السمات الشخصية كالانطواء، (بشاي، ١٩٩٥)، والتشاؤم (رضوان، ٢٠٠١)، والتقييم السلبي للذات، والاعتمادية (سلامة، ١٩٩١)، والجدية والانغلاق، ومحدودية الأصدقاء والاهتمامات، ونمطية العادات والجمود، وتحاشي الملذات، والحساسية النفسية، وسيطرة الأنا الأعلى على الشخصية (الشريبي، ٢٠٠١: ٤٢؛ زهران، ٢٠٠١: ٥١٥). كما قد يعزى الاكتئاب

إلى بعض العوامل النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، الخصائص المزاجية الاكتئابية للوالدين، والتفكك الأسري والانفصال المبكر للوالدين أو عنهما (القريطي، ٢٠٠٣: ٣٩٣)، وأحداث الحياة المثيرة للمشقة (رضوان، ١٩٩٣)، وتدني المستوى الاقتصادي (اليحسوي، ٢٠٠٣)، كما تؤكد الدراسات أهمية العامل الوراثي في إحداث الاكتئاب (الشربيني، ٢٠٠١: ٥٧).

• الرضا الزوجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية :

تشير الدراسات إلى أن الرضا الزوجي ينعم في ظله الزوجان بالراحة والسعادة والقدرة على مقاومة ومواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن الأحداث الحياتية الضاغطة، وعلى العكس من ذلك فإن عدم الرضا الزوجي يؤدي إلى تدهور الصحة النفسية والجسمية للزوجين، ولا يقف الأمر عند الزوجين بل يدفع الأبناء أيضاً ثمرة ذلك الزواج الذي يتسم بعدم الرضا (Kirby: 2005). وهناك العديد من الدلائل التي تشير إلى ارتباط عدم الرضا الزوجي ببعض الاضطرابات النفسية والجسدية، حيث يشير ويثمان Whithman إلى ارتباط عدم الرضا الزوجي بالإصابة بالاكتئاب، فقد وجد من خلال التحليلات الإحصائية أن البحوث التي اهتمت بالرضا الزوجي وعلاقته بالاكتئاب قد غطت ٢٦ دراسة ٣٠٧٠٠ إناث و ٢٠٧٠٠ ذكور، وقد وجدت هذه البحوث أن الإناث أكثر عرضة للاكتئاب نتيجة لعدم الرضا الزوجي من الذكور (Glade, 2005). ويعتقد فنشام Fincham أن النساء قد يشعرن بأن القسط الأعظم من مسؤولية إنجاح العلاقة الزوجية يقع على عاتقهن، وأنهن مسئولات عما يعترها من مشكلات، وعندما تفشل العلاقة فإنهن يلقين باللوم على أنفسهن مما يجعلهن أكثر عرضة للاكتئاب (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢: ١٨٠). وقد ربطت بعض الدراسات المستعرضة متغيرات نفسية واجتماعية بنوعية الحياة الزوجية والاكتئاب، كالعمر، وتقدير الذات، والتواصل، والدعم الاجتماعي. فبالنسبة للعمر وجد هاربر وساندبرج Harper & Sandberg أن ضيق الزوجات بالحياة الزوجية يرتبط باكتئاب الأزواج الأكبر سناً، وافترض أن أسباب هذا الارتباط قد تتغير كلما كبر الشخص، فمثلاً نوعية الحياة الزوجية عند الأزواج الأصغر سناً وارتباطها بالاكتئاب قد تتأثر كثيراً بعدم الاستقرار المادي، ونادراً ما تتأثر بالصحة، وعلى العكس يكون الأمر عند كبار السن. كما أوضح كل من دهلي ولاندرز Larsen & Dehle أن معدل الدعم الاجتماعي المدرك يرتبط ارتباطاً إيجابياً بنوعية الحياة الزوجية، ويرتبط سلبياً بالأعراض الاكتئابية. وتقدير الذات هو عامل آخر مرتبط بالرضا الزوجي والاكتئاب، وهذا الارتباط قد يبدو أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث، فالذكور ذوي تقدير الذات المرتفع أقل احتمالاً أن يكون لديهم عدم رضا زوجي يؤدي إلى أعراض اكتئابيه. كما ربطت إحدى تلك الدراسات نمط التواصل بالرضا الزوجي والاكتئاب

(7: 2004, Hollist). ويعيداً عن الاكتئاب فقد تبين من دراسة كيرلز وآخرون (2000) Carels et al. على عينة من الزوجات العاملات، أن الزوجات اللاتي يعانين من الكدر الزوجي أظهرن انفعالات سلبية وارتفاعاً في ضغط الدم أثناء تواجدهن في البيئة المنزلية. كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأزواج أصبحوا يطلبون المساعدة في عيادات الصحة النفسية للمشكلات الزوجية أكثر من المشكلات الأخرى (25: 2005, Najm).

• الدراسات السابقة :

في مجال متغيرات البحث، قامت الباحثة بمراجعة الدراسات الغربية والعربية التي أمكنها الحصول عليها، وقامت بتصنيفها في عدة محاور:

• الدراسات التي تناولت أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية:

تشير نتائج الدراسات الغربية المتاحة إلى أن انخفاض الرضا الزوجي له آثاره على الصحة النفسية، وفي هذا السياق، توصلت دراسة ويليامز (2003) Williams والتي أجريت على عينة من كبار السن، تراوحت أعمارهم بين (٦٥-٧٤) سنة، إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الزوجي والاكتئاب. هذا أيضاً ما تبين من دراسة هوليس (2004) Hollist على عينة تكونت من (٩٥) من الزوجات اللاتينيات، حيث تبين وجود علاقة عكسية دالة بين الرضا الزوجي والاكتئاب، وقد أكدنا الدراسة على أهمية العلاج الزوجي السلوكي للاكتئاب. كما تؤكد دراسة قادر وآخرون (2005) Qadir et al. على عينة من المتزوجات في الباكستان، إلى أن انخفاض الرضا الزوجي يؤثر سلباً على الصحة النفسية، حيث تبين أن الزوجات اللاتي يعانين من ضعف في الرضا الزوجي يعانين من اضطرابات نفسية. كما أسفرت دراسة غلبد (2005) Glade على عينة من المتزوجين من الجنسين، عن وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين الرضا الزوجي والأعراض الاكتئابية، كما وجدت الدراسة أن جوانب الاختلاف بين الزوجين ترتبط بالرضا الزوجي والاكتئاب لديهما. وتوصلت دراسة هيني وبويس (2007) Heene&Buysse التي أجريت على عینتين من المتزوجين، إحداهما تعاني الاكتئاب وقد شملت (٦٩) زوجاً وزوجة، وأخرى لا تعاني من أي مرض نفسي وشملت (٦٩) زوجاً وزوجة، إلى أن الاختلاف في التواصل والعزو السببي كانا يتوسطان العلاقة ما بين الأعراض الاكتئابية والتوافق الزوجي للأزواج والزوجات المكتئبات معاً، في حين أن التعلق غير الآمن يتوسط بشكل دال فقط لدى الزوجات المكتئبات. هذا أيضاً ما تبين من دراسة ليمنز (2007) Lemmens على عينة شملت (٧٧) زوجاً وزوجة ممن يخضعون للعلاج من الاكتئاب ومقارنتها بعينة مماثلة من الأزواج والزوجات غير المضطربين، حيث أظهرت النتائج أن المرضى بالاكتئاب أقل شعوراً بالرضا الزوجي وأكثر شعوراً بالضغط النفسي، ولديهم مشكلات تتعلق بالارتباط

الحميمي، ويعانون من اضطراب في التواصل الزوجي، وأن الإناث يظهرن أعراضاً اضطرابية أكثر من الذكور. وفي ذات الصدد، توصل كوروس وآخرون (2008) Kouros et al. على عينة تكونت من (٢٩٦) زوج، إلى وجود علاقة دالة بين الرضا الزوجي والأعراض الاكتئابية، كما تبين أن طول العلاقة الزوجية والصراعات العدائية تتوسط العلاقة بين الرضا الزوجي والاكتئاب.

وفي العالم العربي، تناولت قلة من الدراسات العربية الرضا الزوجي كمتغير تابع، في حين لم يتناول أحد الرضا الزوجي وما يترتب على انخفاضه من اضطرابات نفسية على حد علم الباحثة. وأما على المستوى المحلي فلم تتحصل الباحثة على أي دراسة تناولت مفهوم الرضا الزوجي، فقد كان تركيز الباحثين على تناول مفهوم التوافق الزوجي الذي كان يستخدمه البعض بديلاً لمصطلح الرضا الزوجي. وفي هذا السياق، تبين من دراسة عبد المعطي ودسوقي (١٩٩٣) على عينة من (١٢٠) من المتزوجين من الجنسين، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التوافق الزوجي وكل من القلق والاكتئاب. وهذا أيضاً ما وجدته دراسة الحسين (٢٠٠٢) في الرياض والتي أجريت على عينة تكونت من (٣٥٠) زوجة، حيث انتهت إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التوافق الزوجي والاكتئاب. كما توصلت دراسة إبراهيم (٢٠٠٧) في مصر على عينة تكونت من (٨٠) زوجاً وزوجة، إلى أن هناك علاقة إيجابية دالة بين التوافق الزوجي وأحداث الحياة الضاغطة؛ حيث تبين أن المتوافقين زوجياً لديهم القدرة على مواجهة أي موقف ضاغط في حياتهم اليومية، ولديهم مهارة عالية في تحمل الضغوط وتجاوز آثارها السلبية، في حين يتميز الأزواج غير المتوافقين بالتفاعل السلبي مع الأحداث الضاغطة.

كما تناولت بعض الدراسات العربية الرضا الزوجي باعتباره متغيراً تابعاً، فعلى سبيل المثال قام غلاب (٢٠٠٢) بدراسة تناولت العلاقة بين ضغوط العمل وكل من الرضا الزوجي والقلق والاكتئاب على عينة تكونت من (١٥٢) زوجاً و (١٥٢) زوجة. وقد تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين ضغوط العمل والرضا الزوجي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضغوط العمل وكل من القلق والاكتئاب. كما قام الفيشاوي (٢٠٠٤) بإجراء دراسة تناولت الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقتها بالضغوط والرضا الزوجي للأم، وذلك على عينة تكونت من (٧٨) أما (٣٩) أما لأطفال مصابين بمرض السرطان (٣٩) أما لأطفال غير مرضى بأي مرض مزمن، وقد انتهت الدراسة إلى أن أمهات الأطفال الأصحاء أكثر تعبيراً عن الرضا الزوجي وأقل معاناة من الضغوط النفسية. وفي المجتمع المحلي، قامت العمران (٢٠٠٧) بدراسة علاقة الضغوط النفسية بالتوافق الزوجي لدى عينة من (١٤٥) طالبة متزوجة، تراوحت أعمارهن بين (١٨ - ٢٦) سنة، وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين الضغوط المتعلقة بالعلاقة الزوجية والتوافق الزوجي.

- الدراسات التي تناولت أثر المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية على الرضا الزوجي:
- أثر العمر على التوافق والرضا الزوجي:

تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الرضا الزوجي يختلف باختلاف العمر، فعلى سبيل المثال قام كوبريش (2002) Kupperbusch بإجراء دراسة طولية على عينة من المتزوجين في منتصف العمر وكبار السن تمت متابعتهم لمدة ١٣ سنة من حياتهم الزوجية، وقد أشارت النتائج إلى تناقص الرضا الزوجي في منتصف العمر، في حين تبين ارتفاع معدل الرضا الزوجي لدى كبار السن، وقد تبين أن الرضا الزوجي ارتبط إيجابياً بالصحة العضوية والنفسية، وبامتلاك عدد أكبر من الأطفال. كما يؤكد إسبينوزا (2003) Espinosa في دراسته على عينة من (١٢) من النساء المتزوجات تراوحت أعمارهن بين (٤٠ - ٦٠) سنة، أن مرحلة منتصف العمر مرحلة مليئة بتحديات ترتبط بالرضا الزوجي، وكانت أكبر الاستجابات هي التغيرات الجسمية والوظيفية، وأهم العوامل التي أثرت على الرضا الزوجي تمثلت في مهارات التواصل الجيد. كما توصلت دراسة اورنثينكال والزونس (2007) Oranthinkal&Alfons على عينة من (٧٨٧) من الراشدين المتزوجين في بلجيكا، إلى أن التقدم في العمر وطول مدة الزواج وزيادة عدد الأطفال تؤثر سلباً على الرضا الزوجي، ويرجع ذلك إلى تزايد المسؤوليات التي تشغل الزوجين عن بعضهما وتقود إلى رتابة العلاقة. في حين أظهرت دراسة جورشوف وآخرون (2008) Gorchoff et al. على عينة من المتزوجات في منتصف العمر تم دراستهن لمدة ١٨ سنة من حياتهن الزوجية، أن الرضا الزوجي يتزايد في أواسط العمر، وزيادة الرضا الزوجي ترتبط بالانتقال إلى العش الخالي حيث يزيد استمتاع الزوجات بأوقاتهن مع شركائهن. وفي ذات الصدد، تبين من دراسة بليمر وآخرون (2008) Pillemer et al. على عينة من (٢٤٠) زوجة مسنة تراوحت أعمارهن ما بين (٥٠ - ٨٢) سنة، أن (٨٥٪) من أفراد العينة اعتبرن أن حياتهن الزوجية كانت عادلة، وقد تبين أن أحداث الحياة الضاغطة كإنجاب الأطفال، والتقاعد، والأمراض الخطيرة، والوعي بدنو الأجل؛ غالباً ما تشعرهن بعدم العدالة.

وفي العالم العربي، أكدت الدراسات علاقة العمر بالتوافق الزوجي، فعلى سبيل المثال قامت فرجاني (١٩٨٩) بإجراء دراسة على عينة تكونت من (٨٠) زوجاً وزوجة، تبين من نتائجها أن فارق السن بين الزوجين يعد سبباً قوياً في سوء التوافق بينهما. كما تبين من دراسة الحسين (٢٠٠٢) التي أجريت على عينة تكونت من (٣٥٠) زوجة في مدينة الرياض، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي وفقاً لعمر الزوجة لصالح الأصغر سناً؛ حيث كانت الزوجات ذوات العمر من ٢١ - ٢٥ سنة أكثر توافقاً من الزوجات ذوات العمر الأكبر من ٤١ سنة، في حين لم تظهر النتائج فروقاً بين أفراد العينة في درجة التوافق الزوجي وفقاً لعمر الزوج، أو وفقاً للتفاعل بين عمر الزوج والزوجة. وفي نفس السياق، توصلت دراسة فرحات (٢٠٠٧) في مصر، التي أجريت على عينة تكونت من (١٣١) زوجة تراوحت أعمارهن بين (٢١ - ٦٦) سنة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

التوافق الزوجي وفقاً لعمر الزوجة لصالح الزوجات الأصغر سناً؛ في حين لم تظهر النتائج فروقاً بين أفراد العينة في التوافق الزوجي وفقاً للفارق العمري بين الزوجين. وخلافاً لما سبق، توصلت دراسة إبراهيم (٢٠٠٧) التي أجريت على عينة شملت (٨٠) زوجاً وزوجة، تراوحت أعمار الأزواج بين (٢٩ - ٤١) سنة وأعمار الزوجات بين (٢٥ - ٣٥) سنة، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي تعزى إلى متغير العمر.

• أثر المستوى التعليمي على التوافق والرضا الزوجي:

أظهرت نتائج غالبية الدراسات أهمية ارتفاع المستوى التعليمي لتحقيق التوافق الزوجي. فقد تبين من دراسة عبد الرحمن ودسوقي (١٩٨٨) على عينة من (٨٢) زوجاً و(٨٦) زوجة، وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الزوجي بين ذوي المستوى التعليمي المرتفع وذوي المستوى التعليمي المنخفض لصالح ذوي المستوى التعليمي المرتفع. هذا أيضاً ما تؤكدته دراسة الهيل (١٩٩٦) في قطر على عينة تكونت من (٣٠٠) زوجة، حيث تبين من نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين ارتفاع مستوى تعليم الزوج والتوافق الزوجي. كما ذهبت دراسة إدريس (٢٠٠١) والتي أجريت على عينة شملت (٨٠) زوجاً وزوجة، إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين طلب الطلاق وبين تدني المستوى التعليمي للزوج. كما جاءت دراسة فرحات (٢٠٠٧) في مصر التي أجريت على عينة شملت (١٣١) زوجة داعمة للنتائج السابقة؛ حيث أسفرت عن وجود علاقة دالة إيجابية بين ارتفاع المؤهل العلمي للزوجة والتوافق الزوجي.

وعلى خلاف الدراسات السابقة الذكر تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود تأثير للمستوى التعليمي، وفي هذا الصدد توصلت دراسة العمودي (٢٠٠١) التي أجريت على عينة من (٤٤٠) زوجاً وزوجة، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي بين أفراد العينة تعزى إلى المستوى التعليمي. هذا أيضاً ما تؤكدته دراسة الحسين (٢٠٠٢)، حيث تبين من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الزوجي وفقاً للمؤهل العلمي للزوجة، أو المؤهل العلمي للزوج، أو التفاعل بينهما. كما جاءت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٠٧) التي أجريت على عينة تكونت من (٨٠) زوجاً وزوجة مؤكدة لنفس النتيجة، حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمستوى التعليمي. كما جاءت دراسة الخرعان (٢٠١٠) على عينة تكونت من (٢٠٧) طالبة متزوجة، مؤكدة النتائج السابقة حيث توصلت إلى عدم وجود أثر للمستوى التعليمي للزوجة على الرضا الزوجي لديها.

• أثر مستوى الدخل على التوافق والرضا الزوجي:

تؤكد نتائج العديد من الدراسات الغربية المتاحة علاقه الرضا الزوجي بمستوى الدخل، فقد تبين من دراسة شرام (2003) Schramm على عينة قوامها (٢٣٢) من المتزوجين، أن معظم الخلافات الزوجية المؤثرة على التوافق والرضا الزوجي كانت متعلقة بالعمل، والديون، وتدني مستوى الدخل. كما توصلت

دراسة رايس (2003) Rice على عينة تكونت من (١٣٦) من المتزوجين إلى أن ارتفع دخل الأسرة كان من المنبئات الإيجابية بالرضا الزوجي ومنبئ سلبي بالأعراض الاكتئابية. وهذا أيضاً ما أكدته دراسة كيان وفيلت (2004) Kinnunen&Feldt على عينة من (٦٠٨) من المتزوجين الفنلنديين، حيث تبين من نتائجها أن الضغوط الاقتصادية تؤدي إلى انخفاض التوافق الزوجي. وفي نفس السياق، أسفرت دراسة دين (2005) Dean على عينة تكونت من (٦٠٠) زوجاً وزوجة، عن أن انخفاض دخل الزوج يؤدي إلى انخفاض الرضا الزوجي، كما تبين ارتباط الاتجاهات المالية للزوجات بتزايد إدراك الأزواج للمشكلات المالية والتي بدورها ترتبط ارتباطاً سلبياً بالرضا الزوجي. كما وجدت دراسة اليزابيث (2007) Elizabeth على عينة تكونت من (٥٠٥) من المتزوجين أن أفضل منبئات للرضا الزوجي كانت حسن الرفقة وإدارة الأموال ووظيفة الزوج. وهذا أيضاً ما تبين من دراسة شميت وآخرون (2007) Schmitt et al. على عينة من (٥٨٨) زوجاً وزوجة أن العوامل الاقتصادية تلعب دوراً في التنبؤ بالرضا الزوجي. كما جاءت دراسة بريانت وآخرون (2008) Bryant et al. التي أجريت على عينة من (٩٦٢) من الأمريكيين الأفارقة و(٥٦٠) من الكاريبيين السود، داعمة للنتائج السابقة، حيث تبين من نتائجها أن المشكلات المالية المتمثلة في قضايا الديون وإدارتها ووضع ميزانية واحدة من أهم القضايا التي تولد الصراعات الزوجية المفضية إلى انخفاض الرضا الزوجي. كما انتهت دراسة ديو (2008) Dew التي أجريت على عينة من المتزوجين حديثاً إلى نفس النتيجة، حيث أسفرت عن أن الصعوبات المالية تؤدي إلى انخفاض الرضا الزوجي. وفي ذات الصدد أجرى كل من داكين ووامبلر (2008) Dakin & Wampler دراسة على عينة تكونت من (٥١) من الأزواج الفقراء و(٦١) من الأزواج متوسطي الدخل، وقد تبين من نتائجها أن الأزواج متوسطي الدخل أقل عرضة للاضطرابات النفسية المتعلقة بالضغوط المالية، وأكثر تعبيراً عن الرضا الزوجي. وفي سياق الدراسات الغربية المؤكدة علاقة الرضا الزوجي بمستوى الدخل، توصلت الدراسة التي قام بها كيندال (2004) Kendal على عينة من المتزوجين، إلى أن اتجاه السببية كان كالتالي: الرضا الزوجي يؤدي إلى الرضا عن الناحية المالية، حيث تبين أن الرضا الزوجي يتحكم في كيفية صنع القرارات المرتبطة بالناحية المالية.

وفي العالم العربي توصلت الدراسات المتاحة إلى تأكيد أهمية الوضع المالي في تحقيق التوافق والرضا الزوجي، حيث وجد خليل (١٩٩٠) في دراسته على عينة من (٢٠٠) زوجاً وزوجة، أن هناك فروقاً دالة إحصائية في التوافق الزوجي بين متوسطي درجات ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض؛ لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع. وفي ذات الصدد، توصلت دراسة خليل (١٩٩١) على عينة من (١٢٣) زوجاً وزوجة، إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين ذوي مستوى الرضا

الزواجي المرتفع والمتزوجين ذوي الرضا الزواجي المنخفض في الخلافات على النواحي المالية؛ لصالح ذوي الرضا الزواجي المنخفض. كما تؤكد دراسة إدريس (٢٠٠١) على عينة من (٨٠) زوجا وزوجة، وجود علاقة دالة بين طلب الطلاق وبين قلة إنفاق الزوج.

وعلى العكس من نتائج الدراسات السابقة الذكر، تشير دراسة العمران (٢٠٠٧) التي أجريت على عينة تكونت من (١٤٥) زوجة بمدينة الرياض تراوحت أعمارهن بين (١٨ و ٢٦) سنة، إلى أن الضغوط المالية ليس لها تأثير على التوافق الزواجي لدى أفراد العينة.

• أثر العمل على التوافق والرضا الزواجي:

يمكن القول بأن نتائج الدراسات حيال أثر عمل المرأة على التوافق والرضا الزواجي غير متسقة. فهناك بعض الدراسات التي تؤكد على الأثر الإيجابي لعمل المرأة على العلاقة الزوجية، ومن هذه الدراسات دراسة يغمور (١٩٨٢) التي أجريت على عينة من (٢٦٠) زوجة. وقد أسفرت نتائجها عن أن الأسرة التي تعمل فيها الزوجة يتبادل فيها الزوجان مشاعر الاحترام والتفاهم، وتظهر بينهما أوجه التعاون في تربية الأبناء والمشاركة في الأعمال المنزلية، واتخاذ القرارات التي تخص الأسرة من الناحية المادية. كما توصلت دراسة عبد الفتاح (١٩٨٤) في مصر إلى نتائج مشابهة، فلقد أسفرت عن وجود علاقات إيجابية بين المرأة العاملة وزوجها، فالعلاقة بينهما تقوم على أساس من الرضا. وفي المقابل تلقي المرأة غير العاملة على زوجها مسؤوليتها ومصيرها ومستقبلها ومستقبل أطفالها، وكذلك تبين أن نسبة (٤٠٪) من الزوجات غير العاملات يضقن بالعلاقة الجنسية أحيانا؛ حيث لا يعبأ الزوج بمشاعر الزوجة. وفي دراسة الرديعان (٢٠٠٥) التي أجريت على عينة تكونت من (١٦٤) من الزوجات العاملات بمدينة الرياض، تبين من نتائجها أن الزوجة العاملة تعتبر عملية الإنفاق على الأسرة هي مسؤولية مشتركة بين الزوجين، كما تبين أن أكثر من (٨٦٪) من الأزواج يثمنون مشاركة الزوجة في الإنفاق، كما وجدت الدراسة درجة مرتفعة من الشفافية المالية بين الأزواج وزوجاتهم؛ مما يشير إلى بروز نمط علائقي بين الأزواج يتأسس على التفاهم والتكافؤ. كما جاءت نتائج دراسة فرحات (٢٠٠٧) متسقة مع النتائج السابقة، حيث توصلت إلى أن الزوجات العاملات أكثر توافقا زواجيا من الزوجات غير العاملات.

وفي المقابل، ذهبت بعض الدراسات إلى وجود تأثير سلبي لعمل المرأة على العلاقة الزوجية. فقد وجد ايلكويست (2002) Elquist في دراسته على عينة من المتزوجين ذوي الوظيفتين انخفاض دال في معدل الرضا الزواجي لدى الزوجات، حيث كانت الزوجات أكثر إدراكا لعدم العدالة في مسؤولياتهن العملية والأسرية. كما تبين من دراسة هيفرنان (2004) Heffernan على عينة من (٦٦)

من المتزوجين ذوي الوظائف أنهما كلما ازدادت مشاركتهم في الأعمال المنزلية انخفض الرضا الزوجي لديهم، في حين أن مشاركة الأزواج لزوجاتهم في رعاية الأطفال لم يكن له تأثير على الرضا الزوجي لدى الأزواج. كما جاءت نتائج بعض الدراسات العربية مؤكدة لذلك الأثر، حيث تبين من نتائج دراسة أحمد (١٩٩٤) على عينة من (٢٠٠) زوجة (١٥٠) زوجة عاملة، و (٥٠) زوجة غير عاملة، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات في التوافق الزوجي لصالح غير العاملات. وفي دراسة وثيقة الصلة قام بها مختار (١٩٩٧) على عينة تكونت من (٤٦٨) زوجة عاملة، تبين من نتائجها أن زيادة عدد الأبناء تتوسط العلاقة ما بين عمل المرأة والاستقرار الأسري حيث أنها تؤدي إلى احتمالات أكبر لعدم الاستقرار الأسري، في حين تبين أن ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة العاملة ولزوجها يؤدي إلى احتمالات أقل لعدم الاستقرار الأسري. كما تبين من دراسة الحسين (٢٠٠٢) على عينة من (٣٥٠) زوجة، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات في التوافق الزوجي لصالح غير العاملات. كما انتهت دراسة الشمس (٢٠٠٤) إلى نفس النتيجة؛ حيث أجريت الدراسة على عينة من (٣٦٢) زوجة عاملة وغير عاملة، وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروقا دالة بين الزوجات العاملات وغير العاملات في التوافق الزوجي لصالح غير العاملات.

وعلى النقيض، يذهب البعض الآخر إلى عدم وجود أثر لعمل المرأة على العلاقة الزوجية. وفي هذا الصدد قامت الهيل (١٩٩٦) بدراسة على عينة تكونت من (٣٠٠) زوجة قطرية (٢٠٠) من العاملات و (١٠٠) من غير العاملات، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من الزوجات العاملات وغير العاملات في التوافق الزوجي. وهذا أيضا ما وجدته دراسة الحنطي (١٩٩٩) والتي أجريت على عينة من (٢٢٢) زوج و (٢٤٨) زوجة، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات في مشكلات التوافق الزوجي. كذلك وجدت الدراسة التي أشار إليها موسى وآخرون (٢٠٠٣) التي أجريت على عينة من (١٩١) زوجة (٩٠) من العاملات و (١٠١) من غير العاملات، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات في الرضا الزوجي.

وفيما يتعلق بتأثير عمل الزوج، تشير الدراسات المتاحة في هذا المجال، إلى الأثر السلبي لعدم عمل الزوج على الرضا الزوجي، وفي هذا السياق قام موروكوف وجلند (Morokoff & Gilliland, 1993) بدراسة على عينة تكونت من (١٦٥) من المتزوجين العاملين وغير العاملين، وقد تبين من النتائج أن عدم عمل الذكور يرتبط بمصاعب جنسية لدى الزوجين وأنها تزداد مع التقدم في العمر الأمر الذي يقود إلى عدم الرضا الزوجي. كما تبين من دراسة كيانن وفيلد (Kinnunen & Feldt, 2004) على عينة تكونت من (٦٠٨) من المتزوجين الفنلنديين، أنه كلما زادت فترة بقاء الأزواج بلا عمل كلما انخفض مستوى

التوافق الزوجي لدى الزوجات. كما أجرى بشفيلد وآخرون (2008Bushfield) et al. دراسة على عينتين إحداهما تكونت من (٨٣) زوجة من الزوجات اللاتي تقاعد أزواجهن منذ أربعة سنوات، والثانية تكونت من (٦١) زوجة من الزوجات اللاتي تقاعد أزواجهن منذ سنة فقط، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الزوجات اللاتي تقاعد أزواجهن منذ أربعة سنوات أكثر تضايقا بسبب معاناتهن من مشكلات الاضطهاد مع أزواجهن وأقل شعورا بالرضا الزوجي، مقارنة بالزوجات اللاتي تقاعد أزواجهن منذ سنة.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات المتاحة واستقراء نتائجها فإنه يمكن القول بأن نتائج تلك الدراسات تشير بما لا يدع مجالا للشك إلى أن عدم التوافق والرضا الزوجي يطال بلا ريب الصحة النفسية للمرأة، حيث أن انخفاض مستوى التوافق والرضا الزوجي لدى المرأة يجعلها معرضة بالفعل للوقوع في الاضطرابات النفسية ومن هنا، فإن الدراسة الحالية يمكن أن تفترض انطلاقا من التساؤل المطروح في بداية الدراسة حول أثر الرضا الزوجي على بعض جوانب الصحة النفسية وجود علاقة سلبية دالة بين الرضا الزوجي وكل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

وتؤكد الدراسات السابقة في معظمها، على الرغم من وجود بعض التباين والاختلاف في نتائجها، تأثير التوافق والرضا الزوجي بالمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، كالعمر والمستوى التعليمي ومستوى الدخل والعمل، حيث تبين من نتائج غالبية الدراسات المتاحة أن معدل الرضا الزوجي يختلف باختلاف العمر، حيث تؤكد بعض الدراسات وجود فروق في الرضا الزوجي لصالح الفئة العمرية الأصغر، في حين تشير دراسات أخرى إلى وجود تلك الفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر. وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت تأثير المستوى التعليمي على درجة التوافق الزوجي أكدت غالبية الدراسات في هذا الجانب على أهمية ارتفاع المستوى التعليمي في تعزيز درجة التوافق الزوجي إيجابيا. كما أكدت نتائج الدراسات التي تناولت تأثير مستوى الدخل على وجه الإجمال أن انخفاض مستوى الدخل يتصاحب مع انخفاض درجة الرضا الزوجي. وبالنسبة لتأثير عمل المرأة على التوافق والرضا الزوجي فقد تضاربت النتائج بين وجود تأثيرات سلبية أو إيجابية أو عدم وجود تأثيرات تذكر. وأما عن عمل الزوج فقد أكدت الدراسات المتاحة على أن عدم عمل الزوج يلعب دورا محوريا في انخفاض درجة الرضا الزوجي. وتعطي النتائج السابقة مبررا لدراسة هذه المتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، العمل) على عينة من الإناث المتزوجات في المجتمع السعودي مفترضة تأثيرها على الرضا الزوجي.

• منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي والسببي المقارن)، للكشف عن العلاقة بين الرضا الزوجي وكل من الضغوط النفسية والقلق

والاكتئاب، ولتحديد الفروق بين أفراد العينة في الرضا الزوجي، وفقاً للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث، والتي تشمل (العمر، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، العمل) وأيضاً لتحديد الفروق بين أفراد العينة في كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، وفقاً للمتغيرات المستقلة سابقة الذكر، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بما يحقق الإجابة على تساؤلات الدراسة وفروضها.

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من النساء المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة، وقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع. وقد أجرت دراستها الأساسية على عينة مكونة من (٧٠٠) زوجة، وقد طلب من الزوجات تعبئة البيانات العامة الخاصة بأزواجهن، وعند مراجعة الاستجابات بعد تطبيقها تم استبعاد الاستثمارات غير الصالحة لعدم استكمالها. وعليه فإن العينة في صورتها النهائية تكونت من (٤٩٧) زوجة. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

• أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المقاييس التالية:

• مقياس الرضا الزوجي Marital Satisfaction Scale:

قام بإعداد هذا المقياس شnyder (1981). ويتكون من ١١ مقياساً فرعياً يقيس كل منها بعداً محدداً من أبعاد الرضا الزوجي. ويحتوي المقياس ككل على (٢٨٠) مفردة. ويتمتع المقياس في صورته الأساسية بدرجة جيدة من الصدق والثبات. وقد قامت الببلاوي (١٩٨٧) في البيئة العربية بحساب صدق وثبات المقياس، وقد أظهر المقياس درجات جيدة من الصدق البنائي وصدق الارتباط الثنائي الأصيل والصدق التمييزي، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (٠.٧٤ و ٠.٨٩)، وبطريقة إعادة الاختبار بين (٠.٧٠ و ٠.٨٦). وقد قامت الباحثة في البيئة السعودية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعد اختصاره إلى ٧٠ عبارة وذلك نظراً لطول المقياس الذي قد يؤدي إلى ملل المفحوصات، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (٦٠) زوجة نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل الفا للاتساق الداخلي (٠.٩٦). كما بلغ معامل ثبات جتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠.٩٢). كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار، ودرجاتهم على مقياس التوافق الزوجي إعداده الحسين (٢٠٠٢)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٩٣١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في هذه الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٥-)، وهي أيضاً قيمة دالة عند (٠.٠٠٠). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس الرضا الزوجي في المجتمع السعودي.

جدول (١) خصائص العينة.

المتغير	المستوى	العينة
العمر	عمر الزوجة	١٨ - ٣٠
		٣١ - ٤٠
		٤١ - ٥٠
	عمر الزوج	٢٣ - ٤٠
		٤١ - ٥٠
		٥١ - ٦٠
المستوى التعليمي	المستوى التعليمي للزوجة	متوسط فأقل
		ثانوي
		بكالوريوس
		دراسات عليا
		متوسط فأقل
		ثانوي
	المستوى التعليمي للزوج	بكالوريوس
		دراسات عليا
		لا يوجد
		أقل من ٣٠٠٠
		من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠
		من ٦٠٠٠ - ١٠٠٠٠
مستوى الدخل	مستوى دخل الزوجة	أكثر من ١٠٠٠٠
		أقل من ٣٠٠٠
		من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠
		من ٦٠٠٠ - ١٠٠٠٠
		أكثر من ١٠٠٠٠
		أقل من ٣٠٠٠
	مستوى دخل الزوج	من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠
		من ٦٠٠٠ - ١٠٠٠٠
		أكثر من ١٠٠٠٠
		طالبية
		عاملة
		غير عاملة
العمل	عمل الزوجة	يعمل
		لا يعمل
	عمل الزوج	يعمل
		لا يعمل

• مقياس الضغوط النفسية Scale Psychological Stress :

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس والذي يهدف إلى قياس الضغوط الزوجية في المجتمع السعودي. وقد عملت على إعداد مفرداتها (العوامل الضاغطة) في (٥٠) مفردة بحيث يتم قياس درجة استشعار الزوجة لكل متغير ضاغط. وقد تم تحكيم المقياس من مجموعة من المحكمين من المتخصصين بقسم علم النفس، ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للمقياس قبل تطبيقه للتأكد من صلاحيته، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (٦٠) زوجة نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل الفا (٠,٩٧)، كما بلغ معامل ثبات جتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠,٩٦)، كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار، وكل من مقياس التوافق الزوجي إعداد الحسين (٢٠٠٢) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (- ٠,٩١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياس ودرجاتهم على مقياس الرضا الزوجي

المستخدم في هذه الدراسة وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (-٠,٨٥) وهي أيضاً قيمة دالة عند (٠,٠٠٠). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس الضغوط النفسية في المجتمع السعودي.

• مقياس القلق Anxiety Scale:

قام الدليم وآخرون (١٤١٣) بإعداد هذا المقياس لتشخيص حالات القلق لدى المرضى المترددين على العيادات النفسية، وكذلك استخدامه في البحوث النفسية، والطبية النفسية والنفسجسمية. وقد تبين تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات، حيث أظهر المقياس درجات جيدة من صدق المحتوى والصدق العملي والصدق التلازمي كما تعكسها معاملات الارتباط بين المقياس والتشخيص الاكلينيكي، كما أظهر المقياس درجة مقبولة من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ (٠,٩١).

• مقياس الاكتئاب Depression Scale:

قام الدليم وآخرون (١٤١٤) بإعداد المقياس وذلك لتشخيص حالات الاكتئاب لدى المرضى المترددين على العيادات النفسية، وكذلك استخدامه في البحوث النفسية، والطبية النفسية والنفسجسمية. ويتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات، حيث أظهر المقياس درجات جيدة من صدق المحتوى والصدق العملي والصدق التلازمي كما تعكسها معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس بيك للاكتئاب. كما أظهر المقياس درجة جيدة من الثبات حيث بلغ معامل الفا كرونباخ للثبات (٠,٩٠٧).

• نتائج الدراسة :

• المحور الأول: العلاقة بين كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب :

في محاولة للكشف عن علاقة الرضا الزوجي ببعض جوانب الصحة النفسية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من درجات الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى أفراد العينة.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المتغيرات.

المتغيرات	بيانات الارتباط	الرضا الزوجي	الضغوط النفسية	القلق
الضغوط النفسية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	-٠,٧٤٤		
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠		
	حجم العينة	٤٩٧		
القلق	قيمة معامل ارتباط بيرسون	-٠,٤٤٠	٠,٥٧٠	
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	
	حجم العينة	٤٩٧	٤٩٧	
الاكتئاب	قيمة معامل ارتباط بيرسون	-٠,٤٧٢	٠,٥٦٣	٠,٨٥١
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧	٤٩٧	٤٩٧

• تفسير النتيجة الأولى:

يتضح من النتائج وجود علاقة قوية بين هذه المتغيرات، حيث تبين وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الزوجي والضغوط النفسية، وهذا

يعني أنه كلما انخفض الرضا الزوجي ارتفعت الضغوط النفسية، والعكس صحيح. كما تبين وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الزوجي والقلق. هذا ينطبق أيضاً على العلاقة بين الرضا الزوجي والاكتئاب، حيث تبين وجود معامل ارتباط سالب بين المتغيرين.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مظاهر اضطراب الصحة النفسية حيث اتضح وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والقلق، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات الضغوط النفسية زاد القلق. كما تبين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الضغوط النفسية والاكتئاب، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين القلق والاكتئاب.

يتضح من الصورة العامة التي تعكسها النتائج السابقة أن عدم الرضا الزوجي معضلة حقيقية يمكن التعويل عليها كسبب رئيسي لاضطراب الصحة النفسية. إذ أن الدراسة الحالية كشفت عن أن انخفاض درجة الرضا الزوجي يصاحبها ارتفاع في درجات الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، والعكس صحيح. وهذه العلاقة في الاتجاه المتوقع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الغربية المشار إليها في أدبيات الدراسة، (Williams, 2003; Hollist, 2004; Qadir et al., 2005; Glade, 2005; Heene&Buysse, 2007; Lemmens, 2008; Kouros et a, 2007). كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية (عبد المعطي ودسوقي، ١٩٩٣؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧). كما تقودنا هذه العلاقة إلى استرجاع ما تم طرحه في الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث وجدت بعض الأبحاث، كما يشير كيربي (Kirby 2005)، أن الرضا الزوجي ينعم في ظله الزوجان بالراحة والسعادة والقدرة على مواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط الحياتية، في حين يؤدي عدم الرضا الزوجي إلى تدهور الصحة النفسية للزوجين. وعليه يمكن القول بأن الرضا الزوجي يترك بصماته الإيجابية على الصحة النفسية للمرأة، نظراً لما يثمره من شعور بالراحة والأمان والدفاء والاستقرار النفسي؛ الأمر الذي يجعل الزوجة تبذل كل ما بوسعها في سبيل إسعاد زوجها وأبنائها. في حين يؤثر عدم الرضا الزوجي سلباً على الصحة النفسية للمرأة في ضوء ما يسببه من ضغوط نفسية قد تجعل المرأة في صراع دائم بين الاستمرار في حياة تنعدم فيها مقومات السعادة الزوجية، وبين طلب الطلاق وتحمل تبعاته النفسية والاجتماعية، وحين تعجز الزوجة عن مواجهة تلك الضغوط تصل إلى هاوية القلق والاكتئاب.

• المحور الثاني: علاقة المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بكل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب

حاولت الباحثة الكشف عن علاقة كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب ببعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية (العمر، المستوى التعليمي، الدخل، العمل)، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط

بيرسون بين درجات كل متغير من المتغيرات الديموغرافية وبين درجات كل متغير من متغيرات الدراسة.

جدول (١:٣) البيانات الإحصائية لمتغير العمر.

	الفئة العمرية	حجم العينة	الرضا الزوجي		الضغط النفسية		القلق		الاكتئاب
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الإناث	١	٣٠-١٨	٢٧١	٤١,٨٦٣	٩٩,٠٨	٣٥,٨٣٧	١٠١,٩٩	١٩,٠٣٥	٨٨,٥١
	٢	٤٠-٣١	١٥١	٤٢,٩٨٨	١٠٩,٧٩	٣٨,٨١٢	١٠٤,٨٢	١٨,٣٣٢	٩٢,١٤
	٣	٥٠-٤١	٧٥	٤٩,٦٧٤	٩٩,٧٢	٣٨,٦٦٦	١٠٢,٧٥	٢٠,٩٢٧	٨٧,٩٥
الذكور	المجموع		٤٩٧	٤٣,٩٢٣	١٠٢,٤٣	٣٧,٤٣٦	١٠٢,٩٧	١٩,١٢٥	٨٩,٥٣
	١	٤٠-٢٣	٣٣٩	٤٢,٤٦٤	١٠١,٠٧	٣٧,٢٤٣	١٠٢,١٧	١٨,٥٤٥	٨٨,٩٩
	٢	٥٠-٤١	١١٠	٤٤,٠٧٢	١٠٥,٥٢	٣٨,٩٦٤	١٠٤,٧٧	٢٠,٠٠٣	٩٠,٥٢
	٣	٦٠-٥١	٤٨	٤٤,٠١٢	٥١,١٩٠	٣٥,٣٨١	١٠٤,٤٤	٢١,٠٨٣	٩١,٠٦
	المجموع		٤٩٧	٤٣,٩٢٣	١٠٢,٤٣	٣٧,٤٣٦	١٠٢,٩٧	١٩,١٢٥	٨٩,٥٣

جدول (٢:٣) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
الرضا الزوجي	عمر الزوجة	١٩٠٤٩,٦٦١	٢	٩٥٢٤,٨٣٠	٥,٠٦٤	٠,٠٠٧
	عمر الزوج	٧٦٦٥,٨٧٣	٢	٣٨٣٢,٩٣٧	٢,٠٣٨	٠,١٣١
	التفاعل بين عمر الزوج والزوجة	٧٤١٧,٠١٢	٤	١٨٥٤,٢٦٦	٠,٩٨٦	٠,٤١٥
الضغط النفسية	عمر الزوجة	١٢٣٥٠,٩٧٠	٢	٦١٧٥,٤٨٥	٤,٤٤٤	٠,٠١٢
	عمر الزوج	٢٥٧٠,٠٠٩	٢	١٢٨٥,٠٠٤	٠,٩٢٥	٠,٣٩٧
	التفاعل بين عمر الزوج والزوجة	٢٦٦٩,٥٦٥	٤	٦٦٧,٣٩١	٠,٤٨٠	٠,٧٥٠
القلق	عمر الزوجة	٨١٥,٨٩٥	٢	٤٠٧,٩٤٧	١,١١١	٠,٣٣٠
	عمر الزوج	٧١٣,٠٣٧	٢	٣٥٦,٥١٦	٠,٩٧١	٠,٣٧٩
	التفاعل بين عمر الزوج والزوجة	٧٩٣,٢٩٤	٤	١٩٨,٣٢٣	٠,٥٤٠	٠,٧٠٦
الاكتئاب	عمر الزوجة	٢٢١٧,٣٥٨	٢	١١٠٨,٦٧٩	٢,٥١٦	٠,٠٨٢
	عمر الزوج	١٠٣٩,٦٧٩	٢	٥١٩,٨٣٩	١,١٨٠	٠,٣٠٨
	التفاعل بين عمر الزوج والزوجة	٣٣٨٠,١٢	٤	٨٤٥,٠٣	٠,١٩٢	٠,٩٤٣

جدول (٣:٣) نتائج الاختبارات البعدية.

المتغيرات	الرضا الزوجي	الضغط النفسية
الفئات العمرية	٣٠- ١٨	٣٠- ١٨
٤٠- ٣١	٠,٠٠٢	٠,٠١٩

• تفسير النتيجة الثانية:

تشير النتائج كما هو مبين في جدول (٣: ب) إلى وجود تأثير دال لعمر الزوجة على الرضا الزوجي، وقد تبين أن الفروق الدالة كانت بين المجموعة الأولى (٣٠-١٨ سنة) والمجموعة الثانية (٣١-٤٠ سنة) وذلك لصالح المجموعة الأولى، حيث أظهرت الزوجات درجات أعلى في الرضا الزوجي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الزوجي لصالح الزوجات الأصغر سناً (الحسين، ٢٠٠٢؛ فرحات، ٢٠٠٧). كما يشير التحليل وإن لم يحقق الدلالة إلى أن الرضا الزوجي يعود إلى الارتفاع مع

التقدم في العمر. وبمراجعة المتوسطات الموضحة في جدول (٣:أ) نجد أنها كانت على التوالي (٢٥٧,٥٢، ٢٤٢,٠٨، ٢٤٨,٤٠). ولم تظهر النتائج أثراً دالاً لعمر الزوج على الرضا الزوجي، كما لم يظهر أيضاً أثراً للتفاعل بين عمر الزوج وعمر الزوجة على الرضا الزوجي.

كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال لعمر الزوجة على الضغوط النفسية وقد كانت الفروق الدالة بين المجموعة الأولى (١٨-٣٠ سنة) والمجموعة الثانية (٣١-٤٠ سنة) وذلك لصالح المجموعة الثانية، حيث أظهرت الزوجات درجات أعلى في الضغوط النفسية. كما يشير التحليل وإن لم يحقق الدلالة، إلى انخفاض الضغوط النفسية مع التقدم في العمر. فقد كانت المتوسطات على التوالي (٩٩,٠٨، ١٠٩,٧٩، ٩٩,٧٢). ولم تظهر النتائج أثراً دالاً لعمر الزوج على الضغوط النفسية. كما لم تظهر النتائج أيضاً أثراً للتفاعل بين عمر الزوج وعمر الزوجة على الضغوط النفسية.

وفيما يتعلق بأثر العمر على القلق، توصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير لعمر الزوج والزوجة على القلق، كما لم تظهر النتائج أيضاً أثراً للتفاعل بين عمر كل من الزوج والزوجة على القلق.

في حين أشارت النتائج إلى وجود أثر اقتراب من الدلالة لعمر الزوجة على الاكتئاب، وبالرجوع إلى المتوسطات تبين انخفاض الاكتئاب لدى الفئة العمرية الأولى (١٨-٣٠ سنة)، في حين ارتفعت درجة الاكتئاب لدى الفئة العمرية الثانية (٣١-٤٠ سنة)، ثم يعود معدل الاكتئاب إلى الانخفاض لدى الفئة العمرية الثالثة (٤١-٥٠ سنة)، حيث بلغت المتوسطات على التوالي (٨٨,٥١، ٩٢,١٤، ٨٧,٩٥). إلا أنه لم يتبين وجود تأثير لعمر الزوج على الاكتئاب، كما لم يظهر أثراً للتفاعل بين عمر كل من الزوج والزوجة على الاكتئاب.

ويمكن عزو النتائج السابقة من وجهه نظر الباحثة إلى العمر الزوجي، فهو يعد عاملاً مؤثراً على هذه المتغيرات، حيث أن هناك تشابهاً كبيراً في الأحداث التي يمر بها الأزواج مع اختلاف أعمارهم. فالزوجات اللاتي تراوحت أعمارهن بين (١٨-٣٠ سنة) يكن في بداية حياتهن الزوجية على الأغلب، بينما تكون الزوجات اللاتي تراوحت أعمارهن بين (٣١-٤٠ سنة) في السنوات الوسطى من الزواج، في حين تقابل فئة الزوجات اللاتي تراوحت أعمارهن بين (٤١-٥٠ سنة) السنوات الأخيرة للعلاقة الزوجية. وكما هو معروف أن الزواج علاقة طويلة الأمد لا تستطيع أن تشق طريق الحياة دون أن تصادف بعض الصعوبات والمشكلات التي من شأنها أن تحدث تقلبات في مشاعر الزوجين. فالعلاقة الزوجية عادة ما تبدأ مثيرة ومشحونة بالعواطف الجارفة، وملئمة بالسلوكيات الرومانسية، قائمة

على التفاهم والدعم المتبادل بين الزوجين الأمر الذي يخبر الزوجين معه شعوراً بالرضا عن العلاقة الزوجية تنخفض معه مشاعر الضغوط والاكتئاب التي تعكر صفو الحياة الزوجية. ومع مرور السنين يفتقر الحب وتواري الرومانسية ويدب الملل في العلاقة الحميمة، وتتضاءل الاهتمامات المشتركة بين الزوجين، وتبرز الخلافات التي تثيرها ظروف الحياة وضغوطاتها المتمثلة في تزايد المسؤوليات وكبر الأبناء وازدياد متطلباتهم ومشكلاتهم؛ هذا إضافة إلى الضغوط المالية التي تفرضها زيادة عدد أفراد الأسرة، فتوفر تلك المظاهر جميعاً ظلالاً تخيم على جو الود والتقارب بين الزوجين، عندها سيكون المجال مفتوحاً لانخفاض مشاعر الرضا وارتفاع مشاعر الضغوط والاكتئاب. ومع مضي الزمن ووصول الزوجين إلى مرحلة منتصف العمر تقل النزاعات وتستقر حياة الزوجين، وتمتد بينهما جسور التفاهم والتواصل والألفة ويصبحان أكثر تلاؤماً مع ظروفهما البيئية، ويكتشف كل منهما مصادر الضيق ويحاولان تجنبها، ويكتشفان سبل الرضا ويحاولان إتباعها، فتكون المحصلة النهائية لهذا الواقع تزايد مشاعر الرضا، وانخفاض مشاعر الضغوط النفسية والاكتئاب. ويقودنا ذلك إلى استرجاع ما تم طرحه في الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث أشار الدخيل الله (١٤٢٥) بعد عرضه لمراحل الزواج التي أوردها جولدشتاين وآخرون Goldstine et al. وما يتخللها من أحداث إلى أن الزواج أشبه ما يكون في مساره بالمنحنى الأجوف ذي الشعبتين المقلوب حيث يبدأ بالرومانسية الحارة، ثم يعتريه استياء واحتمالية انفصال، وينتهي بالوفاق والثبات.

وتعزو الباحثة عدم وجود تأثير لعمر الزوجة على تعرضها للقلق، إلى أن المرأة عند أي مرحلة عمرية قد يعتريها شعور بالقلق، قلق تكتسبه من سعيها الدائم للحفاظ على كيان أسري متماسك يواجه ضغوط الحياة وتقلباتها. فالزوجة في المرحلة الأولى قد ينتابها شعور بالقلق بسبب حداثة عهدها بتجربة الزواج ومسؤولياته ومتطلباته. بينما تنشغل في المرحلة الثانية بكيفية تجاوز الصراعات التي تشهدها هذه المرحلة من الحياة الزوجية. في حين يعود قلق الزوجة في المرحلة الثالثة إلى دخول مرحلة منتصف العمر، حيث تنظر إليها على أنها إيدان لاختفاء حيويتها ونضارتها وانصراف زوجها عاطفياً عنها. ومع ذلك فإن القلق في كل تلك المراحل لم يصل إلى العصاب بل هو قلق طبيعي له وظيفة دافعة على السعي وراء حياة زوجية أكثر سعادة.

كما تبين من النتائج تقارب معدل الرضا الزوجي لدى الزوجات على الرغم من اختلاف أعمار أزواجهن. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧). وهذا ينطبق أيضاً على الضغوط

النفسية والقلق والاكتئاب، حيث تشير النتائج إلى تقارب معدل الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى الزوجات على الرغم من اختلاف أعمار أزواجهن. ويمكن إرجاع ذلك إلى ما أفادت به المفحوصات حول التقارب العمري بينهن وبين أزواجهن.

كما لم تظهر نتائج الدراسة أثراً للتفاعل بين عمر الزوج وعمر الزوجة على الرضا الزوجي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (الحسين، ٢٠٠٢؛ فرحات، ٢٠٠٧). وهذا ينطبق أيضاً على كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين عمر الزوج وعمر الزوجة على هذه المتغيرات. وهذا يؤكد صحة نتيجة الجزء الأول من الفرضية، وهي عدم وجود تأثير لعمر الزوج على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

جدول (٤:١) البيانات الإحصائية لمتغير المستوى التعليمي.

		الرضا الزوجي	الضغوط النفسية		القلق		الاكتئاب	
		حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
الإناث	١	متوسط فافل	٥٤	٢٤٦.٦٩	٤٢.٨٨٤	١٠٦.٥٦	٣٦.٧٧٥	١٠٣.٩١
	٢	ثانوي	١١١	٢٤٧.٠٨	٤٤.٦١٠	١٠٣.٣٦	٣٦.٧٦٢	١٠٦.٥٩
	٣	جامعي	٣٠١	٢٥٤.٤٦	٤٣.٩٦٧	١٠١.٣٤	٣٨.٤٨٢	١٠٢.٥٥
	٤	دراسات عليا	٣١	٢٥٣.٢٦	٤١.٤٤٥	١٠٢.٦١	٣١.٥٥٨	٩٢.٣٥
		المجموع	٤٩٧	٢٥١.٤٥	٤٣.٩٢٣	١٠٢.٤٣	٣٧.٤٣٦	١٠٢.٩٧
الذكور	١	متوسط فافل	١٠٨	٢٣٨.٩١	٤٣.١٠٦	١١١.٨٥	٣٦.٤١١	١٠٣.٧١
	٢	ثانوي	١٣٥	٢٥٣.١٣	٤١.٣٥٥	١٠١.٠٤	٣٦.٠٢٤	١٠٣.٦٣
	٣	جامعي	٢٢٠	٢٥٦.٣١	٤٤.٥٥١	٩٧.٩٥	٣٦.٧٣٢	١٠١.٦٨
	٤	دراسات عليا	٣٤	٢٥٣.٢٤	٤٦.٥٧١	١٠٧.٠٦	٤٥.٦٩٩	١٠٦.٢٩
		المجموع	٤٩٧	٢٥١.٤٥	٤٣.٩٢٣	١٠٢.٤٣	٣٧.٤٣٦	١٠٢.٩٧

جدول (٤:٢) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
الرضا الزوجي	تعليم الزوجة	٥٤٠٦,١٠٣	٣	١٥٠٢,٠٣٤	٠,٧٩٥	٠,٤٩٧
	تعليم الزوج	١٨٠٩٤,٨٢٨	٣	٦٠٣١,٦٠٩	٣,١٩١	٠,٠٢٣
الضغوط النفسية	التفاعل بين تعليم الزوج والزوجة	٢٠٦٦٢,٦٧٨	٩	٢٢٩٥,٨٥٣	١,٢١٥	٠,٢٨٣
	تعليم الزوجة	٣٠٦,١٠٥	٣	١٠٢,٠٣٥	٠,٠٧٣	٠,٩٧٤
القلق	تعليم الزوج	١٣٩١٣,٦١٦	٣	٤٦٣٧,٨٧٢	٣,٣٣٨	٠,٠١٩
	التفاعل بين تعليم الزوج والزوجة	١١٤٧١,٢٨٠	٩	١٢٧٤,٥٨٧	٠,٩١٧	٠,٠١٠
الاكتئاب	تعليم الزوجة	٥١١٠,٧٧٧	٣	١٧٠٣,٥٩٢	٤,٧٣٤	٠,٠٠٣
	تعليم الزوج	٩٢٨,٩٦٥	٣	٣٠٩,٦٥٥	٠,٨٦٠	٠,٤٦١
	التفاعل بين تعليم الزوج والزوجة	٢٣٦٥,٣٩٣	٩	٢٦٢,٨٢١	٠,٧٣٠	٠,٦٨١
	تعليم الزوجة	٤٠٨١,٨٦٤	٣	١٣٦٠,٦٢١	٣,١٤٣	٠,٠٢٥
	تعليم الزوج	٤٠٢,٥٧٤	٣	١٣٤,١٩٣	٠,٣١٠	٠,٨١٨
	التفاعل بين تعليم الزوج والزوجة	٤٧٨٢,٧٠٣	٩	٥٣١,٤١١	١,٢٢٧	٠,٢٧٦

جدول (٤:ج) الاختبارات البعدية.

المتغيرات	الرضا الزوجي	الضغوط النفسية	القلق	الاكتئاب
الفئات التعليمية	متوسط فأقل	متوسط فأقل	متوسط فأقل	ثانوي
جامعي	٠,٠١٠	٠,٠١٨	٠,٠٦٣	٠,٠٤٤
دراسات عليا				٠,٠٢٦

• تفسير النتيجة الثالثة:

تشير النتائج كما هو مبين في جدول (٤: ب) إلى عدم وجود تأثير لمستوى تعليم الزوجة على الرضا الزوجي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (العمودي، ٢٠٠١؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧؛ الخرعان، ٢٠١٠). في حين أظهرت النتائج أثراً دالاً لمستوى تعليم الزوج على الرضا الزوجي، ويشير التحليل بصفة عامة إلى وجود فروق بين المجموعات لصالح المستويات التعليمية الأعلى، أي ترتفع درجات الرضا الزوجي مع ارتفاع المستوى التعليمي للزوج، وقد تبين أن الفروق الدالة انحصرت بين الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (متوسط فأقل) وبين الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (جامعي) وذلك لصالح المجموعة الثانية، حيث أظهرت الزوجات فيها درجات أعلى من الرضا الزوجي. وهذه النتيجة أيضاً تنسجم مع نتائج الدراسات السابقة (عبد الرحمن ودسوقي، ١٩٨٨؛ الهيل، ١٩٩٦؛ إدريس، ٢٠٠١). ومع ذلك يشير التحليل وإن لم يحقق الدلالة، إلى انخفاض الرضا الزوجي لدى الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (دراسات عليا)، وكانت المتوسطات على التوالي (٢٣٨,٩١، ٢٥٣,١٣، ٢٥٦,٣١، ٢٥٣,٢٤). ولم تظهر النتائج أثراً للتفاعل بين تعليم الزوج والزوجة على الرضا الزوجي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسين (٢٠٠٢).

وهذا ينطبق أيضاً على الضغوط النفسية حيث تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير لمستوى تعليم الزوجة على الضغوط النفسية. في حين تبين أن مستوى تعليم الزوج أثراً دالاً على الضغوط النفسية. ويشير التحليل بصفة عامة إلى وجود فروق بين المجموعات لصالح المستويات التعليمية الأدنى، أي ترتفع درجات الضغوط النفسية مع انخفاض المستوى التعليمي للزوج، وقد تبين أن الفروق الدالة كانت بين الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (متوسط فأقل)، والزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (جامعي) وذلك لصالح المجموعة الأولى؛ حيث أظهرت الزوجات فيها درجات أعلى من الضغوط النفسية، في حين يشير التحليل وإن لم يحقق الدلالة، إلى ارتفاع الضغوط النفسية لدى الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (دراسات عليا)، وقد كانت المتوسطات على التوالي (١١١,٨٥، ١٠١,٠٤، ٩٧,٩٥، ١٠٧,٠٦). ولم تظهر النتائج أثراً للتفاعل بين تعليم الزوج والزوجة على الضغوط النفسية.

وفيما يتعلق بأثر المستوى التعليمي على القلق فقد أظهرت النتائج أن مستوى تعليم الزوجة أثراً دالاً على القلق لديها، وقد اتضح أن الفروق الدالة كانت بين المجموعة الأولى (متوسط فأقل) والثانية (ثانوي) والثالثة (جامعي)

من جانب، وبين المجموعة الرابعة (دراسات عليا) من جانب آخر، وذلك لصالح المجموعات الثلاث، وهذا يعني ارتفاع مستوى القلق مع انخفاض المستوى التعليمي، وقد كانت المتوسطات على التوالي (١٠٣,٩١، ١٠٦,٥٩، ١٠٢,٥٥، ٩٢,٣٥). ولم تظهر النتائج أثرا لمستوى تعليم الزوج على القلق، كما لم تظهر أثرا للتفاعل بين المستوى التعليمي لكل من الزوج والزوجة على القلق.

كما تشير النتائج إلى أن مستوى تعليم الزوجة أثرا دالا على الاكتئاب، وانحصرت الفروق الدالة بين المجموعة الثانية (ثانوي) والمجموعة الرابعة (دراسات عليا) وذلك لصالح المجموعة الثانية، وقد كانت المتوسطات على التوالي (٩١,٦٩، ٩٢,٩٩، ٨٨,٨٤، ٨٠,٠٦). في حين لم تظهر النتائج أثرا لمستوى تعليم الزوج على الاكتئاب، كما لم يظهر أثرا للتفاعل بين تعليم من الزوج والزوجة على الاكتئاب.

وتعتقد الباحثة أن النتائج السابقة المتمثلة في عدم وجود أثر لتعليم الزوجة على الرضا الزوجي والضغط النفسية يمكن عزوها إلى تقارب صفات النساء واحتياجاتهن، فالمرأة مهما بلغت من العلم ومهما علا شأنها فهي امرأة في النهاية، تحتاج إلى اهتمام زوجها بها ورعايته لها، فرضاها وسعادتها في كنف زوج يفرح لفرحها ويتألم لألمها، ويراعي مشاعرها المتقلبة بين حين وآخر، يثني عليها جزاء ما تبذل من أجله، وعندما تستوفي الزوجة احتياجاتها يكون الرضا الذي تنخفض معه مشاعر الضغوط النفسية. في حين تتعاظم مشاعر الضيق والضغط ويتدنى مستوى الرضا الزوجي في ظل عدم اهتمام الزوج بها وعدم تفهمه لطبيعتها الأنثوية. في حين يعزى تأثير ارتفاع مستوى تعليم الزوجة على تعرضها للقلق والاكتئاب إلى أثر الثقافة السائدة التي تزرع في تفكير المرأة أن تعليمها سلاح يعينها على جور الزمان وقسوة الأيام؛ لأنه قد يسهم في حصولها على فرص عمل جيدة تدر عليها دخلا مناسباً في حالة رغبتها في العمل. في حين يقلص المستوى التعليمي المنخفض إمكانية الحصول على فرص عمل جيدة؛ الأمر الذي يجر معه شعورا بالقلق والاكتئاب جراء عدم حصولها على سلاح تواجه به ما قد يخفيه لها القدر من إحباطات. هذا فضلا عن أن انخفاض المستوى التعليمي للزوجة قد يهدد تقديرها لذاتها، كما قد يؤثر سلباً على طريقة تعامل الآخرين معها.

وتفسر الباحثة ارتفاع معدل الرضا الزوجي وانخفاض معدل الضغوط النفسية مع ارتفاع المستوى التعليمي للزوج بأن كلما ارتفع المستوى التعليمي للزوج كان أكثر إدراكا لقيمة الحياة الزوجية وأكثر تفهما لطبيعة المرأة، حيث تعكس سلوكياته المنضبطة مستوى النضج العقلي لديه، وتسهم في تخفيف ما قد يعترض العلاقة الزوجية من صراعات وإحباطات. وعلى العكس من ذلك نجد أنه كلما انخفض المستوى التعليمي للزوج كان أقل قدرة على الحفاظ على العلاقة الزوجية، فالزوج ذو المستوى التعليمي المتدني غالبا ما

يميل في تعامله مع المرأة إلى السيطرة والتحكم وعدم تقبل لغة الحوار؛ فهو ما زال غارقا في عصر السيطرة الذكورية بكل مفاهيمها، وهذا في حد ذاته كفيل بأن يؤدي إلى ارتفاع درجة الضغوط النفسية ويسبب تدنيا في مستوى الرضا الزوجي. ويدعم هذا القول ما ذهبت إليه الخولي (١٩٨٤: ٢٦٧) حيث أشارت إلى أنه كلما زاد حظ الزوج من التعليم ازدادت مسؤولياته نحو أسرته، وكان أكثر ترددا في قبول مبدءاً هدمها، وأكثر نفورا وكرها للطلاق. إضافة إلى ما سبق تعتقد الباحثة أن المرأة غالبا ما تحترم الرجل الأعلى تعليما، وتثق به وتكون أكثر تقبلا لنفوذه عليها، وهذا يلعب دورا هاما في تدعيم قوامة الرجل. في حين قد يعود انخفاض معدل الرضا الزوجي وارتفاع معدل الضغوط النفسية لدى الزوجات اللاتي كان مستوى تعليم أزواجهن (دراسات عليا) إلى أن الزوج ذا المستوى التعليمي الأكثر تقدما، على الرغم من نضجه وحسن تعامله؛ إلا أن عمله غالبا ما يتصدر سلم أولوياته، فهو أكثر طموحا وأكثر انشغالا بمستقبله يرثو دائما للوصول لمناصب عليا، وقد يكون ذلك على حساب علاقته بأفراد أسرته، الأمر الذي يسبب تراجعاً في مستوى الرضا الزوجي، وازديادا في معدل الضغوط النفسية، إلا أن هذه الضغوط قد لا تصل إلى درجة معاناتها من القلق والاكتئاب العصابي، حيث أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لمستوى تعليم الزوج على التعرض للقلق والاكتئاب.

ولم تظهر النتائج أثرا للتفاعل بين المستوى التعليمي للزوج والزوجة على الرضا الزوجي، وهذا ينطبق أيضا على الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب؛ وهذا يؤكد صحة نتيجة الجزء الأول من الفرضية من حيث تقارب صفات النساء واحتياجاتهن، بغض النظر عن مستواهن التعليمي، كما يوضح أهمية ارتفاع المستوى التعليمي للزوج لتحقيق جو أسري آمن وحياة مشتركة تذيب في ظلالها الأمانة ضغوط الثقافة الذكورية.

جدول (٥:١) البيانات الإحصائية لمتغير الدخل.

	فئة الدخل	حجم العينة	الرضا الزوجي		الضغوط النفسية		القلق		الاكتئاب	
			الانحراف المعياري	التوسط	الانحراف المعياري	التوسط	الانحراف المعياري	التوسط	الانحراف المعياري	التوسط
الرجال	١	لا يوجد	٢٥٣.٤١	٤٢.٧٤٣	٩٩.٥٣	٣٥.٠٧٧	١٠٣.٥٣	١٨.٤٠٨	٨٩.٨٧	٢٠.٣١٠
	٢	أقل من ٣٠٠٠	٢٥١.٥١	٤٢.٢٦١	١٠٥.٠٣	٣٨.٥٦٨	١٠٠.٥٨	١٨.٤٥٢	٨٩.٥٣	٢١.٠٠٣
	٣	٣٠٠٠ إلى ٦٠٠٠	٢٥٦.٤٠	٣٧.٦١٠	١٠٧.٦٧	٣٩.٧٦١	٩٩.٥١	٢٠.٠٠٩	٨٥.٥٣	٢٢.٢٢٥
	٤	٦٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	٢٤٠.٦٣	٤٨.١٦٨	١٠٣.٦٩	٣٧.٧٠٦	١٠٦.٥٧	١٧.٠٣٧	٩١.١٧	١٩.٤٨٢
	٥	أكثر من ١٠٠٠٠	٢٤٨.٨٠	٥١.١٩٧	١٠٧.٢١	٤٤.٠٩٨	١٠٢.٨٨	٢٣.٩١٤	٨٩.٤٣	٢٤.٤٤٤
النساء		المجموع	٢٥١.٤٥	٤٣.٩٢٣	١٠٢.٤٣	٣٧.٤٣٦	١٠٢.٩٧	١٩.١٢٥	٨٩.٥٣	٢٠.٩٦١
	١	أقل من ٣٠٠٠	٢٣١.٦٥	٤٣.٩١١	١١٩.٩٥	٤٠.٠٠٧	١٠٨.٨٣	١٧.٤٦٠	٩٧.٨٧	١٩.٧٧٠
	٢	٣٠٠٠ إلى ٦٠٠٠	٢٥٢.٥٩	٣٩.٥١٨	٩٩.٦٢	٣٠.٣٦٩	١٠٢.٨٩	١٧.٧٩٩	٨٨.٦٦	١٨.١٩٦
	٣	٦٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	٢٥٨.٦٨	٤٢.٨٠٤	٩٩.٦٦	٣٩.١٤٩	١٠٠.١٠	٢٠.٠٣٣	٨٦.٤٤	٢٢.٠٨٢
	٤	أكثر من ١٠٠٠٠	٢٥١.٠٨	٤٩.٠٢٣	١٠١.١٩	٤١.٢٨٠	١٠٥.١٣	٢٠.٠٥٦	٩٠.٣٨	٢٣.٠٢٠
		المجموع	٢٥١.٤٥	٤٣.٩٢٣	١٠٢.٤٣	٣٧.٤٣٦	١٠٢.٩٧	١٩.١٢٥	٨٩.٥٣	٢٠.٩٦١

جدول (٥: ب) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
الرضا الزوجي	دخل الزوجة	٦٨٩٦,٦١٩	٤	١٧٢٤,١٥٥	٠,٩٣٦	٠,٤٤٣
	دخل الزوج	٣٠٩٣٨,٤٣٣	٣	١٠٣١٢,٨١١	٥,٥٩٧	٠,٠٠١
	التفاعل بين دخل الزوج والزوجة	٣٨٣٤٤,٣٤٨	١٢	٣١٩٥,٣٦٢	١,٧٣٤	٠,٠٥٧
الضغوط النفسية	دخل الزوجة	٦٨٦٤,٧٩١	٤	١٧١٦,١٩٨	١,٢٧٧	٠,٢٧٨
	دخل الزوج	٢٣٩٤٦,٨٩٣	٣	٧٩٨٢,٢٩٨	٥,٩٤٢	٠,٠٠١
	التفاعل بين دخل الزوج والزوجة	٢٥٠٤٨,٤٠٧	١٢	٢٠٨٧,٣٦٧	١,٥٥٤	٠,١٠٢
القلق	دخل الزوجة	١٢٣٦,١٩٨	٤	٣٠٩,٥٠٠	٠,٨٤٩	٠,٤٩٤
	دخل الزوج	٣٥٦٠,٨١٥	٣	١١٨٦,٩٣٨	٣,٢٦٣	٠,٠٢١
	التفاعل بين دخل الزوج والزوجة	٢٥٦٩,٩٩٠	١٢	٢١٤,١٦٦	٠,٥٨٩	٠,٨٥٢
المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
الاكتئاب	دخل الزوجة	٤٢٤,٢٣٢	٤	١٠٦,٠٥٨	٠,٢٤٦	٠,٩١٢
	دخل الزوج	٥٥٩٧,٣١٠	٣	١٨٦٥,٧٧٠	٤,٣٢١	٠,٠٠٥
	التفاعل بين دخل الزوج والزوجة	٥٤٨٩,٥٢٦	١٢	٤٥٧,٤٦٠	١,٠٥٩	٠,٣٩٣

جدول (٥: ج) نتائج الاختبارات البعدية.

المتغيرات	الرضا الزوجي	الضغوط النفسية	القلق	الاكتئاب
فئات الدخل	أقل من ٣٠٠٠	أقل من ٣٠٠٠	أقل من ٣٠٠٠	أقل من ٣٠٠٠
٣٠٠٠ - ٦٠٠٠	٠,٠١٣	٠,٠٠٣	٠,٠٢٨	٠,٠٢٨
٦٠٠٠ - ١٠٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٢٥	٠,٠٠٤
أكثر من ١٠٠٠٠	٠,٠٤٦	٠,٠١٧		

• تفسير النتيجة الرابعة:

تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير لدخل الزوجة على الرضا الزوجي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مختار (١٩٩٧). في حين تبين أن هناك تأثيراً لدخل الزوج على الرضا الزوجي، وقد تبين أن الفروق كانت بين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (أقل من ٣٠٠٠) من جانب، وبين الزوجات اللاتي كان مستوى دخل أزواجهن (من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠) و (من ٧٠٠٠ - ١٠٠٠٠) و (أكثر من ١٠٠٠٠) من جانب آخر، وقد كانت الفروق لصالح الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن مرتفعاً، وقد كانت المتوسطات على التوالي (٢٣١,٦٥، ٢٥٢,٥٩، ٢٥٨,٦٨، ٢٥١,٠٨)، وهذا يعني ازدياد الرضا الزوجي مع ارتفاع دخل الزوج، والعكس صحيح. وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات الغربية (Schramm, 2003; Rice, 2003; Kinnunen&Feldt, 2004; Dean, 2005; Schmitt et al., 2007; Bryant et al., 2008; Dew, 2008; Dakin & Wampeler, 2008). وأيضاً بعض الدراسات العربية (خليل، ١٩٩٠؛ خليل، ١٩٩١). كما أظهرت النتائج أثراً اقتراب من الدلالة للتفاعل بين دخل الزوج والزوجة على الرضا الزوجي.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير لدخل الزوجة على الضغوط النفسية، في حين تبين أن هناك تأثيراً لدخل الزوج، وقد تبين أن الفروق كانت بين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (أقل من ٣٠٠٠) من جانب، وبين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠) و (من ٧٠٠٠ - ١٠٠٠٠) و (أكثر

من ١٠٠٠٠) من جانب آخر، وذلك لصالح الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (أقل من ٣٠٠٠)، وقد كانت المتوسطات على التوالي (١١٩،٩٥، ٩٩،٦٢، ٩٩،٢٦، ١٠١،١٩)، وهذا يعني انخفاض الضغوط النفسية مع ارتفاع دخل الزوج، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Dakin & Wampler, 2008؛ Bryant et al. 2008) التي أكدت علاقة انخفاض الدخل بالضغوط. ولم تظهر النتائج أثراً للتفاعل بين دخل كل من الزوج والزوجة على الضغوط النفسية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير لدخل الزوجة على القلق، في حين تبين أن هناك تأثيراً لدخل الزوج على القلق. ويشير التحليل بصفة عامة إلى ارتفاع درجات القلق مع انخفاض مستوى دخل الزوج، وقد انحصرت الفروق الدالة بين الزوجات اللاتي كان مستوى دخل أزواجهن (أقل من ٣٠٠٠) وبين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (من ٧٠٠٠ - ١٠٠٠٠) وذلك لصالح المجموعة الأولى، وبمراجعة المتوسطات نجد أنها كانت على التوالي (١٠٨،٨٣، ١٠١،٩٨، ١٠٠،١٠، ١٠٥،١٣). ولم تظهر النتائج أثراً دالاً للتفاعل بين دخل الزوج والزوجة على القلق.

وهذا ينطبق أيضاً على الاكتئاب، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير لدخل الزوجة على الاكتئاب، في حين تبين أن هناك تأثيراً لدخل الزوج على الاكتئاب. ويشير التحليل إلى ارتفاع درجات الاكتئاب مع انخفاض دخل الزوج، وقد انحصرت الفروق الدالة بين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (أقل من ٣٠٠٠)، وبين الزوجات اللاتي كان دخل أزواجهن (من ٣٠٠٠ - ٦٠٠٠) و (من ٧٠٠٠ - ١٠٠٠٠)، لصالح المجموعة الأولى، وقد كانت المتوسطات على التوالي (٩٧،٨٧، ٨٨،٦٦، ٨٦،٤٤، ٩٠،٣٨). وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة رايس (Rice 2003) التي أكدت علاقة انخفاض الدخل بالاكتئاب. ولم تظهر النتائج أثراً دالاً للتفاعل بين دخل الزوج ودخل الزوجة على الاكتئاب.

ومما سبق يمكن تفسير عدم وجود أثر لدخل الزوجة على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب بأن أغلب الزوجات في المجتمع السعودي ينفقن جميع دخولهن أو جزءاً كبيراً منها على الأسرة، حيث أنهن يبدن قدرات عالية من الإيثار، وخاصة إذا كانت دخول أزواجهن متدنية ولا تستوعب احتياجات الأسرة. كما أن الكثير من الأزواج يعتقدون أن دخول زوجاتهم لا بد أن توجه بشكل مباشر إلى الأسرة نظير اختيارهن للخروج إلى العمل، وخاصة في ظل التضخم والغلاء السائد في المجتمع.

في حين يرجع تأثير دخل الزوج في اعتقاد الباحثة إلى أن ارتفاع مستوى دخل الزوج باعتباره العائل الرئيسي للأسرة يجعله قادراً على الوفاء بمتطلبات أسرته المتغيرة؛ مما يساهم في استقرار الحياة النفسية للزوجة؛ الأمر الذي يصحب معه

شعوراً بالقبول والرضا تنخفض معه مشاعر الضغوط والقلق والاكتئاب. في حين يعد انخفاض دخل الزوج أحد أهم الأسباب التي تكمن وراء الخلافات والنزاعات التي تؤرق عش الزوجية، وخاصة في ظل ارتفاع تكاليف المعيشة، وطغيان الحياة المظهرية التي تفرض على الأفراد الإنفاق بشكل معين. ويزداد الأمر سوءاً في حالة عدم تعاون الزوجة وعدم قدرتها على تحمل الضوائق المادية؛ حيث سرعان ما تنهار تحت وطأتها.

ومع ذلك، أظهرت النتائج وإن لم تحقق الدلالة، انخفاض الرضا الزوجي وارتفاع الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى الزوجات مع ارتفاع مستوى دخل الزوج إلى أكثر من ١٠٠٠٠ ريال. ويمكن تفسير ذلك بأن السلوك المالي للزوجين قد يكون عاملاً مؤثراً على هذه المتغيرات، فغالباً ما يرتبط ارتفاع دخل الأزواج بزيادة الإنفاق الاستهلاكي لدى الزوجات وخاصة أن المرأة أكثر اهتماماً بقضايا الكماليات حيث تلجأ الزوجة في كثير من الأحيان إلى الاستخدام غير الرشيد للمال؛ انجرافاً خلف المباهاة والمفاخرة السائدة بين أفراد المجتمع، مما يثير غضب الزوج ويسهم في اشتعال فتيل النزاعات بينهما؛ الأمر الذي يفضي بالزوجة إلى حالة من الضيق والضجر والقلق والاكتئاب وعدم الرضا عن الحياة التي يسعى الزوج جاهداً لتأمينها. ومن جانب آخر، قد تكون الزوجة واقعة في فخ زوج بخيل، فنجد أن الزوج على الرغم من سعة حاله واقتداره لا ينفق على بيته إلا أقل القليل؛ معللاً ذلك بالحرص على إدارة المال وتأمين المستقبل الأسري؛ مما يجعل الزوجة تضيق ذرعاً من حياتها الزوجية، فتتخفف لديها مشاعر الرضا، وتتزايد لديها مشاعر الضغوط والقلق والاكتئاب. ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات المشار إليها في أدبيات الدراسة، والتي أظهرت أثر السلوك المالي على العلاقة الزوجية (Elizabeth, 2007; Bryant et al., 2008)؛ إدريس، ٢٠٠١). كما أن زيادة دخل الزوج وفيض المال بين يديه قد يخلق لدى الزوجة شعوراً بعدم الأمان بسبب توقعها لغدر الزوج بها، حيث تصبح إمكانية الاقتران بزوجة أخرى واردة، وقد يدفعها ذلك لأن تراقب زوجها في حركاته وسكناته؛ مما يثير ضيقه واستياءه، ومن ثم تشتعل الخلافات المفضية إلى انخفاض مشاعر الرضا وتزايد مشاعر الضغوط والقلق والاكتئاب.

كما أظهرت النتائج تفاعلاً اقتراباً من الدلالة بين دخل الزوج والزوجة على الرضا الزوجي، ويمكن تفسير ذلك بأن الزوجة في حالة وجود دخل لديها فإن إسهامها في الإنفاق قد يخلق جواً من التفاهم والتكاتف والتعاون بين الزوجين ينعكس بالإيجاب على مستوى الرضا الزوجي لديهما. ويتفق ذلك مع دراسة الرديعان (٢٠٠٥) التي أوضحت أن الأزواج الذين تشارك زوجاتهم في عملية الإنفاق على الأسرة يثمنون لهن هذه المشاركة. إلا أن النتائج لم تظهر أثراً للتفاعل بين دخل الزوج والزوجة على الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

جدول (٦: أ) البيانات الإحصائية لمُتغَيِّر العمل.

		حجم العينة	الرضا الزوجي		الضغوط النفسية		القلق		الاكتئاب
			الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
الثق	١	طالبة	٢٦٠,٢٨	٤٣,٥٨٦	٣٨,٢٦٣	١٠١,٨٣	١٩,٣١٧	٨٧,٢٩	٢١,٨٩٣
	٢	ساملة	٢٤٥,٦٨	٤٦,٥٦٧	٤٠,٦٦٠	١٠٢,٥٢	٢١,٧٥١	٨٩,٥١	٢٢,١٣٣
	٣	ربة منزل	٢٥٢,٤٣	٤٠,٦٢٤	٣٢,٩١٣	١٠٤,٠٢	١٧,٢٩٤	٩٠,٧٦	١٩,١٧٩
		المجموع	٢٥١,٤٥	٤٣,٩٢٣	٣٧,٤٣٦	١٠٢,٩٧	١٩,١٢٥	٨٩,٥٣	٢٠,٩٦١
الدور	١	يعمل	٢٥٢,٦١	٤٣,٣٨٦	٣٦,٦٤٥	١٠١,٢٠	١٩,١٣٣	٨٩,٣٢	٢١,٠٦٣
	٢	لا يعمل	٢٢٨,٦٣	٤٩,٠٣٤	٤٤,٩٣٩	١٠٧,١٧	١٨,٧٤٥	٩٣,٥٨	١٨,٧٧٨
		المجموع	٢٥١,٤٥	٤٣,٩٢٣	٣٧,٤٣٦	١٠٢,٩٧	١٩,١٢٥	٨٩,٥٣	٢٠,٩٦١

جدول (٦: ب) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
الرضا الزوجي	عمل الزوجة	١٤٣٤٣,٦٨٢	٢	٧١٧١,٨٤١	٣,٨٣٠	٠,٠٢٢
	عمل الزوج	١٢٥٣٠,٠١٣	١	١٢٥٣٠,٠١٣	٦,٦٩١	٠,٠١٠
	التفاعل بين عمل الزوج والزوجة	١٠٠٠٣,٣٤٣	٢	٥٠٠١,٦٧١	٢,٦٧١	٠,٠٧٠
الضغوط النفسية	عمل الزوجة	٧٩٠٤,٢٢٢	٢	٣٩٥٢,١١١	٢,٩٥٠	٠,٠٥٣
	عمل الزوج	١٤٩٠٥,٢٥٥	١	١٤٩٠٥,٢٥٥	١١,١٢٦	٠,٠٠١
	التفاعل بين عمل الزوج والزوجة	١٤٥٧٨,٥٥٨	٢	٧٢٨٩,٢٧٩	٥,٤٤١	٠,٠٠٥
القلق	عمل الزوجة	٣٤٣,٨١٣	٢	١٧١,٩٠٦	٠,٤٧٥	٠,٦٢٢
	عمل الزوج	٥٠٨,١٦٩	١	٥٠٨,١٦٩	١,٤٠٦	٠,٢٣٦
	التفاعل بين عمل الزوج والزوجة	٣٠١٠,٨٥٩	٢	١٥٠٥,٤٢٩	٤,١٦٤	٠,٠١٦
الاكتئاب	عمل الزوجة	٨٧٣٢,٢٠٩	٢	٢٩٠٧,٧٣٦	١,٥٥١	٠,٢٠١
	عمل الزوج	١٢٧٠٢,٣٦٤	١	١٢٧٠٢,٣٦٤	٣,٣٨٧	٠,٠٣٥
	التفاعل بين عمل الزوج والزوجة	٢٦٢٧٩,٧٦٨	٢	١٣١٣٩,٩٦١	٢,٣٣٦	٠,٠٣١

جدول (٦: ج) نتائج الاختبار البعدي.

المتغير	الرضا الزوجي
فئة العمل	طالبة
عاملة	٠,٠٢٢

• تفسير النتيجة الخامسة:

تشير النتائج بالجدول (٦: ب)، إلى وجود أثر لعمل الزوجة على الرضا الزوجي، حيث تبين أن هناك فروقا دالة بين الطالبات وبين العاملات لصالح الطالبات، كما تبين أن هناك فروقا بين الطالبات وغير العاملات لصالح الطالبات، وبين العاملات وغير العاملات لصالح غير العاملات؛ إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة. وقد بلغت المتوسطات على التوالي (٢٦٠,٢٨، ٢٤٥,٦٨، ٢٥٢,٤٣). كما أظهرت النتائج أثرا دالا لعمل الزوج على الرضا الزوجي، حيث تبين أن الزوجات اللاتي يعمل أزواجهن أكثر تعبيرا عن الرضا الزوجي. كما أظهرت النتائج أثرا اقتراب من الدلالة للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة.

كما تشير النتائج إلى وجود أثر اقتراب من الدلالة لعمل الزوجة على الضغوط النفسية، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الزوجات العاملات أكثر تعبيرا عن الضغوط النفسية، مقارنة بالطالبات وغير العاملات، وقد

بلغت المتوسطات على التوالي (٩٨،٢٩، ١٠٧،٣٣، ٩٩،٨٠). كما أظهرت النتائج أثراً دالاً لعمل الزوج على الضغوط النفسية، حيث تبين أن متوسط الأزواج غير العاملين أعلى من متوسط الأزواج العاملين، وكانت المتوسطات على التوالي (١٠١،٢٠، ١٢٦،٧١). وهذا يعني أن الزوجات اللاتي لا يعملن أزواجهن أكثر تعبيرا عن الضغوط النفسية. كما أظهرت النتائج أيضاً أثراً للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة.

وفيما يتعلق بتأثير عمل الزوجة على القلق، لم تظهر النتائج أثر لعمل الزوجة على القلق. كما لم يظهر أيضاً أثراً لعمل الزوج على القلق، في حين تبين أن هناك أثراً للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة.

كما لم تظهر النتائج تأثير لعمل الزوجة على الاكتئاب. في حين أظهرت أثراً دالاً لعمل الزوج على الاكتئاب، وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الأزواج غير العاملين أعلى من متوسط الأزواج العاملين وهي على التوالي (٨٩،٣٢، ٩٣،٥٨). وهذا يعني ارتفاع درجة الاكتئاب لدى الزوجات اللاتي لا يعملن أزواجهن. كما أظهرت النتائج أيضاً أثراً للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة.

وتعزو الباحثة ارتفاع معدل الرضا الزوجي وانخفاض الضغوط النفسية لدى الطالبات مقارنة بالعاملات وغير العاملات لأثر العمر، حيث تقع هذه الفئة من العينة في المرحلة العمرية (١٨ - ٢٥ سنة) على الأغلب، وهي تقابل المرحلة الأولى من الزواج التي أشير لها في الفرضية الثانية، حيث أن المحبة والتفاهم والتعاون بين الزوجين هو طابع العلاقة السائد في هذه المرحلة.

كما تبين من النتائج ارتفاع الرضا الزوجي لدى غير العاملات مقارنة بالعاملات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات الغربية (Eiquist, 2002؛ 2004، Heffernan)، وأيضاً العربية (أحمد، ١٩٩٤؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ الشمسان، ٢٠٠٤). كما تبين انخفاض الضغوط النفسية لدى غير العاملات مقارنة بالعاملات. وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة، إلى أن خروج المرأة للعمل لم يحررها من أعبائها الأسرية التقليدية بل أضاف إليها أعباء جديدة؛ فهي إلى جانب دورها كزوجة وأم وربة منزل مطالبة بالوفاء بمسؤولياتها تجاه عملها خارج البيت، وفي ظل ضيق الوقت ونفاد الجهد وامتناع الزوج عن مساندة زوجته في المهام المنزلية؛ باعتبار أن في ذلك إهانة له وانتقاصاً من رجولته تنخفض لدى الزوجة مشاعر الرضا وترتفع لديها مشاعر الضغط النفسي، هذا فضلاً عن أن إدارة الدخل الذي تحصل عليه والتحكم فيه أمور تعد من صلاحيات الزوج على الأغلب. وفي المقابل نجد أن عدم خروج المرأة للعمل قد يضمن في كثير من الأحيان أداءها لمسؤولياتها الأسرية على نحو يتحقق معه استقرار كافة أفراد الأسرة، الأمر الذي يخلق جواً مفعماً بالود والرضا المتبادل بين الزوجين.

ولم تظهر النتائج أثراً لعمل الزوجة على شعورها بالقلق والاكتئاب، حيث ظهر بصفة عامة تساوي الطالبات والعاملات وغير العاملات في القلق والاكتئاب. وتعتقد الباحثة أن ذلك قد يعود إلى أن الزوجة، سواء كانت طالبة أو عاملة أو غير عاملة، قد يعترها شعور بالقلق والاكتئاب، فالزوجة حين تكون طالبة أو عاملة قد تشعر بالقلق والاكتئاب حين تتعارض مسؤوليات المنزل مع متطلبات الدراسة أو العمل وتلح عليها؛ فهي تخشى أن يسرق نجاحها الذي حققته في الدراسة أو العمل من سعادتها الأسرية، وفي ذات الوقت تخشى أن تقف مسؤولياتها الأسرية عقبة أمام طموحاتها. كما أن المرأة غير العاملة قد تفرغت لرعاية أسرتها والاهتمام بأدق شؤونها، وقد وضعت نصب عينيها أنها ستنال الأمن والاستقرار النفسي فإذا بها عكس ما توقعت شعرت بالملل والفراغ ورتابة الحياة؛ الأمر الذي عرضها للقلق والاكتئاب، ويزداد الأمر سوءاً حين تلتقي بنساء عاملات حيث تتجاذبها أفكارهن وطموحاتهن؛ الأمر الذي يشعرها بظلمها لنفسها عندما قررت أن تنحصر حياتها داخل دور واحد هو رعاية أسرتها. ومع ذلك فليس بالضرورة أن يصل القلق والاكتئاب إلى درجة العصاب.

وفيما يتعلق بتأثير عمل الزوج، فقد كشفت النتائج عن انخفاض في الرضا الزوجي لدى الزوجات اللاتي لا يعمل أزواجهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشار إليها في أدبيات الدراسة (Morokoff & Gilliland, 1993; Kinnunen & Feldt, 2004; Bushfield et al., 2008). كما تبين ارتفاع في الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب (وإن لم يصل إلى حد الدلالة) لدى الزوجات اللاتي لا يعمل أزواجهن. وهذه النتيجة في الاتجاه المتوقع، حيث أن بقاء الزوج في المنزل عاطلاً عن العمل، سواء لعدم وجود عمل لديه أو بسبب إحالته إلى التقاعد، غالباً ما يشكل تهديداً لكيانه واستقراره النفسي مما يدفعه في أغلب الأحوال، إن لم يكن في جميعها، إلى إفراغ ما في أعماقه من ضيق وغضب في وجه زوجته وأبنائه؛ الأمر الذي يهيئ الظروف لنشوب نزاعات زوجية لا نهاية لها، فيترتب على ذلك انخفاض مشاعر الرضا، وارتفاع مشاعر الضغوط والقلق والاكتئاب.

كما أظهرت النتائج أثراً للتفاعل بين عمل الزوج والزوجة على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. وتعتقد الباحثة أن أقل الزوجات شعوراً بالرضا هي تلك التي يمكث فيها الزوج في المنزل عاطلاً عن العمل في الوقت الذي تخرج فيه زوجته إلى العمل، فقد يترك ذلك آثاراً سلبية بالغة العمق في نفسية كلا الزوجين، وخاصة أننا في مجتمع ذكوري لا يرحم حالات كهذه. في حين تعتقد الباحثة أن أكثر الزوجات شعوراً بالرضا هي تلك التي تنطوي على الصورة التي لا زالت تفضلها شريحة واسعة من أفراد المجتمع، وهي أن يخرج الزوج لكسب لقمة العيش في حين تبقى الزوجة في المنزل وتفرغ لإدارته. ويدعم هذا القول نتيجة الجزء الأول من الفرضية التي توصلت إلى أن

العاملات أقل شعوراً بالرضا الزوجي وأكثر تعرضاً للضغوط النفسية من غير العاملات، كما أن المتزوجات بأزواج عاطلين عن العمل أقل شعوراً بالرضا وأكثر تعرضاً للضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

• الخاتمة: التفسير الشمولي :

انطلقت الدراسة الحالية من أهمية الدور الذي تلعبه المرأة في حياة الأسرة والمجتمع، وما تتعرض له في المؤسسة الزوجية من أزمات ساهمت في انخفاض مشاعر الرضا لديها، وانعكست سلباً على صحتها النفسية، وأدت إلى تعطيل دورها الرائد في الحياة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الرضا الزوجي ببعض مظاهر اضطراب الصحة النفسية، وقد شملت كلا من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، كما هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير الرضا الزوجي ببعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية التي شملت (العمر، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، العمل)، وسعت أيضاً إلى الكشف عن مدى تأثر كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب بالمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية آنفة الذكر. وقد أجريت الدراسة على عينة من الإناث المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة.

وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد علاقة الرضا الزوجي ببعض مظاهر اضطراب الصحة النفسية للمرأة، حيث تبين وجود علاقة دالة بين الرضا الزوجي وكل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الغربية (Williams, 2003; Hollist, 2004; Qadir et al., 2005; Glade, 2005; Heene&Buysse, 2007; Lemmens, 2007). كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية (عبد المعطي ودسوقي، ١٩٩٣؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧). وهي نتيجة متوقعة، خاصة في ظل مجتمعنا الذي يربط بين قيمة المرأة ودورها كزوجة، ولذا فإن كل ما يهدد قيامها بهذا الدور تدفع المرأة ثمنه عادة من صحتها النفسية، وعليه فإن عدم الرضا عن المؤسسة الزوجية التي تستمد منها المرأة كيانها ووجودها الاجتماعي، يورث ضغوطاً نفسية قد تفوق مقدرة المرأة على التحمل فتقع ضحية القلق والاكتئاب؛ الأمر الذي قد يقود إلى نهاية مؤلمة قد يكون الطلاق أحدها أو خلق بيئة غير صحية تنتج أبناء يحملون الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين مظاهر اضطراب الصحة النفسية للمرأة التي شملت كلا من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. وهذه نتيجة متوقعة، ذلك أن الضغوط التي تفرزها دائرة الحياة الزوجية ترمي بثقلها على الزوجين، وتحديدًا الزوجة، باعتبارها الطرف الأكثر تأثراً مما يقودها إلى الشعور بالقلق الذي قد يتفاقم بشدة ليصبح اكتئاباً.

كما جاءت نتائج الدراسة لتؤكد أثر وأهمية بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة فيما يتعلق بالرضا الزوجي والضغوط النفسية والاكتئاب، إذ أظهرت الزوجات في الفئة العمرية الأولى ارتفاعاً في معدل الرضا الزوجي، وانخفاضاً في معدل الضغوط النفسية والاكتئاب، في حين أظهرت الزوجات في الفئة العمرية الثانية انخفاضاً في معدل الرضا الزوجي وارتفاعاً في معدل الضغوط النفسية والاكتئاب، ثم يعود معدل الرضا الزوجي إلى الارتفاع وينخفض معدل الضغوط النفسية والاكتئاب لدى الفئة العمرية الثالثة. ويمكن إرجاع تلك الفروق إلى تدخل عامل مدة الزواج، فالزوجات في الفئة العمرية الأولى يكن في السنوات الأولى من الزواج، بينما تقابل الزوجات في الفئة العمرية الثانية السنوات الوسطى في العلاقة الزوجية، في حين تقابل الفئة العمرية الثالثة السنوات الأخيرة في الزواج. والحياة الزوجية عادة ما تبدأ جميلة وهادئة يصبغها الحب والدفء والرضا المتبادل بين الزوجين، وما أن تمر سنوات قليلة حتى يكون الصراع الزوجي هو سيد المواقف، حيث أن ضغوط الحياة، وتزايد المسؤوليات، وتغير الأولويات تسلب من الزوجين مشاعرهما الجميلة والدافئة، وعندها تتأرجح سفينة زواجهما وقد ينتابهما شعور بأنها ستغرق، إلا أنها مع مرور الزمن وتقدم العمر تستعيد استقرارها وتوازنها بعد أن يتعلم الزوجان التجديف معاً. وبالمقابل توصلت النتائج إلى أن عمر الزوج ليس له تأثير على الرضا الزوجي، متفقة في ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة (الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧). وهذا ينطبق أيضاً على الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لعمر الزوج، وقد يكون للتكافؤ العمري بين المبحوثات وأزواجهن تأثيراً في إذابة تلك الفروق. ولم يتضح أيضاً أثر للتفاعل بين عمر الزوج والزوجة على الرضا الزوجي متفقة في ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة (الحسين، ٢٠٠٢؛ فرحات، ٢٠٠٧)، كما ينطبق ذلك أيضاً على كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

وعلى الرغم من افتراض أهمية ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة في إطالة عمر الزواج واستمراره وخلوه من الضغوط التي تؤرق عشر الزوجية، إلا أن الدراسة توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الرضا الزوجي وفقاً لتعليم الزوجة؛ متفقة في ذلك مع نتائج بعض الدراسات العربية (العمودي، ٢٠٠١؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ إبراهيم، ٢٠٠٧؛ الخرمان، ٢٠١٠)، وهذا ينطبق أيضاً على الضغوط النفسية، ولعل لتشابه صفات النساء واحتياجاتهن دوراً في عدم وجود تلك الفروق. ومع ذلك انتهت النتائج إلى وجود فروق فيما يتعلق بالقلق والاكتئاب لصالح المستويات التعليمية الأدنى، ولعل أهم التفسيرات لهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى ما تفتقده ذات التعليم المتدني من شعور بالأمن النفسي حول مستقبل حياتها

الزوجية بسبب عدم حصولها على سلاح تواجه به ظروف الحياة الطارئة. ومع ذلك أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد العينة في كل من الرضا الزوجي والضغط النفسي لصالح المستويات التعليمية الأعلى في الرضا الزوجي، متفقة في ذلك مع نتائج الدراسات العربية (عبد الرحمن ودسوقي، ١٩٨٨؛ الهيل، ١٩٩٦؛ إدريس، ٢٠٠١)، ولصالح المستويات التعليمية الأدنى في الضغوط النفسية، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يمتاز به الزوج الأكثر تعليماً من سمات شخصية تمكنه من أن يقود سفينة حياته الزوجية برعاية وأمان. إلا أن النتائج لم تظهر أثراً لتعليم الزوج على درجة القلق والاكتئاب. كما لم تظهر أيضاً أثراً للتفاعل بين المستوى التعليمي لكل من الزوج والزوجة على الرضا الزوجي متفقة في ذلك مع دراسة (الحسين، ٢٠٠٢)، كما ينطبق ذلك على كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

وعلى الرغم مما يُثار حول قضية دخل الزوجة وتأثيره في تشكيل طبيعة العلاقة الزوجية؛ إلا أن النتائج توصلت إلى عدم وجود أثر لدخل الزوجة على الرضا الزوجي متفقة في ذلك مع دراسة مختار (١٩٩٧). وهذا ينطبق أيضاً على الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن غالبية الزوجات السعوديات يقمن بإيداع جميع ما يحصلن عليه من دخل لأزواجهن، ويرحب الأزواج بذلك على اعتبار أن دخل الزوجة يدخل ضمن دخل الأسرة، فالزوجة ملزمة بالإنفاق على البيت مقابل غيابها عنه. وفي المقابل، اتضح من النتائج وجود تأثير لدخل الزوج، حيث أظهرت زوجات ذوي الدخل المرتفع درجات أعلى في الرضا الزوجي، متفقة في ذلك مع نتائج الدراسات الغربية (Schramm, 2003; Rice, 2003; Kinnunen&Feldt, 2004; Dean, 2005; Schmitt et al., 2007; Bryant et al., 2008; Dew, 2008; Dakin & Wampler, 2008)، وأيضاً بعض الدراسات العربية (خليل، ١٩٩٠؛ خليل، ١٩٩١). في حين أظهرت زوجات الأقل دخلاً درجات أعلى في الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، في اتفاق مع نتائج الدراسات السابقة (Dakin & Wampler, 2008; Bryant et al., 2008; Rice, 2003؛ خليل، ١٩٩١). وهذه نتيجة متوقعة في ظل الظروف الاقتصادية الضاغطة في المجتمع، وفي ظل تنامي النزعة الاستهلاكية لدى الأسر السعودية. كما أظهرت النتائج تفاعلاً اقترَب من الدلالة بين دخل الزوج ودخل الزوجة على الرضا الزوجي، ويمكن تفسير ذلك بأن الزوجة في حالة وجود دخل لديها فإن إسهامها في الإنفاق قد يضي على نوعاً من التأثير الإيجابي على مستوى الرضا الزوجي. ويتفق ذلك مع دراسة الرديعان (٢٠٠٥). وأما عن أثر التفاعل على بقية المتغيرات، فلم تظهر النتائج أثراً للتفاعل بين دخل الزوج والزوجة على كل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب.

وفيما يتعلق بتأثير العمل، توصلت النتائج إلى أن الطالبات أكثر شعوراً بالرضا الزوجي وأقل شعوراً بالضغوط النفسية، مقارنة بالعاملات وغير العاملات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أثر العمر حيث تقابل هذه الفئة من العينة

المرحلة الأولى من الزواج والتي تكون فيها العلاقة الزوجية في أفضل حالاتها. كما تبين أن العوامل أقل شعورا بالرضا الزوجي متفقة في ذلك مع نتائج بعض الدراسات الغربية (Eiquist, 2002؛ Heffernan, 2004)، وأيضا العربية (أحمد، ١٩٩٤؛ الحسين، ٢٠٠٢؛ الشمسسان، ٢٠٠٤)، وأكثر شعورا بالضغوط النفسية مقارنة بغير العوامل، ويرجع ذلك إلى ثقل الأعباء التي تقوم بها المرأة العاملة داخل البيت وخارجه، مع عدم تلقيها المساندة من زوجها. ومع ذلك لم تظهر النتائج أثرا لعمل الزوجة على القلق والاكتئاب. أما فيما يتعلق بتأثير عمل الزوج، أظهرت النتائج أثرا دالا لعمل الزوج على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والاكتئاب، إذ أظهرت الزوجات اللاتي لا يعمل أزواجهن انخفاضا في معدل الرضا الزوجي متفقة في ذلك مع نتائج الدراسات السابقة (Morokoff&Gilliland, 1993; Kinnunen&Feldt, 2004; Bushfield et al., 2008)، وارتفاعا في معدل الضغوط النفسية والاكتئاب مقارنة بالزوجات اللاتي يعمل أزواجهن. وتعكس هذه النتيجة بوضوح أهمية عمل الزوج في استقرار العلاقة الزوجية. وفيما يتعلق بنتائج تأثير التفاعل، انتهت الدراسة إلى أن هناك أثرا للتفاعل بين عمل كل من الزوج والزوجة على كل من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. وتعتقد الباحثة أن أقل الزيجات شعورا بالرضا هي تلك التي يلزم فيها الرجل المنزل ينتظر عودة زوجته من العمل. وأكثرها رضا تلك التي يخرج فيها الزوج إلى العمل لسد احتياجات أسرته وحين يعود من عمله تكون في انتظاره زوجة حانية تبذل باهتمامها ورعايتها عناء العمل.

• توصيات الدراسة :

- بناء على معطيات الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات التالية:
- « ضرورة تكاتف مؤسسات المجتمع المختلفة بدءا من الأسرة ومرورا بالمؤسسات التربوية وانتهاء بالإعلام في حسن إعداد الناشئة لتحمل مسؤوليات الزواج وإدارة شؤون الأسرة والأبناء.
- « الحرص على تقديم نماذج إيجابية للعلاقة الزوجية من خلال التركيز على سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وسير الصحابة والتابعين. كي تكون هذه النماذج موجّهات يحتذى بها في حسن التعامل مع شريك الحياة.
- « توعية الأزواج من الجنسين بطبيعة الحياة الزوجية من خلال التعريف بمراحل الزواج ومعطيات كل مرحلة، حتى يتسنى للأزواج اجتياز تلك المراحل بنجاح يتحقق معه الشعور بالرضا والسعادة.
- « وضع إستراتيجية إعلامية واضحة تهدف إلى تحرير المرأة من أسر الثقافة الذكورية السائدة في المجتمعات العربية بوجه عام، والمجتمع السعودي بوجه خاص، والتي تهمش المرأة وتجردّها من حقوقها الأساسية انطلاقا من الفهم المغلوط لمبدأ القوامة.
- « دعم مسؤولية الآباء والأمهات في تعزيز قيمة المرأة عند تربيتهن للأطفال الذكور، وإرساء قيمة مفادها أن الأعباء المنزلية ليست حكرا على الإناث.

- « إنشاء مراكز للإرشاد الزواجي، مع ضرورة تأهيل كوادر وطنية متخصصة في هذه المراكز يكون من ضمن مهامها التالي:
- ✓ إعداد المقبلين على الزواج إعداداً تربوياً ونفسياً شاملاً يؤهلهم لبناء بيت زوجي سعيد وقوي لا تستطيع رياح المشكلات أن تنال منه.
 - ✓ تصميم برامج إرشادية للأزواج من الجنسين تهتم بتنمية المهارات الحياتية في إدارة الخلافات والصراعات الزوجية، لعل في ذلك ما يسهم في استقرار الزواج وضمان استمراره.
 - ✓ تنظيم ندوات ثقافية تبين مساوئ الزواج المضطرب وانعكاساته السلبية التي تمتد لتستوعب كافة جوانب الحياة.
 - ✓ مساعدة الأزواج الذين يعانون من اضطراب في علاقاتهم الزوجية، وذلك بالوقوف على أهم الأسباب التي أدت إلى توتر العلاقة، ومن ثم التغلب عليها لمنع أو تقليل الخسائر النفسية الناجمة عنها.
- « تحسين اتجاهات الأفراد نحو العلاج الزواجي، وتشجيع الأزواج على الاستعانة بالمراكز الإرشادية، اعتباراً لتأثير هذه الاتجاهات نحو فاعلية البرامج والخدمات المختلفة التي تقدم لهم.

• المقترحات البحثية :

- إن الدراسة الحالية تثير العديد من الأفكار الخاصة بتوجهات البحوث المستقبلية. وفي هذا الإطار تقترح الباحثة التالي:
- « تركيز جهود البحث المستقبلية على تطبيق مقياس الرضا الزواجي مع أخذ أبعاده في الاعتبار، لمعرفة إلى أي مدى يسهم كل بعد في تحديد درجة الرضا الزواجي.
- « أكدت النتائج علاقة الرضا الزواجي بكل من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب لدى عينة الإناث المتزوجات، ولذا توصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات من الذكور المتزوجين، وذلك بهدف تقديم صورة أشمل للعلاقة بين متغيرات الدراسة. كما توصي بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول علاقة الرضا الزواجي ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى كالاضطرابات السيكوسوماتية.
- « أظهرت النتائج وجود فروق بين الزوجات في الرضا الزواجي والضغوط النفسية والاكتئاب تبعاً لأعمارهن، وعزت الباحثة ذلك إلى تدخل عامل مدة الزواج، ولذا فإن الباحثة توصي بتناول أثر مدة الزواج على متغيرات الدراسة.
- « أوضحت الدراسة أن الفئة العمرية الثانية (٣١ - ٤٠ سنة) هي أقل الفئات شعوراً بالرضا وأكثرها تعرضاً للضغوط النفسية والاكتئاب، وفسرت الباحثة ذلك بأن هذه الفئة العمرية تقابل السنوات الوسطى من الزواج والتي تشهد فيها الحياة الزوجية صراعات عديدة قد تتعدد أسبابها كما تم الإشارة إليه في أدبيات البحث. وعلى افتراض أن المهارة في التعامل مع

الصراعات الزوجية قد تكون سبباً في ارتفاع درجة الرضا الزوجي وانخفاض درجة الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، فإن الباحثة توصي بإجراء دراسات تتناول أثر أنماط معالجة الصراعات الزوجية على متغيرات الدراسة.

« لم تظهر النتائج فروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة (الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب) تبعا لعمر الزوج وتبعاً للتفاعل بين عمر كل من الزوج والزوجة، ويرجع ذلك إلى التقارب العمري بين المبحوثات وأزواجهن. ولذا توصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال على افتراض أن الزوجات غير المتكافئة عمرياً مدعاة لعدم الرضا الزوجي والذي قد يؤدي في أحيان كثيرة إلى الطلاق.

« لم تظهر الدراسة تأثيراً لدخول الزوجة على كلاً من الرضا الزوجي والضغوط النفسية والقلق والاكتئاب، وبالرغم مما أوردته الباحثة من تفسيرات، إلا أنها توصي بمزيد من الدراسات في هذا المجال، حيث شاع في الآونة الأخيرة أن دخل الزوجة يعد سبباً وراء العديد من الصراعات الزوجية المفضية إلى عدم الرضا الزوجي وإلى المعاناة من مشاعر الضغوط والقلق والاكتئاب.

« أظهرت النتائج وجود فروق بين العاملات وغير العاملات لصالح غير العاملات في الرضا الزوجي ولصالح العاملات في الضغوط النفسية، والتي ترجع إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل الزوجة العاملة في ظل غياب مساندة الزوج، ولذا توصي الباحثة بإجراء دراسة تتناول أثر المساندة الزوجية للمرأة العاملة على متغيرات الدراسة.

« لم تركز الدراسة الحالية على أثر غياب الأطفال من حياة الزوجين، ومن هنا توصي الباحثة بدراسة أثر عدم الإنجاب على متغيرات الدراسة.

« للتغيرات الاجتماعية والثقافية التي طرأت على حياة الناس اليوم تأثيراتها على مستوى الرضا بين الأزواج، ولذا توصي الباحثة بإجراء دراسات تتناول الرضا الزوجي في ظل التحديات الثقافية المعاصرة.

• المراجع :

- إبراهيم، زينب عبد العال (٢٠٠٧م). التوافق الزوجي وعلاقته بسمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة، دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو زيد، مدحت عبد الحميد (٢٠٠١م). الاكتئاب دراسة في السيكيوباتومتري. تقديم عباس عوض محمود. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أبو غزالة، سميرة علي جعفر (١٩٩٩م). الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من: الذكاء، تأكيد الذات وبعض السمات المرضية. مجلة كلية التربية، العدد ٢٣: ١٢٧ - ١٥٧.
- أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣م). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد، منى عبد الحميد رشاد (١٩٩٤م). صورة الرجل كسلطة وعلاقتها بالتوافق الزوجي. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

- إدريس، بهاء الدين يوسف (٢٠٠١م). طلب الطلاق في المحاكم الشرعية وعلاقته بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.
- إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤م). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- باترسون، س. هـ (١٩٩٠م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. ط١، الكويت: دار القلم.
- بارون، خضر عباس (٢٠٠٢م). الدوافع والانفعالات والضغوط النفسية. ط١، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
- الببلاوي، فيولا (١٩٨٧م). مقياس الرضا الزوجي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بسيوني، سوزان صدقة عبد العزيز (٢٠٠٤م). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحترق النفسي والمساندة الاجتماعية لدى المرأة العاملة في مدينة جدة. مجلة كلية التربية، العدد ٢٨، الجزء الثالث: ٢٤٥ - ٢٧٩.
- بشاي، شنوده حسب الله (١٩٩٥م). الاكتئاب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، المجلد ٢، العدد ١١: ١٠١٢ - ١٠٢٨.
- جان، نادية سراج محمد (٢٠٠٠م). استراتيجيات التعايش مع ضغوط الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات كلية التربية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الرياض.
- حجازي، مصطفى (٢٠٠٤م). الصحة النفسية منظور تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. ط٢، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- حسن، محمود (١٩٨١م). الأسرة ومشكلاتها. بيروت: دار النهضة العربية.
- الحسين، أسماء عبد العزيز محمد (٢٠٠٢م). التوافق الزوجي وعلاقته بالاكتئاب وبعض المتغيرات الأخرى. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الرياض.
- الحنطي، نوال عبد الله (١٩٩٩م). مشكلات التوافق الزوجي لدى الأسرة السعودية خلال السنوات الخمس الأولى للزواج في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٦م). مرجع في علم النفس الإكلينيكي (المرضي). ط١، العراق: دار وائل.
- الخرعان، هيا إبراهيم (٢٠١٠م). الرضا الزوجي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخشاب، سامية (١٩٨٢م). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة. ط١، القاهرة: دار المعارف.
- خليل، محمد محمد بيومي (١٩٩٠م). مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزوجي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد ٥، العدد ١١: ١٨٥ - ٢٦٤.
- خليل، وفاء محمد عبد الجواد (١٩٩١م). الرضا الزوجي من حيث علاقته بالبناء النفسي للزوجين لدى عينة من طلبة وطالبات الدراسات العليا بالجامعة. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الخولي، سناء (١٩٨٤م). الأسرة والحياة العائلية. بيروت: دار النهضة العربية.
- الداهري، صالح حسن أحمد (٢٠٠٥م). مبادئ الصحة النفسية. ط١، العراق: دار وائل.
- الدخيل الله، دخيل عبد الله (١٤٢٥هـ). مراحل الزواج ودورة الصراع بين الأزواج. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ٢٣: ٥٣ - ١١٣.
- دسوقي، راوية محمود حسين (١٩٩٥م). فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٤: ٢٦٩ - ٢٩١.
- الدليم، فهد عبد الله وآخرون (١٤١٣). سلسلة مقاييس مستشفى الطائف: مقياس القلق. ط١، الطائف: مطابع الشهري.

- الدليم، فهد عبد الله وآخرون (١٤١٤). سلسلة مقاييس مستشفى الطائف: مقياس الاكتئاب، ط١، الطائف: مطابع الشهري.
- الرديعان، خالد عمر (٢٠٠٥م). المرأة السعودية العاملة والإنفاق الأسري: دراسة على عينة من السيدات العاملات في مدينة الرياض. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٣٣، العدد ٣: ٥٥٩ - ٥٩٠.
- رضوان، شعبان جاب الله (١٩٩٣م). العلاقة بين أحداث الحياة ومظاهر الاكتئاب. مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة. العدد ٥٨: ٢٥٥ - ٢٦٢.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠١م). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١). الاعتمادية والتقييم السلبي للذات والحياة لدى المكتئبين وغير المكتئبين. دراسات نفسية، ك١، ج٢: ١٩٩ - ٢١٨.
- سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥م). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة. ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية. مراجعة حامد عمار، ط١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، لطفي (٢٠٠١م). الاكتئاب: الأسباب.. والمرض.. والعلاج. ط١، بيروت: دار النهضة العربية.
- شكري، مایسة محمد (١٩٩٦م). العلاقة بين درجة الزوج على المكونات الفرعية لنمط السلوك "١" وبين درجة عدم الرضا الزواجي لكل من الزوج والزوجة. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة منوفية، العدد ٢٧: ٢١٧ - ٢٣٤.
- الشمسان، منيرة عبد الله محمد (٢٠٠٤م). التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية دراسة مقارنة بين العاملات وغير العاملات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الرياض.
- شيخاني، سمير (٢٠٠٣م). الضغط النفسي، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية، المداواة. ط١، بيروت: دار الفكر العربي.
- الصواف، منى، والجبلى، قتيبة (٢٠٠١م). الصحة النفسية للمرأة العربية. تقديم عادل صادق. ط١، القاهرة: مؤسسة طبية.
- الطيريري، عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٤م). الضغط النفسي مفهومه. تشخيصه. طرق علاجه ومقاومته. ط١، الرياض: مطابع الصفحات الذهبية المحدودة.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨م). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول، القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨م). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠م). علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب - الأعراض - التشخيص - العلاج. الجزء الأول، القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠م). علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب - الأعراض - التشخيص - العلاج. الجزء الثاني، القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد السيد، ودسوقي، راوية محمود حسين (١٩٨٨م). التنبؤ بالتوافق الزواجي. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ٦٧١ - ٦٨٩.
- عبد العاطي، السيد وآخرون (٢٠٠٤م). علم اجتماع الأسرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد العال، تحية محمد أحمد (١٩٩٥م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحقيق الرضا الزواجي. رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، بنها.

- عبد الغني، أشرف محمد، والشرييني، أميمة محمود (٢٠٠٣م). الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق.
- عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم (١٩٨٤م). سيكولوجية المرأة العاملة. بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد اللطيف، حسن إبراهيم (١٩٩٧م). الاكتئاب النفسي دراسة للفروق بين حضارتين وبين الجنسين. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٧، العدد ١: ٣٩ - ٦٥.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٦م). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد المعطي، حسن مصطفى، ودسوقي، رابوية محمود حسين (١٩٩٣م). التوافق الزوجي وعلاقته بتقدير الذات والقلق والاكتئاب. مجلة علم النفس، المجلد ٧، العدد ٢٨: ٦ - ٣٢.
- عريبة، حنان أبو الخير البيومي (٢٠٠٨م). علاقة اضطراب نقص الرغبة الجنسية لدى المرأة بالتوافق الزوجي. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عسكر، عبد الله (٢٠٠١م). الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عسكر، علي (٢٠٠٣م). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط٣: دار الحديث.
- عكاشة، أحمد (١٩٩٨م). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي، عبد السلام علي (٢٠٠١م). المساندة الاجتماعية واتخاذ قرار الزواج واختيار القرين وعلاقتها بالتوافق الزوجي. مجلة دراسات نفسية، المجلد ١١، العدد ١: ٦٩ - ٩٥.
- العمران، هناء عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٧م). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الزوجي لدى عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العمودي، ياسر محمد عبد الرحمن (٢٠٠١م). التوافق الزوجي وعلاقته بتوكيد الذات وارتباطه ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٣م). الصحة النفسية. ط٢: عمان: دار الفكر.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٣م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة "الأُسرة ودورها في حل مشكلات الطفل". الأردن: دار أسامة.
- غلاب، محمود عبد الرحيم (٢٠٠٢م). العلاقة بين ضغوط العمل وكل من الرضا الزوجي والقلق والاكتئاب لدى عينة من الأزواج والزوجات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٧، المجلد ١٢: ٢٤٢ - ٢٩٤.
- فايد، حسين (١٩٩٨م). الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٨، العدد ٢: ١٥٥ - ١٩١.
- فرجاني، هالة عبد المؤمن محمد (١٩٨٩م). الإدراك المتبادل بين الزوجين، وعلاقته بفارق السن بينهما، دراسة استطلاعية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- فرحات، محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٧م). التوافق الزوجي واتجاهات الأمهات نحو التنشئة الاجتماعية لأطفالهن، دراسة وصفية مقارنة. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- فريد، سيجمند (١٩٦٢م). القلق. ترجمة محمد عثمان نجاتي. ط٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الفيشاوي، مبروك إسماعيل محمد (٢٠٠٤م). الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقتها بالضغوط والرضا الزوجي للأُم. رسالة دكتوراه، جامعة المنيا.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٣م). في الصحة النفسية. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

- القشعان، حمود فهد (٢٠٠٠م). تأثير العقم على تقدير الذات والتوافق الزوجي في الأسرة الكويتية دراسة ميدانية مقارنة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٤٢: ١٨٣- ٢١٣.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٩م). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الاتصالي. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المبدل، منيرة عبد الله عبد العزيز (٢٠٠١م). إدراك الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- مختار، هادي رضا (١٩٩٧م). عمل المرأة وأثره على عدم الاستقرار الأسري دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٢٥، العدد ٢: ٢٠٣- ٢٣٠.
- مخيمر، عماد محمد (١٩٩٧م). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٧، العدد ١٧: ١٠٣- ١٣٨.
- المغربي، الطاهرة محمود محمد (٢٠٠٤م). العلاقة بين التدين والتوافق الزوجي. دراسات عربية في علم النفس. المجلد ٣، العدد ١: ١١- ٤٠.
- مكلفين، روبرت، وغروس، رتشارد (٢٠٠٢م). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. ترجمة ياسمين حداد وآخرون، ط١: دار وائل.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٢م). أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: مؤسسة المختار.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز وآخرون (٢٠٠٣م). علم نفس المرأة. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الهيل، أمينة إبراهيم حسن (١٩٩٦م). دراسة لبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية المرتبطة بالتوافق الزوجي لدى المرأة القطرية. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣م). مقدمة في علم النفس. ط٣، عمان: دار الشروق.
- اليحفي، نجوى (٢٠٠٣م). الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانية. المجلة التربوية، العدد ٦٩: ١٢٠- ١٥١.
- يغمور، هناء محمد علي (١٩٨٢م). أثر عمل المرأة السعودية المتعلمة على التوافق في الحياة الزوجية دراسة ميدانية على العاملات وأزواجهن في مدينة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- يوسف، جمعة سيد (٢٠٠١م). النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية. القاهرة: دار غريب.
- Bryant, C. N. et al. (2008). Marital Satisfaction among African Americans and Black Caribbeans: Findings from the National Survey of American Life. Family Relations, 57, 2: 239-253.
- Buckle, R. R. (2005). The relationships between conflict, marital satisfaction and couples time spent in joint activity. Ph D. Dissertation. Auburn University.
- Bushfield, S. Y. et al. (2008). Perceptions of "impingement" and marital satisfaction among wives of retired husbands. Journal of women aging, 20: 199-213.
- Carels, R. A. et al. (2000). Ambulatory pressure and marital distress in employed women. Behavioral medicine, 26: 80-86.
- Charania, M. R. (2006). Personality Influences on marital satisfaction: an examination of actor, partner, and interaction effects. Ph D. Dissertation. University Of Texas At Arlington.

- Cordova, J. V. et al. (2005). Emotional Skillfulness in marriage: intimacy as mediator of the relationship between emotional skillfulness & marital satisfaction. Journal of social & clinical psychology, 24: 218- 235.
- Dakin, J. &Wampler, R. (2008). Money doesn't buy happiness, but It helps: marital satisfaction, psychological distress, & demographical differences between low- and middle-income clinic couples. The American journal of family Therapy,36: 300-311.
- Dean, L. R. (2005). Materialism, perceived financial problems, and marital satisfaction. Master's Thesis. University of Brigham Young.
- Dew, J. (2008). Dept change and marital satisfaction change in recently married couples. Family relations, 57, 1: 60-71.
- Dwyer, M. T. (2005). Emotional intelligence and conflict resolution style as predictors of marital satisfaction in the first year of marriage. Ph D. Dissertation. University of Kentucky.
- Elizabeth, C. H. (2007). Correlates of marital satisfaction in a Manitoba low income sample. International journal of consumer, 12: 183-197.
- Elquist, M. (2002). Marital Satisfaction and perception of equity in work/family role responsibilities in dual earner shiftworkers. Master's Thesis. University of Nevada, Reno.
- Espinosa, C. (2003). Marital Satisfaction in midlife. Master's Thesis, California State University, Fullerton.
- Fitzpatrick, N. y. (2001). Marital Satisfaction and personality.Ph D. Dissertation. Graduata School of Psychology.
- Gaunt, R. (2006).Couple similarity & marital satisfaction: are similar spouses happier ?. Journal of personality, 74: 1401-1420.
- Glade, A. C. (2005). Differentiation marital satisfaction and depressive symptoms: an application of bowen theory.Ph D. Dissertation. The Ohio State University.
- Gorchoff, S. et al. (2008). Contextualizing chang in marital satisfaction during middle ages: An 18-year longitudinal study. Psychol SCI, 19: 194-200.
- Greeff,A.P.&Malherbe,H.L.(2001). Intimacy and marital satisfaction in spouses. Journal of Sex & Marital Therapy, 27: 247-257.
- Heene, E. &Buysse, A. (2007). An interpersonal perspective on depression: the role of marital adjustment, conflict communication, attributions, & attachment. Family process,46: 499-514.
- Heffernan, k. (2004). Satisfaction with childcare support and Marital Satisfaction in Dual Earner families.Ph D. Dissertation. Boston College.
- Hiotakis, S. (2006). An Investigation of familial variables associated with marital satisfaction.Ph D. Dissertation. Hofstra University.

- Hollist, C. S. (2004). Marital Satisfaction and Depression In Study of Brazilian Women: A Cross-Cultural Test of the Marital Discord Model of Depression.Ph D. Dissertation. Brigham Young University.
- Jones, J. T. (2003). Intrapersonal traits and intrapersonal behaviors as predictors of marital satisfaction in a mediational model.Ph D. Dissertation. University of California.
- Kendal, N. (2004). Financial behavior and marital satisfaction: A collective case study.Ph D. Dissertation. Michigan State University.
- Kinnunen, U. &Feldt, T. (2004). Economic stress & marital adjustment among couples: analyses at dyadic level. European journal of social psychology,34: 519- 532.
- Kirby, J. (2005). A Study of the marital satisfaction levels of participants in A marriage education course.Ph D. Dissertation. University of Louisiana at Monroe.
- Kouros, C. D. et al. (2008). Interrelations and moderators of longitudinal links between marital satisfaction and depressive symptoms among couples in established relationships. Journal of family psychology, 22,5: 667-677.
- Kukay, H. (2005). Effects of gender and parental status on reported marital satisfaction self- efficacy. Master's Thesis, University of Missouri St. Louis.
- Kupperbusch, C. S. (2002). Change in marital satisfaction and change in health in middle-aged older long-term married couples.Ph D. Dissertation.University of California, Los Angeles.
- Lawrence, E. et al. (2008). Objective ratings of relationship skills across multiple domains as predictors of marital satisfaction trajectories. Journal of soc per relat,25, 3: 445-466.
- Lee, C. Y. (2004). Marital Satisfaction and father involvement during the transition to parenthood.Ph D. Dissertation.University of Minnesota.
- Lemmens,G.(2007). Marital Satisfaction, Conflict Communication, attachment Style, and Psychological distress in Couples With a hospitalized Depressed Patients.AcatNeuropsychiatrica,19,2:109-117
- Litzinger S. & Gordon K. C. (2005). Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction. Journal of Sex and Marital Therapy, 31: 409-424.
- Mirgain, S. A. (2003). The Emotional life of marriages: An Investigation of emotional skillfulness and its effects on marital satisfaction and intimacy.Ph D. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Morokoff, P. J. &Gilliland, R. (1993). Stress, Sexual functioning, and marital satisfaction. The Journal of Sex Research, 30, 1: 43-53.

- Najm, Q. (2005). Attachment styles and emotional intelligence in marital satisfaction among pakistani men and women.Ph D. Dissertation. Tennessee State University.
- Orathinkal, J. &Alfons, V. (2007). Demographic affect marital satisfaction. Journal of Sex and Marital Therapy, 33: 73-85.
- Patrick, S. J. (2002). Intimacy, differentiation, and marital satisfaction.Ph D. Dissertation. Northern Illinois University.
- Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life?.American journal of family therapy, 36: 388- 401.
- Pillemer, J. et al. (2008). The importance of fairness and Equity for the marital satisfaction of older women. Journal of women aging, 20: 215-229.
- Qadir, F. et al. (2005) . Marital satisfaction in Pakistan: A pilot investigation. Sexual & Relationship Therapy,20, 2: 195-209.
- Rice, C. H. (2003). Marital Satisfaction, Marital Function, and depressive symptoms in married individuals.Ph D. Dissertation. Wayne State University.
- Rodriguez, R. G. (2003). Measures of Anxiety, Stress, Marital Satisfaction, , and Depression among first time expectant fathers living in a rural community: an antepartum and postpartum study.Ph D. Dissertation. Capella University.
- Schramm, D. (2003). An assessment of marital satisfaction, marital adjustment, and problematic areas during the first few months of marriage among a sample of newlyweds in Utah. Master's Thesis, Utah State University.
- Schmitt, M. et al. (2007). Marital Interaction in middle and old age: a predictor of marital satisfaction.International journal of aging & human development, 65,4: 283-300.
- South, S. (2006). Personality Pathology assessed by self- and other report: Implications for marital satisfaction and cnflict.Ph D. Dissertation. University Of Virginia.
- Tiegerman, J. (2005). The relationship among conflict management style, dimensions of conflict & marital satisfaction. Ph D. Dissertation. Hofstra University.
- Umberson, D. et al. (2005). Stress in childhood and adulthood: Effects on marital quality over time. Journal of marriage and family,67,5: 1332-1347.
- Williams, J. (2003). Marital Satisfaction and Depression Among Older Adults. Master's Thesis, California State University.



البحث السادس :

**فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة
الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف
الرابع الابتدائي**

المصادر :

د/ أحمد عبد الرشيد حسين عبد الرحمن
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

” فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ”

د/ أحمد عبد الرشيد حسين عبد الرحمن

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل محتوى الوحدة الأولى (الدراسات الاجتماعية أهميتها وأدواتها)، والوحدة الثانية (الطبيعة في بلدي) من مقرر الجغرافيا لاعداد قائمة المفاهيم الجغرافية واختبار تشخيصي للتصورات البديلة الخاطئة لتلك المفاهيم الموجودة لدى عينة البحث التشخيصية والتي بلغت (٦٥) تلميذا بالصف الرابع الابتدائي الذين درسوا الوحدتين، كما تم اعداد كتب أنشطة للتلميذ ودليل للمعلم لتدريس الوحدتين السابقتين باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، وللتحقق من فاعلية الاستراتيجية تم اعداد أداتي البحث والتي تمثلت في اختبار المفاهيم الجغرافية ذات التصورات الخاطئة التي كشفت عنها نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي، ومقياس الاتجاه نحو المادة؛ حيث تم تطبيقهما قبلها وبعديا على عينة البحث التجريبية التي تمثلت في مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة (أحمد حمدي الابتدائية) تم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداها تجريبية (٤٢) تلميذا، والأخرى ضابطة (٤٢) تلميذا، وقد أسفرت نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأداتي البحث وتنفيذ تجربة البحث عن فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة

The Effectiveness of Cartoon Concepts Strategy to Correct Misconceptions Alternative Geographical Concepts and the Development Trend of Material to the Fourth Graders

Abstract :

The research aims to identify the effectiveness of cartoon concepts strategy to correct misconceptions alternative geographical concepts and the development trend of material to the Fourth graders, To achieve this goal was the first unit content analysis (Social Studies importance and tools), and the second unit (nature in my country) of the decision of geography to prepare a list of geographical concepts and diagnostic test alternative scenarios wrong to those concepts in the research sample diagnostic, which amounted to (65) pupils fourth primary grade who have studied the two units. It was also prepared written student activities and teacher's guide for the teaching of the previous two units using cartoon concepts strategy. Verification of the effectiveness of the strategy has been prepared research tools, which were represented in the test with misconceptions revealed by the results of the diagnostic test the application of geographical concepts, and the measure of the trend towards art. Where tribal been applied to Uday and experimental research sample represented by a group of students in the fourth grade of primary school (Ahmed Hamdi

primary) was their partition into two experimental one (42) students, and the other officer (42) pupils. It has resulted in the application of tribal and post tools for research and implementation of the search experience on the effectiveness cartoon concepts strategy to correct misconceptions alternative geographical concepts and the development trend of the article pupils of the experimental group compared to the control group results

• مقدمة :

يشهد العالم خاصة منذ أوائل الألفية الثالثة ثورة علمية وتكنولوجية كان لها أكبر الأثر في سلوك المتعلمين ، وفي تعاملاتهم مع المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيشون فيه . لذا يؤكد العديد من التربويين أن الطرق المثلى لأعداد المتعلمين ونجاحهم في القرن الحادي والعشرين مرهون بمخزونهم المعرفي الذي يتم توظيفه وتطبيقه في حل مشكلاتهم الحياتية في مهام ذات مغزى ، فيكتسب المتعلم المفاهيم والمعرفة المتجددة ويطور نفسه بنفسه ليبقى متفاعلاً مع الآخرين (Artino,2008.P.2)

لذا تشكل المفاهيم اللبنة الأولى لبناء المبادئ والنظريات ، وعمليات التفكير العليا لدى المتعلمين ، وتعتبر ذات أهمية كبيرة ، ليست لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم فحسب؛ بل لأنها تزود المتعلمين بوسائل مساهمة النمو المعرفي (خضر، ٢٠٠٦ : ٣٢٥)

وقد ازدادت أهميتها في الوقت الحاضر نظراً لانفجار المعرفة وللصعوبة الكبيرة في الإلمام بجوانبها ؛ حيث أصبح اهتمام المربين مساعدة المتعلمين على الفهم والوعي بالبناء المفاهيمي للمادة المتعلمة مع ترك التفاصيل والجزئيات.(مرعي ، والحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢١١)

فظهرت عدة نظريات تجعل من المتعلم محوراً للتعليم والتعلم، منها النظرية البنائية، والتي اشتقت منها عدة استراتيجيات للتدريس تهتم بنمط المعرفة وخطوات اكتسابها ؛ حيث يسهم الفكر البنائي في بناء المعرفة لدى المتعلم في قالب معرفي متماسك (Gordon,2009:P.39)

وقد شهد الميدان التربوي تقدماً وتحولاً رئيساً في عمليات التعليم والتعلم، فقد بدأ التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، كفاءته)، وبيئة التعلم، ومخرجات التعلم، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي.. ومن ثم يحدث التعلم ذي المعنى؛ لأنه يبنى على البنية المعرفية لدى المتعلم (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٦ : ١٧).

ومن بين الاستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية وتثير التشويق لدى التلاميذ لتعليم الجغرافيا وتعلمها استراتيجية المفاهيم الكرتونية ؛ حيث

يمكن للمعلم أن يختار من الشخصيات الكرتونية المحببة لدى التلاميذ لمناقشة العديد من المفاهيم والموضوعات الجغرافية ؛ حيث تسهم تلك الاستراتيجية في بناء شخصية التلاميذ، لأنها تقدم المعلومات لهم من خلال قصص جذابة ومثيرة تدور أحداثها في الأماكن والمواقع الجغرافية التي يتطلع إليها التلاميذ ، ومن ثم فهي من أفضل استراتيجيات التدريس التي تمكن المتعلم من اكتساب المفاهيم المجردة، ومساعدتهم على بناء المعرفة بأنفسهم اعتماداً على خبراتهم السابقة، كما أن هذه الاستراتيجية أحد أنواع المواد البصرية التعليمية التي تجعل المتعلم يشارك بفاعلية في العملية التعليمية، ومن ثم تصبح نتائج التعلم ذات معنى .

وتأتي جاذبية الرسوم الكرتونية من خلال مخاطبتها لخيال التلاميذ وهو ما يعشقه عالم الصغار بصفة عامة بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى أن هذه الرسوم قابلة للفهم والاستيعاب بسهولة ، ومن ثم إمكانية تطبيقها في العملية التعليمية، لذا سعت المؤسسات التربوية إلى استثمار مميزات الرسوم الكرتونية لتحقيق أهدافها التربوية (الكبيسي، ٢٠١٤: ٣٦١)

وتهدف الجغرافيا كمادة دراسية - ضمن ما تهدف إليه - إلى اكساب التلاميذ نواتج تعلم مهمة، ألا وهي المفاهيم الجغرافية التي تساعد المتعلم على تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة، لذا فالمفاهيم الجغرافية مكونا مهما من مكونات محتوى مناهج الجغرافيا بالمراحل التعليمية المختلفة، لأنها تساعد التلاميذ على ممارسة العديد من العمليات العقلية، مثل: المقارنة، والاستنتاج، والربط، واكتشاف العلاقات، وتنظيم الخبرات العقلية ، من خلال تنظيم خصائص الظواهر الطبيعية والبشرية في بناء معرفى منظم، مما يجعل ما يتعلمه التلاميذ ذا معنى (البرعي، ٢٠٠٦: ٢١٤ - ٢١٥)

ويؤكد ذلك نتائج العديد من البحوث التربوية التي أهتمت بتنمية المفاهيم الجغرافية لدى المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، كبحث (عامر، ١٩٩٩) ، وبحث (ابراهيم ، ٢٠٠٣)، وبحث (الأهدل، ٢٠٠٥) ، وبحث (عبد المنعم ، ٢٠٠٦) وقد أشارت نتائج هذه البحوث إلى انخفاض مستوى التلاميذ في المفاهيم الجغرافية وشيوع الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التقليدية والتي تعتمد على المحاضرة والتلقين والتي من أبرز عيوبها سلبية المتعلم ، وتجاهل دافعيته ، مما قد يساهم في اكتساب المتعلمين للعديد من التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية التي يدرسونها .

ونظراً لما تؤثر به التصورات البديلة على اكتساب المتعلمين للمفاهيم الصحيحة بالمواد الدراسية ، فقد بُذلت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تدريس يستخدمها المعلم في حجرة الصف الدراسي لتصويب التصورات البديلة

الخاطئة للمفاهيم المرتبطة بها لدى المتعلمين ، مثل الرسومات الكرتونية "Concept Cartons" التي ابتكرها كيوغ ونيلور عام ١٩٩١ ، كاستراتيجية تدريس ، حاولت الدمج بين النظرية البنائية والمعرفية ؛ حيث أثبتت العديد من البحوث والدراسات فاعليتها في الكشف عن تصورات التلاميذ المتعلقة بموضوع ما ، والحد من التصورات الخاطئة لديهم مثل : دراسة (Kabapinar, 2005: P.P.135-146) ، ودراسة (Ekici & others, 2007: P.P.111-) ، ودراسة (Birisci & Metin) ، ودراسة (Kabapinar, 2009: P.P.105-118) ، ودراسة (Sexton, 2010) ، ودراسة (Chin & Teou , 2010) ، ودراسة (Ozmen, 2011: P.P.1-29)

وقد بات جلياً أن مادة الجغرافية لها مكانتها وأهدافها التربوية البالغة الأهمية التي تسهم في تنمية شخصية المتعلمين ، كما أنها من أكثر حقول المعرفة الإنسانية صلة بحياة المتعلم والمجتمع ، إذ تتصل اتصالاً مباشراً بالبيئة التي يعيش فيها المتعلمون ، لذلك تكشف لهم عن طبيعة هذه البيئة بشقيها البشري والطبيعي ، بالإضافة إلى أنها تهتم بدراسة كيفية استغلال الإنسان للمصادر المتوفرة على سطح الأرض ، ودراسة التباينات الموجودة بين مختلف المناطق والعلاقات المتبادلة فيما بينها ، لذا تهتم بدراسة التكامل بين الإنسان والبيئة ، فالتدريس الهادف والفعال لهذه المادة والاتجاه نحو تعليمها وتعلمها يمكن أن ينمي العديد من نواتج التعلم المرغوبة لدى هؤلاء المتعلمين (الرواضية ، ٢٠٠١ : ٣٨٤)

ويواجه تدريس الجغرافيا العديد من الصعوبات فيما يتعلق باكتساب المفاهيم الجغرافية ، ومن هذه الصعوبات الاعتماد على أسلوب الالتقاء في التدريس ، والذي يعتمد على حشو أذهان التلاميذ بهذه المفاهيم دون فهم معناها أو ادراك العلاقات بينها ، كما أن طريقة عرض الموضوعات في الكتاب المدرسي يجعل مادة الجغرافيا غير ذات معنى أو أهمية بالنسبة للتلاميذ فلا تؤدي إلى إثارة اهتمامهم ، مما قد يفقد المادة وظيفتها من جانب التلاميذ ونفورهم منها ، وعدم اقبالهم على تعلم موضوعاتها فضلاً عن اكتسابهم الاتجاهات السلبية نحوها (محمود ، ٢٠٠٤ : ٢٢)

فالتدريس الذي يُخطط له بعيداً عن ميول واتجاهات واستعدادات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان من جودة وإتقان ؛ حيث تتسم كل مرحلة عمرية بخصائص ومتطلبات نمو واحتياجات خاصة بالمتعلمين ، ينبغي تلبيتها وإشباعها حتى يتحقق النمو المتكامل لهم ، ويندرج تلاميذ المرحلة الابتدائية في مرحلة الطفولة ؛ حيث تحتل هذه المرحلة مكانة متميزة في حياة المتعلمين لما تتضمنه من تأسيس لمظاهر النمو المختلفة لدى

النشء ، مما يُساعد على تكوين الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين نحو المواد الدراسية عبر المراحل التعليمية المختلفة (الشافعي، ٢٠٠٩: ٩٢)

وفي محاولة لتقصي واقع تدريس الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا بخاصة ، وما يواجهها من صعوبات قام الباحث بمقابلة عدد (٧) معلمين ، وعدد (٣) موجّهين بالمرحلة الابتدائية ، وقد أشارت نتائج تحليل المقابلة إلى إجماع أكثر من (٧٥٪) من معلمي وموجهي مادة الدراسات الاجتماعية التي شملتهم العينة إلى ضعف مستوى التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية من ناحية ، واكتساب العديد من التصورات الخاطئة لديهم من البيئة المحلية حول بعض المفاهيم الجغرافية من ناحية أخرى ؛ وقد أرجع معلمو وموجهو المادة أسباب ذلك إلى مجموعة عوامل كانت أبرزها : صياغة محتوى المادة بأسلوب لا يُساعد التلاميذ على تصور معاني المفاهيم الجغرافية ، فضلا عن الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس ، وأشاروا لدلائل ذلك بانخفاض درجات التلاميذ الشهرية في مادة الدراسات الاجتماعية

لذا تكمن مبررات مشكلة البحث بأن هناك حاجة ماسة لتحسين الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة وللمفاهيم الجغرافية بصفة خاصة ، ومن ثم الكشف عن التصورات البديلة الخاطئة المرتبطة بتلك المفاهيم وعلاجها لدى التلاميذ من جهة ، وتنمية اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو مادة الجغرافيا من جهة أخرى ، من خلال التوجه نحو الاستراتيجيات البنائية ، والتي من بينها استراتيجية المفاهيم الكرتونية ؛ حيث أثبتت البحوث والدراسات السابقة فاعليتها في الكشف عن التصورات البديلة وعلاجها لدى التلاميذ عبر مواد دراسية مختلفة

• مشكلة البحث :

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في وجود العديد من التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، نظرا لطرق التدريس التقليدية التي لا تسمح باكتشاف وتصويب تلك التصورات لدى التلاميذ ، وفي محاولة لعلاج تلك المشكلة يسعى البحث إلى الاجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- « ما المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي؟
- « ما التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

« ما التصور المقترح لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية لتدريس الوحدة الأولى والثانية لتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ »

« ما فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تدريس الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية على تصويب المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ »

« ما فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تدريس الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية على تنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ »

• أهداف البحث :

« تحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الابتدائي »
 « الكشف عن التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي »

« تحديد بعض الرسومات الكرتونية المقترحة التي يمكن إعادة صياغة الوحدتين من خلالها »

« اعداد دليل للمعلم لاستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدتين »

« تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي »

« تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي »

• أهمية البحث:

يمكن أن يسهم البحث الحالي في:

« توجيه نظر معلمي الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة تصويب التصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ قبل تدريس المفاهيم الجغرافية »

« تطوير استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية بعامه والجغرافيا بخاصة باستخدام الرسومات الكرتونية »

« تفسير أسباب انخفاض مستويات التلاميذ في تعليم وتعلم الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية. »

« تخطيط وحدات دراسية للجغرافيا بالمرحلة الابتدائية باستخدام الرسومات الكرتونية »

« تقديم اختبار لتشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية، ودليل للمعلم للتدريس بالرسومات الكرتونية، واختبار للمفاهيم الجغرافية، ومقياس للاتجاه نحو المادة . »

• **فروض البحث :**

- « لا توجد تصورات بديلة خاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية الفصل الدراسي الأول لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي
- « لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية البعدي
- « لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو المادة البعدي

• **حدود البحث :**

- اقتصر البحث الحالي على ما يلي:
- « الوحدة الأولى (الدراسات الاجتماعية أهميتها أدواتها) والوحدة الثانية (الطبيعة في بلدي) من مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، لوجود العديد من التصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ حول المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوجدتين
- « مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ممن سبق لهم دراسة الوجدتين (كعينة تشخيصية) ، ومجموعة من التلاميذ ممن لم يسبق لهم دراسة الوجدتين (كعينة تجريبية أساسية)
- « تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق)
- « تنفيذ تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦

• **منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى الوجدتين الدراسيتين واعداد قائمة المفاهيم الجغرافية، واعداد الوجدتين باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، واعداد أدوات البحث ، ومقياس الاتجاه نحو المادة ، والمنهج شبه التجريبي لا اختيار عينة البحث وتطبيق أدواته، ومناقشة النتائج وتفسيرها

• **أدوات البحث :**

- للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم اعداد الأدوات التالية:
- « اختبار لتشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ
- « اختبار المفاهيم الجغرافية
- « مقياس الاتجاه نحو المادة

• **إجراءات البحث :**

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إتباع المراحل والخطوات التالية :

- **المرحلة الأولى (المرحلة التشخيصية) :**
 - ◀ تحديد المحتوى العلمي وهو الوحدة الأولى والثانية من الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي
 - ◀ تحليل محتوى الوحدات والتحقق من صدق وثبات التحليل
 - ◀ التوصل إلى قائمة المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدات في صورتها النهائية
 - ◀ إعداد اختبار تشخيصي للتصورات البديلة الخاطئة لتلك المفاهيم الجغرافية من خلال ما يلي :
 - ✓ قائمة المفاهيم الجغرافية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة
 - ✓ الاطلاع على اختبارات التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ببعض البحوث والدراسات السابقة
 - ✓ بعض المعلمين ذوي الخبرة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية
 - ✓ المقابلات التشخيصية لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، الذين أنهوا دراسة الوحدات
 - ◀ ضبط الاختبار في صورته النهائية وحساب صدقه وثباته
 - ◀ تطبيق الاختبار على عينة البحث التشخيصية
 - ◀ تشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدات
- **المرحلة الثانية اعداد المواد التعليمية :**
 - ◀ إعادة صياغة الوحدات باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية:
 - ◀ إعداد كتيب أنشطة التلميذ
 - ◀ إعداد دليل المعلم للتدريس باستراتيجية المفاهيم الكرتونية
 - ◀ اعداد السيناريو الالكتروني لتدريس الوحدات باستراتيجية المفاهيم الكرتونية
- **المرحلة الثالثة إعداد أداتي البحث التجريبية :**
 - ◀ إعداد اختبار للمفاهيم الجغرافية المراد تصويب تصوراتها البديلة وضبطه
 - ◀ اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا وضبطه
- **المرحلة الرابعة تجربة البحث (المرحلة العلاجية) :**
 - تضمنت هذه المرحلة تطبيق الدراسة الميدانية لتعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال الخطوات التالية:
 - ◀ اختيار عينة البحث وتقسيمهم إلى مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة
 - ◀ تطبيق أداتي البحث قبلًا علي المجموعتين.

« تدريس الوحدات للتجريبية باستراتيجية المفاهيم الكرتونية ، وللضابطة بالطريقة التقليدية.

« التطبيق البعدي لأداتي البحث على المجموعتين ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً

• المرحلة الخامسة نتائج البحث :

« تحليل النتائج وتفسيرها

« تقديم التوصيات والمقترحات.

• مصطلحات البحث الإجرائية:

• استراتيجية المفاهيم الكرتونية :

استراتيجية تعتمد على تقديم المفاهيم الجغرافية من خلال رسومات شخصيات كرتونية؛ حيث يتم الحديث فيما بينها داخل أشكال ودوائر حوارية بأسلوب مشوق ، مما يعمل على تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الرابع الابتدائي .

• الفهم الخاطئ للمفاهيم Miss Concepts :

هو ذلك المفهوم الذي يخطئ فيه المتعلم بعنصرين أو ثلاثة من عناصره وبنسبة (٥٠%) عند الإجابة على مضردات الاختبار المعد لأغراض البحث في المرحلة التشخيصية للتصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية .

• التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية:

التصورات الذهنية والمعارف والأفكار المتضمنة في البنية المعرفية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عن بعض المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة (الدراسات الاجتماعية أهميتها وأدواتها) ، ووحدة (الطبيعة في بلدي) ، ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة التشخيصية على اختبار تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية .

• المفاهيم الجغرافية :

الصورة الذهنية التي تتكون لدى المتعلم لعدد من المثيرات التي تجمعها خصائص مشتركة يُعبر عنها بأسم أو مصطلح جغرافي من المصطلحات المتضمنة في وحدة (الدراسات الاجتماعية أهميتها وأدواتها) ، ووحدة (الطبيعة في بلدي) من كتاب الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الابتدائي ، وتقاس بالدرجات الكلية التي يحصل عليها تلاميذ العينة التجريبية في اختبار المفاهيم الجغرافية المعد لهذا الغرض .

• الاتجاه نحو المادة:

الحالة الانفعالية المتمثلة بالقبول أو الرفض أو الحياد التي يُبديها تلميذ الصف الرابع الابتدائي عند أجابته لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا

الذي تم إعداده ، بعد دراسة الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية ، ويُقدر بالدرجة الكلية لجميع مفردات المقياس .

• الإطار النظري والدراسات السابقة

• أولاً: استراتيجية المفاهيم الكرتونية :

تعتمد استراتيجية المفاهيم الكرتونية على النظرية البنائية ؛ حيث تأخذ في الاعتبار معلومات وخبرات التلاميذ السابقة والضرور الفردية بينهم ، عند تخطيط مواقف التعليم والتعلم المختلفة ؛ حيث ترى النظرية البنائية أن التعلم عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الحالية لدى المتعلم في سياق البيئة المحيطة لتساعده على بناء معرفته بنفسه باستخلاص المعرفة السابقة، وإدراك العلاقات ، وتطبيق المعرفة الجديدة ، وتعرف نتائج التطبيق (Baviskar,et al,2009:P.541)

• نتائج النظرية البنائية وعلاقتها باستراتيجية المفاهيم الكرتونية :

تستند استراتيجية المفاهيم الكرتونية إلى نتائج النظرية البنائية والتي تعد من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة ومن أبرز نتائجها مايلي: (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٦: ٤٤-٤٦).

« تنادي النظرية البنائية بالتدريس من أجل الفهم، فأكدت على أن المتعلم يجب أن يكون نشط وإيجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعليم والتعلم.

« تنظر النظرية البنائية إلى التعلم بأنه عملية بناء مستمرة ونشطة تتطلب جهداً عقلياً، فالمتعلم يبني معرفته بنفسه وليس وعاء فارغاً تسكب فيه المعرفة .

« تدعو النظرية البنائية إلى توظيف عقل المتعلم لتكوين خبرات جديدة، فيحدث التعلم بإضافة معلومات جديدة، أو بتصويب ما هو موجود من تصورات بديلة لدى المتعلم.

« ترى النظرية البنائية أن المعرفة تبنى بنشاط التلاميذ أنفسهم من خلال تكامل المعلومات والخبرات الجديدة مع معلوماتهم السابقة ، ليصبح التعلم ذو معنى بالنسبة لهم

« تؤكد النظرية البنائية على أن التعلم يحدث ويتحدد في سياق اجتماعي بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تهني درجة من التواصل الاجتماعي بين التلاميذ أثناء التعلم

« ترى النظرية البنائية أن البنى المعرفية السابقة المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بدرجة كبيرة، لذلك يهتم التدريس البنائي بالمفاهيم الخاطئة وضرورة تصويبها قبل وأثناء التعليم والتعلم.

« رغم تأكيد النظرية البنائية على أهمية العمليات العقلية التي تؤدي بالمتعلم إلى بناء المعرفة والفهم والاستيعاب، إلا أنها لم تهمل السلوك والأداء،

ويتضح هذا من تأكيد الكثير من البنائين على أهمية التقويم البديل المتمثل في تقويم أداء المتعلمين وإنجازاتهم.

• مفهوم: استراتيجية المفاهيم الكرتونية :

ابتكر كل من (كيوغ، وناييلور) " Keogh & Naylor " استراتيجية المفاهيم الكرتونية كأداة للتدريس والتقويم ؛ حيث تكمن أهميتها في استيعاب المفاهيم المختلفة للمواد الدراسية، باستخدام الصور والرسومات التوضيحية الكرتونية، ومن ثم فهم يرون أنها ملائمة جدا لتعليم وتعلم التلاميذ في المرحلة الابتدائية (Keogh & Naylor,1999: PP.431 - 446)

وهي عبارة عن : تمثيل تصويري أو رسومات كرتونية لشخصيات افتراضية، يجري بينهم حوار يعبرون فيه عن وجهات نظرهم حول قضية حياتية أو مشكلة أو موضوع ما ، ويتم تصميم ذلك الحوار الافتراضي على هيئة نص مكتوب داخل مربع أو دائرة أمام كل شخصية بأسلوب يثير العديد من التساؤلات لدى التلاميذ ويحفزهم على التفكير (Matthew,2010:P.516)

• الفوائد التربوية لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية:

تتعدد الفوائد والتطبيقات التربوية لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية في مواقف التعليمية المختلفة ؛ حيث تعمل على تحقيق العديد من نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى التلاميذ ، ومن هذه الفوائد والتطبيقات التربوية ما يلي : (Keogh & Naylor,1999: PP.436 - 439)

« تحفز التلاميذ على مناقشة الأفكار والمفاهيم الخاطئة المختلفة الموجودة لديهم وتصويبها

« تساعد المعلم على اكتشاف وتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم السائدة لدى التلاميذ

« تساعد المعلم على تشخيص صعوبات تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم السائدة لدى التلاميذ

« تعطي مؤشرا للمعلم مدى تحسن مستوى التعلم لدى التلاميذ .

« تساهم في تنمية مهارات الاتصال بين التلاميذ من خلال تبادل الأفكار والآراء المختلفة فيما بينهم .

« تتيح من خلال ما تتضمنه من صور كرتونية بتعليقاتها الكتابية البسيطة تقويم التلاميذ الذين لديهم ضعف في مهارات القراءة والكتابة وكذلك المتعلمين الذين لديهم صعوبات في التعلم

« تقلل هذه الإستراتيجية من الخوف الذي عادة ما ينتاب التلاميذ عند إعطاء إجابات خاطئة.

• العلاقة بين الرسومات التوضيحية الكرتونية والكتب الدراسية بالمرحلة الابتدائية:

تعد الرسومات التوضيحية الكرتونية من أهم عناصر محتوى الكتاب المدرسي الجيد في المرحلة الابتدائية ؛ حيث تساعد في توضيح وتفسير العديد من الأفكار

التي قد يصعب التعبير عنها كتابة، كما أنها تساعد التلميذ في تصور المحتوى العلمي تصورا ذهنيا صحيحا، يتطابق مع ما يرمي إليه مؤلف المادة الدراسية، بالإضافة إلى أنها قد تساهم في فهم كثير من المعلومات واستيعاب الأفكار والحقائق والمفاهيم المركبة التي قد يصعب على التلميذ فهمها من خلال الكلمات، لاسيما هؤلاء التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة والكتابة في هذه المرحلة، ومن ثم يمكن تلخيص أهمية تضمين الرسومات التوضيحية الكرتونية في محتوى الكتب الدراسية بالمرحلة الابتدائية فيما يلي: (الكبيسي، ٢٠١٤ : ٣٦٢)

- « تجعل الكتاب أكثر حيوية ؛ حيث أنها تقطع رقابة النص المكتوب
- « تساعد على تزويد التلميذ بالخبرات اللازمة لتكوين الصور الذهنية الصحيحة للمفاهيم والمكونات المختلفة للنصوص المكتوبة والتي يرمز إليها بالألفاظ والكلمات
- « توضح أنشطة الموضوعات الدراسية المختلفة في سهولة ويسر؛ حيث تغني عن الكثير من الكلمات
- « تساعد على نقل المعلومات والمفاهيم للتلاميذ بفاعلية وتشويق، وتقريبها إلى واقع التلاميذ
- « تساعد على فهم التلاميذ للمفاهيم والأفكار المجردة

• توقيعات استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية في مواقف التعليم والتعلم:

- تكمّن أهمية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في زيادة معدل استيعاب التلاميذ للمفاهيم المختلفة، باستخدام الصور والرسومات التخطيطية، وهي ملائمة جدا لتعليم وتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن استخدامها في مواقف التعليم والتعلم كما يلي: (الكبيسي، ٢٠١٤ : ٣٦٦)
- « بداية الموقف التعليمي للتهيئة لموضوعات التعليم والتعلم
- « تقديم نشاط معين أثناء الموقف التعليمي
- « أنشطة التعلم الختامية للتأكد من استيعاب التلاميذ للمفاهيم المتعلمة ومراجعة مستوى التعلم

ولم تحظ استراتيجية المفاهيم الكرتونية بالاهتمام بالقدر الكافي نظراً لأنها حديثة العهد بالمجال التربوي، لذا لم توجد إلا بحوث قليلة ومعظمها أجنبية، تناولت أهمية استراتيجية المفاهيم الكرتونية واكتشاف فاعليتها في تحسين مستويات المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة، ومن هذه البحوث ما يلي: فقد هدف فيليز (Filis, 2005: PP. 135-146) إلى تعرف أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية على تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من التلاميذ باحدى الولايات بتركيا وتقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد تطبيق تجربة البحث، كشفت نتائج البحث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على

تلاميذ المجموعة الضابطة في تحصيل مادة العلوم، كما أظهرت نتائج البحث أن التدريس باستراتيجية المفاهيم الكرتونية أثرى المناخ الصفّي بالمناقشات الفعّالة بين التلاميذ وساهمت في كشف المفاهيم العلمية الخاطئة لديهم

كما هدف وين (Wen,2009: PP.301- 320): إلى تعرف أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تدريس مادة العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد عند مستوى تقويم الحجج لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من التلاميذ باحدى المقاطعات بتايوان وتقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد تطبيق تجربة البحث ، كشفت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات تقويم الحجج .

وهدف ماثيو (Matthew,2010:PP.515 - 530) إلى تعرف أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية على معتقدات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بالمدارس الابتدائية باستراليا، وقد كشف نتائج البحث عن تحسين معتقدات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام تلك الاستراتيجية لتحفيز التلاميذ لتعليم وتعلم مادة الرياضيات ، لاسيما في بداية الصفوف الدراسية من المرحلة الابتدائية

ووفقاً لبحث (Leela & Sheela,2012:PP.160 - 179) الذي هدف إلى تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية على تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باحدى المقاطعات بالهند، كشفت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

كما هدف الأشقر (٢٠١٣): إلى تعرف فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بغزة ، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عيّنتين أحدهما وصفية تشخيصية بلغت (١٠٢) تلميذا لكشف التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي ، والأخرى تجريبية أساسية بلغت (٦٤) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، كما تم اعداد اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الهندسية ، وبعد تطبيق تجربة البحث ، كشفت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بالرسوم الكرتونية على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التصورات البديلة البعدي للمفاهيم الهندسية .

وهدف الكبيسي (٢٠١٤) إلى تعرف أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي في الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط ،

ولتحقيق هذا الهدف تم اعداد اختبارين أحدهما للتفكير الجانبي في الرياضيات وأخر تحصيلي، كما تم اختيار عينة من التلاميذ باحدى المدارس بمحافظة الأنبار، وتقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد تطبيق تجربة البحث، كشفت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المفاهيم الكرتونية على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل والتفكير الجانبي في الرياضيات .

« تبين من خلال البحوث السابقة فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية على نواتج التعلم مثل: التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير الجانبي في الرياضيات، والتصورات البديلة للمفاهيم الهندسية، مما يتطلب دراسة مدى فاعليتها في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

« أوضحت بعض البحوث السابقة خطوات واجراءات استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، مما يتطلب دراسة أهم المعايير والمبادئ الملائمة لاستخدام تلك الاستراتيجية في تدريس الموضوعات التي تضمنتها الوحدات التجريبيتين لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

« استفاد البحث الحالي من تلك البحوث في تحديد الخطوات الاجرائية لتصميم الرسوم الكرتونية لتدريس الوحدات التجريبيتين لاعداد دليل المعلم

• ثانياً تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية:

تعتبر المفاهيم العلمية الأساس في عملية التعلم؛ حيث يبدأ تكون المفهوم من الطفولة عندما يحاول الطفل استكشاف ما حوله من العوامل المحيطة به، لذلك أصبح تعلم المفاهيم ضرورة ملحة وهدفاً تربوياً لجميع مستويات التعلم.

وتحتل المفاهيم الجغرافية مكاناً بارزاً في تعليم وتعلم الجغرافيا بصفة عامة، فهي مفتاح المعرفة الجغرافية، ويترتب على سوء فهمها عدم تكون البنية المعرفية الجغرافية الصحيحة في أذهان المتعلمين .

كما أن دراسة البنية المعرفية لأي موضوع جغرافي تبدأ بتوضيح المفاهيم التي تكونه وتنميتها بالأساليب التدريسية المناسبة؛ حيث تسير عملية نمو المفهوم لدى المتعلم في مراحل متتابعة تبدأ باستخلاص الخاصية أو الخواص التي تكون المفهوم، وإعطاء اسماً أو رمزا لها لتيسير استخدامه من خلال عملية الاتصال اللفظي، ومن ثم إعطاء أمثلة ايجابية وأمثلة سلبية للمفهوم .

• تعريف المفهوم الجغرافي:

اهتم العديد من التربويين بوضع العديد من التعريفات للمفهوم الجغرافي كأحد مكونات البنية المنطقية للمادة الدراسية، ومن تلك التعريفات ما يلي:

تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يُشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع أو الأحداث التي تتميز بسمات أو خصائص مشتركة، تجمعها فئات معينة (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣ : ٢٣٠) .

مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والظواهر لتمكنه من فهمها و تفسيرها و توظيفها في مواقف جديدة ويتكون من جزأين الاسم والدلالة اللفظية (Pabello , 2004) .

تصور عقلي يتكون لدى الفرد يقوم على إيجاد علاقات مشتركة بين الأشياء والحقائق والأحداث والظواهر المختلفة (عثمان، ٢٠٠٤ : ١٧٥) .

كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، تمكن الفرد من تكوين صورة ذهنية لتصور موضوع جغرافي ما (عبد الصاحب، وجاسم، ٢٠١٢ : ٣٣) .

من خلال التعريفات السابقة للمفهوم الجغرافي يتضح أن هناك بعض العناصر المشتركة بين تلك التعريفات ، تتمثل فيما يلي:

- « مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأفكار أو الحوادث التي تشير إلى ظاهرة جغرافية ما يعبر عنها بكلمة أو رمز.
- « تصور عقلي مجرد يعطى اسماً أو لفظاً ليبدل على ظاهرة جغرافية، يتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لهذه الظاهرة.

مما سبق يتضح أن تعريفات المفهوم الجغرافي يمكن تصنيفها في مجموعتين أساسيتين الأولى، تعريفات منطقية وهي التي ترى أن المفهوم مجموعة من الخصائص أو السمات المشتركة التي تتميز مجموعة من الأشياء أو الظواهر أو الحوادث والرموز دون غيرها. والثانية: تعريفات سيكولوجية ، وترى أن المفهوم عبارة عن فكرة وصورة ذهنية يكونها الفرد من أشياء أو ظواهر البيئة وأحداثها.

• أهمية تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية:

لقد أكد العديد من التربويين على أهمية تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية ، ويتضح ذلك من خلال ما يلي: (الزيادات ، وقطاوي، ٢٠١٠ : ١١٢)

- « تسهم في بناء المنهج الدراسي بأسلوب متتابع ومتكامل في المراحل التعليمية المختلفة.

- « تشبع حاجة المتعلم في البحث عن أسباب الظواهرات الجغرافية المختلفة
- « تعد الأدوات الأساسية للتفكير والاستقصاء، وفهم محتوى الجغرافيا.
- « تساعد على تجميع الحقائق الجغرافية، وتجعل التعلم ذا معنى، وتعمل على انتقال أثر التعلم
- « تزيد من قدرة المتعلم على اتقان مهارات الفهم، والتفسير، والتنبؤ، والتنظيم، والربط.

- « تساعد على تحفيز عمليات النمو الذهني لدى المتعلم .
- « أسهل تذكرًا من الحقائق وأكثرًا بقاءً لآثارها لدى المتعلم.
- « تؤدي إلى تكوين التعميمات واكتساب المبادئ والقواعد والقوانين والنظريات
- « تقلل من الدخول في تفاصيل لا مبرر لها في عصر يتضاعف حجم العلوم فيه باستمرار .

• أنواع المفاهيم الجغرافية :

تنوعت المفاهيم طبقاً للأسس والأبعاد والغايات المستخدمة في تصنيفها، وقد يرجع ذلك إلى الكم الهائل للمفاهيم الجغرافية، فقد صُنفت بناءً على عدة أسس منها ما يلي:

- **التصنيف على أساس تكوينها أو خصائصها :** (عبد الصاحب ، وجاسم ، ٢٠١٢ : ٢٤)
- « مفاهيم بسيطة : وهي المفاهيم التي تشتق من المدركات الحسية مثل مفهوم النهر
- « مفاهيم علائقية : وهي مفاهيم تشتق من المفاهيم البسيطة مثل مفهوم الكثافة
- « مفاهيم إجرائية : وتشمل المفاهيم التي تتضمن القيام بعمليات إجرائية مثل الزراعة
- « مفاهيم وجدانية : وتتضمن مفاهيم ترتبط بالمشاعر والقيم مثل مفاهيم : التضحية ، المسؤولية

• **التصنيف على أساس درجة الحسية والتجريد :** (نصار ، ٢٠٠٨ : ٣٨) :

- « مفاهيم مادية أو محسوسة : هي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة، أو عن طريق استخدام الوسائل التعليمية، مثل مفهوم : جبل ، بحيرة ، نجم
- « مفاهيم مجردة : هي مفاهيم أكثر تجريداً وصعوبة من النوع الأول، وتذهب إلى أبعد من الخبرات المباشرة، مثل مفهوم : التلوث، الطاقة الشمسية، التعاون.

• **التصنيف على أساس طبيعة علم الجغرافيا :** (عبد الصاحب ، وجاسم ، ٢٠١٢ : ٣٦) :

- « المفاهيم الزمانية: وهي من المفاهيم المجردة المرتبطة بالوقت وتحمل تفسيرات عديدة وتنقسم إلى : الزمن المحدد لحدث شيء ما مثل (يوم ، شهر)، والزمن غير المحدد ، مثل (قرن من الزمن ، عقد من الزمن)
- « المفاهيم المكانية : تتميز هذه المفاهيم بكونها معقدة، وتبدو أكثر صعوبة في إقناع التلاميذ لها، كما أنها أكثر تجريداً ، مثل (خطوط الطول، ودوائر العرض، خط الاستواء، درجة الحرارة، خط الزوال، ونظراً لأهمية هذه المفاهيم الجغرافية المجردة، لابد للمعلم من استخدام نماذج الكرة الأرضية والخرائط والأطالس؛ لتوضيح هذه المفاهيم للتلاميذ .

• **العمليات العقلية لتعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية:**
يتطلب تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية مجموعة من العمليات العقلية، مثل (محمود، ٢٠٠٥: ٦٣)

« الاستنباط : ويعني قدرة المتعلم على الربط بين مختلف المعلومات والمعارف الجزئية السابقة، ودمجها في نسق جديد قد يكون مفهوما أو قانونا أو تعميما

« الاستقراء : يعنى قدرة المتعلم على استخراج ما هو مشترك بين العناصر من خصائص تشكل مفهوما أو قانونا، وذلك من خلال الأمثلة والملاحظات والأحداث.

« التباعد: يعنى قدرة المتعلم على إيجاد علاقات بين عناصر تنتمي لمجالات مختلفة أو اكتشاف ترابطات جديدة، من خلال العلاقات بين الأشياء.

• **مراحل تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية :**
يمر نمو المفاهيم الجغرافية لدى المتعلمين أثناء عمليات التعليم والتعلم بثلاثة مراحل رئيسة تتمثل فيما يلي : (خضر، ٢٠٠٦ : ٣٣٣)

• **مرحلة تكوين المفهوم :**
مرحلة اكتشاف الخصائص المميزة للمفهوم الجغرافي؛ لتكوين الصورة الذهنية للمفهوم في البنية المعرفية لدى المتعلم حيث تنمو تلك الصورة لدى المتعلم من خلال خبراته السابقة، وهناك أربعة عمليات ذهنية لتكوين المفهوم لدى المتعلم تتمثل في : التمييز، والتصنيف، والتعريف، والتعميم .

• **مرحلة تعلم اسم المفهوم :**
في هذه المرحلة يستطيع المتعلم أن يربط بين الرمز المنطوق (الكلمة) للمفهوم الجغرافي الذي تكون في المرحلة السابقة ؛ حيث تزداد قدرة المتعلم على إدراك العلاقة بين الرمز والكلمة والصورة الذهنية للمفهوم، بحيث يصبح للمفهوم الجغرافي معنى دلالي، ومضمونا متناسقا مع الصورة الذهنية التي تكونت في البنية المعرفية لدى المتعلم ، ويستدل على تعلم المفهوم الجغرافي في هذه المرحلة من خلال قدرة المتعلم على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المتغيرات التي تشترك معا بخصائص متشابهة .

• **مرحلة تنمية المفاهيم :**
وترتبط هذه المرحلة بالزيادة والعمق والاتساع للمفهوم الجغرافي، من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة، بحيث يستطيع المتعلم توظيف المفاهيم الجغرافية في المواقف الحياتية المختلفة ؛ حيث لا تنشأ المفاهيم الجغرافية لدى المتعلم بصورة كاملة الوضوح، ولا تنتهي لديه عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطور لديه بصورة مستمرة، فكلما ازدادت خبرة المتعلم عن المفهوم الجغرافي تغيرت صورة ذلك المفهوم وأصبحت أكثر وضوحا ودقة وتجريدا لديه

وينبغي على معلم الجغرافيا مراعاة عدة مبادئ عند تنمية المفاهيم الجغرافية لدى المتعلمين ، منها ما يلي : (السيد ، ٢٠٠٢ ، ١٥٢)

« يعتمد تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية على عمليات التجريد والتعميم والتمييز .

« يعتمد تنمية المفاهيم الجغرافية وتشكيلها لدى التلاميذ على خبراتهم وعلى مستوى نضجهم

« يتم تعلم المفاهيم الجغرافية عن طريق إدراك الخصائص المميزة لها

« كلما زادت الخصائص المميزة للمفاهيم الجغرافية وضوحاً تعلمها التلاميذ بسهولة ويسر

« يتم تعلم المفاهيم المادية الملموسة بالحواس والخبرة المباشرة لإدراك خصائصها الفيزيائية . أما المفاهيم المجردة " المعنوية " فيتم تعلم خصائصها باستخدام بعض الوسائل التعليمية

« يعتمد تعلم المفاهيم الجغرافية على الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية أو الجمع بينهما

« التدرج في عرض الأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم ، ومن المألوف إلى غير المألوف ، ومن البسيط إلى المركب ومن الملموس إلى المجرد .

« مشاركة المتعلمين في تعلم المفاهيم الجغرافية ، من خلال تشجيعهم وتوجيههم وإثارة تفكيرهم لاكتشاف الخصائص المميزة لتلك المفاهيم وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية .

• طرق تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية :

تختلف طرق تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية طبقاً لنوع المفهوم، فهناك الطريقة الاستنباطية، حيث يتم التوصل إلى الأجزاء من القاعدة العامة، والطريقة الاستقرائية، وتعتمد على فرض الفروض، والتوصل إلى القاعدة العامة من خلال الجزئيات، والاستقراء هو الطريق نحو تكوين المفهوم، أما الاستنباط أو الاستنتاج فهو الطريق نحو تأكيد المفهوم وتنميته، (خضر، ٢٠٠٦، ٣٣٥)

وتتضمن الطريقة الاستنباطية لتعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية مجموعة من الخطوات الرئيسية " كما حددها ميريل - وتنسون " تتمثل فيما يلي :

(السكران ، ٢٠٠٧ : ٢٠٤)

« تعريف المفهوم : ويشمل تحديد اسم المفهوم وتحديد خصائصه المميزة له

« تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية

« إظهار الصفات الأساسية والصفات غير الأساسية للمفهوم باستخدام بعض الوسائل التعليمية.

« عرض الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم الجغرافي المراد تعلمه مرتبة عشوائياً، ثم يُطلب من المتعلم تمييزها من خلال الصفات الأساسية لها، مع تقديم التغذية الراجعة للمتعلم

« حث المتعلم على تقديم أمثلة جديدة للمفهوم الجغرافي المراد تعلمه، واختبار قدرته على تحديد ماهو منتمي وغير منتمي لهذا المفهوم

كما تتضمن الطريقة الاستقرائية لتعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية مجموعة من الخطوات الرئيسية "كما حددها برونر "تمثل فيما يلي : (الزيادات، وقطاوي، ٢٠١٠ : ١٧٠)

« يقدم المعلم اسم المفهوم أو الكلمة التي تعبر عنه أو تدل عليه.

« يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة المنتمية للمفهوم ومجموعة من الأمثلة غير المنتمية له.

« يحدد المتعلم الخصائص والصفات المشتركة للمفهوم.

« يقدم المعلم مجموعة أخرى من الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية له بطريقة عشوائية، ويطلب من المتعلمين تصنيفها مع ذكر الأسباب.

« يطلب المعلم من المتعلمين صياغة تعريف للمفهوم أو القاعدة المتعلمة

• تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية :

قد تسهم استراتيجيات المفاهيم الكرتونية في تنمية المفاهيم الجغرافية المجردة من خلال عملية التصوير الذهني، وربط المفهوم المجرد بالصور الحسية لدى التلاميذ، مما يدفعهم لتعلمها وتصحيح التصورات البديلة لديهم عن تلك المفاهيم، مما قد يؤدي بدوره إلى احتفاظ المتعلم ببنية المفاهيم لمدة أطول وبقاء أثر التعلم. وتتفق التصورات البديلة للصور والأشخاص الكرتونية أو البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في معظم الأحيان مع تصورات التلاميذ المعدة لهم المادة الدراسية بهذه الاستراتيجية دون أن يشعر هؤلاء التلاميذ بذلك ، (Kinichin,2004:P.301)

ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في مواقف تعليم وتعلم الجغرافيا، مع التلاميذ بشكل فردي أو ثنائي أو من خلال تقسيمهم في مجموعات أو لتلاميذ الصف بأكمله. كما يتضح من الشكل (١) .

من خلال الشكل (١) يتضح أن سيناريو الموقف التعليمي لتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية الموجودة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يمكن أن يسير وفقاً للخطوات التالية:

« اختيار موضوع الدرس وتحليل محتواه لتحديد المفاهيم الجغرافية الأساسية المراد تصويب تصوراتها الخاطئة لدى التلاميذ لتضمينها في الاستراتيجية .



شكل (١) سيناريو الموقف التعليمي باستخدام استراتيجية المفاهيم الإلكترونية

- « تجهيز المفاهيم الإلكترونية للتلاميذ بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة أو للصف بأكمله .
- « تحديد المفاهيم الجغرافية التي يدور حولها النقاش في مركز ورقة العمل أو الرسم الكارتوني .
- « تصميم موقف أو ورقة عمل يتضمن مجموعة من الصور أو الرسومات لأشخاص كرتونية تتناقش فيما بينها من خلال مربع أو دائرة لنص فوق كل رسم أو صورة حول تلك المفاهيم الجغرافية .
- « توفير عبارات بديلة للمناقشة حول المفاهيم الجغرافية المتعلمة تسمح للتلاميذ الاختيار من بينها
- « ترك بعض المربعات أو الدوائر النصية فارغة ، للملأها وتعبئتها من قبل التلاميذ أنفسهم .
- « حث التلاميذ على التعليق على الصور والرسومات التخطيطية من خلال الكتابة داخل المربعات أو الدوائر النصية ، أو من خلال الاختيار من بين البدائل المتاحة أمام كل صورة .

« توجيه التلاميذ إلى أن يعطوا تفسيراً منطقياً لأرائهم التي اتفقوا عليها أو قاموا باختيارها ، وهي نقطة مهمة لتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ

« تشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار لاسيما عندما تختلف آرائهم حول مفهوم جغرافي ما

« تتبع المناقشات الصفية للتوصل إلى اتفاق أو تعميم حول المفاهيم الجغرافية المتعلمة

« استخدام عبارات التعزيز والتحفيز لتشجيع التلاميذ على الاستمرار في التعلم

« التركيز على استجابات التلاميذ وأرائهم وخطوات الوصول إلى الاجابات الصحيحة للمفهوم

« التركيز على اسئلة الاختيار من متعدد عند تقويم نواتج التعلم ليندمج التلاميذ مع خبرات التعلم التي تتيحها استراتيجية المفاهيم الكرتونية

ومن ثم يمكن تصميم الرسومات والصور الكرتونية والحوارات الدائرة بينها بطريقة تثير المناقشة بين التلاميذ وتحفزهم على التفاعل فيما بينهم أثناء :

« تدريس المفاهيم والموضوعات الجغرافية المختلفة.

« تقويم مستوى تعلم التلاميذ وتعرف مدى نمو المفاهيم الجغرافية لديهم ، ومن ثم تحسين ما قد يكون لديهم من تصورات بديلة خاطئة حول تلك المفاهيم ، وفي حال استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تقويم تحسن مستوى تعلم التلاميذ للمفاهيم الجغرافية ، فإنه يتم وضع السؤال من قبل التلميذ المحاور "الأول" ويتوقع الاجابة من قبل التلميذ الآخر " الثاني" ، وبذلك يتم ترك مربع أو دائرة النص للتلميذ " الثاني" فارغا ، ليقوم بتعبئته والتعليق عليه

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث السابقة تنمية المفاهيم الجغرافية والكشف عن تصوراتها البديلة الخاطئة لدى المتعلمين ، ومن ذلك ما ورد في الدراسات والبحوث التالية :

فقد هدفت دراسة (فارعة محمد ، ١٩٨٥) إلى تعرف مدى إدراك طلاب المرحلة الثانوية لمفهوم خريطة العالم ومشكلاته السياسية ؛ حيث حرصت الدراسة على تعرف المشكلات التي تحظى باهتمام الطلاب والطالبات لتستند عليها في صياغة أسئلة أداة الدراسة ، لذا طرحت سؤالين على عينة مكونة من (٧٨) طالبا (١٣٥) طالبة في احدى مدارس القاهرة السؤال الأول : تخير خمس مشكلات سياسية عالمية ترى أهمية دراستها ، والسؤال الثاني : رتب المشكلات السياسية التي تختارها حسب أهميتها من وجهة نظرك . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى

أنخفاض مستوى عينة الدراسة في إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية لمفهوم خريطة العالم ومشكلاته السياسية ، لذا اوصت بإعداد مواد تعليمية يستطيع التلاميذ استخدامها في دراسة المشكلات العالمية وتصويب ما لديهم من تصورات حول خريطة العالم السياسية.

كما هدفت دراسة (عبد المنعم ، ١٩٩٢) إلى تعرف الخرائط المعرفية وواقع الخبرات الجغرافية لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) تلميذاً من بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة بمدينة أبها ، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الكيفي النوعي الاحصائي ، لذا تحددت اداة الدراسة في توجيه سؤال مفتوح إلى التلاميذ عينة الدراسة وهو (تصور أنه طلب منك رسم خريطة تخطيطية للطريق الذي تسلكه من المنزل إلى المدرسة يومياً سواء بالسيارة أو سيراً على الأقدام توضح عليها الأماكن والأشخاص والظواهر البيئية المختلفة التي يأتي منها في ذاكرتك تصويرياً ولفظياً ، مستخدماً الرسم التخطيطي والرموز والألفاظ) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سلوك التلاميذ البيئي يعبر عن مدى تعلمهم للمفاهيم الجغرافية ، وأنهم بحاجة إلى تصويب المعرفة البيئية للربط بين ما يتعلمونه في مادة الجغرافية وبين خبراتهم المكانية والبيئية

وهدف عبد الصاحب (٢٠٠٣) إلى تعرف اثر كل من دورة التعلم وخرائط المفاهيم والاحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية ، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الاعدادي ، تم تقسيمهن إلى ثلاثة مجموعات ؛ حيث درست المجموعة الاولى باستخدام دورة التعلم ، ودرست المجموعة الثانية باستخدام خرائط المفاهيم ، أما المجموعة الثالثة فدرست باستخدام الاحداث المتناقضة ، وتمثلت اداة البحث في اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٥١) فقرة ، كل فقرة تقيس مفهوماً خاطئاً ، وقد توصل البحث الى عدد من النتائج من أهمها وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين الأولى (التي درست باستخدام دورة التعلم) ، والثانية (التي درست باستخدام خرائط المفاهيم) لصالح المجموعة الثانية في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى الطالبات ، كذلك وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين الثانية (التي درست باستخدام خرائط المفاهيم) والثالثة (التي درست باستخدام الاحداث المتناقضة) لصالح المجموعة الثانية في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى الطالبات .

ووفقاً لبحث هبة هاشم (٢٠٠٩) الذي هدف إلى تعرف فاعلية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المفاهيم الجغرافية الواجب توافرها لدى تلاميذ الصف

الثاني الإعدادى من خلال (خريطة الوطن العربى الطبيعية والسياسية)، ثم إعادة صياغة الوحدة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلى، وإعداد مرجع للوحدة يتضمن مهام وأنشطة التدريس التبادلى ليسترشده به المعلم، وإعداد الاختبار التحصيلي للمفاهيم الجغرافية، فى المستويات المعرفية الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق)، ولقياس فاعلية التدريس التبادلى فى تنمية المفاهيم الجغرافية تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي من إحدى مدارس محافظة القاهرة، وتقسمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد تطبيق أدوات البحث قبلية وبعديا، أشارت نتائج البحث إلى فاعلية التدريس التبادلى فى تنمية المفاهيم الجغرافية على تلاميذ عينة البحث.

كما هدف عباس (٢٠١٣) : إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نموذج " بوسنر " في تصويب التصورات البديلة الخاطئة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة (الجغرافيا الطبيعية) من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي ، ثم إعداد برنامج مقترح لتصويب تلك المفاهيم الجغرافية باستخدام نموذج " بوسنر " تضمن الإطار العام للبرنامج ، وكتب للتلميذ في وحدة (الجغرافيا الطبيعية) معد وفقا لنموذج بوسنر ، ودليلا للمعلم لتدريس الوحدة وفقا لنموذج بوسنر ، كما تم إعداد اختبار التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية في مستويات (الترجمة ، التمييز ، التفسير) ، واستبانة تعرف آراء التلاميذ نحو البرنامج المقترح ، ، وقد أشارت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام نموذج بوسنر في تصويب التصورات البديلة الخاطئة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (مجموعة البحث) ، وأن تفاعل التلاميذ مع البرنامج المقترح كان إيجابيا .

« تبين من خلال الدراسات والبحوث السابقة أن بعضها هدف إلى الكشف عن التصورات البديلة ذات العلاقة بالمفاهيم الجغرافية، وبعضها هدف إلى تنمية المفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ

« يختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة في الكشف عن التصورات البديلة ذات العلاقة بالمفاهيم الجغرافية الموجودة لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي وتصويبها من خلال استراتيجية المفاهيم الكرتونية

« استفادت البحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة في إعداد اختبار تشخيص التصورات البديلة الموجودة لدى التلاميذ ، وإعداد اختبار المفاهيم الجغرافية

• ثالثا : الاتجاهات نحو تعليم وتعلم الجغرافيا :

تمثل الاتجاهات مكانا مركزيا في العملية التعليمية ، لذا تعد من أهم المفاهيم النفسية والاجتماعية لفهم العديد من الجوانب المرتبطة بسلوك المتعلمين ، كما أنها من أهم أهداف التدريس نظرا لأنها موجّهات لسلوك

المتعلمين والذي يظهر من خلال الاندماج والمشاركة في مهام التعليم والتعلم المصحوبة بالشعور بالرضا في المواقف التي ترافق ذلك التعلم وعلى العكس من ذلك ، التعلم الذي يُصاحب باتجاهات سلبية ، يعقبه سلوك التجنب والهروب الذهني من قبل المتعلم .

• تعريف الاتجاه:

من المؤكد أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية هم الأسرع في التكيف مع مجتمعهم ويُحققون تقدماً في علاقاتهم بالآخرين ، فضلاً عن كونهم أكثر إيجابية فيما يواجهون من مواقف ، وفي قبول ما يُوكل إليهم من مهمات (قطامي ، وقطامي ، ٢٠٠٩ : ١٤٥)

ويعرف الاتجاه بأنه : استجابة سلوكية ذات نوع ايجابي نحو موضوع معين متباينة في الدرجة يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ، كما انها تعد محدّدات ضابطة للسلوك الاجتماعي وموجهة له ، لذلك قد يكون الفرد حيادياً تجاه موضوع ما أو معه أو ضده (ملحم ، ٢٠٠١ ، ١٦٢)

وهو استعداد نفسي مُتعلّم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مشيرات معينة قد تكون أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكره (قطامي ، وقطامي ، ٢٠٠٩ : ١٤٦)

ويعرف الاتجاه بصفة عامة بأنه : استجابة الفرد لموضوع معين ، وذلك من خلال تأييده لهذا الموضوع ويمثل الاتجاه الإيجابي ، أو رفضه له ويمثل الاتجاه السلبي (المعاطية ، ٢٠٠٧ : ١٥)

• وظائف الاتجاهات :

- تؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف تتمثل فيما يلي: (المحرزي ، ٢٠٠٣ : ٦٣)
- « تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص .
- « تعبر عن امتثال الفرد لعادات وقيم وثقافة مجتمعة .
- « تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها .
- « تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول الموضوعات الموجودة في مجاله الاجتماعي والنفسي .
- « تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد .

• خصائص الاتجاهات:

تتعدد خصائص الاتجاهات والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي: (ملحم ، ٢٠٠١ ، ١٦٣)

- « الاتجاهات متعلّمة: أي ليست غريزية أو موروثية، وإنما حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات يكتسبها المتعلم من خلال تفاعله مع بيئته المادية

والاجتماعية، وهي أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها ، لذلك توصف بأنها نتاج التعليم والتعلم

« اجتماعية تؤثر في علاقة الفرد مع اقرانه والعكس .

« تنبىء بالسلوك لأنها تعمل كموجهات للسلوك وهي ذاتية اكثر مما هي موضوعية .

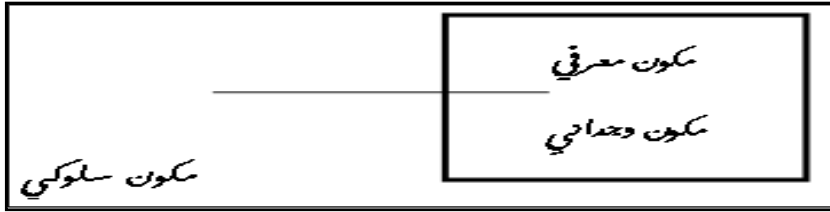
« الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير: فالاتجاهات المتعلمة في مراحل العمر المبكرة يصعب تغييرها نسبياً ؛ لأنها مرتبطة بشخصية الفرد وحاجاته ، ومع ذلك فهي قابلة للتعديل ؛ لأنها مكتسبة ومتعلمة .

« الاتجاهات قابلة للقياس : يمكن قياسها من خلال قياس الاستجابات اللفظية للمتعلمين، أو من خلال قياس الاستجابات الملاحظة لهم .

« تتأثر بخبرة الفرد وتؤثر فيها ، لأنها نتاج الخبرات التي تتراكم لدى الفرد عبر مراحل العمرية.

• المكونات الرئيسة للاتجاهات :

يتكون الاتجاه بصفة عامة من ثلاثة مكونات رئيسة متداخلة ومتكاملة كما يتضح من خلال الشكل التخطيطي (٢): (العجمي، ٢٠٠٣: ٤٧)



شكل (٢) المكونات الرئيسة للاتجاهات

- **المكون المعرفي (الفكري) Cognitive Component :**
ويتضمن معتقدات المتعلم نحو الأشياء، حيث لا يكون للمتعليم أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه معرفة عنه ، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمادة الدراسية التي يتعلمها .
- **المكون الوجداني (الانفعالي) Affective component :**
وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه ، ويُشير إلى ما يتعلق بالشئ أو الموضوع من نواح انفعالية ، تظهر في سلوك المتعلم ؛ حيث ترتبط بمدى شعور الفرد إذا تعامل مع موضوع ما
- **المكون السلوكي Behavioral component :**
ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه فعندما يمتلك المتعلم اتجاهًا إيجابيًا نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك المتعلم اتجاهًا سلبيًا نحو موضوع أو شيء ما فإنه يظهر سلوكًا معاديًا لهذا الشيء أو الموضوع .

• المكونات السلوكية للاتجاهات:

تتألف المكونات السلوكية للاتجاهات من عدة عناصر تتمثل فيما يلي (زيتون ٢٠٠١: ١١١ - ١١٤)

- ◀ حب الاستطلاع : يتصف المتعلم بحب الاستطلاع عندما :
 - ✓ يبحث دائماً عن أفضل التفسيرات إقناعاً في ضوء البيانات.
 - ✓ يرغب دائماً في البحث والقراءة والاطلاع .
 - ✓ يهتم بفهم الأشياء الجديدة وكل ما يتعلق بها من استفسارات ونقد ومناقشة.

- ◀ التفتح الذهني : يتصف المتعلم بالتحفتح الذهني عندما :
 - ✓ يؤمن بأن الحقيقة قابلة للتعديل والتغيير .
 - ✓ يراجع معتقداته وآراءه في ضوء البيانات الموثوق بها .
 - ✓ يوازن بين أوجه الرأي المتناقضة في المواقف المختلفة .
 - ✓ لا يقبل أي نتيجة على أنها نهائية أو مطلقة .
- ◀ عدم التسرع في إصدار الحكم: يتصف المتعلم بعدم التسرع في إصدار الحكم عندما:

- ✓ لا يتأثر بأراء الآخرين
- ✓ يرجع إلى المصادر المتصلة بموضوع التعلم قبل إصدار الحكم .
- ✓ يجمع أكبر قدر من المعلومات قبل التوصل إلى استنتاج .
- ✓ يتجنب اتخاذ القرارات الفجائية .
- ◀ العقلانية : يتصف المتعلم بالعقلانية عندما :
 - ✓ يسعى لكي تكون التفسيرات مبنية على الحقائق .
 - ✓ يقدم الأدلة الاختبارية على صحة أفكاره .
 - ✓ يتمسك بالحقائق ويبتعد عن المبالغات .
 - ✓ يرجع إلى المصادر الأصلية عند البحث عن المعلومات .
- ◀ الاستعداد لتغيير الرأي : يبدي المتعلم استعداداً لتغيير رأيه عندما :
 - ✓ يدرك أن الاستنتاجات مؤقتة وليست نهائية .
 - ✓ يُغير أرائه في ضوء ما يُستجد من أدلة وبراهين منطقية .
 - ✓ يتقبل نقد الآخرين ويحترم وجهة نظرهم.
 - ✓ يحاول الاستفادة من جهود الآخرين وآرائهم .

• الأبعاد الرئيسة للاتجاهات نحو تعليم وتعلم الجغرافيا :

يمكن تحديد أبعاد الاتجاهات نحو تعليم وتعلم الجغرافيا فيما يلي : (Schrigely,2009:25)

- ◀ الاستمتاع بالمادة الدراسية : ويدل على مشاعر أو حالات السرور والسعادة أو الضيق التي ترتبط بدراسة المتعلم للموضوعات الجغرافية.

« قيمة المادة الدراسية: ويدل على إدراك المتعلم لقيمة مادة الجغرافيا وأهميتها في حياته ومدى ارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى
 « معلم المادة الدراسية: ويدل على أسلوب وطريقة معاملة معلم مادة الجغرافيا للمتعلمين ومدى حبهم له وتقبلهم لطريقته في التدريس وتكوين علاقات طيبة معه أو تأخذه مثلا أعلى لهم

• **تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعليم وتعلم مادة الجغرافيا :**

تعتبر تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الجغرافيا أحد أهم أهداف تدريس المادة ، لما لتلك الاتجاهات من أثر فعال في توجيه المتعلمين نحو بذل مزيد من الجهد في سبيل تعلم أفضل ، كما أن لها دور مهم في التحصيل المعرفي ، ويمكن الإشارة إلى بعض التوجيهات التي يسترشد بها معلم الجغرافيا في تخطيط مواقف تعليم وتعلم الجغرافيا ، والتي قد تسهم في تنمية الاتجاهات نحو المادة ، منها ما يلي:

« اختيار استراتيجيات وأساليب للتعلم مناسبة للموضوعات المتضمنة في المادة
 « تهيئة المواقف التعليمية التي توفر فرص التعلم التعاوني ومشاركة التلاميذ بعضهم بعضا في القيام بالمشروعات أو الأنشطة أو المهام التعليمية المرتبطة بالمادة

« التعزيز اللفظي وغير اللفظي للمتعلمين عند القيام بالمهام التعليمية
 « تشجيع المتعلمين على المناظرة للدفاع عن وجهة نظر متباعدة لموضوع ما

وقد تناول العديد من الباحثين تنمية الاتجاه نحو تعليم وتعلم الجغرافيا لدى المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة ، ومن ذلك ما ورد في البحوث التالية:

فقد هدف أحمد (٢٠٠٣) : إلى إعداد برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم وفقا للمدخل البنائي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار التصورات الخطأ ومقياس الاتجاه كأدوات للبحث، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بسوهاج ، وقد أظهرت نتائج البحث : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التصورات الخطأ لصالح المجموعة التجريبية . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية .

وهدف عطية (٢٠٠٧) : إلى تعرف أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية وأثرها على اتجاهات تلاميذ الصف الأول الإعدادي نحو الجغرافيا . وقد تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي في إحدى مدارس مدينة شين الكوم. وتضمنت أدوات البحث: قائمة بالمفاهيم الجغرافية، واختبارا تحصيليا في المفاهيم الجغرافية لقياس مستويات

(التذكر والفهم والتطبيق)، ومقياساً لاتجاهات التلاميذ نحو دراسة الجغرافيا. وقد كشفت نتائج البحث إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية

كما هدف الجبوري (٢٠٠٧): إلى تعرف أثر استعمال التعلم التعاوني في اتجاهات طالبات الصف الرابع الإعدادي نحو مادة الجغرافية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار الفصول التاسع والعاشر والحادي عشر، من كتاب الجغرافية العامة المقرر للصف الرابع العام الإعدادي ، كما تم اعداد دليل للمعلم لتدريس هذه الفصول باستخدام التعلم التعاوني ، بالإضافة إلى اعداد مقياساً للاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وبعد تطبيق المقياس قبلية وبعديا على عينة البحث التي بلغت (٨١) طالبة من طالبات مدرسة ثانوية الانتصار بحي الربيع بالعراق، إحداها تجريبية بواقع (٤٢) طالبة ، والأخرى ضابطة بواقع (٣٩) طالبة ، توصل البحث إلى أن استخدام التعلم التعاوني ساهم في تنمية اتجاهات الطالبات نحو مادة الجغرافية

ووفقاً لبحث الدويري (٢٠١٤) الذي هدف إلى تعرف أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها ؛ حيث بلغت عينة البحث (١٢٠) طالبا من طلاب الصف التاسع تم تقسيمهم الى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، فقد كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال احصائيا بين بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي لاتجاهات طلاب الصف التاسع في مادة الجغرافية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

« تبين من خلال البحوث السابقة أنها تناولت مراحل تعليمية مختلفة تنوعت ما بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي. لأهمية الاتجاه نحو التعليم والتعلم وهذا ما يتفق مع البحث الحالي

« يختلف البحث الحالي مع البحوث السابقة في تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

« استفاد البحث الحالي من البحوث السابقة في كيفية بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ، ومناقشة نتائج البحث لتعرف مدى اتفاقها مع نتائج تلك البحوث

• إجراءات البحث :

يتناول هذا الجزء إجراءات البحث وخطواته والتي تضمنت خمسة مراحل أساسية تمثلت فيما يلي:

• المرحلة الأولى : (المرحلة التشخيصية):

هدفت هذه المرحلة تشخيص المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفقا للإجراءات والخطوات التالية:

• اختيار المحتوى العلمي:

تم إختيار الوحدة الأولى والثانية من وحدات الجغرافيا بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي ، وذلك لما يلي:
« تحتل وزنا نسبيا كبيرا من المقرر الدراسي حيث بهما أكبر عدد من الدروس .

« تتضمن موضوعاتهما العديد من المفاهيم الجغرافية التي قد يجد التلاميذ صعوبة في فهمها ، مما يؤدي إلى تكون التصورات البديلة الخاطئة لديهم لتلك المفاهيم

« تنوع دروس الوحدات وإرتباطها بحياة التلميذ
« كثرة الرسوم والصور والأشكال التوضيحية والخرائط التي يتم توظيفها من خلال دروس الوحدات باستخدام إستراتيجية المفاهيم الكرتونية
« تتضمن موضوعات الوحدات عددا وفيرا من المهام التعليمية التي يؤديها التلميذ، الأمر الذي يحفز التلاميذ على التعلم والتعلم ، ومن ثم نمو الاتجاه الايجابي نحو المادة.

ويوضح الجدول (١) موضوعات الدروس المتضمنة في الوحدات

جدول (١) موضوعات الدروس المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي

الوحدة	عنوان الوحدة	الدرس	عنوان الدرس
الأولى	الدراسات الاجتماعية (أهميتها - أدواتها)	الأول	ماذا نقصد بالدراسات الاجتماعية
		الثاني	الخريطة وكيفية قراءتها
الثانية	الطبيعة في بلدي	الأول	موقع مصر وأهميته
		الثاني	الحدود الجغرافية لمصر
		الثالث	سطح مصر وتنوعه
		الرابع	المناخ والنبات الطبيعي في مصر

• تحليل المحتوى:

يُقصد بتحليل المحتوى بأنه وسيلة تستخدم لوصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفاً كمياً وموضوعياً وبطريقة منهجية ومنظمة (ابراهيم وأبوزيد ، ٢٠١٠: ٢١٥)

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في تحليل محتوى الوحدات وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من التحليل: تحديد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من مقرر الجغرافيا لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

« تحديد فئة التحليل: تم استخدام المفهوم (Concept) وحدة للتحليل ؛ حيث حسب المفهوم مرة واحدة حتى إذا تكرر

« ضوابط عملية تحليل المحتوى: تم مراعاة عدة ضوابط أثناء اجراء عملية تحليل محتوى الوحدات ، لزيادة الدقة وضبط عملية التحليل، ومن هذه الضوابط ما يلي:

✓ تم التحليل في ضوء المحتوى العلمي لدروس الوحدات
✓ تم التحليل في ضوء التعريف الاجرائي للمفهوم الجغرافي المتضمن في البحث

✓ شملت عملية التحليل الأسئلة والتدريبات الواردة في الكتاب المدرسي
« نتائج التحليل: أظهرت نتائج تحليل محتوى الوحدات السابقتين وجود (٣١) مفهوما موزعة على الدروس السابقة ، تم تضمينها في قائمة المفاهيم الجغرافية في صورتها المبدئية

« التحقق من صدق التحليل: تم عرض التحليل الذي قام به الباحث على اثنين من المعلمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لبدء الرأي في نتائج التحليل ، وقد تم تضمين (مفهوم درجة الحرارة العظمى والصغرى) في ضوء آرائهم لقائمة المفاهيم الجغرافية المبدئية لتصبح (٣٣) مفهوما جغرافيا بدلا من (٣١)

« التحقق من ثبات التحليل: تم التحقق من ثبات نتائج تحليل محتوى الوحدات من خلال ما يلي

✓ قام الباحث بتحليل الوحدات ، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحث بعد مرور شهر تقريبا من إجراء التحليل الأول ؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التحليل الأول والثاني ، وقد بلغ (٠.٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع

✓ تم حساب مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي تم التوصل إليها من قبل الباحث ، وبين نتائج التحليل التي تم التوصل إليها من قبل معلم دراسات اجتماعية ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التحليلين ، وقد بلغ (٠.٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع ، وبهذه الاجراءات أصبحت قائمة المفاهيم الجغرافية في صورتها النهائية

وبهذا الاجراء يكون قد تمت الاجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على : ما المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي؟

• إعداد اختبار تشخيصي للتصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية:

تم اعداد اختبار تشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدات السابقتين وفقا للخطوات والاجراءات التالية:

« تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى رصد وتشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى (الدراسات

الاجتماعية أهميتها أدواتها) والوحدة الثانية (الطبيعة في بلدي) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي

« تصميم جدول مواصفات الاختبار: تم حساب الأوزان النسبية للموضوعات التي تضمنتها دروس الوحدات، وفقا لنتائج تحليل محتوى دروس الوحدات، كما تم حساب الأوزان النسبية للأسئلة التي تضمنها الاختبار في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، و يوضح الجدول (٢) مواصفات الاختبار

جدول (٢) مواصفات اختبار تشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية

لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

مفردات الاختبار	مستويات الأهداف وأوزانها النسبية						موضوعات الدروس
	تطبيق ٢٥%		فهم ٣٥%		تذكر ٤٠%		
	الأوزان النسبية	عدد الأسئلة	الأوزان النسبية	عدد الأسئلة	الأوزان النسبية	عدد الأسئلة	
المجموع							
٢	١%	—	١%	—	٢%	٢	الدراسات الاجتماعية (٤%)
٨	٣%	١	٤%	٣	٤%	٤	الخريطة وقراءتها (١١%)
١٩	٥%	٤	٧%	٥	٨%	١٠	موقع مصر وأهميته (٢٠%)
١٦	٤%	٣	٥%	٥	٦%	٨	الحدود الجغرافية (١٥%)
٢٧	١٠%	١٦	١٤%	٧	١٦%	٤	سطح مصر (٤٠%)
٧	٢%	—	٤%	٥	٤%	٢	المناخ والنبات (١٠%)
٧٩	٢٤		٢٥		٣٠		المجموع

« صياغة مفردات الاختبار: تم الاستعانة بقائمة المفاهيم الجغرافية التي تم اعدادها لصياغة مفردات الاختبار، وقد تم اتباع الخطوات التالية عند صياغة مفردات الاختبار:

- ✓ الاطلاع على اختبارات التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية التي تضمنتها بعض البحوث والدراسات السابقة
- ✓ بعض المعلمين ذوي الخبرة في مجال تدريس الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية
- ✓ المقابلات التشخيصية: تعد المقابلات التشخيصية من أساليب تحليل البنية المعرفية للتلاميذ، فقد استخدمها "بياجيه" عند رسم المخططات العقلية للأطفال الذين درس أنماط تفكيرهم؛ حيث تبدأ تلك المقابلة بسؤال مفتوح للتلميذ، ويترك له الحرية في الحديث، مع تتبع ما سيؤدي له تفكيره من استنتاجات، وتحديد مسارات تفكيره لمساعدته على تفسير ما توصل إليه من استدلالات أو ما قدمه من تبريرات وتنبؤات (زيتون، ١٩٩٨: ٦٣٣)

وطبقاً لذلك تمت مقابلة فردية لعدد (١٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة (الرشاد الابتدائية) التابعة لإدارة حلوان التعليمية، الذين أنجزوا دراسة الوحدات موضوع البحث بالفصل الدراسي الأول، وتمثلت المقابلة في عرض أحد المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدات، وترك التلميذ يتحدث عنها بحرية، ومن خلال تحليل إجابات التلاميذ في المقابلات ومقارنتها

بالاجابات الصحيحة، تم رصد العديد من التصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ ، والتي تم الاستعانة بها عند صياغة مفردات الاختبار ، وقد تم مراعاة عدة اعتبارات عند صياغة مفردات الاختبار تمثلت فيما يلي:

- « دقة الصياغة اللغوية والجغرافية لمفردات الاختبار
- « شمول مفردات الاختبار لموضوعات الوجدتين
- « وضوح صياغة مفردات الاختبار وبعدها عن الغموض
- « انتماء كل مفردة من مفردات الاختبار للمستوى التي تقيسه (تذكر ، فهم ، تطبيق)
- « عدم صياغة المفردة الواحدة في أكثر من سؤال
- « صياغة تعليمات الاختبار متضمنة البيانات الأساسية للتلميذ، وكيفية الاجابة على مفرداته

وقد تمت صياغة مفردات الاختبار ليتضمن العديد من الأسئلة والمفردات التي تحقق تشخيص وقياس التصور البديل الخاطئ لكل مفهوم جغرافي من المفاهيم التي تضمنتها القائمة في صورتها النهائية ، وقد روعي عند إعداد الاختبار أن تكون مفرداته من نوع أسئلة التكملة ، وأسئلة الاختيار من متعدد ، وأسئلة الصواب والخطأ ، وأسئلة تحديد اسم المصطلح أو المفهوم الجغرافي ، والأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه من مفاهيم جغرافية على الخرائط الصماء ، وقد بلغ عدد أسئلة ومفردات الاختبار في صورته الأولية خمسة أسئلة بواقع (٨٥) مفردة ، وذلك على النحو التالي

- ✓ السؤال الأول: التكملة بواقع (١٦) مفردة " مستوى التذكر "
- ✓ السؤال الثاني: الاختيار من متعدد بواقع (١٨) مفردة " مستوى التذكر "
- ✓ السؤال الثالث: الصواب والخطأ بواقع (١٢) مفردة " مستوى الفهم "
- ✓ السؤال الرابع: تحديد اسم المصطلح أو المفهوم الجغرافي بواقع (١٥) مفردة " مستوى الفهم "
- ✓ السؤال الخامس: التطبيق على الخرائط الجغرافية بواقع (٢٤) مفردة " مستوى التطبيق "

« التأكد من صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس ، وبعض معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لإبداء الرأي حول مناسبة مفردات الاختبار من حيث تغطيته للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوجدتين الأولى والثانية ، ومدى ملائمة صياغة المفردات لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى دقة الصياغة اللغوية واللفظية، وقد تم حذف وتعديل بعض مفردات الاختبار في ضوء هذه الآراء ، لتصبح (٧٩) مفردة

« التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ قوامها (١٨) تلميذا بمدرسة (الرشاد الابتدائية) التابعة لإدارة حلوان التعليمية ، من غير عينة البحث التشخيصية والذين أنهوا دراسة الوجدتين الأولى والثانية بكتاب الدراسات

- الاجتماعية بالفصل الدراسي الأول؛ وذلك بهدف التحقق من صلاحية الاختبار في صورته الأولية للتطبيق على أفراد عينة البحث، كما تم تطبيقه مرة أخرى بعد مضي شهر تقريبا وذلك لما يلي:
- ✓ التأكد من وضوح تعليمات الاختبار: حيث تم قراءة التعليمات الخاصة بالاختبار للمتعلمين مع توضيح طريقة الإجابة على الاختبار.
 - ✓ تحديد زمن الاختبار: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفرداته هو (٧٥) دقيقة، وذلك بعد حساب متوسط زمن كل تلميذ.
 - ✓ تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بعد اجابة تلاميذ العينة الاستطلاعية على مفرداته، حيث حددت درجة واحدة لكل مُفردة صحيحة من مفردات الاختبار.
 - ✓ حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة معامل الارتباط سبيرمان وبراون (خطاب، ٢٠٠٠: ١٩٧)، ووجد أنه (٠.٨٧)، كما حسبت معاملات الارتباط بين المستويات المعرفية الثلاثة للاختبار (مستوى التذكر، مستوى الفهم، مستوى التطبيق) فكانت على الترتيب (٠.٩٣ - ٠.٨٨ - ٠.٩٣) مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة ثبات مرتفعة
 - ◀ الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٧٩) مُفردة، كما يلي:
 - ✓ السؤال الأول: التكملة بواقع (١٥) مفردة " مستوى التذكر "
 - ✓ السؤال الثاني: الاختيار من متعدد بواقع (١٥) مفردة " مستوى التذكر "
 - ✓ السؤال الثالث: الصواب والخطأ بواقع (١٠) مفردة " مستوى الفهم "
 - ✓ السؤال الرابع: تحديد اسم المصطلح أو المفهوم الجغرافي بواقع (١٥) مفردة " مستوى الفهم "
 - ✓ السؤال الخامس: التطبيق على الخرائط الجغرافية بواقع (٢٤) مفردة " مستوى التطبيق "
- كما تم اعداد مُفتاحاً يُسترشد به عند تصحيح الاختبار لتلاميذ عينة البحث، وبهذا الاجراء أصبح اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية صالحا للتطبيق على تلاميذ العينة التشخيصية .

• اختيار عينة البحث التشخيصية:

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة (الرشاد الابتدائية) التابعة لإدارة حلون التعليمية، ومدرسة (الشهيد أحمد حمدي الابتدائية) التابعة لإدارة حلون التعليمية، بهدف تشخيص وتحديد التصورات البديلة الخاطئة الأكثر تكرارا وشيوعا لديهم عن المفاهيم الجغرافية والتي سبق أن درسوها في الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥، وقد بلغ

عدد هؤلاء التلاميذ (٦٥) تلميذاً ، وهم التلاميذ الذين التزموا بالاجابة على جميع مفردات اختبار التصورات البديلة من بين أربعة فصول تم اختيارها عشوائياً من المدرستين، بعد التأكد من دراستهم للدروس المتضمنة في الوجدتين

• **تشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية:**

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على عينة البحث التشخيصية تم تصحيحه بواسطة مفتاح التصحيح ، كما تم إحصاء النتائج وحساب تكرارات الأخطاء في كل مفهوم من المفاهيم الجغرافية واعتبرت نسبة ٥٠٪ من الإجابات الخاطئة كمؤشر لكون المفهوم خاطئاً لدى التلاميذ ، وفي ضوء ذلك تم تشخيص التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الوجدتين الأولى والثانية ، كما يوضحها الجدولين (٣) و(٤) .

جدول (٣) التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية ونسبة شيوعها لدى التلاميذ في الوحدة الأولى (الدراسات الاجتماعية أهميتها أدواتها) الفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي.

م	المفهوم الجغرافي	نسبة شيوع الخطأ لدى التلاميذ	م	المفهوم الجغرافي	نسبة شيوع الخطأ لدى التلاميذ
١	الدراسات الاجتماعية	٢٠٪	٥	الخريطة	٨٠٪
٢	التضاريس	٧١٪	٦	الصورة	٤٨٪
٣	المناخ	٧٥٪	٧	مقياس الرسم	٧٧٪
٤	الطقس	٦٣٪	٨	اتجاه الشمال	٨٥٪

جدول (٤) التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية ونسبة شيوعها لدى التلاميذ في الوحدة الثانية (الطبيعة في بلدي) من كتاب الدراسات الاجتماعية الفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي.

م	المفهوم الجغرافي	نسبة شيوع الخطأ لدى التلاميذ	م	المفهوم الجغرافي	نسبة شيوع الخطأ لدى التلاميذ
١	القارة	٤٤٪	١٣	سهل قبضي	٤٥٪
٢	الموقع الجغرافي	٤٨٪	١٤	منخفض	٤٠٪
٣	قارات العالم القديم	٦٥٪	١٥	جزيرة	٦٩٪
٤	قارات العالم الجديد	٦٠٪	١٦	شبه جزيرة	٧٧٪
٥	حدود طبيعية	٧١٪	١٧	تل	٨٠٪
٦	حدود بشرية	٧٣٪	١٨	بحر	٥٦٪
٧	حدود سياسية	٤٥٪	١٩	بحيرة	٧١٪
٨	حدود إدارية	٤٠٪	٢٠	خليج	٤٨٪
٩	سطح	٤٣٪	٢١	نهر	٦٠٪
١٠	جبل	٧٠٪	٢٢	درجة الحرارة العظمى	٨١٪
١١	هضبة	٦٩٪	٢٣	درجة الحرارة الصغرى	٨٤٪
١٢	سهل ساحلي	٤٨٪	٢٤	الحيوانات البرية	٤٩٪
			٢٥	النبات الطبيعي	١٥٪

وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود (٢٠) مفهوماً خاطئاً من أصل (٣٣) مفهوم، حيث بلغ عدد تكرارات الأخطاء فيها أكثر من (٥٠٪) ، بواقع (٦) مفاهيم جغرافية في الوحدة الأولى، (١٤) مفهوم جغرافي في الوحدة

الثانية ، ويوضح الجدول التالي عدد المفاهيم الجغرافية التي تحتاج إلى تصويب لدى التلاميذ بكل درس من دروس الوحدات ، كما يلي :

جدول (٥) عدد المفاهيم الجغرافية موزعة على دروس الوحدات والتي تحتاج إلى تصويب لدى التلاميذ

م	الوحدة	الدرس	عدد المفاهيم المتضمنة	عدد المفاهيم التي تحتاج إلى تصويب لدى التلاميذ
١	الدراسات الاجتماعية	ماذا نقصد بالدراسات الاجتماعية	٤	٣
	أهميتها أدواتها	الخريطة وكيفية قراءتها	٤	٣
		موقع مصر وأهميته	٤	٢
٢	الطبيعة في بلدي	الحدود الجغرافية لمصر	٤	٢
		سطح مصر وتنوعه	١٣	٨
		المناخ والنبات الطبيعي في مصر	٤	٢
	المجموع	٦	٣٣	٢٠

ومن أهم العوامل التي يمكن أن تفسر وجود هذا ألفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ كما أظهرته نتائج عملية التشخيص ما يلي :

« طرق التدريس المتبعة والتي تؤكد على الحفظ وليس على التعلم الوظيفي

« اكتساب التلاميذ المعلومات الخاطئة من البيئة المحلية .

« قصور معلمي المادة في تشخيص المفاهيم الخاطئة السابقة ومعالجتها مما أدى إلى تكوين بنية معرفية خاطئة لدى التلاميذ .

وبهذه الاجراءات تمت الاجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على ما التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ؟ ، كما تم التحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: (لا توجد تصورات بديلة خاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية الفصل الدراسي الأول لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) : حيث تم رفض هذا الفرض ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (فارعة محمد ، ١٩٨٥) ، ودراسة (عبد المنعم ، ١٩٩٢) ، وبحث (عبد الصاحب ، ٢٠٠٣) ، وبحث (عباس ، ٢٠١٣) .

• المرحلة الثانية: اعداد المواد التعليمية :

حتى يتسنى تدريس الوحدات وفقا لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية لتصويب التصورات البديلة الخاطئة وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم القيام بما يلي :

• إعداد الوحدات في ضوء استراتيجية المفاهيم الكرتونية:

تم اعداد الوحدات السابقتين باستراتيجية المفاهيم الكرتونية من خلال الخطوات التالية:

« تحديد الأهداف التعليمية للوحدتين : تمت صياغة أهداف الوحدتين في ضوء قائمة المفاهيم الجغرافية التي تم تحديدها مسبقا ، ونسب شيوع التصورات

البديلة الخاطئة لدى التلاميذ التي كشف عنها نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي ، بالإضافة إلى أهداف الوحدات التي يتضمنها الكتاب المدرسي إعادة صياغة محتوى الوحدات : تم إعادة صياغة محتوى الوحدات باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية مع مراعاة تضمين ذلك المحتوى ما يناسبه من المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ والتي كشفت عنها نتائج تطبيق اختبار التصورات البديلة على العينة التشخيصية، وهناك مجموعة من الاعتبارات تم مراعاتها عند صياغة محتوى الوحدات تمثلت فيما يلي :

- ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت استراتيجية المفاهيم الكرتونية
- ✓ خصائص ومتطلبات نمو تلاميذ الصف الرابع الابتدائي
- ✓ تصميم وإنتاج الرسوم الكرتونية للمفاهيم الجغرافية في ضوء المعايير والسماح المقترحة من قبل (نايلور وكيوغ) والتي سبق تناولها في الإطار النظري للبحث
- ✓ تحديد عنوان كل درس من دروس الوحدات
- ✓ تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بكل درس
- ✓ تخطيط إجراءات عرض موضوعات الوحدات وفقاً لمراحل استراتيجية المفاهيم الكرتونية
- ✓ تضمين مجموعة من الصور والرسومات التخطيطية والخرائط لكل درس من دروس الوحدات
- ✓ تنظيم محتوى الوحدات : بعد تحديد العناصر الأساسية للوحدتين التجريبتين، تم إعادة تنظيم بعض عناصر الوحدتين الموجودة في الكتاب المدرسي في ضوء مراحل وخطوات استراتيجية المفاهيم الكرتونية .

• إعداد كتيب أنشطة التلميذ :

تم إعداد كتيب التلميذ في الوحدتين التجريبتين ، عن طريق إعادة صياغتهما في ضوء الأنشطة المعتمدة على الرسوم الكرتونية ، وبما يتناسب مع الإجراءات التدريسية لمراحل وخطوات استراتيجية المفاهيم الكرتونية ، وقد تم عرض الكتيب على مجموعة من السادة المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ، ومقترحاتهم، وبذلك أصبح الكتيب في صورته النهائية : حيث تضمن ما يلي :

- ✓ عرض المحتوى العلمي لكل درس من دروس الوحدات
- ✓ مجموعة من الأسئلة المرتبطة بكل درس من دروس الوحدات
- ✓ مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالموضوعات الكلية لدروس الوحدات

• إعداد دليل المعلم :

من خلال تحليل مكونات استراتيجية المفاهيم الكرتونية التي اقترحتها (نايلور وكيوغ) والتي تم تفصيلها فيما سبق، وفي ضوء المفاهيم الجغرافية ذات التصور

البديل الخاطئ لدى التلاميذ التي تم تشخيصها فيما سبق ، أمكن التوصل إلى عدة خطوات إجرائية لأعداد دليلا استرشاديا للمعلم لتدريس الوحدتين التجريبيتين ، لتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تضمن الدليل ما يلي:

« مقدمة الدليل: تضمنت المقدمة أهمية الاستعانة بالدليل وإتباع الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المعلم في تحسين العمل أثناء تدريس الوحدتين بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها

« تحديد أهداف تدريس الوحدتين : تم تحديد الأهداف التعليمية للوحدتين بالإطلاع على الأهداف العامة للجغرافيا لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقائمة المفاهيم الجغرافية.

« نبذة عن استراتيجيات المفاهيم الكرتونية وفوائدها التربوية، والمفاهيم الجغرافية والتعريفات الاجرائية للمصطلحات المرتبطة بها ، والخطوات الاجرائية لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية التي يمكن أن يسير سيناريو الموقف التعليمي وفقا لها لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ .

« التوزيع الزمني لموضوعات دروس الوحدتين: تم توزيع زمن موضوعات الوحدتين وفقا للوزن النسبي لموضوعات ودروس كل منهما وهو (١٠) حصص لدراسة الوحدتين من الفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي، ويوضح الجدول (٦) الخطة الزمنية لتدريس الوحدتين .

جدول (٦) الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ موضوعات الدروس المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من مقرر الجغرافيا لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

الوحدة	عنوان الوحدة	الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الأولى	الدراسات الاجتماعية (أهميتها - أدواتها)	الأول	ماذا نقصد بالدراسات الاجتماعية	١
الثانية	الطبيعة في بلدي	الثاني	الخريطة وكيفية قراءتها	٢
		الأول	موقع مصر وأهميته	٢
		الثاني	الحدود الجغرافية لمصر	٢
		الثالث	سطح مصر وتنوعه	٢
		الرابع	المناخ والنبات الطبيعي في مصر	١
المجموع	٢	المجموع	٦	١٠

« تحديد الأدوات والوسائل التعليمية وأوراق العمل المستخدمة: تم تزويد المرجع بمجموعة من الأدوات والوسائل التعليمية وأوراق العمل التي يمكن للتلاميذ استخدامها أثناء دراسة الوحدتين .

« المقترحات الاسترشادية لتخطيط الدروس المتضمنة بالوحدتين : من حيث عنوان الدرس ، الأهداف السلوكية الاجرائية لكل درس، المفاهيم الجغرافية المتضمنة بكل درس ، الأنشطة التعليمية ، الوسائل والأدوات التعليمية، وأنشطة واجراءات السير في الدرس طبقا لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية،

تقويم نواتج التعلم المتوقعة من كل درس. وقد تم عرض الصورة الأولى من دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لإبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول محتوى الدليل وماتضمنه من مقدمة ورسومات كارتونية وأنشطة وإجراءات وأوراق عمل للتلاميذ، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية

• إعداد السيناريو الإلكتروني:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وضبطه في صورته النهائية، تم تصميم وإنتاج سيناريو الكتروني باستخدام برنامج (PowerPoint) لأنشطة وإجراءات تدريس الوحدات التجريبيتين باستراتيجية المفاهيم الكرتونية، وقد تم عرض هذا السيناريو على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته العلمية؛ حيث تم إجراء بعض التعديلات على مكونات السيناريو، وبذلك أصبح السيناريو الإلكتروني يتسم بالصدق الظاهري في ضوء آراء السادة المحكمين، وصالحا لتدريس الوحدات

وبهذه الإجراءات يكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: ما التصور المقترح لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية لتدريس الوحدات لتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

• المرحلة الثالثة: إعداد أداتي البحث التجريبية:

• إعداد اختبار لمفاهيم الجغرافية المراد تصويب تصوراتها البديلة:

تم إعداد اختبار للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدات التجريبيتين من نوع الاختيار من متعدد، من خلال اتباع الخطوات والإجراءات التالية:

« تحديد أهداف الاختبار: لما كانت المرحلة العلاجية للبحث تهدف إلى تنمية المفاهيم الجغرافية ذات التصورات البديلة الخاطئة والتي كشفت عنها نتائج الاختبار التشخيصي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتي تتضح من خلال جدول (٥)، كان لابد من إعداد اختبار يقيس مدى تصويب تلك الأخطاء بعد مرحلة العلاج

« إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم توزيع مفردات الاختبار على المفاهيم الجغرافية التي تضمنتها موضوعات دروس الوحدات، وذلك كما يوضحها الجدول (٧):

« وقد تم تخصيص درجة واحد لكل مفردة من مفردات الاختبار لتصبح الدرجة الكلية للاختبار هي (٣٣ درجة)، كما تم تحديد تعليمات الاختبار للتلاميذ، لتوضيح الهدف منه وكيفية الإجابة عليه والتي اشترط فيها قراءة كل سؤال جيداً قبل الإجابة، وعدم ترك سؤال دون الإجابة عليه. كما تم إعداد مفتاحاً لتصحيح الاختبار.

جدول (٧) مواصفات اختبار المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

الوحدة	موضوعات الدروس	المفردات التي تقيسها	المجموع
الأولى	ماذا نقصد بالدراسات الاجتماعية	١٩، ٢، ١	٣
	الخريطة و قراءتها	٥، ٤، ٣	٣
الثانية	موقع مصر وأهميته	٧، ٦	٢
	الحدود الجغرافية	٩، ٨	٢
	سطح مصر	١٨، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠	٨
	المناخ والنبات الطبيعي	٢٠، ١٧	٢
المجموع			٢٠

« صلاحية الصورة المبدئية للاختبار: تم التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار، وذلك بعرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على أهداف الاختبار وتعليماته ومدى مناسبة مفرداته لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من مفردات، وقد أسفرت تلك الخطوة عن إجراء بعض التعديلات على الاختبار.

« حساب ثبات وزمن الاختبار: تم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها (١٥) تلميذاً من مدرسة (الشهيد أحمد حمدي الابتدائية) من غير عينة البحث التجريبية، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور شهر من التطبيق الأول، وبعد تصحيح الاختبار في التطبيق الأول والثاني ورصد النتائج، تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني، تبين أنه يساوي (٠.٨٥) تقريباً مما يدل على ثبات درجات الاختبار

ولتحديد الزمن المناسب للاختبار تم حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة على جميع مفردات الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن، وقد بلغ (٦٠) دقيقة وبذلك أصبح الاختبار ومفتاح تصحيحه في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

• اعداد مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا:

تم القيام بعدد من الخطوات والإجراءات لاعداد المقياس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي هي:

« تحديد الهدف من المقياس: يهدف الى المقياس الى تعرف فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

« استطلاع آراء التلاميذ : تم تعرف آراء عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغت (١٢) تلميذاً بمدرسة (الرشاد الابتدائية) ، من خلال استبيان استطلاعياً مفتوحاً مكوناً من سؤالين: السؤال الأول : ما هي الجوانب

الإيجابية التي يراها التلاميذ في مادة الجغرافيا ، والسؤال الثاني ما هي الجوانب السلبية التي يراها التلاميذ في مادة الجغرافيا ، وقد تم تحليل اجابات التلاميذ على هذه الأسئلة لتعرف الجوانب الإيجابية والسلبية التي يشعر بها هؤلاء التلاميذ نحو مادة الجغرافيا .

◀ مراجعة مقاييس الاتجاهات السابقة : تم الاطلاع على بعض البحوث السابقة التي تناولت مقاييس متعلقة بالاتجاهات نحو الجغرافية كبحث الجبوري (٢٠٠٧)، وبحث الدويري (٢٠١٤) ، لذا تم استخلاص عددا من المفردات بلغت (٤٦) مفردة ، اعتمد في صياغتها على مجموعة أسس هي كما يأتي :

- ✓ تعبر كل مفردة عن فكرة واحدة .
- ✓ مراعاة أن تكون كل مفردة قصيرة ولغتها مفهومة لدى التلاميذ .
- ✓ مراعاة أن يكون نصف مفردات المقياس إيجابيا ونصفها الآخر سلبيا تقريبا .

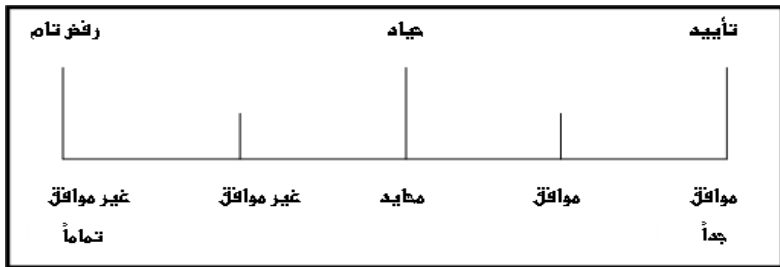
✓ مراعاة توزيع مفردات المقياس من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي :

- البعد الأول : الاستمتاع بتعليم وتعلم مادة الجغرافيا
- البعد الثاني : قيمة مادة الجغرافيا
- البعد الثالث : معلم مادة الجغرافيا

• صياغة مفردات المقياس :

تمت صياغة المفردات الفرعية للمقياس في الأبعاد الثلاثة السابقة، لكل مفردة مقياس متدرج من خمسة استجابات ، حيث تم تحديد ميزان تصحيح درجات المفردات الإيجابية والمفردات السلبية طبقا لطريقة ليكرت " Likert " ، والشكل (٣) يوضح شدة الاتجاه طبقا لطريقة " Likert "

ومن ثم يمكن الحصول على درجة كل متعلم على المقياس بجمع درجاته على جميع مفردات المقياس ، وقد بلغ عدد المفردات الفرعية للمقياس في صورته الأولية (٤٦) مفردة ، وبعد الانتهاء من صياغة عبارات المقياس تم اعداد مقدمة تتضمن هدف المقياس وطريقة تطبيقه وأسلوب تسجيل استجابات التلميذ في استمارة الاجابة المرفقة بالمقياس ، بالاضافة إلى بيانات التلميذ .



شكل (٣) شدة الاتجاه طبقاً لمقياس " Likert "

• صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال علم النفس والقياس والتقويم بهدف تعرف مدى وضوح تعليمات المقياس ومفرداته ودقة صياغتها، وملاءمة عبارات المقياس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة التقدير الكمي لدرجات المقياس، وكان للسادة الخبراء بعض الملاحظات مثل (غموض بعض المفردات، وعدم ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه، وتداخل بعض مفردات المقياس مع مفردات أخرى)، وقد تم التعديل في ضوء تلك الملاحظات؛ حيث تم حذف بعض المفردات، كما تم إعادة صياغة بعض المفردات لتناسب مع البعد الذي تنتمي إليه.

• التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ قوامها (١٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة (الشهيد أحمد حمدي الابتدائية) من غير عينة البحث التجريبية، بهدف التحقق من صلاحية المقياس في صورته الأولية للتطبيق على تلاميذ عينة البحث التجريبية، من خلال حساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية ولحساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس، وقد تبين من هذه التجربة أن المقياس مناسب لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ويتمتع بدرجة عالية من الوضوح.

◀ تحديد زمن المقياس: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للمقياس أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلاميذ من الإجابة عن مفرداته هو (٤٥) دقيقة، وذلك بعد حساب متوسط زمن التلاميذ

◀ حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس بعد شهر من التطبيق الأول وتم استخدام معادلة سبيرمان وبراون، وقد بلغ (٠.٧٨) وهو معامل ثبات جيد، ومن ثم يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق هذا المقياس على عينة البحث التجريبية. ومن ثم أصبح مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا جاهزاً للتطبيق.

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد إجراء التعديلات السابقة تضمن مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا في صورته النهائية (٤٠) مفردة منها (٢٠ مفردة سالبة)، (٢٠ مفردة موجبة)؛ حيث تم مراعاة أن يكون نصف مفردات المقياس إيجابياً ونصفها الآخر سلبياً، وقد تحدد ميزان تصحيح درجات المفردات الإيجابية للمقياس: موافق جداً (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق تماماً (١)، أما المفردات السلبية فقد عكس ميزان تصحيحها لتصبح موافق جداً (١) موافق (٢)، محايد (٣)، غير موافق (٤)، غير موافق تماماً (٥)، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس

الاتجاه نحو مادة الجغرافيا (٢٠٠) درجة، والدرجة الصغرى (٤٠) درجة، ومن ثم يمكن الحصول على درجة كل متعلم على المقياس بجمع درجاته على جميع مفردات المقياس ، ويوضح الجدول (٨) مواصفات مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورته النهائية.

جدول (٨) مواصفات مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

م	أبعاد الاتجاه نحو مادة الجغرافيا	أرقام العبارات الموجبة	العدد	أرقام العبارات السالبة	العدد	المجموع
١	الاستمتاع بتعليم وتعلم مادة الجغرافيا	١٨، ١٢، ١٠، ٦، ٥، ٣، ٢، ٣٧، ٢٤،	٩	٢٩، ٢٢، ٢١، ١٩، ١٦، ٨، ٧، ٣٥، ٣٣	٩	١٨
٢	قيمة مادة الجغرافيا	٣٢، ٢٨، ١٣، ١١، ١	٥	٣٩، ٢٧، ٢٦، ٢٣، ١٧	٥	١٠
٣	معلم مادة الجغرافيا	٣٦، ٢٠، ١٥، ١٤، ٩، ٤	٦	٣٨، ٣١، ٤٠، ٣٤، ٣٠، ٢٥	٦	١٢
	المجموع	٢٠		٢٠		٤٠

• المرحلة الرابعة: تجربة البحث (المرحلة العلاجية):

تتناول هذه المرحلة إجراءات تجربة البحث في المرحلة العلاجية من حيث اختيار العينة التجريبية، وتطبيق أداتي البحث قبلها، ثم تدريس الوحدات التجريبيتين، ثم تطبيق أداتي البحث بعديا، وأخيرا رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا، وقد تم ذلك في ضوء الخطوات والاجراءات التالية :

• تحديد الهدف من تجربة البحث :

هدفت تجربة البحث إلى الحصول على بيانات تكشف عن مدى تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد دراستهم للوحدتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، مقارنة بمستويات أداء تلاميذ المجموعة الضابطة، بعد دراستهم للوحدة كما هي في الكتاب المدرسي باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة .

• اختيار العينة التجريبية الأساسية :

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة (الشهيد أحمد حمدي الابتدائية) عشوائيا التابعة لإدارة حلوان التعليمية بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦) لسهولة التطبيق في هذه المدرسة وتعاون هيئة التدريس بالمدرسة مع الباحث، بالإضافة إلى توافر أجهزة الكمبيوتر، وقد تم إختيار فصلين من فصول الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة، وتم تحديد تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عن طريق القرعة ؛ حيث بلغ عدد التلاميذ في الفصلين (٨٧) تلميذا ، وبعد استبعاد التلاميذ الراسبين من الفصلين أصبح عدد تلاميذ الفصلين معا (٨٤) تلميذا ؛ ويوضح الجدول (٩) مواصفات عينة البحث .

جدول (٩) مواصفات عينة البحث التجريبية

م	أسم المدرسة	الإدارة التعليمية	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الفصل
١	الشهيد أحمد حمدي الابتدائية	حلوان	١	٤٢	٢/٤ تجريبية
٢	الشهيد أحمد حمدي الابتدائية	حلوان	١	٤٢	١/٤ ضابطة

• ضبط المتغيرات غير التجريبية وتكافؤ مجموعتي البحث :

من حيث ما يلي:

« العمر الزمني : تراوحت أعمار تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بين (١٠ : ١١) سنة ؛ حيث أن جميع تلاميذ المجموعتين مُستجدين ولم يكن بينهم تلميذاً باقياً لإعادة في العام الدراسي ، ومن ثم فالتلاميذ عينة البحث بينهم تكافؤ بالنسبة لهذا المتغير .

« المستوى الاقتصادي والاجتماعي : جميع تلاميذ عينة البحث يعيشون في منطقة سكنية واحدة فجميعهم يقيمون بالحي الذي توجد به المدرسة ، ومن ثم يغلب عليهم الطابع الاقتصادي والاجتماعي المتقارب ، وفي ضوء ذلك يُمكن القول بأن التلاميذ عينة البحث بينهم تكافؤ بالنسبة لهذا المتغير .

• التطبيق القبلي لأداتي البحث على المجموعتين:

تم التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الجغرافية يوم الأحد الموافق (٢٠١٥/١٠/٤) ، والتطبيق القبلي لمقياس الاتجاه يوم الاثنين الموافق (٢٠١٥/١٠/٥) وقد روعي عند التطبيق القبلي لأداتي البحث ما يلي :

« شرح تعليمات اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو المادة والهدف منهما بوضوح للتلاميذ .

« التنبيه على التلاميذ بالزمن المحدد لكل من اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه .

وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي البحث على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ، تمت عملية تصحيح ورصد الدرجات في كشوف خاصة ، تمهيدا لمعالجتها إحصائيا .

• تدريس الوحدات التجريبيتين:

تم اختيار أحد معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدرسة وتسليمه نسخة من دليل المعلم والسيناريو الإلكتروني، وكذلك نسخة من كتيب أنشطة التلميذ، وقد تم عقد عدة لقاءات مع هذا المعلم لتدريبه على كيفية تنفيذ الوحدات التجريبيتين باستخدام استراتيجيات المفاهيم الكرتونية والإجابة على ما يطرحه من استفسارات وما يبيده من مقترحات.

وبعد توفير عدد كاف من نسخ كتيب التلميذ للمجموعة التجريبية ، بدأ المعلم في تدريس الوحدات بحجرة معمل الأوساط بالمدرسة يوم الأحد الموافق (٢٠١٥/١٠/١١) حتى يوم الأحد الموافق (٢٠١٥/١١/١٥) ؛ حيث استغرق تدريس الوحدات خمسة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيا .

- **التطبيق البعدي لأداتي البحث على المجموعتين:**
تم تطبيق أداتي البحث بعدياً بعد انتهاء تدريس الوحدات، حيث تم التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٥/١١/١٨)، كما تم التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه يوم الخميس الموافق (٢٠١٥/١١/١٩)
- **المرحلة الخامسة : نتائج البحث (تحليلها - مناقشتها - تفسيرها)**
- **أولاً : تحليل نتائج البحث:**
تم تحليل وتفسير نتائج البحث بعد معالجتها إحصائياً في ضوء أسئلة وفروض البحث كما يلي :
- **نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث:**
تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لعينتين متساويتين في الحجم $n = 2$ باستخدام المعادلة التالية (السيد، ١٩٨٦: ٣٣٦ - ٣٤٢)

$$T = \frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n - 1}$$

حيث أن: درجات الحرية (د ح) = 2 - (ن - 1)

وفيما يلي عرض موجز لتكافؤ المجموعتين في كل من اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو المادة القبلي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة

- **نتائج اختبار المفاهيم الجغرافية القبلي:**

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية قبل بدء التجربة وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في مستوى المفاهيم الجغرافية .

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٢	٦,٧٣٨	٢,٨٢٩	٢١	٢,٦٦	غير دالة إحصائياً
ضابطة	٤٢	٦,٨٨١	٣,٤٣٠			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٨٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي ٢

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٨٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي ٢,٦٦

• نتائج مقياس الاتجاه نحو المادة القبلي:

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٢	٤٩,٣٦	٩,٥٥	٩٦,	٢,٦٦	غير دالة إحصائياً
ضابطة	٤٢	٤٧,٤٨	٨,٠٥			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو المادة قبل بدء التجربة وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في مستوى الاتجاه نحو الجغرافيا

• نتائج التطبيق البعدي لأداتي البحث

• نتائج تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية البعدي:

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية في تدريس الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية على تصويب المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟" تم التحقق من صحة الفرض الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية البعدي"

وللتأكد من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية، وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي للدرجات، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لمتوسطين غير مرتبطين $n = 2$ ، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه العمليات الإحصائية

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

◀ إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية؛ حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٢٣٨, ١٤) بانحراف معياري قدره (٩١٣, ٣) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (٩٠٧, ١) بانحراف معياري قدره (٤١٤, ٤).

◀ بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية (٥, ٦١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (٢, ٦٦) عند مستوى دلالة (٠, ٠١) بدرجات حرية (٨٢)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية، مما يثبت عدم قبول

الفرض الثاني للبحث ، كما يتضمن الإجابة عن السؤال الرابع للبحث . ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودالاً في المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات المفاهيم الكرتونية، عن تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .
 « وتنفق هذه النتائج مع نتائج بحث عبد الصاحب (٢٠٠٣) ، وبحث فيليز (Filis,2005) ، وبحث الأشقر (٢٠١٣) ، وبحث عباس (٢٠١٣)

جدول (١٢) نتائج اختبار " ت " لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٢	١٤,٣٣٨	٣,٩١٣	٥,٦١	٢,٦٦	دالة احصائياً
ضابطة	٤٢	٩,٠٧١	٤,٤١٤			

• نتائج مقياس الاتجاه نحو المادة البعدي:

للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على : " ما فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية في تدريس الوحدة الأولى والثانية بالدراسات الاجتماعية على تنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟ " تم التحقق من صحة الفرض الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: " لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو المادة البعدي "

وللتأكد من صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة ، وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي للدرجات، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لمتوسطين غير مرتبطين $n = 2$ ، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه العمليات الإحصائية

جدول (١٣) نتائج اختبار " ت " لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٢	١٤٩,٣٦١	١٦,٥٧٥	٣,٠١١	٢,٦٦	دالة احصائياً
ضابطة	٤٢	١٣٧,٤٨٧	١٩,٠٥٥			

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

« إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة ؛ حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (١٤٩,٣٦١) بإنحراف معياري

قدره (١٦,٥٧٥) بينما حصلت المجموعة المضابطة على متوسط (١٣٧,٤٨٧) بإنحراف معياري قدره (١٩,٠٥٥) .

« بلغت قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة (٣,٠١١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (٢,٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجات حرية (٨٢)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المادة، مما يُثبت عدم قبول الفرض الثالث للبحث، كما يتضمن الإجابة عن السؤال الخامس للبحث .

« ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال في الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، عن تلاميذ المجموعة المضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

« وتتفق هذه النتائج مع نتائج بحث عطية (٢٠٠٧)، وبحث الجبوري (٢٠٠٧)، وبحث الدويري (٢٠١٤)

• حجم تأثير استراتيجية المفاهيم الكرتونية :

لحساب حجم تأثير الاستراتيجية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية تم الاعتماد على قيم "ت" الناتجة عن المقارنة بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية، ومقياس الاتجاه نحو المادة باستخدام معادلة "ت" لمتوسطين مرتبطين $n = 2$ (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٦ : ٣٦٧-٣٦٩)

حيث أن: درجات الحرية (د ح) = (ن - 1)

$$t = \frac{M}{\sqrt{\frac{M^2 - C^2}{n(n-1)}}}$$

كما تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) من خلال المعادلتين التاليتين : (باهي، ٢٠٠٦، ١٣٨) .

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2 \text{ المحسوبة}}{\text{ت}^2 \text{ المحسوبة} + \text{درجات الحرية}}$$

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

جدول (١٤) حجم التأثير للمتغير المستقل (استراتيجية المفاهيم الكرتونية) على المتغيرين التابعين (تصويب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

الأداة	نوع التطبيق	العدد	مجموع الدرجات	متوسط الفروق (م.ف)	م.ح ف	قيمة "ت"	درجات الحرية	مربع η^2	قيمة d	حجم التأثير
اختبار المفاهيم	بعدي	٤٢	٥٩٨	٧,٥	١٣٢,٨٦	٢٧	٤١	٩٥	٤,٣٦	كبير
	قبلي	٤٢	٢٨٣							
مقياس الاتجاه	بعدي	٤٢	٥٢٧٣,١٦	٧٦,١٩	٤٨٠٧	٤٥,٦٠	٤١	٩٨	٧	كبير
	قبلي	٤٢	٢٠٧٣,١٢							

« بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للمفاهيم الجغرافية (٩٥)، وهذا يعنى أن نسبة (٩٥٪) من التباين الحادث فى تصويب المفاهيم الجغرافية (المتغير التابع) قد يرجع إلى استراتيجية المفاهيم الكرتونية (المتغير المستقل)، كما بلغت قيمة (d) (٤,٣٦)، وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل، وذلك لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)

« بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لمقياس الاتجاه نحو ماد الجغرافيا (٩٨)، وهذا يعنى أن نسبة (٩٨٪) من التباين الحادث فى الاتجاه نحو المادة (المتغير التابع) قد يرجع إلى استراتيجية المفاهيم الكرتونية (المتغير المستقل)، كما بلغت قيمة (d) (٧)، وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل، وذلك لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨)

• معدل تصويب المفاهيم الجغرافية :

لحساب معدل تصويب المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية، تم تحليل نتائج اختبار المفاهيم الجغرافية فى التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب عدد مرات التكرار للحصول على النسب المثوية لشيوع التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية قبل بدء التجريب وبعده، ومن ثم حساب معدل تصويب المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى التلاميذ، ويوضح الجدول التالي ملخصاً لهذه النسب.

جدول (١٥) ملخص نسب شيوع التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التجريب

بعد التجريب		قبل التجريب	
عدد المفاهيم	النسبة	عدد المفاهيم	النسبة
٣	أقل من ٧٪	١	أقل من ٦٠٪
١٢	٨٪ - ١١٪	٩	٦٠٪ - ٧٠٪
٣	١١.٥٪ - ١٢.٥٪	٥	٧١٪ - ٨٠٪
٢	أكثر من ١٣٪	٥	أكثر من ٨١٪
٢٠	المجموع	٢٠	المجموع

• ثانياً : تفسير نتائج البحث ومناقشتها :

• تفسير النتائج الخاصة بفاعلية الاستراتيجية على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية:

أسفرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار المفاهيم الجغرافية البعدي، وهذا يدل على نجاح استراتيجية المفاهيم الكرتونية فى

تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لتلاميذ المجموعة التجريبية ، كما يتضح من النتائج أن التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية الموجودة لدى غير ثابتة، لذا يجب أخذ هذه التصورات بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجيات التدريس لمساعدة التلاميذ على التخلص منها ، ويمكن تفسير تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الأولى والثانية باستراتيجية المفاهيم الكرتونية على تلاميذ المجموعة الضابطة في تصويب المفاهيم الجغرافية لما يلي:

« تؤكد استراتيجية المفاهيم الكرتونية بما تتضمنه من رسومات كرتونية على إيجابية التلاميذ؛ حيث تؤدي إلى البناء المفاهيمي ، وإعادة بناء مفاهيم جغرافية جديدة

« محبة الأطفال الفطرية للرسومات الكرتونية التي تضمنتها الاستراتيجية ، وما تضمنه السيناريو الإلكتروني لمواقف التعليم والتعلم بهذه الاستراتيجية من صور ورسومات وأنشطة وأوراق عمل

« السمات والمميزات المرتبطة بالرسومات الكرتونية التي تم تفصيلها في الاطار النظري للبحث ، والتي ساهمت في تشجيع التلاميذ على اكتشاف المفاهيم الجغرافية بأنفسهم، من خلال نشاطهم وإيجابيتهم خلال المواقف التعليمية أثناء فترة التجريب، فأدى ذلك إلى السعي المستمر لتصويب تصوراتهم البديلة عن المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحداتين

« اتاحة المجال أمام التلاميذ للمناقشة الحرة وعرض أفكارهم دون اصدار أحكام فورية على صحتها ، مع العصف الذهني، وطرح الأسئلة السابرة لتنشيط الفهم القبلي والتعبير عن التصورات البديلة وتفسيراتهم لكل مفهوم من المفاهيم الجغرافية التي تناولتها الرسومات الكرتونية، مما ساعد التلاميذ على الوصول التدريجي لأدراك ما لديهم من تصورات بديلة لتلك المفاهيم الجغرافية

« عرض الرسومات الكرتونية لأكثر التصورات البديلة شيوعاً لدى التلاميذ كوجهات نظر مختلفة بين الشخصيات الكرتونية، ومناقشة التلاميذ في تلك التصورات، وإبراز أوجه التناقض بين تلك التصورات وبين المفاهيم الجغرافية الصحيحة علمياً ، مما ساعد تدريجياً على اختفاء وتلاشي التصورات البديلة وتصويبها

« عرض المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحداتين بأسلوب مشوق باستخدام الرسومات الكرتونية لتلاميذ المجموعة التجريبية كان له قوة تأثير كبيرة في تنمية الفهم الصحيح للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحداتين بأسلوب أفضل من الطرق التقليدية، مما أدى إلى تصويب التصورات البديلة الموجودة لدى التلاميذ ، فأصبح التعلم أكثر فاعلية وذو معنى لدى التلاميذ، وأصبح تعلماً قائماً على الفهم الدقيق للمفاهيم الجغرافية، فاستطاع التلاميذ

إيجاد العلاقات بين ما لديهم من معلومات سابقة وبين ما تعلمونه في المواقف الجديدة

« أتاح استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية تفاعل التلاميذ مع بعضهم ، مما ساعد على زيادة الدافعية لديهم و ربط خبرات التعلم ، والفهم العميق للمعارف والمفاهيم الجغرافية المتعلمة
« التعلم باستخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية عملية معرفية نشطة ، حيث تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه ، فالمعلومات لا تقدم بطريقة مباشرة ، وإنما يوجه التلاميذ للحصول عليها في إطار وظيفي ، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة واستمراريتها .

« طبيعة استراتيجية المفاهيم الكرتونية أنها تهتم بانتقال أثر التعلم ، وتعميم الخبرات السابقة في مواقف جديدة من خلال مرحلة تطبيق المفهوم ؛ مع إتاحة الفرصة للتلاميذ للمناقشة مع بعضهم ومع معلمهم ، مما ساهم في انتقال أثر تعلم المفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ

« محور الارتكاز التي تعتمد عليه استراتيجية المفاهيم الكرتونية يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على البنية المعرفية لدى المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل إلى معلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم ، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية المعرفية، وهذا يعني أن هذه الاستراتيجية من خلال تقديمها للمفاهيم الجغرافية ركزت على البنية المعرفية للتلميذ وما يحدث فيها من عمليات ، والذي أدى بدوره إلى زيادة مستوى الفهم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة .

« ساعدت استراتيجية المفاهيم الكرتونية تلاميذ المجموعة التجريبية على التعلم من خلال بث معلومات جديدة في أذهانهم تتداخل مع المعلومات الموجودة لديهم (التصورات البديلة) بحيث يتم التنسيق بينها وبين المعلومات السابقة ، فشجع ذلك التلاميذ على السعي نحو تغيير وتصويب ما لديهم من مفاهيم جغرافية خاطئة .

« وفرت استراتيجية المفاهيم الكرتونية مناخاً تربوياً من خلال المناقشات والتقويم المستمر والتعزيز المادي والمعنوي كل ذلك بمجمله ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية على أن يكونوا نشطين وفاعلين أثناء تعليم وتعلم المفاهيم الجغرافية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة

• تفسير النتائج الخاصة بفاعلية الاستراتيجية على تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا:

أسفرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو المادة البعدي ، وهذا يدل على نجاح استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لتلاميذ المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الأولى والثانية

باستراتيجية المفاهيم الكرتونية على تلاميذ المجموعة الضابطة في نمو الاتجاه نحو المادة لما يلي:

« تلاشي التصورات البديلة الخاطئة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة وإقناعهم للمفاهيم الجغرافية ربما أدى إلى تنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة

« المناخ التعليمي الاجتماعي الذي هيئته استراتيجية المفاهيم الكرتونية بين التلاميذ بعضهم بعضاً من جهة ، وبينهم وبين معلمهم من جهة أخرى ، نتج عنه تفاعلاً نشطاً أثناء دروس الوحدات

« ساعد التعلم وفقاً لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية على إدراك التلاميذ لأهمية مادة الجغرافيا وعلاقتها بالمجتمع ، كما نمت اتجاههم نحو معلمها .

« يبدو أن التدريس وفق استراتيجية المفاهيم الكرتونية قد نمت شعور التلاميذ بحاجتهم الماسة للمعرفة الجغرافية ، سواء أكان ذلك في مدخل التدريس أم أثناء طرح الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها تنفيذ بعض الأنشطة وأوراق العمل ، كما ساعدت الاستراتيجية في تخليص التلاميذ من المفاهيم الجغرافية الخاطئة المترسبة في أذهانهم ، كما أن شعور التلميذ بتحسين مستواه ، مع وجود التشجيع المستمر من قبل المعلم ، كل ذلك جعل التلاميذ يقبلون على الدروس ، وهذا بدوره أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية نحو الجغرافيا مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة .

« استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية ، التي مارس تلاميذ المجموعة التجريبية أنشطتها للمرة الأولى ، ربما جعل التلاميذ ينجذبون لدراسة الجغرافيا بهذه الاستراتيجية ، وربما عمل على تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو تعليم وتعلم موضوعاتها ، لذلك جاءت النتائج لتشير إلى تفوق استراتيجية المفاهيم الكرتونية على الطرق التقليدية في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو مادة الجغرافيا

• توصيات البحث :

لما كانت نتائج البحث قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المفاهيم الكرتونية لذا يمكن تقديم التوصيات التالية:

« ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا بخاصة على كيفية اعداد الاختبارات التشخيصية للتصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ ، وتعرف سبل معالجتها

« ضرورة مراعاة التصورات البديلة والاتجاه نحو المادة لدى المتعلمين عند اعداد وتصميم المناهج الدراسية المختلفة والجغرافيا بخاصة

« تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات متنوعة قائمة على النظرية البنائية في تدريس الجغرافيا لتصويب التصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ ، ومن بينها استراتيجية المفاهيم الكرتونية لما أثبتته البحث الحالي من قوة تأثيرها في تصويب التصورات البديلة الخاطئة

« الاهتمام بالتعلم ذي المعنى القائم على الفهم السليم ، والبعد عن الحفظ الاستظهارى في تعلم الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا بخاصة ، وذلك عن طريق ربط المعلومات الجديدة بما يلائمها من معلومات موجودة في بنية المتعلم المعرفية .

« اعداد برنامج متكامل لتشخيص وتصويب التصورات البديلة الموجودة في البنية المعرفية لدى التلاميذ بالدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على التدريس بالاستراتيجيات البنائية

« اثناء محتوى المواد الدراسية المختلفة والجغرافية بخاصة بالرسومات الكرتونية لفاعليتها في تصويب التصورات الخاطئة الموجودة لدى التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة

« تضمين مقررات طرق التدريس بكليات التربية جزءاً من التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وطرق تشخيصها وعلاجها وانعكاساتها على الاتجاه نحو المادة

• مقترحات البحث :

استكمالاً للبحث الحالي وفي ضوء أهداف البحث ونتائجه يُقترح القيام بالبحوث والدراسات التالية:

« دراسات للكشف عن المفاهيم الجغرافية الخاطئة وتعديلها لدى المتعلمين في المراحل المختلفة

« إجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجيات المفاهيم الكرتونية على تنمية المهارات الجغرافية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

« دراسة للكشف عن التصورات البديلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا بخاصة وأثرها على تصورات تلاميذهم والاتجاه نحو المادة

« دراسة فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية على تنمية مسارات التفكير في مادة الجغرافيا

« دراسة فاعلية استراتيجيات المفاهيم الكرتونية على تعديل التصورات البديلة لدى التلاميذ مقارنة باستراتيجيات أخرى تنطلق من فكر النظرية البنائية

« دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الجغرافيا ، ومدى تأثيرها على تكوين التصورات البديلة الخاطئة لدى التلاميذ والاتجاه نحوها بالمراحل التعليمية المختلفة .

• المراجع :

- ابراهيم، اسماعيل السيد (٢٠٠٣) : فاعلية نموذج ميرال - تنسون في تنمية بعض مفاهيم الجغرافيا الاقتصادية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى الأزهرى واتجاهاتهم نحو المادة." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر
- ابراهيم، محمد وأبو زيد ، عبد الباقي (٢٠١٠) : مهارات البحث التربوي ، القاهرة، دار الفكر العربي
- أبو حطب ، فؤاد ، وصادق ، أمال (١٩٩٦) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

- أحمد، لمياء شعبان (٢٠٠٣م) برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم وفقاً للمدخل البنائي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية: جامعة عين شمس، العدد (٩٠)
- الأشقر، محمد حسن أحمد (٢٠١٣): فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
- الأهدل، أسماء زين صادق (٢٠٠٥): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في تدريس المفاهيم بالطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية وتقييم الطالبات حسب نموذج ويسكنس Wisconsin، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٤)
- البرعى، إمام محمد (٢٠٠٦): تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها بين الواقع والمأمول. سوهاج: دار محسن للطباعة
- الجبوري، صبحي ناجي عبد الله (٢٠٠٧): أثر استعمال التعلم التعاوني (فرق التعلم) في اتجاهات طالبات الصف الرابع الإعدادي نحو مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثاني والخمسون، الجامعة المستنصرية
- الدويري، ميسون أحمد محمد (٢٠١٤): أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات في العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان المجلد ٤١
- الرواضية، صالح محمد (٢٠١١): أثر استخدام طريقة مورسن (الوحدات) في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن واحتفاظهن بمادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ج ٢٨، ع (١)، الأردن
- الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد (٢٠١٠): الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرق تعليمها وتعلمها، الطبعة الثانية، الأردن، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع
- السكران، محمد أحمد (٢٠٠٧): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع
- السيد، جيهان كمال (٢٠٠٢): تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الثانية، الرياض مكتبة الرشيد
- السيد، فؤاد البهي (١٩٨٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الخامسة
- الشافعي، صبحية بنت عبد الحميد (٢٠٠٩): طرق واستراتيجيات التدريس، الرياض، مكتبة الرشيد
- العجمي، لبنى حسين (٢٠٠٣): فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، الرياض
- المحرزي، عبد الله عباس، (٢٠٠٣): أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية اتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد
- المعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧): علم النفس الاجتماعي، الأردن، الطبعة الثانية، دار الفكر
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٤): أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي في الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، العراق، المجلد (٢١)

- اللقاني، أحمد حسين ، والجمل ، علي (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب
- باهي ، مصطفى حسين ، وآخرون (٢٠٠٦): الاحصاء التطبيقي باستخدام الحزم الجاهزة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية
- خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦) : طرق تدريس الدراسات الاجتماعية . الطبعة الثانية ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة للتوزيع
- خطاب ، علي ماهر (٢٠٠٠): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية
- زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٨) : تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى طلاب المرحلة الاعدادية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الاسماعيلية، المجلد الثاني
- زيتون ، حسن زيتون (٢٠٠١) ، تصميم التدريس رؤية منظومية ، القاهرة : عالم الكتب ، الطبعة الثانية
- زيتون، حسن، وزيتون ، كمال (٢٠٠٦) : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب
- عامر، محمود على (١٩٩٩) : اثراستخدام استراتيجيات التعلم الاستقبالي والانتقائي وبالمواد غير المنظمة لبرونرفي التحصيل الفوري والمؤجل لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الاول من المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٣١)، يناير
- عباس ، حسام البدرى محمد (٢٠١٣) : فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نموذج "بوسنر" في تصويب التصورات البديلة الخاطئة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية :رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي
- عبد الصاحب ، اقبال مطشر (٢٠٠٣) : أثر دور التعلم وخراائط المفاهيم والاحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد
- عبد الصاحب، اقبال وجاسم ، أشواق (٢٠١٢) : ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ، الطبعة الثانية ، الأردن ، عمان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع
- عبد المنعم ، منصور أحمد (١٩٩٢) :الخراائط المعرفية وواقع الخبرات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة : دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- عبد المنعم ، منصور أحمد (٢٠٠٦) : الجغرافيا : المكانة والمنظور وخطة إصلاح التعليم ، المؤتمر العلمي السنوى الرابع : تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية ، المنعقد بقسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، في الفترة من ٨ - ٩ فبراير المجلد (١)
- عثمان ، عيد عبد الغني (٢٠٠٣) : فعالية مدخل الخبرة اللغوية في إكساب بعض المفاهيم والاتجاه نحو تعلم موضوعات الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٩٤
- عطية ، على حسين محمد (٢٠٠٧) : أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية وأثرها على اتجاهات تلاميذ الصف الأول الاعدادي نحو المادة ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، مجلد (٢٢) العدد (١) ، كلية التربية، جامعة المنوفية
- قطامي ، يوسف ، قطامي ، نايف (٢٠٠٩) : سيكلوجية التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن

- محمد ، فارعة حسن (١٩٨٥) : إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية لخريطة العالم ومشكلاته السياسية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٩)
- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥) : تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات ، القاهرة، عالم الكتب
- محمود، علام على محمد (٢٠٠٤) : استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية وأثره على التحصيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى نحو مادة الجغرافيه ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج
- مرعي ، توفيق احمد ، والحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٢) : طرق التدريس العامة ، الأردن ، عمان ، ط ١ ، دار المسيرة
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠١) : سيكولوجية التعليم والتعلم ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- نصار، حنان (٢٠٠٨) : اللون والصورة في تعليم الأطفال ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
- هاشم ، هبة هاشم محمد (٢٠٠٩) : فاعلية التدريس التبادلى فى تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس
- Artino, Anthony R, (2008): "A Brief Analysis of Research on Problem- Based Learning" University of Connecticut, June 6. Eric
- Baviskar, Sandhya N., et al, (2009): "Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist" International Journal of Science Education, V.31, No.4, Mar. Eric
- Birisci , P.& Metin, M. (2010): Developing an Instructional Material Using a Concept Cartoon adapted to the 5E Model: A sample of Teaching Erosion. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Vol.(11), Issue 1, Article 19
- Chin, C. & Teou, L.Y. (2010): Formative Assessment: using Concept Cartoons, Pupils' Drawings and Group Discussions to Tackle Children's Ideas about biological inheritance. Journal of Biological Education, Vol.44, No.3
- Ekici, F.& Ekici, E.& Aydin, F. (2007): Utility of Concept Cartoons in Diagnosing and Overcoming Misconceptions Related to Photosynthesis. International Journal of Environmental & Science Education, Vol.(2), No.(4), Retrieved on (12/1/2013) from: http://www.ijese.com/V2_N4_Ekicietal.pdf
- Filiz, Kabapinar (2005): Effectiveness of Teaching Concept Cartoons from the Point of View of Constructivist Approach, Educational Sciences: Theory & Practice , V.5, No (1), May
- Gordon, Mordechai, (2009): " Toward a Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice" , Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association, V.45, No.1, Eric
- Kabapinar, F. (2005): Effectiveness of Teaching Via Concept Cartoons from the Point of View of Constructivist Approach. Educational Sciences: Theory and Practice, Vol.(5), No.(1), Retrieved on (3/1/2013) from:

- <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/136/137>
- Kabapinar, F. (2009): What Makes Concept Cartoons More Effective? Using Research to Inform Practice. Education and Science, Vol. 34, No.154
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999):" Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation". International Journal of Science Education, 21
- Kinchin, I. M. (2012): Investigating Students' Beliefs about their Preferred Role as Learners. International Indexed & Referred Research Journal, June, V.46,No.(3
- Leela, K.S. & Sheela G.(2012):Effect of Teaching using Strategy of Concept Cartoon on Achievement in English among Elementary School Childrens in The Indian , Asian Journal of Development Matters Year , Volume, 6
- Matthew Sexton (2010):" Using Concept Cartoons to Access Student Beliefs about Preferred Approaches to Mathematics Learning and Teaching" , Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (33rd, Freemantle, Western Australia, Jul 3-7
- Ozmen, H. et al. (2011): Using laboratory Activities Enhanced with Concept Cartoons to Support Progression in Students' Understanding of Acid-Base Concepts , Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Vol.(13), No.(1), (Eric Document No: EJ990373)
- Pabellon, Josefina L.(2004) : Concept Learning: Assessment and Teaching Strategies , Retrieved from:.
- <http://www.upd.edu.ph/-ismed/elink/ismed3.htm>
- Schrigely ,R.L. (2009): Attitude and Behavior geography" journal of Research in geography Teaching , vol(27),No(1)
- Sexton, M. (2010): Using Concept Cartoons to Access Student Beliefs about Preferred Approaches to Mathematics Learning and Teaching. Paper Presented at the MERGA Conference, Freemantle, Australia , Retrieved on (2/11/2012) from: http://www.merga.net.au/documents/MERGA33_Sexton.pdf
- Wen-Cheng Chen,et al,(2009):Applying the Strategy of Concept Cartoon Argument Instruction Toempower the Children's Argumentation Ability in a Remote Elementary Science Classroom, Science Education, National Dong Hwa University, Taiwan , No.123, Hua-hin Rd., Hualien 970, Taiwan



البحث السابع :

أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة

المصادر :

د / على بن محمد الكلثمي الشهري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية جامعة جدة

” أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة“

د/ على بن محمد الكلثمي الشهري

• ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطوير برمجية ووسائط متعددة تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211، وبناء اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جدة، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من الطلاب الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة قوامها (٥٠) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تدرس مقرر تقنيات التعليم من خلال برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، قوام كل مجموعة (٢٥) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة والمرونة والأصالة وحل المشكلات وفي مقياس التفكير الإبداعي ككل، وقد أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية في مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية لإكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي. الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة التفاعلية - مهارات التفكير الإبداعي - تقنيات التعليم

The Impact of Using Interactive Multimedia Technology in the Development of Creative Thinking Skills Among Students of Educational Technology (ETEC-211) Faculty of Education University of Jeddah

Dr. Ali bin Mohammed Alshehry

Abstract:

The current research aimed to detect the impact of using interactive multimedia technology in the development of creative thinking skills among students of educational technology (ETEC-211) Faculty of Education University of Jeddah. To achieve research objectives, the researcher developed an interactive multimedia of educational technology course (ETEC-211), and a test to measure creative thinking skills among students of the Faculty of Education at the University of Jeddah. Study sample consisted of a random sample of educational technology students learned (ETEC-211) Faculty of Education at University of Jeddah from (50) students, divided into two groups, the first experimental taught course of educational technology through interactive multimedia software, and the second control taught through traditional way (the lecture), the strength of each group (25 students). The study results was the presence of statistically significant differences at the level ($0.05 \geq \alpha$) between the average scores of the experimental group students taught by interactive multimedia, and control group taught by the traditional way in the dimensional application of a

measure of creative thinking at the level of fluency, flexibility, originality, and solve problems in creative thinking scale as a whole. The researcher recommended the need to take advantage of interactive multimedia software of educational technology course in the faculties of education to give students the skills of creative thinking.

Keywords: Interactive Multimedia - creative thinking skills - educational technology

• مقدمه :

أدى التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر إلى تغيرات سريعة متلاحقة وثورة علمية وتقنية متنامية ومذهلة أفضت إلى تغيير مفهوم التربية الحديث وألحت على السعي الحثيث إلى تطوير التعلم ليتماشى مع هذه التغيرات، حيث تلعب تقنيات التعليم دورا بارزا مهما لما تقدمه من وسائل فنية لتوصيل المعلومات وتنمية المهارات بطريقة ناجحة، فضلا عن قدرتها على توفير بيئة تعليمية مرنة وقوية، حيث إن تطبيق التقنية من الضرورات الأساسية لتطوير النظم التربوية والتعليمية وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم والتعلم في ضوء اعتماد أسلوب النظم الذي يعي أسس تقنيات التعليم، فتطوير العملية التعليمية وتحسين أدائها يعتمد إلى حد كبير على تضافر الجهود نحو تطبيق هذه التقنية؛ لأن تصميم التعليم والتدريس في استخدامها يتضمن توظيفاً أمثل لمصادر التعلم، وتطبيقاً أفضل لنظريات التعليم والتعلم والأساليب التعليمية التي تخلق بيئة تعليمية غنية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية في تجمعات الطلبة كافة سواء أكانوا في مجموعات كبيرة، أم كانوا في مجموعات صغيرة، أم على وجه الخصوص بشكل فردي.

وقد اهتمت الجامعات والمؤسسات التعليمية بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مرافقها ومناهجها المختلفة، في محاولة منها لمسايرة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، حيث أخذت تستخدم التقنيات والبرمجيات الحديثة في المناهج والمساقات التي تقدمها لطلبتها وقد قدمت تكنولوجيا التعليم العديد من المستحدثات التي لعبت دورا هاما في زيادة كفاءة العملية التعليمية، ومنها تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والتعلم المبني على الوسائط المتعددة، والتعلم بمساعدة الفيديو التفاعلي، والنص الفائق، والوسائط الفائقة المتفاعلة، والوسائط المتكيفة، والوسائط الفائقة المكانية، والفيديو الفائق وغيرها من الأنظمة والوسائل والأدوات التي غيرت من شكل ومضمون العملية التعليمية ككل (حسين، ٢٠١٣، ٢٥٨).

ويعد استخدام تطبيقات الوسائط المتعددة التفاعلية في مجال التربية والتعليم يأتي من خلال تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تحقيق التعلم الذاتي، وإتاحة الفرص أمام الطلاب لإكساب معرفتهم الخاصة، وبنائها بأنفسهم؛ مما يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم بشكل عام، والتعلم الذاتي بشكل خاص (لال، ٢٠٠٨، ١٦).

وفي هذا الخصوص يؤكد المراغى والخولى (٢٠١٣، ٣٦٢) أن برامج الحاسوب ذات الوسائط المتعددة التفاعلية، أحدثت طفرة هائلة في مجال التصميم وإنتاج البرامج التعليمية؛ نظرا لقدرتها على توصيل المعلومات وإدارة عمليات التعليم والتعلم، ومساعدة المتعلمين بمختلف الأعمار على التحول من النظام التقليدي المعتاد إلى بيئة التعلم الذاتي، وذلك من خلال إعادة عرض المادة التعليمية مرة أخرى في حالة عدم فهم الجزئيات الخاصة بالدرس، بينما لا تتاح له الفرصة في إعادة الشرح من قبل المعلم في الطريقة التقليدية في الفصول المزدحمة. وبالتالي تساعد الطلاب على تهيئة الوقت الكافي لمتابعة البرنامج بالسرعة التي توافق قدراته العقلية وخبراته العلمية من خلال التحكم في البرنامج والتفاعل معه (Norhayati & Siew, 2004). كما أنها تعمل على دمج كل النصوص والعروض البصرية والصوت، والموسيقى، والرسوم المتحركة، والفيديو في صورة موحدة داخل برامج الحاسوب؛ مما يجعلها تتميز بالمتعة، والتشويق، وبالتالي تفاعل الطالب مع المادة الدراسية والذي يؤدي دورا كبيرا في استثارته اهتمامه، وزيادة خبراته العلمية، وبناء المفاهيم العلمية السليمة لديه وإشباع حاجاته العلمية، ولهذا فإنها تتيح للمتعلم تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير الإبداعي (عزمي، ٢٠٠١، ٢٩؛ عبد الحميد، ٢٠١٠، ١٣٢). الذي يعد من أهم أنواع التفكير الذي يطمح المربون إلى تنميته لدى الطلبة، كونه أحد متطلبات التربية الحديثة (قظامي، ٢٠٠١، ٤٧).

وأشار كلا من فودة وعبد (٢٠٠٥، ٨٤) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذا العمليات العقلية كالتذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا. كما أن التفكير ظاهرة معقدة تتضمن ثلاثة مكونات يجب أن تتكامل حتى يكون التعلم هادفا وذا معنى وهي العمليات العقلية Mental Operations والنزعات Disposition والمعرفة Knowledge فالشخص الذي يفكر تفكيرا علميا يجب أن يكون لديه النزعة لاستخدام ما يمتلكه من قدرات ومهارات على التفكير ومن هنا ظهر مصطلح نزعات التفكير Thinking Dispositions. وتتضح أهمية النزعات في التفكير في كونها عنصر أساسي للتدريب على التفكير الجيد، وأنها تجعل الطلاب أكثر وعيا وإدراكا لاكتساب أنماط التفكير المختلفة، وتزود الطلاب بفهم أفضل عن المقصود بالتفكير الجيد، وتساعد الطلاب على تطوير ونمو عادات التفكير الجيد

ويعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير المختلفة التي تساعد المتعلم على إنتاج أشياء وأفكار تتميز بالخبرة والحدثة والتفرد والتنوع كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، وتظهر أهمية التفكير الإبداعي من حيث أنه أرقى مستويات النشاط

المعريف للمتعلم، وأحد عوائد التعلم المرغوبة، وأهم أهداف التدريس التي تسعى لتحقيقها. (فودة وعبد، ٢٠٠٥، ٨٣)

وتنمية التفكير الإبداعي لا تقتصر على تنمية مهارات الطلاب وزيادة إنتاجهم ولكن تشمل تنمية درجة الوعي عندهم وتنمية إدراكهم وتوسيع مداركهم وتصوراتهم وتنمية خيالاتهم وتنمية شعورهم بقدراتهم وبأنفسهم في جو تسوده الحرية للإنسان ليكون هو نفسه كما خلقه الله لزيادة قدرته في نفسه لتحمل المخاطر وارتياح المجهول بالتفكير الإبداعي. (حجازي، ٢٠٠٩، ٤٨).

وانسجاما مع ما سبق استخدم الباحثين التكنولوجيا الحديثة لاستخدامها وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي حيث توصلت دراسة كل من (الأحمدي، ٢٠٠٦؛ عثمان، ٢٠٠٨؛ الحداد، ٢٠٠٩؛ القرشي، ٢٠٠٩؛ Erdogan and Akkana (2009)؛ Geyer 2009؛ إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة بما فيها الوسائط المتعددة التفاعلية تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ لمساهمتها في إيجاد بيئة تفاعلية بين المتعلم والبرنامج، وإمكانية قيامه بمجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة في الموقف التعليمي مثل القراءة، والملاحظة، والاستمتاع، وإمكانية الاستجابة للمثيرات التعليمية من خلال البرنامج وتتيح الاطلاع على نتائج استجابته بصورة فردية، مما يعزز مبدأ التعلم الذاتي. (مصطفى، ٢٠٠٨، ٣٣).

ولهذا أصبح التعليم الذاتي واحدا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، كما أكدت البحوث المختلفة على قيمته وأهميته، ودعت المناهج الدراسية إلى تأصيله لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلزم الإنسان طيلة حياته ويؤثر على استقلال الشخصية والاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية. (سالم وزكي، ٢٠٠٩، ٣٤١).

ويلاحظ أن الطريقة المتبعة في تدريس المقررات الجامعية مازالت تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين والاهتمام بحشو أذهان الطلاب بكم هائل من المعلومات التي سرعان ما تنسى بعد الامتحان، حيث التدريس يتم لجميع الطلاب في وقت واحد وبطريقة واحدة دون الأخذ في الاعتبار قدرات ورغبات كل منه، كما لا يتم مراعاة الفروق الفردية بينهم (نصر، ٢٠٠٤، ٣٩). مما قد يؤدي بالطلاب إلى الشعور بعدم الرضا وضعف الدافع للإنجاز ويترتب على ذلك في كثير من الأحيان صعوبات في التعلم وانخفاض مستوى التحصيل؛ مما يجعل استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على التعلم الذاتي في مقرر تقنيات التعليم يساعد على توفير خبرات حسية أو شبه حسية متعددة ومتنوعة، وهذه تتخذ أساسا لفهم كثير من الحقائق والمفاهيم والقوانين والتطبيقات العلمية. حيث يذكر الحيلة (٢٠٠٤) أن المتعلم يتذكر (١٠٪) تقريبا مما قرأه ويتذكر (٢٠٪) مما سمعه ويتذكر (٣٠٪) مما شاهده، ويتذكر (٥٠٪) مما

سمعه وشاهده في ذات الوقت، ويتذكر (٩٠٪) مما يسمعه ويراه ويتفاعل معه؛ وبالتالي تساعد على بقاء أثر التعلم.

وأثبتت بعض الدراسات منها دراسة (جمعة، ٢٠٠١؛ الدرويش، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ خليفة، ٢٠٠٧؛ عبد الحليم، ٢٠٠٨؛ خليل و العجلوني، ٢٠٠٩؛ Mai & Gillian, 2007; Tsai & Jenks, 2009) فاعلية استخدام برامج الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس المقررات التعليمية المختلفة، وتوصلت دراسة Day (2008) والتي استخدمت الوسائط المتعددة في التدريس إلى أن أعضاء هيئة التدريس الأكثر فاعلية هم الذين يستخدمون طرقاً متنوعة لتدريس الطلاب، وأن استخدام الوسائط المتعددة في التدريس ساعد أعضاء هيئة التدريس على تدريس المفاهيم الصعبة لطلابهم بطريقة سهلة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الوسائط المتعددة في التدريس.

يتضح مما سبق أنه لم تعد استخدام الطرق التقليدية في العملية التعليمية كافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، في عصر ينبغي فيه على الطالب أن يكون محورياً للعملية التعليمية، ولهذا لا بد من تحسين وتطوير أساليب التدريس وإيجاد الطرق الجديدة المناسبة التي تركز على حاجات وميول الطلبة وتتماشى مع متطلبات هذا العصر من خلال إدخال التكنولوجيا الحديثة كالوسائط المتعددة التفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم بمختلف المواد الدراسية وخاصة مادة الأحياء.

• مشكلة البحث :

يتضح من العرض السابق أن دور الطلاب في العملية التعليمية محدود وسلب، ينحصر في حفظ واستدعاء مجموعة من الحقائق والمعلومات المتصلة بمناهج محشوة بكم معرفي لا يسهم بدرجة كبيرة في إكساب مهارات التفكير. وعلى الرغم من محاولة الأنظمة التعليمية الحالية إيجاد بعض صيغ التفاعل بين المتعلم من ناحية، وبين مصادر تعلمه المتمثلة في عضو هيئة التدريس والكتاب من ناحية أخرى، فإن التفاعل يبدو محدوداً بين عضو هيئة التدريس والطالب، وبين الطالب والكتاب من ناحية أخرى.

وقد أحس الباحث بهذه المشكلة من خلال عمله كعضو هيئة تدريس بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة جدة، وتشير نتائج الدراسات والتحليلات إلى تدني في مستوى التعليم عند الطلاب وكان هذا نتيجة مباشرة لنقاط ضعف تعاني منها مختلف المحاور في العملية التعليمية، فالمقررات التعليمية تركز على زيادة معلومات الطالب وحفظها دون ظهور مخرجات التعلم في صورة أداء عمل يستوعبه الطالب ويمارسه، مما أدى إلى ضعف دافعية الطلاب نحو دراسة المقررات الدراسية بشكل عام ومقرر تقنيات التعليم بشكل خاص، وتدني مستويات نتائج التحصيل والتي تعتمد غالباً على أسئلة التذكر، أما ثقافة تنمية مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير الإبداعي وإشغال العقل فهي مهملة في المقررات التعليمية (الرازحي، ٢٠٠٩). وأثبتت دراسة كل من (الحري،

٢٠٠٢؛ أبو طالب، ٢٠٠٦؛ شرف الدين، ٢٠٠٨)، إلى تدني مستويات التفكير عند الطلاب، وأشارت نتائج دراسة كل من (Pithersm & Sodden, 2005; Altman, 2006) بأن المقررات الدراسية لا تحتوي إلا على القليل من مهارات التفكير الإبداعي، كما أن أعضاء هيئة التدريس لا يتقنون تدريس تلك المهارات، وإنها تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين حتى يتم التمكن منها. وتشير البيانات والوقائع على مستوى العالم العربي أننا نخرج أعدادا كبيرة من الطلاب التي تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى قرارات مستنيرة وليس لديهم القدرة على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة.

وبهذا الخصوص عقدت كثير من المؤتمرات ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر المنعقد في صنعاء في فترة ١٧-٢٣ أغسطس ١٩٩٧ والذي كان بعنوان "نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في اليمن والوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين"، والمؤتمر العلمي الأول بعنوان "استخدام التكنولوجيا في التعليم" والذي عقد في جامعة العلوم والتكنولوجيا في صنعاء من فترة ١-٣ مارس ٢٠٠٤م، والمؤتمر العلمي التاسع المنعقد في جامعة الفيوم بمصر بعنوان "تطوير التعليم في الوطن العربي الواقع والمأمول" في الفترة ١٤-١٥ أكتوبر ٢٠٠٨م، والمؤتمر الذي عقد في سلطنة عمان الذي كان تحت عنوان "التعليم بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنوع مساراته" من الفترة ٧-٨ مارس ٢٠١٠م أكدوا جميعا على ضرورة إحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي والانتقال من التعليم إلى التعلم، وكذلك تطوير طرائق التدريس وتنويعها والإحلال من أسلوب التلقين في العملية التعليمية، وتأكيدا على ذلك أوصت بعض من الدراسات بضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس المواد المختلفة؛ لمساعدتها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب منها دراسة (إبراهيم جمعة، ٢٠٠١؛ Ellis, 2007; Day, 2008)

في ضوء ما سبق يتضح لدى الباحث حقيقة شعور بمشكلة البحث الحالي، والتي تتمثل في أن مقرر تقنيات التعليم بوضعه الراهن من حيث محتواه وطريقة تدريسه بالأسلوب التقليدي لا ينمي مهارات التفكير الإبداعي للطلاب ولا يتيح له التفاعل معها.

وبالتالي ضعف تحصيله مما تبرز الحاجة إلى ضرورة إلى إعداد وسائط متعددة تفاعلية يتم فيها صهر مهارات التفكير الإبداعي وتتيح للطلاب أن يتعلم تعلم ذاتيا مما قد يساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

« ما التصميم المقترح لاستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة وفقا لنموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي؟

« ما أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة؟

• أهداف البحث:

« تقديم تصميم مقترح لاستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة وفقا لنموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي.

« الكشف عن أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة.

• أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

« من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث وتوصياته بإمداد أعضاء هيئة التدريس بمعلومات ورؤى جديدة حول اعتماد المعايير التربوية والفنية لتصميم الوسائط المتعددة التفاعلية.

« توفير بيئة تعليمية تفاعلية مدعمة بالصوت والصورة الثابتة والمتحركة لتدريس الطلاب من خلالها حيث تدفعهم نحو المزيد من الاهتمام وذلك بالربط بين الحاسوب وأثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

« يساهم البحث الحالي العاملين في الحقل الجامعي في تعريف أنماط ومهارات التفكير الإبداعي وبعض أساليب تنميته.

« قد يساهم البحث الحالي في فتح المجال أمام أبحاث ودراسات أخرى تهتم بتطبيق التكنولوجيا في التعليم والوسائط المتعددة التفاعلية بشكل خاص.

• حدود البحث :

« الحدود الموضوعية:

✓ تصميم برمجية تعليمية قائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جدة.

✓ قياس مهارات التفكير الإبداعي التالية: (مهارات الطلاقة، مهارة تقويم المرونة، مهارة الأصالة، مهارة القدرة على حل المشكلات).

« الحدود الزمنية: طبقت أدوات البحث على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية جامعة جدة والدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ.

« الحدود المكانية: طبقت أدوات البحث على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية جامعة جدة والدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211.

• فروض البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض الآتية:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي.

• مصطلحات البحث :

• الوسائط المتعددة التفاعلية :

تعرف إجرائياً بأنها: تقديم الرسالة التعليمية من خلال برامج الحاسوب تمزج بين أكثر من وسيط من الوسائط التعليمية المختلفة من نصوص مكتوبة، لغة منطوقة، رسوم خطية، صور ثابتة، صور متحركة، وموسيقى، والتي يتم استخدامها بصورة متكاملة بشكل يتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى المقدم له وفق احتياجاته الفردية لتحقيق أهداف البرنامج المرجوة.

• مهارات التفكير الإبداعي:

تعرف إجرائيا بأنها: هي بعض مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي أن تتضمن في اختبار مهارات التفكير الإبداعي وذلك لتنميتها لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده، والمهارات هي:

« الطلاقة: وتعنى قدرة الفرد على استدعاء أكبر قدر ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين وذلك في فترة زمنية محددة.

« المرونة: وتعنى قدرة الفرد على تنويع الاستجابات بحيث يركز على الكيف وليس الكم والقدرة على تغيير الأفكار من فئة لأخرى.

« الأصالة: وتعنى القدرة على انتاج استجابات أصلية وجديدة وغير مألوقة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

« حل المشكلات: وتعنى قدرة الفرد على صياغة وتعديل الأفكار التي تم انتاجها في شكل مقبول أكثر تمشيا مع موضوع المشكلة وقد يستدعى ذلك إضافة أو إلغاء بعض الأفكار.

• الإطار النظري :

• أولا: الوسائط المتعددة التفاعلية :

تعد الوسائط المتعددة التفاعلية أحد أهم تطبيقات الحاسوب، وكان لدخولها في العملية التعليمية أهمية واضحة في إعادة التفكير بالنسبة للعملية التعليمية وتطويرها، وقد أثبتت تفوقها عن استخدام الكتاب المدرسي المطبوع، فالمقدرة على تحميل المواد التعليمية في أشكال تستخدم فيها الوسائط المتعددة (كأصوات، والصور، والفيديو، إلخ) قد زاد من إمكانيات الإبداع والتصور لدى الطلاب عن طريق التعلم التفاعلي والتجريب.

• مفهوم الوسائط المتعددة التفاعلية :

تعرف الوسائط المتعددة التفاعلية على أنها "عروض الوسائط غير الخطية - Non Linear Media التي تعتمد فقط على الحاسوب وهي عروض تستخدم جميع وسائط الاتصالات المستخدمة في الوسائط المتعددة من نص مكتوب، وصوت مسموع، وصورة ثابتة أو متحركة، ورسوم وجداول وفيديو كما أنها تمكن المتعلم من التحكم المباشر في تتابع المعلومات، حيث تسمح له بالتحكم في اختيار وعرض المحتوى والخروج والانتهاء من البرنامج من أية نقطة أو في وقت شاء (مصطفى، ٢٠٠٨، ١٢ - ١٣).

واتفق كل من هنداوي وآخرون (٢٢٩، ٢٠٠٩ - ٢٣٠) وعبد الحميد (٢٠١٠، ١٢٤) على أن الوسائط المتعددة التفاعلية عبارة عن برامج تعمل في تكامل بين وسيلتين وأكثر من وسائل الاتصال، حيث تتكامل النصوص المكتوبة، والصور بأنواعها، والرسومات المتحركة، ولقطات الفيديو، والصوت بصورة متوافقة ومتزامنة، وهذه البرامج يتم إنتاجها وتقديمها من خلال الحاسوب، كما يتم التفاعل معها بناء على تحكم المتعلم.

وتعرف على أنها عبارة عن "استخدام خليط من الوسائط التعليمية المختلفة سواء كانت نصا مكتوبا، أو نصا مسموعا، أو موسيقى، أو رسوما متحركة، أو صورا متحركة، أو صورا ثابتة، لعرض فكرة ما أو مفهوم أو مبدأ، أو أي نوع من أنواع المحتوى من خلال استخدام الروابط والأدوات لمساعدة المتعلم". (خميس، ٢٠٠٩، ١٨٩).

• خصائص الوسائط المتعددة التفاعلية:

تشارك برامج الوسائط المتعددة التفاعلية في مجموعة من الخصائص وهي (غانم، ٢٠٠٥، ٢٦؛ شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٧٩؛ هنداي وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٣٢؛ طه، ٢٠٠٩، ٣٠٥؛ عبد الحميد، ٢٠١٠، ١٣٢).

« التفاعلية: تعد التفاعلية أهم خاصية مميزة لجميع وسائل التعلم الإلكتروني الحديثة، وخصوصا الوسائط المتعددة التفاعلية، حيث تقوم برامج الوسائط المتعددة أساسا على مبدأ التفاعلية، وتعرف التفاعلية بأنها: "قدرة المتعلم على تحديد واختيار طريقة انسياب وعرض المعلومات."

« التكاملية: أن يكون هناك تكامل بين الوسائط المعروضة في البرنامج، ولا بد أن توضع بطريقة صحيحة وتمزج بطريقة المحترفين من أجل الوصول إلى الهدف المنشود. وتقاس قوة برامج الوسائط المتعددة التفاعلية بمدى تكامل عناصرها تكاملا وظيفيا.

« الفردية: مما لا شك في أن لكل فرد قدراته واستعداداته واهتماماته الخاصة به، وتؤكد نظريات علم النفس دائما على وجود فروق فردية بين المتعلمين، وبالتالي ضرورة تفريد المواقف التعليمية للوصول بهم جميعا إلى مستوى الاتقان.

« التنوع: الوسائط المتعددة التفاعلية بيئة تعلم متنوعة، يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، وذلك بتوفير مجموعة من الخيارات والبدائل التعليمية أمام المتعلم، وتتمثل هذه الخيارات في تقديم الأنشطة التعليمية والعروض التعليمية البصرية والسمعية الثابتة والمتحركة، واختبارات التقويم الذاتي أثناء عرض المحتوى.

« المرونة: تعد خاصية المرونة من إحدى الخصائص المهمة في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وتعددت استخداماتها، فهناك المرونة في الإنتاج، ومرونة أخرى يشعر بها المتعلم في مرحلة العرض.

« التزامن: من أجل أن يحدث التكامل والتفاعل الحقيقي في عروض الوسائط المتعددة التفاعلية لا بد من أن يكون هناك تزامن على مستوى عال من الدقة، والتزامن يعني التوافق بين الأحداث المختلفة على الشاشة الواحدة التي يتم عرضها.

• عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية:

يقصد بعناصر الوسائط المتعددة التفاعلية تلك الوسائط التي تتعدد وتتكامل لتكون برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، وتعد بمثابة لبنات البناء والمواد الخام التي يتم مزجها للحصول على البرامج (غانم، ٢٠٠٥، ٣٣).

وجد أن هناك اتفاقاً بين معظم الباحثين على أن عروض تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية تتكون من ستة عناصر كما يلي (علي، ٢٠٠٢، ٢٠٢؛ خميس، ٢٠٠٩، ١٩٢؛ عبد الحميد، ٢٠١٠، ٢٦).

« النصوص المكتوبة: تتمثل في عنوان المادة التعليمية، الأهداف التعليمية، عناصر المادة التعليمية، إرشادات وتوجيهات لاستخدام البرنامج.

« الصوت: اللغة المسموعة تتمثل في أحاديث منطوقة بلغة ما تنبعث من السماعات الملحقه بجهاز الحاسوب، وقد تستخدم لمصاحبة رسم يظهر على الشاشة، أو لإعطاء توجيهات وإرشادات للمتعلم وينقسم الصوت إلى قسمين هما الصوت المنطوق والمؤثرات الصوتية.

« الرسوم الخطية: وهي تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال تظهر في صورة رسوم بيانية أو دائرية أو بالأعمدة أو بالصور، وقد تكون رسوم توضيحية أو رسوم كاريكاتيرية.

« الصور الثابتة: وهي لقطات ساكنة لأشياء حقيقية، وتستخدم لتقريب الخبرات المجردة إلى أذهان الطلاب، ويفضل الحصول عليها باستخدام الكاميرا الرقمية ذات جودة عالية، ثم يتم تخزينها في الحاسوب.

« الصور المتحركة: وتظهر في صورة لقطات فيلمية متحركة سجلت بطريقة رقمية وتعرض أيضاً بطريقة رقمية، ويمكن إسرار هذه اللقطات وإبطائها وإيقافها وإرجاعها.

« الرسوم المتحركة: الرسوم المتحركة عنصر أساسي في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، ويمكن إنتاجها يدوياً عن طريق رسام ماهر، كما يمكن إنتاجها بواسطة برامج معينة على الحاسوب.

• مميزات الوسائط المتعددة التفاعلية:

تهدف الوسائط المتعددة التفاعلية إلى نقل الرسالة التعليمية من خلال وسائط متنوعة لنقل الأفكار والمعلومات وتعمل هذه الوسائط كمثيرات متعددة تصل بين ذاكرة المتعلم والمادة المعروضة أمامه وتجعل المتعلم يركز انتباهه على مادة التعلم، بما يؤدي ذلك إلى تعلم أفضل مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس.

كما يتضح من خلال مراجعة بعض الأدبيات المرتبطة بمجال الوسائط المتعددة التفاعلية أنها لديها العديد من المميزات والإمكانيات التي تجعل استخدامها في العملية التعليمية ذا أهمية قصوى. ومن هذه المميزات ما يلي: (إبراهيم، ٢٠٠٠، ١١٠؛ زاهر، ٢٠٠١، ١٦٥؛ زيتون، ٢٠٠٢، ٢٦٣؛ محمد، ٢٠٠٩، ٧٣).

« تزيد الوسائط المتعددة التفاعلية من قدرة المتعلم على التحصيل.

« مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

« تتيح للمتعلم تنمية مهارات التفكير الراقية مثل التفكير الإبداعي.

« تنوع طرق وأنماط التفاعل بين المتعلم والعرض مما يساعد على مواصلة التعلم في تلك البيئة التفاعلية.

« تقديم خبرات بديلة للمتعلم وتمثل الخبرات التي يستحيل تقديمها كخبرات مباشرة للأسباب الآتية: خطورة الخبرة مثل اجراء التجارب النووية أو دراسة الزواحف كالثعابين أو دراسة الزلازل والبراكين، والبعد الزمني مثل دراسة فترة ماضية من التاريخ، والبعد المكاني مثل دراسة البلدان والأماكن السياحية.

• ثانياً : مهارات التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير المختلفة التي تساعد المتعلم على إنتاج أشياء وأفكار تتميز بالخبرة والحدثة والتفرد والتنوع كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، وتظهر أهمية التفكير الإبداعي من حيث أنه أرقى مستويات النشاط المعرفي للمتعلم، وأحد عوائد التعلم المرغوبة، وأهم أهداف التدريس التي نسعى لتحقيقها .

• مفهوم التفكير الإبداعي:

عرفه عثمانة (٢٠٠٨، ٢٩٩) بأنه عملية تجعل الفرد حساساً ومدرِكاً للتغيرات والاختلافات في المعلومات، والعناصر المفقودة، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف ووضع الفروض حول هذه المتغيرات وفحصها والربط بينها وبين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض والوصول للنتائج المنطقية. كما عرفه حجازي (٢٠٠٩، ٤٩) هو العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي كانت تعتبر سابقاً أنها غير مترابطة. وعرفه النضيعي (٢٠١١، ٧) بأنه مجموعة من الأدوات والمهارات والأساليب التي يمارسها معلم العلوم، من أجل استثارة تفكير التلاميذ ليفكروا بطرائق مختلفة، لإنتاج استجابات عديدة ومتنوعة وجديدة.

• أهداف التفكير الإبداعي:

أشار كل من جابر (٢٠٠٦، ٣٤٣)؛ وحجازي (٢٠٠٩، ٤٩ - ٥٠) أن أهداف التفكير الإبداعي تتمثل في:

- « إنتاج استجابات جديدة ومناسبة.
- « تحديد وتميز المشاكل الجديدة وحلها إبداعياً.
- « تنمية النواحي الإيجابية في الطلاب مع الاعتراف والقبول بقدرات الطلاب المختلفة.
- « تشجيع المرونة والانفتاح على الجديد والقدرة على التكيف والبحث عن أساليب جديدة لفعل الأشياء والتحلي بالشجاعة إزاء الأمور غير المتوقعة.
- « مساعدة الفرد على التعامل مع تحديات الحياة وما ينتج عنها من أنواع الضغوط والتوتر.

• خصائص التفكير الإبداعي :

أشارت دراسة كلا من فلمبان (٢٠١١، ٢٥)، الفزا (٢٠١٠، ٣٣ - ٣٦)، أبو عاذرة (٢٠١٠، ٤٩) إلى أن خصائص التفكير الإبداعي تتمثل فيما يلي:

- ◀ يعكس التفكير الإبداعي ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب حيث انه قدرة على الإنتاج الجديد.
- ◀ يمكن وصفه بجديية أنه يتصف بالمرونة والطلاقة الفكرية او الأصالة والحساسية للمشكلات.
- ◀ يفصح عن نفسه في شكل إنتاج جديد يمتاز بالتنوع ويتصف بالفائدة والقبول الاجتماعي بشكل عام.

• أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

أشارت دراسة الضرا (٢٠١٠، ٢٣) إلى أن تنمية قدرة الطلاب على التفكير الإيجابي تمثل أهم أهداف التربية عموماً بل إن البعض يرى أن تنمية قدرة الطلاب على التفكير بطريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم تمثل الغاية النهائية للتربية. وينظر علماء النفس إلى أن كل فرد مبدع، أو له قابلية للإبداع إذا هيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية، وقد تظهر الفروق بين الأفراد في درجة الإبداع، فالاختلاف بين الأفراد في الإبداع كمياً. والإبداع كما يشرحه دي برونو في كتاب التفكير الإبداعي؛ بأنه طريقة العلم حيث دائماً تبحث عن معلومات جديدة أو تطبيقات جديدة لمعلومات متوفرة، ومن وجهة النظر هذه؛ فإن العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي تمثل طريقة التدريس المناسبة، اعتماداً على القاعدة التي تنص على أن طريقة التدريس يجب أن تكون تواءم لطريقة بناء المعرفة الإنسانية، وطريقة بناء المعرفة الإنسانية كما أشار دي برونو هو الإبداع، وعلى طرائق التدريس أن تتواءم مع هذا البناء وتركز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

• مبادئ التفكير الإبداعي:

أشارت دراسة حجازي (٢٠٠٦، ١٧) إلى أن مبادئ التفكير الإبداعي تتمثل في النقاط التالية:

- ◀ يتضمن التفكير الإبداعي معايير جمالية بقدر ما يتضمن معايير عملية، فالنواتج الإبداعية لا تنطلق من معين عقلي جاهز، فالمبدعون يلتزمون بالخصائص والمعايير المعترف بها في مجالهم ويبدلون الجهد لتحقيقها.
- ◀ يعتمد التفكير الإبداعي بالإلتفات إلى الهدف بمثل ما يلتفت إلى النتائج.
- ◀ يعتمد التفكير الإبداعي على الحركة بأكثر مما يعتمد على الطلاقة، فعندما تنشأ الصعوبات في طريق حل المشكلات يلجأ المبدعون إما إلى أن يجعلوا المشكلات أكثر تجريداً أو أكثر عيانية أو أكثر عمومية.

• مهارات التفكير الإبداعي:

- أشار كل من سليمان (٢٠٠٣، ٢٨٨)؛ حجازي (٢٠٠٩، ٦٤)؛ توفيق (٢٠٠٨، ٤٩ - ٥٠) إلى أن مهارات التفكير الإبداعي هي:
- ◀ الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول لمشكلة ما وفق شروط محددة وفي زمن محدد، ومن أهم أنواع الطلاقة:
- ✓ الطلاقة اللفظية: وتعنى سرعة تفكير الفرد في إعطاء الكلمات وتوليها في نسق واحد.

- ✓ الطلاقة الفكرية: وهي استدعاء عدد كبير من الأفكار فى زمن محدد.
- ✓ طلاقة التداعي: وهي انتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.
- ✓ طلاقة الأشكال: وتعنى تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.
- ◀ المرونة: ويقصد بها القدرة على التنوع فى الإجابات والحلول غير المألوفة ولها مظهران :
- ✓ المرونة التلقائية: وهي إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد.
- ✓ المرونة التكيفية: وتعنى التوصل إلى حل المشكلة، أو موقف فى ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف.
- ◀ الأصالة: ويقصد بها القدرة على انتاج أفكار غير مألوفة للآخرين.
- ◀ الحساسية للمشكلات: وهي القدرة على التعرف على مواطن الضعف أو النقص أو فجوات فى الموقف المثير، والحساسية للمشكلات هي قدرة أساسية من التفكير الإبداعي وهي قدرة الشخص على رؤية الكثير من المشكلات فى الموقف الواحد الذى قد يرى فيه شخص آخر أية مشكلات.
- ◀ التفاصيل (الإكمال): ويقصد بها البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة (بناء) ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا، أو العمل على امتداد فى اتجاهات جديدة، أو هو قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة محددة، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسما أو مخططا بسيطا لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عمليا.
- ◀ التخيل: وهو العملية العقلية العليا التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنظمها فى صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل، وهي تستعين بقدرة التذكر والاسترجاع والصور العقلية المختلفة فى انشاء هذه التنظيمات الجديدة التي تصل الفرد بماضيه وتمتد لحاضره وتستطرد إلى مستقبله فتبنى من ذلك كله دعائم الإبداع الفني والابتكار العقلي.
- كما أشار كل من فودة، عبده (٢٠٠٥، ٩٠) إلى أن مهارات التفكير الإبداعي تتمثل فى:
- ◀ الطلاقة: وتعنى قدرة الفرد على استدعاء أكبر قدر ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين وذلك فى فترة زمنية محددة.
- ◀ المرونة: وتعنى قدرة الفرد على تنويع الاستجابات بحيث يركز على الكيف وليس الكم والقدرة على تغيير الأفكار من فئة لأخرى.
- ◀ الأصالة: وتعنى القدرة على انتاج استجابات أصلية وجديدة وغير مألوفة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

« حل المشكلات: وتعنى قدرة الفرد على صياغة وتعديل الأفكار التي تم انتاجها فى شكل مقبول أكثر تمشياً مع موضوع المشكلة وقد يستدعى ذلك إضافة أو إلغاء بعض الأفكار.

• إجراءات البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطوير برمجية وسائط متعددة تفاعلية، وبناء اختبار لمهارات التفكير الإبداعي وفق الإجراءات التالية:

• أولاً: منهج البحث

في ضوء طبيعة البحث الحالي استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي تم استخدامه في البحث الحالي لوصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة، كما استخدم الباحث أيضاً المنهج شبه التجريبي، والذي تم استخدامه للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

• ثانياً: عينة البحث

قام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالباً من الطلاب الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده، مقسمة على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تدرس باستخدام برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية؛ ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، قوام كل منها (٢٥) طالباً.

• ثالثاً: التصميم التجريبي للبحث

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي المعروف Pre- Post Test Tow Groups Design، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث:

جدول رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	مقياس مهارات التفكير الإبداعي	برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية	مقياس مهارات التفكير الإبداعي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

• رابعاً: متغيرات البحث

« المتغير المستقل: برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية.

« المتغير التابع: مهارات التفكير الإبداعي.

• خامساً: تطوير برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية

قام الباحث بالاطلاع على عدد من نماذج التصميم كنموذج: عبد اللطيف الجزار ١٩٩٩م، و"على عبد المنعم، ١٩٩٩"، و"زينب أمين، ٢٠٠٠"، و Stephen & Staley (2001)، و "نبيل عزمي، ٢٠٠١"، و"عبد اللطيف الجزار ٢٠٠٢"، و"محمد خميس، ٢٠٠٣"، وغيرها من نماذج التصميم التعليمي وقع اختيار الباحث على نموذج "عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢" وذلك للمبررات التالية:

- « يعد نموذج الجزار (٢٠٠٢) من النماذج التي تم تجربتها والمبنية على أسس نظرية وخبرة علمية طويلة، والتي أثبتت النتائج فعاليتها.
- « اهتمامه بأسس ومراحل بناء برنامج منظومة الوسائط المتعددة وكيفية تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط.
- « يتميز النموذج بالمرونة والتأثير المتبادل بين عناصره وقد أثبتت فعاليته في تطوير المنظومات التعليمية.
- « سهولة التطبيق نتيجة وضوح الخطوات الإجرائية المتضمنة بكل مرحلة من مراحل النموذج.
- « تأثير النموذج بالاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم والوسائل المتعددة، وتضمنه التفاعلات التعليمية لتصميم الوسائل المتعددة.
- « توافر التفاعلية بين جميع مكونات النموذج عن طريق عمليات التقويم البنائي والرجوع والتعديل والتحسين المستمر.

ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل تم مراعاتها عند بناء برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية وقد سارت الإجراءات وفقاً لما يلي:

• مرحلة الدراسة والتحليل:

- « تحديد خصائص المتعلمين: المتعلمين هم طلاب كلية التربية بجامعة جدة، ولديهم خبرة في التعامل مع الكمبيوتر وشبكة الانترنت.
- « تحديد الحاجات التعليمية: حيث يتطلب تطوير برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية وجود محتوى ملائماً يصلح تقديمه في هذا الشكل، حتى وأن كان الهدف ليس تطوير هذه البيئة في حد ذاتها، ولكن قياس تأثير بعض المتغيرات المستقلة (برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية) على متغيرات تابعة أخرى (مهارات التفكير الإبداعي) من خلال تطبيق هذه البيئة بمعالجاتها المختلفة، حيث يتطلب تطوير برمجية وسائط متعددة تفاعلية توفر الوقت والجهد والتكاليف قبل الشروع في تطويرها ليمثل حلاً لمشكلة قائمة بالفعل، وبناء على ذلك تم اختيار مقرر تقنيات التعليم ETEC-211 .
- « دراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (بيئة الاستخدام): توافر معمل كمبيوتر بكلية التربية بسعة (٣٠) طالبا، ومزود بكل التجهيزات، وذلك لضمان تشغيل جميع الطلاب (عينة الدراسة) البرمجية التعليمية والاستفادة من محتواها، وللتغلب على مشكلة عدم وجود أجهزة لدى بعض الطلاب.

• مرحلة التصميم: Design Phase :

هدفت هذه المرحلة إلى وضع الشروط والمواصفات الخاصة ببرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية، واشتملت على الإجراءات التالية:

• صياغة الأهداف التعليمية

تم صياغة الأهداف التعليمية المراد تعليمها للطلاب سلوكياً وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق

التدريس، وقد تم عمل التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين والتي تمثلت في حذف الأهداف التي لا ترتبط بالمفهوم، وإضافة أهداف أخرى ترتبط بالمفهوم، وإعادة صياغة بعض الأهداف.

• تحديد عناصر المحتوى التعليمي:

تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي للبرمجية الوسائط المتعددة في ضوء خصائص المتعلمين والحاجات التعليمية والأهداف التعليمية السابق تحديدها، بحيث يغطي المحتوى الأهداف ويعمل على تحقيقها.

• بناء الاختبار

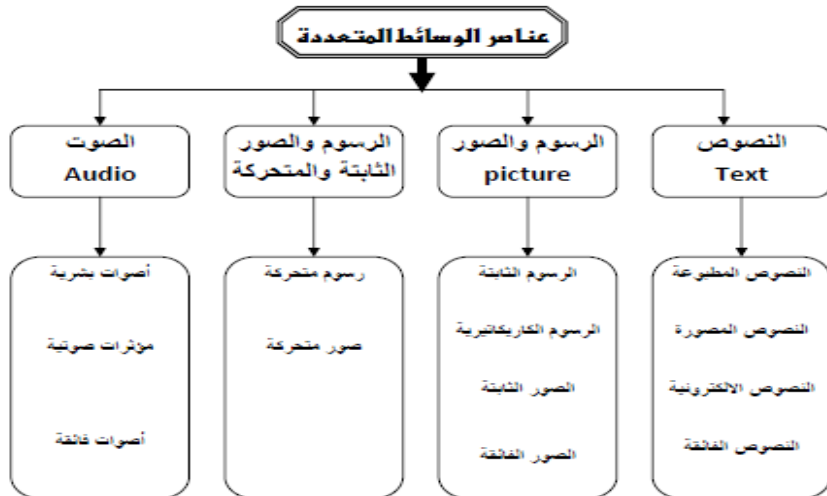
قام الباحث بإعداد اختبار مهارات التفكير الابداعي، وقد تكون من (٧) مواقف تعليمية، وتم تطبيقه قبلًا وبعديًا، وسوف يتم تناول خطوات بناء اختبار مهارات التفكير الابداعي بشكل مفصل في الجزء الخاص به في هذا الفصل:

• اختيار خبرات التعلم للتعليم بمساعدة برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية

وفيها قام الباحث باختيار خبرات التعلم المناسبة للتعليم بمساعدة برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية الدراساتين لمقرر تقنيات التعليم، حيث تم فيها اختيار خبرة أو مجموعة من الخبرات التعليمية لكل هدف تعليمي والتي يتفاعل معها الطالب بالاستماع والمشاهدة.

• اختيار عناصر الوسائط المتعددة والمواد التعليمية الخاصة ببرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية:

حيث قام الباحث باختيار وتحديد عناصر الوسائط المتعددة والمواد التعليمية من بدائل المواد والوسائط والتعليمية - مكونات برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية - ويوضح الشكل (١) ذلك:



شكل (١) عناصر برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية المتضمنة بخبرات التعلم

- **تصميم الرسالة على عناصر الوسائط المتعددة والمواد التعليمية:**
 - « تعزيز الإجابة الصحيحة على أسئلة التقويم الموجودة بمشاهدة وسماع صوت التصفيق والتهنئة.
 - « تعزيز الإجابة الخطأ على أسئلة التقويم الموجودة بمشاهدة وسماع عبارة خطأ والتوجيه لإعادة المحاولة.
- **تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم:**
 - حيث قام الباحث في هذه الخطوة بمراعاة تحقق عدد من العناصر الهامة والتي أمكن توظيفها في البرنامج الحالي لتناسب البرنامج وهذه العناصر هي:
 - « استحواذ انتباه الطالب.
 - « تعريف الطالب بالأهداف التعليمية.
 - « استدعاء التعلم السابق للطالب.
 - « عرض المثيرات للطالب.
 - « توجيه ال الطالب لتلميذ.
 - « تحرير وتنشيط استجابة الطالب.
 - « تقديم التغذية الراجعة.
 - « قياس الأداء والتشخيص والعلاج.
 - « مساعدة الطالب على الاحتفاظ بالتعلم.
- **تصميم أساليب الإبهار وواجهة التفاعل مع البرمجية:**
 - تم اختيار نمط الإبحار المتسلسل Sequence عند تصميم برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية، وقد تم التحكيم من قبل المتخصصين في تكنولوجيا التعليم على خرائط الإبحار للبرنامج والتي ينتقل فيه المتعلم من صفحة إلى الصفحة التي تليها أو الرجوع إلى الصفحة التي تسبقها أو الخروج من البرنامج.
- **تصميم سيناريو برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية:**
 - تم تصميم السيناريو وهو يصف الشكل المتوقع لشاشات البرمجية وقد قام الباحث بعرض السيناريو علي مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في كل إطار من إطارات السيناريو.
 - وقد تم رصد آراء السادة المحكمين، والأخذ بها وتمثلت فيما يلي:
 - « عدم مناسبة بعض الإطارات للغرض منها.
 - « عرض بعض المعلومات التي تعطى للطالب ببساطة أكثر ودون إطالة.
 - « أتفق معظم المحكمين على مناسبة وارتباط الأهداف بالمحتوى.
 - « اتفق معظم المحكمين على مناسبة الأمثلة المتضمنة في البرنامج لعينة الدراسة.
 - وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وأصبح السيناريو في صورته النهائية.

• تصميم استراتيجية تنفيذ التعليم ببرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية:

نظرا لأن المحتوى يتم عرضه من خلال برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية فتم اختيار استراتيجية التعليم والتعلم القائمة على العرض والاكتشاف بأسلوب التعلم الفردي، بحيث يكون المتعلم نشط وفعال في التفاعل وانجاز المهام.

• مرحلة الإنتاج :

في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الاقتناء من المتوفر، أو تعديل في المتوفر، وإنتاج جديد، بالإضافة الى عناصر الوسائط المتعددة وتخزينها، كذلك تأليف البرنامج التعليمي باستخدام لغة البرمجة (html5)، وذلك طبقا لخطوات نموذج الجزار (٢٠٠٢) لتطوير التعليم بمساعدة برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية الخاص بمرحلة الإنتاج، وفيما يلي يوضح الباحث كيفية اقتناء أو تعديل أو إنتاج الوسائط التعليمية المستخدمة في برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية وقد قام الباحث بإنتاج هذه العناصر على النحو التالي:

• كتابة النصوص:

تم استخدام النصوص على الشاشة الافتتاحية وشريط القائمة الرئيسية حيث استخدم الباحث برنامج (وورد) لكتابة النصوص وراع الباحث كتابة الخط ببنت مناسب حتى يتم قراءته بسهولة، ومراعاة التباين اللوني بين الخط والخلفية المستخدمة، كما استخدم الباحث النصوص لصفحات أخرى وذلك نظرا لطبيعة كل شاشة من شاشات برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية.

• إنتاج الصوت والموسيقى والمؤثرات الصوتية:

تم إنتاج الموسيقى والتعليق الصوتي بالتسجيل المباشر على الكمبيوتر بواسطة برنامج التسجيل (Sound Forge7)، أما الأصوات الخاصة بالتعزيز (الإيجابي، السلبي) والمؤثرات الصوتية فقد تم الحصول عليها من خلال الإنترنت.

وقد تم إنتاج عناصر واجهة التفاعل بالاستعانة بـ(برنامج Adobe Photoshop لمعالجة بعض الصور الجاهزة حتى تكون صالحة للاستخدام داخل برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية، والتوليف بين عناصر واجهة التفاعل معا من خلال برامج Adobe Flash14، وبرنامج Advanced Audio Recorder v 6.0.1 لتسجيل الصوت، وبرنامج Windows Movie Maker استخدم لتقطيع الفيديو.

• الصور الثابتة:

اعتمد الباحث في الصور الثابتة للبرنامج على تصويرها ومعالجتها باستخدام برنامج فوتوشوب Adobe Photoshop أو أخذها من الإنترنت.

• **مرحلة التقويم**

حيث قام الباحث في هذه المرحلة بعمل التقويم البنائي لبرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية للتأكد من سلامته وصلاحيته للتجريب النهائي، وقد تم ذلك من خلال اختيار عينة التقويم البنائي حيث تكونت عينة التقويم البنائي من عدد (٢٠) طالبا من طلاب كلية التربية، حيث تم اختيار هذه العينة بشكل عشوائي ولم تدخل هذه العينة ضمن عينة البحث الأساسية، وتم الإنفاق على موعد تطبيق التجربة البنائية مع الطلاب، والباحث لمساعدة الطلاب في الإبحار بالبرمجية، وتوضيح الهدف من التجربة البنائية. ونتج عن التجربة البنائية وضوح بعض القصور وقد تم معالجتها من خلال الخطوات الآتية:

- « استبدال مجموعة من الصور غير الواضحة والتي تعطى أكثر من معنى وذلك بأخرى معبرة عن الموضوع وأكثر دقة.
- « تعديل بعض الألوان لبعض الشاشات في البرنامج.
- « تعديل بعض الأصوات والتي ظهر فيها خطأ أثناء التسجيل.
- « ضبط الصوت مع حركة الصورة.
- « أثناء اختيار الطالب لإجابة خاطئة في التقويم يتم تلقائيا التصحيح وسماع المعلومة الصحيحة مرة أخرى.

وللتأكد من صلاحية برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية للتطبيق، تم عرضه على مجموعة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم للتأكد من:

- « معرفة مدى ارتباط أهداف البرنامج بالأهداف العامة للمحتوى.
- « معرفة مدى مناسبة الأهداف الإجرائية ومدى صحتها ودقة صياغتها.
- « معرفة مدى كفاية محتوى البرنامج لتحقيق أهدافه.
- « معرفة مدى مناسبة الأمثلة للمفاهيم المصاحبة لها.
- « تعديل وحذف ما يروونه مناسباً.
- « مدى سهولة وصعوبة تطبيق البرنامج.
- « تقويم الجوانب التربوية والتقنية للبرمجية لتناسب مع طلاب كلية التربية.

« التعرف على بعض المشاكل التي قد تواجه الطالب أثناء الاستخدام.

وقد تم رصد آراء السادة المحكمين وتنفيذ مقترحاتهم والتي تضمنت ما يلي:

- « التأكيد على ضبط التزامن بين الصوت والصورة في بعض الإطارات.
- « إضافة بعض الأفكار التي تجعل بعض الصور مناسبة أكثر لطلاب عينة الدراسة.

« التقليل من المغالاة في استخدام الألوان في خلفيات بعض الشاشات.

• **سادسا بناء أداة القياس الخاصة بالبحث وضبطها :**

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقا للإجراءات التالية:

- « الهدف من الاختبار: هو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جدة المدارسين لمقرر تقنيات التعليم.

« تحديد نمط مفردات الاختبار وصياغتها: تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة مواقف تعليمية نضع فيها الطالب، وهذا الموقف عبارة عن مشكلة يتطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول لها.

« ضبط الاختبار: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، في استطلاع للرأي للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وابداء الرأي حول ما يلي:

- ✓ مدى توفر الدقة اللغوية لأسئلة الاختبار
- ✓ مدى ملائمة وضوح التعليمات.
- ✓ مدى ملائمة أسئلة البحث في تنمية المهارات المطلوبة.
- ✓ صلاحية الاختبار للتطبيق.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن بعض التعديلات أهمها تعديل بعض المواقف حتى تتناسب مع المهارات المطلوب تنميتها، وقد بلغ نسبة اتفاق السادة المحكمين على صلاحية الاختبار (٨٧.٦).

ثم قام الباحث بإجراء التعديلات، ثم أعدت كراسة الاختبار في صورتها النهائية وبذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

« التجربة الاستطلاعية: تهدف التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى حساب الثبات والزمن الملائم للإجابة عن مفردات الاختبار ولتحقيق ذلك تم تطبيقه على مجموعة من طلاب كلية التربية من غير العينة الأساسية للبحث وبلغ عددها (٢٠) طالب على النحو الآتي:

✓ ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار Split-half method، نظرا لصعوبة إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها تحت نفس الظروف، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤) مما يدل على أن الاختبار له درجة ثبات مناسبة.

✓ حساب زمن الاختبار: تم حساب متوسط الزمن، وكان الزمن المناسب لأداء الاختبار (٤٥) دقيقة بما فيها تعليمات الاختبار.

« الصورة النهائية للاختبار: اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٧) مواقف تعليمية، وهذا الموقف عبارة عن مشكلة يتطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول لها.

• سابعاً: مرحلة التطبيق الميداني للتجربة :

استغرق أداء التجربة الأساسية ثمان أسابيع، في الفترة من ١٥/١١/١٤٣٦ هـ وحتى ٢٦/١/١٤٣٧ هـ في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ. وسارت إجراءات التجربة على النحو التالي:

« قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي القبلي على عينة البحث بمجموعتيها الضابطة والتجريبية.

« تدريس مقرر تقنيات التعليم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

- « تدريس مقرر تقنيات التعليم للمجموعة التجريبية من خلال برمجية الوسائط المتعدد التفاعلية.
- « تطبيق اختبار التفكير الإبداعي البعدي.
- « قام الباحث بتفريغ درجات الطلاب في الاختبار القبلي ودرجة الاختبار البعدي في جداول أعدها لذلك تمهيدا لمعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج.
- « قام الباحث باستخدام حزم البرامج الإحصائية الحاسوبية SPSS .

• نتائج البحث ومناقشتها :

بعد أن انتهى الباحث من إجراءات التجربة الأساسية للبحث، وتصحيح ورصد درجات الطلاب الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ETEC-211 بكلية التربية جامعة جده في مقياس التفكير الإبداعي، قام الباحث باختبار صحة الفروض التالية:

• الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة".

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Independent T-Test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة، كما يوضحه جدول (٢).

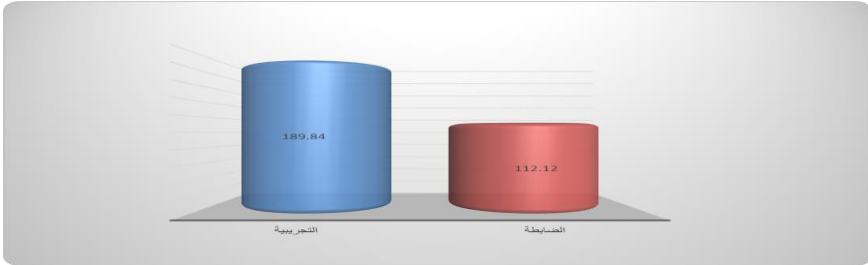
جدول (٢) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	١٨٩.٨٤	٤.١٢	٤٨	٤٩.١٥٤	٠.٠٠٠
المجموعة الضابطة	٢٥	١١٢.١٢	٦.٧٤			

ويتضح من الجدول (٢) أن مستوى الدلالة مساوياً (0.05) ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، وحيث أن متوسط درجات المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي مساوياً (112.12) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية مساوياً (189.84) ، فهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الأول والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة".

ويوضح الشكل (٢) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٢) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة

• الفرض الثاني:

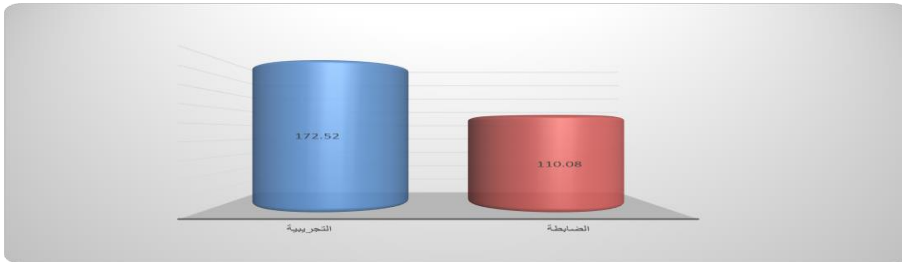
ينص الفرض الثاني على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Independent T-Test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة، كما يوضحه جدول (٣).

جدول (٣) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	١٧٢.٥٢	٥.١١	٤٨	٣٥.٠٨٨	٠.٠٠٠
المجموعة الضابطة	٢٥	١١٠.٠٨	٧.٢٨			

ويتضح من الجدول (٣) أن مستوى الدلالة مساويا ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي مساويا (١١٠.٠٨) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية مساويا (١٧٢.٥٢)، فهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام

الوسائط المتعددة التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة. ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة". ويوضح الشكل (٣) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٣) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى المرونة

• الفرض الثالث:

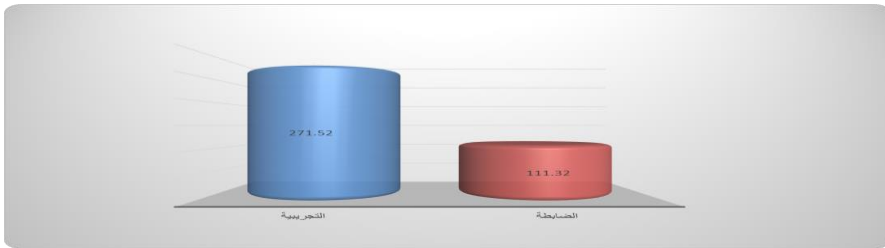
ينص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Independent T-Test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة، كما يوضحه جدول (٤).

جدول (٤) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	٢٧١.٥٢	٦.٨	٤٨	٩٥.٤٦٣	٠.٠٠٠
المجموعة الضابطة	٢٥	١١١.٣٢	٤.٨			

ويتضح من الجدول (٤) أن مستوى الدلالة مساوياً ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات المجموعة الضابطة

للتطبيق البعدي مساوياً (١١١.٣٢) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية مساوياً (٢٧١.٥٢)، فهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة. ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثالث والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة". ويوضح الشكل (٤) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٤) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الأصالة

• الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Independent T-Test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات، كما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	١٧٩.٠٤	٦.٢	٤٨	٤٣.٩٥	٠.٠٠٠
المجموعة الضابطة	٢٥	١٠٧.٥٦	٥.٢			

ويتضح من الجدول (٥) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وحيث أن متوسط درجات المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي مساوياً (١٠٧.٥٦) ومتوسط درجات المجموعة

التجريبية مساوياً (١٧٩.٠٤)، فهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات. ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الرابع والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) $\alpha \leq$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات". ويوضح الشكل (٥) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٥) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى حل المشكلات

• الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) $\alpha \leq$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Independent T-Test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي، كما يوضحه جدول (٦).

جدول (٦) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	٨١٢.٩٢	٩.٤	٤٨	١٥١.٠٥٦	٠.٠٠٠
المجموعة الضابطة	٢٥	٤٤١.٠٨	٧.٨			

ويتضح من الجدول (٦) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) $\alpha \leq$ ، وحيث أن متوسط درجات المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي

• تفسير نتائج البحث :

خلصت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) $\alpha \leq$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالوسائط المتعددة التفاعلية والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي عند مستوى الطلاقة والمرونة والأصالة وحل المشكلات وفي مقياس التفكير الإبداعي ككل، ويرى الباحث أن النتائج السابقة يمكن تفسيرها كالتالي:

« اعتمدت برمجة الوسائط المتعددة التفاعلية على استخدام ملفات صوتية في شرح وتوضيح محتوى مقرر تقنيات التعليم، وهو ما توافق مع قاعدة أثر شكل المثير Modality Effect والتي تشير إلى أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل في حالة استخدام الكلمات المسموعة عنه في النصوص المكتوبة على الشاشة.

« اعتمدت برمجة الوسائط المتعددة التفاعلية على استخدام النصوص والصور معا لتوضيح المعارف والمهارات للمتعلمين، وهو ما توافق مع قاعدة أثر الوسائط المتعددة Multimedia Effect والتي تشير إلى أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عند استخدام النصوص المكتوبة والصور والرسوم معا.

« اعتمدت برمجة الوسائط المتعددة التفاعلية على وجود ترابط وتكامل بين النصوص والرسوم المعروضة للمتعلم وهو ما توافق مع قاعدة أثر الترابط Coherence Effect والتي تشير إلى أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عند استخدام النصوص والرسوم بشكل مترابط ومتكامل.

« اهتمت برمجة الوسائط المتعددة التفاعلية بوضع الصور والرسوم والنصوص الضرورية والتي تفيد المتعلم فقط، وهو ما توافق مع قاعدة أثر تقسيم الانتباه Split Attention Effect، والتي تشير إلى أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عند استبعاد الرسوم والصور والنصوص غير الضرورية.

« أهتم الباحث بتقسيم المحتوى المقدم عبر برمجة الوسائط المتعددة التفاعلية، وتقديمه في أبسط صوره بعيدا عن التعقيد، وهو ما توافق مع نظرية الحمل المعرفي Cognitive Load Theory، والتي تقوم على أن الذاكرة الشغالة (ذاكرة الأمد القصير Short-Term Memory) ذات إمكانيات محدود في كم المعلومات وعدد العناصر لذا فإنه ينبغي تقديم المحتوى في أبسط صوره ليكون الحمل الأساس بسيطا مما يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات والمعارف المطلوبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه.

« توفير عديد من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تجعل المتعلم في مشارك في العملية التعليمية وليس متلقي سلبي، وتم الاعتماد في تحقيق هذه الأنشطة على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية، منها التعلم القائم على المشروعات، والتعلم بالاكشاف والتعلم بالأقران، وكذلك تقدم الدعم للمتعلمين وقت الحاجة لذلك وتوفير روابط لمحتوى إثرائي خارجي، وهذا يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية Constructivist Theories والتي تشير إلى أن التعلم يحدث نتيجة نشاط المتعلم وتفاعله مع المحتوى والمعلم والأقران

وهو ما يساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه.

« ساعدت برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية المتعلمين نحو توجيه المتعلمين إلى المعلومات المناسبة لهم في شكل فوري والتي يكونون مستعدين لتلقيها (فليدهم المعرفة السابقة اللازمة والمعلومات غير الزائدة)، حيث يقوم نظام التعلم ببرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية بمعالجة روابط المرساة داخل العقد (ووجهات الرباط) وذلك لتوجيه المتعلمين نحو معلومات شيقة ومناسبة لخلفيتهم المعرفية وأسلوب تعلمهم.

« أن التصميم الجيد لبرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية ساعد المتعلمين على سهولة استخدامه والتجول فيه، وبالتالي سهولة الوصول إلى المعلومة التي يريدونها.

« أتاحت برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية نقل الرسالة التعليمية من خلال وسائط متنوعة لنقل الأفكار والمعلومات، حيث تعمل هذه الوسائط كمثيرات متعددة تصل بين ذاكرة المتعلم والمادة المعروضة أمامه، وتجعل المتعلم يركز انتباهه على مادة التعلم بما يؤدي إلى تعلم أفضل.

« أتاحت برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية للمتعلمين التعرف على الأهداف التعليمية مسبقاً مما يجعلهم قادرين على معرفة ما يجب تحقيقه عند الانتهاء من دراستهم للمحتوى التعليمي.

« أعتمد أسلوب تقديم المحتوى ببرمجية الوسائط المتعددة التفاعلية على تكامل كافة عناصر الوسائط المتعددة وتوظيفها؛ مثل النصوص، والصور الثابتة، والصور المتحركة، والرسوم، والصوت، وغير ذلك من العناصر التي تعمل على جذب انتباه المتعلم لدراسة محتوى البرمجية، وأتاح ذلك للمتعليم فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة.

« توفير برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية لأنماط التعزيز الإيجابي والسلبي وما لها من أثر بارز في إثارة دافعية المتعلمين، وزيادة تركيزهم على المحتوى تحسباً لعدم الوقوع في أي خطأ، وبالإضافة إلى ذلك وفرت برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية للمتعليمين بيئة تفاعلية تعمل على إثارة خيالهم وتدعم لديهم التفكير الإبداعي.

« اهتمت برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية بسرعة التغذية المرتدة للمتعليمين وأتاحت لذلك عدد متنوع من الأدوات يمكن من خلالها الإجابة السريعة على استفسارات المتعلمين، مما حقق نوعاً من الراحة النفسية لدى المتعلمين نتيجة سرعة استجابة الموقع لاستفساراتهم.

تتفق نتائج هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (المعتر بالله، ٢٠٠٢؛ صالح، ٢٠٠٣؛ عبد الحليم، ٢٠٠٥؛ الجاسم، ٢٠٠٧؛ Paul, 2003؛ Chang, 2008) التي توصلت لنتائجهم إلى فاعلية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى بعض التوصيات التي يمكن صياغتها على النحو الآتي:

- « الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، في ضوء ما يستجد على الساحة التعليمية من مستحدثات تربوية وتكنولوجية.
- « الاستفادة من برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية في مقرر تقنيات التعليم بولايات التربية لإكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي.
- « توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تتيح لطلاب المعلمين أصحاب الأفكار الجديدة في مجال حوسبة المقررات الدراسية.
- « تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في مجال تقنيات التعليم.
- « عقد دورات تدريبية في بناء برامج الوسائط التعليمية للطلاب المعلمين.
- « إجراء المزيد من البحوث حول برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وأثرها في تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التفكير المختلفة.
- « الاهتمام بتنمية وعى طلاب كلية التربية بأهمية التعلم الذاتي، ودوره الكبير في حل ما يواجهونه من مشكلات تتعلق بموادهم الدراسية.
- « ضرورة استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس المقررات المختلفة، نظرا لدورها الفعال تنمية مهارات التفكير.

• مقترحات البحث :

من خلال نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- « اجراء دراسات وبحوث لمعرفة فاعلية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- « اجراء دراسات وبحوث لمعرفة فاعلية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- « اجراء دراسات وبحوث لمعرفة فاعلية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية أنواع أخرى من التفكير مثل التفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي، والتفكير فوق المعرفي.
- « إعادة اجراء البحث الحالي من قبل باحثين آخرين على مواد دراسية أخرى كالرياضيات والجغرافيا واللغات والفيزياء وغيرها.
- « إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام الوسائط الفائقة والمتعددة تتناول متغيرات أخرى مثل جنس الطالب والمستوى الدراسي... الخ.

• المراجع :

- إبراهيم، جليلة (٢٠٠٥). فعالية وحدة في الفيزياء باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي .رسالة ماجستير، القاهرة: معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

- إبراهيم، هاشم سعيد (٢٠٠٠). أثر تسلسل الأمثلة والتشبيهات في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل الطلاب المستقلين والمعتمدين إدراكا لمفاهيم تكنولوجيا الوسائط المتعددة. رسالة ماجستير، القاهرة: كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو طالب، فاطمة (٢٠٠٦). أثر التعلم الذاتي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الجغرافيا بأمانة العاصمة الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير، صنعاء: كلية التربية - جامعة صنعاء.
- أبو عاذرة، كرم محمود (٢٠١٠). أثر توظيف استراتيجيات "عبر - خطط - قوم" في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمدى، مريم بنت محمد عايد (٢٠٠٦). استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ١٠٧، كلية التربية للبنات، جامعة تبوك.
- توفيق، فاطمة عاشور (٢٠٠٧). دليل المعلمة للأنشطة المدرسية في الاقتصاد المنزلي، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٦). تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار استراتيجياته للمدرسين، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجاسم، منال (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح باستخدام التعليم المبرمج لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر المواد الاجتماعية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. رسالة ماجستير، البحرين: كلية التربية - الجامعة الخليجية.
- جمعة، إبراهيم (٢٠٠١). فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل علم الأحياء. رسالة دكتوراه، دمشق: كلية التربية - جامعة دمشق.
- جمعة، إبراهيم (٢٠٠٠). فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل علم الأحياء. رسالة دكتوراه، دمشق: كلية التربية - جامعة دمشق.
- حجازي، سناء محمد نصر (٢٠٠٦). سيكولوجية الإبداع "تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- حجازي، سناء محمد نصر (٢٠٠٩). سيكولوجية الإبداع "تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحداد، فوزي (٢٠٠٩). برنامج مقترح في التفاضل والتكامل قائم على أساليب التفكير الرياضي وقياس فاعليته في تنمية الإبداع لدى الطلاب المعلمين للرياضيات بكلية التربية جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الحربي، علي سعد (٢٠٠٢). أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر. رسالة ماجستير، مكة المكرمة: كلية التربية - جامعة أم القرى.
- حسين، جبرين عطية (٢٠١٣). أثر الوسائط الفاعلة التفاعلية والمتعددة في إكساب طلبة الجامعة الهاشمية مهارات التصوير الرقمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٤، ع ٢٤.
- خليل، أسماء، العجلوني، خالد (٢٠٠٩). أثر العرض باستخدام الوسائط المتعددة ومستوى التحصيل السابق لطالبات المرحلة الأساسية العليا في اكتساب المفاهيم الفيزيائية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٣)، المجلد (٦)، ص ص ٢٩٩ - ٣٢٨.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٩). منتجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الحكمة.
- الرازحي، عبد الله (٢٠٠٩). التعلم الثانوي في الجمهورية اليمنية: التحديات والرؤى المستقبلية. وزارة التربية والتعليم، التقرير الوطني المقدم إلى اجتماع الخبراء الإقليمي حول تطوير التعليم الثانوي (ما بعد الأساسي) في المنطقة العربية، سلطنة عمان.

- زاهر، الغريب إسماعيل (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم . القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢). تكنولوجيا المعلومات في عصر المعلومات والاتصالات . القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، محمد وزكي، أمل (٢٠٠٩). (صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي . مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، رمضان رفعت محمد (٢٠٠٣). أثر النشاط التعليمي الحربي الرياضي الرياضي للطلاب المتفكرين بالمرحلة الابتدائية على تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي، مؤتمر التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- شرف الدين، إبراهيم أحمد (٢٠٠٨). أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج التعليم البنائي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي .رسالة ماجستير، صنعاء: كلية التربية - جامعة صنعاء.
- صالح، مدحت (٢٠٠٣). أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتحصيلهم في مادة العلوم .رسالة دكتوراه، الإسماعيلية: كلية التربية - جامعة قناة السويس.
- طه، محمود إبراهيم (٢٠٠٩). فعالية استخدام برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي منخفضي التحصيل في مادة البيولوجي .مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٦٩٤.
- عبد الحليم، طارق عبد السلام (٢٠٠٥). تطوير برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في مادة التكنولوجيا وتنمية التفكير لتلاميذ المدارس الإعدادية المهنية في ضوء معايير تصميم خاصة وقياس فاعليته على التحصيل .رسالة ماجستير، القاهرة: جامعة عين شمس.
- عبد الحليم، ريهام (٢٠٠٨). أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بطي التعلم .مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ص ٢٢٥ - ٢٤٤.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم، سعد خليفة (٢٠٠٧). أثر التعلم الفردي الذاتي باستخدام الوسائط المتعددة المتطورة والحقائب التعليمية في زيادة التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب الأحياء بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان (دراسة تجريبية). (مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط، مجلد (١٧)، ص ١٥٣ - ١٩٧).
- عثمان، صلاح محمد حسن (٢٠٠٨). أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث الجغرافيا للصف التاسع الأساسي في الأردن، المؤتمر السنوي الثالث "تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة (رؤى استراتيجية) ٩ - ١٠ ابريل ٢٠٠٨"، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، القاهرة: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٢). التربية العلمية وتدریس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- غانم، تفيدة (٢٠٠٧). الفروض العلمية مدخل لتنمية التفكير، دار الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.
- غانم، حسن دياب (٢٠٠٥). المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدارس الإعدادية. من موقع منديات مستحدثات

- تكنولوجيــــــــــــــــا التعلــــــــــــــــيم، تــــــــــــــــاريخ الــــــــــــــــدخول إلى الموقع
http://www.ahmedasr.com/vb/showthread.php?p=33م٢٠١٠/٢/٥.
- الفراء، ميسون نصر (٢٠١٠). تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- فلمبان، رشا بنت أحمد هاشم (٢٠١١). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى.
- فودة، ابراهيم محمد وعبد، ياسر بيومي أحمد (٢٠٠٥). أثر استخدام فنية دي بونو للقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ع ٤، مج ٨.
- القرشي، خالد (٢٠٠٩). أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- قطامي، نايفة (٢٠١١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- لال، زكريا يحيى (٢٠٠٦). فعالية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتيا لدى طلاب كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج ١٨.
- محمد، السيد شحاته (٢٠٠٨). (التقنيات التربوية المعاصرة . أسويط: دار الوفاق للطباعة الحديثة.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٩). التعليم بمساعدة الكمبيوتر كاستراتيجية في التعليم العلاجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم . مؤتمر التحديات التكنولوجية وتطوير منظومة التعليم، 29-30، جامعة الزقازيق، مصر.
- المراغي، السيد شحاته والخولي، عبادة أحمد وباجري، عادل منصور (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة التربوية، ع ٣٣.
- مصطفى، أكرم فتحى (٢٠٠٨). الوسائط المتعددة التفاعلية : رؤية تعليمية في التعليم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية، القاهرة: عالم الكتب.
- المعتز بالله، زين الدين (٢٠٠٢). أثر استخدام الكمبيوتر في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير، أسويط: كلية التربية - جامعة أسويط.
- نصر، محمد (٢٠٠٤). رؤى مستقبلية لتطوير الأبعاد الغائبة في مناهج التربية العلمية بالوطن العربي، المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي " الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، ص ص (٣٨٧ - ٤٠٦).
- النفيعي، ناصر بن قطيم (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي العلوم لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- هنداي، أسامة سعيد وإبراهيم، حمادة محمد ومحمود، إبراهيم يوسف (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، عالم الكتب: القاهرة.
- Norhayati, M & Siew, H. (2004). Malaysian Perspective: Designing Interactive Multimedia Learning Environment for Moral Values

- Education. Educational Technology & Society. Vol. 7, No. 4, pp. 143- 152.
- Altman, W. (2006). Critical Thinking: It's a Hard Skill to Teach. Teaching Professor. Vol. 20, No. 6, pp.6-7.
 - Chang, D. (2008). Online Discussion and Critical Thinking Skills: A case Study in a Singapore Secondary School. Australasian Journal of Educational Technology>. Vol .24, No. 5, pp. 556-573.
 - Day, H. (2008). Using Animations to Tech Biology: Past & Future Research on the Attributes that Underlie Pcdagogically Sound Animations. ERIC, NO: EJ 796398
 - Ellis, T. (2007). Multimedia Enhanced Educational Products as a tool to Promote Critical Thinking in Adult Students. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia .Vol. 10. pp. 107-123
 - Erdogan , T . and Akkana , R(2009) : The Effect of the Van Hiele Model Based Instruction on the Creative Thinking Levels of 6th Grade Primary School Students , Eric [83779].
 - Geyer, Roger W.(2009) : " Developing the Internet-Savviness (IS) Scale: Investigating the Relationships between Internet Use and Academically Talented Middle School Youth". Middle Level Education, v32 n5.
 - Mai, N & Gillian, T. (2007). A constructivist approach to learning on interactive multimedia course: Malaysian students, perspective. Australasian Journal of Educational Technology. Vol. 32, No. 4, pp. 470-489.
 - Paul, B. (2003). Multimedia-Based Enhancement of the Science of Oenology in the Distance Education Learning Environment.
 - Pithersm R & Sudden, R. (2000). Critical Thipking in Educational Review. Educational Research. Vol. 42, pp. 23-249
 - Tsai, R. & Jenks, M. (2009). Teacher-Guided Interactive Multimedia for Teaching English in an EFL Context. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, .18, No. 1, pp. 91 -111.



البحث الثامن :

**مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية
في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة**

المصادر :

د/ نسرين حسن سبحي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعة جدة

” مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة ”

د/ نسرین حسن سبحي

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة للتعرف على مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة ، وقد طبق المنهج المسحي الوصفي من خلال إعداد استبيان من إعداد الباحثة تم تطبيقه على عينة عشوائية بلغت (١٠٠) من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية يدرسن في بعض مدارس جدة ، وتكون الاستبيان من ٥ محاور: التطور المهني ، التطور في وسائل وتقنيات التعليم ، نظريات التعلم ، طرق واستراتيجيات التدريس ، التنظيم الإداري ، وتحليل البيانات تم استخدام (التكرارات - النسب المئوية - المتوسطات الحسابية) وحساب الاتساق الداخلي تم تطبيق معامل الارتباط بيرلسون Burleson ، وحساب الثبات تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ (α) . وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي : استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب كانت أقل من المتوسط ، حيث بلغت نسبة الموافقة (٤٠.٩٩) % . سجلت نسبة الاستفادة من الدورات فيما يتعلق بالمحور الثالث (نظريات التعلم) أعلى نسبة بين المحاور الخمسة ، وبلغت (٤٨.٣٥) % . نسبة الاستفادة محور التنظيم الإداري للدورات منخفضة جدا بلغت (٣٣.٤٥) % وهي الأدنى بين المحاور الخمسة ، مما يدل على وجود ضعف في التنظيم الإداري للدورات التدريبية من قبل المسؤولين . وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بأهمية التنسيق بين وزارة التعليم وكليات التربية لتنظيم البرامج التدريبية في ضوء معايير عالمية ويشرف عليها متخصصين ، وأن تلبى الدورات احتياجات المجتمع المحلي في ضوء التغيرات الجارية والثورة المعرفية في مختلف المجالات عامة ، وفي مجال العلوم خاصة ، تشجيع معلمات العلوم للانخراط بالدورات التدريبية من خلال الحوافز المادية والمعنوية . كما توصي الباحثة بإجراء دراسة تحقق نفس أهداف الدراسة الحالية على مناطق أخرى من المملكة ، وإجراء دراسة تتضمن أعداد برامج تدريبية لمعلمات العلوم في ضوء المعايير العالمية .

الكلمات المفتاحية : معلمات العلوم المرحلة الابتدائية - الدورات التدريبية - الأداء التدريسي - المرحلة الابتدائية.

The Extent Benefit of Science Teachers for Training Courses in Elementary Stage in Raising the Level of Their Performance Teaching from the Perspective of Teachers in Makkah

Dr. Nissreen Hasan Subahi

Abstract :

This study aimed to identify the extent benefit of science teachers for training courses in elementary stage in raising the level of their performance teaching from the perspective of teachers in Makkah , and the survey method descriptive dish by preparing a questionnaire prepared by the researcher has been applied to a random sample of (100) of the phase parameters primary studying in some schools Jeddah, and be the questionnaire of 5 axes: professional development, development of the tools and techniques of

education, learning theories, methods and strategies of teaching, organization and administrative, and data analysis was used (duplicates-percentage-averages) To calculate the internal consistency was applied Burleson Burleson correlation coefficient, and the expense of stability was applied Cronbach's alpha coefficient (α) . The results showed the following : The benefit of science teachers at the elementary stage of training courses offered by the training centers was less than average, reaching approval ratio (40.99%). An utilization rate of courses to the third axis (learning theories) the highest percentage among the five axes, and was (48.35%) . The rate of benefit for Administrative regulation was very low ,was (33.45%), the lowest among the five axes, which indicates a weakness in the administrative organization of the training sessions by officials. In light of the findings the researcher recommended the importance of coordination between the Ministry of Education and the colleges of education to organize training programs in the light of international standards and are supervised by professionals, and meet courses needs of the local community in the light of ongoing changes and cognitive revolution in various public areas, and in particular science, encourage science teachers to attend courses training through the material and moral incentives. The researcher also recommends a study achieve the same objectives of the present study to other areas of the KSA , a study involving the preparation of training programs for teachers of science in light of international standards.

• المقدمة :

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغير السريع والتقدم المذهل في شتى المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وازاء هذا التغير المتسارع تبرز الحاجة لإجراء الإصلاحات والتجديدات في مجال التربية ، من اجل اعداد الانسان القادر على التجاوب مع هذه المتغيرات ، ولاشك ان أي تغيير في النظام التربوي يتطلب تغييرا مقابلا في برامج اعداد المعلمين قبل أو أثناء الخدمة ، لتطوير القدرة على الإبداع والتطوير والتنمية الشاملة ضمن منهج فكري واضح .

وقد شهدت السنوات الأخيرة تقدما وتطوراً ملحوظاً في مجال اعداد المعلم وتدريبه ، فعلى الرغم من أن المعلم يعتبر متغير واحد من بين عدة متغيرات في العملية التعليمية ، الا أن هذا المتغير ذو أثر كبير وفعال في تفكير وسلوك المتعلمين ، حيث يسعى التدريب لسد الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في معاهد وكليات التربية من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى (غنيم ، ٢٠٠٦ ، ٣٤) ، وعلى ذلك أصبح التدريب أمراً ملحا ، حيث يعد الأداة التي تهيئ المعلم وتزيد من كفاءته وترفع مستوى أدائه ، عن طريق اكتساب المهارات والخبرات الفنية والمهنية والثقافية. ويمثل التدريب سمة العصر وحلقة الوصل بين خبرات المعلم السابقة وبين المستجدات على الساحة التعليمية والتربوية ، ليصبح قادرا على مواكبة التغيرات والتطورات الحالية. لذلك نحتاج إلى معلم

يواكب تطورات العصر، ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق التدريب في أثناء الخدمة (الديب والحيالي، ٢٠١٥، ٥٣)، من هنا نجد أن التدريب أثناء الخدمة أحد أهم وسائل تطوير المعلم مهنيًا، فلا يمكن أن يتحقق التطوير بالاعتماد على المناهج فقط، فالمعلم يشكل دور أساسي في ذلك.

ويشكل التدريب مطلبًا أساسيًا في إدارة مؤسسات التعليم إذا ما أريد لها تحسين وظائفها والارتقاء بمستويات أداء عاملها، فقدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها بنجاح رهن بنوعية التدريب الذي يتعرض له كل فرد داخل التنظيم (فوزي، ٢٠١٠، ١٩٦) ولهذا فإن عملية التدريب تحظى بالنصيب الأكبر من الاهتمام، بهدف تحسين وتجويد العملية التعليمية للوصول إلى الفاعلية المنشودة. ولأهميته حظي التدريب بعناية واهتمام كبيرين مع التطور الحاصل في العلوم التربوية، نظرًا لدوره الكبير في تحقيق أهداف التربية والنهوض بمستويات العملية التعليمية، خاصة ونحن نعيش في عصر يشهد قفزات علمية هائلة ليست بالعقود أو السنين بل صارت بالأشهر والأسابيع، وأصبحت تقام دورات تدريبية للمعلمين لتحسين أدائهم ورفع مستواهم بما يتفق وما يدور حوله من تطور في ميدان التربية والتعليم والمماه بما يستجد من أمور تربوية حديثة، يكون لها أثر كبير على دفع العملية التعليمية نحو الأفضل. من هنا حرصت المملكة على اعداد المعلم وتدريبه، وقد ظهر ذلك في بنود الخطة العشرية لوزارة التعليم (١٤٢٥) في المادة ٣/٦، والتي تنص على "أن الهدف الاستراتيجي الثالث للوزارة يتمثل في تدريب العاملين في قطاع التعليم تربويًا وإداريًا، ولا يخفى علينا مكانة المعلم على مر العصور، حيث يعد من أهم عناصر العملية التعليمية ويلعب دورًا قياديًا بارزًا فيها، فهو العنصر الفعال المؤثر في رفع مستوى النظام التعليمي" (٢٧).

وتعد الدورات التدريبية امتداد للإعداد قبل الخدمة لأن عملية التعليم عملية مستمرة تستمر مع المعلم طيلة عمله في التدريس ليحصل على المعارف الجديدة ويكتسب المهارات ليواكب النمو السريع والتطور الحاصل في مختلف المجالات. حيث إن اعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية (الكرمي، ٢٠١٠، ٩٦). وقد أثبت العديد من الدراسات أهمية التدريب أثناء الخدمة أكدت على أهميته في تطوير المهارات والكفايات المهنية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة (بركات، ٢٠٠٥) (العاجز، ٢٠٠٤) (الزهراني، ٢٠١٠). والتدريب أثناء الخدمة يزود المعلم بخبرات منظمة وأساليب واتجاهات علمية وعملية لاستخدام المعارف والمهارات التي يمتلكها ليقدم أفضل أداء في عملية التعليم ويطور من مهاراته التدريسية، ومهما تقدم برامج أعداد المعلمين

في كليات التربية من كفاءة وجودة إلا أن مع مرور الزمن يصبح عمل روتيني ممل ومع التدريب أثناء الخدمة والدورات التدريبية التي تقدمها مراكز الاشراف يقف المعلم باستمرار على الجديد في المجال التربوي والتخصصي حتى يتمكن من مواكبة التطور وينمي قدراته لتحقيق الاهداف المنشودة .

من جهة أخرى تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم العام التي نالتهاتماما خاصا من وزارة التعليم بالملكة ، نظرا لأهمية الدور الذي تقوم به في تأسيس التلاميذ من كافة الجوانب ، ولما تتضمنه من غرس القيم في التلاميذ واكسابهم المهارات الأساسية . وقد ذكر عبد الرحمن (١٩٩٨ ، ٢١) أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم ، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات ، وهذا الرقي والتقدم للتعليم الابتدائي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتطور بالاعتماد على مناهج تقوم على الحفظ والتلقين من جانب المعلم والتلميذ . وتبعاً لذلك كان لابد من الاهتمام بتحسين جودة التعليم الابتدائي ، ودعمها بقصد مساهمة حركة التقدم العلمي والإسهام فيها .

وعلى جانب آخر تمثل معلمة العلوم في المرحلة الابتدائية إشكالية خاصة في المملكة العربية السعودية، لأن جميع خريجي التخصصات العلمية مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء الخ تتاح لهم فرصة التدريس في هذه المرحلة ، رغم أن مادة العلوم تشتمل على جميع الجوانب العلمية ذات الصلة بكثير من هذه التخصصات، مما يؤدي إلي وجود العديد من المشاكل والصعوبات . وهنا يجب ألا تترك مسألة إعداد معلمة العلوم وتدريبها أثناء الخدمة في هذه المرحلة دون اهتمام بالكفايات المطلوبة، لضمان الجودة المطلوبة وحسن الأداء ، لكي تستطيع المعلمة أداء مهمته بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية . ولن يتأتى هذا دون تقديم برامج تدريبية على مستوى معين .

• مشكلة الدراسة :

من هنا نجد أن الاهتمام بالتدريبات حاجة ملحة وليس خيار مطروح، من هذا المنطلق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية ، من خلال اجراء المقابلات مع عينة عشوائية من (٢٧) من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية ، للتعرف على آرائهن حول مدى استفادتهن من الدورات التدريبية المقدمة لهن من قبل وحدات الاشراف التربوي بمكة، والوقوف على الصعوبات التي تعوق هذه الاستفادة ، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن المعلمة لا تستطيع توصيل المعلومة للطالبة بسهولة لعدم تدريبها بالقدر الكافي ، كما أشارت المعلمات إلى وجود بعض الانتقادات للبرامج التدريبية، منها قلة عقد الدورات التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم ، أو عقدها بما لا يتناسب مع أوقات أو ظروف المعلمات.

وفي ضوء الآراء السابقة، ومما لمسته الباحثة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة للتعرف على مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة والصعوبات التي قد تحول دون هذه الاستفادة . وحيث أنه لم يسبق أن تم إجراء دراسة تحقق الهدف نفسه - على حد علم الباحثة - لذا ارتأت ضرورة إجراء هذه الدراسة للمساهمة في توضيق الفجوة لهذه الصعوبات والعمل على التغلب عليها ، حرصاً من الباحثة على تقديم بعض المقترحات التي تأمل أن تسهم في الارتقاء بمستوى برامج التدريب المقدمة لهن، كمحاولة لإنجاح الغاية المأمولة من تلك البرامج .

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي :
مامدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة من الدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمات ؟

- وللإجابة على السؤال الرئيسي يتطلب الإجابة على التساؤلات التالية :
- « مامدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة من الدورات التدريبية من ناحية التطوير المهني ؟
 - « مامدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة من الدورات التدريبية من ناحية وسائل وتقنيات التعليم ؟
 - « مامدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة من الدورات التدريبية من ناحية نظريات التعلم ؟
 - « مامدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة من الدورات التدريبية من ناحية طرق و استراتيجيات التدريس ؟
 - « ما مدى تأثير التنظيم الإداري للدورات التدريبية على تحقيق فائدها لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة ؟

• أهداف الدراسة :

- هدفت الدراسة إلى :
- « الكشف عن مدى التطوير المهني من الدورات التدريبية .
 - « الكشف عن مدى تطور معارف معلمات العلوم بنظريات التعلم من الدورات التدريبية .
 - « الكشف عن مدى تنمية معارف ومهارات معلمات العلوم في استراتيجيات التدريس الحديثة نتيجة الدورات التدريبية .
 - « الكشف عن مدى تأثير التطوير أداء معلمات العلوم في المجال التقني نتيجة الدورات التدريبية .
 - « الكشف عن مدى تأثير التنظيم الإداري للدورات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة لتحقيق اهدافها.

• أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة بأنها :

- « قد تسهم في إبراز جوانب القصور بالدورات التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم .
- « إيجاد حلول للعوائق التي تعيق معلمة العلوم عن الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة لها .
- « قد تسهم في معرفة مدى التطور الذي وصلت له معلمات العلوم المرحلة الابتدائية .
- « إبراز الفائدة من الدورات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية .
- « تساعد الجهات المسؤولة عن الدورات التدريبية في إبراز الفائدة من الدورات التدريبية .
- « تفيد المسؤولين ببرامج التدريب لحل مشكله عزوف بعض معلمات العلوم عن الدورات التدريبية .

• مصطلحات الدراسة :

• مدى الاستفادة :

يمكن تعريف مدى الاستفادة بهذه الدراسة على انه مقدار استفادة معلمات العلوم من الدورات التدريبية اثناء الخدمة، والمقدمة لهن في مراكز التدريب التابعة للأشراف التربوي ، وقد تم قياس مدى الاستفادة من خلال استبانة تهدف للتعرف على التطور المهني والتطور في وسائل وتقنيات التعليم ونظريات التعلم واستراتيجيات وطرق التدريس والجانب التنظيمي الاداري .

• الدورات التدريبية :

عرفها شريف وحنان سلطان (١٩٩٣) بأنها "برامج تدريبية تتضمن عدة أساليب واهم ماتهدفاليه تجديد معلومات المعلمين وذلك باطلاعهم على احدث الأساليب التعليمية والوسائل التوضيحية وتدريبهم عليها ومعالجة بعض النواقص والأخطاء الشائعة في التعليم وإثارة النمو المهني فيهم ودفعهم لإسهام في دورات أخرى بمنحهم بعض الامتيازات الخاصة التي قد تشكل مصدرا لطموحهم ورغباتهم" ٦١ .

برنامج تعليمي مكثف مكمل وليس أساسي ، أي أنه يُبنى على خبرات تأسيسية سابقة ، ويستهدف فئات معينة من المعلمين ، ولديهم الرغبة في مواصلة البناء التراكمي للخبرة العلمية والعملية السابقة ، وقد يكون حضور الدورة التدريبية بدافع شخصي بحث من المتدرب ، أو بتحفيز من الإدارة التنفيذية التابع لها المتدرب (Anderson , 2000,48) .

• التدريب اثناء الخدمة :

نوع من التأهيل يستهدف المعلمين عن طريق الالتحاق بدورات تدريبية تعقد بهدف اكسابهم معارف وممارسات جديدة ، لتنمية خبراتهم لمواكبة التطور

ومتابعة كل ما هو جديد في الميدان التربوي ، ويتم ذلك في مراكز متخصصة للدورات وعلى أيدي مدربين على درجة عالية من الكفاءة (الكرمي ، ٢٠١٠ ، ٩٦) .

كما عرف بأنه : برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات المتنوعة التي من شأنها رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة طاقات الدارسين الانتاجية (فوزي ، ٢٠١٢ ، ١٩٩) .

• الأداء التدريسي :

عرفه اللقاني والجمال (٢٠٠٣) بأنه "ما يصدر عن المعلم من سلوك لفظي أو مهاري ، وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء مهنة التدريس" ٤٤

كما عرف بأنه : ما ينجزه المعلم في مهمات المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس ، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة لموضوعية التي نعد لهذا الغرض ، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال ، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية (سهيلة الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ٢٤ - ٢٥) .

ويقصد بالأداء التدريسي في الدراسة الحالية كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات واجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الفصل أو خارجه .

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه : مجموعة النشاطات والبرامج وورش العمل التي تنظمها مراكز التدريب التابعة لمراكز الإشراف التربوي وللإدارات التعليمية ، لتحسين وتطوير مهارات وتنمية اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة .

• المرحلة الابتدائية :

عرفها فلاته (١٤٠٤هـ ، ١٣) بأنها ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة ، فيتعده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه .

وذكر أبو لبدة (١٩٩٦م) أن التعليم الابتدائي يقصد به "ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تميز ، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع " ص ٢٤ .

• أولاً : الإطار النظري :

• المبحث الأول: التدريب أثناء الخدمة :

يتجه العالم نحو نظام عالمي جديد يتغير فيه نمط الحياة تماماً ، ذلك الذي تشهد سرعته المتغيرات التي فرضت نوعية جديدة من التعليم والحاجة إلى أفراد على مستوى عال من التعليم والتدريب. وقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية التي بحثت المشكلات المتصلة بإعداد المعلم وتدريبه ، كما تبنت دول كثيرة العديد من الدراسات والمشروعات الخاصة بتطوير برامج اعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة ، فلقد ارتبطت عملية اعداد المعلم وتدريبه اثناء الخدمة ارتباطاً مباشراً بالدور المتغير للمعلم في ظل متغيرات العصر ، سواء كانت تحديات علمية او تكنولوجية او اجتماعية او اقتصادية ، لذلك تشغل هذه القضية بالمرربين والمسؤولين عن قطاع التربية والتعليم في الدول المتقدمة والنامية على السواء . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨) .

• مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

يمثل التدريب العملية المستمرة التي يتم من خلالها تزويد المتدرب بالمعرفة، وصقل مهاراته، واحداث تطوير ايجابي في أدائه، واعداده ليتمكن من القيام بالمهام المطلوبة منه بشكل أفضل، وكذلك لمواكبة أي تطورات تطرأ على المناهج من الناحية العلمية أو التنظيمية أو التقنية، أو طرق وأساليب التدريس ووسائله (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١). ويعرف التدريب التربوي في أثناء الخدمة بأنه " مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية ، للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة ، لتنمية كفاءاتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية (الديب والحيالي ٢٠١٥، ٤٠). وذكر مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٢) أن التدريب أثناء الخدمة برنامج منظم ومخطط يمكن العاملين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الفنية والمهنية والشخصية والثقافية ، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى العمل ويزيد من إنتاجية الفرد .

ويركز التدريب التربوي أثناء الخدمة على المفاهيم الثلاثة التالية:

- ◀ المفهوم العلاجي : تدريب مصمم لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأساس.
- ◀ المفهوم السلوكي : يركز على المهارات التدريسية، أي ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك، لذا يجب تدريب المعلم على كيفية تحليل الموقف التدريسي.
- ◀ المفهوم الإبداعي : هذا المفهوم يرفض ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التدريسي، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي (الديب والحيالي، ٢٠١٥، ٣٩) .

يعد التدريب شريان الإجابة في كل عمل ميداني فمن خلاله نحقق الإتقان ونصل إلى أعلى مراتب الجودة ، كما يمثل التدريب المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع، فهو المحك الأساس لشتى جوانبها ، والأداة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم حيث يشكل التدريب ضرورة لازمة، خاصة في عصر تتطور فيه المعارف والمعلومات والتقنيات تطوراً سريعاً كعصرنا الحاضر . ويتناول التدريب أثناء الخدمة أهم عنصر في العملية التربوية فهو المعلم ، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها، ودورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي . لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر، ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم ، أو عن طريق التدريب في أثناء الخدمة . فهو يسد الفجوة بين الاعداد والممارسة الميدانية العملية اثناء الخدمة (الديب والحيالي، ٢٠١٥ ، ٥٣) .

ويستهدف التدريب اثناء الخدمة التنمية المهنية المستدامة للمعلم والارتقاء به الى مستويات علمية عملية ومهنية ثقافية تحقق اهدافه وطموحه واخلاصه في اداء رسالته ، فالتدريب يمكن المعلمين من اتقان المهارات التي تجعلهم قادرين على الاستفادة من المستجدات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية وتوظيفها في ممارساتهم التدريسية . وقد نال التدريب المهني أهمية كبيرة انعكست في المؤتمرات واللجان التي عقدت عالمياً وعربياً، والتي تؤكد على أهمية الدورات في رفع مستوى التعليم ، وقد كان من توصيات اللجنة الدولية لتطوير التعليم " أن تكون التربية المستديمة هي الأمثل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء في الدول المتقدمة أو النامية" .

من هنا تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين باعتباره سبيلاً للتنمية المهنية ، وللحصول على مزيد من الخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة، وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائهم مما يؤدي إلى زيادة انتاجيتهم، وبالتالي يعود على طلابهم بارتقاء مستواهم العلمي والتحصيلي .

• أهداف تدريب المعلمة أثناء الخدمة :

يهدف التدريب إلى تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات، وخاصة أداء المعلم والمدير والموظف المتدرب ، والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي، بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النفسي، وكذلك يقوم التدريب بسد الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في معاهد وكليات التربية من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى (غنيم، ٢٠٠٦) . وقد حصر الديب والحيالي (٢٠١٥ ، ٤٤) أهم الأهداف التي يحققها التدريب لتطوير العملية التعليمية :

« رفع مستوى القيادة التربوية وتعزيز قدرتها على الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والتعاطي الإيجابي مع المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية.

- « تطوير الأداء المالي والإداري للمؤسسة التعليمية.
- « رفع مستوى أداء المعلمين في المادة بتطوير معارفهم وزيادة قدراتهم الإبداعية.
- « تعزيز خبرات المعلمين وتطوير مهاراتهم وتعريفهم بمشكلات التعليم وطرق علاجها.
- « تبصير المعلم بالطرق المناسبة لمساعدته على أداء عمله بطريقة جيدة وبجهد قليل وبوقت قصير.
- « معالجة أوجه القصور لدى المعلمين الغير مؤهلين تربوياً.

وتصنف الاهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة الى :

- « الاهداف المعرفية : وهي التي تكسبهم المعارف والقيم والاتجاهات لتطوير ادائهم داخل الصف ، وتتمثل في تعزيز خبراتهم وتجديد معارفهم في مجال التخصص، وتزويدهم بالمستجدات بالتربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس ومبادئ التعلم والتعليم ، لمساعدتهم على بلوغ النواتج المطلوبة .
- « الأهداف المهارية : وترتبط بأداء المعلمين العملي ، ليصلوا الى مستويات مرغوبة في أداء مختلف المهام ، بهدف تحسين مهارات المعلمين أو المدراء وزيادتها ، بما يمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو الإدارية، فيكون عملهم هادفاً ومنظماً وفعالاً ، الأمر الذي يرضي رؤسائهم، بالتالي الترقى إلى موقع أرفع (غنيم، ٢٠٠٦، ١٤٧) .

• ابعاد عملية التدريب أثناء الخدمة :

ويشمل العديد من الابعاد المهمة التي تهتم المعلم منها:

- « المعرفة العامة التربوية : وتتمثل في اكتساب المعلم لبعض المعارف حول نظريات التعلم الجديدة وفهم العلاقة بين التدريس والتنوع الثقافي بين الطلاب داخل الفصل ، كذلك تركيز بالامام بمهارة تحليل الكتاب المدرسي للتمييز بين الخبرات المربية والخبرات غير المربية وتعرف كيفية تصميم مواقف خبرات مربية داخل الفصل (عباس والصغير، ٢٠٠٣)
- « استراتيجيات التعليم والتعلم : ويشمل المام المعلم بالاستراتيجيات الجديدة والمتجددة بالمجال كمهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني ، وايضا تركيز على المام المعلم بالمعارف والمهارات حول تنظيم الفصل ، وتحديد الادوار ، وشرح المهام داخل الفصل (الاسطل والخالدي، ١٨٤، ٢٠٠٥) .
- « البحوث الاجرائية : تعد من اهم البحوث التي يشارك فيها المعلمون لارتباطها المباشر بالميدان ، ايضا لها دور في الاصلاح والعلاج كمهارات البحث الاجرائي والامام بمعارف حول الاستقصاء : مفهومه ، ادواته ، مميزاته ، معارف حول كيفية تقويم الاداء وتقويم مستويات قياسه (غنيم، ٢٠٠٦، ١٤٨) .
- « المسئوليات المهنية : تتضمن المام المعلم بمعارف حول مفهوم مجتمعات التعلم واخلاقيات مهنة التعليم ، ومهارات تصميم مواقف تدريسية تقوم على

عمليتي التفكير والتأمل ، كذلك تتضمن كيفية اعداد ملفات انجاز الطلاب واستخدامها بفاعلية (مدبولي، ٢٠٠٢، ١٤٩) .

« تقنيات التعليم : من احدى اهم العوامل التي يمكن ان تسهم الى حد كبير في نجاح عميات التعليم والتعلم ، الامر الذي يتطلب تدريب المعلم بصفة مستمرة على هذه التقنيات ، واهمها الحاسب الالى، لكي يتمكن من الالم بمهارات تشغيل الحاسب الالى ، وكيفية استخدام بعض البرامج المهمة المرتبطة بالتعليم والبحث (مدبولي ، ٢٠٠٢، ١٤٩) .

• اساليب تدريب المعلمين اثناء الخدمة :

تتنوع اساليب تدريب المعلمين اثناء الخدمة ، مما يتيح الفرصة أمام المشرفين والقائمين على امر التدريب لاختيار مايناسبهم من أساليب حسب حاجاتهم ، وقدراتهم ، وامكاناتهم ، وحسب طبيعة البرنامج التدريبي ومحتواه واهدافه ، وعلى اية حال فكلما تعددت الأساليب كانت الفرصة كبيره للنجاح . ومن الأساليب السائدة في تدريب المعلمين مايلي:

« اساليب نظرية : تعتمد على تفاعل الجماعة مثل المناقشة ، المحاضرة ، الندوة ، الحلقة ، المؤتمر .

« اساليب علمية وميدانية الرحلات ، الدراسات الميدانية ، تطبيق البرامج ، الدروس النموذجية ، الورش التعليمية ، تبادل الزيارات ، دراسة الحالة ، تحليل المشكلات ، تمثيل الادوار .

« اساليب تتم عن طريق التعلم الذاتي : مثل الحقائب التعليمية ، الوحدات النموذجية التطبيقية (المودويل) ، التعليم المحفز ، التعليم المبرمج (شريف وحنان سلطان ، ١٩٩٣، ٢٧) .

• البحث الثاني : المرحلة الابتدائية :

تعتبر المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم العام ، فهي الأساس الذي يبنى عليه مراحل التعليم الأخرى ، لما تتضمنه من غرس القيم واكتساب المهارات الأساسية وتثبيت المعارف ، فالطفل في هذه المرحلة يتأثر بكل ما يواجهه ويتلقاه في هذه المرحلة ، ويؤكد الغامدي (١٤٢٠، ١٤) أن التعليم الابتدائي هو أساس النظام التعليمي، وهو مرحلة مهمة تشكل الأساس لمراحل التعليم الأخرى

ولا تقتصر أهمية المرحلة الابتدائية على الجانب التربوي والتعليمي فحسب بل تتعدى ذلك لتشمل جوانب صحية ونفسية مختلفة ، فيرى المهتمون بالدراسات النفسية أن السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة بالنسبة لحياته في المستقبل ، وأن كثيرا من المتاعب والأمراض البدنية والعقلية التي يعاني منها الشباب تعود أصولها إلى سنوات تربيتهم الأولى ، وأن الرعاية الصحية والتوجيه المناسب في هذه الفترة يقللان من هذه المتاعب ، وتلك الأمراض (مصطفى، ١٤١٠، ٣٧) .ونظرا لأهمية المرحلة الابتدائية في تربية مختلف جوانب الطفل ، كان الاهتمام اكبر بمعلمة المرحلة الابتدائية وأعدادها قبل وأثناء الخدمة .

• مفهوم المرحلة الابتدائية :

عرف فلاته (١٤٠٤، ١٣) المرحلة الابتدائية بأنها ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة ، فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه وفي وثيقة سياسية التعليم في المملكة تم تحديد المقصود بالمرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥) بأنها "القاعدة التي يركز عليها أعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم ، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السلمية ، والخبرات والمعلومات والمهارات" (١٦).

وأضاف فلاته (١٩٨٤، ١٣) الى أن التلميذة في هذه المرحلة تحتاج أن تصل إلى مستوى النضج الذي يمكنها من التعلم ، فالنضج والتعلم يؤثر كلا منهما في الآخر ، وعلى المعلمة الكفاءة أن تقوم بتوجيه مصاحب للتعلم ، فقدرات التلميذات كامنة لا تنمو إلا بتوجيه المعلمة .

ومما سبق ترى الباحثة أن المدرسة الابتدائية تشكل أهمية بارزة في مجتمع اليوم ، وأنها تقوم بدور تأسيسي للمراحل التعليمية الأخرى ، كما أنها ذات طابع تربوي يتسم بالشمولية في عنايته بالتلميذ ، ويتميز التلميذ في هذه المرحلة بخصائص نمو مستقلة عن المراحل السابقة واللاحقة لها .

• أهمية المرحلة الابتدائية :

يمكن التأكيد على أن المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلميذة اكتسبت المرحلة أهميتها بالدور الذي تقوم به ، فهي الأساس لجميع مراحل التعليم العام ، وتمثل مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمهاري والاجتماعي للتلميذة ، وأضاف أبو ليدة (١٩٩٦ ، ٧٢) الى أنها تعد الفرصة الأولى التي تتلقى فيها التلميذة الخبرات التعليمية المعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة تسمح لها بالتهيؤ للحياة وممارسة دورها كمواطنة منتجة . من هنا اكتسبت تلك الأهمية فأصبحت محط الاهتمام من قبل المربين والمسؤولين بها .

وينظر العالم المتقدم إلى المرحلة الابتدائية على أنها الأساس لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به ، وذكر عبد الرحمن (١٩٩٨، ٢١) أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم ، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات ، وأضاف الحقييل (١٩٩٩ ، ١١٨) أن التعليم الابتدائي في

جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة ، وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها .

من هنا ترى الباحثة أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع ، حيث تعد البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة ، وتمثل بداية النقش العلمي والفكري في ذهن الطالب والذي يستمر معه طوال حياته العمرية ، فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب ان نغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية ، وهذا لا يمكن ان يتحقق إلا من خلال معلم معدا إعدادا يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة وغايتها المنشودة .

• أهداف المرحلة الابتدائية :

تعد الأهداف ركيزة أساسية ومعياري ينبغي الوصول إليه في وقت محدد ، وما لم تكن الأهداف واضحة ومحددة فان كثير من الجهود المبذولة قد تتعرض للعديد من الاخفاقات نتيجة لعشوائية العمل . حيث أن تحديد الأهداف يتيح للعاملين تنسيق الجهود والعمل في اطار منظومة متكاملة . وقد حددت سياسية التعليم في المملكة أهداف المرحلة الابتدائية (وزارة المعارف ، ١٣٩٠ ، ١٧ - ١٦) على النحو التالي :

- « تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه ، وجسمه ، وعقله ، ولغته ، وانتمائه إلى أمة الإسلام .
- « تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بأداب السلوك والفضائل .
- « تنمية المهارات الأساسية المختلفة ، خاصة المهارة اللغوية والعديدية والمهارات الحركية .
- « تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات .
- « تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ، ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته
- « تربية ذوقه البديعي ، وتعهد نشاطه الابتكاري ، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه .
- « تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق ، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها وغرس حب وطنه ، والإخلاص لولاء أمره .
- « توليد الرغبة لديه للازدیاد من العلم النافع والعمل الصالح ، وتدريبه للاستفادة من أوقات فراغه
- « إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته .

يتضح مما سبق أن أهداف التعليم الابتدائي بالمملكة جاءت بطابع يتسم بالشمولية والعموم ، ووجهت عنايتها بكافة جوانب شخصية المتعلم ، وتوفير البيئة الملائمة للتعليم الذاتي ولبناء شخصية متكاملة ، كما تعكس هذه الأهداف وثيقة سياسة التعليم المرحلة الابتدائية التي سبق الإشارة إليها .

• خصائص النمو للمرحلة الابتدائية :

يتضح مما سبق أهمية المرحلة الابتدائية في تأسيس الطفل من جميع النواحي، حيث تعد دراسة خصائص نمو تلميذات في مرحلة المدرسة الابتدائية وسيلة مهمة لتطوير العملية التعليمية، فالمعلمة الكفاء تستعين بالمعرفة العلمية عن خصائص نمو التلميذات حتى تقدم التعليم المناسب وتهيئ الظروف الملائمة لهن . ولا يخفى عنا بمكان أهمية دراسة خصائص النمو في المرحلة الابتدائية لتمكن المعلمة من معرفة العوامل والأساليب التي تؤثر على نمو التلميذات ، حيث أن معرفة المعلمة للخصائص نمو التلميذات في هذه المرحلة تساعد على التعامل معهن بناءً عليها مما يحقق تعليم أفضل . وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي (فلاتة ، ١٩٨٤ ، ٥٢) :

« النمو الجسمي : أشار علماء النفس أن " نمو الجسم خلال مرحلة الطفولة يكون بطيئاً " . فإذا تمتاز هذه المرحلة بالنمو الجسمي البطيء المستمر مقارنة بالمراحل السابقة ، مما يجعل الطفل شديد الميل إلى النشاط والحركة ويكون قادر على مواصلة العمل لعدة ساعات .

« النمو الحركي : في هذه المرحلة يتمكن الطفل من القيام ببعض الأعمال التي تحتاج إلى مهارات يدوية مثل : الكتابة والرسم ، ويكون باستطاعته استخدام الأدوات والآلات ، وبشكل عام طاقة الطفل ونشاطه تكون زائدة عن مراحل النمو الأخرى وعلى المعلمة في هذه المرحلة أن تستفيد من نشاط الحركي لدى التلميذات في تنمية المهارات الحركية وتوفر لهن الظروف المناسبة لتنمي خبراتهن ومهاراتهن .

« النمو العقلي : وهو من مظاهر النمو البارزة في هذه المرحلة ، وبالنظر لمراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه تقابل هذه المرحلة مرحلة العمليات المحسوسة ، وبالتالي يكون الطفل قادر على تصنيف الأشياء والترتيب المتسلسل ، ويفهم العلاقة بين الجزء والكل ، كما يتعلم مهارات أساسية في القراءة والكتابة وتنمو هذه المهارات لديه ، وفي نهاية هذه المرحلة ينمو التفكير الناقد ويتمكن من التقويم وملاحظة الفروق الفردية ويتعلم القيم الخلقية .

« النمو الانفعالي : في هذه المرحلة تتسع دائرة اتصالات الطفل بالعالم الخارجي ، فيبدأ في التعامل مع الآخرين مما يساعده ذلك على تحقيق الهدوء الانفعالي ولكنه لا يصل إلى النضج الانفعالي فهو قابل للاستثارة الانفعالية وقد يسلك أنواع عديدة من السلوك فيظهر العناد والتمرد والغيرة .

« النمو الاجتماعي : يظهر دور المدرسة هنا ، فيتاح للطفل مواجهة أنواع الخبرات والمثيرات مما يساعده على بناء شخصيته ، وفي هذه المرحلة يلاحظ أن النمو الاجتماعي يسير بخطى سريعة فيميل الطفل لتكوين علاقة مع الجماعات فيكون متعاون ومتوافق مع أفراد مجموعته ويمكن الاستفادة من

هذا الميل في تطبيق استراتيجيه التعلم التعاوني الذي يهدف إلى إثارة المنافسة والمشاركة والتعاون بينهم .

من هنا نجد إن معرفة معلم المرحلة الابتدائية وفهمه للخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي يتميز بها تلاميذه تعتبر أساسية تعينه في اتخاذ قرارات سليمة فيما يخطط لهم من نشاطات ، وفيما ينظم لهم من تعلم ، وربط هذه الخصائص بمطالب النمو التي يحتاج إليها التلاميذ .

● معلمة العلوم للمرحلة الابتدائية :

يمثل المعلم عصب المهنة ومحركها الأساسي ، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش ، ٢٠٠٢ ، ٢٣٥) . وتتزايد أهمية معلم العلوم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أو يقوم بها ، فقد أصبح مرشداً ومنسقاً ومقوم النتائج التعلم ، الى جانب مساهمة متطلبات التطور الذي يصاحب الثورة العلمية والتكنولوجية والتعامل مع تحديات المستقبل .

وتتال معلمة المرحلة الابتدائية عناية خاصة لأهمية هذه المرحلة في غرس القيم لدى التلميذات وتزويدهن بالمهارات الأساسية . وحتى تكون المعلمة قادرة على أداء دورها في العملية التعليمية ، عليها ان تفهم خصائص هذه المرحلة ، وتكون ملمة بمادتها الدراسية ودراسة تلميذاتها في إطار خلفياتهن وأهدافهن وتكيفهن مع المجتمع وأن تستفيد من كل ما تقدمه المدرسة من خدمات وإمكانيات لتيسير تحقيق هذه الأهداف . وعلى ذلك فإن عملية اختيار المعلمة لمهنة التدريس تعد ركيزة أساسية في إعداد المعلمة الفعالة ، وتحتل المعلمة مكانة واضحة في تنفيذ العملية التعليمية وعليها تتوقف نجاح التربية في بلوغ غايتها وأهدافها .

● ثانياً : الدراسات السابقة :

بحثت العديد من الدراسات التربوية موضوع الدورات التدريبية ودورها في تنمية أداء المعلم ، حيث هدفت دراسة (الزهراني ، ٢٠١٠) للتعرف على دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم ، وأشارت نتائج الدراسة على أهمية الدورات بدرجة كبيرة لمعلمي التربية الفنية ، واستفادتهم منها بدرجة كبيرة في تطوير مهاراتهم ، كما توصلت لوجود بعض المعوقات التي تحد من استفادة المعلمين من الدورات ، أبرزها : غياب الحوافز - قصر المدة الزمنية للدورات - استخدام أسلوب الالتقاء في معظم الدورات . وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية والخروج عن الأنماط التقليدية في تقديمها .

وهدف دراسة العاجز واللوحي (٢٠٠٩) إلى التعرف على واقع المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظة غزة ، ومن وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، استخدم الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أعداً لهذا الغرض استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بمحافظة غزة الخمس، وكانت عينة الدراسة (٥٨٠) معلم ومعلمة وتوصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة بمحافظة غزة، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولتغير المؤهل لصالح مؤهل البكالوريوس، وتعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (٦ - ١٠) سنوات، ولتغير عدد الدورات والفرق لصالح فمّن لديه دورتين فأكثر.

وهدف دراسة بركات (٢٠٠٥) لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية للمعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من (٣٤٧) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين، وأشارت النتائج لـ

❖ عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين بالدورات أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية.

❖ وجود أثر جوهري للدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

❖ عدم وجود فروق جوهريّة في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، يمكن عزوها لالتحاقهم بالدورات التدريبية أثناء الخدمة

❖ عدم وجود فروق جوهريّة لمدى امتلاك وممارسته المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها الى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

وهدف دراسة العاجز (٢٠٠٤) إلى تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة بلغت (٥٣٥) من المعلمين والمشرفين الذين تم تدريبهم والتي تضمنت المجالات الآتية - الحاجة إلى التدريب - تخطيط المجال التدريبي - أهداف البرنامج التدريبي - محتوى البرنامج التدريبي - تقويم البرنامج التدريبي . وقد كشفت الدراسة عن وجود العديد من أوجه القصور في برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية التي لازمتها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعليمي لها .

وهدف دراسة اندرسون (Anderson, 2000) لمعرفة تأثير مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد أشارت النتائج أن (٩٠٪) من المعلمين أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي وأكثر اهتماماً واستخداماً لطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي تدربوا عليها.

وقدم رودولف (Rudolph, 2002) دراسة للتعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية، وتكونت عينة

الدراسة من (٣٥) معلماً ومعلمة ، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق جوهريّة في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ، ويعزى ذلك الى برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم ، كما أشارت الى التأثير الإيجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية وسعت دراسة (Statller,2001) لمعرفة المتطلبات الأساسية والاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ، توصلت الدراسة لوجود فروق دالة احصائياً بين أداء المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، حيث أظهر مدراء المدارس اهتماماً أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

أجمعت الدراسات السابقة على أهمية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير أداء المعلمين وزيادة كفاءتهم التدريسية واهتمام المسؤولين بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك لتطوير مهاراتهم وما يميز هذه الدراسة بالإضافة إلى الأهداف ومجتمع الدراسة أنها ستقيس مدى الاستفادة من الدورات التدريبية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها ثم تحليلها واستخراج النتائج منها ، وذلك لتحديد مستوى الاستفادة وإعداد الاستبانة ، وتقديم التوصيات المقترحة . والمنهج الوصفي هو المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف ، ١٤٣١ ، ٢٣٠) .

• مجتمع الدراسة :

تكون من جميع معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية باختلاف تخصصاتهم بالمدارس الحكومية والأهلية بمكة .

• عينة الدراسة :

وتمثلت في عينة مقصودة بلغت (١٠٠) معلمة علوم بالمرحلة الابتدائية من ٥ مدارس من أحياء مختلفة بمكة ، حيث تم توزيع ١٥٠ استبانة على المدارس المختارة بواقع ٣٠ استبانة لكل مدرسة ، وتم استرجاع ١١١ استبانة ، تم استبعاد ١١ منها لعدم استيفائها كامل البنود ، وبذلك تم اعتماد ١٠٠ استبيان لتحقيق أهداف الدراسة .

• أداة الدراسة :

وتمثلت في استبيان يهدف لمعرفة مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية أثناء الخدمة من إعداد الباحثة ، وتكون المقياس من المحاور التالية : التطور المهني ، والتطور في وسائل وتقنيات التعليم ، نظريات التعلم ، طرق واستراتيجيات التدريس ، التنظيم الإداري .

• إجراءات الدراسة :

سارت الباحثة وفق الإجراءات التالية:

« الاطلاع على الأدب التربوي ومسح البحوث والدراسات والتي اهتمت بقياس استفادة المعلمات من الدورات التدريبية والأبعاد المرتبطة بها ، والتي قد يكون لها دور في تحسين ذلك .

« تحديد أهم المحاور المرتبطة بقياس استفادة معلمات العلوم من الدورات التدريبية لتحقيق أهداف الدراسة .

« اختيار عينة الدراسة المتمثلة في (١٠٠) من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية يدرسن في بعض مدارس مكة .

« إعداد أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان ، بغرض تحديد مقدار الاستفادة من الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية .وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات التالية :

• اعداد الأداة في صورتها الأولية :

تنوعت عبارات الاستبيان بين موجبة وسالبة ؛ وتم تطبيق مقياس متدرج إلى ٣ مستويات: (أوافق ، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) وفق مقياس ليكارت (Likert) الثلاثي (زيتون،٤١٧،٢٠٠٠) .

• حساب صدق الاستبيان :

« الصدق الظاهري :تم عرض الاستبيان على عدد من المحكمين ذوي الخبرة وذلك لإعطاء آرائهم وانتقاداتهم حول الاستبيان من حيث صياغة العبارات اللغوية ، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين ، تم اجراء بعض التعديلات واعداد صياغة بعض العبارات وازضافة وحذف بعض العبارات .

« الاتساق الداخلي :تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقره من فقرات الاستبيان والدرجة الفعلية له والجدول رقم (١) يوضح معاملات الارتباط .

من الجدول (١) نلاحظ ان عبارات الاستبيان لها ارتباط دال احصائيا عند مستوى اقل من (٠.٠٥) مما يدل على اتساق عبارات الاستبيان . كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل محاور والدرجة الكلية للاستبيان للتحقق من الاتساق الداخلي لابعاد الاستبيان والجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط .

جدول (١) معاملات ارتباطات بيرسون

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.544**	١٩	.624**	٣٧	.771**	٥٥	.491**
٢	.671**	٢٠	.802**	٣٨	.271	٥٦	.607**
٣	.649**	٢١	.485**	٣٩	.678**	٥٧	.487**
٤	.710**	٢٢	.637**	٤٠	.619**	٥٨	.508**
٥	.550**	٢٣	.768**	٤١	.690**	٥٩	.799**
٦	.744**	٢٤	.625**	٤٢	.722**	٦٠	.647**
٧	.770**	٢٥	.738**	٤٣	.641**	٦١	.746**
٨	.812**	٢٦	.710**	٤٤	.716**		
٩	.599**	٢٧	.615**	٤٥	.690**		
١٠	.649**	٢٨	.728**	٤٦	.724**		
١١	.907**	٢٩	.514**	٤٧	.768**		
١٢	.737**	٣٠	.709**	٤٨	.745**		
١٣	.671**	٣١	.422**	٤٩	.743**		
١٤	.409**	٣٢	.224	٥٠	.627**		
١٥	.721**	٣٣	.606**	٥١	.544**		
١٦	.846**	٣٤	.674**	٥٢	.552**		
١٧	.850**	٣٥	.739**	٥٣	.465**		
١٨	.677**	٣٦	.636**	٥٤	.599**		

*ارتباط مهم على مستوى 0.01

*ارتباط مهم على مستوى 0.05

جدول (٢) الاتساق الداخلي لابعاد الاستبيان

م	البعد	معامل الارتباط
١	التطور المهني	.885
٢	التطور في تقنيات التعليم	.906
٣	نظريات التعلم	.920
٤	طرق واستراتيجيات التدريس	.941
٥	التنظيم الإداري	.695

*ارتباط مهم على مستوى 0.05

*ارتباط مهم على مستوى 0.01

من الجدول (٢) نلاحظ ان محاور الاستبيان لها ارتباط دال احصائيا بين ابعاد الاستبيان ودرجة الاستبيان ككل عند مستوى اقل من (٠.٠٥) مما يدل على اتساق محاور الاستبيان.

• حساب ثبات الاستبيان :

تم حساب معامل الفا كرونباخ (α) وقد بلغ فيه معامل الفا كرونباخ (α) ٠.٩١ و مما يدل على معامل ثبات مرتفع وبذلك يمكن تطبيق الاستبيان والوثوق في نتائج هذا الاستبيان .

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية، وتضمن كل محور بنود فرعية: البعد المعرفي ١٢ عبارة والبعد المهاري ١٩ عبارة والبعد الوجداني ١١ عبارة، وبذلك يكون مجموع عبارات المقياس ٦٠ عبارة (جدول ٣) :

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عبارات الاستبيان على محاوره الخمسة

م	المحور	التعريف	العبارات
١	التطور المهني	مستوى كفاءة المعلم و خبراته ومهاراته اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات.	من ١٠ _ ١
٢	التطور في تقنيات التعلم	أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم	من ٢٥ _ ١١
٣	نظريات التعلم	هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن.	من ٣٩ _ ٢٦
٤	طرق واستراتيجيات التدريس	طرق التدريس هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ . أن استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي ، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات ، وعلى أجود مستوى ممكن .	من ٥٠ _ ٤٠
٥	التنظيم الإداري	هو التوزيع المناسب للواجبات والمسؤوليات من أجل تحقيق الهدف المنشود .	من ٦٠ _ ٥١
المجموع			٦٠

• الإجابة على الأسئلة الدراسية :

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية من خلال تحليل استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الاستبانة ، كما يلي :

• الإجابة على السؤال الأول للدراسة :

والذي ينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية التطور المهني ؟"

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال التطور المهني كما يوضح الجدول (٤) .

يتبين من الجدول (٤) أن نسبة من يرون أن الدورات التدريبية ساعدت على تنمية مهاراتهم في ضبط وإدارة الصف بلغت ٥٩.٢ %، وترى ٥٧ % منهم أن الدورات تلبي احتياجات المعلمة، بينما عارض ٦٦.٩ % العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية غير مفيدة ومضيعة للوقت مما يدل أنهم مؤمنين بأهميتها، ويرى ٤٩،٣ % أنها ساعدت على تطوير مهاراتهم في صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس، وحققت العبارة التي تنص على أن الدورات ساعدت على زيادة حيوية

التدريس في الموقف التعليمي على نسبة عالية بلغت ٧٣,٩٪، ويرى ٥٨,٥٪ أن الدورات ساعدت في توسيع مداركه وتقبله لأفكار جديدة في التدريس، ويؤيد ذلك ما نسبته ٧٩,٦٪ الذين يرون أنها أبقته على اطلاع بكل جديد في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وحصلت العبارة (٨) على نسبة ٦٨,٣٪ حيث يرون أن الدورات حفزتهم لتجريب طرق جديدة في التعليم، ويرى ٦٤,١٪ أنها وسعت مداركهم لفهم مشاكل الطلبة بشكل أكثر، و٥٨,٥٪ يرون أنها زادت من سرعتهم لانجاز أعمالهم بشكل متقن.

جدول (٤) استجابات معلمات العلوم بمحور التطور المهني

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	نمت مهاراتي على ضبط وإدارة الصف	٥٩,٢٪	٣٥,٢٪	٥,٦٪
٢	لا تلبى احتياجات المعلم	١٣,٤٪	٢٩,٦٪	٥٧٪
٣	غير مفيدة ومضيعة للوقت	٨,٥٪	٢٤,٦٪	٦٦,٩٪
٤	لم تطور مهارتي في صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس	٢٢,٥٪	٢٨,٢٪	٤٩,٣٪
٥	ساعدتني على زيادة حيوية التدريس في الموقف التعليمي	٧٣,٩٪	٢٣,٢٪	٢,٨٪
٦	لم تساهم في توسيع مداركي لأفكار جديدة في التدريس	١٥,٥٪	٢٦,١٪	٥٨,٥٪
٧	أبقتني على اطلاع على طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة	٧٩,٦٪	١٥,٥٪	٤,٩٪
٨	لم تحفزني لتجريب طرق جديدة في التعليم	١٠,٦٪	٢١,١٪	٦٨,٣٪
٩	وسعت مداركي لفهم مشاكل الطلبة بشكل أكثر	٦٤,١٪	٣٠,٣٪	٥,٦٪
١٠	زادت من سرعتي في انجاز عملي بشكل متقن	٥٨,٥٪	٣١,٧٪	٩,٩٪

• الإجابة على السؤال الثاني للدراسة :

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية وسائل وتقنيات التعليم ؟"

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال وسائل وتقنيات التعليم كما يوضح الجدول (٥).

يبين الجدول (٥) أن نسبة من يرون أن الدورات التي التحقوا بها ساهمت في تطوير مهاراتهم التقنية بلغت ٤٩,٣٪، ويرى ٤٤,٤٪ من المعلمات أنها طورت مهاراتهم في استخدام الحاسوب والانترنت الى حد ما، وبلغت نسبة من يرون أن الدورات زادت من وعيهم بأهمية توظيف التقنية في التعليم ٧٣,٢٪، ويرى ٥٩,٩٪ أن الدورات ساعدت في تنمية مهارة توظيف الوسائل في الدرس، وبالنسبة لموضوعات الدورات ومدى مساهمتها في جودة التدريس أعطى ٦٣,٤٪ موافقتهم عليها، وأكدت نسبة عالية بلغت ٧٠,٤٪ أن عدم توفر التقنيات الحديثة في المدارس أعاق الاستفادة من الدورات الخاصة بالتقنية، وأن ٥٠,٧٪ جعلتهم الدورات قادرين على مجابهة التحديات ومتطلبات العصر، وحصلت العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية جعلت المعلمات على اطلاع على برامج تصميم الدروس التفاعلية على نسبة موافقة بلغت ٥٨,٥٪.

جدول (٥) استجابات معلمات العلوم بمحور وسائل وتقنيات التعليم

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	الدورات التدريبية التي التحقت بها لم تساهم في تطوير مهارات التقنية بدرجة كبيرة	٪١٨,٣	٪٣٢,٤	٪٤٩,٣
٢	طورت مهاراتي في استخدام الحاسوب والانترنت	٪٣٧,٣	٪٤٤,٤	٪١٨,٣
٣	زادت من الوعي بأهمية توظيف التقنية في التعليم	٪٧٣,٢	٪٢١,١	٪٥,٦
٤	لم تنمي لدي مهارة توظيف الوسائل في الدرس	٪٨,٥	٪٣١,٧	٪٥٩,٩
٥	إن موضوعات الدورات التدريبية ساهمت في جودة التدريس	٪٦٣,٤	٪٢٨,٩	٪٧,٧
٦	لم تساهم في تطوير مهاراتي في استخدام الحاسب	٪٦٦,٩	٪٣١,٧	٪٥١,٤
٧	ساعدت بأن يكون المعلم على دراية بتشغيل الوسيلة المراد استخدامها	٪٦٠,٦	٪٣١	٪٨,٥
٨	ساعدت بأن يكون المعلم على دراية بصيانة وسائل التعليم	٪٤٧,٩	٪٣١,٧	٪٢٠,٤
٩	لم تنمي لدي مهارة توظيف التقنية بالتعليم	٪١٠,٦	٪٢٩,٦	٪٥٩,٩
١٠	جعلتني قادرة على مجابهة التحديات ومتطلبات العصر	٪٥٠,٧	٪٤٣	٪٦,٣
١١	عدم توفر التقنيات الحديثة في المدارس تعيق الاستفادة من موضوعات الدورات التدريبية الخاصة بالتقنية	٪٧٠,٤	٪١٩,٧	٪٩,٩
١٢	ساعدتني في جعل بيئة الصف بيئة تعلم ديناميكية	٪٤٩,٣	٪٤٢,٣	٪٨,٥
١٣	لم تساهم في تطوير مهاراتي في كيفية اختيار الوسيلة المناسبة	٪١٢,٧	٪٣١,٧	٪٥٥,٦
١٤	جعلتني على اطلاع على الجديد في برامج تصميم الدروس التفاعلية	٪٥٨,٥	٪٣٣,١	٪٨,٥
١٥	لم تمكنني من استخدام وسائل التقنية في التعليم	٪٨,٥	٪٣١	٪٦٠,٦

• الإجابة على السؤال الثالث للدراسة :

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية نظريات التعليم والتعلم"

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال نظريات التعليم والتعلم ، كما يوضح الجدول (٦).

يبين الجدول (٦) أن ٦٦,٢٪ يرون أن الدورات التدريبية ساهمت في تطوير مهاراتهم في التأكد من حدوث التعلم، ويرى ٥٧,٧٪ أنها زادت من خبرتهم في قياس التغيير في سلوك المتعلم، وأكدت الدورات التدريبية على فعالية التعلم الذاتي بالتعليم حيث وافق ٦٤,١٪ على ذلك كما وافق ٧٢,٥٪ على أنها أكدت على تحديد الأهداف السلوكية قبل البدء بالتعليم، ويرى ٦٨,٣٪ أن الدورات ساعدت على منح الفرصة للتلاميذ ليتوصلوا الى حل المشكلات بأنفسهم، يوافق ٤٥,٨٪ على أن الدورات لم تتطرق الى دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية ، كما وافقت ٦٧,٦٪ من المعلمات على أن الدورات التدريبية زادت من وعيهن بأهمية تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي للتلميذ ، كما وافق ٦٦,٢٪ على أن الدورات التدريبية ساهمت في تدريب المعلمات على تحسين مهارات الاتصال بالآخرين .

• الإجابة على السؤال الرابع للدراسة :

وينص على "ما مدى استفادة معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من الدورات التدريبية من ناحية طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة" ؟

وقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة كما يوضح الجدول (٧).

جدول (٦) استجابات معلمات العلوم بمحور نظريات التعلم

م	العبرة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	ساهمت في تطوير قدراتي في التأكد من حدوث التعلم	٦٦,٢%	٣٠,٣%	٣,٥%
٢	لم تزيد من خبرتي في قياس التغيير في سلوك المتعلم	١٢%	٣٠,٣%	٥٧,٧%
٣	أكدت على فعالية التعلم الذاتي بالتعليم	٦٤,١%	٢٩,٦%	٦,٣%
٤	أكدت على أهمية تحديد الأهداف السلوكية قبل البدء بالتعليم	٧٢,٥%	٢٣,٩%	٣,٥%
٥	أكدت على أهمية منح الفرصة للتلاميذ ليتوصلوا لحل المشكلات بأنفسهم	٦٨,٣%	٢٧,٥%	٤,٢%
٦	لم تؤكد على ضرورة ربط المعلومات بحياة وخبرات التلاميذ السابقة	١٣,٤%	٣١%	٥٥,٦%
٧	أكدت على التعلم لا التدريس	٥٣,٥%	٣٣,٨%	١٢,٧%
٨	لم تتطرق إلى دمج المعلمين في مواقف تعلم حقيقية	١٩,٧%	٤٥,٨%	٣٤,٥%
٩	أكدت على تشجيع وقبول ذاتية المتعلم ومبادراته	٦٩%	٢٦,٨%	٤,٢%
١٠	لم تساعدني على فهم الأدوار الأخرى للمعلم	١٦,٢%	٣٦,٦%	٤٧,٢%
١١	زادت من وعيي وفتحت بقدرات التلاميذ ومساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة	٥٠,٧%	٤١,٥%	٧,٧%
١٢	زادت من وعيي بأهمية تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي	٦٧,٦%	٢٦,٨%	٥,٦%
١٣	لم تساعدني على فهم حاجات المتعلمين	٣٦,٦%	٣٠,٣%	٣٣,١%
١٤	دربتني على تحسين مهارات الاتصال بالآخرين	٦٦,٢%	٢٧,٥%	٦,٣%

جدول (٧) استجابات المعلمات محور طرق واستراتيجيات التدريس

م	العبرة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	تدور حول طرق واستراتيجيات تدريس تقليدية	٦١,٨%	٢٦,١%	٥٢,١%
٢	مكنني من اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة للموقف التعليمي	٥٩,٩%	٣٣,٨%	٦,٣%
٣	تفتقر للتدريب العملي	٣٣,٨%	٣٣,٤%	٢٦,٨%
٤	علمتني كيفية توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة	٦١,٣%	٢٢,٤%	٦,٣%
٥	ساعدتني في فهم عملية التعلم الذاتي والتعلم التعاوني بالتعليم	٦٦,٩%	٢٨,٩%	٤,٢%
٦	لم تكسبني معارف وخبرات في الاستراتيجيات الحديثة	١٤,١%	٣١,٧%	٥٤,٢%
٧	صعبت على عملية التعلم	١٦,٢%	٣٨%	٤٥,٨%
٨	علمتني توظيف استراتيجيات التدريس بشكل صحيح	٦٢,٧%	٣١%	٦,٣%
٩	صححت بعض المفاهيم الخاصة بطرق التدريس	٦٢,٧%	٣٠,٣%	٧%
١٠	لم تكسبني الكثير من الخبرات في استخدام الاستراتيجيات الحديثة	١٣,٤%	٣٨%	٤٨,٦%
١١	نمت مفاهيم ومهارات المعلمين بالمدرسة لتفعيل التعلم النشط	٦٦,٢%	٣١%	٢,٨%

يتبين من الجدول (٧) أن نسبة من المعلمات ترين أن الدورات التدريبية لا تدور حول طرق واستراتيجيات تدريس تقليدية بلغت ٥٢,١%، وحصلت العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية مكنت المعلمات من اختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي على نسبة موافقة عالية بلغت ٥٩,٩%، أما العبارة التي تنص على أن الدورات التدريبية تفتقر للتدريب العملي فكانت النسب متقاربة حيث بلغت الموافقة مانسبته ٣٣,٨%، و ٢٦,٨% من غير موافقين، وقد حصلت العبارة (٤)

على نسبة بلغت ٦١,٣٪ من عينة الدراسة يرون أن الدورات التدريبية ساعدت المعلمة في توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة، وقد حققت العبارة (٥) بشأن أن الدورات التدريبية قد ساعدتهم في فهم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني نسبة موافقة عالية بلغت ٦٦,٩٪، ويرى ٥٤,٢٪ من المعلمات أن الدورات اكسبتهم معارف وخبرات في الطرق والاستراتيجيات الحديثة، ولم توافق ٤٥,٨٪ منهم على أن الدورات التدريبية صعبت من عملية التدريس، وفي العبارتين ٩٨ التي تشير لأن الدورات ساعدت على التوظيف الصحيح لاستراتيجيات التدريس وصححت بعض المفاهيم الخاصة بطرق التدريس فكانت نسبة الموافقة نفسها وبلغت ٦٢,٧٪، وأخيراً أشارت نسبة عالية بلغت ٤٨,٦٪ في العبارة (١٠) لعدم الموافقة على أن الدورات اكسبتهم الكثير من الخبرات لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة، وترى ٦٦,٢٪ أن الدورات ساعدت في تنمية مفاهيم ومهارات التعلم النشط.

• الإجابة على السؤال الخامس للدراسة :

وينص على "ما مدى التنظيم الإداري للدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية ؟"

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية في تحليل استجابات المعلمات نحو العبارات الخاصة بمجال التنظيم الإداري، كما يوضح الجدول (٨) .

جدول (٨) استجابات معلمات العلوم بمحور التنظيم الإداري

العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١ عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين	٦٠,٦٪	٢٧,٥٪	١٢٪
٢ المدة الزمنية للدورات التدريبية مناسبة	٣١٪	٤٨,٦٪	٢٠,٤٪
٣ وقت الدورات التدريبية ملائمة للمعلمين المتدربين	١٩,٧٪	٣٨,٧٪	٤١,٥٪
٤ البرامج المقدمة في الدورات التدريبية تناسب الواقع الفعلي للعمل	٣٨,٧٪	٤٤,٤٪	١٦,٩٪
٥ التقديم للدورات التدريبية من غير المتخصصين	١٤,٨٪	٣٥,٩٪	٤٩,٣٪
٦ القاعات المخصصة للدورات التدريبية غير مناسبة	٢٥,٤٪	٤٤,٤٪	٣٠,٣٪
٧ الإمكانات اللازمة لإقامة الدورات التدريبية متوفرة	٤٠,١٪	٤٧,٢٪	١٢,٧٪
٨ المكان الذي تقام به الدورات التدريبية بعيد عن مكان عمل المعلمة	٤٣,٧٪	٣٨٪	١٨,٣٪
٩ فرص تبادل الخبرات بين المدرب والمتدربين قليلة	٤٠,٨٪	٤٣٪	١٦,٢٪
١٠ موضوعات البرامج التدريبية غير مناسبة لواقع العمل	٢١,٨٪	٣٦,٦٪	٤١,٥٪
١١ موضوعات البرامج التدريبية تتصف بالتكرار وعدم التجديد	٢٩,٦٪	٣١,٧٪	٣٨,٧٪

يتبين من الجدول (٨) أن عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين قد يحد من الاستفادة من الدورات التدريبية حيث بلغت نسبة الموافقة ٦٠,٦٪، ويرى ٤٨,٦٪ من عينة الدراسة أن المدة الزمنية للدورات التدريبية مناسبة إلى حد ما، بينما يرى ٤١,٥٪ أن وقت الدورات التدريبية غير ملائم للمعلمين المتدربين مما قد يحد من استفادتهم من الدورات التدريبية، أما عن مناسبة البرامج المقدمة في الدورات التدريبية للواقع الفعلي للعمل ٣٨,٧٪ يرون أنها مناسبة جداً، وحصلت العبارة (٥) التي تنص على أن التقديم للدورات التدريبية من غير المتخصصين

كانت نسبة غير الموافقين ٤٩,٣٪، ويرى ٤٤,٤٪ أن القاعات المخصصة للدورات التدريبية غير مناسبة إلى حد ما، وفي العبارة (٧) بشأن أن الإمكانيات اللازمة لإقامة الدورات التدريبية متوفرة كانت نسبة الموافقة ٤٠,١٪، واعتبر ٤٣,٧٪ من عينة الدراسة أن المكان الذي تقام فيه الدورات التدريبية بعيد عن مكان المعلمة مما يحد من استفادتها منها، أما بالنسبة لموضوعات البرامج التدريبية فيرى ٤١,٥٪ أنها مناسبة لواقع العمل، ويرى ٣٨,٧٪ أنها لا تتصف بال تكرار. وبذلك تمت الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.

وأخيرا تم حساب النسب المئوية لتحليل استجابات المعلمات نحو محاور الاستبانة الخاصة بمدى استفادتهن من الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي تتم بمراكز التدريب والجدول رقم (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩) النسب المئوية لنتائج استجابات افراد العينة

المحور	العنوان	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق
الاول		٤٠,٥٪	٢٦,٥٪	٣٣٪
الثاني		٣٩,٢٪	٣٢٪	٢٨,٨٪
الثالث		٤٨,٣٥٪	٣١,٣٦٪	٢٠,٢٨٪
الرابع		٤٣,٤٥٪	٣١,٥٩٪	٢٥,٤٥٪
الخامس		٣٣,٤٥٪	٣٩,٤٥٪	٢٦,٠٩٪
المجموع		٤٠,٩٩٪	٣٢,١٨٪	٢٦,٧٢٪

• ملخص النتائج :

يتبين من الجدول (٩) أن نسبة الموافقة على الاستفادة من الدورات التدريبية بلغت (٤٠,٩٩٪) وهذا يدل على أن معلومات المرحلة الابتدائية استفدن من الدورات التدريبية التي تقدمها لهن مراكز التدريب، حيث استفدن من المحور الاول (التطور المهني) بنسبة (٤٠,٥٪) وفي المحور الثاني (التطور في وسائل وتقنيات التعليم) بلغت نسبة الاستفادة (٣٩,٢٪). أما المحور الثالث (نظريات التعلم) فلقد بلغت نسبة الاستفادة (٤٨,٣٥٪) وهي تمثل أعلى نسبة استفادة بين المحاور الخمسة. في حين بلغت نسبة استفادتهن من المحور الرابع (طرق واستراتيجيات التدريس) (٤٣,٤٥٪)، أما في محور التنظيم الاداري للدورات كانت نسبة الاستفادة منخفضة جدا بلغت (٣٣,٤٥٪)، مما يدل على وجود ضعف في التنظيم الاداري للدورات التدريبية من قبل المسؤولين.

• التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

◀ التنسيق بين وزارة التعليم وكليات التربية لتنظيم البرامج التدريبية يشرف عليها متخصصين .

- « أن تلبي احتياجات المجتمع المحلي في ضوء التغيرات ومتطلبات التربية العلمية
- « الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في طرق تدريس العلوم والاستراتيجيات الحديثة وتدريب المعلمات عليها.
- « ضرورة الاهتمام بالتدريب العملي للمعلمات مما يزيد من الاستفادة من تلك الدورات.
- « تشجيع المعلمات بضرورة الالتحاق بالدورات التدريبية من خلال الحوافز المادية والمعنوية.
- « اجراء دراسة لنفس اهداف الدراسة الحالية على مختلف مناطق المملكة .
- « اجراء دراسة تتضمن اعداد برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير عالمية .
- « اجراء دراسة تجريبية عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات العلوم أثناء الخدمة في تنمية مهاراتهم التدريسية .

• المراجع :

- أبولبدة ، عبدالله علي (١٩٩٦م) : منهج المرحلة الابتدائية ، ط١ ، دبي ، دار القلم .
- الأسطل ، ابراهيم - الخالدي ، فريال (٢٠٠٥) : مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة .
- بركات ، زياد (٢٠٠٥) : الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (٤٥) .
- حسن ، علي سعود (١٩٩٨) : تقويم برامج اعداد المدرسين في الجامعات المصرية ، جامعة البحرين ، جامعة دمشق ، المؤتمر الاقليمي حول التعليم العالي .
- الحقييل ، سليمان عبدالرحمن (١٩٩٩م) : نظام وسياسة التعليم في المملكة ، ط١٢ ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض
- درويش ، ابراهيم (٢٠٠٢) : الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية ، دار الوفاء ، الاسكندرية .
- الديب ، ابراهيم رمضان - الحياي ، وليد ناجي (٢٠١٥) : التدريب في المؤسسات التعليمية استراتيجيات تحديثها وتفعيلها ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان .
- الزهراني ، بندر سعيد (٢٠١٠) : دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير بقسم التربية الفنية ، جامعة أم القرى .
- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٠) . أصول التقويم التربوي ، الدار الصولتية ، الرياض .
- شريف ، غانم - سلطان ، حنان (١٩٩٣) : الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية دار العلوم للنشر ، الرياض
- العاجز ، فؤاد - اللوح ، عصام (٢٠٠٩) اعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظة غزة ، المؤتمر التربوي الثاني ، دور التعليم في التنمية الشاملة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٨ - ١٩ نوفمبر ٢٠٠٩ ، غزة .
- العاجز ، فؤاد علي (٢٠٠٤) : تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين بمحافظة غزة ، المؤتمر العلمي السادس عشر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) ، ٢١ - ٢٢ يوليو ، القاهرة .
- عباس ، محمود السيد - الصغير ، أحمد حسين (٢٠٠٣) : أبعاد التنمية المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مجتمع الامارات ، بحث مقدم الى مؤتمر اعداد المعلم للألفية الثالثة بكلية التربية بجامعة الامارات بالعين في الفترة من (٩ - ١١) مارس .

- عبدالرحمن ، يس (١٩٩٨م) : التدريس وإعداد المعلم ، ط٢ ، الرياض ، دار النشر الدولي .
- العساف ، صالح محمد (١٤٣٣) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، دار الزهراء ، الرياض .
- الغامدي ، غرم الله بن مسفر (١٤٢٠هـ) : " فعالية استخدام اللوحة الهندسية في تدريس بعض المفاهيم الهندسية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- غنيم ، صلاح الدين عبد العزيز (٢٠٠٦) : التدريب على رأس العمل في المدارس المصرية " نظرة تقويمية ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الرابعة عشر ، العدد (٣٦) ، القاهرة .
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) : كفايات التدريس (المفهوم - التدريس - الأداء) ، ط ١ ، دار الشروق ، عمان .
- فلاتة ، ابراهيم محمود حسين (١٩٨٤) : العملية التربوية في المدرسة الابتدائية : أهدافها وسائلها وتقويمها ، مطابع الصفا ، مكة .
- فوزي ، محمد (٢٠١٠) : التربية وإعداد المعلم العربي : العولة والتحديات المعاصرة ، دار التعليم الجامعي ، الاسكندرية .
- الكرمي ، جمال عبد المنعم (٢٠١٠) توجهات حديثة لأعداد معلم المستقبل ، مؤسسة حورس الدولية ، الاسكندرية .
- مدبولي ، محمد عبد الخالق (٢٠٠٢) : التنمية المهنية للمعلمين (الاتجاهات المعاصرة - المدخل والاستراتيجيات) ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات .
- مصطفى ، صلاح عبد الحميد (١٤١٠) : التعليم الابتدائي (تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة) ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١) التكوين المهني للمعلم : الإطار النظري ، الرياض .
- وزارة التربية والتعليم ، (١٤١٦ / ١٩٩٥) : وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، ط ٤
- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) : واقع التربية واتجاهاتها ، المؤتمر العام الثامن لوزراء التربية والعلوم والمعارف بدول الخليج ، الرياض .
- وزارة التعليم (١٤٢٥) : الخطة العشرية لوزارة التعليم ، الرياض .
- Anderson , N (2000).Participatory approaches yo teacher training . Journal .Of Res. In Science Teaching , V. 11, N. 2 PP 144-166
- Rudolph , A . A (2002) "The effects of role – play as a a method in classroom management courses on in-service teachers 'attitudes and effectiveness".ERIC , NO . AAC3055344
- Stattler , M.J (2001) " A Study of inservice training needs of teachers " .Dissr. Abstr.Iner , V.72, N .3
- Ohme,P.,&Rayford,J.(2001).Hand.sonprofessionaldevelopment.RetrievedMarch22,2003,fromhttp://www.physics.ohiostate.edu/~jossem/REF/189.pdf#search=%22Georgia%20Tech%20GIFT%20program%22 .



البحث التاسع :

**دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة فى كتاب المواطنة وحقوق الانسان
للمصنف الثانى الثانوى**

المصادر :

د/ ميساء محمد مصطفى احمد حمزة
مدرس مناهج وطرق تدريس (مواد فلسفية)
كلية التربية - جامعة بنها

” دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى“

د/ ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة

• مستخلص البحث :

استهدفت الدراسة التعرف على قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتضمنة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى ٢٠١٤/٢٠١٥ ، وكذلك وضع تصور مقترح لتضمن قيم المواطنة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد أعدت الباحثة استمارة تحليل لمحتوى الكتاب فى ضوء أبعاد المواطنة الثلاثة، وتوصلت الدراسة إلى اهتمام وتركيز الكتاب على القيم السياسية والاجتماعية للمواطنة، وإهمال القيم الاقتصادية، حيث بلغت نسبة انتشار القيم السياسية (٥٤.٧%) من إجمالى قيم المواطنة بالكتاب ، بينما بلغت نسبة انتشار القيم الاجتماعية (٤٠.٨%) ، أما القيم الاقتصادية فقد بلغت نسبة انتشارها (٤.٣٩) . وتعد قيمة الانتماء أكثر القيم انتشارا بالنسبة للبعد السياسى للمواطنة، حيث بلغت نسبتها (٢٣.٦٩%) يليها قيمة الاعتزاز بالهوية الوطنية بنسبة (٢٣.٢٩%) ، كما تعد قيمة التسامح أكثر القيم انتشارا بالنسبة للبعد الاجتماعى للمواطنة، حيث بلغت نسبتها (٣٢.٧٩%) يليها العمل التطوعى بنسبة (٣٠.١٠%) ، أما قيمة احترام العمل فكانت أكثر القيم انتشارا بالنسبة للبعد الإقتصادى للمواطنة، حيث بلغت نسبتها (٥٠%) يليها المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة بنسبة (٣٥%) ، ثم استغلال الوقت بنسبة (١٥%) ، بينما أغفل الكتاب قيمة ترشيد الاستهلاك .

An Analytical Study of the Values of Citizenship Involved in the Book of Citizenship and Human Rights for Second – Year Secondary

Dr.Maisaa Mohammed Moustafa Ahmed Hamza

Abstract :

The study aimed to identify the political, social and economic citizenship values included in the book of citizenship and human rights for second-year secondary 2014/2015. It also aimed at suggesting a proposal to include the citizenship values required for secondary school students. The researcher conducted a content analysis of the book in the light of the three dimensions of citizenship. The study revealed that the focus and attention of the book is mainly on the political values (54.7%) and social values (40.8%) of citizenship. However, it extremely ignored economic values (4.39%). The value of “belonging” is the most common value in The Dimension of the political citizenship, which represented (23.69%), followed by the value of “Being Proud at national identity” (23.29%). It also revealed that The value of “Tolerance” is the most common value in The Dimension of the social citizenship, which represented (32.79%), followed by the value of “Voluntary work” (30.10%), finally The value of “Respect Work” is the most common value in The Dimension of the economic citizenship, which represented (50%), followed by the value of “Province on Public and Private Property” (35%), and then the value of “Use The Time” (15%), while the book ignored the value of “Rationalize Consumption”.

• المقدمة :

إن ما تشهده الساحة المصرية والمنطقة العربية والإسلامية الآن من تطورات وتغيرات متلاحقة وسريعة على المستوى السياسى والاقتصادى والاجتماعى ، كان نتيجة متوقعة وحتمية للظروف التى عايشتها المنطقة بأسرها من تقييد للحريات وسيطرة مجموعة محددة على ثروات ومكتسبات الوطن ، وكذلك التأثير المتزايد للتطورات المعرفية والتكنولوجية التى ساهمت بشكل كبير فى توفير وسائل التواصل بين الأفراد فى مختلف دول العالم ، وما نتج عنه فى كثير من الأحيان من أفكار وتوجهات تختلف عن طبيعة مجتمعنا العربى والإسلامى.

ولذا كان من الضرورى عند مواجهة هذه الأفكار والتوجهات - سعيا نحو تكوين وإعداد مواطن صالح - فى ظل الدعوة إلى الإصلاح والاهتمام بالعنصر البشرى والتنمية الشاملة أن يظهر ويقوة مفهوم المواطنة الذى أصبح من القضايا الأساسية التى يهتم بها المشتغلين فى المجال التربوى بصفة خاصة والتنمية البشرية بصفة عامة.

ويعد اكتساب الطلاب لقيم المواطنة وممارستها بشكل فعلى فى الوقت الراهن من القضايا المهمة والملحة التى تفرض نفسها فى ظل الاهتمام بقضايا الهوية الثقافية، وكذلك الاهتمام بإصلاح منظومة التعليم فى مصر، بما يؤدى إلى تقدم المجتمع فى ظل الأزمات الأخلاقية التى يعانى منها، وغياب المواطنة عن مناهج التعليم الثانوى بصورة لا تؤدى إلى ممارسة حقيقية لقيم المواطنة. (أبو غريب، ٢٠٠٨، ١٣)

حيث تلعب المواطنة دورا محوريا فى بناء المواطن الصالح وإعدادة للتفاعل بإيجابيه مع المجتمع ، فالطالب لابد أن يكون لديه الاحساس بالانتماء للمجتمع مما يدفعه إلى معرفة حقوقه وواجباته كما يدفعه إلى المشاركة الفعالة والعمل المنتج ، وكما تدفعه إلى تقبل الآخر من أجل المحافظة على الآخرين الموجودين فى المجتمع بما يضمن للجميع العيش فى سلامة وأمان وكرامة انسانية وحرية ، فالمواطنة لا تعنى فقط معرفة الحقوق والواجبات وإنما تشمل جوانب وجدانية أسمى تجعل الفرد يشعر بالإلتزام تجاه مجتمعه بما يترتب على معرفته للحقوق والواجبات من مسئوليات. (الكندرى والعازمى، ٢٠١٣: ٣١٢)

والمواطنة تعنى تمتع الشخص بحقوق وواجبات وممارستها فى بيئة جغرافية معينة لها حدود محددة تعرف بالدولة القومية ، وفى دولة المواطنة جميع المواطنين متساويين فى الحقوق والواجبات ، لا تمييز بينهم بسبب الاختلاف فى الدين أو النوع أو العرق أو الموقع الاجتماعى ، وبالتالي فإن القانون يحقق المساواة داخل المجتمعات ويفرض النظام ويجعل العلاقة بين البشر محددة تجرى وفق نظام يعرفه الجميع ويرتضيه. (فوزى، ٢٠٠٧: ٧)

إن أي محاولة لبناء المجتمع وتقدمه لابد أن يكون له أسس وطنية سليمة يركز عليها ، ولذا فإن المواطنة من الأمور الجوهرية في قيام المجتمع ، فلا يمكن النهوض بمجتمع ديمقراطي بمعزل عن المواطنة وتعزيز دورها وتفعيله ، وحتى تكون المواطنة فعالة ومبينة على وعي لابد أن تتم من خلال تربية مقصودة تشرف عليها مؤسسات الدولة ، ويتم ذلك بتعريف الطالب بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها مثل : النظام السياسي ، والمجتمع ، والحكومة ، والسلطة ، والوطن ، والشورى ، والمسؤولية الاجتماعية ، والدستور ، والحقوق ، والواجبات ، والمشاركة السياسية ، والتنشئة السياسية ، والمنافسة الانتخابية وأهميتها ، وحقوق الإنسان ، والحرية ، والديمقراطية . (بركات وأبو على، ٢٠١١: ١ - ٢٨)

وقد حظيت قضية المواطنة في التعليم باهتمام كبير في الآونة الأخيرة ولذا عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات ومنها مؤتمر الألفية الثالثة " التعليم وتنمية المواطنة، الذي أكد على دور المؤسسة التعليمية في دعم ثقافة المواطنة وتنميتها لدى الطلاب بإثراء المناهج وتدعيمها بالأنشطة التي تصقل مواهب الطلاب وتدريبهم على التعبير عن الذات وممارسة السلوك الديمقراطي وتنمية قيم الولاء والانتماء للمجتمع. (زهو ، ٢٠٠٧: ٤٠)

كما صدر الكتاب الدوري رقم (١٨) لسنة (٢٠١٣) بوزارة التربية والتعليم بشأن غرس قيم المواطنة وروح الانتماء للوطن الحبيب من خلال تحية العلم المصري وترديد النشيد الوطني أثناء طابور الصباح، والذي أكد فيه على ضرورة:

- « وضع العلم المصري فوق مبنى المنشآت التعليمية وفي مكان بارز واضح.
- « إلزام جميع المدارس (الرسمية - الخاصة - الدولية) بأن يقوم الطلاب بتحية العلم وترديد النشيد المصري أثناء طابور الصباح.
- « تخصيص فترة بالإذاعة المدرسية اليومية لغرس قيم المواطنة والانتماء للوطن.

وترى الباحثة أنه رغم أهمية القرار إلا أنه يأخذ الطابع الشكلي، فلا يمكن غرس قيم المواطنة من خلال ترديد النشيد الوطني (على الرغم من أهميته) وإنما يجب غرس القيم من خلال أنشطة وسلوكيات موجهة نحو تنمية الوعي بأهمية المواطنة والانتماء للوطن، وهو ما تحاول مادة المواطنة وحقوق الإنسان بالصف الثاني الثانوي القيام به.

ولما كانت المواد الفلسفية من المواد التي يدرسها طالب المرحلة الثانوية وتسعى في الأساس إلى ربط الطالب بالمجتمع وتنمية القيم، حيث أشارت (محمود، ٢٠٠٤: ١٢) إلى أنه من بين الأهداف الأساسية لتدريس مناهج الفلسفة المختلفة:

- « تكوين المعنى الحياتي للحياه الذي يعيش به الطالب في المجتمع.

« تكوين الوعى والفهم بالمشكلات الأخلاقية والوعى بالقيم المجتمعية.

فإنه يجب على مناهج المواد الفلسفية أن تسعى إلى تنمية القيم لدى الطلاب ومن بين هذه القيم قيم المواطنة التى تربط الطالب بوطنه وتجعله يشعر بالاعتزاز للإنتماء إليه، ومن بين فروعها مادة المواطنة وحقوق الانسان التى تم تدريسها لأول مرة لطالب المرحلة الثانوية بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ ، حيث تهدف إلى جعل الطلاب مواطنين فعالين فى المجتمع من خلال عرض بعض الموضوعات وهى: المواطنة بحقوقها وواجباتها، وحقوق الإنسان، أهمية المجتمع المدنى بمكوناته، ودور المرأة ومشاركتها فى الحياة وبخاصة فى الحياة السياسية. (الجمل، و جمعة، ومحمد، وفرغلى، وعلى: ٢٠١٥، المقدمة)

وقد تولد الإحساس بالمشكلة لدى الباحثة من خلال الإشراف على طلاب التربية العملية وملاحظتها لسلوكيات الطلاب بالمدارس، كذلك شكوى المعلمين من سوء سلوكيات الطلاب، وعدم احترامهم للآخرين سواء معلميه أو طلاب التربية العملية، بالإضافة إلى عدم تقبلهم للنقد أو الشعور بالمسئولية تجاه مدرستهم.

وقد زاد الإحساس من خلال ملاحظة طالبات التربية العملية أثناء تدريسهم لمادة المواطنة وحقوق الإنسان بالصف الثانى الثانوى، حيث لاحظت الباحثة عدم اهتمام الطلاب بالمادة باعتبارها لا تضاف للمجموع ، وبالتالي شعورهم بأنها عبء عليهم وليست مادة موجهة لتوعيتهم بالحقوق والواجبات الخاصة بالمواطنة، كذلك شكوى بعض المعلمين من محتوى المادة الذى يركز على تقديم معلومات عن المواطنة وحقوق الإنسان والمجتمع المدنى وليس ترسيخ قيم المواطنة لدى الطلاب.

• مشكلة البحث :

إذا كانت المواطنة وضرورة التأكيد عليها من الموضوعات الأساسية التى طرحت نفسها على الساحة المحلية بقوة فى العقد الأخير، وإذا كانت العلوم الاجتماعية بصفة عامة والمواد الفلسفية بصفة خاصة من المواد التى تدرس لطالب المرحلة الثانوية والتى تسعى من خلال تدريسها إلى تنمية الوعى والعمل الإيجابى فى المجتمع، فإنه يجب على المواد الفلسفية أن تسعى الى توعية الطلاب بقيم المواطنة من حيث الحقوق والواجبات المرتبطة بها. وتعد مادة المواطنة وحقوق الانسان (كفرع من فروع المواد الفلسفية) من المواد التى تسعى من خلال أهدافها إلى التأكيد على المواطنة فى المجتمع.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الإجابة على السؤال الرئيسى التالى: " ما مدى توافر قيم المواطنة فى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان بالصف الثانى الثانوى ؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية:

- « ما قيم المواطنة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟
- « هل تتوافر هذه القيم بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان بالصف الثانى الثانوى؟
- « ما التصور المقترح لكيفية تضمين هذه القيم بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى؟

• أهداف البحث :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الاهداف التالية:
- « التعرف على مدى تضمين قيم المواطنة بكتاب المواطنة وحقوق الانسان بالصف الثانى الثانوى.
- « التعرف على الأبعاد الأساسية للمواطنة التى ركز عليها الكتاب.

• أهمية البحث :

- تتمثل أهمية البحث فيما يمكن أن يقدمه فى النواحي التالية:
- « التوعية بمفهوم المواطنة وأبعادها الأساسية وأهميتها لطالب المرحلة الثانوية.
- « التعرف على أبرز ابعاد وقيم المواطنة المتضمنة بكتاب المواطنة وحقوق الانسان من خلال تحليل محتوى الكتاب المقرر، والتعرف على مواطن القوة ونواحي الضعف فيما تضمنه الكتاب من قيم.
- « تقديم أساس علمى يفيد مخططى ومطورى المناهج فى الاستناد اليه عند مراجعة وتطوير الكتاب.

• أداة البحث :

- استمارة تحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى فى ضوء قيم المواطنة

• حدود البحث :

- تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتى:
- « كتاب المواطنة وحقوق الانسان للصف الثانى الثانوى.
- « استخدام الفقرة كوحدة لتحليل المحتوى.
- « الاقتصار على الأبعاد السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمواطنة.

• إجراءات البحث :

- تسير الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:
- أولاً: إعداد الإطار النظرى للدراسة وذلك من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بالمواطنة وكذلك الرجوع إلى المصادر العلمية ، حتى يمكن تحديد:
- « قائمة بقيم المواطنة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية .
- « التوصل إلى قائمة مبدئية بقيم المواطنة وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها .

• ثانيا : تحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان بالصف الثانى الثانوى وذلك من خلال :
 « إعداد معيار لتحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى.

« عرض المعيار على المحكمين .

« تحليل محتوى الكتاب وفق المعيار المعد .

« التأكد من ثبات التحليل.

• ثالثا : إعداد تصور مقترح كيفية تضمين قيم المواطنة اللازمة للطلاب بالكتاب المدرسى وذلك فى ضوء :

« طبيعة قيم المواطنة.

« طبيعة وحاجات طلاب المرحلة الثانوية.

« أهداف المرحلة الثانوية.

« أهداف تدريس مادة المواطنة وحقوق الإنسان لطلاب الصف الثانى الثانوى.

• رابعا : رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.

• خامسا : عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

• سادسا : تقديم التوصيات والمقترحات.

• مصطلحات البحث :

• المواطنة:

تعرف بأنها " تمتع الشخص بحقوق وواجبات وممارستها فى بقعة جغرافية معينة لها حدود محددة تعرف فى الوقت الراهن بالدولة القومية الحديثة التى تستند إلى حكم القانون.(فوزى، ٢٠٠٧، ص ٧)

كما تعرف بأنها مجموعة القيم التى تعكس انتماء الطالب لوطنه والوعى بالأمور السياسية والبيئية والصحية والإقتصادية وحقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات الأخرى وضرورة الإحتكام للقانون والإيمان بالوحدة الوطنية والتسامح مع الآخرين واتصافه بالقيم الأخلاقية الحميدة والمسئولية الاجتماعية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه. (مرتجى و الرنتيسى ، ٢٠١١، ص ١٦٦)

وتعرفها (محمد ، ٢٠٠٩، ص ٥٣٥) بأنها مجموعة من الموجهات السلوكية المؤثرة فى شخصية المتعلم ، فتجعله ايجابيا ملتزما أخلاقيا فى انتمائه إلى وطنه بوعى سياسي وحرية ومسئولية وقدرة على قبول الآخر والحوار معه وبمشاركة فعالة جماعية وتطوعية لتحقيق الأمن الداخلى والسلام الاجتماعى والعدالة والمساواة.

ويقصد بها فى الدراسة الحالية مجموعة القيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تعكس انتماء طالب المرحلة الثانوية لوطنه وومحافظته عليه ومدى وعيه بحقوقه وواجباته داخل مجتمعه .

• أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة :

• مفهوم المواطنة وأهميتها:

تواجه التربية في الوقت الراهن العديد من التحديات والتغيرات نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وما نتج عنها من غزو ثقافي وفكري زاد معه احساس الفرد بالاغتراب وعجزه عن مواجهة التغيرات ، ولذا كان من الضروري على القائمين على العملية التعليمية مواجهة هذه التهديدات من خلال تضمين المناهج الدراسية لقيم المواطنة وتعزيزها بكل المقررات الدراسية حسب طبيعة كل مقرر وما يمكن أن يقدمه في هذا الإطار.

ورغم أن مفهوم المواطنة نشأ لدى اليونان والرومان إلا أنه حظى بالاهتمام على يد عالم الاجتماع مارشال ، وتطور المفهوم نوعياً وكمياً باعتباره حقاً متنازعا فيه ، واتسع نطاق شموله وازداد تأثيره بتحسين آليات المشاركة واتخاذ القرار بين المواطنين باعتبار أن الشعب مصدر السلطات. (تمام، ٢٠١٢، ١٣٤)

وقد تطور مفهوم المواطنة في الدولة الحديثة نتيجة التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى ثورة المعلومات والانترنت ، لتصبح ركائز المواطنة المعاصرة هي الديمقراطية وإشراك الشعب في الحكم وتحقيق مبادئ المساواة والتعددية السياسية وحقوق الإنسان ، وبذلك يمثل مفهوم المواطنة المحرك الرئيس لتفعيل مبادئ حقوق الإنسان ، وتحويلها إلى سلوكيات إيجابية. (قروانى ، ٢٠١٠: ٣)

وينظر إلى المواطنة على أنها صفة الفرد الذي يعرف حقوقه ومسئوليته تجاه المجتمع وأن يشارك بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين مع نبذ العنف والتطرف في التعبير عن الرأي وأن يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشئون المجتمع واستخدامها ولديه القدرة على التفكير الناقد، وأن تكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الأفراد دون تفرقة بينهم بسبب اللون والجنس والعقيدة، ومن الدراسات التي اهتمت بتوضيح هذا المعنى دراسة (أبو النور، ٢٠٠٨) التي استهدفت توضيح دور التنشئة الاجتماعية في اكساب قيم المواطنة ومهاراتها وكذلك توضيح مفهوم المواطنة وأبعادها .

كما يتفق كل من لوى وبيستا (Lawy & Biesta، ٢٠٠٦، ٣٤) و نافال و برنت وفيلدهوس (Naval & Print & Veldhuis، ٢٠٠٢، ١٠٨) و (على وآخرون، ٢٠٠٥، ١٠) أن المواطنة هي المنزلة التي تمنحها الدولة لأولئك الذين يتمتعون بكامل عضويتهم في المجتمع ، وبناء على ذلك فهم يتمتعون بالمساواة في الحقوق والواجبات الممنوحة لهم بشرط احترامهم لها ، هذه المواطنة ليست حالة شرعية تمنحها الدولة وإنما كفاءة ومهارة يتمتع بها المواطن بصرف النظر عن جنسه أو دينه أو مذهبه .

أن المواطنة هي مجموعة الخصائص والسمات التي تجعل الطلاب الذين يتسمون بها قادرين على تحمل المسؤولية والمشاركة وممارسة الاعتماد المتبادل ويتصفون بروح التطوع، كما أن لديهم معارف ومهارات تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم في الحياة بأسلوب علمي، بالإضافة إلى أنهم قادرين على ممارسة التفكير الناقد واتخاذ قرارات حول قضايا عصرية وجدلية تواجه المجتمع، (أبو غريب، ٢٠٠٨). كما أنها هي الرابط القانوني والإجتماعي بين المواطنين والدولة، ولذا فإن تحقيقها يستلزم إلى جانب الحقوق والحريات مسئوليات والتزامات، بعضها تفرضها الدولة وأخرى يقوم بها المواطن ومن المسئوليات التي تفرضها الدولة دفع الضرائب، الخدمة العسكرية واطاعة القوانين، أما المسئوليات التي يقوم بها المواطن فمنها النقد البناء، والمشاركة في تحسين الحياة السياسية وغيرها. (قاسم، ٢٠٠٦: ٩٠)

وكذلك فهي القلب النابض للديمقراطية، وعندما تسلب حقوق المواطنة، تأخذ الديمقراطية في الإنحدار، إن ممارسة حقوق المواطن لا تكون إلا من خلال الديمقراطية، وبذلك تكون ممارسة الحقوق والحريات السياسية والعامة من شأنها ترسيخ قيم المواطنة ودعم مشاعر الولاء والانتماء، فالمواطنة هي الفضاء الواسع الذي يضم كافة أطراف المجتمع وهي القاعدة المشتركة التي تربط أبناء الوطن، وهي أيضا التشريع الدستوري والقانوني لكافة الحقوق والواجبات والحريات العامة. (الصلابي، ٢٠١٤: ٥٩)

ومن الدراسات التي اهتمت بتوضيح مفهوم المواطنة دراسة (أبو غريب، ٢٠٠٨) التي استهدفت تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة من خلال تحليل وتوصيف مناهج التعليم الثانوي إلى أن مناهج المرحلة الثانوية لا تتضمن سوى القليل النادر من المعارف التي تنمي المواطنة لدى الطلاب، كما أن المنهج يخلو من المواقف والأنشطة التي يمارس من خلالها الطلاب سلوكيات المواطنة، كما أشارت النتائج إلى أن تقديم محتوى تعليمي للطلاب يساعدهم على تفهم التأثير المباشر بين الإنسان ومجتمعه وبيئته وينمي لديهم مسئوليات وواجبات المواطن ويرفع من وعيه بحقوقهم. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في التأكيد على ضرورة تهيئة المواقف والأنشطة التي تنمي قيم المواطنة لدى الطلاب، كما تتفق مع الدراسة الحالية من حيث اهتمامها بقيم تحمل المسؤولية والتسامح وقبول الآخر كقيم للمواطنة يجب الاهتمام بها، وقد استفادت الدراسة منها في توضيح وتحديد مفهوم المواطنة.

وترى (إسماعيل، ٢٠٠٩: ١٢١) أن المواطنة هي مجموعة القيم التي تؤثر في شخصية الطالب فتجعله ايجابيا ملتزما أخلاقيا في انتمائه إلى وطنه بوعي سياسي وحرية ومسئولية وقدره على قبول الآخر والحوار معه وبمشاركة فعالة لتحقيق الأمن الداخلي والسلام العالمي. كما ينظر كل من (مرتجى و الرنتيسى، ٢٠١١) إلى المواطنة على أنها مجموعة القيم التي تعكس انتماء

« مظاهر المواطنة الأكثر شيوعاً في المجال الاجتماعي هي، حل المشكلات بالحوار والمناقشة وليس العنف. بناء علاقة طيبة مع الجيران والأقارب. تقبل النقد الإيجابي تجنب اللجوء لغيبة الآخرين. احترام كبار السن.

« مظاهر المواطنة الأكثر شيوعاً في المجال القانوني هي، التبليغ عن أي تجاوزات قانونية، التعاون مع الشرطة والأجهزة الأمنية لحل المشكلات، احترام النظام وعدم انتهاكه،

« مظاهر المواطنة الأكثر شيوعاً في المجال الاقتصادي هي، استخدام المواصلات العامة، استخدام التفكير العلمي عند ممارسة العمل، الحث على توفير استهلاك المياه والكهرباء.

« مظاهر المواطنة الأكثر شيوعاً في المجال السياسي هي، الإعتزاز بالانتماء للوطن، الوعي بالواجبات تجاه الوطن، تقدير جهود الدولة، الدعوة للمحافظة على مظاهر الوحدة الوطنية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراستهما في التركيز على الأبعاد الاجتماعية والسياسية والإقتصادية للمواطنة، ومحاولة الوقوف على مدى توافرها بكتاب المواطنة بالمرحلة الثانوية لدى الطلاب، وقد استفادت الباحثة منها في إعداد قائمة قيم المواطنة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، البعد الإقتصادي للمواطنة ومن بين هذه القيم (تقبل النقد الإيجابي - ترشيد الاستهلاك - احترام النظام)

كما يؤكد موريس (Moore، ٢٠٠٩: ٣) أن المواطنة هي جزء معقد من الهوية الجمعية، وهو يشير إلى العلاقة بين الفرد والدولة وكذلك بين الأفراد وبعضهم البعض في دولتهم.

وترى (فرج، ٢٠١٣: ٤) أن المواطنة هي أرض ومواطن وعلاقة تحدد مدى التفاعل بينهما وتنظم هذه العلاقة دولة القانون التي تجعل المواطن يشعر بالإرتباط والانتماء للوطن.

وهناك العديد من السمات التي ينبغي على المواطن التحلى بها وهي: (فرج، ٢٠٠٤: ١٣)

- « مشاعر الإقدام والجسارة، بمعنى أن يتحلى المواطن بالشجاعة والجرأة.
- « مشاعر العدالة والإنصاف، وهي تمكنه من معرفة حقوق الآخرين واحترامها.
- « مشاعر التحضر والتسامح، وتبدو واضحة فيما يصدر عن من أقوال وأفعال في مواقفه المختلفة.
- « مشاعر التضامن والولاء، بمعنى الإحساس بالانتماء للوطن، والتآخي والتآزر مع الآخرين.

ويرى كل من هوكينز وماسشيرني (Hoskins & Mascherini، ٢٠٠٩: ٤٦٢) أن هناك نقله نوعية في الاهتمام بمفهوم المواطنة من حيث الانتقال من مفهوم المواطنة فحسب إلى مفهوم المواطنة الفعالة (Active Citizenship) التي تعنى المشاركة في المجتمع المدني والحياة السياسية التي تتسم بالاحترام وعدم العنف بالإضافة إلى ذلك تتصف بوجود حقوق الإنسان والديمقراطية، كما تتضمن مظلة واسعة من الأنشطة مثل المشاركة الديمقراطية والتصويت بالانتخابات وغيرها من الأنشطة المجتمعية.

وقد شهد مفهوم المواطنة تطوراً كبيراً في القرن الحادى والعشرين، وتحددت مواصفات المواطن فى ظل العولمة على النحو التالى: (الصائغ، ٢٠٠٩: ٣٣٤)

«الإعتراف بوجود ثقافات مختلفة.

«الإعتراف بوجود ديانات مختلفة.

«احترام حق الغير وحريته.

«المشاركة فى تشجيع السلام الدولى.

«فهم اقتصاديات العالم، هذه المواصفات للمواطن هى فى صورة مهارات تنميتها مؤسسات المجتمع لتزيد فاعلية الارتباط بين الأفراد على المستوى الشخصى

والاجتماعى والمحلى والقومى والدولى.

ويؤكد كل من الفقى وامبابى (٢٠٠٩: ١٠٠) أن سعادة الفرد ونجاحه وتقدم المجتمع لا يتحقق من خلال الشعور بالمواطنة فحسب وإنما من خلال العمل الإيجابى والتفكير الناقد فى المشكلات التى تواجه الفرد والمجتمع، وهذا يعنى ترجمة مصطلح المواطنة إلى سلوك إيجابى من جانب الفرد والمجتمع.

ويؤكد كل من النصار والعبد الكريم (٢٠١٠: ٣) أن التربية والوطنية لا تقف عند حد تأكيد الحقوق والواجبات ولكنها توضح مستويات للسلوك، وكذلك فرص للنشاط عن طريقها تبنى المواطنة الصالحة وينظر إليها باعتبارها هدفا أساسيا للمواد الاجتماعية والوطنية.

ولذا فإنه من الضرورى التركيز على أهمية تضمين المناهج الدراسية لقيم المواطنة لمواجهة التحديات والتغيرات التى يمر بها المجتمع وتهده، وهذا يجعل تعزيز قيم المواطنة مطلباً ضرورياً فى ظل احساس الإنسان بالاغتراب داخل وطنه وعجزه عن مواجهة محاولة العبث بقيم المجتمع. (محمد، ٢٠٠٩: ٥٤٥)

كما أن تنمية قيم المواطنة تؤدى إلى تقدير شعور بالانتماء لمجتمعه ويتمثل ذلك فى سلوكه ودفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته ولذا تتضمن التربية من أجل المواطنة تنمية شعور الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجاباً مع أفرادها بشكل يسهم فى تكوين مواطنين صالحين. (الخوالدة، ٢٠١٣: ١١٦)

وتأتى أهمية المواطنة أيضاً من أنها شعور جمعى يربط بين أبناء الجماعة ويملاً قلوبهم بحب الوطن والجماعة والاستعداد لبذل الجهد فى سبيل بنائها والاستعداد للموت دفاعاً عنها، كما أنها عملية متواصلة لتعميق الشعور بالواجب والانتماء للوطن والاعتزاز به، وتتمثل أهميتها فيما يلى: المحروقى (٢٠٠٨: ٤٠)

«تنمى الديمقراطية والمعارف المدنية.

«تسهم فى الحفاظ على استقرار المجتمع.

«تنمى مهارات اتخاذ القرار والحوار والتفاهم واحترام الحقوق والواجبات لدى الأفراد.

كما تأتي أهمية المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة ومستمرة لتضمين الشعور بالانتماء للوطن والإعتزاز به وكذلك الشعور بالواجب تجاه المجتمع ، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين واحترام النظام والتعليمات وتعريف الطلاب بمؤسسات بلدتهم ومنظماتهم المختلفة. (الشبول، والحوالة ، ٢٠١٤: ٦٣)

إن سلامة واستقرار الدولة لا يعتمد فقط على توافر العدالة التي يركز عليها النظام الديمقراطي وإنما يعتمد كذلك على نوعية المواطنين وقدرتهم على قبول الآخر والتسامح معه، بالإضافة إلى الرغبة الحقيقية في المشاركة السياسية بما يحقق الصالح العام للمجتمع شريطة قدرة المواطن على ضبط النفس أمام الضغوط المتعددة وتحمل المسؤولية. (هانى عبد الستار فرج، ٢٠٠٤: ١١)

كما تتمثل أهمية المواطنة فيما يمكن أن تسهم به في النواحي التالية: (جوسلين و بوب وليم Joslin & Pope & Lim، ٢٠٠٧: ٤)

« المتعلمون: حيث تنمى المواطنة الثقة بالنفس والمهارات الأساسية لدى الطلاب، وكذلك التفكير المستقل، كما تقدم الفرص للبحث والاستكشاف، وتنمى الوعي لديهم بمفاهيم الحقوق والمسؤوليات، وتساعد على الشعور بالفخر والانتماء.

« المؤسسات: المساهمة في تعليم أفضل ودافعية وإنجاز أعلى، كما تساعد على تهمل المسؤوليات الاجتماعية، وتنمية اتجاه ايجابي نحو المدرسة، والمشاركة في المجتمع المحلي.

« المجتمع المحلي: تساعد على إعداد قادة متميزين يحسن العلاقات المجتمعية، ويقدم الفرص لكل المؤسسات لإشراك الشباب من خلال المشروعات التي تقدم الخدمات للمجتمع.

وتنبع أهمية المناهج الدراسية من أنها أداه تستوعب فلسفة المجتمع، وتحمل قيمه ومبادئهولذا فهي تمكن الطالب من: (أويدر، ٢٠٠٧: ٢٠)

- « اتقان المهارات العملية.
- « التعود على العمل في إطار التعاون الإيجابي.
- « المشاركة في الأعمال التطوعية.
- « تنمية حسن النقد الهادف.

ولذلك يرى الغامدى (٢٠١٠: ١٠٠) أن من أهم الأدوار التي يجب أن تقوم بها المدرسة لتعزيز وتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب ما يلي:

- « العمل على ترسيخ القيم الدينية.
- « تعليم المعارف والمهارات التي تنمى قيم المواطنة.
- « توجيه الطلاب إلى المحافظة على مرافق الدولة.

- « العمل على غرس قيم حب الوطن .
- « حث الطلاب على حب العمل التطوعى وتقديم المساعدة.
- والأمر لا يقتصر على الاهتمام بالمواطنة فحسب بل يسعى البعض إلى اعداد منهج للتربية العالمية من بين أهدافه:
- « تنمية رؤية كلية للعالم لدى كل الطلاب.
- « تعزيز وتوسيع قدرات التفكير النقدى والتحليلى لدى الطلاب.
- « احترام اختلاف تعدد الثقافات فى المجتمع.
- « تكامل مفاهيم الحقوق والديمقراطية والمواطنة.
- « تقييم المشكلات والصراعات على مستويات مختلفة محليا وعالميا وفرديا واجتماعيا.
- « معرفة مكانتهم باعتبارهم أفراد ومواطنين فى المجتمع، وكذلك باعتبارهم أعضاء فى شبكة علاقات اجتماعية. (هيرش Hirsch، ٢٠١٠: ٦)
- وللحفاظ على النسيج الوطنى والوحدة الوطنية بين أبناء الشعب ترى (فرج، ٢٠١٣: ٢٣) أنه ينبغى الاهتمام بما يلى عند تطوير المناهج:
- « التأكيد على فكرة التعددية الثقافية والدينية فى المناهج الدراسية.
- « التأكيد على مبدأ المواطنة فى التعليم .
- « العمل على إتاحة ومد جسور التواصل بين بين أولياء الأمور والطلاب والاستعانة بأرائهم فى المناهج، لاسيما أن معظم أولياء الأمور أصبحوا أكثر اهتماما بعد الثورة بالشئون السياسية والاجتماعية.
- « يجب تطوير المناهج وفقا لمعايير علمية وفى ضوء تنقيتها من الأدلة والتسييس والتعبئة نحو تبنى قيم ومفاهيم النظام الحاكم.
- وتؤكد (عمار، ٢٠١٤: ١٣) أن تعليم المواطنة يستهدف تلبية حاجات المواطنين على المستوى الاجتماعى والإقتصادى والسياسى والثقافى ، بالإضافة إلى الحاجات الشخصية وتتسم بأبعاد أربعة رئيسة هى:
- « معرفة الحقوق والواجبات: وتتضمن حقوقا سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية فى مقابل واجبات يلتزم بها المواطن.
- « فهم الهوية الوطنية: وتتمثل فى العادات والتقاليد وآليات التفاعل بين الناس والقيم التى تحكم هذا التفاعل.
- « تعزيز الانتماء: ويكمن دور مؤسسات الدولة فى نقل الفرد من الانتماءات الفرعية إلى الانتماء الوطنى، ويكون ذلك عندما تقوم العلاقة بين السلطة والمواطنين على أساس العدل والمساواة.
- « تعزيز المشاركة: وتعتبر أحد واجبات المواطن التى تساهم فى الحفاظ على حقوقه وتعطيه دورا فى صناعة القرار.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن المواطنة ليست مفهوماً فحسب نسعى إلى الاهتمام به فى مناهجنا الدراسية ، وإنما هى إطار كلى يضمن للمجتمع وأبنائه العيش فى سلام وأمان مدركين وواعين لحقوقهم وواجباتهم وطبيعة مجتمعهم واختلافاته، لديهم القدرة على قبول الآخر دون عنف أو تعصب، مشاركين فعالين فى بناء المجتمع محافظين عليه ضد أى تدخل فكرى أو عسكرى، يدركون ما عليهم من واجبات ، وما لهم من حقوق يضمنها المجتمع فى ظل دولة مؤسسات تقوم على احترام القانون وتنظم العلاقة بين المواطنين.

• أسس المواطنة وخصائصها :

وإذا كانت المواطنة تعنى الانتقال من مفهوم الشخص التابع إلى مفهوم الانسان المشارك فى صنع الحياه المجتمعية، وذلك على أساس أن المواطنة هى المشاركة فى كل نواحى الحياه على أساس من العلم والحرية والمساواه وحقوق الانسان ، فالعدل هو الذى يحكم زمام العلم، والعدل هو الذى يحقق المساواه، وهو الذى يحقق الحرية ويحدد المسئولية، وعليه فإن للمواطنة أسس هى: (مدكور، ٢٠١٤: ٦)

« المشاركة الفعالة فى كل مجالات الحياة، فالمشاركة فى النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية هى أساس المواطنة.

« قبول مبدأ الاختلاف .

ويؤكد كل من (مرتجى، الرنتيسى، ٢٠١١: ١٧٥) أن من بين خصائص المواطنة أنها تتضمن ما يلى:

- « معارف تساعد الطالب على تفهم التأثير المتبادل بينه وبين مجتمعه.
- « مهارات تساعد الطالب على متابعة الأحداث واتخاذ القرار وإدارة الوقت بفاعلية.
- « قيم واتجاهات تجعل الطالب يشعر بالمسئولية والولاء للوطن وممارسة السلوك الديمقراطي.

وترى تمام (٢٠١٢: ١٣٩) أن للمواطنة خصائص مشتركة إلى حد كبير بين دول العالم منها:

- « خصائص معرفية : تشتمل على الوعى بحقوق الانسان وواجباته ومسئوليته.
- « خصائص مهارية: وتضم أساليب المشاركة المجتمعية الفعالة.
- « خصائص وجدانية : وتهتم بتقدير القيم السياسية بالمجتمع مثل العدل والمساواه والحرية والانتماء والديمقراطية.

• مكونات وأبعاد المواطنة:

• مكونات المواطنة :

- « للمواطنة مكونات وعناصر أساسية وهى: (يونس، ٢٠١٣: ١١١)
- « الانتماء: وهو شعور داخلى يجعل المواطن يعمل بحماس واخلاص للإرتقاء بوطنه والدفاع عنه ، يجعله يفتخر بالوطن ويحرص على الدفاع عنه.

- « الحقوق : يتضمن مفهوم المواطنة حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين وهى فى نفس الوقت واجبات على الدولة ومنها (يحفظ له الدين - حفظ حقوقه الخاصة - توفير التعليم - تقديم الرعاية الصحية وغيرها)
- « الواجبات : وتختلف حسب طبيعة كل مجتمع والفلسفة التى يقوم عليها ومنها (احترام النظام - عدم خيانة الوطن - الحفاظ على الممتلكات - الدفاع عن الوطن - المحافظة على المرافق العامة)
- « المشاركة المجتمعية: يجب أن يكون المواطن مشاركاً فى الأعمال المجتمعية .
- « القيم العامة : التى يجب أن يتحلى بها المواطن مثل (الأمانة - الإخلاص - الصدق - الصبر).

كما يربط السياسيون بين مفهومى الديمقراطية والمجتمع المدنى باعتبارهما ركيزتان لتحديث المجتمعات ومن القيم التى ترتبط بالديمقراطية ما يلى: (على وآخرون، ١٦: ٢٠٠٥)

« تقدير المشاركة المجتمعية فى اتخاذ القرار.

« ضمان حرية التعبير.

« مسئولية الفرد عن أفعاله.

« الاهتمام بحقوق الإنسان.

« الابتعاد عن استغلال الآخرين.

« تحقيق العدالة.

وتتضمن المواطنة أربعة مجالات هى: (الجيار، ٢٠١٤: ٤٢)

« المجال المدنى: يتضمن القيم الأساسية للمجتمع والقيود المفروضة على قدرة الحكومة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمواطنين.

« المجال السياسى: تشير إلى تمتع المواطن بحق الحرية فى السعى نحو تولى المناصب السياسية.

« المجال الإجتماعى: يتضمن العلاقة التى تربط بين أفراد المجتمع.

« المجال الإقتصادى: وتشير إلى العلاقة التى تربط بين الفرد وسوق العمل والإستهلاك فى المجتمع، وتتضمن حق الفرد فى العمل والحصول على الحد المطلوب من وسائل المعيشة.

وتشير المواطنة الإجتماعية إلى الرفاهية الممنوحة من الدولة أو بعبارة أخرى الدعم الممنوح من الدولة للأفراد فى حالة المخاطر من المرض أو عدم القدرة على العمل أو كبار السن أو البطالة أو نقص الدخل. (Handler, 2002: 4)

وقد اهتم الباحثون بتحديد مجالات المواطنة التى تمثلت فيما يلى: (على وآخرون، ٢٠٠٥: ٥٣)

« الانتماء ويشمل الانتماء الوطنى والقومى والاسلامى .

« الحقوق: وشملت التعليم والرعاية الصحية وحرية التعبير والمساواة والمعاملة الكريمة والانتخابات.

« الواجبات: وشملت واجب الطلاب فيما يلي: الحفاظ على البيئة واحترام النظم والقوانين والحفاظ على الممتلكات العامة وتقدير قيمة الوقت واحترام العمل والحفاظ على الوحدة الوطنية واحترام الرموز الوطنية (العلم - النشيد الوطني) والدفاع عن الوطن.

« المشاركة المجتمعية.

إن المواطنة بمفهومها المعاصر لها متطلبات تربوية وتطبيقية تتمثل في (الزبيدي، ٢٠٠٣: ٨)

« المساواة بين المواطنين في ظل قومية وطنية واحدة على أساس الانتماء.

« امتلاك المواطن حقوقا اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية تتكفل بها الدولة.

« استحقاق المواطن أن يشارك في خدمة وطنه عبر المجال السياسي.

« الولاء للوطن ولكل رموزه نشيدا وعلماء ولغة وأعرافا إلى درجة التضحية في سبيله والدفاع عنه.

كما اهتم ماك انتوش McIntosh (٢٠٠٦: ١١) بتحديد أبعاد المواطنة و تتمثل في السلوكيات والاتجاهات، أما السلوكيات مثل السلوكيات السياسية كالمشاركة في الانتخابات واستخدام المال لأغراض سياسية، والسلوكيات المجتمعية مثل الخدمة المجتمعية، ويرى أن الاتجاهات تتمثل في التسامح السياسي والاجتماعي والشعور بأهمية المجتمع.

وهناك أيضا أربعة أبعاد للمواطنة تدور حول المكانة، الهوية والخصائص المدنية والمشاركة، وتشير المكانة إلى العضوية القانونية للفرد في المجتمع، أما المواطنة باعتبارها الهوية فتشير إلى العضوية القانونية والانتماء، بمعنى آخر المواطنة ليست هي العضوية القانونية ولكنها الشعور باحساس المشاركة والانتماء في المجتمع، أما المواطنة باعتبارها خصائص مدنية فتشير إلى المساواة والصفات والتصرفات حيث يسعى المواطن إلى نشر ثقافة الديمقراطية المرغوبة، أما المواطنة باعتبارها المشاركة فتشير إلى التصويت والمشاركة في السياسة العامة في المجتمع السياسي للفرد. (جيرون Giron، ٢٠١٢: ١٥- ١٧)

أما دراسة (الهادي، ٢٠١٥) فقد أشارت إلى تسع أبعاد للمواطنة وهي المشاركة، وتعنى بالتفاعل الاجتماعي بين المواطنين، والانتماء ويعنى الارتباط بجماعة أو مجموعة معينة من البشر وهو ما يجعل الفرد يشعر بالانتماء إلى الوطن و الحرية وهي أحد حقوق الإنسان التي تجعله يشعر بالكرامة والمسئولية وتعنى بإدراك الفرد لأدواره في المجتمع، والتزاماته تجاهه، والوعي القانوني والمعرفة التاريخية والأمانة .

ومن الدراسات التي اهتمت بتحديد قيم المواطنة دراسة على وآخرون (٢٠٠٥) التي استهدفت معرفة قيم المواطنة التي تسعى المدرسة الأساسية لتنميتها لدى الطلاب ، وقد تكونت عينة الدراسة من مدراء المدارس والموجهين التربويين في المديرية لمادتي الاجتماعيات واللغة العربية، وقد استخدم الباحثون استبانة مكونة من ثلاثة أقسام يتعلق القسم الأول بتوفر بعض مكونات المدرسة المادية ، والقسم الثاني يضم البيئة التعليمية التي تساعد على تنمية المواطنة ، أما القسم الثالث فيضم دور المدرسة التربوي والتعليمي في تنمية قيم المواطنة، وقد توصلت الدراسة إلى أن ثلاثة مجالات للمواطنة قد حققت أوزاناً نسبياً أكبر من المتوسط وهى الانتماء والحقوق والواجبات بينما حقق مجال المشاركة المجتمعية نسبة أقل من المتوسط، كما بينت الدراسة أن دور المدرسة الأساسية في تنمية المواطنة كان كبيراً.

أما دراسة جرجس (٢٠٠٧) فقد سعت إلى تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية وتحديد العلاقة بين تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات ووعيهم ببعض قضايا العولمة، وقد استخدم الباحث اختبار قيم المواطنة ومقياس الوعي بقضايا العولمة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية تدريس علم الاجتماع باستخدام استراتيجية العصف الذهني على تنمية قيم المواطنة والوعي ببعض قضايا العولمة لصالح المجموعة التجريبية.

كما اهتمت دراسة عيد (٢٠٠٨) بتطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال تضمين قيم المواطنة للمنهج الجديد لعلاج قصور المنهج القديم، وذلك من خلال تحديد أبعاد المواطنة التي ينبغي توافرها في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، كما قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى :

« ارتفاع مستوى الطالبات في التطبيق البعدي لإختبار المفاهيم مما يدل على فعالية المنهج المطور في تحقيق أهدافه المعرفية.

« ارتفاع مستوى الطالبات في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية المتضمنة في الوحدات.

« ارتفاع مستوى الطالبات في التطبيق البعدي لإختبار اتخاذ القرار مما يدل على فعالية الوحدات في تحقيق الأهداف المهارية لدى الطلاب .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد قيم المواطنة ، حيث ركزت الدراسة على قيم (الحقوق والحريات - الوعي ببعض المشكلات المعاصرة - الحصول على المعلومات - المشاركة في اتخاذ القرار - التعاون والعمل الجماعي - المسؤولية الاجتماعية - الانتماء والولاء)

وهناك دراسات اهتمت ببعض قيم المواطنة مثل دراسة خير الدين (٢٠٠٨) التي اهتمت بتنمية قيم الولاء نحو الوطن لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق ذلك أعد الباحث برنامج في الدراسات الاجتماعية واستخدم مقياس

الولاء نحو الوطن ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية قيم الولاء نحو الوطن، وقد استفادت الدراسة منها فى تحديد قيم الولاء نحو الوطن ومنها (المحافظة على ممتلكات الوطن - الإعتزاز والفخر بأمجاد الوطن - حل المشكلات - القدرة على اتخاذ القرار).

كما هدفت دراسة إسماعيل (٢٠٠٩) إلى تطوير منهج التربية الوطنية من خلال تضمين بعض قيم المواطنة والوعى بها لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٦٠) طالبا ، كما استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي ومقياس للوعى بقيم المواطنة ، وتوصلت الدراسة إلى :

- « وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج الاختبار القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى ، أى أن البرنامج له أثر فعال فى زيادة التحصيل.
- « وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقيم المواطنة لصالح التطبيق البعدى.

وتتفق الباحثة مع هذه الدراسة فى ضرورة الاهتمام بقيم المواطنة وتضمينها بمناهج المرحلة الثانوية وخاصة فى المناهج ذات الصلة القوية بها مثل الفلسفة والاجتماع والتربية الوطنية والمواطنة وحقوق الإنسان، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى توضيح مفهوم المواطنة وأهم قيم المواطنة التى حاولت هذه الدراسة تنميتها ومنها (الهوية والانتماء - الحرية والمسئولية - الوعى السياسى - المشاركة المجتمعية)

أما علام (٢٠٠٩) فقد اهتمت بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بشعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية ببورسعيد ، وقد استخدم الباحث مقياس لقيم المواطنة واختبار فى المكون المعرفى لقيم المواطنة ومقياس للوعى بقيم المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

وقد استفادت الدراسة الحالية منها فى تحديد مفهوم المواطنة وقيمها حيث ركز الباحث على قيم (الحرية - التسامح - المشاركة - المسئولية - المساواة - الانتماء).

- وقد صنف الأسمرى (٢٠١٢: ٤٤) المواطنة فى ستة أبعاداً هى:
- « البعد المعرفى الثقافى: حيث تمثل المعرفة وخصوصيات المجتمع الثقافية عنصراً جوهرياً فى تغيير المواطن الذى تسعى اليه مؤسسات المجتمع.
- « البعد المهارى: ويقصد به المهارات الفكرية مثل التفكير الناقد والتحليل وحل المشكلات وغيرها.

- « البعد الاجتماعى: ويقصد به الكفاءة والمهارة الاجتماعية فى التعايش والتواصل مع الآخرين.
- « البعد الانتمائى: أو الوطنى ويقصد به غرس انتماء المواطنين لثقافتهم ولمجتمعهم ولوطنهم.
- « البعد الدينى أو القيمى: ويقصد به تمثل المواطن لقيم المواطنة المختلفة كالعدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى والديمقراطية.
- « البعد المكانى: ويشمل المشاركة المجتمعية والسلوك التطوعى فى العمل أو ما يعرف بسلوك المواطنة التنظيمية.

كما يرى المعمرى (٢٠١٤: ٤٦) أن المواطنة تتكون من أربعة أبعاد أساسية هى الهوية الوطنية، نظام الحقوق، المشاركة السياسية والمدنية والانتماء الاجتماعى والثقافى والعابر للحدود، حيث يتضمن نظام الحقوق مجموعة الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى يجب أن يتمتع بها المواطن حيث تساعد فى دعم المشاركة وبناء المجتمع، أما الانتماء الاجتماعى فهو مظلة كبيرة تضم الانتماء اللغوى والعرقى والدينى والعابر للحدود، ثم المشاركة السياسية والمدنية التى تتطلب مؤهلات معينة ودوافع لمصلحة المجتمع، وهذه المشاركة تتم عبر البرلمانات. وأخيرا الهوية الوطنية التى تضم عناصر مادية ومعنوية متعددة، هذه الهوية لا يمكن فصلها عن المواطنة وممارستها.

- ويرى البعض أن قيم المواطنة التى يجب الاهتمام بها فى المرحلة الثانوية ما يلى: (دير، ٢٠١٠، ١١)
- « المساواة: وتعنى التعريف والتأكيد على حقوق كل فرد.
- « احترام (قبول) الاختلافات الثقافية: وتعنى فهم وتقدير واحترام الثقافات والعادات والتقاليد.
- « الحرية: تعنى حرية المعتقد وحرية الحديث وحرية التفكير.
- « السلام: تعنى حرية العيش فى المجتمع بدون عنف.
- « القانون والاوامر: وتعنى الديمقراطية فى اتخاذ القرار وبناء المجتمع.

ومن الدراسات التى اهتمت بتحليل محتوى المقررات الدراسية لتحديد مدى تضمين قيم المواطنة بها، دراسة (سيجوك Sigauke، ٢٠١٣) التى استهدفت تحديد طبيعة قيم المواطنة المتضمنة بمقررات العلوم الاجتماعية المتضمنة ببرنامج اعداد معلم المرحلة الثانوية وقد قام بتحليل عشر مقررات دراسية لتوضيح كيفية تدريب الطلاب المعلمون على قيم المواطنة بالمدارس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود العديد من المفاهيم المرتبطة بالمواطنة بالمقررات الدراسية ومن هذه المفاهيم العدالة الاجتماعية، دور المواطن، دور الحكومات فى اتخاذ القرار والحقوق والمسؤوليات. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة فى

الهدف، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر قيم المواطنة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد قيم المواطنة، حيث اهتمت دراسة سيجوك بقيم (الحقوق والواجبات الاجتماعية - العدالة - اتخاذ القرار)

وكذلك دراسة (المالكي، ٢٠٠٩) التي اهتمت بتوضيح دور مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة وقد هدفت إلى التعرف على دور مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتعرف على مدى توافر هذه القيم بتلك المقررات ودور المعلم في غرس وتنمية هذه القيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلما ممن يدرسون مادة التربية الوطنية واستخدم الباحث استبيان لهذا الغرض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر القيم الوطنية بمقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم كان كبيرا.

وقد استفادت الدراسة الحالية منها في تحديد قائمة القيم المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، حيث اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مدى توافر قيم المواطنة وهي (الحفاظ على مكتسبات الوطن - الإعتزاز بالوطن - الحرية - التعاون - المسؤولية - التضحية)، كما تتفق هذه الدراسة معها على ضرورة الاهتمام بقيم المواطنة بالمرحلة الابتدائية، وتختلف الدراسة الحالية معها في التركيز على المواطنة بالمرحلة الثانوية.

بينما اهتمت دراسة محمد (٢٠٠٩) بتحديد قيم المواطنة التي يجب تضمينها بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، ومدى اسهام مناهج التربية الوطنية وأداء معلمها في تنمية قيم المواطنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) من معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية)، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسب انتشار قيم المواطنة في كتب التربية الوطنية جاءت متدنية جدا .

وقد استفادت الدراسة الحالية منها في تحديد مفهوم المواطنة كأساس لإعداد قائمة قيم المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية ومنها (الانتماء الوطنى - العدالة والمساواة - الوعى السياسى - السلام الاجتماعى - احترام الآخر).

أما دراسة تمام (٢٠١٢) فقد اهتمت بدراسة أبعاد المواطنة التي يجب تنمية ثقافتها لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك تنمية الوعى بأبعاد المواطنة لدى الطلاب من خلال مادة علم الاجتماع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة بالصف الثانى الثانوى، واستخدمت الباحثة قائمة لأهم أبعاد المواطنة التي يجب تنمية ثقافتها لدى الطلاب، كذلك اختبار لقياس الوعى نمو الوعى بأبعاد ثقافة المواطنة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى اختبار قياس الوعى بأبعاد ثقافة المواطنة لصالح القياس البعدى.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بصورة واضحة فى بناء قائمة قيم المواطنة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، حيث اهتمت (تمام ٢٠١٢) بإعداد قائمة لقيم المواطنة تضمنت ثلاثة أبعاد هى (الإجماعى وتعليمى، اقتصادى - سياسى) يتم تنميتها من خلال مادة علم الاجتماع ، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على تحليل قيم المواطنة المتضمنة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان فى ثلاثة أبعاد هى (المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية) يتضمن كل بعد قيم فرعية للمواطنة.

كما اهتمت دراسة (فرج، ٢٠١٣ : ٢٣) بالتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو ثقافة المواطنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث مدارس، واستخدمت الدراسة أسلوب المعيشة واللقاءات بالمجموعات الصغيرة، كما استخدمت الدراسة اختبار مواقف الإنتماء والمواطنة وكذلك مقياسا للإتجاه نحو المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى :

- « ارتفاع درجات الطلاب فى اختبار المواقف .
- « تباينت اتجاهات الطلاب فيما يتعلق بمتابعة ما يحدث داخل مصر وخارجها ما بين الإيجابية ورفض إبداء الرأى.
- « تغير فى اتجاهات الطلاب وتحول نسق قيمى يتعارض مع النسق السابق لشورة يناير، وتؤكد الدراسة أن العينة كانت أكثر ميلا نحو المشاركة وتحمل المسئولية والانتماء إلى الروابط والأحزاب والجمعيات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى إعداد قائمة قيم المواطنة، والتعرف على أهمية المواطنة.

ومن العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم ومكونات وأبعاد المواطنة، يمكن للباحثة الإجابة على السؤال الأول للدراسة المتعلقة بقيم المواطنة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ، وللاستخلاص قائمة القيم اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- « تم تصميم استبانة لاستطلاع رأى مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، وودلك بهدف ضبط القائمة والتأكد من مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية ، وقد تضمنت القائمة فى صورتها المبدئية ثلاث أبعاد رئيسة للمواطنة يندرج تحت كل بعد مجموعة من القيم الرئيسة التى تعبر عن البعد وتحت كل قيمة رئيسة عدد من القيم الفرعية التى تدل عليها، وبذلك يكون عدد القيم الرئيسة (١٧) قيمة رئيسة و(٦٠) مهارة فرعية أو مؤشر يدل عليها .

- « إعادة ضبط القائمة فى ضوء آراء المحكمين ، ولذا فقد تم حذف بعض القيم لتضمنها بقيم أخرى، ودمج بعض القيم الفرعية لتكرارها، وبذلك يصبح

عدد القيم الرئيسية (١٦) قيمة رئيسية و (٥٧) قيمة فرعية موزعة على الأبعاد الثلاثة للمواطنة كما يلي: وهى:

قيم المواطنة السياسية: ويقصد بها مدى انتماء الطالب لوطنه من خلال وعيه بحقوقه وواجباته السياسية تجاه وطنه وممارسته لهذه القيم، وتضم القيم الرئيسية :

- « الانتماء للوطن.
- « الاعتزاز بالهوية الوطنية.
- « الولاء والتضحية فى سبيل الوطن.
- « الالتزام بالحقوق السياسية.
- « الالتزام بالواجبات السياسية.
- « احترام الدستور والقانون.

قيم المواطنة الاجتماعية: ويقصد بها المشاركة المجتمعية للطالب من خلال وعيه بحقوقه وواجباته الاجتماعية تجاه وطنه. وتضم القيم الرئيسية:

- « التسامح.
- « العمل التطوعى.
- « العدالة.
- « المساواة.
- « محاربة التمييز والتعصب.
- « المسئولية الاجتماعية.

قيم المواطنة الاقتصادية: ويقصد بها سلوكيات الطالب المرتبطة بالمظاهر الاقتصادية والتي تشير إلى وعيه بحقوقه وواجباته الاقتصادية وتضم القيم الرئيسية:

- « احترام العمل.
- « استغلال الوقت.
- « ترشيد الاستهلاك.
- « المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة

وتندرج تحت كل قيمة من القيم الرئيسية مجموعة من القيم الفرعية التى تعبر عنها والتى تعد بمثابة مؤشرات لهذه القيم الرئيسية. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول للدراسة.

• ثانياً: تحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان :

وللإجابة على السؤال الثانى للدراسة المتعلق بمدى تضمين القيم السابقة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان بالمرحلة الثانوية، اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- إعداد معيار لتحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى : وذلك من خلال:

« تحديد وحدات التحليل وفئاته: وهى أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة وقد اختيرت (الفقرة) باعتبارها أكثر ملائمة لأغراض البحث الحالى ، وتدور الفقرة حول قضية سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية وتحمل قيمة من القيم الداعمة للمواطنة. أما فئات التحليل فيقصد بها العناصر التى يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها ، ولذا فقد تم اعتبار قيم المواطنة الستة عشر هى فئات التحليل الأساسية والقيم الفرعية هى الفئات الثانوية التى يصنف على أساسها المحتوى، وقد تم حساب تكرارات ورودها فى محتوى الكتاب بشكل (صريح أو ضمنى).

- « تحديد ضوابط التحليل: وقد روعى فى عملية التحليل ما يلى:
- « تحليل أهداف المقرر ومحتوى الموضوعات والأنشطة.
- « استبعاد الرسوم التوضيحية والصور وكذلك أسئلة التقويم الواردة بكل درس أو وحدة.

- تصميم استمارة التحليل :
- حيث تم تصميم الاستمارة بحيث تبدو جميع قيم المواطنة الرئيسية والفرعية واضحة للقائم بالتحليل .

- عرض المعيار على المحكمين للتأكد من صدق أداة التحليل .
- وقد تم عرض المعيار على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق التدريس ، للتأكد من مناسبتها لإجراءات الدراسة وقد أخذت الباحثة بالتعديلات التى أبداهها المحكمون، وتم تعديل المعيار بناء على هذه الملاحظات .

- تحليل محتوى الكتاب وفق المعيار المعد :
- وقد قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى طبعة ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م ، ويتقصى موضوعات الكتاب تبين أن الكتاب يتكون من أربعة فصول ، يدور الفصل الأول حول موضوع المواطنة واجبات وحقوق، يتعرف خلاله الطالب على موضوع الدولة ومقوماتها وعناصرها، وعلاقة المواطن بالدولة، ويدور الفصل الثانى حول حقوق الإنسان ويتناول حقوق الإنسان فى الديانات السماوية والمواثيق الدولية ويعرض نماذج لها. أما الفصل الثالث فيدور حول المرأة المصرية (رحلة عمل وكفاح) ويتناول كفاح المرأة المصرية من أجل الحصول على حقوقها، ويعرض بعض النماذج النسائية البارزة فى المجتمع المصرى. وأخيرا الفصل الرابع ويدور حول العمل التطوعى ومنظمات المجتمع المدنى.

- ثبات التحليل:
- وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بإعادة تحليل محتوى كتاب المواطنة وحقوق الإنسان بعد شهر من التحليل الأول، وقد استخدمت الباحثة

معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين التحليل الأول والتحليل الثانى وقد تم الحصول على معامل ارتباط = ٠.٨٣ وبذلك يتضح أن أداة التحليل تتصف بدرجة عالية من الثبات، وتشير إلى صلاحية الأداة للتحليل. (علام، ١١٨: ٢٠٠٠)

• عرض نتائج التحليل وتفسيرها :

أسفرت نتائج تحليل كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى عن اهتمام وتركيز الكتاب على الأبعاد السياسية والاجتماعية للمواطنة، وإهمال البعد الإقتصادي لها على الرغم من أهمية هذا البعد لطالب المرحلة الثانوية باعتبار أن مرحلة المراهقة مرحلة تشكيل وعى ووجدان الشباب، كما أظهرت النتائج تغلب البعد السياسى للمواطنة على الأبعاد الأخرى بصورة واضحة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١) يوضح تكرارات ونسب انتشار الأبعاد السياسية لقيم المواطنة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان

م	القيم الرئيسية	عنوان رئيس		صريح		ضمنى		المجموع
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	الانتماء للوطن	٦	٦٦.٦٦	٢٣	٢٤.٧٣	٣٠	٢٠.٤٠	٥٩
٢	الاعتزاز بالهوية الوطنية	-	-	٢٥	٢٦.٨٨	٤٣	٢٩.٢٥	٥٨
٣	الولاء والتضحية فى سبيل الوطن	١	١١.١١	١٦	١٧.٢٠	١٩	١٢.٩	٣٦
٤	الإلتزام بالحقوق السياسية	٢	٢٢.٢٢	١١	١١.٨٢	٦	٤.٠٨	١٩
٥	الإلتزام بالواجبات السياسية	-	-	١٢	١٢.٩٠	٢٠	١٣.٦٠	٣٢
٦	احترام الدستور والقانون	-	-	٦	٦.٤٥	١٤	٩.٥٢	٢٠
٧	المجموع	٩		٩٣		١٤٧		٢٤٩
								54.7

ويتضح من الجدول (١) أن :

قيمة الانتماء للوطن هي أكثر القيم انتشاراً بكتاب المواطنة حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (٢٣.٦٩٪) سواء بشكل صريح أو ضمنى بالكتاب ، يليها قيمة الاعتزاز بالهوية الوطنية حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (٢٣.٢٩٪)، بينما بلغت نسبة انتشار قيمة الولاء والتضحية فى سبيل الوطن بالكتاب (١٤.٤٥٪)، يليها قيمة الإلتزام بالواجبات السياسية حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (١٢.٨٥٪) ، أما قيمة احترام الدستور والقانون فقد بلغت نسبة انتشارها (٨.٠٣٪) وأخيرا قيمة الإلتزام بالحقوق السياسية حيث بلغت نسبة انتشارها (٧.٦٣٪). مما يدل على اهتمام الكتاب بقيمة الانتماء للوطن بشكل كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عيّد، ٢٠٠٨) و (محمد، ٢٠٠٩) و (بركات وأبو على، ٢٠١١)

وعلى الرغم من أن الجدول السابق يوضح مدى انتشار قيم المواطنة السياسية، ويبرز أن أكثرها انتشاراً قيمة الانتماء للوطن ، إلا أن القيم الفرعية لم تتساوى فى درجة انتشارها ، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٢) نسب انتشار قيمتي (الانتماء للوطن والإعتزاز بالهوية الوطنية) لقيم المواطنة السياسية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس				المجموع
		التكرار	الترتيب	الترتيب	الترتيب	
الانتماء للوطن	١ - تقدير الشخصيات القومية والإسلامية.	٦	١٥	٨	٢٩	١٢.٠٨
	ب - احترام العادات والتقاليد المصرية.	-	٢	٩	١١	٤.٥٨
	ج - تدعيم الشعور الوطني .	-	-	١٣	١٣	٥.٤١
	د - دعم المنتجات والصناعات الوطنية.	-	-	-	-	-
	هـ - التأكيد على عبقرية الشعب المصرى فى صناعة التاريخ	-	-	١٥	١٥	٦.٢٥
الإعتزاز بالهوية الوطنية	١ - التعامل الإيجابي مع التراث الثقافى .	-	٧	١٦	٢٣	٩.٥٨
	ب - إلقاء الضوء على بطولات وأمجاد المصريين	-	١٥	٦	٢١	٨.٧٥
	ج - تدعيم الهوية الثقافية المصرية فى مواجهة العولمة.	-	-	١٣	١٣	٥.٤١

يتضح من الجدول (٢) أن:

قيمة (تقدير الشخصيات القومية والإسلامية) احتلت المرتبة الأولى فى نسب التركيز والاهتمام حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (١٢.٠٨٪)، يليها قيمة (التعامل الإيجابي مع التراث الثقافى) بنسبة (٩.٥٨ ٪)، يليها قيمة (إلقاء الضوء على بطولات وأمجاد المصريين) بنسبة (٨.٧٥٪)، يليها قيمة (تدعيم الشعور الوطنى)، فى حين اغفل الكتاب قيمة (دعم المنتجات والصناعات الوطنية)

وقد يرجع ذلك إلى:

« اهتمام المحتوى بإبراز دور الشخصيات المصرية التى كان لها تأثير واضح فى المجتمع على اعتبار أن هذا الاهتمام قد ينعكس أثره على طلاب المرحلة الثانوية فى سلوكياتهم، فيشعرون بأهمية الوطن والإنتساب إليه.

« أما قيمة (التعامل الإيجابي مع التراث الثقافى) فقد يرجع الاهتمام بها إلى اهتمام الكتاب بإبراز أهمية التعددية الثقافية فى تقبل الآخر والحفاظ عليه، ورغم ذلك لم يهتم الكتاب بإبراز أهمية التعددية الدينية مما يتيح فرص التسامح، فلم يرد فى فصول الكتاب أيا من الآيات القرآنية أو النصوص المقدسة من الإنجيل أو التوراه التى تدعو إلى التسامح أو تقبل الآخر بغض النظر عن العقيدة، رغم أن هناك العديد من الآيات التى تدعو إلى المحبة والإخاء بالقرآن والإنجيل والتوراه.

« عدم الاهتمام بقيمة (دعم المنتجات والصناعات الوطنية) قد يرجع إلى تركيز المؤلفين على قيم بعينها، ولم يضعوا فى الإعتبار هذه القيمة، ورغم ذلك قد يكون لعدم الاهتمام بها تأثير سلبي على سلوكيات الطلاب، حيث أصبح الطلاب ينظرون إلى المنتجات الوطنية على أنها أقل جودة من المنتجات الأجنبية، ومن ثم فإن الاهتمام بهذه القيمة قد يكون له تأثير مباشر على سلوكيات الشباب فيجعله يؤمن بقيمة الإقتصاد المصرى وقدرة المنتجات

الوطنية على المنافسة، مما قد يؤدي إلى إنعاش حالة الإقتصاد المصرى وتشجيع الإنتاج مما يتيح فرص العمل للشباب.

جدول (٣) نسب انتشار قيمتى (الولاء والتضحية و الإلتزام بالحقوق السياسية) لقيم المواطنة السياسية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	رئيس	صريح	ضمنى	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة
الولاء والتضحية فى سبيل الوطن	أ - الدفاع عن الوطن ضد أى عدو.	-	٣	١	٤
	ب - مقاومة الشائعات التى تضر بمصالح الوطن.	-	-	١	١
	ج - تقدير جهود الدولة فى خدمة الفرد والمجتمع	١	١١	٣	١٥
	د - تدعيم الهوية الثقافية فى مواجهة العولمة.	-	-	٥	٥
	هـ - تدعيم الاحساس بالانتماء الى الوطن	-	٣	١٧	١٠
الالتزام بالحقوق السياسية.	أ - المشاركة الفعالة فى الانتخابات النيابية.	-	٤	-	٤
	ب - حق حرية الرأى والتعبير.	١	٣	٦	١٠
	ج - حق اللجوء السياسى.	-	-	-	-
	د - حق حرية تداول المعلومات.	١	٤	-	٥

يتضح من الجدول (٣):

اهتمام الكتاب بشكل واضح بقيمة (تقدير جهود الدولة فى خدمة الفرد والمجتمع) حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (٦.٢٥ ٪)، يليها قيمة (حق حرية الرأى والتعبير) بنسبة (٤.١٦ ٪) وكذلك قيمة (تدعيم الإحساس بالانتماء إلى الوطن)، أما قيمة (المشاركة الفعالة فى الانتخابات النيابية) فقد جاءت بنسب متدنية جدا حيث بلغت نسبة انتشارها (١.٦٦ ٪) على الرغم من أهمية هذه القيمة للطلاب، حيث أن اشتراك الطلاب فى اختيار من يمثلهم بصورة صحيحة ينمى لديهم الشعور بالعملية الديمقراطية، فى حين أغفل الكتاب قيمة (حق اللجوء السياسى) كأحد القيم الفرعية بالحقوق السياسية التى يجب معرفتها. أما قيمة (مقاومة الشائعات التى تضر مصالح الوطن) فلم يهتم بها الكتاب بالصورة المناسبة وخاصة فى ظل فترة يكثربها الشائعات التى قد يصدقها الكثير من الطلاب. وقد يرجع ذلك إلى:

« طبيعة موضوعات الكتاب والتى ترتبط بشكل أساسى بنسب ورود بعض القيم والاهتمام بها.

« طبيعة المرحلة الحالية التى يمر بها المجتمع المصرى والتى تستلزم الاهتمام بعودة هيبة الدولة إلى وضعها الطبيعى بعد حالة التخبط وعدم التوازن التى مرت بها خلال ثورات الربيع العربى، بالإضافة إلى الاهتمام بتدعيم الإحساس لدى الطلاب أن الدولة لاتقف فى وجه أبنائها وإنما تسعى جاهدة إلى توفير الخدمات والاحتياجات الأساسية للمواطنين.

« أما قيمة (حق حرية الرأى والتعبير) فلم يكن الاهتمام بها بالقدر الكافى، على الرغم من أهميتها فشعور الطالب بحريته فى التعبير عن رأيه دون قيد أو عقاب ينمى لديه الشعور بالتجربة الديمقراطية، طالما أن التعبير عن الرأى

هو السبيل في الحوار والتشاور، وقد يرجع ذلك من وجهة نظر المؤلفين إلى سوء استخدام الطلاب لهذا الحق في الوقت الحاضر وعدم تقديرهم للمسئولية السياسية

« أما قيمة (المشاركة الفعالة في العملية الانتخابية) فقد احتلت نسبة متدنية وربما يرجع ذلك إلى اهتمام المؤلفين بتزويد الطلاب بالمعلومات حول المواطنة ومؤسسات تنمية المواطنة على حساب إبراز الحقوق والواجبات الأخرى.

وترى الباحثة أن الاهتمام بتضمين موضوعات تبرز قيمة حق اللجوء السياسي للطلاب لها تأثير كبير على تنمية القيم في سلوكيات الطلاب، حيث تعطى الإحساس أن مصر تفتح أبوابها أيضا لللاجئين، وليست الدول الأوروبية فقط، مما يدعم الإحساس لدى الطلاب بأهمية الالتزام بهذه الحقوق، وتدعيم الإحساس بالانتماء للموطن، خاصة ما إذا تم عرض نماذج لشخصيات مهمة طلب حق اللجوء السياسي لمصر وعاشت بها.

جدول (٤) نسب انتشار قيمتي (الالتزام بالواجبات السياسية واحترام الدستور والقانون) لقيم المواطنة السياسية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس				ضمني		المجموع
		التكرار				التكرار	النسبة	
الالتزام بالواجبات السياسية	أ - عدم خيانة الوطن.	-	-	-	٣	٣	١.٢٥	٨.٧٥
	ب - الوعي بمشكلات المجتمع.	-	٦	١٥	٢١	٢١	٨.٧٥	
	ج - التصويت في الانتخابات.	-	٦	٢	٨	٨	٣.٢٣	
احترام الدستور والقانون	أ - اتباع القوانين السائدة في الدولة.	-	٢	٥	٧	٧	٢.٩١	٢.٥
	ب - احترام النظام وعدم انتهاكه.	-	-	٦	٦	٦	٢.٥	
	ج - احترام تشريعات الدولة.	-	٣	٣	٦	٦	٢.٥	

يتضح من الجدول (٤) أن :

قيمة (الوعي بمشكلات المجتمع) احتلت المرتبة الأولى من حيث نسب انتشارها حيث بلغت (٨.٧٥٪) بالكتاب، يليها قيمة (التصويت في الانتخابات)، يليها قيمة (احترام القوانين السائدة)، أما قيمة عدم خيانة الوطن فقد جاءت في مرتبة متأخرة من الاهتمام حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (١.٢٥٪) على الرغم من أهميتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خير الدين، ٢٠٠٨) و(تمام، ٢٠١٢) و (مرتجى والرنيتيسى، ٢٠١١) وقد يرجع ذلك إلى:

« رؤية المؤلفين للكتاب أن الاهتمام بعرض الموضوعات التي تهتم بعرض مشكلات المجتمع قد يؤثر إيجاباً في تمسكهم بالمساهمة في حل المشكلات وتوعية الآخرين بها، مما يؤثر على تنمية قيمة الوعي بمشكلات المجتمع لديهم.

« وترى الباحثة أنه من الضروري زيادة الاهتمام بقيمة احترام النظام وعدم انتهاكه، وذلك لتأثيرها المباشر على الحد من انتشار الفساد المالي والإداري بالمجتمع، فمعرفة الطلاب للمسائلة القانونية التي يتعرض لها من يساعد في ارتكاب المخالفات قد يؤثر إيجاباً على منع انتشارها بين فئات الشبكات التي قد تدفعهم ظروف المجتمع إلى مساعدة الآخرين في إرتكاب المخالفات.

« فإحساس الشباب بعدم الثقة في الدولة لعدم قدرتها على توفير فرص عمل لهم قد يدفع البعض منهم إلى البحث عن فرص للثراء السريع قد تدفعهم إلى بيع ضمائرهم وخيانة الوطن،

هذا فيما يتعلق بالأبعاد السياسية للمواطنة أما الأبعاد الاجتماعية فقد جاءت نسب انتشارها كما يلي .

يتضح من الجدول (٥) أن:

قيمة (التسامح) احتلت المرتبة الأولى من حيث الاهتمام، حيث بلغت نسبة انتشارها (٣٢.٧٩٪) سواء بصورة صريحة كقيمة رئيسة أو بصورة صريحة بقيمتها الفرعية، في حين احتلت قيمة (العمل التطوعي) المرتبة الثانية حيث بلغت نسبتها (٣٠.١٠٪)، يليها قيمة (محاربة التمييز والتعصب) بنسبة (١٦.١٢٪)، يليها قيمة المساواة بنسبة (١٣.٩٧٪)، وأخيراً قيمة المسؤولية الاجتماعية بنسبة (٤.٣٠٪). وتشير الباحثة إلى أنها قد ضمنت نسب تكرارات قيم المواطنة الاجتماعية التي وردت بالكتاب كقيمة رئيسة ضمن تكرارات ظهورها بصورة صريحة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بركات وأبو على، ٢٠١١) و (عيد، ٢٠٠٨) و (سيجوك Siguake، ٢٠١٣)

جدول (٥) يوضح تكرارات ونسب انتشار الأبعاد الاجتماعية لقيم المواطنة بالكتاب.

م	القيم الرئيسية	عنوان رئيس		صريح		ضمني		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	التسامح	-	-	٢٧	٣٥.٦	٣٤	٣٥.٠٥	٦١	٣٢.٧٩
٢	العمل التطوعي	-	-	٣٤	٤٤.١٥	٣٢	٣٢.٩٨	٥٦	٣٠.١٠
٣	العدالة	-	-	٨	١٠.٣٨	١١	١١.٣٤	١٩	١٠.٢١
٤	المساواة	٢	٤٠	١٨	٢٣.٣٧	٦	٦.١٨	٢٦	١٣.٩٧
٥	محاربة التمييز والتعصب	٢	٢٠	١٦	٢٠.٧٧	١٢	١٢.٣٧	٣٠	١٦.١٢
٦	المسؤولية الاجتماعية	١	٢٠	٥	٦.٤٩	٢	٢.٠٦	٨	٤.٣٠
	المجموع	٥	٧٧	٩٧	١٨٦	٤٠.٨			

وقد اختلفت نسب شيوع قيم المواطنة الاجتماعية الفرعية والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٦) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيمتى (التسامح والعمل التطوعى) لقيم المواطنة الاجتماعية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس	صريح	ضمنى	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة
التسامح	أ - احترام الرأى الآخر.	-	٣	٤	٧
	ب - تقبل النقد الإيجابى.	-	١	٩	١٠
	ج - احترام المرأة وتقديرها.	-	٢١	١٤	٣٥
	د - الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	-	١	٧	٨
العمل التطوعى	أ - اكتساب روح التطوع.	-	٨	١٢	٢٠
	ب - مساعدة الفقراء والمحتاجين.	-	١	٣	٤
	ج - الاشتراك فى الجمعيات الخيرية.	-	١	٧	٨
	د - الاهتمام بمساعدة الآخرين	-	٥	١٠	١٥
					٨٠٦

يتضح من الجدول (٦) أن :

قيمة (احترام المرأة وتقديرها) قد احتلت المرتبة الأولى من حيث الاهتمام بنسبة (١٨.٨١٪) يليها قيمة (اكتساب روح التطوع) (١٠.٧٥٪)، يليها قيمة (تقبل النقد) بنسبة (٥.٣٧٪)، يليها قيمة (الإشتراك فى الجمعيات الخيرية) بنسبة (٤.٣٠٪) فى حين بلغت نسب انتشار قيمة (مساعدة الفقراء والمحتاجين) (٢.١٥٪) وهى نسبة متدنية بالإشارة إلى الوضع الحالى فى المجتمع، وضرورة تضافر جميع الجهود لمساعدة الفئات الضعيفة والمهمشة فى المجتمع. وقد يرجع ذلك إلى:

« اهتمام محتوى الكتاب بالمرأة حيث تضمن الكتاب فصلاً كاملاً عن المرأة بعنوان (المرأة المصرية رحلة عمل وكفاح)، مما يؤثر بالطبع على نسب انتشار قيم أخرى بالكتاب.

« الدور البارز الذى قامت به المرأة المصرية خلال الفترة الماضية ومشاركتها للرجل بغض النظر عن الصعوبات التى واجهتها.

« ضعف تركيز محتوى الكتاب على قيمة (تقبل النقد) على الرغم من أهميتها، وخاصة أن معظم المدرسين يعانون من عدم قدرتهم على التعامل مع الطلاب، ورفض الطلاب تنفيذ التعليمات أو احترام رأى معلمهم، وبالتالي كان من الضرورى على مؤلفى الكتاب مراعاة تضمين محتوى الكتاب بالأنشطة التى تعزز هذه القيمة لدى الطلاب.

« ضعف تركيز موضوعات الكتاب على الأنشطة التى توجهم مساعدة الفئات الضعيفة من المجتمع وبالأخص الأعمال الخيرية التى توجه إلى الفقراء والمحتاجين.

وترى الباحثة أنه ينبغى تضمين الكتاب موضوعات تركز على الأعمال الخيرية وأهميتها لضمان تماسك المجتمع، حتى لاينجرف الشباب إلى أعمال تخريبية بغرض الحصول على الأموال أو الحقد لوجود فئات تملك كل المال وأخرى لا تملك شيئاً.

جدول (٧) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيمتي (العدالة والمساواة) لقيم المواطنة الاجتماعية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس	صريح	ضمني	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة
العدالة	أ - إتاحة فرص متساوية أمام المواطنين		٣	١٠	١٣
	ب - التأكيد على العدل في إصدار الأحكام	-	-	-	-
	ج - العدل في توزيع الثروات بين المواطنين.	-	-	١	٠.٥٣
المساواة	أ - حق التعليم.	١	٥	١	٣.٧٦
	ب - حق الرعاية الصحية.	١	٣	١	٢.٦٨
	ج - تقديم الخدمات الأساسية	-	٣	٣	٣.٢٢
	د - الاحتكام إلى القانون لحل النزاعات	-	١	١	١.٠٧

يتضح من الجدول (٧) أن:

قيمة (إتاحة فرص متساوية أمام المواطنين) احتلت المرتبة الأولى من حيث الاهتمام حيث بلغت نسبة انتشارها (٧٪)، يليها قيمة (حق التعليم) بنسبة (٣.٧٦٪)، يليها قيمة (تقديم الخدمات الأساسية للمواطنين) بنسبة (٣.٢٢٪)، يليها قيمة (حق الرعاية الصحية) بنسبة (٢.٦٨٪)، في حين أهمل الكتاب تماماً قيمة (التأكيد على العدل في إصدار الأحكام) على الرغم من أهميتها لردع الفساد ومحاربة انتشاره في المجتمع تأكيداً للمثل القائل (من أمن العقوبة أساء الأدب). وقد يرجع ذلك إلى:

« طبيعة محتوى الكتاب حيث ركز على موضوع حقوق الإنسان، وبالتالي اهتم بقيمة إتاحة فرص متساوية أمام المواطنين، وقد تضمن الكتاب فصلاً كاملاً عن حقوق الإنسان وتصنيفها، فركز بصورة كبيرة على المساواة بين المواطنين.

« اهتمام الكتاب بقيمة (حق التعليم) يرجع إلى الإيمان الكامل من المجتمع بأن التعليم هو السبيل الوحيد لعلاج مشكلات المجتمع ومحاربة كافة أشكال الفساد، فالتأكيد عليه من أولويات الخطة الإستراتيجية للتعليم.

« أما قيمة تقديم الخدمات الأساسية فكان من الضروري مراعاتها بصورة أكبر من ذلك، لأن شعور الطالب بالانتماء لوطنه ينبع مما يراه في مجتمعه من اهتمام الدولة بمواطنيها وتوفير الخدمات لهم من مأكّل ومشرب وملبس وكهرباء وصرف صحي.

« كذلك ضعف الاهتمام بقيمة (العدل في توزيع الثروات بين المواطنين)، فشعور الطالب باستحواذ فئة قليلة على معظم ثروات الوطن وحرمان باقي الشعب، قد يدفع الطالب فيما بعد إلى الفساد المالي والإداري، رغبة في تكوين ثروة بصورة سريعة. وبالتالي يجب تضمين الكتاب موضوعاً عن جهود الدولة في محاربة الفساد والإجراءات التي تتخذها ضد المفسدين.

وترى الباحثة أن من الضروري الاهتمام بقيمة (التأكيد على العدل في إصدار الأحكام) حيث يشعر الطالب أنه لا فرق بين الغنى والفقر أمام القانون

فهناك عدل فى إصدار وتطبيق الأحكام، وبالتالى ينعكس ذلك بصورة إيجابية فى سلوكيات الطلاب.

جدول (٨) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيمتى (العدالة والمساواة) لقيم المواطنة الاجتماعية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس				ضمنى		المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	النسبة	
محاوية التمييز والتعصب	أ - الاهتمام بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة.	-	-	-	-	-	-	-
	ب - عدم التمييز بسبب العقيدة أو الجنس أو اللون	٢	١٦	١٢	٣٠	١٦.١٢	-	-
المسئولية الاجتماعية	أ - دفع الضرائب	-	١	-	١	٠.٥٣	-	-
	ب - تأدية الخدمة العسكرية.	-	٢	-	٢	١.٠٧	-	-
	ج - تأدية الخدمة العامة	-	-	-	-	-	-	-
	د - احترام خصوصية الآخرين	١	٢	٢	٥	٢.٦٩	-	-

يتضح من الجدول (٨) أن :

❖ قيمة (عدم التمييز بسبب الجنس أو العقيدة أو اللون) قد احتلت المرتبة الأولى من حيث الاهتمام حيث بلغت نسبة انتشارها (١٢.١٦٪)، فى حين بلغت نسبة انتشار قيمة (احترام خصوصية الآخرين) (٢.٦٩٪)، أما قيمة تأدية الخدمة العسكرية ودفع الضرائب فقد جاءت بنسب متدنية جداً، وقد أهمل الكتاب قيمتى (الاهتمام بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة) و (تأدية الخدمة العامة) على الرغم من أن الاهتمام بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة من القيم التى على درجة كبيرة من الأهمية للطلاب، حتى يشعر الطالب أن المجتمع لا يقف عاجزاً أما فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، وإنما يقدم العديد من الجهود التى من شأنها تعميق احساس الطالب بالانتماء لوطنه.

❖ أما قيمة (تأدية الخدمة العامة) فهى أيضاً تقف على نفس درجة الأهمية وخاصة أن تأدية الخدمة العسكرية تكون للذكور أما تأدية الخدمة العامة فتكون للإناث وتكون سنة واحدة وبالتالى يجب تركيز الاهتمام على ضرورة تأدية الخدمة العامة، والاهتمام بإجراءاتها لأجل الاستفادة من الطاقات البشرية المهدرة. وقد يرجع ذلك إلى :

✓ اهتمام محتوى الكتاب بتوضيح مفاهيم حقوق الإنسان بصورة أكبر من اهتمامه بقضايا حقوق الإنسان، خاصة وأن المادة تدرس للمرة الأولى للطلاب، وبالتالى فهى تعتبر بمثابة تهيئة وتمهيد لهم.

✓ ينبغى الاهتمام بتضمين قيمة (تأدية الخدمة العامة) ضمن فصل المرأة المصرية باعتبار أن تأدية الخدمة العامة واجب أساسى عليها وليست مجرد شهادة تمنح لضمان تأديتها لكى تلتحق بوظيفة حكومية، كما يجب الاهتمام بإجراءات تنفيذها حتى يستفيد المجتمع من الطاقات الإيجابية لدى الإناث ويضمن المجتمع حسن استغلالها.

أما عن قيم المواطنة الإقتصادية وهى البعد الأخير للمواطنة بالبحث الحالى، فقد اختلفت نسب انتشارها بالكتاب، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٩) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيم المواطنة الإقتصادية بالكتاب.

القيم الرئيسية	عنوان رئيس		صريح		ضمني		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
احترام العمل	-	-	٧٠	٧	٣٠	٣	١٠	٥٠
استغلال الوقت	-	-	٣٠	٣	-	-	٣	١٥
ترشيد الاستهلاك	-	-	-	-	-	-	-	-
المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة	-	-	-	-	٧٠	٧	٧	٣٥
المجموع	-	-	١٠	١٠	-	١٠	٢٠	4.39

يتضح من الجدول أن : قيمة (احترام العمل) قد احتلت النسبة الأعلى في درجة الإنتشار حيث بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (٥٠%) من إجمالي قيم المواطنة الإقتصادية، يليها قيمة (المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة) بنسبة (٣٥%)، يليها قيمة استغلال الوقت فبلغت نسبة انتشارها (١٥%) ، كما يلاحظ من الجدول عدم الاهتمام بقيمة ترشيد الاستهلاك، وكذلك يتضح أن الاهتمام بالبعد الإقتصادي للمواطنة ليس على نفس درجة الاهتمام بالنسبة للبعد السياسي والاجتماعي ويتضح ذلك من عدد تكرارات القيم التي بلغت (٢٠) تكرار فقط بالكتاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خير الدين، ٢٠٠٨) و (المالكي، ٢٠٠٩) و (إسماعيل، ٢٠٠٩)، وقد يرجع ذلك إلى:

- « تركيز موضوعات الكتاب على الجانب السياسي والاجتماعي للمواطنة باعتبار أنهما جوانب أساسية ومهمة ينبغي التركيز عليها.
- « طبيعة موضوعات الكتاب التي اهتمت بالجوانب السياسية والاجتماعية للمواطنة ، على الرغم من أهمية قيم المواطنة الإقتصادية للطلاب في هذه المرحلة التي تعد مرحلة خطيرة في حياتهم، وبناء عليها ينشأ الطالب متمسكا بهذه القيم، وتكون نمطا عاما في سلوكياته.
- « موضوعات الكتاب تركز على مفاهيم المواطنة و حقوق الإنسان والمرأة والعمل التطوعي ، وبالتالي فإنها لا تسمح بعرض قيم ترشيد الإستهلاك أو احترام العمل.

ورغم انتشار قيم المواطنة الإقتصادية الرئيسية ، إلا أن هناك قيم فرعية لم يهتم الكتاب بها، ويوضح الجدول (١٠) ذلك:

جدول (١٠) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيمتي (احترام العمل واستغلال الوقت)

القيم الرئيسية	القيم الفرعية		عنوان رئيس		صريح		ضمني		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
احترام العمل	١ - الحث على العمل.		-	-	٤	٢	٦	٣٥.٢٩	-	-
	ب - تقبل العمل اليدوي والحرفي		-	-	١	١	٢	١١.٧٦	-	-
استغلال الوقت	١ - احترام الوقت.		-	-	-	-	-	-	-	-
	ب - حسن استغلال الوقت.		-	-	١	١	١	٥.٨٨	-	-
	ج - الالتزام بمواعيد العمل.		-	-	-	-	-	-	-	-
	د - استخدام المنهج العلمي عند حل المشكلات.		-	-	١	١	١	٥.٨٨	-	-

يتضح من الجدول (١٠) أن:

قيمة (الحث على العمل) بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (٣٥.٢٩٪) من إجمالي نسب انتشار قيم المواطنة الإقتصادية، يليها قيمة تقبل العمل اليدوي والحرفى بنسبة (١١.٧٦٪)، يليها قيمة (حسن استغلال الوقت) و(استخدام المنهج العلمى عند حل المشكلات) بنسبة (٥.٨٨٪)، أما قيمتى احترام الوقت والإلتزام بالمواعيد فقد أهملها الكتاب على الرغم من أهمتهما فى الوقت الحالى وخاصة أن معظم الطلاب لا يحترمون وقت المدرسة ولا يلتزمون بمواعيدها، وهم فى أمس الحاجة إلى تضمين هذه القيم بالكتاب.

يتضح من الجدول (١١) أن: قيمة (سلامة استخدام المواصلات العامة) بلغت نسبة انتشارها بالكتاب (١١.٧٦٪)، وكذلك قيمة (تجنب ائتلاف المقاعد والإدراج بالمدرسة)، أما قيمة (المحافظة على الحقائق العامة) فقد بلغت نسبة انتشارها (١٧.٦٤٪)، بينما أفضل الكتاب قيمة ترشيد الاستهلاك بصورة واضحة، وذلك على الرغم من أهمية هذه القيمة وضرورتها وخاصة أننا نجد الطلاب فى هذه المرحلة يميلون إلى فى هذه المرحلة إلى تعمد القاء بقايا الطعام والشراب فى الشارع، وكذلك الإسراف فى استخدام الطعام والشراب. وقد يرجع ذلك إلى:

جدول (١١) يوضح تكرارات ونسب انتشار قيمتى (ترشيد الاستهلاك والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة)

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	عنوان رئيس	صريح	ضمني	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة
ترشيد الاستهلاك	أ - ترشيد استخدام الأضواء المنزلية .	-	-	-	-
	ب - الاعتدال فى استخدام مياه للشرب.	-	-	-	-
	ج - الاعتدال فى استخدام الطعام.	-	-	-	-
المحافظة على الممتلكات العامة	أ - سلامة استخدام المواصلات العامة	-	-	٢	١١.٧٦
	ب. تجنب ائتلاف المقاعد والأدراج بالمدرسة.	-	-	٢	١١.٧٦
	ج. المحافظة على الحقائق العامة	-	-	٣	١٧.٦٤

« طبيعة موضوعات الكتاب، فقد ركزت الموضوعات على قضايا المرأة وحقوق الإنسان والعمل التطوعى ومفاهيم المواطنة، وربما تحتاج موضوعات الكتاب إلى تضمين موضوع أو نقاط حول ترشيد الاستهلاك والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة .

« تركيز المؤلفين على قضايا المواطنة السياسية والإجتماعية بدرجة كبيرة نظرا للظروف الحالية التى يمر بها المجتمع المصرى، فى مرحلة فارقة فى نهضته، وعلى الرغم من ذلك فإنه يجب الاهتمام بدرجة كبيرة بالبعد الإقتصادى للمواطنة حيث أن الاهتمام بتنميته وتوعية الطلاب به ينعكس إيجابيا فى سلوكيات الطلاب، وبالتالي ينشأ على حب وطنه والحفاظ عليه، متمسكا بقيم العمل وترشيد الاستهلاك .

• ثالثاً: التصور المقترح:

وفى ضوء نتائج التحليل السابق لكتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى تم وضع تصور مقترح لكيفية تضمين قيم المواطنة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية بالكتاب ، وقد تم ذلك فى ضوء:

• طبيعة قيم المواطنة:

وقد تم توضيح طبيعة قيم المواطنة وأهميتها لطالب المرحلة الثانوية من خلال الإطار النظرى للبحث ، ويقصد بها مجموعة قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تعكس انتماء طالب المرحلة الثانوية لوطنه وومحافظته عليه ومدى وعيه بحقوقه وواجباته داخل مجتمعه .

• طبيعة وحاجات طلاب المرحلة الثانوية:

تعد المراهقة مرحلة نمائية تقع بين الطفولة والرشد وهى تمثل مرحلة حرجة من حياة الفرد وتعتبر مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية، وتضم الأفراد الذين تقع أعمارهم الزمنية فى الفترة من ١٢ - ٢٠ سنة، وغالبا ما يكون فيها المراهق فى وضع غامض لا يستطيع تحديد ما يتحتم عليه القيام به وبالتالي فإنه يمر بفترة عدم اتزان أو استقرار. (الدسوقي: ١٤٥ - ١٤٦)

كما يميل المراهق إلى مسايرة الجماعة ويحاول تحقيق ذاته من خلال إحساسه بالألفة والمودة ثم يتحول الولاء من الأسرة إلى الأقران، كما يظهر عنده الشعور بالمسئولية الاجتماعية وتعنى محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعى وكذلك المشاركة الوجدانية التى تصل إلى قيمتها بين المراهقين ومنها الإيثار والتضحية فى سبيل الآخرين، كذلك التمرد الذى يعنى محاولة التحرر من سلطة الأسرة ليشعر بالفردية والنضج والاستقلال وقد يغالى المراهق فى التحرر فيتعصب ويتحدى السلطة القائمة، وعلى النقيض من ذلك نجده يتمسك ببعض القيم والمثل الاجتماعية والاتجاهات نحو الخير والعمل الصالح وقد يرجع ذلك إلى افتقاره للتقدير الاجتماعى وعدم الاعتراف بهويته. (هنداوى، ٢٠٠١: ٣٣٨ - ٣٤٠)

وهكذا فإن معظم سلوك المراهقة ما هو إلا نتيجة للرغبة الشديدة فى إظهار الاستقلال والمساواة بالبالغين لإثبات أنهم قد استطاعوا بلوغ مرحلة الرجولة الكاملة (أو الأنوثة الكاملة)، إن الاتجاه الذى يأخذه مثل هذا السلوك يعتمد على المعنى الذى نسبه الفرد إلى الكلمة راشد، فإذا كانت كلمة راشد تعنى بالنسبة إليه أن يكون حراً من جميع القيود، فإن الطفل سيحارب من أجل التحرر من كل ما يظنه قيوداً وممنوعات، ولهذا يصبح من الشائع أن ينتشر مثل هذا السلوك بين المراهقين. (أدلى، ٢٠٠٥: ٢٣٣ - ٢٣٤)

ويوضح الصعیدی (٢٠٠٩: ١٣٥) أن الطالب فى مرحلة المراهقة يتعلم المشاركة الوجدانية والتسامح والعديد من الصفات المتعلقة بالصدق والأمانة والعدل

والتعاون والولاء والمرونة، وعلى المعلم معرفة خصائص هذه المرحلة بصورة جيدة لأنها تمكنه من التعامل مع طلابه.

ولذا على المعلم ضرورة مراعاة تهيئة الجو الصالح عقليا وانفعاليا للطلاب داخل غرفة الصف ، يكون مناسباً لقدرات المراهقين، ويوفر لهم فرص التعلم الذاتى ، وعليه أن يخلق مناخاً تربوياً قائماً على أساس الحرية والتفكير الإستقلالى والاعتماد على النفس وإشباع الحاجات والميول والدوافع. (سليم، ٢٠٠٢: ٤٤١)

هذه التغيرات التى تصاحب مرحلة المراهقة يتبعها أيضاً تغيرات فى حاجات المراهقين ويمكن توضيح تلك الحاجات على النحو التالى:

« الحاجات الفسيولوجية: وهى الإحتياجات الضرورية للجسم مثل المأكل والمشرب.

« الحاجة إلى الأمن: وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمى والشعور بالأمن الداخلى وتجنب الخطر

« والألم والاسترخاء والراحة والمساعدة فى حل المشكلات الشخصية.

« الحاجة إلى الحب: وتتضمن الحاجة إلى الحب والمحبة والتقبل الاجتماعى والأصدقاء

« والانتماء إلى الجماعات.

« الحاجة إلى التقدير: يبذل الفرد كل ما لديه من مهارات وجهد حتى يقدره الآخرون، وتتضمن الشعور بالعدالة فى المعاملة والاعتراف من الآخرين والنجاح الاجتماعى.

« الحاجة إلى المعرفة: وتتضمن الرغبة فى الفهم والاستزادة من العلم واقتان المعلومات. (طه، ١٩٩٦: ٢٥ - ٣٠)

ويرى (واطسون وليندرجرين، ٢٠٠٤: ٦٤٤ - ٦٤٥) أن حاجة المراهق للانتماء تؤدى إلى ارتباطه بجماعة الأقران، وهى عكس الحاجة إلى الإنجاز التى تدفعه إلى نشاطات تحسن من الكفاءة فى حل المشكلات، كما تشمل حاجاته، قبول الذات وإقامة علاقات اجتماعية مرضية مع الزملاء.

• أهداف المرحلة الثانوية :

ينص قانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١ وتعديلاته بالقانون (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧) على أن المرحلة الثانوية تهدف إلى :

« اعداد الطلاب للحياه جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى.

« المشاركة فى الحياه العامة.

« التأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية.

وترى الباحثة أن مادة المواطنة وحقوق الإنسان يمكن من خلالها تحقيق الهدف الثالث للتعليم الثانوي الخاص بترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية، شأنها شأن معظم المواد التي تتسم بالصبغة الاجتماعية، كما تسهم في إعداد الطلاب للمشاركة في الحياة، بتعليمهم حقوقهم وواجباتهم .

• أهداف تدريس مادة المواطنة وحقوق الإنسان لطلاب الصف الثاني الثانوي..:

حددت وزارة التربية والتعليم أهدافا لمادة المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي على النحو التالي:

« تزويد الطلاب ببعض المفاهيم والمصطلحات الهامة التي تعمق الانتماء والولاء للوطن.

« التعرف على مهارات المواطنة للمشاركة في الحياة الخاصة والعامة.

« التأكيد على دور الدولة والمدرسة والأسرة ووسائل الإعلام في تدعيم قيم المواطنة.

« التأكيد على دور الدولة والمدرسة والأسرة والتعرف على واجبات وحقوق المواطن.

« الحرص على تأدية الواجبات على أكمل وجه في مقابل التمتع بالحقوق .

« التأكيد على قيم التسامح والتعاون والإخاء وقبول الآخر.

« التأكيد على تنمية الوعي السياسي والمشاركة في الحياة السياسية والمدنية.

« التعرف على مؤسسات الدولة وعلاقاتها بمؤسسات المجتمع المدني.

« إبراز أهمية وجود مؤسسات المجتمع المدني ودورها في تنمية المجتمع.

« التأكيد على أهمية العمل التطوعي كواجب وطني تجاه بعض المشكلات المحلية.

« التأكيد على دور المرأة في المشاركة السياسية والمجتمعية.

وبالنظر إلى هذه الأهداف يتضح أن مادة المواطنة وحقوق الإنسان تسعى إلى تعريف الطلاب ببعض الجوانب الاجتماعية والسياسية للمواطنة، ولا تركز على الجوانب الاقتصادية للمواطنة، كما أنها في البعد السياسي للمواطنة تركز على قيم معينة وتهمل قيم أخرى، وكذلك البعد الاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق تقترح الدراسة إضافة الموضوعات التالية إلى موضوعات كتاب المواطنة وحقوق الإنسان ليتمكن من خلاله المعلم من تنمية قيم المواطنة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

• موضوعات الكتاب المقترحة :

« المجتمع المصري (تعايش وحوار): يحدد الطالب من خلاله أهم العادات والتقاليد في المجتمع المصري (مثل عادات المجتمع في المناسبات المختلفة، عادات الزواج، آداب التعامل) كما يتعرض الموضوع إلى موضوع أهمية احترام الأديان وحرية ممارسة الشعائر الدينية المنصوص عليها وفقا للدستور

المصري وكذلك عرض مواد الدستور المنظمة لها، كما يمكن تضمين الموضوع بعض الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة الصحيحة والنصوص المقدسة التي تؤكد على احترام الأديان والتعايش السلمى والسلوكيات الإيجابية للمواطنين فى الأزمات، ويعرض من خلاله أنشطة تدعو إلى التفكير كعرض مواقف ونماذج لمشكلات واقعية تتعرض لقضية احترام الأديان، وعلى المعلم من خلالها التركيز على قيم التسامح، الانتماء، تقبل الآخر، العدل، المساواة.

« المحافظة على الوطن (دروس ونماذج عربية وإسلامية): يعرض من خلال الموضوع دروس عن الشخصيات والنماذج العربية والإسلامية التى ضحت بحياتها فى سبيل الوطن مثل صحابة الرسول (عمر بن الخطاب رضى الله عنه)، أبطال حرب أكتوبر (سعد الدين الشاذلى، سيرته ومواقف من حياته)، (الملك عبد الله بن عبد العزيز) ومواقفه البطولية مع مصر، (مواقف بطولية) لضباط وجنود القوات المسلحة بسيئات فى القضاء على الإرهاب، يزود خلالها الطالب بأوراق عمل تتضمن رأيه وانطباعاته عن النماذج المعروضة بالموضوع، كما يتعرف من خلالها الطالب على قيمة الدفاع عن الوطن، وتدعيم الإحساس بالانتماء إليه وعدم خيانة الوطن، العدل فى إصدار الأحكام، مساعدة الفقراء والمحتاجين، الوحدة الوطنية .

« تضمين موضوع حقوق الإنسان ، دروس عن الحقوق السياسية وأهميتها وآليات ممارستها، وكذلك عن الواجبات السياسية وضرورتها، ودروس عن اللجوء السياسى ، معنى اللجوء السياسى ، القواعد المنظمة له، ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الخاص بهذا الموضوع ، نماذج من بعض اللاجئين السياسيين لمصر، وذلك من خلال عرض أنشطة توضح ذلك ، بحيث يتعرف الطالب على الحقوق التى يجب أن يتمتع بها، وأن بلده لا تطرد أبناؤها وإنما تفتح يديها لمن يأتى إليها ملتزماً بقوانينها ، ويمكن تضمين درس عن حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة ، يتعرف خلاله على مفهوم ذوى الاحتياجات حقوقهم وواجب الدولة نحوهم ويمكن لهذا الموضوع أن يرسخ قيم حق اللجوء السياسى، الاهتمام بقضايا ذوى الاحتياجات ، وعدم التمييز، وكذلك عدم خيانة الوطن، احترام تشريعات الدولة، احترام النظام وعدم انتهاكه .

« تضمين موضوع (المرأة المصرية) درساً عن تأدية الخدمة العامة للمرأة وأهميتها وإجراءاتها ومدى الاستفادة منها وأماكن تأديتها، يتعرف خلالها الطالب على الموضوع بصورة واضحة، بشكل يعمق فائدة الخدمة العامة ،ويمكن للمعلم تزويد الطلاب ببعض الأوراق تتضمن ما فهمه عن الموضوع وما لم يفهمه الطالب حول الموضوع، ويمكن من خلال أنشطة هذا الدرس تعزيز قيمة تأدية الخدمة العامة، الانتماء، الولاء، احترام الدستور والقانون .

« تضمين موضوع (الفساد وكيفية مواجهته): يتعرض هذا الموضوع لمفهوم الفساد وأنواعه، قوانين محاربة الفساد، إجراءات الدولة في مواجهة الفساد، دور الفرد والمجتمع في القضاء على الفساد، ويمكن من خلال أنشطة هذا الموضوع تنمية قيم الإعتزاز بالهوية، العدل، المساواة، عدم خيانة الوطن، احترام الدستور والقانون.

« تضمين موضوع عن (العمل اليدوى والمهنى): ويعرض من خلال العمل وأهميته للمجتمع وتقدمه والعمل اليدوى والحرفى، ويركز على أهميته واحترام أصحاب المهن والحرف، نماذج لدول متقدمة اقتصاديا اعتمدت على العمل اليدوى والحرفى مثل الصين، ويمكن من خلال عرض أنشطة هذا الموضوع التركيز على قيم احترام العمل، ترشيد الاستهلاك، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

• استراتيجيات و طرق التدريس المناسبة لتدريس الموضوعات:

ينبغى استخدام طرق واستراتيجيات تعتمد وتركز بصورة كبيرة على الطالب مثل استراتيجيات التعلم النشط والتساؤل الذاتى والعصف الذهنى، الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة وتوظيف الأنواع المختلفة للذكاءات أثناء تدريس الموضوعات، وهذا ربما يساعد فى تنمية القيم لدى الطلاب، كذلك أساليب التعلم المستند إلى الدماغ فى كيفية توظيف النصف الأيمن والأيسر للمخ، واستراتيجية قيعات التفكير الست وكذلك استراتيجية KWL، وكل الطرق المذكورة لا يعنى الاستغناء عن استراتيجيات الحوار والمناقشة والاستقصاء فى تدريس موضوعات المواطنة وحقوق الإنسان.

• تكنولوجيا التعليم الحديثة ووسائل التعليم:

ينبغى الاستعانة بتكنولوجيا جديدة فى تدريس موضوعات الكتاب وتوظيفها بصورة جيدة كعرض فيديوهات عن عمليات بطولية لجنود القوات المسلحة، أو عرض نماذج رائدة مصرية (اسلامية ومسيحية) كانت نموذجا فى توحيد المجتمع، وكذلك توظيف تقنيات النصوص الفائقة عبر الانترنت فى الحصول على المعلومات، استخدام المواقع التعليمية مثل Wiki Spaces فى إعداد مشروعات بحثية للطلاب، ويمكن الموقع من التفاعل والنقاس بين القائم بالتدريس والطلاب، أيضا إعداد منتدى تعليمى للطلاب والمعلمين للتواصل فيما بينهم وكذلك استخدام خدمات المحادثة Talk بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، وكذلك تفعيل السبورة الذكية Smart Board الموجودة فى المدارس، كل ذلك بالإضافة إلى استخدام البرامج المتاحة بالحاسب الآلى مثل عروض البوربوينت Power Point كل هذه الأساليب التكنولوجية تحفز الطلاب على التعلم وتثير اهتمامهم لعملية التدريس، ويمكن أن يساهم ذلك فى محاولة الطالب البحث عن المعلومات بنفسه واكتشاف أساليب جديدة فى حل المشكلات.

• الأنشطة والتكليفات المقترحة:

يمكن تنمية قيم المواطنة من خلال تكليفات وأنشطة يقوم بها الطالب داخل الفصل وخارجه ممثلة في:

- « كتابة مقالات عن أهمية المواطنة، إعداد مشروعات بحثية حول الإخاء والتعاون والتسامح بالمجتمع المصري.
- « إعداد ملخصات عن بعض الموضوعات الخاصة بالمجتمع المحلي، كتابة بحث حول المؤسسات المدنية بالمجتمع المصري ودورها مثل جمعية رسالة، مؤسسة الدكتور مصطفى محمود، مؤسسة مصر الخير، مؤسسة مجدى يعقوب وغيرها من المؤسسات التي توجد بالمجتمع على مستوى المدى والقري.
- « عقد الندوات العلمية حول المواطنة وأبعادها وإتاحة الفرصة للحوار والمناقشة
- « المشاركة فى الأنشطة التطوعية مثل تقديم الخدمات للمواطنين ، الاشتراك فى الجمعيات الخيرية

• أساليب التقويم :

فيجب الاهتمام بأساليب التقويم، فقد لاحظت الباحثة عدم اهتمام بعض المدرسين بأساليب التقويم على اعتبار أن المادة لا تضاف إلى مجموع الطالب، ولذا يجب استخدام أنواع التقويم المختلفة سواء البنائى أو الختامى أو التشخيصى، فيجب على المعلم تقييم الطلاب أثناء تدريس دروس الوحدات وكذلك إعداد الاختبارات بعد كل وحدة من الوحدات وعدم الاقتصار على الأنماط المقالية بل يجب تنويع أساليب التقويم مابين الأسئلة المقالية والموضوعية وألا يقتصر الأمر على استخدام اختبارات تركز على الجانب المعرفى فقط، بل يكون عملية مستمرة وشاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية باستخدام اختبارات ومقاييس وبطاقات ملاحظة تتناول الجوانب الثلاثة.

• توصيات الدراسة:

- فى ضوء نتائج الدراسة وما توصلت إليه توصى الباحثة بما يلى:
- « تزويد منهج المواطنة بالأنشطة والتدريبات التى تساعد على تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.
- « أهمية إثراء منهج المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثانى الثانوى بالمزيد من قيم المواطنة المناسبة لطالب المرحلة الثانوية فى ضوء ما كشفت عنه نتائج تحليل المحتوى.
- « ضرورة إدخال منهج للمواطنة بالمرحلة الإبتدائية والإعدادية والجامعية، وتكون موضوعاته مناسبة لطبيعة المرحلة وتتضمن نماذج وسلوكيات تساعد على تنمية قيمة المواطنة لدى الطلاب.
- « ضرورة تدريب معلمى المواد الفلسفية وتزويدهم بالمراجع التى تساعدهم على تدريس المحتوى الحالى بصورة تساعد على تنمية قيم المواطنة.

« تغيير أساليب تقويم المنهج التى تعتمد على الاختبارات فقط، واستخدام أساليب أخرى يمكن من خلال التعرف على قيم المواطنة التى تم تنميتها لدى الطلاب.

« التأكيد على تضمين مفاهيم المواطنة بالمقررات الدراسية كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والفلسفة.

• مقترحات الدراسة:

- فى ضوء إجراءات ونتائج البحث توصى الباحثة بإجراء البحوث التالية:
- « تقويم مناهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية فى ضوء قيم المواطنة.
- « وحدة مقترحة لتنمية قيم المواطنة لطلاب الصف السادس الابتدائى.
- « فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت فى تدريس الفلسفة على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- « أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس مادة الفلسفة على تنمية قيم الانتماء والولاء لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- « فاعلية استخدام التعلم المدمج فى تنمية قيم المواطنة الإجتماعية والإقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية

• المراجع :

- أبو النور، محمد عبد التواب (٢٠٠٨). التنشئة الاجتماعية ودورها فى اكساب قيم المواطنة ومهاراتها، المؤتمر الأول " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٩- ٢٠ يوليو، ٥٩- ٧٤.
- أبو غريب، عايدة (٢٠٠٨): تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة فى الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس ١٩ - ٢٠ يوليو، ١٣ - ٣٧.
- أدلر، ألفريد (٢٠٠٥): معنى الحياة، ترجمة: عادل نجيب بشرى. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- اسماعيل، أمال أحمد حلمى (٢٠٠٩). تطوير منهج التربية الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال قيم المواطنة والوعى بها، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٢٤)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١١٥ - ١٤٥.
- الأسمرى، خالد بن عبد الله (٢٠١٢). قيم المواطنة وعلاقتها بالنشاط الاجتماعى المدرسى) دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بشرق الرياض)، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- أويدر، عبد الرزاق (٢٠٠٧). دور المدرسة فى بناء المواطنة، مجلة المربى (المجلة الجزائرية للتربية)، العدد ٨، ١١ - ٢٢.

- الجمل، على أحمد و جمعة، ثناء أحمد و محمد، وليد طاهر و فرغلى، محمد سيد و على، إسلام محمد السيد (٢٠١٥). المواطنة وحقوق الإنسان : الصف الثانى الثانوى. وزارة التربية والتعليم : قطاع الكتب.
- الجيار، تغريد بنت عبد الله محمد (٢٠١٤). مدى مساهمة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة فى تنمية قيم المواطنة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.
- الخوالدة، تيسير محمد (٢٠١٣). دور عضو هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية فى تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٠، ملحق ٣، ١١٦٠ - ١١٨٠.
- الدسوقي، مجدى محمد (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو: من الميلاد إلى المراهقة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الشبول، هيام عبد الله فيصل و الخوالدة، محمد محمود (٢٠١٤). دور مديرات ومعلمات المرحلة الأساسية فى تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطالبات فى مدارس اقليم الشمال، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (٣)، (٥)، ٥٩ - ٨٨.
- الصائغ، بان غانم أحمد (٢٠٠٩). التأصيل التاريخى لمفهوم المواطنة، مجلة دراسات إقليمية، مركز الدراسات الإقليمية، الموصل، ٥ (١٣)، ٣١٥ - ٣٤٠. متاح على www.iasj.net
- الصعیدی، فواز بن مبریک حماد (٢٠٠٩). الأساليب التربوية النبوية المتبعة فى تعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين" تصور مقترح"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصلابی، على محمد محمد (٢٠١٤). المواطنة والوطن فى الدولة الحديثة المسلمة. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر. متاح على bookwww.saayd.net/
- الغامدى، عبد الرحمن بن على (٢٠١٠). قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكرى. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الفقى، عبد الرؤوف محمد و إمبابی، نادية فهمی (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا، المؤتمر العلمى الثانى " حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية"، المجلد الثالث، ٢٦ - ٢٧ يوليو، ٨١ - ١٢١.
- الكندرى، كلثوم محمد ابراهيم و العازمى، مزنة سعد خالد (٢٠١٣). قيم المواطنة المتضمنة فى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية فى دولة الكويت (دراسة تحليلية)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، يناير، ٣٠٩ - ٣٧٢.
- المالکى، عطية بن حامد بن دياب (٢٠٠٩). دور تدريس مادة التربية الوطنية فى تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة من وجهة نظر معلمى التربية الوطنية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- المحروقى، ماجد بن ناصر خلفان (٢٠٠٨). دور المناهج الدراسية فى تحقيق أهداف تربية المواطنة. المكتبة الالكترونية: أطفال الخليج لذوى الاحتياجات الخاصة، ١ - ١٨. متاح على www.gulfkids.comm
- المعمري، سيف بن ناصر على (٢٠١٤). التربية من أجل المواطنة فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات، مجلة رؤى استراتيجية، يوليو، ٣٨ - ٦١.

- النصار، صالح بن عبد العزيز والكريم، راشد بن حسين العبد (٢٠١٠). التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٩٩)، يناير ١ - ٥٩.
- باحكي، تهاني بنت أحمد بركات (٢٠١٠). دور برامج التوعية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- بركات، زياد وأبو على، ليلي (٢٠١١) مظاهر المواطنة اجتماعية في المقررات الدراسية في العلوم الاجتماعية، ورقة بحث مقدمة الى المؤتمر العلمي الرابع " التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل"، جامعة جرش الأهلية، فلسطين، ٢٩ - ٣١ يوليو، ١ - ٢٨. متاح على www.qou.edu/arabic/researchprogram
- تمام، شادية عبد الحليم (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، بنها، الجزء (٢)، العدد (٣٠)، ١١٣ - ١٦٩.
- جرجس، هاني صبري حنا (٢٠٠٧). فعالية تدريس علم الاجتماع باستراتيجية العصف الذهني على تنمية قيم المواطنة والوعي ببعض قضايا العولمة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- خير الدين، مجدى خير الدين كامل (٢٠٠٨). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الولاء نحو الوطن لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر الأول " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٩ - ٢٠ يوليو، ٣٩٥ - ٤٢٠.
- زهو، عفاف محمد (٢٠٠٧). دور التعليم في تربية المواطنة لعصر العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (١٧)، (٦٩)، ٣٩ - ٨١.
- سليم، مريم (٢٠٠٢). علم نفس النمو، بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد المعبود، سالى الهادى محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام مدخل الأماكن التاريخية في تنمية أبعاد المواطنة والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- على، إبراهيم سعيد والمسارى، عبد الله أحمد والتهارى، محمد حسن و ناصر، فاطمة محمد و غفار، عبد الله أحمد و علوي، أحمد صالح و عيوري، فرج عمر و سعيد، عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥). دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ. عدن: مركز البحوث والتطوير التربوى.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوى والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربى.
- علام، عباس راغب (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بشعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، المؤتمر العلمى الثانى "مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول"، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، ٢٨ - ٢٨ مارس، ٣٦٩ - ٤٢٧.
- عيد، هناء أحمد محمد السيد (٢٠٠٨). تطوير منهج الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض أبعاد المواطنة. المؤتمر الأول " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٩ - ٢٠ يوليو، ٢٠٥ - ٢٣٩.
- فرج، الهام عبد الحميد (٢٠١٣). إشكالية المواطنة في التعليم بعد ثورة ٢٥ يناير، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص، مؤتمر التعليم والثورة في مصر: رؤى وسياسات بديلة، ١١ - ١٣ نوفمبر، ١ - ٢٥.

- فرج ، الهام عبد الحميد (٢٠١٣). اتجاهات الطلاب نحو ثقافة المواطنة فى مصر. القاهرة: معهد كارينجى لدراسات الشرق الأوسط، ١ - ٥٤.
- فرج ،هانى عبد الستار (٢٠٠٤). التربية والمواطنة دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، (١٠)، (٣٥)، ٩ - ٣٧.
- فوزى، سامح (٢٠٠٧). المواطنة. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات وحقوق الإنسان.
- قاسم، مصطفى محمد عبد الله (٢٠٠٦). التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية فى المدرسة المصرية. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
- قروانى ،خالد (٢٠١٠). الإتجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة. جامعة القدس المفتوحة.
- محمد ، هناء عبد الله (٢٠٠٩). واقع قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية وأداء معلميه بالمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية، المؤتمر العلمى الرابع (الدولى الأول) " التعليم وتحديات المستقبل"، جامعة سوهاج، ٢٥ - ٢٦ أبريل، ٥٢٧ - ٥٨٣.
- محمود، سعاد محمد فتحى (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وتدریس الفلسفة للأطفال. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- مذكور،على أحمد (٢٠١٤). التعليم وتأسيس المواطنة لدى الانسان العربى، مجلة العلوم التربوية،العدد الأول، الجزء الأول،يناير، ١ - ٤٦.
- مرتجى ،زكى رمزى و الرنتيسى ، محمود محمد (٢٠١١). تقييم محتوى التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسى فى ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية ، غزة، (١٩)، (٢)، ١٦١ - ١٩٥.
- هنداوى ، على فالح (٢٠٠١). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. العين: دار الكتاب الجامعى.
- واطسون، روبرتو ليندجرين، هنرى كلاى (٢٠٠٤). سيكولوجية الطفل والمراهق، ترجمة: داليا عزت مؤمن، القاهرة: مكتبة مدبولى.
- يونس ،الشامى الأشهب (٢٠١٣). "سوسيولوجيا" المواطنة أم " علم تربية" المواطنة؟ أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعى والنسق التربوى ضمن خصوصية " التربية على المواطنة"، المجلة العربية لعلم الاجتماع، العددان ٢٣، ٢٤، ٩٩ - ١١٧.
- Chanzanagh,HamidE.,mansoori,F.M.&Zarasazkar.M.(2011).Citizenship Values in school subjects : a case – study on Iran’s elementary and secondary education school subjects, procedia social and behavioral sciences ,15, 3018- 3023.
- Bryony L.hoskins & Massimiliano, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a composite Indicator. Social indicators Research,90(3),459-488.
- Lawy ,Robert,Biesta ,Gert (2006) . Citizenship – as –Practice : The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. British journal of educational Studies . 54(1),34-50.

- Naval, Concepcion, Print, Murray, Veldhuis, Ruud (2002). Education for Democratic Citizenship in The New Europe: Context and Reform. European journal of education. 37(2).107-128 .
- Siguake ,Aron T. (2013).Citizenship Education in The Social science Subjects :An Analysis of The Teacher Education curriculum for Secondary Schools, Australian journal of Teacher Education,38(110,125-139.
- Deer ,Frank (2010).Teachers' and Principals' Perceptions of Citizenship Development of Aboriginal High School Students in The Province of Manitoba :An Exploratory Study, Canadian Journal of Educational Administration and Policy ,Issue 110,September,1-33.
- Bernadette,Joslin, Rob ,Pope , Helen, Lim (2007). Post-16 Citizenship in Work-based Learning: An Introduction to Effective Practice.pp1-20. London: The Learning and Skills Network .available at www.LSNeducation.org.uk
- McIntosh, Hugh (2006).The Development of Active Citizenship in Youth,Doctor of Philosophy ,faculty of The Development of Psychology, The Catholic University of America.
- Giron,L. A. M. (2012). Educating Good Citizens:A case Study of Citizenship Education in Four Multicultural High School classroom in Ontario, Faculty of Education, University of Ottawa,Canada.
- Hirsch, Rene (2010). World Citizenship Education: From Concept to realization, Paper Presented at The AERA Conference Meeting Denver,Colorado, May 3, 1-19.
- Moores, Erin (2009). Citizenship for A Modern Democracy: Youth Perspectives on The Canadian Multicultural Reality. Bachelor of Independent Studies (BIS) , University of Waterloo,Canada.
- Handler, Joel F. (2002).Social Citizenship and Workfare in The United States and Western Europe from Status to Contract, Paper Presented at Bien: Basic income European Network ,9Th International Congress, Geneva, September 12-14,pp. 1-59.



البحث العاشر :

**التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى
طلاب المرحلة الثانوية**

إعداد :

د / أحمد يعقوب النور

كلية التربية جامعة جازان
المملكة العربية السعودية

” التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

د/ أحمد يعقوب النور

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً وطالبة ممن تفوقوا في الاختبارات النهائية للصف الثاني الثانوي للعام ٢٠١٤م - ٢٠١٥م واستخدم مقياس الثقة بالنفس إعداد سدي شروجر 1990، تعريب وتقنين محمد (١٩٩٧م)، كما استخدم مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، وبيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، كما بيّنت نتائج تحليل الانحدار أن متغير الثقة بالنفس أسهم بنسبة ٢٤٪ في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي، بينما أسهم متغير مستوى الطموح بنسبة ٣٤٪ في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التفوق الأكاديمي، الثقة بالنفس، مستوى الطموح، التنبؤ

The Predicting of Academic Giftedness in Accordance with Self – Confidence and level of Aspiration of Secondary School Students

Abstract :

The current study aimed at identifying the contribution of self – confidence and level of aspiration in predicting the academic giftedness among the students of secondary school. The study sample consisted of (196) second year students during the year (2014-2015) in Khartoum State. The researcher used two scales as a measure of Self – Confidence, and the measure of the level of aspiration. The results revealed that there were statistical significant relations between the academic giftedness and self – confidence on one hand, and between the academic giftedness and the level of aspiration on the other. The self – confidence contributed with (24%) in predicting the academic giftedness, and the level of aspiration contributed with (34%) in predicting the academic giftedness.

Key Words: Academic Giftedness, Self-Confidence, Level of Aspiration

• مقدمة :

تعد فئة المتفوقين أكاديمياً قوى كبرى وطاقة لا غنى عنها، لذا فقد حظي موضوع التفوق الأكاديمي باهتمام الباحثين نسبة لأهميته في مجال تقدم وتطور المجتمعات البشرية، وإن المجتمعات التي اهتمت بأبنائها المتفوقين حققت نجاحات في شتى المجالات التكنولوجية وفي مختلف العلوم، كذلك في مجالات التقنية الحديثة.

ويشير القريطي (٢٠٠٥م) إلى أن فئة المتفوقين أكاديمياً يمثلون مستقبل كل مجتمع وقدرته في مواجهة المشكلات في مختلف مجالات النشاط الإنساني،

ذلك من خلال مشاركة هذه الفئة بكل فاعلية في بناء المستقبل الجماعي للبشرية.

إن فئة المتفوقين بحاجة إلى الرعاية والاهتمام ولا بد من مدها بكل الوسائل التي تشجع وتدعم التفوق، وخاصة أن فئة المتفوقين أكاديميا بالمرحلة الثانوية تعد فئة هامة من فئات المجتمع، حيث تمثل هذه المرحلة نقطة انتقالية حرجية قبل دخول الطالب إلى المرحلة الجامعية، فهي مرحلة يتطلب فيها من الطالب تحديد توجهه التخصصي (علمي، أدبي) الذي يسير عليه في مستقبله العلمي والمهني.

- ويرى بدر (٢٠١٠م) أن المتفوقين دراسياً يتميزون بعدة خصائص هي:
- « الخصائص الجسمية: حيث إنهم يفوقون العاديين في الأداء الحركي والمرونة الجسمية والصحة الجسمية وسلامة البدن.
- « الخصائص العقلية: حيث إنهم يفوقون العاديين في سرعة التعلم والفهم والإدراك والقدرة على التركيز والانتباه وحب الاستطلاع.
- « الخصائص الاجتماعية: إن المتفوقين دراسياً يفوقون العاديين في تفضيل مصاحبة الكبار ومجاملة الآخرين.
- « الخصائص السلوكية: إنهم يفوقون العاديين في تنظيم الأفكار وتحمل المسؤولية.
- « الخصائص الانفعالية: لديهم الحساسية العالية لبعد الاتساق بين المثاليات والسلوك.

- وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في التفوق الأكاديمي وهي:
- « الذكاء Intelligence وهذا يعني ضرورة توافر درجة عالية من الذكاء لدى الأشخاص المتوقع تفوقهم أكاديمياً.
- « الدافعية Motivation حيث تشير أدبيات علم النفس إلى تأثير الدافعية على التفوق الأكاديمي.
- « القدرات Abilities حيث ترتبط القدرة اللغوية وإدراك العلاقات والتحليل... إلخ بالتحصيل والتفوق الأكاديمي.
- « الطموح Ambitious، ويشير عبد اللطيف (١٩٩٣م) إلى أن الطموح يلعب دوراً كبيراً في دفع الفرد نحو التفوق والامتياز والتفرد.
- « الرضا Satisfaction عن الدراسة.

أما مفهوم الثقة بالنفس Self-confidence فيعد من المفاهيم الرئيسية في مجال دراسة الشخصية ولها أهمية علمية وتطبيقية، وهي متغير من متغيرات الشخصية التي تلعب دوراً مهماً في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والتكيف معها من خلال مساعدته في اتخاذ القرارات، والتعبير عن الذات، وهي

بذلك تعد مفتاحاً للنجاح في مجالات عدة كالدراسة والعمل والعلاقات الاجتماعية، وبذلك ترتبط الثقة بالنفس بالكفاءة الجسمية والاجتماعية والنفسية للفرد، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به (المشعان، ١٩٩٩م).

وتعد الثقة بالنفس حالة نفسية يكتسبها الفرد منذ طفولته المبكرة في محيط الأسرة، فتظل تلازمه، وتدفعه للنجاح وللمستقبل الزاهر (عبد المتجلي، ١٩٩٢).

ويشير تافاني ولوش (Tavani & Losh, 2003) إلى أن الثقة بالنفس تعد منبئة بالأداء الأكاديمي للطالب، فهناك علاقة بين الثقة بالنفس وإنجازات الطلاب الأكاديمية والدافعية.

ويشير كلوسترمان (Kloosterman, 1998) إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل طلبة الرياضيات تعزى للثقة بالنفس، حيث كان تحصيل الطلبة ذو الثقة العالية بأنفسهم أعلى من تحصيل ذوي الثقة المنخفضة.

إذن الثقة بالنفس تمثل حجر الزاوية في كل مجتمع وأساس تماسكه وانتظامه، وهي أساس دعم تقدير الذات والقدرات الابتكارية، وهي كذلك وثيقة الصلة بالكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي (Rotenberg, et al, 2005).

إن الثقة بالنفس عبارة عن نسيج مركب من ثلاث سمات عاطفية وروحية متمثلة في: إدراك الذات، وقبول الذات، والاعتماد على الذات (رايان، ٢٠٠٦م).

وهناك بعض المقومات التي تؤثر في الثقة بالنفس من بينها:

« المقومات الجسمية، كخلو جسم الإنسان من الأمراض التي قد تعوقه عن أداء مهامه، بالإضافة إلى الجاذبية الشخصية والقدرة التعبيرية تساعد الفرد وتعزز له الثقة بنفسه (العبيد، ١٩٩٥م).

« المقومات الاجتماعية والاقتصادية، فعندما يستطيع الفرد تلبية احتياجاته وتحقيق تطلعاته الاقتصادية فإن ثقته في نفسه تزداد، كما أن شعوره بمدى تقدير الناس له يعزز ثقته بنفسه (لاحق، ٢٠٠٤م).

إن الثقة بالنفس ترتبط إيجابياً بالتوافق العام في جوانبه النفسي والاجتماعي والجسمي والسلوكي وبالتالي تمثل نقطة الانطلاق للكثير من السلوكيات الإيجابية (العنزي، ١٩٩٩م).

ويرى اليس (Ellis, 2003) أن بناء الثقة بالنفس يعتمد على بعض العوامل أهمها: التعامل مع أفراد لديهم ثقة مرتفعة بأنفسهم، والتعرض لخبرات إيجابية، والاتجاهات الإيجابية من الآخرين نحو الفرد، والتمتع بقدر من النجاح في الحياة، وثقة الفرد في أفكاره وقيمه.

أما مستوى الطموح فيعد من الموضوعات الرئيسية في علم النفس لما له من علاقة مباشرة بشخصية الفرد وتأثيره على توافقه النفسي والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، وله ارتباط بشتى نشاطات الفرد في مجالات حياته المختلفة، وله دور كبير في تقدم كثير من الأمم والشعوب، وإن ارتضاع مستوى الطموح أصبح ظاهرة تنسم بها المجتمعات المتقدمة (شكور، ١٩٨٩م: ٢٨).

ويعد هوبي (Hoppy, 1934) أول من درس موضوع الطموح، ذلك في بحثه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، ويرى أن مستوى الطموح يعبر عن المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية التي تتعلق بأدائه لعمل معين (الشرقاوي، ١٩٨١م).

وتشير عبد الفتاح (١٩٨٤م) إلى أن مستوى الطموح له أهمية كبيرة في توجيه السلوك الإنساني، وهو أحد محددات السلوك، وله أهمية قصوى في حياة الفرد والمجتمع باعتباره سمة للشخصية، ويرتبط بالكفاية الإنتاجية والروح المعنوية، كما أن الفرد الطموح يتميز بالنظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق، والاعتماد على النفس، وعدم الإيمان بالحظ .

إن الطموح يجعل الطالب أكثر تكيفاً مع المهام، لذا يكون أكثر تعلماً، ويرتفع مستواه وإنتاجه العلمي، وهذا ما جعل موضوع رفع مستوى طموح الطالب ذا أولوية عالمية (Quaglia & Cobb, 1996).

وتشير عبد الفتاح (١٩٩٣م) إلى أن الأداء الأكاديمي للطالب يرتبط من حيث الارتضاع أو الانخفاض إلى حد كبير بخبرات النجاح أو خبرات الفشل، أي بمستوى الطموح.

وتشير الشافعي (٢٠١٢م) إلى أنه لا يمكن تفوق الطالب دراسياً دون أن يكون لديه مستوى مناسب من الطموح الذي يدفعه نحو تحقيق المزيد من التفوق والامتياز.

إن مستوى الطموح يمثل الباعث الذي يحرك الطاقات والإمكانات التربوية الهائلة من أجل إحداث تعلم أفضل، وتعود الكثير من الانجازات والاختراعات والاكتشافات التي أدت إلى تطور وتقدم الأمم إلى مستوى الطموح بالإضافة إلى عوامل أخرى تساعد على الانجاز (عبد الله، ١٩٩٩م).

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح وهي :

« الذكاء : إن الذكاء من أهم العوامل التي تسهم في رفع مستوى الطموح، فالطالب الذكي أقدر على فهم نفسه، والحكم على قدراته وما تتطلبه أداء الأعمال المختلفة من قدرات، لذا فإنه لا يجعل مستوى طموحه بعيداً عن الواقع بل في مستوى قدراته .

« مفهوم الذات : إن الصورة التي يضعها الفرد لذاته لها دور كبير في التأثير على طموحه، لذا يجب على الفرد ألا يكون مغرورا يرى في نفسه القوى الخارقة القادرة على فعل كل شيء حتى لا يصطدم بالواقع وفقا لإمكاناته وقدراته التي لا تؤهله لأداء بعض الأعمال أو حل بعض المشكلات التي تواجهه، كما أن الفرد الذي يقلل من تقديره لذاته ويضع لها صورة مشوهة لم يستطع تحقيق طموحه وذلك لخوفه من الفشل.

« الدافعية : يعد مستوى الطموح من العوامل الدافعة للفرد ليعمل بكل جهد لتحقيق المستويات الأدائية التي يتوقع أن يحققها، فكلما ارتفع مستوى طموح الفرد ارتفعت دافعيته ، وزادت إمكانات نجاحه وتفوقه الدراسي ، والعكس صحيح ، حيث إن انخفاض مستوى الطموح يؤدي إلى انعدام الدافع وبالتالي تقل احتمالات النجاح والتفوق (عبد الله ، ١٩٩٩م) .

« النجاح أو الفشل: إن النجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر الفرد بنوع من الرضا عن الذات، وقد أشارت بعض الأبحاث والدراسات إلى أن معرفة الفرد لدرجة نجاحه تشكل دافعا قويا لعملية تعلمه، أما الفشل فقد يؤدي بالفرد إلى الشعور بالإحباط، وقد يكون عائقا في تقدمه التعليمي .

« جماعة الرفاق: للأقران دور كبير في حياة الأفراد وفي تحديد مستويات طموحهم

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت الدراسة الحالية كخطوة لاستكشاف مدى إسهام كل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي. وبالرغم من أن هناك بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت متغيرات الدراسة مع متغيرات أخرى، إلا أن الدراسات التي تناولت التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح في العالم العربي تكاد تكون نادرة ، حسب علم الباحث ، وعلى ضوء ذلك يحدد الباحث مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: هل يمكن التنبؤ بالتفوق الأكاديمي من خلال كل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي ؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

« هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي ؟

« هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي ؟

- « ما مستوى إسهام الثقة بالنفس في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي ؟
- « ما مستوى إسهام مستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي ؟

• فروض الدراسة:

- « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي.
- « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي .
- « تسهم درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس الثقة بالنفس في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي.
- « تسهم درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي.

• أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

- « الكشف عن العلاقة بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس .
- « الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتفوق الأكاديمي .
- « الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتفوق الأكاديمي من خلال الثقة بالنفس.
- « التعرف على مدى إسهام مستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي .

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح، وبذلك تسهم الدراسة الحالية من خلال قيمته المعرفية في تمكين القائمين والمهتمين بشؤون الطلاب في وزارة التربية والتعليم بالسودان، والمدارس الثانوية من التعامل السليم مع الطلاب، بتقديم كل ما من شأنه أن يعزز تفوقهم الأكاديمي من خلال تطوير برامج إرشادية تربوية لتعزيز الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلاب. كما أن البحوث العربية، وخاصة البحوث في السودان لم تتطرق إلى موضوع العلاقة بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، حسب علم الباحث، وبذلك تسهم الدراسة الحالية في سد النقص في هذا الجانب.

• محددات الدراسة:

تتحد أهمية الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء الآتي:

« تقتصر الدراسة الحالية على طلاب الصف الثاني الثانوي المتفوقين الذين حصلوا في الامتحانات النهائية المؤهلة على نسبة ٩٠٪ فأعلى .
 « تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة لأغراض هذه الدراسة وبلاستجابة عن فقراتها من قبل الطلاب عينة الدراسة.

• تعريف مفاهيم ومتغيرات الدراسة:

• التفوق الأكاديمي:

يعرف عبد الرحيم (١٩٨٨م) التفوق الأكاديمي بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على عدد من الاختبارات سواء أكانت موضوعية أو عادية أو تحريرية أو عملية بحيث تصل بالطالب إلى أفضل التقديرات (ممتاز أو جيد جداً) مقارنة بالمجموعة الدراسية التي ينتمي إليها دراسياً.

كما يعرف محمد (٢٠٠٦م) التفوق الأكاديمي بأنه تفوق الطالب على زملائه بالمرحلة الدراسية مع تميزه بقدرات عقلية عن العاديين الذين يعيشون معه في المجتمع ذاته.

ويعرف الباحث الطالب المتفوق أكاديمياً بأنه الطالب الذي حصل على نسبة ٩٠٪ فأعلى في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي بولاية الخرطوم للعام ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م.

• الثقة بالنفس :

عرف مكلود (2006), Mcleod الثقة بالنفس بأنها توقع عام لدى الفرد بأنه يتصرف، ويفكر، ويشعر، ويدرك الأشياء والأحداث بالطريقة التي تجنبه الضرر والأذى.

أما جيلفورد: فيعتبر الثقة بالنفس عاملاً عاماً يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة لا التراجع عنها (في Wolf & Grosch, 1990).

يقصد بالثقة في النفس في الدراسة الحالية بأنها شعور عام يتكون لدى الفرد عن كفاءاته ومهاراته التي تؤهله ليعتمد على ذاته ويتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة في حياته كما تقاس بمقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية.

• مستوى الطموح :

هو سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد وفقاً لخبرات النجاح والفشل (عبد الفتاح ١٩٨٤م).

ويعرف شريف (٢٠٠١م) مستوى الطموح بأنه عملية تخطيط الفرد لوضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته وإطاره المرجعي بما يعزز أدائه وإمكاناته الدراسية وفقاً لما يتطلع إليه في المستقبل.

كما تعرفه الشافعي (٢٠١٢م) بأنه أهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكانت هذه الأهداف في المدى القريب أو البعيد، ويتطلع الفرد إلى تحقيقها وفقاً لعوامل ذاتية أو خارجية، وسمات شخصيته، وخبرات نجاحه أو فشله، وعلى أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته.

ويعرف الباحث مستوى الطموح في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مستوى الطموح المستخدم في هذه الدراسة .

• الدراسات السابقة :

نسبة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت التنبؤ بالتفوق الأكاديمي خلال كل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، يقوم الباحث في الدراسة الحالية باستعراض بعض الدراسات في هذا المجال وهي:

قام ريتشارد (Richard, 1994) بدراسة للمقارنة بين الاستعداد الأكاديمي للطلاب الجدد والطلاب القدامى الذين مروا بخبرات الإخفاق من حيث مستوى الطموح في جامعة ولاية إنديانا Indiana State University، وبينت النتائج أن الطلاب الجدد ممن حققوا مستويات نجاح مرتفعة كانوا مرتفعي الطموح.

وقام عبد ربه (١٩٩٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي، لصالح الحضر، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والانجاز الأكاديمي.

وأجرت غنيم (١٩٨٨م) دراسة هدفت إلى تعرف بعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب، وتم تطبيق اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس القلق، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب كما يدركها الطلاب، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين درجات المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والمتفوقين عقلياً مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الأولى من حيث القلق ولصالح المجموعة الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس.

وأجرى الركابي (٢٠٠٠م) دراسة حول مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة المستنصرية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) طالبا وطالبة من كلية التربية في أقسامها العلمية والأدبية، وبينت النتائج وجود مستوى للطموح والثقة بالنفس بمتوسط أعلى من المتوسط

الفرضي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس، ووجود فروق في مستوى الطموح والثقة بالنفس بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات من جهة مستوى الطموح، ولصالح الذكور من جهة الثقة بالنفس.

وقام العنزي والكندي (٢٠٠٤م) بدراسة هدفت إلى التعرف بطبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (١٤١٠) طالبا وطالبة. تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث نظام الفصلين، وارتباط موجب عند عينة الذكور في نظام المقررات فقط.

كما أجرت الوشلي (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية، والكشف عن الفروق في الثقة بالنفس وبعض السمات لدى الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في ضوء (التخصص الدراسي، والصف الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة، وتم استخدام مقياس الثقة بالنفس وقائمة العوامل الكبرى للشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في متوسط درجات المتفوقات دراسيا في الثقة بالنفس وفقا لاختلاف التخصص الدراسي لصالح طالبات التخصص العلمي، ولم توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطالبات العاديات دراسيا في الثقة بالنفس وفقا لاختلاف التخصص الدراسي، ووجود فروق دالة بين متوسط درجات المتفوقات دراسيا في الثقة بالنفس وفقا لاختلاف الصف الدراسي، ووجود فروق دالة بين متوسط درجات المتفوقات دراسيا في الثقة بالنفس وفقا لاختلاف الصف الدراسي (الصف الثاني - الصف الثالث) بينما لم توجد فروق بين درجات الطالبات العاديات في الثقة بالنفس وفقا لاختلاف الصف الدراسي.

وأجرت الناطور (٢٠٠٧م) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الصف الثالث ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة، وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وقامت جاب الله وعلام (٢٠١٠م) بدراسة من أجل التعرف على علاقة الثقة (بالذات - بالآخر) بمهارات التواصل، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) رجلا و(١٣٥) سيدة لا تقل أعمارهم عن (٤٥) سنة، ولا يقل عمر زواجهم عن (٨) سنوات، وجميعهم حاصلون على التعليم الجامعي وفوق الجامعي، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الثقة بالذات - الثقة بالآخر ومهارات التواصل في العلاقات الاجتماعية بشركاء الحياة والأصدقاء وأفراد المجتمع عامة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية بين متغيري الدراسة في الأشكال الاجتماعية.

• تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات التي أجريت حول متغيرات الدراسة الحالية نلاحظ ندرة الدراسات التي بحثت هذه المتغيرات معا، كما أن معظم الدراسات العربية التي أجريت حول التفوق الأكاديمي علاقتها بمتغيرات أخرى، كانت عيناتها في أغلبها مختلفة عن عينة الدراسة الحالية، لذلك فإن الأدب السيكلوجي لا يزال يفتقر إلى دراسات تتناول متغيرات الدراسة الحالية معا. وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية تعد محاولة لسد النقص والفجوة في المجال التعليمي والتربوي وتبسيط الضوء حول متغيرات التفوق الأكاديمي، والثقة بالنفس، ومستوى الطموح.

• طريقة الدراسة وإجراءاتها :

• أولا: منهج الدراسة :

تتطلب طبيعة الدراسة الحالية الجمع بين الوصف والتحليل والتنبؤ والتفسير، لذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

• ثانيا : مجتمع الدراسة وعينتها :

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي الذين حصلوا في الامتحانات النهائية على نسبة ٩٠٪ فأعلى في العام ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م بولاية الخرطوم، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالبا وطالبة كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١) يبين أفراد عينة الدراسة

النوع	طلاب	طالبات	المجموع
العدد	٨٤	١١٢	١٩٦

• ثالثا: أدوات الدراسة :

لأغراض هذه الدراسة تم استخدام:

• أولا: مقياس الثقة بالنفس:

سدني شروجر (1990)، ترجمة وتعريب محمد (١٩٩٧) ملحق (١) ويتألف المقياس في صورته الأصلية من (٥٤) فقرة وبعد تقنينه من قبل محمد (١٩٩٧) بإجراء التحليل العاملي، أصبح عدد فقرات المقياس (٤٨) فقرة، نصفها إيجابي والنصف الآخر سلبي، ويتدرج المقياس في خمسة اختيارات هي (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق كثيرا، لا تنطبق إطلاقا) وتكون الدرجات المقابلة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي في حالة الفقرات الإيجابية، والعكس صحيح في حالة الفقرات السلبية. أما في الدراسة الحالية فقد استبعد الباحث أربع فقرات لضعف نسبة اتفاق المحكمين عليها (٥١٪)، فأصبح المقياس يتألف من (٤٤) فقرة، وتحمل الفقرات الإيجابية الأرقام (١، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣). أما الفقرات السلبية فتحمل الأرقام (٢، ٣، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤،

٢٨، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٤٢، ٤٠، ٤٤،) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر - ١٧٦) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الثقة بالنفس، والعكس صحيح.

• **صدق مقياس الثقة بالنفس:**

قام الباحث في الدراسة الحالية باختيار عينة استطلاعية مكونة من (٩٠) طالبا وطالبة وذلك بهدف حساب صدق وثبات المقياس.

◀ **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس المختلفة، من أجل الوقوف على مدى قياس المقياس للهدف الذي وضع من أجله، وتحديد مدى ارتباط فقراته بالثقة بالنفس، وقد اتفق المحكمون على (٤٤) فقرة بنسبة ٩٠٪، وعدم الاتفاق على (٤) فقرات حيث بلغ نسبة الاتفاق عليها (٥١٪)، ولهذا أصبح المقياس يتألف من (٤٤) فقرة.

◀ **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي من أجل التعرف على مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس إلى المجموع الكلي للمقياس باحتساب معامل الارتباط بين العبارة والمجموع الكلي للمقياس بعد استبعاد درجة الفقرة منه، كما هو مبين في جدول (٢).

جدول (٢) معاملات ارتباط فقرات مقياس الثقة بالنفس بالدرجة الكلية، ن = ٩٠

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الارتباط	٠.٦١	٠.٥٥	٠.٤٩	٠.٥٩	٠.٥٦	٠.٣٧	٠.٣٨	٠.٦٠	٠.٣٩
الفقرة	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
الارتباط	٠.٥٨	٠.٥٧	٠.٢٩	٠.٤٧	٠.٣٧	٠.٥٨	٠.٦٤	٠.٥٢	٠.٦٨
الفقرة	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧
الارتباط	٠.٣٦	٠.٣٩	٠.٥٢	٠.٥٥	٠.٤٩	٠.٤٧	٠.٦٣	٠.٤٣	٠.٣٤
الفقرة	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
الارتباط	٠.٣٦	٠.٤٨	٠.٤٨	٠.٥٤	٠.٥٦	٠.٤٩	٠.٤٢	٠.٦٥	٠.٥٧
الفقرة	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥
الارتباط	٠.٤١	٠.٤٧	٠.٣٨	٠.٥٦	٠.٤٩	٠.٤٢	٠.٥٩	٠.٤٣	٠.٣٥
الفقرة	٤٦	٤٧	٤٨						
	٤٩	٥٠	٥١						
ألفا	٠.٧٩								

يوضح الجدول (٢) أن فقرات مقياس الثقة بالنفس تتمتع بدرجة اتساق داخلي حيث أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١ و ٠.٠٠١. ثبات المقياس Reliability: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الاستقرار ٠.٨٤ كما تم تجزئة المقياس إلى نصفين وقد بلغ معامل الارتباط في هذه الحالة ٠.٨١، وعن طريق ألفا كرونباخ ٠.٧٩.

• **ثانيا قائمة مستوى الطموح:**

أعد الباحث مقياس مستوى الطموح لغرض الدراسة الحالية، ذلك من خلال الخطوات الآتية:

« تم إجراء دراسة مسحية لأدبيات مستوى الطموح في المصادر العربية والأجنبية .

« الاطلاع على الدراسات المتوفرة حول مستوى الطموح، حيث تم الاطلاع على مقياس عبد الفتاح (١٩٨٤م)، ومقياس معوض (٢٠٠٥م)، ومقياس بركات (٢٠٠٨م)، ومقياس الشافعي (٢٠١٢م). وتكون المقياس في صورته الأولى من (٥٥) فقرة، وفي صورته النهائية من (٥٠) فقرة، منها (٣١) فقرة إيجابية، و(١٩) فقرة سلبية، تم ترتيبها بطريقة القرعة، ولكل فقرة بديلان للإجابة هما (نعم)، (لا)، حيث يعطى البديل (نعم) درجتين، والبديل (لا) درجة واحدة في حالة الفقرات الإيجابية، بينما في حالة الفقرات السلبية فتعكس هذه التقديرات.

تمثلت فقرات المقياس الإيجابية على النحو التالي ٢: ٤، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٩. أما فقرات المقياس السلبية فهي : ١، ٣، ٦، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٤٣، ٤٥، ٤٨، ٥٠، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس بين (٥٠) و(١٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع للطموح، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني مستوى الطموح.

« ثبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح تم حساب الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٩)، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط للفقرات بين (٠.٣٦) و (٠.٦٩)، كما بلغ معامل ألفا للاختبار ككل (٠.٦٧)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

« صدق المقياس: تم عرض المقياس على المحكمين لتحديد مدى ارتباط فقرات المقياس بالطموح وقد اتفق المحكمون على (٥٠) فقرة بنسبة ٨٩٪، ولم يتفقوا على (٥) فقرات حيث بلغت نسبة الاتفاق عليها (٤٨٪) وحذفت تلك الفقرات، وبذلك أصبح المقياس يتألف من (٥٠) فقرة، وقام الباحث بحساب الصدق التلازمي من خلال استخدام مقياس مستوى الطموح لبركات (٢٠٠٨م)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٧٤)، وهي قيمة تفي بغرض تطبيق المقياس في الدراسة الحالية.

• ثالثاً : التفوق الأكاديمي:

اعتمدت النسبة المئوية ٩٠٪ فأعلى التي حصل عليها الطلاب عينة الدراسة في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي للعام ٢٠١٤م/٢٠١٥م، على أنها تمثل التفوق الأكاديمي .

• المعالجة الإحصائية للبيانات:

هذه الدراسة من الدراسات التنبؤية الوصفية التي حاولت التعرف على قدرة كل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين بالصف الثاني ثانوي .

ويهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط لإيجاد العلاقة بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس، وبين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح، كما تم استخدام الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتفوق الأكاديمي من خلال كل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح.

• نتائج الدراسة:

• نتائج الفرض الأول الذي ينص على: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي وللتحقق عن هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون بين متغير التفوق الأكاديمي ومتغير الثقة بالنفس كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس ، $n = 196$

القيمة الاحتمالية	الثقة بالنفس	المتغير
٠.٠٣٤	معامل الارتباط	التفوق الأكاديمي
	٠.٥٣	
		الثقة بالنفس

يوضح الجدول (٣) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٣)، ودال عند مستوى $(\infty = 0.01)$.

• نتائج الفرض الثاني الذي ينص على: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب المتفوقين في الامتحانات النهائية للصف الثاني الثانوي.

للتحقق عن هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤) نتائج معامل الارتباط بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح

القيمة الاحتمالية	الثقة بالنفس	المتغير
٠.٠٠٣	معامل الارتباط	التفوق الأكاديمي
	٠.٥٨	
		مستوى الطموح

يوضح جدول (٤) وجود ارتباط بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٨) وهو دال عند $(\infty = 0.01)$.

• نتائج الفرض الثالث الذي ينص على: تسهم درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس الثقة بالنفس في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي.

للتحقق من نتيجة الفرض الثالث تم استخدام معادلة الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالمتغير التابع (التفوق الأكاديمي) من (الثقة بالنفس) كما هو مبين في الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتفوق الأكاديمي من الثقة بالنفس

المتغير	المتغير التابع	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	بيتا (R)	قيمة ف الانحدارية	مستوى الدلالة	نسبة التفسير r^2
الثقة بالنفس	التفوق الأكاديمي	٧٧.٤٢	٠.٥٢٣	٠.٤٨٦	١٥.٥٩	٠.٠١	٠.٢٤

توضح نتائج تحليل الانحدار بالجدول رقم (٥) أن متغير الثقة بالنفس تسهم في تفسير قدر من التباين في التفوق الأكاديمي نسبته ٢٤٪، وكانت قيمة ف الانحدارية دالة عند مستوى $\infty = (٠.٠١)$.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية كالآتي :

$$\text{التفوق الأكاديمي} = (٠.٥٢٣ + ٧٧.٤٢) X \text{ الثقة بالنفس}$$

• نتائج الفرض الرابع الذي ينص على: تسهم درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي.

للتحقق من نتيجة الفرض الرابع تم استخدام معادلة الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالمتغير التابع (التفوق الأكاديمي) من (مستوى الطموح) كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالتفوق الأكاديمي من مستوى الطموح

المتغير المتنبئ	المتغير التابع	قيمة الثابت	معامل الانحدار (B)	الارتباط (R)	قيمة ف	مستوى الدلالة	نسبة التفسير
مستوى الطموح	التفوق الأكاديمي	٧٤.٣٢	٠.٥٧٤	٠.٥٨٨	١٧.٣ ١	٠.٠١	٠.٣٤

توضح نتائج تحليل الانحدار بالجدول رقم (٦) أن متغير مستوى الطموح يسهم في تفسير قدر من التباين في التفوق الأكاديمي نسبته ٣٤٪، وكانت قيمة ف الانحدارية دالة عند مستوى $\infty = (٠.٠١)$.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية كالآتي :

$$\text{التفوق الأكاديمي} = (٠.٥٧٤ + ٧٤.٣٢) X \text{ مستوى الطموح}$$

• مناقشة النتائج:

أشارت نتيجة الفرض الأول بالجدول رقم (٣) إلى أن هناك ارتباطاً موجباً بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٣)، ودال عند مستوى $\infty = (٠.٠١)$ ، مما تدل على أن التفوق الأكاديمي يزداد بازدياد الثقة بالنفس لدى الطلاب.

ويعزى ارتباط التفوق الأكاديمي بالثقة بالنفس إلى أن الطلاب المتفوقين أكاديمياً يتميزون على أقرانهم بالخصائص العقلية المتمثلة في سرعة الفهم والتعلم والإدراك والقدرة على التركيز والانتباه (بدر، ٢٠١٠)، كما أنهم يتميزون بثقتهم في أفكارهم (Ellis, 2003). وكذلك يمكن تفسير هذا الارتباط في ضوء أن الثقة بالنفس تعزز في الطالب تقديره لذاته، وتعزز لديه القدرات الابتكارية المطلوبة للتفوق في المجال الأكاديمي والكفاءة والتحصيل الدراسي (Rotenberge, et al, 2005).

كذلك يمكن أن يعزى وجود ارتباط بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس إلى أن ثقة الطالب بنفسه تجعله يواجه التحديات الأكاديمية والتكيف، وتجعله يتخذ القرارات الدراسية الصائبة، ويتوافق مع الجوانب الدراسية، لذا ننعكس أثر هذه الجوانب في نجاحه وتفوقه أكاديميا، (المشعان، ١٩٩٩م)، (العنزي، ١٩٩٩م).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من غنيم (١٩٨٨م)، ودراسة العنزي والكندي (٢٠٠٤م)، ودراسة الوشلي (٢٠٠٧م) في وجود ارتباط بين التفوق الأكاديمي والثقة بالنفس.

أشارت نتيجة الفرض الثاني بالجدول رقم (٤) إلى أن هناك ارتباط بين التفوق الأكاديمي ومستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٨) وهو دال عند (٠.٠١=∞)، أي أن ارتفاع مستوى الطموح يصاحبه ارتفاع في تفوق الطلاب أكاديميا، وإن الطلاب الذين يتسمون بمستوى عال من الطموح يسجلون مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية حيث إنه لا يمكن أن يتفوق الطالب أكاديميا دون أن يكون لديه مستوى مناسب من الطموح الذي يشكل دافعا يحفزه نحو المزيد من التفوق والامتياز (الشافعي، ٢٠١٢م).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الفرد الطموح التي أشارت إليها عبد الفتاح (١٩٨٤م) من نظراته للحياة بطريقة إيجابية، واتجاهه نحو التفوق، والميل للكفاح من خلال توظيفه لإمكاناته وقدراته، وتحمله للمسئولية، والاعتماد على النفس والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ، وبالتالي تؤثر هذه الخصائص في مستوى تفوق الطالب.

وربما يفسر هذا الارتباط في ضوء أن مستوى الطموح يمثل الباعث الذي يحرك في الطالب الطاقات التي لديه من أجل أن يتعلم بشكل أفضل، ويتوافق نفسيا واجتماعيا وأكاديميا، وبالتالي يرتفع إنتاجه ومستواه العلمي ويتفوق في دراسته (عبد الله، ١٩٩٩م)، (شكور، ١٩٨٦م)، (Quaglia & Cobb, 1996). كما يشير عبد الله (١٩٩٩م)، إلى أن مستوى الطموح يعد من العوامل الدافعة للطلاب ليعمل بكل جهد ليحقق التفوق، فكلما ارتفع مستوى الطموح للطلاب ارتفعت دافعيته وزادت إمكانية تفوقه الأكاديمي.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ريتشارد (Richard, 1994)، ودراسة (عبد ربه، ١٩٩٥).

أشارت نتيجة الفرض الثالث بالجدول (٥) إلى أن متغير الثقة بالنفس لديه القدرة على التنبؤ بالتفوق الأكاديمي، حيث فسرت ٢٤٪ من التباين في التفوق الأكاديمي لدى أفراد العينة، مما تعني أن التفوق الأكاديمي يرجع أساسا لثقة الطالب بنفسه. ويفسر إسهام الثقة بالنفس في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي إلى أن المتغيرين يرتبطان في بعض جوانبهما بالكفاءة العقلية والاجتماعية والنفسية وتحقيق التكيف للفرد.

وتفسر قدرة الثقة بالنفس في التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن وجود معاملات ارتباط دالة وقوية بين الثقة بالنفس والتفوق الأكاديمي وهي دراسة الوشلي (٢٠٠٧) ، ودراسة غنيم (١٩٨٨)، ودراسة العنزي والكندي (٢٠٠٤).

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليها دراسة تافاني ولوش (Tavani & Losh, 2003) في أن الثقة بالنفس تعد منبئة بالأداء الأكاديمي للطلاب.

أشارت نتيجة الفرض الرابع كما هو بالجدول (٦) إلى أن متغير مستوى الطموح سراً نسبته ٣٤٪ من التباين في التفوق الأكاديمي لدى أفراد العينة. ويعزى تفسير مستوى الطموح للتباين المفسر من التفوق الأكاديمي بنسبة ٣٤٪ إلى أن مستوى الطموح كان أقوى ارتباطاً بالتفوق الأكاديمي مقارنة بالثقة بالنفس التي أسهمت بنسبة ٢٤٪ في تفسير تباين الدرجات في التفوق الأكاديمي.

وتبين نتائج تحليل الانحدار أن متغيري الثقة بالنفس ومستوى الطموح أسهما بدرجات متفاوتة في تفسير تباين درجات الطلبة عينة الدراسة في التفوق الأكاديمي، فقد فسرت الثقة بالنفس ما نسبته ٢٤٪ من التباين في درجات الطلبة في التفوق الأكاديمي، بينما فسّر مستوى الطموح ما نسبته ٣٤٪.

وترجع أسباب اختلاف نسب ما فسّره المتغير المتنبئ الثقة بالنفس ومستوى الطموح من التباين في التفوق الأكاديمي لاختلاف قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات والمتغير التابع (التفوق الأكاديمي)، فعندما تزداد قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات من جهة والمتغير التابع من جهة أخرى، تزداد نسبة التباين المفسر من المتغير التابع.

• توصيات الدراسة :

بناءً على نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن الخروج بالتوصيات الآتية :

- « أن تهتم المدارس بتصميم برامج تربوية تهدف لتنمية ثقة الطلاب بأنفسهم ورفع مستوى طموحاتهم لما لذلك ارتباط بالتفوق الأكاديمي.
- « إشراك الطلاب بالمدارس في الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس ومستوى الطموح لينعكس أثر ذلك على تفوقهم الأكاديمي.
- « العمل على إيجاد مناخ تفاعلي للطلاب بالمدارس يبعث بالثقة بالنفس لما لذلك ارتباط بالتفوق الأكاديمي.
- « إقامة السيمينارات وورش العمل والمحاضرات الإرشادية التي تعين الطلاب في معرفة مستويات الطموح لديهم، ومعرفة كيفية تنميتها وأهميتها في المجال الدراسي.
- « توجيه الباحثين لإجراء عدد من الدراسات العلمية تهدف إلى تصميم برامج لتنمية ثقة الطلاب بأنفسهم وتعزيز مستوى طموحهم.

• المراجع :

- بدر، إسماعيل إبراهيم (٢٠١٠م) : الموهبة والتفوق العقلي، الرياض : دار الزهراء .
- بركات، زياد (٢٠٠٨)، علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة القدس.
- جاب الله، منال عبد الخالق وعلام، شادية يوسف (٢٠١٠م) : الثقة بالذات - بالآخر وعلاقتها بمهارات التواصل، دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، مجلة كلية التربية ببنها (209-82275).
- رايان، أم جيه (٢٠٠٦م) : الثقة بنفسك، جدة، إصدارات مكتبة جرير .
- الركابي، نضال عبد الحسن (٢٠٠٠م)، مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الشافعي، سهير إبراهيم (٢٠١٢م)، الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ٩٢، ص ٣١٧ - ٣٤٨.
- الشرقاوي، أنور (١٩٨١م)، الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب بين الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، (١٣٩)، ٤ - ١٧.
- شريف، عصام بشرى (٢٠٠١م)، العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب بالجامعات العراقية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- شكور، جليل وديع (١٩٨٩م)، أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، طرابلس، لبنان، دار الشمال للنشر والتوزيع.
- عبد ربه، صفوت (١٩٩٥م)، دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد الرحيم، عبد الرحيم بخيت (١٩٨٨م) : سلوك المتفوقين والمتفوقات تحصيلياً في ضوء نظرية شوتز للشخصية، مجلة علم النفس، (٨٨)، ١٠٧ - ١٢٥.
- عبد الفتاح، كاميليا (١٩٨٤م)، مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عبد الفتاح، محمد سمير (١٩٩٣م)، دراسة مقارنة بين الجنسين في مستوى الطموح والقلق والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس.
- عبد الله، أحمد (١٩٩٩م)، مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (١٩٩٣م) : الصحة النفسية والتفوق الدراسي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية .
- عبد المتجلي، محمد جابر (١٩٩٢م) : الثقة بالنفس أساس بناء الشخصية، مجلة الرابطة الإسلامية، (٣٣٣)، ٤٦.
- العبيد، محمد حسين (١٩٩٥م) : الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمان، الجامعة الأردنية .
- العنزي، فريح عويد (١٩٩٩م) : الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى في الشخصية : دراسات نفسية، تصد عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٩(٣) : ٤١٧ - ٤٣٩.
- العنزي، فريح عويد والكندي، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٤م) : التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٢(٢)، ٣٧٧ - ٣٩٥ .

- غنيم، جمالات (١٩٨٨م): دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقليا ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، القاهرة ، جامعة عين شمس .
- القريطي، عبد المطلب أمين(٢٠٠٥م): الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- لاحق، لاحق عبد الله (٢٠٠٤م) : الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
- محمد، أحمد عبد المقصود (٢٠٠٦م): دراسة مقارنة لمشكلات العلاقات الاجتماعية للمتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية بين الريف والحضر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان .
- معوض وآخرون (٢٠٠٥م): مقياس مستوى الطموح، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد، عادل عبد الله (١٩٩٧م)، مقياس الثقة بالنفس، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- المشعان ، عويد سلطان (١٩٩٩م): دافع الانجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية ، الحولية ٢٠، الرسالة ١٣٩ .
- الناظور، رشا (٢٠٠٧م)، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.
- الوشلي، وداد (٢٠٠٧م): الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
- Ellis, A.(2003):Self- confidence & rational emotive behavior theory .Journal of cognitive psychology ,17 (3),225-240.
- Kloosterman , P.,(1998) : Self – Confidence and motivation in mathematics. Journal of Educational psychology, 80(3), 345-351.
- McLeod ,C.,(2006):Self – Trust and reproductive Autonomy . Journal of Biosocial Science ,38(5),717-768 .
- Richard, J.(1994). The academic preparation, aspiration students, college & university, 70(1), 14-19.
- Rotenberg, K., Fox, C., Green ,S., Rendunman , L., Salter, K., Steren, K.,& Carlo ,G.,(2005): Construction and validation of children's interpersonal trust belief scale. British Journal of developmental psychology, 23,271-292 .
- Tavani,C., & Losh ,F.(2003): Motivation ,self – confidence and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. Journal of child study , 33(3),141-151 .
- Wolfe, N., & Grosch, W.(1990): Personality correlates of confidence in one's decisions . Journal of personality , 58(3),515-534 .



البحث الحادى عشر :

**تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح
للقيم العلمية بمصر**

إحداث :

د / أمانى محمد سعد الدين الموجى
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

”تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر“

د/ أماني محمد سعد الدين الموجي

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى تقويم مناهج العلوم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في ضوء نسق للقيم العلمية مقترح لهذه المرحلة في مصر، وبصدد ذلك وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث أعدت الباحثة نسق القيم العلمية المقترح وحددت المظاهر السلوكية لكل قيمة علمية في القائمة وبعد عرض النسق والقائمة على محكمين متخصصين وإقرارهما قامت الباحثة بتحليل محتوى لكل منهج من هذه المناهج، وموضوع البحث، وبصدد ذلك أعدت استمارة تحليل محتوى لكل منهج من هذه المناهج، وفحص أدلة المعلم، والأسئلة والتدريبات ونماذج الاختيارات لهذه المناهج، وأشارت النتائج إلى ضعف وقصور هذه المناهج في تناول القيم العلمية، ولعلاج هذا الضعف والقصور قدمت الباحثة تصور مقترح لتضمن نسق القيم العلمية المقترح في مناهج العلوم موضوع البحث . وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني عند إعداد وتخطيط مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وبصفة خاصة القيم العلمية، وأن يقوم بمهمة إعداد وتخطيط مناهج العلوم لهذه المرحلة فريق من المتخصصين في المادة العلمية، المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي. كذلك أوصت بضرورة ترسيخ مفهوم التدريس على أنه نشاط أخلاقي في برامج إعداد معلم العلوم وبرامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية : تقويم . مناهج العلوم . المرحلة الابتدائية . نسق مقترح للقيم العلمية.

Evaluating the Primary School Science Curricula in the Light of a Proposed Scientific Values Pattern for this Stage in Egypt

Dr/ Amani Mohammed Saad Eddin El-Mogy

Abstract :

The research aims to evaluate the science curriculum for the last three grade of the primary stage in the light of scientific values proposed format for this stage in Egypt, and in this process and after reviewing the literature, studies and research associated with the search topic, the researcher prepared the format of the proposed scientific values and identified behavioral manifestations of each scientific value in the list and after revising and approving the Layout-based by specialized arbitrators, the researcher analyzed the science curricula of the three stages, the subject of research, and for this process, she has prepared content analysis form for each of these curricula, she also checked the teacher's guide, the questions and exercises and models exams for these curricula. The results indicated to the weaknesses and deficiencies of these curricula in dealing with scientific values, and to treat this weakness the researcher introduced a suggested proposal to include the format of the proposed scientific values in the science curricula to be the subject of research. She recommended the necessity of paying attention to the development of the emotional side while preparing and planning the primary school science curricula and, in particular, scientific values, and that the task of preparing and planning science curricula for this stage is to be carried out by a team of specialists in

scientific subject, curricula, teaching methods and educational psychology. It also recommended the need to establish the concept of teaching as a moral activity in the science teacher preparing programs and the professional development for the science teachers of the primary school.

Keywords: Evaluation. Science curricula. Primary stage proposed scientific values pattern .

• مقدمة :

يشهد العالم الآن عصر يسمى عصر التحديات يواجه خلاله متغيرات مختلفة وتحديات متعددة ومتباينة وتطورات متسارعة وبصدها يجمع المحللين والمفسرين على أن القيم والأخلاق والأديان والمعتقدات على وجه العموم لم تتعرض طوال تاريخها لمثل ما تتعرض له الآن من تحديات عنيفة ومواجهات أشد عنفاً (أحمد نوار، ٢٠٠٤، ٢) ونظراً لكون العلم هو سمة العصر الأساسية، وبوصفه خط الدفاع القومي عن الأمة في الوقت الراهن والمستقبلي فقد أصبح من الواضح أن المجتمع في حاجة إلى نسق قيمى علمي لتحديد فيه القيم بشكل منظم ومقصود وهادف خاصة في ظل التعرض لازمة قيمية ترجع في أصولها إلى الاتجاه إلى القيم المادية وتعرض أفراد المجتمع للعديد من التناقضات والصراعات القيمية.

وتعد القيم العلمية أحد المتطلبات التربوية اللازمة لتكوين القاعدة البشرية القادرة على تلبية طموحات المجتمع تجاه قضايا التنمية باعتبارها مرجعية علمية ضابطة تمكن التلاميذ من الاستجابة الواعية لإبداع العلم وتطبيقاته وفهم العلاقة بينه وبين التكنولوجيا والمجتمع (مسعد رواش، ٢٠٠٩).

والقيم العلمية ترتبط بالإنسان وتنظم علاقته ببيئته وتزيد من درجة وعيه العلمي وتمكنه من تحقيق تواجده بالعالم وتحكم سيروره تقدمه، وهى ترسخ البعد الإنسانى للعلم فتهتم بتربية الجوانب الإنسانية للفرد، وتسهم بشكل كبير وفعال في تنمية اعتماده على المنهج العلمي في التفكير واكتساب المعرفة وخلق الوعي بالعلم وأنه في خدمة المجتمع والإنسانية، وتنمى الإحساس بالمسؤولية نحوها وهى بذلك تدعم البعد الاجتماعى للعلم، كذلك فهي ترسخ أخلاقيات العلم وتحث على استمرارية طلبه مع التأكيد على أن الدور الصحيح للعلم هو دور التابع للقيم وليس القائد لها، فهو خاضع لتوجيهها لخدمة البشرية، فبينما يضع العلم أمامنا قائمة بالغايات الممكنة والوسائل اللازمة لتحقيقها، فإن أحكام القيم هي التى تمكننا من أن نختار من بين الغايات وأن نلائم بين الوسائل (رشا الليثى، ٢٠٠٩، ١٣٦) .

ويؤكد (بيترسون ١٩٩٠ . Peterson et al 1990) على أهمية تدريس وتعلم القيم باعتبارها ضرورية للتربية العلمية محدداً لذلك ثلاثة أسباب هي:

- « أن توليد المعرفة العلمية لا يخلو من القيم.
- « أن هناك علاقات متداخلة بين المعلومات العلمية وكل من القيم المجتمعية والاقتصادية والسياسية.

« أن أي جهد علمي يتطلب تأصيلاً نظرياً يمكن من طرح البدائل المتاحة، كما يمكن من تقويمها في إطار من القيم.

وتحدد هذه الأسباب الثلاثة لتكون الهدف العام للتربية العلمية الذي مؤداه تنمية المواطن المتنور علمياً الذي يتصف بالقدرة على اتخاذ قرارات ذكية ومسؤولة فيما يتعلق بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع. (يس قنديل ، مندور عبد الله ، ٢٠٠١ ، ٢٠٦).

تعد مرحلة الطفولة مرحلة حاسمة من حيث تعليم النشء وتنشئته على ثقافة المجتمع وإذا كانت مرحلة الطفولة بوجه عام تمثل أهمية خاصة فإن مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ - ١٢) والتي تقابل الصفوف (٤ - ٦) الابتدائي تعد من أكثر مراحلها أهمية حيث تعتبر من وجهة نظر علماء النفس أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي - وهي مهمة في حياة الفرد - حيث يتم فيها بشكل أساسي بناء شخصيته ، وتعد القيم التي يكتسبها الفرد في هذه المرحلة بمثابة الأساس الذي يتم بناؤها عليه، وهي مرحلة تتكون فيها سمات الشخصية ويحدد إطارها العام ويبدأ فيها نمو الضمير، ويتسم عقل الطفل في هذه المرحلة بالمرونة التي تجعله يتقبل الاتجاهات والقيم الجديدة التي تظل ثابتة لديه إلى حد كبير طوال سنوات عمره (حامد زهران ، ٢٠٠٤) ، (كوثر الغنم ، ٢٠١٠).

وللمدرسة الابتدائية دور أساسي في إعداد الفرد لتلبية حاجات المجتمع والمحافظة على قيمه ومبادئه الأساسية حيث تعد قوة اجتماعية موجهة ومؤثرة يجب أن تسهم في إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال مناهجها وأنشطتها وطرائق تعليمها.

ومناهج العلوم من بين المناهج الدراسية في هذه المرحلة لها مسئولية كبيرة في تنمية القيم العلمية (أحمد خيرى كاظم ، سعد يسى ، ١٩٧٦ ، ٤٣) والتي يعد تنميتها من الأهداف العامة لتدريس العلوم ، فدراسة العلوم الطبيعية يمكن أن تكسب التلاميذ قيم مثل (الموضوعية - التروى - التأمل - التعاون - المثابرة - تقدير جهود العلماء - تقدير عظمة الخالق) وغيرها.

ويعد تقويم المناهج جزءاً أساسياً في العملية التربوية فهو عملية يقوم بها فرد أو جماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأفضل صورة ممكنة ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضاً علاج لما به من جوانب قصور. لذلك يجب أن تخضع المناهج بصورة مستمرة لعملية التقويم للوقوف على مدى تحقق أهداف هذه المناهج (حلمى الوكيل، أمين المفتى ، ١٩٩٦ ، ١٨٦ ، ٢٠٧).

وعملية إكساب القيم من خلال المنهج المدرسي ليست عملية إرتجالية بل لابد أن تكون عملية مقصودة ومخطط لها وفق أسس علمية حتى يتم لها

النجاح وتحقيق الهدف المنشود منها في تربية الأجيال على قيم تسهم في النهوض بالوطن .

لذا أصبح من الضروري تحديد القيم العلمية ونسقتها الذي ينبغي أن تتضمنه مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، ومع تطبيق مناهج العلوم المطورة في المرحلة الابتدائية (الصفوف الثلاثة الأخيرة منها) تبرز الحاجة إلى تقويم هذه المناهج في ضوء نسق للقيم العلمية مقترح لتحديد جوانب القوة والضعف بها لتحقيق هذا الهدف بأفضل صورة ممكنة وهو ما ستقوم به الباحثة في هذا البحث.

• الإحساس بالمشكلة :

« بالإطلاع على كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وجدت الباحثة أنه لا يوجد نسق قيمى واضح محدد للقيم العلمية التى ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذه المرحلة.

« قامت بإجراء دراسة استكشافية لاستطلاع رأى معلمي وموجهي العلوم بهذه المرحلة بمناطق تعليمية متعددة بالقاهرة الكبرى وطبقت استبانة على (٤٠) أربعين معلما وثلاث موجهين لاستطلاع آرائهم حول القيم العلمية بمناهج العلوم بهذه المرحلة.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى إجماع آراء هؤلاء المعلمين على أن :

« الاهتمام فى تدريس العلوم بهذه المرحلة يوجه للجانب المعرفى وأحيانا المهارى ولكن الجانب الوجداني بصفة عامة وتنمية القيم بصفة خاصة لا يزال بعدا غائبا في تدريس العلوم بهذه المرحلة.

« يُنص على ضرورة تنمية القيم في الأهداف العامة لهذه المرحلة وعلى تنمية القيم العلمية كأهداف عامة لمناهج العلوم بهذه المرحلة، ولكن لا يلقى هذا الهدف الاهتمام الكافي لتحقيقه.

« هناك بعض القيم متضمنة في بعض الدروس ولكن لا توجد أنشطة محددة لتنميتها ولا يتم تقويم إكتسابها.

« ضعف توجيه دليل المعلم إلى الاهتمام بتنمية هذه القيم.

« لا يوجد نسق قيمى متكامل للقيم العلمية التى ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذه المرحلة.

« أجمعت آراء جميع أفراد المجموعة الاستكشافية على ضرورة تحديد منظومة لقيم علمية يتم تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع ضرورة توجيه المعلم لطرائق وأنشطة تنميتها وكيفية تقويمها.

بالإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة فى هذا الصدد نجد أنها قليلة وبعض هذه الدراسات أوصت بضرورة تنمية القيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (مسعد رواش : ٢٠٠٩) ، (سليمان الخطيب : ٢٠٠٥) ، (ألقت شقير ، زينب حسين : ٢٠٠٦).

وبعضها هدف إلى تنمية بعض القيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (ممدوح عبد المجيد : ٢٠٠٣)، (مجدى إسماعيل ، ٢٠٠٤) ، (هناء جمال الدين ، وداد إسماعيل : ٢٠٠٤).

إلا أن هناك ندرة - على حد علم الباحثة - فى الدراسات التى قدمت تصور مقترح لنسق متكامل للقيم العلمية التى ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصفوف الثلاثة الأخيرة منها).

• مشكلة البحث :

بالرغم من أن تنمية القيم العلمية يعد من الأهداف العامة لتدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية إلا أن نتائج الدراسة الاستكشافية أشارت إلى أن هذه المناهج تفتقر إلى نسق للقيم العلمية وكذلك للأنشطة التى تنميها وأنه لا يتم تقويمها وهو ما يمثل مشكلة البحث الحالى ودفع الباحثة محاولة التغلب عليها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

• أسئلة البحث :

- « ما القيم العلمية التى ينبغي توفرها في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- « ما النسق القيمى المقترح لهذه القيم والذى ينبغي توافره في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- « ما نتائج تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء نسق القيم العلمية المقترح؟
- « ما التصور المقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء نتائج تقويمها لتتناول النسق القيمى المقترح؟

• أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالى إلى :
- « تقديم نسق للقيم العلمية مقترح ينبغي أن تتناوله مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- « تحليل مناهج العلوم بهذه المرحلة فى ضوء النسق القيمى المقترح.
- « تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء نسق القيم العلمية المقترح.

• أهمية البحث :

- قد يستفيد من نتائج هذا البحث مخططى المناهج :
- « بتزويدهم بنسق مقترح للقيم العلمية والذى ينبغي أن تتناوله مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- « تقديم نتائج تحليل مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية فى ضوء النسق القيمى المقترح .
- « تقديم تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية يتناول نسق القيم العلمية المقترح .

• حدود البحث :

سوف يقتصر البحث الحالى على :

« مناهج العلوم للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (الرابع - الخامس - السادس).

« أدلة المعلم وكتاب الطالب والأنشطة والتدريبات ونماذج الامتحانات للصفوف الثلاثة (موضوع البحث).

• منهج البحث :

أتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الإطار النظري للبحث وتقديم التصور المقترح لنسق القيم العلمية وإعداد أداة البحث وتقديم تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية يتناول نسق القيم العلمية المقترح

• أدوات البحث :

إعداد إستمارة تحليل محتوى لكل منهج من مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية (موضوع البحث) وفقا لنسق القيم العلمية المقترح.

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

• إجراءات البحث :

« الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث لإعداد الإطار النظري للبحث.

« إعداد قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي أن تتضمنها مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وسلوكيات كل قيمة علمية وعرضها على المحكمين لتحديد الصورة النهائية للقائمة.

« تقديم تصور مقترح لنسق القيم العلمية التي ينبغي أن يتوافر في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وعرضه على محكمين وتعديله في ضوء آرائهم.

« تحليل مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نسق القيم العلمية المقترح.

« تقديم تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية يتناول نسق القيم العلمية المقترح.

• مصطلحات البحث :

أخذت الباحثة في البحث الحالي بالتعريفات الإجرائية التالية:

• التقويم :

هو عملية يقوم بها فرد أو جماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وتحديد جوانب القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأفضل صورة ممكنة.

• القيم العلمية :

هى مجموعة أحكام معيارية ضمنية موجهة لسلوك الفرد إزاء المواقف العلمية المختلفة ، والتي تمكنه من التعامل بفاعلية مع متغيرات العصر وما تفرضه من تحديات وهى تتصل بالميل إلى المعرفة واكتشاف الحقيقة واستخدام المنهج العلمى فى البحث والتفكير.

• نسق القيم العلمية:

هو الترتيب الهرمي لمجموعة القيم العلمية التي ينبغي أن تتكون لدى التلميذ خلال تفاعله مع المواقف والخبرات ذات الصبغة العلمية، والتي يكتسبها خلال دراسة مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، ويصدرها تجاه القضايا والمشكلات العلمية التي يعيشها ويتفاعل معها وتتضح في سلوكه.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

تمثل القيم جانباً رئيسياً من ثقافة أي مجتمع، فهي تمثل لب الثقافة وجوهرها، فطبيعة المجتمع تتوقف على نوع القيم السائدة فيه، وعلى مقدار تكاملها وإنسجامها لأنها تساعد على ربط أجزاء البناء الاجتماعي وتحقيق وظائف المجتمع بما تقوم به من ضبط للسلوك وبالتالي تحدد الانصياع للمجتمع وقواعد نظامه فالحياة الاجتماعية لأي مجتمع لا تقوم بدون نظام سائد للقيم ينقل من جيل إلى جيل، كل فرد في المجتمع يتمثل جزءاً من هذا النظام السائد للقيم ويمكن من خلال دراسة القيم في مجتمع من المجتمعات معرفة الايدولوجيا أو الفلسفة العامة لهذا المجتمع، فالقيم ما هي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأفراد في ثقافة معينة، وفي فترة زمنية معينة (عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٢، ١٦).

• مفهوم القيم :

تعددت وتنوعت تعريفات مفهوم القيم وفق السياق الذي وردت فيه كما في الفكر الإسلامي، الأدبيات التربوية، الفلسفة، الاجتماع، الاقتصاد ونظراً لعدم وجود معنى إصطلاحي محدد للقيمة ستعرض الباحثة بعض التعريفات للقيمة:

عرف لسان العرب القيمة بأنها مفرد قيم، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، وفي القرآن الكريم (قُلْ إِنِّي هِدَايَ رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ) سورة الأنعام، الآية : ١٦١، أي دينا مستقيماً لا عوج فيه، وتعددت الأدبيات التربوية التي تناولت تعريف القيم وكان منها تعريف (ضياء الدين زاهر، ١٩٨٤، ٢٤) الذي يرى أن القيم هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية واللفظية أو اتجاهاته أو اهتماماته.

ويمكن النظر إلى القيمة على أنها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك (فوزية دياب، ٢٠٠٣، ٢٥) ويتفق (محمد ربيع، ٢٠١١، ٣١٧) في الرأي مع (حامد زهران، ١٩٨٤، ١٢٤) في أن القيم عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية إنفعالية نحو

الأشخاص أو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم تعبير عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها والقيمة مفهوم مجرد ضمنى غالبا يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذى يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط.

وفى هذا النسق تعرف (سهير كامل ، ١٩٩٢) القيمة بأنها تكوين افتراضى يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الإجتماعى، وهى عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وهى مفهوم ضمنى غالبا ما يعبر عن درجة التفضيل الذى يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط.

• تصنيف القيم :

يمكن تصنيف القيم على عدة أسس: (حامد زهران، ١٩٨٤، ١٢٤: ١٢٧)، (أسامه باهى، ٢٠٠٢، ١٢)، (محمد ربيع، ٢٠١١، ٣١٩: ٣٢٠).

• على أساس المحتوى :

« القيمة النظرية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى إكتشاف الحقيقة، فيتخذ اتجاه معرفيا من العالم المحيط به ، ويسعى وراء القوانين التى تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.(القيم العلمية) موضوع البحث.

« القيمة الاقتصادية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية ، ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

« القيمة الجمالية: يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني ونتائجه.

« القيمة الاجتماعية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعا له - ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف والحنان وخدمة الغير.

« القيمة السياسية: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسى والعمل السياسى وحل مشكلات الجماهير. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم.

« القيمة الدينية: يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذى نعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة،

ويتميز معظم الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في ظل نواحي الحياة.

ويضيف (ماجد الفضلى ، ٢٠١٣ ، ٦ - ٧) القيمة الأخلاقية، القيم الثقافية، القيم البيئية.

« القيمة الأخلاقية وهى مجموعة من المعايير والفضائل التى جاء بها الإسلام ثم أصبحت محل اعتقاد لدى الإنسان عن اقتناع واختيار ، وصارت موجّهات لسلوكه ومرجعاً لأحكامه فى كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال ، وتنظم علاقته بالمولى عز وجل وبالكون وبالإنسانية .

« القيم الثقافية : والتى تشتمل البعد الاجتماعى الذى يهتم بالقيم والأبنية المعرفية ونظم المعتقدات، والذى يكشف عن أهمية الثقافة والحوار والنقد البناء ودور وسائل الإعلام والمكتبات والمعارض .

« القيم البيئية : ويقصد بها مدى حفاظ الطلاب على البيئة وحمايتها والاهتمام بجمالها .

• على أساس المقصد : وتصنف إلى :

« قيم وسائلية : أى التى تعتبر وسائل لغايات أبعد ، مثل الإخلاص فى العمل .

« قيم غائية : أى تعتبر غاية فى حد ذاتها ، مثل الخلاص .

• على أساس الشدة : وتصنف إلى

« قيم ملزمة (أو أمرة ناهية) : وتحدد ما ينبغى أن يكون مثل القيم الخاصة بتنظيم العلاقة بين الجنسين .

« قيم تفضيلية : وتحدد ما يفضل أن يكون، مثل اكرام الضيف .

« قيم مثالية : وتحدد ما يرجى أن يكون، مثل القيم التى تتطلب من الفرد أن يعمل لدينه كأنه يعيش أبداً ولاخرته كأنه يموت غداً .

• على أساس العمومية (أو الشيوع والانتشار) : وتصنف إلى :

« قيم عامة : يعم شيوعها وانتشارها فى المجتمع كله بصرف النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة مثل الاعتقاد فى أهمية الدين والزواج والعفة ..

« قيم خاصة : متعلقة بمواقف أو مناسبات خاصة أو بفئة محددة أو طبقة أو جماعة خاصة مثل القيم المتعلقة بالأعياد والزواج .

• على أساس الوضوح :

« قيم ظاهرة (أو صريحة) أى التى يصرح بها ويعبر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة .

« قيم ضمنية : أى التى تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعى بصفة عامة، مثل القيم المرتبطة بالسلوك .

• على أساس الدوام : وتصنف إلى :

- « قيم دائمة (نسبية) وهى التى تبقى زمنا طويلا وتنتقل من جيل إلى جيل، مثل القيم المرتبطة بالعرف والتقاليد .
- « قيم عابرة : أى وقتية عارضة قصيرة الدوام سريعة الزوال، مثل القيم المرتبطة بالموضات ويلاحظ أن القيم جميعها توجد لدى كل فرد ، غير أنها تختلف فى ترتيبها من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى قوة وضعفا، وأنها تنتظم فى ترتيب حسب قوة كل منها عند الفرد ، ويلاحظ كذلك أن القيم نسبية مكانا وزمانا وأنها ذاتية (حامد زهران، ١٩٨٤، ١٢٧) .

• خصائص القيم :

للقيم خصائص هي: (حامد زهران، ١٢٧، ١٩٨٤)، (ألفت شقير، زينب حسن، ٢٠٠٦، ٥٧٧)، (ممدوح عبد المجيد، ٢٠٠٣، ٢٧٢)، (هناء جمال الدين، وداد إسماعيل، ٢٠٠٤، ٢٣):

- « إنسانية : فهي ترتبط بالإنسان، حيث أن نتائج القيم تظهر فى كل الظواهر الاجتماعية تقريبا .
- « ذاتية: أى أن القيم تتضمن العنصر التقديرى الشخصى، كالاهتمام والاعتقاد والرغبة وكل هذه المعاني تعبر عن عناصر شخصية ذاتية .
- « إن المعرفة بها قبلية: أى قبل السلوك، فالإنسان يدرك القيمة بنوع من الرؤيا الوجدانية العاطفية، وإن لم تستغن عن العقل، فالقيم تعود إلى الجانب الإنفعالى، ولكن لا يعنى هذا الاستغناء عن العقل والحواس، بل لابد من الإدراك العقلي بمصاحبة الإنفعال والوجدان، حينئذ تكتسب قوة فى توجيه سلوك الإنسان، لا مجرد موجه تضع أهميتها بانهاء الأنفعال (صبري أحمد، ٢٠٠١، ٢٤٢) .
- « نسبية : أن العدد الإجمالى للقيم التى يحملها الإنسان نسبيا، أى تختلف عند الشخص بالنسبة لحاجاته ورغباته، كما لابد وأن تختلف من شخص إلى آخر، ومن زمن إلى زمن آخر، ومن مكان إلى مكان ومن ثقافة لأخرى .
- « تترتب ترتيبا هرميا: أى أن بعض القيم تهيم على غيرها وتخضع لها وكل فرد يحاول أن يخضع القيم الأقل قبولا للأكثر قبولا عند الناس .
- « أنها مجردات فى كيان الفرد يمتلكها، ويمكن دراستها فى إطار الوظيفة الخلفية والسلوكية، وهى تعد مستويات يحكم على أساسها الفرد على أى شيء يراه أو يتعامل معه (أحمد اللقانى، ١٩٩٩، ١٦٥) .
- « القيم موجّهات للسلوك الإنسانى، فهي تحتل مركزاً رئيسياً فى تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفى وتحدد سلوكه بحيث يمكن التعرف على ما يمتلكه الفرد من القيم من خلال ما يصدر عنه من أقوال وأفعال فى كل موقف .
- « القيم ظاهرة ديناميكية منظورة، لذلك لابد من النظر إليها من خلال الوسط الذى تنشأ فيه. والحكم عليها حكما موقفيا، وذلك بنسبتها إلى المعايير التى يضعها المجتمع، وإرجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع .

• تكوين القيم :

تعددت وتنوعت آراء علماء التربية حول تكوين القيم.

فيرى (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٦، ٤٣٢) أن القيم تتكون على شكل نظام خاص بالخبرة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية في مواقف الاختيار والمفاضلة.

ويرى (صبرى الدمرداش، ١٩٩٤ : ١١٢ - ١١٣) : أن القيمة تنتج من مجموع عمليات سبع متفاعلة مع بعضها البعض هي:

- « الاختيار بحرية : أى لا يكون هناك فرض للقيمة من سلطة خارجية، لأن الأعمال المفروضة تزول بمجرد زوال السلطة الفارضة.
- « الأنتماء من بدائل : أى يكون اختيار الفرد لها اختياراً من بين عدد من البدائل المتاحة.
- « العقلانية : بمعنى تقدير الإنسان للنتائج المترتبة على كل بديل واختيار أكثرها خيراً.
- « التكرار والاستمرار : بمعنى تكرار ممارسة القيمة بصفة مستمرة يجعلها جزءاً من النسيج العقلى والوجدانى والسلوكى لصاحبها.
- « ترجمة القيمة لممارسة : بمعنى اتساق القول مع العمل فتترجم المقولات التى تعبر عنها القيم إلى سلوك عملى.
- « الإلتزام بالقيمة : حيث يصل التلميذ إلى قناعة راسخة بالقيمة فيصل إلى مستوى تمثيلها فى مختلف نواحي حياته.
- « بناء نظام قيمى ثابت لدى الفرد .

وتناول (على أبو العينين، ١٩٩٨ : ٨٤) تكوين القيم ووضح أنها تتكون من عدة مراحل تتمثل فيما يلى:

- « جذب إنتباه المتعلم نحو القيمة : أى إيقاظ الإحساس بالقيمة التى تختار من خلال استخدام كافة الامكانيات فى عرض القيمة بقصد الاستحواذ على إنتباه المتعلم.
- « تقبل القيمة : وفى هذه المرحلة تصبح القيمة متمثلة بدرجة كافية من العمق بحيث تصبح قوة مهيمنة على السلوك.
- « تفضيل القيمة : وتعنى هذه المرحلة أن الفرد أصبح ملتزماً بالقيمة لدرجة تجعله يتابع القيمة ويسعى وراءها.
- « الإلتزام : وفى هذه المرحلة يصل الفرد إلى درجة عالية من اليقين . فيصل إلى الاقتناع والتأكد، ومن ثم التقبل الوجدانى الكامل، وهنا يكون الإلتزام ليس مجرد حماس أو عاطفة وقتية، توجد وتلاشى لتحل محلها عاطفة مؤقتة أخرى، بل يعنى الاستمرار العاطفى لتأكيد الإلتزام.
- « التنظيم : ويعنى ترتيب القيم فى نظام معين يساعده فى تكوين أحكامه على الأشياء والعلاقات من حوله.

« التمييز : وفى هذه المرحلة يصبح الفرد متميزاً ، حيث يصل إلى التصرف السلوكي الذاتي الثابت وفقاً للقيم التي تمثلها والتي أصبحت تسيطر على تصرفاته .

ويرى (مسعد رواش ، ٢٠٠٩ ، ١٠٠ - ١٠١) أن القيم تمر بأربعة مستويات لإعطاء قيمة أو تقدير الأشياء أو الموضوعات أو أنماط السلوك هذه المستويات هي :

« تقبل القيمة : ويمثل هذا المستوى الاعتقاد في سلوك معين وهو الحد الأدنى من التأكد ، وفى هذا المستوى فإن الاهتمام ينصب على قبول القيمة وليس رفضها .

« تفضيل القيمة : ويمثل هذا المستوى مرحلة وسيطة بين مجرد قبول القيمة والالتزام بالقيمة فهذه المرحلة تنقل الفرد إلى مرحلة الالتزام .

« الالتزام بالقيمة : هذا المستوى يمثل الحد الأعلى من التأكد من وجود قيمة ، فتمثل الاعتقاد الراسخ في القيمة على أرضية صلبة من الاقتناع ، فيتمثل في الولاء لمبدأ أو هدف أو جماعة .

« التقييم : ويمثل هذا المستوى الولاء للمبدأ والحكم على الأمور بناء على معيار فيقال عنه أنه يتمسك بقيمة ما ، ويحاول أن يجعل الآخرين يعتقدون فيها فيسعى لإقناع الآخرين بها وهذا هو أعلى مستويات القيمة .

وتعددت النظريات النفسية التي تناولت تفسير القيم وتكوينها وتغيرها ، على أساس الأرضية الفكرية التي يقف عليها كل منظر ومنها : (عبد اللطيف خليفة ، ١٩٩٢) (أحمد وحيد : ٢٠٠١) ، (ماجد الفضلى : ٢٠١٣) .

• أولاً : منظور التحليل النفسي :

والمعبر الرئيسي لهذا المنظور هو فرويد فيرى أن الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية يتوحد مع الوالدين ، وبهذه العملية التوحدية تندمج قيمة ، وهذا يؤدي إلى تكوين الأنا الأعلى والذي يتكون بدوره من (الضمير) و(الأنا المثالية) والضمير ينمو لدى الطفل نتيجة للعقاب الذي يوقع عليه ، أما (الأنا المثالية) فتتمو نتيجة الثواب والرضي الذي يناله الطفل ، والأنا الأعلى تعتبر الممثل الداخلي للقيم التقليدية السائدة في المجتمع ، وهو يمثل كل ما هو مثالي ، وليس كل ما هو حقيقي ، وينزع إلى الكمال بدلاً من اللذة التي يسعى اليها دائماً إلى إشباعها مما يجعل (الأنا الأعلى) و (الهو) في تعارض وصراع مستمرين ، وتمثل المعايير الأخلاقية محاولة المجتمع لقمع الإندفاعات البدائية والعدوانية (للهو) ، أما الأنا فتتمثل الجهاز الإداري لتنظيم وتنسيق عمل الأجهزة الثلاثة للشخصية ، والوصول بها إلى حالة التكامل . (والأنا) يحكمها من الواقع الذي يمكنه من إقامة العلاقة مع البيئة الاجتماعية .

• ثانياً : المنظور السلوكي :

السلوكيون ومنهم "هل" و "سكندر" و"هوفلاند" يروا أن المرء يغير قيمه وأحكامه وسلوكه وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع

نتيجة للعقاب أو إحساسه بالمتعة عند الإشباع نتيجة المكافأة. والسلوك القيمي المرغوب فيه إذا ما عزز سلبيا فإن ذلك يؤدي إلى السلوك القيمي غير المرغوب فيه، وعلى هذا فإن الفرد يغير من قيمه تجنباً للإحساس بالألم وعدم الأمان، نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، وإذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي على سلوكه القيمي الجديد فإنه سيعزز ذلك السلوك انطلاقاً من أن الفرد يتعلم تغيير قيمه بواسطة عمليات الارتباط والتعزيز.

• ثالثاً : منظور التعليم الاجتماعي :

إن اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية ومن خلال المحاكاة أو التقليد، ومن خلال العالم البديل الذي يتحقق من خلال التعزيز الذاتي، وهذا ما أكدته كل من "باندورا" و "ولثر" (Bandura & Woolther) فيرى أن هذا النوع من التعزيز يستمر وذلك من أجل تجنب القلق أو الشعور بالذنب، وعليه فإن القيم السلبية أو الغير مرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة للخبرة المباشرة أو نتيجة لتعرض الفرد "الملاحظ" للنموذج إذا كوفئ أو أثيب أو عوقب نتيجة لقيامه (النموذج) بسلوك ما، مما يخلق لدى الملاحظ توقفاً بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده ويسمى "باندورا" هذا التعزيز "للتعزيز بالإجابة" وهو الأثر الثانوي الذي يتركه سلوك النموذج على سلوك الملاحظ.

• رابعاً : المنظور المعرفي :

تتأثر القيم بالعديد من العوامل كأساليب التنشئة الاجتماعية، والقدرات المعرفية، والتغيرات الثقافية والتربية الخلقية، وهذا ما قرره "بياجيه" و"كولبرج" حيث أن بياجيه يتصور أن التغير يحدث في القيم من الأحكام الخلفية التابعة إلى الأحكام الخلقية المستقلة، فالمرحلة الأولى تتسم فيها الأحكام الخلفية بالاهتمام بالنتائج المباشرة للفعل وفي المرحلة الثانية تهتم بنوايا الفاعل وقد أضاف (Kohlberg, 1975, 610) إلى ما توصل إليه بياجيه، حيث وضع تسلسل إرتقائي لنمو الأحكام الخلقية لدى الطفل يتألف من ثلاث مستويات رئيسية هي :

- « المستوى ما قبل التقليدي ويكون فيه الطفل متأثر بعواقب سلوكه.
- « المستوى التقليدي ويتأثر فيه الطفل بتوقعات الآخرين للتصرف بالأسلوب التقليدي
- « المستوى ما بعد التقليدي الذي يتأثر فيه الطفل بالقيم الأخلاقية الأكثر تجريدًا .

• خامساً : المنظور الظاهري :

يرى روجرز أن للبشر دافع فطري واحد وهو النزعة نحو تحقيق الذات ويرى إن هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله، والكائن الحي يستجيب

للمجال الظاهري على وفق ما يخبره ويدركه، والمجال الإدراكي هو واقع بالنسبة للمرء ، إذ أن الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة. وينمو الفرد ويتفاعل مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين الذات وبين البيئة أى أنه يصحح واعيا بجزء من خبراته التي يميزها على أنها "أنا" أو "لى" ، وهكذا فإن مفهوم الذات ينبثق من مجموعة من الخبرات المقومة، وأن القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة والتقويمات الصادرة عن الآخرين وعليه فإن بناء الذات يتكون من التفاعل مع البيئة ومع أحكام الآخرين التقويمية ، فيبدأ الفرد فى بناء تصور خاص عن نفسه فى علاقته مع البيئة، ويضفى على الخبرات قيمه ربما تكون إيجابية أو سلبية، وهذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد قيم يختارها بصورة مباشرة وفى بعض الأحيان يأخذها من الآخرين.

• القيم في الفكر الإسلامي:

الفكر الإسلامي ينظر للقيم نظرة تكاملية فهو يأخذ بالقيم الموضوعية والمطلقة النابعة من القرآن الكريم والمنبثقة عن الشريعة الإسلامية، كقيم التوحيد والتقوى والحرية والإحسان والصدق، ويأخذ بالقيم المادية المرتبطة بواقع الحياة وهى التى تنظم علاقة الفرد مع نفسه كقيم الطهارة والنظافة وتلك القيم التى تنظم علاقة الفرد مع غيره مثل التضحية والايثار والولاء للجماعة، وتمثل القيم جوهر الأخلاق في الإسلام ، فالإسلام يشكل نظاما قيا ميا متكاملًا للإنسان، يشترك منه قيمه التى تحفظ كيانه وتحافظ على علاقته مع الخالق ومع أخيه الإنسان ، فالقيم الإسلامية ثابتة، وثباتها لا يعنى جمودها وهى الإطار العام لسلوك المسلم .

• النسق القيمي أو (منظومة القيم) Values System :

تعددت تعريفات الأنساق القيمية وكان منها:

تعريف (كمال الدسوقي، ١٩٨٦ : ١٥٦) فيعرف نسق القيم بأنه عبارة عن طائفة القيم المنسقة قليلا أو كثيرا والتي تنظم تصرف شخص ما غالبا عن غير وعى، ونسق القيم عبارة عن مجموعة القيم المقبولة صراحة من شخص أو جماعة إنسانية.

ويرى (جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافى ، ١٩٩٦ : ١٠٥) أن : النسق القيمي هو المفاهيم الخلقية والاجتماعية والجمالية والاقتصادية والدينية التى يتقبلها الفرد أو مجتمع معين على نحو صريح أو ضمني وورد في (جيهان محضية ، ٢٠٠٤ ، ٢١ - ٢٣) تعريف النسق القيمي بأنه : مجموعة القيم المترابطة التى تنظم سلوك الفرد وتصرفاته ويتم ذلك غالبا دون وعى الفرد ، أو هو عبارة عن الترتيب الهرمي للقيم التى يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع ويحكم سلوكه أو سلوك أفراد المجتمع دون وعى بذلك ، وحددت أهم النقاط التى التقت فيها تعريفات الباحثين للأنساق القيمية فيما يلي:

« النسق القيمي عبارة عن بناء وحداته مترابطة مع بعضها ومرتبطة هرمياً .
 « لكل قيمة داخل النسق وظيفة . ويوجد تكامل وظيفي بين القيم المكونة للنسق وفقاً لأهداف الفرد وأهداف المجتمع الذي يعيش فيه .
 « لكل فرد نسقه القيمي الذي يميزه عن غيره من الأفراد ولكل مجتمع نسقه القيمي الذي يميزه عن بقية المجتمعات .
 « النسق القيمي يحكم سلوك الفرد ويوجهه بطريقة لا شعورية فى أغلب الأحيان .

« النسق القيمي يتصف بالديناميكية .
 « النسق القيمي يستوعب كل قيم الفرد .

• أهمية الأنساق القيمية :

تتضح أهمية تحديد النسق القيمي أو المنظومة القيمية والتعرف عليها في جوانب متعددة أهمها : (ماجد الجلال : ٢٠٠٨ ، ٣٨ ، ٣٩) .
 « النمو والنضج والخبرة والتعلم جميعها تؤثر في مدى وعى الفرد وإدراكه للقيم ، وكلما ازداد الوعي والإدراك والنضج كان ذلك أدعى لعمق ترتيب القيم وثباتها .
 « إمكانية التغيير في بناء القيم، فهي ليست ثابتة ولكن تتغير، فهي في تقدم وتراجع وارتفاع وإنخفاض تبعاً لتصورات الفرد وبنائه الشخصي وتربيته وطبيعته، ولما يتعرض له من خبرات ومؤثرات بيئية وتعليمية متنوعة .
 « ينبغي مساعدة المتعلم على إكتساب كم من القيم يتناسب وأنواع المواقف التي يمكن أن يتعرض لها، ومن ثم تأتي أهمية تعليم المتعلم كيفية الاختيار والمفاضلة بين القيم في كل موقف بأسلوب تفكير سليم .

وأن لكل فرد بناءه القيمي الخاص الذي في إطاره تتحدد اختياراته وتفضيلاته ونظراته للأفكار والأشياء ، لذلك ينبغي أن تكون هناك نظرة شمولية لجميع قيم الفرد لأنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها معزولة عن القيم الأخرى .

• اكتساب نسق القيم ومحدداته :

يفرق الباحثون في مجال القيم بين عملية اكتساب القيم وبين عملية تغييرها فعملية اكتساب القيم هي العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة من القيم مقابل التخلي عن قيم أخرى أما تغير القيم فيقصد به تحرك وضع القيمة على هذا المتصل والاكتساب إذن يعنى وجود أو عدم الوجود، أما التغير فهو في الدرجة التي يتحدد بها هذا الوجود، ويتضمن إعادة توزيع الفرد لقيمه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي ، واكتساب الفرد لقيمه يمر بمراحل مختلفة حيث تبني الفرد لقيمه معينة ، ثم إعادة توزيع هذه القيمة وإعطائها وزناً معيناً، ثم يلي ذلك إتساع مجال عملها داخل البناء العام للقيم ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لتبنيها، أما اختفاء القيمة أو التخلي عنها فيأخذ أشكالاً معاكسة لهذا تماماً، ومع امتداد

عمر الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها وبالتالي يتغير شكل أتساق القيم لديه، فالقيمة التي يتعلمها الفرد يحدث لها نوع من التداخل، والانتظام في بناء نسق القيم.

• محددات إكتساب نسق القيم :

صنفت المحددات التي تؤثر في اكتساب نسق القيم إلى ثلاث فئات هي :
المحددات البيئية والاجتماعية، المحددات السيكلوجية، المحددات البيولوجية.
وستتناول الباحثة منها منحى الارتقاء المعرفي من المحددات السيكلوجية لارتباطه بموضوع البحث.

• منحى الارتقاء المعرفي :

يرتبط هذا المنحى باسم جان بياجيه ومعاونيه الذين يروا أن إكتساب القيم وارتقائها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية Cognitive Constructs عبر مراحل العمر المختلفة، وأن هذا التغير في الأبنية المعرفية يتضمن جانبين :

« الأول: إعادة تنظيم العمليات المعرفية.

« الثاني: يتمثل في الظهور المثالي لبناءات وعمليات جديدة.

فالارتقاء العقلي كما أوضح بياجيه هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation. ويقصد بالتمثيل تفسير الفرد للموضوعات والأحداث في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة. أما المواءمة فتعنى الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية. وعملية التمثيل - المواءمة - في ضوء تصور - بياجيه - تتغير من عمر لآخر نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة. ويرى بياجيه أن التغير في الأبنية المعرفية يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد . وأوضح أن ذلك يؤثر على الارتقاء الوجداني وعلى نسق القيم الذي يتبناه الفرد، والذي يمكن أن يكون أيضا عيانيا أو مجردا وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المنحى حيث لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في هذا المجال على المدى العمري بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الارتقاء - كما قدمها بياجيه - نتيجة عدم وجود معنى إرتقائي واضح محدد لهذه المراحل فإنه يلقي الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه وتغيرها عبر المراحل العمرية حيث كشفت الدراسات النفسية أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من التجريد والعمومية نتيجة إرتقاء الوظائف والعمليات المعرفية.

مكونات القيمة : (قاسم خزعلي، ٢٠٠٩، ١١٦)، (ممدوح عبد المجيد، ٢٠٠٣، ٢٧٤) في ضوء ما سبق نلاحظ أن القيمة تتكون من أبعاد ثلاثة هي :

« المكون المعرفي : والذي يتضمن إدراك الفرد لموضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير أو الوعي بما هو جدير بالرغبة والتقدير، ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة.

« المكون الوجداني: ويتضمن الأنفعال بموضوع القيمة أو الميل إليه أو النفور منه ، وما يصاحب ذلك من سرور وألم ، وما يعبر عنه من حب أو كره أو استحسان أو استهجان وكل ما يدل على المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع القيمة.

« المكون السلوكي : ويشير إلى استعدادات الشخص وميوله للاستجابة ، وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في التعامل الحياتي ، والقيم بناء على هذا التصور تقف كمتغير وسيط أو كمعيار مرشد لسلوك أو الفعل.

• قياس القيم :

(عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٢، ٥٧ - ٦٩)، (محمد ربيع، ٢٠١١، ٣١٨ - ٣٣٠) تقاس القيم بعدة طرق منها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة، المقابلة الشخصية ، وتحليل المضمون، والاستخبارات تعرض لها الباحثة فيما يلي:

• أولاً : المشاهدة أو الملاحظة المنظمة Systematic observation :

الميزة الرئيسية للمشاهدة هي أنها تلاحظ مظهر السلوك دون إمكانية تزييفه وخاصة إذا أجريت هذه المشاهدة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضع الدراسة، كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خاصة إذا كانت العينة موضع الدراسة من الأطفال صغار السن ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك. ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديدتها نادراً ما تستخدم وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستخبارات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المقننة ومدى توافر الشروط السيكمترية لها (كالثبات والصدق)، كما يرجع عدم استخدامها حالياً إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب متخصصين في الميدان.

فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعية بعامة إذا تم استخدامها بشكل ملائم ، فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم على سبيل المثال يتطلب من جانب الباحث أن يجيب عن تساؤلين رئيسيين :

« الأول : ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة ؟

« الثاني : ما مظاهر هذه القيم ، وهل هي ثابتة أم متغيرة؟

• ثانياً : المقابلة الشخصية Interview :

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر (شخص أو عدة أشخاص) في موقف مواجهة. حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الآخر. أو سمات شخصيته أو للتأثير في هذا السلوك. وقد استخدمت المقابلة أو الاختبار بشكل أكثر إنتشاراً في مجال قياس القيم وذلك بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة وأخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم

ومنها القصص التي يطلب من الأطفال إكمالها وتقديم الصور والرسومات للأطفال ثم يطلب منهم الإجابة عن سؤال مطروح أسفل الصورة.

• ثالثاً : تحليل المضمون : Content Analysis :

وهو أسلوب يستخدم لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعياً، ومنظماً، كمياً . وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل لمضمون الرسالة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية.

• رابعاً : الاستبيانات : Questionnaires :

وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم ، فهناك العديد من الاستبيانات وهناك العديد منها ولكن أكثرها استخداماً وانتشاراً يمكن تصنيفه إلى فئتين أساسيتين هما:

« الفئة الأولى : الاستبيانات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل.

« الفئة الثانية : الاستبيانات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدد من البنود أو البدائل المقدمة حسب أهميتها بالنسبة له.

• القيم العلمية :

يشق مفهوم القيم العلمية من خلال العلاقة التبادلية والتلازمية بين العلم والقيم فبينما يضع العلم أمامنا قائمة بالغايات الممكنة والوسائل اللازمة لتحقيقها، فإن القيم هي التي تمكننا من أن نختار من بين الغايات وأن نلائم بين الوسائل لنختار منها الأنفع للمجتمع والبشرية (Farrell, 2005, 312-313) ، ويرى (Donnelly, 2004) أن القيم والأخلاق تتلاقى مع العلوم في ثلاثة مجالات هي:

« أولاً : السلوك الأخلاقي للعلوم نفسها.

« ثانياً : دراسة الكائنات الحية الحسية.

« ثالثاً : النطاق الأوسع للقضايا الاجتماعية من المنظور العلمي.

ويرى علماء التربية أن العلم بناء من المعرفة العلمية المنظمة المتطورة وطريقة للبحث والتفكير نتوصل عن طريقها إلى هذه المعرفة العلمية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية، ويتضمن بجانب المادة العلمية وطريقة التفكير، قيم. (أحمد النجدي، ١٩٩٩، ٣٤) وتمثل القيم العلمية فرعاً في مصفوفة (منظومة القيم) التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (قاسم خزعلی، ٢٠٠٩، ١١٦)، فالبناء القيمي يعد أحد الأركان الأساسية في بناء الجانب المعرفي لأي منهاج تربوي فلكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها ويصبو إلى أن تنمو وتستمر لدى أبنائه، فضلاً أن هناك العديد من القيم الغير مرغوب فيها والتي تنتقل إلى المجتمع من خارجه إلا أنها تبدو غريبة وقد لا يتقبلها المجتمع، لذلك فإن المناهج الدراسية يحكم عليها بالفشل أو النجاح بقدر ما تتيحه من مجالات معرفية تعزز القيم المرغوب فيها وتمحو غيرها (أحمد اللقاني، ١٩٩٥). (Butkhardt, 1999).

• تعريف القيم العلمية :

يرى كل من (صبري الدمرداش، ١٩٨٤، ٢٥)، (النجدي وآخرون، ٢٠٠٢، ١٠١)، (هناء جمال الدين، وداد إسماعيل، ٢٠٠٤، ٦)، (على الحربي، ٢٠١٠، ٩) أن القيم العلمية هي محصلة الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد إزاء موضوع علمي أو موقف متصل بالعلم سواء بالقبول أو الرفض.

بينما يرى كل من (حامد زهران، ١٩٨٤)، (سهير كامل أحمد، ١٩٩٢)، (محمد السيد على، ٢٠٠٢)، (ممدوح عبد المجيد، ٢٠٠٣) أنها الأحكام المعيارية الضمنية التي تتكون لدى الفرد خلال تفاعله مع المواقف والخبرات ذات الصبغة العلمية التي يصدرها الفرد تجاه القضايا والمشكلات العلمية التي يعيشها ويتفاعل معها وتتضح في اهتماماته واتجاهاته وسلوكه نحوها وعليه وفي ضوء تعريف النسق القيمي بأنه "عبارة عن الترتيب الهرمي للقيم التي يتبناها الفرد وتحكم سلوكه" تعرف الباحثة نسق القيم العلمية في البحث الحالي بأنه: الترتيب الهرمي للقيم العلمية (الأحكام المعيارية الضمنية) التي تتكون لدى التلميذ خلال تفاعله مع المواقف والخبرات ذات الصبغة العلمية والتي يكتسبها خلال دراسة مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ويصدرها تجاه القضايا والمشكلات العلمية التي يعيشها ويتفاعل معها وتتضح في سلوكه.

• أهمية القيم العلمية :

إن إكتساب القيم العلمية له أهمية ومبررات تتناسب مع طبيعتها منها:
 « إن إكتساب القيم العلمية له أهمية في حياة التلاميذ باعتبارها موجهات للسلوك العلمي لديهم.

« تسهم بنصيب وافر في تكوين شخصيات التلاميذ من خلال التفاعل مع الأصول الدينية والثقافية في المجتمع وأخلاقيات العلم (ضياء الدين زاهر، ١٩٨٤، ١٣).

« تعريف الطلاب بمنظومة القيم العلمية يساعدهم على اتخاذها إطاراً مرجعياً لهم في مختلف المواقف التي تواجههم وفي مواجهة التطورات التكنولوجية وتحديات العصر في المستقبل. دونما تأثير بالقيم التي تتعارض مع القيم الأصلية للمجتمع والأخلاقيات الدينية السائدة فيه (هاشم الشرنوبى، ٢٠٠٣، ١٨٨).

« تعتبر القيم العلمية أحد ركائز التعليم المتميز في المجتمع، والمسئول عن إنتاج المعرفة النافعة، والوعي بأساليب التعامل معها.

« تسهم القيم العلمية في إثراء مهارات الطلاب المتصلة بالعلم، مثل القدرة على التحليل، وتوافر الخلفية النظرية المعينة على مواجهة المشكلات وحلها، والتعامل مع الحقائق العلمية عند دراسة النظريات العلمية، وعند ربطها بالبيئة تنمى الإحساس بالمشاركة فى قضايا العلم ومشكلات البيئة (Kyle, w:2007).

« الاهتمام بالقيم العلمية من شأنه أن يسهم فى دفع حركة البحث العلمى فى تخصصات عدة، الأمر الذى يؤدى إلى تهيئة بيئة علمية تزدهر فيها العلوم

ويستشعر الفرد بمكانة العلم والعلماء والثقافة العلمية (Farell, R.P: 2009).

• تنمية القيم العلمية :

تناولت الأدبيات والدراسات السابقة مداخل عديدة تهدف إلى تنمية القيم منها:

• أولاً : مدخل الغرس المباشر:

يعتمد الأساس المنطقي لمدخل الغرس المباشر على التدرج البطيء في تعليم مجموعة من القيم التي تحدد مسبقاً طبقاً لإحتياجات وأهداف المجتمع مثل قيمة: الأمانة العلمية، الصدق، الموضوعية، حسب الاستطلاع، تحمل المسؤولية ويمكن تنمية هذه القيم العلمية من خلال مايلي:

« تحديد القيم المطلوب تنميتها لدى التلاميذ.

« تحديد الهدف السلوكي المطلوب تحقيقه ومستوى الأداء الذي يعبر عن اكتساب القيمة.

« اختيار طرق التدريس المناسبة ومنها الشرح والتلقين (سهير إسماعيل، ١٩٩٢).

• ثانياً : مدخل توضيح القيم (جيهان محمود ، ٢٠٠٢) :

يعتمد الأساس المنطقي لهذا المدخل على تحفيز الطلاب وزيادة قدراتهم على التفكير الأخلاقي، ويتطلب أن يوضح المتعلم موقفه من إشكاليات قيمة معينة وإبراز قدراته على عرض وجهة نظره بشأن الاعتبارات المختلفة في مناقشتها لذلك يجب أن يكون الاهتمام موجهاً نحو مساعدة التلاميذ على استيضاح قيمهم الشخصية بدلاً من تلقينهم مجموعة معينة من القيم، ومن ثم يتم تدريب التلاميذ على التفكير في اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلات.

وتتضح فاعلية هذا المدخل في التركيز على كيفية قيام الفرد بإصدار الأحكام القيمية، وليس البحث في سبب أو نوعية الأحكام التي يجب أن يتخذها .

وفى هذا الصدد يرى : (lovat, Toomey:2007) أن تعليم القيم والأخلاق ينبغي أن يركز على تطوير التفكير الأخلاقي وبناء القدرات بدلاً من المعرفة المباشرة للمحتوى، فتناول تعليم القيم من خلال تقديم أطروحة تعليمية لمجموعة من القيم غير كاف ولا بد من توفر مناقشات استكشافية تكون صريحة وواضحة.

• ثالثاً : مدخل التحليل القيمي (مسعد رواش : ٢٠٠٩) :

يستند هذا المدخل إلى استخدام أساليب التفكير المنطقي والناقد والاستقصاء العلمي في التعامل مع قضايا القيم، وتعتمد مناقشة هذه القضايا على البناء التعاوني للمعارف الاجتماعية لدى التلاميذ ، وهذا البناء يعتمد على القيمة المحورية الكامنة في السياق الثقافي والاجتماعي وممارستهم العمليات التحليلية المنطقية في تجريد وتكوين القيم الخاصة بهم، ومن ثم

يحاول التلاميذ أن يتفهموا نتائج الالتزام بقيم معينة، وطبيعة الصراعات التي تنشأ بين قيمتين في موقف واحد، وكذلك يتفهموا الأسباب التي تكمن وراء اختيار قيمة معينة.

ويشير دراسة (Robert Thornberg & Ebruoguz:2013) إلى أن تعليم القيم يتم من خلال جميع الأنشطة المدرسية التي يكتسب من خلالها التلاميذ القيم والأخلاقيات ويطورها وتفرق الدراسة بين أسلوبين لتعليم القيم هما الأسلوب الواضح والأسلوب الضمني، فالأسلوب الواضح لتعليم القيم يشير إلى المناهج المدرسية الرسمية حيث تحدد القيم والأخلاقيات التي تدرس وكيفية تدريسها، والأسلوب الضمني لتعليم القيم يتضمن المنهج الخفي والقيم الضمنية ويرسخ في التطبيقات الفصلية في المدرسة.

وتشير الدراسة إلى مداخل متعددة لتعليم القيم وتحدد مدخلين رئيسيين لتعليم القيم هما المدخل التقليدي والمدخل البنائي.

المدخل التقليدي يعزز ويقوى توصيل الكبار الراشدين لقيم وأخلاقيات المجتمع من خلال التربية القيمية، بالتدريس المباشر، النصح، الحث والتأكيد واستخدام الثواب والعقاب في تعليم النشء، والتي تهدف إلى تعليم وتهذيب التلاميذ ليظهروا ويعملوا بموجب القيم السائدة والقواعد الشرعية للمجتمع ومن أمثلة هذه القيم الأمانة، العمل بجدية، القوة، الشفقة، المسؤولية، الطاعة، حب الوطن وفي المقابل المدخل البنائي الذي يؤكد على بناء الأطفال الفعال لمعنى الأخلاق والقيم وتنمية مبادئ العدالة، الانشغال بسعادة الآخرين من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، الخطب، الأحاديث الأخلاقية والطرائق النموذجية لهذا المدخل هي: البيان والشرح، المناقشة، التفكير بدقة حول الأخلاق والقيم، والمساهمة في عمليات اتخاذ القرار والهدف هو تحسين الحكم الذاتي الأخلاقي، التفكير الفعال، مهارات الجدل الأدبي وقيم الديمقراطية.

ويرى (Berkowitz, 2011) أنه يمكن الجمع بين مدخلين أو أكثر في مجال تعليم القيم.

وفي رأى (Hell, 2004) أن تعليم القيم يمثل بعض التحديات الكبيرة والمثيرة للجدل وتعلم نظم القيم يحتاج لأخذ جانبين في الاعتبار هما: الأول: نقل معارف نظم القيم التي ينبغي ترسيخها والثاني: القدرة على تطبيق نظم القيم

وتقترح (Maria Urtarte and others, 2007) عملية ثلاثية الجوانب من شأنها أن تعزز تنمية نظام قيمى أوسع في العلوم، وهذه الجوانب هي:

« الجانب الأول: تتطلب الثقافة العلمية الحالية أن تخضع لتقييم نقدي سواء للأفراد أو للمؤسسة.

« الجانب الثاني: يجب أن تقوم المؤسسات بتبني وتنفيذ وتقييم نموذج ثقافى أوسع وأكثر شمولاً بحيث يحفز ويعزز التنوع بجميع صوره وأشكاله، المشاركة المجتمعية، أهداف العلوم المتعددة كجزء من رسالة المؤسسة.

◀ الجانب الثالث : يجب أن يأخذ تمويل المؤسسات خطوات في سبيل تشجيع وتقييم الجهود الفردية والمؤسسية المبذولة في هذا الاتجاه/ على هذا الصعيد.

وبالإطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن هناك عدد من الدراسات هدفت إلى تنمية القيم العلمية منها:

دراسة ممدوح عبد المجيد (٢٠٠٣) التي أثبتت فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم قائمة على استخدام مدخليين تدريسيين هما : المدخل التاريخي والمتمثل في سير العلماء والمدخل الكشفي في تنمية أهم القيم العلمية - في رأي الباحث - وهى : المثابرة العلمية - الأمانة العلمية - التواصل العلمي - التمسك بالطرق العلمية في التفكير، أخلاقيات العلم.

ودراسة مجدى رجب إسماعيل (٢٠٠٤) : التي أثبتت فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الخلقية لتنمية قيم أخلاقية واجتماعية وعلمية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بالسعودية.

دراسة محمود أبو ناجى (٢٠٠٦) : والتي أشارت إلى أثر وحدة مقترحة متكاملة ذاتيا فى الفيزياء على تنمية التحصيل والقيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وصنف الباحث فى هذه الدراسة القيم العلمية إلى :

- ◀ قيم علمية ذاتية مثل : التفكير العلمى والمثابرة العلمية.
 - ◀ قيم علمية مع الغير مثل : الأمانة العلمية وأخلاقيات العلم.
 - ◀ قيم علمية مع المجتمع مثل : التواصل العلمى والبحث العلمى.
- وهناك دراسات أهتمت بدور المعلم في تنمية القيم العلمية مثل :

دراسة مسعد رواش (٢٠٠٩) : التي هدفت إلى وضع تصور مقترح تضمن وسائل تفعيل دور المعلم والمناهج الدراسية والأنشطة والإدارة المدرسية لتنمية القيم العلمية لطلاب التعليم الثانوي في مصر.

ودراسة على الحربي (٢٠١٠) : التي هدفت على دراسة دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الثالث الثانوي بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ، وأشارت إلى أن أعلى قيمة علمية من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية للصف الثالث الثانوي من حيث الأهمية والتنمية لدى الطلاب هي تقدير العلم وتقنياته وتليها تقدير العلماء وأن أعلى قيمة علمية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي هي التسامح العلمي، الحيادية، تقبل النقد، تقدير العلماء ، المسئولية العلمية، المرونة الفكرية.

وأشار ماجد الجلاء (٢٠٠٨) إلى أن للمعلم دوراً بارزاً ومهماً في غرس القيم لدى الطلاب فهو الوجه والمراقب لسلوك الطلاب ، وعليه يقع عبء التدريس والتربية وحدد عدداً من الأدوار المتعلقة بالمعلم لتحقيق هذا الهدف منها:

أن المعلم قدوة حسنة لطلابه في سلوكه، وتوظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم في المواقف التعليمية، وتوفير فرصة للحوار والمناقشة، والسماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم، وتوظيف نماذج وأساليب إيجابية لتوضيح القيم الحميدة وتخصيص قراءات وواجبات منزلية تخص القيم.

وفي دراسة نوعية أجراها (Robert & Ebruoguz : 2013) لرصد وتحليل رؤى (٥٢) معلما في كل من السويد وتركيا حول تعليم القيم والتربية القيمية، قرر المعلمون أن الطريق الرئيسي لتعليم القيم هو أن يكون المعلمين نموذج جيد للالتزام بالقواعد والقيم في جميع تعاملاتهم مع التلاميذ يوميا ولم يحددوا مدخل محدد لتعليم القيم.

وتشير الدراسة إلى أن التدريس نشاط أخلاقي من خلاله يجب أن يأخذ المعلمون في اعتبارهم المشاكل الأخلاقية في التدريس وتأثير أخلاقياتهم على تلاميذهم وأن تعليم القيم ينبغي أن يتم من خلال جميع أنواع الأنشطة المدرسية.

وأشارت دراسة عبد القادر الحميري (٢٠١٤) : إلى وجود اتفاق بين المعلمين والمشرفين التربويين حول القيم الأخلاقية وما تضمنته من قيم علمية مثل : الصبر ، الصدق، التعاون، الالتزام ، الأمانة والتي يجب أن تنميها طرق تدريس العلوم ويوظفها معلم العلوم لغرس هذه القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين.

وقد أشارت هذه الدراسات إلى عدد من طرائق التعليم والتعلم واستراتيجيات التدريس التي ثبت فاعليتها في تنمية القيم العلمية مثل : دراسة الحالة ، الأحداث الجارية ، المناقشة، لعب الأدوار، حل المشكلات ، الدراما التمثيلية ، الاستقصاء ، الشرح والتلقين ، التعلم الذاتي.

واهتمت دراسات سابقة أخرى في هذا المجال بالكشف عن القيم المتضمنة في مناهج العلوم وكان منها :

دراسة (Butkhar:1999) وهدفت إلى الكشف عن أهداف تعليم القيم العلمية في العملية التعليمية والطرق المستخدمة في تعليم مناهج العلوم وأوصت الدراسة بضرورة تحقيق البناء العلمي للطلاب وإكسابهم أخلاقيات العلم كالتأدب مع المعلم والآخرين ، المعرفة بقضايا المجتمع العلمي.

وهدف دراسة (محمد الكسباني: ٢٠٠٣) إلى إيجاد فهم أفضل للتربية العلمية، واقترح عددا من القيم العلمية المفترض توافرها في الشخص المثقف علميا هي : الرغبة في المعرفة والفهم، والتحري عن الأشياء ، الرغبة في الإثبات والتحقيق ، احترام المنطق، وتدارس المقدمات بعناية، وتدارس النتائج بعناية ، البحث عن المعلومات ومعانيها السليمة.

واقترحت دراسة هناء جمال الدين ، وداد إسماعيل (٢٠٠٤) : قائمة بالقيم العلمية التى ينبغى أن تتضمنها مناهج العلوم في مرحلة التعليم الابتدائي (بنات) في المملكة العربية السعودية وتم تحليل محتوى مناهج العلوم في ضوءها .
والتي تضمنت التمسك بالصفات والخصائص الخلقية العلمية مثل : التروى ، التأمل ، التعاون ، الصدق ، تقدير الذات ، المثابرة ، التخلي عن التعصب ، الثقة بالنفس ، تقدير جهود العلماء ، التفكير في خلق الله .

وهدف دراسة قاسم خزعل (٢٠٠٩) : إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية التى ينبغى تضمينها في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن ، والكشف عن مدى توافر القيم العلمية ، ومستوى متابعتها وتكاملها في كتب العلوم ، واقترح الباحث ثمانى قيم علمية هي : حب الاستطلاع ، الأمانة العلمية ، وقبول النقد ، الثاني في الحكم وأخلاقيات العلم والتفكير العلمي ، تقدير العلم ، إحلال العلماء .

وباعتبار أن التكوين القيمي ذو تأثير حاسم في الأداء الاجتماعي والاقتصادي للمراهقين فقد اتجهت دراسة فريال على حمود (٢٠١١م/١٤٣٢هـ) نحو الكشف عن منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدمشق وقد أوصت الدراسة بما يلي:

« ضرورة تضمين المناهج الدراسية لكلا التخصيص العلمي / الأدبي / مجموعة من الأهداف الوجدانية والعمل على تحقيقها .

« أن تتيح المدرسة الوقت المناسب للأنشطة الطلابية لما لها من أهمية في إكساب الطلاب النظام والالتزام والمسؤولية والحصول على التقدير والتعزيز
« التوجيه نحو توظيف وتفعيل الأسئلة والمواقف المفتوحة التي يمكنها أن تضع أمام الطلاب الفرص الأكثر حرية للتعبير عن قيمهم في مواقف مختلفة .

وفي هذا الصدد أعد المكتب الإقليمي التابع لمنظمة اليونسكو لآسيا والمحيط الهادي برنامجاً بعنوانه "القيم والأخلاقيات ومناهج العلوم والتكنولوجيا" .

تم التأكيد فيه على الافتراضات التالية كأساس لتنمية المبادئ التوجيهية في مجال القيم والأخلاقيات في مناهج العلوم والتكنولوجيا وتتمثل فيما يلي :

« ينبغى معالجة القيم والأخلاق كجزء من منهج العلوم والتكنولوجيا في مستويات المرحلتين الابتدائية والثانوية في كل الدول الأعضاء .

« يجب النظر إلى معالجة القيم والأخلاقيات في مناهج العلوم في السياق العام للمنهج الدراسي بالكامل .

« ينبغى لمناهج العلوم أن تتبنى وجهة نظر واسعة للعلم لا تقتصر على المعرفة العلمية وحسب ولكن أيضاً بتطبيقاتها وسياقها الاجتماعي ، وهو ما يعرف بمدخل (العلم . التكنولوجيا . المجتمع) .

ويشير البرنامج إلى أن مجال القيم والأخلاق في تعليم العلوم والتكنولوجيا يتطلب بذل جهد كبير من أجل إعداد شامل قبل الانطلاق في تحديد مخرجات التعلم المقصودة أو تصميم متتابعات التعلم وأدوات وإجراءات التقويم فغياب أو إغفال مثل هذا الإعداد يشكل خطراً كبيراً ناشئاً عن غرس بذور غير منتجة في نظام التعليم والتي من شأنها أن تقوض الأغراض الهامة التي من أجلها يتم دمج تعليم القيم والأخلاق في تعليم العلوم والتكنولوجيا. (UNESCO : 1991)

ومؤخراً أكتسب تعليم القيم والأخلاقيات أهمية في العديد من بلدان العالم على نحو متزايد وتركز الأدبيات الضوء على الحاجة إلى تعليم القيم في المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية.

وقد أرست بعض الحكومات متطلبات المناهج فيما يخص تعليم القيم والأخلاق كما في اليابان (Sakamoto: 2008).

بينما تناولت حكومات أخرى المتطلبات المنهجية الخاصة بالقيم والأخلاق في تشريعاتها:

ففي نيوزيلاند صدر مؤخراً تشريع ينص على أن التعليم الابتدائي والثانوي لابد أن يشمل تعليم القيم والأخلاق كجزء من المناهج الدراسية وأصبح تعليم القيم في نيوزيلاند أحد المحاور الأساسية في المناهج الوطنية إلى جانب محور الكفايات الأساسية : (التفكير. اللغة المشاركة)، محور تعليم المواد الدراسية: (العلوم. الرياضيات. اللغة الإنجليزية وغيرها).

ولا يقتصر تعليم القيم على المرحلتين الابتدائية والثانوية ولكن ممتد حتى التعليم الجامعي (Mimstry of Edmcation Newzeland,2007).

وفي الوقت الحاضر هناك وعي متزايد بتعليم القيم في تركيا، وتحدد الأهداف العامة للتربية والتربية القيمية من خلال القانون العام للتربية هناك. ويؤكد على تعليم القيم بصفة خاصة في مناهج علوم الحياة والدراسات الاجتماعية وباقي المواد الدراسية، وكذلك يتم تناولها من خلال المنهج الخفي في المدارس الابتدائية في تركيا (Demirel,2009) وهناك جهد قوى في العديد من المدارس بدأ بإعداد مشروعات جديدة بخصوص تعليم القيم، وهذه القضية أصبحت في بؤرة اهتمام العديدين (Sisman, 2012).

وفي السويد لا تدرس القيم كموضوع متخصص ولكن يتكامل تعليم القيم مع جميع المواد الدراسية وبصفة خاصة الدراسات الاجتماعية، الدين، التاريخ، البيولوجي، الفيزياء. علاوة على ذلك فإن تعليم القيم يعبر عنه في المنهج غير الرسمي ومثال ذلك : في إدارة الفصل، التفاعل بين المعلم والمتعلم، مشاركة

التلاميذ في وضع القواعد وفي إدارة النزاع، إحباط التفرقة والتمييز (Robert & Ebruoguz, 2013).

وفي سنغافورة: (Ministry of Education in SINGAPORE, 2014) يشتق إطار مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بسنغافورة من إطار سياسة تدريس وتعليم العلوم ويشتمل على فحوى تعليم العلوم بها وهو إعداد التلاميذ ليكونوا مواطنين فاعلين بالقدر الكافي وقادرين على العمل والمساهمة في عالم تحركه التكنولوجيا يوماً بعد يوم . وأهم ما يميز هذا الإطار هو غرس روح البحث العلمي ويقوم إجراء البحث على ثلاثة مجالات لا تتجزأ هي :

« المجال الأول : المعرفة، الفهم، التطبيق.

« المجال الثاني : المهارات، العمليات.

« المجال الثالث : الأخلاق، الاتجاهات .

وهذه المجالات أساسية لممارسة تطبيقات العلم، ويوضح الجدول التالي وصف لكل مجال يشكل إطاراً لممارسة التطبيقات العلمية.

جدول (١) يوضح وصف كل مجال يشكل إطاراً لممارسة التطبيقات العلمية

المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
- المعرفة، الفهم، التطبيق . - الظواهر الطبيعية والحقائق والمفاهيم والمبادئ. - المفردات والمصطلحات والإصطلاحات العلمية. - الأدوات والأجهزة العلمية بما في ذلك التقنيات وجوانب السلامة. - التطبيقات العلمية والتكنولوجية.	- المهارات والعمليات - المهارات : الملاحظة - المقارنة : التصنيف - استخدام الأجهزة والمعدات - التواصل. الاستنتاج. - التنبؤ. فرض الفروض. - التحليل. وضع الاحتمالات. - التقويم. - العمليات : - حل المشكلات إبتكارياً - إتخاذ القرار - الفحص والاستكشاف.	- الأخلاق والاتجاهات - حب الاستطلاع - الإبداع - الأمانة. - الموضوعية. - تفتح الذهن. - المثابرة. - المسؤولية.

وتعد هذه المجالات أساسية لممارسة التطبيقات العلمية.

ويسعى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في سنغافورة لتنشئة التلاميذ كمستقصين علمياً وتعد نقطة البداية من منطلق أن الأطفال لديهم رغبة وفضول في استكشاف الأشياء من حولهم ، ويعمل منهج العلوم على تعزيز وتنمية الفضول وحب الاستطلاع لديهم، والهدف النهائي هو أن يتمتع التلاميذ بالعلم ويقدره كأداة مهمة في مساعدتهم على إكتشاف العالم الطبيعي من حولهم، ويسعى تصميم مناهج العلوم لتمكين التلاميذ من رؤية أن ممارسة العلم عملية مجدية ومفيدة لهم في حياتهم، وبالتالي فالاستقصاء يقوم على المعرفة والقضايا والأسئلة المرتبطة بدور العلم في الحياة اليومية والمجتمع والبيئة.

ويعتبر المعلم هو قائد البحث والاستقصاء في فصول العلوم، ويعمل على تنمية الايثار وقيم العلم لدى تلاميذه ، فهو مسهل وقدوة ونموذج يحتذى به في عمليات البحث والاستقصاء في الفصول الدراسية، ويخلق المعلم بيئة تعلم

تشجع الطلاب وتحفز حاسة البحث والاستقصاء لديهم، وترتكز مداخل التدريس والتعلم على التلميذ باعتباره القائم بالاستقصاء والبحث.

مما سبق وجدت الباحثة أنه لتفعيل تعليم القيم فى المرحلة الابتدائية والتعليم الأساسي في مصر ينبغي إجراء ما يلي:

« إصدار تشريع ينص على أن يشمل التعليم الابتدائي تعليم القيم كجزء من المناهج الدراسية وأن تصبح القيم أحد المحاور الأساسية في المناهج الدراسية، بل ويجب أن يمتد تعليم القيم حتى التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي أيضا .

« مجال تعليم القيم يتطلب بذل جهد شامل من قبل المتخصصين لإعداد وتحديد الأنساق القيمية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمين قبل تحديد مخرجات التعلم المقصودة أو تصميم متتابعات التعلم وأدوات وإجراءات التقويم فغياب أو إغفال هذا الإعداد يشكل خطرا كبيرا ناشئ عن غرس بذور غير منتجة في نظام التعليم من شأنها أن تفوض الأغراض الهامة التي من أجلها يتم دمج تعليم القيم فى المناهج الدراسية .

« تصنف القيم إلى : قيم نظرية (علمية) ، إقتصادية، جمالية، إجتماعية، سياسية ، دينية والقيم جميعها توجد لدى كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى قوة وضعفا، وينبغي أن تكون هناك نظرة شمولية لجميع قيم المتعلم لأنه لا يمكن دراسة قيمة معينة معزولة عن القيم الأخرى .

« لكل فرد نسقه القيمي الذى يميزه عن غيره من الأفراد ، ولكل مجتمع نسقه القيمي الذى يميزه عن غيره من المجتمعات .

« والنسق القيمي عبارة عن بناء وحداته قيم مترابطة مع بعضها ومرتبة هرميا ولكل قيمة داخل النسق وظيفة، ويوجد تكامل وظيفي بين القيم المكونة للنسق وفقا لأهداف الفرد، وأهداف المجتمع الذى يعيش فيه، النسق القيمي يستوعب كل قيم الفرد ويحكم سلوكه ويوجهه ، ويتصف بالديناميكية، وهو ما يجب مراعاته عند إعداد المناهج بصفة عامة ومناهج العلوم بصفة خاصة .

« ينبغي تحديد نسق عام للقيم التى ينبغي أن يكتسبها تلاميذ المرحلة الابتدائية على أن يحدد من قبل المتخصصين النسق القيمي لكل منهج بما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية وتمثل القيم العلمية فرعا في مصفوفة / منظومة القيم (النسق القيمي العام) الذى ينبغي أن يكتسبه تلاميذ المرحلة الابتدائية .

« للقيمة مكون معرفي ، مكون وجداني ، مكون سلوكي .

« يتأثر تكوين القيم وتعلمها بالعديد من العوامل كأساليب التنشئة الاجتماعية والقدرات المعرفية والتغيرات الثقافية والتربية القيمية والخلقية وتعد عملية التنشئة الاجتماعية والقُدوة للطفل سواء من الوالدين أو المعلمين هي الأساس في تكوين القيم لدى الطفل .

« ينبغي مساعدة التلميذ على إكتساب كم من القيم يتناسب وأنواع المواقف التى يمكن أن يتعرض لها ، ومن ثم نأتى أهمية تعليم التلميذ كيفية المفاضلة والاختيار في كل موقف بأسلوب تفكير سليم.

« الفرد يغير قيمه بواسطة الإرتباط والتعزيز بمعنى أن للثواب والعقاب أثر في تغيير المرء لقيمه وسلوكه وأحكامه وذلك وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقاب أو إحساسه بالمتعة عند الإشباع نتيجة المكافأة، وهو ما يشير إلى أهمية تحديد نظام للثواب والعقاب مع تحديد وإعداد النسق القيمي الذى نهدف لإكسابه للمتعلمين.

« النمو والنضج والخبرة والتعلم جميعها تؤثر في مدى وعى الفرد وإدراكه للقيم، وكلما ازداد الوعي والإدراك والنضج كان ذلك أدعى لعمق ترتيب القيم وثباتها ويمكن أن تتغير القيم وفقا لما يتعرض له الفرد من خبرات بيئية وتعليمية متنوعة .

« يرى بياجيه ومعاونيه أن إكتساب القيم وإرتقاؤها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية، فالارتقاء العقلي كما أوضح جانبيه هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثيل والموائمة وهو يتغير من عمر لآخر نتيجة عمليات التدريب المستمر التى يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة ويرى أن التغير في الأبنية المعرفية يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد وهذا يؤثر على الإرتقاء الوجداني وعلى نسق القيم الذى يتبناه الفرد، والذي يمكن أن يكون أيضا عيانيا أو مجردا وهو ما ينبغي مراعاته عند تخطيط وإعداد مناهج العلوم بالمرحلة الإبتدائية.

« هناك أسلوبان لتعليم القيم هما :

✓ الأسلوب الواضح ويتضح في المناهج المدرسية الرسمية التى يحدد فيها القيم التى تدرس فيها وكيفية تدريسها .

✓ الأسلوب الضمني ويتضمن المنهج الخفي والقيم المتضمنة ويظهر في التطبيقات الفصلية في المدرسة كما في : إدارة الفصل، التفاعل بين المعلم والمتعلم، مشاركة التلاميذ في وضع القواعد ، وفى إدارة النزاع ، إحباط التفرقة والتمييز.

« هناك مداخل متعددة لتعليم القيم ولكن يمكن الجمع بين اثنين أو أكثر لتعليم القيم في المناهج الدراسية، وكذلك هناك طرائق تعليم وتعلم متعددة ومتنوعة أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية القيم مثل : البيان والشرح ، المناقشة، التفكير حول القيم ، المساهمة في عمليات إتخاذ القرار، الاستقصاء ، توظيف نماذج إيجابية لتوضيح القيم تخصيص قراءات ، ولعب الأدوار، حل المشكلات، الدراما التمثيلية، التعلم الذاتى والمشروعات.

« تعليم القيم يتم من خلال جميع الأنشطة المدرسية (الصفية واللاصفية وينبغي توظيف الأسئلة والمواقف المفتوحة النهائية التى يمكنها أن تضع أمام المتعلمين الفرص الأكثر حرية للتعبير عن قيمهم في مواقف مختلفة.

« يجب تحديد مجموعة من الأهداف الوجدانية تنص على القيم التي ينبغي تنميتها وتحديد المظاهر السلوكية لكل قيمة من القيم التي تهدف إلى إكسابها للمتعلمين.

« يجب تقويم إكتساب القيم سواء أثناء تعلمها أو بعد تعلمها.

« يجب إعداد برامج تنمية مهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وخاصة معلمي العلوم بالمرحلة لترسيخ مفهوم التدريس بأنه نشاط أخلاقي من خلاله ينبغي أن يأخذ المعلمون في اعتبارهم تأثير أخلاقياتهم على تلاميذهم وأنهم يجب أن يكونوا نموذجاً جيداً للالتزام بالقيم والقواعد في جميع تعاملاتهم مع التلاميذ يومياً، وهو ما يجب مراعاته أيضاً في برامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الابتدائية.

« اتفقت آراء علماء التربية وباحثيتها على مجموعة من القيم العلمية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي: الأمانة العلمية . الصبر والمثابرة. التواصل. تقدير العلم. إجلال العلماء . الموضوعية. تقبل النقد. المسؤولية العلمية. النظام. التعاون - الالتزام . حب الاستطلاع. الرغبة في الإثبات والتحقيق . التروى والتأني في الحكم وهو ما أخذت به الباحثة في البحث الخاص وبذلك تكون إجابة عن السؤال الأول.

وفى ضوء ما سبق تقترح الباحثة نسق للقيم العلمية التي ينبغي أن تتناولها مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية كما يلي:

« يتكون نسق القيم العلمية من (١٣) ثلاثة عشر قيمة علمية هي:

« حب الاستطلاع، الدقة، النظام، التعاون، الأمانة، المثابرة، الموضوعية، تقبل النقد، الرغبة في الإثبات والتحقيق، التروى والتأني في إصدار الحكم، المسؤولية، تقدير العلم وإجلال العلماء.

« تنسق هذه القيم في شكل هرمي يبدأ مع بداية دراسة مناهج العلوم في الصف الرابع الابتدائي والتي ينبغي أن تهدف إلى تنمية خمس قيم علمية من النسق المقترح هي:

« حب الاستطلاع، الدقة، النظام، التعاون، الأمانة.

« وتهدف مناهج العلوم بالصف الخامس الابتدائي إلى تنمية خمس قيم علمية من النسق المقترح هي :

« المثابرة، الموضوعية، تقبل النقد، الرغبة في الإثبات والتحقيق، التروى والتأني في إصدار الحكم

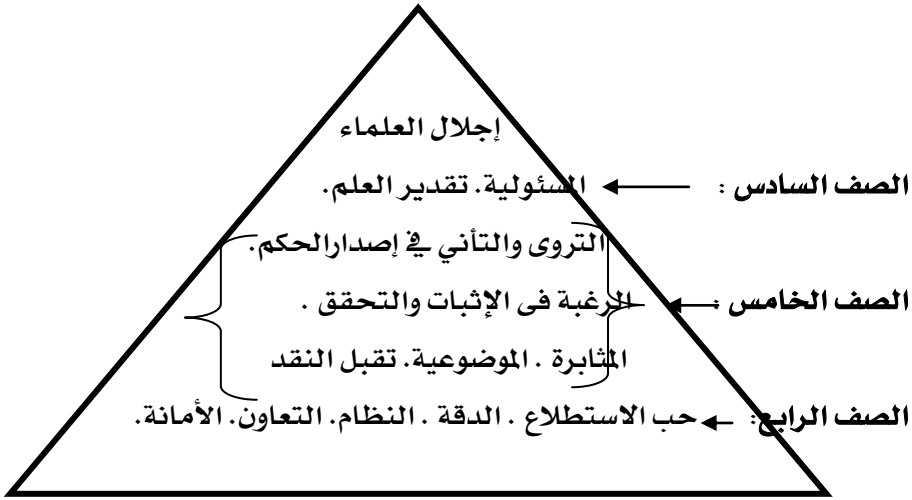
« مع التأكيد على القيم العلمية السابق إكتسابها في الصف الرابع .

« تهدف مناهج العلوم بالصف السادس الابتدائي إلى تنمية ثلاث قيم علمية من النسق المقترح هي :

« المسؤولية، تقدير العلم، إجلال العلماء .

« مع التأكيد على تنمية القيم العلمية السابق إكتسابها في الصفين الرابع والخامس.

وبذلك يكون شكل النسق القيمي المقترح للقيم العلمية التي ينبغي أن تتضمنها مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية كما يلي:



شكل (١) نسق القيم العلمية المقترح في البحث الحالي

وقد تم تحديد المظاهر السلوكية لكل قيمة من القيم العلمية في النسق المقترح في البحث الحالي كما يلي:

جدول (٢) المظاهر السلوكية للقيم العلمية

القيم العلمية	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية
حب الاستطلاع	الانتباه إلى الخبرات الجديدة. التساؤل وطرح الأسئلة. الاستفسار عن المواقف والخبرات الجديدة. الرغبة في الحصول على معلومات إضافية عن الموضوعات الجديدة.
الدقة	تكرار الملاحظة للتأكد من صحتها. إجراء الأنشطة والأداءات العلمية بإتقان. الاستخدام الصحيح والحذر للأدوات والأجهزة المعملية.
النظام	المحافظة على ترتيب المكان والأغراض في جميع المواقف التعليمية. أداء الأنشطة والتدريبات العلمية بترتيب خطواتها. الالتزام بالقواعد في جميع المواقف والأنشطة المدرسية.
التعاون	مشاركة التلميذ بدور فعال في نشاط الجماعة. مشاركة الزملاء في الأنشطة الصفية واللاصفية. تبادل الرأي مع الآخرين لإتخاذ قرار جماعي. المشاركة في أعمال جماعية من أجل تحقيق أهداف موحدة.
الأمانة	كتابة الملاحظات بدقة. عدم نسب أفكار وأعمال الآخرين لنفسه. الاعتراف بفضل الآخرين وجهدهم (إعطاء كل ذي حق حقه). أداء الأنشطة العلمية والعملية بدقة والالتزام بترتيب خطواتها.
المثابرة	الهدوء والتأني عند إجراء الأنشطة العلمية والعملية. الصبر على الأحباطات التي يمكن أن تظهر أثناء الأداء. مواجهة العوائق التي قد تظهر عند إجراء نشاط عملي. الإصرار على إكمال وإتمام العمل على أفضل وجه.

جدول (٢) المظاهر السلوكية للقيم العلمية

القيم العلمية	المظاهر السلوكية للقيمة العلمية
القيمة العلمية الموضوعية	الابتعاد عن التعصب للرأي إذا ثبت عدم صحته. وصف الملاحظات والظواهر بدقة وأمانة. عدم التأثر بأراء الآخرين.
تقبل النقد	تقبل النصائح والتوجيهات دون انزعاج. الاستماع إلى آراء الآخرين وانتقاداتهم. تحديد جوانب الاستفادة من انتقادات الآخرين. تعديل مواقفه في ضوء الاستفادة من الانتقادات.
الرغبة في الإثبات والتحقق	تكرار ملاحظة الظواهر العلمية قبل وصفها. التأكد من صحة النتائج قبل تعميمها. رفض إعطاء أي تفسير بدون دليل علمي. جمع أكبر عدد من الأدلة العلمية قبل تعميم النتائج.
التروى والتأني في إصدار الحكم	تجنب إصدار أحكام سريعة قبل التأكد منها. التحقق من صحة المقدمات للوصول إلى نتائج صحيحة. الأخذ بجميع المعلومات والبيانات قبل إصدار الحكم.
المسئولية	الالتزام بأداء الأعمال المطلوبة منه. أداء الأنشطة والأعمال المكلف بها بأفضل صوره وعلى أكمل وجه. تحمل المشاق والتمسك بالصدق والأمانة في القول والعمل. المشاركة في العمل الجماعي ومراعاة حقوق الآخرين.
تقدير العلم	إدراك أهمية العلم للزهد والمجتمع. إدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. التصدي للأفكار والاتجاهات التي تقلل من شأن العلم وأهميته. العمل على نشر العلم وتوعية الآخرين بأهميته.
إجلال العلماء	تقدير العلماء واحترام جهودهم. الاعتراف بدور العلماء في تقدم جميع مجالات الحياة والبشرية. إدراك أهمية دور العلماء في تقدم المجتمعات.

تم عرض نسق القيم العلمية المقترح والمظاهر السلوكية لكل قيمة علمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وتدريس العلوم وقد أقرروا النسق المقترح والمظاهر السلوكية لكل قيمة علمية.

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول الثاني للبحث.

وللإجابة عن السؤال الثالث في البحث والذي ينص على : ما نتائج تقييم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نسق القيم العلمية المقترح؟

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

« فحص الأهداف العامة لكل وحدة من الوحدات والأهداف الخاصة لكل درس من دروس كتب العلوم للفصلين الدراسيين للصف الرابع والخامس والابتدائي وكذلك عناصر كل درس والمفاهيم الرئيسة والقضايا المتضمنة.

« أعدت الباحثة استمارة تحليل محتوى لكل كتاب من الكتب (موضوع البحث).

« وكان الهدف من التحليل هو التعرف على القيم العلمية والمظاهر السلوكية لكل قيمة علمية والمتضمنة في كتب العلوم للصفوف الثلاثة

- (الرابع، الخامس، السادس الابتدائي) وشملت عينة التحليل : محتويات كتب للعلوم للصفوف الثلاثة (موضوع البحث).
- « وتمثلت فئات التحليل : فى القيم العلمية بترتيب ورودها فى النسق القيمى المقترح وكانت وحدة التحليل هى: الجملة أو الفقرة أو النشاط (سواء النشاط المصاحب للدرس أو الأنشطة التى وردت فى نهاية الكتاب.
- « فحص الأنشطة والتدريبات والأنشطة الاختيارية ونماذج الامتحانات التى وردت فى نهاية كتاب العلوم لكل صف من الصفوف الثلاثة (موضوع البحث).
- « الإطلاع على أدلة المعلم لتدريس مناهج العلوم بالصفوف الثلاثة (موضوع البحث).

وقد توصلت للنتائج التالية:

- **أولاً : منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)**
تكون محتوى المنهج من وحدتين هما : المادة ، الكون وتحليله وجد أن :
- **الوحدة الأولى : المادة :**
لم يرد بالأهداف العامة للوحدة ولا بالأهداف الخاصة لدروس الوحدة تنمية نسق قيمي محدد ولا قيم علمية محددة بل ولم يرد بها أهداف وجدانية بصفة عامة.
- **الوحدة الثانية : الكون :**
لم يرد بالأهداف العامة للوحدة ولا بالأهداف الخاصة لدروس الوحدة إشارة إلى تنمية قيم علمية محددة.
- وورد بالأهداف العامة للوحدة هدف وجداني واحد هو " يقدر عظمة الخالق في التنظيم الدقيق للكون " وورد بالأهداف الخاصة بالدرس الرابع من الوحدة هدف وجداني واحد هو : " يوضح قدرة الله في خلق غلاف جوي مناسب للحياة "
- ولم يرد بالمحتوى العلمي للوحدتين إشارة صريحة أو ضمنية لقيم علمية ولكن وري في أنشطة الوحدتين بشكل ضمنى الإشارة إلى قيم النظام والدقة في ترتيب وتتابع خطوات الأنشطة العلمية وهو ما تفرضه طبيعة العلوم.
- وبفحص الأنشطة والتدريبات والأنشطة الاختيارية ونماذج الامتحانات التي وردت في نهاية كتاب الطالب وجدت الباحثة أن هناك إشارة ضمنية إلى قيمة التعاون في توجيهات بعض الأنشطة الاختيارية.
- **منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)**
تكون محتوى المنهج من وحدتين هما : الكائنات الحية، القوة والطاقة وتحليله وجد.
- « لم يرد بالأهداف العامة للوحدتين ولا بالأهداف الخاصة لدروس الوحدتين إشارة إلى تنمية قيمة علمية محددة.

- « وورد في الأهداف العامة للوحدة الثانية هدف وجداني واحد هو :
 « "يعرف إسهامات العلماء في مجال القوة والطاقة".
 « وورد في الأهداف الخاصة بالدرس الأول من الوحدة الثانية هدفان وجدانيان هما :
 « "يتعرف إسهامات العلماء في مجال القوة والحركة"، "يتعرف دور العلم والتكنولوجيا في تحريك الأجسام الثقيلة".
 « لم يرد بالمحتوى العلمي للوحدتين إشارة صريحة أو ضمنية لقيم علمية محددة سوى ما ورد في نهاية الدرس الرابع من الوحدة الثانية تحت عنوان "اقرأ واطلع" من إشارة إلى مكتشفي بعض الأجهزة الكهربائية.
 « وورد في الأنشطة العملية بالوحدتين بشكل ضمني الإشارة إلى قيم النظام والدقة في ترتيب وتتابع خطوات الأنشطة العملية وهو ما تفرضه طبيعة مادة العلوم.
 « الإشارة بشكل صريح إلى قيمة التعاون في توجيهات بعض الأنشطة الاختيارية.
 « تركز التدريبات ونماذج الاختبارات على الجانب المعرفي وأحيانا المهاري ويعد الوجداني بعدا غائبا في التقويم.
 « بفحص دليل المعلم لمنهج العلوم للصف الرابع الابتدائي بفصليه الدراسيين وجد أنه لم يتضمن إرشادات أو توجيهات لتنمية نسق لقيم علمية محددة أو مجموعة قيم علمية لدى التلاميذ.
- **ثانيا : منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)**
 تكون محتوى المنهج من ثلاث وحدات هي : الطاقة، المخاليط، التوازن البيئي وبحليله وجد :

• **الوحدة الأولى : الطاقة**

- « لم يرد بالأهداف العامة للوحدة ولا بالأهداف الخاصة لدروس الوحدة أهداف لتنمية قيم علمية محددة ولا لأهداف وجدانية بصفة عامة.
 « ورد بعد عرض محتويات الكتاب في إرشادات الأمان والسلامة الإشارة بشكل ضمني إلى قيمتي الدقة والنظام.
 « وفي بداية الوحدة أشير إلى أن الحسن بن الهيثم هو أول عالم عربي فسر رؤية الأشياء نتيجة لسقوط الضوء عليها.
 « أشير إلى قيمة التعاون بصورة ضمنية في تعليمات الأنشطة الصفية، كذلك قيمة النظام في ترتيب خطوات الأنشطة العملية.

• **الوحدة الثانية : المخاليط**

- ورد في الأهداف العامة للوحدة وبالأهداف الخاصة لدروسي الوحدة الإشارة إلى التعاون بشكل صريح.

تم الإشارة بشكل صريح إلى كل من التعاون والدقة في الأنشطة المصاحبة لدروس الوحدة، وللنظام بشكل ضمني في خطوات الأنشطة العملية.

• الوحدة الثالثة : التوازن البيئي

وتم الإشارة في الأهداف العامة للوحدة بشكل صريح إلى تقدير العلم في هدف واحد

وتم الإشارة في بداية الكتاب في إرشادات الأمان والسلامة عند أداء الأنشطة إلى الدقة والنظام بشكل صريح.

« وأشير بصورة صريحة للتعاون في الأنشطة المصاحبة اللاصفية في الأنشطة والتدريبات لدروس الوحدة.

« منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)

تكون محتوى المنهج من ثلاث وحدات هي : الاحتكاك ، الجهاز الدوري والجهاز الإخراجي، التربة وتحليله وجد أنه :

لم يرد بالأهداف العامة للوحدات ولا بالأهداف الخاصة لدروس كل وحدة الإشارة إلى تنمية قيم علمية محددة ولكن ورد بالأهداف العامة للمنهج هدفان وجدانيان هما :

« يمارس سلوكيات العمل الجماعي التعاوني في أداء الأنشطة المختلفة ولم تحدد هذه السلوكيات.

« يقدر عظمة الخالق وسبحانه وتعالى في خلق الإنسان.

✓ التأكيد على التعاون عند ممارسة أنشطة بعض الدروس بشكل صريح.

✓ كذلك تم الإشارة إلى التعاون عند ممارسة الأنشطة اللاصفية بشكل صريح.

✓ وورد في الأنشطة الصفية الإشارة بشكل ضمني إلى الدقة والنظام في ترتيب وتتابع خطوات الأنشطة العملية.

بفحص دليل المعلم لمنهج العلوم للصف الخامس الابتدائي بفصليه الدراسيين وجد أنه.

لم يتضمن توجيهات وإرشادات للمعلم لتنمية نسق للقيم العلمية أو مجموعة قيم علمية محددة لدى التلاميذ.

تركز التدريبات ونماذج الاختبارات على الجانب المعرفي وأحياناً المهارى ويعد الجانب الوجداني بعداً غائباً في التقويم.

• ثالثاً : منهج العلوم للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)

تكون محتوى المنهج من أربع وحدات هي : القوى والحركة، الطاقة والحرارة، مكونات الغلاف الغازي، التركيب والوظيفة وتحليله وجد أنه:

« لم تتضمن الأهداف العامة للوحدات ولا الأهداف الخاصة لكل درس أهداف تنمية قيم علمية محددة ولا أهداف وجدانية بصفة عامة.

« ورد في بداية الكتاب في تعليمات الأمان والسلامة بشكل ضمنى الإشارة إلى الدقة والنظام عند أداء الأنشطة.

« ورد في محتوى بعض الدروس الإشارة إلى جهود بعض العلماء مثل إندريس سيلسيوسى، جوزيف بريستلى، أنطوان لافوازييه، دانيال رذرفورد.

« بفحص الأنشطة الاختيارية والتدريبات ونماذج الاختبارات وجد أنها تركز على الجانب المعرفي وأحيانا المهاري والوجداني يعد بعدا غائبا عن الأنشطة والتدريبات والاختبارات وذلك لأنه لم يرد في الأهداف العامة أو الخاصة.

• منهج العلوم للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني) :

تكون محتوى المنهج من أربع وحدات هي: القوى والحركة، الطاقة الكهربائية، الكون، التركيب والوظيفة في الكائنات الحية وتحليله وجد أنه .

بفحص الأهداف العامة والخاصة وعناصر الدروس والمفاهيم الأساسية المتضمنة في محتوى كل درس من دروس كل وحدة وجدت الباحثة :

« لم يرد بالأهداف العامة للوحدات الأربعة ولا بالأهداف الخاصة لكل درس أهداف تشير إلى تنمية قيم علمية محددة ولا لأهداف وجدانية بصفة عامة ما عدا هدف وجداني واحد ذكر في نهاية الدرس الثالث في الوحدة الثالثة (الكون) وينص على : "يقدر جهود العلماء في استكشاف الفضاء".

« ورد في محتوى بعض الدروس كمعلومات إضافية معلومات عن علماء أفادوا البشرية مثل إديسون - جاليليو - هابل - الحسن بن الهيثم.

« ورد في بداية الكتاب في إرشادات الأمان والسلامة عند أداء الأنشطة الإشارة بشكل ضمنى إلى تحرى الدقة والنظام.

« ورد في الأنشطة الإشارة بشكل ضمنى إلى الدقة والنظام في ترتيب وتتابع خطوات الأنشطة العملية، وأحيانا الإشارة إلى التعاون بشكل صريح في إرشادات بعض الأنشطة.

« بفحص الأنشطة الاختيارية والتدريبات ونماذج الاختبارات وجد أنها تؤكد على الجانب المعرفي وأحيانا المهاري وأن الجانب الوجداني بعدا غائبا في هذه الأنشطة والتدريبات والنماذج.

« بفحص دليل المعلم لمنهج العلوم للصف السادس (الفصلين الأول والثاني) لوحظ أنه لم يتضمن توجيهات وإرشادات لتنمية نسق قيمى محدد لقيم علمية أو مجموعة محددة من القيم العلمية لدى التلاميذ.

خلصت الباحثة من هذه النتائج إلى أن مناهج العلوم (موضوع البحث) قد ورد بها الإشارة إلى ثلاث قيم علمية فقط هي الدقة، النظام والتعاون وتم الإشارة إليها أحيانا بشكل صريح وأحيانا بشكل ضمنى بصورة غير مستهدفة فرضتها طبيعة مادة العلوم، وأشار في بعض المعلومات الإضافية وفى عدد محدود من الأهداف فى ثلاثة دروس من هذه المناهج إلى أهمية العلم وتقدير جهود العلماء.

وتشير هذه النتائج إلى ضعف وقصور مناهج العلوم بالصفوف الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي في تناول نسق محدد للقيم العلمية وبالتالي ضعف تنمية هذه القيم لدى التلاميذ وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثالث للبحث.

ولعلاج هذا الضعف والقصور تقترح الباحثة تضمين نسق القيم العلمية المقترح في هذه المناهج كما يلي :

« أن يشار إلى نسق القيم العلمية المقترح في البحث الحالي في الأهداف العامة لمناهج العلوم بهذه المرحلة ويحدد لكل منهج من هذه المناهج القيم العلمية التي ينبغي العمل على مساعدة التلاميذ على اكتسابها من خلال دراسة هذه المناهج كما تم اقتراحه سابقاً .

« أن تشمل الأهداف العامة لهذه المناهج أهدافاً وجدانية تنص على تنمية القيم العلمية المحددة لكل منهج وأن يحدد فيها المظاهر السلوكية لكل قيمة علمية التي ينبغي أن يمارسها ويكتسبها التلاميذ .

« يشار في عناصر كل درس إلى القيم العلمية التي ينبغي تنميتها خلال الدرس .

« أن يتناول محتوى المنهج والأنشطة الصفية واللاصفية تنمية القيم العلمية بشكل صريح وواضح ومحدد .

« يجب تقويم اكتساب القيم بنائياً وختامياً بأن تشمل أسئلة كتاب الطالب والتدريبات ونماذج الاختبارات أسئلة تقيس نمو القيم العلمية .

« يجب أن يحدد في دليل المعلم لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية توجيهات وإرشادات للمعلم لتعليم القيم العلمية تتضمن أساليب ومداخل وطرائق تعليم وتعلم القيم العلمية ويتم التأكيد على أنه يجب تعليم القيم العلمية خلال جميع الأنشطة الصفية واللاصفية مع توظيف المواقف والأسئلة ذات النهايات المفتوحة . ويوجه المعلم إلى ضرورة أن يكون قدوة لتلاميذه في الالتزام بهذه القيم في جميع المواقف .

« يجب تحديد نظام للثواب والعقاب يتم الأخذ به عند تنمية نسق القيم العلمية المقترح .

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الرابع والأخير للبحث .

• توصيات البحث :

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة مما يلي:

« إعادة النظر في نظام تخطيط وإعداد مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية على أن يقوم بهذا العمل فريق من المتخصصين في كل من : المادة العلمية ، المناهج وطرق التدريس ، علم النفس التربوي .

« ضرورة الاهتمام بصياغة أهداف وجدانية لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية والعمل على تحقيقها .

« الاهتمام بالجانب الوجداني في برامج إعداد معلم العلوم وبرامج التنمية المهنية لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية وترسيخ مفهوم التدريس بأنه نشاط أخلاقي وأنه يجب على المعلم أن يكون قدوة ونموذجاً للالتزام بالقيم والقواعد في جميع تعاملاته مع تلاميذه وأن يضع في اعتباره تأثير أخلاقياته على تلاميذه.

« ضرورة إعداد برامج تدريبية وتنمية مهنية لتطوير أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية الجانب الوجداني وخاصة القيم العلمية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

« ضرورة إعداد نسق قيمى عام - من قبل متخصصين - ينبغي أن يكتسبه تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دراسة جميع المناهج الدراسية بهذه المرحلة على أن يحدد لكل منهج نسق قيمى يتفق وطبيعة المادة الدراسية لهذا المنهج ويشتق من النسق القيمى العام.

« ضرورة إصدار تشريع ينص على أن يشمل التعليم الإبتدائى تعليم القيم كجزء من المناهج الدراسية وأن تصبح القيم أحد المحاور الأساسية فى جميع المناهج الدراسية بهذه المرحلة.

• مقترحات البحث :

- وفي ضوء ذلك تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية :
- « إعداد برنامج تنمية مهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية ودراسة أثره في تنمية القيم العلمية لدى تلاميذهم.
- « إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية.
- « تقويم برامج إعداد معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية وبخاصة في المجال الوجداني.
- « إجراء مزيد من البحوث والدراسات تتناول الجانب الوجداني في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.

• المراجع :

- أحمد النجدي، علي راشد ، منى عبد الهادي (١٩٩٩): المدخل في تدريس العلوم، تدريس العلوم في العالم المعاصر، سلسلة المرجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٥): المناهج بين النظرية والتطبيق، (ط٤)، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد زينهم عبد الحميد نوار (٢٠٠٤): دور الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في تنمية بعض القيم العلمية لدى التلاميذ في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد فؤاد أبو حطب (١٩٨٦): القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد وحيد (٢٠٠١): علم النفس الاجتماعي، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد.
- أسامة حسين باهي (٢٠٠٢): فلسفة القيم، رؤية فلسفية في عالم متغير من منظور إسلامي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٠٨، ص ١٢.

- ألفت عيد شقير، زينب محمد حسن (٢٠٠٦): فعالية برنامج قيمتي تقني قائم على التعلم الذاتي في التربية البيئية على تنمية المعرفة بالمشكلات ورفع درجة تمثيل القيم وتنمية مهارات اتخاذ القرارات البيئية لدى الطالبات الملمات تخصص علوم، بكلية التربية بالإحساء، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، (تحديات الحاضر ورؤى المستقبل)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢)، ٧١٣٠ - ٢٠٠٦/٨/١.
- جابر عبد الحميد صابر، علاء الدين كفاي (١٩٩٦): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثامن، القاهرة، دار النهضة العربية.
- جيهان أحمد محمود (٢٠٠٣): فاعلية إستراتيجية توضيح القيم في تنمية بعض القيم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وعلاقتها بتحصيلهم في مادة العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- جيهان إسماعيل محضية (٢٠٠٤): الأنساق القيمية للأباء والأبناء "التماثل والتباين". رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، طه
- حامد عبد السلام زهران، إجلال سري (١٩٨٥): القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب، (بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية)، المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ج.م.ع.
- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (١٩٩٦): المناهج. المفهوم. العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية.
- رؤوف العضيبي (٢٠٠١): القيم والتعليم، الكتاب السنوي الثالث، الهيئة اللبنانية للعلوم والتربية، بيروت.
- رشا جمال نور الدين الليثي (٢٠٠٩): الطفولة والقيم العلمية الواقع والمأمول، دار الفكر العربي.
- سليمان الخطيب (٢٠٠٥): التربية على القيم العلمية في الإسلام، الندوة الدولية حول القيم الإسلامية في مناهج التربية والتعليم، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، المملكة المغربية، تطوان.
- سهير كامل أحمد (١٩٩٢): القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر، مجلة علم النفس، السنة ٦، العدد ٢١، القاهرة، ج.م.ع.
- صبري الدمرداش (١٩٩٤): التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقييم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط٢.
- صبري الدمرداش (١٩٩٤): مقدمة في تدريس العلوم، مكتبة الفلاح، الكويت، ط٢.
- صبري باسط أحمد (٢٠٠١): القيم المتضمنة في كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجيا المعاصرة "دراسة تحليلية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث عشر، ٢٤ - ٢٥ يوليو.
- ضياء الدين زاهر (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، طه.
- عبد القادر بن عبيد الله الحميري (٢٠١٤): دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٧)، العدد (٤)، يوليو ٢٠١٤.
- عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٢): ارتقاء القيم "دراسة نفسية"، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٦٠.
- علي بن سعد مطر الحربي (٢٠١٠): أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- علي خليل أبو العينين (١٩٩٨): القيم الإسلامية والتربوية، ط٣، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حليبي.
- فريال علي حمود (٢٠١١): منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة بمدينة دمشق"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- فوزية دياب (٢٠٠٣): القيم والعادات الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- كمال الدسوقي (١٩٨٦): علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، لبنان، ط٢.
- كوثر محمد الغنم (٢٠١٠): أثر برنامج في التنمية الخلقية على الحكم الخلقى والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ماجد زكي الجلال (٢٠٠٨): "المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج (٢٠)، ع (٢).
- ماجد مانع عبد الهادي محمد الفضلي (٢٠١٣): الأنساق القيمية وعلاقتها بأنماط التوافق الأكاديمي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- مجدي رجب إسماعيل (٢٠٠٤): فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ٧ (٢).
- محمد السيد علي (٢٠٠٢): التربية العلمية وتدرّيس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- محمد السيد علي الكسباني (٢٠٠٣): نحو فهم أفضل للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل، المجلد الثاني، ٢٧ - ٣٠ يوليو.
- محمد خيرى كاظم، سعد يس (١٩٧٦): تدرّيس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- محمد شحاته ربيع (٢٠١١): علم النفس الاجتماعي، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- محمود أبو ناجي (٢٠٠٦): أثر وحدة مقترحة متكاملة ذاتياً في الفيزياء بالمرحلة الثانوية على تنمية التحصيل والقيم العلمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٢٢)، العدد الأول، إصدار يناير.
- مسعد سعيد السيد رواش (٢٠٠٩): تنمية القيم العلمية لطلاب التعليم الثانوي العام في مصر، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- مصطفى عبد الواحد أبو جبل (٢٠٠١): فاعلية مدخل توضيح القيم في تنمية القيم البينية والتحصيل المعرفي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ممدوح عبد المجيد (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجيات مقترحة لتدرّيس العلوم في تنمية بعض القيم العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، ٢٧ - ٣٠ يوليو.
- هاشم سعيد الشرنوبى (٢٠٠٣): فاعلية اختلاف تتابع المحتوى في تصميم برامج تكنولوجيا الهيبير ميديا التعليمية على التحصيل والتفكير الناقد والقيم لوحدة مقترحة في المعلوماتية البيولوجية لدى طلاب شعبة البيولوجيا بكلية التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- هناء محمد جمال الدين، وداد عبد السمیع إسماعيل (٢٠٠٤): القيم العلمية المتضمنة في مناهج العلوم في مرحلة التعليم الابتدائي (بنات) في المملكة العربية السعودية، مؤتمر

المسئولية الوطنية والإنسانية للمؤسسات التربوية في مواجهة تحديات العصر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- وهيبه شاهر أحمد مقبل (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على الموديولات في تنمية مفاهيم المستحدثات التكنولوجية البيولوجية والقيم المرتبطة بها لدى الطالب المعلم في كلية التربية، جامعة عدن بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- يحيى محمد أبو ججوج، محمد عبد الفتاح حمدان (٢٠٠٦): القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج الدراسية للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١١).

- يس عبد الرحمن قنديل، مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠١): فاعلية استخدام بعض مداخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التحصيل الدراسي وقيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، الإسكندرية، ٢٩، ٧-١/٢٠٠١، المجلد الأول.

- Berkowitz, M.W. (2011): What works in Values Education. International Journal of Educational Research, 50, 153-158.
- Butkhart, J. (1999): Scientific Values and Normal Education in the Teaching of Science. Perspectives on Science, 7, 87-110.
- Demirel, M. (2009): A review of elementary education cirricula in Turkey: Values and values education. World Applied Science Journal, 7, 670-678.
- Donnelly, J.F. (2004): Ethics and the science curriculum School Science Review, December 2004, 86, 315.
- Farrell, R.P. (2005): Feyerabend and Scientific Values: Tightrope-Walking Rationality Journal of the History of Science Society, 96, (2), 312-313.
- Michaels, Pritchard, Theodore Gold Farb. (2015): Ethics in the Science Classroom: An Instructional Guide for Secondary School Science Teachers. National Academy of Engineering. Copyright (c) 2015 National Academy of Science. All Rights reserved.
- Ministry of Education in SINGAPORE (2014): Science Syllebus Primary, ISBN 978-981-07-5366-5.
- Sisman, M. (2012): Preface Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. [Educational Science: Theory and Praticce]. 12 (2).
- UNESCO Principal Regional Office for Asia and Pacific, Banckok (1991): Values and Ethics and the Science and Technology Curriculum, Asia and Pacific Programme of Educational Innovation for Development Published by the Principal Regional Office for Asia and Pacific.
- Robert Thornberg and Ebruoğuz, (2013): Teachers' views on value education: A qualitative study in Sweeden and Turkey, International of Educational Research, (59), 1, 49-56.
- <http://dx.doi.org/10.101u/j.ijer.2013.03.005>.

- Postprint available at: linkoping University Electronic press.
- <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:se:liv:diva-91056>.
- Maria, URTARTE, Hollya, A. EWING, VALERIET. EVINER, and KATHLEEN, L. WEATHERS (2007): Constructing a Broader and More Inclusive Value System in Science.
- www.biosciencemog.org.january2007/v:57,N:1*
- Hill, B. (2004): Values Education in Schools. Issues and Challenges, Primary and Middle Years Educator, 2(2), 20-28.
- LOvate, T. & Toomey, R. (2007): Values Education and Quality Teaching: The Double Helix effect. Sydney Australia: David Barlom publishing.
- Ministry of Education (2007): The Newzealand Curriculum Wellington: The Ministry of Education.

• المصادر :

- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): كتاب العلوم "أبحث وتعلم"، كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.
- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): كتاب العلوم "أبحث وتعلم"، كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.
- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): أنت والعلوم، كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.
- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): أنت والعلوم، كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.
- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): أنت والعلوم "تعلم وابتكر"، كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.
- وزارة التربية والتعليم (ج.م.ع.) قطاع الكتب (٢٠١٤/٢٠١٥): أنت والعلوم "تعلم وابتكر"، كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.



البحث الثاني عشر :

التنشئة الأسرية للمراهقين فى ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي

إعداد :

د/هاله حجاجى عبد الرحمن حسين

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء

”التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي“

د/هاله حجاجي عبد الرحمن حسين

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي عليهم، وقد طبقت الدراسة الحالية على عدد ١٠٠ من أولياء الأمور لطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة قنا، من خلال تطبيق استبانة تهدف إلى الوقوف على واقع التنشئة الأسرية للأبناء في المرحلة العمرية من (١٥ - ١٨) في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي ومعوقاته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق نتائج البحث وتوصلت الدراسة إلى قصور معرفة أولياء الأمور بمضامين مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الأبناء، وتقصيرهم في الرد عن استفسارات الأبناء المتلاحقة حول الهوايات الإلكترونية المزیفة في مواقع التواصل الاجتماعي، بجانب لجهل أولياء أمور الطلاب بإمكانية تفعيل إعدادات الخصوصية لهذه المواقع، ومن ثم قصور الدور الفعلي لأولياء الأمور لحماية الأبناء ورعايتهم من خطر التأثيرات المتلاحقة لمواقع التواصل الاجتماعي، وقد أوصت الدراسة الحالية بضرورة تفعيل لغة الحوار داخل الأسرة، بالابتعاد عن استعمال القسوة أو العنف في توجيه سلوك الأبناء، بضرورة مصادقتهم ومعرفة من يصادقون، مع الاهتمام بتحديث أولياء الأمور لثقافتهم بشكل ذاتي، ومستمر، للتمكن من مناقشة الأبناء، والسعي لتوجيه الأبناء وإقناعهم بكل ماهو مفيد دنيا ودين، مع السعي لإعداد مواقع إسلامية تقدم ثقافة إعلامية خاصة بتعامل أولياء الأمور مع أبنائهم في ضوء تعاليم الإسلام وقيمه ومبادئه، وذلك من خلال مسرحة التاريخ الإسلامي وتقديم البطولات الإسلامية لقادة المسلمين في صورة جذابة ومبهرة تراعى الخصائص النفسية للمراهقين.

Family Upbringing of Adolescents in the Light of the Impact Social Network Sites

Dr.Hala Hagagge Abd Elrahman Hssein

Abstract:

No one can ignore the widely spread of social networking sites used by adolescents who are affected by their contents, spend long hours on them, and interact with and communicate others from all over the world. Thus, the family role has changed from providing children with food, residence, and clothing to affording religious, moral, and intellectual protection. The family must interact with its adolescents to solve their problems so they will not need to consult virtual sites that have strangers and maybe peers who lack experience or real motive to positively solve the problem which may affect adolescents' attitudes, principles, and values. This paper examines the family upbringing of adolescents under the pressure of social media and shows its obstacles. The study includes 100 parents of intermediate and secondary school students in Qena. A questionnaire has been used to show the reality of family upbringing of adolescents ranging between 15-18 years under the pressure of social media and its obstacles. The paper adopts the Analytic Approach and it finds that parents lack knowledge and awareness of social media content and its effects on their adolescents. It is also found that parents neglect answering their children's questions about fake

electronic hobbies in social media. Parents ignorance of how to activate privacy settings of such sites also has been proven. All these factors lead to lack of proper care, attention, and protection of children from negative effects of social media. The paper strongly insists on the necessity of activating dialogue between family members, stopping domestic violence, and parents must be friends of their adolescents and know who are their friends.

• مقدمة :

تعد مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر انتشاراً على شبكة الإنترنت ، لما تمتلكه من خصائص تميزها عن المواقع الإلكترونية ، مما شجع متصفح الإنترنت من كافة أنحاء العالم على الإقبال المتزايد عليها ، في الوقت الذي تراجع فيه الإقبال على المواقع الإلكترونية ، وبالرغم من الانتقادات الشديدة التي تتعرض لها الشبكات الاجتماعية على الدوام وخصوصاً موقع (الفيس بوك وتويتر) حيث يتهما بالتأثير السلبي والمباشر على المجتمع الأسري ، والمساهمة في انقراض عقده وانهيائه ، فإن هناك من يرى فيه وسيلة مهمة للتنامي والالتحام بين المجتمعات ، وتقريب المفاهيم والرؤى مع الآخر ، والإطلاع والتعرف على ثقافات الشعوب المختلفة، إضافة لدوره الفاعل والمتميز كوسيلة اتصال ناجعة في الهبات والانتفاضات الجماهيرية

ومن هنا نجد إن مستخدمي الإنترنت يمكن تصنيفهم إلى فئتين أساسيتين: مستخدمي الشبكة لأغراض ولأهداف واضحة ومحددة في المجال الأكاديمي أو العلمي أو التجاري أو غيرها ؛ ومستخدمي الشبكة لأغراض اجتماعية وترفيهية ، ولشغل وقت الفراغ، وهنا يكمن موضوع المشكلة وهي فئة المستخدمين التي تقع في التصنيف الثاني من التي هي في الغالب من الفئات السنية الصغيرة والمراهقين وفئات الشباب ، والذين يجدون في الإنترنت متعة وفائدة ترفيهية ولقضاء وقت الفراغ أكثر من أي شيء آخر. ولعل انتشار ما يسمى "بالإنترنت كافي" (مقاهي الإنترنت) بهذه الصورة الكبيرة لهو دليل قاطع على استخدام هذه الوسيلة للترفيه أكثر من أي شيء آخر بالنسبة للشباب وفئة المراهقين في المجتمع المحلي ، وهذا ما قام بتوضيحه (ميشيل فانسون Mechial, Fansoon ٢٠١٠) من خلال دراسته التي أظهرت أن أغلب مرتادي هذه المقاهي هم من فئة الشباب والمراهقين

ولذلك ، فإن الفئات الشبابية هم أكثر استخداماً للإنترنت ، وهم الأكثر إساءة لهذا الاستخدام ، وبالتالي ، من الممكن جداً بأن يرتبط سوء الاستخدام ببعض من الآثار الاجتماعية والنفسية ، فهناك أمور مغرية بالنسبة لهذه الفئة لقضاء الساعات الطويلة أمام جهاز الحاسب الآلي مستخدمة الإنترنت ، والذي من الممكن أن يؤثر على العلاقات الاجتماعية الحقيقية، لكن الأمر يبدو أنه قد خرج عن السيطرة ، وأصبح للأبناء مجتمعاتهم التي تشغل اهتماماتهم ، وليس من التربية الحكيمة إغفال هذا الجانب المهم. (القرني، على ، ٢٠١١، ص ٨٤)

وإعمالاً لقوله صلى الله عليه وسلم "كلكم راع ومسئول عن رعيته الإمام راع وهو مسئول عن رعيته والرجل في أهله راع وهو مسئول عن رعيته والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسئولة عن رعيتها والخادم في مال سيده راع وهو مسئول عن رعيته" فتأثير البيئة الأسرية على أطفالها يصل إلى "جد الحفاظ على نقاء الفطرة أو فسادها كما في قوله (صلى الله عليه وسلم): "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه" (الإمام مسلم، ٢٠٤٨) وهذا دليل على أن التنشئة الأسرية مسئولة عن سلامة المعتقد وصحة الأفكار لدى أفرادها في ظل ما يؤثر على سلوك الأبناء من متغيرات وتحديات تكاد أن تعصف بقيمتهم وكيانهم .

• مشكلة الدراسة :

في ظل الانتشار الواسع للشبكات التواصل الاجتماعي وتعدد استخدام الأبناء لها وتأثرهم بمحتوياتها ومضامينها ،مكوّنهم لساعات طويلة أمامها تفاعلاً وتقارباً مع آخرين من شتى بقاع العالم ،أضحت مهمة الأسرة الأنليست في توفير الضروريات لأفرادها ومستلزمات الحياة من مأكّل ومشرب وملبس ومسكن والحفاظ على أمن الأبناء وحياتهم فقط، ولكن هي مطالبة بحماية أبنائهم ورعايتهم دينياً وخلقياً وفكرياً ،ولابد أن يكون لها دور استباقي ووقائي من خلال علاقة تفاعلية مع الأبناء، لتذليل ما يعترضهم من مشكلات ومحاولة الإسهام في حلها حتى لا يلجأون إلى المواقع الافتراضية بحثاً عن الحل الذي غالباً ما يأتي من غرباء أو أقران ليس لديهم الخبرة الكافية أو الرغبة الحقيقية في إبداء الرأي السليم .

وقد ذكرت الإحصائيات أن ٦٥٪ من سكان العالم العربي والإسلامي من الفئة العمرية ١٣-١٩ سنة يستعمل ٨٠٪ منهم الانترنت والمواقع الاجتماعية ،حيث تعكس النسب تزايداً ملحوظاً في عدد المستخدمين بجانب تزايد عدد الساعات التي يقضونها أمام هذه المواقع (سبتي عباس ٢٠١٣، ص٣٤) بجانب تزايد التأثيرات المتباينة على الأبناء جراء الاعتماد على التفاعل مع هذه المواقع ، فالأسرة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالمشاركة مع مؤسسات المجتمع الأخرى "المدرسة، والمسجد، والمؤسسات الإعلامية، والأمنية، والدعوية" بتكوين المفاهيم الصحيحة والقيم والمثل العليا لأبنائهم، مثل حثهم على وجوب التمسك بتعاليم الدين ، والأمانة والصدق في القول والعمل، وحب الفضيلة والحث عليها والبعد عن الرذيلة واحترام الآخرين وحسن التعامل معهم (بكار،عبدالكريم ٢٠٠٩، ص٥٥)، لقول الرسول صلى الله عليه وسلم، "الدين المعاملة" وأن تعود الأسرة الأبناء على الحوار الهادئ المقتنع مع المصارحة والمكاشفة، بجانب حثهم على مكارم الأخلاق، وحب الوطن والانتماء إليه ،ووجوب الحفاظ على ما تحقق من منجزات حضارية، مع تعويدهم الصدق ،وحب العمل والرغبة في الإنجاز، والتمسك بقيم الإسلام وتعاليمه وتطبيق ذلك عملياً

أمامهم، فقد قيل من قبل: "الولد سر أبيه" فالأبناء يتأثرون بشكل مباشر وكبير بسلوك الآباء ويحاولون تطبيقها، فهم المثل الأعلى لهم.

ومن ثم تنبع مشكلة الدراسة من التساؤلات التالية :

- « ما واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي ؟
- « ما المعوقات التي تحد من قدرة الأسرة على توجيه الأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي ؟
- « ما التصور المقترح للتنشئة الأسرية المثلى للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي ؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي :

- « الوقوف على واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي.
- « التعرف على المعوقات التي تحد من قدرة الأسرة على تنشئة الأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي
- « العمل على وضع تصور مقترح للتنشئة الأسرية المثلى للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي .

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الآتي :

- « تُظهر الإحصاءات العالمية تزايد الإقبال على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في جميع أرجاء العالم، وبحسب هذه الإحصاءات فقد احتلت مصر مرتبة متقدمة على المستويين العربي والعالمي في قائمة الدول الأكثر استخداماً لشبكة الفيسبوك الاجتماعية.
- « تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي هي الأكثر انتشاراً على شبكة الإنترنت ، لما تمتلكه من خصائص تميزها عن المواقع الإلكترونية ، مما شجع متصفح الإنترنت من كافة أنحاء العالم على الإقبال المتزايد عليها ، في الوقت الذي تراجع فيه الإقبال على المواقع الإلكترونية (فرغلي ، إبراهيم ، ٢٠١١).
- « المراهقة إحدى المراحل العمرية الهامة في حياة الإنسان ، وهي فترة الحياة الواقعة بين الطفولة المتأخرة والرشد وهي بذلك مرحلة انتقالية يجتهد فيها المراهق بمساعدة أهله وتفهمهم لطبيعة هذه المرحلة للانتقال من مرحلة الطفولة والاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به الراشدين (الناشف، هدى محمود ، ٢٠٠٦، ص ١٧٢)، وأي تراجع عن النمو السوي خلالها يؤثر مباشرة على المراحل التالية .
- « أكدت العديد من البحوث أكدت أن الإفراط في استخدام موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك يسبب اضطرابات نفسية واجتماعية واسعة الانتشار بين أوساط المستخدمين. (مختار جمال ، ٢٠٠٨، ص ٨٦)

« تعد هذه الدراسة إسهاما تربويا من شأنه أن يثرى المكتبة العربية بمعلومات عن التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي.

• حدود الدراسة وعينة البحث:

- « الحدود الزمانية: شهري أكتوبر ونوفمبر ٢٠١٢م
- « الحدود المكانية: المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظة قنا .
- « الحدود الموضوعية : دراسة واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي.
- « عينة الدراسة : أولياء الأمور طلاب وطالبات المدرسة الإعدادية والثانوية بمحافظة قنا

• منهج وأدوات الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث لا تعتمد الدراسة على الوصف فقط وإنما تقوم بتفسير وشرح نتائج الدراسة (الجمال، راسم محمد، ١٩٩٩، ص٤١)، من خلال تطبيق استبانة على أولياء أمور الطلاب في المرحلة العمرية من ١٥-١٨ سنة والمتحقيين بالمدارس الإعدادية والثانوية بمحافظة قنا، تهدف للوقوف على واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي ومعوقاته، حيث يعتبر هذا المنهج من أنسب المناهج لدراسة الموضوع .

• مصطلحات الدراسة :

• الأسرة لغة:

من الأسر الذي يدل على التماسك والقوة، وأسرة الرجل عشيرته ورهطه الأذنون لأنه يتقوى بهم . (محمد فيزيان، ٢٠١٢، ص٦٥)

أما التعريف الإجرائي للأسرة: هم الوالدان والإخوة والكبار والجد والجدة وغيرهم من الأقارب الذين يعيشون في مكان واحد، ولهم سلطة على الأبناء ويمكن أن يقوموا بدور الوالدين في تربية وتوجيه الأبناء .

• التنشئة الأسرية: Family upbringing :

هي ضرب من ضروب التعلم والتربية الاجتماعية تؤديه الأسرة بطريقة تمكن الفرد من إحراز القبول والرضا الاجتماعي من لدن الآخرين، وتمكنه من اكتساب خبرات وتجارب جديدة تجعل ممثلا حقيقيا لكل الاجتماعي (التويجري، محمد، ٢٠١١، ص٢٣) .

ويقصد بها في الدراسة: الجهود التي يقوم بها أولياء الأمور من أجل توجيه سلوك الأبناء وحمايتهم من خطر التفاعل مع مواقع التواصل الاجتماعي.

• المراهقة: Adolescent :

لغوياً: ترجع لفظة المراهقة إلى الفعل العربي (راهق) الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق: أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقا قربت منه، أي الاقتراب.

اصطلاح المراهقة في علم النفس الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.(الناشف،مرجع سابق،ص١٦٥)

ويقصد بها في الدراسة الحالية / المرحلة العمرية للأبناء من ١٥ - ١٨ سنة من الملتحقين بالمدارس لإعدادية والثانوية .

• مواقع التواصل الاجتماعي: Social network sites :

منظومة من الشبكات الالكترونية التي تسمح للمشارك فيها بإنشاء موقع خاص به ،ومن ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات ."(عامر فتحي ،٢٠١١،ص١٨٧)

وتعرف إجرائيا بأنها: هي الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح بإمكانية الالتقاء والتجمع على الإنترنت وتبادل الآراء والأخبار والمعلومات .

• ثانيا: أدبيات البحث :

• الدراسات السابقة :

• الدراسات العربية :

• "دراسة عفيفي ،محمد يوسف ٢٠٠٤م".

هدف الباحث في دراسته إلى الوقوف على دور وواجبات الأسرة تجاه أمن المجتمع ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي في بيان قضايا البحث وإبراز أدوار الأسرة في القضية موضوع البحث كما استخدم الباحث المنهج الاستنباطي التحليلي لمناقشة مشكلة البحث وأسئلته في ضوء الكتاب والسنة ،وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

« الأسرة هي الحوض الطبيعي الذي ينشأ فيه الطفل وهي المسئول الأول عن تربيته .

« للأسرة أدوار مختلفة يجب أن تقوم بها من أجل المحافظة على أمن المجتمع فكريا وسياسيا واجتماعيا .

• "دراسة بركات ،وجدى محمد وحسن ،محمد منصور ٢٠٠٤م".

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض مظاهر التأثير السلبي للإعلام المعاصر وشبكات الإنترنت على الأسرة والشباب في المجتمع العربي ، بجانب التعرف على مدى وعي الشباب بجوانب التأثير السلبي للإعلام على قضايا الأسرة والشباب في المجتمع العربي ،واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي على عينة قوامها ١٢٠ مفردة من طلبة كلية الآداب جامعة البحرين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة ،توصلت الدراسة إلى أن مشاهدة التلفيزيون والتعامل مع شبكات الإنترنت لساعات طويلة يؤدي إلى انسحاب الإنسان من دنيا العمل والتفكير إلى دنيا الالاعمل واللا تفكير ،وقد ساهم الإعلام المعاصر بكل صوره

وأشكاله في جعل الناس أكثر تعودا على العنف، عن طريق نقله لأشكال العنف إليهم بصورة حية، مما جعله أمرا معتادا للمواطنين، بجانب تأصيله لمفهوم البلطجة، وجعل لدى مفردات العينة شعورا بأن القوة والعنف وسيلة ضرورية لحل المشكلات اليومية.

• "دراسة عبد الواحد، أمين رضا ٢٠٠٩م".

هدفت إلى معرفة خصائص مستخدمي موقع يوتيوب على الإنترنت من الشباب الجامعي، ومعرفة أنماط الاستخدام وأسس ومدى انتشاره بين هذه الفئة العمرية الهامة، ومدى إسهامهم في إنتاج الرسائل الإعلامية التي تبث من خلال الموقع، بينت الدراسة أن الوسائل التي عرف بها الشباب الجامعي موقع "يوتيوب" كانت المواقع الإلكترونية الأخرى والأصدقاء ثم الصحف الورقية وأخيرا التلفزيون، وهو ما يشير إلى أهمية الإنترنت كمصدر رئيسي للحصول على المعلومات لدى الشباب.

• "دراسة المصري، نعيم ٢٠١١م".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الطلبة الجامعيين الفلسطينيين لمواقع التواصل الاجتماعي، وأثر ذلك على متابعتهم لوسائل الإعلام الأخرى، وكذلك التعرف على الآثار السلبية والإيجابية لاستخدام الطلبة لهذه المواقع، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من ٥٠ مفردة من طلبة الكليات الفلسطينية بقطاع غزة وتوصلت الدراسة إلى أن ما نسبته ٥٢% من الباحثين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لمدة تصل إلى ساعتين يوميا، وبينت الدراسة أن من سلبيات الاستخدام تهيئة الفرصة لعمليات الاستقطاب من قبل الآخرين، وزيادة الاحتقان وتعميق الخلافات بنسبة تصل إلى ٧٨% أما إيجابيات استخدام هذه المواقع فهي إتاحة الفرصة للمستخدم في التعرف على الموضوعات الجديدة الجديدة بالنقاش مع الآخرين بنسبة بلغت ٤٧%.

• دراسة جزار، ليلى أحمد ٢٠١١م".

هدفت الدراسة إلى معرفة المشاركة بموقع الفيس بوك وعلاقته باتجاهات الشباب نحو العلاقات الأسرية مع اعتبار أن طبيعة علاقة الشاب بأسرته من أهم المؤشرات على طبيعة تفاعله مع مجتمعه الحقيقي، ولكون الأسرة أحد أهم الركائز الأساسية لتوارث الذات الثقافية للشعوب واستمرارها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بجانب الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ - ٢٤ سنة في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الشباب الأردني الذي لديه اشتراك في الفيس بوك تبلغ ٧٤.٤% من مجمل الشباب الأردني وأن نسبة الذكور المشتركين في الموقع ٥٦% وهي أكبر من نسبة مشاركة الإناث التي تبلغ ٤٤%، ورأى ٤٥.٦% من المشتركين أن اشتراكهم في الموقع أثر على حياتهم بالإيجاب، وأن نسبة ١٤.٢% لم يستطيعوا أن يحددوا فيما إذا كان اشتراكهم في الموقع أثر على حياتهم أم لا.

• "دراسة الرعود، عبد الله ممدوح ٢٠١١م".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغيير السياسي في تونس ومصر من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٢ مفردة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: في مجال "مقاومة الرقابة والحجب والدعاية في الإعلام الرسمي وهو من أهم المجالات بمتوسط حسابي قدره ٢,٧٥، في حين جاء مجال "التأثير على الرأي العام المحلي والإقليمي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره ٢,٦٨، أما مجال التهيئة والتحرير على الاحتجاجات فجاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي بلغ ٢,٦٧، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المبحوثين لدور شبكات التواصل الاجتماعي في التغيير السياسي في تونس ومصر تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة الصحفية).

• "دراسة نجاحات عقل ٢٠١٢م".

تصنف هذه الدراسة ضمن البحوث التحليلية، قد لجأ الباحث فيها إلى منهج المسح الاجتماعي من خلال استمارة مكونة من ١٤ سؤال تم توزيعها على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ما نسبته ٦٥,٥% من المبحوثات لديهن حساب شخصي على موقع الفيس بوك، وأن الدوافع المتمثلة بالبقاء على اتصال مع الأصدقاء القدامى والجدد والاستمتاع والتسلية وشغل أوقات الفراغ وزيادة المعرفة والإطلاع على أحدث التطورات المحلية والدولية.

• "دراسة علاونة، حاتم سليمان ٢٠١٢م".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في حفز المواطنين الأردنيين للمشاركة في فعاليات الحراك الجماهيري باستخدام منهج المسح الإعلامي بشقيه الوصفي والتحليلي على عينة بلغت ٢٩٦ مفردة من النقابيين في مدينة اربد، وتوصلت الدراسة إلى أن ما نسبته ٧٤,٧% من النقابيين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لأنها تتيح لهم قيم متعددة هي احترام الآخرين - تبادل الرأي والتعبير عن الآراء بحرية.

• "دراسة سفانة داود ٢٠١٢م".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأسرة الموصلية في الحد من جرائم التقنية الحديثة ولا سيما بالوقت الحاضر نتيجة لما يمر به مجتمعنا من ظروف اجتماعية وسياسية متقلبة، وقد تضمن البحث خمسة مباحث، وتضمن الإطار المنهجي للدراسة تحديد عينة البحث التي بلغت (١٠٠) مفردة من أرباب الأسرة الموصلية اختيرت عرضيا موزعة على مناطق مدينة الموصل مع مراعاة إمكانية تحقيق التوازن بين الجنسين، واعتمد الباحث على أداة البحث (الاستبيان) بعد إجراء الصدق والثبات بغية إعداده وجعله صالحا للتطبيق وبلغت عدد فقرات الاستبيان (٢٣) فقرة، وأهم النتائج التي توصل إليها البحث هي فاعلية دور

الأسرة الموصلية في عملية الحد من مخاطر التقنية الحديثة على الأبناء، وبأوزان مثوية مرتفعة تبين الدور الايجابي للأسرة في هذا المجال.

• **دراسة الرواحي حصة محمد ٢٠١٣م.**

هدفت الدراسة إلى الوقوف على التأثيرات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي الواتس أب والفيس بوك على عينة من الشباب تتراوح أعمارهم من ١٨-٢٦ سنة، وتوصلت الدراسة إلى أثر برنامج الواتس أب والفيس بوك على أفراد العينة تأثيرات سلبية مختلفة تنوعت ما بين شغلهم عن أداء الضرائض أو تقصيرهم فيها، التحدث عن الآخرين بدون علمهم (الغبية)، تبادل مقاطع فيديو غير لائقة، تكوين صداقات مع الجنس الآخر، تدنى المستوى الدراسي، نشر معلومات غير مؤكدة .

• **الدراسات الأجنبية :**

• **"دراسة 2010 Aren karbnsky"**

هدفت للتعرف على أثر استخدام موقع "فيس بوك" على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات وقد طبقت الدراسة على ٢١٩ طالباً، وأظهرت النتائج أن الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المدمنون على تصفح المواقع أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظرائهم الذين لا يستخدمون المواقع الالكترونية، كما أوضحت الدراسة أنه كلما زاد الوقت الذي يمضيه الطالب في التعامل مع هذه المواقع كلما تدنت درجاته.

• **"دراسة 2010 Michel Vanoos"**

هدفت إلى دراسة أثر تعامل الشباب مع مواقع التواصل الاجتماعي على نمط العلاقات الاجتماعية الواقعية فيما بينهم وطبقت على عينة بلغ قوامها ١٦٠ شاب من مستخدمي الفيس بوك، وتوصلت الدراسة إلى أن تعامل الشباب مع مواقع التواصل الاجتماعي غير من أنماط حياتهم وسلوكياتهم، وأن نصف مستخدمي الإنترنت في بريطانيا هم أعضاء في مواقع التواصل الاجتماعي .

• **دراسة مركز (بيو) الأمريكي للأبحاث ٢٠١١م.**

بعنوان "فيس بوك يساعد على تكوين صداقات أفضل" أجريت من خلال هذا البحث دراسة مسحية لمستخدمي الفيس بوك ووجد أنهم أكثر ثقة ولديهم قدر أكبر من الأصدقاء، وأشارت الدراسة إلى أن ٤٧٪ من البالغين يستخدمون الفيس بوك ومواقع التواصل الاجتماعي بصورة منتظمة ويومية .

• **"دراسة لشركة 2010 digital surgeons"**

بعنوان "الفيس بوك وتوتير خلال ٢٠١٠" وبينت الدراسة أن أكثر من ٥٠٠ مليون مستخدم للفيس بوك وأن ١٠٠ مليون مستخدم للتوتير، وأوضحت الدراسة مدى جاذبية هذه الشبكات لطبقات المجتمع المختلفة وخاصة البالغين

والأطفال والشباب ،وأوضحت الدراسة تكون الضمير الالكتروني لد بعض المستخدمين جراء التعامل مع هذه المواقع .

• "دراسة موقع بيب كوم ٢٠١١".

بعنوان "غالبية العرب يستخدمون الانترنت للدردشة " أظهرت الدراسة أن غالبية مستخدمي الانترنت في الدول العربية يلجأون إلى مواقع التواصل الاجتماعي للدردشة مع الأصدقاء والأقارب أو العثور على أصدقاء جدد مقارنة بمستخدمي الانترنت للتعليم أو التسوق .

وأرجعت الدراسة كثرة المستخدمين العرب إلى الرغبة في ممارسة الأنشطة الاجتماعية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء الافتراضيين والمعارف .

من خلال عرض الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على المستخدمين من جمهور المراهقين والشباب يتبين الآتي :

يستخدم المراهقين والشباب هذه الشبكات للدردشة والتسلية والترفيه ،ولكنهم لايملكون قواعد الاستعمال الأمثل لهذه المواقع والشبكات منها حرمة نشر الأكاذيب والإشاعات ،والإبلاغ عن الضرر الالكتروني الواقع عليهم ، و مراقبة أنفسهم حين تفاعلهم على هذه الشبكات ،و التعامل مع الايميالات المجهولة ،واحترام خصوصية الآخرين وأوقاتهم ، وهى قواعد يجب أن تسعى كل أسرة لتعزيزها في أبنائها ،لأن وجود هذه المواقع والشبكات أصبح ضرورة حتمية ،ومن ثم لابد من استغلالها بصورة تعود بالنفع على الجميع لا الضرر والضياع .

• الإطار النظري للبحث :

• خصائص الأسرة كمؤسسة تربية مجتمعية :

الأسرة في طبيعتها اتحاد تلقائي تؤدي إليه الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية ، وهي مؤسسة اجتماعية تنبعث عن ظروف الحياة الطبيعية التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي (السيد شريف ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٩) ، فهي الإطار الذي يحدد تصرفات أفرادها وتشكل حياتهم وتبث فيهم الوعي بالذات القومي والحضاري ، وهي مصدر العادات والتقاليد والقيم والقواعد السلوكية وللآداب العامة ويقع عليها العبء الأكبر لأهم وظيفة اجتماعية وهي عملية التنشئة الاجتماعية والتي يتحول الفرد في إطارها من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ، والأسرة لا يمكن عزلها عن المجتمع ، ولا يمكن دراستها إلا ضمن التطورات التي يمر بها المجتمع ، فهي جزء لا يتجزأ من البناء الاجتماعي تتفاعل معه وتتأثر به ، وتؤثر فيه في اتجاهات متعددة (الناشف هدى ، مرجع سابق، ص ٥٨) ، لذا فتحديد مفهوم الأسرة لا يقف عند حد تحليل وظائفها وأبعادها البنائية ودورة حياتها ، وإنما يمتد ليشمل قضايا أخرى متعددة تعززها

كعلاقتها بالنظام الاجتماعي ككل وتفاعلها مع السياق المجتمعي الأشمل، ومن أهم الخصائص التي تجعل من الأسرة مؤسسة تربوية ومجتمعية ما يلي،

• الأسرة أول دوائر التنشئة الاجتماعية:

الأسرة هي الدائرة الأولى من دوائر التنشئة الاجتماعية، وهي المؤسسة الأولى من المؤسسات التربوية؛ فحين يخرج الطفل الرضيع من بطن أمه، فأول مجتمع يواجهه هو مجتمع الأسرة؛ بل إن التأثير التربوي يبدأ من مرحلة الحمل، فالطفل وهو في بطن أمه يتأثر بانفعالات الأم، ويتأثر بالحالة النفسية التي تعيشها، ويتأثر باتجاه الأم نحو حملها ونظرتها له، ولهذا تبدأ مهمة الأم في تربيته منذ أن يكون حملاً في بطنها، ثم يخرج وهو رضيع وتوصل له الأم رسائل تربوية مهمة في نموه الاجتماعي والنفسي، ويمتد به العمر إلى أن يصل إلى سن المدرسة، وهو لا يتعامل مع أي مؤسسة أخرى (التويجري، مرجع سابق، ص ٥٨) فالأسرة هي المؤسسة الأولى وأول ما يفتح الطفل عينه عليه مما يؤكد أهمية الرسالة التربوية للأسرة.

• الأسرة أول جماعة ينتمي لها الفرد

الأسرة هي أول جماعة يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها، وهو بهذا يكتسب أول عضوية في جماعة، ويؤثر نمط هذه الجماعة وعلاقاتها على علاقاته فيما بعد، فإنه قد ينتمي بعد ذلك إلى جماعات اللعب فيشاركهم في ذلك اللعب، ويتقدم به العمر فيرتبط بالرفاق، ثم يرتبط بجماعات أخرى من خلال الزمالة المدرسية، ثم تليها جماعات أخرى من خلال العمل وغيره كل هذه الجماعات تتأثر بالجماعة الأولى التي انتمى وارتبط بها هذا الطفل، ويتشرب قيما ومفاهيم ومعايير يزن من خلالها سلوك الآخرين (الشربيني زكريا وصادق يسرية ١٩٩٦، ص ١٧).

• الأسرة أكثر الأنظمة الاجتماعية ثباتاً في التاريخ:

مؤسسة الأسرة هي أكثر الأنظمة الاجتماعية ثباتاً على مدى التاريخ؛ فمن يدرس التاريخ يعرف أن هناك أنظمة اجتماعية تحكم علاقات الناس وصلاتهم، القبلية، والعشيرة وغيرها، هذه الأنظمة متطورة على مدى التاريخ، ومن يقرأ التاريخ يرى ويكتشف أن هذه العلاقات لم تثبت على وتيرة واحدة، وها نحن اليوم نجد مجموعات العمل والدراسة وهي ناشئة مع ظروف الحياة الجديدة، وستنشأ في المستقبل نوع من المجموعات والعلاقات ها نحن نرى اليوم بوادرها من خلال شبكة الإنترنت؛ فنرى علاقات وصلات بين رجلين لوقابل أحدهما الآخر لم يعرفه (عبد المجيد منصّور، الشربيني زكريا، ٢٠٠٠، ص ١٣١)؛ لكن تبقى الأسرة من أكثر المؤسسات ثباتاً ورسوخاً على مدى التاريخ .

• دور الأسرة في تربية الأبناء :

• الأسرة وتفسير قيم المجتمع :

الأسرة تختار من البيئة ما تراه مهماً، ثم بعد ذلك تقوم بتفسيره وإصدار الأحكام عليه، ومن هنا تكون القيم التي يتشربها الطفل متأثرة بنظرة الأسرة

وبتعبيرها عنها، لتشكل هذه القيم معايير يتعامل من خلالها الطفل مع ما يواجهه، فالطفل الذي يعيش في أسرة تحتقر شيئاً ما - على سبيل المثال - سوف يتشرب هذه القيم خلال ما يراه ويسمعه وتبقى غالباً لها صلة وثيقة بثقافة الأسرة وتربيتها.

• الأسرة وتشكيل قيم الأبناء :

الإنسان لا ينظر إلى الأمور نظرة محايدة، وكل المواقف التي يراها وينظر إليها تمر إليه من خلال قناة تتمثل في إطاره المرجعي الذي تشكل من خلال التربية التي تلقاها من أسرته .

إن الطفل الذي اعتاد على سلوك ما يميل إلى تلك الفئة التي تناسبه، والطفل الآخر الذي لم يهذب سلوكه واعتاد على اللغة غير المهدبة وعلى الألفاظ السوقية والأخلاق والسلوكيات الشاذة، سيتجه تلقائياً إلى اختيار أصدقاء ممن يتناسبون مع طريقة تفكيره وسلوكه، فالأسرة هنا أسهمت في غرس هذه القيم التي يتصرف من خلالها من حيث لا يشعر فيحكم على الناس من خلال ما تلقاه، فنظرته إلى معلمه لا تنفك عن نظرة الأسرة للآخرين وتقييمها لهم (بكار، عبد الكريم، مرجع سابق، ص ٢٣).

• الأسرة وإشباع حاجات الأبناء :

تعد الأسرة ميدان لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، فالإنسان يحتاج إلى الحب وإلى التقدير والانتماء والهوية والميدان الحقيقي لإشباع هذه الحاجات هو ميدان الأسرة، ومن هنا يكون من الأهمية بمكان العمل على إشباع حاجات الأبناء داخل الأسرة، لأنهم إن لم يجدوا ما يشبع حاجاتهم داخل الأسرة فإنهم قد يلجأون إلى وسائل أخرى لإشباع ما لديهم من حاجات على رأسها شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي .

• نشأة مواقع التواصل الاجتماعي وأهميتها:

تعد مواقع التواصل الاجتماعي منظومة من الشبكات الالكترونية التي تسمح للمشارك فيها بإنشاء موقع خاص به ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين .

وتصنف هذه المواقع ضمن مواقع الجيل الثاني للويب (ويب ٢.٠) وسميت اجتماعية لأنها أتت من مفهوم "بناء مجتمعات"، وبهذه الطريقة يستطيع المستخدم التعرف إلى أشخاص لديهم اهتمامات مشتركة في تصفح الإنترنت والتعرف على المزيد من المواقع في المجالات التي تهتمه، وقد انتشرت هذه المواقع الاجتماعية بشكل كبير في أنحاء العالم مما أدى لكسر الحدود الجغرافية له وجعله يبدو كقرية صغيرة تربط أبناءه بعضهم ببعض وقد تطورت هذه المواقع شيئاً فشيئاً لتصبح الأشهر استخداماً بين مرتادي الإنترنت، ويعد الفيس بوك (Facebook) وتويتر (twitter) موقعان اجتماعيان أطلقا في ٢٠٠٤، ٢٠٠٥ على

التوالي، وهما يسمحا للمستخدمين بالانضمام إلى عدة شبكات فرعية من نفس الموقع تصب في فئة معينة مثل منطقة جغرافية معينة أو مدرسة معينة وغيرها من الأماكن التي تساعدك على اكتشاف المزيد من الأشخاص الذين يتواجدون في نفس فئة الشبكة، كما أنهما يعملان على تكوين الأصدقاء، ويساعدان على تبادل المعلومات والصور الشخصية بين المستخدمين، وكذلك تبادل مقاطع الفيديو والتعليق عليها، وهما يسهلان إمكانية تكوين علاقات في فترة قصيرة، ويمكن للمستخدمين الاشتراك في شبكة أو أكثر على الموقع بذاته مثل المدارس أو أماكن العمل أو المناطق الجغرافية أو المجموعات الاجتماعية، وهذه الشبكات تتيح للمستخدمين الاتصال بالأعضاء الذين في نفس الشبكة، ويمكن للمستخدمين أن يضيفوا أصدقاء لصفحاتهم ويتيح لهم أن يروا صفحاتهم الشخصية.

• تأثير مواقع التواصل الاجتماعي:

أحدثت مواقع التواصل الاجتماعي ضجة وانبهر بها المجتمع بشكل كبير نتيجة ما قدمته من سهولة ويسر للتواصل بين الناس، واتسعت شهرتها وكثر استخدامها فأصبحت شغلهم الشاغل، حيث يتواصلون عبر هذه المواقع للتعرف على بعضهم، ومعرفة أخبار بعضهم البعض، وتلقي الأخبار والموضوعات وكل ما هو جديد في الساحة، وهذه المواقع والبرامج مفتوحة لا يوجد لها ضوابط تتناسب مع ديننا الحنيف وقيمنا العربية وعاداتنا ومبادئنا الثابتة، مما أثر على حياة الأبناء عموماً سواء بشكل سلبي أو إيجابي، وقد تتباين هذه التأثيرات.

ومنها ما يلي :

• فقدان التفاعل الاجتماعي :

تعد العلاقات الاجتماعية بعداً هاماً وأساسياً في حياة الأسرة والتي تعد بدورها مسرحة للعلاقات الاجتماعية المتبادلة، إلا أن الأسرة العربية تشهد اليوم ضعفاً في العلاقات داخلها وساد الطابع الفردي بين أفرادها فانخفض التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الأسرة إلى أدنى حد، وتأثرت العلاقات الأسرية سواء بين الزوجين أو بينهم وبين الأبناء أو بين الأسرة والأقارب، وذلك بسبب وسائل الاتصال الحديثة حيث الجلوس ساعات طويلة أمام الانترنت والدخول إلى مواقع المحادثات، ومواقع البيع والشراء، أضف إلى ذلك انحسار علاقات الجيرة والتضامن الاجتماعي حيث كانت علاقات الجيرة تشغل حيزاً هاماً في حياة الأسرة العربية، لما كانت تؤديه من وظائف في حياة الأسرة كفض المنازعات، وممارسة الضبط الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية، وتبادل المساعدات واكتساب الخبرات، ولقد انحسرت هذه العلاقات التي كانت تعزز قيم المودة والمحبة وانتشرت بدلاً منها القيم المادية والنفعية وإعلاء المصلحة الفردية إلى الحد الذي وصل بالأسرة في بعض المناطق إلى الجهل بأسماء

جيرانها(منصور عبد المجيد، الشرييني زكريا، ٢٠٠٠، ص١٣٢) مما أدى ضعف العلاقات داخل نسق الأسرة إلى عدم وجود التوجيه والرقابة، وانصراف الشباب داخل الأسرة إلى التقليد والمحاكاة للنموذج الغربي، فظهر بين الشباب أشكال عدة للزواج منها " الزواج العرفي"، زواج المتعة، الزواج بالانترنت".

• التأثير على القيم الاجتماعية للأبناء:

ينشأ الأبناء في ضوء قيم اجتماعية خاصة تُكوّن بيئة الجماعة الأولية لكن في ضوء ما يتعرضون له خلال تجوالهم في المواقع الالكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي من تأثيرات ضاغطة بهدف إعادة تشكيلهم تبعاً لها بما يُعرف في مصطلح علم النفس بتأثير الجماعة المرجعية (اللبان شريف، ٢٠٠٨، ص٤١) الأمر الذي قد يؤدي إلى محو آثار الجماعة الأولية عليهم ويفقد الترابط مع مجتمعهم المحيط بهم، ويعرضهم للعزلة والانطواء ومن ثم التوتر والقلق والاضطراب.

• الإساءة إلى الأشخاص :

يستخدم البعض مواقع التواصل الاجتماعي في التشهير والمضايقة ويعد هذا من الاستخدامات السلبية لهذه المواقع، فهي وسيلة إعلامية ذات اتصال جماهيري واسع، لذلك استغلت على نطاق واسع في حملات التشهير بكثير من الشخصيات الاجتماعية (مختار جمال، ٢٠٠٨، ص٥٢)، وهذه الظاهرة متفشية في مجتمعاتنا العربية ويكفي زيارة لأي من المنتديات العربية الموجودة على الشبكة لنجد صنوفاً من الإساءات الشخصية التي توجه إلى أشخاص في مواقع المسئولية، وهي ظاهرة تستحق المعالجة الفورية، وبناء ثقافة إلكترونية لدى المستخدم تمكنه من الإبلاغ عن الإساءة فور وقوعها، فضلاً عن تعزيز حرمة الإساءة للآخرين من خلال هذه المواقع والشبكات.

• تكوين علاقات بين الجنسين :

من المعلوم أن المجتمعات العربية مجتمعات لها خصوصيتها النابعة من دينها الذي هو أساس تفرداها ومعياري ثقافتها وبما تقدمه المواقع الاجتماعية التي أصبحت وسيلة لتكوين علاقات غير بريئة بين الجنسين، فمصادقة الجنس الآخر من أهم مظاهر تأثير الإنترنت على المستخدم بنسبة ٣٤.٥ ٪ (فرغلي إبراهيم، ٢٠١١، ص١٤٢ - ١٤٣) يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (العتيبي جراح، ٢٠٠٨) من أن طلبة الجامعات يستخدمون الشبكة للبحث عن علاقات اجتماعية وصادقات جديدة لدفع الملل والكآبة.

• خلق صداقات جديدة للأبناء:

يميل الأبناء إلى تكوين الصداقات ومواقع التواصل توسع من الخيارات المطروحة وتيسر مناصالتهم بأصدقائهم، ولئن كان هذا الأثر لم يصل إلى الآن إلى القدر المطلوب من الإيجابية، إلا أن الوعي السليم والاستخدام الرشيد

والتوجيه لمثل هذه المواقع يساعد الأبناء على توجيه اهتمامهم إلى الصالحين دينيا والملتزمين أخلاقيا .

• **التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي .**

تعد الأسرة من المؤسسات الاجتماعية غير الرسمية التي لها تأثيرها الواضح في حياة الأبناء وهي نظام إنساني قديم قدم المجتمعات البشرية، فالطفل يحتاج إلى ما لا يقل عن خمسة عشر عاما لكي يحقق نضجا عقليا وبدنيا بشكل يمكنه من الاعتماد على نفسه وتسيير حياته بالاعتماد على معلوماته ومعارفه الحياتية التي اكتسبها من خبراته في ظل الحياة داخل الأسرة وتربية أبناء بنفس الطريقة التي تربي ونشأ عليها من أساليب معاملة الوالدين وطريقة تفكيرهم وأهم القيم والعادات والتقاليد التي أكد الآباء عليها في تنشئتهم لأبنائهم، وبذلك تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى في المجتمع المسؤولة عن غرس القيم والأفكار في عقول الأبناء، كما أنها تمتلك القدر الأكبر من التأثير في أفكارهم واتجاهاتهم، بالشكل الذي يتناسب مع ثقافة المجتمع وتقدمه وتطوره من خلال التوضيح والنصح للأبناء والتصحيح لبعض الأفكار السلبية وتحويلها إلى خبرات ايجابية ونافعة للفرد (أبوهيف، عبدالله، ٢٠٠٦، ص٢٢٢)

فعلى سبيل المثال تمثل العلاقة الناجحة ما بين الآباء والأبناء مؤثرا ايجابيا في سلوكهم وتطوير قدراتهم المعرفية والعقلية في القدرة على الاتصال بالمعرفة والعالم الخارجي والقدرة على التعاون والمشاركة والتفاعل مع الآخرين وتقبل وفهم مسؤولية أبنائهم في الحماية والمتابعة والمراقبة تجاههم من أجل تحقيق تقبلهم في المجتمع الأكبر من خلال الالتزام بقيم الضبط الاجتماعي . ويمكن تحديد مسؤولية الأسرة من خلال الآتي:

« مسؤولية الأسرة في إكساب المعارف العلمية في نفوس الأبناء عن التكنولوجيا ودورها الإيجابي في تقدم الفرد والمجتمع وبيان أبرز وأهم الآثار السلبية التي يمكن أن يقع تحت تأثيرها الفرد والمجتمع ويمكن أن يكون ذلك عن طريق الحوارات والمناقشات الأسرية التي تتم بين الأبناء والآباء داخل الأسرة وفي حوار هادئ ومتزن والإجابة في هذا الحوار على تساؤلات الأبناء واستفساراتهم وما يدور في أذهانهم من أفكار ومعلومات ومعارف سليمة أو غير سليمة وللأسرة دور مهم في تعليم الأبناء الإدراك الصحيح وفلسفة وجود التقنية في الحياة ودورها في المجتمعات، ومدى تأثيرها وما هي الطرائق الأساسية التي يجب ان تتبع لترشيد استخدام التكنولوجيا، ويتم ذلك داخل الأسرة من خلال إعطاء الأمثلة الحية التي توضح الأخطار الاجتماعية والنفسية والمجتمعية الناتجة عن سوء استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، فدور الأسرة لا يقتصر على الجانب المعرفي والإدراكي ولكن دورها يتعدى ذلك الى متابعة سلوك الأبناء في استخدامهم للتكنولوجيا وتعديل سلوكهم في

الاستخدام وعدم الإسراف، والإساءة في استخدامها حتى لا تعود هذه الإساءة إلى الفرد والأسرة والمجتمع ككل. (حسن، مرج مؤيد، ٢٠٠٨، ص ١٠١ - ١١٧)

« غرس القيم والسلوكيات الدينية والأخلاقية داخل الفرد اذ تقوم الأسرة منذ نعومة أظافر الأبناء بتعليمهم القيم الدينية والاجتماعية مثل احترام ممتلكات الغير وعدم الإساءة اليها من خلال قدوتنا وهو الرسول الأكرم محمد (ﷺ) في حسن معاملة الآخرين وكذلك غرس القدوة والمثل في السلوك والعمل وعدم الإضرار بالآخرين وكذلك غرس قيم الإخلاص في العمل ومراقبة الله في السر والعلانية والمحافظة على الصلاة وحب مساعدة الآخرين والعطف عليهم من منطلق ديني واجتماعي كما أوصى النبي محمد (ﷺ) ((لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)) .

« تعويد الأبناء على الانضباط وحسن التصرف والقدرة على تفهم الظروف المحيطة والتعامل المتزن في إطارها .

« التفعيل المستمر للحوار الأسري الهادف بين جميع أفراد الأسرة .

• ثالثاً: الإجراءات الميدانية للدراسة:

• الدراسة الميدانية :

أهداف الدراسة الميدانية :تهدف الدراسة الميدانية لهذه الدراسة إلى معرفة واقع التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال تطبيق استبانة تهدف إلى ذلك على عدد ١٠٠ من أولياء أمور طلاب المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظة قنا .

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

• حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة :

تم حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة من خلال الخطوات التالية:

« حساب تكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة تحت كل بديل من بدائل الإجابة وهي (غالباً - أحياناً - لا)

« إعطاء موازين رقمية لكل بديل من بدائل الاستجابة علي النحو التالي :

غالباً = ٣ أحياناً = ٢ لا = ١

« ضرب تكرارات كل عبارة في الميزان الرقمي للبديل ، وجمع حواصل الضرب وذلك من أجل الحصول علي درجة الاستجابة الكلية لكل عبارة .

« حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من خلال قسمة درجة الاستجابة الكلية لكل عبارة علي أفراد العينة مضروباً في أعلى وزن رقمي للاستجابة وهو ٣ .

درجة الاستجابة الكلية للعبارة

نسبة متوسط شدة الاستجابة =

عدد أفراد العينة × ٣

« حساب متوسط نسبة الموافقة علي كل عبارة من عبارات الاستبانة كما يلي:

أكبر درجة موافقة علي العبارة – أقل درجة موافقة علي العبارة

نسبة متوسط شدة الموافقة =

عدد الاختيارات

$$0.67 = \frac{2}{3} = \frac{1-3}{3} =$$

« لتحديد مدى انحراف متوسط احدي المجموعات عن المتوسط الحقيقي يمكن تقدير الحدود المحتملة بحساب ما يسمى " بالخطأ المعياري " .
« أمكن تقدير الخطأ بالنسبة لمتوسط شدة الموافقة علي كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة التالية . (لوسون، ١٩٨٧، ص ١٤٤)

$$\frac{\sqrt{b \times b}}{n} = (\text{ج. م}) = \text{الخطأ المعياري}$$

حيث أ = نسبة متوسط شدة الموافقة علي العبارة = ٠.٦٧.

$$b = 1 - a = 1 - 0.67 = 0.33$$

ن = عدد أفراد العينة

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = ٠.٦٧ + الخطأ المعياري ١.٩٦ ×
وذلك عند درجة ثقة ٠.٩٥

راعت الباحثة عند التحليل الإحصائي وحساب حدود الثقة وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

« نسبة متوسط استجابة أفراد العينة نحو عبارات الاستبانة إذا انحصرت بين (٠.٦٧ + الخطأ المعياري ١.٩٦ ×) ، (٠.٦٧ - الخطأ المعياري ١.٩٦ ×) تعد استجابات أفراد العينة نحو هذه العبارات غير واضحة (تردد) .

« إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة أقل من أو يساوي (≥) الحد الأدنى (٠.٦٧ - الخطأ المعياري ١.٩٦ ×) فإن استجابات أفراد العينة تتجه نحو عدم الموافقة .

« إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة أكبر من أو يساوي (≤) الحد الأعلى (٠.٦٧ + الخطأ المعياري ١.٩٦ ×) فإن استجابات أفراد العينة تتجه نحو الموافقة .

- حساب حدود الثقة وفقا للمعالجة الإحصائية السابقة لعينة الدراسة :
عدد أفراد العينة = ١٠٠ من أولياء أمور المراهقين والمراهقات.

$$\frac{\sqrt{0.33 \times 0.67}}{100} = \text{الخطأ المعياري (ج. م.)}$$

= ٠.٤٧ تقريبا حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة كما يلي :

$$\text{الحد الأعلى} = 0.67 + (0.47 \times 1.96) = 0.76$$

$$\text{الحد الأدنى} = 0.67 - (0.47 \times 1.96) = 0.58$$

وبذلك تكون حدود الثقة في استجابات عينة أولياء الأمور هي (٠.٥٨ - ٠.٧٦).

وفيما يلي تعرض الدراسة النتائج الخاصة بالدراسة الميدانية وتفسيرها بناء على ما تم تناوله من أدوات الدراسة الميدانية وحساب الثبات والصدق لها واختيار عينة الدراسة وكذلك أنسب الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

• رابعا: المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

من خلال تطبيق هذه الاستبانة على عينة قوامها ١٠٠ من (أولياء أمور) طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، يتضح ما يلي :

• تفسير نتائج الدراسة :

من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبانة التي طبقت على أولياء أمور الطلاب في المرحلة الإعدادية والثانوية بشأن الوقوف على واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي والموضحة بالجدول (١) يتبين الأتي :

« حصلت العبارات ٢،٣،٤،٥،١ على أوزان نسبية ٨٣، ٧٧، ٨٢، ٧٨، ٧٧، على الترتيب بما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة تأصيل مراقبة الخالق عزوجل وتعود الأبناء على تحرى الحلال والحرام في الأقوال والأفعال وهذا ما توفره التنشئة الدينية للأبناء منذ نعومة أظفارهم ،بالإضافة إلى منع الأبناء من الذهاب إلى صالات ومقاهي الانترنت من خلال الموافقة على تشجيع السلطات المسئولة في وضع نظام للرقابة مما يؤكد على موافقة أولياء الأمور على خطورة ما يعرض في هذه الصالات على قيم واتجاهات الأبناء، إلا أن بعض أولياء الأمور يرى أن الخطورة في الأشخاص الموجودين في هذه الصالات وليس فيما يعرض على مواقع التواصل الاجتماعي بها ،والدليل على ذلك عدم منعهم لأبنائهم من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في المنازل .

جدول (١) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الاستبانة

الأوزان النسبية	م	واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي
٨٣،	١	أوصل في الأبناء قيم مراقبة الذات وتحري الحلال والحرام .
٨٢،	٢	لمواقع التواصل الاجتماعي آثار سلبية على الأبناء.
٧٧،	٣	امنع أبنائي في مرحلة المراهقة من الذهاب الى صالات ومقاهي الانترنت.
٧٧،	٤	أشجع السلطات المسؤولة في وضع نظام للرقابة في صالات الانترنت لما دون (١٨) سنة.
٧٨،		أعود أبنائي على ضرورة تحري الحلال والحرام.
٤٣،	٦	أناقش مع الأبناء في ما يشروته من تساؤلات عن المواقع الافتراضية .
٧٧،	٧	أرى أن التنشئة الدينية للأبناء خير حماية لهم من تأثير مواقع التواصل الاجتماعي
٦١،	٨	أنبه الأبناء عن جرائم الاحتيال والنصب الموجودة في مواقع التواصل الاجتماعي.
٧٧،	٩	اتفق مع الرأي الذي يوجب متابعة الأبناء في كل وقت.
٥٩،	١٠	أبين لأبنائي المخاطر الناجمة عن نشر بعض الصور الخاصة في مواقع التواصل الاجتماعي.
٦٩،	١١	أمنع الأبناء من القيام بالردشة مع شخص لا يعرفونه.
الأوزان النسبية	م	واقع التنشئة الأسرية للأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل الاجتماعي
٤١،	١٢	أتابع الأبناء حال دخولهم على مواقع التواصل الاجتماعي .
٤٣،	١٣	أناقش الأبناء عن الآثار النفسية والاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي.
٤٠،	١٤	أنبه الأبناء إلى عدم قبول الصداقات المجهولة .
٣٨،	١٥	أحاول الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأبناء حول مواقع التواصل الاجتماعي
٤١،	١٦	أعرف من هم أصدقاء أبنائي على Chat (غرفة الدردشة).
٣٩،	١٧	أعمل على تفعيل خواص الرقابة الأبوية على الكمبيوتر الذي يستخدمه الأبناء
٤٣،	١٨	أضع لأبنائي معايير لقبول التعامل مع الصديق الافتراضي.
٤٢،	١٩	أناقش مع أبنائي بشأن الهوايات الالكترونية المزيضة.
٣٥،	٢٠	أوصل في أبنائي حرمة ترويج الشائعات والأخبار الكاذبة عن طريق هذه المواقع
٥٧،	٢١	أوضح لأبنائي حرمة إقامة علاقة افتراضية مع الجنس الآخر.
٥٤،	٢٢	أوضح لأبنائي خطورة التعامل مع الايميلات المجهولة
٦٦،	٢٣	أرى أن الحوار الأسري هو خير سبل لاحتواء الأبناء في هذه الآونة .
٤٥،	٢٤	أعمل على تفعيل إعدادات الخصوصية لمواقع التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الأبناء .
٧٨،	٢٥	أحث أبنائي على ضرورة تفعيل العلاقات الواقعية مع الأرحام والأقارب عليها.

« حصلت العبارات ١٤، ١٣، ١٢، ٦، ١٥، ١٩، ، على أقل أوزان نسبية للاستبانة وهي ٤٣، ٤٥، ٣٥، ٤٢، ٣٨، ٤٣، ٤٠، ٤١، ، على الترتيب بما يؤكد قصور ثقافة الآباء عن معرفة سلبيات المواقع الافتراضية ، فهم يمنعون أبناءهم من الذهاب لصالات الانترنت خوفا مما تجمعهم من أشخاص يجهلون أخلاقهم ، وليس خوفا من ثقافة متنوعة تبث عبر المواقع الاجتماعية الافتراضية ، والدليل على ذلك عدم الاهتمام بمتابعة الأبناء حال دخولهم على مواقع التواصل الاجتماعي مادام الدخول على هذه المواقع في المنزل ظنا منهم بأمان هذه المواقع على الأبناء ، بجانب جهل الآباء لمسائير قبول الأبناء لصداقات افتراضية مجهولة ، وتقصيرهم في الإجابة عن استفسارات الأبناء المتلاحقة حول الهوايات الالكترونية المزيضة في مواقع التواصل الاجتماعي .

« أما العبارات ٢٠، ٢٢، ٢٤ ، والتي حصلت على أوزان نسبية ٤٥، ٣٥، ٥٤، ٣٥، على التوالي فهي تؤكد على تدني إلمام أولياء الأمور بحرمة ترويج الأخبار والشائعات المضللة من خلال هذه المواقع ، فالثقافة الدينية لديهم محدودة وقاصرة على حرمة الكذب ونشر الشائعات في البيئة المحيطة ، وعدم حرمة ذلك من خلال مواقع التواصل الاجتماعي ، وخطورة التعامل مع الايميلات

المجهولة، بجانب عدم الاهتمام بتفعيل إعدادات الخصوصية لجهل أولياء الأمور بذلك .

« حصلت العبارات ٢٥، ٢١، ١١، ١٠، ٧ على أوزان نسبية ٧٠، ٦٦، ٥٧، ٦٩، ٦١، بما يعكس تردد أفراد عينة الدراسة بشأن التنبيه عن جرائم الاحتيال والنصب من خلال هذه المواقع ومخاطر نشر صور الحفلات الخاصة على هذه المواقع ، ومنع الأبناء من الدردشة مع من لا يعرفون ، وبذل مزيد من الجهد لتفعيل الحوار الأسرى والعلاقات الواقعية مع الآخرين وصلة الأرحام، وقد يرجع ذلك إلى ضيق مصادر ثقافة أولياء الأمور، وعدم شمولية نظرهم إلى التأثيرات المتباينة لمواقع التواصل وإغفالهم للجرائم المتنوعة التي تمتلئ بها هذه المواقع

• مجمل نتائج الدراسة :

« قصور معرفة الآباء بمضامين مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الأبناء .

« تقصير الآباء في الرد عن استفسارات الأبناء المتلاحقة حول الهويات الالكترونية المزيفة في مواقع التواصل الاجتماعي .

« جهل بعض أولياء أمور الطلاب بإمكانية تفعيل إعدادات الخصوصية لهذه المواقع .

« تدنى الدور الفعلي لأولياء الأمور في احتواء الأبناء في ضوء تأثير مواقع التواصل

الاجتماعي .

« قصور تفعيل الأسرة لثقافة الحوار الأسرى بين أفرادها .

• خامسا : توصيات ومقترحات الدراسة .

من خلال ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالاتي :

« بناء إستراتيجية إعلامية تهدف إلى تعزيز الخبرات التربوية لدى أولياء الأمور بشأن التعامل الأمثل للأبناء مع مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي .

« إعداد وتقديم برامج تربوية هادفة على شاشات الفضائيات وعبر المواقع الالكترونية لتزويد أولياء الأمور بمضامين الثقافة الالكترونية وقواعد

الاستخدام الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي

« حث الآباء على تفعيل أنظمة الرقابة الوالدية على أجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت .

« ربط الأبناء بالواقع من خلال صلة الأرحام والأقارب ، وتفعيل لغة الحوار داخل الأسرة .

« الابتعاد عن استعمال القسوة أو العنف في توجيه سلوك الأبناء ، وضرورة مصادقتهم ومعرفة من يصادقون .

« السعي لإعداد مواقع إسلامية تقدم ثقافة إعلامية خاصة بالمراهقين في ضوء تعاليم الإسلام وقيمه ومبادئه ، وذلك من خلال مسرحة التاريخ الإسلامي وتقديم البطولات الإسلامية لقادة المسلمين في صورة جذابة ومبهرة تراعى الخصائص النفسية للمراهقين .

- « شغل الأبناء بالهوايات المفيدة وتحفيزهم على المشاركة في الألعاب الرياضية والمسابقات الجماعية بما يلبي احتياجاتهم، ويدعم قدراتهم، ويحقق طموحاتهم على أرض الواقع .
- « الاعتناء بوضع برامج تربوية عالية المستوى تدعم الاستقرار الأسري وتقوم على أساس تفعيل الحوار المفتوح الذي يستند على أساس العلاقات الحميمة داخل كل أسرة .
- « تقديم برامج توعية تقوم على أساس استشارة المختصين لحل مشكلات المراهقين والشباب .
- « توجيه الأبناء للاستخدام الرشيد لمواقع التواصل الاجتماعي من خلال الابتعاد عن نشر الشائعات والتشهير بالآخرين ومضايقاتهم، والإبلاغ عن الأضرار الإلكترونية فور حدوثها .
- « أن تكون الأسرة لأبنائها المستشار الأمين، بدلاً من تركهم يبحثون عن صديق افتراضي دخیل قد يستغلهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي .

المراجع :

- الإمام مسلم ، صحيح مسلم ، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة ، ص ٢٠٤٨
- أبوهيف، عبد الله، ٢٠٠٦، التنمية الثقافية للطفل العربي، العراق، طباعة وتنضيد المكتبة المركزية لجامعة الموصل .
- التويجري ، محمد عبد المحسن ، ٢٠٠١، الأسرة والتنشئة الاجتماعية، الرياض ، العبيكان .
- الجمال، راسم محمد ١٩٩٩، «مناهج البحث في الدراسات الإعلامية» ، القاهرة ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة .
- الرعود ، عبد الله ممدوح ، ٢٠١١، «دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغيير السياسي في تونس ومصر» ، من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين ، رسالة ماجستير ، كلية الإعلام ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان الأردن .
- السيد ، عبد القادر شريف ، ٢٠٠٠، «التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة» ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- الشربيني ، زكريا ، صادق يسرية ، ١٩٩٦، «تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته» ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- العتيبي ، جراح ، ٢٠٠٨، «تأثير الفيس بوك على طلبة الجامعات السعودية» ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود .
- القرني ، علي ، ٢٠١١، الإعلام الجديد ، الرياض ، مكتبة الملك فهد للنشر .
- اللبان ، شريف درويش ، ٢٠٠٨، «تكنولوجيا الاتصال ، المخاطر والتحديات والتأثيرات الاجتماعية» ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- المصري ، نعيم ، ٢٠١١، «استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الاعلام الاخرى» ، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات الفلسطينية ، ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر كلية الاعلام بجامعة اليرموك - الاعلام والتحول المجتمعي في الوطن العربي ، أريد ، الاردن في الفترة من ٢٣ - ٢٥ تشرين .
- الناشف، هدى محمود ، ٢٠٠٦، «الأسرة وتربية الطفل» ، الاردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بركات ، وجدي محمد ١٤٢٥، حسن، محمد منصور ١٤٢٥، «إستراتيجية عربية لمواجهة تأثير الإعلام المعاصر على الأسرة ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقد بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من ١٢ الى ٤ - ١٢ - ١٤٢٥ ..

- بكار، عبد الكريم، ٢٠٠٩، التواصل الأسرى، الرياض، دار السلام للنشر والتوزيع .
- جران، ليلى أحمد، ٢٠١١، "المشاركة بموقع فيس بوك وعلاقته باتجاهات طلبية الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية"، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- حسن، مريح مؤيد، دور الأسرة الموصلية في التنمية الثقافية لأبنائها، مجلة الدراسات الموصلية، مركز دراسات الموصل، العدد ٢٢٠٨، ٢٠٠٨.
- سبتي، عباس، ٢٠١٣، "صرخة تربوية في وجه الإنترنت"، مجلة المعلم الكويتية، الكويت، الدار العربي للنشر.
- سفانة داود، ٢٠١٢، "دور الأسرة الموصلية في الحد من جرائم التقنية الحديثة"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٢، العدد ١.
- عامر، فتحي حسين، ٢٠١١، وسائل الاتصال الحديثة من الجريدة إلى الفيس بوك، القاهرة، الدار العربي للنشر والتوزيع.
- عبد المجيد منصور، الشريبنى زكريا، ٢٠٠٠، الأسرة على مشارف القرن ٢١، القاهرة، دار الفكر العربي .
- عبد الواحد، أمين رضا، ٢٠٠٩، "استخدامات الشباب الجامعي لموقع "يوتيوب" على شبكة الانترنت"، ورقة بحثية قدمت إلى المؤتمر الأول "الإعلام الجديد: تكنولوجيا جديدة.. لعالم جديد"، جامعة البحرين، الفترة من ٧ - ٩ إبريل، صص ٥١١ - ٥٣٦.
- عفيفي، محمد يوسف، ١٤٢٥، "دور الأسرة في أمن المجتمع"، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقد بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من ١٢ إلى ٤ - ٢١، صص ٥٦ - ٧٠.
- علاونة، حاتم سليم، ٢٠١٢، "دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الاردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري"، ورقة بحثية قدمت في مؤتمر "الإعلام الجديد - التحديات النظرية والتطبيقية"، الرياض، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال من ٢ - ٤ ديسمبر.
- فرغلي، إبراهيم، ٢٠١١، "الفيس بوك العربي من الثورة إلى الرقابة الشعبية، ثقافة الكترونية"، الكويت، مجلة العربي، العدد ٦٣٠.
- محمد، فيفيان فاروق، ٢٠١٢، طوق النجاة للأسرة والمجتمع، القاهرة، دار الايمان للطبع والنشر والتوزيع .
- مختار، جمال، ٢٠٠٨، حقيقة الفيس بوك عدو أم صديق، القاهرة، شركة متروبول للطباعة وأعمال الكارتون والطباعة .
- نجادات، عقلة، ٢٠١٢، "استخدام المتزوجات العاملات في الجامعات الأردنية للفيس بوك والإشباكات المتحققة منه"، دراسة مسحية، ورقة بحثية مقدمة في المنتدى السنوي السادس للجمعية السعودية للإعلام والاتصال "الإعلام الجديد التحديات النظرية والتطبيقية"، الرياض، جامعة الملك سعود من ٢٣ - ٢٤ جمادى الأولى ١٤٣٣ الموافق ١٥ - ١٦ إبريل ٢٠١٢ م.
- Aren, karbnsky, 2003, :facebook and the technology revolution, N, y. specrum Publication .
- Mecheel. vanson, 2010, face book and the vasion technological communitis N. Y. hall press
- ك. - س - لوسون : حتى نفهم البحث التربوي ، ترجمة / إبراهيم بسيوني عميرة ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٧، صص ١٤٤.
- المواقع الإلكترونية : ٣١ - موقع (cnn) العربية، "غالبية العرب يستخدمون الإنترنت للردشة" في أكتوبر ٢٠١١ م.
- الرواحي، حصة حمد : "التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي، الواتس اب والفيس بوك / http://www.alukah.net/publications_competitions/0/55511/#ixuW7lXD

