٨٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد الرابع و الثمانون .. أبريل ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ قمر محمد مختار (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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 ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*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/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*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/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله علي ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانيـــة :

أ.د / أمـــال عبد الله خـلـيـل - جـامـعـة عين شمس
أ.د / بـاهـر محمد الجـوهـري - جـامـعـة عين شمس
أ.د / نبيـل أبـو الفتح قـاسـم - جـامـعـة عين شمس
أ.د / يسـري أحـمـد حسـن - جـامـعـة الأزهـر

مناهـج وطرق تدريس التجـاري :

أ.د / أشـرف بهجـات عبـد القوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / سـامـي محمد شلبي شريف - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / صـابـر حـسـين محمـود - جـامـعـة عين شمس
أ.د / عـادل عـلـي صـادق - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبد الهـادي عبـد الله أحـمـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / فـاتـن عبـد المجيـد فـودة - جـامـعـة طـنـطـا

مناهـج وطرق تدريس الصناعـي :

أ.د / إبـراهيم أحمـد غنيم ضيف - جـامـعـة الإسـمـاعيلية
أ.د / خـالـد جـودة مـحـمـد - جـامـعـة الزقـازيـق
أ.د / عـادل حسـين أبـو زيـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبـادة أحـمـد الخـولي - جـامـعـة قناة السويس
أ.د / عـلي سيـد عبد الجـليل - جـامـعـة أسـيـوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلـي :

أ.د / إيمـان عبد الحكيم الصافـوري - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / خديجـة أحـمـد بخيـت - جـامـعـة الملك عبد العزيز
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد - جـامـعـة الأزهـر
أ.د / عـزة محـمـد جـاد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / كـوثر حسـين كـوجـك - جـامـعـة حـلـوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفـال:

أ.د / ابتـهاج محمـود طلبة بدوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / أمـل محـمـد القـداح - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / إنشـراح إبـراهيـم المشـرفي - جـامـعـة أم القـرى
أ.د / جـنـات عبد الغنى البكـاتـوشـى - جـامـعـة الإسـكـنـدريـة
أ.د / سحـر تـوفـيق نـسـيم - جـامـعـة الطـائـف
أ.د / سميـة عبـد الحمـيد أحـمد - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / فـاتن زكـريـا النـمـر - جـامـعـة الـدمـام
أ.د / فـرمـاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / مـاجـدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـة الإسـكـنـدريـة
أ.د / منـال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	-	جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس	-	جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد	-	جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج	-	جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين	-	جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد	-	جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد	-	جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم	-	جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل	-	جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي	-	جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان	-	جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه	-	جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم	-	جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار	-	جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات		جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب	-	جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة	-	جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا	-	جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف	-	جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	-	جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف	-	جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة	-	جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب	-	جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار	-	جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٨٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكيرالتحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .... د/ سامي بن فهد السنيدي	٢١ - ٥٩
٢)	فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية .... د/ رشا هاشم عبد الحميد	٦١- ١٠٩
٣)	برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية .... د/ أبوالدهب البدري علي ، د/ خالد فاروق الهواري	١١١- ١٦٤
٤)	أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحرعلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .... د/ حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم	١٦٥- ١٨٣
٥)	أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن .... د / عصام عبدالقادر فارس عبيدات	١٨٥ - ٢١٣
٦)	أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية .... د / علي سعد جاب الله	٢١٥- ٢٥٩
٧)	دراسة وصفية تحليلية لأسباب عزوف الطلاب و الطالبات عن استخدام المكتبة الجامعية وأثر ذلك على العملية التعليمية .... د / سعيد بن جميل أبو رزيزة	٢٦١ - ٢٨٦
٨)	برنامج قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية .... د/ إيمان أحمد محمد هريدي	٢٨٧ - ٣٢٧
٩)	مستوى التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز .... د/ مها بنت جميل خوقير	٣٢٩- ٣٦٧
١٠)	ظاهرة حمل السلاح لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد(دراسة إستطلاعية تحليلية) .... د/ عماد بن عبده بن محمد علوان ، د/ ربيع عبدالرؤوف عامر	٣٦٩ - ٣٩٧
١١)	المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس .... د/ ريهام رفعت محمد عبد العال	٣٩٩- ٤٣٢
١٢)	*Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire …. Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad*	433 - 537

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة 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 بالمملكة العربية السعودية .

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا 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 المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- 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 المرسلة 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 ١٠مستلاتونسخة 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 الرئيسة 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 Romanمقاس 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 – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع و الثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان : **" فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكيرالتحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "** ..
د/ سامي بن فهد السنيدي

وثانيها بعنوان : **" فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية "** ..
د/ رشا هاشم عبد الحميد

وثالثها بعنوان : **" برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية "** .. د/ أبوالدهب البدري علي ، د/ خالد فاروق الهواري

ورابعها بعنوان : **" أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحرعلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط "** .. د/ حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم

وخامسها بعنوان: **" أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن "** ..
د / عصام عبدالقادر فارس عبيدات

وسادسها بعنوان : **" أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية "**..
د / علي سعد جاب الله

وسابعها بعنوان : **" دراسة وصفية تحليلية لأسباب عزوف الطلاب و الطالبات عن استخدام المكتبة الجامعية وأثر ذلك على العملية التعليمية "**..
د / سعيد بن جميل أبو رزيزة

وثامنها بعنوان : **" برنامج قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية "** ..
د/ إيمان أحمد محمد هريدي

وتاسعها بعنوان : " **مستوى التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز** "... د/ مها بنت جميل خوقير

وعاشرها بعنوان : " **ظاهرة حمل السلاح لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد** " **(دراسة إستطلاعية تحليلية)**".... د/ عماد بن عبده بن محمد علوان ، د/ ربيع عبدالرؤوف عامر

والبحث الحادى عشر بعنوان : " **المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس** " .... د/ ريهام رفعت محمد عبد العال

والبحث الثانى عشر بعنوان : ***"Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire"*** *... Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad*

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكيرالتحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية
كلية التربية جامعة القصيم

" فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكيرالتحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "

د/ سامي بن فهد السنيدي

- **مستخلص البحث** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والتفكير الشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي وكانت العينة مكونة من ٧٠ طالب من طلاب الصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. واستخدم الباحث بعض الأدوات التي تمثلت في البرنامج القائم على إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة اعتمادا على محتوى مقرر التوحيد للصف الأول متوسط ومعتمدا على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وكذلك مقياس التفكير التحليلي والتفكير الشمولي (القبلي والبعدي). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الشمولي والتحليلي في مادة التوحيد بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث أثبتت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات مقياس التفكير الشمولي البعدي والتفكير التحليلي البعدي تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

الكلمات المفتاحية: المجموعات التعاونية الصغيرة ـ التعلم المستند إلى الدماغ ـ التفكير التحليلي ـ التفكير الشمولي ـ التوحيد

The Effectiveness of Using Small Collaborative Groups Based on Brain-Based Learning in the Development of Analytic and Holistic Thinking to Teaching of Monotheism Curriculum for the Secondary Students in Saudi Arabia

Dr.Sami Fahad Alsenaidi

Abstract :

The aim of this study explore the effectiveness of using small collaborative groups based on brain-based learning in the development of analytic and holistic thinking to teaching of monotheism curriculum for the secondary students in Saudi Arabia. This study used the descriptive and quasi-experimental approaches and the sample was 70 students from the first level in the secondary in Saudi Arabia, it has been divided into a control group and experimental groups. The data collections for this study were the program based on small collaborative groups based on brain-based learning as well as pre-test and post-test for analytical thinking and holistic thinking skills. The main results of this study were no statistically significant differences in the level of holistic and analytical thinking skills between the experimental group and control groups for the experimental

group which it proved the experimental group students had higher than the control group students in mean scores of holistic and analytical thinking in posttest scale at the level of (0.05).

Keywords: small collaborative groups - brain-based learning - the analytical thinking – the holistic thinking – monotheism

- **مقدمة الدراسة** :

أدت الزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة ومنها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إلى زيادة الاهتمام بالتعلم التعاوني لخلق بيئة اجتماعية تحاكي وظائف الدماغ. فقد ظهر مصطلح التعلم التعاوني في السبعينيات في البحوث التي اهتمت بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لتعلمه. وقد عرّفت الدراسات مفهوم التعلم التعاوني بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة. إن التعلم التعاوني يساعد على تنمية مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقويم مدى تقدمنا لإنهاء المهمة أي أنها التفكير في التفكير. (WANG, 2009 p 84)

تعتمد نظرية التعلّم القائم على الدماغ على بنية ووظيفة الدماغ، وطالما أن الدماغ ليس ممنوعاً من تنفيذ عملياته الطبيعية، فإن عملية التعلّم لابدّ أن تحدث. فكل شخص يستطيع أن يتعلم ولكن الحقيقة هي أن كل شخص يتعلّم فعلاً. إن كل شخص يولد وهو يمتلك دماغاً يعمل وكأنه وحدة معالجة ضخمة. إن التعلّم من خلال الطريقة التقليدية يحول دون حدوث التعلم، لأنه ترافقه ممارسات مثل سلبية المتعلم وعدم التشجيع والتجاهل والتي تعيق عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ . وتشير المبادئ الرئيسة للتعلّم والذي يعتمد على الدماغ، إلى أن الدماغ يقوم بعدة وظائف بشكل متزامن أي أنه يستطيع تنفيذ عدة نشاطات في آن واحد مثل التذوق والشم. كما يرتبط التعلّم بشخصية المتعلّم كافة، حيث إن عملية البحث عن المعنى فطرية، فالمعنى للدماغ أهم بكثير من المعلومات. وترتبط عملية البحث عن المعنى بعد انفعالات، فتعدُّ الانفعالات ضرورية لعملية التعلم، حيث تزود المتعلّم بالانتباه، وقيمة التعلّم والمعنى والذاكرة، والتعلّم يتضمن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الجانبي، والتعلّم يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي، ويقوم الدماغ بمعالجة الكليات والجزئيات بشكل متزامن. (Al Jadiry, 2012 p 96) .

ويرى أحد الباحثين أن التعلم التعاوني ذو طبيعة اجتماعية يساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم حيث يتناسب مع طبيعة الدماغ فالدماغ له طبيعة اجتماعية وتؤثر العلاقات الاجتماعية على خبرات التعلم بشكل كبير (جينسن، ٢٠٠١). فتعلم الطلاب

في مجموعات تعاونية صغيرة أفضل منه في المجموعات الكبيرة، لما يتميز به من خصائص أبرزها، أنه تعلم فعال ينتج منه تدريس فعال من قِبل الطلاب حيث يقوم بالتعلم والتدريس في وقت واحد، كما يحقق العديد من الأهداف في الجوانب المعرفية والمهارات والمستويات العليا من التفكير وكذلك سرعة إنجاز المهمات (Lue et al. 2001) كما أن التعلم التعاوني يساعدهم على أداء أفضل فقد أثبتت الدراسات وجود فروق في قدرات التعلم التعاوني بين المتعلمين الناجحين وغير الناجحين فالطلاب ذوو الدرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات التعلم التعاوني أكثر من زملائهم غير الناجحين. (العمر، ٢٠٠١ ص ٩٧)

لذلك اقترحت بعض الدراسات أن تكون المدارس مكانا لإحداث التعلم التعاوني لما لها من دور في التعلم الذاتي الواعي. وشجعت رابطة معلمي العلوم الوطنية في الولايات المتحدة على استخدام التعلم التعاوني في تحقيق تعلم ما وراء المعرفة في تعليم العلوم لمساعدة الطلاب ليكونوا مسؤولين عن تعلمهم من خلال تحديدهم لأهداف التعلم ومراقبة مدى تقدمهم لتحقيق تلك الأهداف. كذلك أكدت الدراسات على الدور الذي يؤديه التعلم التعاوني في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهماله أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيد المواد الدراسية بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادةٍ التدريس. كما أكدت على أن أي جهد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصاً ما لم يتصدَّ لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات التعلم التعاوني. وهناك دراسات اهتمت بالتدريب على مهارات التعلم التعاوني بشكل مستقل عن تدريس محتوى المواد فيما يعرف ببرامج مهارات الدراسة مثل برامج تنظيم الوقت وتدوين الملاحظات وغيرها. ولكن البعض يرى أن تلك النتائج مشكوك بها ويقترح أن تنمى مهارات التعلم التعاوني من خلال ربطها بالمحتوى التدريسي أو ما يعرف بالتعلم القائم على التعلم التعاوني أو المستند إلى الدماغ. (Vijayaratnam, 2009 p 52)

وقد جاءت إستراتيجيات التعلم التعاوني ومنها المجموعات التعاونية الصغيرة كأحد أدوات التعلم الناجحة التي تساعد المتعلم على تنظيم واستخلاص وإظهار المعلومات حيث يستخدمها المتعلم لربط الخبرات والمعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وهي وسيلة للتعبير عن العلاقات بين الحقائق والأفكار الأساسية لكي تفهم بشكل واضح. وكما أفادت بعض الدراسات فإنها وسيلة تساعد المعلم والطالب على القيام بنشاط إيجابي في استكشاف علاقات جديدة وفهم العلاقات القائمة في المادة، والتحكم في العمليات التي يقومون بها. ومن جانب آخر تولي نظريات التعلم المعرفي أهمية لكيفية تشغيل ومعالجة الفرد للمعلومات وكيفية اكتساب الفرد للمعرفة ذاتها. وتعدُّ السعة العقلية المكون الرابع من مكونات الذاكرة التي تؤدي دوراً أساسياً في تجهيز ومعالجة المعلومات.

فالمعلومات تنتقل خلال أجهزة الحس (الذاكرة الحسية) إلى الذاكرة قصيرة المدى، فإن كان هناك تجهيز ومعالجة عميقة للمعلومات نقلت إلى الذاكرة طويلة المدى وإذا لم تعالج هذه المعلومات فإنها تفقد. والسعة العقلية أحد العوامل الأساسية في معالجة المعلومات فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد في أثناء معالجة المعلومات. أي أن الزيادة في كمية المعلومات ستؤدي إلى تحميل السعة العقلية فوق طاقتها وبالتالي انخفاض الأداء. ويمكن زيادة كفاءة السعة العقلية عن طريق تنظيم وتجميع المعلومات في صورة وحدات ذات معنى بحيث لا تشكل حملاً زائداً عليها وبالتالي تسهل عملية التعلم. وهنا يأتي دور إستراتيجيات التعلم التعاوني. (الفاخوري، ١٩٩٢ ص ٦٧)

ومن ناحية أخرى تحتل عملية التفكير مكانة مهمة في العمل المدرسي وتهدف المناهج الدراسية في معظم دول العالم المتقدم إلى تعليم الفرد طرق التفكير حتى تمكنه من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة سواء داخل المدرسة أو خارج أسوارها. كما أكدت بعض البحوث أن الفشل في إثراء أو صقل مهارات التفكير يعدُّ سبباً أساسياً في ظهور صعوبات التعلم. وتحتل عملية التفكير مكانة خاصة في المناهج، حيث يعد تدريب الطلاب على أساليب التفكير السليمة وتنميتها هدفاً أساسياً من أهداف عملية التدريس. بالتالي أصبح التعليم من أجل تنمية مهارات التفكير العليا هدفاً إستراتيجياً في الدول المتقدمة، إذ يمكن المتعلم من التعامل مع متغيرات العالم المعاصر الذي يعتمد على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والشمولي وحل المشكلات كأساس للتقدم والتطور الحضاري. (Al Jadiry, 2012 p 40)

ويرى الباحث أن المحاولات والجهود الخاصة بتطوير التعليم ازدادت من خلال عدم الاقتصار على المهارات الأساسية في الحفظ والتذكر والاستيعاب منذ السبعينات من القرن الماضي، حيث برز اتجاهان أساسيان، الأول يطالب بتعليم وتنمية مهارات التفكير كمادة أساسية من المواد المنهجية المقررة يتعلم من خلالها الطلبة معلومات عن مهارات التفكير، وأهمية التفكير، وماهية التفكير ودواعي تعليم التفكير. والثاني يطالب باستخدام التفكير كإستراتيجية للتعليم والتعلّم لتبنى على أساس أنشطة تفكير تتخلل المواد الدراسية وليست نشاطاً مستقلاً. ومع أن تطبيق هذه البرامج كان حديثاً. إلا أن تعليم التفكير كمادة مستقلة لم يحظ بالقبول من قبل مخططي المناهج ومن قبل المعلمين والطلبة، فتزايدت أهمية إعداد المواد التدريبية أو المنهجية وتعليم التفكير من خلال تطوير محتوى المنهج الدراسي وإستراتيجيات تنفيذها. لذلك قدم البعض اقتراحات لتحسين تدريس مهارات التفكير، ومن بين أهم

تلك الاقتراحات ضرورة استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط، التي قد تمكن الطلاب من القدرة على التفكير التحليل والشمولي والتي تعتمد على وظائف الدماغ وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. وحيث أن العالم يمر العالم اليوم بمرحلة من التطور والتقدم في جميع ميادين الحياة العلمية والتطبيقية، والتي أدت إلى تغير جذري في أنماط الحياة وأساليبها، وبالتالي إلى ظهور مشكلات يحتاج حلها إلى تسخير طاقات الفرد وبشكل خاص الذاتية منها لمواكبة تلك التطورات. كما أضافت تلك التطورات العلمية إلى الحضارة البشرية حصيلةٍ ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، وهذه الحصيلة تتزايد كماً يوماً بعد يوم إلى الحد الذي يستحيل تضمينها في المناهج الدراسية مهما طالت سنوات الدراسة النظامية، لذا يتطلب هذا التغير إعادة النظر في فلسفة التربية والتعليم وبشكل خاص على مستوى التعليم العام لتهيئة أفراد قادرين على التفكير التحليلي لتجزئة وتحليل المشكلات التي تواجه وكذلك القدرة على التصور الشمولي للمشكلة باستخدام التفكير الشمولي في مجال التخصص العلمي، وذلك من خلال توظيف ما هو جديد من المناهج التي تعتمد على جهد الطالب، وتنمي تفكيره ومهاراته، وإبعاد التلقين والطرائق الاعتيادية القديمة، والحفظ والاسترجاع، ويجب أن تنتقل العملية التعليمية من الدور التوضيحي إلى دور البحث والاستقصاء. ولعل أبرز ما يطمح إليه القائمون على تطوير الأنماط التدريسية الحديثة في مجال التدريس استخدام الأساليب والإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد وتركز على مشاركة الطالب في العملية التعليمية. (Al Odwan, 2012 p 20) ، والتعلم بمجموعات تعاونية صغيرة تعتمد على مشاركة المتعلم كما أن البناء الشرعي لا يمكن أن يتم إلا في داخل الجماعة حيث يبرز الجانب الاجتماعي من النفس البشرية، بصورة تلقائية بحكم ضرورة التعامل مع الآخرين. (الفالح، ٢٠٠٠).

والعملية التعليمية مرتبطة بالنظريات التي تسهم في تلك العملية ومنها التعلم المستند إلى الدماغ والتي يرى الباحث أهمية تجريبها في العملية التعليمية ومدى تمكن المتعلم من الحصول الاستجابة في تعزيز التفكير التحليلي والشمولي باستخدام المجموعات التعاونية الصغيرة والتي قد تستثير المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة. (Al Odwan, 2012) ، المرتبطة برباط العقيدة والتوحيد، حيث أثبتت دراسة (Alsenaidi, 2012) اعتماد أغلب معلمي المواد الشرعية بالسعودية على الطرق التقليدية في التدريس.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تحاول الدراسة الحالية الوقوف على فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير

التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتحاول الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ والتي سوف يتم تطبيقها اعتمادا على محتوى مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما مهارات التفكير التحليلي التي يجنب تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما مهارات التفكير الشمولي التي يجنب تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير الشمولي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

- **فرضيات الدراسة** :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى معرفة الافتراضات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى التفسير؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى تقويم المناقشات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الشمولي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الاستنتاج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الشمولي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات

التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الاستنباط؟

- **أهداف الدراسة** :

يرى الباحث أنه رغم شيوع توظيف الاستراتيجيات الحديثة في الوقت الحاضر فإنها لا تتعدى كونها وسيلة عرض للمحتوى بالنهج التقليدي نفسه، وهذا يعني غياب فاعلية المتعلم في أغلب المواقف التعليمية واقتصار دوره على التلقي واسترجاع المعلومات في الاختبارات بشتى أنواعها، وغياب ممارسة العمليات العقلية العليا والتعلم التعاوني وتوظيف قدرات المتعلم في البحث والتقصي بنفسه والتي تحاكي وظائف الدماغ وتفعله، كل تلك الجوانب كان ومازال تأثيرها السلبي ساريا في انخفاض مستوى التفكير التحليلي والتفكير الشمولي وخاصة على مستوى التعليم المتوسط، ففي هذا الصدد تشير نتائج الدراسات على المستوى العالمي والعربي انخفاض مستويات التفكير وبشكل خاص لدى طلبة المرحلة المتوسطة في السنوات الأخيرة، لأسباب أبرزها تلك التي تتعلق بالواقع التعليمي الأكاديمي ومنها ما لها علاقة بذات الطالب، أو بأسرته، ومنها ما يرتبط ببيئته، ومنها ما يتصل بحالة الطلبة الثقافية أو الاجتماعية. (Feng, 2009 p 4)

ويرى الباحث أن أهداف هذه الدراسة في استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة والتي تحاول الربط بينها وبين التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة التوحيد لتنمية التفكير التحليلي والتفكير الشمولي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تتمثل فيما يلي:

- تحديد الملامح الأساسية لاستخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة في عملية التعليم والتعلم.
- اقتراح وتصميم برنامج قائم على استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ لاستخدامه اعتمادا على محتوى مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة.
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة وذلك لقياس مدى فاعليتها في تنمية التفكير التحليلي والشمولي لديهم.
- تقديم إضافة للأطر النظرية التربوية والمتعلقة باستخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ.
- تقديم إضافة إلى الدراسات التربوية المتعلقة بتنمية التفكير التحليلي والشمولي لدى الطلاب.
- وضع تصورات مقترحة لتفعيل استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة في تدريس مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري في النقاط التالية:

- تساعد الدراسة في تقديم تصور لاستخدام إستراتيجيات تعليمية حديثة كبديل للتعليم التقليدي المعتمد على الإستراتيجيات التقليدية.
- تقدم الدراسة تصورا لاستخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في مادة التوحيد وهذه المادة ندرت البحوث والدراسات الموجهة إليها حيث اعتمد البعض على أسلوب التلقين والحفظ في تدريس تلك المادة.
- تساعد الدراسة على الارتقاء بتدريس مادة التوحيد بطريقة تنمي التفكير التحليلي والشمولي لدى الطلاب واتجاههم نحو تلك المادة فتجعلهم مهتمين بمعرفة قواعد وأساسيات دينهم وعقيدتهم خاصة في تلك المرحلة.

وتتمثل أهمية الدراسة الحالية على المستوى التطبيقي في النقاط التالية:

- تقدم الدراسة طريقة يمكن من خلالها تنمية التفكير التحليلي والتفكير الشمولي لدى الطلاب مما يتوقع مساعدتهم على تنمية تحصيلهم وفهمهم لمادة التوحيد في المرحلة المتوسطة.
- تفتح الدراسة أمام الدراسات والبحوث الأخرى تجربة طرق وإستراتيجيات أخرى قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في مواد دراسية مختلفة.
- تقدم الدراسة طريقة يمكن من خلالها الاستفادة من إستراتيجيات تنمية التفكير التحليلي والشمولي بشكل ايجابي يساعد على تنمية بعض المهارات لدى الطلاب.
- تقدم الدراسة إسهامه تربوية للارتقاء بطرق تدريس المواد الشرعية.

- **منهج الدراسة، وخطواتها** :

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام أكثر من منهج بحثي، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين أساسيين هما المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي كما يلي:

- سوف يستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والذي يعتمد على التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ليكون استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ مع المجموعة التجريبية فقط، وطرق التدريس التقليدية وهي المحاضرة والتلقين مع المجموعة الضابطة.
- كما تتطلب الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي في شرح النتائج التي توصل إليها سواء كانت إيجابية أم سلبية.

واتساقاً مع المنهجية، يسير البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد المشكلة وتحليلها.
- مراجعة الأدبيات السابقة الخاصة بمتغيرات الدراسة.
- وضع إطار نظري لإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ وكيفية الاستفادة منها.
- تصميم البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة اعتمادا على محتوى مقرر التوحيد وأهداف المقرر والمرحلة المتوسطة.
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة والتي تشمل المجموعة التجريبية فقط.
- تطبيق أدوات الدراسة التي تشمل مقياس التفكير التحليلي ومقياس التفكير الشمولي على الطلاب.
- تحليل نتائج المقياسين والخروج بالنتائج التي يمكن من خلالها الخروج بنتائج مرتبطة بفاعلية البرنامج من عدمه.
- الخروج بالتوصيات الخاصة بالتطبيق والخاصة بالأبحاث المستقبلية.

- **أدوات الدراسة** :

تتمثل أدوات الدراسة فيما يلي:

- الخطة التدريسية القائمة على إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ واعتمادا على محتوى مقرر التوحيد وأهدافه للمرحلة المتوسطة، والتي تعالج موضوع الوحدة الأولى في مقرر التوحيد للصف الأول متوسط (التوحيد: حقيقته، وفضله)، (وسوف يتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية) وتم توضيحه بالإطار النظري، (شاهد الملحق رقم (١) الخطة التدريسية للمجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ).
- مقياس التفكير التحليلي والتفكير الشمولي: قام الباحث بالاستفادة من مقياس التفكير التحليلي والتفكير الشمولي من دراسة السلطي التي قامت بتعريبه وتطبيقه عام (٢٠٠٢) في دراستها، ويتوفر هذا المقياس على الموقع الإلكتروني Berghhuis، ويتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من عدة فقرات موزعة على مقياسين فرعيين، هما: مقياس أسلوب التفكير التحليلي ومقياس أسلوب التفكير الشمولي، ومرتبة في قائمة تقدير خماسية التدريج (بدرجة قليلة جدا وتعطى الوزن ١، وبدرجة قليلة وتعطى الوزن ٢، وبدرجة ، متوسطة، وتعطى الوزن ٣، وبدرجة كبيرة وتعطى الوزن ٤ وبدرجة كبيرة جدا وتعطى الوزن ٥)، ومقياس التفكير التحليلي له ٢١ فقرة، أما مقياس التفكير الشمولي فيتكون من ٢٢ فقرة . (وسوف يتم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة)، (شاهد الملحق رقم ٢ و٣).

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية، وتشمل:

- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث استكشاف فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (الوحدة الأولى ـ التوحيد: حقيقته، وفضله)
- حدود العينة: يقتصر البحث على عينة من طلاب الصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: مجمع (الأمير سلطان المرحلة المتوسطة) في مدينة بريدة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٦ / ١٤٣٧).

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

يشمل مجتمع الدراسة مجموعة من طلاب الصف الأول متوسط، في مجمع الأمير سلطان للمرحلة المتوسطة في مدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية وسوف يكون عدد العينة (٧٠) طالباً وسوف يتم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وعددها ٣٥ طالب ومجموعة ضابطة عددها ٣٥ طالب. سوف يكون الاختيار بطريقة عشوائية سواء للعينة التي تشكل المجموعة التجريبية أو الضابطة.

- **مصطلحات الدراسة** :

تشمل عملية تعريف مصطلحات الدراسة وضع تعريفات للمصطلحات التالية:

- إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة
- التعلم المستند إلى الدماغ
- التفكير التحليلي
- التفكير الشمولي
- التوحيد

- **إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة Small Collaborative Groups Strategy** :

هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ ـ ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة. (Abdullah & Shariff 2008 p 69)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: طريقة يتم فيها تقسيم الطلاب في الصف الدراسي الواحد ليتم استخدام الطلاب من خلال مجموعات لتنفيذ العديد من الأنشطة التعليمية وهو يؤدي إلى تنمية التفكير التحليلي والتفكير الشمولي لدى الطلاب.

- **التعلم المستند إلى الدماغ Brain-Based Learning** :

هي نظرية في التعلم تستند على الدماغ تركيباً ووظيفة. ويفترض هذا النوع من التعلم أن التعلم سيظل مستمرا طالما لم يمنع الدماغ من أداء عملياته الطبيعية لأي سبب من الأسباب. (Booysen, 2014 p 10)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها: نوع من التعلم يتم التعامل فيها مع العقل البشري وقدرته على تخزين واسترجاع ومعالجة المعلومات وتعتمد على هذا النوع من التعلم إستراتيجيات المجموعات التعاونية الصغيرة وفق مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

- **التفكير التحليلي Analytical Thinking** :

هي المقدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتقنيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية وهو ما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء كالتصنيف؛ والتنظيم؛ والترتيب. (HUANG, 2008 p 5)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنه: طريقة التفكير التي تتسم بالقدرة على تحليل الأشياء إلى عناصرها الأولية ويمكن أن يحدث تنمية لهذا النوع من التفكير لدى الطلاب عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ.

- **التفكير الشمولي Holistic Thinking** :

هو هذا النوع من التفكير الذي يستخدم فيه الدليل من أجل الوصول إلى نتائج نهائية وهو عملية تعالج الأفكار بصورتها النهائية وقابلة للتكرار والاختبار والتحقق. (Matchett, 2009 p 34)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: طريقة التفكير التي تتم فيها معالجة الأفكار بصورة كلية دون اللجوء إلى التفاصيل عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ.

- **التوحيد Monotheism** :

التوحيد لغة: عرفه الجرجاني بأنه التوحيد هو الحكم بأن الشيء واحد والعلم بأنه واحد فالوحدة الانفراد. (د.ت ص ٩٩).

واصطلاحا: التوحيد لا يكون إلا بنفي وإثبات وهما ركنا كلمة التوحيد لا إله (نفي) وإلا الله (إثبات) أي لا إله معبود بحق إلا الله، فهو إفراد الله ـ سبحانه ـ بما يختص به من الربوبية والألوهية والأسماء والصفات. (العثيمين، د. ت).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: محتوى مادة التوحيد المقرة على طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والتي تختص بمسائل العقيدة والتوحيد ومنها ما يختص بتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات.

- **الإطار النظري** :

سوف نتعرض في الحديث داخل الإطار النظري للدراسة عن المحاور الآتية:

- المحور الأول: إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة
- المحور الثاني: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ
- المحور الثالث: إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ
- المحور الرابع: التفكير التحليلي والتفكير الشمولي

- **المحور الأول: إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة** :

عرّفت الدراسات التعلم التعاوني على أنه إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن. وتورد بعض الدراسات التعريف التالي للتعليم التعاوني بأنه إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك. أما بعض البحوث فتعرِّف التعلم التعاوني هو بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قراراهم بالإجماع. وفي ضوء هذه التعريفات السابقة فإن التعلم التعاوني هو: أسلوب يعمل فيه الطلاب في مجموعات صغيرة داخل حجرة الصف تحت إشراف وتوجيه المعلم، تضم كلا منها مختلف المستويات الطلابية (عالي ـ متوسط ـ متدن) يتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا (Goyak, 2009 p 10) .

- **بداية التعلم التعاوني** :

بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم التعاوني في أوائل الثمانينات وزاد الاهتمام به كإستراتيجية في التسعينات ويرجع ذلك إلى إمكانية استخدامها كبديل للتعلم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون. كما يوجد عدد من الفروق بين التعلم الجماعي النمطي الذي يظهر عادة في الفصول وبين التعلم التعاوني. يمكن إيجاز هذه الفروق في أن التعلم الجماعي التقليدي تتبنى أهداف تقليدية بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم فقط دون أداء بقية الطلاب ففي التعلم التقليدي لا يعدُّ الطلاب مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما وأعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات. أما التعليم التعاوني فالجميع مسؤول عن أداء كل أعضاء المجموعة. (Su, 2011 p 34)

وفي مجموعة التعلم التعاونية يتم تعيين قائد وهو المسؤول عن مجموعته وعن إكمال المهمة بخلاف التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة الخاصة به. في التعلم التعاوني يعزز المهارات الاجتماعية

كالقيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر والتي يفترض وجودها عند الطلاب، وهو غالبا لا تتواجد تلك المهارات في التعلم التقليدي. وفي التعليم التقليدي لا يهتم المعلم في تحديد الإجراءات والمهام للمتعلمين في طرق التعليم التقليدية. فالتعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية مع توجيه المعلم لتلك المجموعات حيث تظهر وبصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء. فمجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية، ويؤدي كل الأعضاء أدوارا قيادية ومهارات تفكير عليا تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء في مجموعات التعلم التعاوني ليتم إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير التي يحتاجون إليها بالقيادة، وبناء الثقة، ومهارات الاتصال، وفن حل خلافات وجهات النظر. (Xiandong, 2010 p 96)

في مجموعات التعلم التعاوني نجد المعلم دائما يلاحظ الطلاب، ويحلل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها، ويحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها. (عقل، ١٩٩٧ ص ٣٤)

- **عناصر استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة** :

يعتقد البعض أن التعلم التعاوني يسيرٌ وسهل التنفيذ. بل إن كثيراً ممن يعتقدون أنهم يستخدمون التعلم التعاوني هم في الواقع يفتقدون لجوهره. هناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلاب جميعا بمشاركتهم الإيجابية ويستخدم الطلاب فيه مهارات التفكير. فالتعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب بجانب بعضهم البعض على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم وكل منهم يعمل لإنجاز المهمة المكلف بها، لا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع إشعارهم بأن على أولئك الذين ينتهون أولا مساعدة زملائهم الأقل إنجازا. فهو لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير ينجزه طالب واحد في حين تكتفي بقية الطلاب بوضع أسمائهم على المنتج النهائي . (Hao, 2008 p 94)

- **المحور الثاني**: **نظرية التعلم المستند إلى الدماغ** :

التعلم المستند إلى الدماغ هو نظرية في التعلم تستند على الدماغ تركيباً ووظيفة. فهي ليست مجرد برنامج تعليمي فهي نظرية تسعى إلى التعلم الملائم للدماغ من خلال طرائق تجعل المتعلمين أكثر إنتاجاً مستندة إلى تركيب ووظيفة الدماغ (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧). إن كل فرد يولد بدماغ يتعلم

بالفطرة.، ولكن التعليم التقليدي غالباً ما يقمع التعلم بعدم تشجيعه أو تجاهله، أو معاقبته لعمليات التعلم الطبيعية للدماغ. وثمة ثلاثة أسس تعليمية ترتبط بالتعلم المستند إلى الدماغ هي:

- الغمر: تخليق بيئات التعلم التي تعمل على غمر الطلبة في الخبرة التربوية.
- الاسترخاء: محاولة إزالة الخوف لدى المتعلمين في أثناء مجابهتهم للتحديات القوية الصادرة عن البيئة.
- المعالجة النشطة: السماح للمتعلم بتذوق وتمتين المعلومات بالمعالجة النشطة لها. (Al Odwan, 2012 p 95)

- **مبادئ أساسية في عمل الدماغ** :

- الدماغ معقد وذو نظام حي ونامٍ.
- الدماغ اجتماعي.
- طبيعة الدماغ البحث عن المعنى.
- يتم البحث عن المعنى من خلال الترميز.
- الانفعالات ضرورية في تشكيل الترميز.
- الدماغ يقوم بتنظيم الكل والجزء بشكل تلقائي.
- عملية التعلم في الدماغ تحتوي على الانتباه المركز والإدراك المحيطي.
- التعلم يتضمن عمليات الوعي واللاوعي.
- للدماغ طريقتان في تنظيم الذاكرة ثابتة وديناميكية.
- التعلم في الدماغ له صفة النماء والاستمرار.
- يستجيب مع التحدي والاستثارة ويعوقه التهديد.
- لكل دماغ نظام يختلف عن غيره. (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣)

- **خصائص التعلم المتوافق مع الدماغ** :

لقد تم التركيز على هذه النظرية لتضاف إلى نظريات التعلم الأخرى التي تسهم بارتقاء المتعلم بإستراتيجيات وأساليب تدير ذهنه وحواسه معاً وفق خصائص وسمات تتوافق مع التعلم المستند إلى الدماغ وهي:

- إثارة جميع حواس المتعلم خلال التعلم.
- إيجاد جو من التحدي والتنافس الودي.
- أن يكون الجو خالياً من التهديدات والمخاوف.
- تحتوي الأنشطة على العديد من التفاعلات الجماعية.
- الدعم الإيجابي للانفعالات العاطفية.
- جعل المتعلم مشاركاً إيجابياً.
- استخدام حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير المختلفة.
- التغذية الراجعة الفورية والتفاعلية. (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧)

- **مراحل التعلم المستند إلى الدماغ** :

يمر التعلم المستند إلى الدماغ بخمس مراحل أساسية توضح التعامل مع المعلومات والمعاني وفيما يلي عرض لتلك المراحل كما ذكرها (الجوراني، ٢٠٠٨) و(قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧) و (جينسن، ٢٠٠١):

- المرحلة الأولى: الإعدادتشتمل هذه المرحلة على استحضار ما لدى المتعلم من مخزون وخبرات حول الموضوع بهدف التمهيد لرسم صورة ذهنية لموضوع التعلم.
- المرحلة الثانية: الاستدخال أو الاكتساب تؤكد هذه المرحلة على محاولة الذهن على استدخال واكتساب الخبرات وذلك بتشكيل ترابطات عصبية جديدة من خلال تنشيط الدماغ وإثارة المواقف التنافسية الجماعية حيث تترابط الفروع الأخرى في حالة التعلم الجديد ويتطلب ذلك بيئة تعليمية متنوعة بقسميها المعرفي والمهاري كإعداد المشاريع الجماعية.
- المرحلة الثالثة: التوسع والإسهاب في هذه المرحلةٍ يسعى المعلم من خلال تقديم أنشطة مختلفة يؤدي المتعلم فيها أدواراً مختلفة وذلك بدمج بتلك الأنشطة بغرض تعميق وتجذير الخبرات للدخول إلى حالة الفهم وممارسة عمليات ذهنية كالتصنيف والفحص والتدقيق والتحليل والتصور ويعقبها تغذية راجعة من المعلم.
- المرحلة الرابعة: بناء وتكوين الذاكرة تهدف هذه المرحلة إلى الاحتفاظ بالمدخلات وتقوية التعلم من خلال نقل الخبرات من البيئة الخارجية إلى الدماغ وذلك بتوفير بيئات مثيرة ونشطة مليئة بحاجات المتعلم وبيئات اجتماعية يسمح فيها باختيار الأفكار بسياقات آمنة.
- المرحلة الخامسة: الاندماج البنائي ويتم خلال هذه المرحلة توجيه المتعلم نحو هدف التعلم ليكون واعياً بهدف التعلم ويصبح موجها عصبيا وارتباطيا نحو موضوع التعلم وذلك من خلال توضيح الهدف أمام المتعلم.

- **المحور الثالث : إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ**

أثبتت الأبحاث أن الدماغ له طبيعة اجتماعية حيث إن العلاقات الاجتماعية تؤثر على خبرات المتعلم وبناء على ذلك فإن خبرات التعلم الدماغي تكون تعاونية (جينسنن ٢٠٠١)، والتعليم التعاوني مطلوب لنمو الدماغ حيث نتعلم من خلال الاتصال بالآخرين ونتفاعل معهم ونتبادل الخبرات والأفكار (كوفاليك، وألسن، ٢٠٠٠) كما أنه من المهم أن يتدرب الدماغ على التفكير وحل المشكلات حيث نموه يحدث نتيجة التفكير وليس حصوله المباشر على المعلومة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣). لذا تم بناء البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بتوظيف إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة التي تتوافق مع أسس ومبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، من خلال مبادئه ومراحله الموضحة مسبقا وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وإعداد البرامج التعليمية.
- تحديد الإطار العام للتدريس بإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة من خلال مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ ومبادئ التعلم التعاوني.
- تحديد الوحدة الدراسية من مقرر التوحيد وهي الوحدة الأولى ـ التوحيد: حقيقته، وفضله والأخذ بعين الاعتبار أهداف المقرر الرئيسة وأهداف الوحدة الفرعية عند بناء البرنامج.
- تحليل محتوى الوحدة الدراسية التي تم اختيارها لتطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ من خلال مراحله وهي: الإعداد، والاكتساب، والتوسع، وتكوين الذاكرة، والاندماج البيئي. وذلك بتوظيف إستراتيجية مجموعات التعلم التعاونية الصغيرة من خلال الأساليب والأنشطة التي تتناسب مع كل عنصر من عناصر الدرس مراعيا بذلك مراعاة عناصر التدريس التفاعلي الجماعي والتعاوني، ومن ثم تحديد إجراءات التنفيذ.
- تصميم الدرس وفق الخطوات السابقة.
- وللتحقق من صدق أهداف ومراحل وإجراءات التدريس، تم عرضه القائم على محكمين وعددهم ١٠ من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وكذلك على مشرفي ومعلمي المواد الشرعية لإبداء الرأي حوله.

- **المحور الرابع: التفكير التحليلي والتفكير الشمولي** :

- **التفكير الشمولي** :

هو طريقة منهجيّة لتشكيل فكر الإنسان وصياغته، وهو يعمل بدقّة وبشكل هادف وشامل وقائم على معايير عقلية، وبالتالي فهو منطقيّ. ويتميّز التفكير الشمولي عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، بكونه مهارة تجعل مستخدمه مدركا لطبيعة نظام بصورة كاملة وشاملة وعالية الجودة، حيث يراجع نفسه باستمرار سعيًا لتحسين نوعيّة التفكير. وكما هو الحال في كلّ نظام، فإنّ التفكير الشمولي ليس مجرّد سلسلة عشوائية من المكوّنات والخصائص، بل إنّ كلّ مكوّناته، وعناصره، ومبادئه، ومعاييره، وقيمه تشكّل شبكة عمل متكاملة، يمكن تطبيقها بفاعلية، ليس على الصعيد الأكاديميّ التعليمي فحسب، وإنما على جميع الأصعدة في الحياة. (Al Jadiry, 2012 p 96)

ويمكن تعريف التفكير الشمولي أنه التفكير الذي يتضمن التوجه نحو السياق أو المجال بشكل كلي، ومنها الاهتمام بالعلاقات بين العناصر المركزية والمجال كاملا، ويتم الشرح والتنبؤ بالأحداث على أساس هذه العلاقات بين العناصر والمجال بشكل كامل. (Monga and John, 2007)

إنّ التفكير الشمولي يقوم على فرضيّتين، أولاهما: إنّ نوعيّة تفكيرنا تؤثّر في نوعيّة حياتنا، وثانيهما: يُمكن لأيّ شخص أن يتعلم كيف يُحسّن نوعيّة

تفكيره باستمرار. وينطوي التُفكير الشمولي على هدف أسمى في التعليم المدرسيّ وفي مكان العمل؛ إذ يجب أن يهدف التّعليم وفقه إلى مساعدة الطلاب في تحسين تفكيرهم. وكلما تعلّم الطلاب توجيه تفكيرهم وتحسين نوعيّته باستمرار، تعلّموا توجيه حياتهم وتحسين نوعيّتها. (Hao, 2008 p 10)

يمتاز التفكير الشمولي بالخصائص التالية :

- هو التفكير المستجيب، والمسترشد بالمعايير الفكرية العقلانيّة، مثل: الدقة، والضبط، والوضوح، والعمق، والاتّساع. ولا يستطيع التفكير أن يحقّق التميّز دون وجود معايير توجيه الفكر.
- هو التفكير الذي يدعم تطوّر السمات العقليّة لدى المفكّر، مثل: تواضع الفكر، وتكامله، ومثابرته، والتعاطف الفكري، والانضباط الفكريّ الذاتي بطريقة متأنّية.
- هو التفكير الذي يمكّن الطالب من تحديد عناصر التفكير الموجودة، عند التفكير بأيّ مشكلة، فعلى سبيل المثال: عندما يربط الطالب منطقيًّا بين العناصر والمشكلة التي يعمل لحلها، وذلك من خلال طرح أسئلة تتعلّق بموضوع التفكير وبشكل روتيني. (Goyak, 2009 p 8).
- بالإضافة إلى أنه يركز على الصورة الكاملة ويتجاهل التفاصيل ويفضل التجرد ويتعامل مع التعميمات والمفاهيم بصورة كلية. (Sternberg and Zhang, 2001)

ومن خصائص المتعلم الذي يستخدم التفكير الشمولي والتي يجب مراعاتها في أثناء العملية التعليمية: (الفاعوري، ٢٠١٠)

- يفضل المتعلم الشمولي أن تكون بداية الدرس بمقدمة شاملة.
- يتعلم المتعلم الشمولي من خلال مجموعات تعاونية استكشافية.
- يتعلم أفضل مع الأنشطة المحسوسة من خلال مشاريع عملية.
- يتعلم أفضل مع الأنشطة التعليمية التي تحتاج تمثيلات بصرية ورسم أشكال.
- يقوم بحل المشكلات المعقدة.
- يفضل توضيح كيفية التوصل إلى حل المشكلة.
- يدرك الكل أولاً ثم الجزء.
- يستخدم وظائف الجانب الأيمن من الدماغ.

- **التفكير التحليلي** :

التفكير التحليلي يتضمن فرز وتجزئة العناصر عن بعضها البعض، ويركز على سمات وخصائص العناصرلأجل تصنيفها إلى مجموعات، ويميل إلى استخدام القواعدحول المجموعات والتنبؤ بسلوك تلك العناصر وفقا لتلك التصنيفات. (Monga and John, 2007) .

فهو القدرة على أداء المهام من خلال التفاعل بين مهارات التفكير التحليلي والخبرة، بمعنى آخر هو القدرة المتوافرة فعليا لدى الشخص، التي تمكنه من أداء فعل معين سواء تمثل في نشاط عقلي أو حركي. حيث تمثل القدرة على التحليل المقدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتقنيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية وهو ما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء (كالتصنيف؛ التنظيم؛ الترتيب). (Feng, 2009 p 34)

ويقصد بالعمليات الأخرى سلسلة النشاطات الموجه نحو هدف معين، أو سلسلة التغيرات التي تأخذ شكلا معينا، وإذا نظرنا إلى التفكير التحليلي من هذه الزاوية، نجد إنه يمثل إحدى المراحل أو الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدا منه، مثل التفكير التنسيقي، والتفكير الناقد، والتفكير التركيبي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير العملي، والحل الإبداعي للمشكلات. (Matchett, 2009 p 15)

أما خصائص المتعلم ذو التفكير التحليلي والتي يجب مراعاتها في أثناء العملية التعليمية فهي: (جابر وقرعان، ٢٠٠٤)

- وضوح ما يتوقع منه يساعده على التعلم بشكل أفضل.
- يفضل أن تكون هناك خطة مكتوبة ومؤرخة.
- يفضل وجود خارطة توضح العلاقة بين الدروس.
- يفضل وجود توجيهات مكتوبة لجميع المهمات والمتطلبات.
- يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هنالك إجراءات وخطوات متسلسلة وواضحة ومنطقية.
- يفضل وجود التغذية الراجعة الفورية والمنتظمة.
- يمارس خطوات متسلسلة ومنظمة لحل المشكلات.
- يركز على التفاصيل.
- يستخدم الجانب الأيسر من الدماغ.

وحيث إن لكل تفكير إيجابيات وسلبيات فحرص الباحث في هذه الدراسة بالجمع بين التفكير الشمولي والتفكير التحليلي ليتم تفادي الجانب السلبي لكل تفكير، فالتفكير الشمولي له سلبيات في أسلوب التفكير الشمولي غالبا الأشخاص يتجاهلون التفاصيل، ويكون اتجاههم نحو الهدف بشكل اندفاعي، ويؤمنون أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويميلون إلى التعقيد بسبب عدم وعيهم بتفاصيل الأمور، ولا يضعون أولويات لأعمالهم، لأنها بدرجة متساوية بالنسبة لهم. (الفاعوري، ٢٠١٠). كذلك بالنسبة للتفكير التحليلي له سلبيات منها أنه يحتاج إلى وقت عند التركيز على التفاصيل والأجزاء وكيفية الربط بينهما كما أنه يكون تفكيرا غير مناسب لاتخاذ القرارات التي تحتاج سرعة في اتخاذها. (Harrison & Bramson, 2002)

- **الدراسات السابقة** :

تعددت الدراسات التي اهتمت بإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة وكذلك الدراسات التي اهتمت بالتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي أو التفكير الشمولي، ومن تلك الدراسات:

- **المحور الأول: الدراسات التي تناولت إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة والتعلم المستند إلى الدماغ**

- دراسة السلطي ٢٠٠٢: استهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي – تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل الدراسي وانتقال أثر التعلم وأساليب التعلم وأسلوبي التفكير التحليلي والشمولي، وشملت عينة الدراسة طلاب كلية (الأنورا) للعلوم التربوية وعددهم (٧٢) طالباً وطالبة، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بمعدل (٣٦) لكل مجموعة، وتم تطبيق اختبار للتفكير التحليلي أو الشمولي. وكانت أبرز النتائج في هذه الدراسة وجود أثر بارز لهذا البرنامج في إكساب الطلاب والطالبات أساليب تعليمية تتوافق مع الدماغ وممارسات تعلمية تحفزهم على المشاركة في الأنشطة الجماعية الصفية.
- دراسة الجوراني ٢٠٠٨: استهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مادة الأحياء. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل متساوي وعشوائي. قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي يقيس التفكير العلمي بعد أن درست المجموعة التجريبية بالطريقة المقترحة والضابطة بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع في التحصيل والتفكير العلمي لدى تفوق طالبات المجموعة التجريبية.
- دراسة إكسدونج ٢٠١٠ (Xiandong, 2010) : كان موضوع تلك الدراسة هو استقصاء فاعلية أسلوب قائم على إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة لدمج التكنولوجيا في عملية التعلم النشط. تمثلت نتائج الدراسة فيما يلي: أنها ساعدت على إثراء بيئة التعلم في الفصل الدراسي والمنهج خبرات التعلم لدى الطلاب من خلال توفير أداة إبداعية ومنتجة ومحفزة ومتاحة في الفصل الدراسي، مساعدة المعلمين على تحفيز الطلاب وإثارتهم لاستخدام الحاسب الآلي، والكاميرا الرقمية، والإنترنت وإستراتيجية المجموعات التعاونية المصورة من أجل صنع القصص الخاصة بهم وخاصة تلك التي تتصل بمشكلات العالم الحقيقي، كما أنها تساعد على زيادة الاستيعاب لمحتوى المنهج وتنمية مهاراتهم التقنية والتعاونية والاتصالية. لقد أشارت الدراسة إلى نقص المعدلات اللازمة مثل الحواسب الآلية والكاميرات الرقمية والمساح الضوئي والدخول المحدد على شبكة الإنترنت ويترتب على ذلك عدم تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير التحليلي والتفكير الشمولي :**

- دراسة هانج ٢٠٠٨ (HUANG, 2008): هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الشمولي لدى عينة من طلبة الصف العاشر. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية الأمريكية، حيث تكونت من (١٥٠) طالبا وطالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس. قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طبقت إستراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر. استخدم اختبار واطسون – جلبسر لقياس التفكير الشمولي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أثرا لمتغير الجنس في مهارات التفكير الشمولي.
- دراسة وانج وآخرين ٢٠٠٩ (WANG et al. 2009) : تمت هذه الدراسة بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألفت عينة الدراسة من (١٥١) طالباً من مدارس حكومية للمرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و(٢٠٠) طالب من المدارس نفسها كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات وإستراتيجيات ودروس صممت لتنمية دافعية الطلبة من خلال تقديم مفاهيم دافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. واستخدم في الدراسة اختبار العزو وقائمة التفكير التحليلي لمرحلة ما قبل المراهقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى في التفكير التحليلي من طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.
- دراسة فيجارآنتام ٢٠٠٩ (Vijayaratnam, 2009): تمت هذه الدراسة لاختبار أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتفكير الشمولي في مادة العلوم لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسين في مجموعة من المدارس الأمريكية، وتكون البرنامج من أربعة أجزاء هي: أهمية مادة العلوم في الحياة الدراسية واليومية، ودافع الكفاءة وعناصره الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في مادة العلوم، وطرق العزو السليمة. وطبقت الباحث اختبار الدافع للإنجاز واختبار لقياس التفكير الشمولي.
- دراسة بوسين وجروسير ٢٠١٤ (Booysen & Grosser, 2014) : فقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الشمولي لدى طلبة الصف العاشر. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تكونت

من (٢٥) طالبا، و(٢٥) طالبة، وضابطة تكونت من (٣٢٩) طالبا، و(٣٠) طالبة. تم إعداد برنامج تدريبي مستقل عن المواد الدراسية من خلال تبادل مشكلات حياتية واقعية، وطبق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبي. وطبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الشمولي المعدل للبيئة الأردنية على المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والتفاعل بين أثر البرنامج والجنس.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجد أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لها أهمية بالغة في توظيف بعض الإستراتيجيات كإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة والتي تنمِّي مهارات التفكير التحليلي والشمولي في العملية التعليمية. حيث ظهر في الآونة الأخيرة العديد من الدراسات التي تدعو إلى استخدام التعلم المستند إلى الدماغ وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة غير أن هناك ندرة في توظيف إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة والتي تتلاءم مع طبيعة الدماغ وكذلك قلة البحوث المرتبطة بمناهج العلوم الشرعية والتي تعزز هذا الجانب. لذا استشعر الباحث أهمية وجود تنفيذ لتلك الإستراتيجية مرتبط بتحقيق أهداف ومحتوى المناهج الدراسية لتعليم وتعلم العلوم الشرعية وخاصة في مقرر التوحيد. ومن هنا دفع الباحث من اكتشاف مجال إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة بغرض التعرف على ماهيتها وكيفية تصميمها وتطويرها ومجال استخدامها وأشكال تقديمها في فصول تعليم وتعلم مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة والتي تعتمد على التعلم المستند للدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي.

وفي الوقت الذي نجد فيه أعداداً متزايدة من المعلمين لاستكشاف طرق جديدة في تضمين التعلم المستند إلى الدماغ في تعليمهم. إلا أنه ما زال هناك قصور في مهارات تصميم وتطوير إستراتيجيات تتناسب وتتلاءم معه لتدريس موضوعات العلوم الشرعية لدى العديد من المعلمين.

كما استخدمت معظم الدراسات السابقة منهجاً واحداً في الدراسة إما المنهج الوصفي الذي اعتمد على العرض النظري للمشكلة وكيفية حلها، أو المنهج شبه التجريبي حيث قلة منها استخدمت المنهج شبه التجريبي أما الدراسة الحالية استخدمت كلا المنهجين حيث اعتمدت على المنهج شبة التجريبي الذي يقترح برنامجاً لتطبيقه على عينة من الطلاب واستخدمت المنهج الوصفي في شرح النتائج التي توصل إليها مما يعطي عمقا أكبر للدراسة. واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الكثير من الجوانب منها اختيار موضوع الدراسة في ضوءما ورد من توصيات في بعضها والتي تؤكد إجراء مثل هذه

الدراسة، كما تمت الإفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري، والمنهج المناسب لإجراء الدراسة، والتصميم المناسب، والإجراءات والبرنامج المقترح وأدوات الدراسة.

- **إجراءات الدراسة** :
- **اختبار صدق وثبات الأدوات المستخدمة** :
- **اختبار الصدق**:

تم اتباع الطرق التالية لتقدير الصدق:

- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على عشرة محكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس من أجل تقدير مدى صلاحية المقياس في قياس ما وضع لقياسه (التفكير الشمولي أو التفكير التحليلي) وقام الباحث بحذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر.
- الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق مقياس التفكير الشمولي والتفكير التحليلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للبعد، وكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (مقياس التفكير التحليلي)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	١	٠.٧٧١٤ ❖❖	٩	٠.٦٧٥٧ ❖❖
	٢	٠.٦٤١٤ ❖❖	١٠	٠.٧٥٩٥ ❖❖
	٣	٠.٦٣٦٥ ❖❖	١١	٠.٦٩٢٩ ❖❖
	٤	٠.٧١١٤ ❖❖	١٢	٠.٧١٤١ ❖❖
	٥	٠.٦٦١٦ ❖❖	١٣	٠.٥٨٦٣ ❖❖
	٦	٠.٦٩٢٩ ❖❖	١٤	٠.٦٤١٤ ❖❖
	٧	٠.٧١٤١ ❖❖	١٥	٠.٦٣٦٥ ❖❖
	٨	٠.٥٨٦٣ ❖❖		
التفسير	١	٠.٧٦٤٤ ❖❖	٩	٠.٦٨١٠ ❖❖
	٢	٠.٧٤٠٤ ❖❖	١٠	٠.٧٤٨٣ ❖❖
	٣	٠.٦٢٦٤ ❖❖	١١	٠.٤٠٦٧ ❖❖
	٤	٠.٦٨٤٥ ❖❖	١٢	٠.٧١٣١ ❖❖
	٥	٠.٧٥٨٩ ❖❖	١٣	٠.٥٩٤٥ ❖❖
	٦	٠.٤١٩٨ ❖❖	١٤	٠.٣٠٧٢ ❖❖
	٧	٠.٣٧٩١ ❖❖	١٥	٠.٤٧٤٥ ❖❖
	٨	٠.٥٦٤١ ❖❖		
تقويم المناقشات	١	٠.٥٢٧٦ ❖❖	٩	٠.٣٤٨٥ ❖❖
	٢	٠.٥٧٥٤ ❖❖	١٠	٠.٣٠٧٢ ❖❖
	٣	٠.٤١٩٨ ❖❖	١١	٠.٤٧٤٥ ❖❖
	٤	٠.٣٧٩١ ❖❖	١٢	٠.٤٠٥٦ ❖❖
	٥	٠.٥٦٤١ ❖❖	١٣	٠.٥٤٨٦ ❖❖
	٦	٠.٤٠٦٧ ❖❖	١٤	٠.٥٧٥٤ ❖❖
	٧	٠.٧١٣١ ❖❖	١٥	٠.٤١٩٨ ❖❖
	٨	٠.٥٩٤٥ ❖❖		

يلاحظ من الجدول (١) أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها بدرجة دالة عند ٠,٠١، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الشمولي، وهذا ما يوضحه الجدول (٢)

جدول (٢) معاملات ارتباط أبعاد مقياس التفكير الشمولي بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الاستنباط	١	٠.٧٧١٤ ❖❖	٩	٠.٦٧٥٧ ❖❖
	٢	٠.٤٧٤٥ ❖❖	١٠	٠.٧٥٩٥ ❖❖
	٣	٠.٤٠٥٦ ❖❖	١١	٠.٦٩٢٩ ❖❖
	٤	٠.٥٤٨٦ ❖❖	١٢	٠.٤٧٤٥ ❖❖
	٥	٠.٦٦١٦ ❖❖	١٣	٠.٤٠٥٦ ❖❖
	٦	٠.٦٩٢٩ ❖❖	١٤	٠.٥٤٨٦ ❖❖
	٧	٠.٧١٤١ ❖❖	١٥	٠.٦٣٦٥ ❖❖
	٨	٠.٥٨٦٣ ❖❖		
الاستنتاج	١	٠.٧٦٤٤ ❖❖	١٦	٠.٦٨١٠ ❖❖
	٢	٠.٧٤٠٤ ❖❖	١٧	٠.٧٤٨٣ ❖❖
	٣	٠.٦٢٦٤ ❖❖	١٨	٠.٤٠٦٧ ❖❖
	٤	٠.٤٧٤٥ ❖❖	١٩	٠.٧١٣١ ❖❖
	٥	٠.٤٠٥٦ ❖❖	٢٠	٠.٥٩٤٥ ❖❖
	٦	٠.٥٤٨٦ ❖❖	٢١	٠.٣٠٧٢ ❖❖
	٧	٠.٥٧٥٤ ❖❖	٢٢	٠.٤٧٤٥ ❖❖
	٨	٠.٤٧٤٥ ❖❖	٢٣	٠.٣٠٧٢ ❖❖
	٩	٠.٤٠٥٦ ❖❖	٢٤	٠.٤٧٤٥ ❖❖
	١٠	٠.٥٧٥٤ ❖❖	٢٥	٠.٤٠٥٦ ❖❖
	١١	٠.٤١٩٨ ❖❖		
	١٢	٠.٣٧٩١ ❖❖		
	١٣	٠.٥٦٤١ ❖❖		
	١٤	٠.٤٠٦٧ ❖❖		
	١٥	٠.٧١٣١ ❖❖		

ويتضح من الجدول (٢) أن هناك ارتباطاً دالاً عند ٠١، بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

- **اختبار الثبات**:

استخدمت الدراسة الحالية الطريقتين الآتيتين لحساب ثبات الأداة.

- حساب معامل ألفا كرونباخ : قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٩٢ وجدول (٣) يوضح قيمة ثبات مقياس التفكير التحليلي.

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير التحليلي (ن=٦٠)

البعد	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الثبات
عدد البنود	١٥	١٥	١٥	٣٠
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٨٨	٠.٨٧	٠.٥٨	٠,٩٢

- التجزئة النصفية: تم حساب قيمة معاملات الارتباط بين نصفي المقياس، ويوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير التحليلي (ن=٦٠)

البعد	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الثبات
عدد البنود	١٠	١٠	١٠	٣٠
ثبات التجزئة النصفية	٠.٨٨	٠.٧٨	٠.٥٠	٠.٩٢

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط مرتفعة، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبناء على ما سبق فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- **اختبار الثبات**:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التفكير الشمولي باستخدام:

- حساب معامل ألفا كرونباخ: فقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٩٧ وجدول (٥) يوضح قيمة ثبات مقياس التفكير التحليلي.

جدول (٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير الشمولي (ن=٦٠)

البعد	الاستنباط	الاستنتاج	الثبات
عدد البنود	١٥	٢٥	٣٠
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٨٨	٠.٨٧	٠,٩٧

- التجزئة النصفية: تم حساب قيمة معاملات الارتباط بين نصفي المقياس، ويوضحها الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير الشمولي (ن=٦٠)

البعد	الاستنباط	الاستنتاج	الثبات
عدد البنود	١٠	٢٥	٣٠
ثبات التجزئة النصفية	٠.٨٨	٠.٧٨	٠.٩٤

ويتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط مرتفعة، وبالتالي فإن مقياس التفكير الشمولي يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبناء على ما سبق فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- **خطوات الدراسة** :

تم حصر المواد والأدوات التي تتطلبها تنفيذ تجربة البحث من واقع دليلِ المعلم، ثم مقارنتها بما هو موجود في غرفة الصف لتوفير ما ينقص منها، ونظرا لأن تطبيق إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة في التدريس يتطلب تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة فقد تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى خمس مجموعات عمل صغيرة كل مجموعة (٥ ـ ٦) طلاب، حيث قام الباحث بتوفير المواد والأدوات التي لا تتوافر في غرفة الصف بالعدد المناسب، كما تم الالتقاء بطلاب المجموعة التجريبية وإعطائهم فكرة عن الطريقة التي سوف يدرسون بها الوحدة الأولى ـ (التوحيد: حقيقته، وفضله)، وتعريفهم على كيفية العمل في أثناء دراسة الوحدة من خلال طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ والتأكيد على أهمية مشاركتهم في التجربة وحثهم على التعاون والعمل معا.

- **ضبط العينة والمتغيرات** :

وقبل البدء بتنفيذ الإجراء العملي للدراسة، قام الباحث بضبط عدد من المتغيرات الخارجية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، وبإجراءات تنفيذ التجربة في المجموعتين، وذلك بهدف زيادة تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وإيجاد نوع من التجانس بين أفراد المجموعتين، وقد تمت عملية الضبط على بعض المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة في المجموعتين من خلال الإطلاع على سجلات قيد الطلاب في مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية تمكن من ضبط المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والسن (عدم وجود سنوات رسوب) وكذلك تكافؤ غرفة الصف ووقت الحصص.

كما بلغ متوسط أعمار الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة (١٢) سنة تقريبا، وقد تم الحصول على العمر الزمني لكل طالب من واقع السجلات الرسمية في المدرسة، وتم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج هي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للعمر الزمني.

وكان واقع المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي (الجدول رقم ٧) حيث بلغ عدد الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية (٧٠) طالبا، بواقع (٣٥) طالباً في كل مجموعة، وجميعهم من المستجدين في الصف الأول متوسط، حيث لا يوجد طلاب رسوب ومعيدين والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح عدد طلاب عينة الدراسة في مجموعتي الدراسة

المجموعة	الفصل	عدد طلاب عينة الدراسة
الضابطة	٣/١	٣٥
التجريبية	١/١	٣٥
المجمـوع الكلي		٧٠

- **تطبيق الاختبار القبلي** :

للتعرف على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، والحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحليلي والشمولي) قبليا على الطلاب مجموعتي، وقد تم تقسيم الأسئلة الخاصة بالاختبارات الخاصة بالتفكير الشمولي والتفكير التحليل إلى مجموعة من المحاور وهي:

- أسئلة قياس معرفة الافتراضات (تفكير تحليلي)
- أسئلة قياس التفسير (تفكير تحليلي)
- أسئلة قياس تقويم المناقشات (تفكير تحليلي)
- أسئلة قياس الاستنباط (تفكير شمولي)
- أسئلة قياس الاستنتاج (تفكير شمولي)

بعد ذلك تمت مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت)، وكانت نتائج القياس القبلي للمجموعتين كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبارات التفكير التحليلي والتفكير الشمولي

المستوى	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
معرفة الافتراضات	تجريبية	٥.٤٥	٢.١٩	٠.٦٠٢	غير دال
	ضابطة	٥.٢١	٢.٠٤		
التفسير	تجريبية	٥.٧٣	٢.٤٢	٠.٥٩٨	غير دال
	ضابطة	٥.٤٨	٢.١٥		
تقويم المناقشات	تجريبية	٤.١٦	١.٣٩	- ١.٢٨٩	غير دال
	ضابطة	٤.٥٥	١.٨٣		
الاختبار ككل	تجريبية	١٥.٣٥	٣.٨٨	٠.١٤١	غير دال
	ضابطة	١٥.٢٥	٣.٨٧		
الاستنباط	تجريبية	١٥.٢٥	٣.٨٧	٠.٥٩٨	غير دال
	ضابطة	٥.٤٨	٢.١٥		
الاستنتاج	تجريبية	١٥.٣٥	٣.٨٨	٠.٥٣	غير دال
	ضابطة	٤.٥٥	١.٨٣		
الاختبار ككل	تجريبية	٥.٧٣	٢.٤٢	٠.١٤١	غير دال
	ضابطة	٤.٥٥	١.٨٣		

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبارات التفكير التحليلي والتفكير الشمولي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين، ونظراً لعدم دلالة الاختبار القبلي لجميع فروض الدراسة، حيث بدأت المجموعتان من قاعدة واحدة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين فإنه لا حاجة لاستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ولكن ينبغي في هذه الحالة استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة.

- **تطبيق المحتوى الدراسي من خلال التدريس بإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ**

درس طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المحتوى الدراسي نفسه، ولكن بتنظيم مختلف، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية المفاهيم المرتبطة بالوحدة الأولى (التوحيد: حقيقته، وفضله)، وفقاً لنموذج إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة، المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة المفاهيم المرتبطة بالوحدة الأولى (لتوحيد: حقيقته)، وفضله كما هي في الكتاب المدرسي (مقرر مادة التوحيد للصف الأول متوسط - فصل أول) بالطريقة التقليدية. واستمرت عملية التدريس (١٢) حصة دراسيةٍ لكل من المجموعتين، مدة كل حصة (٤٥) دقيقة بواقع (٢) حصة أسبوعياً لكل مجموعة أي لمدة ساعة ونصف تقريبا في الأسبوع.

- **إجراءات التدريس وخطواتها باستخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ**

قام الباحث بتصميم هذا الدرس اعتماداً على محتويات مقرر التوحيد (الوحدة الأولى ـ التوحيد: حقيقته، وفضله) للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية. حيث تم تقسيم الجدول الزمني لتطبيق البرنامج لمدة ٦ أسابيع.

وتم عمل تحضير مفصل لمحتويات الوحدة اعتماداً على استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ، وذلك حسب التسلسل التالي، والذي يوضح النقاط التي تمت معالجتها:

- **الأهداف العامة للدرس بناء على أهداف الوحدة**:
  - أن يُعَرِّفَ الطالب التوحيد لغة وشرعاً.
  - أن يستنتج الطالب من سورة الفاتحة على أقسام التوحيد.
  - أن يبين الطالب أهمية التوحيد من خلال الأمثلة المعطاة.
  - أن يوضح الطالب فضل التوحيد وما يكفر من الذنوب.
  - أن يستنبط الطالب كيف يتم تحقيق التوحيد.
  - أن يعلل الطالب سبب دخول الموحدين الجنة.
  - أن يحلل الطالب أهمية معرفة ما يضاد التوحيد
  - أن يدلل الطالب من القرآن على أن الشرك أعظم الذنوب.
  - أن يتعرف الطالب على المعتقدات الفاسدة التي تضاد التوحيد
- **المهارات المراد تنميتها للطلاب**:

مهارات التفكير التحليلي (معرفة الافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات)، ومهارات التفكير الشمولي (مهارة الاستنباط ومهارة الاستنتاج).

- **إجراءات تدريس الوحدة وفق التعلم المستند إلى الدماغ بإستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة**:
  - المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد (٥) دقيقة
  - المرحلة الثانية: مرحلة الاستدخال أو الاكتساب (٢٠) دقيقة
  - المرحلة الثالثة: مرحلة التوسع والإسهاب (١٠) دقيقة
  - المرحلة الرابعة: مرحلة بناء وتكوين الذاكرة (٥) دقيقة
  - المرحلة الخامسة: مرحلة الاندماج البنائي (٥) دقيقة

على أن يتم عرض الأفكار في وحدة التوحيد، وذلك عن طريق تحويل النص السردي إلى حواري وإجراء نقاشات تعاونية بين مجموعات الطلاب. طرح الأسئلة المتعلقة بموضوعات الوحدة مع دمج المهارات المتعلقة بالبرنامج. تحفيز المتعلمين على تنفيذ النشاطات، وتشجيعهم على الحوار والتحليل، والاستماع، والتحدث المرتبطة بمجال الوحدة. (شاهد ملحق رقم ١).

- **تطبيق اختبار التفكير التحليلي والشمولي البعدي (المجموعة التجريبية والضابطة) :**

تم استخدام اختبار التفكير الشمولي الذي قام الباحث بإعداده، كأداة لقياس التفكير الشمولي المعرفي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم توحيد زمن التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الشمولي ومقياس التفكير التحليلي لطلاب المجموعتين. وبعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة المختارة للمجموعتين قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار التفكير الشمولي ومقياس التفكير التحليلي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف معرفة أثر المتغير المستقل (نموذج إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة) على المتغير التابع الأول (التفكير الشمولي) وعلى المتغير التابع الثاني (التفكير التحليلي) ثم قام بتصحيح كراسات الاختبار ورصد درجاتها والاحتفاظ بها وفق نموذج الإجابة النموذجية وفرغت تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

- **تطبيق اختبار التفكير التحليلي البعدي :**

ينص الفرض الأول على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى معرفة الافتراضات** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى معرفة الافتراضات، والجدول رقم (٩) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٩) ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في التفكير التحليلي البعدي عند مستوى معرفة الافتراضات بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٣.٩٠	١.١٠	٢٠.٧٦٣	٠.٠٠١
الضابطة	٦.٦١	٢.٤٨		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى (معرفة الافتراضات) بلغت (٢٠.٧٦٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأول، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي الدراسة، في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى (معرفة الافتراضات).

ووفقاً لتلك النتيجة، رفض الفرض الصفري الأول لعدم تحققه، وقبل بالفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير

التحليلي في مقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى معرفة الافتراضات، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ينص الفرض الثاني على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند للدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى التفسير** " .

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى التفسير، والجدول رقم (١٠) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٠) ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في التفكير التحليلي البعدي عند مستوى التفسير بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥.٩٨	١.٤٤	٢١.١٢٦	٠.٠٠١
الضابطة	٦.٧٥	٣.٠٦		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى التفسير بلغت (٢١.١٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثاني، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي الدراسة، في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى التفسير. ووفقاً لتلك النتيجة، رفض الفرض الصفري الثاني لعدم تحققه، وقبل بالفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج مؤيدة له والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي لطلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى التفسير، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ينص الفرض الثالث على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى تقويم المناقشات** " .

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى تقويم المناقشات، والجدول رقم (١١) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١١) ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في التفكير التحليلي البعدي عند مستوى تقويم المناقشات بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥.٩٨	١.٤٤	٢١.١٢٦	٠.٠٠١
الضابطة	٦.٧٥	٣.٠٦		

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى تقويم المناقشات بلغت (٢١.١٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثاني، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي الدراسة، في اختبار التفكير التحليلي البعدي عند مستوى تقويم المناقشات. ووفقاً لتلك النتيجة، رفض الفرض الصفري الثالث لعدم تحققه، وقبل بالفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج مؤيدة له والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التحليلي طلاب الصف الأول متوسط لمقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى تقويم المناقشات، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. والجدول رقم (١٢) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها بخصوص كامل محاور الاختبار التفكير التحليلي.

جدول (١٢) ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في التفكير التحليلي البعدي الكلي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤١.٦٠	٣.٦٠	٢٦.٢٦٤	٠.٠٠١
الضابطة	١٨.١٥	٥.٨٩		

- **تطبيق مقياس التفكير الشمولي البعدي** :

ينص الفرض الخامس على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الشمولي في مقرر التوحيد عند استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الاستنتاج والاستنباط** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في مقياس التفكير الشمولي البعدي نحو مقرر التوحيد، والجدول رقم (١٣) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٣) يوضح ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مقياس التفكير الشمولي في مقرر التوحيد بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مستوى الاستنتاج والاستنباط.

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٢٣.٢٨	٧.٨١	١٧.٠٦	٠.٠٠١
الضابطة	٩٧.١٥	٨.٩١		

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التفكير الشمولي نحو مقرر التوحيد بلغت (١٧.٠٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي الدراسة، في مقياس التفكير الشمولي البعدي الكلي مستوى الاستنتاج والاستنباط.

- **قياس حجم تأثير طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ** :

يرتكز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج ويعتمد حجم التأثير (d) في التجربة على إيجاد قيمة مربع إيتا (n2) التي تمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع والذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل، ويتحدد حجم التأثير وما إذا كان كبيرا أو صغيرا أو متوسطا على النحو لتالي:

- قيمة (d) = ٠.٢ حجم التأثير صغير.
- قيمة (d) = ٠.٥ حجم التأثير متوسط.
- قيمة (d) = ٠.٨ حجم التأثير كبير.

ولحساب حجم التأثير لطريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة للتدريس المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ (d) تم إيجاد قيمة مربع إيتا (n2) كما في الجدول (١٤):

جدول (١٤) يوضح حجم التأثير لطريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ على التفكير الشمولي والتفكير التحليلي في مادة التوحيد

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة (h^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ	التفكير الشمولي	٠.٨٦	٥.٠٣	كبير
	التفكير التحليلي	٠.٨٠	٣.٩٦	كبير

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن حجم تأثير العامل المستقل (طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة للتدريس المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ) على العوامل التابعة (التفكير الشمولي، التفكير التحليلي في مادة التوحيد) كبير نظرا لأن قيمة (d) أعلى من ٠.٨، وتدل هذه النتيجة على وجود دلالة عملية لاستخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة التوحيد على التفكير الشمولي والتفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٨٦٪) من التباين الكلي للمتغير التابع الأول (التفكير الشمولي) يرجع إلى المتغير المستقل (طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة للتدريس المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ)، والذي سبق إثبات أنه ذو أثر كبير عليه، كما أنه (٨٠ ٪) من التباين الكلي للمتغير التابع الثاني (التفكير التحليلي والشمولي في مادة التوحيد) يرجع إلى المتغير المستقل (طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة للتدريس المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ) والذي سبق إثبات أنها ذو أثر كبير عليه.

- **نتائج الدراسة** :

كشفت نتائج الدرجة بشكل عام أن استخدام طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس بعض موضوعات مقرر التوحيد لطلاب الصف الأول متوسط (الوحدة الأولى ــ التوحيد: حقيقته، وفضله)، قد أدت إلى رفع مستوى التفكير التحليلي لديهم، عند المستويات الثلاثة (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات) كذلك نتائج التفكير الشمولي عند المستويات (الاستنباط والاستنتاج) مقارنة بمستويات تلك الأنواع من التفكير عند استخدام الطريقة التقليدية في تدريسها، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التحليلي عند المستويات الثلاثة (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث أثبتت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مقرر التوحيد باستخدام طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة التقليدية) في الوحدة الأولى من الصف الأول متوسط، ففي متوسط درجات التفكير التحليلي عند المستويات الثلاثة (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات)، كان تفوقا دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بمتوسط مقداره (١٣.٩٠) للمستوى المذكور.

ووفقاً لتلك النتيجة، رفض الفرض الصفري الأول لعدم تحققه، وقبل بالفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له والذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مقرر التوحيد باستخدام طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة التقليدية) في الوحدة الأولى من الصف الأول متوسط،، ففي التطبيق

البعدي لاختبار التفكير التحليلي عند مستوى (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات)، كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجيات تدريسية معتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ، والتي أكدت على أن استخدام تلك الإستراتيجيات تؤدي إلى زيادة التفكير التحليلي عند مستوى (معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات) لصالح المجموعة التجريبية.

كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الشمولي في مادة التوحيد بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث أثبتت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات مقياس التفكير الشمولي البعدي تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بمتوسط مقداره (١٢٣.٢٨) لمستوى التفكير الشمولي بشقيه الاستنباط والاستنتاج في مادة التوحيد.

ووفقاً لتلك النتيجة، رفض الفرض الصفري الخامس لعدم تحققه، وقبل بالفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه والذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مادة التوحيد باستخدام طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة التقليدية) في الوحدة الأولى في الصف الأول متوسط، ففي مقياس التفكير الشمولي البعدي الكلي، كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ويعزى السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تنمية التفكير التحليلي في دراسة مادة التوحيد إلى أن زيادة التفكير الشمولي أدى إلى تنمية التفكير التحليلي في دراسة المادة. ويمكن تفسير تفوق أداء أفراد المجموعة التجريبية على أداء أفراد المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الشمولي في مادة التوحيد في أن زيادة التفكير التحليلي أدى إلى تنمية التفكير الشمولي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة وإتقانهم للمادة العلمية ربما أدى إلى تنمية نوع من التحليل في تدريس مادة التوحيد، كذلك الطلاب ذَوُو التفكير الشمولي العالي نقلوا تلك القدرة الإيجابية نحو المادة إلى الطلاب ذوي التفكير الشمولي المتوسط والمنخفض.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- إدراج إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ ضمن محتوى مادة طرائق تدريس مواد العلوم الشرعية في كليات التربية في الجامعات وتدريب الطلاب المعلمين على استخدامها في التدريس.

- أن يهتمَّ المهتمون بشؤون التربية والتعليم والمناهج وطرائق التدريس خاصة بوزارة التعليم بطريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة وتطبيقاتها المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة العلوم الشرعية.
- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدام طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس طلابهم من خلال دورات تدريبية تعقد لهم.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في التربية بدليل إرشادي يوضح فلسفة طريقة إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ وخطواتها ومراحله وكيفية استخدامها في التدريس وكيفية بنائها وتدريب الطلاب عليها.
- توظيف النظريات المعرفية الحديثة ونماذجها التدريسية (مثل التعلم المستند إلى الدماغ)، ونماذج التعلم المختلفة في تدريس مواد العلوم الشرعية.
- عقد الندوات والدورات التدريسية للمعلمين والمشرفين في مجال تدريس مواد العلوم الشرعية للتعرف على هذا النموذج (إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة) وتوضيح مزاياها وأهميتها في عملية التعلم المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ.

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

- إجراء دراسة عن أثر برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في الانجاز المعرفي في تدريس المواد الشرعية.
- إجراء دراسة عن أثر إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات أخرى.
- إجراء دراسات مماثلة في بقية المراحل.

- **قائمة المراجع** :

- جابر، ليانا، ومها قرعان. (٢٠٠٤). أساليب التعلم - النظرية والتطبيق. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- الجرجاني، علي بن محمد. (د.ت). التعريفات. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- الجوراني، يوسف. (٢٠٠٨). تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالبات الثالث متوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم العلمي. رسالة دكتوراه ، جامعة بغداد، العراق.
- جينسن، إيريك. (٢٠٠١). كيف توظف أبحاث الدماغ في التعليم. (ط ٢) . (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- السلطي، ناديا. (٢٠٠٢). أثر برنامج تعليمي – تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال . رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣). الدماغ والتعلم والتفكير. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- العثيمين، محمد (د.ت). أنواع التوحيد وفضائله. تم استرجاعها بتاريخ ١٥ مارس ٢٠١٦ من http://audio.islamweb.net/audio/Fulltxt.php?audioid=315854
- عقل، محمود. (١٩٩٧). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. (ط ٤). الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- العمر، عبد العزيز. (٢٠٠١). أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٨٠ (٢٢)، ١٣ -٣٨.
- الفاخوري، جميل. (١٩٩٢). أثر التعليم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.
- الفاعوري، أيهم. (٢٠١٠). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعّلم في الرياضيات. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- الفالح، سلطانة. (٢٠٠٠). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية، الرياض.
- قطامي، يوسف، والمشاعلة، مجدي. (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. عمّان: ديبونو لطباعة والنشر والتوزيع.
- كوفاليك، سوزان، وألسن، كارين. (٢٠٠٠). تجاوز التوقعات. (مدارس الظهران، مترجم). الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر.
- Abdullah, S., & Shariff, A. (2008). The effects of inquiry-based computer simulation with cooperative learning on scientific thinking and conceptual understanding of gas laws. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4(4), 387-398.
- Al Jadiry, A. (2012). The effect of cooperative learning group division based on multiple intelligences theory and previous achievement on scientific thinking skills development of ninth grade students in Oman. European Journal of Social Sciences, 27(4), 553-569.
- Al Odwan, T. (2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on English secondary stage students' reading comprehension in Jordan. International Journal of Humanities and Social Science, 2(16), 138-151.
- Alsenaidi, S. (2012). Electronic brainstorming in Saudi primary education. Doctoral dissertation, Graduate of Education School, University of Exeter, Exeter, UK.
- Berghhuis. Abiator's Online Learning Styles Analytical and Holistic Tests. Retrieved in March 17, 2016, from: http://www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/analyticalblogaltest.html

- Booysen, R., & Grosser, M. (2014). The effect of cooperative learning on the thinking skills development of foundation phase learners. Education as Change, 18(1), 47-71.
- Feng, Y. X. H. Y. (2009). Thinking and Practice of the Cooperative Founding and Sharing of Practical Teaching Resources in High Vocational Colleges [J]. Changzhou Institute of Light Industry Technology, 1.
- Goyak, A. M. (2009). The effects of cooperative learning techniques on perceived classroom environment and critical thinking skills of preservice teachers. Doctoral dissertation, Liberty University.
- Harrison, A., & Bramson, R. (2002). The Art of Thinking. Berkly trade paperback ed., USA: Berkley Publishing Group.
- Hao, S. (2008). THE US MARITIME STRATEGY'S NEW THINKING REVIEWING THE" COOPERATIVE STRATEGY FOR 21ST CENTURY SEAPOWER. Naval War College Review, 61(4), 68.
- HUANG, J. (2008). Political Thinking on Improving the Relationship between the Government and Farmer Cooperative Organization [J]. Journal of Sichuan University of Science & Engineering (Social Sciences Edition), 3.
- Luo, Y., Abrami, P. & d'Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, 71(3), 449-521
- Matchett, N. J. (2009). Cooperative learning, critical thinking, and character: techniques to cultivate ethical deliberation. Public Integrity, 12(1), 25-38.
- Monga, A. and John, D. (2007). Cultural Differences in Brand Extension Evaluation: The Influence of Analytic versus Holistic Thinking. Journal of consumer research, (3): 529-536.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2001). Perspective on thinking, learning and cognitive style. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Su, C. A. O. (2011). Legal Thinking on the Development of Rural Cooperative Economic Organization [J]. Commercial Research, 1, 029.
- Vijayaratnam, P. (2009, November). Cooperative learning as a means to developing students' critical and creative thinking skills.

In Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning, Nilai, Negri Sembilan (pp. 16-18).

- WANG, J., DUN, T., LU, Y., LI, G. L., & SUN, J. J. (2009). Thinking and Suggestions for the New Farmer Cooperative Organizations [J]. Journal of Hebei Agricultural Sciences, 8, 41.
- Xiandong, W. J. L. (2010). Legally Thinking About the Farmers' Professional Cooperative Based On Providing Land Rights to Contracted Management [J]. Law Science Magazine, 4, 18.

****

البحث الثاني :

فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية

إعداد

د/ رشا هاشم عبد الحميد

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

بكلية البنات جامعة عين شمس وجامعة المجمعة

" فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية "

د/ رشا هاشم عبد الحميد

• **مستخلص** :

هدف البحث الى قياس فعالية استخدام برنامج تدريبي باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية، ولتحقيق ذلك تم اعدادقائمة بمتطلبات مناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة بالسعودية، وقائمة بالأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة، واستبيان إلكتروني لقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة ، وعدد (٢١) عضو هيئة تدريس مناهج وطرق تدريس الرياضيات وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وتم اعداد برنامج تدريبي قائم على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية في ضوء احتياجات المعلمات التدريبية للتنمية المهنية لهن، والبرنامج التدريبي قائم على التعلم الذاتي للمعلمات باستخدام المديولات، وتم اختيار المدونة التعليمية وقناة اليوتيوب التعليمية كأدوات للويب ٢.٠ ليتم تدريب المعلمات من خلالها، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم تجريبي ذو المجموعة الواحدة بتطبيق أدوات القياس قبلي وبعدى، وتكونت عينة البحث من (٣٤) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بالزلفى، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي إلكتروني (لقياس الجانب المعرفي للمعلمات) ، وبطاقة ملاحظة (لقياس الجانب المهارى للمعلمات داخل الفصل الدراسي). وتوصلت نتائج الدراسة الي:وجودفرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس ببرنامج مقترح القائم علي أدوات الويب ٢.٠ التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي لكلا من (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة) لصالح التطبيق البعدي، وأن هناك أثر وفاعلية كبيرة لاستخدام البرنامج المقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ في تنمية كلا من (الجانب المعرفي، الأداء المهارى) للمعلمات لتدريس المناهج المطورة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية - أدوات الويب ٢.٠ التعليمية - الاحتياجات التدريبية - المناهج المطورة بالسعودية)

Effectiveness 0f A Proposed Training Program Based 0n Web 2.0 Tools for Professional Development of Intermediate Stage Mathematics Teachers in the Light Training Needs for Teaching Development Mathematics Curricula.

Dr. Rasha Hashem Abd Elhamed

Abstract :

The study aim to:Identifying the requirements of developed mathematics curricula (McGraw- Hill) at the intermediate stage, Identifying the professional performance that required to teaching developed mathematics curricula, Building a questionnaire to determine the training needs of teachers for teaching developed mathematics curricula, perspective of the

teachers and Faculty members, Constructing a proposed program based on Web 2.0 tools forprofessional development of intermediate stage mathematics teachers in the light training needs for teaching development mathematics curricula, Measuring the Effectiveness of a proposed training program for professional development of intermediate stage mathematics teachers (in Cognitive, skill besides) . To achieve the objectives of the study, the researcher the descriptive approach and experimental approach with one group, the study sample consisted of (34)of intermediate stage mathematics teachers, the researcher prepared an achievement test and observation card which has applied before and after the training program, the paired- simple T-test was use to compare between the pre and post applications. the most important results of the study include that there is:effectiveness of the training program in improving professional development of intermediate stage mathematics teachers with a large effect size on (Cognitive, skill besides)

Key words: (professional development – Web 2.0 tools – training needs – developed curricula)

- **مقدمة** :

يشهد عالم اليوم تطورا معرفيا وتكنولوجيا غير كل مجالات الحياة وخصوصا النظم التعليمية ونتج عن ذلك تغيرات في المناهج والبرامج والأنشطة التعليمية،مما جعل هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليعمل علىاعداد كوادر بشرية جيدة قادرة على تحقيق التقدم والرقى للمجتمع وتمتلك خبرات ومهارات للتعامل مع هذا التطور بنجاح.

فمعلم اليوم يجب أن يواكب التغيرات والمستجدات المتلاحقة ويتفهم تعددية ادواره ومسؤولياته فبعد ان كان ملقنا للمعلومة ومصدرها أصبح موجها ومحفزا لطلابهلاكتشاف المفاهيم والمهارات والاتجاهات التى يحتاجوها لمواجهة التحديات المستقبلية، وهذا يتطلب تنميته مهنيا مدى الحياةوفق الاتجاهات الحديثة في التدريس وتقنياتهاالمعاصرة.

وتعد التنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المعلمين المهارات المهنية والأكاديمية وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم بشأن عملهم وممارستهم، وتنمية معارفهم وقدراتهم وكفاءاتهم بالإضافة الى تطوير مهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ليكونوا قادرين على أداء مهامهم بكفاءة وامتياز. (زيد، عبد الله صالح ،٢٠١٤: ٦٥ ـ ٦٦)

واذا كان جميع معلمي المواد المختلفة بحاجة الى التنمية المهنية فان معلمي الرياضيات من أشدهم حاجة نظرا لأهمية مادة الرياضيات وتنوع أهدافها، كما أن الرياضيات تعتبر من المقومات الأساسية لكل العلوم الطبيعية والأداة الهامة لحل المشكلات الحياتية المعاصرة ومؤشر هام على مدى توافر مقومات التقدم التقني.(Drust, Janice, 2013:34)

كما أن التدريس الفعال للرياضيات يتطلب معلم يمتلك المعرفة الرياضية ولديه خبرة بأهداف المنهج وبيئة الصف الدراسي وحاجات الطلاب، كما يؤكد (عواجى، بكرى، ٢٠١٥: ٣٢) على أهمية امتلاك معلم الرياضيات لمهارات التخطيط من خلال فهمه لما يعرفه طلابه وما يحتاجون لتعلمه، ومهارات التنفيذ من خلال توفير الفرص المناسبة لطلابه لتحقيق تعلم فعالا، ومهارات التقويم من خلال قدرته على تقويم ما تعلمه طلابه بنجاح.

لذا سعت العديد من الدول الى تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات والتي تساعدهم على تطوير قدراتهم التدريسية، وخصوصا في المملكة العربية السعودية تولى وزارة التربية والتعليم اهتماما كبيرا لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمى ومعلمات الرياضيات.

ومن بين الدوافع الرئيسة للاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات التوجهات الحديثة للمنظمات العالمية المتخصصة في اعداد وتدريب المعلمين مثل هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTASC) والمجلس القومي للتدريب المهني الأمريكي (NBPTS)، ومعايير (NCTM) للمجلس القومي للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات والتي تؤكد وجود حاجة ماسة لإعادة النظر في اعداد معلم الرياضيات وتأهيله لمواكبة طريق التطور بوعى وتبصر.(Ross,Karen,E,2011:3)

حيث تحرص هذه المنظمات على اعداد خطط ومعايير لتدريب معلمي الرياضيات من خلال برامج للتنمية المهنية تشمل جوانب تخصصية ومعرفية وثقافية واجتماعية وذلك لأن برامج اعداد المعلم عملت على تأهيل المعلمين لتدريس المنهج القديم، كما أن المناهج طورت ولم يطور ويدرب المعلم على تنفيذ المناهج المطورة حديثا. (Anthony &Walshaw,2009: 152)

ومع تبنى وزارة التربية والتعليم بالمملكة مشروع تطوير مناهج الرياضيات واعتمادها تعريب وموائمة احدى السلاسل الأمريكية (McGraw-Hill) لتدريسها في جميع مراحل التعليم، وهذا المشروع يرتكز على تطوير أو اعادة تصميم مناهج الرياضيات بما يتفق مع المعايير العالمية، والتركيز على التنويع في الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في عرض المحتوى الدراسي الجديد.(الخطيب، محمد ، ٢٠١٢: ٢٥٩)،حيث أصبحت مناهج الرياضيات المطورة تتطلب تنمية مهارات التواصل والترابط الرياضيومهارات التفكير العليا واستراتيجيات حل المسائل الرياضية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم النشط واستراتيجيات التقويم الواقعي والقدرة على تسهيل الحوار داخل البيئة الصفية وغيرها من المهارات المتطلبة من المعلم والتي لا يمكن تنميتها من خلال دورات قصيرة، مما شكل تحديا جديدا يفرض على معلمي

الرياضيات تطوير ذواتهم مهنيا بأساليب متنوعة لمواكبة التطور الشامل في مناهج الرياضيات وتحقيق أهداف تدريسها.(العليان، فهد عبد الرحمن، ٢٠١٠: ١٠)،

كما أكد (العمرى، محمد بلقاسم، ٢٠١٠ : ٢٠٨) بضرورة تدريب معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة على الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة، لأن التركيز على تطوير المناهج فقط لا يمكن أن يحقق أهداف العملية التعليمية ما لم يكن ذلك مواكبا بمعلم كفء متمكن من مادته ولديه الدافع والرغبة لتحقيق أهدافها وتوصيلها الى الطالب بسهولة واتقان.

وتحقق برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات العديد من الأهداف التربوية حيث أنها تمكن المعلم من مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم وأحدث ما توصلت اليه الدراسات التربوية والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التدريس، كما أنها تمكنه منمواكبة المستجدات في محتوى مناهج الرياضيات، وتكسبه مهارات توظيف تقنيات التدريس التكنولوجية، كما انها تنمى لديه مهارة استخدام أساليب التقويم الحديثةبأنواعها، وبالتالي تعمل على تنمية ثقة المعلمين بأنفسهم وتنمي لديهم الجوانب الابداعية.

وانطلاقا من دور وأهمية التنمية المهنية وبرامجها في احداث تغييرات نوعية في سلوك معلم الرياضيات وتحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية فإنه ينبغي أن يتم التخطيط لتلك البرامج وفق أسس علمية تراعى المعلم واحتياجاته التدريبية.(Mc Cartney, Kathlen ,2013:5).

وتمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات أولى خطوات تخطيط واعداد برامج التنمية المهنية لهم، حيث أن الاهتمام بتلبية هذه الاحتياجات للمعلم تزيد من فعالية العملية التعليمية، وتزيد من دافعية المعلمين للتدريب وتطوير مهاراتهم وكفاءتهم التدريسية وتزيد من اتجاهاتهم ورضاهم الوظيفي لتدريس الرياضيات (Henrikson,Robin,2013)

وتتنوع برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بتنوع احتياجاتهم التدريبية، فمنها البرامج التي تعتمد على الاساليب النظرية كالمحاضرة والعصف الذهني ومنها القائمة على التطبيق والممارسة كالتدريس المصغر والتطبيق العملي والدروس النموذجية وتمثيل الأدوار والزيارات الميدانية ومنها التي تعتمد على التعلم الذاتي كالحقائب التدريبية والتدريب عن بعد والمديولاتوالمصادر الذاتية (الكتب، الدوريات، المكتبات، المواقع الالكترونية)، كما توجد برامج تقوم على استخدام أسلوبين أو أكثر من أساليب التدريب كالتدريب المدمج. (رصروص، حسن رشاد، ٢٠١٣ : ٥٧)

وأشار (البلوى، عبد الله ، السعيد، ردمان محمد :٢٠١٣(أ)) الى أنالتطور التقني والتكنولوجي والطفرة الهائلة في اساليب الاتصالات أدى الى ظهور الكثير

من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تنمية واعداد معلمي الرياضيات مهنيا مثل التطوير الذاتي من خلال برمجيات الحاسوب والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والاطلاع على المواقع التربوية بالإنترنت مما يحقق لهم التنمية المستمرة مدى الحياة، وذلك لتسهيل اكساب المهارات والمعارف والخبرات التربوية الحديثةلمعلمي الرياضيات الذين لا يستطيعون حضور البرامج التدريبية.

وتعد أدوات الجيل الثاني للإنترنت أوالويب٢.٠ من اهم التطوراتالتكنولوجية في التعلم والتدريب عن بعدوالتي ظهرتبعد التطور التقني الذى اجتاح العالم عن طريق استخدام شبكة الانترنت واستخدام برامج متطورة ونظم متكاملة ومتفاعلة، فهى تطبيقات وخدمات اتيحت عن طريق استخدام شبكة الانترنت بتطورها وبرمجياتها، كمايشير(Prieto, Nuria, 2014) أن الويب ٢.٠ تشتمل علي مجموعة متنوعة من التطبيقات المختلفة التي تمكن المستخدم من انشاءمحتوي الكتروني وتبادل البيانات وبالتالي دعم التعلم التعاوني حيث تحقق هذه التطبيقات طرقا جديدة للتفاعل.

ومن مميزات استخدام تطبيقات وخدمات ويب ٢.٠ في التعليم؛ قدرتها على تعزيز وزيادة التعاون بين المتعلمين، وتمكين المتعلم بوصفه منتجا، وفي نفس الوقت دمج قدراته الإبداعية في شبكة لتقديم المساعدة والدعم المتبادلين، وأيضا تعزيز الضبط الذاتي من خلال متعلمين ذاتيين ناجحين في مهام مختلفة وبيئات متنوعة، والقدرة على اجتذاب المتعلمين الذين لا يميلون للتعلم النظامي أوتعوقهم الظروف الشخصية أو العملية عن التعلم النظامي، كما تساعد المتعلم على عملية التعلم المستمر طوال حياته، وتتيح للمتعلمين فرصاً أكثر للتفاعلات الاجتماعية، وتبادل المعلومات بين المتعلمين والخبراء والمتخصصين (الحلفاوي، وليد، ٢٠١٠).

ومن أهم تطبيقات وأدوات الويب ٢.٠ في العملية التعليمية "المدونات" ،حيث عرفها(الصعيدي، عمر، ٢٠١٣، ٢٩٠) بانها صفحة الكترونية على شبكة الانترنت، تظهر عليها تدوينات خاصة بمقرر تعليمي، يتم فيها عرض المحتوى والنشاطات التعليمية والمواد الاثرائية مرتبة ترتيبا تصاعديا بطريقة جذابة تثير انتباه المتعلمين، بحيث تشتمل بجانب المعلومات النصية للمحتوى مقاطع فيديو وصوت وصورة ورسومات، لذلك فهى تعد أحد أشهر أمثلة للشبكات الاجتماعية المتمركزة على الويب ٢.٠، ويرجع السبب في شهرتها وسرعة انتشارها تميزها بالتفاعلية والوصول المباشر من قبل المستفيدين إليها، وتشكيل التجمعات الإلكترونية بين محرريها والمستفيدين منها، كما أن المستخدمين يستطيعون استخدامها للرجوع إلى موضوع في المدونة في أي وقت.

وتؤكد (عارف، أحلام دسوقي، ٢٠١٥، ٤٤ ـ ٤٥)على أنه يمكن استخدام المدونة في العملية التعليمية من خلال استخدام المعلم لها في شرح المقررات ووضع

المحتوى العلمى داخل المدونة ويفتح المجال للطلاب للدخول الى المدونة وقراءة المحتوى وحل الواجبات والقيام بالتكليفات وكتابة تعليقاتهم ثم يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة لهم، كما يمكن استخدامها لعرض وتنظيم انجازات الطالب كملفات انجاز إلكتروني له.

كما أن "اليوتيوب" يعتبر من أكبر المواقع التعليمية المجانية الأكبر على شبكة الإنترنت ،حيث يوفر ألاف المقاطع التعليمية ويقوم بالجمع بين الصوت والصورة في العملية التعليمية، وقد اتجهت العديد من الجامعات العالمية إلى توثيق محاضراتها على موقع YouTube كي تتيح للمتعلمين الوصول الى المعلومة في أي وقت وزمان، ويتميز بسهولة الاستخدام كما يتيح للمستخدمين تحميلها على الحاسوب الشخصي. (Hossain, Mokter, 2013: 52)

ويمكن استخدام "اليوتيوب" في التعليم كأداة مساعدة يمكن دمجها في الفصول الدراسية للمساعدة في توضيح بعض الموضوعات التي يصعب استيعابها من طرف المتعلمين؛ فأشرطة الفيديو تساعد كثيرا في تحفيز الطلاب، وخاصة أولئك الذين يتفوقون في الذكاءالبصري، وهنا كميزة أخرى هامة يوفرها موقع "اليوتيوبEDU " وهي قنوات اليوتيوب التعليمية حيث تسمح للطلاب والمعلمين بالوصول إلى مجموعة واسعة من مقاطع الفيديو التعليمية، بما في ذلك المحاضرات والعروض التي يمكن ان يصممها المعلم ويوثقها في قناة خاصة بها وبمجموعة من الطلاب ويتشاركون من خلالها المعلومات وتعتبر قنوات اليوتيوب إضافة كبيرة للعملية التعليمية.

- **مشكلة البحث** :

نبعت مشكلة البحث مما يلي:

- تم عمل مقابلة مع (١١) من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفىواتضح ما يلى:
  - ✓ تأكيد المعلمات (مجموعة الدراسة الاستطلاعية) بأن الدورات التدريبية المقدمة لهن لا تلبى احتياجاتهن ولم توضع وفق احتياجاتهن التدريبية، ولم تلبى احتياجاتهن المتعلقة بتدريس المحتوى العلمي لمنهج الرياضيات المطور.
  - ✓ تأكيدهن بأن الدورات التدريبية التي يتلقونها تقدم لهن بصورة نظرية ولا تهتم بالتطبيق العملي المتصل بكيفية تعليم وتعلم الرياضيات داخل الفصول الدراسية مما يؤدى الى سرعة نسيانها، كما انهن لايتدربن على المهام والأدوار المهنية المتوقع منهن القيام بها في المدرسة.
  - ✓ اجماع المعلمات بأن توقيت الدورات التدريبية يكون غير مناسب لهن لأنه يكون في وقت الدوام مما يعمل على تعطيل تدريسهنلمنهج الرياضيات.

واكدت المعلمات بأنهن يحتجن الى:

-برامج تدريبية تعتمد على التركيز على تدريبهن على المهاراتالتدريسية الناجحة بصورة عملية داخل الفصل وليس التركيز فقط على الجانب النظري، وكذلك يحتجن الى معرفة كيفية استخدام وتطبيق أساليب وطرائق تدريس حديثة بصورة عملية تتناسب مع مناهج الرياضيات المطورة.

-دورات تدريبية عن الاساليب المتنوعة الحديثة للتقويم مع وجود أمثلة عملية.

-معرفة الطريقة التى بنيت عليها محتوى وأنشطة مناهج الرياضيات المطورة وكيفية تدريسها للطالبات بصورة جيدة حتى تحقق فعاليتها.

-اختيار توقيت مناسب للدورات التدريبية بحيث لا يتعارض مع الدوام في المدرسة، او يحتجن الى التدريب عن بعد.

- توصيات العديد من المشاريع العالمية التى اهتمت بالتنمية المهنية لمعلمى الرياضيات مثل: مشروع أكاديمية اعداد المعلمين للرياضيات والعلوم والتكنولوجيا (MSTTPA). (Berry Bertram,K,2011) ، مشروع البناء التعليمى للتنمية المهنية لمعلمى الرياضيات (STEB PBL)(Han,Sun Young,2013) ، مشروع التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة (MGM) (Mathison, Heather,R,2011) ، برنامج مركز (Clime) للتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات من أجل تحسين تعلم الرياضيات (Gibbs,Renam,2011)
- توصيات العديد من الدراسات السابقة[1] الى احتياج معلمي الرياضياتالى برامج التنمية المهنية بدرجة عالية في المجالين التخصصي والتربوي لمواجهة متطلبات المحتوى العلمي لمناهج الرياضيات المطورة بالمملكةحيث أن هذه الدراسات توصلت الى ان تطوير كتب الرياضيات لا يؤدى بالضرورة الى تنمية التحصيل الرياضي لدى الطلاب ولكن يتطلب تدريب معلمي الرياضيات على محتوى الرياضيات المطور وتعريفهم بكيفية تدريسها باستخدام التقنيات الحديثة وتدريبهم على المهارات التدريسية في جميع المجالات (التخطيط،التنفيذ،التقويم، التقنية).
- توصيات العديد من الدراسات السابقة ٢ بضرورة اعداد برامج للتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة حيث أن هذه الدراسات أثبتت ضعف

---

[1] (الشايع، فهد، ٢٠١٤)،(الثقفي، حامد، ٢٠١٣)، (البلوى،عبد الله، السعيد، رمدان، ٢٠١٣ ب) ، (العمرى، محمد بلقاسم، ٢٠١٠) ، (الحربى، محمد، ٢٠١٢) ،(Garner,Arther, 2011)، (Nichols & Johnson,2010) ، (Frugalett, Jennifer, 2013)

[2] (عواجى، بكرى،٢٠١٥)(رصرص، حسن ، ٢٠١٣)، (الخطيب، محمد ، ٢٠١٢)،(العليان، فهد ، ٢٠١٠) ، (المشيخى ،نوال غالب، ٢٠١١) ، (Henrikson, Robin, 2013) ، (Thomas, Shayla ,2011) ، (Mathison, Heather Renee,2011)

في أداءات معلمي الرياضيات وعدمتعاملهم مع هذه مناهج الرياضيات المطورة بصورة مناسبة حيث انهم لا يربطون بين الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى أثناء تدريس الرياضيات، كما أنهم لا يستخدمون مصطلحات الرياضيات الحديثة التي أوصت بها المعايير القومية والعالمية أثناء الشرح، كما أن قلة منهم يخططوا لدروس الرياضيات بطرق غير تقليدية، مع قلة استخدامهم للاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وكذلك قلة توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم لديهم، مما يدل على عدم التوافق بين كفايات معلمي الرياضيات مع الكفايات المطلوبة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة.

- توصيات العديد من الدراسات السابقة[٣] بالاهتمام بتقديم برامج للتنمية المهنية لمعلمي الرياضياتباستخدام المستحدثات التكنولوجية والانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الإلكتروني في اعداد المعلم وتطبيق التقنية الحديثة لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت والقنوات التعليمية وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية وتدريبية على مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع تلك البر مجيات.

- **تحديد مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف بالبرامج الحالية للتنمية المهنية المقدمة لمعلمات الرياضيات بالزلفى واحتياج معلمات الرياضيات لتدريبهن على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بصورة عملية وليست نظرية وفى ضوء ما سبق يتبين أن الحاجة ماسة لتدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطةحتى يستطعن تدريس مناهج الرياضيات المطورة بكفاءة.

- **أسئلة البحث** :

يمكن صياغة أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج مقترح باستخدام أدوات الويب (٢.٠) التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة؟** وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي الاحتياجات التدريبيةلمعلمات الرياضيات لتدريس المناهج المطورة؟
- ما التصور المقترح لبرنامج التنمية المهنية باستخدام أدوات "الويب٢" لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى في ضوء احتياجاتهنالتدريبية؟
- ماأثرالبرنامج المقترح باستخدام أدوات"الويب٢" التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى على مستواهن المعرفى لتدريس المناهج المطورة؟

---

[٣] (آل المطهر،محمد أحمد، ٢٠١٥)،(الثقفى، حامد ، ٢٠١٣) ،(آل المطهر، محمد أحمد ،٢٠١٣)،(بدربثينة محمد،٢٠١) ، (Essing,Dawn,2011) ، (Young,Jamaal ,2011)

- ما أثرالبرنامج المقترح باستخدام أدوات "الويب٢" التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى على مستواهن الادائي لتدريس المناهج المطورة؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي الى:

- تحديد متطلبات مناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة بالسعودية.
- تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمات الرياضيات بالزلفى بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة.
- تصميم وإنتاج البرنامج المقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالزلفى يلبى احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة.
- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية معارف وأداءاتمعلمات الرياضيات بالزلفى.

- **أهمية البحث** :

من المتوقع أن يفيد البحث الحالي كلا من :

- المختصين والقائمين على تدريب معلمات الرياضيات بالزلفى من خلال تزويدهم بقائمة بالاحتياجات المهنية التدريبية الفعليةللمعلمات، مما قد يساعدهم على تعديل برامجهم.
- مصممي برامج التنمية المهنية لمعلمات الرياضيات من خلال تقديم برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات في ضوء متطلبات مناهج الرياضيات المطورة.
- معلمات الرياضيات بالزلفى وذلك عن طريق تدريبهن من خلال برنامج للتنمية المهنية ليتمكن من تدريس منهج الرياضيات المطور بالصورة المطلوبة.
- تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التى تنادى بضرورة تدريب معلمي الرياضيات على الاتجاهات الحديثة في تدريس منهج الرياضيات المطور.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- الحدود الموضوعية:برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية مكون من مديولات (الأداءات المهنية الخاصة ب (التخطيط، التنفيذ، التقويم، استخدام التقنية) المتعلق بالجانب المعرفي والمهارى لتدريس الرياضيات.
- الحدود المكانية: يتضمن البحث عينة من معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بالزلفي.

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالي على استخدام كلا من:

- المنهج الوصفي التحليلي:وذلكللاطلاع على اديبات الإطار النظري للبحث، واعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية للمعلمات، وبناء محتوي البرنامج المقترح وإنتاج النماذج المعبرة عنه وهي المدونة التعليمية وقناة اليوتيوب التعليمية وفق المعايير الخاصةبتصميم المصادر الالكترونية حيث تشتمل على المعلومات والمهارات اللازمة لتعلم المعلمات عينةالبحث.
- المنهج شبه التجريبي: لدراسة فاعلية برنامج التنمية المهنية المقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالزلفى ويتناول البحث المتغيرات التالية:
  - ✓ المتغير المستقل: البرنامج المقترح للتنمية المهنية باستخدام أدوات "الويب٢" التعليمية لمعلمات الرياضيات.
  - ✓ المتغيرات التابعة: ويتناول البحث المتغيرات التالية:

-تحصيل معلمات الرياضيات (مجموعة البحث) في الاختبار التحصيلي (الجانب المعرفي).

-مستوى أداء معلمات الرياضيات (مجموعة البحث) في بطاقة الملاحظة (الجانب المهارى).

- **التصميم التجريبي للبحث** :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدى بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

- **فروض البحث** :

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في الاختبار التحصيلي (الجانب المعرفي) لصالح درجات التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في بطاقة الملاحظة (الجانب المهارى) لصالح درجات التطبيق البعدي.

- **أدوات البحث** :

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية :

- قائمة بمتطلبات المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة بالسعودية.
- قائمة الأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة.
- استبانة الكترونية لتحديد قائمة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس الجانب المعرفي للمعلمات المرتبط بالأداء التدريسي.
- بطاقة ملاحظة لأداء معلمة الرياضيات لقياس نمو الجانب المهارى المرتبط بالأداء التدريسي.

- **اجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث سوف تتبع الباحثة الاجراءات التالية:

- أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه (ما هي الاحتياجات التدريبيةلمعلمات الرياضيات لتدريس المناهج المطورة؟) سوف تقوم الباحثةبمراجعة الادبيات والدراسات السابقة في مجال التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات لإعداد استبانة مبدئيةوعرضها على عينة من المعلمات بالزلفى لتحديد احتياجاتهن التدريبية ثم عرضها على المحكمين والمتخصصين للتوصل للصورة النهائية لقائمة الاحتياجات التدريبية.
- ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه (ماالتصورالمقترح لبرنامج التنمية المهنية باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى في ضوء احتياجاتهن التدريبية؟) سوف تقوم الباحثة بمراجعة ادبيات المناهج المطورة للرياضيات لوضع المحتوي من معارف ومهارات وهذا التصور المقترح يسير وفق الخطوات التالية:
  - ✓ تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح (الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم).
  - ✓ عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته وتعديل البرنامج في ضوء آرائهم.
  - ✓ تصميم نموذج البرنامج في المدونة التعليمية وقناة اليوتيوب التعليمية وفق أسس تصميم مصادر التعلم الالكترونية وانتاجها بالشكل النهائي وطرحه عبر موقع ويب للمعلمات عينة البحث.
  - ✓ تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية من معلمات الرياضيات وتعديل البرنامج في ضوء التجريب على العينة الاستطلاعية حتى يتم التوصل الى الصورة النهائية للبرنامج.
- ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه (ماأثرالبرنامج المقترح باستخدام أدوات الويب ٢ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى على مستواهن المعرفي والادائي لتدريس المناهج المطورة؟) سوف تقوم الباحثة بما يلى :
  - ✓ اعداد أدوات البحث (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة) والتأكد من صدقهما وثباتهما.
  - ✓ اختيار عينة البحث التجريبية.
  - ✓ تطبيق أدوات البحث على عينة البحث التجريبية تطبيقا قبليا.
  - ✓ تنفيذ برنامج التنمية المهنية المقترحالقائم على أدوات الويب ٢.٠ على العينة التجريبية.
  - ✓ تطبيق أدوات البحث على عينة البحث التجريبية تطبيقا بعديا.
  - ✓ التوصل الى النتائج وتفسيرها ومناقشتها .

✓ وضع التوصيات والمقترحات .

- **مصطلحات البحث** :

تم تحديد مصطلحات البحث بصورة اجرائية على النحو التالى:

- **التنمية المهنية** :

وتُعرف بأنها عملية مخططة ومنظمة لاكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات التربوية باستخدام برنامج تدريبي قائم على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للارتقاء بالجانب المعرفي والمهارى لديهن بحيث يتمكنَّ من تطوير أدائهن المهني في مجال(التخطيط، التنفيذ، التقويم، استخدام التقنية) وتدريس منهج الرياضيات المطور بفعالية.

- **أدوات الويب (٢.٠) التعليمية**:

هو أسلوب تعليمي تشاركى يتم فيه تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة على الأداءات المهنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة عن طريق استخدام المدونات والقنواتِ التعليمية (اليوتيوب) من خلال تفاعلهن وتعاملهن مع المحتوى التعليمي المتضمن عبر شبكة الانترنت في أى وقت وفى أى مكان، حيث يتم فيه التواصل والتدريب التعليمي بين الباحثة والمعلمات بصورة متزامنة أو غير متزامنة عبر شبكة الانترنت.

- **الاحتياجات التدريبية**:

وتُعرف بأنها: مجموعة المعارف والمهارات التدريسية التى تفتقدها معلمة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وتقرر بنفسها أنها يلزمها التدريب عليها لتكون قادرة على تدريس مقررات الرياضيات المطورة بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

- **المناهج المطورة**:

هي مناهج الرياضيات المترجمة والموائمة من سلسلة مارجوهيل الأمريكية والتي تم اعتمادها كمقررات في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والتي تم تعميمها بداية من عام ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

- **الاطار النظري** :

لما كان البحث الحالي يهدف الى التنمية المهنية لمعلمات الرياضيات في ضوء احتياجاتهن التدريبية باستخدام أدوات الويب (٢.٠) التعليمية، فإنه من الضروري القاء الضوء على:

- **أولا: التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات**:

- **مفهوم التنمية المهنية**:

هناك العديد من التعريفات التى تناولت التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات منها: يعرفها أولسون (Olson,Amy,2014) بأنها عملية منظمة ومخطط لها بشكل علمي ومستمر من أجل تطوير قدرات ومعارف ومهارات معلم الرياضيات في عمليات التعليم والتعلم لتحقيق أكبر قدر من الكفايات المهنيةالحالية والمستقبلية بهدف تحسين مخرجات التعليم وتجويدها.

ويعرفها (الخطيب، محمد، ٢٠١٢) عملية نمو مستمرة وشاملة تهدف إلى تطوير معلم الرياضيات وتزويده بمجموعة من السلوكيات المعرفية والمهارية وذلك لتحسين أدائه المهني وتأهيله لمواجهة متطلبات المهنة وما يستحدث في هذا المجال من تطورات تربوية وعلمية.

ويعرفها (العليان، فهد، ٢٠١٠) بأنها عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني لمعلمي الرياضيات متمثلا في زيادة ما لديهم من معارف ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التنمية المهنية لمعلم الرياضيات هي عملية منظمة تستهدف رفع طاقته الانتاجية وتنمية معارفه ومهاراته التدريسية حتى يستطيع مواكبة التطورات التربوية.

- **مبررات التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات**:

أكد (Kim& Foster,2016) بأن هناك العديد من المبررات التى تدعو لضرورة اعداد برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات:

- تعددية ادوار المعلم الرياضيات وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي فبعد ان كان ملقنا للمعرفة الرياضية، اصبح مساعدا للمتعلم علي استكشافها من خلال طرق تدريسية متطورة ومعاصرة.
- المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات تدريس وتعلم الرياضيات وفى مجال التقويم مما يتطلب من معلم الرياضيات مواكبة ذلك.
- التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعلمية والاعتماد الأكاديمي لعملية التعلم، ومواكبة كلما هو جديد ومتطور في تدريس الرياضيات وتطبيقه وفق المعايير الدولية.

- **أهداف برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات** :

تهدف التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات الي تنمية مهاراتهم ومعارفهم المهنية وتتلخص فيما يلى: (Smith,Michael,2015)، (Kearney&Damian, 2013)

- مواكبة معلمي الرياضيات للمستجدات فى نظريات التعليم والتعلم، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيقها في تدريس الرياضيات لتحقيق الفعالية المطلوبة.
- معرفة الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهية والتحريرية .
- تنمية معلمي الرياضيات في كافة الجوانب: أكاديميا ومهنيا و شخصيا و ثقافيا .
- الربط بين النظرية والتطبيق في تدريس الرياضيات وتنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم بحيث يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية .

- تشجيع معلم الرياضيات على التعاون والاستفادة من زملائه فى حل المشكلات التربوية التي تواجهه، وتشجيعه على الابتكار والإبداع في عمله.
- تمكين معلم الرياضيات من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن الجديد في تدريس الرياضيات من خلال حثه على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة، إتاحة الفرصة له لتجريب وتطبيق النظريات التربوية داخل حجرة الدراسة أي ربط النظرية بالتطبيق.

- **أهمية التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات**:

تتضح أهمية برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات فيما يلى:

- مساعدة معلمي الرياضيات حديثي التخرج على ممارسة أدوارهم التدريسية بكفاءة وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتلافى اوجه القصور في اعدادهم قبل التحاقهم بمهنة التدريس كما أكدت دراسة (Shayne, Piasta, 2015)
- تحديث خبرات معلم الرياضيات وتطويرها ؛ وذلك من خلال اطلاعه على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وطرق وتقنيات التدريس الحديثةوالمهارات التدريسية الفعالة، وتحسين معارفه التخصصية، كما اهتمت دراسة (أل المطهر، محمد، ٢٠١٣) بتدريب معلمي الرياضيات على مهارات تدريس حل المشكلة الرياضية ودراسة (Park, Mi Sun, 2013) اهتمت بتدريب معلمي الرياضيات على استخدام التمثيلات الرياضية المتنوعة مثل الصور والرموز والتمثيلات الواقعية والافتراضية أثناء الشرح ودراسة (Chedister, M,2013)اهتمت بتنمية المهارات التدريسية القائمة على البرهان الرياضي والاستدلال الاستقرائي لمعلمى الرياضيات، دراسة كلا من (Borkiaka,Anna,2013) ،(Essing,Dawn,2011) اهتمت بتدريب معلمي الرياضيات على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة وخصوصا السبورة الذكية أثناء تدريسهم للرياضيات، دراسة (Mathison ,Heather 2011), اهتمت بتدريبهم على دمج الاستقصاء الرياضي أثناء تدريس للرياضيات، دراسة (المشيخي، نوال، ٢٠١١) اهتمتباكساب معلماتالرياضيات مهارات التواصلالرياضى، دراسة (المالكي، عبد الملك،٢٠١١) اهتمتبتدريب معلمي الرياضيات على التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ودراسة (جحلان، عبد الله، ٢٠٠٩) اهتمت بتنمية مهارات الاتصال الرياضى باستخدام برنامج الكترونى.
- التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات تنعكس على أداء طلابهم كما أكدت دراسة (Killion, Joellen,2015) فعالية برامج التنمية المهنية على تنمية تحصيل ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الابتدائى، ودراسة (الرويس، عبد العزيز،٢٠٠٩) توصلت الى تأثير تدريب معلمات الرياضيات على تنمية مهارات الاستدلال والملاحظة لطالباتهن وتقليل القلق الرياضى لديهن، دراسة (Han, Sun, 2013) التى أكدت

فعالية البرامج في زيادة تحصيل الطلاب وفهمهم الرياضى وتحفيز اهتمامهم لدراسة الرياضيات، ودراسة (Drust,Janie,2013) التى توصلت الى أثر هذه البرامج في خلق جو ممتع للطلاب وزيادة تحصيلهم الرياضى، ودراسة (Chedister ,M ,2013) التى توصلت الى فعالية برامج التنمية المهنية على تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضى للطلاب وتنمية مهارات الاستدلال الرياضى لديهم، ودراسة (Smith,Michael,2015) والتى توصلت الى فعالية برامج التنمية المهنية لمعلمى الصف التاسع على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب

- زيادة كفاءة المعلمين مهنيا وخبراتهم التدريسية وزيادة ثقتهم بأنفسهم كمعلمين ناجحين وتقليل قلقهم أثناء تدريس الرياضيات كما توصلت دراسة (Olson,Amy,2014)، وتحسين الممارسات التدريسية للمعلمين وزيادة كفاءتهم التدريسية وزيادة رضاهم عن تدريس الرياضيات كما توصلت دراسة كلا من (Gibbs,Renamarie,2011)،(St.Clair,Sibyl,2011)

ويتضح مما سبق أهمية برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات في مواكبة التطور في استراتيجيات وتقنيات التدريس الحديثة وتنميتهم مهنيا وأكاديميا حتى يتحقق الهدف من تدريس الرياضيات، لما لها العديد من التأثيرات الايجابية على أداءات وممارسات المعلمين وعلى معارف ومهارات واتجاهات طلابهم.

ومن الاتجاهات الحديثة لتدريب معلمى الرياضيات أثناء الخدمة ما يلى:

- التدريب عن بعد: والذى أصبح مطلبا ضروريا في ظل تسارع التطور في تقنية المعلومات والاتصالات، وتناسب المعلمين الذين لا يستطيعون حضور الدورات التدريبية، ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية معلمات الرياضيات عن بعد دراسة كلا من (بدر، بثينة، ٢٠١١)،(Marcilo, B, 2012) ،(Stecher,P,2015) التى توصلت الى فعالية برامج التدريب عن بعد على التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات وتنمية رضاهم عن التدريس.
- تدريب الزملاء:وهو تدريب يقوم على أساس علاقة مهنية بين الزملاء لتقديم العون والدعم المتبادلين، وذلك من خلال الملاحظة المتبادلة وتقديم التغذية الراجعة أثناء ممارسة التدريس بهدف تطوير أداء المعلمين واكسابهم مهارات ومعارف جديدة، وأظهرت دراسة (Murray&Mazzur,2009) فاعلية تدريب الزملاء على تنمية الأداءات المهنية لمعلمى الرياضيات، واستمتاع الزملاء بتشارك الأفكار والتقنيات والاستراتيجيات التدريسية.
- ملف الانجاز: وهو احد الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء المعلمين، ويمكن من خلاله تطوير مهارات تدريس معلمي الرياضيات وتحديد أوجه القصور لديهم ليتمكنوا من تطوير أدائهم، ومن الدراسات التى توصلت الى فعالية ملفات الانجاز للتنمية المهنية لمعلمى الرياضيات ومواجهة التحديات دراسة

(Rose, Sinirop, 2015)، ودراسة (Copper, Davi,2015) التى استخدمت ملفات الانجاز الالكترونية للتنمية المهنية لمعلمى الرياضيات الجدد.

- البحوث الاجرائية (بحوث العمل): وفيها يقوم المعلم بتحديد أوجه القصور والمشكلات التى تواجهه أثناء تدريسه للرياضيات ويبدأ في الوصول الى حلول لها. كما توصلت دراسة (Patricia, Bonner,2014) الى فعالية بحوث العمل في تنمية المهارات التدريسية لمعلمى الرياضيات واتجاهاتهم نحو التدريس.

- **ثانيا : الاحتياجات التدريبية لتدريس مناهج الرياضيات المطورة:**

يعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات هو الأساس الذى يبنى عليه برامج التدريب، فهي الموجه نحو ما ينبغي تزويد معلمي الرياضيات به من معارف ومهارات وخبرات لتطوير ادائهم المهنى،فهى تحدد بدقة ما يحتاجه المعلمين وبالتالي تسهم في رفع كفاءة البرامج التدريبية، كما أنها تسهم في توفير الوقت والجهد وتوجيه الامكانات والاجراءات التنفيذية لبرامج التدريب نحو تحقيق الأهداف المنشودة. (الثقفى، حامد،٢٠١٣، ٤ ـ ٥)

وفى ظل تطور رياضيات المرحلة المتوسطة بالسعودية، لزم تدريب معلمي الرياضيات لتدريسها بشكل صحيح، حيث أكدت دراسة (العمرى، محمد بلقاسم، ٢٠١٠) احتياج معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة الى تدريب لأن درجة توافر كفايات التدريسية لديهم كانت متوسطة، وأكدت دراسة (البلوى، عبد الله، سعيد ردمان، ٢٠١٣أ) الى احتياج معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة الى تدريب وأوصت بضرورة تحديد احتياجاتهم التدريبية قبل اعداد برامج التنمية المهنية لهم، ودراسة (الحربى، محمد صنت، ٢٠١٢) والتي أكدت على أهمية تقديم دورات تدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تركز على المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة فى جميع المجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ودراسة (الثقفى، حامد، ٢٠١٣) والتي سعت الى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وتوصلت الى احتياجهم للتدريب فى الجانب التربويوالتخصصي لتدريس المناهج المطورة.

فمشروع تطوير مناهج الرياضيات استند الى بعض الاتجاهات والمبادئ التربوية الحديثة وهى(النظرية البنائية، التعلم المتمركز حول المتعلم، أسلوب حل المشكلات، الترابط الرأسي للمحتوى، التقويم المستمرلتحقيق الفهم، التعلم بمداخل متعددة، تنمية مهارات التفكير، التعلم من خلال العمل التعاونى، تنمية مهارات صياغة القرارات واتخاذها، التعلم النشط القائم على الاكتشاف والاستقصاء، ربط التعليم بسياقات حياتية حقيقية، الاثارة المعتمدة على الوسائط المتعددة، تبادل المعرفة والتواصل بها وتمثيلها بطرق متعددة) مما يتطلب وجود مهارات تدريسية لدى معلمي الرياضات خاصة بهذه المناهج المطورة. (بابويس، أمل سالم،٢٠١٢، ٣٨ ـ ٣٩)

كمامشروع تطوير الرياضيات هدف الى تمكين الطلبة من المهارات والمعارف الرياضيةبما يتلائم مع التطورات المعاصرة في ميادين المعرفة والتقنية، وكذلك رفع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الرياضيات، لذلك سعت الدراسة الحالية الى تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة باستخدام أدوات الويب (٢.٠) التعليمية.

- **ثالثا : أدوات الويب (٢.٠) التعليمية :**

- **مفهوم الويب (٢.٠):**

هناك العديد من التعريفات التى تناولت أدوات الويب (٢.٠) ومنها: عرفها (عزمي، نبيل، ٢٠١٤) بأنها فلسفة أو أسلوب جديد يعتمد على دعم التواصل بين مستخدمي الانترنت وتعظيم دورالمستخدم في بناء واثراء المحتوي الرقمي علي الانترنت والتعاون في بناء مجتمعات الكترونية تشاركية، وتنعكس تلك الفلسفة في عدد من التطبيقات التي تحقق سمات "الويب٢" مثل: المدونات، التدوين المصغر، الشبكات الاجتماعية، التدوين الصوتي، محررات الويب التشاركية،المفضلات الاجتماعية، تشارك العروض التقديمية، تشارك الخرائط، وقنوات اليوتيوب التعليمية.

ويشير(McCoy, Leah P,2014) الى أن الويب (٢.٠) هو توصيف لمجموعة متنوعة من التقنيات والتي تدعم التواصل والتعاون بين مستخدمي الانترنت في بناء مجتمعات الكترونية تشاركية، و تجعل المستخدم أكثر تواصلا مع شبكة الانترنت وأكثر مشاركة في بناء واثراء المحتوى على الانترنت، وتسمى القراءة/ الكتابة على الشبكة العنكبوتية.

وعرفها (عبد المجيد، أحمد، ٢٠١١) بأنها اسلوب تعليمي تشاركي يتم فيه استخدام أدوات الويب، مثل: المدونات، الويكي، ملخصات المواقع، والتفاعل مع المحتوى التعليمي لمادة الرياضيات عبر شبكة الانترنت في أي وقت وفى أي مكان، حيث يتم فيه التواصل والتوجيه والارشاد التعليمي بين المعلم والمتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة عبر شبكات الانترنت.

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أنها ارتكزت في تعريف بيئة الويب (٢.٠) على ثلاثة محاور، وهى: انها بيئة تفاعلية، تتغلب على القيود المكانية والزمانية للمستخدم، وتحتوى على مجموعة من الصور والفيديو والصوت، ويمكن للمستخدم المشاركة في اعدادها.

- **الفلسفة القائم عليها أدوات الويب (٢.٠) التعليمية:**

يرى (البربري، رفيق سعيد، ٢٠١٢) أن خصائص التعلم القائم على الويب ٢.٠ تتفق مع النظرية البنائية، حيث أن المعرفة لا يجب أن يتلقيها المتعلم بشكل سلبي، بل تبنى بشكل نشط، كذلك فالتعلم البنائي عملية نشطة يعالج المتعلم

فيها المعلومات بشكل ذو معنى، وتراكمية حيث يبنى التعلم على المعرفة السابقة، وتكاملية حيث يوسع المتعلم من المعرفة الجديدة ويربطها بالمعرفة الحالية، كما أن أدوات الويب٢.٠ في تركز على حالة من النشاط الدائم ببيئة التعلم، كما تعتمد المعرفة من خلالها على التراكمية الناتجة من ومشاركات المتعلمين كما يوجد في الويكي، كما أنها تكاملية حيث تتيح للمتعلم توسيع معارفه من خلال ربط المعارف السابقة له بالمعارف الجديدة من خلال ربطهما معا من خلال أدوات متنوعة كالمفضلات والشبكات الاجتماعية، كما أنها تأملية حيث تشجع المتعلم دائما على التفكير فيما يعرض عليه وبالتالي انتاج معارف جديدة بناء على هذا التفكير كما في المدونات مما يجعل المتعلم يحقق أهداف التعلم بسهولة ويسر.

- **خصائص أدوات الويب (٢.٠) التعليمية**:

تلعب ادوات الويب (٢.٠) دورا هاما في العملية التعليمية، حيث أنها تدعم التعاون بين الطلاب وتدعم التعلم من خلال حل المشكلات والبحث والاكتشاف الموجه مما يؤدى الى تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، كما انها تجعل الطلاب قادرين على فهم الموضوعات بشكل أفضل مع قدرة أكبر على تحليلها وتفسيرها وتقييمها.(الشرمان، عاطف أبو حميد،٢٠١٣، ٢٢٩)

وهناك العديد من الخصائص التى تميزأدوات الويب ٢.٠ في التعليم: (زاهر، الغريب، ٢٠١٠، ٧٤)، (حمادة، أمل ابراهيم، اسماعيل، أية طلعت، ٢٠١٤، ٣٢)

- أنها أدوات وبرمجيات اجتماعية لأنها تسمح للمتعلم بتكوين المحتوى على الانترنت، وبالتالي فهي تدعم التعلم النشط، لأن المتعلم يصبح متفاعل بشكل كبير مع ما يعرض على الانترنت، وليس المعلم فقط هو المسئول عن تصميم التطبيق، فمعظم التطبيقات تقوم على فكرة تقديم الخدمة القائمة على فاعلية المتعلمين من خلال مشاركتهم.
- تعطى للمتعلم فرصة قراءة المعلومات على شبكة الانترنت وكتابة تعليقاته، أي القراءة والكتابة في نفس الوقت، بالإضافة الى اهتمام أدوات الويب ٢.٠ بالمهارات الاجتماعية للمتعلم والتواصل والمشاركة بصورة فعالة بالإضافة الى تنميتها للجانب المعرفي.
- توفر بيئة الويب ٢.٠ قدرا كبيرا من التفاعلية مع المستخدم من خلال واجهات تفاعل تتسم بالبساطة في تصميماتها وسهولة الاستخدام وتعدد أساليب عرض المحتوى.
- تقوم أدوات للويب٢.٠على تبادل المعلومات بشكل تعاوني متواصل فهي تهتم بدعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية حيث يمكن للمتعلمين مشاركة نتاجهم المعرفي ونشره عبر الوسائط المتعددة من نصوص وصورة وفيديو على شبكة الانترنت.

- استمرار الطلاب في العملية التعليمية خارج الغرفة الصفية من خلال ما تتيحه ادوات الويب ٢.٠ من تواصل وسهولة نشر ما يريدوه.
- تعطى الويب ٢.٠ الثقة للمتعلم لأنه يتعامل مع المحتوى ويشارك بفاعلية في بناءه.
- أدوات الويب ٢.٠ سهلة الاستخدام وبالتالي يصبح تركيز الطلاب على التعلم وتبادل المعلومات والتعاون بين الطلبة مع قليل من الاهتمام الذى يعطى للمهارات التقنية.
- استخدام أدوات الويب ٢.٠ كمناهج الكترونية من الممكن الوصول اليها واستخدامها من أي مكان، بالإضافة الى الاستفادة من الارتباطات التشعبية التى يتم تضمينها داخل النصوص للربط مع معلومات ومصادر أخرى تكون مدعمة للمنهج.

وبذلك يتضح أن استخدام بيئات الويب ٢.٠ يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية بشكل كبير، فهو يتلقى تعليمه ضمن بيئة تعليمية متكاملة، حيث أنه لا يتم عرض المادة التعليمية وحسب، بل يستطيع المتعلم أن يتفاعل ويشارك الأخرين في بناء المحتوى.

- **تطبيقات الويب** (٢.٠):

توفر تقنية الجيل الثانيللإنترنت العديد من الأدوات التى جعلت من تعامل المستخدم مع الانترنت عملية سهلة وغنية، وأبرزها المدونات، ومحررات الويب التشاركية (الويكي)، وواصفات المحتوى مثل (المدونات التعليمية، التدوين المصغر، المنتديات التعليمية)، والشبكات الاجتماعية (الفيسبوك، تويتر، اليوتيوب)، المفضلات الاجتماعية، ملخصات المواقع.

وسوف تتناول الدراسة الحالية المدونات التعليمية والقنوات التعليمية (اليوتيوب) كإحدى أدوات الويب ٢.٠ لتدريب معلمات الرياضيات لتدريس المناهج المطورة وفيما يلى شرح لكل منهما:

- **أولا : المدونات التعليمية :**

- **مفهوم المدونات التعليمية:**

هناك العديد من التعريفات التى تناولت المدونات التعليمية ومنها: عرفها (Prieto, Nuria, 2014) بأنها تطبيق من تطبيقات الانترنت يسمح لمحرر المدونة برفع المشاركات على الانترنت مباشرة وتسمح للأخرين بالمشاركة في تحريرها، كما انها ديناميكية متغيرة باستمرار بناءا على نشاط أعضائها وترك أفكارهم وتعليقاتهم حول موضوع معين، ويمكن للقارئ الرجوع الى تدوينة معينة في وقت لاحق.

وعرفها (محمود، أحمدعبدالله،٢٠١٢، ٣٨٢) بأنها صفحة ويب على الانترنت تحتوى على مجموعة من الموضوعات والمقالات والتي تقدم بشكل دوري ويتم

تحديثها باستمرار وتشتمل على صور ولقطات فيديو وروابط فائقة الى مصادر الكترونية اخرى، وتعطى امكانية التواصل بين المدرب والمتدربين ،اذ يمكن لأى متدرب قراءتها والتعليق عليها.

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أن المدونة يمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها صفحة ويب ديناميكية سهلةالإنشاء والاستخدام وتحتوي على موضوعات ترتبط بالتنمية المهنية لمعلمة الرياضيات، وتسمح بالتفاعل بين الباحثة ومعلمات الرياضيات، ويمكن لأي معلمة التعليق عليها بسهولة، كما أنها وسيلة جيدة لعرض وتنظيم المعلومات بشكل أوضح، وتتميز باحتوائها على الوسائط المتعددة: الصور ومقاطع فيديو تعليمية وروابط للمقالات المرتبطة بموضوع المدونة.

- **الفوائد التعليمية من استخدام المدونات**:

(عمران، خالد عبد اللطيف، ٢٠١٢، ٣٧٩ ـ ٣٨٠)، (الدوسرى، الصفاء، ٢٠١٤، ٢٥ ـ ٢٦)

- التفاعل ودعم التعلم التعاوني: تساعد المدونات التعليمية على ايجاد مناخ من التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب ومعلميهم، وتعطى للجميع حرية المناقشة وابداء الرأي والعمل التعاونيوتحسين علاقات التواصل الفعال بين المتعلمين.
- زيادة الدافعية نحو التعلم: تزيد المدونات من مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم والمشاركة وترفع مستوى ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وتسمح لهم بالتعبير عن افكارهم بحرية دون الخوف من النقد.
- تعزيز التعلم النشط : حيث يظل المتعلم نشط التفكير منشغلا بالأفكار التى تتناولها المدونة وتزيد من درجة تركيز المتعلم عند الدراسة وتنمى مهارات البحث والتحليل.
- تنمية مهارات التفكير: تتيح المدونات فرص تبادل وجهات النظر بين المتعلمين من خلال اتاحة الفرصة لهم للتعليق والتأمل في الموضوعات المطروحة ومن ثم التفكير النقدي في الموضوعات، كما تساعد الطلاب على تنظيم افكارهم عند الكتابة والمقارنة بين افكارهم وافكار الاخرين، مما يساعد الطلاب على تغيير طرق تفكيرهم.
- مصدر جيد للتعلم: تعد المدونة مصدرا جيدا للحصول على المعلومات والمعارف الحديثة.
- دعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية: حيث تسهم المدونة في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية للطلاب، مثل: احترام رأى الأخرين، الحرية في ابداء الرأي وتقبل النقد.
- توفير التغذية الراجعة: يوفر استخدام المدونات في التعليم فرصة لتقدي التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من قبل المعلم، وتعزيز مسئولية الطالب الفردية للتعلم.

- **ثانيا : القنوات التعليمية (اليوتيوب) :**

هو أحد مواقع تدوين الفيديو الذى نشأ عن جوجل، ويتيح امكانية التحميل عليه أو التحميل منه لأى عدد من مقاطع الفيديو، وقد تم تفعيله في البحث الحالى بوضع عدد من الفديوهات التعليمية التى تتضمن دروسا نموذجية لدروس الرياضيات باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات، وكذلك فيديوهات لاستخدام السبورة الذكية والحاسبات البيانية والنماذج في التدريس، وذلك كوسيلة مساعدة لتدعيم المحتوى المتضمن بالمدونة.

وهناك العديد من الدراسات التي توصلت الى فاعلية أدوات الويب ٢.٠ في تدريس الرياضيات لتنمية العديد من المهارات والمعارف مثل: تنمية التحصيل الرياضى لطلاب الصفوف المتوسطة والثانوية وزيادة الكفاءة الذاتية للمعلمين أثناء التدريس كما في دراسة (Kale,Ugur, 2014)، وتنمية مهارة انتاج الانشطة الابداعية وتنمية الفهم الرياضى والإبداعي والمهارات العملية التطبيقية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة كما فى دراسة McCoy, Leah (P,2014) ، ودراسة كلا من (Hossain, Mokter, 2013) (Prieto, Nuria,2014) توصلت الى فعالية استخدام أدوات الويب ٢.٠ وخصوصا المدونات في تدريس الهندسة لطلاب المرحلة المتوسطة في خلق بيئة تعلم تعاونية وتعزيز مفاهيم ومهارات الطلاب الهندسية وجعل الهندسة أكثر تفاعلية، وأثبتت نتائج دراسة كلمن (Zein & Majdalani, 2012) ان أدوات التدريس الرقمية مثل المدونات والمحررات الويكي مكنت الطلاب من انتاج المعرفة الرياضية وتحليليها، واظهرت ان الطلاب يعبرون عن آرائهم ويضيفون المقترحات على المحتوي التعليمي بسلاسة واهتمام، وتوصلت دراسة (عبد المجيد، أحمد صادق، ٢٠١١) الى فاعلية برنامج قائم على استخدام (المدونات، الويكي) في تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الرياضية الالكترونية وتعديل انماط التفضيلات المعرفية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم ابتدائى.

- **مبررات استخدام أدوات الويب ٢.٠ في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات:**

يذكر (الشرمان، عاطف أبو حميد، ٢٠١٣، ١٧٧) أن أدوات الويب ٢.٠ تتيح فرصا متنوعة للتنمية المهنية للمعلمين لأنها تفتح المجال واسعا أمام المعلم للانخراط في مجتمعات تعلم على الانترنت وتبادل الخبرات والتجارب مع معلمين أخرين.

كما تؤكد (السلامة، حصة محمد، ٢٠١٣، ٦٤٥) بأن استخدام تقنيات الويب ٢.٠ في التنمية المهنية الالكترونية للمعلمين لها أهمية كبيرة لانها تزيد التفاعل والتعاون وتبادل الخبرات بين المدرب والمعلمين وبين المعلمين وبعضهم البعض، كما تفيد في التغلب على مشكلات البعد والمسافة وعدم توافر أماكن للتدريب وتوسيع نطاق التدريب، وكذلك تعمل على توفير وقت التدريب

لأن كل متدرب يسير وفق سرعته، وتقديم أدوات التدريب المتزامن واللامتزامن وتوفير وسائل واساليب متعددة في التدريب، كما أن ادوات الويب ٢.٠ تتيح قدرا هائلا من مصادر المعلومات واعطاء المعلم المتدرب قيادة عملية تدريبه.

وهناك بعض الدراسات التى اهتمت باستخدام التعليم الإلكتروني للتنمية المهنية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية مثل دراسة (أل مطهر، محمد أحمد، ٢٠١٥)، وأيضا أكدت دراسة (الباز، مروة محمد، ٢٠١٣) فعالية برنامج تدريبي قائم علي تقنيات الويب ٢.٠ (المدونات، الويكي، الشبكات الاجتماعية (اليوتيوب، الفيس بوك) في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى المعلمين، مما يدل على فعالية استخدام أدوات الويب ٢.٠ في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

- **اجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث سوف تتبع الباحثة الاجراءات التالية:

- **أولا: للإجابة عن السؤال الأول** :

والذي نصه (ما هي الاحتياجات التدريبيةلمعلمات الرياضيات لتدريس المناهج المطورة؟) تم اتباع الخطوات التالية:

- **أولا : اعداد قائمة بمتطلبات المناهج المطورة للمرحلة المتوسطة بالسعودية**:

ولإعداد القائمة تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة: تحديد متطلبات المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة وذلك للاستعانة بها لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتدريس المناهج المطورة.
- مصادر اعداد القائمة:لإعداد القائمة تم الاعتماد على الدراسة النظرية التحليلية لمناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة ودراسة المعايير التى تم تطوير المناهج في ضوئها ومرتكزات بناءها والأهداف العامة لمناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة.
- الصورة المبدئية للقائمة: في ضوء ما سبق توصلت الباحثة الى قائمة مبدئية لمتطلبات المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة والتي تتكون من (٦) مجالات ، (٦٠) متطلب.
- صدق القائمة: للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء الرأي حول:مدى مناسبة المجالات التى تم تقسيم القائمة في ضوئها،تحديد درجة ارتباط المتطلبات بكل مجال من المجالات وذلك لإجراء التعديلات.
- الصورة النهائية للقائمة: تم التوصل للقائمة النهائية لمتطلبات المناهج المطورة للمرحلة المتوسطة بعد اجراء التعديلات المناسبة حتى أصبحت الصورة النهائية مكونة من (٦) مجالات وهى (متطلبات الأهداف، متطلبات محتوى مادة الرياضيات، متطلبات طرق واستراتيجيات التدريس، متطلبات

النشطة التعليمية/ التعلمية، متطلبات مصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم، متطلبات عملية التقويم) ، (٦١) متطلب موزعة على المجالات الستة.

- **ثانيا: اعداد قائمة الأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة.**

لإعداد القائمة تم اجراء الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من القائمة: تحديد الأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة.
- مصادر اعداد القائمة: لإعداد القائمة تم الاعتماد على المصادر التالية:
  - ✓ الدراسات والأدبيات السابقة والتي تناولت :

-برامج التنمية المهنية والاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

-الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات ودراسة المعايير والاتجاهات القومية والعالمية المرتبطة بالتنمية المهنية والاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات.

  - ✓ خصائص طالبات المرحلة المتوسطة، والاطلاع على متطلبات مناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة التى تم اعدادها.
  - ✓ استطلاع أراء معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وأراء الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات .
- الصورة المبدئية للقائمة: في ضوء ما سبق تم التوصل لقائمة الاداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة.
- صدق القائمة: للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء الرأي حول: مدى مناسبة المجالات التى تم تقسيم القائمة في ضوئها، مدى أهمية وارتباط كل أداء بالمجال الذى ينتمى اليه، مدى ملائمة الأداءات المهنية لمعلمى رياضيات المرحلة المتوسطة، حذف الأداءات المهنية التى يرون عدم مناسبتها، واضافة الأداءات المهنية التى يرون ضرورتها، تعديل صياغة الأداءات التى تحتاج الى تعديل.
- الصورة النهائية للقائمة: تم التوصل للقائمة النهائية للأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المناهج المطورة بعد اجراء التعديلات المناسبة من وجهة نظر المحكمين على القائمة الأولية واعادة صياغتها لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٤) مجالات وهى (الأداءات المهنية الخاصة بالتخطيط، الأداءات المهنية الخاصة بالتنفيذ، الأداءات المهنية الخاصة بالتقويم، الأداءات المهنية الخاصة باستخدام التقنية)، (٧٣) أداء مندرجة تحت هذه المجالات.

- **ثالثا: تحديد الاحتياجات المهنية التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة :**

تم تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر كلا من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومن وجهة نظر معلمات الرياضيات وفقا للخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تم وضع قائمة الأداءات المهنية اللازمة لمعلمات الرياضيات لتدريس المناهج المطورة (التى سبق تحديدها) على شكل استبانة الكترونية ذات تدريج ثلاثي (كبيرة / متوسطة / صغيرة) لتحديد مدى احتياج المعلمات للتدريب على هذه الأداءات على عدد (٢١) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لتحديد مدى احتياج المعلمات للتدريب على الأداءات المهنية لتدريس المناهج المطورة من وجهة نظرهم، وتم عرض الاستبانة على عدد (٢٥) معلمة رياضيات بالمرحلة المتوسطة لتحديد الأداءات المهنية التي يحتجن للتدريب عليها.
- الخطوة الثانية: تم رصد استجابات أفراد العينة حول مدى درجة الاحتياج لكل عبارة تمثل احتياجا تدريبيا، وتم التعبير عن فئات الاستجابة الثلاثية بشكل كمي، حيث تم إعطاء الدرجات ٣، ٢، ١ لاستجابات كبيرة، متوسطة، صغيرة على الترتيب، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعيارى لدرجات كل عبارة من عبارات الاستبيان.
- الخطوة الثالثة: تم حساب الأهمية النسبية لكل مؤشر وللمحور ككل وذلك بحساب المتوسط المرجح :

المتوسط المرجح = مجموع حاصل ضرب كل تكرار في الدرجة المقابلة ÷ عدد العينة (وليد عبدالرحمن خالد الفرا، ١٤٣٠ ه، ٧٨)، وتم تفسير الأهمية النسبية لكل مؤشر بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط المرجح الذى يبينه الجدول (١) :

جدول (١) مقياس ليكرت لتفسير المتوسط المرجح لدرجة تحقق الممارسات التربوية

درجة الاحتياج	المتوسط المرجح	
	إلى	من
صغيرة	١.٦٦	١
متوسطة	٢.٣٣	١.٦٧
مرتفعة	٣	٢.٣٤

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة تم عرض النتائج كما يوضحها الجدول (٢)

يتضح من الجدول (٢) أن درجة احتياج معلمات الرياضيات للتدريب على الاداءات المهنية التى تم تحديدها ككل كبيرة وكذلك الحال بالنسبة لدرجة احتياج المعلمات للمحاور الاساسية كبيرة، في حين أن درجة احتياج المعلمات للتدريب علي بعض المؤشرات الفرعية متوسطة، وذلك ما يعكس أن لدي المعلمات فى حاجة للتدريب علي الأداءات المهنية اللازمة لتدريس منهج الرياضيات المطور، ويتفق هذا مع ما توصلت اليه دراسة كلا من(الثقفي، حامد،

٢٠١٣) (العمرى، محمد بلقاسم،٢٠١٠) الى احتياج معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة الى للتدريب في الجانب التربوي والتخصصي لتدريس مناهج الرياضيات المطورة.

جدول رقم (٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة

المؤشر	صغيرة		متوسطة		مرتفعة		المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢	٣,١	٧	١٠,٨	٥٦	٨٦,٢	٢,٨٣٠٨	٠,٤٥٣٠٩	كبيرة
٢	٣	٤,٦	٨	١٢,٣	٥٤	٨٣,١	٢,٧٨٤٦	٠,٥١٥١٥	كبيرة
٣	٩	١٣,٨	١٥	٢٣,١	٤١	٦٣,١	٢,٤٩٢٣	٠,٧٣١٥	كبيرة
٤	٢٧	٤١,٥	١٠	١٥,٤	٢٨	٤٣,١	٢,٠١٥٤	٠,٩٢٦٩	متوسطة
٥	٣	٤,٦	٦	٩,٢	٥٦	٨٦,٢	٢,٨١٥٤	٠,٤٩٦٦٢	كبيرة
٦	١٣	٢٠	١٩	٢٩,٢	٣٣	٥٠,٨	٢,٣٠٧٧	٠,٧٨٩٠٥	متوسطة
٧	٥	٧,٧	٧	١٠,٨	٥٣	٨١,٥	٢,٧٣٨٥	٠,٥٩٣٦٤	كبيرة
٨	٧	١٠,٨	١٤	٢١,٥	٤٤	٦٧,٧	٢,٥٦٩٢	٠,٦٨٣٩٥	كبيرة
٩	١٦	٢٤,٦	١٨	٢٧,٧	٣١	٤٧,٧	٢,٢٣٠٨	٠,٨٢٤٨	متوسطة
١٠	١٣	٢٠	١٩	٢٩,٢	٣٣	٥٠,٨	٢,٣٠٧٧	٠,٧٨٩٠٥	متوسطة
١١	١٢	١٨,٥	٢٢	٣٣,٨	٣١	٤٧,٧	٢,٢٩٢٣	٠,٧٦٤٩٢	متوسطة
١٢	١٤	٢١,٥	٢٥	٣٨,٥	٢٦	٤٠	٢,١٨٤٦	٠,٧٦٨٣٦	متوسطة
١٣	١٣	٢٠	٢٣	٣٥,٤	٢٩	٤٤,٦	٢,٢٤٦٢	٠,٧٧١١٨	متوسطة
١٤	٢٦	٤٠	١٣	٢٠	٢٦	٤٠	٢	٠,٩٠١٣٩	متوسطة
١٥	٢٣	٣٥,٤	١٧	٢٦,٢	٢٥	٣٨,٥	٢,٠٣٠٨	٠,٨٦٥٤٧	متوسطة
١٦	٢٠	٣٠,٨	٢١	٣٢,٣	٢٤	٣٦,٩	٢,٠٦١٥	٠,٨٢٦٨٣	متوسطة
١٧	٨	١٢,٣	١١	١٦,٩	٤٦	٧٠,٨	٢,٥٨٤٦	٠,٧٠٤٧٢	كبيرة
١٨	١٥	٢٣,١	٢١	٣٢,٣	٢٩	٤٤,٦	٢,٢١٥٤	٠,٨٠٠٢٤	متوسطة
١٩	١٢	١٨,٥	١٦	٢٤,٦	٣٧	٥٦,٩	٢,٣٨٤٦	٠,٧٨٤٤٦	كبيرة
٢٠	٦	٩,٢	٩	١٣,٨	٥٠	٧٦,٩	٢,٦٧٦٩	٠,٦٤٠٠١	كبيرة
٢١	١٧	٢٦,٢	٩	١٣,٨	٣٩	٦٠	٢,٣٣٨٥	٠,٨٧١٠١	متوسطة
٢٢	١٣	٢٠	٢٢	٣٣,٨	٣٠	٤٦,٢	٢,٢٦١٥	٠,٧٧٦١٥	متوسطة
أولا : الأداءات المهنية الخاصة بالتخطيط							٢,٣٨٠٤	٠,٢٣٧٠٨	كبيرة
١	٧	١٠,٨	٨	١٢,٣	٥٠	٧٦,٩	٢,٦٦١٥	٠,٦٦٧٩٥	كبيرة
٢	١٧	٢٦,٢	٢٢	٣٣,٨	٢٦	٤٠	٢,١٣٨٥	٠,٨٠٧٧٢	متوسطة
٣	٢٩	٤٤,٦	١٧	٢٦,٢	١٩	٢٩,٢	١,٨٤٦٢	٠,٨٥٢٠٣	متوسطة
٤	٢٥	٣٨,٥	٢٢	٣٣,٨	١٨	٢٧,٧	١,٨٩٢٣	٠,٨١٢٤٦	متوسطة
٥	١٥	٢٣,١	١٨	٢٧,٧	٣٢	٤٩,٢	٢,٢٦١٥	٠,٨١٥٤٢	متوسطة
٦	١٩	٢٩,٢	١٨	٢٧,٧	٢٨	٤٣,١	٢,١٣٨٥	٠,٨٤٥٥٢	متوسطة
٧	٧	١٠,٨	٨	١٢,٣	٥٠	٧٦,٩	٢,٦٦١٥	٠,٦٦٧٩٥	كبيرة
٨	٤	٦,٢	١١	١٦,٩	٥٠	٧٦,٩	٢,٧٠٧٧	٠,٥٧٨٨٧	كبيرة
٩	٥	٧,٧	٩	١٣,٨	٥١	٧٨,٥	٢,٧٠٧٧	٠,٦٠٥٢٧	كبيرة
١٠	٨	١٢,٣	١٥	٢٣,١	٤٢	٦٤,٦	٢,٥٢٣١	٠,٧٠٩٤٨	كبيرة
١١	١١	١٦,٩	١٨	٢٧,٧	٣٦	٥٥,٤	٢,٣٨٤٦	٠,٧٦٤٢٩	كبيرة
١٢	٨	١٢,٣	١٢	١٨,٥	٤٥	٦٩,٢	٢,٥٦٩٢	٠,٧٠٦٤٣	كبيرة
١٣	٧	١٠,٨	١١	١٦,٩	٤٧	٧٢,٣	٢,٦١٥٤	٠,٦٧٧٥٩	كبيرة
١٤	٦	٩,٢	١١	١٦,٩	٤٨	٧٣,٨	٢,٦٤٦٢	٠,٦٤٧٨٥	كبيرة
١٥	٤	٦,٢	٣	٤,٦	٥٨	٨٩,٢	٢,٨٣٠٨	٠,٥١٧٤٨	كبيرة
١٦	٥	٧,٧	١٣	٢٠	٤٧	٧٢,٣	٢,٦٤٦٢	٠,٦٢٣٢٧	كبيرة

١٧	١١	١٦,٩	٢٠	٣٠,٨	٣٤	٥٢,٣	٢,٣٥٣٨	٠,٧٥٨٩٢	كبيرة
١٨	١٤	٢١,٥	١٣	٢٠	٣٨	٥٨,٥	٢,٣٦٩٢	٠,٨٢١	كبيرة
١٩	٦	٩,٢	١٣	٢٠	٤٦	٧٠,٨	٢,٦١٥٤	٠,٦٥٤١٣	كبيرة
٢٠	٥	٧,٧	٨	١٢,٣	٥٢	٨٠	٢,٧٢٣١	٠,٥٩٩٦٨	كبيرة
٢١	٤	٦,٢	٦	٩,٢	٥٥	٨٤,٦	٢,٧٨٤٦	٠,٥٤٤٦٤	كبيرة
٢٢	٨	١٢,٣	١٣	٢٠	٤٤	٦٧,٧	٢,٥٥٣٨	٠,٧٠٧٧٩	كبيرة
٢٣	١٩	٢٩,٢	١٦	٢٤,٦	٣٠	٤٦,٢	٢,١٦٩٢	٠,٨٥٨٢٢	متوسطة
٢٤	٣	٤,٦	٧	١٠,٨	٥٥	٨٤,٦	٢,٨	٠,٥٠٦٢١	كبيرة
٢٥	٥	٧,٧	٨	١٢,٣	٥٢	٨٠	٢,٧٢٣١	٠,٥٩٩٦٨	كبيرة
٢٦	٥	٧,٧	٦	٩,٢	٥٤	٨٣,١	٢,٧٥٣٨	٠,٥٨٧١٢	كبيرة
٢٧	١٧	٢٦,٢	١٨	٢٧,٧	٣٠	٤٦,٢	٢,٢	٠,٨٣٢٩٢	متوسطة
ثانيا: الأداءات المهنية الخاصة بالتنفيذ							٢,٤٩١٧	٠,٢٠٨٦٤	كبيرة
١	٣	٤,٦	٤	٦,٢	٥٨	٨٩,٢	٢,٨٤٦٢	٠,٤٧٥٣٥	كبيرة
٢	٦	٩,٢	٨	١٢,٣	٥١	٧٨,٥	٢,٦٩٢٣	٠,٦٣٥٤٩	كبيرة
٣	٥	٧,٧	٦	٩,٢	٥٤	٨٣,١	٢,٧٥٣٨	٠,٥٨٧١٢	كبيرة
٤	١٠	١٥,٤	١٣	٢٠	٤٢	٦٤,٦	٢,٤٩٢٣	٠,٧٥٢٥٦	كبيرة
٥	٦	٩,٢	١٥	٢٣,١	٤٤	٦٧,٧	٢,٥٨٤٦	٠,٦٥٨٨٩	كبيرة
٦	٨	١٢,٣	٢٠	٣٠,٨	٣٧	٥٦,٩	٢,٤٤٦٢	٠,٧٠٧٧٩	كبيرة
٧	٥	٧,٧	١١	١٦,٩	٤٩	٧٥,٤	٢,٦٧٦٩	٠,٦١٥١١	كبيرة
٨	١٤	٢١,٥	١٩	٢٩,٢	٣٢	٤٩,٢	٢,٢٧٦٩	٠,٨٠٠٥٤	كبيرة
٩	١٤	٢١,٥	١١	١٦,٩	٤٠	٦١,٥	٢,٤	٠,٨٢٥٣٨	كبيرة
١٠	١٥	٢٣,١	١٧	٢٦,٢	٣٣	٥٠,٨	٢,٢٧٦٩	٠,٨١٩٨٣	متوسطة
١١	٦	٩,٢	١٩	٢٩,٢	٤٠	٦١,٥	٢,٥٢٣١	٠,٦٦٣٩٨	كبيرة
١٢	٣	٤,٦	٦	٩,٢	٥٦	٨٦,٢	٢,٨١٥٤	٠,٤٩٦٦٢	كبيرة
١٣	٨	١٢,٣	١٨	٢٧,٧	٣٩	٦٠	٢,٤٧٦٩	٠,٧٠٩٤٨	كبيرة
١٤	٤	٦,٢	٦	٩,٢	٥٥	٨٤,٦	٢,٧٨٤٦	٠,٥٤٤٦٤	كبيرة
ثالثا: الأداءات المهنية الخاصة بالتقويم							٢,٥٧٤٧	٠,٢٦٨٢٨	كبيرة
١	١٠	١٥,٤	١٢	١٨,٥	٤٣	٦٦,٢	٢,٥٠٧٧	٠,٧٥٢٥٦	كبيرة
٢	٢	٣,١	٥	٧,٧	٥٨	٨٩,٢	٢,٨٦١٥	٠,٤٢٨٥٥	كبيرة
٣	٣	٤,٦	٦	٩,٢	٥٦	٨٦,٢	٢,٨١٥٤	٠,٤٩٦٦٢	كبيرة
٤	٣	٤,٦	٧	١٠,٨	٥٥	٨٤,٦	٢,٨	٠,٥٠٦٢١	كبيرة
٥	١٦	٢٤,٦	١٦	٢٤,٦	٣٣	٥٠,٨	٢,٢٦١٥	٠,٨٣٤٣٦	متوسطة
٦	١٥	٢٣,١	١٦	٢٤,٦	٣٤	٥٢,٣	٢,٢٩٢٣	٠,٨٢٣٩٢	متوسطة
٧	١٦	٢٤,٦	١٦	٢٤,٦	٣٣	٥٠,٨	٢,٢٦١٥	٠,٨٣٤٣٦	متوسطة
٨	٤	٦,٢	٥	٧,٧	٥٦	٨٦,٢	٢,٨	٠,٥٣٦١٩	كبيرة
٩	١١	١٦,٩	١٢	١٨,٥	٤٢	٦٤,٦	٢,٤٧٦٩	٠,٧٧٢٧٣	كبيرة
الأداءات المهنية الخاصة باستخدام التقنية							٢,٥٦٤١	٠,٣١٠٧٦	كبيرة
الاحتياجات التدريبية ككل							٢,٤٨٢٩	٠,١٥٢٧٥	كبيرة

وهكذا تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تمهيدا لبناء البرنامج المقترح، وبذلك يكون قد تم الاجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث .

- **ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني** :

والذي نصه (ما التصور المقترح لبرنامج التنمية المهنية باستخدام أدوات الويب ٢.٠ لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى في ضوء احتياجاتهن

التدريبية ؟) سوف تقوم الباحثةبوضع تصور للبرنامج المقترح وفقا الخطوات التالية:

- **اعداد البرنامج التدريبي المقترح**:

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تم اختيار المديولات التعليمية ليبنى على أساسها البرنامج المقترح، وتم تحديد عناصر البرنامج والمتمثلة في (أسس البرنامج المقترح، اهداف البرنامج المقترح، محتوى البرنامج، الوسائل التعليمية، أساليب التدريب المستخدمة، الأنشطة التدريبية، وسائل التقويم)

- **أسس البرنامج التدريبي المقترح**:

يستند البرنامج الحالي الى مجموعة من الأسس كما يلى:

- مراعاة البرنامج للاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة المتوسطة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة، حتى يكون البرنامج اضافة حقيقية لمعارفهم المهنية النظرية والعملية عن طريق ترجمة الاحتياجات التدريبية الى أهداف تعليمية للبرنامج يؤدى تحقيقها الى تنمية مهنية.
- اعد البرنامج المقترح على أحد أساليب التعلم الذاتي وهو التعلم باستخدام أدوات الويب ٢ التعليميةلدراسة المعلمات لمحتوى البرنامج، حتى تسير كل معلمة وفق قدراتها واستعداداتها حتى تصل لمستوى الاتقان، وبالتالي تم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات.
- مراعاة التنوع في موضوعات المديولات التعليمية، والحرص على التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية وورش العمل في كل مديول من مديولات البرنامج التدريبي.
- تنويع انشطة البرنامج وموضوعاته والوسائط المستخدمة ومراعاة كثرة التطبيقات العملية والدروس النموذجية للتمكن من ترجمة الجوانب النظرية الى جوانب عملية مفيدة مما يتيح للمعلمات تنفيذها.
- الاهتمام بوصول المعلم الى مستوى الاتقان (٨٠٪) حتى ينتقل الى الجزء الذى يليه.
- مراعاة معايير توظيف الوسائط المتعددة عبر الويب الخاصة ب (النص، الصور، الفيديو، الصوت، ....) عند اعداد البرنامج التدريبي المقترح باستخدام المدونات والقنوات التعليمية.

- **خطوات بناء البرنامج المقترح**:

في ضوء أسس بناء برنامج التنمية المهنية المقترح تم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام للبرنامج: والذى يتمثل فى تدريب معلمة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة على الأداءات المهنية الخاصة بـــ (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التقنية) لتمكينها من تدريس مناهج الرياضيات المطورة.

- تحديد الأهداف الخاصة: والتي هي عبارة عن أهداف سلوكية اجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها وتم ادراجها في داخل كل مديول من المديولات التعليمية بالمدونة.
- تحديد محتوى البرنامج المقترح: تم تحديد محتوى البرنامج المقترح للتنمية المهنية للمعلمات بما يتناسب مع احتياجات معلمات الرياضيات التدريبية لتدريس مناهج الرياضيات المطورة، مع مراعاة أن يكون ترتيب المحتوى متسلسلا وبصورة منطقية وبما يتناسب مع أهداف البرنامج المحددة وعلى أن يكون شاملا ومتنوعا في الأنشطة والخبرات والوسائط التعليمية وبما يراعى قدرات المعلمات كما اشتمل المحتوى التدريبي على الجانبين النظري والتطبيقي، وقد حددت مكونات البرنامج المقترح بالمديولات التالية داخل المدونة:

- ✓ المديول الأول: (الأداءات المهنية الخاصة بالتخطيط) ويتضمن الموضوعات التالية: مفهوم واهمية التخطيط للدروس، مستويات ومبادئ التخطيط لدروس الرياضيات، عناصر الخطة السنوية لدروس الرياضيات ومثال تطبيقي للخطة السنوية لمادة الرياضيات، مكونات عناصر الخطة اليومية لدروس الرياضيات ونماذج لتحضير دروس الرياضيات بالطريقة الطولية والعرضية، فيديو لكيفية تحضير دروس الرياضيات اليومية بشكل جيد.
- ✓ المديول الثاني: (الأداءات المهنية الخاصة بالتنفيذ) ويتضمن الموضوعات التالية: مهارة التهيئة لدروس الرياضيات، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لدروس الرياضياتومرفق مع كل استراتيجية درس نموذجي بالفيديو يوضح كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل عملى في دروس الرياضيات، مهارة توجيه الأسئلة الصفية، مهارة ادارة الصف، مهارات التدريس لتنمية القوة الرياضية لدى الطالبات، مهارة استثارة دافعية الطالبات لتعلم الرياضيات.
- ✓ المديول الثالث: (الأداءات المهنية الخاصة بالتقويم) ويتضمن الموضوعات التالية: مفهوم التقويم وأهميته ووظائفه ومجالاته وخطواته، وأساليب التقويم وأدواته، تقويم نتاجات التعلم المعرفية، تقويم نتاجات التعلم المهارية، تقويم نتاجات التعلم الوجدانية، توجهات حديثة في التقويم التربوي، الاختبارات الالكترونية وفيديو تعليمي لكيفية اعدادها، كيفية انشاء اختبارات تحصيلية بمادة الرياضيات.
- ✓ المديول الرابع: (الأداءات المهنية الخاصة باستخدام التقنية) ويتضمن ما يلى: مفهوم التعليم الإلكتروني ودور معلم الرياضيات في تطبيقه، ومفهوم التعليم الممزوج وأهميته ومتطلباته، توظيف التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات، استخدام السبورة الذكية في تدريس الرياضيات

وفيديوهات تعليمية تشرح ذلك، درس تطبيقي لتدريس الرياضيات باستخدام التقنيات، ويتكون كل مديول من المكونات التالية:

-العنوان: رُوعي فيه التحديد الدقيق والوضوح والتعبير بإيجاز عن مضمون المديول.

-المقدمة: وتعد مدخلا لمعرفة المكونات التى يتضمنها كل مديول من خلال فكرة عامة تسهم في تعريف المعلمة بمحتويات المديول واثارة الدافعية لدى المعلمة لدراسة المديول.

-الأهداف السلوكية: تم تحديد الأهداف السلوكية وبصورة اجرائية في بداية كل مديول وتتضمن جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

-تعليمات وارشادات عامة لدراسة مكونات البرنامج المقترح: والتي من خلالها تم توضيح طريقة وأسلوب السير في البرنامج وكيفية الاستفادة من مكوناته وطبيعة البرنامج المقترح على هيئة خطوات تم وضعها في بداية مديولات البرنامج المقترح.

-الاختبار القبلي/ البعدي: لتحديد ما لدى المعلمة من خبرات، فاذا وصلت لحد الاتقان (٨٠٪) فيمكنها الانتقال لمديول اخر لتعلمه، اما اذا لم تحقق ذلك المستوى من التعلم فإنها تبدأ بدراسة المديول لتحقيق مستوى الاتقان المحدد، كما يستخدم هذا الاختبار ايضا في نهاية تعلم المديول كاختبار بعدى للتحقق من اتقان المادة العلمية للمديول.

-تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية: والتى تتيح للمعلمة اختيار ما يناسبها من أنشطة وفقا لقدراتها وبما يحقق الأهداف المرجوة من دراستها للمديول، ويتضمن عروض بوربوينت ومقاطع فيديو تعليمية وأنشطة اثرائية ومواقع وروابط الكترونية علمية مفيدة ومشاركة زميلاتها في اجراء الأنشطة في نهاية كل مديول، وكذلك مناقشاتها مع زميلاتها والباحثة من خلال المدونة التعليمية.

-المحتوى العلمي للمديول: وهى المادة العلمية المتضمنة داخل المديول، والتي لها دور كبير في تحقيق أهداف البرنامج وتلبى احتياجات معلمات الرياضيات التدريبية.

-مصادر المعرفة: لزيادة معرفة المعلمة تم وضع بعض المراجع ومواقع الانترنت المفيدة وروابط لمقالات ومدونات تهتم بموضوعات المديول التعليمى.

-مفتاح الاجابة الصحيحة

- **تحديد أسلوب التدريب والأنشطة التعليمية**:

يقوم البرنامج الحالي على أسلوب التعلم الذاتي (المديولات) من خلال المدونة التعليمية والقناة التعليمية، حيث تقوم المعلمة بالاعتماد على نفسها في دراسة المديولات وفقا لإمكاناتها حتى تصل الى مستوى الاتقان في كل مديول وفيما يلى خطوات اعداد كلا من المدونة التعليمية والقناة التعليمية:

- **أولاً: إعدادالتصميم التعليمي للمدونة الإلكترونية المقترحة:**

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من النماذج والتصميمات الخاصة بالمدونات الالكترونية التعليمية، وبتحليل هذه النماذج وجدت أنها تشترك معا في العناصر التالية:

- الفئة المستهدفة للمدونة الإلكترونية: معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- الاهداف التعليمية للمدونة الإلكترونية:تهدف المدونة إلي تنمية الأداءات المهنية للمعلمات اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة.
- عناصر المحتوى التعليمي للمدونة الإلكترونية: تتكون المدونة من اربع مديولات. (التى سبق توضيحها في محتوى البرنامج المقترح).

- **ثانياً : مرحلة تنفيذ وإنتاج المدونة الإلكترونية :**

- **البرامج المستخدمة:**

- إنشاء المدونة: تم انشاء المدونة بواسطة (Blogger) من google، وتم اختياره لأنه من أسهل أنظمة إدارة المحتوى، إضافة إلى انتشار استخدامه على الانترنت .
- كتابة النصوص : استخدم في كتابة النصوص برنامج (Microsoft Word xp)
- معالجة الصور الثابتة والرسومات التخطيطية: باستخدام برنامج (power point)
- معالجة الفيديو: تم انزال ملفات الفيديو بصيغة Mp4، مع استخدام برنامج Movie Maker للقطع والمونتاج.

ورابط المدونة هو http://rasha1000.blogspot.com

- **الأنشطة التعليمية المستخدمة في المدونة :**

احتوت المدونة المقترحة على العديد من الانشطة التعليمية وذلك من خلال ربط المحتوى العلمي للمدونة بمواقع ومدونات تربوية اخرىوروابط اثرائية والتي تثري الجانب المعرفي والمهارى للمعلمات، عرض مقاطع فيديو لأنشطة تدريسية ترتبط بتنمية مهارات التدريس لدي المعلمات، بناء أنشطة تدريسية تعاونية بين المعلمات من خلال التواصل بالمدونة

- **تحكيم المدونة الإلكترونية:**

تم تحكيم المدونة التعليمية للتحقق من إمكانية استخدامها لتحقيق أهدافها، وتم عرضها على محكمين في مجال تقنيات التعليم ، وذلك بهدف التحسين والتطوير، والاستفادة من توجيهاتهم، وتم إجراء التعديلات التي اقرها السادة المحكمون . ويوضح شكل رقم (١،٢،٣) المدونة في شكلها النهائي، ويوضح ملحق رقم (٤) العديد من الصور للمدونة المقترحة وقناة اليوتيوب.

شكل رقم (١) الواجهة الرئيسية التفاعليةللمدونة الالكترونية المقترحة

شكل (٢) واجهة التعليمات وارشادات لدراسة البرنامج التدريبي باستخداماالمدونة المقترحة

شكل رقم (٣) واجهة مديولات المدونة الالكترونية المقترحة

- **ثانيا: اعداد قناة اليوتيوب التعليمية:**

قامت الباحثة بتصميم قناة يوتيوب تعليمية والتى تتضمن مقاطع فيديو مرئية تخص ايضاح كيفية تطبيق الاستراتيجيات التدريسية في تدريس الرياضيات بشكل عملى من خلال دروس نموذجية وكيفية استخدام النماذج والوسائل التعليمية المختلفة والتقنيات الحديثة، وتم تحميل الفديوهات من موقع اليوتيوب، وتم اختيارها وفق أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي المقترح.

ورابط القناة التعليمية هو: http://cutt.us/Vc5yU

- **التقويم:**

مرت عملية تقويم معلمات الرياضيات بالمراحل التالية:

- التقويم القبلي: قبل البدء في تنفيذ البرنامج لمعرفة مستوى المعلمات في الجانبين المعرفي والمهارى من خلال الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.
- التقويم البنائي: أثناء تنفيذ البرنامج بهدف تزويد المعلمات بنتائج تعلمهم، من خلال الأنشطة الموجودة بنهاية كل جزء في كل مديول.
- التقويم النهائي: ويهدف الى معرفة التقدم الذى احرزته المعلمات نتيجة لدراسةالبرنامج.

- **ضبط البرنامج المقترح :**

بعد الانتهاء من بناء البرنامج المقترح في صورته الاولية على هيئة مديولات تعليمية داخل المدونة، ولضبط البرنامج قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين لإبداء أرائهم حول المديولات ومكوناتها وطرق بناءها، وتم تعديل البرنامج في ضوء أراء ومقترحات المحكمين، وبذلك أصبح البرنامج المقترح جاهزا للتجربة الاستطلاعية.
- التجريب الأولى للبرنامج:تم تجريب البرنامج المقترح على عينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة خارج مجموعة البحث بلغ عددها(٥) معلمات، وذلك للأخذ بآرائهن حول وضوح محتوى البرنامج وأنشطته ووضوح العروض والفديوهات التعليمية المرفقة مع البرنامج ووضوح أسئلة التقويم وارتباطها بالمديول، وأكدت المعلمات على وضوح المديولات التعليمية وتسلسل محتواها وارتباطها باحتياجاتهن التدريبية.

في ضوء ما سبق فقد تم ضبط البرنامج المقترح وأصبح في صورته النهائية صالحا للتطبيق على مجموعة البحث، وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثانى من أسئلة البحث.

- **ثالثا:للإجابة عن السؤال الثالث :**

والذي نصه (ما أثر البرنامج المقترح باستخدام أدوات" الويب ٢" التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالزلفى على مستواهن المعرفي والادائي لتدريس المناهج المطورة؟) سوف تقوم الباحثة بما يلى :

- **بناء أدوات القياس وضبطها**:

للتعرف على فعالية البرنامج المقترح في التنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، تم اعداد أداتين احداهما اختبار تحصيلي (الكترونى) يقيس الجانب المعرفي للمعلمات، والأخرى بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى للمعلمات داخل الصف.

وفيما يلى توضيح لخطوات اعداد أداتي البحث:

- **أولا الاختبار التحصيلي (الالكترونى)**:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار الى قياس مستوى المعلمات في الجوانب المعرفية المتعلقة بالمحتوى العلمي للبرنامج المقترح للحكم على فاعليته في زيادة الجانب المعرفي لمعلمات الرياضيات من خلال مقارنة نتائج المعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج
- مستويات الاختبار: أعد الاختبار بحيث يضم جميع المستويات المعرفية: التذكر، الفهم، التطبيق، المستويات العليا.
- صياغة مفردات الاختبار: تم اعداد نوعين من الاختبارات الموضوعية وهما: الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، وتم اختيارهما لتميزهما بمعدلات عالية من الصدق والثبات.
- تقدير درجات الاختبار:تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وتم وضع تعليمات خاصة بالاختبار لارشاد المعلمات بطريقة الحل.
- اعداد جدول المواصفات

جدول(٣) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المديولات التعليمية	مستويات الأسئلة وأعدادها				النسبة المئوية
	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	
الأداءات المهنية الخاصة بالتخطيط	٤	٣	٣	٤	١٩٪
الأداءات المهنية الخاصة بالتنفيذ	٦	٩	١١	٦	٤٣٪
الأداءات المهنية الخاصة بالتقويم	٤	٤	٣	٤	٢٠٪
الأداءات المهنية الخاصة بالتقنية	٣	٢	٥	٤	١٨٪
المجموع الكلى	١٧	١٨	٢٢	١٨	١٠٠٪
النسبة المئوية	٢٣٪	٢٤٪	٢٩٪	٢٤٪	

- ضبط الاختبار: تم ضبط الاختبار بهدف التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن اللازم لأدائه وذلك كالتالي:
  - ✓ صدق الاختبار: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال طرق تدريس الرياضيات للتحقق من صدق محتوى وسلامة مفردات الاختبار ومدى ارتباطها بمحتوى مديولات البرنامج المقترح، وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آرائهم
  - ✓ التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٦) معلمة من معلمات الرياضيات بالزلفى بهدف:

-حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار (الاتساق الداخلي) ، وتبين أن معامل ثبات الاختبار (٠.٨٩٨) وهى على درجة معقولة من الثبات .

-تحديد معاملات السهولة والصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة ما بين (٥٩، ٨٢ ٪) ومعاملات الصعوبة بين(٣٨٪،١١ ٪) وهى نسبة مقبولة وبذلك يتم تطبيق الاختبار.

- الصورة النهائية للاختبار :بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار فى ضوء آراءالمحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار ، أصبح الاختبار في صورته النهائية

والاختبار الالكترونى متوفر فى الرابط: http://cutt.us/zEFLZ

- **ثانيا: بطاقة الملاحظة** :

اتبعت الباحثة الخطوات والاجراءات التالية لبناء بطاقة الملاحظة:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة الى قياس الأداءات المهنية لمعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة قبل وبعد دراستهم للبرنامج المقترح لتحديد فعاليته فى تنمية الجوانب الأدائية للمعلمات.
- تحديد بنود بطاقة الملاحظة: تم تحديد بنود بطاقة الملاحظة وفقا لقائمة الأداءات المهنية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة، لكن تم استبعاد البنود التى يصعب ملاحظتها فى حصة دراسية واحدة، وبذلك اصبحت بطاقة الملاحظة تتضمن الأداءات المهنية الخاصة بـــ (التخطيط، التنفيذ، التقويم، استخدام التقنية)، وقد روعيفي صياغة عبارات بطاقة الملاحظة أن تكون معبرة عن الأداء الفعلي للمعلمة داخل الحصة.
- تحديد اسلوب تقدير مستويات الأداء فى بطاقة الملاحظة: تم تحديد أربعة مستويات متدرجة لتقدير درجة توافر الأداء وهى: (عالية، متوسطة، منخفضة، لم تؤدى) حيث يتم وضع علامة (√) في احدى خانات تقدير مستوى الأداء لكل مفردة من مفردات البطاقة، والتى تدل على مدى ممارسة السلوك الذى تحتويه المفردة، وتم تحديد الدرجات (٣، ٢، ١، ٠) لتقابل على الترتيب التقديرات (عالية، متوسطة، منخفضة، لم تؤدى).
- تحديد تعليمات بطاقة الملاحظة:تم تضمين بطاقة الملاحظة مجموعة من التعليمات التى توضح كيفية استخدامها بطريقة صحيحة، الى جانب تحديد بيانات خاصة بالمعلمة.
- ضبط بطاقة الملاحظة: وقد مرت بالخطوات التالية:
  - ✓ صدق بطاقة الملاحظة: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة المحكمين المتخصصين فى مجال تعليم الرياضيات للتحقق من صدق محتوى وسلامة بنود بطاقة الملاحظة ومدى تمثيل هذه البنود للأداءات المهنية للمعلمات اللازمة لتدريس المناهج المطورة.وتم إجراء التعديلات اللازمة على بطاقة الملاحظة فى ضوء آراء المحكمين.

- ✓ ثبات بطاقة الملاحظة: تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل اتفاق الباحثين باستخدام معادلة كوبر، حيث قامت الباحثة بالاشتراك مع احدى زميلاتها بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (٥) معلمات من العينة الاستطلاعية، وبحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بينهما، وُجد أن نسبة الاتفاق تتراوح بين ٧٨.٨٪، ٩٦.٩٪ بمتوسط النسبة ٨٧.٢٪ وهى نسبة تدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.
- ✓ تحديد طريقة تصحيح المقياس: خصصت ثلاث درجات للاستجابة ينطبق ودرجتين للاستجابة غير متأكد ودرجة واحدة للاستجابة لا ينطبق، فجاءت النهاية العظمى للمقياس (١٨٠) درجة.

⏪ الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بحساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة اصبحت البطاقة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق

- **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :

يتناول هذا الجزء تحليل وتفسير النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أداتي البحث وذلك بهدف التعرف علي فاعليةالبرنامج المقترح باستخدام أدوات الويب (٢.٠) للتنمية المهنيةلمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، من خلال قياس فاعليته في تنمية كلا من الجانب (المعرفي، المهارى) لتدريس مناهج الرياضيات المطورة، ثم تعرض الباحثة لمقترحات البحث وتوصياته.

- **النموذج الإحصائي المستخدم** :

اعتمد البحث الحالى في تحليل نتائجه علي الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS.

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

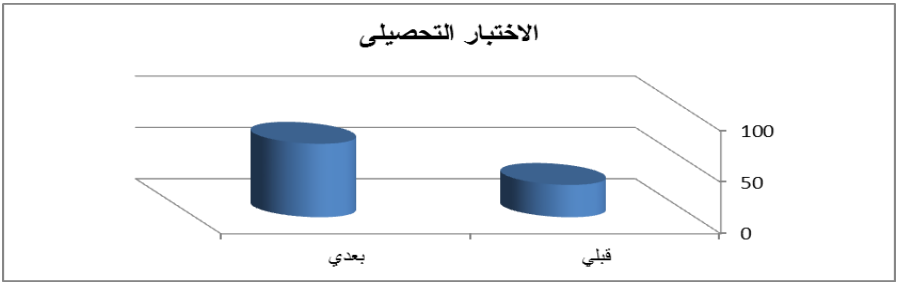
والذى ينص علي : " **توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في الاختبار التحصيلي (الجانب المعرفي) لصالح درجات التطبيق البعدي** " ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ، كما يوضحها الجدول (٤):

جدول(٤) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

الاختبار	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة النهائية
التحصيل	قبلى	٣٤	٣١.٥٢٩٤	٦.٩٨٥٨٥	٧٥
	بعدي	٣٤	٧١.٥٨٨٢	٢.٦٩٨١٢	

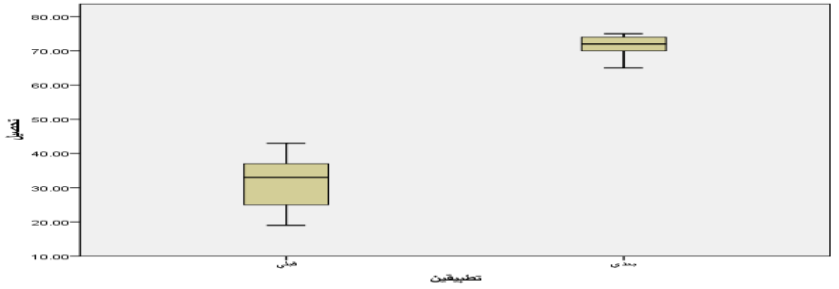
يتضح من الجدول (٤) أن متوسط درجات التطبيق البعدي بلغ (٧١.٥٨) من الدرجة النهائية، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٣١.٥٢) درجة من الدرجة النهائية بمقدار(٤٠.٠٦) درجة مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح زيادة تجانس درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي نتيجة تعرضهم للبرنامج المقترح). وبتمثيل درجات التطبيقين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٤) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

وبتمثيل درجات التطبيقين بيانياً باستخدام شكل الصندوق والنقط – Box Plots وهو أحد أشكال الإحصاء الاستكشافي Exploratory Analysis الحديث، اتضح ما يلى :



شكل (٥) تمثيل الصندوق والنقطة لدرجات التطبيقين (القبلى والبعدى) للاختبار التحصيلى

ويمكن عرض نتائج الشكل البياني السابق من خلال الجدول (٥):

جدول (٥) المقاييس الإحصائية المستخلصة من شكل الصندوق والنقطة لدرجات التطبيقين

المقاييس الإحصائية	القبلى	البعدى
أقل درجة	١٩.٠٠	٦٥.٠٠
أكبر درجة	٤٣.٠٠	٧٥.٠٠
الربيع الأدنى	٢٥.٠٠٠٠	٧٠.٠٠٠٠
الوسيط	٣٣.٠٠٠٠	٧٢.٠٠٠٠
الربيع الأعلى	٣٧.٢٥٠٠	٧٤.٠٠٠٠

ويتضح من التمثيلات البيانية السابقة وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة البحث المعبرة عن التحصيل.

وللتحقق من الدلالة الإحصائيةللفرق بين المتوسطين عند مستوى(٠.٠١) تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر) و باستخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيقين اتضح ما يلى :

جدول (٦) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في التحصيل

الاختبار	متوسط الفرق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر	الفاعلية
التحصيل	٤٠.٠٥٨٨	٦.١٦٩٠٤	٣٣	٣٧.٨٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٧	١٣.١٨	فاعلية مرتفعة جدا ومهمة تربوياً

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة " ت " المحسوبة (٣٧.٨٦) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٣٣) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذات المتوسط الأكبر).

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على وجودفرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات معلمات (المجموعة التجريبية) التي تدرس ببرنامج مقترح قائم علي أدوات الويب٢ التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي."

كما يوضح الجدول نتائج تطبيق حجم الأثر ومقياس مربع إيتا(η^2) كمقياس لفاعلية ودرجة أهمية نتائج البحث ذات الدلالة الإحصائية حيث يتضح من الجدول أن قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لاختبار التحصيل ككل بلغت (٠.٩٧) وقد تجاوزت هذه النتيجة القيمة الدالة علي الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها، وهي تعني أن (٩٧٪) من التباين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، التي تعرضت لها مجموعة البحث التجريبية، أي أن هناك أثر وفاعلية كبيرة لاستخدام البرنامج المقترح (باستخدام أدوات الويب ٢) في تنمية التحصيل (الجانب المعرفى) لدى معلمات الرياضيات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات الى أثر برامج التنمية المهنية فى تنمية معرفة المعلمين الرياضيةكما فى دراسة (Garner, Arthur,2011)، وتنمية المعرفة الرياضية لدي المعلمين وزيادة كفاءتهم الذاتية وزيادة رضاهم عن تدريس الرياضيات كما في دراسة (McCartney,2013)، وكذلك دراسة (Drust,Janice,2013)توصلت الى فعالية تدريب معلمى رياضيات المرحلة الابتدائية من خلال التعاون بين المعلمين والدروس النموذجية وامدادهم بمصادر التنمية المهنية في تنمية الجانب المعرفي للمعلمين، وتوصلت دراسة (Olson, Amy,2014) الى فعالية برامج التدريب المهني في تنمية كفاءة معلمي الرياضيات المهنية وخبراتهم التدريسية.

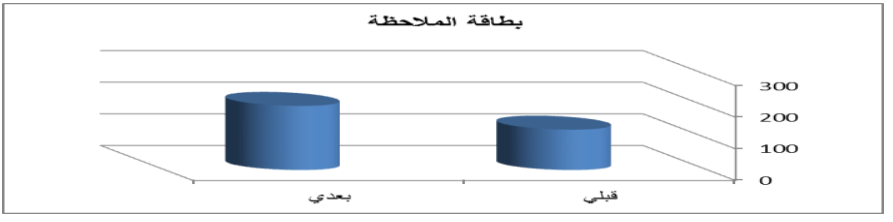
- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

والذى ينص علي : " **توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في بطاقة الملاحظة (الجانب المهارى) لصالح درجات التطبيق البعدي.**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.

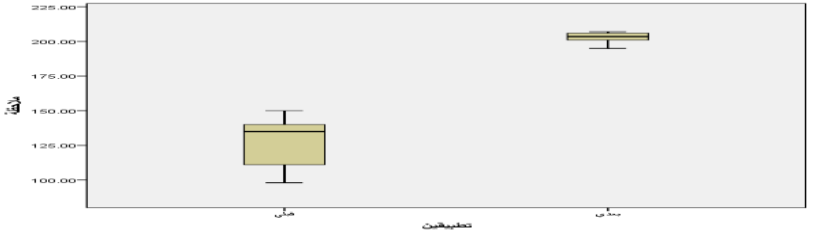
المقياس	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة النهائية
بطاقة الملاحظة	قبلى	٣٤	١٢٧.٧١	١٦.٥٠٠٧٤	١٨٠
	بعدى	٣٤	٢٠٢.٩١	٣.٣٦٠٨٠	

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط درجات التطبيق البعدي بلغ (٢٠٢,٩) من الدرجة النهائية ، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (١٢٧,٧) درجة من الدرجة النهائية بمقدار(٧٥,٢) درجة مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي ، كما يتضح زيادة تجانس درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (البرنامج المقترح). وبتمثيل درجات التطبيقين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٦) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

وبتمثيل درجات التطبيقين بيانياً باستخدام شكل الصندوق والنقط – Box Plots وهو أحد أشكال الإحصاء الاستكشافي Exploratory Analysis الحديث، اتضح ما يلى :



شكل (٧) تمثيل الصندوق والنقطة لدرجات التطبيقين (بطاقة الملاحظة)

ويمكن عرض نتائج الشكل البياني (٧) من خلال الجدول (٨):

جدول(٨) المقاييس الإحصائية المستخلصة من شكل الصندوق والنقطة لدرجات التطبيقين

المقاييس الإحصائية	القبلى	البعدى
أقل درجة	٩٨.٠٠	١٩٥.٠٠
أكبر درجة	١٥٠.٠٠	٢٠٧.٠٠
الربيع الأدنى	١١٠.٧٥٠٠	٢٠٠.٧٥٠٠
الوسيط	١٣٥.٠٠٠٠	٢٠٣.٥٠٠٠
الربيع الأعلى	١٤٠.٠٠٠٠	٢٠٦.٠٠٠٠

ويتضح من التمثيلات البيانية السابقة وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المعلمات.

وللتحقق من الدلالة الإحصائيةللفرق بين المتوسطين عند مستوى (٠.٠١) تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر) و باستخدام اختبار "ت" لفروق المتوسطات لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين اتضح ما يلى :

جدول (٩) نتائج اختبار" ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في بطاقة الملاحظة

المقياس	متوسط الفرق	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوي الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر	الفاعلية
بطاقة الملاحظة	٧٥.٢٠٥٩	١٦.٨٥٧٣٠	٣٣	٢٦.٠١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٥	٩.٠٥	فاعلية مرتفعة جدا ومهمة تربوياً

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة " ت " المحسوبة (٢٦.٠١) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٣٣) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذات المتوسط الأعلى).

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على وجودفرق دال إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس ببرنامج مقترح (علي أدوات الويب ٢) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي."

كما يوضح الجدول نتائج تطبيق حجم الأثر ومقياس مربع إيتا(η^2) كمقياس لفاعلية ودرجة أهمية نتائج البحث ذات الدلالة الإحصائية حيث يتضح من الجدول أن قيمة اختبار مربع إيتا(η^2) لبطاقة الملاحظة ككل بلغت (٠,٩٥) أي أن (٩٥٪) من التباين بين درجات التطبيقين يمكن تفسيره بسبب المعالجة التدريسية التي تعرض لها مجموعة البحث ، أي أن هناك أثر وفاعلية كبيرة ومهمة تربويا لاستخدام البرنامج المقترح (باستخدام أدوات الويب ٢) في تنمية الأداء المهاري لتدريس المناهج المطورة،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات والتى توصلت الى فعالية برامج التنمية المهنية فى تنمية الاداء المهنى لمعلمى رياضيات الصف التاسع كما فى دراسة

(Stecher,Pamela,2015) وتنمية الكفاءات المهنية لمعلمى الرياضيات كما في دراسة (Boriack,Anna,2013) وتنمية التطبيقات التدريسية للبرهان الرياضى لمعلمى الرياضيات كما فى دراسة (Chedister,Mathe,2013) وتنمية مهارات استخدام التمثيلات الرياضية أثناء شرح دروس الرياضيات كما في دراسة (Park,Mi Sun,2013)، وتنمية مهارة تدريس حل المشكلات الرياضية لدى معلمى المرحلة الثانوية كما فى دراسة (آل المطهر، ٢٠١٣)، تنمية الأداء المهنى لمعلمى رياضيات المرحلة الثانوية كما في دراسة (Marcilo, Borba, 2012) وتنمية مهارات دمج معلمى الرياضيات للاستقصاء الرياضى أثناء شرحهم لدروس الرياضيات كما في دراسة (Mathison,2011)، وتنمية مهارات معلمى الرياضيات في استخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات كما في دراسة (Young,Jamaal,2011)، وتوصلت دراسة(Essing,Dawn,2011) الى فعالية برامج التنمية المهنية باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب الأدائي (الممارسات التدريسية) لمعلمى رياضيات المرحلة الابتدائية داخل فصول الرياضيات، دراسة (Thomas,Shay,2011)والتي توصلت الى فعالية برامج التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات في تنمية ممارساتهم التدريسية داخل الفصول وتنمية قدرتهم على استخدام التقنيات التكنولوجية أثناء التدريس وادارة المناقشات الجماعية بين الطلاب.

وتشير نتائج البحث الى فعالية البرنامج المقترحباستخدام أدوات الويب (٢.٠) التعليمية لتنمية الجانب المعرفى والمهارى لمعلمات الرياضيات ويرجع ذلك الى:

- تم بناء البرنامج المقترح في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمات الرياضيات والتي أقررنها بأنفسهن مما ساهم في مشركتهم الفعالة في البرنامج والتفاعل مع مكوناته.
- اعتماد البرنامج التدريبي على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية ساعد التغلب على البعد الزماني والمكاني مما أتاح للمعلمات الفرصة للاطلاع على البرنامج في اى وقت وفى اى مكان دون مشقة الحضور.
- ساعدت أساليب عرض المحتوى التعليمي وما يتضمنه من معارف ومعلومات وتنوع وسائطه من خلال المدونة في اثراء الجانب المعرفى رفع مستوى الدافعية لدى المعلمات والتى تتضح دلالته العملية في تنوع أشكال الملفات من مقاطع فيديو وصور وروابط والمناقشات بين المعلمات والباحثة.
- تنوع الأنشطة التعليمية المتضمنة بالمديولات التعليمية بالمدونة من عروض تعليمية وصور وفيديوهات تعليمية وروابط لمواقع ومدونات... وغيرها، مما عمل زيادة تفاعل المتدربات مع البرنامج وجعل تقديم المعلومات بطريقة أكثر تشويقا وجاذبية.
- تزويد البرنامج (من خلال المدونة والقناة التعليمية) المعلمات بنماذج من الدروس النموذجية للتدريس باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وربط أنشطة وتكليفات البرنامج بالمنهج الذى تقوم المعلمات فعلا بتدريسه، مما عمل على تنمية الجانب المهارى للمعلمات.

- تنوع أساليب التقويم المتاحة داخل البرنامج من خلال التقويم القبلي لتحديد نقاط القوة والضعف وكذلك التقويم البنائي والختامي مما سهل تقديم التغذية الراجعة للمعلمات وزاد من مشاركتهن، كما اظهرت استجابات المعلمات على الأسئلة المتضمنة بالمدونة مدى الاستفادة التى تمت من دراستهم للمحتوى المتضمن بالمدونة والقناة التعليمية.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصى الباحثة بما يلى:

- استفادة مراكز التدريب التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم من البرنامج التدريبي المقترح القائم على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية الذى أعدته الباحثة للمساهمة في النمو المهنى لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- ضرورة الاستمرار بتدريب معلمي الرياضيات لتطوير نموهم المهني في ظل وجود مناهج مطورة وحديثة.
- الافادة من تقنيات الويب (٢.٠) التعليمية عند بناء برامج التنمية المهنية لتنمية أساليب تدريسية لدى المعلمات وقياس أثرها على طالباتهن.

- **مقترحات الدراسة** :

- اجراء بحوث علمية مماثلة للدراسة الحالية لتدريب معلمى الرياضيات باستخدام أدوات الويب ٢.٠ في المراحل الابتدائية والثانوية.
- اجراء دراسة علمية لتدريب معلمى رياضيات المرحلة المتوسطة ببرامج تدريبية اخرى ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
- تطوير برامج للتنمية المهنية في ضوء تكنولوجيا التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة.

- **المراجع** :

- الباز، مروة محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب ٢ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، مجلة التربية العلمية، العدد الثاني، المجلد السادس عشر.

- البربرى، رفيق سعيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعلم تعاوني قائم على تطبيقات الويب ٢.٠ في تنمية الوعى بمتطلبات الأمن الصناعي والسلامة المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ابريل، ٧٥ -١٣٢.

- البلوي، عبدالله؛ سعيد، ردمان (٢٠١٣أ). احتياجات التطور المهني لمعلمي رياضيات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مركز التميز البحثي لتطوير الرياضيات والعلوم، جامعة الملك سعود، مجلةالدراسات التربوية والنفسية، مجلد٦، العدد ١، ١١٤ - ١٣٢.

- البلوي، عبدالله؛ سعيد، ردمان محمد (٢٠١٣ب). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، العدد ٣٨.

- الثقفي، حامد أحمد حسين (٢٠١٣).تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

- الحربى، محمد صنت (٢٠١٢). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة سلسلة (مارجوهيل) في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات، مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي، المجلد (٣)، العدد (٢)، ص ص ٢٤٠ -٣٢٩.

- الحلفاوي، وليد (٢٠١٠). التعليم الالكتروني: تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الخطيب، محمد (٢٠١٢). تصور مقترح للمعايير المهنية المعاصرة لمعلمي الرياضيات ومدى توافرها لدى مجموعةمن معلمي الرياضيات في السعودية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، الأردن، المجلد ٢٦، العدد ٢، ص ص ٢٥٨ -٢٩٥.

- الدوسرى، الصفاء سعيد (٢٠١٤). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الألى والاتجاه نحوها لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة، ماجستير، جامعة أم القرى.

- الرويس،عبدالعزيز (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات في استخدام الرياضيات الماتعة داخل الفصل على تنمية مهارات التفكيرالناقد وخفض قلق الرياضيات عندالطالبات،مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الثاني عشر.

- السلامة، حصة محمد (٢٠١٣). الويب ٢.٠ وتوظيفها في التعليم وعمليات التنمية المهنية عن بعد،رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- الشايع، فهد سليمان (٢٠١٤). واقع التطوير المهني للمعلم المصاحب لمشروع " تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي المناهج ، مجلة رسالة في التربية وعلم النفس(جستن) ، العدد ٤٢.

- الصعيدي، عمر بن سالم (٢٠١٣). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات ادارة الصف، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد ١٥٦، الجزء الأول، ديسمبر .

- العمرى، محمد بلقاسم (٢٠١٠).الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين ،ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- المالكي، عبد الملك مسفر (٢٠١١).فعالية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، دكتوراه، كلية التربية، جامعة ام القرى.

- المشيخي، نوال غالب سلمان (٢٠١١).فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلماتالرياضيات في التواصلالرياضيبالمرحلتينالمتوسطةوالثانويةبمدينةتبوك، ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- آل المطهر، محمد أحمد مطهر (٢٠١٣).برنامج إلكتروني مقترح لتنمية تدريس حل المشكلة الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وعلاقته بنمو بعض جوانب التفكير الإبداعي لدى طلابهم ، دكتوراه، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

- آل المطهر، محمد أحمد (٢٠١٥).التنمية المهنية الالكترونية ومعلم التعليم العام، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- العليان، فهد عبد الرحمن (٢٠١٠).تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين، دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

- بايونس، أمل سالم (٢٠١٢).تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية بمكة المكرمة.

- بدر، بثينة محمد (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي عبر الانترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات، مجلة العلوم التربوية ، العدد (٢) ، الجزء (٢) ، ص ص ٢٢٣ -٢٥٨.

- جحلان، عبد الله بن عمر (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية، دكتوراه. مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.

- حمادة، أمل ابراهيم، اسماعيل، أية طلعت (٢٠١٤). أثر تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢.٠ وفقا لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات ادارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الألى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٦، الجزء الثانى، ديسمبر .

- رصرص، حسن رشاد (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الثالث ، ص ص٣٥٣ - ٣٧٦، يوليو.

- زيد، عبد الله صالح (٢٠١٤). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمى الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمن في ضوء احتياجاتهم المهنية وأثره فى اتجاهات الطلاب نحو مادة الفيزياء ، دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٣). تكنولوجيا التعليم المعاصر وتطوير المنهاج، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١١). أثر برنامج قائم على أدوات الجيل الثانى للويب Web 2.0 في تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الالكترونية وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائى بكلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السادس والسبعون، الجزء الثنى، مايو.

- عزمي، نبيل (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عمران، خالد عبد اللطيف (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٣١، يناير.

- عارف، أحلام دسوقي (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على بعض أدوات الويب ٢.٠ في تنمية بعض مهارات تصميم وانتاج الاختبارات الالكترونية لدى طالبات كلية التربية بالزلفى، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ٢٠٦.

- عواجى، بكرى محمد (٢٠١٥).توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي الرياضيات لتدريس مقررات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- محمود، أحمد عبد الله (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات انتاج الدروس الالكترونية لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد الثاني (٤٦).

- Alonso, D.&Blazqued, E. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face to face learning environments really different? Educational technology & society, 12(4), P.333

- Anthony, Glenda& Walsha, Margaret. (2009). Characteristics Of Effective Teaching Of Mathematics: Aview from the west, Journal of mathematics Education, Vol.2, No.2, PP.147-164.
- Berry Bertram, Kathryn.(2011).Preparing culturally responsive teachers of science, technology, engineering, and math using the Geophysical Institute Framework for Professional Development in Alaska, Ph.D, University of Alaska Fairbanks.
- Boriack, Anna Christine. (2013).Teachers' perceptions of effective science, technology, and mathematics professional development and changes in classroom practices ,Ph.D, Texas A & M University
- Chedister, Matthew (2013).The effects of a professional development program on teachers' beliefs and teaching of mathematical proofs, Ed.D, Boston University.
- Copper, David& Phillipson, Shane. (2015).Using the lesson observation On-line (Evidence portfolio platform (LOOP) to enhance the professional experience of initial teacher education, Pedagogy in Practices, Vol.1(1),6-37.
- Drust, Janice H (2013).Elementary School Teacher's Perceptions of the Math Coach Approach to Professional Development, Ed.D, Walden University
- Essig, Dawn. (2011). ACase Study of Interactive Whiteboard Professional Development for Elementary Mathematics Teachers. Ed.D, Walden University.
- Frugaletti, Jennifer (2013). Secondary math teachers' self-perception of professional development, M.Ed, Saint Mary's College of California.
- Garner, Arthur L., Jr (2011).Understanding Mathematics Teachers' Beliefs about Professional Learning Communities and Professional Development, Ed.D, Walden University.
- Gibbs, Renamarie (2011).Collaboration for leadership and improvement in math education (CLIME): Teachers' perceptions of the impact of professional development on instructional practices, Ed.D, California State University, Fullerton.
- Han, Sun Young (2013).The impact of STEM PBL teacher professional development on student mathematics achievement in high schools,Ph.D, Texas A & M University.
- Henrikson, Robin (2013).Relationship Between Growth in Student Learning in Mathematics and Characteristics of Effective Teacher Professional Development, Ph.D, Seattle Pacific University.

- Hossain, Mokter; Wiest, Lynda R (2013). Collaborative Middle School Geometry through Blogs and Other Web 2.0 Technologies, Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, v32,n3, Jul.
- Kale, Ugur; Goh, Debbie (2014). Teaching Style, ICT Experience and Teachers' Attitudes toward Teaching with Web 2.0, Education and Information Technologies, v19 n1 p41-60 Mar
- Kearney, Matthew& Maher, Daiman (2013). Mobile learning in maths teacher education: using Ipad to support pre-service teacher professional development, Australian Educational Computing Journal, Vol.27, N,3.
- Killion, Joellen (2015). Professional Learning for Math Teachers Is a Plus for Students. Lessons from Research, Journal of Staff Development, v36 n3 p58-60 Jun.
- Kim, Jackie& Foster, Ardyth (2016). Exploring the Learning by Design Approach in a Professional Development Workshop Designed to Integrate Technology in Differentiated Math Instruction for Elementary Teachers, Early Childhood Research Quarterly,V 34.
- Marcelo, Borba.(2012). Humans with media and continuing education for mathematics teachers in online environments, Mathematics Education Journal, may.
- Mathison, Heather R(2011).Implementing professional development: A case study of mathematics teachers using inquiry in the classroom context,Ph.D, Montana State University.
- McCoy, Leah P(2014). Web 2.0 in the Mathematics Classroom, Mathematics Teaching in the Middle School, v20 n4 p237-242 Nov
- McCartney, Kathleen Perry (2013). The effects of professional development on the knowledge, attitudes, &anxiety of intermediate teachers of mathematics,Ed.D, Trevecca Nazarene University .
- Nichols, S. & Johnson, G. (2010). "Perception and implementation of the Ohio Academic Content and Process Standards for Mathematics among middle school teachers". Ohio University. 3423503
- Olson, Amy M.(2014) .Teacher education students: Their experience of mathematics anxiety, self-efficacy, and teacher professional development ,Ph.D ,The University of Arizona.
- Park, Mi Sun (2013). Professional development and teacher change: Teachers' practices and beliefs about using multiple

representations in teaching mathematics, Ph.D, University of Minnesota

- Polly, Drew, E (2015). Cases on Technology Integration in Mathematics Education, Collected Works – General, ED564036.
- Patricia, Bonner.(2014).Transformation to teacher attitude and approach to math instruction through collaborative action research, Teacher Education Quarterly,Vol.33,N.3.
- Prieto, Nuria Joglar; Sordo Juanena (2014). Designing "Geometry 2.0" Learning Environments: A Preliminary Study with Primary School Students,International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v45 n3 p396-416
- Rose Sinicrope & Others.(2015). Preservice teachers of high school mathematics : success, failure, and persistence in the face of math challenges, School Science and Mathematics Journal, Vol.115, Issue.2, P. 56-65, February.
- Ross, Karen E. L (2011).Professional Development for In-Service Mathematics Teachers: A Critical Connection to English Language Learner Students in Mainstream Classrooms, Ph.D, College of Notre Dame of Maryland
- Shayne, Piasta (2015). Professional development for early childhood educators: Efforts to improve math and science learning opportunities in early childhood classrooms, Journal of Educational Psychology, Vol 107(2), May, 407-422
- Smith,Michael, E.(2015). Math teacher perceptions of professional development and student performance, Ph.D, Walden University.
- St. Clair, Sibyl Yvette.(2011).Understanding teacher professional development for urban and suburban high school mathematics teachers, Ph.D, Wayne State University.
- Stecher, Pamela& Others.(2015). On line professional development for Algebra progress monitoring: teacher use and satisfaction, Health, Education and human development journal, Spring.
- Thomas, Shayla Mina(2011).Implementing Reform-Based Mathematics Instruction After Participating in Professional Development: Two High School Teachers' Experiences ,Ph.D, North Carolina State University
- Young, Jamaal Rashad(2011).Implications for integrating the Interactive Whiteboard and professional development to expand

mathematics teachers TPACK in an urban middle school,Ph.D, Texas A & M University.

- Zein, rana & Majdalani, Mona (2012). implementation of Blogs and Wikis in a Middle School Math Class: An Exploratory Case Study. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar 05, 2012 in Austin, Texas.

****

البحث الثالث :

برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية

إعداد :

د/ أبوالدهب البدري علي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية جامعة المنيا
وأستاذ مشارك بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د/ خالد فاروق الهواري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية جامعة الأزهر
وأستاذ مشارك بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية "

د/ أبوالدهب البدري علي د/ خالد فاروق الهواري

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على التدريس التأملي، ةقياس أثره في تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، وبناء البرنامج القائم على التدريس التأملي في ضوء هذه المهارات؛ وللتأكد من صحة فروض الدراسة تم تطبيق اختبار الأداء المعرفي، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية قبليا على عينة من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ه والبالغ عددهم (٣٥) طالبا معلما، ثم تدريس لقاءات البرنامج لمدة ثمانية أسابيع، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة بعديا على مجموعة البحث. وباستخدام اختبار" ت" T.Test للعينات المرتبطة، وقيمة مربع ايتا "η٢ أسفرت نتائج البحث عن أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الأداء المعرفي والمهاري في مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى مجموعة البحث، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، مهارات إدارة الصف، والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى.

A Program Based on Refelective Teaching for Developing Arabic Language Preservice Teachers' Classroom Management Skills and Attitude Towards Using Standard Arabic in Teaching

Dr. Abualdhib albadri Ali, Dr. Khalid Farouk Al-Hawari

Abstact:

The present study aimed at measuring the effect of a program based on reflective teaching on developing Educational Diploma Arabic language preservice teachers' classroom management skills and attitude towards using Standard Arabic in teaching. To achieve this aim, the following instruments were developed: an inventory of classroom management skills, a program based on reflective teaching, an achivement test, a scale of attitudes towards using Standard Arabic in teaching and an observation sheet for assessing teachers' perfromance. The tools were adminstered on a sample of 35 presrvice teachers for 8 weeks in Taibah University. Using T-test and ٢"η, the results showed the positive effect of the program on developing cogntion and performance in classroom management in addition to attitudes towards using Standard Arabic in teaching. A number of recommmendations is suggested.

Key words: Refelective teaching, Classroom management skills, Attitude towards using Standard Arabic in teaching.

• **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

يشهد العالم الآن العديد من التطورات العلمية والمعرفية في كافة المجالات، وعلى كافة الأصعدة؛ الأمر الذي دعا المجتمعات إلى زيادة الاهتمام بتنمية الطاقات البشرية لأبنائها، من خلال تطوير منظومة العملية التعليمية؛ لتنمية قدرة الطلاب على التكيف مع هذه التطورات.

ويعد تطوير التعليم أحد أهم أدوات التقدم في ظل التغييرات السريعة والمتلاحقة؛ لذا تسعى معظم دول العالم إلى تطوير تعليمها؛ بهدف الوصول إلى رؤية واضحة لمدخلاته ومخرجاته، وكذا تحقيق الأهداف المنشودة منه؛ إيمانا بأن جودة التعليم أصبحت ضرورة أمن قومي؛ للحفاظ على هوية الأفراد في هذه الدول. (علي حسن، وأبوالدهب البدري، ٢٠٠٩؛ ٥٤٨) .

ولذلك تشهد الأنظمة التعليمية في مختلف الدول العربية مراجعات مستمرة، بهدف تطويرها ورفع مستواها، حتى يتم تحقيق غاياتها بإعداد جيل متعلم منتج يستطيع التعامل مع تطورات العصر، ورؤى المستقبل، والإفادة من معطياته في إطار الثقافة العربية الإسلامية، وتمثل التنمية المهنية للمعلمين أحد أبرز جوانب هذا التطوير التي تلقى اهتماماً واسعاً في الأوساط التربوية؛ حتى تتحقق أهداف التربية والتعليم في البلدان العربية.(حسن شحاتة، ٢٠٠٣،٣٢؛ جبر الجبر، ٢٠١٣؛ ص ٩٢).

ومن ثم تسعى أنظمة التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم، إلى توفير فرص النمو المتكامل للمعلم؛ انطلاقاً من أن المعلم أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية، الأمر الذي يقتضي أن تكون التنمية المهنية للمعلمين عملية مستدامة؛ من خلال توفير خبرات تعليمية ومهنية متنوعة، تقوم على التأمل والاستقصاء، يتفاعل معها المعلمون؛ ليتمكنوا خلالها من تحقيق المعرفة، ومن ثم التأثير في طلابهم، وتحقيق نواتج التعلم لديهم.

واللغة العربية هي الأداة التي يستخدمها الطلاب في تحصيل المواد الدراسية الأخرى، وعلى مقدار نموهم في النواحي اللغوية المختلفة، يتوقف اكتسابهم لما تشتمل عليه هذا المواد من معلومات واتجاهات ومهارات، ويمثل معلموها ركيزة أساسية في العملية التربوية، ويقع على عاتقهم مسئولية التوظيف الجيد للاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم؛ لذا فإن توافر الأعداد الكافية من النوعيات المدربة من معلمي اللغة العربية، يبشر بنجاح وفاعلية النظام التعليمي؛ مما يلزم إعادة النظر في كل من برامج إعدادهم وتدريبهم.(فتحي يونس ، ٢٠٠١ ، ١٣٢؛ حسن شحاتة ، ٢٠٠٢ ، ٤٢ ؛ رشدي طعيمة ،٢٠٠٦ ، ٣٢٥)

ولذلك يجب أن تخضع برامج إعداد الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية لمراجعات مستمرة، باعتبارها أحد أهم مداخل إصلاح التعليم؛ للتأكد

من امتلاك المعلم لمهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية؛ انطلاقا من أن رفع مستوى الأداء للنظام التعليمي وتطويره لا يتحقق إلا من خلال معلم تم إعداده بشكل جيد؛ فمهما بلغت جودة المنهج، فإنها تظل بلا فائدة مالم يتوافر لها معلم أحسن إعداده.

ومعلم اللغة العربية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية، فهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، ومن هنا فإن الاهتمام ببرامج إعداده مطلب تربوي، في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه اللغة العربية. ويتوقف أثر المعلم وفاعليته في توظيف ما لديه من مهارات في إدارة موقف التعلم، وأداء المهام التعليمية والمساندة لعملية التعليم، وإحداث التغيرات المنشودة في المتعلمين؛ فامتلاك المعلم لمهارات إدارة التعلم الصفي شرط ضروري ولازم لتحقيق الفاعلية في التعليم، وإحداث الآثار الفاعلة في نفوس طلابه. (محمد رجب فضل الله ، محمد جابر قاسم، ٢٠٠٣؛ ١٦٧؛ كريم علي، وأحمد الديلمي، ٢٠٠٦).

وعليه فإن الارتقاء بأداء معلمي اللغة العربية لا يمكن أن يتحقق إلا إذا زادت فاعليتهم في إدارة مواقف التعليم والتعلم؛ فكفاءة هؤلاء المعلمين وفاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة تتوقف إلى ـ حد كبير ـ على حسن إدارتهم لقاعة الدرس، والمحافظة على النظام فيها؛ ولذلك يعد تطوير أداء المعلم على مهارة إدارة الصف نقطة الانطلاق الحقيقية نحو تحسين مخرجات النظم التعليمية، ونحو إصلاح التعليم وتطويره.

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التركيز على تنمية مهارات إدارة الصف في برامج إعداد المعلمين باعتبارها عاملا أساسيا لتطوير العملية التعليمية، حيث إن تلك المهارات يتم اكتسابها غالبا أثناء التدريب الميداني من خلال عمليات التجريب والممارسة، ولا تكتسب بصورة كبيرة في برامج إعداد المعلمين. كما أن التفاعل الصفي مع التلاميذ داخل قاعة الدراسة، وما يكتنفه من مظاهر وسلوكيات مختلفة، يعد من القضايا المهمة التي تسبب مشكلات لدى المعلمين قبل الخدمة، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة على مهارات إدارة الصف، والاهتمام بالنمو المهني لهم كدراسة كل من: عباس أحمد(٢٠١٢)؛ عبد الرحمن الفوزان (٢٠١٣) ؛ زينب السيد (٢٠١٣)، جبر الجبر (٢٠١٣) ؛ (McNally, J., Alanson, J., Whewell, C., & Wilson, G. ,2005; Siebert, C. J. ,2005; Putman, S. M. (2009), Croswell, L. (2009), Putman, S. M. ,2009), Pellegrino, A. M. (2010), Goh, P., & Matthews, B. ,2011)

وإدارة الصف تتجاوز مرحلة حفظ وضبط النظام داخل الفصل، إلى مهام متنوعة؛ فتشتمل على النواحي السلوكية، والاجتماعية، والنفسية، والفيزيقية، ومواقف التعلم. وتمثل إدارة البيئة الصفية المحور الأساسي الذي تنطلق منها

عملية نواتج التعليم وتطوير مخرجاته، وإعطاء أهمية كبيرة لما يتم داخل بيئة الفصل، كما تتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للموقف الصفي، والمحافظة على النظام في غرفة الصف، وخلق الظروف المناسبة وتوفير الشروط الملائمة التي يحدث في إطارها التعلم، كما أن الإدارة الفعالة للموقف الصفي شرط ضروري للتعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف التربوية. (محمد الحاج خليل وآخرون، ١٩٩٦، ٣٩ ، محمد زياد حمدان ، ٢٠٠٣ ، ١١٨ ؛ ونغ، هاري ك، وونغ، روزميري، ٢٠٠٣، ٢١٨).

يتضح مما سبق أن قدرة الطلاب على مواصلة التعلم رهينة البيئة الصفية؛ فإذا اتصفت بيئة التعلم باحترام المتعلم وتقديره، وتشجيعه على مواصلة التعلم، فإنها تعد جاذبة وفاعلة وتحقق النتائج المرجوة منها، وإذا كانت البيئة تتسم بسلطوية المعلم، فهذا يؤثر على شخصية طلابه، ويعوق تفاعلهم مع معلمهم ومع معطيات الموقف التعليمي بشكل عام. وبصفة عامة فإن التعليم الفعال للغة العربية لا يمكن أن يتم في صف تسوده الفوضى والاضطراب أو تسيطر عليه أجواء القلق والتوتر، أو تنتشر بين طلابه حالة من الاسترخاء والفتور وعدم الاكتراث بما يجري.

وتعرف إدارة الصف بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل الصف، لتنمية أنماط سلوكية جيدة لدى الطلاب، وحذف أخرى سيئة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال منتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته. وتتحدد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وطلابه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة، تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى السلامة النفسية للمتعلم. (حسن زيتون، ٢٠٠٤، ١٧٦ ؛ إدموند إيمر وآخرون، ٢٠٠٥ ،٦١؛ جيمس دانهيل،٢٠٠٣ ،٩٢)

وتسعى الإدارة الصفية الفعالة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل في توفير المناخ التعليمي الفعال، وتوفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب، ومراعاة النمو المتكامل للطالب، ورفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى الطلاب. كما أن لإدارة الصف مجموعة من المعايير التي يجب أن يكون معلم اللغة العربية ـ كغيره من المعلمين ـ قادرا على أدائها داخل الصف وهي: تيسير خبرات التعلم الفعال، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، وإشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩ ،٥٧؛ جيمس دانهيل،٢٠٠٣ ٩٥)

يتضح مما سبق مهارات إدارة الصف تمثل ركنا أساسيا في عملية التنمية المهنية الشاملة لمعلمي اللغة العربية في كافة مراحل التعليم وأنواعه، وأنها تشمل كل ما يجب أن يفعله المعلم ليحقق غايتين: هما تعزيز وتشجيع اشتراك الطلاب وتعاونهم جميعا في كل النشاطات الصفية، وخلق جو دراسي مثمر؛ ولهذا فإن حاجة الطلاب إلى الإدارة الجيدة للصف تفوق حاجة المعلم لها؛ لأنها تضمن الأمن والطمأنينة لهم ، فلا تحدث مواقف طارئة، ولا يحدث ضوضاء في قاعة الدرس.

ومن ناحية أخرى شهدت السنوات الأخيرة تغيرا وتطورا في أدوار ومهام المعلم وفق مبادئ ومعايير التنمية المهنية المستدامة؛ فتغير دور المعلم بصورة واضحة، ليصبح مسهلا لعملية التعلم لدى طلابه؛ ومصمما لبيئة التعلم، ومشخصا لمستويات طلابه، وموفرا لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية، ومتابعا لتقدمهم ومرشدا وموجها لهم، حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

ويتطلب هذا أن يغير المعلم مفهومه عن التعليم والتعلم، وعن أدواره وممارساته، وأن يفتش في نفسه عن مكامن قوته، وفرص التحسين في أدائه معتمدا في ذلك على عدة منطلقات، من أهمها: التأمل المهني (الذاتي والتعاوني) القائم على المعايير المهنية، والجودة في الأداء المهني المتفق مع المعايير المهنية، والتعاون والمشاركة في إطار مفهوم المجتمعات المهنية المتعلمة.(مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ٨) .

ومن هنا تنمو قدرة المعلم علي التأمل المهني القائم على المعايير المهنية مستخدما في ذلك التدريس التأملي من خلال الاستقصاء الواعي والتفكير المتعمق والمنظم لممارساته الواقعية من حيث معتقداته وقيمه وخبراته ومعارفه ومهاراته؛ للتعرُّف على جوانب القوة والضعف، وفرص التحسين في أدائه؛ ووضع تصور للممارسات المهنية المرغوب تحقيقها مستقبلا؛ بهدف تحسينها والوصول إلى أداء أكثر فاعلية، في ضوء معايير الأداء المهني الجيِّد من خلال الاستفادة من معطيات التدريس التأملي.

فالتدريس التأملي مدخل تدريسي يتحول فيه المعلمون إلى صناع قرار، يفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر، متأملين دورهم، وكيف يربطون بين النظرية والتطبيق، مع تشخيصهم لمهارات التدريس، كما أن النمو المهني للمعلم ينمو بشكل ذاتي؛ فيتعلم المعلمون من خلال التأمل في ممارساتهم داخل الفصل، كما أن التدريس التأملي يساعد على نقل المتعلم من خبرة إلى أخرى. Richard, P & Kimberlee 2005) (Thornton, B & Maher, D, 2001, 25, King & Kitchener, 2002, 40,

ويعرف التدريس التأملي Reflective Teaching بأنه التأمل والتفكير الناقد الإيجابي ذاتيا والمستمر للممارسات والإجراءات التدريسية التي يقوم المعلم

بتنفيذها؛ بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات التدريسية أثناء الموقف التدريسي، كما يعرف بأنه الاستبصار الذاتي الذي يبديه المعلم تجاه ممارسات التدريسية أثناء الحصة، والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة عن الاستفسارات الذاتية Self- Questioning التي يجريها المعلم. (محمود مراد، ٢٠٠٧؛ كوثر بلجون ٢٠١٠)

والتدريس التأملي يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظورٍ المعلمٍ نفسه، أو من منظور الآخرين، حيث يتضمن التدريس التأملي تفكيرا دقيقا واعيا للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء تخطيط التدريس وتنفيذه؛ حيث يتوقع ويقيم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب، ويستفيد من استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة، ويعد التدريس التأملي من أهم الإستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء المعلمين مهنيًا؛ لأنه يساعدهم على التعلم من خلال التأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلم. (أوسترمان، وكوتكامب، ٢٠٠٢؛ جبر الجبر، ٢٠١٣؛ ٩٣).

ويؤكد كثير من التربويين على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم في كليات التربية والمؤسسات التعليمية المختلفة خبرات وأنشطة تسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لديهم، بحيث تجعله على وعي بالفرضيات التي ينطلق منها التدريس، وتزيد من مستوى الدافعية والاستعداد لديه، وتخلق لديه القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي من خلال فهمه لممارساته التدريسية، واستخدام المواقف الانسانية في إدارة الصف (محمد زياد حمدان، ٢٠٠٣؛ رشدي طعيمة، ٢٠٠٤؛ حسن شحاتة، ٢٠٠٦ ؛ جبر الجبر، ٢٠١٥ ؛ Trudeau & Harle, 2006, (Banniink & Van Dam 2007, Sarsar 2008

ويتمركز إعداد الطلاب المعلمين في ضوء الممارسات التأملية حول تنمية مهارات التدريس التأملي عن طريق التصور العقلي في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية؛ ومن هنا تسعى برامج التنمية المهنية للمعلمين بالتركيز على مفهوم التدريس التأملي، تلبية للاتجاهات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين. (عبد الله أبو النجا، ٢٠٠٨ ؛ سعاد محمد عمر، ٢٠٠٩)

ويُمكِّن التدريس التأملي المعزز لمهارات التفكير التأملي الطلاب المعلمين من التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يواجهونها في الموقف التعليمي باختلاف درجات تعقدها؛ وبالتالي تنموا قدراتهم التأملية والمهنية؛ مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر وضوحا وتحديدا (أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٤؛ Cama, Ferguson, & Huyck, 2007 ؛ Phan, 2006)

وفي التدريس التأملي يبحث المعلم دائما عن إجابات لأسئلة من قبيل: ماذا حدث؟ ولماذا حدث؟ الأمر الذي يساعده في تنمية مهاراته وكفاياته التدريسية؛ انطلاقا من فرضية أن المعلمين يمتلكون قناعات وتصورات متنوعة وراسخة في نفوسهم نحو مهنة التعليم وإستراتيجياته؛ وهذه التصورات هي المسئول الأول والمباشر في لفت أنظار الطلاب وتوجيههم نحو خبرات التعلم ونواتجه المرجوة خلال عملية التعلم. (وأوسترمان، وكوتكامب، ٢٠٠٢؛ Williams & Burden 1997, Wallace, 1991 Wallace,1991

ويتفق هذا مع ما توصلت دراسات عديدة مثل: دراسة هالة بخش (٢٠٠٣)، ومحمود مراد(٢٠٠٧)، وكوثر بلجون (٢٠١٠) من فاعلية التدريس التأملي في إتقان الممارسات التأملية في التدريس؛ ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات، ووجود اتجاهات إيجابية نحو النموذج المقترح من وجهة نظر جميع أفراد العينة.

ونتائج دراسات كل من: Hirsh, s. (2004) التي أكدت فاعلية استخدام نموذج الإرشاد التربوي في تنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، ودراسة George Anton & others (2006) التي أكدت دور نموذج الإرشاد التربوي في تنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمي مرحلة المدارس المتوسطة، وإلى أهمية ودور هذا النموذج في تنمية مهارات الملاحظة والإشراف التربوي لديهم من ناحية ، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى هؤلاء المعلمين.

كما أكدت نتائج دراسات أمل السيد خلف (٢٠٠٩)، ومستورة الشمري(٢٠١٣) فاعلية التدريس التأملي ونماذجه المتنوعة في تنمية مهارات المهارات التدريسية، وتنمية اتجاهات موجبة نحو التدريس، ودراسة محمد رجب فضل الله، وشاكر عبد العظيم، وشحاتة محروس (٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية المرتبطة بثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي، وعملت على توجيه ممارساته نحو التدريس الإبداعي.

وتمثل اللغة العربية هوية المرء، وهوية الأمة التي ينتسب إليها، وهي محور المنظومة الثقافية الأصيلة، وتعد اللغة العربية الفصيحة اللغة الأم؛ لأنها توحد بين أبناء الأمة، وهي ذاكرة الأمة ومستودع تراثها وحصنها الحصين للذود عن هويتنا وثقافتنا، وهي رمز ووعاء حضارة العرب والمسلمين ، ووسيلة للتفاعل والتفاهم بين بني جنسهم.

كما أن اللغة العربية أداة تفكير وتأمل، ومادة وظيفية، تحيا وتنمو لدى الطالب بإحيائها وتوظيفها في البيئة الدراسية، وبدونها لا يتوقع أن تكون لدى الطالب ملكة لغوية، ولا قدرة على اكتساب مهاراتها، وهي قادرة

على أن تفي بجميع متطلبات متحدثيها، وتعبر عن شعورهم وأحاسيسهم ووجداناتهم، وتخلق لديهم الشعور والرغبة في إتقان مفرداتها ومضامينها، باستخدام طرق واستراتيجيات ومداخل تتسق وطبيعتها وآليات تعلمها (سيد السايح، وعبد الرحمن الصغير، ٢٠٠٧).

ولما كانت اللغة وسيلة الفرد لاكتساب القيم والاتجاهات التي تشكل شخصيته، وتتحكم في سلوكه؛ كان الحفاظ عليها بالممارسة والاستعمال الدقيق والسليم أداة للتعبير الثقافي والتواصل الحضاري أمرا مهما وضروريا؛ ولذا يعد التدريس باللغة العربية الفصحى في جميع مراحل التعليم فرض عين على كل معلم؛ احتراما لأمته وانتماء لقوميته، خاصة وأن التعليم بالعامية لا يليق بالتعليم عامة؛ لأن العامية ضيقة لفظا ومعنى، كما أنها ليست اللغة الثقافية التي ترتقي بعقل الإنسان فكريا أو ثقافيا؛ ومن ثم فلابد أن تكون اللغة الفصحي هي لغة التعليم لأنها لغة الثقافة والفكر. (محمود السيد ، ٢٠٠٩ ؛ أبو مغلي، وآخرون، ٢٠٠٨ ؛ فتحي يونس، ٢٠٠٩، ٢٢).

وبالرغم مما سبق، فإن عددا غير قليل من معلمي اللغة العربية لا يستخدمون اللغة الفصحى في التدريس، وأنهم يعتمدون على العامية في التواصل مع طلابهم، كما تعوزهم القدرة على التواصل مع أقرانهم بالفصحى، إضافة إلى ضعف تحصيلهم اللغوي، الأمر الذي يخشى منه أن يتسرب هذا الضعف إلى طلابهم، ويفقدهم صعوبة في التواصل اللغوي؛ حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات أن الطلاب الذين درسوا على أيدي معلمين متمكنين لغويا قد تفوقوا على أقرانهم الذين درسوا على أيدي معلمين ضعاف لغويا.(يوسف الصميلي ، ١٩٩٨، ١٦ ؛ حسن جعفر الخليفة، ٢٠٠٥ ؛ محمد صالح خطاب، ٢٠٠٧، ٢١)

ويتفق هذا مع ما أشارت نتائج دراسات زين شحاتة ومحمد عقيلان (١٩٩٥)، وعبد الموجود وعلي (١٩٩٧)، ووجيه الصاوي (١٩٩٨)، وحسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥) أن أحد أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب عدم استخدام معلميهم اللغة العربية في التدريس، وتفشي استخدام العامية، وعدم التحدث بالفصحى في التدريس، وأن أداء المعلمين في الفصل يميل إلى الضعف اللغوي. وقد توصلت دراسة محمد البشري (٢٠٠٩) أن استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى في مدارس التعليم العام ضعيف، ولم يصل إلى المستوى المأمول.

وفي المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات تكوين اتجاهات موجبة نحو تعلم اللغة الفصحى في التعليم؛ حيث أظهرت نتائج دراسة شادية أحمد التل (١٩٩١) أن اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو اللغة العربية في المستويات الأولى كانت موجبة، كما أكدت دراسة كامل الطراونة (٢٠٠٦) أن اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو تعلم اللغة العربية كانت موجبة.

ولما كان الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة، وتأهيلهم ومساعدتهم على اكتساب المهارات التي تجعل منهم معلمين فاعلين وأكفاء أمرا مهما؛ فمن الأهمية بمكان توظيف مهارات إدارة الصف في عملية التعليم والتعلم، ومن هنا اهتم البحث الحالي بالتعرف على واقع الكفايات والأساليب الفاعلة التي يستخدمها الطلاب معلمي اللغة العربية لإدارة الصف الدراسي، والذي يمكن أن ينمي لديهم الاتجاهات الموجبة نحو استخدام اللغة العربية في التعليم؛ خاصة وأن نتائج دراسة عبد الرحمن الغامدي (١٩٩٩) والتي أظهرت أن الإدارة الصفية تمارس بشكل متوسط، وبأقل مما يتوقع من أهميتها.

ولعل هذا ما أوصت به دراسة مصطفى رسلان (١٩٩٨)، ودراسة كامل الطراونة (٢٠٠٦) من ضرورة أن يهتم المعلمون بتأكيد الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة العربية، والبحث عن الوسائل والطرق التي من شأنها تحبيب الطلاب في اللغة وتدفعهم إلى التفوق، وبناء برامج علاجية لأوجه القصور في اكتساب مهارات اللغة العربية، وضرورة العناية بإعداد معلم اللغة العربية، وتدريبه بحيث يمكن أن ينمي في المتعلم العادات والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة العربية .

وعلى الرغم من أهمية امتلاك المعلم لمهارات إدارة الصف، باعتبارها أداة رئيسة في نجاح العملية التعليمية فإن الواقع الحالي ـ كما أكدته الملاحظة الميدانية المباشرة لأحد الباحثيْن لطلاب الدبلوم التربوي ببرنامج التربية الميدانية بمدارس التطبيق ـ يعاني من قصور واضح في استخدام مهارات إدارة الصف، وفي استخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم. يضاف إلى ذلك أن اتجاهات كثير من معلمي اللغة العربية نحو استخدام الفصحى في التدريس كانت سالبة؛ حيث إن عدد غير قليل منهم يواجهون صعوبة ومشكلات تتصل بالقدرة على التواصل اللغوي مع طلابه، ويفتقرون إلى توظيف اللغة الفصحى أثناء عرض الدرس، بل إن الأمر يصل ذروته في انتشار العامية على ألسنة كثير منهم، بدلا من الفصحى خلال عرض الدرس.

وبمناقشة أحد الباحثيْن لمجموعة من طلاب التربية الميدانية ببرنامج الدبلوم التربوي، في الجلسات التأملية تبين أن هناك تدن واضح في معلومات هؤلاء الطلاب ومعارفهم حول المهارات الأساسية في إدارة البيئة الصفية في العملية التعليمية، وبمناقشتهم حول الأسباب التي تدعو إلى عدم عزوفهم عن استخدام الفصحى في التدريس، فأكدوا أن أهم الأسباب هي: الخوف من الفشل عند التعامل مع الطلاب باللغة الفصحى لفترة طويلة، وعدم المقدرة اللغوية لاختيار المفردات الأكثر تعبيرا عن الموقف التعليمي، وعدم فهم الطلاب للغة الفصحى وفهم مدلولاتها نظرا لعدم تعلمهم وفق قواعدها وأساليبها المتنوعة، وأن استخدام الفصحى في التدريس لا يساير روح العصر الحالي، كما أن العامية في التدريس يمكن أن يعطي حلولا لمشكلات التفاعل الصفي.

كما يكشف الواقع الحالي عدم امتلاك غالبية طلاب التربية الميدانية لطلاب الدبلوم التربوي، تخصص اللغة العربية لكثير من مهارات إدارة الصف؛ وقد تم استنتاج ذلك من خلال ملاحظة أدائهم التدريسي ببرنامج التربية الميدانية، كما تم إجراء بعض المقابلات١ غير المقننة مع بعض مديري المدارس المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة، وبعض المعلمين المتعاونين تخصص اللغة العربية، كما تم ملاحظة٢ بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، والتي اتضح من خلالها تدني وانخفاض مهارات إدارة الصف المدرسي؛ الأمر الذي يتفق مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابق ذكرها .

من هنا تبرز أهمية تدريب الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية على مهارات إدارة الصف في تنمية معارفهم بها، ومهاراتهم في استخدامها، وتنمية اتجاههم نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم، كما أن خلو ميدان تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وميدان تدريب المعلمين قبل الخدمة بصفة خاصة من دراسة استهدفت بناء برنامج قائم على التدريس التأملي، وتعرف أثره في تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؛ دعا الباحثين إلى إجراء هذا البحث.

- **تحديد مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، وعزوفهم الواضح عن استخدام اللغة الفصحي في التعليم، بالإضافة إلى الحاجة الماسة لبرامج حديثة تقوم على تأمل هؤلاء الطلاب لممارساتهم التدريسية في إدارة صفوفهم الدراسية، واللغة التي يستخدمونها في تفاعلهم الصفي مع طلابهم؛ بهدف تنمية مهاراتهم في إدارة الصف، واتجاههم نحو استخدام الفصحى بشكل رئيس في إدارة التفاعل اللغوي داخل الصفوف. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **إلى أي مدى يمكن تنمية مهارات إدارة الصف لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟**

وتتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي؟
- ما البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟

١ . تم إجراء بعض المقابلات (غير المقننة) مع عدد من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بإدارة تعليم المدينة المنورة.

٢ . تم إجراء ملاحظات غير مقننة لعدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية بإدارة تعليم المدينة المنورة.

- ما أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟
- ما أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية استخدام مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟
- ما أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على:

- الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة؛ لأنهم يدرسون مقرر البيئة الصفية، والذي يستهدف إكسابهم مجموعة من المعارف والمعلومات حول مهارات إدارة الصف من جهة، وتنمية مهاراتهم في استخدام هذه المهارات في صفوف تعليم اللغة العربية بالتعليم العام.
- مهارات إدارة الصف التي تم التوصل إليها باتباع الإجراءات المنهجية الواردة في البحث، والتي تمثلت في: مهارات الإدارة اللغوية للبيئة الصفية، ومهارات تهيئة غرفة الصف، ومهارات إدارة اللقاء الأول، ومهارات إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد، ومهارات استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف، ومهارات ضبط النظام داخل الصف.
- تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(١٤٣٦/١٤٣٧هـ) ؛ نظرا لأن الطلاب يدرسون مقرر البيئة الصفية ضمن مقررات هذا الفصل.

- **مصطلحات البحث** :

- **التدريس التأملي**:

يعرف التدريس التأملي إجرائيا بأنه: مجموعة الإجراءات التي تساعد الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي على القيام بعملية استقصاء ذهني نشط ومتأن حول ممارساتهم التدريسية في مهارات إدارة الصف في فصول تعليم اللغة العربية؛ بهدف تحسين وتطوير مهاراتهم المعرفية والتطبيقية في إدارة البيئة الصفية في تعليم اللغة العربية.

- **مهارات إدارة الصف**:

وتعرف مهارات إدارة الصف إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يستخدمها الطلاب المعلمون شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي داخل الصف بهدف تنمية أنماط سلوكية جيدة لدى الطلاب وحذف أخرى سيئة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي فعال منتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته.

- **الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية**:

يعرف الاتجاه Attitude بأنه: " الموقف الذي يتخذه الفرد، أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة، أما بالقبول

أو بالرفض؛ نتيجة مروره بخبرة معينة، تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية " (ماهر صبري، ومحب الرافعي ٢٠٠١ ،٣٢٢).

ويعرف الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية بأنه: محصلة استجابات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي، بالقبول أو الرفض التي يبدونها نحو اللغة الفصحى، بحيث يعبرون عن تصوراتهم ومشاعرهم وآرائهم، وأنماط تفكيرهم واتجاهاتهم نحو التعليم باستخدام اللغة الفصحى داخل البيئة الصفية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **أدوات البحث** :

تمثلت أدوات البحث وجميعها من إعداد الباحثين فيما يلي:

- أداة جمع البيانات وتمثلت في قائمة مهارات إدارة الصف المناسبة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي.
- مادة المعالجة التجريبية، وتمثلت في البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف، والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- أداوت القياس؛ وتمثلت في اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.

- **منهج البحث** :

استخدم البحث الوصفي في مسح الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث، وبناء البرنامج المقترح، وإعداد أدوات البحث، ووصف النتائج وتحليلها. كما استخدم المنهج التجريبي أثناء تجربة البحث، من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ عن طريق القياس القبلي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية على عينة البحث، ثم تعرضت عينة البحث للمتغير التجريبي المتمثل في البرنامج القائم على التدريس التأملي، وأخيرا، تم القياس البعدي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.

- **إجراءات البحث** :

سار البحث وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد مهارات إدارة الصف المناسبة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، ويتم ذلك من خلال:

- ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات إدارة الصف.
- ✓ الاطلاع على معايير التنمية المهنية للمعلمين على الصعيدين: القومي، والعالمي.
- ✓ إعداد قائمة مهارات إدارة الصف المناسبة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في صورتها الأولية، وضبطها في ضوء آراء السادة المحكمين للتوصل إلى الصورة النهائية ؛ لبناء البرنامج المقترح في ضوئها.

◄◄ التحقق من أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف في تنمية مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وذلك من خلال:

- ✓ بناء البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في ضوء ما تم التوصل إليه من مهارات إدارة الصف، وتحديد الأنشطة التعليمية وأدوات التقويم المصاحبة له.
- ✓ عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المتخصصين؛ لضبطه والتأكد من دقته وشموله، ثم تعديله في ضوء آرائهم، ووضعه في صورته النهائية.
- ✓ بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.
- ✓ اختيار عينة الدارسة من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة في العام الجامعي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ ه.
- ✓ القياس القبلي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.
- ✓ تطبيق البرنامج المقترح وفقاً للخطة الزمنية المقترحة، باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك في الفترة ما بين يومي الأحد الموافق (٣/٢٠) حتى الخميس الموافق (٢٠١٦/٥/١٢).
- ✓ القياس البعدي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.

- رصد الدرجات وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض البحث، واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

• **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في استخدام مهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لصالح القياس البعدي.

• **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي في أنه قد:

- يساعد القائمين على تطوير برنامج الدبلوم التربوي شعبة اللغة العربية؛ بتقديم برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف لتنمية مهارات إدارة الصف، والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين؛ كما ينتظر أن يسهم في تطوير هذا البرنامج بربطه بالمعايير العالمية للمعلم التي تؤكد أهمية ممارسة التأمل الذاتي؛ باعتباره أحد المداخل الرئيسة للتنمية الذاتية المهنية للمعلمين.
- يفيد معلمي اللغة العربية؛ حيث يقدم لهم البحث برنامجا قائما على التدريس التأملي؛ يسهم في تطوير مهارات إدارة الصف لديهم اكتسابا واستخداما، وتنمية اتجاههم نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم.
- يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- قد يساعد موجهي اللغة العربية في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين على استخدام مهارات إدارة الصف في فصول، وتقويم الأداء اللغوي في استخدام اللغة الفصحى في إدارة التفاعل اللغوي داخل الصف.
- قد يفتح هذا البحث بنتائجه آفاقا جديدة أمام الباحثين لدراسات مستقبلية في ميدان مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها تعنى بتطوير برامج تعليمية قائمة التدريس التأملي لتنمية مهارات أخرى للتدريس.

• **الإطار النظري للبحث** :

يتناول هذا الجزء متغيرات البحث الأساسية، من خلال إلقاء مزيد من الضوء على محورين أساسيين هما: التدريس التأملي وتنمية مهارات إدارة

الصف لدى معلمي اللغة العربية، استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية، وتفصيل ذلك كما يأتي:

- **أولا: التدريس التأملي وتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي اللغة العربية:**

يمثل التأمُّل عاملا رئيسا في التنمية المهنية المستدامة للمعلم، وأحد أدواته التي تجعل المعلم يتأمل سلوكياته وممارساته المهنية؛ مراعيا في ذلك إجراءات واضحة ومحددة؛ تمكنه من مقارنة الهوة بين أدائه، والمعايير المرتبطة بمجال عمله؛ فيقوم بتطوير أدائه مستقبلا في ضوء تأملاته وملاحظاته، توصلا لمعارف ومهارات جديدة، والتخطيط لممارسات مهنية متميزة. ومن هنا فإن فوائد التأمُّل يمكن ملاحظتها في جميع إجراءات وعمليات التعلم.

كما يمثل التدريس التأملي متغيرا أساسياً في التنمية المهنية، ويتحقق التدريس التأملي وفق اعتبارات، يتعين على المعلم أن يمارس مهامه وأدواره وفقا لها، وهي: المسؤولية ومحاولة تطوير الذات، وتقدير عمليات التعلم، واكتسابه معارف ومهارات تعليمية وتدريسية متنوعة، وامتلاكه خبرة واسعة تجاه المواقف التعليمية، والتأمل الواعي للممارسات التدريسية، الذي يساعده على فهم أوسع وأشمل لعمليات التعلم.(Richards, 1991)، (أوسترمان، وكوتكامب، ٢٠٠٢)

وتكمن أهمية التدريس التأملي في مساعدة المعلمين على تكوين إستراتيجيات؛ لتطبيق المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية مستقبلية، ويجعلهم أكثر وعيا بمستوى تقدمهم ومستوى طلابهم، وتعزيز النمو المهني لديهم، من أجل الإسهام في إحداث تغييرات وتحسينات إيجابية في أداء المتعلمين، وفي طرائق تفكيرهم، من خلال توجيه الأسئلة ونمذجة استخدامهم للتعلم، كما أن التدريس التأملي يحول عملية التعلم من السطحية إلى التعمق، والانخراط في أنشطة وخبرات التعلم المختلفة .(Sarsar,2008, 16) ، (Trudeau (Vidmar, 2005, 135–148)، & Harle, 2006 101 – 104)

ويعد التدريس التأملي مدخلا تدريسيا يتحول فيه المعلمون إلى صناع قرار، يفكرون فيما يقومون به داخل الصف في تدبر، متأملين دورهم، وكيف يربطون بين المعارف النظرية والتطبيق الفعلي، مع تشخيصهم لمهارات التدريس، كما أن النمو المهني للمعلم ينمو بشكل ذاتي؛ فيتعلم المعلمون من خلال التأمل في ممارساتهم داخل الفصل، كما أن التدريس التأملي يساعد على نقل المتعلم من خبرة تعليمية إلى أخرى (Thornton, B & Maher, D,2001, 25) Richard, (King & Kitchener, 2002, 40, P & Kimberlee 2005),

وتتضح فائدة التدريس التأملي في تزويد الطلاب المعلمين والمعلمين أثناء الخدمة، على استيعاب واع لعملية التدريس والممارسات المصاحبة لها، كما يعمل على إحداث التغيير الإيجابي في التفكير والتأمل في العمليات التي يمر بها التفكير. وتؤكد أن استخدام التدريس التأملي، يساعد المعلم في اكتساب

مهارات تتصل بالفهم الكامل لطبيعة عملية التدريس والتعلم، واستيعاب المعلم لتنوع طرائق التدريس المتخصصة، وتوفير فرص التعلم المتكافئة لجميع فئات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم. (سعاد عمر،٢٠٠٩، ١٦)

ويهدف التدريس التأملي إلى زيادة فهم المعلم لمهنة التدريس، وتحسين فرص التعلم التي يمكن تقديمها لطلابه، وزيادة معرفة وإدراك المعلم لقدراته واستعداداته وخبراته المتنوعة، وتنمية قدرته على البحث والاستقصاء؛ (Thornton, B, Mahar. D. 2001)، وهذه المزايا لا تتحقق إلا من خلال قدرة المعلم على تنفيذ مسؤوليات التدريس التي تتضمن مهارات إدارة الفصل، والحوار والمناقشة، وحسن الإنصات للمتعلمين، ومهارات طرح الأسئلة باختلاف أنواعها، وقيادة وتوجيه العمل التعاوني. وحتى يتأكد دور التدريس التأملي في التعليم يجب أن يحدد المعلم دوره في الإجابة عن:ما الذي أفعله في بيئة الفصل ؟ ولماذا أقوم بما أقوم به؟ هل ما أقوم به يساعدني في تحقيق نواتج التعلم؟ وكيف أطور مهاراتي التدريسية؟ (Pollard, et. al. 2002) ، (Tice 2004).

ومن هنا فإن التدريس التأملي يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور شخص المعلِم نفسه، والإضافة إلى منظور الآخرين، حيث يتطلب التدريس التأملي تفكيرا واعيا للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط للتدريس، وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب، وإمكانية استخدام هذه المعلومات في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات تعليمية مستقبلية موجهة.

ويعرف التدريس التأملي بأنه عملية المراقبة والتقييم الذاتي التي تنضوي على عدد من السلوكيات التدريسية، ويقوم بممارستها الطالب المعلم، بما تتضمنه هذه العملية من: تخطيط، وتنفيذ، وتقويم لعملية التدريس وتهيئة بيئة التعلم عن طريق توظيف عدد من الأدوات التأملية، مشتملة على: اليوميات، والمناقشة الجماعية، والبحث الإجرائي، وتستهدف هذه الممارسات إحداث تغيير إيجابي في تنمية مهارات حل المشكلات الصفية التي يواجهها الطالب المعلم. (جبر الجبر،٢٠١٣؛ ٩٦).

وللتدريس التأملي مرحلتين أساسيتين يتحقق من خلالهما: المرحلة الأولى: تفحص التصورات والفرضيات التربوية، ويتحدد ذلك من خلال قيام المعلم بكتابة قناعاته، ومبادئه التربوية فيما يخص عملية التدريس، أو العملية التربوية بكاملها، بحيث يجب عن أسئلة مثل: ما التدريس؟ وما هدفه؟ كيف يتغير أداء المتعلمين؟ ما هو المتعلم؟ ما هو دوري في إحداث التغيير؟ ونحو ذلك من الأسئلة التي تكمن في إجابتها الرؤى والأفكار التي توجه سلوكه، وينبغي أن يراعي في الإجابة أن تكون على المستوى الشخصي، وأن تكون إجاباته تمثل ما يعتقده.

أما المرحلة الثانية: يقوم المعلم خلالها بملاحظة ممارساته، وتفحصها، وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم؛ ليتأكد من مدى مناسبتها لتصوراته ومعتقداته وتمثلها أم لا ؟ وفي حال ظهور عدم تناسب، يسعى لمعرفة السبب، هل يرجع إلى قصور الممارسة عن مجاراة القناعة، أم في وجود قناعات خفية تسير السلوك، ويكون ذلك ومن خلال كتابة التقارير الشخصية عن الأداء، أو كتابة المذكرات التسجيلية، أو طلب التقويم من المعلمين الزملاء، هذا التأمل هو الذي يثمر غالبا التغير المنشود والإيجابي في السلوك (كوثر بلجون،٢٠١٠، ٧١٢)، (Jay. J. 1999) .

ويؤكد أوسترمان، وكوتكامب(٢٠٠٢) أن التدريس التأملي يقوم على فرضيتين هما: المسؤولية والالتزام الذاتي وتطوير النفس، وثانيهما الحصول على المهارات اللازمة لمراجعة أساليب المعلم وتحليلها، ودراستها.

ومن هنا فإن الممارسة التأملية تمد المعلم بفهم أعمق، وأكثر استنارة بعملية التدريس التي يمارسها، وتساعده في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وتفحص الأسس التي قامت عليها .

ومن خصائص المعلم المتأمل أنه يختبر، ويحاول التغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التدريس، وأن يكون على وعي بالمعتقدات والرؤى والتصورات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه التصورات والمعتقدات للبحث والتقصي، ومن هنا يكون على وعي بالسياق المؤسسي والثقافي الذي يعلم فيه، وأثره في تدريسه، ويشارك في جهود الإصلاح والتغيير في مؤسسته التعليمية، وقادرا على تحمل مسؤولية نموه المهني. (Wang, 2008)

وحتى يتمكن المعلم من إجراء تأمل فعال؛ يمكنه من ممارسة أدائه ذاتيا ؛ ثمة خطوات يجب اتباعها، تتمثل في: اختيار الأداة الملائمة للتأمل في ممارساته وفق المعايير المهنية، ورصد ممارساته الواقعية في ذلك المجال، وتحليل البيانات والمعلومات التي جمعها بموضوعية، وتأمَّل النتائج من خلالها ، ثم مقارنة نتائج تحليل ممارساته الواقعية بالمعايير المهنية للمعلم، وتحديد الفجوة في الأداء بين ممارساته الواقعية والمعايير المهنية المرتبطة بها ،ووضع خطة التحسين، مراعيًا تضمينها تحديد أهداف التحسين التي يطمح إلى تحقيقها في ضوء المعايير المهنية للمعلم. (Stanly, C. 1998)

وقد ركزت الدراسات والمعايير المهنية المرتبطة بأداء المعلم على الممارسات المهنية وتقييمها ؛ للوصول إلى تطوير مهني فاعل؛ عن طريق التأمل بصورة ناقدة في الممارسات التعليمية والمهنية. والمشاركة في التطوير المهني على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء، والمشاركة في الفرق المهنية الخاصة بتحقيق مهام ومسؤوليات محددة على مستوى المدرسة والعمل على تحسين أدائها.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Wallace,1991) على أن التأمل الناقد الذي يعتمد على عمليات الاستفسار الذاتي التي يقوم بها المعلم أثناء ممارساته التدريسية؛ يمكن أن يؤدي إلى فهم أعمق لعملية التدريس ومهارات التدريس. كما أشارت (Jay, 1999) أن الممارسة التأملية لعملية التدريس تعد منهجاً فعالا للتطوير والتنمية المهنية المستدامة، وتمثل دورا رئيسا في إصلاح وتنمية مهارات التدريس والنمو المهني.

يتضح مما سبق أن التدريس التأملي يمكن أن يمثل أهمية كبيرة في برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية قبل وفي أثناء الخدمة فيما يتعلق بمهارات إدارة الصف؛ حيث يساعدهم في تطوير وتنمية أدائهم التدريسي في إدارة الصف، وتوعيتهم بالأطر المعرفية والمهارية التي تستهدفها عملية الإدارة الصفية؛ بما يقدم لهم من مهام تعليمية، وتدريبية وتشجيعهم على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

كما يمكن القول بأن التدريس التأملي يعمل على تنمية كفايات معلمي اللغة العربية التعليمية والتدريسية، وتنمية القدرة على التأمل الذاتي في العملية التعليمية، كما أن التدريس التأمل يزودهم بإستراتيجيات وآليات متنوعة، تسهم في حل المشكلات الصفية، والإدارة الجيدة لصفوفهم؛ بما يساعدهم على تحقيق نواتج التعلم بصورة متكاملة.

إن الإدارة الجيدة للصف ـ باعتبارها من أهم الكفايات التدريسية للمعلم، وشرط أساسي للتدريس الفعال ـ تظل عاجزة عن تحقيق أهدافها ما لم يتوفر المعلم الكفء، الذي يمكنه ترجمة عناصرها وأدواتها إلى ممارسات تدريسية فاعلة.

وتتنوع أساليب واستراتيجيات إدارة الصف من معلم لآخر، وفقا لاختلاف رؤيته لطبيعة الموقف التعليمي، وكل معلم لديه استراتيجيات ورؤى لإدارة الصف وتحقيق الانضباط فيه؛ حيث إن جماع سلوكيات المعلم المختلفة تساعده على فهم المدى والمجال الفلسفي للقرارات التي يمكن أن يتخذها. فالهدف من وجود نمط معين لإدارة الصف هو مساعدة المتعلم في أن يصبح أكثر استقلالية وانضباطاً ذاتيا، وكذلك تشجيع السلوك الصفي القويم، والوقاية من مشكلات الانضباط، والتناسق مع البرنامج التدريسي وسهولة التنفيذ. (محمد سليمان، ٢٠٠٥؛ Edwards, 2000)

ولما كانت مهارات إدارة الصف تتصل بالطالب؛ فمن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهجين: أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني،

وكذا طرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ١٥٣).

وفي ضوء هذا فإن الإدارة الصفية تكسب التلاميذ اتجاهات وقيم معينة إذا أحسن تنظيمها وترتيبها وفق رؤية وتصورات محددة .

وتتحدد أهمية إدارة الصف في ضوء التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، والبيئة والإمكانات المتاحة، من خلال نشاطات منظمة ومحددة، تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة، تعمل الإدارة الصفية على توفيرها، وأن الإدارة الصفية الفعالة شرط ضروري للتعلم الفعال.(كمال زيتون،٢٠٠٥ : ٣٥؛ محمد زياد حمدان ، ٢٠٠٣ ، ١١٨) .

ويرى يحيى لال (٢٠٠٩) أن أهمية إدارة الصف تنبع من تعدد مدخلاتها وتنوعها وكثرة تعقدها ، وفي ضوء الدور المتغير للمعلم أضحى مسئولا عن متغيرات مادية كثيرة، بالإضافة إلى أنه منظم وميسر لعملية التعلم، ويمكن تلخيص أهمية الإدارة الصفية الفاعلة في: الإسهام في الحد من اعتماد الطلاب على المعلم، وتوفير نوع من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والتنقل من نشاط إلى آخر، وإحداث تغييرات في البيئة الصفية، وتزويد المعلم بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم والمهارات لدى الطلبة، وإلمام المعلم بعناصر البيئة الصفية التي يعمل فيها، وتعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

ينظر إلى إدارة الصف على أنها فن له علم وأصول، ينبغي على المعلم أن تكون ملمًّا بها كي يكون ناجحًا، ومفهوم إدارة الصف أكبر وأشمل من بعض المعاني كالانضباط والهدوء والالتزام بالتعليمات؛ فهي تعني قيام المعلم بالعديد من الأعمال والمهام؛ كحفظ النظام وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي، وتنظيم البيئة الفيزيقية؛ من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل واستثمار للخبرات التعليمية، وحسن التخطيط لها، وهي بذلك تشمل كل ما يتصل بالمتعلم والمعلم والمنهاج المدرسي والأهداف التربوية والعلاقات الإنسانية، وتشكل في مجموعها فنًّا تربويًّا متكاملا لابد من إتقانه(مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ١٥٤).

وهناك من يرى أن الإدارة الصفية تمثل هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتنمية أنماط سلوكية جيدة لدى الطلاب وحذف أخرى سيئة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي فعال منتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته. وهي مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة تسودها العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم

داخل غرفة الصف ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (محمد زياد حمدان ،٢٠٠٣ ،١١٨ ؛ ونغ، هاري ك، وونغ، روزميري، ٢٠٠٣، ٢١٨)

وتتعد عناصر الإدارة الصفية لتشمل :

- المعلّم والمتعلم: وهما العاملان الرئيسان في إدارة الصفي؛ فيمثل المعلّم أداة التنفيذ، أما المتعلمون فهم عناصر التفاعل وقلبها النابض .
- الإطار التنظيمي: ويراد به القواعد السلوكية المنظمة للعمل والعلاقات بين عناصر التفاعل في الموقف التعليمي، سواء كان ذلك بين المعلّم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم.
- بيئة التعلم الصف الدراسي: هي المكان الذي تتم فيه عمليات التعلّم بما فيه من خصائص فيزيقية، وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات، وكذا فناء المدرسة، والمعامل، والمختبرات، ومركز مصادر التعلّم، وأي مكان تحدث فيه.
- المواد أو الأجهزة التعليمية: وتشمل الأجهزة عمليات التعليم والتعلّم.
- الوقت: وهو الذي يتم في ضوئه إجراءات عمليات التعليم والتعلم، وتخطط بناءً عليه إجراءات التنفيذ، وطبيعتها، وأسلوبها، سواء داخل المدرسة أو خارجها. التعليمية وكذا المواد، والآلات، والوسائل والتقنيات التعليمية، ولا تكون جزءًا من مكونات الإدارة الصفيّة إلا إذا كان هناك ضمن خطة و إطار العمل ــ ما يمنح المتعلمين حق استخدامها، وتوظيفها، وإدارة استخدامها بأنفسهم (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ١٥٤ ـ ١٥٥)، (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٤).

تعد إدارة الصف الدراسي تعدّ من أهم غايات المعلّم التدريسية؛ بل إنها تعدّ من أهم الكفايات والمهارات التي يجب عليه التمكّن منها ؛ لارتباطها الوثيق بتغيير سلوك المتعلمين، وتعلمهم، وتحصيلهم، كما أن مهارات إدارة الصف الدراسي هي الأساس التدريسي الفعّال، وهذه المهارات هي. (جبر الجبر، ٢٠١٣)، (زينب السيد،٢٠١٣)، (سعاد عمر ٢٠٠٩) (كمال زيتون،٢٠٠٥)، (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٤) (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤) .

- قيادة وضبط سلوك المتعلمين: وتشمل التنبؤ به، والسيطرة عليه وتوجيهه؛ بهدف حفظ النظام داخل الصف.
- التخطيط للدروس قبل الدخول إلى الصف الدراسي: وتشمل تحديد نواتج التعلّم المرغوبة، والأهداف التعليمية، وأنظمة التعلّم الثرية، والمهام الأدائية، ومراعاة اتساق المحتوى مع الزمن، واحتياجات المتعلمين .
- مهارات التدريس اللازمة في عمليّة التعليم والتعلم، وتتضمن: التمكّن من استراتيجيات التعليم والتعلّم، والتمكّن من مهارات التقويم، وإعداد التقارير عن كل متعلم وتنظيمها في ملفات .
- ترتيب وتنظيم الصف الدراسي لتوفير المناخين الاجتماعي والوجداني المشجعيْن على التعلّم داخله، ويشمل تنظيم بيئة الصف الدراسي من مقاعد

وممرات ووسائل الإيضاح، وتنظيم عملية التعلم وأساليب التفاعل التنظيمي أثناء العملية التّعليمية.

- توفير بيئة تعلّم آمنة، وجو تعليمي وتعلّمي مناسب لتلبية احتياجات المتعلمين، وتشمل معرفة خصائص المتعلمين ومدخلاتهم التعليمية ، وأنماط تعلمهم، وخلق جو من الود والاحترام والتشجيع على التعلم.

وتمثل الإدارة الصفية عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، وفي الفكر التربوي المعاصر؛ وذلك لما تتضمنه من عوامل ومقومات تتمثل في:

- الكفاءة في القدرة على الوصول إلى الغايات وفقا للأهداف المنوطة؛
- والوصول لأعلى ناتج بأقل تكلفة من خلال استخدام كفء للإمكانات المتاحة.
- والمشاركة الإيجابية التي تتيح مزيد من تنمية العلاقات بين الطلاب، وجعلهم فاعلين ومؤثرين.
- ومراعاة التوازن بين مكونات وعناصر الموقف التعليمي، وتطويعها لمقتضيات الموقف التعليمي، وتغيّر تلك الظروف المؤثرة في الإدارة الصفية.
- والتوقع والتنبؤ والنظرة المستقبلية، واتخاذ قرارات في ضوء تحليل وتأمّل الماضي والحاضر،
- ورسم خطوات هادفة لمعالجة الأخطاء السابقة.
- وأخيرا العلمية والفاعلية التي تجعل تخطيط وتنظيم السلوك الصفي يتم على أسس علمي، واتخاذ قرارات وفقا لمعطياتها، والتغلب على الصعوبات. (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ص ١٥٦- ١٥٧)، (محمد صالح إبراهيم الخطايبة ٢٠١٤)(عدنان الإبراهيم، ٢٠٠٧)(محمود شفشق، وهدى الناشف،١٩٩٧).

يتضح من كل ما سبق أن أهمية إدارة الصف في فصول تعليم اللغة العربية تتجلى في أنها تساعد في القضاء على القلق والتوتر، والقضاء على الفوضى والاضطراب، والقضاء على الفتور وعدم الاكتراث بما يجري، وتعرف المسؤوليات والواجبات داخل الفصل، وتعزيز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي، وتوفير وقت أطول للتعلم، وتعديل السلوكيات غير المرغوبة، وتوفير قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الفصل، وتسخيرها في خدمة الأهداف المنشودة، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم.

ويمثل التدريب على مهارات إدارة الصف أهمية كبيرة للطلاب المعلمين، والمعلمين حديثي التخرج ، فقد أكدت بعض الدراسات تحسن مهارات التدريس، وأوصت بعقد مجموعة من عمليات الملاحظة الصفية الفاعلة، وتدريبهم على آليات دعم زملائهم الجلسات التأملية والتخطيطية لهم بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية، ومن ثم فهناك حاجة ماسة بتدريب الطالب المعلم على كيفية إدارة الصف المدرسي في مراحل التعليم المختلفة، وتزويده بمهارات

إدارة الصف. وتوجيه الاهتمام نحو تنمية مهارات إدارة الصف وفق النمط الديمقراطي.(سعد الناجم، ورشاد عبد العزيز ١٩٩٦، ٢١) (سميرة أحمد هاشم ، ١٤٣٢هـ)

ولما كانت ـ ولاتزال ـ قضية إعداد المعلم وتدريبه، قبل وأثناء الخدمة تعد من أهم القضايا التربوية في العملية التعليمية، دعت الحاجة إلى مواصلة تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها على آليات تعليمية جديدة لملاحقة تلك التغيرات؛ فبقدر ما يبذل من جهد في إعداد هؤلاء المعلمين، وتنمية معارفهم ، وقدراتهم، يكون عطاؤهم وإنتاجهم. كما تمثل عملية إعداد المعلم قبل الخدمة مكانة بارزة في أولويات الفكر التربوي في معظم دول العالم، ولتحقيق ذلك يجب توفير مناهج عصرية تجمع بين النظرية والتطبيق تساعده في القيام بدوره المنوط به حينما يمارس عمله التربوي بعد تخرجه .

وخلاصة القول، أن تدريب الطلاب المعلم في شعبة اللغة العربية على مهارات الإدارة الصفية الفعالة عملية ديناميكية تهدف إلى تغيير الإطار المرجعي للمعلم، ومن ثم تعمل على تعديل اتجاهاته نحو نفسه وعمله ومحيطه، وتجدد معلوماته، وتنمي قدراته ، وتساعده على التكيف المرن مع الظروف التعليمية التربوية الجديدة، وتعرفه بالاتجاهات الحديثة إدارة الصف، وتكسبه مهارات تطبيقها، كما أنها تجدد نشاطه وتكسبه خبرات جديدة ومعارف مستحدثة ، وتبنى فيه القدرة على البحث والاستمرار في ذلك.

- **ثانيا : استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية :**

يأتي تدريب معلم اللغة العربية انطلاقا من أهمية اللغة العربية ودورها المهم في حياة الأمم والشعوب، وحرص العديد من النظم التعليمية في الحفاظ على لغتها، وتؤكد على الاعتزاز بها، ونشرها من خلال مؤسسات التعليم المتنوعة، وتأتي أهمية الاهتمام والاعتزاز باللغة العربية من أن المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) دعت جميع الأعضاء فيها إلى الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية في ٢١ فبراير من كل عام، بعد قرار الأمم المتحدة رقم ٣١٩٠ في ١٨ ديسمبر، الذي يقر بموجبه إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة.

ووفقا للاتجاهات الحديثة أصبح من الضروري امتلاك معلم اللغة العربية كفايات تمكنه من تعليمها بشكل فاعل، ويرى أن اكتساب المعلم لهذه الكفايات يحتاج إلى تجديد وإطلاع مستمر، لكل ما يستجد في مجال اللغة العربية وفنونها(محمد عبد العزيز الربعي، ٢٠١٥، ٢٠).

ومن هنا فإن امتلاك المعلم للاتجاهات الايجابية نحو استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية وتدعيمها يمثل أهمية كبرى، ويجب اعتبارها شرطا

من شروط مزاولة المهنة- أحد شروط الترخيص لها والعمل بموجبها .(جاسم الكندري، وهاني فرج،٢٠٠١، ١٣)

ونظرا لما تواجهه اللغة العربية من تحديات ومشكلات؛ فهي في حاجة إلى معلمين ذوي قدرات ومهارات خاصة، واتجاهات موجبة نحو اللغة الفصحى وطرائق تدريسها ونحو مهنة التعليم عموما ؛ لذا يجب تشخيص مهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبيئة التعلم، وتعديل اتجاهاتهم من خلال عمليات التدريب المتكررة والمستمرة، وبرامج التوعية والاعتزاز باللغة العربية، التي تتيح لهم قدرا من التواصل اللغوي بشكل فعال، ومن ثم تحقيق نموهم المهني الذي يساعدهم في تحسين أدائهم التدريسي.

وعلى الرغم من تلك الأهمية، يظهر الواقع الحالي قصور مهارات استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس، وفي غرس قيمها والاعتزاز بها في نفوس المتعلمين، ولعل هذا مرده إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام الفصحى في التدريس تعد سالبة؛ مما نتج عنه استخدام العامية على ألسنة كثير منهم، بدلا من الفصحى خلال عرض الدرس .

وأسفرت نتائج دراسة محمد مجاهد (٢٠١٥) أن هناك مجموعة من التحديات تواجه اللغة العربية في البيئة التعليمية تمثل اتجاها سلبيا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، والمعلمين أثناء الخدمة، وذلك مرده إما لضعف الإعداد التربوي لهم، أو ضعف الوعي بأهمية اللغة العربية ودورها في محورية التعليم بوصفها مادة تعليمية، ووظيفة، اتصالية، ووعاء للأفكار والمعارف، سيطرة العامية على السلوك التدريسي لمعلم اللغة العربية، وضعف المتابعة والملاحظة الميدانية؛ حيث يقلل بعض المشرفين التربويين من أهمية تقويم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية.

ولما كانت الاتجاهات يمكن تنميتها وتعديلها من خلال الممارسة والتدريب، فإن تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التعليم باستخدام الفصحى في التدريس أضحى أمرا ضروريا ؛ حيث إن الاتجاهات - عموما - تتسم بخصائص؛ منها : " أنها مكتسبة ومتعلمة من خلال ما يواجهه الفرد من خبرات وأنشطة ومواقف، وأنه تحدث نتيجة تفاعل الفرد(الطالب المعلم) مع البيئة وما يواجهه من موضوعات، وأنها قابلة للتعديل والتغيير تحت ظروف التعلم المختلفة، وأنها يمكن قياسها وملاحظتها. (أبو المجد الشوربجي، وحسن عبد الحميد، ٢٠١٢: ١٨٦) (يوسف قطامي، ونايفة قطامي، ٢٠٠٥: ١٦٣)

ويمكن تكوين الاتجاهات الموجبة نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم، نتيجة التفاعل بين مكونات الاتجاه الثلاثة: المكون المعرفي؛ حيث يتكون في ضوء

ما لدى الفرد من معارف، ومعتقدات، وخبرات سابقة ومعلومات حول موضوع معين، والمكون الانفعالي؛ يبنى على المعرفة السابقة، وهو الشعور بالسلب أو الإيجاب تجاه هذا الموضوع. والمكون السلوكي؛ يبنى على المكونين السابقة؛ حيث يسلك الفرد بناء على اتجاهه نحو الموضوع، سلبا أو إيجابا.(زايد الحارثي، ١٩٩٦، ٦٥).

ومن هنا فإن البحث يسعى إلى تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين، تخصص اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي، نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم؛ من خلال بناء برنامج قائم على التدريس التأملي، تم تضمينه أنشطة ومواقف وأنشطة لغوية متنوعة، جاءت مصاحبة لتنمية مهارات إدارة الصف، لدى عينة الدراسة.

- **إجراءات البحث** :

وسار البحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

- **إعداد قائمة مهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي**:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي؟ قام الباحثان بإعداد هذه القائمة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تهدف هذه القائمة إلي تحديد مهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي.
- مصادر بناء القائمة: اعتمد الباحثان عند بناء القائمة على عديد من المراجع، والمصادر، والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومنها (محمد صالح الخطايبة ، ٢٠١٤)، (جبر الجبر، ٢٠١٣)، (عبد الرحمن إبراهيم،٢٠١٣)، (زينب السيد،٢٠١٣)، (عباس بلة أحمد، ٢٠١٢)،(عدنان الإبراهيم،٢٠٠٧)، (حسن زيتون،٢٠٠٤)،(كامل أبو سماحة،٢٠٠٤)، (سعد الناجم، ورشاد موسى ١٩٩٦) ، (زكريا يحيى لال، ١٩٩٧). بالإضافة إلى (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٣ه)، مقابلة بعض المعلمين والموجهين بالتعليم بمنطقة المدينة المنورة، والاستفادة من آرائهم حول مهارات إدارة الصف اللازمة للطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي).
- صياغة مفردات القائمة: تم صياغة مفردات القائمة، التي تكونت من ست مهارات رئيسة وهي: (مهارة الإدارة اللغوية للبيئة الصفية، ومهارة تهيئة غرفة الصف، ومهارة إدارة اللقاء الأول، ومهارة إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد، ومهارة استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف، ومهارة ضبط النظام

داخل الصف) وقد بلغت المهارات الفرعية للقائمة في صورتها الأولية (٤٨) مهارة فرعية.

- تعليمات الاستجابة على القائمة: ضمن الباحثان القائمة بمجموعة من التعليمات، بحيث شملت الهدف منها ، وروعي أن تكون واضحة ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة عن كل العناصر. وقد استخدم مقياس التقدير ثلاثي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المهارة لطلاب الدبلوم التربوي (مناسبة ـ غير مناسبة ـ يمكن تعديلها)، واستخدم المقياس الثنائي للسؤال عن مدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها (ترتبط ـ لا ترتبط).

- ضبط القائمة: للتأكد من صدق القائمة ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي مجال القياس والتقويم، وبعض موجهي ومعلمي اللغة العربية، وقد طلب منهم إبداء الرأي في قائمة المهارات من حيث: (مدى مناسبة المهارات لطلاب الدبلوم التربوي. ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة. وصحة المحتوى العلمي للمهارة. سلامة الصياغة اللغوية للمهارة. ونقل بعض المهارات من مستوى إلى مستوى آخر. حذف، أو تعديل، أو إضافة مهارات أخرى. ودقة تعليمات الاستجابة على القائمة).

وفى ضوء ملاحظات المحكمين ـ التي تم الأخذ بها ـ تم تحديد نسب الاتفاق بين المحكمين على المهارات باستخدام معادلة كوبر؛ حيث أظهرت معاملات الاتفاق بينهم على مناسبة هذه المهارات لطلاب الدبلوم التربوي، وقد اختيرت المهارات التي تراوح اتفاق المحكمين على أهميتها بالنسب (٩٠ ـ ١٠٠٪) . وفى ضوء ذلك تم مراجعة القائمة ، ويوضح جدول (١) المهارات لرئيسة لإدارة الصف ونسب اتفاق المحكمين على مهارتها الفرعية.

- الصورة النهائية لقائمة مهارات إدارة الصف: بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات في صياغة بعد المهارات، وحذف المهارات التي حصلت على أقل من ٩٠٪؛ تم وضع القائمة في صورتها النهائية لتصل في صورتها النهائية إلى (٦) مهارات أساسية، و (٣٦) مهارة فرعية ـ الموضحة بملحق (٢) ـ كما يتضح من جدول رقم (٢).

وبهذا يكون الباحث قد قام بإعداد قائمة مهارات إدارة الصف المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي ، وأجاب أيضا عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

جدول (١) المهارات الرئيسة لإدارة الصف ونسب اتفاق المحكمين على مهارتها الفرعية.

م	المهارات الرئيسة والفرعية لإدارة الصف	نسبة الاتفاق بين المحكمين
أولا	- الإدارة اللغوية للبيئة الصفية:	
١.	يلقي التحية كاملة وبلغة سليمة على جميع الطلاب.	١٠٠٪
٢.	يوجه الطلاب إلى الدرس الجديد بلغة واضحة ومحفزة.	٩٥٪
٣.	يتحدث بلغة صحيحة وسليمة.	١٠٠٪
٤.	يشرح المفردات الجديدة بلغة واضحة ومفهومة.	١٠٠٪
٥.	يعرض أفكاره ويسوغها بشكل جيد.	٩٠٪
٦.	يعبر عن أفكاره بثقة وطلاقة.	٨٥٪
٧.	يستخدم الألفاظ التي تشعر الطلاب بالاحترام والتقدير.	٩٥٪
٨.	يطرح أسئلة واضحة ويحدد المطلوب فيها بدقة.	١٠٠٪
٩.	يجيب عن أسئلة الطلاب بلغة سليمة وواضحة.	١٠٠٪
١٠.	يكتب على السبورة كتابة إملائية سليمة بخط واضح وجميل.	٩٠٪
١١.	يستخدم عبارات موجزة ومحددة في تلخيص الدرس.	٨٥٪
١٢.	يستخدم عبارات مشجعة في غلق الدرس.	٩٠٪
ثانيا	- تهيئة غرفة الصف:	
١٣.	يهتم بنظافة غرفة الصف وترتيبها.	٨٥٪
١٤.	يعدل ضوء الغرفة ليكون مناسبا.	٨٥٪
١٥.	يجدد هواء الغرفة بصورة مستمرة.	٨٥٪
١٦.	يعدل درجة حرارة الغرفة.	٨٥٪
١٧.	يحد من درجة الضوضاء سواء داخل الصف أم خارجه.	٩٠٪
١٨.	يتابع وينظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها.	٩٠٪
١٩.	يعدل مكان وقوفه بالصف بحيث يراه كل طلابه ويراهم بسهولة	٩٥٪
٢٠.	ينظم مقاعد الطلاب وفق مقتضيات الطريقة التي يستعملها في التدريس.	١٠٠٪
٢١.	يوفر مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس.	١٠٠٪
ثالثا	- مهارة إدارة اللقاء الأول:	
٢٢.	يكون مبتسما ودودا من طول اللقاء.	٨٥٪
٢٣.	يعرف الطلاب بنفسه بشكل واف.	٩٠٪
٢٤.	يتعرف على أسماء الطلاب.	٩٠٪
٢٥.	يزود الطلاب بمخطط واف عن المادة الدراسية.	١٠٠٪
٢٦.	يعرف الطلاب بالمادة الدراسية وبخبرته في تدريسها.	٨٥٪
٢٧.	يضع مع الطلاب مجموعة من القوانين لإدارة الصف.	٩٥٪
٢٨.	يسمح للطلاب بطرح أي استفسارات عن المادة الدراسية.	١٠٠٪
٢٩.	ينهي اللقاء الأول بعبارات تحمل الأمنيات الطيبة، وتحث على طلب العلم.	٩٥٪
رابعا	- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد:	
٣٠.	يلقي التحية والسلام على طلابه.	٨٥٪
٣١.	يجري حديثا هادفا مع الطلاب.	٩٠٪
٣٢.	يبدأ الحصة في موعدها.	٨٥٪
٣٣.	يعطي الطلاب فترة من الوقت لإنهاء أعمالهم، والاستعداد لبدء المحاضرة.	٩٥٪
٣٤.	يسيطر على مظاهر التشويش والجلبة في بداية الحصة	١٠٠٪
٣٥.	يخبر الطلاب بأية تعليمات جديدة.	٩٠٪
٣٦.	يراجع الدرس السابق ويصحح أخطا التعلم لدى الطلاب - إن وجدت -.	١٠٠٪
خامسا	- مهارة استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف:	
٣٧.	يتيح للطلاب فرصا متكافئة للمشاركة في الدرس.	١٠٠٪
٣٨.	ينسق العمل بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم البعض.	٩٥٪
٣٩.	يوفر مناخا صفيا يشعر الطلاب بالطمأنينة.	١٠٠٪
٤٠.	يشرك الطلاب في المناقشة وتحديد أهداف التعلم وأنشطته.	٩٥٪
٤١.	يحترم قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وآراءهم.	١٠٠٪
٤٢.	يتيح الحرية الفكرية لكل الطلاب والثقة فيهم وفي قدراتهم	٨٥٪
سادسا	- مهارة ضبط النظام داخل الصف:	
٤٣.	ينبه على ضرورة الالتزام بالقوانين الصفية.	٩٥٪
٤٤.	يطرح أشكال أوسع من المشاركة الصفية.	٩٥٪
٤٥.	يبعد أو ينقل الطالب، أو المجموعة المخالفة من أماكنهم .	٨٥٪
٤٦.	يطلب من الطالب المخالف إتباع القانون المطلوب.	١٠٠٪
٤٧.	يصدر أمرا بإيقاف السلوك المخالف.	٩٠٪
٤٨.	يعالج المخالفات السلوكية للطلاب بطرق مناسبة.	٩٠٪

جدول رقم (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات إدارة الصف

المهارات الرئيسة لإدارة الصف	المهارات الفرعية
أولا : الإدارة اللغوية للبيئة الصفية	١. يلقي التحية كاملة وبلغة سليمة على جميع الطلاب.
	٢. يوجه الطلاب إلى الدرس الجديد بلغة واضحة ومحفزة.
	٣. يتحدث بلغة صحيحة وسليمة.
	٤. يشرح المفردات الجديدة بلغة واضحة ومفهومة.
	٥. يعرض أفكاره ويصوغها بشكل جيد.
	٦. يستخدم الألفاظ التي تشعر الطلاب بالاحترام والتقدير.
	٧. يطرح أسئلة واضحة ويحدد المطلوب فيها بدقة.
	٨. يجيب عن أسئلة الطلاب بلغة سليمة وواضحة.
	٩. يكتب على السبورة كتابة إملائية سليمة بخط واضح وجميل.
	١٠. يستخدم عبارات مشجعة في غلق الدرس.
ثانيا : تهيئة غرفة الصف	١١. يحد من درجة الضوضاء سواء داخل الصف أو خارجه.
	١٢. يتابع وينظم أثاث قاعة الدرس ومحتوياتها.
	١٣. يعدل مكان وقوفه بالصف بحيث يراه كل طلابه ويراهم بسهولة
	١٤. ينظم مقاعد الطلاب وفق مقتضيات الطريقة التي يستعملها في التدريس.
	١٥. يوفر مصادر التعليم والتعلم اللازمة للدرس.
ثالثا : مهارة إدارة اللقاء الأول	١٦. يُعرف الطلاب بنفسه بشكل واف.
	١٧. يتعرف على أسماء الطلاب.
	١٨. يزود الطلاب بمخطط واف عن المادة الدراسية.
	١٩. يضع مع الطلاب مجموعة من القوانين لإدارة الصف.
	٢٠. يسمح للطلاب بطرح أي استفسارات عن المادة الدراسية.
	٢١. ينهي اللقاء الأول بعبارات تحمل الأمنيات الطيبة.
رابعا: مهارة إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد	٢٢. يعطي الطلاب فترة من الوقت لإنهاء أعمالهم، والاستعداد لبدء الدرس.
	٢٣. يسيطر على مظاهر التشويش والجلبة في بداية الحصة.
	٢٤. يجري حديثا هادفا مع الطلاب.
	٢٥. يخبر الطلاب بأية تعليمات جديدة.
	٢٦. يراجع الدرس السابق ويصحح أخطا التعلم لدى الطلاب - إن وجدت
خامسا : مهارة استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف	٢٧. يتيح للطلاب فرصا متكافئة للمشاركة في الدرس.
	٢٨. ينسق العمل بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب مع بعضهم البعض.
	٢٩. يوفر مناخا صفيا يشعر الطلاب بالطمأنينة.
	٣٠. يشرك الطلاب في المناقشة وتحديد أهداف التعلم وأنشطته.
	٣١. يحترم قيم الطلاب ويقدر مشاعرهم وآراءهم.
سادسا : مهارة ضبط النظام داخل الصف	٣٢. ينبه على ضرورة الالتزام بالقوانين الصفية.
	٣٣. يطرح أشكال أوسع من المشاركة الصفية.
	٣٤. يطلب من الطالب المخالف إتباع القانون المطلوب.
	٣٥. يصدر أمرا بإيقاف السلوك المخالف.
	٣٦. يعالج المخالفات السلوكية للطلاب بطرق مناسبة.

- **بناء البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف**:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية؟ فقد مر بناء هذا البرنامج بمجموعة من الخطوات الأساسية التي بدأت بتحديد الأهداف التعليمية، ثُمّ اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وطرائق التدريس، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم للحكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة من البرنامج. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **تحديد أهداف البرنامج**:

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- تنمية الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- تنمية استخدام مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- تنمية الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

- **تحديد محتوى البرنامج**:

بعد الاطلاع على مجموعة من الكتب والبحوث والدراسات التربوية المتعلقة بواقع وتطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي في كليات التربية، والتدريس التأملي، ومهارات إدارة الصف، والاتجاه نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم؛ قام الباحثان بإعداد المحتوى التعليمي للبرنامج بما يتوافق مع فلسفة برامج إعداد هؤلاء الطلاب من ناحية، ويحقق الأهداف المرجوة منه في تنمية مهارات إدارة الصف معرفيا وأدائيا، والاتجاه نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم من ناحية أخرى.

وقد اشتمل محتوى البرنامج التدريبي على الإطار الفكري والفلسفي لمهارات إدارة الصف، واستخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم؛ انطلاقا من أن كفاءة المعلم وفاعليته في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة إلى حد كبير على حسن إدارته لقاعة الدرس والمحافظة على النظام فيها، وأهمية المحافظة على اللغة العربية باعتبارها رمزا للهويتين: العربية والإسلامية.

كما تناول المحتوى نظرية وتطبيقا مهارات الإدارة اللغوية للبيئة الصفية، ومهارات تهيئة غرفة الصف، ومهارات إدارة اللقاء الأول، ومهارات إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد، ومهارات إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد، ومهارات استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف، ومهارات ضبط النظام داخل الصف.

ولإبراز أهمية استخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم من خلال استخدام التدريس التأملي، وأهمية استخدامها في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تم تخصيص ورقة عمل في نهاية كل لقاء لمناقشة التحديات والمعوقات التي تثار حول استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية، وجملة المزايا التي يحققها الالتزام بهذه باللغة الفصحى في عملية تعليم اللغة العربية. وقد تم توزيع موضوعات هذا المحتوى على ثمانية لقاءات، زمن كل لقاء من ثلاث ساعات.

- **إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج**:

اعتمد تدريس هذا البرنامج على إستراتيجية التدريس التأملي التي تقوم على التأمل في الممارسات الصفية للطلاب سواء في أنشطة التدريس المصغر، أو داخل فصولهم في التدريب الميداني، والتي تتمركز حول التحليل والتفسير لطبيعة ممارساتهم التدريسية في مهارات إدارة الصف، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر لديهم في هذه المهارات، كما اعتمد تدريس لقاءات البرنامج على طرائق التدريس التي تؤكد دور المتعلم المركزي في عملية التعليم والتعلم وبما لا يقضي على خصوصيته في التفكير والإبداع ، كطريقة المناقشة ، وحل المشكلات ، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني.

- **تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج**:

تضمَّن البرنامج الحالي عددًا متنوعًا من الأنشطة التعليمية في صورة أوراق عمل تنمّي المعارف والمهارات في إدارة الصف، والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية. ومارس الطلاب المعلمون هذه الأنشطة من خلال مجموعات تعاونية صغيرة.

- **تحديد أساليب تقويم البرنامج** :

استخدم البرنامج أنواع التقويم التالية:

- التقويم القبلي، ويتمثل في التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف لقياس الأداء المعرفي للطلاب المعلمين في هذه المهارات، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لقياس أداء الطلاب المعلمين في مهارات إدارة الصف، ومقياس الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم العربية، وذلك للتحقق من مستوى الطلاب المعلمين في هذه الجوانب قبل البدء بتدريس البرنامج.
- التقويم التكويني، ويتمثل في تنفيذ الطلاب المعلمين ما تضمنته أوراق العمل من أنشطة ، وتقديم تغذية راجعة حول أدائهم فيها.
- التقويم البعدي، ويتمثل في التطبيق البعدي لأدوات البحث السابقة؛ ولك للوقوف على أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف في تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

- **ضبط البرنامج**:

بعد الانتهاء من إعداد البرامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق١) من خلال استطلاع رأي المحكمين في النقاط الآتية:

- الدقة العلمية لكل من الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة بلقاءاته.
- الدقة العلمية، والسلامة اللغوية لمحتوى للبرنامج.
- ملاءمة الأنشطة المقترحة لأهداف البرنامج.

- ملاءمة كل من طرائق العرض، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم لأهداف البرنامج.
- مدى مناسبة البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف في تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- الحذف، أو الإضافة أو التعديل في مكونات للبرنامج.

وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات؛ أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق ٣) وبهذا يكون البحث قد قام ببناء البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف في تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ، وأجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

- **إعداد اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف**:

قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات إدارة الصف عند تعليم اللغة العربية المستخدمة في هذه الدراسة، وقد مرَّ بناؤه بالخطوات التالية:

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلي قياس مدى اكتساب الطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي للجانب المعرفي في مهارات إدارة الصف للتعلم النشط، بعد التدريب على البرنامج.
- مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار، الذي بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (٤٢) سؤالا شملت جميع جوانب السلوك المقاس. صيغت في صورة الاختيار من متعدد، بحيث تشتمل كل مفردة على أربعة بدائل، إحداها تمثل الإجابة الصحيحة، بحيث يختار الطالب المعلم البديل الصحيح لكل مفردة من مفردات الاختبار، ومن ثم كانت الدرجة الكلية للاختبار(٤٢).وتمت مراعاة قواعد وشروط هذا النوع من الأسئلة، وتم إعطاء درجة واحدة لكل مفردة.
- تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الاختبار، حيث توضح للطالب المعلم الهدف العام الاختبار، وعدد مفرداته ، وزمن الاختبار ، كما تضمنت تعليمات الاختبار. أيضا . مثالاً محلولاً يوضح طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار في ورقة الإجابة الخاصة بالاختبار.
- طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار: تم تصحيح الاختبار على أساس جمع درجات الطالب على الإجابات الصحيحة فقط، بحيث تعطى لكل مفردة صحيحة درجة واحدة، والخطأ صفراً تم إعداد ورقة إجابة خاصة لكل طالب معلم للإجابة عن مفردات الاختبار، وقد تضمنت في مقدمتها بيانات شخصية عن المعلم (الاسم . تاريخ إجراء الاختبار)، ثم سرد أرقام مفردات الاختبار (١ ـ ٤٢) في جدول ، وأمام كل رقم أربع خانات وفقا لأرقام البدائل أ،

ب، ،ج، د ، وعلى المعلم أن يضع علامة (√)أسفل الحرف الذي يعبر عن البديل الصحيح لكل مفردة من مفردات الاختبار من وجهة نظره.

◄◄ ضبط الاختبار:

- ✓ الصدق الظاهري : يعتمد صدق المحتوى على مدى التمثيل الصادق للاختبار، أو المواقف التي يقيسها؛ بحيث يمثل الاختبار جميع الجوانب المقاسة، فقد قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمي، وطلبا منهم إبداء الرأي حول عدة عناصر ، جاءت نتائجها كالتالي : مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارة التي وضع من أجلها(٩٥٪) .ومدى وضوح تعليمات الاختبار(١٠٠٪). ومدى كفاية الأسئلة لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بكل مهارة (٩٠٪) .ومدى مناسبة البدائل المشتقة لكل سؤال من الأسئلة (١٠٠٪) .وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لأسئلة الاختبار(٩٠٪). وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات التي تتعلق ببعض مفردات الاختبار ، وتم إجراؤها في ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين ؛ وبذلك أصبح الاختبار صادقا، وبلغ في صورته النهائية (٤٢) مفردة .
- ✓ صدق المقارنة الطرفية: عندما تدل نتائج الاختبار على أن الأقوياء في الميزان أقوياء في الإختبار، وأن الضعاف في الميزان ضعاف في الاختبار، يصبح الاختبار صادقا، وتتحقق تلك الصورة من خلال مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة يعد الاختبار مميزا بين الأقوياء والضعاف في الميزان وبذلك نطمئن على صدقه (أبو المجد الشوربجي، وعبد الحميد حسن، ٢٠١٢: ٢١٤) لذا فقد استخدم الباحث هذا النوع من الصدق؛ حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦ عددهم (٢٤) طالبا، ثم قام بترتيب الطلاب المعلمين حسب درجاتهم في الاختبار التحصيلي، وتم أخذ درجات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من إجابات الطلاب المعلمين على الاختبار، وقد تم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت (T test) وتبين أن: "ت" المحسوبة بلغت ٣٥.٠٩ / "ت" الجدولية بلغت ٢.٠٩٣ / درجة الحرية = ٢٤ – ١ = ٢٣ ؛ولما كانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهذا يدل على صدق الاختبار، حيث أظهر الفروق بين الطلاب الأقوياء (الثلث الأعلى) والضعاف (الثلث الأدنى).
- ✓ ثبات الاختبار: تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية Split half لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (الأسئلة الفردية ـ الأسئلة الزوجية)، وذلك بعد تطبيقه على عينة من الطلاب المعلمين

ببرنامج الدبلوم التربوي، واستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧: ١١٦) لحساب الثبات الكلى للاختبار؛ حيث بلغ معامل الثبات (٨٨٪) وهو معامل ثبات مرتفع.

- ✓ تحديد زمن الاختبار: من خلال التجربة الاستطلاعية التي أجراها أحد الباحثين قام بتحديد زمن الإجابة عن الاختبار، وذلك من خلال الوقت الذي استغرقه أسرع وأبطأ طالب معلم، تم حساب زمن الاختبار ، ووُجِدَ أنه يساوي (٤٠) دقيقة، وبإضافة خمس دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، واستكمال البيانات الخاصة بكل معلم على ورقة الإجابة يصبح الزمن الكلي ٤٥ دقيقة .
- ✓ حساب معاملات السهولة والصعوبة: وتراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٢٣، ٨٠) وهي معاملات مقبولة لأسئلة الاختبار الجيد، ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. وبعد التأكد من صدق الاختبار وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. ملحق (٤)

- **إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطلاب معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف** :

تم بناء بطاقة الملاحظة، وقد جاءت خطوات بنائها كما يلى:

- ◄◄ هدف البطاقة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي في مهارات إدارة ضبط الصف، وهي: (مهارة الإدارة اللغوية للبيئة الصفية، ومهارة تهيئة غرفة الصف، ومهارة إدارة اللقاء الأول، ومهارة إدارة أحداث ما قبل الدرس الجديد، ومهارة استخدام النمط الديمقراطي في إدارة الصف، ومهارة ضبط النظام داخل الصف) وذلك بتحليل أدائهم لتلك المهارات، والذي يتراوح بين (متقدم ، نام ، متعثر)، في ضوء كل عنصر من عناصر البطاقة، ومعدل الأداء الخاص به؛ وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة الصف.
- ◄◄ صياغة مفردات البطاقة: بالرجوع إلى الكتب المتخصصة ، وبعض الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء بطاقة ملاحظة لأداء معلمي اللغة العربية مثل: حسن شحاتة، ٢٠٠٤، رشدي طعيمة،٢٠٠٦، مصطفى رسلان، ٢٠٠٥، وفي ضوء محتوى البرنامج التدريبي وأهدافه، تم تصميم بطاقة ملاحظة لأداء معلمي اللغة العربية، تم صياغة مفردات بطاقة الملاحظة، في ضوء قائمة المهارات سابقة الذكر.
- ◄◄ تحديد مستويات القياس في البطاقة : إن إتقان المهارة إتقاناً كاملاً يحتاج إلى مجهود ومثابرة وتدريب على أدائها وإتقانها، ومن هنا فقد تم تقسيم بطاقة الملاحظة إلى (أدى ـ ولم يؤد) مع تقسيم الأداء إلى مقياس ثلاثي (متقدم ـ نام ـ متعثر).

- ✓ المستوى الأول: (متقدم) ويساوى(٣) درجات (ويكون في حالة وصول الطالب المعلم إلى مستوى الإجادة التامة).
- ✓ المستوى الثاني: (نام) ويساوى (٢) درجتين (ويكون في حالة وصول الطالب المعلم إلى درجة إجادة متوسطة).
- ✓ المستوى الثالث: (متعثر)ويساوى (١) درجة واحدة فقط (ويكون في حالة أداء الطالب المعلم المهارة بصورة ضعيفة).
- ✓ أما عدم الأداء : (لم يؤد) يساوى (صفراً) ويكون في حالة عدم أداء المهارة مطلقا

- صدق البطاقة: قام الباحثان بصياغة مفردات البطاقة في ضوء مهارات إدارة الصف التي تم تحديدها، والأهداف السلوكية المرتبطة بأداء الطلاب المعلمين، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدرس اللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: السلامة اللغوية والعلمية لبنود البطاقة، ومدى صحة قياس كل بند من بنود البطاقة لما وضع لقياسه، ومدى مناسبة مستوى القياس في البطاقة، وصحة أسلوب تحليل الأداء لكل مهارة من المهارات، ومدى صحة التعليمات الخاصة بالبطاقة . وفي ضوء التعديلات والملاحظات التي أبداها المحكمون؛ تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥)
- تقدير الثبات: لتقدير مدى ثبات بطاقة الملاحظة تم اختيار عينة من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦، عددهم (٢٤) طالبا بمنطقة المدينة المنورة، وقد قام أحد الباحثين بمتابعتهم داخل مدارس التطبيق، ثم بتسجيل سلوكهم اللفظي (بواسطة جهاز تسجيل) للمهارات التي سيتم التدريب عليها. ثم قام الباحثان بتحليل أداء الطلاب المعلمين، ومن ثم حساب نسب الاتفاق بين نتائج تحليل المحللين، باستخدام معادلة "هولستي" ووجد أن معامل الثبات (٨٨ ٪) وهو معامل ثبات مرتفع للأداة.

- **مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية** :

- هدف المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية .
- تحديد أبعاد المقياس: في ضوء استعراض البحوث والدراسات السابقة، التي اهتمت بتحديد اتجاهات الطلاب المعلمين، بالإضافة إلى بعض المناقشات التي تمت مع بعض المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتقويم والقياس النفسي، قام الباحثان بتحديد أربعة أبعاد رئيسة لبناء المقياس وهي (مزايا استخدام اللغة الفصحى في التعليم، والدعوة إلى استخدام اللغة الفصحى في التعليم، ومبررات عدم استخدام اللغة

الفصحى في تعليم اللغة العربية، ومعوقات استخدام اللغة الفصحى في التعليم) ويتضمن كل محور من المحاور السابقة، مجموعة مواقف تمثل اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية .

- تحديد نوع المقياس : تتعدد المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات ومنها ما يلى: مقاييس تقدير الذات"Self–Report Measures". مقياس ليكرت "Likert Scale". مقياس ثرستون "Thurstone Scale. مقياس السلوك الظاهر Observation of Overt Behavior استجابة الاختبار الإسقاطي Projective Test Responses (أبو المجد الشوربجي، وعبد الحميد حسن، ٢٠١٢: ٢٠٤) ، (زايد الحارثي، ١٩٩٢، ٦١). ويعد النوعين الأول والثاني أكثر المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات، وقد اختار الباحثان أسلوب التقدير الذاتي، الذي يعتمد على تقديم مثير معين للمفحوص (الطالب المعلم)، ومن خلال ثلاثة مواقف افتراضية، ترتبط بهذا المثير، يختار الطالب المعلم منها ما يناسبه ويعبر عن اتجاهه.
- تحديد عبارات المقياس وصياغتها: تطلبت هذه الخطوة: الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاستبيانات التي صممت لقياس الاتجاهات، والاستجابة الأولية لعدد عشرة من الطلاب المعلمين، طلب منهم وصف شعورهم حول اتجاهاتهم نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية، سواء إيجابا أم سلبا. ومقابلة بعض المتخصصين في أسس بناء المقاييس حول جوانب اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية. وقد قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس، وروعي فيها (أن تكون بسيطة وسهلة وواضحة، وتمثل الأبعاد التي تندرج تحتها، وترتبط العبارة الواحدة بمثير واحد فقط، أن ترتبط كل عبارة بثلاثة مواقف تمثل الاتجاه (الموجب، والمحايد، والسالب) .
- تعليمات المقياس : تضمنت تعليمات المقياس، الهدف منه، وعدد العبارات التي يتكون منها، وكيفية الإجابة عن مفرداته، واختيار موقفا واحدا فقط يعبر عن وجهة نظر المفحوص (الطالب المعلم)؛ لأن الاستجابة عن المقياس تعبر عن شخصيتك، وتضمنت التعليمات أيضا نموذجا توضيحيا لكيفية الإجابة.
- تقدير صلاحية المقياس: بعد الانتهاء من صياغة عبارات المقياس، التي بلغت في صورته الأولية (٤٢) عبارة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في بناء المقاييس للاستفادة من آرائهم في تعديل الصورة النهائية للمقياس ، وطلب منهم إبداء الرأي حول عدة عناصر، وقد جاءت نتائجها كما يلي: (مدى وضوح تعليمات المقياس ١٠٠٪ ، ومدى كفاية مواقف المقياس لتحديد السلوك المطلوب ٩٠٪ ، ومدى ملاءمة مواقف وبدائل المقياس لخصائص الطلاب المعلمين ٩٥٪، ومدى صلاحية المقياس لتحديد اتجاهات الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي ١٠٠٪، ومدى اتساق البدائل الثلاثة

مع الموقف الافتراضي ٩٠٪، ومدى اتساق محاور المقياس ومواقفه مع الخصائص العلمية لبناء المقاييس ٩٥٪. وقد روعيت بعض التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين، عند إعداد الصورة النهائية للمقياس، حتى بلغ المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارة، تقيس اتجاهات الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي عند أربعة أبعاد، على النحو التالي:

- ✓ المحور الأول : مزايا استخدام اللغة الفصحى في التعليم ، وقد تضمن (١٨) عبارة، وترتيبها في المقياس (من ١ : ١٨).
- ✓ والمحور الثاني: الدعوة إلى استخدام اللغة الفصحى في التعليم، وقد تضمن (٦) عبارة، وترتيبها في المقياس (من ١٩ : ٢٤) .
- ✓ والمحور الثالث: مبررات عدم استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية. وقد تضمن (٨) عبارات، وترتيبها في المقياس (من ٢٥ : ٣٢).
- ✓ والمحور الرابع: معوقات استخدام اللغة الفصحى في التعليم وقد تضمن (٨) عبارة، وترتيبها في المقياس (من ٣٣ : ٤٠).

وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم التربوي (٢٤) طالبا معلما، بهدف حساب زمن الإجابة عن المقياس، وحساب ثبات المقياس، والتعرف على مدى وضوح تعليماته، وقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن:

- ◄◄ تحديد زمن الإجابة عن المقياس: وقد تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن المقياس وذلك من خلال الوقت الذي استغرقه أسرع وأبطأ طالب معلم في الإجابة عن عبارات المقياس، ووُجِدَ أنه يساوي (٤٠) دقيقة، وبإضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات، واستكمال البيانات الخاصة يصبح الزمن الكلي ٤٥ دقيقة .
- ◄◄ حساب ثبات الاختبار : تم حساب ثبات المقياس باستخدام " معامل ألفا " (Alpha Coefficient) وقد كانت قيمة ألفا (٠.٨٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.
- ◄◄ تقدير درجات المقياس : تم استخدام مقياس تقدير ثلاثي متدرج؛ بحيث يعطى للموقف الذي يمثل تعبيراً إيجابياً ثلاث درجات، والموقف الذي يعد محايدا درجتان، والموقف الذي يعد سالباً يعطى له درجة واحدة فقط. وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث. ملحق (٦)

- **تطبيق التجربة** :

سار تطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

- ◄◄ اختيار عينة قوامها (٣٥) طالبا من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ببرنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة في العام الجامعي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ ه، لتكون عينة البحث.

- القياس القبلي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.
- تنفيذ تجربة البحث: تم تطبيق البرنامج المقترح وفقاً للخطة الزمنية المقترحة، باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك في الفترة ما بين يومي الأحد الموافق (٣/٢٠) حتى الخميس الموافق (٢٠١٦/٥/١٢)، حيث تولى أحد الباحثيْن تدريس لقاءات البرنامج لعينة الدراسة لمدة ثمانية أسابيع من خلال تدريسه لمقرر البيئة الصفية يتراوح زمن كل لقاء ثلاث ساعات، وذلك وفقا للخطوات الآتية:
  - ✓ تم اختيار إحدى القاعات التدريسية المجهزة بأجهزة العروض التقديمية (Data Show) لتدريب الطلاب المعلمين، مما أسهم في سهولة عرض أنشطة التدريب على الطلاب وانعكس هذا الإجراء على تنفيذ الأنشطة بكفاءة.
  - ✓ تم تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات عمل، وقد أدى هذا إلى تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض مما جعلهم أكثر نشاطا. فكل طالب في مجموعته كان مسئولا عن تعلمه، كما أنه مسئول عن تعلم أفراد مجموعته، مما نمي المسئولية الفردية لدى الطلاب، واكتسب الطلاب في ظل التعلم التعاوني مهارات العمل الجماعي ، كالقيادة ، حيث تم توزيع الأدوار على الطلاب، بحيث يتبادلون فيما بينهم دور القائد، كما نمت العلاقات الإيجابية بينهم.
  - ✓ تم توزيع أوراق العمل الخاصة بأنشطة كل لقاء طبقا لخطة تدريسه، ومُنح الطلاب الفرصة للتفاعل معا في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، وقد تمت متابعة الطلاب في أثناء عمل المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة لهم، ثم عرضت كل مجموعة ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى، وتولت بقية المجموعات والقائم بالتدريس تقييم عمل هذه المجموعة ، فكانت كل مجموعة تنقد عمل المجموعات الأخرى، وأعقب ذلك عرض الشفافية الخاصة بموضوع المهمة. وقد اتبعت الإجراءات السابقة في لقاءات البرنامج.
- القياس البعدي لكل من: اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.
- تصحيح اختبار الأداء المعرفي في مهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف، ومقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية، وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي المعروف باسم "الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار العاشر Statistical Package for the Social Science" (SPSS-10)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي والبعدي.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

- **الفرض الأول**:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي؛ استخدم الباحث اختبار T.Test للعينات المرتبطة ؛ وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لأداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف.

القياس	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	٣٥	١٤.٩٣	٣.٥٥	٤٩.٨٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدى		٤٤.١٢	٢.٩١		

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي أداء عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة الدراسة) في القياسين: القبلي والبعدي في الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الأول.

وبالتأكد من صحة الفرض الأول يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف قد أثر إيجابيا في تنمية مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين (مجموعة البحث)؛ حيث أبرز الأداءِ البعدي للطلاب على اختبار الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف تقدما ملحوظاً إذا ما قورن بأدائهم القبلي؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق كفاية وفعالية عالية.

وللتعرف على حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ؛ تم الحصول على قيمة مربع ايتا "η٢ " (رشدي فام، ١٩٩٧) وقد بلغت في الأداء المعرفي (٠.٩٧)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي؛ حيث يري كوهين (Cohen ، ١٩٧٧) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠.١٦ ؛ فإن هذا يدل على حجم أثر كبير للنتائج التي أسفر عنها البحث. (فؤاد أبو حطب وآمال صادق،١٩٩٦م، ٤٤٣ ؛ رضا عصر، ٢٠٠٣، ٦٧٢) .

- **الفرض الثاني**:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين: القبلي والبعدي في استخدام مهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي؛ تم استخدام اختبار " ت" T.Test للعينات المرتبطة؛ وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة استخدام مهارات إدارة الصف، ويوضح جدول (٤).

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لأداء عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة استخدام مهارات إدارة الصف

القياس	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	٣٥	٥٠.٩٣	٥.٣٦	٢٢.١٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		٧٨.٩٥	٤.٣٩		

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوي٠.٠١ بين متوسطي أداء عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة الدراسة) في القياسين: القبلي والبعدي في استخدام مهارات إدارة الصف لصالح القياس البعدي، وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الأول.

وبالتأكد من صحة الفرض الثاني يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف قد أثر إيجابيا في تنمية استخدام مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين (مجموعة البحث)؛ حيث أبرز الأداء البعدي للطلاب على البطاقة ملاحظة استخدام مهارات إدارة الصف تقدما ملحوظا إذا ما قورن بأدائهم القبلي؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق فعالية عالية في ذلك.

وللتعرف على حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية استخدام مهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية تم الحصول على قيمة مربع ايتا "η٢ " وقد بلغت (٠.٧٣)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في استخدام مهارات إدارة الصف لمهارات لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي.

- **الفرض الثالث**:

ينص علي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لصالح القياس البعدي، ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي أداء عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية. ويعرض جدول (٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " ودلالتها الإحصائية لأداء عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم.

مكونات الاختبار	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	دلالة ت عند ٠.٠١
المحور الأول ١٨	القبلى	٦٥.٠٢	٥.٨٦	١١.٥٢	دالة
	البعدى	٨٠.٩٠	٥.١٧		
المحور الثاني ٦	القبلى	٣٧.٥٢	٣.١٥	١٠.٧٩	دالة
	البعدى	٤٩.١٥	٣.٧٤		
المحور الثالث ٨	القبلى	٥٠.٥٨	٣.٦٢	١٢.٦٤	دالة.
	البعدى	٦٤.٨١	٤.٧١		
المحور الرابع ٨	القبلى	٣٨.٢٥	٢.٣٠	١٠.٧٥	دالة
	البعدى	٤٩.٨٥	٣.٠٨		
محاور المقياس ككل	القبلى	١٩١.٣٨	٩.٧١	١١.٤٣	دالة
	البعدى	٢٤٤.٢٤	٩.٢٣		

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي أداء عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة الدراسة) في القياسين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية لصالح القياس البعدي. وبهذه النتيجة يمكن قبول صحة الفرض الثالث.

وبالتأكد من صحة الفرض الثالث يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف قد أثر إيجابيا في تنمية اتجاه الطلاب المعلمين(مجموعة البحث) نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية ؛ حيث أبرز الأداء البعدي للطلاب على مقياس اتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية تقدما ملحوظاً إذا ما قورن بأدائهم القبلي؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق فعالية عالية في تنمية هذا الاتجاه.

وللتعرف على حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ؛ تم الحصول على قيمة مربع ايتا "η٢ " وقد بلغت في المجاور الأربعة على الترتيب: (٠.٧٧) ، و(٠.٧٤)، و(٠.٧٩) ، و(٠.٧٣) ، وبلغت بالنسبة لمحاور المقياس ككل (٠.٧٦) وهي قيم كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في اتجاهات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التدريس التأملي.

- **تفسير النتائج** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ، يمكن القول بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي قد حقق أثراً كبيراً في تحقيق أهدافه من حيث تنمية الأداء المعرفي لمهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية

(كما قيس بالاختبار التحصيلي للأداء المعرفي)، وتنمية مهاراتهم في استخدام مهارات إدارة الصف في تدريس اللغة العربية في فصولهم (كما قيس ببطاقة الملاحظة)، وتنمية الجانب الوجداني المتمثل في تنمية اتجاههم نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم في القياس البعدي مقارنة بمستوى أدائهم في القياس القبلي.

وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى جملة من الأسباب، منها ما يتعلق بطبيعة البرنامج القائم على التدريس التأملي المستخدم في هذا البحث، ومنها ما يتعلق بمجموعة البحث من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، ومنها ما قد يعود إلى المناخ التدريبي، وبيان ذلك على النحو التالي:

- **أولا : من حيث طبيعة البرنامج القائم على التدريس التأملي:**

- وضوح الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للبرنامج ككل، وكذلك الأهداف التعليمية لكل لقاء من لقاءات البرنامج، ومعرفتها ومناقشتها في بداية كل لقاء؛ مما أتاح للطلاب المعلمين معرفة المطلوب منهم بدقة تامة كي يعملوا على إنجازها؛ الأمر الذي انعكس على أدائهم المعرفي في تحصيل المفاهيم والمصطلحات والمعلومات المتعلقة بمهارات إدارة الصف.
- اعتماد محتوى البرنامج على مادة علمية مرتكزة على معلومات حديثة، وفرص متنوعة للتطبيق الجيد، حيث تم إعدادها بالرجوع إلى مجموعة من المصادر التربوية الحديثة والمتنوعة في مجال مهارات إدارة الصف، وصاحبها مجموعة متنوعة من الأنشطة قام الطلاب المعلمون بممارستها.
- تناول الجانب المعرفي لموضوع البرنامج ـ مهارات إدارة الصف المستخدمة في هذا البحث ـ بطريقة منطقية من حيث التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب في سياق لغوي ماتع يقوم على الحوار مع الطلاب.
- اشتمال محتوى البرنامج على مجموعة متنوعة من الصور والرسوم الطريفة التي تناسب المحتوى المعروض من ناحية ، وتحث على إعمال العقل وترويح النفس من ناحية أخرى؛ مما زاد تفاعلهم معه، ونمى مستوى تحصيلهم فيه.
- استخدام أساليب التعلم النشط مثل: فرق التحصيل معا، حل المشكلات، وتمثيل الأدوار، والندوة في تناول المحتوى المعرفي للبرنامج، والتي تقوم جميعها على التمركز حول المتعلم الذي يجعل منه منتجا للمعرفة، لا متلقيا لها؛ أسهم بشكل واضح في زيادة وعي الطلاب المعلمين المعرفي بمهارات إدارة الصف.
- عمل الطلاب المعلمين في مجموعات صغيرة مكنهم من إتقان التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف المستهدفة في البرنامج حيث تقديم التغذية الراجعة Feed back عقب أدائهم لأوراق العمل، ثم تعزيز أداء كل زاد من إقبال الطلاب على المشاركة الفعالة في أنشطة البرنامج، وزيادة تحصيلهم لمحتواه.

- تضمُّن البرنامج لعدد متنوع من الأنشطة التعليمية التي تتميز بالجدة والطرافة، وممارسة الطلاب هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة كان له دور كبير في إقبال الطلاب على ممارسة هذه الأنشطة بفعالية؛ أسهم في زيادة وعيهم بمهارات إدارة الصف، وتحقيق فهم أعمق لمحتوى البرنامج.
- استخدام مجموعة متنوعة من مصادر التعلم والتكنولوجيا؛ زاد من شحذ أذهان الطلاب ودفع الملل والسأم والتشتت الذهني، وإثارة دوافعهم نحو أنشطة البرنامج، ونمى أداءهم المعرفي لمحتواه.
- تقديم مجموعة متنوعة من ورش العمل قامت على فكرة التدريس المصغر، والتأمل الذاتي للأداء التدريسي، يطبق فيها الطلاب المعلمون ما اكتسبوه من مهارات إدارة الصف، ويتلقون تغذية راجعة في ممارساتهم في مهارات إدارة الصف؛ ساعد على تنمية هذه المهارات في الأداء التدريسي للطلاب في فصول تعليم اللغة العربية في التدريب الميداني.
- التأكيد على التأمل في الممارسات الصفية للطلاب سواء في أنشطة التدريس المصغر، أو داخل فصولهم في التدريب الميداني، والتي تتمركز حول التحليل والتفسير لطبيعة ممارساتهم التدريسية في مهارات إدارة الصف، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر لديهم في هذه المهارات؛ ساعد في تنمية مهاراتهم وكفاياتهم التدريسية في الاستخدام الأمثل لهذه المهارات في العملية التعليمية.

- **ثانيا: الأسباب المتعلقة بالطلاب المعلمين مجموعة البحث:**

- انطلاق البرنامج من المستوى الفعلي للطلاب المعلمين في مهارات إدارة الصف معرفة نظرية وممارسات تطبيقية، والذي اتسم بضعف إلمامهم بموضوع بهذه المهارات قبل البرنامج، وتدن واضح في استخدام كثير من هذه المهارات، وهو ما أكدته مناقشة هؤلاء الطلاب وملاحظة أدائهم التدريسي في فصولهم؛ أسهم في تحقيق الطلاب المعلمين تقدما ملموسا في اكتساب واستخدام مهارات إدارة الصف.
- التركيز على المهارات الفعلية لإدارة الصف التي يفتقر إليها هؤلاء المعلمون في تدريسهم للغة العربية؛ أدى إلى زيادة دافعية المعلمين نحو البرنامج؛ فانطلقوا إلى تحصيل معلومات المتعلقة بهذه المهارات، وممارستها داخل فصولهم.
- ارتباط البرنامج بمقرر البيئة الصفية الذي يدرسونه وغيره من مقررات مهارات التدريس؛ فموضوع مهارات إدارة الصف هو تطبيق عملي لما تقدمه المقررات التخصصية في إستراتيجيات التدريس؛ هذا الجانب التطبيقي زاد من وعي الطلاب بطبيعة اللغة العربية؛ وأهمية دراستها.
- ارتباط البرنامج بما يقوم الطلاب بتدريسه في التربية الميدانية في مدارس التعليم العام ؛ والتي تمثل التدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس

في الفصول التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها باعتبارها مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها وتدريب على أرض الواقع تحت إشراف وتوجيه متخصصين.

- رغبة الطلاب الكبيرة في تجريب وتطبيق جميع ما تعلموه من معارف نظرية وممارسات عملية داخل القاعات الدراسية بمدارس التطبيق الميداني .
- حرص الطلاب على تبادل الآراء مع أفراد مجموعاتهم، وطرح أفكارهم حول الفكرة أو القضية المطروحة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبأدائهم التدريسي؛ أسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم في مهارات إدارة الصف واتجاهاتهم نحوها.
- اقتناع الطلاب المعلمين أنفسهم بأهمية إدارة الصف؛ لما لمسوه من النتائج المترتبة على استخدامها بالنسبة لهم؛ أدى إلى زيادة مشاركته الإيجابية في أنشطة البرنامج ، والحرص على استخدام اللغة العربية الفصحي في العملية التعليمية.
- عقد جلسات من الحوار المفتوح حول قيمة اللغة العربية باعتبارها هوية الإنسان العربي، وهوية الأمة العربية والإسلامية ، ومحور المنظومة الثقافية الأصيلة، زاد من اعتزاز الطلاب المعلمين بلغتهم ، ومن ندمهم على التفريط في استخدامها بصورة سليم وفصيحة بعيدة عن اللهجات العامية في العملية التعليمية.
- ممارسة الطلاب العديد من الأنشطة المتنوعة التي استهدفت تفنيد الحجج والادعاءات حول عدم استخدام الفصحي في تعليم اللغة العربية، زاد من إيمان الطلاب المعلمين بأهمية اللغة الفصحى، الأمر الذي انعكس إيجابا على اتجاههم نحو استخدامها في تعليم اللغة العربية، والالتزام بذلك ؛ احتراما لأمتنا العربية والإسلامية، وانتماء لقوميتنا.
- العلاقة الإيجابية بين القائم بالتدريس والطلاب المعلمين ، والتزامه على استخدام اللغة الفصحى في أثناء تنفيذ تجربة البحث؛ وتوفير مناخ صفي ديمقراطي؛ أسهم بشكل واضح في زيادة اتجاهاتهم نحو استخدام اللغة العربية الفصحي في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية استخدام فعالية التدريس التأملي في تنمية مهارات النقد الذاتي للممارسات التعليمية قبل الخدمة، وتحسين الأداء التدريسي، وتعديل المعتقدات المعرفية للطلاب المعلمين، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين، وتنمية حل مشكلات الإدارة الصفية، والتنمية المهنية للمعلمين كدراسة كل من: هالة بخش (٢٠٠٣) التي أكدت فعالية برنامج للتدريس التأملي في تنمية مهارات النقد الذاتي للممارسات التعليمية قبل الخدمة، وتحسين الأداء التدريسي للدارسات، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالبات المعلمات والمشرفات على التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، وأمل السيد

خلف (٢٠٠٩) التي أسفرت عن فاعلية برنامج التدريس المصغر التأملي في تنمية وتطوير وتحسين بعض المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات جامعة عين شمس، ودراسة محمد رجب فضل الله وآخران (٢٠١٠) والتي أكدت فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، وكوثر جميل بلجون (٢٠١٠) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم ومعلماته بمدارس منطقة مكة المكرمة وجدة والطائف بالمملكة العربية السعودية، ودراسة عبد الله أبو النجا (٢٠٠٨) والتي أظهرت فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الزقازيق، ودراسة جبر محمد الجبر (٢٠١٣) والتي كشفت عن فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، ودراسة Sarsar (2008) والتي أكدت فاعلية المدخل التأملي في التنمية المهنية للمعلمين، وينمي الاتجاهات الايجابية لديهم تجاه العملية التعليمية ، كما يحسن أداءهم التدريسي في إدارة الفصول الدراسية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في تنمية معرفة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية واستخدام مهارات إدارة الصف مع كل من: أبوالدهب البدري (٢٠٠٧): والي أسفرت عن أثر تدريب معلمي اللغة العربية على بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس اللغة العربية، ودراسة علي حسن، وأبوالدهب البدري(٢٠٠٧) والتي أكدت فاعلية البرنامج المقترح في هذه الدراسة في تنمية ثقافة الطلاب المعلمين المعرفية بالمعايير القومية للتعليم عامة وبالمستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية بصفة خاصة، وتنمية أدائهم التدريسي في استخدام المستويات المعيارية عند التخطيط لتدريس اللغة العربية، وتنمية اتجاهاتهم نحو المعايير القومية لتعليم اللغة العربية وتوظيفها في التدريس.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة ـ أيضاً ـ في تنمية الاتجاه نحو استخدام الفصحي في التعليم مع نتائج دراسة كدراسة كل من : دراسة شادية التل(١٩٩١) التي أظهرت أن اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو اللغة العربية الفصحى في المستويات الأولى كانت موجبة، وأن اتجاهات طلاب كلية الشريعة كانت أعلى من غيرهم، يليهم طلاب كلية الآداب، فالعلوم، ثم التربية، ودراسة كامل الطراونة (٢٠٠٦) أن الرسوم المتحركة، بما تقدمه من نماذج لغوية صحيحة وفصيحة، أتاحت للتلاميذ فرص التعلم، وساعدت على تثبيت المفاهيم والأنماط اللغوية الصحيحة، وكونت اتجاهات موجبة لديهم نحو تعلم اللغة

العربية، ودراسة كل من:(Chandler(2004، Vidmar (2005) ، Wang (2008) من حيث التأكيد على أهمية التدريس القائم على التفكير التأملي في تنمية القدرة على الملاحظة الذاتية، والتقييم الذاتي، وزيادة الدافعية لدى المعلمين، ودور التدريس التأملي في بناء الوعي بالذات لدى المعلمين، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، والمشاركة في الأفكار، ودراسة Sarsar (2008) والتي أكدت فاعلية المدخل التأملي في تنمية الاتجاهات الايجابية لديهم تجاه العملية التعليمية، ودراسة Larrivee, B. (2009) التي أكدت فعالية الممارسات التأملية في تنمية مهارات إدارة الصف وضبط البيئة الصفية من خلال تنمية قدرة المعلمين على التحليل والتفسير والنقد الواعي لممارساتهم داخل الفصول التعليمية، دراسة Sempowicz & Hudson (2011) التي أكدت أهمية تحليل الحوارات التوجيهية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى المعلمين قبل الخدمة من خلال التأمل الذاتي في حواراتهم اللفظية مع طلابهم، وتحسين قدراتهم في حل المشكلات الصفية وتحقيق ضبط أمثل للصف.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يأتي:

- الحرص على تضمين مهارات إدارة الصف في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كافة المؤسسات التي تهتم بإعداد المعلمين الذين يوكل إليهم تعليم اللغة العربية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة استراتيجيات التدريس التأملي، وتدريب الطلاب المعلمين على توظيفه عند تدريس مهارات وفنون اللغة العربية.
- تعزيز فرص التفكير التأملي لدى الطلاب؛ من خلال توفير مناخ تعليمي وبيئة تدريسية جاذبة؛ تساعد الطلاب على بذل الجهد والرغبة في مواصلة التعلم.
- الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني لدى طلاب اللغة العربية بكليات التربية؛ بتنمية اتجاهاتهم وقيمهم نحو التخلي عن استخدام اللهجات العامية، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى في التعليم؛ للحفاظ على التراث الديني والثقافي لمجتمعاتنا.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على التدريس التأملي والتأمل الذاتي لممارساتهم التدريسية في تدريس اللغة العربية؛ بهدف تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، بما ينعكس على تنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.
- عقد دورات تدريبية لتشجيع معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليمية وأنواعه على الاستخدام الأمثل لمهارات إدارة الصف، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية.

- الاستعانة والاسترشاد بالأدوات المستخدمة في هذا البحث خاصة بطاقة الملاحظة لتقييم الأداء التدريسي في مهارات إدارة الصف لعينات أخرى من معلمي اللغة العربية في مراحل وأنواع تعليمية أخرى.
- توجيه اهتمام الباحثين والقائمين على برامج تعليم اللغة العربية بمختلف مراحل التعليم وأنواعه بأهمية إجراء المزيد من الدراسات حول التدريس التأملي المستخدم في البحث الحالي في تنمية مهارات تدريس أخرى المعلمين.
- الاهتمام بالتنمية المهنية لطلاب قسم اللغة العربية في كليات التربية وتدريبهم على استخدام التأمل لممارساتهم التدريسية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة فيما يساعدهم على التنمية المهنية الذاتية، وتحقيق الجودة الشاملة في تعليم اللغة العربية.
- التأكيد على ضرورة التزام معلم اللغة العربية التحدث الفصحى، خلال التفاعل الصفي مع طلابه، واعتبار ذلك شرطا لتقديرات المعلمين ورقيهم المهني.
- إقامة دورات تدريبية لمنسوبي المدارس والمؤسسات التربوية من أجل ترقية اللغة العربية لديهم في مجال الاتصال والتواصل، من شأنها أن تزيل الحاجز النفسي بينهم وبين التخاطب بالفصحى.

- **البحوث المقترحة** :

يقترح البحث الحالي إمكانية إجراء البحوث الآتية:

- دراسة فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات إثارة دافعية المتعلمين لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذهم.
- دراسة فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات الأسئلة الصفية لدى الطلاب المعلمين، والاتجاه نحو التخصص في تعليم اللغة العربية.
- دراسة فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات تقويم الأداء اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- دراسة فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارت اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- دراسة فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية الوعي بالجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

- **المراجع** :

- أبوالدهب البدري على(٢٠٠٧): أثر تدريب معلمي اللغة العربية على بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس اللغة العربية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع لكلية الألسن، جامعة المنيا، "الحفاظ على الهوية اللغوية والثقافية في عصر العولمة" ، ٢٣ -٢٥ أبريل٢٠٠٧.

- أبو المجد الشوربجي، وعبد الحميد حسن (٢٠١٢): القياس والاحصاء النفسي والتربوي. الرياض: مكتبة الرشد العالمية.
- أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٤): تكوين المعلم.. متى؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون؟ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد ٢، ص ص ٨٠٧ -٨١٥.
- أحمد بلقيس(١٩٩٨): إدارة الصف وحفظ النظام فيه، معهد التربية،عمان.
- إدموند إيمر،وآخرون(٢٠٠٥) الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية،ترجمة مدارس الظهران الأهلية.
- أمل السيد خلف(٢٠٠٩):التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة، مجلة دراسات الطفولة، العدد ٤٤، المجلد ١٢، ص ص ٨٧ -١٠٤.
- أوسترمان، كارين، وكوتكامب، روبرت (٢٠٠٢): الممارسة التربوية للتربويين، ترجمة منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي .
- بلسم عبد الفتاح دوابشة (٢٠٠٠): أثر استخدام منحى التعليم التأملي على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- جاسم الكندري، وهاني فرج،٢٠٠١ : الترخيص لممارسة مهنة التعليم، رؤية مستقبلية لتطوير مستوى التعليم العربي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٥(٥٨) ١٣ -٥٤.
- جبر محمد الجبر (٢٠١٣): فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣٣، ص ص ٩١ - ١٢٨ .
- جيمس دانهيل(٢٠٠٣) إدارة الصف. ترجمةد. محمد زيدان، دار الكتاب الجامعي: العين، الأمارات.
- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥):ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الخرطوم،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد ١٠٧ ص ص ٣٢ -٨٥.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٤): مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، ط ٢ القاهرة، عالم الكتب.
- حسن سيد شحاتة(٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ـــــــــــ(٢٠٠٥): ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة ٢٦ ـ ٢٧ يوليو، المجلد الأول، ص ص: ٥١ - ٧٥ .
- حسن محمد الحجري(٢٠٠٨): مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وعلاقته بممارساتهم الصفية، جامعة السلطان قابوس.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): المهارات اللغوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ـــــــــــ (٢٠٠٦): المعلم: كفاياته، إعداده، تطويره، القاهرة، دار الفكر العربي.

- رضا مسعد عصر (٢٠٠٣): "حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة : ٢١ -٢٢ يوليو ٢٠٠٣م، ص ص: ٦٤٥ -٦٧٣ .
- رمزي فتحي هارون (٢٠٠٣): الإدارة الصفية، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.
- زايد بن عجير الحارثي (١٩٩٢): بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، جدة، دار الفنون للطباعة.
- زكريا يحى لال (٥١٤١٧) إدارة الصف المدرسي، المؤتمر العلمي الثاني لإدارة الصف الدراسي، مركز طيبة للدراسات التربويةن القاهرة.
- زين محمد شحاتة، ومحمد عقيلان (١٩٩٥): دراسة لتحديد أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد١، المجلد٩، تربية المنيا.
- زينب السيد إبراهيم(٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد ٤٤، المجلد ٤، ديسمبر، ٢٠١٣.
- سعاد محمد عمر (٢٠٠٩): فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه محو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٧، ص ص ١٥ -٦٥.
- سماح عبد الحميد سليمان، ومنى محمد إبراهيم (٢٠١٤): فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي واستراتيجية (عبر- خطط – قوم) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الرياضيات لتلميذات المرحلة الابتدائي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٨، الجزء ١، ص ص ٥٤ -١٠٦ .
- سميرة هاشم أحمد (٢٠١١): التدريب في مجتمع المعرفة وتطوير أنماط مهارات الصف لمعلمات التربية الأسرية، دراسة حالة على إدارة تعليمية بمدينة جدة، مؤتمر التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، جامعة طيبة، ص ص ٦٦ -٩٢ .
- سيد السايح حمدان، وعبد الرحمن الصغير محمد(٢٠٠٧):أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارة التحدث باللغة الفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٦٨، ص ص ١٥٤ - ٢٠٢.
- صالح بن علي أبو عراد(٢٠٠٦): التفاعل الصفي لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية.
- عباس بلة محمد أحمد(٢٠١٢): مدى توافر مهارات إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية أم درمان، مجلة الطفولة والتربية، مصر ، العدد ١١، المجلد ٤ يوليو، ٢٠١٢.
- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان(٢٠١٣): إدارة الصف، مجلة صوت الأمة، الهند، ربيع الأول ١٤٣٤هـ، ص ص ٤٠ - ٦٣.
- عبد الرحمن عبدالله الغامدي (١٩٩٩):دراسة" إدراك المدرس للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها".
- عبد الله عبد النبي أبوالنجا (٢٠٠٨): فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، دورية الثقافة والتنمية، العدد ٢٦، ص ص ١٨١ - ٢٥٢ .

- عبد الله عزام الجراح (٢٠٠٧): أسباب ضعف مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية في مبحث التاريخ من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣١، الجزء ٣ ، ص ص ٤٢٣ -٤٣٨.
- عبير محمود فهمي، ورندا عبد العليم أحمد(٢٠٠٩): التعلم النشط كمدخل لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٩٠، ص ص ٥٠ - ١١٠.
- عدنان بدري الإبراهيم (٢٠٠٧): الأنماط السلوكية التي يستخدمها طلبة التربية العملية في إدارة الصف، دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد ١، المجلد ٢٣، ص ص ٤٧٠ -٤٩١ .
- عزو عفانة، وفتحية اللولو(٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد٥ العدد ١، ص ص ١ -٣٦.
- علي حسن أحمد، أبوالدهب البدري علي (٢٠٠٧): تنمية ثقافة المعايير القومية لتعليم اللغة العربية معرفيا وأدائيا ووجدانيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني، أكتوبر٢٠٠٧، ص ص ٥٤٨ — ٥٨٢.
- عمر سيد خليل، وسعيد عبده نافع(١٩٩٠):أثر تدريب الطلاب المعلمين على تحليل التفاعل الصفي في سلوكهم التدريسي وتحصيل طلابهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد ٦، المجلد ١، ص ص ٤٦٩ -٤٩١ .
- فتحي علي يونس (٢٠٠١): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ـــــــــ (٢٠٠٩): التواصل اللغوي والتعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- كريم ناصر علي، أحمد محمد الديلمي(٢٠٠٦): الإدارة الصفية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٥): التدريس نماذجه ومهاراته، ط٢، القاهرة: عالم الكتب .
- كمال كامل أبو سماحة (٢٠٠٤):، إدارة الصف والتعليم، مفاهيمه وأساليبه، مجلة التربية، قطر العدد ١٥٠.
- كوثر جميل بلجون (٢٠١٠): مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية (جستن)اللقاء السنوي الخامس عشر، جامعة الملك سعود . ص ص ٧٠٦ — ٧٣٠ .
- ماهر صبري ومحب الرافعي (٢٠٠١): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، ط٢، الرياض، مكتبة الرشد .
- محمد الحاج خليل وآخرون(١٩٩٦): إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان، الأردن.
- محمد خميس أبو نمرة (٢٠٠١): إدارة الصفوف وتنظيمها، الكويت، دار يافا العلمية.
- محمد رجب فضل الله، وشاكر عبد العظيم، وشحاتة محروس (٢٠١٠):فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي- المؤتمر العلمي السادس عشر، المجلد ١، ص ص ١٤٣ -٢٠٦ .

- محمد زياد حمدان (٢٠٠٣): التعلم الصفي: تحفيزه وإدارته، عمان، مكتبة دار الفكر.
- محمد شديد البشري(٢٠٠٨): واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ٨٣ .
- محمد صالح إبراهيم الخطايبة (٢٠١٤): إدارة الصف وبيئة التعلم، رسالة المعلم، عمان المجلد ٥١، العدد ٢
- محمد صالح خطاب ٢٠٠٧: صفات المعلمين الفاعلين، عمان، دار المسيرة.
- محمد طالب السيد سليمان (٢٠٠٥): الإدارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة، ط١، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.
- محمد عبد العزيز الربعي(٢٠١٥): العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، العدد ٣، يوليو ٢٠١٥، ص ص ١٥ -٦٦
- محمد مجاهد إبراهيم ٢٠١٥: دراسة تقويمية لمدارس الفصحى الأهلية في ضوء التحديات التي تواجه اللغة العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- محمد وجيه الصاوي(١٩٩٨): دراسة ميدانية للعوامل المؤدية إلى ضعف طلاب الجامعة في اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب. ندوة مشكلات اللغة العربية في الفترة من ٢٤ -٢٦ ديسمبر، جامعة قطر.
- محمود السيد(٢٠٠٩): لغتنا الأم العربية الفصيحة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، عدد ١ مجلد ٨٤ .
- محمود شفشق، وهدى الناشف(١٩٩٥): إدارة الصف المدرسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمود عبد اللطيف مراد (٢٠٠٧) فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٨، ص ص ١ -٤٢.
- مستورة عبيد الشمري (٢٠١٣): تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٣٥، ص ص ١٢٠ – ١٦٤ .
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، " دليل المعلم الجديد للتدريس" الفعال، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٢/٥١٤٣٣م.
- مصطفى رسلان شلبي(١٩٩٨):الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي وعلاقتها بالاتجاه نحو مهارات اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد ٢٢ ص ص ٣٢ -٦٥ .
- مصطفى رسلان شلبي(٢٠٠٥): تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- منصور صالح النوصير (١٩٩٩): دراسة "كفايات الإدارة الصفية لدي المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض".
- هالة طه عبد الله بخش(٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٩٠، ص ص ٢٦٩ – ٢٩٥ .
- هالة محمود يوسف أبو صوي(٢٠٠٣):تقيم إدارة الصف في مدارس محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): إدارة التدريب،برنامج نواتج التعلم وخرائط المنهج، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.
- ونغ، هاري ك، و ونغ، روزميري ت (٢٠٠٣): كيف تكون مدرساً فاعلاً أيام الدراسة الأولى، ترجمة: ميسون يونس عبدالله، دار الكتاب الجامعي: العين، الأمارات.
- يوسف الصميلي (٢٠٠٧): اللغة العربية وطرق تدريسها، بيروت، لبنان، المكتبة العصرية.
- يوسف قطامي، وخالد الشيخ (١٩٩٢) إدارة الصف والتعلم، مجلة رسالة المعلم، الأردن المجلد ٣٣، العدد ٢ ، ٣، ص ص ١٦٢ - ١٩٩ .
- يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠٥): إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- Bannink , Anne & Jet van Dam , (2007): Bootstrapping Reflection on classroom Interactions :Discourse contexts of Novice teachers' thinking ".Evaluation and Research in Education ,vol. 20. No. 2 Ej 766747.
- Buss, R. R. (2010): Efficacy for Teaching Elementary Science and Mathematics Compared to Other Content. School Science And Mathematics, 110(6), 290-297.
- Cama, M., Ferguson, D., & Huyck, M. (2007): Assessing Reflective Judgment Thinking in Undergraduate Multidisciplinary Teams. Paper submitted to the American Society for Engineering Education Conference Global Engineering: Knowledge without Borders, Opportunities without Passports.
- Chandler ,Sally (2004):Reflective Discourse in The Classroom : Creating Spaces Where Students Can Change Their Minds .Feminist Teacher : A Journal of The Practices , Theories and Scholarship of A Feminist Teaching. vol. 15 .no .1 0EJ720841, 2004, 94.
- Crosswell, L. (2009):Classroom management: Developing your own approach to managing the classroom. In J. Millwater & D. Beutel (Eds.), Stepping out into the real world of education (pp. 41-68). New South Wales, Australia: Pearson
- Edwards, C.H. (2000):Classroom Discipline and management (3rd end). New York: John Wiley &Sons
- George Anton & others(2006):Differentiated Supervision. Retrieved on 10/11/2006 , Available at http:// www.bhs.k12.nj.us.
- Goh, P., & Matthews, B. (2011): Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice. Australian Journal Of Teacher Education, 36(3), 92-103.

- Hirsh, s. (2004):Standard Need Critical Friend national staff development councilmen retrieved on 6-12-2006, Available at http:// ww.nsdc.org/library/publications/results /resz-04hirs,cfm.
- Jay. J. (1999). Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice.. [Eric. No. Ed3412480.
- Jones, V. and Jones, L.(1990) Comprehensive Classroom management. Creative positive Learning Environment. Boston, Allyn and Bacon. Inc.
- King .P. M. & K.S . Kitchener, (2002): the reflective Judgment model : Twenty years of research on epistemic cognition . In B K. Hafer and P . r . pintrich (Eds.), Personal epistemology : the psychology of beliefs about Knowledge and Knowing. Mahway,
- Larrivee, B. (2009):Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- McNally, J., I'anson, J., Whewell, C., & Wilson, G. (2005): They think that swearing is okay: First lessons in behaviour management. Journal of Education for Teaching, 31(3), 169–185
- Pellegrino, A. M. (2010):Pre-Service Teachers and Classroom Authority. American Secondary Education, 38(3), 62-78.
- Phan, H. (2006). Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking, and Epistemological Beliefs: A latent Variables Approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10,4(3), 577-610
- Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2002): Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional. London, New Your, Continuum.
- Putman, S. M. (2009):Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching. The Teacher Educator, 44(4), 232-247.
- Richard , P & Kimberlee , B (2005):Teacher : as Reflective Practitioner and Action Researcher -West Chester University
- Richards, J. C. (1991):Toward reflective teaching. The Teacher Trainer, 5(3), 1-5. Retrieved on May 5 2010, URL: http://www.tttjournal.co.uk.
- Rohrkenmper, M. M. & Corno, L.(1988):Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. Elementary School Journal, 88(3).

- Sarsar., Nasreddine Mohamed (2008):Adopting a Reflective Approach to Professional Development. ED502899 .,2008 .
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analyzing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. Australian Journal of Teacher Education, 36(8), 1-16.
- Showers , B ., joyce , B (2006) :The Evaluation of peer coaching . Education leadership , March : 12- 16.
- Siebert, C. J. (2005):Promoting Preservice Teachers' Success in Classroom Management by Leveraging a Local Union's Resources: A Professional Development School Initiative. Education, 125(3), 385-392.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. TESOL Quarterly, 32(3), 584-591.
- Thornton , B &Maher, D . (2001) : 'Reflective teaching‖ . Reflective Teaching 5 (3) : 25 July 2001
- Tice, J. (2004):Reflective teaching: Exploring our own classroom practice. Retrieved on May 5, 2010, URL: http://anglais-lp.ac-orleanstours.fr
- Trudeau, Karen & Ardith Z . Harle ,(2006): Using Reflection to Increase children's Learning in Kindergarten Young children , Vol. 61 . No .4 EJ 751400 , Jul 2006 .
- Vidmar , Dale J.(2005): Reflective Peer Coaching : Crafting Collaborative self-Assessment in Teaching Research Strategies , Vol.20 ,No.3 EJ744969 , 2005.
- Wallace, M. (1991 Training foreign language teachers, A Reflective approach Cambridge University press.
- Wang , Jing - Ru & Sheau- Wen Lin. (2008): Examining Reflective thinking : A Study of Changes in Methods students' Conceptions and Understanding of Inquiry Teaching , International Journal of sciences and Mathematics Education . . Vol.6 , No.3. EJ8083459.,Sep 2008.
- Williams, M. & Burden, R. (1997): Psychology for Language Teachers: A social Constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

إعداد :

د/ حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك

جامعة جدة كلية التربية

المملكة العربية السعودية وزارة التعليم

" أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحرعلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط "

د/ حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم

• **الملخص** :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحرعلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة ،وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي ، وأعدت الباحثة دليل لإرشاد المعلمة بكيفة استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي ، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود أثر لإستخدام الكتاب الإلكترِوني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم ، وذلك بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح العينة التجريبية . وأوصت الباحثة بالإستفادة من الكتب الإلكترونية التفاعلية في تدريس كافة مقررات العلوم الشرعية بجميع المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية : الكتاب الإلكتروني ـ التحصيل ـ الدافعية ـ الثالث المتوسط

The Effect 0f Using the Electronic Interactive Book in Teaching the Unit "Magic" on the Development of Achievement and Motivation for Learning in Intermediate Third-Grade Students

Dr.Hoba Ahmed Akram

Summary:

This study aimed to investigate the impact of the use of an electronic interactive book in teaching the unit "magic" on the development of achievement and motivation for learning among intermediate third grade students. The study sample consisted of 38 female students in third grade in Jeddah. The sample was divided into two groups, experimental and control, and the quasi-experimental design was applied. The researcher prepared a guide to instruct the teacher in how to teach the unit "magic" using the electronic interactive book. Instruments for the study included an achievement test and a scale for measuring motivation prepared by the researcher. The study found that the electronic interactive book had an effect on the development of achievement and motivation for learning. Statistically significant differences were found between the mean scores of students in the experimental and control groups in the post application of the achievement test and motivation measurement scale for the experimental sample. The researcher recommended the use of interactive e-books to teach all forensic sciences curricula in in all levels of education.

Key words: E-book - Achievement - motivation - the third medium

• **المقدمة** :

أن علم التوحيد هو ركن من أركان الشريعة الإسلامية فهو " العلم الذي يبحث في الأحكام الشرعية الإعتقادية التي تتعلق بالإلهيات والنبوات والسمعيات والتدليل عليها ودفع الشبهة عنها من خلال القران الكريم والسنه النبوية والإدلة العقلية الصحيحة ." (عبدالحميد، والشيخ، ٢٠١٢م،ص:٢٣٨)

ولقد أهتم المعلمون الأوائل (الرسل عليهم السلام) بعلاج وتثبيت جانب العقيدة في نفوس الناس قال تعالى [وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولاً أَنِ اعْبُدُوا اللّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ] (النحل آيه : ٣٦)

ومما سبق يتضح أن الغرض العام من دراسة التوحيد هو تثبيت العقيدة في نفوس وعقول المسلمين ، لذلك كان من الضروري الاهتمام بمقرر التوحيد في مراحل التعليم العام بصفة عامة ، وبالمرحلة المتوسطة بصفة خاصة لما تتميزبه " مرحلة المراهقة بالتقلبات الكثيرة في جميع النواحي العقلية والنفسية والجسمية .... تلك المرحلة التي يهتزون فيها وتتعرض حياتهم إلى الزيغ والتمرد فيحتاجوا إلى الطمأنينة الفكرية. "(عبدالحميد، والشيخ، ٢٠١٢م، ص: ٢٤٣)

فالعقيدة ليست دروساً نظرية تعلمها المعلمة لطالبتها ، وأنما عليها أن تعلمهن كيف يقمن حياتهن كلها على مقتضى علم التوحيد، فهذا يتطلب من المعلمة بذل جهد بإدخال طرائق واستراتيجيات وتقنيات حديثة تسهل نقل وترسيخ العقيدة في نفوسهن وتبعد الملل والرتابة وتزيد دافعيتهن لتعلم علم التوحيد ، لإجل ذلك عقدت العديد من المؤتمرات التي دعت إلى الإهتمام بالمناهج وطرق التدريس واستراتيجياته وأساليبه وتقنياته الإلكترونية ، ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الدولي الأول للمناهج بجامعة البحر الأحمر المنعقد في السودان (٢٠١٥م) والذي أوصى بضرورة تطوير طرائق التدريس الفاعلة التي تساهم في تنمية قدرات واستعدادات الطلاب ، وأوصى المؤتمر أيضا بتطوير مهارات المعلمين.

ومن المستحدثات الإلكترونية الحديثة الكتاب الإلكتروني فهو الوعاء الذي يجمع بين قوة النص ، إضافة الى الإمكانات التي تتيحها البيئة الرقمية الإفتراضية .(عزت ٢٠١٢م)

حتى أصبح الكتاب الإلكتروني " ينافس الكتاب المطبوع نظراً لمايحتويه الكتاب الإلكتروني من العديد من المثيرات السمعية والبصرية ، التي تتيح للمستخدم التفاعل والتحكم في جميع عناصر الكتاب الإلكتروني".(أبو الدهب ، و يونس،٢٠١٣م، ص: ١٥٨)

فأصبح المتعلمين يفضلنا الكتب الإلكترونية لانهم يجدونها أكثر مواءمة للعصر الرقمي الذي يتعلمون فيه ، وهذا يتجلى مع ظهور الجيل الجديد

من الكتب الإلكترونية التفاعلية التي تتيح لمستخدميها الكثير من الأدوات التفاعلية إلى جانب ارتباطها بشبكات التواصل الاجتماعي (اليامي ،٢٠١٤ م، ص: ٢)

لذلك أوصى المؤتمر الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥م) بالاتاحة والوصول للمحتوى الرقمي واثراءاته في دعم منصة التعليم ، وأوصت دراسة الزق (٢٠٠٨م) بتخصيص مقررات كاملة أو أجزاء من تلك المقررات في شكل كتب إلكترونية ليدرسها الطلاب تحت إشراف المعلمين .

ويؤكد فيونك وآخرون (Fenwick, at el., 2013) بأن الكتب الإلكترونية تتحلى بالعديد من الإمكانات الهائلة لزيادة تعلم الطلاب ضمن بيئة تفاعلية ، ومايميز الكتب الإلكترونية أن الطالب يتجاوب مع المشاهد في خصوصية وبدون ملل مع إمكانية التكرار وفقاً لحاجاته. (الدبيس، ٢٠١٦م)

وقد أثبتت دراسة العمري، وشبل (٢٠١٢م) على فاعلية استخدام كتاب الكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وأكدت دراسة الشافعي (٢٠٠٤م) على أن الطريقة المستخدمة في تدريس التوحيد هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على سرد الحقائق والمعلومات

ومن هنا تولد الإحساس لدى الباحثة بضرورة القيام بدراسة لمعرفة أثر الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم .

- **مشكلة الدراسة** :

تنبع فكرة الدراسة من واقع اهتمام التربويين والمختصون والمشرفون على مقررات العلوم الشرعية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وماتوصلت اليه نتائج دراسة المعجل (٢٠٠٠م) (٢٠٠١م) بعزوف بعض معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة عن تدريس مادة التوحيد، وعدم وعي الطلاب بأهمية مقرر التوحيد ، وعدم التنوع في طرق تدريسه ، وعدم استخدام الوسائل التعليمية من الاسباب القوية لوجود مشكلة حقيقية لتدريس موضوعات مقرر التوحيد.

وقد لاحظت الباحثة اثناء خروجها للتربية الميدانية مع طالبات الدبلوم التربوي شعور طالبات المرحلة المتوسطة بالملل وقلة الدافعية للتعلم ، وعدم تنويع معلمة العلوم الشرعية في طرق تدريسها لموضوعات التوحيد ، وعدم تفعيل تقنيات التعليم الإلكتروني التفاعلي في عملية التعليم والتعلم ، لذلك كان من الضروري إدخال تقنيات التعليم الإلكتروني التفاعلي في تدريس موضوعات التوحيد لمعرفة أثرها على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم ، وفي ضوء ذلك يتم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : **ما أثر استخدام**

الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحرعلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟

وللإجابة على هذا السؤال لابد من الإجابة على الاسئلة الفرعية التالية :

- ما أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟
- ما أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟

- **فرضيات الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس بالكتاب الإلكتروني التفاعلي .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس بالكتاب الإلكتروني التفاعلي .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية التعرف على:

- أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
- أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

- **أهمية الدراسة** :

- تعد هذه الدراسة استجابة لمعظم توصيات الدراسات السابقة التي أجريت في مجال المناهج وطرق التدريس والتي أوصت بالتنوع في تدريس مقررات العلوم الشرعية وخاصة مقرر التوحيد، وتفعيل التقنية الإلكترونية في مجال التعليم .
- تعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض في الفترة ٢ ـ ٥ مارس ٢٠١٥م الذي أوصى بنشر ثقافة التعلم الإلكتروني وادخالها على نطاق واسع في الجامعات والمدارس والمعاهد .
- إمكانية الاستفادة من دليل المعلمة الذي تم إعداده لتدريس بالكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر من مقرر التوحيد .
- تعتبر الدراسة أول دراسة شبه تجريبية ـ على حد علم الباحثة ـ تصمم كتاب الإلكتروني تفاعلي لتدريس وحدة السحر ببرنامج كتبي (Kotobi) في تدريس مقرر التوحيد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

- تقدم هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم ، والذي يمكن أن يكون إضافةً وإثراءً لما هو موجود من مقايس.

- **متغيرات الدراسة** :
- المتغير المستقل: الكتاب الإلكتروني التفاعلي المعد ببرنامج كتبي (Kotobi).
- المتغير التابع: تنمية التحصيل والدافعية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:
- حدود موضوعية: الوحدة الرابعة (السحر) من كتاب التوحيد للصف الثالث المتوسط.
- حدود بشرية: طالبات الصف الثالث المتوسط بالتعليم العام بجدة المقيدات للعام الدراسي ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ.
- حدود زمانية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧هـ.
- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في المدرسة الثالثة والعشرون المتوسطة بحي الروابي جنوب جدة بالمملكة العربية السعودية .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الأثر** (**Effect**):

يعرف بأنه " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. " (شحاتة واالنجار ٢٠٠٣م ، ص:٢٣٠) .

التعريف الإجرائي: وتعرف الدراسة الحالية الأثر بأنه قدرة الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، والذي يستدل عليه من خلال نتائج الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية بفروق دالة إحصائيًا لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

- **الكتاب الإلكتروني التفاعلي** (**E-book Interactive**):

عرف بأنه " برنامج يعتمد على النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة، ويقدم هذا الكتاب الإلكتروني المحوسب عن طريق الشبكات، والأقراص المدمجة من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف المحمول."(لال، ٢٠١١م، ص: ١٣٩)

التعريف الإجرائي: تصميم وحدة السحر في كتاب الإلكتروني تفاعلي من خلال برنامج كتبي حيث يحتوي على مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة والروابط التفاعلية وتم تقديمها من خلال جهاز الجالكسي تابلت .

- **التحصيل (Collection)** :

عـرف بأنـه "المعلومـات والمهـارات المكتسـبة مـن المـتعلمين كنتيجـة لدراسـة موضوع أو وحدة دراسية محددة" (أحمد،٢٠٠٨م،ص:٥٢)

التعريـف الإجرائـي : هـي كـل ماتكتسـبة طالبـات الصـف الثالـث المتوسـط مـن معلومـات ومهـارات مـن خـلال الكتـاب الإلكترونـي التفـاعلي في تـدريس وحـدة السحر والتحقق من مدى الإستفادة من تلك المواضيع المقررة بواسطة الدرجات التي يحصلنا عليها من الاختبار المعد.

- **الدافعية (Motivation)**:

عـرف بأنـه "حالـة خاصـة مـن الدافعيـة العامـة تشـير إلى حالـة داخليـة عنـد المـتعلم تدفعـة إلى الانتبـاه للموقـف التعليمـي، والإقبـال عليـه بنشـاط موجـه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم " (غباري ، ٢٠٠٨ م ، ص : ٥٠)

التعريـف الإجرائـي: هـي تلـك القـوة الـتي تجعـل الطالبـات يـرغبن في دراسـة وحدة السحر مـن مقـرر التوحيـد مـن خـلال الكتـاب الإلكترونـي التفـاعلي، وتمثـل الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الدافعية .

- **الإطار النظري للدراسة** :

تشجع التربية الحديثة على فاعلية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية ولايكـون ذلـك إلا بتفاعلـه مـن خـلال تقنيـات التعلـيم الـتي يمثـل الكتـاب الإلكتروني أحد ركائزها لما يحتويه من مثيرات سمعية وبصرية تخدم العملية التعليمية من جميع جوانبها ، لذلك لابد من الوقوف على نشأتها ومفهوما ومميزاتها ومعوقاتها وأشكالها وهي على النحو التالي :.

- **نشأة ومفهوم الكتاب الإلكتروني**:

أن ابتكـار مصـطلح الكتـاب الإلكترونـي يرجـع إلى العـالم (آنـدرى فـان دام) الـذي عمـل علـى تصـميم أنظمـة إنتـاج الكتـب الإلكترونـي وقراءتهـا لمـا يقـرب من أربعين عاما، ليُمكن استخدامها في التدريس (سيد ٢٠١٠م، ص: ٧٢).

ويعتـبر الكتـاب المدرسـي الوعـاء الـذي تصـب فيـه المعـارف والمهـارات والقـيم والمواقـف الـتي بإمكانهـا أن تحـدث التغـيير لـدى المـتعلم ، ولقـد مرعـبر عشـرات القـرون بتطـور حتـى ظهـر الكتـاب الإلكترونـي الـذي يعـد "رؤيـة جديـدة للكتـاب الـورقي في صـورة إلكترونيـة مـع إضـافة عناصـر الوسـائط المتعـددة والنصـوص الفائقـة والبحـث، وهـو بهـذا يجمـع بـين سمـات الكتـاب الـورقي المطبـوع و سمـات الوسـائط المتعـددة مـع دمـج سمـات الـنص الفـائق بالإضـافة إلى إمكانيـات أخـرى للبحث والتعامل مع المعلومات".(نعيم ، ٢٠١١م ، ص:٦٤)

وعرف بأنه "وسيط معلوماتي يأخذ الطابع الرقمي ، ويتم إنتاجه عن طريق دمـج المحتوى النصي للكتـاب مـن جانـب ، وتطابقاتـه البيئـة الرقميـة الحاسـوبية

من جانب آخر ؛ لإنتاج الكتاب في شكل إلكتروني يكسبه المزيد من الإمكانات والخيارات التي تتفوق بها البيئة الإلكترونية الافتراضية على البيئة الورقية للكتاب ." (سيد ٢٠١٠م، ص: ٦٨)

وتم تعريفه بأنه ""مكافئ إلكتروني أو رقمي للكتاب التقليدي المطبوع على الورق، ويمكن قراءته على الحاسب أو أي جهاز محمول باليد." (بسيوني، ٢٠٠٩م ، ص: ٩)

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الكتاب الإلكتروني بأنه تحويل الكتب من صورتها الورقية إلى صيغة رقمية تفاعلية تحتوي على العديد من المثيرات السمعية والبصرية تعرض من خلال أحد برامج تصميم الكتب الإلكترونية .

- **مزايا الكتاب الإلكتروني** :

هناك عدة مزايا للكتاب الإلكتروني نجملها كما ذكرها كل من (الغريب ٢٠٠٩م ، ص:٤٧٤، وبسيوني ٢٠٠٧م ، ص: ١٠) على النحو التالي :

- الاتاحة: سهولة الوصول إلى محتوياته باستخدام الحاسوب المكتبي أو المحمول أو اللوحي، كما يمكن قراءة محتويات الكتاب التفاعلي المحوسب بواسطة بعض أنواع الهواتف النقالة الحديثة.
- السهولة : سهولة نقله وتحميله بين الأجهزة المتنوعة.
- الاقتصادية: تكلفة انتاجة أقل وضمان عدم نفاذ نسخ الكتاب من سوق النشر، فهي متاحة دائما على الإنترنت ويستطيع الفرد الحصول عليها في أي وقت.
- إمكانية البحث : إمكانية ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منها الاقتباسات حيث يمكن فتح المرجع الأصلي ومشاهدة الاقتباس كما كتبه المؤلف.
- البيئة التفاعلية : يحتوي على وسائط متعددة (Multimedia) مثل الصور ومقاطع الفيديو والرسوم المتحركة و المؤثرات الصوتية المتنوعة وغيرها بطريقة تشابه الواقع المحسوس.
- التحديث: يمكن تحديث محتوياته بسهولة وبصورة مستمرة .
- طاقة اختزان عالية : حيث يمكن تخزين آلاف الكتب على جهاز حاسوب واحد.

مما سبق يتضح تعدد مميزات الكتاب الإلكتروني حتى أنه أكدت عدد من الدراسات فاعليتها على تنمية جوانب التعلم المختلفة .

- **عوائق استخدام الكتاب الإلكتروني**:

رغم تعدد مزايا الكتاب الإلكتروني الا أنه لايخلو من عوائق تحد من الاستفادة المثلى من تلك المميزات ويمكن تلخيص تلك العوائق كما ذكرها (سيد ،٢٠١٠، ص : ١٠١ ــ ١٠٢، وداود، ٢٠٠٨، ص: ١٠٩ ــ ١١٤) على النحو التالي :

- التطور التكنولوجي قد يجبر المستفيدون على اقتناء الجديد منها لملاحقة التطور التكنولوجي.
- إمكانية انتهاك حقوق الملكية الفكرية للكتب الإلكترونية .
- تعد تكلفة اقتناء وصيانة أجهزة قراءة الكتب الإلكترونية مرتفعة نسبياً.
- انخفاض الطلب في الوقت الحالي على الكتب الإلكترونية قياسا بالكتب الورقية .
- مقاومة البعض للتطور والتحول للكتب الإلكترونية.

- **أشكال الكتاب الإلكتروني**:

تتعد أشكال الكتب الإلكترونية وهي على النحو التالي:

- الكتب المحوسبة النصية : يحتوي الكتاب المحوسب النصي على عدد كبير جداً من الكلمات التي تتجمع مع بعضها البعض لتكون فقرات هذا الكتاب، ولا يشترك مع النص أي نوع آخر من الوسائط المتعددة في مكونات الكتاب، وعلى الرغم من أن الكتاب يتكون من نص فقط إلا أنه يحتوي على فهارس تُسهل الوصول إلى الموضوعات، كما يحتوي على محرك بحث يتم فيه البحث عن الموضوعات وفقاً للكلمات المفتاحية الدالة عليها.
- الكتب المحوسبة النصية المصورة: يتكون الكتاب المحوسب النصي المصور من نص وصور ثابتة ورسوم تخطيطية وهذه المكونات جامدة وغير تفاعلية، ويتشابه الكتاب المحوسب النصي في مكوناته مع الكتاب الورقي التقليدي إلا أنه يتميز بوجود الفهارس وخدمة البحث ، ويمكن قراءة الكتاب المحوسب النصي المصور باستخدام جهاز الحاسوب المكتبي أو المحمول أو الهواتف الذكية... و يمكن قراءته كذلك باستخدام بعض أنواع أجهزة قراءة الكتب الإلكترونية السابقة.
- الكتب الالكترونية التفاعلية: يتكون الكتاب الإلكتروني التفاعلي من عدة صفحات مجسمة يمكن للطالب تقليبها واستعراضها بشكل يشبه الكتاب الورقي، وتحتوي كل صفحة على مجموعة من الوسائط المتعددة (نص، أصوات، صور و رسومات، مقاطع فيديو)، ويمكن للمتعلم التفاعل مع الوسائط المتعددة في كل صفحة من خلال مشاهدة عدد كبير من الصور ومقاطع الفيديو، والاستماع إلى الأصوات المخزنة المرتبطة بالموضوع، كما يمكن للمستخدم إضافة التعليقات والملاحظات على هوامش الكتاب التفاعلي المحوسب، وفي حال اتصال جهاز القراءة بشبكة الإنترنت، يستطيع المستخدم حل الواجبات المدرسية التي توجد في الكتاب اذا كان هذا الكتاب يستخدم في التعليم وتسليمها للمدرس عبر البريد الإلكتروني، ويستطيع مستخدم الكتاب التنقل بين الصفحات بشكل غير خطي (تفرعي) من خلال النقر على كلمة معينة أو جملة أو صورة أو أي عنصر موجود في صفحة الكتاب اذا كان عليه رمز الارتباط مع صفحات أخرى فينتقل إلى الصفحة المحددة ، ويمكن قراءة الكتاب التفاعلي المحوسب باستخدام أجهزة الحاسوب الشخصية pc-computers

أو الحواسيب المحمولة Laptop أو الحواسيب اللوحية ويمكن استخدام بعض أجهزة الهواتف النقالة كذلك في قراءة الكتاب الإلكتروني التفاعلي. (بسيوني ، ٢٠٠٧م ، ص : ٢٠)

أعتمدت الباحثة على الشكل الأخير من خلال برنامج كتبي (Kotobi) وهي تقنية الكتب الإلكترونية التفاعلية التي تدعم مجموعة من أدوات التأليف والكتابة وحلول تناسب جميع الإحتياجات الفردية والمؤسساتية.

- **مميزات برنامج برنامج كتبي (Kotobi):**
  - اضافة العلامات المرجعية.
  - يعمل على جميع الآندرويد والآيباد ومتصفح النت وسطح المكتب.
  - يحتوي على عناصر تفاعلية (كائنات ثلاثية الابعاد ، واقع افتراضي ، عروض ،صور فيديو ، صوت...)
  - تميز الكلمات .
  - كتابة الملاحظات.
  - يخدم لغات متعددة.
  - خاصية البحث عن أي كلمة ضمن الوحدة الواحده أو الكتاب بالكامل.
  - البحث باستخدام جوجل.
  - تحويل النص إلى كلام.
  - نسخ إلى الحافظة.
  - نشره على السحابة الإلكترونية .(كتبي ،٢٠١٥م)

- **الدراسات السابقة** :

قام السويلم (٢٠١٣م) بدراسة هدفت الى معرفة فاعلية كتاب الإلكتروني مقترح لتنمية بعض مهارات البر مجة بلغة الفيجوال بيسك في مقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي نظام المقررات بمدينة عينزة بالمملكة العربية السعودية ، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، واعتمدت الدراسة على أداتين اختبار تحصيلي وبطااقة ملاحظة ، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية . كما تناولت دراسة عواد(٢٠١٣م) أثر التفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكتروني، وأعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ، وشملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم المنتج النهائي ومقياس الدافعية ، وتمثلت العينة في (٤٥) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا تعليم بكلية التربية النوعية بجامعة بنها ،وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى التحصيل المعرفي والمهاري.

كما تناولت دراسة (Ciampa2012) استخدام الكتب الإلكترونية لتنمية مهارات القراءة للمرحلة الدراسية الأولى، وتكونت عينة الدراسة (٨) طلاب وطالبات من الصف الأول الابتدائي بمدرستين مختلفتين بجنوب أونتاريو بكندا، وأعتمدت الدراسة على البحث النوعي القائم على جمع البيانات من الاستبانات والمقابلات والملاحظات الميدانية ، وخلصت نتائج الدراسة أن هناك أثر للكتب الإلكترونية في تعزيز دافعية القراءة للمبتدئين،

كما أكدت دراسة صالح (٢٠١١م) على فاعلية كتاب إلكتروني لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ، وشملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي وتم تطبيقة على عينة من تلاميذ الصف الخامس إبتدائي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بصورة مرتفعة.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- تنوعت العينة وعددها في كل الدراسات السابقة للكتاب الالكتروني حيث كانت العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دراسة (Ciampa2012) ودراسة صالح (٢٠١١م)، وانفردت دراسة السويلم (٢٠١٣م) بطالبات المرحلة الثانوية، وانفرد عواد(٢٠١٣م) بطلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وانفرت عينة الدراسة الحالية بطالبات الصف الثالث المتوسط بجدة.
- اختلفت أغلب الدراسات في المتغير التابع حيث كانت في دراسة السويلم (٢٠١٣م) لتنمية بعض مهارات البر مجة بلغة الفيجوال بيسك في مقرر الحاسب الآلي وفي دراسة عواد(٢٠١٣م) في الدافعية للإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكتروني ، وفي دراسة (Ciampa2012)على تنمية مهارات القراءة للمرحلة الدراسية الأولى ، ودراسة صالح (٢٠١١م) لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات، وانفردت الدراسة الحالية في تنمية التحصيل وزيادة الدافعية نحو التعلم من خلال وحدة السحر .
- جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الشبه تجريبي وهذا ما اتفقت معه الدراسة الحالية.
- أثبتت نتائج الدراسات السابقة فاعلية الكتاب الإلكتروني على المتغيرات التابعة.

- **إجراءات الدراسة** :

- **اولا** : **منهج الدراسة** :

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي ذا التصميم القائم على مجموعتين (ضابطة ـ تجريبية) ذات تطبيقين (قبلي ـ بعدي) لمعرفة أثر

المتغير المستقل (الكتاب الإلكتروني التفاعلي) على المتغير التابع (التحصيل والدافعية) .

- **ثانيا : مجتمع وعينة الدراسة :**

جميع طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة ، واعتمدت الباحثة الطريقة القصدية في اختيار المدرسة المتوسطة (٢٣) بحي الروابي التي تم التطبيق فيها لملائمتها لظروف الباحثة كونها عضو هئية تدريس بالجامعة، واعتمدت الطريقة العشوائية لاختيار العينة الضابطة وتمثلت في طالبات الصف ١/٣، والعينة التجريبية وتمثلت في طالبات الصف ٤/٣ .

جدول (١) عدد طالبت الصف الثالث المتوسط

المجموعة	عدد الطالبات	الغياب	العدد النهائى
المجموعة التجريبية	٢١	٣	١٨
المجموعة الضابطة	٢٣	٣	٢٠

- **ثالثا : مواد وأدوات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

◄◄ دليل المعلمة :

- ✓ تم إعداد دليل لإرشاد المستفيدين بطريقة تصميم الوحدة التفاعلية الإلكترونية المطورة. (ملحق رقم ١).
- ✓ محتويات الدليل : الهدف العام، شرح لبرنامج كتبي ، صور للكتاب الإلكتروني التفاعلي لوحدة السحر، وماتحتويه من (مثيرات سمعية وبصرية ، أنشطة التعليم والتعلم ، أساليب التقويم للوحدة).
- ✓ تحكيم الدليل: تم عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم ومعلمتان من معلمات العلوم الشرعية من ذوات الخبرة، وتم القيام بالتعديل حسب توجيهات المحكمين .

◄◄ الاختبار التحصيلي: قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

- ✓ الهدف العام من الاختبار: قياس مدى تمكن طالبات الصف الثالث المتوسط من وحدة (السحر).
- ✓ وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ١٥ سؤالاً بشكل اختيار من متعدد .
- ✓ صدق الاختبار: صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعلمات من ذوات الخبرة في تدريس العلوم الشرعية ، وقد تم تعديلها حسب توجيهاتهم ،واخراجها بالصورة النهائية .(ملحق رقم ٣،٢).
- ✓ ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية شملت ٣٠ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط غير عينة الدراسة، وذلك لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α)

ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات الاختبار α = ٠.٧٨وهي درجة عالية من الثبات .

- مقياس الدافعية: قامت الباحثة بالإستفادة من مقياس الدافعية للإنجاز للدكتور فاروق عبد الفتاح ، ومقياس الدافعية للتعلم لوزارة التربية والتعليم لدولة الامارات العربية المتحدة ، بتطويره ليلائم مقرر التوحيد ، واتبعت الباحثة الخطوات التالية :

✓ الهدف العام من المقياس : قياس مدى تنمية دافعية طالبات الصف الثالث المتوسط نحو تعلم مقرر التوحيد من خلال وحدة السحربالكتاب الإلكتروني التفاعلي.

✓ وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٢) فقرة بخمس اداءات (اتمنى الا افعله ١ ، لاأحب اداءة كثيراً جداً٢ ، أتمنى أن أفعله٣، أحب اداءة ٤، أحب اداءة كثيراً جداً٥).

✓ صدق المقياس : صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وعلم النفس ، ومعلمات من ذوات الخبرة في تدريس العلوم الشرعية ، وقد تم تعديلها حسب توجيهاتهم ،واخراجها بالصورة النهائية (ملحق رقم ٤).

✓ ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس الدافعية باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات المقياس α = ٠.٨٠وهي درجة عالية من الثبات .

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من الاختبار التحصيلي القبلي ، ومقياس الدافعية باستخدام "ت" للعينات المستقلة بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات ، كما هو موضح في الجدول(٢) الاتي :

جدول(٢) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبارالتحصيل القبلي ومقياس الدافعية

الاداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	الدلالة	قيمة (ت)	الدلالة
اختبار التحصيل	تجريبية ضابط	٢٠ ١٨	١٠.١٠ ٩.٤٥	٢.٠٢ ١.٤٨	١.٦٤	٠.٢١	١.١٤	٠.٢٦
مقياس الدافعية	تجريبية ضابطة	٢٠ ١٨	١٠٩.٦ ١١٠.٧	١٧.٩٦ ١٤.٣٨	١.٥١	٠.٢٣	٠.٢١	٠.٨٣

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيمة "ت" كانت غير دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية بالتطبيق القبلي، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لإدوات الدراسة ، وبالتالي يمكن القول أن المجموعتين متكافئتين في الاختبار التحصيلي القبلي ومقياس الدافعية القبلي.

- **اجراءات تطبيق الدراسة** :

- أخذت الباحثة أذن من مديرة المدرسة (٢٣) بحي الروابي بجدة ببدأ تطبيق التجربة .
- تم اختيار عينة الدارسة بطريقة عشوائية ، وتم توزيعهن لمجموعتين مجموعة ضابطة وتمثلت في طالبات الصف ١/٣، والمجموعة التجريبية وتمثلت في طالبات الصف ٤/٣ .
- تم تحديد الجدول الدراسي مع المعلمة لمدة أربع أسابيع بواقع خمس حصص دراسية .
- تم التطبيق القبلي للأدوات الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الأحد الموافق ١٤٣٧/١/١٩هـ .
- تم تقسيم الطالبات الى أربع مجموعات يوم الثلاثاء الموافق ١٤٣٧/١/٢١هـ ، وتوزيع عليهن جالكسي تابلت لكل مجموعة ثم درست المجموعة التجريبية بالكتاب الإلكتروني التفاعلي أول درس من الوحدة الرابعة السحر (أنواع السحر) .
- تم تدرسهن ثاني درس من الوحدة (عقوبة الساحر) يوم الأحد الموافق ١٤٣٧/١/٢٦هـ ،.
- تم تدريسهن الدرس الثالث (الواجب تجاه السحر والسحرة١) يوم الاحد الموافق ١٤٣٧/٢/٣هـ ،
- تم تدريسهن الدرس الرابع (الواجب تجاة السحر والسحرة ٢) يوم الاحد الموافق ١٠ /١٤٣٧/٢.
- تم تدريسهن آخر درس بالوحدة (النُشرة) يوم الثلاثاء الموافق ١٤٣٧/٢/١٢هـ . وتم نهاية اليوم الدراسي تطبيق أدوات الدراسة البعدي عليهن.

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد استكمال جمع المعلومات والبيانات، تم تحليل النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالدراسة عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake)
- معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وذلك لقياس ثبات الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية .
- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي.
- اختبار(Independent Samples T Test) لمقارنة المتوسطات.
- اختبار إيتا (η^2) لقياس الأثر.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **النتائج الخاصة بالفرض الأول** :

لاختبار صحة الفرض الاول والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية

والضابطة في القياس البعدي لاختبار تحصيل مقرر التوحيد بعد تدريس الوحدة الإلكترونية التفاعلية ، ولبيان دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية على الاختبار البعدي ، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(٣) التالي:

جدول (٣) نتائج اختبار"ت"لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار تحصيل مقررالتوحيد بعد تدريس الوحدة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة"ف"	الدلالة	قيمة"ت"	الدلالة	مربع ايتا
تجريبية	٢٠	١٤.٤	٠.٧٦	٢.٢٢	٠.١٤	٨.٩٩	٠.٠٠٠١	٠.٦٩
ضابطة	١٨	١٠.٩	١.٥٥					

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة ت المحسوبة بلغت ٨.٩٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من٠.٠١ ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار تحصيل وحدة السحر من مقرر التوحيد ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على أن تطبيق الكتاب الإلكتروني التفاعلي أدى إلى تنمية تحصيل وحدة السحر من مقرر التوحيد لدى طالبات المجموعة التجريبية .ولقياس حجم هذا التأثير تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) والذي بلغت قيمته٠.٦٩ مما يدل على أن حجم التأثير كبير جدا

- **النتائج الخاصة بالفرض الثاني** :

لاختبار صحة الرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو مقرر التوحيد بعد تدريس الوحدة الإلكترونية التفاعلية ، ولبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار"ت" لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في مقياس الدافعية نحو تعلم مقرر التوحيد بعد تدريس الوحدة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة"ف"	الدلالة	قيمة"ت"	الدلالة	مربع ايتا
تجريبية	٢٠	١١٧.٩	١٧.٨٦	٠.٢٠	٠.٦٦	٢.٦٩	٠.٠٠١٣	٠.١٧
ضابطة	١٨	١٠١.٧	٢١.٤٩					

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة ت المحسوبة بلغت ٢.٦٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم مقرر التوحيد من خلال وحدة السحر ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على أن تطبيق الكتاب الإلكتروني التفاعلي أدى إلى زيادة دافعية التعلم لوحدة السحر من مقرر التوحيد لدى طالبات المجموعة التجريبية . ولقياس حجم

هذا التأثير تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) والذي بلغت قيمته ٠.١٧ ممايدل على أن حجم التأثير كبير.

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

يتضح من التحليل الإحصائي لنتائج فروض الدراسة ما يلي:

- وجود فروق بين متوسطات درجات العينة التجريبية والضابطة قبل التجربة وبعد التجربة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي في العينة التجريبية حيث كان هناك تأثير للمتغير المستقل (الكتاب الإلكتروني التفاعلي) على المتغير التابع (تنمية التحصيل ، والدافعية للتعلم) وتتفق هذه النتائج مع دراسة السويلم (٢٠١٣م)، ودراسة عواد (٢٠١٣م)، و دراسة (Ciampa2012)، ودراسة صالح (٢٠١١م) التي أثبتت فاعلية الكتب الإلكترونية التفاعلية على متغيرات مختلفة ، إلا أن هذه الدراسة هي أول دراسة تسعى لمعرفة أثرالكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية لتعلم وحدة السحر من مقررالتوحيد بناءً على ما أثبتته دراسة المعجل (٢٠٠٠م) و (٢٠٠١م) بوجود مشكلة حقيقية في تدريس موضوعات مقرر التوحيد .
- مما لاحظته الباحثة استمتاع العينة التجريبية من طالبات الصف الثالث المتوسط بالكتاب الإلكتروني التفاعلي حيث انتشر روح المرح والمتعة والدافعية لتعلم موضوعات الوحدة دون ملل .
- كانت النتيجة الواضحة هو أن طالبات العينية التجريبية قد سجلوا متوسطات أعلى بعد تطبيق الكتاب الإلكتروني التفاعلي .
- أثبتت الدراسة أن الكتاب الإلكتروني التفاعلي تنمي التحصيل والدافعية نحو تعلم وحدات مقرر التوحيد وهذا ما تشير إليه جداول رقم (٣، ٤).

- **توصيات الدراسة** :

توصي الباحثة بالتالي :

- الاستفادة من الكتب الإلكترونية التفاعلية في تدريس كافة مقررات العلوم الشرعية بجميع المراحل التعليمية.
- استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي الذي تم اعداده في تدريس وحدة السحر .
- عقد دورات تعليمية لمعلمات العلوم الشرعية ، لإكسابهن مهارات إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية .
- إنتاج منصات تعليمية تشاركية ، لمشاركة الكتب الإلكترونية التفاعلية لمقررات العلوم الشرعية .
- تجربة برامج أخرى غير برنامج كتبي(Kotobi) لتصميم الكتب الإلكترونية التفاعلية .

- **مقترحات الدراسة** :

- إعداد دراسة تجريبية عن فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية متغيرات أخرى.
- إجراء دراسة لاستطلاع واقع استخدام معلمات العلوم الشرعية لتقنيات التعليم الإلكتروني التفاعلي في تدريس مقررات العلوم الشرعية، ودورها التربوي في تحسين تحصيل وزيادة دافعية الطالبات نحو تعلم مقررات العلوم الشرعية.
- إجراء دراسة لمعرفة معوقات استخدام الكتب الإلكترونية التفاعلية في تدريس مقررات العلوم الشرعية.

- **المراجع** :

- أبو الدهب،محمود،و يونس،سيد (٢٠١٣م).فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمى الحاسب الآلي ،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،ع٤١،ج١ (ص١٤٧ -٢٠٠)
- أحمد ، نواف (٢٠٠٨م) . مبادئ علم النفس النمو،الاردن: دار المسيرة.
- بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧م). الكتاب الإلكتروني. ط١، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع
- برنامج كتبي (١٠١٥م) متاح على الرابط https://www.kotobee.com/ar بتاريخ ٢٠١٥/١٢/٢٨م
- داوود، رامي (٢٠٠٨م).الكتب الإلكترونية ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- الدبيس ، سعد (٢٠١٦م) .الكتاب الإلكتروني مميزاته وخصائصه ، متاح على الرابط http://kenanaonline.com/users/edu-techno/topics/97189 بتاريخ ٢٠١٦/١/٣م س ١١صباحا.
- الزق ،عصام (٢٠٠٨م). أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والاداء المهاري لدى دارسي ماجستير تقنيات التعليم واتجاهاتهم نحوه . مجلة البحوث النفسية التربوية بجامعة المنوفية ،م٢٣،ع٢(ص١٠٤ - ١٤١).
- صالح ، محمود (٢٠١١م). فاعلية كتاب الكتروني لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر.
- سيد ، أحمد (٢٠١٠م).الكتاب الإلكتروني إنتاجه ونشره ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- السويلم ، مشاعل (٢٠١٣م). فاعلية كتاب إلكتروني مقترح في تنمية بعض مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك في مقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، برنامج الدراسات العليا التربوية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، اللملكة العربية السعودية.
- شافعي، ابراهيم (٢٠٠٤م).مقترحات لتطوير تدريس التوحيد في المدرسة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، مقدم لندوة وزارة المعارف الخاصة بالتعليم الابتدائي والمتوسط بالرياض.

- شحاتة ، حسن و النجار، زينب . (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- عبد الحميد، خضرة ، والشيخ ، بسيوني (٢٠١٢). مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية ، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبى.

- العمري ،منصور ، وشبل، عصام (٢٠١٢م). فاعلية استخدام كتاب الكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ،ع١٣٣(ص٤٢ -٨٨).

- عزت ، محمد (٢٠١٢م).نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره ، ومميزاته ، وسلبياته . مجلة التربية بقطر،م١٧٨،ع٤١(ص٢٧١ -٣١٤).

- عواد ، هبه (٢٠١٣م).أثر التفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها ، مصر.

- غباري، ثائر (٢٠٠٨م). الدافعية النظرية والتطبيق،الاردن : دار المسيرة

- الغريب ،اسماعيل (٢٠٠٩م). التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة ، القاهرة : عالم الكتب.

- لال، زكريا بن يحيى (٢٠١١م). التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً. الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتاب

- المعجل ، طلال (٢٠٠٠م). أسباب قلة اهتمام طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التوحيد بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية ، م١٥، ع٥٧ (ص٢٠١ -٢٣٦).

- المعجل ، طلال (٢٠٠١م) .عزوف بعض معلمي الدين في المرحلة المتوسطة عن تدريس مادة التوحيد ، المجلة العربية للتربية ، تونس ،م٢١، ع١(ص١٤٠ -١٦٥).

- المؤتمر الدولي الأول للمناهج بجامعة البحر الأحمر (٢٠١٥م) المنعقد في الفترة ١٠ -١٢ فبراير تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٢٩م http://www.rsu.edu.sd/index .php/ university -news/ 327-2015-02-15-10-53-52.html

- اليامي ، هند (٢٠١٤م).فاعلية كتاب الكتروني تفاعلي(Interactive eBook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة.

- Estrada, P., & Conaway, R. (2012). EBooks: The Next Step in Educational. Business Communication Quarterly, 75(2), 125-135.

- Ciampa, Katia. (2012). Reading in the Digital Age: Using Electronic Books as a Teaching Tool for Beginning Readers. Canadian Journal of Learning and Technology, 38(2), 72-98

- Fenwick, J., Kurtz, B., Meznar, P., Phillips, R., & Weidner, A. (2013). Developing a highly interactive ebook for CS instruction. In Proceeding of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. USA: Association for Computing Machinery (ACM). 135-140.

****

البحث الخامس :

أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن

إعداد :

د/ عصام عبدالقادر فارس عبيدات
أستاذ مساعد جامعة الملك سعود
السنة التحضيرية قسم العلوم الأساسية

" أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن "

د / عصام عبدالقادر فارس عبيدات

• **الملخص** :

هدفت هذه الدِّراسة بناء برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الرياضي. ولتحقيق هدف الدِّراسة جرت الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي؟ تكونت عينة الدِّراسة من (١٠٧) من طلبة الصف العاشر، ((٥٠) طالباً، و(٥٧) طالبة موزعين على أربع شعب صفية، واختير بالطريقة العشوائية البسيطة شعبتان مثلتا المجموعة التجريبية احداها للطلاب، والأخرى للطالبات، درستا باستخدام برنامج محوسب قائم على النظرية البنائية. أما الشعبتان الأخريان فمثلتا المجموعة الضابطة ودرستا بالطريقة الاعتيادية. وكانت أداة الدِّراسة هي اختبار التفكير الرياضي. وللإجابة عن سؤال الدِّراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية، والضابطة على اختبار التفكير الرياضي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب. أظهرت نتائج الدِّراسة: تفوق المجموعات التجريبية في اختبار التفكير الرياضي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في اختبار التفكير الرياضي تعزى للجنس، أو إلى التفاعل بين متغير المجموعة (البرنامج) ومتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدِّراسة بضرورة اثراء مناهج الرياضيات المدرسية بالأنشطة المنسجمة مع أسس ومبادئ النظرية البنائية وتوظيفها في حوسبة المناهج، وكيفية تطبيقها في الصفوف الدِّراسية.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات، النظرية البنائية، التفكير الرياضي، برنامج تعليمي محوسب.

Developing Constructivist Computerized Instructional Program and Measuring Effect on Developing Scientific Thinking Skills among Tenth Grade Students in Jordan

Dr.Issam Abdulqader Fares Obeidat

Abstract:

This study aims at developing a constructivist computerized instructional program, measuring effect on developing scientific thinking skills in mathematics. To achieve the study goal, major question were answered: What is the effect of a constructivist computerized instructional program on developing mathematical thinking skills among tenth grade students? Participants (N=107) were recruited from the tenth grade student population (M=50, F= and 57) assigned to four classrooms. Two classrooms were selected with the random simple method to serve as experimental group; one classroom for males and the other for female students and taught using the constructivist computerized instructional program. The other two classrooms represented the control group and taught traditionally. Instruments included the Mathematical Thinking Test. To answer the study question, means, and standard deviations were calculated for scores obtained by the experimental and control students on

the Mathematical Thinking Test. Co-variance analysis was also used. Results showed that the experimental group students scored high on the mathematical thinking test. In addition, there were no statistically significant differences among student scores on the mathematical thinking test to gender or interaction group variable (program) and gender variable in the mathematical thinking. In light of earlier results, this study recommended enrichment of the mathematics textbook with activities comply with the constructivist theory; and employ them in the computerization of the curriculum, and how to apply them in the classroom.

Key words: Mathematics, Constructivist Theory, Mathematical Thinking, Instructional computerized Program.

- **المقدمة** :

يشهد العصر الحالي تطورًا هائلاً في المعلومات والتغييرات المتلاحقة، في مجال المعرفة بشكل عام، وفي مجال الرياضيات والتكنولوجيا بشكل خاص؛ لذا فإن متطلبات هذا التطور السريع والتغيرات المتلاحقة في المعلومات والمعارف، وثورة الاختراعات تتطلب توظيف هذه المعلومات في مجالات الحياة المختلفة، وذلك عن طريق مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات المعرفة، ومنها مجال التدريس، فهو يمس جانبًا مهماً من حياة الإنسان.

وتعد طريقة التدريس من أهم العناصر المكونة لعملية التعليم والتعلم بصفة عامة وللمنهج بصفة خاصة، إذ إن لها أثراً فعالاً في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وظهرت في السنوات الأخيرة فلسفات حديثة متعددة تعد أساسًا لعدد من الطرق المستخدمة في التدريس، ومن هذه الفلسفات الفلسفة البنائية التي تشتق منها طرق متنوعة، وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها. ومن هذه النماذج أنموذج التعلم البنائي القائم على فلسفة الفكر البنائي .

وظهر في العقود القليلة الماضية الفكر البنائي كنموذج قوي جداً في بناء المعرفة لدى المتعلمين، والفكر البنائي يعتمد على التقييم الذاتي، ويعد طلب المعرفة تعلماً دائماً. ويسهم الفكر البنائي في بناء المعرفة المبعثرة لدى الفرد في قالب معرفي متماسك. ويشير كديفيس إلى أن الباحثين يحتاجون إلى فكر متماسك وواضح، فالفكر البنائي ليس مجموعة من الأفكار المجردة حول المعرفة والوجود الإنساني، بل هي فكر واقعي في الممارسات التعليمية الجيدة (Gordon, 2009).

لذلك يعد الاتجاه نحو الفكر البنائي أحدث ما عرف من الاتجاهات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب، مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران، وغير ذلك من هذه العوامل، ليتجه هذا التركيز إلى العوامل الداخلية، التي تؤثر في هذا التعلم. وبذلك

رُكز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم، حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم حول المفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. ويرتكز الفكر البنائي على التسليم بأن كل ما يبنى بالمتعلم نفسه يصبح ذا معنى له، مما يدفعه إلى تكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك بالمنظومات والخبرات الفردية.

ودخل تعليم الرياضيات وتعلمها الألفية الثالثة ليواجه مجموعة من التحديات والمتغيرات، تتطلب من معلمي الرياضيات أن يتعاملوا مع هذه التحديات بشكل غير تقليدي. ويعد التعليم السبيل الوحيد لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. ويجب أن نعترف أن التغيرات التي حدثت في المؤسسة التعليمية في القرن الأخير مسألة لا نستطيع أن نتجنبها، ومع ذلك فإن تغيير المفاهيم يصبح مسألة أساسية لتخريج إنسان يعيش في القرن الحادي والعشرين بعقلية هذا القرن.

ونتيجة للاهتمام الكبير بالرياضيات على المستوى العالمي، وفي سبيل رفع كفاءة الطلبة وقدراتهم الرياضية، فقد ظهرت المؤسسات والمنظمات العالمية المتخصصة في قياس تحصيل الطلبة الرياضي، مثل الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي "International Association for Evaluation of Educational Achievement"(IEA) ، التي تشرف على إجراء الدراسات الدولية في مجال الرياضيات والعلوم مرة كل أربع سنوات تحت اسم: " Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) ، ولم يكن اختيار الرياضيات والعلوم كمادتين مستهدفتين في دراسات الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي من قبيل المصادفة، بل كان له ما يبرره، لأن هاتين المادتين تمثلان في الأنظمة التربوية جميعها أساساً لبناء مجتمعات متطورة تكنولوجياً وعلمياً (العبابنة، 2009)

إن الإهتمام في تربويات الرياضيات أصبح ضرورة ملحة؛ لذا يُلاحظ أن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات " NationalCouncil of Teachers of Mathematics – NCTM, 1991, 2000" ، أكد معايير التدريس المهنية " Professional Standards for Teaching Mathematics" في دعوتها إلى تفعيل استراتيجيات معينة في تدريس المفاهيم والعمليات الرياضية المختلفة (العابد وآخرون، 2007)، ويؤكد أيضا، بوثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM , 2000) أن البرامج التعليمية يجب أن تمكن جميع الطلبة من: التفكير المنطقي والبرهان كجوانب أساسية للرياضيات، وبناء التخمينات الرياضية واختبارها، و تقويم الحجج والبراهين الرياضية، واختيار أنماط متعددة من التفكير وأساليب البرهان واستخدامها.

إن الطرق المتبعة في تدريس الرياضيات تعتمد في أغلبها على الأسلوب التقليدي القائم على العرض المباشر، بالإلقاء والشرح الذي يتصف بسيطرة المعلم على النشاط الصفي، وتحكمه فيه بشكل كامل، إذ يقدم المعلومات والمهارات جاهزة لطلابه، مما أدى إلى سلبية كاملة منهم، كان نتيجتها عجزهم في إتقان المفاهيم وأداء المهارات الأساسية. فالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس المعتمدة على الحفظ وإجراء العمليات دون فهم، أسهمت في ضعف الطلبة في الرياضيات، وفي طرق التفكير لديهم بشكل عام، وفي مهارات التفكير الرياضي بشكل خاص. وفي سبيل ذلك كثف التربويون من المختصين في تدريس الرياضيات جهودهم، واتجهوا نحو الاستفادة من النماذج والتطبيقات والاستراتيجيات والمداخل التدريسية المعاصرة المبنية على نظريات التعلم والتكنولوجيا (الشهراني، 2010).

ويؤكد كاننجهام Cunningham (1991) ، أحد منظري البنائية، أن هدف التعليم طبقاً للنظرية البنائية هو تعليم الطلبة كيفية بناء المعرفة والوصول إليها بأنفسهم، بدلاً من اعتمادهم على الآخرين. ويتحقق ذلك عندما يواجه الفرد مشكلات حقيقية ومهمة بالنسبة له.

ويسهم المعلم، بلا شك، في تحقيق ذلك بدوره كقائد وموجه ومرشد ومعد للمواقف التي تتضمن مشكلات يعمل الطلبة على حلها مستخدمين في ذلك طرقاً ووسائل علمية للوصول للمعرفة. ومن هنا يدرك الطلبة أن التعلم ليس كماً محفوظاً من المعارف والمعلومات، ولكنه منهج للبحث وطريقة للتفكير وأسلوب لحل المشكلات (غازي، 1992)

والنظرية البنائية نظرية مهمة في عملية التعلم، إذ تعمل على توجيه وتطوير طرق التعليم الجديدة؛ خصوصاً في تعليم الرياضيات، وهي نظرية تعلم وليس نظرية تعليم، وكثير من الباحثين أساء هذا الفهم. وهناك مميزات أربعة للبنائية وهي :"استخلاص المعرفة السابقة، وإيجاد الإدراك أو الفهم المخالف، وتطبيق المعرفة الجديدة والتعليق عليها، ومعرفة انعكاسات ذلك على التعليم" (Baviskar; et al 2009: 541). وتركز البنائية على المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلّم، وتؤكد التعلم ذا المعنى القائم على الفهم، وذلك بالدور النشط والمشاركة الفاعلة للطلبة في الأنشطة التي يؤدونها، بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية .

كما جاءت العديد من الدول بالإصلاح التعليمي من خلال تطبيق التعلم البنائي بكل محدداته على البيئة الصفية عامة، ومن هذه الدول الصين عندما طبقت مدخل بنائي على مستوى البلاد لمناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية عام 2001 م، ووضعت في ذلك خمسة عشر عنصرًا إرشاديًا لتتم عملية التطوير وتنفيذ هذا البرنامج بطريقة شاملة وإصلاحية، وقد حقق هذا النموذج تطويرًا

مستقبلياً في بنية وأسس تعليم الرياضيات رغم كل عقبات التنفيذ وصعوباته (Wu, 2001).

أما وكالة ناسا (NASA, 2002) فقد صممت برنامج في الرياضيات والعلوم والذي يقوم على نموذج التعلم القائم على المشكلة باستخدام البرمجيات وقد ساعد البرنامج في تنمية المفاهيم الرياضية والمبادئ التكنولوجية ومهارات حل المشكلات.

وبعد القراءات العديدة في أدبيات التعلم البنائي لنموذج التعلم البنائي والنماذج الأخرى وجد الباحث أنه تم تنفيذ النماذج دومًا بمعزل عن التقنية والتكنولوجيا المعلوماتية على المستوى المحلي والعربي، مع أنهما يتشكلان أكثر ببيئة التعلم الإلكتروني، حيث أن تشكيل الفصل والبيئة البنائية بكافة نماذجها وخاصة نموذج التعلم البنائي تتضح أكثر في الفصول المستخدمة للتكنولوجيا، حيث تتحدد صفات المتعلم في المدرسة الذكية بأنه إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق يمحصها ويستنتج منها ، يتعلم باللعب والحركة، يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه عندما يحتاج إليه، فهو مشارك ونشط في العملية التعليمية يفكر بنفسه ويتحمل مسئولية تعلمه (سلامة وصالح، ٢٠٠٥).

واستخدام البرمجيات التعليمية والتكنولوجيا لابد أن يعتمد على فلسفة تربوية وهذا ما أكده الهادي (٢٠٠٥) بضرورة اعتماد التعليم الإلكتروني والبرمجيات التعليمية على فلسفة تربوية واضحة ويجب أن تكون هذه الفلسفة واضحة وتثبت صحتها من خلال التجريب في المجال التربوي وهذا يؤدي إلى حرية التفكير وسلامته وبالتالي عدم التخبط والعشوائية في التنفيذ وتوفير الوقت والجهد والمال.

والتدريس باستخدام البرمجيات التعليمية يدعم مبادئ التعلم البنائي باعتبار أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم أكثر نشاطاً وقدرة على بناء هيكله المعرفي بنفسه، وبالتالي يتم بناء المعنى لدى المتعلم من خلال المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض واللقطات، والنصوص والأصوات، والتصفح والبحث عن المعرفة بحرية داخل البرنامج التعليمي (Kahn & Friedman ,1998) كما يحقق التدريس بالبرمجيات المبادئ التي تقوم عليها البنائية في تدريس الرياضيات مثل الانتقال من التدريس إلى البناء أو من الطاعة إلى الاستقلالية ومن الإلزامية إلى التعاونية (السواعي، 2004).

والبرامج والبرمجيات التعليمية المحوسبة ليست إلا مواد ومناهج تعليمية ولكنها تحررت من دفتي الكتاب وممارسات المعلم لتصبح أكثر المواد التعليمية تعقيداً من حيث طريقة إعدادها وتخزينها في أقراص الكمبيوتر بأشكالها

المختلفة، وهي ضرورية للنمو اقتصاديًا، ومعرفيًا، فهي تجعل مخرجات التعليم مرتبطة بالقدرة على العمل بفعالية واستمرارية التعلم(شلباية وآخرون، 2002).

وقد أكدت الدراسات فاعلية البرمجيات التعليمية في تدريس مادة الرياضيات ورفع مستوى التحصيل فيها مثل دراسة الحربي (٢٠٠٧) والتي أوصت بضرورة إنشاء قاعدة بيانات تحتوي على برمجيات تعليمية تعالج جميع الوحدات الدراسية في المقررات المختلفة ونشرها على موقع وزارة التربية والتعليم ليستفيد منها المعلمون في تدريس الرياضيات وهذا يتوافق مع ما جاء به هونوم (Hannum, 2001) بأن الإنسان يستطيع أن يتذكر 20٪ مما يسمعه، ويتذكر 40٪ مما يراه، أما إن سمع ورأى فإن هذه النسبة ترتفع إلى حوالي 70٪ بينما تزداد النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه من خلال هذه الطرق.

كما أن استخدام البرمجيات التعليمية وتطبيق البيئات الإلكترونية أصبح ضرورة في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة، فلم يعد المعلم هو الناقل الوحيد الذي يتلقى منه المتعلمون المعارف والخبرات والاتجاهات، وهنا أصبح المعلم ملزومًا بتحقيق القدرة الفائقة والوعي المتجدد لدى المتعلم في التعامل مع المعلومات ومتطلباتهم ، فدور المعلم في مدرسة المستقبل لم يعد قاصرًا على التلقين وقياس مدى تخزين هذه المعلومات في أذهان طلابه واستعادتهم لها في الاختبار بل أصبح الميسر لعملية التعلم الذاتي للوصول إلى المعلومة وتدريب الطلبة على البحث عن المعلومة بأسهل الطرق وأسرعها وأسهلها وأحدثها. (لوفر وهيفاء جمل الليل،٢٠٠٢). والتدريس باستخدام محددات التعلم البنائي بالبيئة الصفية وتدعيم ذلك بالتكنولوجيا والتعليم الإلكتروني وبيئتهما من خلال توفير البرمجيات التعليمية يحقق النموذج المعملي في التعلم الذي يتجول بواسطته المتعلمون بين المفاهيم الرياضية والمحوسبة من خلال أنواع كثيرة من الأنشطة في معمل الرياضيات أو الحاسب الآلي أو الاثنين معًا.

وظهرت النماذج البنائية في الأدبيات المتعددة ومنها: نموذج التعلم البنائي Constructive Learning Model ، ونموذج دورة التعلم Learning Cycle Model ، والنموذج التوليدي The Generative Model ، ونموذج التغير المفهومي Conceptual Change Model ، وغيرها من النماذج التي أكدت دراسات متعددة فاعليتها في تدريس الرياضيات مثل دراسة العمري (٢٠٠٧)، التي أكدت فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الأول الثانوي.

ومن الاستراتيجيات التي انبثقت عن البنائية نموذج التعلم البنائي الذي تم توظيفه في بناء البرنامج التعليمي المحوسب والذي يعد محور هذه الدراسة. ويقوم نموذج التعلم البنائي على أربع مراحل أساسية،

وهذه المراحل كما أوردها بيرم (2002) هي: مرحلة الدعوة، ومرحلة الاكتشاف والاستكشاف والإبداع، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراء/ التطبيق.

ويعد نموذج التعلم البنائي من النماذج التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات لما له من إمكانيات متعددة، بعد توظيفه في البرنامج التعليمي المحوسب؛ إذ يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويتيح الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، ويتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير بطريقة علمية منظمة على وفق مراحله الأربع، ابتداءً بمرحلة الدعوة، وانتهاءً بمرحلة الإجراءات التي يتضمنها اتخاذ القرارات، وصولاً إلى الحل النهائي، بابتكار أكثر من طريقة للحل.

وتعد مراحله الأربع منظومات متداخلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وبالنهاية فإن عملية التعلم تسير فيها بطريقة ديناميكية ودورانية؛ لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي التعلمي، فإذا ما جد جديد، كظهور مهارة جديدة، سيؤدي إلى دعوة جديدة، ومن ثم إلى استمرارية الدورة، فضلاً عن أنه يتيح الفرصة للمناقشة والحوار بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة مع بعضهم البعض، مما يكسب الطلبة لغة الحوار السليم، وينمي روح التعاون بينهم (داود، ٢٠٠٣).

ولكي تحقق النظرية هذا النوع من التعلم تسعى كل نماذج التعلم واستراتيجيات التدريس المنبثقة منها إلى تشجيع المشاركة النشطة، والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين، بالمناظرات والأنشطة وغيرها، وبعمليات بناء المعرفة. وتظهر البنائية في ذلك توافقاً تاماً مع مبادئ ومعايير الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، التي تؤكد ضرورة إعطاء المتعلم دوراً رئيساً وفعالاً، بتوفير مهام واقعية يقوم بمناقشتها مع زملائه في الصف بمجموعات صغيرة، وضرورة بناء المعرفة الجديدة بتوافر معرفة سابقة لازمة لها (المقدادي، ٢٠٠٦).

وعلى أية حال، فإن من المتخصصين من يشير إلى أن واحداً من الأسباب المحورية التي تحول دون تقدم عملية التعلم والتعليم بعامة، وتعليم الرياضيات وتعلمها بخاصة، هو عدم اعتماد المعلمين استراتيجيات تقوم على "منهجية علمية" في تعليمهم (Battista,1999). كما يقول ستيف وويجل، المشار إليه في العابد وآخرين(٢٠٠٧) أن عملية تعلم الرياضيات وتعليمها يمكن لها أن تحقق تقدماً ملموساً إذا ما تبنت البنائية كأساس فلسفي لها.

وتؤكد حنان آل عامر (٢٠٠٥) أنه يجب أن تبنى مناهج الرياضيات على أساس نشاط الطلاب ومشاركتهم وفاعليتهم في أثناء التدريس، بإثرائها بالعديد

من المواقف المحفزة للتعلم والأنشطة المشوقة للطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى أن تصبح مجالاً خصباً لتنمية أنماط التفكير المختلفة، كالتفكير الرياضي والمهارات العليا من التفكير.

ومن أهداف تدريس الرياضيات مع تنوعها وتعددها، مسايرة العصر، وفهم تطوراته العلمية والتكنولوجية، ومعايشة الوضع العلمي المتطور، فضلاً عن تزويد المتعلمين بالمعلومات، وإكسابهم المهارات الرياضية المختلفة، وتوظيف هذه المعلومات والمهارات وتطبيقها بصورة مباشرة أو غير مباشرة في مواقف الحياة المختلفة. ويُزاد على ذلك إن من أهم أهداف تعليم الرياضيات تنمية التفكير إذ يتفق معظم الخبراء والمتخصصين على ذلك. وذكر أبو زينة (٢٠١٠) أنه يجب أن تعمل مناهج الرياضيات على تنمية القدرة على التحليل الرياضي والتفكير.

ويؤكد كلاً من عباس والعبسي (٢٠٠٧)، وعفانة ونبهان (٢٠٠٣) أن من أهم أهداف تدريس الرياضيات: إكساب دارسيها أساليب التفكير المنطقي، وتنمية القدرة على البحث والاكتشاف والاستقراء والاستنباط والحدس وحل المشكلات. وطبيعة الرياضيات تجعل منها ميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير الرياضي.

وأصبح التفكير السمة البارزة لأي مجتمع ينشد التميز والنوعية، وخصوصاً في مثل هذا العصر، الذي بات فيه التقدم العلمي مرهونا بتلك العقول المفكرة، التي ينبغي الاهتمام بها بإعادة النظر في اختيار طرائق التدريس المناسبة، التي بدورها تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وقد أضحت تنمية التفكير الرياضي هدفا رئيسيا من أهداف التربية بوصفه أداة رئيسة من أدوات حل المشكلات، والتغلب على تحديات المستقبل.

ولكن أهم من هذا كله اهتمامنا بتنمية التفكير لدى الطلبة، حيث يتفق معظم الخبراء والمتخصصين في تعليم الرياضيات كما يشير عفانة ونبهان (٢٠٠٣) على أن من أهم أهداف تدريس الرياضيات، إكساب دارسيها أساليب التفكيرالمنطقي ، وتنمية القدرةعلى البحث والاكتشاف والاستقراء والاستنباط والحدس وحل المشكلات . فطبيعة الرياضيات من حيث محتواها وطرق وتدريسها، تجعل منها ميدانًا خصبًا للتدريب على أساليب تفكير سليمة، فالرياضيات بناء استدلالي يبدأ بمقدمات مسّلم بصحتها، ثم تشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، وتتميز الرياضيات بالدقة والإيجاز في التعبير، كما أن مادتها تتميز بالناحية المنطقية مما يكسب الطلبة الموضوعية في تفكيرهم وفي حكمهم على الأشياء والموضوعات الخارجية، إضافة إلى ذلك فإن الرياضيات بها من المواقف المشكلة، ما يجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات المختلفة بين عناصرها والتخطيط لحلها واكتساب البصيرة الرياضية والفهم العميق الذي يقودهم إلى حل مثل هذه المواقف المشكلة.

وحاول كثير من المهتمين بتعليم الرياضيات وتعلمها تحديد بعض أسباب تدني مستوى التفكير لدى الطلاب في مادة الرياضيات، فكانت طرق التدريس التقليدية المتبعة من أبرز وأهم ما أشار إليه معظم المتخصصين، وما توصلت إليه نتائج الدراسات من أسباب لذلك الضعف. فقد أشار التودري(٢٠٠٣) إلى أن الطرق المعتادة المتبعة في تدريس الرياضيات القائمة على الإلقاء، تؤدي إلى ضعف الطلبة في الرياضيات، وعدم تقدمهم فيها، كما وأن تلك الطرائق لم تعد مؤهلة لتنمية التفكير الرياضي.

إن تنمية التفكير الرياضي هدف أساسي من أهداف تعلم الرياضيات؛ لما له من مهارات متنوعة تساعد الطلبة على التفكير بأكثر من طريقة حسب الموقف. وكذلك له أهمية في حياة المتعلم حيث يستخدم حصيلته ومعارفه في مواجهة المشكلات التي تواجهه في الحياة والتفكير في حلها بطرق وأساليب متنوعة.

ومن أبرز وظائف البحث التربوي التحقق من مدى فاعلية النماذج التدريسية الحديثة في تحقيق أهداف العملية التعليمية، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلمين في استخدام مهارات التفكير الرياضي، في حل كثير من المسائل أو في التحصيل وخصوصاً في مادة الرياضيات. ويقود ذلك الباحث إلى أن يعد هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة أثر توظيف أنموذج التعلم البنائي في بناء برنامج تعليمي محوسب في تدريس وحدة من مقرر الرياضيات على التفكير الرياضي.

وفي ضوء ما تقدم فإن الباحث يرى أن هناك حاجة إلى تجريب نماذج وطرق حديثة في تدريس الرياضيات، كمحاولة للتغلب على الصعوبات والمشكلات المتعلقة بتدني مستوى الطلبة في مهارات التفكير الرياضي إذ أن الدراسات قليلة ـ على حد علم الباحث ـ حول توظيف النماذج المنبثقة عن النظرية البنائية في بناء برنامج تعليمي محوسب واستخدامه في تدريس الرياضيات في المملكة الأردنية الهاشمية في المرحلة الأساسية العليا على وجه الخصوص؛ لذا فإن الباحث يقوم بهذه الدراسة بقياس أثر توظيف التعلم البنائي في بناء برنامج تعليمي محوسب بمادة الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

- **مشكلة الدراسة** :

إن الطرق التقليدية المستخدمة في تدريس الرياضيات لا تلبي الحاجات الأساسية للطلبة، من حيث القدرة على التفاعل وتبادل المعلومات. لذا فإن بعض الطلبة يتعذر عليهم إستيعاب المفاهيم والتعاميم والنظريات الرياضية. وعليه فإن اعتماد طرق تدريسية حديثة تواكب روح العصر ومتطلباته تهدف بشكل أساسي إلى تكوين البنية المعرفية السليمة لدى الطالب.

وفي ضوء ما تم عرضه سابقاً حول توجهات التربويين إلى دراسة فاعلية الاستراتيجيات والنماذج الحديثة في تدريس الرياضيات من خلال توظيفها في بناء برامج تعليمية محوسبة، ومنها الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية كمحاولات للتغلب على بعض مشكلات وسلبيات تعليم وتعلم الرياضيات، وفي ضوء توصيات بعض الدراسات السابقة، بإجراء دراسات وأبحاث للتعرّف على الطرق التدريسية الفعّالة في تدريس الرياضيات، ومن ناحية أخرى فإن الباحث من خلال عمله في التدريس لاحظ أن اعتماد الطرق التقليدية التي تعتمد على نشاط وإيجابية المعلم بينما يكون المتعلم سلبيًا متلقيًا فقط للمعلومات، وعدم تفعيل المعلمين وتطبيقهم للطرق والنماذج الحديثة والحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات، وكذلك عدم اهتمامهم بتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة.

كما أن ضعف الطلبة في مهارات التفكير الرياضي، كما بيّنت ذلك بعض الدراسات، وفي ضوء كل ما تقدم، شعر الباحث بالحاجة إلى تجريب نماذج وطرق حديثة في تدريس الرياضيات، كمحاولة للتغلب على بعض العوائق والمشكلات التي تواجه تطور مهارات التفكير الرياضي، وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تبرز في السؤال الآتي: **ما أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية ؟** بمعنى هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الرياضي تعزى لـ :

- المجموعة (البرنامج)؟
- الجنس؟
- للتفاعل بين المجموعة والجنس؟

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها باستخدامها أحد النماذج البنائية وتوظيفه في إعداد برنامج حاسوبي واستخدامه في تعلم وتعليم الرياضيات. والتعليم من وجهة النظر البنائية يتطلب مشاركة المتعلمين واندماجهم في بناء المعنى وهذا يتطلب استخدام طرائق وأساليب جديدة من المعلم.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- ينادي كثير من التربويين في الوقت الحاضر إلى ضرورة مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وبالتالي تجريب نماذج وطرق واستراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في رفع مستوى التعليم، وستعمل هذه الدراسة في الاستجابة لهذا التوجه.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام القائمين على العملية التربوية وخاصة في مجال تعليم الرياضيات إلى بعض الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لتدريس الرياضيات والاستفادة منها.

- العمل على تفعيل أنموذج التعلم البنائي وإبراز خصائصه، وتطبيق خطواته، وتوظيفها في بناء برنامج واستخدامه في تدريس وحدة الهندسة التحليلية مصاغة وفق خطوات الأنموذج، هذا وقد يستفيد منه المشرفون التربويون والمعلمون في إعداد وحدات أخرى مماثلة مصاغة في ضوء هذا الأنموذج.

- **فرضيات الدراسة** :

في ضوء أسئلة الدراسة، ستحاول هذه الدراسة اختبار الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) في التفكير الرياضي بين الطلبة االذين يدرسون وفق أنموذج التعلم البنائي وبين نظرائهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية تعزى لـ :

- المجموعة (البرنامج)؟
- الجنس؟
- للتفاعل بين المجموعة والجنس؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي، ويمكن تحقيق هذا الهدف بتحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- بناء برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية في مادة الرياضيات في تحسين مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الرياضي للتفاعل بين البرنامج والجنس.

- **محددات الدراسة** :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- اقتصرت الدراسة على تدريس وحدة معينة من مادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014/ 2015) وهي الهندسة التحليلية.
- تبنت الدراسة الحالية برنامج تعليمي محوسب قائم على أنموذج التعلم البنائي في تدريس المجموعة التجريبية، والتي لم يسبق تطبيقها في تدريس الرياضيات على طلبة الصف العاشر في الأردن.
- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في مدرستين واحدة للذكور والأخرى للإناث التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، والتي اختارها الباحث قصديا.

- تتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية(الصدق، والثبات) لأداتها والتي هي: اختبار مهارات التفكير الرياضي.

- **التعريفات الإجرائية** :

- **أولاً: البرنامج التعليمي البنائي** :

يُعرِف بعض الباحثين البرنامج التعليمي على أنه:" المجموعة الكلية للخبرات التعليمية المنظمة لمستوى معين من التعليم" (عطا، ١٩٩٢، ص٤٤).

و يُعرّف البرنامج التعليمي بأنه" مجموعة من الخبرات المنظمة التي يقوم بها المتعلمون، بهدف تنمية معارفهم و مواقفهم و اتجاهاتهم " (مسعود، ١٩٩٥، ص١١).

أما الباحث فيُعرف البرنامج التعليمي في ضوء دراسته الحالية وأهدافها بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية المبنية وفق أنموذج التعلم البنائي، تقدم بشكل منظم من خلال الحاسوب بهدف تنمية مهارات التفكير الرياضي. وتتضمن الأنشطة أوراق عمل خاصة بموضوعات وحدة الهندسة التحليلية؛ لتحقيق النتاجات المتعلقة بتلك الوحدة.

- **ثانياً: التفكير الرياضي** :

يُعرّف التفكير الرياضي على أنه هو ذلك النمط من أنماط التفكير، الذي يقوم به الإنسان المتعلم عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في احد المظاهر الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبيربالرموز، البرهان، التفكير المنطقي، التخمين. ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي الذي أعده الباحث. وفيما يأتي تعريف موجز بتلك المظاهر، وقد اعتمد في هذه التعريفات على أبو زينة (٢٠١٠) :

- الاستقراء: يعني الوصول إلى نتيجة بالاعتماد على أمثلة خاصة.
- التعميم: يقصد بالتعميم صياغة رمزية أو لفظية بالاعتماد على أمثلة وحالات خاصة.
- الاستنتاج: تطبيق التعميم على حالة من الحالات الخاصة.
- التعبير بالرموز: استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية والبيانات اللفظية.
- التخمين أو الحدس: هو الحزر الواعي للاستنتاجات من المعطيات دون استخدام للقواعدالرياضية في التحليل.
- التفكير المنطقي: وهو استخدام قواعد المنطق في الحصول على استنتاجات.
- البرهان الرياضي: وهو إقامة الدليل أو الحجة لبيان صحة عبارة أو نتيجة، من خلال سلسلة من الجمل الصحيحة المتتابعة.

- **ثالثاً: الإستراتيجية التدريسية** :
- **أنموذج التعلم البنائي**:

هو خطة تدريسية تبدأ بطرح المعلم لمهمة تعليمية تكون في الغالب حقيقية في صورة مشكلة تقدم للطالب من خلال بطاقة؛ بهدف ضعضعة تفكيره وتوليد بعض التناقضات لديه وحثه على البحث بالتعاون مع زملائه من خلال مجموعات صغيرة بممارسة أنشطة على شكل أوراق عمل في وحدة الهندسة التحليلية من كتاب الرياضيات للصف العاشر، وهي من إعداد الباحث، ويقوم بتنفيذها المعلم وفق أربع خطوات:(التهيئة أو الدعوة، الاستكشاف ، التفسير، التطبيق).

- **برنامج التعلم المحوسب** :

عرفه زيتون (٢٠٠٥:٩٦) "بأنه البرامج والبرمجيات Software's المستخدمة في التعلم المعتمد على الحاسب الآلي وتخزن هذه البرامج على وسائط تخزين البيانات الرقمية: الأقراص المدمجة، أسطوانات، الفيديو القرص الصلب ونحوها، كما يمكن تخزينها في جهاز الخدمة الرئيسي في إحدى شبكات الحاسب الآلي".

عرف سلامة (٢٠٠٤) البرمجيات التعليمية : "هي تلك المواد التعليمية التي يتم تصميمها وبرمجيتها بواسطة الحاسب الآلي لتكون مقررات دراسية، وهذه البرمجيات تعتمد في إنتاجها على مبدأ تقسيم العمل إلى أطر أو أجزاء صغيرة متتابعة منطقيًا، وهو ما يعرف بالتعليم المبرمج الذي نظمه عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner والذي يقوم على مبدأ المثير والاستجابة والتعزيز" ص ٣٧١.

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث البرنامج التعليمي المحوسب بأنه تصميم وبناء المادة العلمية بواسطة لغات البرمجة الحاسوبية بطريقة تحقق التفاعل والاتصال الإلكتروني من صور، صوت، حركة، فيديو بهدف إكساب الطلبة المعارف والمهارات اللازمة بمحتوى التعلم. أما برمجية التعلم البنائي لوحدة الهندسة التحليلية المستخدمة في الدراسة فيعرفها الباحث بأنها توظيف التعلم البنائي من خلال نموذج التعلم البنائي في بناء البرمجية وتطبيقها وذلك بناء على مجموعة من الخطوات أهمها كتابة السيناريو للدروس من قبل الباحث ومن ثم تمت البرمجة من قبل مختصين بهذا المجال.

- **الطريقة الاعتيادية (التقليدية)** :

طريقة التدريس الشائعة في المدارس الأردنية، التي يكون الدور الرئيس فيها للمعلم، إذ يعمد إلى شرح المادة وفق الكتابِ المدرسي المقرر وبالاستعانة بدليل المعلم، وتوجيه الأسئلة المباشرة، مستخدماً السبورة لتوضيح المفاهيم، ويكون دور الطالب متلقي سلبي للمعلومات.

• **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة ابو الهطل(٢٠١١) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهن نحوها ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية البالغ عددهم (٩٧٧) طالبة، وطبقت الدراسة على عينة حجمها (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثامن بمدرسة بنات الشاطئ الإعدادية بغزة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست محتوى وحدة الهندسة باستخدام برنامج تعليمي محوسب والأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١)، وقد استخدم أداتين هما: اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ولاختبار فروض الدراسة استخدم البرنامج الاحصائي (SPSS). وبينت النتائج فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التجريبية.

وقد هدفت دراسة يانج وتساي (Yang&Tsai,2010)هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على الإدراك العددي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وقد تم اختيار فصلين من بين ثمانية فصول عشوائيا من الصف السادس في مدرسة ابتدائية في تايوان كعينة لهذه الدراسة. أحد الفصلين وبه (٣٢) طالبا وطالبة مثّل المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، بينما الفصل الآخر وبه (٣٢) طالبا وطالبة مثّل المجموعة التجريبية والتي تم تدريسهم في بيئة حاسوبية. تكونت أدوات الدراسة من اختبار للإدراك العددي تم تطبيقه على الحاسب قبل وبعد إجراء التجربة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا، أظهرت النتائج وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في اختبار الإدراك العددي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .بينما لم يظهر اختبار (ت) أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في الإدراك العددي بين نتائج المجموعة الضابطة قبل وبعد التجربة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد التجربة لصالح الاختبار البعدي.

أما العامري (٢٠٠٩) فقد أجرى دراسة بعنوان: فاعلية برنامج جرافماتيكا (Graphmatica)، في تدريس الدوال التربيعية على التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر، وهدفت إلى تقصي فاعلية برنامج جرافماتيكا (Graphmatica) في تدريس الدوال التربيعية على التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا وآخر للتفكير الرياضي،

وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة سكوبك وتوليس (Schoppek & Tulis, 2009) وهدفت هذه الدراسة للتعرف على فعالية التدريب الفردي باستخدام الحاسب على تعزيز مهارات الطالب على حل المشكلات الرياضية اللفظية والعددية ولكن بأسلوب طرح السؤال كنص واستقبال الإجابة من المتعلم ثم تزويده بالتغذية الراجعة، بينما البحث الحالي تم استخدام النمذجة الإلكترونية فيه. تم اختيار عينة قصدية بسبب ضرورة أخذ الإذن من أولياء الأمور لمشاركة الأبناء في التجربة، وهي عبارة عن (٩) فصول دراسية من طلاب وطالبات الصف الثالث الابتدائي من إحدى المدارس الألمانية. تم استخدام برمجية حاسوبية في التجربة، واختبار لحل المشكلات الرياضية اللفظية والعددية قبلياً وبعدياً على مجموعتي التجربة (الضابطة والتجريبية). أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تم تدريبها باستخدام الحاسب على حل المشكلات الرياضية اللفظية والعددية، بل وأظهرت الدراسة فعالية كبيرة لاستخدام التدريب الفردي باستخدام الحاسب على حل المشكلات الرياضية اللفظية والعددية.

هدفت دراسة رزق (٢٠٠٨)إلى معرفة أثر توظيف التعلم البنائي بنموذج التعلم القائم على المشكلة ـ نموذج ويتلي ـ في برمجية لوحدة المجموعات على تنمية التحصيل عند المستويات المعرفية: التذكر، الفهم ، التطبيق ، وجميع المستويات مجتمعة ، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من الصف الأول متوسط بالمدارس الأهلية بمكة المكرمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند جميع المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وجميع المستويات مجتمعة، وذلك في متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي، وهذا التفوق دال إحصائيًاعند مستوى (٠.٠٥)لجميع المستويات المعرفية السابقة.

هدفت دراسة الملكاوي (٢٠٠٨) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو العلم في مادة علوم الأرض والبيئة، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة من الصف التاسع، تم تقسيمهن إلى مجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التحصيل والتفكير الإبداعي والاتجاهات نحو العلم.

وهدفت دراسة العبادلة (٢٠٠٦)إلى تقصي اثر استراتيجية التعليم التعاوني الاتقاني واستراتيجية التعليم المفرد المعزز بالحاسوب في التحصيل في الرياضيات

وحل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٠٨)طلاب من الصف التاسع الأساسي تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة، ومن نتائج الدراسة تفوق مجموعة التعليم المفرد المعزز بالحاسوب في اختبار حل المشكلات الرياضية، تليها مجموعة التعليم التعاوني الاتقاني تليها المجموعة الضابطة.

وفي دراسة للجابري (٢٠٠٥)هدفت إلى التعرف على أثر تعلم برمجة الحاسوب بلغة بيسك المرئية (Visual Basic) في تنمية القدرة على النمذجة الرياضية وحل المشكلات لدى طلبة الجامعات في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالباً وطالبة، تم تدريس الطلبة مادة مهارات حاسوبية وهي لغة البر مجة المرئية (Visual Basic)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على المقياس القبلي والمقياس البعدي لصالح المقياس البعدي في كل من اختباري حل المشكلات والنمذجة الرياضية.

هدفت دراسة العمري(٢٠٠٥) إلى معرفةأثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً من طلاب الصف السادس في القسم الابتدائي بمجمع الملك سعود التعليمي بمدينة الرياض، قسموا إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية درست وحدة المضاعفات (المضاعف المشترك الأصغر ـ القاسم المشترك الأكبر) في رياضيات الصف السادس باستخدام الحاسب الآلي، والأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية وطبق على عينة الدراسة اختباران أحدهما اختبار تحصيلي في الوحدة والأخر في التفكير الرياضي لقياس مظاهر التفكير التالية: الاستقراء ـ الاستنباط ـ التعبير بالرموز ـ إدراك العلاقات ـ البرهان الرياضي وطبق كلا من الاختبارين قبليا وبعديا.

وأجرى ستنجر(Stenger, 2000) دراسة بعنوان: (Cynthia Lynne Characterization of University Students Mathematical Thinking)، هدفت للكشف عن قدرات التفكير الرياضي لدى الطلبة الجامعيين في تخصص الرياضيات من كل المستويات في مقاطعة ميدويسترن بأمريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الرياضي يعد نادراً في أوساط طلبة الرياضيات الجامعيين في كل المستويات، كما أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل لديهم قدرات أعلى في مهارات التفكير الرياضي تفوق أقرانهم من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

هدفت دراسة الكرش(١٩٩٩) إلي معرفة أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدي طلاب الصف

الأول الثانوي اختيرت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة السادات الثانوية للبنين في جمهورية مصر العربية بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٣٥) طالباً في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٤) طالباً وأرادت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الهندسة؟ وما أثر التدريس بمساعدة الحاسوب علي تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن السؤالين السابقين، قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي من مقرر منهاج الصف الأول الثانوي في الهندسة، وكذلك أعد اختبارا تحصيليا في الوحدة ذاتها وبعد إجراء التجربة وجمع البيانات وتحليلها تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **خلاصة الدراسات السابقة**:

نلاحظ بعد استعراض الدراسات السابقة أن معظمها أكد على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة المحوسبة في تحسين معظم النتاجات التعليمية، كالقدرة على حل المشكلات الرياضية والتفكير الإبداعي والتحصيل والاتجاهات نحو التعلم أو استخدام الحاسوب في التعليم، وقدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال مناسبتها للطلبة العاديين وغير العاديين، كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين القدرة على حل المشكلات الرياضية والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، مما يشير إلى أن هذه القدرات متداخلة، ولا يمكن التأثير في أحدها دون الأخر، كما تبين من الاستعراض السابق قلة الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة المحوسبة في تنمية التفكير الرياضي، وأنها لم تركز على تصميم البرامج التعليمية المحوسبة وفق نظريات التعلم باستثناء دراسة رزق (٢٠٠٨).

وتتوافق أهداف هذه الدراسة مع توصيات معظم الدراسات السابقة كالدراسات التي دعت للبحث في أثر استخدام الوسائط المتعددة المحوسبة في نتاجات تعليمية غير التحصيل المدرسي. وتميزت الدراسة الحالية بأنها تعمل على تنمية مهارات التفكير الرياضي من خلال برنامج بنائي محوسب، وضمن مجال إطلاع الباحث المتواضع على الدراسات المذكورة وغيرها من العربية والأجنبية لم يجد أي دراسة مطابقة لهذه الدراسة من حيث المتغيرات أو الأهداف.

- **عينة الدراسة** :

تشكلت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في كل من مدرستي كفرسوم الثانوية للبنين، ومدرسة يبلا الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. البالغ عددهم (٥٠) طالباً، و(٥٧)

طالبة موزعين على أربع شعب صفية، واختيرت شعبتان مثلتا المجموعة التجريبية احداها للطلاب(٢٥) طالباً، والأخرى للطالبات (٢٩) طالبة. أما الشعبتان الأخريان فمثلتا المجموعة الضابطة، (٢٥) طالباً، و (٢٨) طالبة.

جرى التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الرياضي بتطبيق اختبار التفكير الرياضي القبلي، ثم حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبار ويبين الجدول(١) هذه القيم.

جدول(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي القبلي❖

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	الضابطة	٢١.٢٥	٤.٩٩
	التجريبية	٢٢.٨٦	٤.٧٠
	المجموع	٢٢.٠٧	٤.٨٧
الإناث	الضابطة	٢٤.٨٨	٤.٥٨
	التجريبية	٢٤.٥٢	٤.٢٨
	المجموع	٢٤.٧٠	٤.٣٩
المجموع	الضابطة	٢٢.٩٦	٥.١٠
	التجريبية	٢٣.٦٣	٤.٥٤
	المجموع	٢٣.٣٠	٤.٨١

❖ العلامة الكلية (٤٤)

يلاحظ من الجدول(١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة وبين الذكور والإناث، ولبيان إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية جرى تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار التفكير القبلي لمتغيري الجنس والمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٨٦.١٧٠	١	١٨٦.١٧٠	٨.٥٨٥	٠.٠٠٤❖
المجموعة	١٠.٤٣٧	١	١٠.٤٣٧	٠.٤٨١	٠.٤٨٩
المجموعة * الجنس	٢٥.٨٩٣	١	٢٥.٨٩٣	١.١٩٤	٠.٢٧٧
الخطأ	٢٢٣٣.٥٧٨	١٠٣	٢١.٦٨٥	٨.٥٨٥	٠.٠٠٤❖
المجموع	٢٤٥٦.٠٧٨	١٠٦			

يلاحظ من الجدول(٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار التفكير القبلي من حيث متغير الجنس لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى للمجموعة.

- **أدوات الدراسة** :

استُخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

- البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية المقترح لتنمية التفكير الرياضي.
- اختبار التفكير الرياضي.

وفيما يأتي وصف لكل منها:

- **أولاً: البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية** :

أعد البرنامج التعليمي المقترح بعد ان اطلع الباحث على الأدب التربوي السابق المرتبط بالنظرية البنائية، والتعليم المحوسب، وآراء التربويين في هذا المجال والدراسات ذات الصلة.

واشتمل البرنامج التعليمي على، ما يأتي:

- **التعريف بالبرنامج**:

هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية المبنية وفق أنموذج التعلم البنائي (CLM) تقدم بشكل محوسب بهدف تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات. وتتضمن الأنشطة التعليمية موضوعات وحدة الهندسة التحليلية؛ لتحقيق النتاجات المتعلقة بتلك الوحدة من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، والتي تتضمن المفاهيم والعلاقات الآتية:

المستقيمات المتوازية والمتعامدة، وبُعد نقطة عن مستقيم، والبعد بين مستقيمين متوازيين، وطول القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث، والعلاقة بين طول الوتر في المثلث قائم الزاوية وطول القطعة المستقيمة الواصلة بين رأس الزاوية القائمة ومنتصف الوتر، والعلاقة بين قطري متوازي الأضلاع.

تم بناء سيناريو البرنامج للدروس من قبل الباحث وعرضه على مجموعة من المحكمين من تخصصات مناهج وطرق تدريس الرياضيات ، تقنيات التعليم ، الرياضيات ، الحاسب الآلي، وتم الأخذ بآرائهم وتم تعديل سيناريو البرنامج ليصبح في صورته النهائية، ثم قام الباحث مع المبرمج المختص بتحديد الصور، الأصوات، الأشكال التي تتناسب مع المحتوى والبيئة، والألوان والخلفيات والحركة.

إن إعداد البرنامج واستخدامه هو تنفيذ لمجموعة من الخطوات لتوظيف التعلم البنائي (CLM) من خلال:

- الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة.
- اختيار الوحدة الدراسية.
- تحليل محتوى الوحدة.
- صياغة الأهداف الإجرائية.
- تقسيم المحتوى إلى موضوعات صغيرة.
- تنظيم المحتوى وبناء سيناريو البرنامج وانتاجه: التصميم وكتابة السيناريو لبرنامج وحدة الهندسة التحليلية حيث تم بناء سيناريو البرنامج بتحويل المادة العلمية إلى لقطات ومناظر ومشاهد (سلمى الصعيدي، ٢٠٠٥ :٢١٦).

- **ثانياً : اختبار التفكير الرياضي :**

قام الباحث بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت التفكير الرياضي مثل دراسة: (أبو زينة، ١٩٧٨)، (Lutiffyya, 1998) ، (الخطيب، ٢٠٠٤) ، (الصباغ ، ٢٠٠٣)، (الخطيب، ٢٠٠٦) ، بإعداد اختبار للتفكير الرياضي، حيث استخدم لقياس قدرة الطلاب على التفكير الرياضي، وقد تضمن الاختبار سبع مهارات وهي: الاستقراء، الاستنتاج ، التعميم، التخمين، البرهان، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي.

- **خطوات بناء اختبار التفكير الرياضي:**

طور الباحث لأغراض الدراسة اختبارًا للتفكير الرياضي مؤلفا من (٤٢) فقرة موزعة بالتساوي على سبع مهارات فرعية. وتم بناء الاختبار وفق الخطوات التالية:

- تعريف التفكير الرياضي على أنه هو ذلك النمط من أنماط التفكير، الذي يقوم به الإنسان المتعلم عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في احد المظاهر التالية: الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبير بالرموز، البرهان، التفكير المنطقي، التخمين، ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي الذي أعده الباحث (الخطيب، ٢٠٠٤).
- استخلصت سبع مهارات اعتبرت أساسية في تكوين التفكير الرياضي واستندت في مضمونها مع عدد من الاختبارات المعروفة. (أبو زينة، ١٩٧٨ ؛ الخطيب، ٢٠٠٤ ؛ الصباغ، ٢٠٠٣ ؛ الخطيب، ٢٠٠٦ ؛ Lutiffyya, 1998).
- ترجمت المهارات السبع (الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان، التخمين) ، إلى فقرات اختبار. وقد اقتصرت هذه الدراسة على هذه المهارات المذكورة أعلاه للأسباب التالية:
  - ✓ مناسبة محتواها لأعمار الطلاب ونموهم العقلي.
  - ✓ كثرة الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه المهارات.
  - ✓ ارتباط هذه المهارات بالاستراتيجية المقترحة للتدريس (English, 1998).
- بعد إعداد اختبار التفكير الرياضي، عرض على مجموعة من المحكمين ، ممن يحملون شهادة الدكتوراه في المناهج وأساليب تدريس الرياضيات، المناهج وطرق التدريس العامة، والقياس والتقويم والتقويم لإبداء الرأي حول ما يلي:
  - ✓ مدى مناسبة مهارات التفكير الرياضي.
  - ✓ مدى تمثيل الفقرات لمهارات التفكير الرياضي.
  - ✓ مدى وضوح الفقرات.
  - ✓ مدى كفاية الفقرات.
  - ✓ اقتراح أية تعديلات وملاحظات يرونها مناسبة.
  - ✓ مدى مناسبة المهارات والفقرات الخاصة بها لطلاب الصف العاشر.

تم الأخذ بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة النظر ببعض الفقرات المتعلقة بمهارة الاستقراء، إعادة صياغة بعض الفقرات وخصوصاً في مهارتي التخمين والتعبير بالرموز، إعادة صياغة بعض الفقرات التي تتطلب إجابة قصيرة بحيث تصبح من نوع الاختيار من متعدد في بعض المهارات، إحكام الجانب اللغوي، دقة الرسم للأشكال الهندسية والرسومات الأخرى. وقد أخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقا لذلك، وقد اعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

- تكون الاختبار بصورته النهائية من (٢٨) فقرة.

- **صدق اختبار التفكير الرياضي** :

تحققت الدلالات التالية عن صدق الاختبار:

- الأولى: مستخلصة من التحليل النظري الذي سبق إعداد الاختبار والذي تضمن تعريف المفهوم المقاس، وتحديد مهاراته وتعريفها، وصياغة الفقرات وفق العلاقة المنطقية بين مضمون الفقرة والتعريف للمهارة المقاسة.
- الثانية: تعبر عن نوع من صدق المفهوم المتحقق في أحكام المختصين الذي عرض عليهم الاختبار، وأجروا أحكامهم حول ارتباط الفقرات بالبعد المقاس.

- **ثبات اختبار التفكير الرياضي** :

استخرجت معاملات الثبات النصفية من استجابات عينة التجريب (ن = ٢٠) التي أجريت عليها عملية تحليل الفقرات وكان معامل الثبات (٠.٩٥). وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة.

وقد تبين كذلك من خلال العينة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو ساعة، وقد ارتأى الباحث أن يتم إجراء الاختبار في جلسة واحدة مدتها ساعة واحدة. ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح من خلال إعطاء درجة (علامة واحدة) للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار التفكير الرياضي (٢٨) درجة والعلامة الدنيا صفرًا.

- **المعالجة الإحصائية** :

لتحقيق أغراض الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها جرى تقديم وصف إحصائي يتناسب مع بياناتها، إذ استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدراسة أثر استراتيجية التدريس باستخدام البرنامج في التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي.

- **أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفكير الرياضي** :

أظهرت نتائج الدِّراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية على طلبة المجموعة

الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وذلك على اختبار التفكير الرياضي. مما يعني أنَّ البرنامج كان له أثر في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة.

وتبدو هذه النتيجة منطقية في مضمونها، ويمكن أنَّ ندلل على ذلك بالآتي:

إنّ البرنامج التعليمي المحوسب القائم على أنموذج التعلم البنائي يسمح لكل طالب أن يفكر ويعمل بطريقته الخاصة والمختلفة عن الطلبة الآخرين. ويوفر البرنامج عدة طرائق للوصول إلى الحل، مما يسمح لكل طالب أن يطور أفكاره، ويعبر عنها بأسلوبه. وهذا يساعد الطلبة في تعلم، واختيار، واستخدام أنماط متعددة من التفكير، وأساليب البرهان والحجج الرياضية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما سعى البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية إلى تحقيقه، بالدعوة إلى أن تكون عملية التفكير عادة عقلية ينبغي تنميتها بالاستخدام المستمر لها طوال العام الدِّراسي داخل المدرسة وخارجها؛ حيث تكون المادة في متناول يد الطالب على أقراص مدمجة ويمارس عملية التعلم من خلالها في أي مكان، دون اقتصارها على موضوعات، ووحدات معينة ومكان محدد.

تضمن اختبار التفكيرالرياضي مجموعة من المهارات التي تتطلب من الطالب البحث عن معنى في الموقف الذي يتعرض له، والوصول إلى استدلالات من خلال المثير الذي يتعرض له، وتعرّض الطالب بتطبيق البرنامج التعليمي المحوسب القائم على النظرية البنائية (أنموذج التعلم البنائي) إلى مواقف تتطلب منه عمل استدلال أو التعبير عن الفكرة من خلال عملية الاتصال، وكذلك استخدام النماذج والتمثيلات لحل المسألة المطروحة في بداية مرحلة الدعوة، وتفسير الأفكار. وهذا ما انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ وقد اتضح ذلك من نتائج الطلبة على اختبار التفكير الرياضي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ تعلم الطلبة باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على أنموذج التعلم البنائي من خلال الحاسب الآلي، جعلت من الطالب محورًا للعملية التعليمية، وجعلته يكتشف المعلومة بنفسه بدلاً من أنَّ تعطى له جاهزة، فهو يقوم بفهم المشكلة التي تطرح في بداية مرحلة الدعوة، واستكشاف المفهوم، وثم وضع التفسيرات والحلول، ليتوصل بعدها إلى الحل المناسب للمشكلة، وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية أخرى في مرحلة اتخاذ الإجراء/التطبيق، مما أدى إلى تعلم طلبة المجموعة التجريبية تعلماً أفضل، وأكثر فاعلية من تعلم طلبة المجموعة الضابطة، التي درست الرياضيات بالطريقة الاعتيادية، وهذا بدوره ساعد طلبة المجموعة التجريبية على فهم

ما تعلموه، والاحتفاظ به، وتطبيقه في مواقف أخرى بدرجة أكبر من طلبة المجموعة الضابطة. وانعكس هذا على أداءهم في اختبار التفكير الرياضي.

ويمكن أن يفسر وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية، لما تمتاز به إستراتيجية التعلم من خلال الحاسب الآلي وفق أنموذج التعلم البنائي، إذ طرحت الموضوعات على شكل مشكلات (مسائل حياتية) تنبع من الواقع الذي يعيشه الطلبة، مما أدى إلى إثارة اهتمامهم، وزاد دافعيتهم للبحث عن ايجاد الحلول المناسبة لها، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية أخرى، كما أنَّ إستراتيجية أنموذج التعلم البنائي المحوسب جعلت الطلبة أكثر حيوية ونشاطا، وسهلت عملية اكتسابهم للمادة التعليمية، وجعلتهم مستمرين في التعلم، عن طريق ربطهم للمعرفة الجديدة مع معرفتهم السَّابقة، من أجل ايجاد علاقات ذات معنى بين عناصر المشكلة، واستكشاف المفهوم موضوع الدرس لحلها، وعند بنائهم لتلك العلاقات التي كونت لديهم شبكة من الفهم تربط أجزاء المحتوى بشكل ذي معنى، وهذه الارتباطات مكنتهم من التفكير في المادة التعليمية، واستدعائها، واستخدامها بسهولة. وهذا ما جعل طلبة المجموعة التجريبية يتفوقون على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي.

يرى الباحث أنَّ تفوق طلبةالمجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي، يعود إلى ما تتضمنه استراتيجية أنموذج التعلم البنائي المحوسب من مثيرات للعمليات العقلية، والتفكيرلدى الطلبة، مما ساهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهم، إذ أنَّ هذه الاستراتيجية تهدف للحصول على أكبر كمية ممكنة من الأفكار المتعلقة بالمشكلة المطروحة في مرحلة الدعوة والتي تمثل موضوع الدرس، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير الرياضي المختلفة.

إنَّ البرنامج البنائي المحوسب كان له دور فعال في تسهيل عملية تعلم الطلبة، وساعدتهم في تنمية مهاراتهم العقلية، وزاد في قدرتهم على التفكير، وامتلاك الثقة في تحدي الأفكار الرياضية، وكانوا أكثر نشاطا وانهماكا في تعلم المسائل. وهذا ما أكد عليه الكثير من الدِّراسات، كدراسة [ابو الهطل (٢٠١١)؛ (العامري، ٢٠٠٩)؛ العمري(٢٠٠٥)].

إنَّ استخدام استراتيجية التعلم البنائي ساعد في تنمية مهارات التفكير الرياضي، وذلك بقيام الطلبة بتنظيم الحل في تنظيم متسلسل يبدأ من قراءة المسألة، ويتدرج إلى مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار، ثم اقتراح التفسيرات والحلول ، انتهاءً بمرحلة التطبيق، للتأكيد أنَّ الطلبة فهموا المسألة فهما ذا معنى.

ويفسر الباحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي إلى ما تمتاز به استراتيجية التعلم البنائي المحوسب، ودورهاالخاص في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي . فاستراتيجية التعلم البنائي المحوسب تثير اهتمام الطالب، وتدفعه للبحث عن إيجاد الحلول المناسبة، مما يساعده ويتيح له الفرصة لأن يسلك سلوك العلماء في البحث والتوصل إلى المعلومة بنفسه ، فهو بذلك يبتكر ويأتي بأشياء جديدة. وهذا ما أكّده تال (Tall, 1991) عندما نظر الى طبيعة التفكير الرياضي من خلال عملية التفكير، التي تتطلب من المتعلم بذل نشاط في موقف رياضي معين باستكشاف واقتراح التفسيرات والحلول وتطبيقها في مواقف جديدة.

إنَّ استراتيجية التعلم البنائي المحوسب عملت على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة المجموعة التجريبية، لأنهم كانوا يعملون باستمرار على تغيير وإعادة تنظيم بناهم المعرفية، عن طريق ربط المعرفة الجديدة مع معرفتهم القبلية، لإيجاد علاقات ذات معنى بين المفاهيم. وأنَّ هذه العلاقات تعمل على تنمية مهارات التفكير الرياضي(الاستقراء، والاستنتاج، والتخمين، والتنبؤ، والنقد). وهذا ما أكدت عليه (NCTM, 2000) عندما اعتبرت مهارة النقد، والتنبؤ، والتخمين تتمثل بقدرة الطالب على نقد وتغيير تفكيره في اتجاهات متعددة، وسهولة تحويله للمعلومات المخزونة في ذاكرته، مما جعل طلبة المجموعة التجريبية يتفوقون على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي.

وبينت نتائج الدِّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار التفكير الرياضي يعزى للجنس، وكذلك بينت نتائج الدِّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، مما يعني أنَّ استخدام البرنامج التعليمي أدى إلى تنمية التفكير الرياضي للطلبة الذكور والإناث بدرجات متقاربة، وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج التعليمي، لأنَّه يفيد الذكور والإناث معاً في تنمية التفكير الرياضي بغض النظر عن الجنس. وعلماً أنَّ المعلم والمعلمة تلقيا التدريب المناسب وطبقا الاستراتيجية بالشكل المطلوب ملتزمين بتنفيذ كل الأنشطة.

- **التوصيات**:

- أولاً: العمل على اثراء مناهج الرياضيات المدرسية بالأنشطة المنسجمة مع أسس ومبادئ النظرية البنائية، وعرض محتواها المعرفي بطريقة تتلائم مع الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية القائمة على النظرية البنائية باستخدام الحاسوب.

- ثانياً: تجهيز الغرف الصفية وتزويدها بجميع الأدوات والأجهزة الحاسوبية اللازمة.

- **المراجع**:

- أبو زينة، فريد(٢٠١٠)، تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعلمها. (ط٢). عمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- ابو الهطل، ماهر(٢٠١١)، أثر استخدام برنامج محوسب في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

- آل عامر، حنان (٢٠٠٥)، تنمية مهارات التفكير في الرياضيات: أنشطة إثرائية. عمَّان: ديبونو للطباعة والنشر.

- بيرم، أحمد(٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- التودري، عوض. (٢٠٠٣). استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩(٢)، ٢٥٥ - ٣٠٩.

- الحربي ، إبراهيم سليم (٢٠٠٧) أثر استخدام برمجية تعليمية واللوحة الهندسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، بحث دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- داوود، وديع.(٢٠٠٣). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث" المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. جامعة عين شمس، أبريل(٢٠٠٣).

- السواعي، عثمان نايف. (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الشهراني، سعود. (٢٠١٠). أثر استخدام أنموذج دورة التعلم على تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- العابد، عدنان وأبو علوان، رضا والخطيب، هيثم. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي. دراسات في المناهج وطرائق التدريس، جامعة عين شمس، ١٢٤، ١٥٠ - ١٨٢.

- عباس، محمد والعبسي، محمد.(٢٠٠٧). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عفانة، عزو و نبهان، سعد. (٢٠٠٣). أثر أسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦(٣)، ١٠٥ - ١٤٣.

- سلامة، عبد الحافظ محمد ؛ صالح ، حسين محمود (2005). مدرسة المستقبل ، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- شلباية، مراد. درويش ،نهلة . جابر ، ماهر . حرب ، نائل(2002). تطبيقات في الوسائط المتعددة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العبابنة، صالح أحمد.(٢٠٠٩). اتجاهات حديثة في إدارة موارد تدريس العلوم. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- العامري، سالم (2009) ، فاعلية برنامج جرافماتيكا (Graphmatica) في تدريس الدوال التربيعية على التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

- العبادلة ، محمود رضوان عبد العال(٢٠٠٦). فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل والتفكير الهندسي والتصور المكاني للصف الثاني الثانوي العلمي، رسالة دكتوراه غير منشوره، برنامج الدراسات العليا المشتركة جامعة عين شمس وجامعة الأقصى بغزة.

- العمري، ناعم. (٢٠٠٧). أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة من مقرر الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض . أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- غازي، إبراهيم. (١٩٩٢). أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

- الكرش، محمد أحمد (١٩٩٩) أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة الخليج العربي .العدد(٧٠) ، ١٥ – ٢٨.

- لوفر ، كيري . جمل الليل ، هيفاء رضا(٢٠٠٢). بيئة مدرسة المستقبل. نظرة مستقبلية نحو استراتيجية مؤسسية لمفهوم التعاون ، ورقة عمل منشورة ، كلية عفت ، ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود، موقع إنترنت.

- المقدادي، أحمد. (٢٠٠٦). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة. الجامعة الأردنية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٠(٨٠): ١٨٣ - ٢١٨.

- الملكاوي، نهى، ٢٠٠٨، أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الهادي، محمد(٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت. آفاق تربوية متجددة، القاهرة: الدار المصرية للنشر والتوزيع.

- Battista, M. (1999). The mathematical Miseducation of Amerecan's Youth: Ignoring Research and Scientific Study in Education. Phi Delta Kappan, 80(6), 424-433.

- Baviskar, Sandhya N.; Hartle, R. ; Whitney, Tiffany (2009)" Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist" International Journal of Science Education, 31 (4), 541-550 . Eric.

- Cunningham, D. J.(1991). Assessing Construction and Constructing Assessment. Journal of Educational Technology. 31(5): 10-17.

- Gordon, Mordechai (2009) .Toward a Pragmatic Discourse of Constructivism Reflections on Lessons from Practice, Educational.
- Hannum, W. (2001). The phsics of Roller coastr: LearningPhisics through simulation. Educational Technology, V: 41, P:25-35.
- Kahn, P. Fridman, B. (1998). Control and Power in educational Computing in: Beyrol, L. APPlem, Houston: Gulf Publishing.
- NASA. (2002), Problem Solving: Mathematics, Science, Technology. NASA center for Distance learning, ERIK (ED 469-877).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principle and Standards For School Mathematics. Reston, Va: NCTM
- Schoppek, W., & Tulis, M. (2009). Enhancing arithmetic and word problem solving skills efficiently by individualized computer-assisted practice. (Unpublished doctoral dissertation). University of Bayreuth, Germany.
- Stenger, Cynthia Lynne (2000). Characterization of University Students Mathematical Thinking, (PHD, University of Missouri,1999). D.A.I., (A), 60(11).
- Tall, D. (1991). Advanced Mathematical Thinking. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands.
- Wu, Y. (2001). System Design: An Analysis of the Implementation Process of Taiwan's Constructivist – Approach Elementary Mathematics Curriculum, The National Convention of Association for Educational Communications and Technology, Atlanta, 1: 261 – 267, ERIK (ED 470153).
- Yang, D. & Tsai, Y. (2010). Promoting sixth grader's number sense and learning attitudes via technology-based environment. Educational Technology & Society, 13(4), 112-125.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية جامعة بنها

" أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية "

د / علي سعد جاب الله

- **مستخلص البحث** :

يستهدف هذا البحث تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة في كثير من مواقف الحياة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية ، وذلك باستخدام استراتيجية المنظمات الرسومية . وتبدو مشكلة البحث في تدني مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية في تعلم المفردات اللغوية، ومن ثم يفتقرون إلى الثروة اللغوية التي يحتاجون إليها عند التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وأفكارهم؛ مما يؤدي إلى قلة تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم في قاعات الدراسة، ومع أفراد المجتمع في كثير من مواقف الحياة اليومية. وقد تم صياغة المشكلة في عدة تساؤلات هي : ما المفردات اللغوية الجديدة والمناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي؟ ما مستوى توافر هذه المفردات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؟ ـ ما أثر استخدام استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية هذه المفردات لدى هؤلاء التلاميذ ؟ وتمثلت إجراءات الدراسة في : تحديد المفردات اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي . إعداد اختبار موضوعي لقياس مستوى الثروة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ في ضوء المفرادات المناسبة والمحددة سلفا لمستواهم . ـ إعداد دليل للمعلم ببعض الأنشطة والمواد التعليمية التي تعمل على تنمية المفردات وزيادة الثروة اللغويّة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي باستخدام استراتيجية المنظمات الرسومية. هذا وقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: تحديد المفردات اللغوية المعيشية والمناسبة لتلاميذ الصف السابع الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مستوى المفردات اللغوية المناسبة لهم، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية المنظمات الرسومية، في تنمية المفردات وزيادة الثروة اللغوية لدى عينة البحث من ذوي الإعاقة السمعية. كما أوصت الدراسة بأهمية تعليم المفردات اللغوية، والإفادة منها في جودة التعبير وتحسين مستوى الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية، وبضرورة تدريب المعلمين على استخدامها في تعليم فنون اللغة العربية بالمرحة الإبتدائية .

الكلمات المفتاحية : المنظمات الرسومية . المفردات اللغوية . الثروة اللغوية . ذوو الإعاقة السمعية.

The Effect of Using Graphic Organizers on Developing the Vocabulary Associated with the Image Among Hearing Impaired Pupils at the Primary Stage

Dr. Aly Saad Jab -Allah

Abstract:

This research aims at developing the vocabulary associated with the image in many life situations among hearing impaired pupils at the seventh grade of the primary stage using the graphic organizers strategy. The problem of the study is the low level of the hearing impaired pupils at the

primary stage learning vocabulary. Thus, they lack the vocabulary they need when they express their needs, feelings and ideas; thereby decreasing their interaction with their peers and their teachers in the classrooms, and with members of the community in everyday situations. The study revealed that there was a statistical significant difference between the mean scores of the pre and post vocabulary test in favor of the post- test which indicates the effectiveness of the graphic organizers strategy in developing vocabulary among the study sample of the hearing impaired pupils at the primary stage. The study recommended the importance of teaching vocabulary. It also recommended using graphic organizers for developing the quality of composition and reading comprehension in addition to training teachers on using it in teaching the Arabic language arts at the primary stage.

key words :graphic organizers,vocabulary,hearing impaired learners.

- **أولا : المقدمة :**

تؤدى اللغة دورًا مهماً في حياتنا فهي التى تحقق لنا المنزلة العليا بين الكائنات الأخرى، فالقدرة على استخدام اللغة هى أساس النجاح الإنسانى، معها يعيش الإنسان الحاضر، ومن خلالها يكتسب معلومات عن الماضى، وبواسطتها يستشرف المستقبل، وبهذا تحتل اللغة مكانتها فى المساهمة المهمة فى بناء شخصية الإنسان المفردة، وكذلك فى تحقيق الكفاءة الاجتماعية له. (رشدى طعيمة، علاء الشعيبى، ٢٠٠٦ : ٢٦)

وتعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأربع، ووسيلة من وسائل اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بالمهارات الأخرى، فهى نقطة الارتكاز التى تلتقى عندها باقى فروع اللغة ولذلك تعد القراءة أساس التعليم، فالشخص الذى يقرأ هو شخص قادر على النمو، ومن ثم فإن القراءة تحمل فى طياتها مظهرا مهما من مظاهر الشخصية، بالإضافة إلى أنها مفتاح من مفاتيح العلم، والمعرفة التى توجهنا نحو الآفاق الواسعة.

ولما كانت نسبة المعاقين فى العالم تصل إلى درجة لا يمكن إغفالها؛ فكان لابد من الاهتمام بتعليم المعاقين بصفة عامة، حتى يكونوا أشخاصاً مندمجين فى مجتمعاتهم يتمتعون بالكرامة وحقوق المواطنة كغيرهم من المواطنين. حيث تشير المؤسسات والهيئات الدولية إلى وجود نمو مطرد فى عدد المعاقين ففى عام (٢٠٠٠) بلغ عددهم (٦٠٠) مليون معاق منهم (٢٠٠) مليوناً على الأقل يتركز معظمهم فى الدول النامية، كما تشير الإحصاءات أيضا إلى وجود (٧٠) مليوناً مصابين بالصمم وأن ٥٪ منهم يولدون بالصمم (السيد شحاته، ٢٠٠٨ : ١٨) ومن هنا كان تعليم فئة المعاقين سمعياً مهمة إنسانية بالدرجة الأولى، ومن أكثر مجالات تعليم اللغة تأثراً بالإعاقة السمعية هى مجال القراءة ومهاراتها.

وتعلم مفردات القراءة ليست عملية آلية، وإنما هى فن يعتمد على النظر والاستبصار، أى فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها، حيث تهدف إلى إكساب

المتعلم القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته؛ ولذا تتطلب القراءة تدريبا متواصلا يقوم على فهم رموزها، وإدراك العلاقات بين بين هذه الرموز، ويصبح فهم المعنى هدفا من وراء كل قراءة. (على مدكور، ٢٠٠٠ : ٦)،(سمير عبد الوهاب،٢٠٠١: ٥١)،(سمير عبد الوهاب، محمود جلال،٢٠٠٤: ٨٩).

ولتعلم القراءة والمفردات اللغوية أهمية خاصة للمعاق سمعياً؛ حيث إنها وسيلة اتصاله بالعالم الخارجى، وهى التى تعينه على فهم ما يدور حوله؛ فبدونها لا يستطيع أن يدرك شيئا ما يحيط به، بالإضافة إلى أن حصيلته اللغوية تساعده كثيرا على التفاهم والتقارب مع أفراد المجتمع الذى يعيش فيه والثراء اللغوى يخفف من حدة الإعاقة، وتعمل على زيادة التوافق بينه وبين نفسه والآخرين فى مجمل حياته اليومية، كما أنها تساعد المعاق سمعيا على التخلص من شعوره بالدونية، فعن طريق الثراء اللغوى والقراءة يتمكن من اكتساب المهارات والمعارف التى تعينه على التغلب على الكثير من الصعوبات والمشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية. (بدر النعيم أبو العزم، ١٩٩٣ : ٦٠)

ومن أهم أهداف مدارس المعاقين سمعياً، تكوين ثروة من المفردات والأساليب اللغوية كوسيلة إتصال بالمجتمع الذى يعيش فيه؛ لتعزيز السلوكيات التى تعين المعاق سمعيا على أن يكون مواطنا صالحا، وتزويده بالمعارف التى تعينه على التعرف على بيئته، وتؤكد إحساسه وشعوره بأن له قيمة بين أفراد مجتمعه مما يعطيه الحافز لزيادة قدراته واستغلالها فى الارتقاء بنفسه، فإن هذا الأمر يستوجب تعليم اللغة العربية للمعاقين سمعيا، مع العمل على زيادة حصيلته اللغوية. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠ : ٤).

فالمعاق سمعياً يجد صعوبة فى تعلمه للقراءة أكبر من التى يواجهها التلميذ العادى كما يعانى من افتقار مفرداته اللغوية، ونرى أن المعاق سمعيا يتعلم تفسير المروز المكتوبة، وفهم المعانى المرتبطة بها دون أن يمر بمرحلة استماع هذه الرموز، وهذا يعنى أن الأطفال الصم يتعلمون اللغةويفسرونها بطريقة مرئية فقدرة المعاق سمعيا جيدة فى استعمال الدلائل البصرية أكثر من الدلائل الصوتية فى تعلم المفردات اللغوية والقراءة. (حسن الجبالى، ٢٠٠٥ : ١٦٠)

وقد أشار كل من (عبد المطلب القريطى،٢٠٠٥ : ٣٢٠) و(على سعد، وحيد حافظ، وماهر شعبان،٢٠٠٩ : ٥٠) إلى أن أداء الأطفال المعوقين سمعيا، يتأثرون بشكل سلبى فى مجالات التحصيل الأكاديمى، كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوى وتواضع حصيلتهم اللغوية، إضافة إلى تدنى مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة، ويبدو ذلك واضحا فى الانخفاض الملحوظ في التعبير والقراءة وفي المهارات الخاصة بهما.

كما أكدت العديد من الدراسات أن القراءة من بين المهارات التى تتأثر نتيجة الإصابة بحاسة السمع، حيث توصلت بعض دراسات الحالة التتبعية لعدة

أعوام إلى وجود ارتباط عكسى بين الإعاقة السمعية والقدرات القرائية، وثباتها عبر الزمن الأمر الذى يشير إلى أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القراءة والمفردات اللغوية التى تستحق أن تنمى لدى هذه الفئة. (روحى عبدات، ٢٠٠٨ : ٥)

ويرى (أحمد عبد الله، وفهيم مصطفى، ٢٠٠٠ : ١٢٤) أن الأشكال المختلفة للقصور السمعى من أسباب الضعف فى القراءة، وأن كثيراً من نتائج البحوث كشفت عن الارتباط المباشر بين العيوب السمعية والتأخر فى القراءة عند الطفل وقلة ذخيرتهم اللغوية.

وبما أن تعليم المفردات وزيادة الحصيلة اللغوية من أكثر مهارات القراءة أهمية فلا معنى ولا قيمة لاى مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة، فالغايةمن وراء القراءة هى إكساب المتعلمين القدرة على تعليم أنفسهم وفهم العالم من حولهم، هذا بخلاف النظرة المنحازة إلى القراءة على أنها تعرف على الكلمات بدلاً من التركيز على الفهم وعلمياته وجعل الفهم متصلاً بالمواد الدراسية الأخرى، ومن ثم فالفهم القرائى ذو أهمية كبيرة لجميع التلاميذ فى أى مرحلة تعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية العليا وحتى المرحلة الجامعية. (حسنى عصر، ١٩٩٩ : ٤٨٠ ـ ٤٨٦)

ولفهم المفردات القرائية دور أكثر أهمية فى تعليم المعاقين سمعياً وخصوصاً من يفتقدون تماماً القدرة على السمع،وهذا يعنى أن الفهم اللغوى لديهم يتحقق من خلال الفهم القرائى، ولذلك فهو يمثل الدعامة الأساسية فى تعليم المعاقين سمعياً، وقد يتصور البعض عند التعامل مع أحد المعاقين سمعياً بأن قدرتهم على الفهم أقل من الإنسان العادى أو أن نسبة ذكائهم أقل من العاديين، بل العكس صحيح فقد أنعم الله عليهم بسرعة البديهة والفراسة ليعوضهم عن الحواس التى فقدوها. (صفاء عبد العزيز، ١٩٩٥ : ٣١)

ونظراً لأهمية مفردات القراءة فقد نالت اهتمام وزارة التربية والتعليم وجعلته هدفاً أساسياً لها من أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة للتلامذ ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الأمل ومن أهدافها أن يكتسب المعاق سمعياً القدرة على فهم ما يقرأ من جمل ومفردات مكتوبة قد يحتاج إليها فى حياته العامة والخاصة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠ : ١ ـ ٦)

كما حظيت القراءة وتعليم المفردات بصفة عامة والفهم القرائى بصفة خاصة لدى المعاقين سمعياً باهتمام العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، ومن هذه الدارسات والبحوث :

دراسة (بدر النعيم أبو العزم، ١٩٩٣) التى استهدفت إعداد كتب القراءة للتلاميذ المعاقين سمعياً فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء أهداف

المرحلة من حيث المفردات والجمل والموضوعات القرائية وطريقة التدريس، وقد قامت بإعداد كتب قراءة خاصة بالثلاث صفوف الأولى فى ضوء ما يناسبهم من مفردات لغوية وصور ورسوم توضيحية.

ودراسة (محيى شوقى، ١٩٩٨) التى اهتمت ببناء منهج مقترح فى اللغة العربية للطلاب المعاقين سمعياً فى المرحلة الإعدادية وقام بإعداد منهج فى القراءة والكتابة اعتمد فيه على طريقة الاتصال الكلى، واستطاعت الدراسة تقديم قائمة بالأسس التى يجب أن تراعى عند إعداد مناهج تلعيم اللغة العربية للطلاب المعوقين سمعياً والوفاء بما يلزمهم من مفردات وذخيرة لغوية.

ودراسة سرطاوى والحلوانى (Sartawi &Al – Halwani, 1998) التى اهتمت بتنمية الفهم القرائى لدى المعاقين سمعياً عن طريق تطبيق ثلاث استراتيجيات هى : المدخل القائم على الخبرة ـ التدريس التبادلى ـ الكلمة المفتاحية، وأسفرت هذه الدارسة عن فالعية استراتيجية الكلمة المفتاحية فى تنمية مهارات الفهم القرائى مما يوضح قيمة المفردات اللغوية كمفتاح للفهم والاستيعاب، ويزكى اتجاه البحث الحالى فى تعليم المفردات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية.

ودراسة رونالد وجون ونورا (Ronald & John & Nora , 2001) التى اهتمت بتنمية الفهم القرائى لدى المعاقين سمعياً وطبقت على ٤٦ طالباً أصم تم اختبار قدرتهم على فهم الفكرة الرئيسة للقطعة، والإجابة عن الأسئلة المتضمنة وتحديد فهمهم للمفردات والجمل وإدراك الجمل غير المتطابقة فى القطعة.

بينما اهتمت دراسة (محمد ثابت، ٢٠٠٢) بالمقارنة بين مجموعتين من طلاب الصف السادس الابتدائي العاديين والمعاقين سمعياً والصف الثالث المتوسط العاديين والمعاقين سمعياً وتوصلت إلى وجود تدن فى مستوى الفهم القرائى بدرجة كبيرة لدى هؤلاء الطلاب.

ودراسة (حنان فياض، ٢٠٠٤) التى اهتمت بتنمية الفهم القرائى للمعاقين سمعياً فى المرحلة الثانوية من خلال بناء برنامج قمترح وقد كشفت نتائج تطبيق الدراسة عن فاعلية البرنامج.

أما دراسة (أمانى مرغنى، ٢٠٠٧) فقد اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية للتلاميذ المعاقين سمعياً فى المرحلة الابتدائية فى ضوء خصائصهم واحتياجاتهم وأساليب اتصالهم وذلك عن طريق عمل برنامج قائم على الاتصال الكلى.

ودراسة (روحى عبدات، ٢٠٠٨) التى اهتمت بمقارنة الطلاب المعاقين سمعياً المدمجين فى التعليم العام والملتحقين بمراكز التربية الخاصة فى مهارات لاقراءة وتوصلت إلى تدنى مهارات القراءة لدى المعاقين سمعياً المدمجين

فى التعليم العام عن المعاقين سمعياً الملتحقين بمراكز التربية الخاصة فى الإمارات.

واتجهت دراسة (لبنى مطر، ٢٠٠٩) إلى تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية من خلال بناء برنامج قائم على استراتيجيات ومداخل متنوعة منها الألعاب اللغوية، والكتابة التفاعلية ومدخل العرض متعدد الوسائط، وأثبتت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجيات فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة المحددة فى الدراسة.

بينما استهدفت دراسة وحيد حافظ، وحنان فياض (٢٠١٦) تحديد فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج مما يشير إلى نجاح البرنامج المعزز حاسوبيا، وفاعليته في تنمية مهارات القراءة المستهدفة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية موضع البحث. وأوصت بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ الصم للمشاركة الفعالة في بناء بعض أدوات برامجهم التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بلغة الإشارة.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح اتفاق معظمها كدراسة بدر النعيم أبو العزم، (١٩٩٣) ودراسة محي شوقى (١٩٩٨) ودراسة سرطاوى والحلوانى Sartawi & Al – H alwani, (1998) و حنان فياض (٢٠٠٤)، ودراسة أمانى مرغني (٢٠٠٧) على أهمية البحث عن استراتيجيات تدريسية لتعليم القراءة بصفة عامة ولتنمية دلالة الكلمات بصفة خاصة لدى المعاقين سمعيا، كما يرى كمال زيتون (٢٠٠٣ : ٢٦٦) أن الاتفاق معقود بين التربويني على أن ذوي الإعاقة السمعية يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تختلف عن تلك التى يحتاج إليها العاديون. ويرى كل من عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥ : ٣٢٠)، ومحمود ملكاوى (٢٠٠٨ : ١٣١)، ووحيد حافظ، وحنان فياض (٢٠١٦) عدم ملائمة طرائق التدريس وأساليبه المتبعة حاليا مع المعاقين سمعيا.

الأمر الذى يجعل الحاجة ضرورية للبحث عن استراتيجيات تخاطب الحاسة البديلة لدى هؤلاء الطلاب ومنها استرايتجية المنظمات الرسومية، حيث تقوم المنظمات الرسومية على إعادة تنظيم النص أو الصورة فى شكل رسومى، وتصوير وشرح مرئى يرسم العلاقات بين المفاهيم والعناصر المفتاحية المأخوذة من مهام قراءة النص أو الصورة بعلم، حيث تصف العلاقات المتداخلة بين الأفكار الرئيسة والفرعية باستخدام أشكال هندسية وخطوط، وأسهم لرسم محتوى النص لتأكيد العلاقة الرئيسة بين عناصر الموضوع أو المهمة التعليمية. (DiCecco, Gleason, & 2002 : 306)

وقد أشار (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٤ : ٥) إلى أن كمية المعلومات المتذكرة بالاعتماد على القناة البصرية تصل إلى ٤٠٪ فى مقابل ٢٥٪ عند الاعتماد على الجانب السمعى، كما أن المعاقين سمعيا يتعلمون بشكل أكثر تأثيرا

عن طريق القنوات البصرية، ومن ثم فاستخدام المنظمات الرسومية يعد طريقة مؤثرة فى التعلم وتنظيم المعلومات واسترجاعها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

ويرجع أساس المنظمات الرسومية إلى نظرية أوزوبل فى التعلم ذى المعنى التى تركز على البنية المعرفية وخصائصها وتنظيمها، وأن البنية المعرفية الموجودة لدى الفرد هى متغير رئيس فى تعلم متحوى جديد (Griffin et al., 1995 : 98) ومن ناحية أخرى فإن استرايتجية المنظمات الرسومية تقع تحت مظلة المدخل البصرى وهو من أنسب المداخل التدريسية لفئة المعاقين سمعياً.

وتزداد المفاهيم الموجودة فى بنية المتعلم المعرفية وضوحاً وثباتاً باستمرار التعلم حتى تصل إلى درجة من الوضوح والثبات والتنظيم، فيحقق مفهوم العمومية والشمولية، ويحتل القمة فى التنظيم الهرمى للبنية المعرفية (يوسف قطامى، م حمد الروسان، ٢٠٠٥ : ٤٦) وبذلك يكون للفرق بين الإدراك من خلال العين والإدراك من خلال السمع دور مهم في القراءة، ويزداد أثر الإدراك البصري في عملية القراءة؛ لأنه إدراك مكاني بينما الإدراك السمعي فإدراك زماني (محمد المرسي ٢٠٠٨ ، ١٤،١٥).

والمنظمات الرسومية هى رسوم ثنائية البعد أو دائرية كما فى خرائط الدورات، أو تتم فى شكل خطوات متتالية كما فى خريطة التدفق، أو فى شكل مقارنة أو فى شكل متشعب كالخريطة العنكبوتية أو خريطة الفقاقيع، وهى تتمثل فى إعادة تنظيم النص المقروء أو الصورة المعروضة فى شكل بصرى، ولها أشكال متعددة بما يتناسب مع الغرض منها. (ماهر شعبان عبد البارى، ٢٠١٠ : ٢٨٢)

والمنظمات الرسومية تساعد المتعلم فى أن الكلمات المفتاحية والمفردات اللغوية للموضوع المقروء تصبح واضحة جلية، وتساعد على ربط المعرفة الجديدة بما هو موجود بالفعل لديه، كما أنها تساعد المعلم فى تحديد الطرق التى تؤدى إلى تنظيم معانى المفردات التى يختلف حولها الطلاب، وتعمل على تخطيط المنهج وتنظيمه فهى تكون مفيدة فى عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير الضرورية. (نوفاك، جووين، ١٩٩٥ : ٢٧)

وهذا ما يحتاج إليه التلاميذ المعاقون سمعياً فى واقعهم الفعلى، فهم فى حاجة إلى كل طريقة تساعد على توصيل المعانى بطريقة منظمة ومباشرة، وذلك فى ضوء المدخل البصرى الذى يجعل التعلم ذا معنى وقيمة لدى المعاقين سمعياً.

واستخدام المنظمات الرسومية مع النصوص القرائية أو الصور المرئية وخاصة تمثيلها بصرياً للمعلومات والأفكار الواردة فى النص يسهم بشكل كبير

فى سهولة الاحتفاظ بالمعلومات الموجودة بالنص من جهة وسهولة استيعابها واندماجها مع المعرفة السابقة المرتبطة بالنص من جهة أخرى علاوة على كونها معيناً للطلاب لاستدعاء المعلومات عند الحاجة إليها، ومن ثم فإنتاج الطلاب لمنظم رسومى دليل على فهمهم للنص أو الصورة ومدى قدرتهم على الربط الجيد بين معلوماتهم السابقة والمعلومات الجديدة (ماهر شعبان عبد البارى، ٢٠١٠ : ٢٨٤)

ويرى كل من (جمال سليمان، ١٩٩٩ : ٨١) (يوسف قطامى، محمد الروسان، ٢٠٠٥ : ٥٠) (ماهر شعبان، ٢٠١٠ : ٢٩٦) أن الإجراء العام لبناء المنظمات الرسومية يقوم على أساس مجموعة من المراحل، وهذه المراحل هى :

- مرحلة العصف الذهنى.
- مرحلة التنظيم.
- مرحلة التصميم.
- مرحلة الربط.
- مرحلة المراجعة.
- مرحلة الصياغة النهائية.

وهذه هى أهم الإجراءات العامة فى بناء وتنفيذ استراتيجية المنظمات الرسومية والتى يمكن استخدامها فى تنمية مفردات النص أو الصورة للمعاقين سمعياً.

ولهذه المنظمات أثرها فى مساعدة الطلاب على استيعاب المحتوى التعليمى فى جميع المراحل من رياض الأطفال إلى الجامعة، كما تعتبر المنظمات الرسومية وسيلة لإثراء بيئة التعلم وبشكل خاص للطلاب المعاقين سمعياً، وذلك لاستخدامها للتأكيدات غير اللغوية التى تساعد الطلاب للوصول إلى مستوى عال من الفهم ربما لا يستطيعون الوصول إليه بدونها، كما أن لها تأثيراً بعدياً على الطلاب لذا ينصح روبرت وآخرون باستخدامها لزيادة الفهم القرائى (Donald, Robert G; et al., 2007 : 157)

وترى حنان فياض أن المنظمات الرسومية ذات أهمية كبير بالنسبة للمعاقين سمعياً، حيث تستخدم فيها صيغ لغوية مختصرة، وذلك بما يتناسب مع محدودية الثروة اللغوية لديهم، فهي تركز على المعلومات المهمة فى النص، بما لا يرهق ذاكرة التلاميذ المعاقين سمعياً بتفاصيل غير ضرورية، كما أن اعتمادها على الجانب البصرى يتناسب مع اعتمادهم بشكل كبير على القناة البصرية فى إدراك العالم من حولهم. (حنان فياض، ٢٠٠٤ : ٢٤٧)

وهناك العديد من الدراسات التى اهتمت بالمنظمات الرسومية فى تعليم وتعلم الطلاب الصم ومنها : دراسة إيلين (Eeleen, Biser, 1984) التى اهتمت

بتطبيق نظرية أوزوبل للتعلم القائم على المعنى (المنظمات الرسومية) مع المعاقين سمعياً فى مجال اللغة الإنجليزية.

ودراسة جوزيف (Diane Fjeld, Joseph, 1989) التى اهتمت بدارسة تأثير الأبنية البصرية على الفهم القرائى لدى الطلاب المعاقين سمعياً، واستخدمت الدراسة أنشطة موجهة نحو الرسوم البصرية للتعرف والكشف عن الاختلاف فى فهم النصوص العلمية لدى المعاقين سمعياً.

ودراسة ليكنر وآخرون (Luckner & Et al., 2001) الذين قدمو فى دراستهم استرايتجيات التدريس البصرية للطلاب الصم، وضعاف السمع ومن هذه الاستراتيجيات المنظمات الرسومية التى تعتمدعلى التعلم البصرى الفعال لذوي الإعاقة السمعية Graphic Organizes.

ونظراً لأهمية المنظمات الرسومية فى تنمية الفهم القرائى فقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين وأجريت فيها العديد من الدراسات ومنها دراسة بومان وآخرين (Bowman & et al., 1998) التى استخدمت ثلاث إسترايتيجات لتنمية الفهم القرائى هى : التعلم التعاونى، مهارات التفكير العليا والمنظمات الرسومية التى أثبتت فاعليتها فى تنمية الفهم القرائى لطلاب الصف السادس.

ودراسة كيرلو (Kirylo &millet,2000) التى استخدمت المنظمات الرسومية كأداة عملية؛ لتيسير عملية فهم المفرادات والجمل المقروءة، لدى التلاميذ العاديين، عند التعامل مع النصوص اللغوية المقروءة .

ودراسة جريفين وآخرين (Griffin & et al., 2001) التى أكدت على أهمية استخدام المنظمات الرسومية فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكان من نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين استخدموا المنظمات الرسومية كان أداؤهم أفضل من الذين تلقوا وسائل الشرح العادية.

ودراسة فاى (Hughes,faye N,2004) التى اهتمت بالتحقق من أثر استخدام المنظمات الرسومية مع التعليمات الرئيسية لتنمية الفهم القرائى وتحقيق الأهداف لطلاب الصف السادس الابتدائى، وقد أ ثبتت فاعلية المنظمات الرسومية فى تنمية الفهم القرائى لدى هؤلاء الطلاب.

ودراسة إى هاو وآخرين (Ae Hwa Kim et al., 2004) التى اهتمت بدراسة أثر المنظمات الرسومية على الفهم القرائى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكان لها أثر فى تحسن الفهم القرائى لكل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم بصفة عامة، وللمعاقين سمعيا بصفة خاصة.

أما دراسة إيكزنيجيتانج (Jiang Xiangying, 2007) فقد اهتمت ببحث أثر المنظمات الرسومية على اللغة الإنلجيزية كلغة ثانية للفهم القرائى لطلاب

الجامعة وكان من نتائج هذه الدراسة أن للمنظمات الرسومية أثراً مباشراً فى تنمية الفهم القرائى للطلاب.

وبهذا تتفق أدبيات المجال التربوى وغالبية الدراسات على أن للمنظمات الرسومية أثراً فى تحسين التعلم، وزيادة دافعية المتعلم وفى تنمية الفهم القرائى، ومن ثم يمكن استخدامها مع المعاقين سمعياً لأنها تخاطب الحاسة البديلة لديهم، حيث يعتمدون بشكل كبير على القناة البصرية فى إدراك معطيات العالم وعناصر البيئة من حولهم.

- **ثانياً : الإحساس بالمشكلة :**

بالرغم من أهمية تعليم المفردات وتنمية الفهم القرائى، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام الباحثين، وبالرغم من الاهتمام الموجه لذوي الاحتياجات وبشكل خاص المعاقين سمعياً، فإن الدراسات والبحوث في هذا المجال تؤكد وجود تدنٍ واضح لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، فى تعلم المفردات والثروة اللغوية، وأنهم بحاجة شديدة إلى القنوات المرئية التى توفر لهم التصوير والفهم المرئى للعلاقات، بين المفردات اللغوية المرتبطة بالنصوص المقروءة أو الصور المعروضة.

وقد أشارت نتائج دراسة كل من (صفاء عبد العزيز، ١٩٩٥ : ١١٤)، (رونالد، جون ونورا، Ronald et al., 2001 : 385) ، (محمد ثابت، ٢٠٠٢ : ٦٠٥، ٢٠٠٤ ، ٦٥٥، ٢٠٠٧ : ٢٢٩) وأمانى (Ronald et al., 2001 : 385)، (محمد ثابت ٢٠٠٢ : ٦٠٥، ٢٠٠٤ : ٦٥٥ ، ٢٠٠٧ : ٢٢٩) وأمانى مرغنى (٢٠٧ : ١٤) إلى وجود ضعف فى مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً ومن مظاهر هذا الضعف.

- قلة المفردات ومحدودية الثروة للغوية.
- عدم القدرة على تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
- عدم قدرتهم على تحديد مضادات الكلمات.
- عدم قدرتهم على فهم المعنى المعجمى للكلمة.
- عدم قدرتهم على الفهم العام للجملة.
- عدم قدرتهم على استنباط الفكرة العامة للنص أو الصورة.
- نقص الحصيلة اللغوية مما يؤثر على فهم الكلمات المفردة وفهم الجمل والأساليب.

ومن خلال الإطلاع على منهج اللغة العربية للصف السابع بمدارس الأمل للصم يكاد يكون هو نفسه منهج اللغة العربية الذى يدرس للصف الخامس الابتدائى فى المدارس العادية مع حذف بعض الموضوعات منه، وأيضاً قلة عدد الصور الواردة فى الكتاب مقارنة بعدد الكلمات والجمل التى يتضمنها خاصة وأن هذا التلميذ يعتمد اعتمادا ألأساسيا على حاسة البصر مماي ؤثر على فهم

المتعلم للنصوص القرائية بالإضافة إلى محدودية الثروة اللغوية لقلة الصور والأشكال التى تثير دافعيتهم للتعلم المرئى ذى المعنى.

كما أشارت دراسة ابتهاج أحمد(١٩٩٩، ٦٩) إلى أن طرق التدريس المتبعة مع المعاقين سمعيا لا تتناسب تعليمية تتناسب وطبيعة المعاق سمعيا وقد أوصت بضرورة تخصيص فصول لتلملايذ ذوي الضعف السمعى البسيط والمتوسط وأخرى للصم وذى الضعف السمعى الشديد وقد أوصت دراسة كل من (صفاء عبد العزيز، ١٩٩٥ : ١٣٨)، و(محيى شوقى، ١٩٩٨ : ١١٦)، و(ابتهاج أحمد، ١٩٩٩ : ٩)، و(حنان فياض، ٢٠٠٤ : ٣٦٧) بضرورة إعداد مواد تعليمية خاصة لذوي الإعاقة السمعية فى مختلف المجالات والصفوف الدراسية، علاوة على الاهتمام بالعوامل البصرية عند التدريس لذوي الإعاقة السمعية، وقد أوصت هذه البحوث والدراسات بضرورة البحث عن استرايتجيات جديدة تخاطب الحاسة البديلة لهؤلاء التلاميذ، وتهدف إلى تعلم المفردات اللغوية، وتنمية مهارات الفهم القرائى للتلاميذ المعاقين سمعيا فى ضوء خصائصهم المختلفة، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بدراسة علمية جديدة؛ لتحديد أثر استخدام استرايتجية المنظمات الرسومية فى تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بقراءة الصورة أو النص اللغوى،لذوي الإعاقة السمعية.

- **ثالثاً : تحديد المشكلة :**

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى تدنى مستوى التلاميذ المعاقين سمعياً فى المرحلة الابتدائية فى قلة مفردات القراءة ومحدودية لاثروة اللغوية، مما يستلزم الحاجة إلى تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة أو النص القرائى لدى هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وللتصدى لهذه المشكلة ينبغى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المفردات اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية؟
- ما المتوافر من هذه المفردات لدى هؤلاء التلاميذ فى المرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية إستراتيجية المنظمات الرسومية فى تنمية المفردات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية؟

- **رابعاً : حدود الدراسة :**

تقتصر الدراسة الحالية على :

- تلاميذ الصف السابع الابتدائى ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببنها محافظة القليوبية؛ لأن التلميذ المعاق سمعيا فى هذه المرحلة يكون قد وصل إلى مرحلة من النمو قد يستطيع معها تنمية المفردات، وفهم دلالتها، وزيادة الثروة اللغوية .
- بعض أنواع المنظمات الرسومية (الثنائية أو والثلاثية الأبعاد) التى يستطيع هؤلاء التلاميذ فهمها والتعامل معها، وتتناسب مع طبيعة الصور التى يدركونها وتقع فى محيط اهتمامهم.

- بعض المفردات اللغوية المعيشية والمناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة بالصف السابع من المرحلة الابتدائية فى ضوء تحليل كتاب القراءة ذى الموضوعات المتعددة، وفى ضوء اعتماد المحكمين لقائمة المفردات اللغوية.
- ارتباط هذه المفردات اللغوية بقراءة الصور المعروضة وفهم مضمونها ودلالتها.

- **خامساً : تحديد المصطلحات :**

- **استراتيجية المنظمات الرسومية :**

يعرفها تاركيون وشارون (Tarquin, Sharon, 1997) على أنها استرايتجيات مرئية تمثل المفاهيم والأفكار بطريقة مرئية تعمل كبنية منظمة لتنمية التفكير وتنمية مهارات اللغة.

وتعرفها حنان فياض (٢٠٠٤ : ٢٤٢) بأنها عبارة عن استراتيجية تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء فى شكل رسوم بيانية، وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية فى علاقات مع الأفكار الرئيسية، والمفاهيم الأساسية فى ارتباط مع المفاهيم الفرعية وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلاب لمعومات النص المقروء وخبرات الطلاب السابقة.

ويمكن تعريف المظمات الرسومية إجرائياً بأنها : مجموعة من الإجراءات التى يستخدمها المعلم لتنظيم محتوى الصورة المعروضة أو المصاحبة للنص القرائى فى شكل رسومى، وخطوط وأسهم توضحية تمكن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من فهم الدلالة واستخلاص المعانى الصحيحة.

- **المفردات اللغوية :**

يرى أهل اللغة والنحو أن المفردة اللغوية هي الوحدة الصغرى ذات الدلالة التي يتألف منها الكلام، وقسموا الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، وعرفوا الكلام بأنه ما اجتمع فيه أمران اللفظ والإفادة، وبينوا بأن أقل مكونات الكلام اسمان، أو فعل واسم؛ حيث يحسن السكوت عليه بناء على علاقة الإسناد وهي محور الكلام (محمد عبادة : ١٩٨٤، ١١) ويلاحظ أن هذه العلاقة الإسنادية تنتفي بين ما ركب من فعلين مثل: سأل سأل . أو ارتفع وانخفض. أو من حرفين مثل: إلى عن. أو من فعل وحرف مثل: كتب لم. ومن حرف واسم مثل: في الكتاب. وبذلك لا يكون لهذه المفردات معنى مفيدا يحسن السكوت؛ بسبب هذه العلاقة الإسنادية غير الصحيحة، وافتقارها إلى السياق.

ويعرف حسنى عبد البارى (١٩٩٩ : ٣٢) فهم المفردة اللغوية بأنه: العلمية التى تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعانى المفيدة لكل قارئ فى سياق معين، وتشتمل تلك العملية انتقاء أفكار معينة، وفهمها فى جملة واحدة.

كما يعرفه إسماعيل الصاوى (٢٠٠٩ : ٥٧) بأنه عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التى يستخدمها في أثناء

القراءة. بالإضافة إلى العملية المعرفية التي تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرةٍ التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التى يستجيب لها التلميذ بصريا، وحسن تصور المعنى المناسب سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة.

- **مهارات الفهم القرائى** :

وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الأداءات التى يبديها تلاميذ الصف السابع المعاقون سمعيا فى أثناء تفاعلهم مع النص المقروء أو الصورة المرئية، وتبدو هذه الأداءات فى تحديد مرادف الكلمات ومضادها، وفهم المعانى التى تحملها الصورة المعروضة أو المصاحبة للنص المقروء.

- **ذو الإعاقة السمعية**:

يعرفه جمال الخطيب وآخرون (٢٠٠٧ : ١٥) بأنه الشخص الذى يعانى من فقدان سمعى يزيد عن ٩٠ (ديسيبل)، أما الشخص ضعيف السمع فهو الذى يتراوح مدى الفقدان السمعى لديه بين ٢٥ ـ ٩٠ (ديسيبل).

أما محمود ملكاوى (٢٠٠٨ : ٢٢) فيعرف الطفل الأصم بأنه الطفل الذى تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب مفردات اللغة عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبية أو بدونها. أما الطفل ضعيف السمع : فهو الطفل الذى يعانى من ضعف سمعى إلا أن الدرة السمعية المتبقية لديه تمكنه من اكستاب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبية أو بدونها.

ويعرف الباحثُ ذا الإعاقة السمعية بأنه : التلميذ الذى يعانى من ضعف سمعى يتراوح بين ٢٥ ـ٩٠ (ديسيبل) أو ضعف سمعى شديد يزيد الفقد السمعى عنده عن ٩٠ (ديسيبل) وتمنعه إعاقته من اكتساب المفردات اللغوية عن طريق حاسة السمع أو باستخدام السماعات الطبية؛ ولذا تتجه الدراسةٍ الحالية إلى استخدام المنظمات الرسومية المرئية كقناة اتصال بصرية تعويضاً عن حاسة السمع المفقودة.

- **سادساً : إجراءات الدراسة** :

◄◄ تحديد المفردات اللغوية المعيشية المناسبة لذوي الإعاقة السمعية فى المرحلة الابتدائية وذلك من خلال :

- ✓ دراسة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بقوائم المفردات اللغوية وتعليمها.
- ✓ دراسة الأدبيات العربية والأجنبية التى اهتمت بتعليم المفدرات وارتباطها بالصور المرئية.
- ✓ حصر المفردات اللغوية المناسبة لطبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإبتدائية وصياغتها صياغة إجرائية.

- ✓ وضع هذه المفردات فى قائمة وعرضها على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها للتلاميذ المعاقين سمعياً فى المرحلة الابتدائية.
- ✓ تعديل قائمة المفردات فى ضوء آراء المحكمين.

- إعداد اختبار لقياس مدى توافر المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع فى المرحلة الابتدائية وضبطه.
- تحديد أسس ومباديء استراتيجية المنظمات الرسومية وذلك من خلال :
  - ✓ مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتربطة بإستراتيجية المنظمات الرسومية.
  - ✓ استعراض الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بإستراتيجية المنظمات الرسومية.
  - ✓ استقراء النظريات المرتبطة بهذه الإستراتيجية.
  - ✓ مراعاة طبيعة التلاميذ المعاقين سمعيا.
- إعداد دليل المعلم لاستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية لتنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة وذلك من خلال :
  - ✓ تصميم بعض الأنشطة اللغوية المصورة التى يدركها التلاميذ وتقع فى محيط اهتمامهم.
  - ✓ استخدام هذه الأنشطة المصورة في إثارة دافعية التلاميذ، لفهم مضمونها ولزيادة المفردات والثروة اللغوية لديهم.
  - ✓ توظيف الخطوات الإجرائية لاستراتيجية المنظمات الرسومية فى تنمية هذه المفردات.
- تحديد فاعلية إستراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات والثروة اللغوية، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذلك من خلال :
  - ✓ اختيار مجموعة من تلاميذ الصف السابع الابتدائى لتكون المجموعة التجريبية للبحث.
  - ✓ تطبيق اختبار المفردات اللغوية على أفراد هذه المجموعة التجريبية تطبيقا قبليا.
  - ✓ تطبيق إستراتيجية المنظمات الرسومية مع تلاميذ المجموعة التجريبية لتنمية المفردات والثروة اللغوية لديهم.
  - ✓ تطبيق اختبار المفردات اللغوية على مجموعة البحث التجريبية تطبيقاً بعدياً.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **سابعاً : أهمية الدراسة :**

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية الفئات التالية :

- مخططى ومطورى المناهج وذلك من خلال :
  - ✓ تقديم قائمة بالمفردات اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذلك لمراعاتها عند إعداد المناهج والمواد التعليمية الخاصة بهم.
  - ✓ تقديم أساليب تدريس وتقويم جديدة لمراعاتها عند إعداد المناهج والكتب الدراسية للمعاق سمعيا.
- المعلمين وذلك من خلال :
  - ✓ استخدام إستراتيجية تدريس جديدة يستطيع المعلم من خلالها تنمية المفردات والثروة اللغوية التى تساعد على فهم التلاميذ للصور والنصوص القرائية.
  - ✓ استخدام أساليب تدريس وتقويم جديدة والإفادة من اختبار دلالة المفردات اللغوية.
  - ✓ تقديم دليل للمعلم للاسترشاد به عند التدريس باستخدام استراتيجية المنظمات الرسومية.
- التلاميذ : وذلك بتقديم استراتيجية تساعدهم على تنمية المفردات والثروة اللغوية لديهم.
- الباحثين وذلك بفتح المجال أمامهم لاستخدام المنظمات الرسومية فى تعليم مهارات اللغة العربية الأخرى بمراحل التعليم المختلفة للتلاميذ المعاقين سمعياً.

- **أدبيات البحث** :

تهدف أدبيات البحث إلى توضيح منطلقات الدراسة ومسلماتها، وتجلية جوانب المشكلة البحثية المراد معالجتها باستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية؛ وتحقيقا لذلك فسوف تتناول أدبيات المجال التربوي في الدراسة الحالية المباحث التالية:

- خصائص ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية.
- المفردات اللغوية المناسبة لذوي الإعاقة السمعية.
- المنطمات الرسومية وتنمية المفردات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية.

وفيما يلي تفصيل مناسب لهذه الأبعاد :

- **المبحث الأول: خصائص ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية** :

إن التواصل بجميع أنواعه يفتح لنا مجالات التعبير والبيان، عن الأفكار والمشاعر وتبادل الخبرات مع الآخرين على أكمل وجه ممكن، وتبدوا أهمية هذا التواصل في الحرص على توفير بيئة أسرية صحيحة ولذوي الإعاقة السمعية؛ حيث يفتقرون إلى الشعور، بأنهم جزء من كيان الأسرة والمجتمع، والأطفال السامعون أكثر حظا بما يتوافر لديهم من بيئة سامعة أيضا، يعبرون فيها باللغة المنطوقة Spoken Language التي تمكنهم من ممارسة كافة التفاعلات الاجتماعية المناسبة لهم ويحتاجون إليها.

ويتعرض ذو الإعاقة السمعية لتحديات لغوية واجتماعية، تؤثر سلبا على أحوالهم النفسية والانفعالية. وهم ينفردون عن غيرهم من السامعين، ببعض الخصائص النفسية التي يكون من أهمها أنهم : أكثر تعرضًا لقلة الدافعية، والملل، وسرعة البكاء، والاكتئاب، والقلق، والإحساس بالعجز واليأس، والوحدة، والحزن والمعاناة من عدم الاتزان الانفعالي والإحباط، والغيرة، والإحساس بالنقص وضعف الثقة بالنفس، والغرق في أحلام اليقظة، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، والخوف من المستقبل، ومن التعرض للمخاطر والاستهزاء، وهم بحاجة شديدة إلى أشكال التواصل مع الآخرين، والاعتماد في المعلومات على حاسة البصر، وصعوبة النمو اللغوي والحاجة إلى التفاعل ذي المعنى، وانتشار بعض المشكلات السلوكية كالعدوان، والنشاط الزائد، والخجل، وسرعة الاستثارة، والعناد، وعدم الاكتراث بالأوامر والتوجيهات. (علي حنفي ١٩٩٨، ٢٥٧ ـ محمد صالح ٢٠٠٤، ٦١ ـ ٣٢٠ ـ جمال الخطيب، وآخرون ٢٠٠٧، ٢٣١ ـ رضا مسعد، هويدا محمد ٢٠٠٧، ٥٠٣ ـ ٥٠٧ ـ عادل سرايا ٢٠٠٩ ـ وحيد حافظ، حنان فياض٢٠١٦).

وفي هذا المجال تستهدف وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٥) من مدارس وفصول التربية السمعية تحقيق ما يلي :

- التدريب على النطق والكلام لعلاج عيوب الكلام من جهة وتكوين ثروة من التراكيب اللغوية كوسيلة اتصال بالمجتمع من جهة أخرى.
- التدريب على طرق الاتصال المختلفة بين المعوق سمعيا، وبين المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ؛ لزيادة تكيفه معه.
- تزويده بالمعارف التي تعينه على التعرف على بيئته وما يوجد فيها من ظواهر طبيعية مختلفة.
- تكوين الإحساس لدى المعوق سمعيا بأن له قيمة بين أفراد مجتمعه؛ مما يعطيه الحافز لزيادة قدراته واستغلالها في الارتقاء بنفسه.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) حالات الإعاقة السمعية التي تلتحق بالنظام الداخلي أو الخارجي للدراسة بها، حيث يقبل بمدارس التربية السمعية الحالات التالية :

- حالات الصم بأنواعها المختلفة : وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٧٠ : ١٢٠ ديسبل في أقوى الأذنين بعد العلاج.
- حالات الضعف السمعي الشديد: وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٥٠:٧٠ ديسبل في أقوى الأذنين بعد العلاج ولديهم ذكاء متوسط وليست لديهم حصيلة لغوية مناسبة بمدارس وفصول ضعاف السمع.

وتأسيسا على ما سبق فإنه يمكن إجمال أهم الحاجات التربوية واللغوية، لذوي الإعاقة السمعية في ضوء خصائصهم النفسية فيما يلي:

- تقديم مواد تعليمية متفاوتة فى السهولة والصعوبة، فلا تكون كلها سهلة؛ فتشعرهم بالنقص، ولا تكون كلها صعبة فتشعرهم بالإحباط.
- نشر ثقافة الاهتمام بذوي الإعاقة السمعية في المدرسة والمجتمع، والتي يكون من أهم دعائمها :
  - ✓ (من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته) و (إنما تنصرون وتؤزرون بضعفائكم) و (الضعيف أمير الركب) .
  - ✓ عوض الله الصم بفقدهم لسماع الأصوات بنعمة رؤية الأشكال المكتوبة والتي هي مصدرهم ومصدر كل متعلم .
  - ✓ استخدام لغة الإشارة بالأيدي وحركات الجسد بديل فعال عن حاسة النطق عند ذوي الإعاقة السمعية .
  - ✓ بيننا وبين ذوي الإعاقة السمعية قاسم مشترك كبير، هو الاستقبال المرئي بالعين، للصورة والنص القرائي.
  - ✓ لغة الإشارة والتهجئة بالأصابع من أساليب الاتصال الفعال في التدريس لذوي الإعاقة السمعية؛ حيث تعتمد فيها الألفاظ والمفاهيم على حركات الجسد وإشارات اليدين .
- تقديم بعض المهام السهلة المناسبة لقدراتهم العقلية واللغوية، والتي يتوقع نجاح التلاميذ فى أدائها ؛ باستخدام ما يلزم ذلك من وسائل وأساليب باستخدام التعلم المعزز حاسوبيا(وحيد حافظ ، حنان فياض ٢٠١٦).
- أن تقوم العلاقة بين المعلم وذوي الإعاقة السمعية على أساس من الحب، والاحترام والتقبل؛ لتخفيف معاناتهم من الإهمال والحرمان العاطفي.
- إتاحة فرص التعبير عن مشاعرهم، ووجهة نظرهم؛ لما لذلك من أثر فعال في خفض القلق والصراع، والاضطرابات النفسية.
- توفير بهجة التعلم باستخدام الصور الجميلة والجذابة؛ وباستضافة بعض أهلهم وذويهم في المدرسة؛ عملا بما يعرف بنظام اليوم المفتوح شهريا ؛ مما يخفف من شعورهم التلاميذ بالوحدة والانطواء .
- استخدام أساليب تعزيز مناسبة، ومتنوعة مادية ومعنوية؛ لخفض ما يكون لديهم من كراهية وعدوان، مع ملاحظة أن الجمع بين نوعي التعزيز المادي والمعنوي يكون أقوى أثرا في نفوس أبنائنا ذوي الإعاقة السمعية.

- **المبحث الثاني: تعليم المفردات اللغوية وتعلمها** :

النمو اللغوى من أهم الجوانب المختلفة للنمو العام للفرد، وهو يرتبط بجوانب النمو الأخرى كالنمو الجسمى والنمو الاجتماعى والنمو العاطفى ، وهذه الجوانب المختلفة تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها، فإشباع الدوافع الاجتماعية والانفعالية من الأمور المهمة عند إشباع المظاهر الخارجية المكتسبة ، والطفل لديه دوافع لإشباع حاجاته الأولية، ولابد أن يعبر عنها بأصوات تثير اهتمام من حوله لتلبيتها، كما أن لديه حاجات أخرى ثانوية كالحاجة

إلى العطف والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى الرعاية والحماية، وهو مع هذا في حاجة إلى مفردات اللغة للتعبير عما فى نفسه، وفيما يفكر، وذلك بلغة مفهومة ومفهمة(عبد الحميد زهري ٢٠٠٠، ٥٠).

ويعد تعليم المفردات اللغوية مكونا أساسيا في البرامج اللغوية بجميع مراحل التعليم ؛ لأن هذه المفردات هي الوسيلة الفعالة والوحيدة المتداولة في ممارسة اللغة واستخدامها، إن المادة الأولي للغة هي الأصوات ، لكننا عندما ننطق بأصوات اللغة لا ننطق بكل صوت مستقلا عن الصوت الآخر المجاور له؛ وذلك لأن الأصوات اللغوية تخرص منفردة عن سياقها، وتنطق مجتمعة، وهي لا تتجاوز أن تكون في معظمها رموزًا مبهمة لا معنى ولا دلالة لها؛ لأن معانيها ودلالتها يرتبط بمدى تعانقها مع أصوات أخرى، فالأصوات لا تؤدي وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا، وتم التأليف بينها وفق نظام معين، بحيث تخلو هذه الأصوات من التنافر، أو أن تكون صعبة النطق، لابد إذن لهذه الأصوات أن تكون متجانسة مع ما يليها من أصوات وما يسبقها، بحيث تؤلف وحدة لغوية يطلق عليها كلمة، وهي عماد اللغة ومادتها الأولى التي من خلالها يتركب الكلام، وتكتب الموضوعات، فلا بناء دون مفردات .

والمفردة اللغوية أصغر وحدة تتكون من تلقاء نفسها في الأداء اللغوي كلاما أو كتابة، ولها معنى ودلالة في سياقها. وهي بدون هذا السياق لا معنى ولا قيمة لها، والعبرة دائما بوجودها داخل سياق لغوي يحدد معناها ويميزها عن غيرها (Richards,Jack C. & Schmidt, Richard 2002,588) ويتحقق وعي المتعلم في تكوينه صورة ذهنية تتصل بجانب الكلمة:

- الصوتي وكيفية ضم رموزها في بناء واحد .
- المرئي وكيفية رسمها رسما إملائيا صحيحا .
- المعنوي والدلالي المتعارف عليه لهذه الكلمة .
- الحسي المادي الذي تشير إليه هذه الكلمة .

وللتفاعل المتبادل وجهاً لوجه بين الطفل ووالديه ورفاقه ومعلميه آثار بالغة في نمو المفردات اللغوية لديه، وشيئا فشيئا يبدأ الطفل في تكوين جمل وتراكيب لغوية شبيهة بجمل الكبار وتراكيبهم ، وإن كان لا يزال يخطئ في القواعد؛ ذلك لأن القدرة على استخدام اللغة تحتاج إلى نمو المعاني والتراكيب النحوية التي تزداد نتيجة قلة تمركز الطفل حول ذاته .

وفي ذلك يقول رشدي طعيمة : (بالرغم من أن اللغة نظام ومنطق، إلا أن الطفل يتعلمها دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، وهو حين يتعلمها، يتعلمها استماعا وتقليدا ومحاكاة...)، ويشير ويليز Willis(80 ,2008) إلى أن اكتساب المتعلم لمفردات لغوية غنية يؤثر بطبيعة الحال علي كافة مناطق المخ الإنساني، حيث تؤثر المفردات الجديدة في عمل الذاكرة، وفي مستوى

الارتباط بين أجزائها، وكذلك علي قدرة المتعلم علي التصنيف، والتخزين، وعلاوة علي دورها الفاعل في تنمية مهارات الطلاقة Fluency Skills، كما أن لها دورًا مهمًا في فهم الآخرين استماعًا أو قراءة ، والتواصل معهم بفاعلية ، ولن يتم هذا التواصل إلا من خلال بناء مجموعة من الكلمات المفتاحية أو الأساسية لدى المتعلمين؛ بما يمكنهم من تحقيق التفاعل مع الآخرين .

وترتبط صعوبة اكتساب المفردات اللغوية بمستوى تجريدية هذه المفردات أو بمستوى صعوبتها ، فالمفردات اللغوية ليست متساوية في سهولتها أو صعوبتها، وإنما يوجد تفاوت كبير بين كل كلمة وأخرى، كما أن بعض الكلمات تعبر عن مفاهيم عامة أو تصورات كلية تجعل من الصعوبة بمكان تحديد معناها، بالإضافة إلي أن بعض الكلمات ربما يكون منحوتا من كلمة أخرى ومن ثم تزداد صعوبة تحديد دلالة هذه الكلمة. (ماهر شعبان،٢٠١١، ٤٠٠)

وللتغلب علي بعض هذه الصعوبات المرتبطة بتعليم المفردات قدم ماهر شعبان (٢٠١١، ٤٠٠) المقترحات التالية :

- إنشاء شبكة بالسمات الدلالية المختلفة للكلمة .
- إعداد منظمات رسومية بالمعاني المختلفة للكلمة .
- معاونة التلاميذ على إنشاء مخططات بصرية للكلمات المتعلمة.
- تحديد علاقة هذه المفردات بغيرها من المفردات الأخرى .
- تدريب التلاميذ علي تحديد الكلمات المفتاحية المتضمنة في الصورة أو النص.
- تدريب التلاميذ علي التمييز بين الكلمات في ضوء ما بينها من تشابه أو اختلاف .

وقد استهدفت دراسة مصطفى رسلان (٢٠٠٩:٦٩) تيسير تعليم هذه المفردات اللغوية، وتم تقسيم قوائم المفردات تبعا للمادة التي تحللها هذه القوائم إلى الأنواع التالية :

- قوائم المفردات الشاملة: وهى تلك القوائم التى تشتق مادتها من جميع مصادر الكلمة المكتوبة أو المسموعة، وتكون عينتها شاملة لهذه المصادر جميعها، بقصد بناء قائمة كبيرة تضم أكثر الكلمات شيوعا فى اللغة.
- قوائم المفردات المأخوذة من ميادين الكلمة المكتوبة: والتى تتخذ مادتها من ميدان واحد من ميادين الكلمة المكتوبة، فمنها القوائم التى تعتمد على الصحف اليومية، والمجلات الأسبوعية؛ باعتبار أن لغة الصحافة لغة سهلة بالنسبة لأغلبية القراء، وبعضها يتخذ مادته من كتب الأدب مثل قائمة القاضى، وبعض القوائم يتخذ مادته من كتب الأدب مثل قائمة لانداو، والبعض الآخر يتخذ مادته من النشرات والكتب البسيطة التى تكتب فى الزراعة، أو التعاون أو الصحة أو الأسرة؛ وذلك بغرض وضع قائمة أكثر

شيوعا فى هذه الميادين، وتستخدم عند تأليف كتب المتابعة للكبار أو النشرات الإرشادية.

- قائمة تشتق من كتابات التلاميذ أنفسهم مثل: قائمة الشافعى عن مذكرات تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وقائمة مصطفى رسلان عن تلاميذ الصف السادس الابتدائى.
- قائمة المفردات الوظيفية: وهذا النوع يأخذ مادته من الكلمات المهمة فى دلالتها وقيمتها فى القراءة لدى الجمهور الذى ستوضع له مواد تعليم القراءة من كتب، فمثلا فى المجتمعات الريفية يمكن بناء قائمة من الكلمات التى تتصل بحياة الريف، تتخذ مادتها من المادة المكتوبة التى تتصل بحياة الريف، تتخذ مادتها من المادة المكتوبة التى يستعملها قاطنوه.
- قوائم لغة الحديث: وهذا النوع من القوائم يفيد فى المراحل الأولى لتعليم الأطفال القراءة، لن بناء قائمة مأخوذة من لغة الأطفال يساعد فى اختيار الكلمات التى تناسبهم بحيث تسهل عليهم تعلم اللغة، وبالنسبة لأحاديث الكبار فإن بناء قائمة من كلامهم يساعد فى كتابة المواد الوظيفية الموجهة إليهم، ويمثل هذا النوع من القوائم قائمة فتحى يونس عن الكلمات الشائعة.
- قائمة تشتق مادتها من قوائم المفردات السابقة: وهذا النوع يسعى إلى حصر عدد محدود من المفردات الشائعة فى لغة ما، ويتخذ من القوائم التى سبقته مادة له، ويمكن أن يقتصر هذا النوع على القوائم السابقة له فقط، أو يضيف مادة جديدة أو أكثر عند بناء المفردات اللغوية.

ولتيسير تعليم المفردات اللغوية يرى سكوت Scott (2005,75) أنه يجب تضمينها بسياقات لغوية مألوفة، وارتباطها بصور محببة من واقع حياة التلاميذ؛ لأن علاقة الكلمة بغيرها من الكلمات يتوقف عليها تحديد المعنى الصحيح لها، والدلالة المقصودة منها، وذلك في ضوء :

- المعاونة التي قدمتها الجملة أو النص لفهم السياق اللغوي .
- كثرة الكلمات غير المعروفة والمتضمنة في الموضوع .
- تجنب تكرار الكلمة في سياقات مختلفة غير معروفة؛ لتيسير تحديد المعنى المراد.

- **المبحث الثالث : المنظمات الرسومية وتنمية المفردات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية :**

إن عملية التدريس تعد موقفا يتطلب تفاعلا بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، وكل ما يمكن أن يكون طرفا رئيسيا أو ثانويا فى العملية التعليمية: زمانا، ومكانا، وأنشطة وإضاءة، وتهوية، إلى غير ذلك مما يمكن أن يسهم فى تحقيق الهدف منها.

وهذا المفهوم لطبيعة التدريس يتطلب حوارا ومشارك ومناقشة، فى أى شكل من أشكالها؛ لأنك تقوم فى جوهرها بالتحاور مع تلاميذك، لتصل معهم إلى حل مشكلة ما أو قضية ما، أو موضوع ما ، ويقود هذا الحوار معلم كفء، قادر على إدارة الحوار بشكل منظم، وعلى توليد الأسئلة، وصياغتها بشكل جيد،

فضلا عن عدالة فى توزيع هذه الأسئلة بين المشاركين، وتنويعها لضمان مشاركة أكبر عدد من التلاميذ(إبراهيم عطا، حاسن رافع٢٠١٠، ١٠٠، ١٠١).

وتؤكد دراسة عادل سرايا (٢٠٠٩، ٣٦٤) أن المنظمات الرسومية ما هي إلا مجموعة من التكوينات والتمثيلات الخطية، التي تعبر عن مفردات المحتوى اللفظي في صورة بصرية، ويجب أن يتم تدريب معلمي المدارس على استخدامها وظيفيا ؛ بهدف تنظيم الأفكار وإبراز العلاقات المتضمنة بين مفردات هذا المحتوى؛ مما ييسر عملية استيعابه ومعالجته واستعادته من الذاكرة البشرية عند حاجة المتعلم إليها في جميع مراحل التعليم .

ومنظم الرسوم البيانية يستخدم مخططا عقليا، ورمزا بصريا في التعبير عن المعرفة والمفاهيم، وما بينها من علاقات في شكل ينشط الذاكرة واستدعاء المعلومات اللازمة ؛ لتفسير معنى الكلمات الجديدة، وفهم دلالة الصورة، ويستهدف هذا المنظم الرسومي توفير قناة اتصال بصرية لتيسير عملية تعليم المفردات اللغوية وتنميتها لدى المعاقين سمعيا.

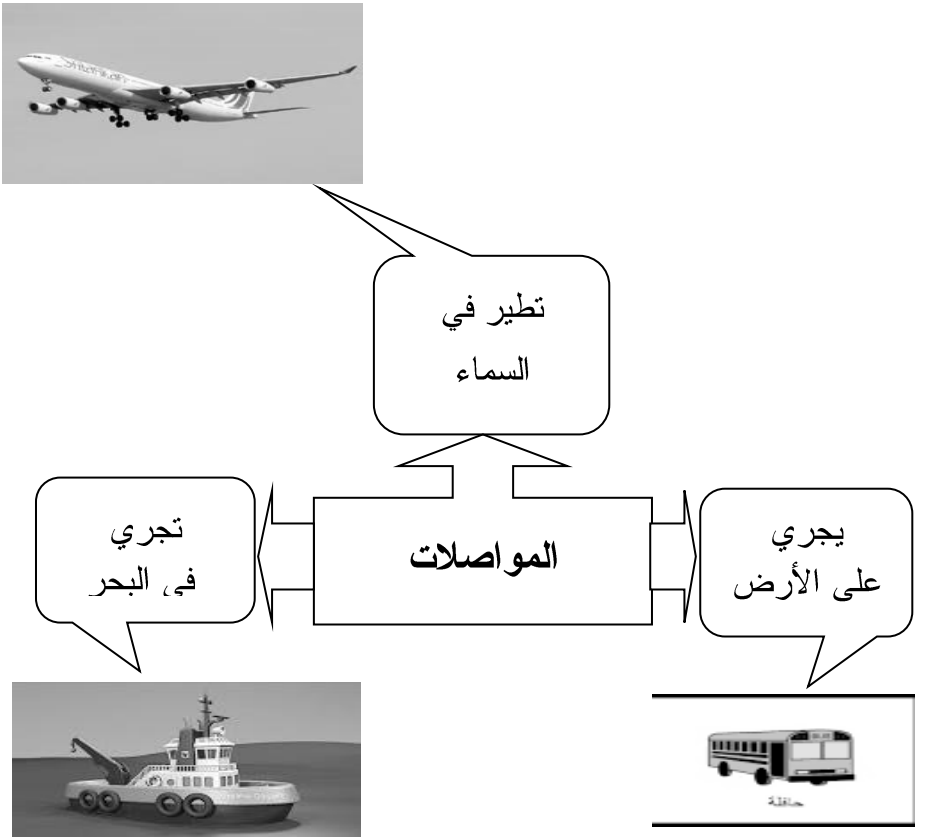
وتؤكد بعض الدراسات أن المنظمات الرسومية أدوات تساعد التلاميذ على تنظيم الأفكار، بوساطة منظم رسومى يمكن الطالب من خبرة تتجاوز الكلمات والنطق بها، وتسمح بالربط بين الأفكار والمفاهيم لتحسين عملية فهم المفردات القرائية (Nina Louisot, 2009) من خلال الصور المرتبطة بها ؛ لتعويض ذوي الإعاقة السمعية عن الحاسة المفقودة .

كما توصلت دراسة (إلهام سويلم، ٢٠٠٦) فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على المنظمات الرسومية فى تنمية المفردات اللغوية فى مادة اللغة الإنجليزية لدى المعاقين سمعيا وقد كشفت الدراسة عن تحسن أداء الطلاب المعاقين سمعيا بعد استخدام المنظمات الرسومية.

وقد أوضحت دراسات أخرى (وحيد حافظ، حنان فياض، ٢٠١٦) أن من أنسب المنظمات الرسومية (خرائط الكلمات) التي يتم فيها بناء المنظم الرسومي من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة: ما هذا؟، ما صفاته؟، اذكر بعض الأمثلة. ومثال ذلك:

شكل (١) لخريطة الكلمة (وحيد حافظ، حنان فياض٢٠١٦)

وقدمت بعض الدراسات أساليب أخرى قد تكون مناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؛ لتمية الثروة اللغوية لديهم، ومنها ما يطلق عليه فنية عائلة الكلمة في (مشروع القرائية Readability) بوزارة التربية والتعليم. ويرى ماكارثي، وأوديل(McCarthy & O'DHell, 1999, 8 – 85) أن عائلة الكلمة Word Family مجموعة من الكلمات التي تشترك فى ملمح أو تصنيف ما، بما ييسر للتلميذ تذكر الكلمة من خلال علاقتها بغيرها من الكلمات. والشكل (٢) نموذج لاستخدام المنظمات الرسومية لتوضيح عائلة كلمة (المواصلات) :



شكل (٢) منظم رسومي لعائلة الكلمة

ولمزيد من التيسير يمكن اتباع أسلوب عائلة الكلمة بما يناسب التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في شكل جدول توضيحي بسيط، لتنمية المفردات والثروة اللغوية مع الاستعانة بالصور المعبرة والمرتبطة بهذه المفردات كما في الجدول (١) :

جدول نموذجي (١) لاستخدام عائلة الكلمة (◆[١])

م	عائلة الكلمة	الصور المعبرة	المفردات اللغوية المرتبطة بها
١	من الفواكه	يشرك المعلم تلاميذه في رسم أو لصق مايحبون من صور معبرة	فراولة – أحمر –
			تفاح – أصفر – حلو
			برتقال – قشر – عصير
٢	من الخضروات	يشرك المعلم تلاميذه في رسم أو لصق مايحبون من صور معبرة	خس – أخضر – جميل
			خيار – حلو – أخضر
			بامية – خضراء – أقطع
			ملوخية – لحمة – كله أخضر
٣	من اللحوم	يترك المعلم لتلاميذه رسم أو لصق ما يحبون من صور تولد	سمك – بحر – أكل
			فراخ – رز – سلطة
			لحمة – خروف – بقرة – جمل

ويلاحظ أن هذه الأنشطة والنماذج السابقة تتفق مع ما تعتمد عليه إستراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات والثروة اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث تستمد أهميتها من أهمية التعليم البصري لهذه الفئة، والذي يعتمد اعتمادا كليا على تعليم اللغتين الرمزية الإشارية والمكتوبة فقط، وبذلك تكون النظرة الواحدة خير من ألف كلمة.

ولذا تؤكد بعض الدراسات (إبراهيم محمد علي ٢٠٠٦، ٢٩٧) على أن طريقة هجاء الأصابع التي تعتمد على رسم صورة الحرف بأصابع يد واحدة أو بكلتا اليدين، من أنسب الطرق في تعليم القراءة والكتابة للصم، شريطة اعتماد هذه الطريقة على مجموعة من المعايير هي :

- سهولة الحركة في تمثيل الحرف.
- تمثيل الحرف مشابها ما أمكن لشكل الحرف الأبجدي.
- اعتماد اليد الواحدة في تمثيل أبجدية الأصابع على أن تستخدم اليد الأخرى لتأدية الحركة.
- مواجهة كف اليد للمستقبل ما أمكن ذلك.

ولاشك أن هذه الطريقة مهمة لتعليم الكتابة للصم، حيث يتدربون من خلالها على قراءة الحروف وكتابتها؛ حتى يتمكن الأصم من تشكيل الكلمات والجمل، وكأنه تعويض للأصم عن فقد سماع أصوات تلك الحروف، ولهذا فهي تناسب الصم أكثر من ضعاف السمع.

وفي ضوء استقراء ما تقدم فإن البحث الحالي يؤكد وجود قواسم إيجابية مشتركة بين بعض الأساليب والتكنيكات المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة

(* [١]) يقوم المعلم بعرض الصور على التلاميذ مثيرا اهتمامهم إلى تحديد أكثر مايرتبط بها من مفردات، ومستخدما في ذلك ما يلزم من اللغة الإشارية، ويكون محور الاهتمام : ماذا ترى في الصورة ؟ – ما صفات أو خصائص أو أنواع ما هو موجود فيي الصورة ؟ – قدم أمثلة، أو اذكر استخداما، أو فائدة، أو ماذا يعجبك أو لا يعجبك في هذه الصورة .

السمعية وأهم هذه التكنيكات (المنظمات الرسوميةٍ ـ الأنشطة اللغوية المصورة، المدخل البصري في التعلم، التعليم المعزز حاسوبيا، الطريقة الإشارية الخاصة بالصم ـ هجاء الأصابع وحركات الشفاة ـ لغة الجسد ...) وهذه القواسم المشتركة تزيد من فاعلية تلك الاستراتيجيات أو البرامج أو المداخل، في المتغيرات التابعة والتي منها: (الفهم القرائي، مهارات القراءة والكتابة، التواصل اللغوي، المفردات والثروة اللغوية)؛ ولذا كانت المنظمات الرسومية من أنسب هذه التكنيكات لتنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ...

- **إجراءات البحث** :

يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد المفردات اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وإعداد دليل المعلم الخاص باستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية، في ضوء خطواتها الإجرائية، وأخيرًا تحديد أثر هذه الإستراتيجية في تنمية المفردات اللغوية. ولتحقيقِ هذا الهدف تُتَبَعُ الإجراءاتُ التالية :

- تحديد المفردات اللغوية المناسبة والمرتبطة بالصورة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
- بناء اختبار دلالة المفردات اللغوية المناسبة .
- إعداد دليل المعلم لاستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية، مشتملة على بعض الصور والأنشطة والتدريبات، اللازمة لتنمية هذه المفردات اللغوية.
- التجربة الاستطلاعية لاختبار دلالة المفردات اللغوية .
- التطبيق الميدانية.
- نتائج البحث.
- توصيات البحث
- مقترحات البحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل ما سبق :

- **أولاً: تحديد المفردات اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية** :

تم تحديد قدر كبير من المفردات اللغوية لعينة البحث وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم القراءة والفهم القرائي.
- دراسة أهدف تعليم اللغة العربية بفصول ومدارس التربية السمعية.
- مطالعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بقوائم المفردات اللغوية وتعليمها.
- استعراض أدبيات المجال التى اهتمت بتعليم المفردات وارتباطها بالصور المرئية.
- حصر المفردات اللغوية المناسبة لطبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية وصياغتها صياغة إجرائية.

وقد قام الباحث بوضع هذه المفردات التي تم حصرها في قائمة مبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم أربعة عشر محكمًا من المتخصصين في مجالات: تعليم اللغة العربية، وعلم النفس، والصحة النفسية، وبعض معلمي اللغة العربية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع؛ وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة تلك المفردات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وتحديد درجة أهميتها بالنسبة للتلاميذ مجموعة البحث، وأخيرًا، حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا من مفردات.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المفردات، حيث أجمع معظمهم على مناسبة القائمة في صورتها الحالية، وجاءت تعديلاتهم يسيرة تتعلق بتعديل بعض المفردات كطيارة بدلا من طائرة، وشَقة بدلا من بناء، وسَفِينَة بدلا من باخرة، وعسكري بدلا من جندي، فرخة بدلا من دجاجة، وحذف مفردات أخرى مثل: المتضادات، والألوان، والمذكر والمؤنث، والرمش، والحاجب، والزمن، والشعر، وحذف بعض الصفات مثل: لطيف، وهاديء، ومتفاهم، وإضافة مفردات أخرى مثل: مؤدب، وتوتة، وعربية، ومسجد، وكعبة، وشهادة(دراسية).. وقد تم ضبط قائمة المفردات في ضوء آرائهم. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على تصنيف المفردات اللغوية في عشر مجالات رئيسة هي :

- مفردات لجسم الإنسان .
- مفردات للطعام والشراب .
- مفردات للتعليم والتدريس .
- مفردات تتصل بالحيوانات .
- مفردات للأفعال الأساسية .
- مفردات للفواكه.
- مفردات للمواصلات .
- مفردات للخضراوات .
- مفردات للوظائف والأعمال .
- مفردات تتصل بالجمادات.

- **ثانياً: بناء اختبار دلالة المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية** :

سار بناء الاختبار في الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار : تم بناء الاختبار بهدف قياس مستوى توافر المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع فى المرحلة الابتدائية.
- محتوى الاختبار : يتكون الاختبار من عشرين سؤالا، مدعمة بصور مناسبة، ومألوفة للتلاميذ، ماعدا خمس أسئلة منها جاءت لفظية يسيرة لا تحتاج

إلى صور داعمة. وجميع الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد. وخصص لها عشرون درجة. ودارت الأسئلة حول عشرة مجالات للمفردات اللغوية المعيشية والمناسبة للتلاميذ بالصف السابع الابتدائي.

- **ثالثا : إعداد دليل المعلم :**

قام الباحث بإعداد دليل المعلم؛ لمساعدته فى تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. وقد تضمن هذا الدليل ما يلى :

- المقدمة : وفي هذه المقدمة تم توضيح هدف الدليل، وبيان أهمية المفردات والثروة اللغوية، مع تقديم بعض المباديء التربوية واللغوية، المساعدة على التنمية اللغوية بصفة عامة، وتنمية المفردات بصفة خاصة .
- محتوى الدليل : وفى هذا الجزء تم بيان الأنشطة اللغوية المدعومة بالصور والتدريبات، مع بعض المنظمات الرسومية، لتدريب التلميذ على استخدامها في كتابة المفردات التي ترتبط بكل صورة من الصور المصاحبة .
- الخطوات الإجرائية للمنظمات الرسومية في الدليل : وفى هذه النقطة تم توضيح الخطوات الإجرائية لإستراتيجية المنظمات الرسومية مع تقديم أمثلة لكل خطوة منها .
- نماذج تطبيقية لتنمية المفردات اللغوية : تم تزويد الدليل ببعض النماذج التطبيقية لتنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة وفقا للخطوات الإجرائية لإستراتيجية المظمات الرسومية.

- **رابعا : التجربة الاستطلاعية لاختبار دلالة المفردات اللغوية :**

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف السابع الابتدائي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببنها ـ محافظة القليوبية، وقد بلغ عددهم ستة تلاميذ، وتم التطبيق فى يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/١٢/١٣ ، وكان ذلك بهدف :

- حساب زمن الاختبار: يحسب الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة، والوقت الذي استغرقه أبطأ تلميذ، من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{المتوسط الزمنى} : \frac{٢٥ + ٤٥}{٢} = ٣٥ \text{ دقيقة تقريباً.}$$

أى أن زمن الاختبار حوالى ٣٥ دقيقة.

- حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار : (صلاح علام ، ٢٠٠٦ ، ٢٦٩): تم حساب معامل السهولة لبنود الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل السهولة = ص / ص + خ

حيث : ص = عدد الإجابات الصحيحة .
خ = عدد الإجابات الخطأ.

وفى ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التى يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢) أو أكثر من (٠.٨).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول(١) معاملات السهولة والصعوبة للبنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية

رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
١	٠.٥٦	٠.٤٤	١١	٠.٥٣	٠.٤٧
٢	٠.٤٥	٠.٥٥	١٢	٠.٥٠	٠.٥٠
٣	٠.٥٢	٠.٤٨	١٣	٠.٤٨	٠.٥٢
٤	٠.٤٩	٠.٥١	١٤	٠.٥٢	٠.٤٨
٥	٠.٤٧	٠.٥٣	١٥	٠.٥١	٠.٤٩
٦	٠.٥٠	٠.٥٠	١٦	٠.٥٦	٠.٤٤
٧	٠.٥٢	٠.٤٨	١٧	٠.٤٨	٠.٤٢
٨	٠.٣٦	٠.٦٤	١٨	٠.٤٨	٠.٥٢
٩	٠.٤٦	٠.٥٤	١٩	٠.٤٦	٠.٥٤
١٠	٠.٤٤	٠.٤٦	٢٠	٠.٥٢	٠.٤٨

يتضح من الجدول (١) أن معاملات سهولة البنود الفرعية التي تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠.٥٦ ـ ٠.٣٦)، وهى معاملات سهولة مقبولة. كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٤ ـ ٠.٤٢) وهى معاملات مقبولة ، لذا أبقى الباحث على جميع مفردات الاختبار؛ لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة.

- حساب معامل القوة التمييزية لبنود اختبار المفردات اللغوية : يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة فى الاختبار ، ويعد معامل تمييز المفردة دليلًا على صدقها. وقد تم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية : (صلاح علام،٢٠٠٦، ٢٦٩)

معامل التمييز= (مج س – مج ص) ÷ (ن × م) والجدول (٢) يوضح معامل التمييز لكل مفردة من البنود الفرعية للاختبار .

يتضح من الجدول (٢): أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٠ ٠.٥٣)، وهى معاملات تمييز مقبولة، لأنها ؛ أعلى من (٠.٣)، وأيضًا تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية على التمييز بين ذوى القدرة العالية وذوى القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذى يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

جدول(٢) معاملات التمييز لبنود اختبار المفردات اللغوية

رقم السؤال	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات التمييز
١	٠.٥٣	١١	٠.٤٦
٢	٠.٣٠	١٢	٠.٣٣
٣	٠.٤٥	١٣	٠.٤٣
٤	٠.٤٥	١٤	٠.٤٢
٥	٠.٤٢	١٥	٠.٤٦
٦	٠.٤٦	١٦	٠.٤٦
٧	٠.٣٣	١٧	٠.٤٥
٨	٠.٤٢	١٨	٠.٣٢
٩	٠.٣٣	١٩	٠.٣٤
١٠	٠.٤٢	٢٠	٠.٣٨

وبهذه القيمة المرتفعة لمعامل التمييز ، ما يدل على أن الاختبار ذو قوة تمييزية مرتفعة، لذا يطمئن الباحث على دقة الاختبار.

- حساب معامل ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة ، ويقاس هذا الثبات إحصائيًا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى المرة الأولى ، والدرجات التى حصل عليها هؤلاء الطلاب فى المرة الثانية ، ومن أهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات : (فؤاد البهي،١٩٧٦، ٣٨)

- ✓ طريقة إعادة الاختبار .
- ✓ طريقة التجزئة النصفية.
- ✓ طريقة تحليل التباين.
- ✓ طريقة الاختبارات المتكافئة.

وقد تم حساب ثبات الاختبار ، بطريقة التجزئة النصفية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تم حساب ثبات اختبار دلالة المفردات اللغوية (للبنود الفرعية وللاختبار ككل) باستخدام أسلوبين إحصائيين، هما :

- ✓ الأسلوب الإحصائي الأول: حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد البنود الفرعية للاختبار، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع البنود الفرعية ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للاختبار ككل في حالة غياب أحد البنود الفرعية أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار فى حالة وجود جميع البنود الفرعية، أى أن تدخل أى من البنود الفرعية لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلى للاختبار.
- ✓ الأسلوب الإحصائي الثاني: حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية والدرجات الكلية للاختبار، فوجد أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية ، والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية بالأسلوبين الإحصائيين السابقين:

جدول (٣) معاملات ثبات البنود الفرعية واختبار دلالة المفردات اللغوية (ككل)

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار[٢]	بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار[٣]
١	٠.٨٤٦	❖❖٠.٨٢	١١	٠.٩٥٦	❖❖٠.٩٤
٢	٠.٩٤٦	❖❖٠.٧٦	١٢	٠.٩١٤	❖❖٠.٨٦
٣	٠.٩٤٩	❖❖٠.٧٥	١٣	٠.٩٦٥	❖❖٠.٨٠
٤	٠.٨٨٤	❖❖٠.٩٤	١٤	٠.٩٤٥	❖❖٠.٨٧
٥	٠.٨٩٤	❖❖٠.٨٦	١٥	٠.٨٦٧	❖❖٠.٨٣
٦	٠.٨٧٦	❖❖٠.٨٢	١٦	٠.٩٨٧	❖❖٠.٨٩
٧	٠.٩٤٨	❖❖٠.٨٣	١٧	٠.٩٩٦	❖❖٠.٨٧
٨	٠.٩٩٦	❖❖٠.٩٢	١٨	٠.٨٧٨	❖❖٠.٧٨
٩	٠.٨٤٧	❖❖٠.٩٥	١٩	٠.٩٤٢	❖❖٠.٨٨
١٠	٠.٧٤٨	❖❖٠.٩١	٢٠	٠.٩٦٣	❖❖٠.٨٦
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٦٣					

يتضح من الجدول (٣) ما يلي :

- ✓ أن معامل ألفا للاختبار ككل أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، أى أن تدخل كل بند فرعى لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- ✓ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة البند الفرعي) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية.
- ✓ أن معامل الثبات الكلي يساوي (٠.٩٦٣)، وهو معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على التلاميذ مجموعة البحث.

◄◄ صدق الاختبار: تم حساب صدق اختبار المفردات اللغوية من خلال الآتى:

- ✓ حساب الصدق الظاهري: حيث عرض اختبار المفردات اللغوية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٤) محكمًا، لتعرف مدى مناسبة الاختبار لتحديد المفردات اللغوية.
- ✓ حساب الصدق الذاتي: لقياس صدق اختبار المفردات اللغوية ، بالإضافة لصدق المحكمين ، فهو يعبر عما يحتويه الاختبار من القدرة التى يقيسها

---

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

(❖❖) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

خالية من الأخطاء والشوائب ، فالدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الشوائب تصبح هى المحك الذى يُنسب إليه صدق الاختبار ، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- حساب صدق البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية : تم حساب صدق البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الصعوبة الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف درجة أى من البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية البنود الفرعية للاختبار محكا للصعوبة الفرعية، والجدول (٤) يوضح معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية .

جدول (٤) معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار دلالة المفردات اللغوية

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار	بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار[٤]
١	٠.٩٤٦	٠.٨٦❖❖	١١	٠.٨٨٧	٠.٧٤❖❖
٢	٠.٩٥٦	٠.٧٥❖❖	١٢	٠.٩٨٧	٠.٨٨❖❖
٣	٠.٩٤٥	٠.٨٦❖❖	١٣	٠.٨٨٦	٠.٧٨❖❖
٤	٠.٩٤٠	٠.٩٣❖❖	١٤	٠.٩٤٥	٠.٨١❖❖
٥	٠.٩٤٢	٠.٨٨❖❖	١٥	٠.٩٥٦	٠.٨٤❖❖
٦	٠.٩٤٤	٠.٨٧❖❖	١٦	٠.٩٣٦	٠.٨٢❖❖
٧	٠.٩٤٤	٠.٨٧❖❖	١٧	٠.٩٤٩	٠.٨٣❖❖
٨	٠.٩٤٣	٠.٨٨❖❖	١٨	٠.٩٩٦	٠.٩٠❖❖
٩	٠.٩٥٦	٠.٨٩❖❖	١٩	٠.٩٨٤	٠.٩٢❖❖
١٠	٠.٨٩٦	٠.٧٦❖❖	٢٠	٠.٨٩١	٠.٧٨❖❖
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٣					

يتضح من الجدول (٤): أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة البند الفرعي من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع البنود الفرعية لاختبار المفردات اللغوية.

يتضح من الجدول (٤): أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة.

ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق ، لما يتميز به من درجة عالية فى الصدق والثبات.

- **خامسا** : **التطبيق الميدانى** :

تطبيق استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي.

---

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

- **مجموعة الدراسة**:

اختار الباحث مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببنها محافظة القليوبية وهم اثنا عشر تلميذا (يمثلون المجموعة التجريبية)، وقد اختار الباحث تلاميذ هذه المدرسة لاعتبارات عدة أهمها: الانضباط الذى تتميز به المدرسة على مستوى الإدارة ، بل والمحافظة ، مما يساعد الباحث فى التغلب على مشكلة غياب التلاميذ، إضافة إلى ترحيب المعلمين بالباحث وببتطبيق التجربة الميدانية.

- **التطبيق القبلى**:

قام الباحث بالتطبيق القبلى لأداة البحث، حيث اختار مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي، بلغ عددهم (١٢) تلميذًا وتلميذة وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢ ـ ١٤ عاما).

وذلك للحصول على البيانات القبلية التى تساعد فى العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، وتم ذلك من خلال استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري

والجدول (٥) يوضح نتائج التطبيق القبلى لاختبار المفردات اللغوية (ككل) وكل مجال فرعي على حدة:

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test للعينة الواحدة على اختبار المفردات اللغوية ككل وكل مجال فرعى على حده

مجالات المفردات اللغوية	التطبيق	العدد	المتوسط	قيمة اختبار ويلكوكسون	القيمة الاحتمالية p
	القبلى	١٢	٠.٣٥	٣	٠.٠٢٨
مفردات للطعام والشراب	القبلى	١٢	٠.٣٠	٠	٠.٠٣٦
مفردات للتعليم والتدريس.	القبلى	١٢	٠.٢٥	٠	٠.٠٥٩
مفردات تتصل بالحيوانات.	القبلى	١٢	٠.٣٥	٠	٠.٠٥٩
مفردات للأفعال الأساسية	القبلى	١٢	٠.٤١	٠	٠.٠٢٢
مفردات للفواكه.	القبلى	١٢	٠.٣٤	٠	٠.٠٥٩
مفردات للمواصلات.	القبلى	١٢	٠.٣٤	٣.٥	٠.١٧٥
مفردات للخضروات.	القبلى	١٢	٠.٣٨	٠	٠.٠٥٩
مفردات للوظائف والأعمال.	القبلى	١٢	٠.٣٦	٠	٠.١٠٠
مفردات تتصل بالجمادات.	القبلى	١٢	٠.٣٦	٠	٠.٠٠١
الاختبار ككل	القبلى	١٢	٦	٢	٠.٠٠٤

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة p الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٤ في الاختبار ككل وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠١) وهذا يعنى أننا نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط درجات المتعلمين في اختبار المفردات اللغوية أقل من المتوسط، مما يعنى أنهم يعانون من مشكلات في المفردات اللغوية لديهم، مما يستلزم تنميتها بالنسبة لهؤلاء المتعلمين.

- **تدريب التلاميذ على استراتيجية المنظمات الرسومية** :

تم تطبيق الاستراتيجية للتلاميذ ذوى الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي فى بداية الفصل الدراسى الأول، وتم ذلك يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٥/١٢/١٦) وحتى يوم الإثنين الموافق (٢٠١٦/١/١٨) ، أى في قرابة ثلاثين يوما، وتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

تعرف الباحث على المتعلمين ، كما عرّفَ المعلمُ القائمُ بالتطبيق الباحثَ لتلاميذه لتوفير جو من الألفة والمودة والتعارف الإيجابي مع الجميع .

تشجيع المتعلمين على تنفيذ أنشطة استرتيجية المنظمات الرسومية في قراءة أو كتابة ما يرتبط بالصورة من مفردات لغوية .

تجهيز المقاعد بما يحقق البهجة والتفاعل مع مجموعة البحث، وإعداد الأدوات(أوراق ومنظمات رسومية وأقلام ملونة) وتوفير الهدوء قبل البدء فى التدريس.

تكليف المتعلمين ببعض المهام اليسيرة عقب كل نشاط، مع الاستعانة بالصور المحببة والمناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

عقد لقاءات للباحث مع المعلم القائم بالتطبيق للمتابعة والاطمئنان، ولتذليل أية عقبات والإجابة عن أية استفسارات .

قيام المعلم بالتدريس لأفراد عينة البحث مع الاستعانة ببعض المعلمين الأكفاء ذوي الخبرة في تنفيذ الأنشطة اللغوية المتضمنة بالدليل، مع الحرص على تقديم التغذية الراجعة لهم.

تقديم بعض المعززات للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية مجموعة البحث؛ لتنشيط دافعيتهم نحو التعلم، والتى كان لها أثر كبير فى تشجيعهم وتحفيزهم للمشاركة بفاعلية .

- **التطبيق البعدي لاختبار المفردات اللغوية** :

بعد الانتهاء من التدريس المقدم في البحث الحالي قام الباحث بمساعدة المعلم بالتطبيق البعدي للاختبار على مجموعة البحث يوم الإثنين الموافق (٢٠١٦/١/١٨) في نفس اليوم بعد الانتهاء من التدريس بإستراتيجية المنظمات الرسومية لمجموعة البحث .

ويلاحظ قصر فترة التطبيق البعدي للاختبار لتحسن مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في فهم دلالة المفردات اللغوية المناسبة لهم والمرتبطة بالصور المقدمة في الاختبار عن ذي قبل.

- **سادسا: نتائج البحث** :

تمت معالجة الدرجات الخاصة بنتائج القياسين: القبلي والبعدي، وقد أسفرت المعالجات الإحصائية عن العديد من النتائج، أهمها:

- **نتائج متعلقة بفاعلية الإستراتيجية المُقدمة، في تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ** :

(عينة البحث). وقد تم صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مجالات المفردات اللغوية، وفي كل مجال فرعي، وذلك لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي لمجالات المفردات اللغوية المستهدفة. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لمجالات المفردات اللغوية

مجالات المفردات اللغوية	البيانات	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مفردات لجسم الإنسان.	الرتب الموجبة	٨	٣٦	٤.٥٠	-٢.٨٢	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٤	٠					
مفردات للطعام والشراب	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٢.٨١	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
مفردات للتعليم والتدريس.	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٣	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
مفردات تتصل بالحيوانات.	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٢.٧٣	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
مفردات للأفعال الأساسية	الرتب الموجبة	١٠	٥٥	٥.٥	-٢.٨٧	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٢	٠					
مفردات للفواكه.	الرتب الموجبة	١٠	٥٥	٥.٥	-٢.٨٨	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٢	٠					
مفردات للمواصلات.	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٢.٧٦	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
مفردات للخضروات.	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٢.٧٣	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
مفردات للوظائف والأعمال.	الرتب الموجبة	٧	٢٨	٤	-٢.٤٦	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٥	٠					
مفردات تتصل بالجمادات.	الرتب الموجبة	٩	٤٥	٥	-٢.٨١	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٣	٠					
الاختبار ككل	الرتب الموجبة	١٢	٧٨	٦.٥	-٣.٦٦	٠.٠١	١	قوى جدًا
	الرتب السالبة	٠	٠	٠				
	الصفرية	٠	٠					

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي مجالات المفردات اللغوية، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) (٦.٥) وبمجموع رتب (٧٨). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تساوي (٣.٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول ـ أيضا ـ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مجال فرعي من مجالات المفردات اللغوية، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٤.٠٠ ـ ٥.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب بين (٢٨ ـ ٥٥). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تتراوح بين (٢.٤٦ ـ ٢.٨٨)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الإستراتيجية المقدمة كانت فعالة في تنمية المفردات اللغوية لدى تلاميذ الصف السابع الابتدائي بمعاهد الأمل للصم. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولاً تامًا.

وبالرغم من الفاعلية التي حققتها الإستراتيجية المقدمة، في تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإن الباحث آثر التحقق من درجة هذه الفاعلية، وذلك بحساب نسبة الكسب المعدل التي تحققت لتلك المفردات.

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلتي (نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت)، وذلك كما يلي:

- نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio وذلك من خلال المعادلة الآتية :

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث :

MGBlake = نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك.

M1 = متوسط القياس القبلي.

M2 = متوسط القياس البعدي.

P : الدرجة الكلية للاختبار.

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (صفر) إلى (٢)، بحيث :

- ✓ إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١ تعتبر الاستراتيجية غير فعالة أو غير مقبولة الفعالية، أو منخفضة الفعالية.

- ✓ إذا كانت : ١ ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١.٢ تعد الاستراتيجية معقولة أو متوسطة الفعالية، أى أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.
- ✓ إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة ≥ ١.٢ تعد الاستراتيجية فعالة، ومقبولة. وهى القيمة التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية. (عزت عبد الحميد، ٢٠١١ : ٢٩٧ ـ ٢٩٨).

◄◄ حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت : Corrected Ezzat's Gain Ratio (CE Gratio) في الصورة الآتية :

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{P - M_1}$$

حيث : (CEGratio) = نسبة الكسب المصححة لـ عزت.

M1 = متوسط القياس القبلي. ، و M2 = متوسط القياس البعدي.

P = الدرجة الكلية للاختبار. وذلك بحيث :

- ✓ إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المصححة < ١.٥ تعد الاستراتيجية غير فعالة، أو غير مقبولة الفعالية أو منخفضة الفعالية.
- ✓ إذا كانت : ١.٥ ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة < ١.٨ تعد الاستراتيجية معقولة أو متوسطة الفعالية.
- ✓ إذا كانت : ١.٨ ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة، تعد الاستراتيجية فعالة ومقبولة. (عزت عبد الحميد، ٢٠١٣ ، ٧ ـ ٨)

والجدول (٧) يوضح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، والمصححة لـ عزت، في اختبار المفردات اللغوية ككل وكل مجال فرعي على حدة.

يتضح من الجدول (٧) ما يلي :

◄◄ أن قمية نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٢٠) على اختبار المفردات اللغوية ككل، وهى قيمة تساوى القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية المنظمات الرسومية) فعالة في تنمية المفردات اللغوية ككل، لدى التلاميذ ـ عينة الدراسة.

◄◄ أن قمية نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٨٠) على اختبار المفردات اللغوية ككل، وهى قيمة تساوي القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية الاستراتيجية، مما يشير إلى أن (استراتيجية المنظمات الرسومية) فعالة في تنمية المفردات اللغوية ككل لدى التلاميذ ـ عينة الدراسة.

◄◄ ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفردات اللغوية ككل

لصالح التطبيق البعدي، وأن استراتيجية المنظمات الرسومية لها تأثير قوي وفعال في تنمية المفردات اللغوية ككل، لدى عينة الدراسة في التطبيق البعدي.

جدول (٧) نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake، ونسبة الكسب المصححة (عزت) في اختبار المفردات اللغوية ككل وكل مجال فرعي على حدة.

المجالات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	نسبة الكسب المصححة لعزت
مفردات لجسم الإنسان	٠.٣٥	١.٤١	٢	١.٤٤	٢.٥٧
مفردات للطعام والشراب	٠.٣٠	١.٤١	٢	١.٢١	١.٩٩
مفردات للتعليم والتدريس.	٠.٢٥	١.٣٣	٢	١.٢٥	١.٩٦
مفردات تتصل بالحيوانات.	٠.٣٥	١.٦٧	٢	١.٤٦	٢.٢٥
مفردات للأفعال الأساسية	٠.٤١	١.٦٦	٢	١.٤١	٢.١٦
مفردات للفواكه.	٠.٣٤	١.٧٥	٢	١.٥٥	٢.٣٦
مفردات للمواصلات.	٠.٣٤	١.٦٦	٢	١.٤٥	٢.٢٥
مفردات للخضروات.	٠.٣٨	١.٦٦	٢	١.٤٠	٢.١٧
مفردات للوظائف والأعمال.	٠.٣٦	١.٤١	٢	١.٢٠	١.٩٠
مفردات تتصل بالجمادات.	٠.٣٦	١.٥٨	٢	١.٣٥	٢.١٢
الاختبار ككل	٦	١٥.٦	٢٠	١.٢٠	١.٨٠

ومما تقدم يتبين فاعلية استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت قراءة المفردات اللغوية وفهم دلالتها (Luckner & Et al., 2001 ، حنان فياض، ٢٠٠٤، Hughes faye N, 2004 ، Scott 2005 ، إبراهيم محمد علي ٢٠٠٦، إلهام سويلم ٢٠٠٦، ماهر شعبان ٢٠١١ ، وحيد حافظ ، حنان فياض ٢٠١٦). وبهذا يُقبل الفرض قبولا تاما .

ويمكن تفسير فاعلية استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بما يلي :

- قراءة المعلم كل مفردة من هذه المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة المعروضة على التلاميذ بطريقة الشفاه، مصاحبا ذلك بترجمة إلى لغة الإشارة الدالة على معنى المفردة والتعريف بها، ساعد على نمو المفردات اللغوية وفهم دلالتها.
- ملاحظة الباحث مع المعلم لاستجابات التلاميذ، وما يبدو على ملامح وجوههم من مشاعر الفرح أو الحزن أو الدهشة أو الاستغراب وغير ذلك من مشاعر وأحاسيس تجاه كل مفردة لغوية، كان عاملا مؤثرا في فهم دلالة المفردة اللغوية.

- مشاركة المعلم تلاميذ في كتابة المفردات اللغوية المرتبطة بعناصر الصورة أسفل كل منها. واقتناع المعلم مع تلاميذه بالمبدأ التربوي: (أَشْرِكْنِي .. أتعلمْ وأفهمْ ..) كان له دوره في تنمية المفردات والثروة اللغوية.
- استخدام أساليب تعزيز مناسبة، ومتنوعة مادية ومعنوية؛ لخفض ما يكون لديهم من كراهية وعدوان، مع ملاحظة أن الجمع بين نوعي التعزيز المادي والمعنوي يكون أقوى أثرا في نفوس أبنائنا ذوي الإعاقة السمعية.
- تشجيع المعلم لتلاميذه على استخدام طريقة هجاء الأصابع Finger Spiling في الهواء، حيث تؤكد بعض الدراسات (إبراهيم محمد علي ٢٠٠٦، ٢٩٧) أن هذه الطريقة من أنسب الطرق لتعليم قراءة المفردات وكتابتها لذوي الإعاقة السمعية وهي تعد تعويضا للأصم عن فقد سماع هذه الكلمات.
- مساعدة المعلم تلاميذه في تحديد ما بين هذه المفردات المرتبطة بالصورة من علاقات مثل علاقة التضاد بين: (سعيد x حزين) ، (طويل x قصير) ، (صادق x كاذب) ، وعلاقة الأجزاء بالكل بين : (الأسرة ، الأب، الأم، الجد، الجدة، الإخوة) .
- تقديم نموذج لبعض المنظمات الرسومية المناسبة؛ لتمثيل العلاقة بين هذه المفردات اللغوية بشكل ميسر لذوي الإعاقة السمعية ، مع تضمين الأنشطة اللغوية والتدريبات صورا وموضوعات ترتبط بحياة التلاميذ، واحتياجاتهم .
- تضمين أنشطة الاستراتيجية صورا ملونة ومعبرة، وأشكالا توضيحية سهلة تثير دافعية التلاميذ في فهم دلالة المفردات اللغوية المرتبطة بهذه الصور والأشكال، فضلا عن تدعيم هذه الأنشطة بلغة الجسد body language والإشارات المناسبة .
- ملاحظة الباحث للعلاقة بين معلم الفصل وتلاميذه ذوي الإعاقة السمعية، فكانت على أساس من الحب، والاحترام والتقبل، وإتاحة فرص التعبير عن مشاعرهم ووجهة نظرهم؛ كان له دوره في خفض القلق والصراع، مع ظهور ملامح السعادة والبشر والفرح على وجوههم عند تنمية المفردات المرتبطة بالصور المعروضة... فمثلا عند رؤية صورة (الكعبة المشرفة) صاح بعضهم طربا وعبروا بلغة الإشارة عن العدد(٧)، بينما قال آخرون: (الله الله .. ، يارب...) وارتبطت الصورة عند تلميذتين من المجموعة بمفردات على حد تعبيرهم : (الصلاة ..، طيارة .. بابا وماما..) و(يارب يارب ..) يعني يارب أنا أزور الكعبة.

وبناءً على ما سبق تتلخص نتائج البحث الحالي فى ظهور تحسن ملحوظ فى تنمية المفردات والثروة اللغوية المرتبطة بالصورة والمناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام استراتيجية المنظمات الرسومية وما يتصل بها من أنشطة وأساليب وإجراءات تعتمد المشاركة والتفاعل (أَشْرِكْنِي .. أتَعَلّمْ وأفهَمْ ..) .

وفي ضوء أدبيات المجال التربوي بالبحث الحالي، وماتوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية ذات الصلة فيما يلي :

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات، أهمها:

- ضرورة العناية بتربية التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وتوفير متطلباتهم الخاصة بهم من كتب وأدوات وأنشطة لغوية في ضوء خصائصهم وقدراتهم .
- نشر ثقافة الاهتمام بذوي الإعاقة السمعية ومساعدتهم في المدرسة والمجتمع، من أهم عومل النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة .
- استخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية في صورها ثنائية أو ثلاثية الأبعاد والمرتبطة بالصور المحببة للتلاميذ (ماذا ترى في الصورة ؟ ـ ماصفاته ؟ ـ قدم أمثلة له) .
- ضرورة عقد ورش عمل لمعلمي فصول ومدارس التربية السمعية لتوظيف إستراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية مهارات اللغة العربية والمفردات اللغوية .
- توظيف كافة القواسم المشتركة بين ذوي الإعاقة السمعية وبين غيرهم من العاديين توظيفا تربويا ولغويا، ومن أهم هذه القواسم المشتركة الاستقبال المرئي بالعين للصور والنصوص القرائية والتفاعل معها؛ مما يدعم اللغة الإشارية وهجاء الأصابع .

- **مقترحات البحث** :

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات أهمها :

- تنمية مهارات التواصل اللغوي المناسبة لذوي الإعاقة السمعية باستخدام إستراتيجية المنظمات الرسومية.
- دراسة العلاقة بين طبيعة اللغة الإشارية وخصائصها وبين طبيعة اللغة العربية ومفرداتها، وأثرهذه العلاقة في الكتابة الصحيحة وفهم المقروء .
- فاعلية المنظمات الرسومية في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية .
- إعداد قاموس (لغوي/ إشاري) شامل لقوائم المفردات اللغوية المناسبة لذوي الإعاقة السمعية مع الوفاء باحتياجات المتعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم .

- **قائمة المراجع** :

-ابتهاج أحمد حسنين (١٩٩٩) : إعداد منهج فى اللغة العربية للمعوقين سمعياً بمدارس الأمل فى ضوء طبيعتهم وحاجاتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج.

-إبراهيم محمد عطا، حاسن رافع الشهرى (٢٠١٠): طرق التدريس العامة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

-إبراهيم محمد علي (٢٠٠٦) : برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة للتلاميذ المعوقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية، جامعة طنطا: كلية التربية، مجلة كلية التربية؛ عدد٣٥ المجلد الثاني ص ص ٢٨٢ -٣٣٨ .

-أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠) : الطفل ومشكلات القراءة، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

-أمانى حامد مرغنى طلبة (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج قائم على الاتصال الكلى لتلاميذ المرحلة الإبتدائية المعاقين سمعيا فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

-إسماعيل إسماعيل الصاوى (٢٠٠٩) : صعوبات الفهم المعرفية والميتامعرفية، مفاهيم نظرية وتشخيصية، وبرنامج مقترح، القاهرة، دار الفكر العربى.

-السيد شحاته محمد المراغى (٢٠٠٨) : التواصل التكولوجى كنظام لتعلم الصم والعميان، دراسات فى المناهج وطرق التدريس (الجزء الأول)، العدد ١٣٢، ص ص١٥ - ٦٩.

-بدر النعمي أبو العزم حسن (١٩٩٣) : إعداد كتب القراءة للتلاميذ المعوقين سمعياً بالحلقة الأولى من التعليم الأساسىفى ضوء أهداف المرحلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

-جوزف د٠ نوفاك، د٠ بوب جووين (١٩٩٥) : تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدى، إبراهيم محمد الشافعى، الرياض، جامعة الملك سعود، شئون المكتبات.

-جمال الخطيب وآخرون (٢٠٠٧) : مقدمة فى تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-حسن الجبالى (٢٠٠٥) : الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

-حسنى عبد البارى عصر (١٩٩٩) : الفهم عن القراءة، طبيعته، عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

-حنان فياض (٢٠٠٤) : تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

-رشدى أحمد طعيمة، علاء الدين الشعيبى (٢٠٠٦) : تعليم القراءة والأدب، استرتيجيات مختلفة لجمهور متنوع ، القاهرة: دار الفكر العربى.

-رضا مسعد السعيد،هويدا محمد الحسيني (٢٠٠٧) : استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

-روحى عبدات (٢٠٠٨) : مهارة القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والملتحقين فى مراكز التربية الخاصة، مؤسسة زايد العليا للرعاية، وزارة الشئون الاجتماعية، مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

- سمير عبد الوهاب أحمد(٢٠٠١): بحوث ودراسات في اللغة العربية، المنصورة: المكتبة العصرية .

-سمير عبد الوهاب، محمود جلال(٢٠٠٤): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية(رؤية تربوية) الطبعة الثانية، دمياط : مطبعة نانسي.

-صفاء عبد العزيز سلطان (١٩٩٥) : تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً فى ضوء مستويات الفهم اللغوى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.

-صلاح علام (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوى والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة : دار الفكر العربى .

-عادل السيد سرايا (٢٠٠٩) : تصميم برنامج مقترح قائم على مدخل مجموعات التدريب التشاركي وأثره على تنمية مهارات استخدام المنظمات الرسومية والكفاءة الذاتية لدى معلمي مدارس الدمج التربوي بالسعودية، جامعة قناة السويس: كلية التربية بالعريش،مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العاشر(الجزء الرابع) ص ص ٣٥٧ - ٣٥٨

-عبد الحميد زهرى سعد (٢٠٠٠): تعليم التعبير وعلاقته بفنون اللغة، القاهرة : مطبعة العشرى.

-عبد الملطب أمين القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثانية، القاهرة : دار الفكر العربى.

-عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٩) : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١): الإحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج (SPSS18)، القاهرة : دار الفكر العربي.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٣): تصحيح نسبة الكسب المعدلة ل بلاك (نسبة الكسب المصححة ل عزت)، المؤتمر السنوى التاسع والعشرون لعلم النفس في مصر والعالم العربي ٢١، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ٣٠مارس - ١ أبريل.

-على أحمد مدكور (٢٠٠٠) : تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى.

-على سعد جاب الله، وحيد السيد حافظ، ماهر شعبان عبد البارى (٢٠٠٩) : تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مطبعة إيتراك للطبع والنشر والتوزيع.

- على عبد النبى حنفى (١٩٩٨): التقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم وضعاف السمع (دراسة مقارنة). المؤتمر القومى السابع، القاهرة: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية. ص ص ٢٥٢ - ٢٧٠.

-فؤاد البهى السيد (١٩٧٦): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى .

-كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، عالم الكتب.

-لبنى حسن محمد مطر (٢٠٠٩) : برنامج لتنمية الاستعداد للقرءة والكتابة لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

-ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١٠) : استرايتجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، الأردن، عمان، دار المسيرة.

-ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١١) : تعلم المفردات اللغوية Learning Vocabulary، الأردن، عمان، دار المسيرة.

-محمد إبراهيم عبادة(١٩٨٤): الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، الإسكندرية، منشأة المعارف.

-محمد أحمد صالح الإمام (٢٠٠٤) : مشكلات الطلبة المعاقين سمعيا وعلاقتها في بعض المتغيرات، جامعة المنصورة : كلية التربية، مجلة كلية التربية - العدد٥٥ - الجزء الثاني - مايو ص ص ٥٠ - ٧٧ .

-محمد جعفر ثابت (٢٠٠٢) : القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائى والصف الثالث فى مدينة الرياض، دراسات نفسية، المجلد الثانى عشر، العدد ٤، ص ص ٥٩٧ -٦٠٨.

-محمد جعفر ثابت (٢٠٠٤) : العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد ١٧، ص ص ٦٥١ -٦٨٢.

-محمد جعفر ثابت (٢٠٠٧) : الإنتباه وخطا الإدراك البصرى وعلاقتهما بمستوى التحصيل الدراسى لدى المعاقين سمعيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولية، مجلة ك٢٤، التربية جامعة الإمارات العربية، العدد ٢٤، ص ص ٢٠٠ -٢٣٥.

-محمد حسن المرسي (٢٠٠٨): قراءة الصورة مدخل إلى التفكير التأملي والتعبير الإبداعي، ٦ أكتوبر: المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، ط١.

-محمود زايد ملكاوى (٢٠٠٨) : الوسائل السمعية، الرياض، دار الزهراء.

-محيى شوقى عبد الغفار (١٩٩٨) : منهج مقترح فى اللغة العربية للطلاب المعاقين سمعياً فى المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.

-مصطفى رسلان شلبى (٢٠٠٩) : قوائم المفردات مالها وما عليها فى إعداد كتب القراءة. المؤتمر العلمى التاسع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة فى الوطن العربى بين الانقرائية والإخراج، مجلة القراءة والمعرفة ، المجلد الثانى، والمنعقد فى دار الضيافة بجامعة عين شمس فى الفترة من ١٥ -١٦ يوليو، ص ص ٦٥ -٧٥ .

-وحيد السيد إسماعيل حافظ، حنان محمد فياض(٢٠١٦) : " برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية" جامعة عين شمس : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مارس العدد (٢١٤) ص ص: ١ - ١٠٦

-وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) : القرار الوزارى رقم ٣٧ لعام ١٩٩٠، في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة: الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية.

-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) : أهداف مدارس وفصول التربية السمعية، القاهرة: الإدارة العامة للتربية الخاصة، مكتب مستشار التربية الخاصة.

-يوسف قطامى، محمد الروسان (٢٠٠٥) : الخرائط المفاهيمية وأسسها النظرية، تطبيقات على دروس القواعد العربية، الأردن، دار الفكر.

- Ahmed, Elahm Sweilem (2006) :Suggested strategy Based on Using Graphic Organizer to Develop Vocabulary for Deaf Students ,M. A. Degree in Education, Institute of Educational Students Cairo University.

- Bowman, Leigh ; Carpenter, Jan : Baone, Rose Ann (1998) : using Graphic Organizers Cooperative Learning Groups, and Higher Order thinking skills to improve Reading comprehension A. Project Research Saint Xavier University.

- Dicecco, Vonnie M; Glcason, Mary M (2002) : using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge form Expository text , Journal of Learning Disabilities, Vol 35, No4, PP 306-320.

- Bieser, Eileen. (1984) : Application of Ausubel's theory fo meaningful Verbal Learning to Curriculum, Teaching and Learning

of Deaf Student's International Symposium on Cognition, Educational and Deafness, Vol 1& II.

- Fjeld, Diane. (1989) : The Effects of Visual Structural Overviews and Advance Organizer on Deaf Student's PH.D, University of Minnesota.
- Griffin, Cynthia C; Malone, Linda Duncan : Kamenev Edward J (1995) : Effects f Graphic Organizer Instruciton on fifth Grade Students . The Journal of Educational Research , Vol. 89, No,2, PP. 98-107.
- Humphries, Sherry: Luckier, John L (1992) : Picturing leas through graphic organizers perspectives in education and Deafness, Vol 1, n2, PP 8-9.
- Hughes, Faye N (2004) : The Effects of Utilizing Graphic Organizers with traditional Basal Reading Instruction on Sixth Grade Reading Comprehension Achievement Scores Doctor of Education, Foramen Illinois unveils.
- Jiang Xiangying (2007) : The Impact of Graphic Organizer Instruction on English – AS – A feign Language College Students Reading Comprehension Doctor of Philosophy, Northern Arizona University.
- John, Luckner (2001) : Visual Teaching Strategies for student's who are Deaf or hard of hearing 1st Davison of Special Education University of Northern Colorado, Greeley, Teaching Exposal Children, Janl Feb 2001, Vol.33, Issue 3, PP 7-38.
- Kim Ae – Hwa; Vaughn Sharon : Wanzek Jeanne : Wei Shan gin (2004) : Graphic Organizers and their effects on the reading Comprehension of Students with L.D Journal of Learning Disabilities, Vol3, No.2, P. 105-118.
- Kirylo, James D; Millet, Courtney P (2000) : Graphic Organizers : An Integral Component to facilitate comprehension During Basal Reading Instruction Reading Improvement, Vol37, NO.4, PP 86-179.
- Kelly, Ronald R; Libertine, John A; Shannon Nora (2001) :Deaf college Students Reading Comprehension and Strategy Use American Annals of the Deaf , Vol.146, NO.5, PP 385-398.
- Orlich, Donald C; Hader, Robert J: Callahan, Richard C; Treviso Michael S; Brown, abide H (2007): Taking Strategies, Acuide to effective instruction Houghton Mifflin Company New York.

- McCarthy, M. & O' Dell, F. (1999): English Vocabulary in Use, Elementary.ambridge University Press.
- Richards , Jack C. & Schmidt , Richard (2002) : Longman dictionary of language teaching and applied linguistics 3rd Edition , London : Longman .
- Sartawi, abd El-aziz; Al – Hilawani, Yasser A (1998) : Apilot Study of Reading Comprehension Strategies of Students who are deaf / Hard of Hearing in a Non – English Specking country journal of children's communication development, Vol 20, No,1, PP 27-32.
- Scott, Judith A. (2005) : Creating opportunities to acquire new word meaning from text. in Teaching and Learning Vocabulary , Kamil , Michael L. & Hiebert , Elfrieda (Eds) , Mahwah – New Jersey : Lawrence Erlbaum Association Publishers .
- Tarquin, Paui; Walker , Sharon (1997) : Creating Success in the Classroom! Visual Organizers and How to use them educational resource information Center ERIC, No : ED403235.
- Willis , Judy M.D.(2008) : Teaching the brain to read : Strategies for improving fluency , vocabulary and comprehension. Alexandria – Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

دراسة وصفية تحليلية لأسباب عزوف الطلاب و الطالبات عن استخدام المكتبة الجامعية وأثر ذلك على العملية التعليمية

إعداد :

د / سعيد بن جميل أبو رزيزة

الأستاذ المساعد بجامعة الملك عبدالعزيز

جدة المملكة العربية السعودية

" دراسة وصفية تحليلية لأسباب عزوف الطلاب و الطالبات عن استخدام المكتبة الجامعية وأثر ذلك على العملية التعليمية "

د / سعيد بن جميل أبو رزيزة

- **ملخص البحث** :

تعد المكتبة الجامعية احد الآليات التي تدعم العملية التعليمية ، وعلى الرغم من ذلك إلا أن الملاحظ انخفاض معدل استخدام المكتبة الجامعية. ومن هذا المنطلق ينظر هذا البحث أهم العوامل التي تؤدي إلى هذا العزوف ، بهدف بحث سبل تعزيز دور المكتبات الجامعية في عملية التعليم، ووضع التوصيات والمقترحات التي تنهض بدور المكتبة ،لتحقيق أهدافها التعليمية ، وذلك تطبيقا علي عينة عمدية Purposive sample قوامها (٨٠٠) من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز. تنتمي هذه الدراسة إلى مجال الدراسات الوصفية باستخدام منهج المسح ، وأداتي المسح الميداني Questionnaire ، مجموعات النقاش المركزة Focus Group ، وقد أظهرت الدّراسة إنخفاض أعداد المستخدمين للمكتبة بشكل عام، كما إن إنحسار دور المكتبة يمكن أن نعزوه الى أن البحث العلمي لا يعتبر جزء من الفلسفة التعليمية للدراسة الجامعية خصوصا في مرحلة السنة التحضيرية يتضح ذلك من قلة الواجبات التي توجه الطالب إلى استخدام المكتبة. كما أظهرت الدراسة أن ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى معظم الطلاب يشكل عائقا يمنعهم من الإستفادة من مصادر المعرفة المتاحة بالمكتبة. وقد أظهرالبحث وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيري النوع (ذكور - إناث) ومعدل استخدام المكتبة الجامعية وذلك لصالح الإناث، كذلك وجود دلالة إحصائية بين متغيري معدل الاستخدام والتخصص لصالح طلاب الكليات العملية حيث أظهر البحث ان طلاب التخصص العملية هم الأكثر استخداما للمراجع والدوريات الاجنبية. واقترحت الدراسة ضرورة مراجعة الفلسفة التعليمية وخصوصا دور اللغة الإنجليزية كلغة للبحث و التعلم و العمل على رفع مهارات الطلاب البحثية ليتمكن الطلاب من الإستفادة من مصادر التعلم التى توفرها لهم المكتبة الجامعية.

كلمات مفتاحية : دراسة وصفية تحليلية - أسباب العزوف - استخدام المكتبة الجامعية - العملية التعليمية .

Descriptive Analytical Study Regarding the Reasons Behind Students' Reluctance of Using the University Library and the Impact on the Educational Process

Dr. Saeed bin Jameel Abu Ruziza

Abstract :

The university library is one of the mechanisms that support the educational process, although it is noted that the rate of use of the university library is low. regarding notes , this research examines the most important factors that lead to this reluctance, in order to examine the ways to enhance the role of university libraries in the education process, and to make recommendations and proposals that enhance the role of the library to achieve its educational goals, based on a sample of 800 students from King Abdulaziz University. This study belongs to the field of descriptive studies using the survey methodology, the Questionnaire survey tools,& focus group discussions, the study showed that the number of users of the library in general decreased, and the decline of the role of the library can be attributed to the fact that scientific research is not part of educational

philosophy Especially in the preparatory year. This is evident from the lack of duties that lead students to use a library. The study also showed that the weakness of the level of English for most students is an obstacle that prevents them from taking advantage of the sources of knowledge available in the library. The study showed that there were statistically significant differences between the variables of gender (male and female) and the rate of use of the university library for the benefit of females. There is also a statistical significance between the variables of the use rate and specialization for the benefit of the students of the practical colleges. The research showed that the practical specializations' students are the most used for foreign references and periodicals. The study suggested the need to review the educational philosophy, especially the role of English as a language of research and learning, and work to raise the students' research skills so that students can benefit from the sources of learning provided by the university library.

Keywords : Descriptive Analytical Study- Reasons Behind Students' Reluctance- Using the University Library - Educational Process.

- **مقدمة** :

تؤدي المكتبة الجامعية في وقتنا الحاضر دورًا بارزًا في العملية التعليمية الجامعية، إذ تعتبر أساسا لمساعدة الجامعة على أداء رسالتها الأكاديمية والتعليمية والبحثية. وقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية الدور الذي تضطلع به المكتبة في الجامعة، إذ تُعد المصدر الأساسي لتوفير مصادر المعلومات العلمية والمرجعية للمجتمع الأكاديمي، وتمد المؤسسة التابعة لها بأحدث المعلومات في مجال برامجها وتخصصاتها، وتشكل بذلك جزءًا لا يتجزأ من رسالة المؤسسة التعليمية في تحقيقها لأهدافها ووظائفها المختلفة. (العقلا، ١٤٣٢).

وقد شهدت السنوات الأخيرة مرحلة الاندماج والتكامل بين تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ، وأثار ذلك التطور المذهل مجموعة تحديات أبرزها سرعة الوصول للمعلومة ، وتعد المكتبات من الجهات التي استفادت من هذا التطور التقني الهائل فظهرت المكتبات الإلكترونية نتيجة للتطور العلمي المستمر، والسعي الحثيث من قبل اختصاصي المكتبات والمعلومات في إيجاد واستخدام وتطبيق وسائل ووسائط جديدة تسهل وتساعد في الوقت نفسه على تقديم خدمات مكتبية ومعلوماتية مناسبة ومتطورة للمستفيدين. (عريشي، ١٤٢٥).

ومن هنا فقد اتجهت الأنظار نحو المكتبة الجامعية كوسيلة أساسية تقوم بمهمة "تجميع المعلومات، وكافة أنواع المعارف البشرية، ومصادرها المختلفة، كما تقوم بمهمة تصنيف هذه المعلومات وترتيبها وتحليلها، ثم إعادة بثها واسترجاعها عن طريق خدماتها ووسائلها التعليمية والتكنولوجية الحديثة.

- **مشكلة الدراسة وأهميتها** :

تؤدي المكتبات الجامعية دوراً أساسياً في تعزيز العملية التعليمية وذلك بتوفير مصادر المعرفة المختلفة إلى منسوبيها مما ينعكس أثره في تطوير

مخرجات التعليم، ورغم ارتباط تطور الأمم بالبحث العلمي المشيد من قبل أبناءه من طلاب العلم ، الا أن المشاهد هو عزوف الطلاب من المكتبات وعمليات البحث ، والذي له أسبابه في القصور من ناحية العملية التعليمية المنهجية أو النظام الإداري المسير للمنظومة التعليمية الأساسية أو الجامعية ، مما يتوجب علينا تحديد أسباب القصور و معالجتة و النظر في الطرق العلمية لتعزيز العلاقة بين الطالب الجامعي والمكتبة الجامعية بما يعود إيجابنا على جودة المنتج العلمي (الغرباني).

وتأسيسا علي ماسبق تتلخص المشكلة البحثية في دراسة أهم العوامل التي تؤدي إلى هذا العزوف، ثم وضع التوصيات والمقترحات التي تنهض بدور المكتبة،لتحقيق أهدافها التعليمية، ، وذلك تطبيقا علي عينة قوامها (٨٠٠) من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز.

- **أهداف البحث** :

يتحدد الهدف الرئيسي للدراسة في رصد و تحليل أهم الأسباب التي تؤدي إلى نفور الطلاب من المكتبات و إستخدام المصادر المتاحة بها ، ومن ثم بحث سبل تعزيز دور المكتبات الجامعية ، تطبيقا علي احدى جامعات المملكة العربية السعودية، بهدف الوصول لوضع آلية لتطوير وتكثيف استخدام طلاب وطالبات الجامعة للمكتبات الجامعية بشكل خاص داخل الجامعة موضوع الدراسة ، وينبثق من الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية :

- رصد وتحليل وتقييم علاقة طلاب وطالبات الجامعة بالمكتبة الجامعية، من خلال تحديد : كثافة الاستخدام لأوعية المعلومات المتاحة من خلال المكتبة - نوع ودوافع الاستخدام - طبيعة اتجاهات الطلاب والطالبات نحو دور المكتبة في تطوير التعليم والبحث العلمي .
- اختبار العلاقة الارتباطية بين الخصائص الديموجرافية للعينة (النوع – العمر – طبيعة الدراسة – المستوي الاقتصادي الاجتماعي SES) وبين استخدام المكتبة الجامعية.
- طرح أنسب السبل لمعالجة المشكلات المرتبطة بضعف إقبال الطلاب علي المكتبة الجامعية وخدماتها.
- تحديد اهم المهارات اللازم تطويرها لدى الطلاب لتفعيل الاستفادة من المكتبة الجامعية بالشكل المتوقع مثال ذلك: مهارات البحث العلمي ، مهارات الكتابة الاكاديمية، ومهارة اللغة الإنجليزية.

- **الإطار النظري** :

يعرض الباحث للدراسات السابقة علي النحو التالي:

- دراسة هناء عبد الحكيم كاظم، سيناء شمال مصحب؟ (٢٠١٣) حول النشر الالكتروني ودوره في تطوير البحث العلمي وسعت الى التعرف على استخدام النشر الالكتروني لدى طلبة كلية العلوم ، واستخدمت الدراسة العينة

الطبقية التناسبية تطبيقا على ٢٢٣ طالب وطالبة .واكدت تباين اراء الطلبة في استخدامهم لصادر المعلومات الالكترونية بأن الكتب العلمية تعد من اهم مصادر النشر الالكترونية وبلغت ٣٢,٢٧٪ اما التقارير بلغت ٣١,٣٩٪، واوصت بضرورة العمل على توفير تقنيات النشر الالكتروني في المكتبات الجامعية ،كالحواسيب ،تقنية الاقراص المكتنزة ،الوسائط المتعددة لغرض استخدامها.

- دراسة نادية بعيبع ، غذفة شريفة (٢٠١٢) حول دور المكتبة الجامعية في ظل التطورات التكنولوجية ، وذلك تطبيقا علي عينة عمدية من طلاب واساتذة الماجستير والسنه الاخيرة بالجامعة ، اوضحت النتائج أن ٣٦.٣٤٪ ترى أن دور المكتبة مقبول، إلا أن نسبة ٣١.٨٢٪ ترى أن دور الجامعة ضعيف في خدمة البحث العلمي بسبب النقص في توفير قاعات مناسبة للمطالعة ، واكد اغلب أفراد العينة أن المكتبة لا تساير الجديد من المنشورات خاصة الدوريات فهي غير قادرة على تلبية احتياجات الباحثين.
- دراسة جيفري فورد (2012) ,Geoffrey Ford، والتي تنتمي إلي دراسات المستخدمين بهدف التعرف علي سلوك المستخدمين من الطلاب في المكتبات الجامعية ، وأوصت بضرورة تحديث المكتبات الجامعية في عصر انفجار المعلومات.
- دراسة حسين محمد إبراهيم العرياني (٢٠١١)، وسعت للتعرُّف على واقع التعليم الإلكتروني في كلية الملك خالد العسكرية ، وقدمت قراءة في مستقبل التعليم الإلكتروني وأوصت بضرورة تطوير الخدمات المكتبية.
- دراسة لوي و بيرنيس Liu and Bernice (2011) ، تطبيقا علي طلاب الأقليات في جامعة ولاية سان خوسيه لبحث تأثير اللغة علي استخدام الطلاب للمكتبة الجامعية ، وأكدت أن الطلاب الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية هم الأكثر استخداما للمكتبة الجامعية وذلك نظرا لان معظم الدراسات والمؤلفات الحديثة تعتمد علي اللغة الانجليزية في معظم المكتبات الجامعية بدول العالم ، وبالتالي فان اتقان مهارة اللغة الانجليزية تعزز من تعامل الطلاب في المحلة الجامعية مع المكتبات ومصادر المعلومات.
- دراسة هند علي لبان ، موضي ابراهيم الدبيان (٢٠١٠) حول واقع حركة الوصول الحر في المؤسسات المعلوماتية التابعة للجامعات الحكومية ، قامت بفحص مواقع منصات الوصول الحر للمؤسسات المعلوماتية في كل جامعة، للتأكد من مدى إتاحة تلك المنصات دون قيد أو شرط ، وانتهت إلي أن أهم الأدوار بالنسبة للمؤسسات المعلوماتية هو إتاحة الدوريات وإنشاء المستودعات الرقمية.
- دراسة روسمان باركر (2010) :Rossman, Parker ، وعرضت لمفهوم الجامعة الإلكترونية Electronic University والأسس والأهداف والأولويات الخاصة بتفعيل مفهوم الجامعة الالكترونية ، ودور المكتبات الجامعية الالكترونية ، وأوصت بربط المكتبات البحثية في العالم ، وتطوير مفهوم الكتب الالكترونية

- دراسة أماني جمال مجاهد (٢٠١٠) حول استخدام الشبكات الاجتماعية في تقديم خدمات مكتبية متطورة ، وسعت لحصر المكتبات التي تتيح خدماتها من خلال هذه الشبكات لقياس نوعيتها ومدى تواصل هذه المكتبات مع هذه الشبكات ، واوصت بضرورة تطوير خدمات المعلومات المقدمة في مجال المكتبات ومراكز المعلومات.
- دراسة عصام منصور (٢٠١٠) وعرض لتأثير التسويق ـ علماً ومهنة ـ في بيئة المكتبات والمعلومات بهدف تسويق خدمات المعلومات بمكتبات كليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت ، واكد علي دور الإعلان والترويج في تقديم خدمات إلى جمهورها من المستفيدين .
- دراسة خولة محمد الشويعر (٢٠٠٩) حول قياس جودة خدمات المكتبات العامة وسعت لقياس وتقييم جودة الخدمات المقدمة من مكتبة الملك عبد العزيز العامة بمدينة الرياض، اعتماد على آراء المستفيدين من هذه الخدمات، ومدى تحقق الجودة في الخدمات المقدمة ، وانتهت الي رضا معظم أفراد العينة محل الدراسة من المستفيدين عن خدمات المعلومات التي تقدمها المكتبة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٥.٧٩) وهذه نسبة تشير إلى تحقيق الجودة في خدمات المعلومات.
- دراسة بويل (٢٠٠٩) Powell وعرضت لتأثير طبيعة المدخلات في المكتبات الجامعية علي المستخدمين من الطلاب والأساتذة ، وأكدت ان دور المكتبات الجامعية الأكاديمية يمتد بالتأثير الي نجاح المؤسسة التعليمية ، وأوصت بتطوير المكتبات الأكاديمية ، وإجراء الدراسات علي جودة الخدمات المقدمة للمستخدمين.
- دراسة عبد الرشيد حافظ (٢٠٠٨) حول دور المكتبات الجامعية السعودية في برامج التعليم عن بعد تطبيقا علي جامعتي الملك عبد العزيز ، الإمام محمد بن سعود لتحديد رؤية أعضاء هيئة التدريس نحو دور المكتبات الجامعية في برامج التعليم عن بعد ، وأوصت بتوفير الآليات الخاصة بدعم المكتبات وتوفير خدمة المعلومات ، خاصة للمستفيدين من خارج الجامعة.
- دراسة عبد الله سالم العازمي (٢٠٠٨) وتناولت آراء أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت حول استخدام المكتبة وسبل تفعيل رسالتها ، بهدف تحديد أسباب عزوف طلاب كلية التربية عن استخدام المكتبة ، وأظهرت نتائج الدراسة وضوح الإرشادات باستخدام المكتبة والوصول للكتب المطلوبة ، وارتفاع مستوى خدمة التصوير، وأداء العاملين بالمكتبة. وأوصت بوضع استراتيجية مستقبلية لتفعيل الاتصال بين الناشرين وأمناء المكتبات.
- دراسة محمد صالح الحربي (٢٠٠٨) وتناولت التعليم الإلكتروني ـ المفهوم والأنواع وطرق التوظيف في التدريس عرض لمفهوم التعليم الممزوج Blended

learning، واكد علي تغير منظومة العملية التعليمية بكل مفرداتها ، وبما تتضمنها من مصادر واوعية المعلومات ، وتطور المكتبات التقليدية.

- دراسة محمد منير عبد الستار مرسى (٢٠٠٥) حول تطوير مكتبة أكاديمية المدينة كنموذج للمكتبات المتخصصة فى دعم التعليم الخاص اكدت ان المكتبات المتخصصة أصبحت من أهم العناصر التى يجب تواجدها فى جميع الجامعات والكليات والمعاهد الدراسية بما تتمتع به من أهمية بالغة لخدمة مجتمع الكليات والجامعات من توفير مصادر البحث والمعرفة ، واوصت بتبادل التعاون بين المكتبات المتخصصة والمكتبات العامة .
- دراسة محمد بيومي الفضالي (٢٠٠٥) حول عوامل عزوف الطلاب عن استخدام المكتبة ، تطبيقا علي عينة من (٦٥٢) من الطلاب في مختلف التخصصات و(٥٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ، وأشارت نتائج الدراسة إلى قلة وعي الطلاب بأهمية المكتبة ، وضعف رغبة الطلاب في القراءة والاطلاع تحقق وعدم وجود خدمات تفاعلية ، وأوصت بتطوير العمليات الفنية من فهرسة وتصنيف، ودعم مقتنيات المكتبة من الكتب والمراجع ، وتفعيل برامج التجهيزات والخدمات التكنولوجية الحديثة.
- دراسة كريمة جابر منيفي (٢٠٠٤) حول دور المكتبة المدرسية في تنمية الثقافة العربية بهدف الوصول إلى توضيح الدور الذي تقوم به المكتبة المدرسية في تنمية الثقافة العربية ، وتطبيقا علي عينة من المكتبات انتهت الدراسة الي نقص وجود البرامج التي تسهم في تنمية الثقافة العربية ، واوصت بضرورة دعم الخدمات المكتبية بالدوريات والبرامج التي من شأنها الاسهام في تفعيل مفردات تنمية الثقافة العربية.
- دراسة صبري أحمد طه منجد (٢٠٠٢) والتي عرضت لدور المكتبات الجامعية في البحث العلمي ، وتركز الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في رصد المشكلات التي تواجه المكتبات الجامعية ، والخدمات التي تقدمها للمستفيدين وطبقت الدراسة على عينة مكونة من مكتبات كليات جامعة جنوب الوادي بلغت (١١) مكتبة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى الخدمات المقدمة بتلك المكتبات، ووجود قصور شديد في أدائها حيث لم تحقق المعايير الدولية في خدماتها المقدمة إلى المستفيدين منها من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- فيصل عبد الله حسن الحداد (٢٠٠١) حول خدمات المكتبات الجامعية السعودية ، وسعت الدراسة لتحديد أساليب إدارة الجودة الشاملة في تنظيم وإدارة المكتبات الجامعية ، وعلاقته بمستوى الرضا عن خدمات المكتبات وقد انتهت النتائج الي عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن مستوى الجودة للخدمة المكتبية ، وأوصت بالحرص على إكساب المستفيدين مهارة استخدام التقنيات والتجهيزات الحديثة ، ووضع خطة لتحقيق جودة الخدمة المكتبية بالجامعات السعودية.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

تأسيسا علي العرض السابق فقد أجمعت معظم الدراسات أن للمكتبة دورا هاما في العملية التعليمية، اذا ما تم استثمارها ، وتبين اتفاق معظم الدراسات علي أن هناك ضعفاً في مستوى المكتبات ، وأنها تواجه مشكلات عديدة بحاجة إلى خطط وبرامج كافية وهو ما يأتي متفقاً مع أهداف الدراسة الراهنة ، وبصفة عامة يستفيد الباحث من الدراسات السابقة فى الجوانب التالية:

- فهم أبعاد المشكلة البحثية وصياغتها وتحديد أهميتها وهدفها الرئيسي وأهدافها الفرعية.
- تحديد الإطار النظري المستخدم في الدراسة.
- تفسير نتائج الدراسة الميدانية من خلال مقارنة ما توصل إليه الباحث بنتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة.

- **تساؤلات الدراسة** :

- ما مدى استخدام طلاب / طالبات جامعة الملك عبد العزيز لأوعية المعلومات (الكتب ، الدوريات العلمية ، الصحف ...الخ) المتاحة بالمكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي؟
- ما عدد المواد التي تتطلب استخدام المكتبة الجامعية ؟ وما اللغة المستخدمة في كتابة البحوث؟
- ما أهم مصادر المعلومات التي تستخدمها عينة الدراسة ؟ وما ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من تفضيلات العينة؟
- ما أسباب استخدام / عدم استخدام المكتبة الجامعية كمصدر للمعلومات؟
- ما تقييم طلاب / طالبات جامعة الملك عبد العزيز لدور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية؟
- ما العلاقة بين استخدام المكتبة الجامعية والمتغيرات الديموجرافية للعينة (النوع ـ التخصص ـ المستوي الدراسي)؟
- ما العلاقة بين نوع التخصص (علمي/ نظري) وبين (اللغة المستخدمة ـ ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من التفضيلات ـ تقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية)؟

- **التصميم المنهجي للدراسة** :

- **حدود الدراسة** :

- الإطار الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٣٤ / ١٤٣٥هـ.
- الإطار المكاني: المكتبة الجامعية ـ جامعة الملك عبد العزيز.
- الإطار البشري: عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز.

- **نوع الدراسة ومنهجها** :

تنتمي هذه الدراسة إلى مجال الدراسات الوصفية التي تستهدف وصف المواقف والظواهر والأحداث وجمع الحقائق الدقيقة عنها ، تطبيقا علي علاقة

الطـلاب والطالبـات بالمكتبـة الجامعيـة ، وتسـتخدم الدراسـة مـنهج المسـح الذي يعرف بأنه أحد الأساليب المتعلقة بجمع المعلومات عن سلوكيات الأفراد وعلاقتهم بمصادر المعلومات .

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز ، وتعد عينـة البحـث عينـة عمديـة Purposive sample والـتي تنتمـي للعينـات غير الاحتمالية (Non Probability Sample) وفقاً لبعض الشروط والمواصفات الـتي حـددها الباحـث لـتلائم مجتمـع الدراسـة وأهـدافها ، قوامهـا ٨٠٠ طالـب و طالبة من جامعة الملك عبد العزيز علي النحو التالي:

المتغيرات	الفئات	إجمالى	
		ك	٪
النوع	ذكور	٤٠٠	٥٠
	إناث	٤٠٠	٥٠

- **أدوات جمع البيانات**:

يعتمد البحث في جمع البيانات على الأدوات البحثية التالية:

- أداة المسـح الميـداني Questionnaire : وذلـك مـن خـلال تصـميم اسـتمارة استقصاء يتم تطبيقها على عينة متعددة المراحل قوامها ٨٠٠ طالب و طالبة.
- مجموعات النقاش المركزة Focus Group : حيث يتم إجراء جلسات عصف ذهني من خلال ورش عمل ، تطبيقا علي طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز حيث يتم استخدام أسلوب المناقشة والعصف الذهني في كل ورشة بهدف تقديم نتائج تساعد في رصد واقع الاتجاهات نحو تفعيل دور المكتبة ، والرؤى المستقبلية له.

تم تفريغ وتحليل البيانات آليا باستخدام برنامج SPSS واستخدام المعالجات الإحصائية ومنها اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples - Test-rest تحليل التباين أحادي الاتجاه One way ANOVA ـ المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ـ اختبار كا٢ لجداول التوافق Chi Square Test .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **خصائص عينة الدراسة** :

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع

النـــوع	إجمالى العينـــة	
	ك	٪
إناث	٤٠٠	٪١٠٠
ذكور	٤٠٠	٪١٠٠
الإجمالى	٨٠٠	٪١٠٠

N= 800

تعرض بيانات الجدول (١) لتوزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع وقد تساوي عدد الذكور والإناث (٤٠٠) مفردة بنسبة ٥٠ ٪ لكل منهما .

جدول (٢) توزيع العينة وفقا للمرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
السنة التحضيرية	١٠٠	١٢.٥	٢	١٠٠	١٢.٥	٢	٢٠٠	٢٥	٢
التخصص	٢٥٠	٣١.٣	١	٢٥٠	٣١.٣	١	٥٠٠	٦٢.٥	١
دراسات عليا	٥٠	٦.٢	٣	٥٠	٦.٢	٣	١٠٠	١٢.٥	٣

N= 800

يعرض الجدول (٢) لخصائص العينة وفقا للمرحلة الدراسية ، واحتلت الفئة الدراسية (طلاب التخصص) المركز الأول بنسبة ٣١.٣٪ يليها فئة (السنة التحضيرية) بنسبة ١٢.٥٪ وأخيرا كانت الفئة (طلاب الدراسات العليا) بنسبة ٦.٢٪ . وتساوي في ذلك الترتيب الطلاب والطالبات علي السواء.

وقد تعمدت الدراسة زيادة نسبة المشاركين في العينة من طلاب السنة التحضيرية لسببين :

- لتكون العينة ممثلة للواقع حيث ان السنة التحضيرية هي الاعلي في نسبة التواجد لانها مرحلة ما قبل التخصص والتوزيع علي الكليات الحامعية .
- ان هدف برنامج السنة التحضيرية هو دعم الطلاب بمهارات البحث العلمي و تهيئتهم لاستكمال دراستهم التخصصية داخل الأقسام العلمية

جدول (٣) توزيع العينة وفقا لنوع الدراسة

نوع الدراسة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نظرية	٢٥٠	٣١.٣	١	٢٥٠	٣١.٣	١	٥٠٠	٦٢.٥	١
عملية	١٥٠	١٨.٧	٢	١٥٠	١٨.٧	٢	٣٠٠	٣٧.٥	٢

N= 800

يعرض الجدول (٣) لخصائص العينة وفقا لنوع الدراسة ، وقد احتلت الفئة (الدراسة النظرية) المركز الأول بنسبة ٣١.٣٪ ، يليها فئة (الدراسة العملية) بنسبة ١٨.٧٪ ويفسر ذلك في ضوء تعدد الكليات ما بين كليات نظرية وعملية في الجامعة ، حيث حرص الباحث علي ان تكون العينة ممثلة للمجتمع الاصلي حيث تحتل الكليات النظرية المركز الاول تليها الكليات العملية.

- **مدي احتياج الدراسة الاستعانة بكتب إضافية** :

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقا لاحتياج الدراسة الاستعانة بكتب إضافية

مجال الدراسة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نعم	٢١١	٢٦.٤	١	٢٥٧	٣٢.١	١	٤٦٨	٥٨.٥	١
لا	١٨٩	٢٣.٦	٢	١٤٣	١٧.٩	٢	٣٣٢	٤١.٥	٢

N= 800

يعتبر الكتاب الجامعي أحد أهم أنماط التعلم وتنظيم المنهج الد راسي والوعاء الحقيقي له ، واحيانا يتطلب توصيف المواد الدراسية الاستعانة بكتب اضافية ، ومن هنا تحرص المكتبة علي تقديم رصيد من أوعية المعلومات بأشكالها المختلفة من الكتب والمراجع والدوريات والرسائل الجامعية والمخطوطات والنوادر والصور والمطبوعات الرسمية والوثائق والمواد السمعية والبصرية والمصغرات الفيلمية والأقراص الضوئية وغيرها من أوعية المعلومات.

وتشير بيانات الجدول (٤) إلي توزيع عينة الدراسة وفقا لاحتياج الدراسة الاستعانة بكتب إضافية، وقد احتلت فئة (نعم) المركز الأول للطلاب والطالبات وبنسبة ٢٦.٤٪، ٣٢.١ ٪ علي التوالي ، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (لا) وبنسبة ٢٣.٦٪ للطلاب ، ١٧.٩٪ للطالبات . ومن الملاحظ اقتراب النسبة سواء وفقا لمتغير النوع او متغير الاستعانة بكتب إضافية ، ولعل ذلك يدعم فكرة ضرورة توجيه الاستاذ الجامعي للطلاب نحو مصادر المعلومات سواء كنشاط صفي أو لاصفي للطلاب.

- **عدد المواد التي تتطلب استخدام المكتبة الجامعية** :

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد المواد التي تتطلب استخدام المكتبة الجامعية

نوع الدراسة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت	ت -ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪		
لا توجد مادة تتطلب المكتبة	١٣٣	١٦.٦٥	١	١٢٢	١٥.٢٥	١	٢٥٥	٣١.٨٧	١	١
مادة واحدة	٧٥	٩.٤	٣	٥٦	٧	٣	١٣١	١٦.٣٩	٣	٣
مادتين	٨١	١٠.١	٢	٨٧	١٠.٩	٢	١٦٨	٢١	٢	٢
ثلاث مواد	٣٨	٤.٧٥	٤	٥٢	٦.٥	٤	٩٠	١١.٢٥	٤	٤
اربعة مواد	٢٣	٢.٨٧	٦	٤٠	٥	٥	٦٣	٧.٨٧	٦	٦
خمس مواد	٣٧	٤.٦٣	٥	٣٣	٤.١	٦	٧٠	٨.٧٥	٥	٥
اكثر من خمس مواد	١٣	١.٦	٧	١٠	١.٢٥	٧	٢٣	٢.٨٧	٧	٧

عرض الجدول (٤) لمدي احتياج طبيعة الدراسة للاستعانة بكتب إضافية ، واستكمالا لبيانات هذا الجدول يعرض الجدول (٥) لتوزيع العينة وفقا لعدد المواد الفعلية التي تتطلب استخدام المكتبة الجامعية ، وقد احتلت الفئة (لا توجد مادة تتطلب المكتبة) المركز الأول بنسبة ٣١.٨٧٪من اجمالي العينة ، في حين احتلت الفئة (مادتين) في المركز الثاني بنسبة ٢١٪ ، ويلي ذلك (مادة واحدة) وبنسبة ١٦.٣٩٪ ، وتراجعت الفئات (خمس مواد ، اكثر من خمس مواد) للمركز الاخيرة وبنسبة ٧.٨٧٪ ، ٢.٨٧ ٪ علي التوالي .

ولاشك ان توزيع المسئولية في ذلك يقع علي عاتق الاستاذ الجامعي ، حيث يوجد خلل في طرق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث انها لا تشجع الطالب الى البحث واستخدام المكتبة

- **عدد مرات استخدام المكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي** :

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد مرات استخدام المكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي

معدل الاستخدام	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
لا استخدمها مطلقا	٩٥	١١.٨٥	١	٩٨	١٢.٢٥	٢	١٩٣	٢٤.١٤	٢
يوم واحد شهريا	٢٤	٣	٦	١٧	٢.١٢	٦	٤١	٥.١٣	٦
يوم واحد أسبوعيا	٢٥	٣.١٥	٥	٢٤	٣	٥	٤٩	٦.١٣	٥
يوم واحد خلال الفصل الدراسي	٨١	١٠.١٥	٣	٧٦	٩.٥	٤	١٥٧	١٩.٦	٤
عدة ايام في الاسبوع	٨٠	١٠	٤	٨٥	١٠.٦٣	٣	١٦٥	٢٠.٦	٣
وفقا للظروف	٩٥	١١.٨٥	١	١٠٠	١٢.٥	١	١٩٥	٢٤.٤	١

وفى إطار السعي لفهم علاقة عينة الدراسة من بالمكتبة الجامعية ، تكشف بيانات الجدول (٦) عن توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد مرات استخدام المكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي، بداية أكد ذلك ٢٤.٤٪ من إجمالي العينة أنهم يستخدمون المكتبة الجامعية وفقا للظروف ، ويلي ذلك فئة (لا استخدمها مطلقا) وبنسبة ٢٤.١٤٪ ، ثم(عدة ايام في الاسبوع) وأكد ذلك ٢٠.٦٪ ، وتراجعت فئة (يوم واحد أسبوعيا) للمركز الاخير وبنسبة ٥.١٣٪.

ويتبين بذلك انخفاض معدل استخدام عينة الدراسة للمكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي ، وتأتي هذه النتيجة لتتفق مع غيرها من نتائج الأبحاث الاخري ومنها دراسة عبد العزيز عبد الرحمن العبيّد (٢٠١٠) والتي اكدت قلة ارتياد طلاب جامعة الملك سعود للمكتبة المركزية

ويوضح ذلك الفجوة الكبيرة بين طرق التعليم المتبعة والمفترض ان تكون علية في مرحلة التعليم العالي وقد يتجاوز الامر الى وجود خلل في فلسفة التعليم والتي لا تنظر الى المكتبة كالمصدر الأول للمعلومة بالنسبة للمتعلم .

- **مدي وجود أعباء دراسية تتطلب إجراء بحوث** :

جدول (٧) توزيع العينة وفقا لوجود أعباء دراسية تتطلب إجراء بحوث

الاجابة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نعم	٢٣٧	٢٩.٦	١	٢٤٢	٣٠.٢٥	١	٤٧٩	٥٩.٨	١
لا	١٦٣	٢٠.٤	٢	١٥٨	١٩.٧٥	٢	٣٢١	٤٠.٢	٢

واستكمالا لقياس علاقة الطلاب والطالبات بالمكتبة الجامعية ، تكشف بيانات الجدول (٧) عن توزيع العينة وفقا لوجود أعباء دراسية تتطلب إجراء بحوث ، وقد احتلت الفئة (نعم) المركز الأول وبنسبة ٥٩.٨٪، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (لا) وبنسبة ٤٠.٢٪ ٣٢١ مفردة ، ورغم ان الفئة الخاصة بوجود أعباء دراسية تتطلب إجراء بحوث في المركز الاول الا ان النسبة تقاربت كثيرا من فئة (لا) ، ويؤكد هذا نفس نتيجة الجدول السابق من حيث انخفاض معدل استخدام المكتبة الجامعية من جانب عينة الدراسة.

- **اللغة المستخدمة في كتابة البحوث** :

جدول (٨) توزيع العينة وفقا للغة المستخدمة في كتابة البحوث

اللغة المستخدمة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
اللغة العربية	٢٢١	٢٧.٦	١	٢٢٦	٢٨.٢٥	١	٤٤٧	٥٥.٩	١
اللغة الانجليزية	١٦٧	٢٠.٩	٢	١٦٥	٢٠.٦	٢	٣٣٢	٤١.٥	٢
اللغة الفرنسية	١٢	١.٥	٣	٩	١.١٣	٣	٢١	٢.٦	٣

تهدف بعض المواد الدراسية الجامعية في توصيف مقررها الي إكساب الطلاب مهارة كتابة البحث العلمي وشجيع الاطلاع على مراجع عرضت لجزئيات من المقرر للتأصيل للأفكار المطروحة، ويعرض الجدول السابق لتوزيع العينة وفقا للغة المستخدمة في كتابة البحوث ، وقد احتلت اللغة العربية المركز الأول بنسبة ٥٥.٩ ٪ ، في حين جاءت اللغة الانجليزية في المركز الثاني بنسبة ٤١.٥٪ ، وهي نسبة عالية تؤكد خطورة دور اللغة الاجنبية بالنسبة للطلاب ، وحتي في الابحاث الخاصة بالمواد العربية فان الباحث يحتاج دائما للاطلاع علي المراجع الاجنبية ، وتراجعت اللغة الفرنسية الي المركز الاخير بنسبة ٢.٦٪.

فاذا علمنا بان مستوى اغلب طلاب السنة التحضيرية بناء على تقارير معهد اللغة الإنجليزية بالجامعة عند اجتياز برنامج السنة التحضيرية يكون بين ٤ و ٤.٥ في اختبار الايلتز وهي بالتأكيد درجة لا تؤهل الطالب لإجراء بحوث باللغة الإنجليزية. نستنتج من ذلك بان كثير من الطلاب الذين تتطلب دراستهم اجراء بحوث باللغة الإنجليزية يعتبرون دون المستوي.

- **عدد المواد التي تتطلب اعداد البحوث** :

واستكمالا لبيانات الجدول (٨) ، تكشف بيانات الجدول (٩) عن توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد المواد التي تتطلب اعداد البحوث ، بداية أكد ذلك ٣١.٨٧٪ من إجمالي العينة أنه لا توجد لديهم مواد تتطلب اعداد البحوث ، وهم من طلاب السنة التحضيرية والتي تختص في معظمها بتدريس مواد عامة للطلاب ، وتقتصر درجات الاعمال الفصلية علي الاختبارات الدورية ، ويلي ذلك فئة (ثلاث مواد) وبنسبة ٢١.٦٥٪ ، ثم(مادة واحدة) وأكد ذلك ١٣.٨٧٪ ، وتراجعت فئة (اكثر من خمس مواد) للمركز الاخير وبنسبة ٢.٨٧٪.

جدول (٩) توزيع العينة وفقا لعدد المواد التي تتطلب اعداد البحوث

عدد المواد	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
لا توجد	١٣٣	١٦.٦٥	١	١٢٢	١٥.٢٥	١	٢٥٥	٣١.٨٧	١
مادة واحدة	٥٩	٧.٤	٣	٥٢	٦.٥	٣	١١١	١٣.٨٧	٣
مادتين	٥٣	٦.٦	٤	٥٦	٧	٤	١٠٩	١٣.٦٢	٤
ثلاث مواد	٨٨	١١	٢	٨٥	١٠.٦٣	٢	١٧٣	٢١.٦٥	٢
اربعة مواد	٢٠	٢.٥	٦	٣٤	٤.٢٥	٦	٥٤	٦.٧٥	٦
خمس مواد	٣٤	٤.٢٥	٥	٤١	٥.١٢	٥	٧٥	٩.٣٧	٥
اكثر من خمس مواد	١٣	١.٦	٧	١٠	١.٢٥	٧	٢٣	٢.٨٧	٧

ويتبين بذلك انخفاض لعدد المواد التي تتطلب اعداد البحوث ، وهذا يضع علامة استفهام على برنامج السنة التحضيرية الحالي وهدفها الذي هو تأهيل الطلاب للدراسة الاكاديمية .

- **العينة وفقا لعدد المواد التي تتطلب اعداد البحوث** :
- **درجة الاعتماد على المكتبة الجامعية في مهام الدراسة** :

جدول (١٠) توزيع العينة وفقا لدرجة الاعتماد على المكتبة الجامعية في مهام الدراسة

الاعتماد على المكتبة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالي		ت -ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نعم	٢٣٨	٢٩.٧٥	١	٢٤٢	٣٠.٢٥	١	٤٨٠	٦٠	١
لا	١٦٢	٢٠.٢٥	٢	١٥٨	١٩.٧٥	٢	٣٢٠	٤٠	٢

باستقراء بيانات الجدول (١٠) يتبين توزيع العينة وفقا لدرجة الاعتماد على المكتبة الجامعية في مهام الدراسة، وقد احتلت فئة (نعم) المركز الأول للطلاب والطالبات وبنسبة ٢٩.٧٥٪، ٣٠.٢٥ ٪ علي التوالي ، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (لا) وبنسبة ٢٠.٢٥٪ للطلاب ، ١٩.٧٥٪ للطالبات.

- **اسباب استخدام المكتبة الجامعية** :

جدول (١١) توزيع العينة وفقا لأسباب استخدام المكتبة الجامعية

اسباب الاستخدام	اجمالي العينة			
	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
حضور الدورات التدريبية	٤٠٦	٨٥.١	٧١	١٤.٩
استعارة الكتب	١١٤	٢٣.٩	٣٦٣	٧٦.١
القراءة الحرة	٢٦	٥.٥	٤٥١	٩٤.٥
اعداد الابحاث الدراسية	٢٩٢	٦١.٢٢	١٨٥	٣٨.٧٨
الرجوع الى المراجع التى اشار لها الاساتذة	٤٤	٩.٢٢	٤٣٣	٩٠.٧٨
الاستفادة من خدمات التصوير	٢٣	٤.٨	٤٥٤	٩٥.٢
زيادة ثقافتى العامة	١٩	٤	٤٥٨	٩٦
استخدام قواعد المعلومات الالكترونية	٢٩	٦.١	٤٤٨	٩٣.٩

(N للطالبات = ٢٤٢ ، N للطلاب = ٢٣٥) N= 477

تشير بيانات الجدول (١١) إلى تعدد دوافع وأسباب استخدام العينة للمكتبة الجامعية ، وجاءت فئات " حضور الدورات التدريبية ، اعداد الابحاث الدراسية ، استعارة الكتب " فى مقدمة أسباب استخدام المكتبة الجامعية وذلك بنسب قدرها ٨٥.١٪ ، ٦١.٢٢٪ ، ٢٣.٩٪ علي التوالي ، وتلا ذلك في المركز الرابع " الرجوع الى المراجع التي اشار لها الاساتذة ٩.٢٢٪ "، وتراجعت فئة " زيادة ثقافتي العامة للمركز الاخير وبنسبة قدرها ٤٪.

باستقراء بيانات الجدول (١٢) يتبين توزيع العينة وفقا لأسباب عدم استخدام المكتبة الجامعية، واحتلت المركز الاولي فئات " عدم السماح باستعارة بعض الكتب ٥٨.٥٪ ، الانترنت اصبح بديلا لخدمات المكتبة ٥١.٧٪ ، " لا توجد مواد تحتاج استخدام المكتبة ٥٠٪ "، وأنه " لم يطلب استاذ المادة ذلك ٤٦.٧٥٪ " وتراجعت فئات " اجهل طرق الاستفادة من مصادر المعلومات ـ عدم تعاون

الموظفين والموظفات مع الطلاب الي المراكز الأخيرة وبنسبة ٣٢.٥٪ ، ٢٤.١٪ علي التوالي. وبالتالي فان مشكلة عزوف الطلاب ليس امر عارض يكمن في الخدمات التي تقدمها المكتبة ولا في تعاون القائمين على المكتبة، ولكن الخلل اعمق مرتبط بفلسفة و طرق التعليم العالي.

جدول (١٢) توزيع العينة وفقا لأسباب عدم استخدام المكتبة الجامعية

اسباب عدم الاستخدام	اجمالى العينة			
	نعم		لا	
	ك	٪	ك	٪
لا توجد مواد تحتاج استخدام المكتبة	١٦٢	٥٠	١٦١	٥٠
عدم السماح باستعارة بعض الكتب	١٨٩	٥٨.٥	١٣٤	٤١.٥
الانترنت اصبح بديلا لخدمات المكتبة	١٦٧	٥١.٧	١٥٦	٤٨.٣
عدم تعاون الموظفين والموظفات مع الطلاب	٧٨	٢٤.١	٢٤٥	٧٥.٩
عدم توفير الكتب في جميع التخصصات	١٢٥	٣٨.٧	١٩٨	٦١.٣
لا اجيد القراءة باللغة الانجليزية	١٣٠	٤٠.٢٥	١٩٣	٥٩.٧٥
لم يطلب استاذ المادة ذلك	١٥١	٤٦.٧٥	١٧٢	٥٣.٢٥
اجهل طرق الاستفادة من مصادر المعلومات	١٠٥	٣٢.٥	٢١٨	٦٧.٥
لا اجد وقتا خلال اليوم الدراسي	١١٠	٣٤	٢١٣	٦٦

(N للطالبات = ١٥٨ ، N للطلاب = ١٦٥) N= 323

- **تقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية** :

جدول (١٣) توزيع العينة وفقا لتقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية

تقييم دور المكتبة	اجمالى				المجموع	
	نعم		لا			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
المكتبة عنصر هام في العملية التعليمية	٧٢٩	٩١.١٣	٧١	٨.٨٧	٨٠٠	١٠٠
ابحث احيانا عن كتب ولا اجدها في المكتبة	٧٦٨	٩٦	٣٢	٤	٨٠٠	١٠٠
المكتبة تزود الباحثين بمصادر المعلومات	٦٠٢	٧٥.٢٥	١٩٨	٢٤.٧٥	٨٠٠	١٠٠
المكتبة تساعد الباحثين والطلبة للوصول لمصادر المعلومات	٥٩٢	٧٤	٢٠٨	٢٦	٨٠٠	١٠٠
توفر المكتبة المعارض والندوات التعريفية	٣٦٩	٤٦.١	٤٣١	٥٣.٩	٨٠٠	١٠٠
يتوفر بالمكتبة العنصر البشري المؤهل	٩٥	١١.٩	٧٠٥	٨٨.١	٨٠٠	١٠٠
تدربت على استخدام قواعد المعلومات الالكترونية	٣١٤	٣٩.٢١	٤٨٦	٦٠.٧٥	٨٠٠	١٠٠
استخدم المراجع والكتب المتوفرة في قواعد المعلومات الالكترونية	٣٩٣	٤٩	٤٠٧	٥١	٨٠٠	١٠٠

المكتبة الجامعية بالمفهوم العلمي الحديث هي إحدى المؤسسات الثقافية التي تؤدي دورا علميا هاما في مجال التعليم العالي، ولا يقل هذا الدور في أهميته وضرورته عن أي دور آخر يمكن أن تقوم به أية مؤسسة علمية أخرى داخل المحيط الجامعي، فالمكتبة الجامعية هي مؤسسة ثقافية وتثقيفية وتربوية وعلمية تعمل على خدمة مجتمع معين من الطلبة والأساتذة والباحثين المنتسبين إلى هذه الجامعة بتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجونها في دراستهم وأبحاثهم، من الكتب والدوريات والمراجع وأوعية المعلومات الأخرى ، وباستقراء بيانات الجدول (١٣) يتبين توزيع العينة وفقا لتقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية حيث حصلت العديد من العبارات علي نسبة الموافقة (نعم) بنسبة كبيرة ، حيث أكد ٩١.١٣٪ ان (المكتبة عنصر هام في العملية التعليمية) ، وان (المكتبة تزود الباحثين بمصادر المعلومات) ٧٥.٢٥٪، (المكتبة تساعد الباحثين

والطلبة للوصول لمصادر المعلومات) ٧٤٪، وحول استعداد الطلاب أنفسهم اشارت العينة الي صحة العبارات (تدربت على استخدام قواعد المعلومات الالكترونية) ٣٩.٢١٪، (استخدم المراجع والكتب المتوفرة في قواعد المعلومات الالكترونية) ٤٩٪، وفيما يختص باستعداد المكتبة فقد تراجعت نسبة الموافقة لبعض العبارات ومنها (يتوفر بالمكتبة العنصر البشرى المؤهل) وبنسبة ١١.٩٪ ، واكد ٩٦٪ موافقتهم علي العبارة (ابحث احيانا عن كتب ولا اجدها في المكتبة) .

وتتفق نتيجة الجدول (١٣) مع غيرها من نتائج الأبحاث الاخري ومنها دراسة نادية بعيبع ، غذفة شريفة (٢٠١٢) والتي اكدت تقدير أفراد العينة لنوعية التقارب الحاصل بين المستفيدين من خدمات المكتبة الجامعية والموظفين العاملين بها انها سيئة اكد ذلك ٢٨.٣٥٪ وهذا يعني وجود إشكالات علائقية بين الرواد والعاملين في المكتبة. ويظهر هذا الإشكال خاصة فينا يتعلق بمدى فهم العمال لاحتياجات المستفيدين، وأيضا في إمكانية تساوي فرص الاستفادة من المصادر بالنسبة لجميع الرواد.

- **استجابة المسئولين لطلب توفير كتاب من المكتبة** :

جدول (١٤) توزيع العينة وفقا للاستجابة لطلب توفير كتاب من المسئولين عن المكتبة

الاجابة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نعم	٨١	١٠.١٢	٢	٩٨	١٢.٢٥	٢	١٧٩	٢٢.٣٧	٢
لا	٣١٩	٣٩.٨٨	١	٣٠٢	٣٧.٧٥	١	٦٢١	٧٧.٦٣	١

لاشك أن تقديم خدمة متميزة في المكتبات ومراكز المعلومات يتطلب مستوى عال من الكفاية في موظفيها ، حيث تعتبر كفاية الأداء هدفا أساسيا من الأهداف التي يجب على المكتبات تحقيقها، والمقصود بكفاية الأداء هو قدرة المكتبات على تنفيذ الأعمال المنوطة بها من ناحية الكمية والنوع المطلوبين وفي الزمن المطلوب بشكل يتحقق معه الرضا النفسي للقائمين بالعمل في المكتبات وللمستفيدين منها أيضا. (ثناء ابراهيم، ٢٠٠٠).

وتكشف بيانات الجدول (١٤) عن توزيع العينة وفقا للاستجابة لطلب توفير كتاب من المسئولين عن المكتبة ، وقد احتلت الفئة (لا) المركز الأول وبنسبة ٧٧.٦٣٪، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (نعم) وبنسبة ٢٢.٣٧٪ ، ولاشك انها نسبة تستوجب الوقوف عليها وتدعم فكرة اجراء دراسة مستقبلية عن القائمين بالعمل داخل المكتبة الجامعية.

- **صعوبة استخدام مصادر المعلومات داخل المكتبة** :

جدول (١٥) توزيع العينة وفقا لصعوبة استخدام مصادر المعلومات داخل المكتبة

الاجابة	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالى		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
نعم	١١١	١٣.٨٧	٢	١٠٠	١٢.٥	٢	٢١١	٢٦.٣٧	٢
لا	٢٨٩	٣٦.١٣	١	٣٠٠	٣٧.٥	١	٥٨٩	٧٣.٦٣	١

باستقراء بيانات الجدول (١٥) الخاص بتوزيع العينة وفقا لصعوبة استخدام مصادر المعلومات داخل المكتبة يتبين لنا ان ٧٣.٦٣٪ من اجمالي العينة أكدوا عدم وجود صعوبة في استخدام مصادر المعلومات داخل المكتبة ، في حين أكد ٢٦.٣٧٪ وجود صعوبة في استخدام مصادر المعلومات ، وعلي الرغم من تراجع نسبة الموافقة للمركز الثاني الا انها نسبة لايستهان بها ن وسوف تعرض الدراسة لبعض التوصيات التي من شأنها التعامل مع هذه الصعوبات.

- **معدل الرضا عن خدمات المكتبة** :

جدول (١٦) توزيع العينة وفقا لمعدل الرضا عن خدمات المكتبة

معدل الرضا	الطلاب		ت	الطالبات		ت	إجمالي		ت ـ ع
	ك	٪		ك	٪		ك	٪	
راض جدا	٨٥	١٠.٦٢	٣	٨٨	١١	٣	١٧٣	٢١.٦٣	٣
راض الى حد ما	١٥٨	١٩.٧٦	١	١٤٥	١٨.١٣	٢	٣٠٣	٣٧.٨٧	٢
غير راض	١٥٧	١٩.٦٢	٢	١٦٧	٢٠.٨٧	١	٣٢٤	٤٠.٥	١

أثبتت العديد من الأبحاث أن متغير الرضا يعد من العوامل الأساسية في ارتباط المتلقي بالوسيلة الاتصالية ومصادر المعلومات ، وتشير بيانات الجدول (١٦) إلي مدي رضاء العينة عن خدمات المكتبة ، وقد احتلت فئة (غير راض) المركز الأول بنسبة ٤٠.٥٪ ، ويليها في المركز الثاني فئة (راض الى حد ما) وبنسبة ٣٧.٨٧٪ ، وتراجعت فئة (راض جدا) إلى المركز الأخير وبنسبة ٢١.٦٣٪.

- **موقع الاعتماد علي المكتبة الجامعية من تفضيلات العينة** :

جدول (١٧) توزيع العينة وفقا لموقع الاعتماد علي المكتبة الجامعية من تفضيلات العينة

ترتيب المصادر	الترتيب الاول		الترتيب الثانى		الترتيب الثالث		الترتيب الرابع		الإجمالى	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
المكتبة الجامعية	٥١	٦.٣٧	١٣٧	١٧.١٣	٣٩١	٤٨.٨٧	٢٢١	٢٧.٦٣	٨٠٠	١٠٠
شبكة الانترنت	٧٣٢	٩١.٥	٣٢	٤	٢١	٢.٦٣	١٥	١.٨٧	٨٠٠	١٠٠
المكتبات الخاصة	٢١٤	٢٦.٧٥	١٧٦	٢٢	٢٠٣	٢٥.٣٧	٢٠٧	٢٥.٨٧	٨٠٠	١٠٠
قواعد المعلومات الالكترونية	٤٠٩	٥١.١٣	١١٩	١٤.٨٧	٧٣	٩.١٣	٢٠٠	٢٥	٨٠٠	١٠٠

تتعدد مصادر المعلومات التي تمثل للطلاب مجالا لتلقي المعلومات ، ويكشف الجدول (١٧) عن ترتيب المصادر الاربع الأولى وفقا لمدى أهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة كمصدر للمعلومات التي يتم الاستعانة بها.

وفى المركز الأول كانت شبكة الانترنت بنسبة ٩١.٥٪ ، تليها قواعد المعلومات الالكترونية ٥١.١٣٪ ، ثم المكتبات الخاصة بنسبة ٢٦.٧٥٪ ، وتراجعت المكتبة الجامعية للمركز الاخير وبنسبة قدرها ٦.٣٧٪.

ويلاحظ بوجه عام تراجع المكتبة الجامعية للمراكز الأخيرة حيث وصلت نسبتها في الترتيب الثاني ١٧.١٣ ٪ ، وهي نتيجة خطيرة تؤكد صعوبة منافسة المكتبة الجامعية لمصادر المعلومات للطلاب ، وأيضا منافسة الانترنت بكل إمكاناته

من مواقع الكترونية وصحف ودوريات الكترونية ومواقع إخبارية للمكتبة الجامعية في الفترة القادمة.

- **مدي توجيه الأساتذة الطلاب للمكتبة الجامعية**:

جدول (١٨) توزيع العينة وفقا لمدي توجيه الأساتذة الطلاب للمكتبة الجامعية

توجيه الاساتذة	الطلاب		الطالبات		إجمالي		ت ـع
	ك	٪	ت	ك	٪	ت	
دائما	٢٠	٢.٥	٣	٧٢	٩	٩٢	٣
احيانا	٣٠٤	٣٨	١	٢٤٨	٣١	٥٥٢	١
لا	٧٦	٩.٥	٢	٨٠	١٠	١٥٦	٢

إن الأهداف الأساسية للجامعات في كل أنحاء العالم هي التعليم والبحث العلمي والخدمة المتميزة للمجتمع. ويكون ذلك بتخريج أجيال مدربة تدريبا نظريا وعمليا لتشارك مشاركة فعالة في خدمة خطط التنمية.

ولقد تمكنت كثير من جامعات العالم من تحقيق درجات عالية من التميز والريادة في مجالات البحث العلمي سواء من خلال باحثين متميزين يكون معظمهم من أعضاء هيئة التدريس الباحثين حتى تتحقق الفائدة التبادلية بين التعليم الجامعي والبحث العلمي أو بتوجيه الطلاب لتكوين لبنه من باحثي المستقبل.

وتشير بيانات الجدول (١٨) توزيع العينة وفقا لمدي توجيه الأساتذة الطلاب للمكتبة الجامعية وقد احتلت فئة (احيانا) المركز الأول بنسبة ٦٩٪ ، ويليها في المركز الثاني فئة (لا) وبنسبة ١٩.٥٪ ، وتراجعت فئة (دائما) إلى المركز الأخير وبنسبة ١١.٥٪.

- **اتجاه العينة نحو استخدام التكنولوجيا الجديدة في خدمات المكتبة** :

تشير بيانات الجدول (١٩) إلى توزيع عينة الدراسة وفقا للاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الجديدة في خدمات المكتبة وذلك اعتمادا علي تصميم مقياس تجميعي (ليكرت الخماسي) ، وقد حصلت معظم العبارات الايجابية علي موافقة العينة بدرجة (موافق بشدة ـ موافق) ، ومن ذلك (ثورة المعلومات اثرت في المضامين الدراسية ـ الطرق التقليدية لم تعد صالحة لمواجهة الاتصال الجديد ـ ثورة المعلومات اثرت في العملية البحثية ـ ثورة المعلومات اثرت في العملية البحثية ـ الانترنت يمكنه رفع كفاءة الخدمات المكتبية) .

ومن جهة أخري فقد احتلت درجة (لا أوافق) المركز الأول بالنسبة لعبارة واحدة فقط وهي (الاسلوب التقليدي في خدمات المكتبة اسهل من تكنولوجيا الاتصال ٣٦.٥٪) ويؤكد ذلك ادراك الطلاب لأهمية المكتبة الجامعية ، وأهمية تطوير المكتبة تكنولوجيا. وتعرض بيانات الجدول (٢٠) لذلك لنسبة التوجه الأعلى نحو استخدام التكنولوجيا الجديدة في خدمات المكتبة.

جدول (١٩) توزيع عينة الدراسة وفقا للاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الجديدة في خدمات المكتبة

العبارة	اوافق بشدة		اوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق بشدة	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
ثورة المعلومات اثرت في المضامين الدراسية	٤٩٥	٦١.٨٧	١٣٠	١٦.٢٥	٨٠	١٠	٤٠	٥	٥٥	٦.٨٧
الطرق التقليدية لم تعد صالحة لمواجهة الاتصال الجديد	٣٨٩	٤٨.٦٣	١٩٨	٢٤.٧٥	١٠٩	١٣.٦٢	٧٧	٩.٦٣	٢٧	٣.٣٧
ثورة المعلومات اثرت في العملية البحثية	٤٨٨	٦١	١٦٠	٢٠	١١٣	١٤.١٣	٢٥	٣.١٢	١٤	١.٧٥
الانترنت يمكنه رفع كفاءة الخدمات المكتبية	٦٧٥	٨٤.٣٧	٦٧	٨.٣٧	٥٨	٧.٢٥	–	–	–	–
الاسلوب التقليدي في خدمات المكتبة اسهل من تكنولوجيا الاتصال	٢٦	٣.٢٥	٣٣	٤.١٣	١٠٨	١٣.٥	٣٤١	٤٢.٦٢	٢٩٢	٣٦.٥

N= 800

جدول (٢٠) نسبة التوجه الأعلى نحو استخدام التكنولوجيا الجديدة في خدمات المكتبة

العبارات	نسبة التوجه الأعلى		الترتيب
	ك	٪	
ثورة المعلومات اثرت في المضامين الدراسية	٦٢٥	٢٣.٢٩	٣
الطرق التقليدية لم تعد صالحة لمواجهة الاتصال الجديد	٥٨٧	٢٢	٤
ثورة المعلومات اثرت في العملية البحثية	٦٤٨	٢٤.٣٥	٢
الانترنت يمكنه رفع كفاءة الخدمات المكتبية	٧٤٢	٢٧.٨٨	١
الاسلوب التقليدي في خدمات المكتبة اسهل من تكنولوجيا الاتصال	٥٩	٢.٢	٥

N=800 – – المتوسط الحسابي = ٦٦٥.٢٥

- **العلاقة بين نوع التخصص (علمي/ نظري) ومعدل الرضا عن خدمات المكتبة** :

جدول (٢١) العلاقة بين نوع التخصص (علمي/ نظري) ومعدل الرضا عن خدمات المكتبة

المتغيرات		مستوى الرضا					
		مرتفع		متوسط		منخفض	
		قيمة بيرسون	مستوى المعنوية	قيمة بيرسون	مستوى المعنوية	قيمة بيرسون	مستوى المعنوية
التخصص	علمي	٠.١٥١	٠.٠٣٣	٠.٢٤٠	٠.٠٠١	٠.١٦٨	٠.٠٥٥❖
	نظري	٠.٢٤٠	٠.٠٠١❖	٠.١٤٨	٠.٠٠٩	٠.٠٧٢	٠.٣٠٩

يتضح من الجدول (٢١) وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى ٠.٢٤٠ بين الدراسة النظرية ومستوي الرضا عن خدمات المكتبة ، بمعنى ان طلاب التخصصات النظرية أكثر شعورا بالرضا عن خدمات المكتبة وذلك بالنسبة للمستوي المرتفع لمتغير الرضا ، وثبت كذلك وجود علاقة دالة إحصائيا وذلك عند مستوى معنوى ٠.٠٥٥ بالنسبة لمستوي الرضا والدراسة العملية ، حيث بلغت قيمة بيرسون لمستوى المعرفة ٠.١٦٨ عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، بمعني ان معدل عدم الرضا كان اكثر ارتباطا بطلاب التخصص العملي.

- **العلاقة بين استخدام المكتبة الجامعية والمتغيرات الديموجرافية للعينة (النوع - التخصص - المستوي الدراسي) :**

جدول (٢٢) العلاقة بين استخدام العينة للمكتبة الجامعية وبين المتغيرات الديموجرافية (النوع - التخصص - المستوى الدراسي)

المتغيرات		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
النوع	ذكور	٢٧.٢١	٤.٤٧١	٠.٤٣١	١٩٦	❖٠.٠٠١
	اناث	٢٨.٩٢	٥.٢٢١			
التخصص	كليات عملية	٢٨.٥٢	٤.٧٦١	١.٩٢٨	١٩٨	❖٠.٥٥
	كليات نظرية	٢٧.٧٩	٤.٧٤٠			
المستوي الدراسي	السنة التحضيرية	٢٩.٢٧	٤.٤٨٢	٠.٤٤٤	١٩١	❖٠.٠٠٥
	البكالوريوس	٢٨.٩٦	٥.٢١١			
	الدراسات العليا	٢٨.٣٧	٤.٤٨٨			

باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة تكشف بيانات الجدول (٢٢) عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيري النوع (ذكور- إناث) ومعدل استخدام المكتبة الجامعية وذلك لصالح الإناث حيث بلغت قيمة ت ٠.٤٣١، وثبت كذلك وجود دلالة إحصائية بين متغيري معدل الاستخدام والتخصص لصالح طلاب الكليات العملية ، وثبت وجود دلالة إحصائية بين متغيري معدل الاستخدام والمستوي الدراسي لصالح طلاب البكالوريوس والدراسات العليا ، ويمكن تفسير ذلك في إطار فهم طبيعة التكاليف الخاصة بالطلاب في مستوي التخصص والدراسات العليا ، اما طلاب السنة التحضيرية فان التقييم يعتمد اساسا علي اختبارات دورية موحده ، واستخدام المكتبة لا يعتبر جزء من العملية التعليمية .

- **العلاقة بين نوع التخصص (علمي/ نظري) وبين (اللغة المستخدمة - ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من التفضيلات - تقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية) :**

جدول (٢٤) العلاقة بين نوع التخصص (علمي/ نظري) ومتغيرات (اللغة المستخدمة - ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من التفضيلات - تقييم دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية)

المتغيرات	نوع التخصص	
	قيمة بيرسون	مستوى المعنوية
اللغة المستخدمة	٠.٢٠٤	❖ ٠.٠٠١
ترتيب الاعتماد على المكتبة الجامعية من التفضيلات	٠.٠٤٥	٠.٥٢٥
تقييم دور المكتبة الجامعية	٠.٠٢٨	٠.٦٨٩

تكشف بيانات الجدول (٢٤) عن وجود علاقة ارتباط دالة بين نوع التخصص واللغة المستخدمة ، وذلك عندما مستوى معنوية ٠.٠٠١، وذلك لصالح طلاب الكليات العملية حيث ان طلاب التخصص العملي هم الاكثر استخداما للمراجع والدوريات الاجنبية ، ويتفق ذلك وطبيعة الدراسة خاصة في كليات الطب والصيدلة، ولم يثبت وجود أى ارتباط بين ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من التفضيلات ونوع التخصص حيث بلغت قيمة بيرسون ٠.٠٤٥ عند

مستوي معنوية ٠.٥٢٥ حيث تقدمت تطبيقا شبكة الانترنت تفضيلات العينة مقابل تراجع المكتبة الجامعية كمصدر للمعلومات .

وفيما يختص بطبيعة الاتجاه الذي تكون لدي العينة نحو تقييم دور المكتبة الجامعية فلم يثبت وجود أي علاقة دالة إحصائيا بينه وبين ونوع التخصص ، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الجدول (١٣) والذي انتهي لوجود اتجاهات شديدة الايجابية بوجه عام نحو اهمية دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية ، بمعني أن الاتجاه نحو دور المكتبة الجامعية لم يرتبط بنوع التخصص.

- **خاتمة البحث وتوصياتها** :

تناولت الدراسة الراهنة بحث دور المكتبة في دعم العملية التعليمية وبيان أسباب عزوف الطلاب عن استخدام المكتبة و سبل تعزيز دور المكتبة الجامعية في العملية التعليمية ، وذلك بالاعتماد على نظرية إطار التماس المعلومات ، للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى عزوف الطلاب عن المكتبة الجامعية ، وسعيا لوضع التوصيات والمقترحات التي تنهض بالمكتبة، حتى تقوم بتحقيق أهدافها التعليمية باستخدام دراسة ميدانية على عينة قوامها (٨٠٠) مفردة، وقد انتهت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- انخفض معدل استخدام عينة الدراسة للمكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي حيث أكد ٢٤.٤٪ من إجمالي العينة أنهم يستخدمون المكتبة الجامعية وفقا للظروف ، ويلي ذلك فئة (لا استخدمها مطلقا) وبنسبة ٢٤.١٤٪، ووفقا لعدد المواد التي تتطلب استخدام المكتبة الجامعية ، فقد احتلت الفئة (لا توجد مادة تتطلب المكتبة) المركز الأول بنسبة ٣١.٨٧٪ من اجمالي العينة ، في حين احتلي الفئة (مادتين) في المركز الثاني بنسبة ٢١٪.
- ووفقا لدرجة الاعتماد على المكتبة الجامعية في مهام الدراسة فقد احتلت فئة(نعم) المركز الأول للطلاب والطالبات وبنسبة ٢٩.٧٥٪، ٣٠.٢٥ ٪ علي التوالي ، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (لا) وبنسبة ٢٠.٢٥٪ للطلاب ، ١٩.٧٥٪ للطالبات.
- تعددت أسباب استخدام العينة للمكتبة الجامعية ، وجاءت فئات " حضور الدورات التدريبية ، اعداد الابحاث الدراسية ، استعارة الكتب " فى مقدمة أسباب استخدام المكتبة الجامعية وذلك بنسب قدرها ٨٥.١٪ ، ٦١.٢٢٪ ، ٢٣.٩٪ علي التوالي ، وتلا ذلك في المركز الرابع " الرجوع الى المراجع التي اشار لها الاساتذة ٩.٢٢٪ "، وتراجعت فئة " زيادة ثقافتي العامة للمركز الاخير وبنسبة قدرها ٤٪ .
- تعددت أسباب عدم استخدام العينة للمكتبة الجامعية وفي مقدمة الاسباب " عدم السماح باستعارة بعض الكتب ٥٨.٥٪ ، الانترنت اصبح بديلا لخدمات

المكتبة ٥١.٧٪ ، " لا توجد مواد تحتاج استخدام المكتبة ٥٠٪ "، وأنه " لم يطلب استاذ المادة ذلك ٤٦.٧٥٪ "، وتراجعت فئات " اجهل طرق الاستفادة من مصادر المعلومات ـ عدم تعاون الموظفين والموظفات مع الطلاب الي المراكز الأخيرة وبنسبة ٣٢.٥٪ ، ٢٤.١٪ علي التوالي.

- ✓ تبين ان انخفاض اعداد المستخدمين و انحسار دور المكتبة يمكن ان نعزوه الى ان البحث العلمي لا يعتبر جزء من الفلسفة التعليمية للدراسة الجامعية خصوصا في مرحلة السنة التحضيرية يتضح ذلك من قلة التكاليف التي توجه الطالب الى استخدام المكتبة .
- ✓ ضعف مستوي اللغة الإنجليزية ، بما يشكل عائقا للمستخدمين ، واكد ذلك٤٠.٢٥ ٪
- ✓ ضعف مهارات الطلاب و ضعف الوعي لديهم باستخدام المكتبة وأكد ذلك ٣٢.٥ ٪
- ✓ وأن الانترنت اصبح بديلا لخدمات المكتبة حيث واشار الي ذلك ٥١.٧٪.

- أكد ٩١.١٣٪ ان (المكتبة عنصر هام في العملية التعليمية) ، وان (المكتبة تزود الباحثين بمصادر المعلومات) ٧٥.٢٥٪، (المكتبة تساعد الباحثين والطلبة للوصول لمصادر المعلومات) ٧٤٪ .
- وحول توزيع العينة وفقا للاستجابة لطلب توفير كتاب من المسئولين عن المكتبة ، وقد احتلت الفئة (لا) المركز الأول وبنسبة ٧٧.٦٣٪، وفى المرتبة الثانية كانت فئة (نعم) وبنسبة ٢٢.٣٧٪.
- انخفض معدل رضاء العينة عن خدمات المكتبة ، وقد احتلت فئة (غير راض) المركز الأول بنسبة ٤٠.٥٪ ، ويليها في المركز الثاني فئة (راض الى حد ما) وبنسبة ٣٧.٨٧٪ ، وتراجعت فئة (راض جدا) إلى المركز الأخير وبنسبة ٢١.٦٣٪ ويفسر ذلك في ضوء اشارة ٢٤.١٪ الي (عدم تعاون الموظفين والموظفات مع الطلاب) ، وكذا (عدم السماح باستعارة بعض الكتب) وأكد ذلك ٥٨.٥٪ من اجمالي العينة.
- تعددت مصادر المعلومات التي تمثل للطلاب مجالا لتلقي المعلومات ، وفى المركز الأول كانت شبكة الانترنت بنسبة ٩١.٥٪ ، تليها قواعد المعلومات الالكترونية ٥١.١٣٪ ، ثم المكتبات الخاصة بنسبة ٢٦.٧٥٪ ، وتراجعت المكتبة الجامعية للمركز الاخير وبنسبة قدرها ٦.٣٧٪. ويمكن تفسير ذلك في ضوء غياب بعض الخدمات المساندة داخل المكتبة و التي تساعد في تطوير مهارات البحث لدى الطلاب و كتابة البحوث ، إضافة الى ضعف اللغة يتجه الطلاب الى المكتبات الخاصة لاجراء البحوث لهم.
- ثبت وجود علاقة ارتباط دالة بين نوع الدراسة ومستوي الرضا عن خدمات المكتبة ، وكان طلاب التخصصات النظرية أكثر شعورا بالرضا عن خدمات المكتبة وذلك بالنسبة للمستوي المرتفع لمتغير الرضا ، وثبت كذلك وجود علاقة دالة إحصائيا وذلك عند مستوى معنوى ٠.٠٥٥ بالنسبة لمستوي الرضا

والدراسة العملية ، حيث بلغت قيمة بيرسون لمستوى المعرفة ٠.١٦٨ عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، بمعني ان معدل عدم الرضا كان اكثر ارتباطا بطلاب التخصص العملي.

- ثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيري النوع (ذكور ـ إناث) ومعدل استخدام المكتبة الجامعية وذلك لصالح الإناث حيث بلغت قيمة ت ٠.٤٣١، وثبت كذلك وجود دلالة إحصائية بين متغيري معدل الاستخدام والتخصص لصالح طلاب الكليات العملية ، وثبت وجود دلالة إحصائية بين متغيري معدل الاستخدام والمستوي الدراسي لصالح طلاب البكالوريوس والدراسات العليا .
- ثبت وجود ارتباط دال بين نوع التخصص واللغة المستخدمة ، وذلك عندما مستوى معنوية ٠.٠٠١، وذلك لصالح طلاب الكليات العملية حيث ان طلاب التخصص العملي هم الاكثر استخداما للمراجع والدوريات الاجنبية ، ولم يثبت وجود أى ارتباط بين ترتيب الاعتماد علي المكتبة الجامعية من التفضيلات ونوع التخصص.

- **التوصيات** :

فى ضوء النتائج السابقة ، توصي الدراسة بضرورة مراعاة الآتي:

- ادراك حقيقة ومدى التغييرات المعاصرة وآثارها في شتى المجالات ـ بما فيها المكتبة الجامعية ـ وهي أن العالم يتغير تعليمياً وتكنولوجياً ونحن أيضاً يجب أن نتغير وعلينا إدراك وفهم عوامل التغيير وتوظيفها لتحقيق النهضة الجامعية المستهدفة.
- الوعي بان ادوار الجامعة لا تنحصر في العملية التعليمية التقليدية فقط ، وإنما هي بالأساس مراكز للبحث العلمي ، ومن هنا دعم المكتبة الجامعية بما يحقق هذا الهدف.
- توعية الطلاب بأهمية المكتبة ، مع ضرورة ارتباط المنهج التعليمي بما تحويه المكتبة من مصادر للتعلم، و ربط المنهج وتفعيلة بمصادر المادة الموجودة بالمكتبة.
- الاهتمام بتقديم المراجع والدوريات الاجنبية لطلاب الكليات العملية والدراسات العليا في مختلف التخصصات وبعدة لغات.
- تعليم الطلاب طرق استخدام محركات البحث ومواقع البحث الالكترونية للحصول على المعلومات المطلوبة من البحث عن المعلومات في شبكة الانترنت. والتدريب على كيفية استخدام قواعد البيانات ومصادر المعلومات الالكترونية.
- إعطاء موظفي المكتبة دورات تدريبية في كيفية استقبال زائري المكتبة وترغيبهم في القراءة والاطلاع ، والاهتمام بتقييم أداء العاملين في المكتبات واجراء المزيد من الدراسات علي معدل الرضا الوظيفي لهم بهدف دعم دور المكتبة في العملية التعليمية.

- الاهتمام بتطوير المكتبات الجامعية من خلال الأخذ بنظام إدارة الجودة الشاملة فى الإدارة، بالإضافة إلى تأسيس نظم معلومات تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة.
- ضرورة الاهتمام بالمستفيد من المكتبات الجامعية (الطالب ـ الاستاذ ....)، والحرص على التعرف على رغباته وتوقعاته من المكتبة، وبذل جهد أكبر فى تحقيقها.

- **المراجع** :

- عريشي، جبريل. النشر الالكتروني: دراسة نظرية لبعض قضايا الكتاب الالكتروني. مجلة دراسات عربية في المكتبات و علم المعلومات. ١٤٢٥ هـ.
- سليمان بن صالح العقلا ، علي بن عبد العزيز الحمودي. خطة لإعادة تنظيم مكتبات جامعة الملك سعود/ فرع القصيم ، الرياض - ربيع أول ١٤٢٣هـ
- أحمد علي الغرباني. رؤى حول العلاقة بين الطالب الجامعي والبحث العلمي ، متاح عبر / http://www .tarbyatona.net/news
- كاظم، هناء عبد الحكيم. النشر الالكتروني ودوره في تطوير البحث العلمي ، مجلة جامعة بابل ـ العلوم الانسانية. المجلد ٢١ – العدد ٣ ، ٢٠١٣
- بعيبع، نادية ، غذفة شريفة. دور المكتبة الجامعية في ظل التطورات التكنولوجية - دراسة استطلاعية بجامعة سطيف ، مجلة صدي المكتبة - جامعة سطيف –الجزائر، السنة الثانية ، العدد ١٣ ، مايو٢٠١٢.
- العرياني، حسين محمد إبراهيم. فاعلية التعليم الإلكتروني في كلية الملك خالد العسكرية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، ماليزيا ، جامعة المدينة العالمية ، كلية العلوم التربية ، ٢٠١١.
- لبان، هند علي، موضي ابراهيم الدبيان. واقع حركة الوصول الحر في المؤسسات المعلوماتية التابعة للجامعات الحكومية والأهلية في مدينة الرياض ، مجلة دراسات المعلومات ، العدد التاسع ، سبتمبر، ٢٠١٠.
- مجاهد، أماني جمال. استخدام الشبكات الاجتماعية في تقديم خدمات مكتبية متطورة ، مجلة دراسات المعلومات ، العدد الثامن ، مايو، ٢٠١٠.
- منصور، عصام. تسويق خدمات المعلومات بمكتبات كليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت ، مجلة دراسات المعلومات ، العدد السابع ، يناير، ٢٠١٠.
- الشويعر، خولة محمد. قياس جودة خدمات المكتبات العامة: دراسة حالة مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض، مجلة دراسات المعلومات ، العدد الخامس ، مايو، ٢٠٠٩.
- حافظ، عبد الرشيد. دور المكتبات الجامعية السعودية في برامج التعليم عن بعد ، الرياض ، مجلة دراسات المعلومات ، العدد الاول ، يناير ٢٠٠٨.
- العازمي، عبد الله سالم. آراء أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت حول استخدام المكتبة وسبل تفعيل رسالتها ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث ، ٢٠٠٨.
- الحربي، محمد صالح. التعليم الإلكتروني - المفهوم والأنواع وطرق التوظيف في التدريس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، اللقاء الأول لمشرفي التعليم الإلكتروني بالقصيم ، الفترة من ١٠ -١٤٢٩/١/١٢هـ

- مرسي، محمد منير عبد الستار. تطوير مكتبة أكاديمية المدينة كنموذج للمكتبات المتخصصة فى دعم التعليم الخاص ، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات ، المؤتمر القومي التاسع لأخصائي المكتبات والمعلومات ٢٨ -٣٠ يونيو ٢٠٠٥.

- الفضالي، محمد محمد بيومي. دراسة ميدانية لبعض عوامل عزوف طلاب كلية التربية جامعة الأزهر عن استخدام المكتبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، ٢٠٠٥.

- منيفي، كريمة كامل. دور المكتبة المدرسية في تنمية الثقافة العربية، المؤتمر الخامس عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، المكتبة العربية والتنمية الثقافية في عالم متغير، مكتبة الإسكندرية في ٢٧ -٣٠ ديسمبر ٢٠٠٤.

- منجد، صبري أحمد طه. المكتبات الجامعية في جامعة جنوب الوادي ودورها في البحث العلمي – دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب (فرع بني سويف)، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.

- الحداد، فيصل عبد الله حسن. خدمات المكتبات الجامعية السعودية – دراسة تطبيقية للجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢٠٠١

- محمد، فاطمة الزهراء. تقنيات توثيق المعلومات الصحفية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، ٢٠٠٠ ، ص٣٧ .

- العبيّد، عبد العزيز عبد الرحمن. أسباب قلة ارتياد طلاب جامعة الملك سعود للمكتبة المركزية جامعة الملك سعود كلية إدارة الأعمال ، قسم نظم المعلومات الإدارية ، ٢٠١٠

- فرحات، ثناء إبراهيم موسى. الرقابة على أداء العاملين في المكتبات الجامعية ، الاسكندرية ، دار الثقافة العلمية. ٢٠٠٣.

- Ford, G. (2003). Progress in documentation- research in user behavior in university libraries". Journal of Documentation, Vol. 219, pp.85-106.

- Liu & Bernice R. (2011). Information-Seeking Behavior of Multicultural Students: A Case Study at San Jose State University. Check land, P.; Pouter Chi ester: Wiley.

- Powell, R. (2009). Impact assessment of university libraries: a consideration of issues and research methodologies. Elsevier, Amsterdam, PAYS-BAS.

- Rossman, P. (2010). The Emerging Worldwide Electronic University: Greenwood Publishing Group.

البحث الثامن :

برنامج قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية

إعداد :

د/ إيمان أحمد محمد هريدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

" برنامج قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية "

د/ إيمان أحمد محمد هريدي

- **مستخلص البحث** :

يهدف هذا البحث إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية لأولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس اللغات، وبالتالي انتقال هذا الاتجاه إلى أطفالهم؛ مما يزيد من دافعية الأطفال لتعلم اللغة العربية (لغة قومية) وسرعة اكتساب مهاراتها، واستخدامها قدر المستطاع في أنشطة الحياة اليومية وفي المواقف الواقعية للطفل. وقد اعتمد تصميم البرنامج على التمكين اللغوي لأولياء الأمور، واشتقاق أهم معايير التمكين اللغوي اللازم توافرها لديهم، وإيضاح أهمية اللغة العربية بوصفها لغة قومية، وأهم أدوارها في الحياة اليومية، واستخدماتها في كافة مناشط الحياة، بل وتأثيرها في تكوين شخصية الطفل، وتعديل سلوكياته وميوله واتجاهاته. هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير والذكاء اللغوي لدى أطفالهم. ويعرف التمكين اللغوي لأولياء الأمور بأنه أحد عمليات الإدارة التربوية المفتوحة، التي تُمنح لأولياء الأمور، وتُقدم لهم الفرصة لتطوير أنفسهم: ثقافيا وفكريا وتربويا؛ بحيث يمكنهم المساهمة في التغيير الإيجابي للمجتمع من خلال انعكاس ذلك على أطفالهم من جانب، ومن خلال المشاركة الفعلية في تحقيق أهداف المناهج التعليمية من جانب آخر. وتتمثل عمليات التمكين في عدة أبعاد تشمل: الأنشطة والمفاوضات الفردية والجماعية، والمشاركة في الإدارة المدرسية، وتحقيق متطلبات النجاح في السلطة التربوية، والمساهمة في تخطيط المناهج وتطبيقاتها (المنهج الظاهر والمنهج الخفي). كما يظهر التمكين اللغوي في عدة أشكال، أهمها: التعليم لرفع الكفاءة اللغوية في المجتمع وفي التنمية البشرية؛ من خلال اللغة القومية والثقافة العربية بكل ثرائها، وما تحمله من دعائم حضارة عريقة، وفي استحداث فرص جديدة لزيادة عدد الوظائف بالمجتمع، بالإضافة إلى التنمية الوطنية، وتعميق شعور الولاء القومي من خلال اللغة القومية وثقافتها. ومن أهم نتائج البحث تنمية الاتجاهات الإيجابية لأولياء الأمور على عدة مستويات للاستخدام اللغوي، أهمها التواصل في الحياة اليومية، ومستوى التعليم والدراسة وتوظيف مهارات التفكير، ثم مستوى تنمية بعض المهارات الثقافية اللغوية من خلال ممارسة الهوايات وأثرها في تعديل بعض السلوكيات للطفل، بالإضافة إلى مستوى التخطيط للمستقبل وتحقيق الطموحات.

الكلمات المفتاحية: التمكين اللغوي / تمكين أولياء الأمور/ مرحلة التعليم الأساسي/ الاتجاه الإيجابي نحو اللغة/ اللغة القومية / التعليم باللغات الأجنبية.

Program Based on the Linguistic Empowerment for Parents of Pupils at Basic Education for Developing the Positive Attitude towards the Arabic Language

Dr. Eman Ahmed Mohammed Haridi

Abstract :

This research aims to develop the positive attitude towards the Arabic language for parents of pupils at basic education in languages schools. Thus, transfer this attitude for their children; increasing the motivation of children to learn the Arabic language (national language) , quickly acquire its skills, and use it as much as possible in the activities of daily life and in

the realistic situations for the child. The design of the program depends on the linguistic empowerment for parents, clarifying the importance of the Arabic language as a national language, its most important roles in daily life, and its use in all aspects of life. Also, its influence upon the formation of the child's personality, and modify his behaviors, trends and attitudes. In addition, developing the skills of thinking and linguistic intelligence for their children. The linguistic empowerment for parents is defined as a process granted to parents, offering them the opportunity to develop themselves, culturally, intellectually and educationally; so that they can contribute to the positive change of society through its impact on their children on one hand, and through the active participation on the other hand . The empowerment operations are represented in several dimensions, including: activities, individual and collective negotiations, participation in school management and educational power, and contribute to the planning and applications of curriculum (visible curriculum and hidden curriculum). Also, the Linguistic empowerment appears in several forms, including: education to raise the linguistic efficiency in society and in human development, and in creating new opportunities to increase the number of jobs in the community. Besides, the national development, and deepen the sense of national loyalty through the national language and its culture .Among the most important results of research are the development of positive attitudes for parents on several levels of linguistic use; the most important levels are the communication in the daily life, the level of education and study , employing the skills of thinking, and the level of developing some linguistic cultural skills through practicing hobbies and their impact on modifying certain behaviors of the child. In addition, the level of planning for the future and achieve ambitions.

Key Words: Linguistic empowerment / parent empowerment / basic education / positive attitude towards the language / national language / education in foreign languages.

- **مقدمة** :

أضحت النظرة إلى الأطفال ومدى العناية بهم أحد المقاييس المهمة لاستطلاع الرؤى المستقبلية لتقدم كل مجتمع، ومعيارا من معايير تقيم الشعوب والدول على اختلاف المذاهب وتفاوت الآراء، بل أصبحت ركيزة من ركائز رقي المجتمعات وتقدمها. ولا يمكن الاهتمام بالطفل دون النظر بعمق إلى اكتسابه للغة القومية (اللغة العربية) ، ومدى تمكنه من مهاراتها، ومدى تأثره باللغة الأم، ونوع اتجاهاته نحوها.

لذا تحتل اللغة القومية مكانة بارزة من بين المعارف والمهارات التي تسعى المراحل التعليمية الأولى، خاصة مرحلة التعليم الأساسي، إلى تنميتها لدى الأطفال؛ لما تؤديه من وظائف كثيرة، مثل الوظيفة النفسية، والوظيفة الثقافية، والوظيفة الاجتماعية، ولما تغرس فيه من اتجاهات (كريمان بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠، ص٧). فالاتجاهات لها تأثير كبير في تحقيق وظائف اللغة،

فاللغة أداة اتصال وتفاهم، ولها وظيفة عقلية باعتبار أنها أداة لتكوين المفاهيم، والتفكير والإبداع، ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبيرعن التذوق والحس الجمالي (عبد الله حنفي سليمان،٢٠٠٦، ص٣).

وفي ذلك يقول الإمام الغزالي " في كتابه إحياء علوم الدين" الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة... فإن عوّد الخير وعلم ونشأ عليه سعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبواه، وكل معلم له، وإن عوّد الشر وأهمل شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له" (أبو حامد الغزالي،١٩٧٢، ص ٢٨) .

ويمكن الخروج من قول الغزالي بمحصلات عدة ، من أهمها:

- الطفل أمانة غالية أودعها الله تعالى في يد الأبوين لينشأ النشأة الصالحة.
- تؤدِي النشأة الصالحة للطفل إلى خلق فردٍ بنَّاءٍ في المجتمع.
- تُلقى معظم المسؤولية في تربية الأفراد في المجتمع على عاتق كل من الوالدين ـ خاصة الأم ـ والمعلم.
- المدخل الأساسي لإصلاح الطفل تقويم لسانه؛ حيث ترتبط اللغة بعمليات التفكير ارتباطا وثيقا.

ونظرا لأن مرحلة التعليم الأساسي تأتي في مقدمة مراحل التعليم؛ فإن اللغة العربية تحتل فيها مكانة بارزة، فهي الركن الركين والأساس المهم في بناء التلميذ: فكريا ونفسيا واجتماعيا. كما أنها أساسا التحصيل في المواد الدراسية فلا يستطيع أي تلميذ مهما كانت إمكاناته العقلية أن ينتقل من صف إلى آخر أومن مرحلة إلى أخرى دون أن يتقن مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة.(فتحي يونس، ومحمود كامل الناقة، وأحمد حنورة، ١٩٨٦، ص ٦٨)

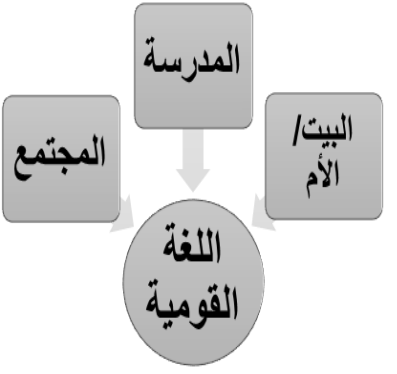
إن تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يحتاج إلى تطوير مناهجها، وطرائق تدريسها، وتضافر الجهود وتكاملها من أجل الارتقاء بالمستوى اللغوي للتلاميذ. فلم تعد الاجتهادات الشخصية والجهود الفردية في تدريس اللغة تكفي لتحقيق أهدافها؛ حيث تدريسها يقوم على أصول وقواعد، ويتطور وفقا لنتائج البحوث والدراسات العلمية التي أثبتت فاعلية كثير من الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها.(مصطفى عبد العال ٢٠٠١ ص ١١)

والمتأمل في عملية تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية بصفة عامة، ومرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، يلمس تفاوتا واضحا بينها سواء في تحديد الأهداف، أو في اختيار المحتوى، أو في تنظيمه، أوفي أساليب التقويم، أوفي الأنشطة المصاحبة التي من شأنها تنمية اللغة عند الأطفال، كما يلمس

أيضا التفاوت الكبير بين منظومة المدى والتتابع التي تحكم هذه المناهج، مما قد ينتج عنه التركيز على مهارات وإغفال أخرى، أو تكرار بعض الموضوعات الثقافية، وقلة الاهتمام بميول الأطفال، وندرة مراعاة اتجاهاتهم، والفروق الفردية بينهم، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات.(أمجد محمد عطية،٢٠٠٧)، (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ص٥٩)، (عواد التميمي، وباقر الزجاجي،٢٠٠٤)، (هدى مصطفى عبد الرحمن،١٩٩٦) ،(عبد القادر فضيل،١٩٩٤)

وإذا كانت مهام وزارة التربية والتعليم تتمثل في تعليم التلاميذ مختلف العلوم والمعارف، فإن ذلك يقع في نطاق مسؤلية المدرسة غالبا، أما اللغة القومية (اللغة العربية) فهي تتأثر بكل من البيت والمدرسة والمجتمع. فالهدف من اللغة القومية التواصل بين أفراد المجتمع، وتنمية الهوية الثقافية .

إن المسؤل عن لغة الطفل منذ نعومة أظافره البيت أولا، بصفة عامة، والأم بصفة خاصة؛ بالإضافة إلى المدرسة والمؤسسات التعليمية / التعلمية والثقافية؛ لذا فهي مسؤلية متكاملة ومتراكمة مع مختلف فئات المجتمع، وتتطلب هذه المسوؤلية الكثير من الجهد والعناء، بحيث تكون البداية في التعاون بين المؤسسات المتباينة، وفي مشاركة الأسرة في اكتساب الطفل للغة العربية، بل وتمكينها لغويا حتى تكون نقطة البداية صحيحة، ومبنية على أسس متينة؛ ومن ثم يمكن تحقيق أهم هدف من أهداف الدولة" والمتمثل في تنمية الهوية الثقافية والانتماء" .



شكل (١) يوضح تكامل الأدوار في تنمية لغة الطفل

تكامل أدوار المؤسسات ضرورة ملحة لتنمية مهارات اللغة العربية لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي:

لا تقع مسؤلية تعليم اللغة العربية وتعلمها على عاتق المدرسة فحسب، بل لأولياء الأمور دور كبير في تنمية اللغة عند الطفل. ووفقا لطبيعة اللغة القومية وخصائصها فإن خاصية تراكمية اللغة تتطلب المتابعة من المدرسة

والبيت: (الوالدين) والمجتمع. لذا أصبح تضافر المجهودات المجتمعية لتنمية اللغة العربية (لغة قومية) مطلبا ملحا؛ لعدة أسباب، أهمها:

- إن الإصلاح اللغوي أصبح الآن أمرا قوميا أكثر من أي وقت مضى، شريطة أن ينطلق هذا الإصلاح من خلال عمل جماعي يكمل بعضه بعضا.
- إن التعامل مع الطفل مهمة شاقة وأمانة ثقيلة، لا يضطلع بها إلا من هم أهل لها: (ولي الأمر / المعلم) .
- إن تنمية لغة الطفل عنصر من عناصر بنية متكاملة تعني بتنمية ثقافته، وتنمي مفهوم الثقافة العربية لدى أطفال المجتمع العربي كله، مما يؤدي إلى التمكين الثقافي، بمفهومه الواسع.
- تعد عملية تقويم النمو اللغوي عند الأطفال من الصعوبة بمكان؛ حيث يتطلب ذلك متابعة الطفل في مواقف حياتية واقعية، توضح كيفية توظيفه للمهارات اللغوية، واستخدامه للتراكيب وللقواعد؛ مما يستدعي إشراك ولي الأمر في عمليات المتابعة والتقويم والملاحظة، بل وتطبيق بعض الأدوات البحثية، مثل المقاييس والاستبانات وبطاقات الملاحظة.(Catherine, E. (2001)، (Walker, V. (2001)، ((Robert, B. & Reutzel, D· (1992).
- إن تخطيط الموقف الذي يتم فيه قياس النمو اللغوي للطفل وتقويمه يجب أن يكون مصمما بعناية وبطريقة تربوية(محمد رفقي، ١٩٨٧،ص١١٣)، مع ضرورة توفير برامج تدريبية لمن يطبقون هذه الأدوات؛ لأن هذه المرحلة تتسم بطبيعة خاصة.

لقد بات واضحا أنه لم يعد كافيا أن تحشد المدارس والمؤسسات التربوية كل أعضاء المؤسسة كل يوم، وتجعلهم مستعدين ومرحبين بخوض صراع يوم جديد؛ لاكساب الأطفال اللغة العربية (في مجتمع يستخدم اللهجة العامية بالإضافة إلى إقحام لغات أجنبية في التواصل اليومي)، وإنما أصبح ضروريا أن يولد لدى كل فرد يقع في دائرة هذه المؤسسات الدافع لأداء مهام محددة تحقق أغراض المؤسسة، ويقصد بها هنا تنمية مهارات اللغة العربية، وهذا ما يتطلب إشراك ولي الأمر في العملية التعليمية /التعلمية، وفي المساعدة في تنمية مهارات اللغة العربية، حتى ولو بمجرد استخدامها أو إظهار الاتجاه الإيجابي نحوها، لذا يتطلب الأمر التمكين اللغوي لولي الأمر

إذا كان تكامل دور المؤسسات التربوية والمجتمعية مهما في عملية تنمية مهارات اللغة العربية عند أطفال مرحلة التعليم الأساسي، فإن ظهور بعض الاتجاهات السلبية من قبل أولياء الأمور يعمل على إبراز المشهد بصورة ناقصة غير مكتملة، بل وربما تكون من أكثر مقومات نفور الأطفال من اكتساب مهارات اللغة العربية. وتظهر هذه الاتجاهات عند أولياء الأمور في عدة سلوكيات، من أهمها:

- الاهتمام المبالغ فيه بتعليم اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية.
- إلحاق الأطفال بمدارس اللغات، بالرغم من ارتفاع تكلفة المصروفات.
- استخدام اللغات الأجنبية في مواقف الحياة اليومية بطريقة مبالغ فيها، حتى وإن كان ولي الأمر غير متمكن من اللغة الأجنبية. وبالتالي يساعد طفله على الابتعاد عن لغته القومية، وفي ذات الوقت يكسبه مهارات اللغة الأجنبية بطريقة خطأ!
- التصريح المباشر بأن أهم المواد الدراسية ـ على الإطلاق ـ اتقان اللغة الأجنبية، واتقان استخدام الحاسوب.
- إظهار بعض سلوكيات السخرية والتهكم عند استخدام البعض اللغة العربية الفصيحة، وقد يصل الأمر إلى السخرية من معلم اللغة العربية ذاته.
- ترديد بعض العبارات السلبية التي تضر اللغة العربية وتعليمها، مثل " اللغة العربية أصعب لغة في الأرض" " لماذا نتعلم اللغة العربية ونحن لا نستخدمها في حياتنا اليومية"!؟" اللغة العربية لغة تراثية،" نتعلم اللغة العربية حتى نقرأ القرآن فحسب"!.. إلخ من هذه العبارات التي من شأنها تكوين اتجاهات سلبية عند أطفال مرحلة التعليم الأساسي، وبالتالي نفورهم من تعلمها؛ مما يؤدي إلى تدني المهارات اللغوية لديهم.

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات أهمية التمكين اللغوي لولي الأمر، وأثره الإيجابي في تنمية مهارات اللغة القومية. من هذه الدراسات: Delgado-Gaitan, C. (1991) ، و دراسة .Epstein, J. (1990) ودراسة.Epstein, J. (1991)

وأشار(JimCummins:2012) إلى أن مصطلح التمكين اللغوي (Linguistic Empowerment) استخدم في الأدبيات التربوية في سياق المناقشات عن المساواة والعدالة الاجتماعية، وتطبيق آلياتهما في المناهج اللغوية التربوية، خاصة في المجتمعات التي انتشرت بها تعليم اللغات الأجنبية، وذاعت فيها اللهجات على حساب اللغة القومية. لذا صممت هذه المجتمعات عدة صور من البرامج التدريبية القائمة على فكرة التمكين اللغوي؛ للحفاظ على لغاتها وثقافتها.

ويعد التمكين اللغوي من المداخل التربوية التنموية التي تحول نظم الأوامر والتحكم إلى النظم تمكين الأفراد لأداء مهام محددة، وما يتبع ذلك من تغير التنظيم طبقي المستويات إلى تنظيم ذات المستويات القليلة أو ما يسمى بالمفلطح Flat أو قليلة المستويات، بالإضافة إلى قصر الفوارق بين المستويات. وتؤكد نتائج دراسة (Olaoye, 2005) على أن التمكين التربوي، بصفة عامة، عملية تمنح الأفراد القوة والفرصة؛ لتحسين أنفسهم وتطوير ذواتهم من أجل المساهمة في التغيير الإيجابي. ويأخذ التمكين عدة أبعاد متنوعة؛ تشمل الأنشطة، وتأكيد الذات، والمفاوضات الفردية والجماعية، ويهتم التمكين الذاتي بجانب التعليم لرفع القدرات الاجتماعية، والبحث عن وظائف، والتنمية المهنية.

وإذا كان التمكين التربوي يهدف إلى تنمية القدرات الاجتماعية، ويعد بمثابة المفتاح الذي يفتح الباب لكل مشارك في المؤسسات بتوليد أفكار جديدة مبتكرة، ومناقشتها، وتطبيقها؛ وفقا لأبعاد محددة. فإن التمكين اللغوي لولي الأمر على رأس هذه الأبعاد؛ لما له من أثر إيجابي في الانتماء والاقتصاد القومي؛ باعتبار أن تعليم اللغة القومية في كل بلد قضية أمن قومي UNESCO, (2005). لذا أكدت نتائج دراسة (Lassa, Peter N. 1996) بيتر لاسا أن فكرة التمكين اللغوي والتربوي تثري الفكر والعمل بطريقة منطقية طبيعية. كما أكدت نتائج دراسات((Anthony A. Olaoye (2013))، (Anthony A. Olaoye (2007))، ((Anthony A. Olaoye (2008)) أن الاستراتيجيات اللغوية الإبداعية هي المخرج لتنفيذ عملية التمكين اللغوي، حيث ركز على أن قطاع التعليم في المجتمع ينبغي عليه تجهيز أرض خصبة للغاية لتوليد وزراعة الأفكار المبتكرة الجديدة، والمفاهيم والممارسات التي يمكن تطبيقها لمعالجة الأهداف الإنمائية للألفية، وعلى رأسها تدعيم اللغة القومية. كما ينبغي عليه وضع السياسات اللغوية التي من شأنها تمكين كل من يعمل في المجال التربوي اللغوي للنهوض بالدولة ـ التعليم للجميع (EFA) ـ ولن يتأتى ذلك إلا من خلال استراتيجيات لغوية تمكينية لتدعيم اللغة القومية.

- **لماذا نحتاج إلى التمكين اللغوي؟**

أجمعت العديد من الدراسات (McWhirter, E. H. 1991)، (Gorman, J. C., & Balter, L. 1997)، (Speer, P.W. 2000)، (Chang, L., Shih, C., & Lin, S2009 على أن معظم المجتمعات التي ترغب في تطوير المنظومة التعليمية كلها تحتاج إلى نظام التمكين اللغوي؛ لأسباب قومية واقتصادية، ومن منطلق أن اللغة القومية قضية أمن قومي تؤثر في جوانب المجتمع وتتأثر بها. لذا يمكن إيجاز الأسباب التي تجعل المجتمع المصري يحتاج للتمكين اللغوي فيما يلي:

- حاجة المؤسسات التربوية والمجتمعية إلى أن تكون أكثر استجابة للسوق العالمي والإقليمي؛ فلا يمكن مواكبة العالم العربي دون التمكن من مهارات اللغة العربية، بل والتعامل معها بمعايير دولية موحدة؛ فالعالم العربي له مكانة استراتيجية على مستوى العالم، كما أن لمصر مكانة كبيرة على المستويين الإقليمي العربي والعالمي.
- تخفيض المسؤلية الملقاة على عاتق معلم اللغة العربية وعلى عاتق المدرسة حيث أثبتت معظم نتائج الدراسات التربوية ضعف مستوى اللغة العربية عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، بالرغم ما يُبذل من مجهودات على مدار سنوات طويلة! (عبد القادر فضيل: ١٩٩٤) (هدى عبد الرحمن:١٩٩٦) (أمجد عطية ٢٠٠٧) (مصطفى عبد العال:٢٠٠١)، (رشدي طعيمة:٢٠٠٤) (عواد التميمي، وباقر الزجاجي:٢٠٠٤) ولعل من أسباب ذلك أنه من خصائص اللغة العربية أنها تراكمية؛ لذا لا يكتفى بتعليمها داخل

الفصل المدرسي فحسب، بل يخرج نطاق تعليمها واكتساب مهاراتها إلى المجتمع كله. ومن ثم ينبغي، بل يجب مشاركة جميع فئات المجتمع في تنمية اللغة القومية لدى أبناء المجتمع؛ وصولا لمستوى الكفاءة اللغوية. فكل ما يبنيه المعلم داخل الفصل يُهدم خارجه بانتشار استخدام اللغات الأجنبية في المجتمع، بالإضافة إلى مزاحمة العامية للعربية الفصيحة حتى في وسائل الاتصال، وفي الكتابة أيضا بالعامية أو ما يسمى (بالفرانكو). لذا أضحى من واجب المؤسسات التربوية تصميم البرامج التدريبية لكافة فئات المجتمع بهدف التمكين اللغوي، واحتضان كل نظرية أو مدخل يعمل على دعم الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية، مما يؤدي إلى تطويرها وتحسين عمليات تعليمها، ومن ثم مخرجات تعليمية/ تعلمية أكثر جودة.

- الحاجة الماسة إلى عدم الانشغال بالأمور اليومية الروتينية، والتركيز على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل. فتعليم اللغة العربية واتقان مهاراتها من أهم أهداف الأمة العربية.
- الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، خاصة الموارد البشرية للحفاظ على التطوير والمنافسة العالمية.
- ضرورة سرعة اتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة. فإذا كانت معظم مهارات اللغة العربية التي تنمى داخل الفصل تهدم خارجه، لذا ينبغي سرعة اتخاذ قرارات للحفاظ على اللغة القومية.
- إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية الخلاقة، خاصة من يتعاملون مع النظومة التعليمية/ التعلمية.
- توفير المزيد من الرضا المجتمعي، بالمشاركة في تحقيق الأغراض التعليمية الأساسية، وعلى رأسها تعليم اللغة القومية.

ومن العوامل التي تدعو إلى الاهتمام بالتمكين اللغوي لأولياء الأمور:

- حاجة الطفل في البيت إلى معلمة بديلة، كما يحتاج إلى أم بديلة في المدرسة.
- العجز في أرقام المعلمين والمعلمات المؤهلين في المدارس، مما يتطلب إعداد كل الأمهات تربويا ولغويا للمساهمة في علاج هذه المشكلة المجتمعية. (على مدكور، ٢٠٠٥، ٢٧)
- ندرة المعلمين المتخصصين في اكتشاف المواهب اللغوية لدى الأطفال حيث تعد هذه الفئة من الكنوز المدفونة المهدرة، وهذا يتطلب أيضا التمكين اللغوي لأولياء الأمور للمساعدة في الكشف عن هذه الثروة المدفونة. فتربية الملكة اللغوية عند الطفل لا يحتاج إلى معلم، قدر حاجته إلى مكتشف وراع.

- **الدراسة الاستطلاعية** :

وللتأكد من الحاجة الملحة لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية، قامت الباحثة بإجراء دراسة

استطلاعية على أولياء أمور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ لتعرف اتجاهاتهم نحو اللغة العربية، ومدى اهتمامهم بتعليم اللغة العربية واستخدامها في التواصل اليومي، وتلبية الاحتياجات الحياتية، ومدى تفعيل مفهوم مجلس الآباء في تنمية المهارات اللغوية للأطفال، وقد طبقت الدراسة على عدد (٨٥) ولي أمر (٩سنوات ـ ١٢سنة) من مختلف المدارس. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

جدول (١) يوضح مدى الإقبال على أنواع المدارس المختلفة وفقا لكثافة التعليم باللغة العربية

نوع المدرسة	حكومي	خاص عربي	تجريبي/ لغات	لغات	المجموع
الأعداد	٩	١٤	٢٩	٣٣	٨٥
٪	١٠.٥٪	١٦.٤٪	٣٤.١٪	٣٨.٨٪	١٠٠٪

- احتلت مدارس اللغات أكبر نسبة دخول الأطفال فيها بالنسبة لباقي المدارس،حيث بلغت نسبتها (٣٨.٨٪)، ويتم التدريس في هذه المدارس باللغة الأجنبية لكل أنواع المعارف والمواد الدراسية فيما عدا مواد اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية، ويكون التواصل بين الأطفال والمعلم باللغة الأجنبية، وبين الأطفال وأقرانهم باللغة الأجنبية. وأكد نسبة كبيرة من أولياء الأمور على عدم أهمية اللغة العربية لأطفالهم؛ معللين ذلك بعدم استخدامها في الحياة، وفي مجال العمل.
- جاء في الترتيب الثاني نسبة الالتحاق بالمدارس التجريبية للغات؛ حيث بلغت نسبتها (٣٤.١٪)، وفيها يتم التدريس باللغة الأجنبية لمعظم مواد الدراسيةويتم التواصل باللهجة العامية المصرية، مع استخدام كثير من مفردات اللغة الأجنبية.
- جاء في الترتيب الثالث المدارس الخاصة (عربي)؛ حيث بلغت نسبتها (١٦.٤٪) وفيها يكون التدريس باللغة العربية، فيما عدا اللغة الأجنبية، والتواصل باللهجة المصرية، مع قليل من مفردات اللغة الأجنبية.
- وكانت أقل نسبة للإقبال على المدارس الحكومية، فبلغت (١٠.٥٪) حيث يتم تدريس كل المواد باللغة العربية، فيما عدا مادة اللغة الأجنبية ويتم التواصل باللهجة العامية المصرية.
- تمثلت نسبة استخدام اللغة العربية الفصيحة المعاصرة في معظم المواقف الحياتية مع الأطفال (٢.٣٥٪) بواقع عدد (٢) من أولياء الأمور؛ حيث يعملان بتدريس اللغة العربية. وأعلى نسبة استخدام عامية مصرية مع قليل من المفردات الأجنبية كانت (٤٧.٠٥٪) وباقي النسبة موزعة ما بين اللهجة العامية وبين اللغة الأجنبية، ويوضح الجدول (٢) هذه النسب.

جدول (٢) نسبة استخدام اللغة العربية بين أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي مع أطفالهم

الاستخدام اللغوي	عربية فصيحة	لهجة عامية+قليل من المفردات الأجنبية	لهجة عامية+كثير من المفردات الأجنبية	لغة أجنبية/غالبا	المجموع
الأعداد	٢	٤٠	٢٥	١٨	٨٥
٪	٢.٣٥٪	٤٧.٠٥٪	٢٩.٤٪	٢١.١٧٪	١٠٠٪

ولتعرف دور أولياء الأمور في مجلس الأباء؛ لتنمية مهارات اللغة العربية لدى الأطفال، وكيفية تقديم المساعدة للمدرسة للوصول إلى الغايات اللغوية الكبرى كانت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣) مدى تواجد وتفعيل مجالس الأباء لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية

تواجد مجلس الأباء	مدارس حكومية	مدارس خاصة عربي	مدارس خاصة لغات / تجريبي	مدارس لغات
دور أولياء الأمور	لا يوجد مجلس أباء	ضعيف جدا	ضعيف	جيد جدا/ لصالح اللغة الأجنبية

مما سبق يتضح أن هناك حاجة ماسة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي، بحيث يستطيعون القيام بأدوارهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى أطفالهم. ويتطلب ذلك تمكين ولي الأمر لغويا.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة هذا البحث في تزايد بعض الاتجاهات السلبية نحو اللغة العربية لدى أولياء أمور مرحلة التعليم الأساسي بمصر، خاصة عند من يُلحقون أطفالهم - (١١- ١٣) سنة - بمدارس لغات خاصة/ وبمدارس لغات دولية، وقد يصل الأمر إلى نقل اتجاهات أولياء الأمور السلبية إلى أطفالهم؛ مما يؤدي إلى نفور تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من اللغة العربية(اللغة القومية) وبالتالي قد ينتهي التلميذ من مرحلة التعليم الأساسي دون التمكن مهارات اللغة العربية اللازمة له؛ لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن تصميم برنامج مقترح قام على التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية (اللغة القومية) ؟** وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما معايير التمكين اللغوي المناسبة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي ؟
- ما أسس التمكين اللغوي اللازم توافرها في البرامج التدريبية لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي المساعدة لهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية ؟

- **أهداف البحث** :

هدف هذا البحث إلى :

- تحديد مكونات اتجاهات أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي نحو اللغة العربية بوصفها اللغة القومية.
- تعرف معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية .

- تصميم برنامج تدريبي قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.
- تعرف فعالية البرنامج التدريبي القائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.

- **منهج البحث** :

استخدم في هذا البحث المنهجان: الوصفي ، وشبه التجريبي.

- **حدود البحث** :

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

- من حيث معايير التمكين اللغوي: اقتصر البحث على معايير الوعي اللغوي والتربوي
- من حيث الاتجاه: المعرفي، والوجداني فحسب .
- من حيث زمن التطبيق: تم تطبيق البرنامج شهري: أغسطس/ سبتمبر ٢٠١٥م لمدة أربعة أسابيع بواقع (٦٠) ساعة تدريبية .

- **توصيف المجموعة البحثية** :

طبق هذا البحث على مجموعة بحثية قوامها (٤٠) ولي أمر، يمثلون مختلف المدارس المصرية؛ لذا تم مراعاة تنوع المدارس ما بين: حكومية، وتجريبية لغات وخاصة عربي، وخاصة لغات؛ لتعرف معظم الاتجاهات نحو اللغة العربية. وكانت المجموعة البحثية موزعة كما يلي:

جدول (٤) تصنيف المجموعة البحثية لأوليا أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي

العدد	حكومى	تجريبى لغات	خاص/ عربى	خاص لغات	العدد	٪
الكلى	٥	١٤	٥	١٦	٤٠	١٠٠٪
إناث/ أم	١	٩	٤	١٠	٢٤	٦٠٪
ذكور/ أب	٤	٥	١	٦	١٦	٤٠٪
النسبة المئوية	١٢.٥٪	٣٥ ٪	١٢.٥ ٪	٤٠ ٪	١٠٠ ٪	١٠٠٪

تم اختيار أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي من سن (١١ ـ ١٣) للأسباب التالية:

- تمثل هذه الفترة مرحلة نهاية التعليم الأساسي.
- تعد هذه المرحلة بداية تكوين الاتجاهات لدى التلاميذ؛ لاستعدادهم للدخول في المرحلة الثانوية.
- تعد هذه المرحلة من أكثر المراحل التي يحاول فيها التلميذ إثبات وجوده وتكوين آراء شخصية واتجاهاته.
- تعد المرحلة من المراحل الأخيرة التي لا يخجل التلميذ ولا يتحرج في طلب الاستفسار عن الأمور من ولي الأمر. لذا إذا تولد عن ولي الأمر اتجاهات إيجابية عن اللغة العربية وتعليمها لأطفالهم انتقل هذا الاتجاه إلى أطفالهم، وبالتالي تتحسن مخرجات تعليم مناهج اللغة العربية لدى أطفال هذه المرحلة.

- يتأثر أطفال هذه المرحلة بآراء واتجاهات أولياء الأمور، خاصة عند حديثهم عن المستقبل والتخطيط لمجال الدراسة والعمل والهوايات.

- **مصطلحات البحث** :

كثُر تناول مصطلحات هذا البحث، ما بين الدراسات العربية والأجنبية. وخلصت الباحثة إلى التعريفات الإجرائية التالية:

- **التمكين اللغوي Linguistic Empowerment** :

يعد التمكين اللغوي أحد فروع مدخل التمكين التربوي، والذي يهتم اهتماما كبيرا بتطوير المنظومة التعليمية التعلمية من خلال الاتجاهات السائدة والمتعلقة بتنمية الجانب الإنساني، مما ينعكس على كافة مخرجات المنظومة. فتمكين المعلمين وأولياء الأمور لتوظيف كافة قدراتهم وطاقاتهم من الموضوعات التي برزت في أواخر الثمانينيات، ولاقت رواجا كبيرا في تطوير المناهج ـ كمنظومة ـ وفي تكوين إتجاهات إيجابية، من شأنها، إحداث تغيرات جذرية في المنظومة التربوية. تقوم فكرة التمكين على فلسفة جديدة تتبنى فكر الإدارة المفتوحة، التي تعمل على منح الأفراد ممارسة ثقافة تحمل المسؤلية، والمشاركة في الإدارة، وصنع القرار.

لذا يعد التمكين اللغوي في هذا البحث" مدخل منظومي يعتمد على معايير محددة، تتيح درجة مناسبة من الحرية والقدرة على التصرف لأولياء أمور مرحلة التعليم الأساسي في تأدية مهام محددة، تتمثل في تدعيم استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية للطفل، مع وجود درجة من المسؤلية وتحمل النتائج، معززين ذلك بنظام تدريبي فاعل للمعلومات والمهارات والمعارف ـ لأولياء الأمور ـ التي تهيئ تدفقا سريعا لتحقيق الأغراض العامة للمؤسسة التربوية في مجال تعليم اللغة القومية وتعلمها. فهو رؤية متكاملة لمتطلبات تحقيق الأهداف: تعليم مهارات تعليم اللغة العربية (لغة قومية).

- **الاتجاه**:

حالة فكرية، أو موقف يتخذه ولي أمر أطفال مرحلة التعليم الأساسي إزاء موضوع تعليم اللغة العربية وتوظيفها في الحياة ، سواء أكان بالقبول أم بالرفض أم المحايدة ، ويمكن قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر نتيجة إجابته عن فقرات المقياس المصمم لقياس الاتجاهات لديه.

والاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية: تعبير ولي الأمر عن موقفه من توظيف اللغة العربية في حياة أطفاله، في التواصل اليومي، وفي التعليم ، وفي ممارسة الهوايات، وفي النظرة المستقبلية لتحقيق طموحات الأطفال، وذلك بالإيجاب. "

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

لما كان هدف البحث تصميم برنامج تدريبي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي قائم على التمكين اللغوي؛ لتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية ؛ لذا تناول هذا الإطار محوريين:

- أسس التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي.
- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية لدى أولياء أمور.

- **أولا: أسس التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي** :

إن البحث عن رؤية جديدة للإشراف التربوي والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية تتطلب إبراز حلول نوعية ومنهجية مبتكرة تتصل بآليات العمل التربوي التي تنوعت وتشكّلت بحسب تنوع المعارف، وتدفق المعلومات، وتغييرات النظم التربوية، والتوسع الهائل في البرامج التعليمية، وهذه بدورها تتطلب التركيز على جودة مستوى المخرجات التعليمية من جهة أخرى، والعمل الجماعي المنهج من جهة أخرى. لذا أضحى من الضروري التعامل مع مرحلة جديدة من الإشراف التربوي ومناهجه تضمن رؤية معاصرة متجددة مرنة قادرة على تنمية العنصر البشري (المتعلم/ المعلم)، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية.

ومن هنا جاءت ثقافة التمكين التربوي الذي يعد نقطة تحول في المؤسسات التربوية، والتي تسهم في بناء عناصر بشرية مؤهلة للقيادة الذاتية، مما يساعد في عملية تحسين مخرجات المدارس، والذي يعد" تربية إنسان صالح للمجتمع وإعداده من أهم أغراضها على الإطلاق". (علي مدكور: ٢٠٠١، ص ١٣) .

إن ثقافة التمكين التربوي وتفعليها في الميدان التعليمي التعلمي من أهم خطوات التطوير العلمي والإداري. لذا ظهرت العديد من المداخل والنظريات التي تؤطر لهذه الثقافة، منها التمكين الإداري التربوي، تمكين ولي الأمر، التمكين الثقافي، التمكين العلمي، التمكين اللغوي... إلخ.

وقد أجمعت كثير من أدبيات الدراسات التربوية والتنموية على أن مدخل التمكين من أهم المداخل التي تتردد في مجال تطوير المؤسسات من خلال تنمية الأفراد، وتمكينهم بطرائق علمية؛ بحيث تتحقق ـ من خلالهم ـ الأهداف والغايات الكبرى للمؤسسة التربوية. لذا فمدخل التمكين يحول نظام الأوامر والتحكم إلى النظم المكِنة التي تمنح الفرصة لكل فرد يتعامل مع العملية التعليمية ويؤثر فيها بالمشاركة في تحقيق الأهداف وصنع القرارات، والمشاركة في السلطة. (Thomas, K.W. & Velthouse, B.A. (1990)، (Clutterbuck, D. (Al-Haj, M. (1995)،& Newmark, A (1995

- **التمكين Empowerment (المصطلح والمفهوم)** :

التمكين لغة : تعني التقوية أو التعزيز، ووردت كلمة مكّن (مكّنه) بمعنى جعله قادراً على فعل شيء معين. ويقال استمكن الرجل من الشيء صار أكثر قدرة عليه، كما يقال متمكن من العلم أو من مهارة معينة بمعنى مثقفاً بالعلم أو بالمهنة. (لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، مادة (مكن).

التمكين في القرآن الكريم: التمكين تفعيل من المكان، وهو إقرار الشيء وتثبيته في مكان، التمكين على وزن تفعيل، مصدر للفعل (مكّن)، ومكّن له في الشَّيء تعني جعل له عليه سلطانًا وقدرة ، وتمكن من الشيء واستمكن منه أي ظفر به، وقد وردت كلمة التمكين في القرآن الكريم بمشتقات لغوية عديدة وبمعاني مختلفة، على سبيل المثال لا الحصر: مكنا لهم/ مكناكم / مكين/ مكانة / مكان/ أمكن، فمثلا :تمكين الدين والقوة والسلطة والمال، كما في قوله عز وجل: "إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَءَاتَيْنَاهُ مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا)[سورة الكهف، الآية: ٨٢] ، وقوله: "أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاء عَلَيْهِم مِّدْرَارًا وَجَعَلْنَا الأَنْهَارَ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْنًا اخَرِينَ) [سورة الانعام، الآية: ٦]. http://utilearticles .blogspot .com.eg/2015/05/blog-post.html.

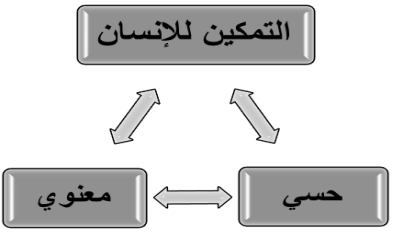
التمكين اصطلاحاً: التمكين هو أحد أهم مخرجات المشاركة في العمليات والقرارات والإجراءات والأنشطة بين العاملين في المجال التربوي؛ التي تعزز من دافعيتهم الجوهرية نحو هذه النشاطات، ويزيد التمكين من إدراكهم لأهمية العمل والوعي به وبأبعاده؛ بحيث يكون ذا معنى، ويؤدي إلى امتلاك القدرة والمسؤولية في بيئة العمل Bemak, F., Chi -Ying, R.) & Siroskey-Sabdo 2005)).

ويعرفه (Biron,M.,&Bamberger, P. (2010). بأنه منح العاملين بالمؤسسات التربوية القوة والحرية والمعلومات لصنع القرارات والمشاركة في اتخاذها. ويتضح من هذا التعريف أن يمنح للعاملين القدرة، والاستقلال في أداء العمل. والمتمثل هنا في تنمية مهارات اللغة العربية، وتوظيف خبراتهم اللغوية الصحيحة في الممارسات الواقعية للغة العربية.

مما تقدم يمكن استنتاج أن التمكين، هو ببساطة، مشاركة العاملين (المعلم/ ولي الأمر /الإداريون) في اتخاذ القرارات وإعطائهم المزيد من الحرية في العمل والتصرف والرقابة الذاتية مع دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفير الموارد الكافية والمناخ الملائم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً والثقة فيهم.

- **مستويات التمكين** :

وهذا يعني أن التمكين للإنسان يتم عبر مستويين:



شكل (٢) يوضح مستويات التمكين

- **الأول: حسي مادي يتم فيه تمكين الإنسان من التصرف في الأرض، وإقداره على جعلها موطنا له ومستقرا لمعاشه، ولذلك جاء ذكر "المعايش" مع التمكين في الأرض: "وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ" [سورة الأعراف، الآية: ٨]، أي ما يضمن الاستمرار في الحياة من طعام وشراب ولباس ونحوه. ويدخل في هذا المستوى تمكين المال والقوة والأولاد، وهو ما أشار إليه قوله تعالى: "وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِن مَّكَّنَّاكُمْ فِيهِ" [سورة الأحقاف، الآية: ٢٤.]**
- **أما المستوى الرمزي المعنوي، فيتعلق بالتمكين عن طريق منح المكانة العالية والسلطان، ويتجلى ذلك في مفهوم الاستخلاف في الأرض؛ كما في قوله تعالى في سورة النور "وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ ءامَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا". http://utilearticles.blogspot.com.eg/2015/05/blog-post.html.**

- **تمكين أولياء الأمور:**

أكدت نتائج العديد من أدبيات الدراسات التربوية (Boehm,A., & Staples, L.H.2004) &(Gutierrez, E., &Lewis, E. 1999) &(Maton, K. I. 2008). أن تمكين ولي الأمر يقصد به العمليات التي تزيد من قوته وسيطرته في المدارس، خاصة في تحقيق أهداف المناهج التربوية، وتتيح له الوصول إلى الموارد والمعلومات والبيانات التي تساعده في اتخاذ كافة الإجراءات نيابة عن أطفاله؛ للحصول على تعليم أفضل لهم. ويعد تمكين أولياء الأمور أساسا للتطوير الفردي والمجتمعي، ويتضمن التمكين الفردي أربعة مكونات رئيسة: الوعي، والشعور بالمعنى، وتقرير المصير، والكفاية، بالمشاركة في كل من المجتمع والمدرسة.

- **منطلقات أساسية في التمكين اللغوي :**

يشمل التمكين اللغوي عدة مبادئ وأسس، ينبغي مراعاتها حتى تتم عملية التمكين بنجاح وتؤتي ثمارها (Cummins, J. 1986.)، (Cummins, J.2000.) (Curtis, W. J, &Singh, N. N. 1996)، (McWhirter, E. H. (1991). ولكي تحقق عملية التمكين اللغوي أهدافها يؤخذ في الاعتبار عدة منطلقات أساسية، من أهمها:

- يعد التمكين اللغوي رؤية متكاملة لمتطلبات تحقيق الأهداف، تشمل استثمار الثروة البشرية؛ لاستكمال متطلبات تعليم مهارات تعليم اللغة العربية (لغة قومية)، من خلال توظيفها في الحياة اليومية بإشراف ومتابعة ولي الأمر.
- ضرورة إشراك جميع الأفراد في المنظومة التربوية في صنع نجاح العمل؛ فلم يعد إشراك الأفراد خيارا ترفيهيا، بل أصبح من أهم متطلبات النجاح.
- التخطيط الجيد للتمكين من شأنه إحراز مكاسب عظيمة، ولكنه يؤدي إلى فشل إذا لم يتم في أطرعلمية تربوية.
- التعامل بثقافة الفريق من أهم منطلقات تطبيق مدخل التمكين التربوي؛ حيث أثبت أن السبب الرئيس في نجاح أي منظومة تعليمية هو اتباع ثقافة الفريق المتكامل، الذي يتحول فيه كل فرد إلى صانع قرار، ومنفذه بوعي، وبمقدار واضح من الحرية، وبدرجة مناسبة من الكفايات الأساسية، وبشعور بمعنى ما يفعل وفائدته، وبقوة تقرير المصير.
- الهدف الأساسي من التمكين تحسين الأداء بصورة إيجابية، باعتبار أن البشر ثروة مهمة وقوة داعمة يمكن توجيهها لصالح الأهداف المرجوة.
- ضرورة إتاحة مساحة من الحرية، وتشجيع الأفراد على تحمل المسؤلية ومتابعة النتائج.
- يختص التمكين بمنح الأفراد السلطة المتعلقة بالأعمال والموضوعات ضمن تخصصه الوظيفي أو دوره المجتمعي، ووضع قواعد الضبط المحدد عن طريق التعليمات، ومنحه الحرية لتحمل مسئولية آرائه، وقراراته، وتطبيقاته
- تصميم برامج تدريبية، بصفة مستمرة، وفقا لحاجات الأفراد المكنة بحيث تقوم على أسس مدخل التمكين ومعاييره، وتحقق الأهداف المنشودة من التمكين، ويقوم على هذه البرامج تربويون متخصصون.

- **أهم المبادئ التي يمكن مراعاتهاعند تصميم البرنامج التدريبي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي:**

وبمراجعة هذه المنطلقات، يمكن ملاحظة أنه من أهم المبادئ التي يمكن مراعاتهاعند تصميم البرنامج التدريبي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي ما يلي:

- مراعاة حاجات أولياء الأمور المعرفية عن اللغة العربية وكيفية تعليمها للطفل وتنمية المهارات اللغوية لديهم.
- وضع خريطة واضحة بالأغراض العامة والأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية، وكيفية توظيفها في الحياة اليومية.
- استخدام أنواع مختلفة من الاستراتيجيات والطرائق التدريبية؛ لتتناسب مع الثقافات المتباينة لأولياء الأمور.
- ضرورة تدعيم العمل الجماعي، مع مراعاة توزيع الأدوار بنظامية وعدالة لتيسير تطبيقات بعض المفاهيم، مثل المسؤلية والمتابعة.

- توظيف منهج دراسة الحالة في التمكين التربوي، والذاتي، وتمكين أولياء الأمور؛ لتحقيق أكبر قدر من الإفادة من التمكين اللغوي لولي الأمر.
- توظيف كافة الإمكانات المتاحة والأدوات لتمكين أولياء الأمور؛ حيث يعد ذلك من أهم متطلبات تحقيق الأغراض الكبرى للمؤسسة التربوية (تنمية مهارات اللغة القومية).
- مراعاة خصائص تنمية الاتجاهات ومكوناتها؛ حيث يعد تنمية الاتجاهات الإيجابية من أهم أهداف التمكين.

- **مامكونات التمكين اللغوي**؟ :

أثبتت نتائج العديد من الأدبيات والدراسات أنه بتحليل التصميمات التربوية للمجتمعات الناجحة في مجال التعليم، وجد أنها تطبق مبادئ مدخل التمكين وتحافظ على مكوناته، بل وتتعامل مع هذه المكونات بكل مهنية. وأهم عنصريين للتمكين ما يلي:

- الانتماء لمجتمع محدد (الانتماء للمجتمع اللغوي).
- المشاركة المجتمعية (المشاركة في المجتمع اللغوي).

- **العنصر الأول: الانتماء للمجتمع اللغوي** :

من أكثر الظواهر تكرارا في الدراسات التربوية المهتمة بدراسة حالة المجتمعات الناجحة تعليميا (Boehm,A.,&Staples,L.H. 2004) ، (Gutierrez, E.,&Lewis,E.(1999) انتشار عنصر التجميع Collective أوالانتماء إلى مجتمع محدد، ويقصد به التفاف مجموعة من الأفراد حول مفاهيم متقاربة، وحول أطر ثقافية لغوية متشابهة إلى حد كبير، وذلك من خلال شبكة من الاتصالات المنظمة المستمرة. وفي هذا البحث يبرز هذا المكون في ظهور فئات من أولياء الأمور المؤمنين بأنواع محددة من التعليم والمدارس، ولهم رؤيتهم للغة العربية في هذه المدارس أو تلك النظم التعليمية.

- **العنصر الثاني:المشاركة في المجتمع اللغوي** :

ويعد هذا المكون الأكثر خطورة، ويقصد به مشاركة الأفراد الدراسات أن مشاركة الأفراد اللغوية في المجتمع بشكل جمعي منظم تدفعه دفعا منظما إلى تحقيق الأغراض اللغوية الثقافية المجتمعية. حيث تعد مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة اللغوية المجتمعية البناء القوي الذي يسيطر على تنظيم المجتمع ثقافيا، بداية من استخدام اللغة في الحياة العامة: الشارع، العمل، الدراسة ...،إلخ، ومرورا بتنمية المهارات اللغوية، حتى منظومة توظيف المفرادات والتراكيب، وتوليد المعاني، وانتهاء برسم دوائر ثقافية محددة للمجتمع. Curtis, W. J, & Singh, N. N.) (Gorman, J. C., & Balter, L. 1997).) Zimmerman, M. A, Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway,)'(1996). (B. 1992) .

وفي ضوء ما سبق يمكن إبراز هذيين المكونيين لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي من خلال إلقاء الضوء على أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة القومية (مكون الانتماء إلى مجتمع عربي لغوي). وبالنسبة للمكون الثاني المشاركة في المجتمع اللغوي من خلال ازاحة بعض مفرادات العامية المصرية والكلمات الأجنبية في الاستخدام اليومي، والتركيز على استخدام الكلمات العربية، بالإضافة إلى تدريبهم على المشاركة في معظم الأنشطة اللغوية المجتمعية والاستخدام الصيحي للغة العربية؟

- **عمليات التمكين اللغوي** :

أجمعت معظم أدبيات التربية، منها : ((McWhirter, E. H. 1997) ، Maton, (K.I.2008) ، (Bowen,D.E. & Lawler, E.E (1995). على أن عمليات التمكين اللغوي الأساسية تشمل: الوعي، والكفاية، تكوين الاتجاهات، وحق تقرير المصير. ويقصد بالوعي، إدراك أولياء الأمور بأهمية التطوير الذاتي لأنفسهم، وأهمية تعرف قيمة اللغة القومية وقدرها إقليميا ودوليا، بالإضافة إلى الوعي بقدرات الأطفال على اكتساب اللغة مهارات اللغة العربية. أما عن الكفايات، فيقصد بها الكفايات التربوية ـ للتعامل مع الأطفال لتوظيف مهارات اللغة العربية في الحياة ـ اللازم توافرها عند ولي الأمر. وبالنسبة للاتجاهات وتكوينه فيقصد بها مرور الأفراد بتجارب لغوية محددة تترك أثارا إيجابية لديهم، مما ينعكس على الأطفال، وبالتالي تزداد دافعيتهم لتعلم اللغة العربية. ثم تأتي عملية حق تقرير المصير في نهاية عمليات التمكين اللغوي؛ حيث يستطيع الأمر صنع القرار المناسب في اختيار نوع التعليم المناسب لأبنائه، وكذلك كثافة تعرضه للغة العربية الفصيحة، ومن ثم تنمية المهارات وجودة الاستخدام لها في الحياة اليومية.

- **خطوات تنفيذ عمليات التمكين اللغوي** :

تتم عمليات التمكين اللغوي من خلال عدة خطوات متتالية، تتم بطريقة تصاعدية، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

التقرير(المعرفة/الوعي) ← النطق ← التوصية ← اتخاذ القرار ← التأكيد

شكل (٣) يوضح خطوات عمليات تنفيذ التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي

من الشكل (٣) يمكن استنتاج عدة آليات ينبغي مراعاتها لتنفيذ التمكين اللغوي لأولياء الأمور، من أهمها:

- الموارد البشرية أساس عمليات التمكين، فالتمكين لا يكون إلا للإنسان؛ حيث تتم كل الخطوات على أولياء الأمور).
- تقوم عمليات التمكين على أساس تكوين شبكات من العلاقات والثقة المتبادلة والتحفيز، والمشاورات بين الأفراد في المؤسسات التربوية، وتقليص دور (نحن) في مقابل (هم).

- يظهر اتجاهان في هذه العمليات (Conger,J.A.&Kanungo,R.N.1988) الاتجاه الاتصالي والاتجاه التحفيزي، ويقصد به مصدر حدوث العملية إما من أعلى إلى أسفل؛ أي من الجهات العليا إلى الأقل مسؤلية، أو قد تكون نقطة البداية من أسفل إلى أعلى؛ أي تكون الرغبة في التطوير من الأفراد إلى الرؤساء، أو تكون رغبة مشتركة في التطوير الأدائي.

- **أساليب التمكين اللغوي** :

تعددت أساليب التمكين بين العاملين والأفراد في المؤسسات، بصفة عامة وبين أفراد المؤسسات التربوية، بصفة خاصة. من أكثر أساليب التمكين شيوعا ما يلي (فاتن أحمد أبو بكر:٢٠٠٠، ص ١٦)

- الأسلوب الكاريزمي .
- الأسلوب العضوي .
- الأسلوب الدائري أو أسلوب الفريق .

- **الأسلوب الكاريزمي**:

وفيه تتم عملية التمكين من أعلى إلى أسفل؛ حيث تقوم الإدارة العليا بتفويض بعض السلطات للمشاركين لأداء بعض المهام، وتوضح لهم الرؤية والرسالة، وتحدد لهم خطوات العمل والاتصال، وتشرح لهم الأهداف، والخطط اللازمة لإنجاح المهام، وتمدهم بالمعلومات والمصادر والاحتياجات اللازمة لإنجاز المهمة. وفي ضوء كل ذلك يترك لهم الفرصة لاتخاذ القرارات والإجراءات المتعلقة بعملية التغيير والتطوير. ويطلق عليها التمكين من أعلى إلى أسفل أو الأسلوب الكاريزمي.

- **الأسلوب العضوي**:

وفيه تتم عمليات محددة تقبل المخاطرة، أوعلى أقل تقدير تسمح بأخطاء العاملين أوالمشاركين في المؤسسة. فتبدأ من القاع؛ بفهم الاحتياجات، ثم تحديد نموذج العاملين أوالمشاركين الذين سيمنحون التمكين، ثم يأتي بعد ذلك الأهداف والمصادر، وكيفية تحديد الخطوات التي سيسير عليها باقي الأفراد. وهذا أسلوب من القاع إلى القمة، أو الأسلوب العضوي.

- **الأسلوب الدائري**:

وفيه يتم الدمج بين الأسلوبيين الكاريزمي، والعضوي؛ بحيث يتحول إلى أسلوب تنظيمي يتضمن مهارات جديدة وخطوات فعالة للتطوير والتحسين المستمر المتواصل، فالأساس في هذا الأسلوب جودة أداء المهام، بالإضافة إلى المخرجات التعليمية التعلمية وهذا ما سوف يتبع في هذا البحث.

وفي ضوء ما سبق سيتنبى البحث الحالي الأسلوب الدائري للتمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي؛ لمناسبته لخصائص أولياء الأمور ولتصميم البرنامج التدريبي لهم.

- **شروط تطبيق التمكين اللغوي ومتطلباته** :

يتطلب تطبيق التمكين اللغوي توافر عدد من الشروط الأساسية، أوجزت في العديد الدراسات (JungnamKim,(2012) (Spreitzer,G.M.(1996). من أهم هذه المتطلبات، في مجال اللغة العربية، ما يلي:

- إتاحة مناخ تنظيمي تدريبي إيجابي لأولياء الأمور بكل مؤسسة تعليمية.
- بناء قاعدة معلومات ومعارف؛ بهدف نشر ثقافة الوعي اللغوي، وتعرف كل الأمور المتعلقة باللغة العربية تعليمها.
- يتطلب التمكين ممارسات إثرائية للأنشطة اللغوية من قبل أولياء الأمور وتدعيم الإدارة الذاتية.
- تدعيم القدرات على تعرّف المهام المطلوبة وتحديدها بدقة بالإجابة عن الأسئلة التالية بوضوح: (متى/ كيف / من / أين) .(Lopes,A.,2009).
- إشراك أولياء الأمور في صنع القرارات اللغوية التربوية.
- تشجيع التغيير التنظيمي، بمعنى دعم الاقتراحات الجديدة المؤدية إلى التطوير وتحسين الأداء اللغوي للطفل.

- **دور معلم اللغة العربية في التمكين اللغوي**:

إذا كان لمعلم اللغة العربية الدور الأكبر في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها لأطفال مرحلة التعليم الأساسي، فإن أدور من هم خارج المدرسة لا تقل أهمية عن دوره في تنمية مهارات اللغة العربية؛ حيث تمثل عملية توظيف المهارات اللغوية في الاستخدام اليومي للطفل أهم جانب تطبيقي لغوي، بالإضافة إلى أنها الغرض النهائي من تعليم اللغة القومية: التواصل وفهم الآخرين من جانب، والإنتاج اللغوي والتفكير وعمليات الإبداع من جانب آخر.

لذلك أشارت نتائج عدة دراسات إلى أهمية مسؤلية (فيلق معلمي اللغة القومية) ـ بالإضافة إلى المسؤلين التربويين ـ في تدريب كل من هم خارج دائرة المدرسة على توظيف اللغة القومية في الاستخدام اليومي Anthony A. Olaoye, (2013) ويمكن إيجاز دور معلم اللغة العربية في التمكين اللغوي فيما يلي:

- تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لأطفال مرحلة التعليم الأساسي بدقة ووضوح؛ حتى يعرف ما واجباته بالضبط، وما الذي ينبغي عليه القيام به.
- تصنيف الأهداف ـ آكاديميا ـ إلى المجالات الأساسية والمستويات اللازمة لكل فئة عمرية، ورسم خريطة منظومية لها: (مجالات: معرفية /مهارية/ وجداني) و(المستويات: تذكر/ فهم/ تطبيق/ تحليل/ تركيب/ تقويم). ومن ثم يتعّرف أي الأهداف التي سوف يكتمل تحقيقها داخل الفصل، وأيها سوف يكتمل تحقيقها خارج الفصل.
- حصر بالأفراد الذين يكثر تعاملهم مع الطفل: الوالدين/ الأصدقاء/ الإدارة المدرسية ... إلخ. أو ما يعرف بمكونات البناء اللغوي الخارجي ، وما يتطلبه من تنمية قدرات البناء الخارجي للغة العربية.

- توعية أولياء الأمور ببعض الاستراتيجيات الحديثة في مجال التطبيقات اللغوية التعامل اللغوي مع الطفل.
- توعية أولياء الأمور بمدى تقوم الطفل لغويا على فترات زمنية متقاربة لتعرف أوجه القوة والضعف لكل طفل.
- تسجيل لقاءات منتظمة مع أولياء الأمور لدراسة الموقف اللغوي لكل طفل.
- تسجيل لقاءات ودورات تدريبية منتظمة ومستمرة مع الإدارة التربوية والمسؤليين اللغويين التربويين على أعلى مستوى حكومي.
- وضع الخطط المستقبلية لتطوير تعليم اللغة العربية مع أولياء الأمور ومتابعة تنفيذها بدقة.

- **أسس بناء البرنامج القائم على التمكين اللغوي لأولياء الأمور** :

من العرض السابق لمفهوم التمكين وأساليبه وعملياته وأليات تنفيذه يمكن تصميم برنامج تدريبي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي قائم التمكين اللغوي في ضوء الأسس التالية:

- مراعاة طبيعة اللغة العربية، وأسس تعليمها وتعلمها، واكتساب مهاراتها وتوظيفها في الاستخدام اليومي للطفل.
- مراعاة طبيعة أولياء الأمور وخصائصهم واختلاف ثقافاتهم، وكيفية تنمية الوعي لديهم بأهمية اللغة العربية، وأهم حاجاتهم لتنمية الكفايات اللازمة للتعامل مع الأطفال وللمساعدة في تنمية المهارات لدى أطفالهم، وبالتالي تنميةالاتجاهات الإيجابية لديهم نحو اللغة العربية.
- مراعاة طببيعة المجتمع المصري، وخصائصه اللغوية؛ حيث يتم التعليم باللغة العربية الفصيحة، والتعامل بالعامية المصرية، وينتشر تعليم اللغات الأجنبية في العديد من المدارس.

- **ثانيا** : **تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي**.

إن تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية ضرورة اجتماعية مهمة؛ لبناء مجتمع متقدم منتج لغويا واقتصاديا يسعى نحو الرقي والتقدم. وبالرغم من أهمية اللغة العربية ومكانتها العالمية، واهتمام المربين بتعليمها في مراحل التعليم إلا أنه مازالت هناك شكوى تتردد أصداؤها لدى أولياء الأمور ووسائل الإعلام المختلفة بتدني مستوى التلاميذ في مهارات اللغة، بل والنفور منه ومن الحديث بها أو استخدامها على مستوى أقرانهم في الصف الدراسي أو خارجه، كما أنهم ينصرفون عنها. مما يؤدي إلى انخفاض المستوى التعليمي والثقافي بين التلاميذ ويعزو بعض المربين سبب ذلك إلى تأثرهم بأراء وأولياء الأمور واتجاهاتهم السلبية نحوها، وعدم تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم (غسان بادي، ١٩٨٢)

ومن أهم ما استخلصه المربون وعلماء اللغة أنه هناك علاقة وثيقة بين اتجاهات أولياء الأمور عن اللغة القومية والتحسن في مهارات اللغة واستخدامها في المواقف الواقعية للطفل.(Oliver, R., & Purdie N. 1998) (Anthony, J., & Lonigan, C. 2004)

- **عوامل تكوين الاتجاه** :

يعتمد تكوين الاتجاه العام للفرد تجاه أمر محدد على ثلاثة عوامل ، تتمثل في:

- المعتقدات التى يحملها الفرد عن الجوانب المختلفة لذلك الأمر وفي هذا البحث المعتقدات عن اللغة العربية، ومكانتها في الحياة العملية.
- قوه كل من هذه المعتقدات.
- تقييم الفرد لكل من هذه المعتقدات.

- **عناصر الاتجاه** :

يتكون الاتجاه نحو اللغة العربية من المكونات التالية:

- أولا: المكون الفكرى/ المعرفي: يختص هذا البعد للاتجاهات بما يتوافر لدى أولياء الأمور من أ فكار أو معلومات عن اللغة العربية ومدى قدرتها على الوفاء بمتطلبات العصر. حيث إنه لن يكون للفرد أي اتجاهات نحو أى موضوع إلا إذا كان عنده أولا المعلومات والمعرفة والوعي المناسب لتكوين هذه الاتجاهات. وعلى ذلك فإن ما يتوافر لدى أولياء الأمور من معلومات وتعليم وخبرة وثقافة عن موضوع اللغة العربية وتعليمها وإكسابها لأطفالهم، يساعد على تكوين الإطار الفكرى لهم، والذى يعد الأساس فى تكوين المشاعر والوعي والانطباعات والتصرفات تجاه اللغة العربية، وتوظيفها في الحياة الواقعية.
- ثانيا: المكون الشعورى والعاطفى: يعكس هذا المكون العنصر الشعورى أو الوجدانى فى الاتجاهات، ويهتم بالشعور الداخلى لأولياء الأمور نحو اللغة العربية والتقييم الكلى لها، ولاستخدامها في المستقبل. ويعد عنصرا جوهريا ؛ لأنه يحدد الموقف الذى يتخذه ولي الأمر إما إيجابيا أو سلبيا أو محايدا. ويمكن قياس هذا العنصر باستخدام مقياس ذي مواصفات متدرجة. هذا ما تم تصميمه في البحث الحالي.
- ثالثا : مكون الميل السلوكى: يمثل هذا البعد الثالث للاتجاهات؛ فبعد أن تتوافر لدى أولياء الأمور المعرفة باللغة العربية وأهميتها لأطفالهم علمياً وعمليا تلاها تولد شعور محدد (إيجابى) فإنه يصبح أكثر ميلا إلى أن يسلك سلوكا محددا قد يكون فى صوره تعزيز أو دفع أو تدعيم تعليم اللغة العربية، وحفزا للأطفال باستخدامها.

- **الاتجاه الإيجابي نحو اللغة القومية** :

معظم الأفراد لديهم مواقف أو مشاعر أو معتقدات حول اللغة بشكل عام، لغتهم، ولغة الآخرين، بشكل خاص. فقد يشعرون بالفخر بلغتهم القومية؛ ليس

لاستخدامهم لها والتواصل بها فحسب، بل لأن كل فرد يستمد قوته من قوة قومه، وقوة مجتمعه، وقوة تواجد لغته ومدى انتشارها، وعدد المتحدثين بها. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات أن استخدام الأفراد للغة القومية يكسبهم هيبة ويصبغ الموقف بالطابع الرسمي، مما يمنح صفة الأهمية والجدية في التعامل؛ لذا لا نجد موقفا رسميا في أي دولة إلا ويكون الحديث باللغة القومية للدولة. (Baker, C. 1996)

وفي المقابل، قد يشعر الفرد بالخجل عندما لا يستطيع الحديث باللغة القومية بطريقة صحيحة في المواقف الرسمية، وربما يكتفي باستخدام اللهجة العامية، وقد يزداد الشعور بالخجل إذا لم يكن يتقن لغة أجنبية ـ بجانب اتقانه اللغة القومية. وفي بعض الأحيان يقدم الاعتذارات عن عدم تمكنه من الدقة في استخدام اللغة.أكدت نتائج بعض الدراسات أن اللغات غير المكتوبة تتسم ببعض القصور والنقص (Bullivant, B.M.1995)؛ حيث تعد الكتابة وتسجيل التاريخ من أهم مظاهر الحضارات في الأمم.

مما سبق يظهر الاتجاه الإيجابي نحو اللغة القومية في عدة سلوكيات، منها: استخدامها في الحياة اليومية، التعامل بها مع الأطفال في البيت، استخدامها في مجال التعليم، والترفيه، والتخطيط للمستقبل، الإنتاج الفكري بها. وينعكس كل ذلك على الوضع المجتمعي للغة، خاصة النظام التعليمي التربوي.

- **كيف يؤثر الاتجاه الإيجابي في التعلم؟** :

يعد الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية وتطويرها والمحافظة عليها منذ المراحل الأولى للتعليم غاية الأهمية لكل مستويات الدراسة؛ لأن عدم المحافظة على الاتجاه الإيجابي قد يؤدي إلى تناقصه تدريجيا مع مرور الوقت، وبالتالي يتأثر مستوى التحصيل اللغوي عند التلاميذ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدرسات، منها:(جابر عبدالحميد جابر، ومحمد أحمد سلامه: ١٩٨٢، ص٢). ويرى بعض المربين (ناصر المخزومي:2001) أن اتجاه التلاميذ نحو ما يتعلمونه يعد أكثر أهمية مما يتعلمون. والدليل على ذلك أنه إذا أتقن مهارات اللغة العربية شعر بالسعادة والفخر، وتفوق في باقي فروع المعرفة. وتعتمد الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية على كل من المتعة والنجاح اللذين يصاحبان تعلم اللغة واستعمالها. (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١، ص١٣)

- **الإطار التجريبي للبحث** :

لما كان هدف البحث تنمية الاتجاه الإيجابي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي نحو اللغة العربية، في ضوء التمكين اللغوي ؛ لذا تناول هذا الإطار المحاور التالية:

- تصميم قائمة معايير التمكين اللغوي اللازم توافرها لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي.
- تصميم مقياس اتجاه لتعرف مدى نمو الاتجاه الإيجابي لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي نحو اللغة العربية.

- **أولا : تصميم قائمة معايير التمكين اللغوي اللازم توافرها لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي :**

- **أولا : الهدف من قائمة معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي:**

يتمثل الهدف من القائمة في تحديد معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لإكساب أطفالهم مهارات اللغة العربية. كما يتم في ضوئها تعرف مدى توافرها لدى ولي الأمر ، وبالتالي بناء البرنامج التدريبي.

- **ثانيا: مصادر إعداد قائمة معايير التمكين اللغوي اللازم توافرها لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لاكتساب مهارات اللغة العربية:**

لاشتقاق قائمة معايير التمكين اللغوي اللازم توافرها لدى أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لاكتساب مهارات اللغة العربية: تم الاستعانة بالمصادر التالية:

- الاستفادة من الإطار النظري للبحث؛ وذلك على النحو التالي:
  - ✓ الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية، التي تناولت موضوع تمكين أولياء الأمور في المجال التربوي، بصفة عامة، والتمكين اللغوي بصفة خاصة (اللغة القومية) .
  - ✓ دراسة طبيعة المعرفة: والمتمثلة في اللغة العربية، أهميتها، وخصائصها. وتحليل أبعاد تدريسها، وأدوار ومهام المعلم فيها.
  - ✓ دراسة طبيعة ولي الأمر، والمتمثلة في خصائصه، و أهم حاجاته و اتجاهاته، وكيفية التعامل مع طفله
  - ✓ دراسة المجتمع المحيط بكل من ولي الأمر، والطفل والمعلم، وتعرف متطلباته، وترجمة ذلك إلى معايير تساعد ولي الأمر في تغيير اتجاهاته نحو اللغة العربية.
- استشارة الأطراف المعنية من معلمين ذات خبرة، وأولياء أمور، ومدير المدارس، ولغويين، وأساتذة جامعات.

ومن خلال المصادر السابقة تمكنت الباحثة من الوصول إلى قائمة بالمعايير المناسبة لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لاكتساب مهارات اللغة العربية.

- **ضبط قائمة المعايير:**

بعد أن تم إعداد قائمة قائمة بالمعايير المناسبة لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي لاكتساب مهارات اللغة العربية في صورتها المبدئية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في: اللغة العربية، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، ورياض الأطفال والتعليم الابتدائي ؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في الأمور التالية:

- مدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها.
- مناسبة كل معيار من المعايير لما وضع له.
- ترتيب كل معيار رئيس ومؤشراته الفرعية.
- شمول القائمة لأهم مكونات التمكين اللغوي.

وقد أسفرت آراء المحكمين عن الملاحظات التالية: اتفق المحكمون على أن القائمة شاملة للمعايير المناسبة لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي.

وقد قامت الباحثة بمراعاة الاقتراحات جميعها، التي تقدم بها السادة المحكمون. وإجراء التعديلات المطلوبة. وبهذا أصبحت القائمة تتمتع بصدق المحكمين. وهكذا تأخذ القائمة شكلها النهائي.

م	المعايير	عدد المؤشرات
١)	معايير التمكين اللغوي في مجال التخطيط للأنشطة اللغوية	١٠
٢)	معايير التمكين اللغوي في مجال تنفيذ الأنشطة اللغوية.	٧
٣)	معايير التمكين في مجال التفاعل اللغوي مع أطفالهم.	١٠
٤)	معايير التمكين في مجال تقويم الأنشطة اللغوية .	٧
٥)	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات الاستماع	٥
٦)	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات التحدث	٥
٧)	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات القراءة	٥
٨)	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات الكتابة	٦

وبهذا، تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: **ما معايير التمكين اللغوي المناسبة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي ؟**

من الجدول رقم (٧)، يمكن ملاحظة أن معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي تضمنت عدد (٨) معايير تم تقسيمها إلى معايير للتمكين في مجال التفاعل والتعامل مع الأطفال من خلال الأنشطة اللغوية. وعدد(٤) معايير للتمكين اللغوي وفقا للمهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة). وقد كان التركيز على تنمية الوعي لأولياء الأمور باللغة العربية وأهميتها، وكيفية تنمية مهاراتها لأطفالهم في المواقف الواقعية الحياتية؛ لتعديل السلوك اللغوي.

جدول (٧): يبين معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي، و أهم مؤشراتها في مجال الأنشطة اللغوية

م	معايير التمكين اللغوى لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسى
١	معايير التمكين اللغوى في مجال التخطيط للأنشطة اللغوية:
	١ - يتواصل مع المعلم لتعرف أهداف تعليم اللغة العربية
	٢ - يحدد هدف النشاط اللغوى للطفل بدقة.
	٣ - يتحدث بطريقة إيجابية عن اللغة العربية.
	٤ - يحدد زمن تنفيذ النشاط.
	٥ - يصمم الطريقة المناسبة لكل نشاط.
	٦ - ينوع في طرائق تنفيذ النشاط (فردية/ جماعية).
	٧ - يختار الأنشطة التي تناسب اهتمامات وحاجات الطفل.
	٨ - ينوع في استخدام أدوات البيئة المتاحة لتنفيذ النشاط.
	٩ - يجهز أنشطة إضافية مناسبة لقدرات الأطفال.
	١٠ - يطور خطة تصميم الأنشطة في ضوء نتائج ما يلاحظه.
٢	معايير التمكين اللغوى في مجال تنفيذ الأنشطة اللغوية:
	١) يمهد بأسلوب أو بوسيلة شيقة كمقدمة للنشاط، بحيث تظهر كموقف طبيعى
	٢) يتجنب استخدام مفردات اللغة الأجنبية و اللهجة المصرية قدر المستطاع.
	٣) يمنح الأطفال الفرص لاستخدام أجسامهم في تنفيذ النشاط اللغوى قدر المستطاع
	٤) يصدر أوامر وتعليمات النشاط بلغة واضحة.
	٥) ينتقل من الخبرة المعروفة إلى الخبرة الجديدة بالنسبة للطفل .
	٦) يوظف الوسائل المحببة للطفل في النشاط اللغوى.
	٧) ينوع في أماكن تنفيذ النشاط (البيت ، الحديقة،النادي ، السوق)
	معايير التمكين في مجال التفاعل اللغوى مع الأطفال:
	١) يقيم علاقة صداقة مع الأطفال (ولى الأمر و الطفل).
	٢) يراعى فترة تركيز الطفل.
	٣) يتيح الفرص لإقامة علاقات صداقة بين الأطفال (بعضهم البعض).
	٤) يمنح الطفل الفرص للعمل الجماعى مع أقرانه.
	٥) يشجع الطفل على مناقشة ما قرأ عنه، ومتابعة مدى استيعابه لما قرأ.
	٦) يستخدم المعززات المناسبة للموقف اللغوى وطبيعة الطفل.
	٧) يدعم إحساس الطفل بالثقة بالنفس و الشعور بالإنجاز.
	٨) يتعامل مع السلوك غير المناسب بحزم.
	٩) يشجع الأطفال على التساؤل و المناقشة و أخذ المبادرة.
	١٠) يخلق جوا من المرح في مواقف التعليم اللغوى.
	معايير التمكين في مجال تقويم الأنشطة :
	١ - يقوم النشاط اللغوى وفقا لأهدافه.
	٢ - يراعى تصويب الأخطاء المؤثرة في المعنى اللغوى
	٣ - يقيس المستويات المعرفية المختلفة للغة العربية(التذكر،الفهم،التطبيق)
	٤ - ينوع في أدوات التقويم(أسئلة ، فوازير، مواقف مشكلة و يطلب حلها..).
	٥ - يشجع الطفل على البحث عن التدقيق اللغوى والمعلومات الثقافية الصحيحة
	٦ - يراعى الفروق الفردية بين أطفاله(إذا كان لديه أكثر من طفل).
	٧ - يشجع الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في تصويب الأخطاء اللغوية

من الجدول رقم (٨)، يمكن ملاحظة أن معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي تضمنت معايير المهارات اللغوية؛ حتى يتكون لدى ولي الأمر مفهوم المهارات اللغوية، وكيفية إكسابها لأطفاله ، من خلال الأنشطة اليومية.

جدول (٨): يبين معايير التمكين اللغوي لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي، وأهم مؤشراتها في مجال مهارات اللغة العربية

م	معايير تمكين اللغوي لأولياء الأمور في مجال تنمية مهارات اللغة العربية
١	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات الاستماع:
	١)يحدد أهداف تنمية مهارات الاستماع للغة العربية (لماذا يستمع الطفل لهذا الكلام؟)
	٢)يتعرف المشكلات التي تواجه الأطفال في اكتساب مهارات الاستماع.
	٣)يعالج هذه المشكلات.
	٤)ينوع في استخدام أنشطة الاستماع: أغنية،حوار، قصة...إلخ.
	٥)يستخدم أكثر من وسيلة لإبراز المادة المسموعة:صوته، صوت المسجل.
٢	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات التحدث:
	٦)يحدد أهداف تعليم التحدث باللغة العربية.
	٧)يحدد خطوات كيفية تعليم التحدث.
	٨)يساعد الأطفال على اكتساب آداب التحدث.
	٩)يعالج المشكلات التي تواجه طفله عند الحديث..
	١٠) يتيح فرص التحدث للأطفال المتعلمين: عن أنفسهم، أعمالهم..إلخ
٣	معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات القراءة :
	١١)يحدد أهداف تنمية مهارات القراءة للأطفال (لماذا يقرأ طفلي؟).
	١٢)يساعد الأطفال على اكتساب مهارات القراءة (الجهرية الصامتة) باللغة العربية.
	١٣)يختار المواد المناسبة للقراءة.(قصص/ أفلام/ أغاني..)
	١٤)يتيح فرص القراءة للأطفال في مواقف طبيعية.
	١٥)يحاول الالتزام بقواعد النحو العربي في عمليات القراءة.
٤	١٦)معايير التمكين اللغوي في مجال تنمية مهارات الكتابة:
	١٧)يحدد أهداف تعليم الكتابة باللغة العربية للأطفال (لماذا)
	١٨)يعالج مشكلات الكتابة قدر المستطاع.
	١٩)يدرب الأطفال على استخدام علامات الترقيم في الكتابة العربية.
	٢٠)يساعد الأطفال على كتابة الحرف العربي بالحرف العربي يتجنب الفرانكو.
	٢١)يتيح فرص الكتابة للأطفال في مواقف طبيعية، وفقا لما يحبون.
	٢٢)يراعي توظيف قواعد النحو العربي في الكتابة.

- **بناء البرنامج التدريبي القائم على التمكين اللغوي لأولياء الأمور**:

تم تصميم البرنامج التدريبي ما تم مراعاته عند بناء البرنامج التدريب :

- الاعتماد على قائمة المعايير، التي تم اشتقاقها .
- مراعاة التكامل بين النظرية والتطبيق في كل من مدخل التمكين اللغوي ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية. وذلك من خلال:
  - ✓ تحديد المهام التي يتوقع من ولي أمر أطفال مرحلة التعليم الأساسي القيام بتنفيذها.
  - ✓ تحديد خصائص كل من أولياء الأمور والمتعلمين
  - ✓ تحليل نتائج الاختبارات للمعلم.
  - ✓ تعرف آراء أولي الأمر، حول ما يحتاج إليه لتمكينه لغويا؛ بالمقابلات الشخصية.

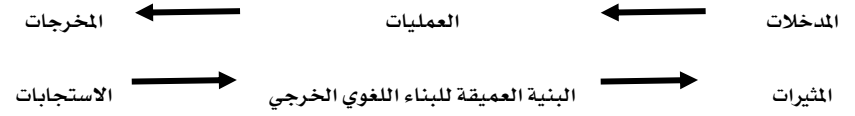
- التحديد الإجرائي الدقيق للأهداف العامة، والخاصة.
- اختيار محتوى للبرنامج التدريبي في ضوء الأهداف. مع مراعاة المرونة حيث يسمح البرنامج التدريبي بالتوافق مع الخبرات المختلفة للمتدربين والتباين الثقافي لأولياء الأمور. وتعديل محاور التركيز على الموضوعات والأساليب والأنشطة، وفق مراحل نمو البرنامج.
- تحديد الطرائق المناسبة للتدريب،مع مراعاة التنوع.
- اختيار الوسائل المعينة في التدريب.
- تحديد وسائل التقويم في ضوء الأهداف.
- مشاركة ولي الأمر في عمليات ومراحل التخطيط للتدريب. فإن ذلك يساعد على إتاحة فرص أكبر لتجريب الأفكار، وتعادل الخبرات
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

- **أهداف التمكين لولي أمر طفل مرحلة التعليم الأساسي**:

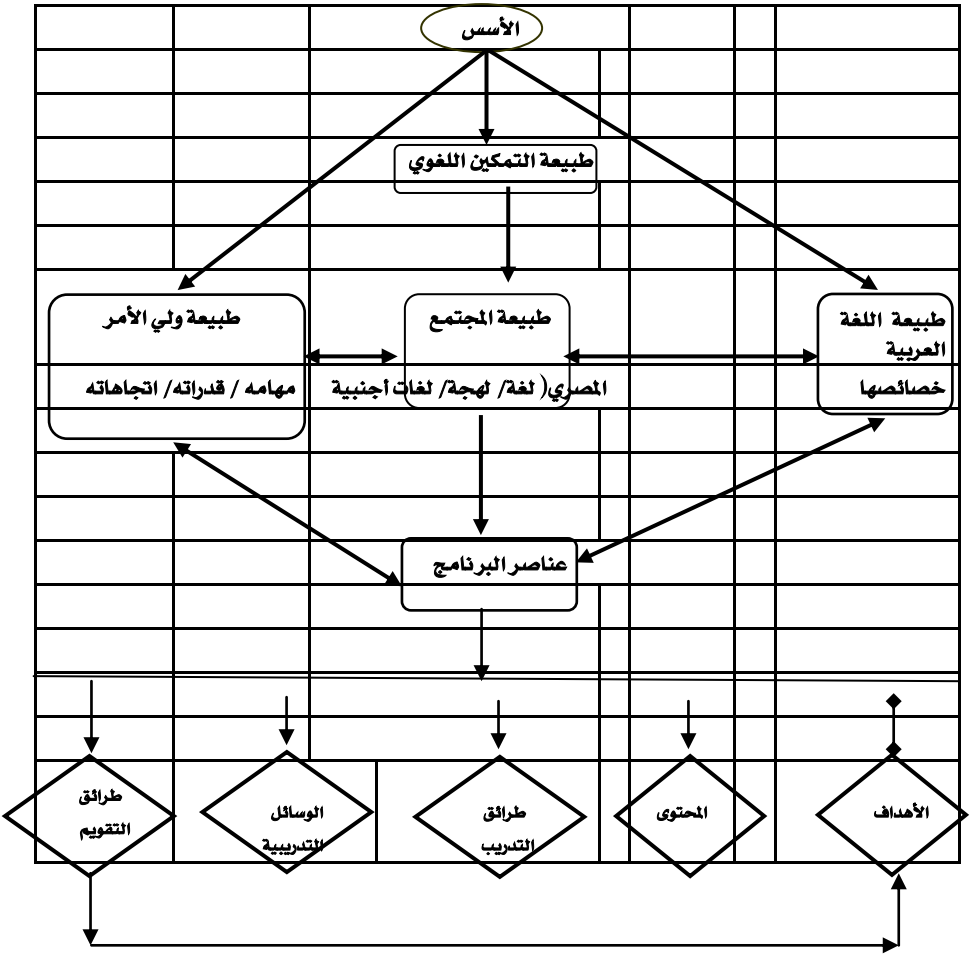
يتوقع من ولي الأمر في نهاية البرنامج أن:

- يتعرف أهمية اللغة العربية ومكانتها عالميا
- يتمكن - إلى حد ما - من استخدام مهارات اللغة العربية.
- يستخدم العربية الفصيحة مع الأطفال.
- يتعرف تراث اللغة الأدبي.
- يحدد خصائص اللغة العربية.
- يستخدم المعاجم والقواميس بطريقة صحيحة.
- يتعرف كيف ينمي مهارات اللغة العربية لطفله.
- يتعرف كيف يكون قدوة لغوية أمام ابنه.
- يتحدث عن اللغة العربية بطريقة إيجابية أمام أطفاله.

إن تنظيم المدخلات التدريبية في منظومة التمكين اللغوي يقتضي أن يتم التدريب بطريقة متكاملة منظومية، من خلال دراسة الحالة ، وعروض لآراء مستشرقين قادرين على الإنتاج اللغوي و الفكري باللغة العربية.



ويوضح الشكل (٤) الإطار العام للبرنامج التدريبي



شكل رقم (٤) الإطار العام للبرنامج التدريبي لتمكين ولي الأمر لطفل مرحلة التعليم الأساسي

وبهذا، أجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما أسس التمكين اللغوي اللازم توافرها في البرامج التدريبية لأولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي المساعدة لهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية؟

- **الهدف من مقياس الاتجاهات** :

إن الهدف من مقياس الاتجاهات لولي الأمر هو تحديد مدى تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو اللغة العربية .

- **تحديد محتوى المقياس**:

حددت الباحثة أبعاد المقياس كما يلي:

جدول (٩) يوضح أبعاد المقياس وعدد كل عبارة تحت كل بعد، عدد العبارات الإيجابية والسلبية

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	الموجبة	السالبة
١	استخدام اللغة العربية في التواصل وفي الحياة اليومية	٩	٥	٤
٢	استخدام اللغة العربية في التعليم والدراسة والتفكير	٩	٥	٤
٣	استخدام اللغة العربية في الهويات والترفيه والثقافة	٧	٤	٣
٤	استخدام اللغة العربية في المستقبل وتحقيق الطموحات	٧	٤	٣
٥	المجموع الكلي	٣٢	١٨	١٤

- **حساب صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين**:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس الاتجاه لأولياء الأمور نحو اللغة العربية عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلى بعض مديري المدارس الخاصة، وعلى متخصصي القياس النفسي والتربوي، وأرفق المقياس ؛ لإبداء الرأي فيه من حيث:

- صلاحية هذا المقياس لقياس ما وضع لقياسه.
- مناسبة مفردات المقياس للفئة العمرية المستهدفة (أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي)
- دقة صياغة مفردات المقياس.
- دقة ووضوح التعليمات.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وقد أسفرت آراء المحكمين عن عدة ملاحظات، من أهمها ما يلي: أشار معظم المحكمين إلى صلاحية هذا المقياس لقياس الاتجاه نحو اللغة العربية (لغة قومية)، ومناسبة مفرداته وتعليماته. ومع إبداء الملاحظات التي تم إجراؤها حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية، ومن هذه الملاحظات:

- حذف بعض العبارات التي بها إيحاء بالإجابة .
- حذف بعض العبارات المكررة .
- فصل بعد استخدام اللغة في ممارسة الهوايات عن بعد استخدام اللغة في تحقيق الطموحات .

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة المقترحة من قبل السادة المحكمين، وأصبح المقياس في صورته النهائية .

- **حساب معامل ثبات المقياس** :

قامت الباحثة بالتأكد من الثبات، والاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال ما يلى:

- **حساب معامل ألفا لكرونباخ** :

قامت الباحثة بقياس معامل ألفا لكرونباخ على نتائج التطبيق البعدي لعينة البحث باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث أظهرت معامل ثبات كل بعد من أبعاد المقياس كما في الجدول (١٠):

جدول رقم (١٠) يوضح معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ (α)	عدد المفردات
١	استخدام اللغة العربية في التواصل و في الحياة اليومية	٠.٧٧٥	٩
٢	اللغة العربية في التعليم و الدراسة و التفكير	٠.٧٦٩	٩
٣	اللغة العربية في ممارسة الهويات و الترفيه	٠.٧٠١	٧
٤	اللغة العربية في المستقبل وتحقيق الطموحات	٠.٧٦٣	٧
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٧٨	٣٢

ويتضح من الجدول رقم (١٠) ارتفاع معامل ثبات المقياس (٣٢)، مما يدل على دقة المقياس واتساقه فيما يزود به من معلومات عن قياس اتجاه أولياء الأمور نحو اللغة العربية لدى عينة البحث.

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس - بطريقة أخرى - وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول (١١) :

جدول رقم (١١) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	عدد المفردات
١	استخدام اللغة العربية في التواصل و في الحياة اليومية	٠.٧٥٥❖❖	٩
٢	اللغة العربية في التعليم و الدراسة و التفكير	٠.٨٠٤❖❖	٩
٣	اللغة العربية في ممارسة الهويات و الترفيه	٠.٨٧١❖❖	٧
٤	اللغة العربية في المستقبل وتحقيق الطموحات	٠.٨٣٦❖❖	٧

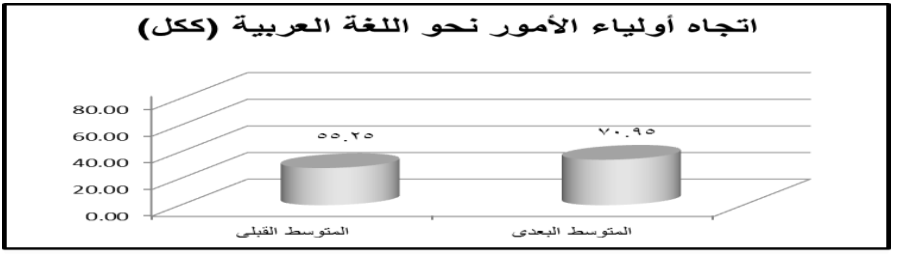
(❖❖) المعنى دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة عند دالة مستوى (٠.٠٥)، وتبين أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق .

جدول رقم (١٢) يوضح الفرق بين متوسطي درجات المقيا س في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي اتجاه أولياء الأمور نحو اللغة العربية (ككل)

المتغير	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجة الحرية (دح)	قيمة (ت)❖ المحسوبة
المقياس (ككل)	القبلى	٤٠	٥٥.٢٥	٣.٥٥	٣٩	٢٨.٢٣
	البعدي	٤٠	٧٠.٩٥	٢.٧		

❖مستوى الدلالة ٠.٠٥



شكل رقم (٥) الفرق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في التطبيقين: القبلي والبعدي.

ويوضح الرسم البياني (٥) الفرق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي في اتجاهتهم نحو اللغة العربية (ككل)

يتضح من الجدول رقم (١٢)، ومن الرسم البياني رقم (٥) لنتيجة التحليل الإحصائى: أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات المقياس فى التطبيق القبلى وبين درجات المقياس في التطبيق البعدى، لصالح التطبيق البعدى. حيث كان المتوسط في البعدي (٧٠.٩٥)، فى حين جاء فى التطبيق القبلي (٥٥.٢٥). وقامت الباحثة بحساب حجم التأثير (مربع إيتا – η^2) باستخدام المعادلة الآتية :

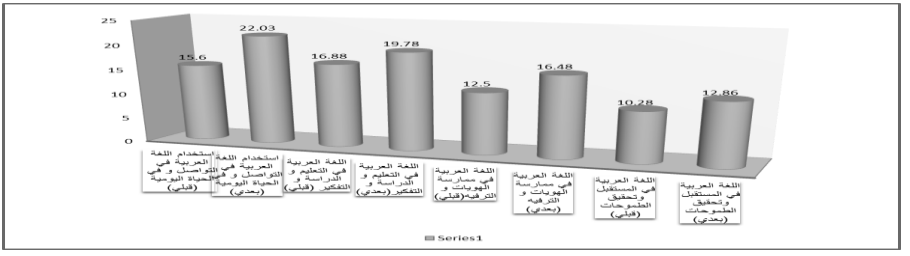
$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{مربع (ت)}}{\text{مربع (ت) + درجات الحرية}} \qquad \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

بلغت قيمة حجم التأثير(مربع إيتا – η^2) (٠.٩٥) وتعد هذه القيمة حجم تأثير كبيرا، لصالح المتغير التابع. هذا يعنى أن البرنامج ذو دلالة فى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية من قبل أولياء أمور أطفال مرحلة التعليم الأساسي. وهذه النتيجة تجعل الباحثة تقبل الفرض الأول الذى ينص على أنه يوجد فرقٌ دال إحصائيا بين متوسطي درجات المقياس فى التطبيقيين: القبلى والبعدى لمقياس اتجاه أولياء الأمور نحو اللغة العربية .

جدول رقم (١٣) يوضح الفرق بين متوسطي درجات المقياس في التطبيق القبلي و البعدي لاتجاه أولياء الأمور نحو اللغة العربية (لكل بعد على حدة)

الأبعـــــاد	القياس	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجة الحرية (دح)	قيمة (ت)❖ المحسوبة
استخدام اللغة العربية في التواصل و في الحياة اليومية	قبلى	١٥.٦٠	٢.٠٩	٣٩	١٧.١١
	بعدى	٢٢.٠٣	١.١٦		
اللغة العربية في التعليم و الدراسة والتفكير	قبلى	١٦.٨٨	٢.٢	٣٩	١١.٥٩
	بعدى	١٩.٧٨	٢		
اللغة العربية في ممارسة الهويات والترفيه	قبلى	١٢.٥	١.٩٧	٣٩	١١.٦٧
	بعدى	١٦.٤٨	١.٨٤		
اللغة العربية في المستقبل وتحقيق الطموحات	قبلى	١٠.٢٨	١.٤١	٣٩	١٠.١٢
	بعدى	١٢.٨٦	١.٣٦		

❖مستوى الدلالة ٠.٠٥



شكل رقم (٧) الفرق بين متوسطي درجات أولياء الأمور في التطبيقين: القبلي والبعدي.

والرسم البيانى (٧) يوضح الفرق بين متوسطي ـ درجات المقياس في التطبيق القبلي و البعدي لاتجاه أولياء الأمور نحو اللغة العربية (كل بعد بشكل منفرد).

يتضح من الشكل رقم (٧) أن الاتجاهات الإيجابية نمت بشكل جيد لدى أولياء أمور أطفال التعليم الأساسي، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي لمدة شهرين. ويمكن ملاحظة أن محاولة أولياء الأمور استخدام اللغة العربية قدر المستطاع مع أطفالهم في الحياة اليومية كانت له أكبر نسبة ارتفاع، وتجنب العامية اللغات الأجنبية، والفرانكو. يلي ذلك وضع اللغة العربية في التعليم، حيث وجد كثير من أولياء الأمور أن مستوى التعليم في مدارس اللغات أفضل من التعليم في المدارس الحكومية. ثم جاء أقل نسبة بعد استخدام اللغة العربية في المستقبل و تحقيق الطموحات، ولعل كانت ميول التلاميذ العلمية هي السبب وراء ذلك؛ حيث أجمع معظم أولياء الأمور أن لغة الكمبيوتر والتطور التكنولوجي لا يتم باللغة العربية. وبذلك قد تم تكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية من قبل أولياء أمور مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مدخل التمكين اغوي.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث ، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة بناء برامج تدريبية لأولياء الأمور تتضمن العديد من الجوانب اللغوية، سواء لعلم اللغة العام أو علم اللغة التطبيقي، للمساهمة في تنمية مهارات اللغة العربية للأطفال.
- أهمية تصميم برامج تدريبية قائمة على التمكين اللغوي لمعظم فئات المجتمع الذين يتعاملون من طلاب المدارس؛ حفاظا على اللغة القومية؛ واستكمالا لبناء التمكين اللغوي والتربوي.
- تفعيل دور الإعلام والصحافة في المحافظة على الممارسات اللغوية الصحيحة حتى تصبح هذه المؤسسات قدوة لغوية فاعلة.
- التخطيط الجديد لمناهج تعليم اللغة العربية بحيث تكون قائمة على احتياجات التلاميذ وتلبي ميولهم، بالإضافة إلى مراعاة مفهوم التمكين اللغوي لولي الأمر؛ حتى يصبح مساهما في صنع القرارت التربوية اللغوية.

- **المراجع** :

- أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، جزء ١، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٢ ،ص ٢٨ .
- أمجد محمد عطية(٢٠٠٧): رياض الأطفال في مصر الواقع والرؤية المستقبلية، تقرير وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لرياض الأطفال، تقرير مقدم للمجلس الأعلى للجامعات، أبريل٢٠٠٧
- إيمان أحمد هريدي، وفريق العمل (٢٠١١): لغة الطفل وتنميتها في البحث العلمي، دراسة مسحية تحليلية"،الإمارات العربية المتحدة، مطبوعات جائزة خليفة التربوية، ط، ٢

- جابر عبدالحميد جابر، ومحمد أحمد سلامه (١٩٨٢): دراسة العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة والتحصيل لدى عينة من تلاميذ المدرسة الاعدادية بدولة قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ٤٧، ص٢.

- حسن شحاته (٢٠١٢): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط ٣،

- رشدي أحمد طعيمة&على أحمد مدكور& إيمان أحمد هريدي(٢٠١٠) : المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨):الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.

- رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٤):الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي ،القاهرة،٢٠٠٤، ص ٥٩

- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي(١٤٢٢هـ): أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية جامعة أم القرى،١٤٢٢هـ ، ص ٥

- عبد القادر فضيل(١٩٩٤): مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، إدارة التربية التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، الشارقة أكتوبر ١٩٩٤

- عبد الله عبده حنفي سليمان(٢٠٠٦): فاعلية مدخلي حل المشكلات وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، غير منشورة، تربية حلوان، ، ص ٣

- عبد الوهاب محمد كامل (2001) : مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق، ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص١٣

- علي أحمد مدكور(٢٠٠١) : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ١٣

- على أحمد مدكور(٢٠٠٥) :معلم الستقبل نحو أداء أفضل،القاهرة، دار الفكر العربي،

- على أحمد مدكور(٢٠٠٦) : التربية وثقافة التكنولوجيا ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

- على أحمد مدكور& إيمان أحمد هريدي(٢٠٠٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها_النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

- على أحمد مدكور(٢٠٠٨) : تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٤٢٩هـ..

- على أحمد مدكور(٢٠١٢): النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى

- عواد جاسم محمد التميمي، وباقر جواد محمد الزجاجي(٢٠٠٤):واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس،٢٠٠٤.

- غسان خالد بادي(١٩٨٢): تحديد عوامل السهولة والصعوبة في المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٢٣ -٢٧.

- فاتن أحمد أبو بكر(٢٠٠٠): نظم الإدارة المفتوحة: ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط١

- فتحي يونس، ومحمود كامل الناقة، وأحمد حنورة(١٩٨٦): طرق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية
- كريمان بدير وإميلي صادق(٢٠٠٠): تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ،ص٧.
- محمد رفقي محمد(١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار القلم.
- مصطفى عبد العال أحمد محمد(٢٠٠١): فاعلية مدخل تكامل تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير،غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية
- ناصر المخزومي : (٢٠٠١) اتجاهات المعلمين، إقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (١٧)، العدد الأول.
- هدى مصطفى عبد الرحمن (١٩٩٦): برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه،غير منشورة ،كلية التربية بسوهاج،جامعة جنوب الوادي.
- Al-Haj, M. (1995) "Education, Empowerment and Control: The Case of The Arabs
- Anthony A. Olaoye (2013) , Language Education and Youth Empowerment: A Linguistic Strategy for Achieving Nigeria's Millennium Development Goals Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 11, pp. 1946-1951, November 2013,
- Anthony A. Olaoye, (2013). Language Education and Youth Empowerment: A Linguistic Strategy for Achieving Nigeria's Millennium Development Goals, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 11, pp. 1946-1951, November 2013, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland.
- Anthony, J., & Lonigan, C. (2004). The nature of phonological awareness: Converging
- Baker, C. (1996). Foundations of bilingual education and bilingualism. Second Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bemak, F., Chi-Ying, R., & Siroskey-Sabdo (2005). Empowerment groups for academic success: An innovative approach to prevent high school failure for at-risk, urban African American girls. Professional School Counseling, 8, 377-389.
- Biron, M., & Bamberger, P. (2010). The impact of structural empowerment on individual well-being and performance: Taking agent preferences, self-efficacy and operational constraints into account. Human Relations, 63, 163-191.

- Boehm, A., & Staples, L. H. (2004). Empowerment: The Point of View of Consumers. Journal of Contemporary Social Services, 85, 270-280.
- Boehm, A., & Staples, L. H. (2004). Empowerment: The point of view of consumers. Journal of Contemporary Social Services, 85, 270-280.
- Bullivant, B.M. (1995) "Ideological influences on linguistic and cultural empowerment: an Australian example" in Tollefson, J.W. [Ed.] Power and Inequality in Language Education. Cambridge University Press: New York.
- Catherine, E. (2001). Preventing Reading Difficulties Be for Kindergarten, National Research Council, the Paper Come from Nit, http://www.NAP.edu/reading room, Books, Prdye/chs.htmL
- Chang, L., Shih, C., & Lin, S. (2009). The Mediating Role of Psychological Empowerment on Job Satisfaction and Organizational Commitment for School Health Nurses: A Cross-Sectional Questionnaire Survey, International Journal of Nursing Studies, 47, 427-433.
- Clutterbuck, D. & Newmark, A. (1995) "Empowerment: What is it and what's in it
- Cummins, J. (1986). Empowering Language Minority Students. Harvard Educational Revie, 15, 18-36.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Curtis, W. J, & Singh, N. N. (1996). Family Involvement and Empowerment in Mental health service Provision for Children with Emotional and Behavioral Disorders. Journal of Child and Family Studies, 5, 503-517.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment. American Journal of Education, 100(1), 20-46.
- Epstein, J. (1990). School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family," In D. G. Unger and M. B. Sussman (Eds.), Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives (pp.99-126). New York: Haworth Press.
- Epstein, J. (1991). Effects on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement. Advances in Reading/Language Research, 5, 261-276.

- Evidence from four studies of preschool and early grade school children. Journal of Educational
- for me?" Briefing Plus, October, 4-5. The Industrial Society: London.
- Gorman, J. C., & Balter, L. (1997). Culturally Sensitive Parent Education: A critical review of Quantitative Research. Review of Educational Research, 67, 339-369.
- Gutierrez, E., & Lewis, E. (1999). Empowering Women of Color. New York: Columbia University Press.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. Journal of Community psychology, 34, 523-540.
- Israel. State University of New York Press: Albany.
- Jim Cummins, (2012). Empowerment and Bilingual Education, the Encyclopedia of Applied Linguistics Published Online: 5 NOV 2012
- Jungnam Kim,(2012). DEFINING and ASSESSING PARENT EMPOWERMENT AND ITS RELATIONSHIP TO ACADEMIC ACHIEVEMENT USING THE NATIONAL HOUSEHOLD EDUCATION SURVEY: A FOCUS ON MARGINALIZED PARENTS, Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Maryland, College Park
- Kimberly L. Keith: Language Development in the Elementary Years,2006
- Kroch, Lawell, (1994). Education Young Children. Macmillan Publisher . New York
- Kyla Boyse, R. N. : Developmental Milestones University of Michigan, June 2007
- Lassa, Peter N. (1996). Teacher Education in the 21stCentury.The Voice of Prof. P.N. Lassa. Anikweze, C.M.
- Lopes, A. (2009). Using Popular Education for Community Empowerment: Perspectives of Community Health Workers in the Poder es Salud/Power for health program, Critical Public Health, 19, 11-22.
- Maton, K. I. (2008). Empowering Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. Journal of Community Psychology, 41, 4-21.

- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. Journal of Community Psychology, 41, 4-21.
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in counseling. Journal of Counseling & Development, 69, 222-227.
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in Counseling. Journal of Counseling & Development, 69, 222-227.
- McWhirter, E. H. (1997). Empowerment, social activism, and counseling. Counseling and Human Development, 28, 1-14.
- Norton, E. (1993). The Effective Teaching of Language Arts. Macmillan Publisher, New York
- Of Multilingual and Multicultural Development, 19(3), 199-211.
- Olaoye, A.A. (2005). Promoting Empowerment through language Studies in the 21st century. An unpublished keynote address presented at the 5th National conference, School of languages, Federal College of Education, Osiele, Abeokuta, Nigeria.
- Olaoye, A.A. (2007). Onomasiology: A sociolinguistic analysis of naming tradition among some tribes in Nigeria. An unpublished paper presented at the 21st Linguistic Association of Nigeria (LAN) conference, University of Uyo, Uyo, Nigeria.
- Olaoye, A.A. (2008). Language education as a weapon for youth empowerment: a linguistic strategy for achieving aspects of MDGs.Paper presented at the University of Abuja International conference.
- Oliver, R., & Purdie N. (1998). The attitudes of Bilingual Children to their Languages. Journal
- Psychology, 96(1), 43-55.
- Reutzel, D & .Robert, B. (1992). Teaching Children to Read from basils to Books, Macmillan Publishing Company, New York
- Sandy Cutshall: Riding the wave, The Language Educator, Published by ACTFl, April 2007 Volume2,Issue3
- Speer, P.W. (2000). Intrapersonal and Interactional Empowerment: Implication for Theory. Journal of Community Psychology,28, 51-61.
- Spreitzer, G. M. (1996). " Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment". Academy of Management Journal, Vol.39. No.2, pp.483-504.

- Thomas, K.W. & Velthouse, B.A. (1990) "Cognitive elements of empowerment"
- UNESCO Abuja. (2005). UNESCO Abuja Activity Profile, Abuja.
- Walker, V. (2001). Make Learning Fun for Preschoolers .Http: mm. Assortment. Come Fun learning
- Zimmerman, M. A, Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further Explorations in Empowerment Theory: An Empirical Analysis of Psychological Empowerment, American Journal of Community Psychology, 20, 707-727. doi: 10.1007/BF01312604

****

البحث التاسع :

مستوى التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز

إعداد :

د/ مها بنت جميل خوقير

أستاذ مساعد بقسم الادارة والتخطيط التربوى

بكلية التربية للبنات بجامعة جدة

" مستوى التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز "

د/ مها بنت جميل خوقير

- **المستخلص** :

استهدف البحث بناء أنموذج لقياس مستوى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.وقد عرضت الباحثة بأدبيات البحث مفهوم التميز وخصائص المؤسسة المتميزة ،ونماذج التميز،والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث ،واستخدمت المنهج الوصفى التحليلى من خلال المدخل الوثائقى ومنهج المسح الاجتماعى بالعينة. وتضمن النموذج تسعة معايير للتميز هى: القيادة، والاستراتيجية، والموارد البشرية والشراكة والعمليات، ونتائج المتعاملين، ونتائج الموارد البشرية، ونتائج المجتمع، والأداء وطبق الانموذج على عينة عشوائية قوامها ١٦٩ عضو هيئة تدريس من الإناث والذكور، وتوصل البحث إلى أهم النتائج التالية: معيار القيادة ذو فعالية مرتفعة جدا في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس. كما أن معيارى نتائج المجتمع والأداء ذو فعالية متوسطة فى قياس تميز أعضاء هيئة التدريس. وهناك ستة معايير ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس. كما اشارت النتائج الى أن ١٥٪ من عينة البحث حققت مستوى عالى من التميز وأن ٤٤٪ من عينة البحث حقق مستوى متوسط من التميز، وأن ٢٠٪ من عينة البحث مستوى التميز لديهم عادي،بينا كان٢١٪ من عينة البحث غير متميزين فى أدائهم.

الكلمات المفتاحية: التميز. الأداء. معايير التميز. الأداء المتميز. نماذج التميز.

The Level of Excellence Performance Among the Staffs at Girls Faculty of Education King Abd El Aziz University

Dr. Maha Bent Gamel Khoqeer

Abstract:

This research aims at building an excellence modle to measure the level of excellence performance among the staffs of girls faculty of education in king Abd El Aziz university. The researcher has discussed three items in the litature section : The excellence concept, traits of the excellence institution, the excellence motels.Two approaches of the analytical descreiptive method were applied namely the documentary approach and the somple survey approach. The excellence model covers nine criteria: Leadership, stragery, HR. Parterership, Operation, resints of dealers, results of Hr, results of community and performance. This model was conducted among 169 staffs and revealed the fallowing: Leadership has very high effective in measuring (E.P).,Community results as well as performance have main effective in measuring (Ex),The six remined criteria have high effective in measuring (E.P). -15% of the sample achieved very haigh level of (E.P). -44% of the sample achieved mearate level of (E.P). -20% of the sample achievel low level of (E.P).,21% of the sample were not of E.P.

Key Words : Excellence, Performcance. , Excellence criteria. , Excellence Performance , Excellence Models.

- **المقدمة** :

التميز طاقة خلاقة ومتناسقة تبرز من خلال نشاطات مختلفة يمارسها الفرد، ومما لا شك فيه أن هذه الأنشطة تعزز وتقوى الانجاز داخل المنظمة.

أصبح الاهتمام بالتميز هاجس الكثير من المنظمات التى تتعامل مع كافة شرائح المجتمع، وأصبح التميز مطلباً رئيسياً للمنظمات المعاصرة، وهذا يقتضى التطوير والتحديث فى العديد من جوانب الأداء فى تلك المنظمات لتحقيق الجودة والتميز.

ويرى علماء الإدارة والممارسون أن التحول إلى الأداء المتميز فى المنظمات المعاصرة مرتبط بإيمان قياداتها العليا بجدوى بالجهود المكثفة التى يبذلها العاملون فى إطار التميز، وأن عملية التميز فى الأداء لا تحدث بصفة عشوائية أو بالصدفة، وإنما تتطلب التغيير فى النفوس قبل التغيير فى اللوائح واكتساب مهارات اتقان العمل من خلال التعلم والتدريب.

لذلك سعت الدول المتقدمة والنامية على السواء إلى بناء نماذج للتميز فى الاداء تحقق طموحاتها، وتتناسب مع متطلباتها، وتتواكب مع ثقافتها. وفي هذا السياق قامت الباحثة ببناء أنموذج لقياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.

- **أولاً** : **الإطار العام للبحث** :
- **مشكلة البحث** :

خلال سنوات العقدين الأخيرين من القرن العشرين ظهرت الكثير من التحديات الادارية التى يصعب مواجهتها أو التعامل معها من خلال أساليب تقليدية، مما يستلزم إعادة النظر فى السياسات والاستراتيجيات التى تتبناها المنظمات المعاصرة حتى يمكنها التوافق المرغوب مع هذه التحديات. (توفيف ٢٠٠٥)، ولا تزال كثير من المنظمات الادارية والمؤسسات التعليمية تعانى من مشكلات داخلية وخارجية تقلل من قدرتها على مواجهة التنافس، والارتقاء بمستويات آدائها نحو التميز تلبية لتطلعات العملاء وطموحاتهم. ولعل أبرز هذه المشكلات الاستخدام الشكلي لتقنية المعلومات والاتصالات، وضعف التنسيق بين أهداف المنظمة وقيمها وبين مسؤوليات العاملين وسلوكياتهم.

ومع التغيرات التى فرضها الانتقال إلى الألفية الثالثة من الاصلاحات الديمقراطية ودعم الحريات، والالتزام بحقوق الانسان، والتحديات المتزايدة إلى التطوير المستمر للوصول إلى التميز فى الأداء، تغيرت المواصفات التى يتطلبها الجمهور فى أداء الخدمات، وظهرت معايير متعددة لقياس التميز فى الأداء وتحقيق التحسن المستمر، وما لبثت أن تجسدت تلك المعايير فى عدة نماذج تقيس التميز فى الأداء.

والبحث الحالي يركز على بناء أنموذج لقياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جامعة الملك عبد العزيز من خلال مجموعة من المعايير الرئيسية والفرعية التى تتلاءم مع المضمون الثقافى للمجتمع السعودى.

- **تساؤلات البحث** :

يستهدف البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما عناصر الأنموذج المقترح لتحقيق التميز فى أداء كلية التربية للبنات بمدينة جدة ؟
- ما مستوى فعالية معايير الأنموذج المقترح فى كشف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة ؟
- ما مدى اختلاف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية ؟
- ما مستوى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بجده ؟

- **أهمية البحث** :

تبرز أهمية هذا البحث من كونه يتناول موضوعاً حيوياً فى المنظمات المعاصرة ألا وهو التميز فى الأداء بكلية التربية للبنات فى جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

كما تنبع الأهمية العلمية لهذا البحث من الأثر العلمى الذى قد تضيفه إلى المعرفة فى مجال الأداء المتميز لأعضاء هيئة التدريس وكيفية قياسه من خلال المعايير الرئيسية والفرعية التى تناسب البيئة الثقافية للمجتمع السعودى.

وتتضح الأهمية التطبيقية لهذا البحث من إمكانية استفادة القيادات التربوية من النتائج التى يتوصل إليها هذا البحث وبخاصة فى معرفة عناصر التميز والارتقاء بالأداء التعليمى فى مؤسسات التعليم العالي.

ويعد هذا البحث ـ على حد علم الباحثة ـ أول بحث يتم من خلاله بناء أنموذج التميز للأداء فى الكليات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد أهم العناصر التى يحتويها الأنموذج المقترح لتحقيق التميز فى أداء كلية التربية للبنات بجدة.
- كشف مستوى فعالية الأنموذج المقترح فى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

- الوقوف على مدى اختلاف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.
- معرفة مستوى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.

- **مفاهيم البحث ومصطلحاته** :

تشير المفاهيم التى استخدمت فى هذا البحث إلى الدلالات والمعاني التالية:

- **الأنموذج Model** :

الأنموذج لغةً يعنى "المثال الذي يُعمل عليه الشئ" (مصطفى وآخرون، ١٩٩٢ ٣١). واصطلاحا يشير إلى أنه "مخطط مقتبس من الواقع المنظور الموضح للعلاقات المتبادلة بين عدد من المتغيرات التى يستعان بها لفهم ظاهرة أو ظواهر معينة" (الكبيسى، ٢٠٠٤، ١٣).

ويقصد بالأنموذج في هذا البحث مخطط يتضمن مجموعة الخطوات والعمليات المشتملة على المعايير الرئيسية والفرعية التى ترتبط بعلاقة تفاعلية وتكاملية تؤثر فى تميز الأداء بكليات التربية للبنات.

- **المعيار Critierion** :

مستوى يستخدم "لقياس قيمة أو أهمية ترتبط بالموضوع الذى يستخدم فيه ذلك المعيار" (الخوالدة، ٢٠٠٣، ٣٤)، ويرى (التيجاني، ٢٠٠٧) أن المعايير تساعد على إبداء الرأى وإصدار الحكم والتوصل إلى النتائج التى تطابق المعايير ولا يمكن اصدار الحكم بدون المعايير.

ويقصد بالمعيار فى هذا البحث مجموعة السمات التى تحقق تميز الأداء وتعبر عن المستوى المطلوب فى أى محور رئيسي أو فرعي فى تميز الأداء.

- **الأداء Performance** :

عرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية الأداء بأنه "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب". (بدوى، ١٩٩٥، ٣٠)

أما (عبد المحسن، ٢٠٠٦، ٣) فقد عرف الأداء بأنه "المخرجات أو الأهداف التى يسعى النظام إلى تحقيقها، فهو يعكس كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه نظام يربط بين أوجه النشاط وبين الأهداف التى تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المنظمة".

ويقصد بالأدا فى هذا البحث مجموعة الإنجازات التى تحققها الإدارة لتحويل المدخلات إلى عدد من المنتجات بمواصفات محددة بأقل تكلفة ممكنة.

- **التميز Excellence** :

يقصد بالتميز لغة "الفصل والعزل والفرز" (ابن منظور، ١٩٩٦، ٤٠) وهناك عدد من الكلمات فى التراث اللغوى تفيد معنى التميز مثل العلياء، والمعالي

والعلا، ولفظ التميز له مفهوم أخلاقى تردد كثيراً فى كتابات فلاسفة اليونان. ويرى بعض المفكرين والعلماء المترسين باللغة العربية أن التميز هو "التفوق ويراه آخرون بأنه الرفعة والسمو والتبريز" (جواد والخرشة، ٢٠٠٨، ٧)

ينظر السلمى إلى التميز باعتباره "مفهوم كلي شامل غير قابل للتجزئة وأن التوازن والتشابك سمتان أساسيتان فى مختلف قطاعات المنظمة". (السلمى، ٢٠٠٢، ١٢)

ويقصد بالتميز فى هذا البحث بأنه انجاز غير مسبوق يتفوق به الفرد على نفسه وعلى الآخرين متحاشياً قدر الامكان التعرض للخطر أو الانحراف.

- **الأداء المتميز Excellence Performance** :

حالة من "تفرد أداء عناصر المنظمة يحقق تفوقها على أداء غيرها من المؤسسات المماثلة" (العوايشة، ٢٠٠٦، ٣٠). كما يعرفه الرشايدة بأنه "المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المنظمة فى ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية والذى يقودها إلى التفرد فى الوصول إلى أهدافها" (الرشايدة، ٢٠٠٧، ١١).

ويقصد بالأداء المتميز فى هذا البحث عمليات تحويل المدخلات إلى المخرجات المحددة سلفاً وفق معايير التميز باستخدام أنموذج التميز.

- **ثانياً : أدبيات البحث** :
- **تطور مفهوم التميز** :

نشأ مفهوم التميز للتعبير عن الحاجة إلى مدخل شامل يجمع عناصر ومقومات المنظمة على أسس متفوقة تحقق لها قدرات عالية فى مواجهة المتغيرات الخارجية المحيطة بها من ناحية، كما يكفل لها تحقيق الترابط والتناسق بين عناصرها ومكوناتها الذاتية من ناحية أخرى.

ويعرف هينجز وزميله يونج التميز بأنه "طاقة خلاقة ومتناسقة تبرز من خلال نشاطات مختلفة يمارسها الفرد ويتحقق التميز من خلال المحافظة على الموارد التنظيمية فى ضوء التفاعل بين الانسان والبيئة" (Higgins & Young, 2003).

ويرى بولتر وآخرون أن التميز هو "استغلال الفرص الحاسمة فى إطار التخطيط الاستراتيجى الفعال، والالتزام بادراك رؤية مشتركة يسودها وضوح الهدف وكفاية المصادر والحرص على الأداء" (Boulter, et. Al. 2005, 32)

أما Pupius فيرى التميز مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المتداخلة التى ترتبط بالاداء الوظيفى والتى يمكن قياسها بمعايير متعارف عليها ويمكن تنميتها من خلال التدريب والتنمية الوظيفية (Pupius, 2004)

بينما يرى (زايد، ٢٠٠٦) أن "التميز نمط فكري يحدث في أي منظمة صغيرة أو كبيرة، تقدم خدمة أو تنتج سلعة، وأن أولى خطوات التميز تبدأ بالتغيير" (ص ٣٧)

وعرفت المنظمة الأوربية للجودة التميز بأنه "تميز فى الأداء وخدمة العملاء وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من العاملين وغيرهم والمجتمع بأسره ويتحقق ذلك من خلال القيادة التى تقوم بصياغة وتوجيه السياسات والاستراتيجية والموارد البشرية وتدير العمليات بالمنظمة" (EFQM, 2003, 2).

أما (درويش، ٢٠٠٦) فقد عرف التميز بأنه "التفرد والتفوق الايجابى فى الأداء والممارسات والخدمات المتقدمة وهو مرحلة متقدمة من الاجادة فى العمل الفعال القائم على مفاهيم إدارية تتضمن التركيز على الأداء والنتائج وخدمة المتعاملين والقيادة الفعالة واشراك الموارد البشرية والابتكار، والتحسن المستمر وبناء شراكات ناجحة" (ص ١٦٢).

ويرى فضلاتي التميز فى "الرضا بين مختلف الجهات ذات العلاقة من خلال اتباع منهج التحسين المستمر فى الأداء" (فضلاتي، ٢٠٠٧، ٥). بينما يرى (أبو النصر، ٢٠٠٨) التميز قدرة الفرد على انجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها على نفسه وعلى الآخرين، وأن يتجنب قدر الإمكان التعرض للخطأ وذلك من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية، وتحديد الأهداف والتنفيذ السليم والتقويم المستمر" (ص ١١٢)

- **خصائص المؤسسة المتميزة** :

يعد تحقيق مستوى عال من الأداء المتميز هدفاً أساسياً للمنظمات المعاصرة لتحقيق أفضل مستوى من الخدمة والرعاية لعملاء المنظمة وتنمية علاقتهم وارتباطهم بها، ويرى (السلمى، ٢٠٠٢) أن "العناصر المؤدية إلى التميز متكاملة ولا تنفصل بعضها عن الآخر فالتكامل والتفاعل أساس التميز" (ص ٢٥٠). كما يرى (الكبيسى، ٢٠٠٧) أن الجودة والتميز مترابطان وأن تطبيق الجودة شرط لتحقيق التميز" (ص ١٤٣)

ويجسد الأنموذج التالي خصائص المؤسسة المتميزة

- قيادة فعالة.
- موارد بشرية محفزة ومشاركة.
- سياسة واستراتيجية واضحة.
- استثمار أفضل وموجه للموارد.
- علاقات تتميز بالمنفعة المتبادلة مع الشركاء.
- اجراءات العمل موجه نحو خدمة العملاء.
- مقاييس محددة لتقييم الأداء.

- **نماذج التميز** :

إن تعدد نماذج التميز يشير إلى عدم وجود أنموذج واحد للتميز فى الأداء يحقق طموحات الدول ويتلاءم مع ثقافتها، وانما تجتهد الدول المتقدمة والنامية على السواء فى بناء نماذج للتميز يتناسب مع بيئتها الثقافية والتنظيمية. وتعرض الباحثة فيما يلى خمسة نماذج للتميز.

- الأنموذج الاسترالى للتميز : يستخدم هذا الأنموذج The Australian Business Excellence لتحقيق استمرار التميز والتحسن فى الاداء. ويتكون هذا الانموذج من ثمانية معايير يعتقد أن لها تأثير على التميز وهى (القيادة ـ الاستراتيجية ـ الخطط ـ المعلومات ـ العاملون ـ المستهلك ـ إدارة العمليات ـ ونتائج الاعمال) (جواد والخرشة، ٢٠٠٨).
- الأنموذج الماليزي للتميز : يتضمن هذا الأنموذج The Malaysian Performance Excellence Model مجموعتين من الاتجاهات يطلق على الأولى المتغيرات المستقلة وتشمل (القيادة ـ الثقافة ـ القيم التنظيمية ـ إدارة التغيير ـ الممارسات الأفضل ـ الإبداع والانتاجية) والمجموعة الثانية يطلق عليها المتغير التابع وهو الاداء ((Nooresha, 2002
- الأنموذج الأوروبى للتميز : يعد هذا الانموذج The European Excellence Model من أبرز نماذج إدارة التميز وأكثرها استخداماً فى العالم المعاصر. ويستند هذا الأنموذج على أفكار الجودة الشاملة النابعة من مؤسسة الاتحاد الأوروبى لادارة الجودة التى تأسست عام ١٩٨٨ (The European Foundation for Quality Management) (EFQM) وتبلورت فلسفة الانموذج الأوربى فى أن التميز فى الأداء وخدمة العملاء وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من العاملين والمتعاملين وأفراد المجتمع بأسره إنما يتحقق من خلال القيادة التى تقوم بصياغة السياسة والاستراتيجية وادارة الموارد البشرية والعمليات المختلفة بالمنظمة. يتضمن الأنموذج الاوروبي مجموعتين من معايير التميز هما (Standen, 2004):
  - ✓ المكنات Enables (أي العوامل التى تُمكن المنظمة من تحقيق النتائج المنشودة) وهى خمسة معايير تتمثل في (القيادة ـ السياسة والاستراتيجية ـ إدارة الموارد البشرية ـ العمليات ـ المشاركة).
  - ✓ النتائج Results وتشمل أربعة معايير تتمثل فى (رضا العميل ـ رضا المتعاملين ـ الأثر على المجتمع ـ نتائج الاداء الأساسية) .
- الأنموذج المتكامل للتميز : يجمع هذا الأنموذج The Integrated Business Excellence Model بين الجودة والتميز من خلال دمج (الأهداف والعمليات والمصادر والنتائج) وكل عنصر من هذه العناصر يشتمل على معايير رئيسة وأخرى فرعية ترتبط بالإدارة وتنمية المصادر، وتركز على (القيادة ـ إدارة الأفراد ـ إدارة الموارد ـ السياسات ـ المشاركة ـ العمليات). أما الاداء فيتضمن

معايير خاصة بالنتائج فى مجالات (رضا الناس ـ رضا المتعاملين ـ رضا أفراد المجتمع ـ نتائج الأداء الرئيسية) (Kanji, 2002).

- تميز الأعمال العالمي : يستند هذا الأنموذج Universal Business Excellence Model إلى فلسفة فيدك التى ترى أن المحك الوظيفى للعمل هو تكوين الثروة من أجل انعاش المجتمع، وإلى نماذج التميز، وإلى التكامل مع قوانين العمل الدولية، ويراعى العوامل الداخلية والخارجية للمنظمة ويعتبر الربح وسيلة لتحقيق النجاح. يتضمن هذا الأنموذج تسعة معايير أساسية هى (القيادة ـ قيم الناس ـ التخطيط الاستراتيجى ـ قيم الشركاء ـ قيم العملاء ـ مفاتيح نتائج الأعمال ـ حسن التوجيه ـ تأكيد النجاح ـ المحيط العام للعمليات والقيم والبيئة الخارجية). ويلاحظ أن البيئة الخارجية تتكامل مع ثقافة المنظمة ومع بيئة العمل (Sharma & Talwar, 2007).

- **الدراسات السابقة** :

الدراسة الأولى أعدها كل من سنغال Singhal وزميله هندركز Hendricks عام ٢٠٠٠م حول الأثر الذى تتركه إدارة الجودة الشاملة على الأداء المالى بالشركات الحاصلة على جوائز التميز والجودة فى كندا. واستهدفت الدراسة تأكيد أهمية وفعالية جوائز التمييز على أداء المنظمات، وتحديد قدرة جوائز التمييز فى تحسين وتطوير الأداء المالي.

استخدمت الدراسة ثلاثة مداخل من مداخل المنهج الوصفى هى: مدخل المسح الاجتماعي بالعينة، ومدخل الدراسات التتابعية، ومدخل الدراسة المقارنة. وطبقت الدراسة على (٦٠٠) منظمة بعضها حصل على جوائز الجودة والتميز والأخرى لم تحصل عليها، وتمت المقارنة بعد متابعة الأداء لمدة خمس سنوات فى أربعة مجالات هى: دخل العمليات، ودخل المبيعات، والعائد على المبيعات وعدد الموظفين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها (Singhal & Hendrick, 2000):

- تحسن الأداء المالى بطريقة ملحوظة عندما تم تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونماذج التميز بفاعلية.
- حققت المنظمات التى حصلت على جوائز الجودة والتميز ارتفاعاً ملحوظاً فى أربعة من مجالات المقارنة هى العمليات (٩١٪ مقابل ٤٣)، والمبيعات (٦٩٪ مقابل ٣٢٪)، مجموع الأصول الثابتة (٧٩٪ مقابل ٣٧٪)، والموظفين (٢٣٪ مقابل ٧٪) على مدى السنوات الخمس.

الدراسة الثانية أجراها لافرا مبواز Laframboise عام ٢٠٠٢م، وهى دراسة تجريبية للعلاقة بين تطبيقات الجودة وتميز أداء الأعمال فى منظمات وسط كندا، و هدفت الدراسة إلى التوصل إلى معايير لقياس الأداء المتميز، و التعرف على المتغيرات التى تؤثر في تميز الأداء.

استخدم الباحث المنهج التجريبى وطبقه على منظمات متخصصة فى صناعة منتج معين، وتقديم خدمات للمتعاملين والوكلاء والموزعين فى (١٦٣) منظمة باقليم كويبيك، وفى (١١٩) منظمة باقليم اونتاريو Ontario متنوعة الاحجام، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها (Laframboise, 2002):

- اعتمد قياس أداء عمل المنظمات على القياس المالي والتوازن بين القياسات التشغيلية والمالية فى مجالات (جودة المنتج، كفاءة العمليات، رضا العميل علاقات الموظفين، جودة الموردين).
- توصلت الدراسة إلى سبعة معايير تحقق الأداء المتميز فى المجالات التالية (الاداء المالى - جودة المنتج - عمليات الجودة - دور العملاء - دور الموظفين - دور الموردين - سلوك أصحاب المصلحة).
- وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لبرامج الأيزو ٩٠٠ وبرامج جائزة تحقيق الأداء المتميز على تميز المنظمات.
- عدم وجود تأثير دال احصائياً لكل من حجم المنظمة أو المجال الذى تعمل فيه، أو موقعها على تميز المنظمات.

الدراسة الثالثة أجرتها مؤسسة الجودة البريطانية British Quality Founation عام ٢٠٠٣م حول الأثر الذى يحدثه تميز الأعمال على الأداء المالى من خلال مراجعة الدراسات والتجارب السابقة بهدف التوصل إلى حل للمشكلة الجدلية حول جدوى وفعالية استخدام انموذج التميز للأعمال.

استخدمت الدراسة المدخل الوثائقى من المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها (British Quality Foundation, 2003):

- تحسن سعر السهم للشركات الحائزة على جائزة أنموذج التميز مقارنة مع مثيلتها التى لم تستخدم أنموذج التميز للأعمال.
- تحسن الأداء فى الشركات التى لديها برنامج تطويرى مقارنة بالشركات التى لم تستخدم أى برامج تطويرية.
- أن أنموذج التميز للأعمال يعطى ثماره على مدى طويل.
- إن تطبيق أنموذج التميز للأعمال يؤدى إلى تحسين الربحية والفعالية وارتفاع أسعار الأسهم.

الدراسة الرابعة أعدها عصمت عبد الفتاح عام ٢٠٠٤م حول أثر التدريب على التميز فى أداء الخدمة المقدمة على طائرات مصر للطيران. واستهدفت الدراسة تحليل النشاط التدريبى الخاص بأفراد الضيافة الجوية بشركة مصر للطيران من أجل تحديد أوجه القصور وكيفية معالجتها، ومن ثم تطوير النشاط التدريبى لتحقيق التميز فى الأداء.

استخدمت الدراسة مدخل المسح الاجتماعي بالعينة أحد مداخل المنهج الوصفى، وطبقت الدراسة على ثلاث مجموعات: الأولى تمثل العاملين بالضيافة

الجوية وعددها (١٠٠) فرد، والثانية تمثل المشرفين الجويين وعددها (٣٠) فرداً والثالثة تمثل الركاب وعددها (٩٤) فردا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها (عبد الفتاح، ٢٠٠٤):

- وجود اختلافات جوهرية بين اتجاهات الرؤساء واتجاهات أفراد الضيافة الجوية بشأن نتائج البرامج التدريبية المقدمة لأفراد الضيافة وقدرتها على تحقيق التميز فى أداء الخدمة على طائرات مصر للطيران.
- عدم وجود فروق جوهرية دالة احصائياً بين إدراك أفراد الضيافة وإدراك الركاب لمعايير جودة وتميز الخدمة على طائرات مصر للطيران وبخاصة فى معايير (الأمانة فى التعامل مع الركاب، المظهر الحسن لمقدمي الخدمة الأداء الذى يبعث على الثقة، تقديم خدمات تفوق توقعات الركاب).

الدراسة الخامسة أجرتها أمل عقل عام ٢٠٠٥م حول تطوير معايير التميز للمستوى الجامعي فى مؤسسات التعليم العالى بالاردن، وهدفت الدراسة إلى تطوير المعايير التى تحدد تميز المستوى الجامعى بمؤسسات التعليم العالي فى المملكة الاردنية الهاشمية.

استخدمت الدراسة مدخل المسح الاجتماعي بالعينة من مداخل المنهج الوصفى وطبقت الدراسة على (٣٢٠) مفردة تمثل ٥٥.٨٪ من العمداء ورؤساء الاقسام الأكاديمية ومدراء الوحدات الادارية فى التعليم العالي الاردنى. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها (عقل، ٢٠٠٥م):

- إن درجة تقدير العمداء ورؤساء الأقسام ومدراء الوحدات لمجالات معايير التميز كانت مرتفعة.
- تم التوصل إلى معايير التميز المقترحة للمستوى الجامعى في مؤسسات التعليم العالى الاردنى على النحو التالى: (القيادة ـ التخطيط الاستراتيجى ـ التركيز الخارجى ـ المعلومات وتحليلها ـ هيئة التدريس ـ الكادر الوظيفى ـ فعالية العمليات ـ النتائج والانجازات ـ المؤشرات).

الدراسة السادسة أعدها رائد الريس عام ٢٠٠٦م حول قياس تميز الخدمة فى الصناعة البنكية باستخدام منهج موحد متكامل فى السياق السعودى.

استهدفت الدراسة التعرف على عوامل التميز الضرورية التى من شأنها أن تؤدى إلى الاداء المتميز فى الصناعة البنكية السعودية، ومعرفة مدى تفهم العملاء وادراكهم بين الخدمة المتميزة والأقل تميزا.

طبقت الدراسة مدخل المسح الاجتماعي بالعينة من المنهج الوصفى على خمسة بنوك هى السعودى الهولندى والسعودى البريطانى، والسعودى الأمريكى، والرياض، والراجحى، وتم اختيار مجموعة عمل قوامها (٣٩) من قيادات تلك البنوك لمناقشة معايير التميز مع الباحث، بالاضافة إلى (٦١٣)

مفردة من الجمهور لتحديد جودة الخدمات البنكية، وجمعت الدراسة بين أنموذج التميز الأوربى (EFQM) للتقويم الداخلى مع أنموذج فجوة سيرفكوال SERVQUAL للتقويم الخارجى وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها (Alrayes, 2006):

- بناء إنموذج للتميز فى القطاع البنكى يجمع ما بين انموذج للتميز وتميز الخدمة.
- تراوحت مستويات التميز بين الممتاز والجيد.
- وجود فجوة بين توقعات جودة الخدمات البنكية وواقع الخدمات البنكية لصالح التوقعات.
- التأكيد بأن نتائج العملاء لها مردودات ذات أثر ايجابى على أهم نتائج الأداء.
- التأكيد على أهمية الرؤية والقيم فى تحقيق تميز الخدمة.
- التأكيد على أن الدافع الداخلى لتميز الخدمة له أثر ايجابى قوى على قناعة العملاء.

الدراسة السابعة أجراها كل من أنيل شارما Sharma, A. وبالتر تالوار Talwar, B. عام (٢٠٠٧) حول تطوير أنموذج تميز عالمي للأعمال (UBEM) Universal Business Excellence Model وفق تجسيد فلسفة فيدك VEDIC ومتمشياً مع القوانين الدولية للعمل، وهى محاولة لاحداث التكامل بين فلسفة الشروق والغرب.

استخدمت الدراسة مدخل المسح الاجتماعى بالعينة من المنهج الوصفى، حيث طبقت عينة قوامها (٦٦) مفردة من القيادات إدارة الجودة فى مختلف بلدان العالم خلال اجتماعهم فى المؤتمر الدولى للجودة الذى عقد فى اليابان وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية (Sharma & Talwar, 2007):

- إن أنموذج تميز العمل العالمي لا يهدف إلى الربح وانما هو وسيلة لتحقيق النجاح.
- يتكون الانموذج العالمي لتميز الأعمال من تسعة أبعاد هى (القيادة، وقيم الناس، والتخطيط الاستراتيجي، وقيم الشركاء، وقيم العملاء، ونتائج الأعمال، وحسن التوجيه، وتأكيد النجاح، والمحيط العام للعمليات والقيم والبيئة الخارجية).
- يعتمد النجاح على مفاتيح القيادة والقيم التى تحقق النمو والربحية ورضا الموظفين، وانسياب العمليات.
- من خلال القيم يمكن التغلب على العقبات وتسهيل تدفق المعرفة والمعلومات والخدمات وتحقيق رضا الأطراف المختلفة.

الدراسة الثامنة أجرتها منى عجايف عام (٢٠٠٨م) حول ثقافة التميز فى بعض المؤسسات شبه الحكومية فى دبى بدولة الإمارات العربية المتحدة. واستهدفت الدراسة تحديد صور ثقافة التميز فى المنظمات شبه الحكومية فى إمارة دبى، ومقارنة ثقافة التميز من خلال سبعة معايير متضمنة فى أنموذج التميز الأوربي (EFQM) وهى:

استخدمت الباحثة مدخل المسح الاجتماعي من مداخل المنهج الوصفى وطبقت الدراسة على ثلاث مننظمات إحداهما منظمة شبه حكومية، والأخرى حكومية والثالثة منظمة خاصة لقياس مدى الالتزام بمبادئ التميز التى تضممنتها معايير الأنموذج الأوربى، وتوصلت الدراسة إلى عدة ننتائج من أهمها (Ajaif, 2008):

- إن القيادة هى العنصر المهم لتحقيق التميز وثقافة التميز.
- إن التزام القيادة العليا ينعكس إيجابياً على التزام الموظفين.
- وجود علاقة قوية بين التزام القيادة العليا بالتميز من جهة وتطبيقات نماذج ونتائج ثقافة التميز من جهة أخرى.
- عندما تحقق المنظمة نتائج عالية فى جوائز التميز يتفق تطوير ثقافة التميز فيها.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

ناقشت الباحثة ثمان دراسات سابقة أجريت بين عامى (٢٠٠٠) و (٢٠٠٨) فى بيئات مختلفة منها كندا، وبريطانيا، ودبى، والمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية والمملكة الاردنية الهاشمية. وطبقت نماذج للتميز متباينة (مثل الانموذج الأوربى للتميز، وأنموذج التميز العالمي) وطبقت على مجالات مختلفة منها التميز فى أداء الخدمة (عبد الفتاح، ٢٠٠٤) والأداء المالي (BQF,2003)، والعلاقة بين إدارة الجودة والتميز فى الأداء (Laframboise, 2002)، والتميز فى الخدمة البنكية (Alrayes,2006) ، ومعايير التميز فى مؤسسات التعليم العالى (عقل، ٢٠٠٥)، والتميز فى قطاع الأعمال (Sharma & Talwar, 2007).

واستفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة فى أثراء أدبيات البحث والتعرف بعض المعايير الرئيسة والفرعية التى تضمنتها النماذج التى طبقتها الدراسات السابقة.

- **ثالثاً : منهجية البحث وإجراءاته** :

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذى يتعدى وصف المشكلة قيد البحث إلى تحليل العلاقات بين أبعادها، وذلك من خلال تطبيق ثلاثة من مداخله هى المدخل الوثائقى، ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة، ومدخل الدراسات الارتباطية (إبراهيم، ٢٠١٠).

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- عينة من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والاناث العاملين بكلية التربية.
- كلية التربية للبنات فى جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.
- تسعة معايير لقياس تميز الأداء فى كليات التربية للبنات هى: القيادة والسياسات، والموارد البشرية، والشراكة، والعمليات، ونتائج المتعاملين، ونتائج الموارد البشرية، ونتائج المجتمع، والأداء.
- اقتصرت الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث على: النوع والمرتبة العلمية، وسنوات الخبرة فى العمل، والمشاركة فى الدورات التدريبية.

- **مجتمع البحث وعينته** :

يشمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث فى جميع التخصصات بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة البالغ عددهم (٥١٧) مفردة.

حددت الباحثة حجم عينة البحث باستخدام معادلة (الصياد، ١٩٨٩)، ووصل عدد أفراد البحث إلى (٢٠٠٥) مفردة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من خلال جداول الارقام العشوائية، واستردت الباحثة عدد (١٦٩) استمارة مكتملة البيانات تمثل (٨٢.٤٪) من مجموع الاستمارات الموزعة على عينة البحث.

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لبياناتهم الشخصية والذاتية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٥٤	٣٢.٠
	أنثى	١١٥	٦٨.٠
المرتبة العلمية	أستاذ	١٨	١٠.٧
	أستاذ مشارك	٦٨	٤٠.٢
	أستاذ مساعد	٨٣	٤٩.١
عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٢٣.١
	من إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٥	٣٢.٥
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٣٧	٢١.٩
	من ١٥ سنة فأكثر	٣٨	٢٢.٥
عدد مرات المشاركة في الدورات التدريبية الإدارية	لم يشارك في أي دورة تدريبية	٣٥	٢٠.٧
	شاركت في دورة واحدة	٦١	٣٦.١
	شارك فى دورتين	٤٣	٢٥.٤
	شاركت في ثلاث دورات فأكثر	٣٠	١٧.٨
مجموع أفراد عينة البحث		١٦٩	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (١) أن معظم أفراد عينة البحث (٦٨٪) من الإناث وأن ما يقرب من نصفهم (٤٩.١٪) فهم فى مرتبة استاذ مساعد، وأن (٣٢.٥٪)

منهم لديه خبرة فى العمل تتراوح بين خمس وأقل من عشر سنوات، وأن (٣٦.١٪) منهم شارك فى دورة تدريبية واحدة.

- **أداة البحث** :

بعد اطلاع الباحثة على أدبيات التميز والدراسات العربية والأجنبية التى أجريت فى مجال تميز الأداء وفى مجال نماذج التميز، قامت الباحثة بإعداد نموذج لقياس التميز فى أداء كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز فى جدة خاصة بعد ما شهدته المملكة من تطورات حضارية استجابة لتأثير متغيرات الحياة، والتطور التقنى فى الاتصالات والمعرفة.

ويتكون النموذج الذى أعدته الباحثة من تسعة معايير تغطى أربعة محاور وهى: المدخلات (وتتضمن معايير القيادة، والسياسات، والموارد البشرية، والشراكة) والعمليات (وتتضمن معايير تصميم العمليات، وتطويرها، وتقوية العلاقات) والمخرجات (وتتضمن معايير نتائج المتعاملين، ونتائج الموارد البشرية، ونتائج المجتمع) والأداء (ويتضمن مؤشرات الأداء الرئيسة ومؤشرات الأداء المالية وغير المالية).

يتضمن النموذج (٩٠) عبارة والدرجة النهائية للمقياس (٤٥٠ درجة) بواقع خمس درجات لكل عبارة، ويتم تصنيف الأداء فى ضوء استجابة المفحوص إلى أداء عالى التميز (أعلى من ٣٨٥ درجة)، وأداء متوسط التميز (من ٣١٥ إلى ٣٨٤ درجة)، وأداء عادي التميز (من ٣٢٥ إلى ٣١٤ درجة).

وللتأكد من الصدق الظاهرى لأداة البحث تم عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين فى البحث العلمى وفى الأداء المتميز وفى الادارة العامة والادارة التربوية، وأجريت التعديلات التى وافق عليها (٨٠٪) من المحكمين.

وللتأكد من الصدق البنائى لأداة البحث ثم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٩) مفردة من مجتمع البحث، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة وجميع عبارات كل معيار من المعايير التسعة التى تضمنها النموذج المقترح للتميز والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الصدق البنائى لأداة البحث.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الصدق البنائي للعبارات التى تضمنها نموذج التميز المقترح تراوحت بين (٠.٩٣) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٣٧) وبين (٠.٥٤) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٤٣).

أما عن أعلى معاملات الصدق البنائي لعبارات كل معيار من المعايير التسعة التى تضمنها الأنموذج فقد كانت (٠.٩٣ ـ ٠.٩٠ ـ ٠.٩١ ـ ٠.٨١ ـ ٠.٩٠ ـ ٠.٨٠ ـ ٠.٨٢ ـ ٠.٧٧ ـ ٠.٨٣) للعبارات (٣٧ ، ٨٣ ، ٢١ ـ ٢٢ ـ ٨٦ ـ ٦ ـ ٢٥ ـ ٧١ ـ ٦٣) من المعايير التسعة على التوالى.

جدول (٢) معاملات ارتباط الصدق البنائى لأداة البحث

م	معامل الارتباط	م	معامل الأرتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
القيادة		٧٤	٠.٨٣ ❖❖	٥٨	٠.٦٣ ❖❖	٤٢	٠.٥٦ ❖❖	٢٦	٠.٧١ ❖❖
١	٠.٦٨ ❖❖	٨٣	٠.٩١ ❖❖	٩٧	٠.٧٠ ❖❖	٥١	٠.٧٢ ❖❖	٣٥	٠.٦٩ ❖❖
١٠	٠.٧٩ ❖❖	الموارد البشرية		٧٦	٠.٦٨ ❖❖	٦٠	٠.٨٠ ❖❖	٤٤	٠.٧٠ ❖❖
١٩	٠.٨٢ ❖❖	٣	٠.٨٣ ❖❖	٨٥	٠.٧٨ ❖❖	٦٩	٠.٧٢ ❖❖	٥٣	٠.٧٦ ❖❖
٢٨	٠.٦٥ ❖❖	١٢	٠.٧٢ ❖❖	العمليات		٧٨	٠.٧٦ ❖❖	٦٢	٠.٦٦ ❖❖
٣٧	٠.٩٣ ❖❖	٢١	٠.٩٢ ❖❖	٥	٠.٧٣ ❖❖	٨٧	٠.٦٤ ❖	٧١	٠.٧٧ ❖❖
٤٦	٠.٧٦ ❖❖	٣٠	٠.٨٢ ❖❖	١٤	٠.٧٧ ❖❖	نتائج الموارد البشرية		٨٠	٠.٦٠ ❖❖
٥٥	٠.٨٤ ❖❖	٣٩	٠.٧٠ ❖❖	٢٣	٠.٨٦ ❖❖	٧	٠.٨٢ ❖❖	٨٩	٠.٧٦ ❖❖
٤٦	٠.٨٦ ❖❖	٤٨	٠.٨٧ ❖❖	٣٢	٠.٧٣ ❖❖	١٦	٠.٥٨ ❖❖	الأداء	
٧٣	٠.٨١ ❖❖	٥٧	٠.٧٦ ❖❖	٤١	٠.٦٥ ❖❖	٢٥	٠.٨٢ ❖❖	٩	٠.٥٥ ❖❖
٨٢	٠.٧٩ ❖❖	٦٦	٠.٦٨ ❖❖	٥٠	٠.٥٩ ❖❖	٣٤	٠.٦٦ ❖❖	١٨	٠.٧٧ ❖❖
الاستراتيجية		٧٥	٠.٧٢ ❖❖	٥٩	٠.٧٦ ❖❖	٤٣	٠.٥٤ ❖❖	٢٧	٠.٧٦ ❖❖
٢	٠.٧٠ ❖❖	٨٤	٠.٦٣ ❖❖	٦٨	٠.٦٧ ❖❖	٥٢	٠.٧٦ ❖❖	٣٦	٠.٧٥ ❖❖
١١	٠.٧٤ ❖❖	الشراكة		٧٧	٠.٨١ ❖❖	٦١	٠.٧٥ ❖❖	٤٥	٠.٨٠ ❖❖
٢٠	٠.٥٧ ❖❖	٤	٠.٦٥ ❖❖	٨٦	٠.٩٠ ❖❖	٧٠	٠.٧٤ ❖❖	٥٤	٠.٧٨ ❖❖
٢٩	٠.٦٤ ❖❖	١٣	٠.٦٦ ❖❖	نتائج المتعاملين		٧٩	٠.٧٣ ❖❖	٦٣	٠.٨٣ ❖❖
٣٨	٠.٦٥ ❖❖	٢٢	٠.٨١ ❖❖	٦	٠.٨٠ ❖❖	٨٨	٠.٦٥ ❖❖	٧٢	٠.٥٥ ❖❖
٤٧	٠.٧٥ ❖❖	٣١	٠.٧٨ ❖❖	١٥	٠.٧٠ ❖❖	نتائج المجتمع		٨١	٠.٥٧ ❖❖
٥٦	٠.٨٨ ❖❖	٤٠	٠.٧٥ ❖❖	٢٤	٠.٦٣ ❖❖	٨	٠.٦٨ ❖❖	٩٠	٠.٧٣ ❖❖
٦٥	٠.٦٥ ❖❖	٤٩	٠.٧٣ ❖❖	٣٣	٠.٧٦ ❖❖	١٧	٠.٧٠ ❖❖		

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

وأقل معاملات الصدق البنائى كانت (٠.٥٧ ـ ٠.٦٢ ـ ٠.٦٢ ـ ٠.٥٩ ـ ٠.٥٦ ـ ٠.٥٤ ـ ٠.٦١ ـ ٠.٥٥) للعبارات (٢٨ ـ ٢٠ ـ ٨٤ ـ ٥٨ ـ ٥٠ ـ ٤٢ ـ ٤٣ ـ ٨٠ ـ ٧٢) من المعايير التسعة على التوالي.

وجميع معاملات الصدق البنائى ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى صدق أداة البحث والتجانس الداخلى للأنموذج المقترح لقياس تميز الأداء.

وللتأكد من ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب معاملات ثبات أداة البحث لكل معيار من المعايير التى تضمنتها. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أداة البحث.

جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمعايير اداة البحث

المعيار	معامل الثبات	المعيار	معامل الثبات
القيادة	٠.٩٣	نتائج المتعاملين	٠.٨٩
الاستراتيجية	٠.٩٠	نتائج الموارد الأسرية	٠.٨٩
الموارد البشرية	٠.٩٢	نتائج المجتمع	٠.٨٩
الشراكة	٠.٩٠	الاداء	٠.٨٩
العمليات	٠.٩١		

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل ثبات معيار القيادة بلغ (٠.٩٣) ويليه معامل ثبات معيار الموارد البشرية (٠.٩٢)، ثم معامل ثبات معيار العمليات (٠.٩١)، أما معامل ثبات معيارى الاستراتيجية والشراكة فقد بلغ (٠.٩٠) ومعاملات ثبات معايير نتائج المتعاملين ونتائج الموارد البشرية ونتائج المجتمع والأداء فقد بلغ (٠.٨٩) لكل منها. ويلاحظ أن معاملات ثبات أداء البحث مرتفعة جدا ومناسبة للتطبيق ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).

- **المعالجة الإحصائية** :

تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبخاصة أساليب المعالجة الاحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معاملات ارتباط بيرسون لتحديد الصدق البنائى لأداة البحث.
- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لتحديد ثبات أداة البحث.
- تطبيق أختبار "ت" T-Test لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث من الذكور والإناث.
- تطبيق تحليل التباين الأحادى لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث التي تعزى إلى المرتبة العلمية وسنوات الخبرة والمشاركة فى الدورات التدريبية.
- تم تصنيف استجابات أفراد البحث وفقاً للفئات التالية:
  - ✓ أوافق تماما (٤.٢١ ـ ٥.٠٠) أوافق (٣.٤١ ـ ٤.٢٠)
  - ✓ غير متأكد (٢.٦١ ـ ٣.٤٠) لا أوافق (١.٨١ ـ ٢.٦٠)
  - ✓ لا أوافق اطلاقاً (١.٠٠ إلى ١.٨٠)

- **رابعاً : نتائج البحث** :

تعرض الباحثة فيما يلى النتائج التى أسفر عنها البحث من خلال أربعة محاور تجيب عن تساؤلات البحث وهى: عناصر الأنموذج المقترح لتحقيق تميز أداء كلية التربية للبنات بمدينة جدة، مستوى فعالية معايير الأنموذج المقترح فى كشف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة، اختلاف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية، مستوى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

- **أهم عناصر الانموذج المقترح لتحقيق التميز فى كليات التربية** :

للاجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات البحث وهو: ما أهم عناصر الأنموذج المقترح لتحقيق التميز فى أداء كلية التربية للبنات بجدة؟ قامت الباحثة بتحليل العناصر التى تضمنتها نماذج تميز الأداء التى ناقشتها الباحثة فى أدبيات البحث، بالاضافة إلى المعايير التى اعتمدت عليها ثلاثة جوائز للتميز هى جائزة الملك عبد العزيز للجودة بالمملكة العربية السعودية، وجائزة أبو ظبى

بالإمارات العربية المتحدة، وجائزة الملك عبد الله الثاني بالمملكة الأردنية الهاشمية.

يتضح من عناصر نماذج التميز أنها تتراوح بين سبعة عناصر تنطوى تحت مظلات أكبر، بعضها يطلق عليه متغيرات مستقلة وأخرى تابعة كما فى النموذج الماليزى، وبعضها الآخر يطلق عليه المكنات (Enables) والنتائج (Results) كما فى النموذج الأوربى وانموذج التميز فى الأداء الحكومى بدبى، وبعضها يطلق عليه (العمليات والخدمات والاداء) كما فى النموذج الشامل.

وتجمل الباحثة أهم العناصر التى يمكن أن يتضمنها الأنموذج المقترح لتميز الأداء فى عدد من المعايير المهمة ومنها: القيادة ـ السياسة والاستراتيجية ـ المعلومات ـ الخطط ـ ادارة العمليات ـ القيم التنظيمية ـ إدارة الموارد البشرية ـ إدارة التغيير ـ الشراكة ـ رضا العاملين، رضا البشر أو المتعاملين ـ نتائج المجتمع قيم الناس ـ قيم العملاء ـ مفاتيح نتائج الأعمال ـ تأكيد النجاح ـ المحيط العام للعمليات ـ الابداع والانتاجية الاداء.

قامت الباحثة باعداد ورقة تتضمن عدد من المعايير، ووزعتها على عدد من الخبراء فى الادارة وفى تقويم الاداء لاختيار أفضلها لتضمينها فى النموذج.

وتنظر الباحثة إلى الأداء كنظام وتستخدم أسلوب تحليل النظم فى بناء أنموذج التميز المقترح فى دراستها، ولذلك تقترح ثلاث أطارات تضم المعايير الرئيسية التى يتضمنها الأنموذج هى: المدخلات والعمليات والمخرجات.

واقترح الخبراء أن يتضمن الأنموذج المقترح تسعة معايير لقياس تميز الأداء فى كليات التربية للبنات بمدينة جدة، ويخصص لكل منها أهمية متساوية تظهر فى عدد موحد من العبارات التى يتضمنها كل معيار، وكل عبارة لها خمسة استجابات يختار المفحوص إحداها، وبذلك تكون الدرجة الكلية لكل معيار ١٠ أسئلة × ٥ استجابات = ٥٠ درجة، وتكون الدرجة الكلية للأنموذج ٩ معايير × ٥٠ درجة = ٤٥٠ درجة.

وفى ضوء تحليل النظم ينقسم الانموذج إلى ثلاثة اطارات هى المدخلات والعمليات والمخرجات.

وتتضمن المدخلات فى الأنموذج المقترح أربعة معايير رئيسية للتميز هى (القيادة، والاستراتيجية، والموارد البشرية، والشراكة). والعمليات وتتضمن ثلاثة معايير فرعية هى (تصميم العمليات، وتطويرها، وتقوية العلاقات). أما المخرجات فأنها تتضمن أربعة معايير رئيسية هى (معايير نتائج المتعاملين ونتائج الموارد البشرية ونتائج المجتمع، والأداء).

وقامت الباحثة بتطبيق هذا الأنموذج لقياس مستوى فاعليته فى كشف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

- **فعالية معاييرالأنموذج المقترح فى كشف تميز أداء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة**:

للاجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث وهو: ما مستوى فعالية معايير الأنموذج المقترح فى كشف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة؟ قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد عينة البحث فى كل معيار من المعايير التى تضمنها الأنموذج، وفيما يلى النتائج التى توصل إليها البحث.

- **مستوى فعالية معيار القيادة** :

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار القيادة فى تميز أدائهم بكلية التربية للبنات بجدة.

جدور رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة البحث على عبارات المعيار الأول: القيادة

م	العبارة		أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تستند رؤية كلية التربية ورسالتها إلى فلسفة التميز.	ت	١٠٠	٤٨	١٣	٣	٥	٤.٣٩	٠.٩٣	١
		٪	٥٩.٢	٢٨.٤	٧.٧	١.٨	٣.٠			
٧٣	تطبق قيادة كلية التربية نظام فعال لقياس نتائج الأداء.	ت	٩٤	٤٩	١٨	٥	٣	٤.٣٤	٠.٩٤	٢
		٪	٥٥.٦	٢٧.٠	١٠.٧	٣.٠	١.٨			
١٩	قيادة كلية التربية تطبق الهيكل التنظيمي الملائم للإدارة الجامعية.	ت	٩٦	٥٠	١١	٥	٧	٤.٣٢	١.٠١	٣
		٪	٥٦.٨	٢٩.٦	٦.٥	٣.٠	٤.١			
١٠	تتولى قيادة كلية التربية نشر رؤية الكلية ورسالتها بين الجميع.	ت	٩٦	٤٦	١٤	٨	٥	٤.٣٠	١.٠١	٤
		٪	٥٦.٨	٢٧.٢	٨.٣	٤.٧	٣.٠			
٨٢	تحرص كليات التربية على إعداد جيل جديد من القادة القادرين على تحمل المسؤولية.	ت	٨٩	٤٨	٢٢	٧	٣	٤.٢٦	٠.٩٦	٥
		٪	٥٢.٧	٢٨.٤	١٣.٠	٤.١	١.٨			
٣٧	تتعاون كلية التربية مع المؤسسات الأخرى فى القيام بمشاريع التطوير التربوي.	ت	٨٣	٥٨	١٨	٥	٥	٤.٢٤	٠.٩٧	٦
		٪	٤٩.١	٣٤.٣	١٠.٧	٣.٠	٣.٠			
٥٥	تقدم قيادة الكلية القدوة الحسنة لأعضاء هيئة التدريس في مجال الإبداع.	ت	٨٨	٥٠	١٩	٦	٦	٤.٢٣	١.٠٢	٧
		٪	٥٢.١	٢٩.٦	١١.٢	٣.٦	٣.٦			
٦٤	تسهم قيادة كلية التربية في نشاطات تنمية أعضاء هيئة التدريس.	ت	٧٦	٦٧	١٧	٦	٣	٤.٢٢	٠.٩٠	٨
		٪	٤٥.٠	٣٩.٦	١٠.١	٣.٦	١.٨			
٢٨	تدعم قيادة كلية التربية الأنظمة المستحدثة لتعزيز التحسن المستمر.	ت	٩٠	٤٣	٢٣	٧	٦	٤.٢١	١.٠٥	٩
		٪	٥٣.٣	٢٥.٤	١٣.٦	٤.١	٣.٦			
٤٦	توفر قيادة كلية التربية قنوات أتصال فعالة مع أعضاء هيئة التدريس.	ت	٨٤	٥٦	١٤	٩	٦	٤.٢٠	١.٠٤	١٠
		٪	٤٩.٧	٣٣.١	٨.٣	٥.٣	٣.٦			
	المتوسط العام للبعد من ٥ درجات							٤.٢٧	٠.٧٣	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار القيادة قد بلغ (٤.٢٧) من خمس نقاط، وهذا يشير إلى فعالية مرتفعة جداً فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الوزنية لاستجابات أفراد عينة البحث تراوحت بين (٤.٣٩) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (١) و (٤.٢١) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٢٨)، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات تضمنها معيار القيادة ذات فعالية مرتفعة جداً فى تحقيق تميز الأداء بكلية التربية للبنات بجدة، وأن عبارة واحدة رقم (٤٦) بلغ متوسطها (٤.٢٠) مما يشير إلى أنها ذات فعالية مرتفعة فى تحقيق تميز الأداء، وذلك لأن قيادة كلية التربية تقوم بتعريف رؤيتها ورسالتها المستندة إلى فلسفة التميز إلى جيمع أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية وتقدم القدوة الحسنة لهم وتوفير نظام فعال لقياس نتائج الأداء وتطويره وتدعم التحسن المستمر وتحرص على إعداد جيل من القادة قادرين على تحمل المسؤولية.

- **مستوى فعالية معيار السياسة والاستراتيجية** :

يوضح الجدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار السياسة والاستراتيجية فى تميز أدائهم بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار السياسة والاسترارتيجية قد بلغ (٤.١٥) من خمس نقاط، وهذا يشير إلى فعالية مرتفعة فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن ثلاثة من المتوسطات الوزنية لاستجابات أفراد عينة البحث تراوحت بين (٤.٢٥) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٢) و (٤.٢١) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٦٥)، وهذا يشير إلى أن هذه العبارات ذات فعالية مرتفعة جداً فى قياس التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

ويكشف الجدول رقم (٥) أن سبعة من المتوسطات الوزنية لاستجابات أفراد عينة البحث تراوحت بين (٤.١٧) فى حدها الأعلى أمام العبارة: رقم (٤٧) و (٤.٠٨) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٢٠) مما يشير إلى أنها ذات فعالية مرتفعة فى تحقيق تميز الأداء فى كلية التربية للبنات جامعة الملك عبد العزيز.

وهذا يعنى أن السياسة الواضحة للمشاركة فى خدمة المجتمع وبناء الاستراتيجية بعد تحليل المعلومات عن بيئة العمل وتخطيط الاستراتيجية

فى ضوء السياسات لها فعالية مرتفعة جداً فى قياس تميز أدائهم بكلية التربية للبنات، وأن فهم تأثير التطورات المستقبلية وتحديد عوامل النجاح للفرص المتاحة، وتوفير سيناريوهات وخطط بديلة تراعى الظروف والمتغيرات المخطة ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أدلة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات.

جدور رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياًالإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الثاني: السياسة والاستراتيجية

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق اطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	ترسم كلية التربية إستراتيجية بعد تحليل معلومات كافية عن الظروف المحيطة.	ت	٧٩	٧٠	٨	٨	٤	٤.٢٥	٠.٩٣	١
		٪	٤٦.٧	٤١.٤	٤.٧	٤.٧	٢.٤			
٧٤	تتبنى كلية التربية سياسة واضحة للمشاركة الفعالة في خدمة المجتمع.	ت	٨٣	٥٦	١٩	٦	٥	٤.٢٢	١.٠٠	٢
		٪	٤٩.١	٣٣.١	١١.٢	٣.٦	٣.٠			
٦٥	تخطيط كلية التربية نشاطاتها في ضوء سياستها.	ت	٨٣	٥٨	١٤	٨	٦	٤.٢١	١.٠٣	٣
		٪	٤٩.١	٣٤.٣	٨.٣	٤.٧	٣.٦			
٤٧	تحدد استراتيجية كلية التربية عوامل النجاح للفرص الحالية والمستقبلية.	ت	٧٨	٦١	١٤	١٢	٤	٤.١٧	١.٠١	٤
		٪	٤٦.٢	٣٦.١	٨.٣	٧.١	٢.٤			
١١	تستند إستراتيجية كلية التربية على فهم التطورات المستقبلية وتأثيراتها التربوية.	ت	٧٣	٧٠	١٢	٧	٧	٤.١٥	١.٠١	٥
		٪	٤٣.٢	٤١.٤	٧.١	٤.١	٤.١			
٢٩	تستفيد كلية التربية من نتائج التقويم الداخلي والخارجي عند صياغة سياستها.	ت	٧٠	٧٣	١١	٩	٦	٤.١٤	١.٠٠	٦
		٪	٤١.٤	٤٣.٢	٦.٥	٥.٣	٣.٦			
٣٨	تتضمن استراتيجية كلية التربية سيناريوهات وخطط بديلة واضحة.	ت	٧٣	٦٤	١٧	١٠	٥	٤.١٢	١.٠١	٧
		٪	٤٣.٢	٣٧.٩	١٠.١	٥.٩	٣.٠			
٨٣	توفر كلية التربية البيئة الملائمة لتطبيق استراتيجيتها.	ت	٦٢	٨٠	١٥	٧	٥	٤.١٠	٠.٩٧	٨
		٪	٣٦.٧	٤٧.٣	٨.٩	٤.١	٣.٠			
٥٦	توضح قيادة كلية التربية سياساتها لمختلف أعضاء هيئة التدريس.	ت	٦٨	٦٩	١٨	٨	٦	٤.٠٩	١.٠١	٩
		٪	٤٠.٢	٤٠.٨	١٠.٧	٤.٧	٣.٦			
٢٠	تراعى كلية التربية المتغيرات (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية) عند تحديد سياستها.	ت	٦٨	٧٠	١٥	٨	٨	٤.٠٨	١.٠٢	١٠
		٪	٤٠.٢	٤١.٢	٨.٩	٤.٧	٤.٧			
	المتوسط العام للبعد من ٥ درجات							٤.١٥	٠.٧٣	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

- **مستوى فعالية معيار الموارد البشرية** :

يوضح الجدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار الموارد البشرية فى تميز أدائهم بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز فى جدة.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار الموارد البشرية قد بلغ (٣.٩٩) من خمس نقاط، مما يشير إلى فعالية مرتفعة فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

ويكشف الجدول رقم (٦) أن جميع العبارات التى تضمنها معيار الموارد البشرية تراوحت متوسطاتها الوزنية بين (٤.٠٠٧) فى حدها الأعلى أمام العبارة (٣٩) وبين (٣.٩٠) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (١٢). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن هذه العبارات ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أدائهم نحو معيار الموارد البشرية.

جدور رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الثالث: الموارد البشرية

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٩	تشجع كلية التربية مواردها البشرية (الأفراد وفرق العمل) على التحسين المستمر للأداء.	ت	٥٦	٦٩	٢٢	٧	٦	٤.٠٧	١.٠٠	١
		٪	٣٨.٥	٤٠.٨	١٣.٠	٤.١	٣.٦			
٢١	لدى كلية التربية سياسات معلنة لتنمية مواردها البشرية.	ت	٦١	٧٤	٢١	٦	٧	٤.٠٤	١.٠٠	٢
		٪	٣٦.١	٤٣.٨	١٢.٤	٣.٦	٤.١			
٣٠	توفر كلية التربية البرامج التدريبية التي تكسب مواردها البشرية المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة للعمل التربوي المستقبلي.	ت	٥٥	٨٠	٢١	٩	٤	٤.٠٢	٠.٩٤	٣
		٪	٣٢.٥	٤٧.٣	١٢.٤	٥.٣	٢.٤			
٤٨	تلتزم كلية التربية بالشفافية في اتخاذ القرارات الخاصة بنظم الموارد البشرية.	ت	٦٣	٦٥	٢٥	١١	٥	٤.٠١	١.٠٤	٤
		٪	٣٧.٣	٣٨.٥	١٤.٨	٦.٥	٣.٠			
٣	تطبق كلية التربية منهجية تتسم بالإبداع لتحسين أساليب أداء مواردها البشرية.	ت	٥٢	٨٢	٢٢	٩	٤	٤.٠٠	٠.٩٥	٥
		٪	٣٠.٨	٤٨.٥	١٣.٠	٥.٣	٢.٤			
٦٦	تكافئ كلية التربية الانجازات المتميزة لمواردها البشرية.	ت	٦٦	٥٩	٢٦	١٢	٦	٣.٩٩	١.٠٧	٦
		٪	٣٩.١	٣٤.٩	١٥.٤	٧.١	٣.٦			
٨٤	تطبق كلية التربية منهجية علمية لرسم المسار الوظيفى لمواردها البشرية.	ت	٦١	٦٩	٢١	١١	٧	٣.٩٨	١.٠٦	٧
		٪	٣٦.١	٤٠.٨	١٢.٤	٦.٥	٤.١			
٥٧	تطبق كلية التربية سياسات تسمح لمواردها البشرية النقد البناء.	ت	٥٤	٧٥	٢٦	٧	٧	٣.٩٦	١.٠١	٨
		٪	٣٢.٠	٤٤.٤	١٥.٤	٤.١	٤.١			
٧٥	تنظم كلية التربية نشاطات رياضية واجتماعية وثقافية للترفيه عن مواردها البشرية.	ت	٤٢	٩٣	١٨	٨	٨	٣.٩١	١.٠١	٩
		٪	٢٤.٩	٥٥.٠	١٠.٧	٤.٧	٤.٧			
١٢	تخطط كلية التربية مواردها البشرية في ضوء معايير الجودة النوعية.	ت	٥٤	٧٤	٢٠	١٢	٩	٣.٩٠	١.٠٩	١٠
		٪	٣٢.٠	٤٣.٨	١١.٨	٧.١	٥.٣			
	المتوسط العام للبعد من ٥ درجات							٣.٩٩	٠.٧٣	

المتوسط الحسابي من ٥ درجات

وهذا يعنى أن توفر السياسة المعلنة لتنمية الموارد البشرية واستنادها إلى الشفافية والحرية التى تتيح لأعضاء هيئة التدريس بالكلية بإبداء الآراء البناءة والمشاركة فى التحسن المستمر فى أساليب الأداء ورسم المسار الوظيفى لمواردها البشرية تساعد جميعاً فى قياس تميز الأداء بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.

- **مستوى فعالية معيار الشراكة** :

يوضح الجدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار الشراكة فى قياس تميز أدائهم بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الرابع: الشراكة

م	العبارة		أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٩	تهتم كلية التربية بتقليل الاستهلاك والفاقد.	ت	٦٣	٧٤	١٧	٧	٨	٤.٠٥	١.٠٣	١
		٪	٣٧.٣	٤٣.٨	١٠.١	٤.١	٤.٧			
٥٨	تستخدم كلية التربية التقنيات الحديثة لمساندة جهود التحسين المستمر فى الأداء.	ت	٣١.٤	٤٥.٦	١٣.٦	٦.٥	٣.٠	٣.٩٦	٠.٩٩	٢
		٪	٣١.٤	٤٥.٦	١٣.٦	٦.٥	٣.٠			
٣٢	ترسم كلية التربية علاقات الشراكة مع الكليات المماثلة بما يحقق تبادل المنفعة.	ت	٥٤	٧٧	٢٠	١٢	٦	٣.٩٥	١.٠٢	٣
		٪	٣٢.٠	٤٥.٦	١١.٨	٧.١	٣.٦			
٨٥	تشجع كلية التربية أعضاء هيئة التدريس على ابتكار تقنيات حديثة للشراكة.	ت	٥٣	٧٢	٢٤	١٢	٨	٣.٨٩	١.٠٨	٤
		٪	٣١.٤	٤٢.٦	١٤.٢	٧.١	٤.٧			
٦٧	تطبق كلية التربية أساليب فعالة للشراكة فى ادارة المعرفة.	ت	٤٢	٨٧	٢٤	٩	٧	٣.٨٨	٠.٩٨	٥
		٪	٢٤.٩	٤١.٥	١٤.٢	٥.٣	٤.١			
٤٠	تلتزم كلية التربية بالشفافية في اساليب التعامل مع الشركاء.	ت	٤٤	٨٤	٢٠	١٥	٦	٣.٨٦	٠.٩٩	٦
		٪	٢٦.٠	٤٩.٧	١١.٨	٨.٩	٣.٦			
١٣	تعتقد كلية التربية أن العمل المشترك يؤدي إلى تحسين خدمات المتعاملين.	ت	٤٩	٦٤	٣٤	١١	٨	٣.٨٢	١.٠٧	٧
		٪	٢٩.٠	٣٩.٦	٢٠.١	٦.٥	٤.٧			
٧٦	تحرص كلية التربية على حداثة ودقة وتكامل أمن المعلومات.	ت	٤٠	٧٨	٣٢	١٥	٤	٣.٨٠	٠.٩٨	٨
		٪	٢٣.٧	٤٦.٢	١٨.٩	٨.٩	٢.٤			
٣١	كلية التربية لها منهجية واضحة في تحديد احتياجاتها من الموارد المالية.	ت	٤٠	٧٨	٣٣	١١	٧	٣.٧٩	١.٠١	٩
		٪	٢٣.٧	٤٦.٢	١٩.٥	٦.٥	٤.١			
٤٠	تطبق كلية التربية إستراتيجية مالية تحقق الاستخدام الأمثل للمرافق والممتلكات.	ت	٣٠	٩٠	٢٩	١١	٩	٣.٧٢	١.٠١	١٠
		٪	١٧.٨	٥٣.٣	١٧.٢	٦.٥	٥.٣			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.٨٧	٠.٧٥	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار الشراكة قد بلغ (٣.٨٧) من خمس نقاط، مما يشير إلى فعالية مرتفعة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

ويكشف الجدول رقم (٧) أن جميع العبارات تضمنها معيار الشراكة تراوحت متوسطاتها الوزنية بين (٤.٠٥) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٤٩) وبين (٣.٧٢) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٤٠). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن هذه العبارات ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أدائهم نحو معيار الشراكة.

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) أن نصف العبارات التى تضمنها معيار الشراكة حققت متوسطات وزنية أعلى من المتوسط العام للمعيار، حيث تراوحت هذه المتوسطات (بين ٤.٠٥ و ٣.٨٨) وأن نصفها الآخر حقق متوسطات وزنية أقل من المتوسط العام للمعيار، حيث تراوحت هذه المتوسطات بين (٣.٨٦ و ٣.٧٢). وهذا يعنى أن استخدام كلية التربية للتقنيات الحديثة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على ابتكار مثل هذه التقنيات، واستخدامهم أساليب فعالة لإدارة المعرفة، وتكوين علاقات جيدة مع مثيلاتها من كليات التربية يحقق تبادل المنفعة وتميز الأداء.

- **مستوى فعالية معيار العمليات** :

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الرابع: العمليات

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٣	تطبق كلية التربية معايير فعالة لقياس مستوى نجاح العمليات في تحسين الأداء.	ت	٦٣	٦٣	٢٤	١٠	٩	٣.٩٥	١.١١	١
		٪	٣٧.٣	٣٧.٣	١٤.٢	٥.٩	٥.٣			
٥٠	تستفيد كلية التربية من إبداعات مواردها البشرية فى تحسين العمليات.	ت	٤٩	٨٠	٢٢	١٢	٦	٣.٩١	1>01	٢
		٪	٢٩.٠	٤٧.٣	١٣.٠	٧.١	٣.٦			
٥٩	تهتم كلية التربية بتجريب العمليات الجديدة قبل تعميمها.	ت	٥٠	٧١	٣١	٩	٨	٣.٨٦	١.٠٥	٣
		٪	٢٩.٦	٤٢.٠	١٨.٣	٥.٣	٤.٧			
٤٠	تعنى كلية التربية بتدريب مواردها البشرية قبل تطبيق العمليات الجديدة.	ت	٥١	٦٥	٣٥	١٠	٨	٣.٨٣	١.٠٧	٤
		٪	٣٠.٢	٣٨.٥	٢٠.٧	٥.٩	٤.٧			
١٣	تستعين كلية التربية بنتائج الدراسات في تحديد توقعات المتعاملين الحالية والمستقبلية.	ت	٤٨	٦٧	٣٤	١٢	٨	٣.٨٠	١.٠٨	٥
		٪	٢٨.٤	٣٩.٦	٢٠.١	٧.١	٤.٧			
٨٦	تتأكد كلية التربية من تأثير العمليات المعدلة على الأداء.	ت	٥١	٦٣	٣٤	١١	١٠	٣.٧٩	١.١٢	٦
		٪	٣٠.٢	٣٧.٣	٢٠.١	٦.٥	٥.٩			
٣٢	تحدد كلية التربية بوضوح العمليات اللازمة لتنفيذ سياساتها.	ت	٤٢	٧٥	٣٣	١٠	٩	٣.٧٨	١.٠٦	٧
		٪	٢٤.٩	٤٤.٤	١٩.٥	٥.٩	٥.٣			
٧٧	تعتمد كلية التربية على دقة المعلومات فى ادارة عملياتها.	ت	٥٢	٦١	٣٣	١١	١٢	٣.٧٧	١.١٦	٨
		٪	٣٠.٨	٣٦.١	١٩.٥	٦.٥	٧.١			
٦٨	تستعين كلية التربية بآراء المعنيين في تحسين أساليب العمليات.	ت	٤٨	٥٨	٤٣	١٢	٨	٣.٧٥	١.٠٩	٩
		٪	٢٨.٤	٣٤.٣	٢٥.٤	٧.١	٤.٧			
٥	تراجع كلية التربية فعالية العمليات في تطبيق استراتيجيتها.	ت	٥٠	٥٦	٤٢	١٠	١١	٣.٧٣	١.١٣	١٠
		٪	٢٩.٦	٣٣.١	٢٤.٩	٥.٩	٦.٥			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.٨٢	٠.٨١	

يوضح الجدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة البحث نحو معيار فعالية معيار العمليات فى قياس تميز أدائهم بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز.

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار العمليات قد بلغ (٣.٨٢) من خمس نقاط، مما يشير إلى فعالية مرتفعة فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

ويكشف الجدول رقم (٨) أن جميع العبارات التى تضمنها معيار العمليات تراوحت متوسطاتها الوزنية بين (٣.٩٥) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٢٣) وبين (٣.٧٣) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٥)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن هذه العبارات ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أدائهم نحو معيار العمليات.

ويلاحظ أن أربع عبارات من معيار العمليات ارتفعت متوسطاتها الوزنية عن المتوسط العام للمعيار، وتراوحت هذه المتوسطات بين (٣.٥٩ وبين ٣.٨٣) وتشير إلى تطبيق كلية التربية معايير فعالة لقياس نجاح عملياتها، وأنها تستفيد من إبداعات مواردها البشرية فى تحسين العمليات، وأنها تهتم بتجريب عملياتها قبل تعميمها.

- **مستوى فعالية معيار نتائج المتعاملين** :

يوضح الجدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار نتائج المتعاملين فى قياس تميز أدائهم بكلية التربية للبنات فى جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار نتائج المتعاملين قد بلغ (٣.٦٣) من خمس درجات، مما يشير إلى فعالية مرتفعة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الوزنية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو العبارات التى تضمنها معيار نتائج المتعاملين تراوحت بين (٣.٧٤) فى حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٧٨)، وبين (٣.٦٣) فى حدها الأدني أمام العبارة رقم (٣٣). وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن هذه العبارات ذات فعالية مرتفعة فى قياس تميز أدائهم نحو معيار نتائج المتعاملين.

ويكشف الجدول رقم (٩) أن اهتمام كلية التربية التغطية الاعلامية للجوائز التى تمنحها للمتعاملين، إلى جانب التميز فى تصميم الخدمات التى تقدمها لهم، بالإضافة إلى معالجة شكاويهم، وتأكدها من جودة خدماتها، وتوفر الشفافية فى متطلبات الحصول على خدماتها، واهتمامها بثقة المتعاملين معها

وتطوير خدماتها للمتعاملين ساعد على ارتفاع فعالية معيار نتائج المتعاملين فى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى مدينة جدة.

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الرابع: نتائج المتعاملين

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧٨	تهتم كلية التربية بالتغطية الإعلامية للجوائز التي تمنحها للمتعاملين.	ت	٤٣	٧٥	٢٦	١٤	١١	٣.٧٤	١.١٢	١
		٪	٢٥.٤	٤٤.٤	١٥.٤	٨.٣	٦.٥			
٤٢	تحرص كلية التربية على الإبداع في تصميم الخدمات التي توفرها للمتعاملين.	ت	٢٩	٨٤	٣٩	١١	٦	٣.٧٠	٠.٩٥	٢
		٪	١٧.٢	٤٩.٧	٢٣.١	٦.٥	٣.٦			
١٥	تحرص كلية التربية على معالجة شكاوى المتعاملين.	ت	٣٣	٧٦	٣٩	١٢	٩	٣.٦٦	١.٠٤	٣
		٪	١٩.٥	٤٥.٠	٢٣.١	٧.١	٥.٣			
٥١	تتأكد كلية التربية من جودة الخدمات التي تقدمها للمتعاملين.	ت	٢٧	٨٤	٣٧	١١	١٠	٣.٦٣	١.٠٢	٤
		٪	١٦.٠	٤٩.٧	٢١.٩	٦.٥	٥.٩			
٦٠	تحرص كلية التربية على استمرارية علاقتها بالمتعاملين.	ت	٢٩	٧٨	٣٩	١٥	٨	٣.٦١	١.١٣	٥
		٪	١٧.٢	٤٦.٢	٢٣.١	٨.٩	٤.٧			
٣	تستجيب كلية التربية لاحتياجات المتعاملين وتوقعاتهم.	ت	٣٨	٦٧	٣٤	١٤	١٣	٣.٦١	١.١٣	٦
		٪	٢٢.٥	٣٩.٦	٢١.٩	٨.٣	٧.٧			
٢٤	توفر كلية التربية الشفافية في متطلبات الحصول على خدماتها.	ت	٢٧	٨١	٣٨	١٣	١٠	٣.٦٠	١.٠٤	٧
		٪	١٦.٠	٤٧.٩	٢٢.٥	٧.٧	٥.٩			
٨٧	تهتم كلية التربية باكتساب ثقة المتعاملين فى خدمتها.	ت	٢٧	٨٢	٣٤	١٤	١٢	٣.٥٨	١.٠٧	٨
		٪	١٦.٠	٤٨.٥	٢٠.١	٨.٣	٧.١			
٦٩	تحرص كلية التربية على سرعة تطوير الخدمات الجديدة للمتعاملين.	ت	٢٧	٨٠	٣٦	١٥	١١	٣.٥٧	١.٠٧	٩
		٪	١٦.٠	٤٧.٣	٢١.٣	٨.٩	٦.٥			
٣٢	تتأكد كلية التربية من ملائمة الخدمات التي تقدمها للمتعاملين.	ت	٢٧	٧٧	٣٨	١٨	٩	٣.٥٦	١.٠٥	١٠
		٪	١٦.٠	٤٥.٦	٢٢.٥	١٠.٧	٥.٣			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.٦٣	٠.٧٤	

- **مستوى فعالية معيار نتائج الموارد البشرية** :

يوضح الجدول رقم (١٠) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار نتائج الموارد البشرية فى قياس تميز أدائهم بكلية التربية للبنات فى جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار نتائج الموارد البشرية قد بلغ (٠٣.٤٧) من خمس درجات، مما يشير إلى فعالية مرتفعة فى قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الرابع: نتائج المتعاملين

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٣	توفر كلية التربية مستوى جيد من العلاقات الإنسانية بين مواردها البشرية.	ت	٣٧	٥٩	٤٨	٢٠	٥	٣.٦١	١.٠٠٥	١
		٪	٢١.٩	٣٤.٩	٢٨.٤	١١.٨	٣.٠			
٧٠	تتأكد كلية التربية من دقة إدارة شؤون مواردها البشرية.	ت	٤٨	٤٣	٤٤	٢٢	١٢	٣.٥٥	١.١٢	٢
		٪	٢٨.٤	٢٥.٤	٢٦.٠	١٣.٠	٧.١			
٨٨	تجيب كلية التربية بسرعة عن استفسارات مواردها البشرية.	ت	٣٧	٤٩	٥٦	١٧	١٠	٣.٥١	١.١٢	٣
		٪	٢١.٩	٢٩.٠	٣٣.١	١٠.١	٥.٩			
٥٢	تشرك كلية التربية مواردها البشرية في فرق تحسين الأداء.	ت	٣٦	٤٨	٥٦	٢١	٨	٣.٤٩	١.١٠	٤
		٪	٢١.٣	٢٨.٤	٣٣.١	١٢.٤	٤.٧			
٧٩	تشرك كلية التربية مواردها البشرية في تخطيط برامج التدريب والتطوير.	ت	٤٠	٤٧	٤٦	٢٦	١٠	٤.٤٨	١.١٧	٥
		٪	٢٣.٧	٢٧.٨	٢٧.٢	١٥.٤	٥.٩			
١٦	تطبق كلية التربية أساليب تحقق التمكين الوظيفي لمواردها البشرية.	ت	٣١	٥٩	٤٨	٢٠	١١	٣.٤٧	١.١٢	٦
		٪	١٨.٣	٣٤.٩	٢٨.٤	١١.٨	٦.٥			
٦١	تشجع كلية التربية مواردها البشرية في تسمية براءات الاختراع.	ت	٣٩	٤٦	٤٩	٢٣	١٢	٣.٤٦	١.١٩	٧
		٪	٢٣.١	٢٧.٢	٢٩.٠	١٣.٦	٧.١			
٧	تلتزم كلية التربية بالشفافية في تحفيز مواردها البشرية.	ت	٤٠	٤٥	٤٦	٢٤	١٤	٣.٤٣	١.٢٣	٨
		٪	٢٣.٧	٢٦.٦	٢٧.٢	١٤.٢	٨.٣			
٣٤	تطبق كلية التربية أساليب عادلة في تقييم أداء مواردها البشرية.	ت	٣١	٥٠	٥٣	٢١	١٤	٣.٣٧	١.١٦	٩
		٪	١٨.٣	٢٩.٦	٣١.٤	١٢.٤	٨.٣			
٢٥	تشعر كلية التربية مواردها البشرية بالتقدير والاحترام.	ت	٢٥	٥٥	٥٢	٢٥	١٢	٣.٣٣	١.١٢	١٠
		٪	١٤.٨	٣٢.٥	٣٠.٨	١٤.٨	٧.١			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.٤٧	٠.٨٤	

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن ثماني عبارات من العبارات التي تضمنها معيار نتائج الموارد البشرية تراوحت متوسطاتها الوزنية بين (٣.٦١) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٤٣) وبين (٣.٤٣) في حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٧) مما يشير إلى فعالية مرتفعة في قيام تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جدة.

كما يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن عبارتين من العبارات التي تضمنها معيار نتائج الموارد البشرية بلغت متوسطاتهما (٣.٣٧ و ٣.٣٣) مما يشير إلى فعالية متوسطة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في مدينة جدة.

كما يتضح أن توفير العلاقات الانسانية الجيدة بين الموارد البشرية، والتأكد من دقة ادارتها، والإجابة بسرعة عن استفساراتهم واشراكهم في الدورات

التدريبية، والتزام الشفافية في تحفيز هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جدة، قد ساهم مساهمة مرتفعة فى تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات فى جدة.

- **مستوى فعالية معيار نتائج المجتمع** :

يوضح الجدول رقم (١١) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار نتائج المجتمع في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار الثامن: نتائج المجتمع

م	العبارات		أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٥	تدعم كلية التربية النشاطات الخاصة بنشر التوعية المجتمعية	ت	٣٩	٤٤	٤٣	٣٤	٩	٣.٤١	١.٢٠	١
		٪	٢٣.١	٢٦.٠	٢٥.٤	٢٠.١	٥.٣			
٥٣	تحرص كلية التربية على اجراء الأبحاث ذات العلاقة بالمجتمع	ت	٤١	٣٧	٤٨	٣٣	١٠	٣.٣٩	١.٢٢	٢
		٪	٢٤.٣	٢١.٩	٢٨.٤	١٩.٥	٥.٩			
٦٢	توجه كلية التربية جهودها لخدمة المجتمع	ت	٣٣	٥٠	٤٥	٢٩	١٢	٣.٣٧	١.١٨	٣
		٪	١٩.٥	٢٩.٦	٢٦.٦	١٧.٢	٧.١			
٢٦	تحرص كلية التربية على التغطية الإعلامية لإنجازاتها المجتمعية	ت	٣٨	٣٨	٥٠	٣٣	١٠	٣.٣٦	١.٢٠	٤
		٪	٢٢.٥	٢٢.٥	٢٩.٦	١٩.٥	٥.٩			
٤٤	توازن كلية التربية بين الخدمات المقدمة للمؤسسات المجتمعية	ت	٣٣	٤٢	٥٥	٢٨	١١	٣.٣٤	١.١٦	٥
		٪	١٩.٥	٢٤.٩	٣٢.٥	١٦.٦	٦.٥			
٧١	تستفيد كلية التربية من المبادرات المجتمعية البناءة	ت	٢٤	٥٧	٤٦	٣٢	١٠	٣.٣١	١.١١	٦
		٪	١٤.٢	٣٣.٧	٢٧.٢	١٨.٩	٥.٩			
٨٩	تلتزم كلية التربية بمسؤولياتها الاجتماعية نحو أفراد المجتمع	ت	٢٤	٥١	٥١	٣٣	١٠	٣.٢٧	١.١١	٧
		٪	١٤.٢	٣٠.٢	٣٠.٢	١٩.٥	٥.٩			
٨٠	تعزز كلية التربية الموارد المخصصة لخدمة المجتمع	ت	٢٤	٤٧	٥٩	٢٣	١٦	٣.٢٤	١.١٥	٨
		٪	١٤.٢	٢٧.٨	٣٤.٩	١٣.٦	٩.٥			
١٧	توفر كلية التربية للمؤسسات المجتمعية المعلومات التي تتطلبها.	ت	٢٧	٣٨	٥٥	٣٨	١١	٣.١٩	١.١٥	٩
		٪	١٦.٠	٢٢.٥	٣٢.٥	٢٢.٥	٦.٥			
٨	تشجع كلية التربية المبادرات التطوعية على المستوى المحلي.	ت	١٧	٤٠	٦٤	٣٨	١٠	٣.٠٩	١.٠٥	١٠
		٪	١٠.١	٢٣.٧	٣٧.٩	٢٢.٥	٥.٩			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.٣٠	٠.٨٥	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار نتائج المجتمع قد بلغ (٣.٣٠) من خمس درجات. مما يشير إلى فعالية متوسطة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جدة.

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الوزنية لاستجابات أفراد عينة البحث تراوحت بين (٣.٤١) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٣٥) وبين (٣.٠٩) فى حدها الأدنى أمام العبارة رقم (٨).

ويتضح من المتوسطات الوزنية للعبارات التي تضمنها معيار نتائج المجتمع أن متوسط العبارة رقم (٣٥) والتي تشير إلى دعم كلية التربية للنشاطات الخاصة بنشر التوعية المجتمعية قد بلغ (٣.٤١) وهذا يشير إلى فعالية مرتفعة في تحقيق تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

كما يلاحظ أن المتوسطات الوزنية لباقى العبارات التي تضمنها معيار نتائج المجتمع قد تراوحت بين (٣.٣٩) في حدها الأعلى للعبارة رقم (٥٣) وبين (٣.٠٩) في حدها الأدنى للعبارة رقم (٨)، مما يشير إلى فعالية متوسطة في تحقيق تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جدة.

- **مستوى فعالية معيار الأداء** :

يوضح الجدول رقم (١٢) استجابات أفراد عينة البحث نحو فعالية معيار الأداء في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على عبارات المعيار التاسع: الأداء

م	العبارات		أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٥	تلتزم كلية التربية بتطبيق اقتراحات المتعاملين البناءة	ت	٣٧	٣٧	٥٣	٢١	٢١	٣.٢٨	١.٢٨	١
		٪	٢١.٩	٢١.٩	٣١.٤	١٢.٤	١٢.٤			
٧٢	تلتزم كلية التربية في عملياتها بمواصفات الجودة النوعية	ت	٢٨	٤٠	٦٠	٢٥	١٦	٣.٢٣	١.٢٠	٢
		٪	١٦.٦	٢٣.٧	٣٥.٥	١٤.٨	٩.٤			
٥٤	تشجع كلية التربية مبادرات أعضاء هيئة التدريس المفيدة لتحسين الأداء	ت	٢٧	٤٣	٥٨	٢٠	٢١	٣.٢١	١.٢١	٣
		٪	١٦.٠	٢٥.٤	٣٤.٣	١١.٨	١٢.٤			
٣٦	تحرص كلية التربية على زيادة معدلات مشاريعها الجديدة	ت	٢٨	٤٢	٥٤	٢٦	١٩	٣.٢٠	١.٢٢	٤
		٪	١٦.٦	٢٤.٩	٣٢.٠	١٥.٤	١١.٢			
٨١	تطبيق كلية التربية هياكل تنظيمية مرنة للتكيف مع المتغيرات المحيطة بها	ت	٢٣	٤٢	٦٣	٢٤	١٧	٣.١٨	١.١٥	٥
		٪	١٣.٦	٢٤.٩	٣٧.٣	١٤.٢	١٠.١			
٢٧	تطبق كلية التربية التقنيات الالكترونية في خدمة المتعاملين	ت	٢٨	٣٩	٥٤	٢٨	٢٠	٣.١٦	١.٢٣	٦
		٪	١٦.٦	٢٣.١	٣٢.٠	١٦.٦	١١.٨			
٦٣	تهتم كلية التربية بالرصد المعرفي المتجدد لأعضاء هيئة التدريس	ت	٢٨	٣٦	٥٨	٢٥	٢٢	٣.١٤	١.٢٤	٧
		٪	١٦.٦	٢١.٣	٣٤.٣	١٤.٨	١٣.٠			
٩٠	تلتزم كلية التربية بمواصفات الجودة الشاملة في الأداء	ت	٢٤	٣٥	٥٨	٣١	٢١	٣.٠٦	١.٢١	٨
		٪	١٤.٢	٢٠.٧	٣٤.٣	١٨.٣	١٢.٤			
١٨	تهتم كلية التربية بتوفير فائض من الميزانية دون الإخلال بمستوى جودة الأداء	ت	٢٦	٣٠	٥٩	٢٩	٢٥	٣.٠٢	١.٢٥	٩
		٪	١٥.٤	١٧.٨	٣٤.٩	١٧.٢	١٤.٨			
٩	تلتزم كلية التربية ببنود المصروفات والإيرادات المحددة بميزانيتها	ت	١٩	٣٤	٦٥	٢٨	٢٣	٢.٩٩	١.١٧	١٠
		٪	١١.٢	٢٠.١	٣٨.٥	١٦.٦	١٣.٦			
	المتوسط العام للمعيار من ٥ درجات							٣.١٥	٠.٩٢	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث نحو معيار الأداء قد بلغ (٣.١٥) من خمس درجات. مما يشير إلى فعالية متوسطة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

يلاحظ من المتوسطات الوزنية للعبارات التي تضمنها معيار الأداء أنها تراوحت بين (٣.٢٨) في حدها الأعلى أمام العبارة رقم (٤٥) وبين (٢.٩٩) في حدها الادنى أمام العبارة رقم (٩)، وجميع متوسطات هذه العبارات التي تضمنها محور الأداء تشير إلى فعالية متوسطة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات في جدة.

ويتضح أن التزام كلية التربية للبنات بتطبيق اقتراحات المتعاملين البناءة وبمواصفات الجودة النوعية في عملياتها، وزيادة معدلات مشاريعها الجديدة وتطبيق التقنيات الالكترونية في خدمة المتعاملين تسهم في توفير فعالية متوسطة لقياس تميز الأداء في كلية التربية للبنات في مدينة جدة.

في ضوء التحليل السابق يمكن استنتاج ما يلي:

- إن معيار القيادة ذات فعالية مرتفعة جدا في قياس تميز الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.
- إن معايير الاستراتيجية والموارد البشرية، والشراكة، والعمليات، ونتائج المتعاملين، ونتائج الموارد البشرية ذات فعالية مرتفعة في قياس تميز الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.
- إن معياري نتائج المجتمع والأداء ذات فعالية متوسطة في قياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة.

- **اختلاف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.**

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث وهو: ما مدى اختلاف تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية؟ قامت الباحثة بحساب نتائج اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث باختلاف النوع والمرتبة العلمية، وسنوات الخبرة في العمل، والمشاركة في الدورات التدريبية.

- **الفروق باختلاف نوع العينة** :

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار T.Test لدلالة الفروق في التميز باختلاف نوع أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) غير دالة في جميع المعايير التي تضمنتها معايير الأنموذج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز في تلك المعايير تعود لاختلاف نوع العينة.

جدول رقم (١٣) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف العينة

المعيار	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
القيادة	ذكر	٥٤	٤.٢١	٠.٩٠	٠.٦١	٠.٥٤٦	غير دالة
	أنثى	١١٥	٤.٣٠	٠.٦٥			
السياسة والاستراتيجية	ذكر	٥٤	٤.٠٥	٠.٩٦	١.٠٦	٠.٢٩٤	غير دالة
	أنثى	١١٥	٤.٢٠	٠.٥٩			
الموارد البشرية	ذكر	٥٤	٣.٩٠	٠.٨٨	٠.٩٦	٠.٣٤٢	غير دالة
	أنثى	١١٥	٤.٠٣	٠.٦٧			
الشراكة	ذكر	٥٤	٣.٧٥	٠.٩٣	١.٢٧	٠.٢٠٩	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٩٣	٠.٦٥			
العمليات	ذكر	٥٤	٣.٧٠	٠.٨٧	١.٢٥	٠.٢٠٩	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٨٧	٠.٧٧			
نتائج المتعاملين	ذكر	٥٤	٣.٥٦	٠.٧٨	٠.٨٠	٠.٤٢٣	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٦٦	٠.٧٣			
نتائج الموارد البشرية	ذكر	٥٤	٣.٥٦	٠.٩٢	٠.٥٢	٠.٦٠٧	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٤٩	٠.٨١			
نتائج المجتمع	ذكر	٥٤	٣.٣٥	٠.٧٨	٠.٥٣	٠.٥٩٥	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٢٧	٠.٨٩			
الأداء	ذكر	٥٤	٣.١٤	٠.٨٥	٠.١١	٠.٩١١	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.١٥	٠.٩٥			
المستوى العام للتميز	ذكر	٥٤	٣.٦٨	٠.٧٠	٠.٨٥	٠.٣٩٩	غير دالة
	أنثى	١١٥	٣.٧٧	٠.٥٥			

- **الفروق باختلاف المرتبة العلمية** :

يوضح الجدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التميز باختلاف المرتبة العلمية.

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ف) غير دالة في معايير: (القيادة السياسة والاستراتيجية، الموارد البشرية، الشراكة، العمليات، نتائج المتعاملين الأداء)، وفي المستوى العام للتميز، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى التميز في تلك المعايير، تعود لاختلاف المرتبة العلمية لأفراد العينة.

كما يتضح من رقم (١٤) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في معايير: (نتائج الموارد البشرية، نتائج المجتمع)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز في هذين المعيارين تعود لاختلاف المرتبة العلمية لأفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٠).

جدول رقم (١٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف المرتبة العلمية

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
القيادة	بين المجموعات	٠.٨٩	٢	٠.٤٤	٠.٨٢	٠.٤٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩.٦٢	١٦٦	٠.٥٤			
السياسة والاستراتيجية	بين المجموعات	١.٥٦	٢	٠.٧٨	١.٤٦	٠.٢٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٨.١٣	١٦٦	٠.٥٣			
الموارد البشرية	بين المجموعات	٠.٨٨	٢	٠.٤٤	٠.٧٩	٠.٤٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣.٠٠	١٦٦	٠.٥٦			
الشراكة	بين المجموعات	٠.٥٢	٢	٠.٢٦	٠.٤٦	٠.٦٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٤.٠٢	١٦٦	٠.٥٧			
العمليات	بين المجموعات	٢.٥٧	٢	١.٢٨	٢.٠٠	٠.١٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦.٣٦	١٦٦	٠.٦٤			
نتائج المتعاملين	بين المجموعات	٢.٤٦	٢	١.٢٣	٢.٢٥	٠.١٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٠.٧٠	١٦٦	٠.٥٥			
نتائج الموارد البشرية	بين المجموعات	٤.٩٤	٢	٢.٤٧	٣.٥٩	٠.٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١٤.٢١	١٦٦	٠.٦٩			
نتائج المجتمع	بين المجموعات	٧.٦٧	٢	٣.٨٤	٥.٥٤	٠.٠٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٤.٩٥	١٦٦	٠.٦٩			
الأداء	بين المجموعات	٣.٢٩	٢	١.٦٤	١.٩٧	٠.١٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٨.٣٣	١٦٦	٠.٨٣			
المستوى العام للتميز	بين المجموعات	١.٨٦	٢	٠.٩٣	٢.٦٢	٠.٠٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٩١	١٦٦	٠.٣٦			

جدول رقم (١٠) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف المرتبة العلمية

المعيار	المرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	الفرق لصالح
نتائج الموارد البشرية	أستاذ	٣.٦٦				
	أستاذ مشارك	٣.٦٣			❖	أستاذ مشارك
	أستاذ مساعد	٣.٣٠				
نتائج المجتمع	أستاذ	٣.٧٠			❖	أستاذ
	أستاذ مشارك	٣.٤٣			❖	أستاذ مشارك
	أستاذ مساعد	٣.١٠				

❖تعنى وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ في نتائج الموارد البشرية بين أفراد العينة في مرتبة (أستاذ مساعد)، وبين نظرائهم في مرتبة (أستاذ مشارك)، وذلك لصالح أفراد العينة في مرتبة (أستاذ مشارك).

وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) فى نتائج المجتمع بين أفراد عينة الدراسة وتبدأ أستاذ مساعد وبين نظرائهم فى مرتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك لصالح أفراد عينة البحث فى رتبة أستاذ واستاذ مشارك.

- **الفروق باختلاف سنوات الخبرة** :

يوضح الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التميز باختلاف سنوات الخبرة في العمل.

جدول رقم (١٦) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
القيادة	بين المجموعات	١.٢١	٣	٠.٤٠	٠.٧٥	٠.٥٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩.٣٠	١٦٥	٠.٥٤			
السياسة والاستراتيجية	بين المجموعات	٣.٣١	٣	١.١١	٢.١١	٠.١٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦.٣٧	١٦٥	٠.٥٢			
الموارد البشرية	بين المجموعات	٠.٧٧	٣	٠.٥٦	٠.٤٦	٠.٧١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣.١١	١٦٥	٠.٥٦			
الشراكة والموارد	بين المجموعات	١.٠٥	٣	٠.٣٥	٠.٦٢	٠.٦٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣.٤٩	١٦٥	٠.٥٧			
العمليات	بين المجموعات	٢.٤٦	٣	٠.٨٢	١.٢٧	٠.٢٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦	١٦٥	٠.٦٥			
نتائج المتعاملين	بين المجموعات	٢.٢١	٣	٠.٧٤	١.٣٤	٠.٢٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٠.٩٥	١٦٥	٠.٥٥			
نتائج الموارد البشرية	بين المجموعات	٤.٥٠	٣	١.٥٠	٢.١٦	٠.٠٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤.٦٥	١٦٥	٠.٧٠			
نتائج المجتمع	بين المجموعات	٤.٧٧	٣	١.٥٩	٢.٢٣	٠.٠٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧.٨٥	١٦٥	٠.٧١			
الأداء	بين المجموعات	٣.٨٦	٣	١.٢٩	١.٥٤	٠.٢٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٧.٧٧	١٦٥	٠.٨٤			
المستوى العام للتميز	بين المجموعات	١.٩٥	٣	٠.٦٥	١.٨٣	٠.١٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٨١	١٦٥	٠.٣٦			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ف) غير دالة في جميع المعايير التى تضمنها الأنموذج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز في تلك المعايير، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة في العمل.

- **الفروق باختلاف المشاركة في التدريب** :

يوضح الجدول رقم (١٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التميز باختلاف المشاركة في التدريب .

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم (ف) غير دالة في معايير: (القيادة السياسة والاستراتيجية، الموارد البشرية، الشراكة، العمليات، الأداء) وفي المستوى العام للتميز، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى التميز في تلك المعايير، تعود لاختلاف مدى مشاركتهم في التدريب.

كما يتضح من رقم (١٧) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في ثلاثة معايير هي: (نتائج المتعاملين، نتائج الموارد البشرية، نتائج المجتمع)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى التميز في تلك المعايير، تعود لاختلاف المشاركة في الدورات التدريبية. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٨).

جدول رقم (١٧) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف المشاركة في التدريب

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
القيادة	بين المجموعات	١.٨٠	٣	٠.٦٠	١.١٢	٠.٣٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٨.٧١	١٦٥	٠.٥٤			
السياسة والاستراتيجية	بين المجموعات	٢.٨٦	٣	٠.٩٥	١.٨١	٠.١٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦.٨٣	١٦٥	٠.٥٣			
الموارد البشرية	بين المجموعات	١.٦٦	٣	٠.٥٥	٠.٩٩	٠.٣٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٢.٢٢	١٦٥	٠.٥٦			
الشراكة	بين المجموعات	٠.٨٧	٣	٠.٢٩	٠.٥١	٠.٦٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣.٦٧	١٦٥	٠.٥٧			
العمليات	بين المجموعات	١.٩٢	٣	٠.٦٥	٠.٩٩	٠.٣٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧.٠٠	١٦٥	٠.٦٥			
نتائج المتعاملين	بين المجموعات	٤.٩٩	٣	١.٦٦	٣.١١	٠.٠٣ ❖	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٩٠.٩٥	١٦٥	٠.٥٥			
نتائج الموارد البشرية	بين المجموعات	٥.٥٨	٣	١.٨٦	٢.٧٠	٠.٠٥ ❖	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١٣.٥٦	١٦٥	٠.٦٩			
نتائج المجتمع	بين المجموعات	٥.٥٨	٣	١.٨٦	٢.٦٢	٠.٠٥ ❖	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١٧.٠٤	١٦٥	٠.٧١			
الأداء	بين المجموعات	٥.١٩	٣	١.٧٣	٢.٠٩	٠.١٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٦.٤٣	١٦٥	٠.٨٣			
المستوى العام للتميز	بين المجموعات	٢.٦٩	٣	٠.٩٠	٢.٥٤	٠.٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٠٨	١٦٥	٠.٣٥			

جدول رقم (١٨) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز باختلاف المشاركة في التدريب

المعيار	المشاركة في التدريب	المتوسط الحسابي	لم يشارك في أي دورة تدريبية	شارك في دورة واحدة	شارك في دورتين	شارك في ثلاث دورات فأكثر	الفرق لصالح
نتائج المتعاملين	لم يشارك في أي دورة تدريبية	٣.٥٧					
	شارك في دورة واحدة	٣.٤٨					
	شارك في دورتين	٣.٩٤		❖			شارك في دورتين
	شارك في ثلاث دورات فأكثر	٣.٦٠					
نتائج الموارد البشرية ❖❖	لم يشارك في أي دورة تدريبية	٣.٣٥					
	شارك في دورة واحدة	٣.٣١					
	شارك في دورتين	٣.٧٨	❖	❖			شارك في دورتين
	شارك في ثلاث دورات فأكثر	٣.٥١					
نتائج المجتمع ❖❖	لم يشارك في أي دورة تدريبية	٣.٠٥					
	شارك في دورة واحدة	٣.٢٢					
	شارك في دورتين	٣.٥٦	❖				شارك في دورتين
	شارك في ثلاث دورات فأكثر	٣.٣٩					

❖تعنى وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في معيار نتائج المتعاملين بين أفراد العينة الذين (شاركوا في دورة واحدة، وبين أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين) وذلك لصالح أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين).
- توجد فروق دالة في معيار نتائج الموارد البشرية بين أفراد العينة الذين (شاركوا في دورة واحدة، لم يشاركوا في أي دورة تدريبية)، وبين أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين).
- توجد فروق دالة في معيار نتائج المجتمع بين أفراد العينة الذين (لم يشاركوا في أي دورة تدريبية)، وبين أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين) وذلك لصالح أفراد العينة الذين (شاركوا في دورتين).

وفي ضوء التحليل السابق يمكن استنتاج ما يلي:

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد العينة البحث تعزى إلى نوع عضو هيئة التدريس (ذكور - اناث) أو إلى اختلاف سنوات الخبرة في العمل.
- توجد فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد عينة البحث تعزى إلى المرتبة العلمية نحو نتائج الموارد البشرية لصالح أستاذ مشارك، ونحو نتائج المجتمع لصالح الأساتذة المشاركين.
- توجد فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد عينة البحث تعزى إلى المشاركة في الدورات التدريبية نحو نتائج المتعاملين ونتائج الموارد البشرية ونتائج المجتمع لصالح الذين شاركوا في دورتين تدريبيتين.
- مستوى تميز أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بمدينة جدة.

للإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث وهو ما مستوى تميز اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟ قامت الباحثة بتصنيف أداء اعضاء هيئة التدريس وفقا لأربعة مستويات من التميز يوضحها الجدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩) توزيع اجابات عينة الدراسة وفق المستوى العام للتميز

مستوى التميز	العدد	النسبة
عالي التميز	٢٥	١٤.٨
متوسط التميز	٧٥	٤٤.٤
عادي التميز	٣٣	١٩.٥
غير متميز	٣٦	٢١.٤
المجموع	١٦٩	١٠٠.٠

ويتضح من الجدول رقم (١٩) أن أفراد عينة البحث الذين حققوا مستوى عالي التميز في الأداء بلغ عددهم (٢٥) عضوا بنسبة (١٤.٨٪)، أما الذين حققوا مستوى متوسط التميز فقد بلغ عددهم (٧٥) عضوا بنسبة (٤٤.٤٪)، وبلغ عدد أفراد البحث الذين حققوا مستوى عادي من التميز (٣٣) عضوا بنسبة (١٩.٥٪) بينما وصل عدد غير المتميزين في الأداء (٣٦) عضوا بنسبة (٢١.٣٪).

وبصفة عامة بلغ عدد أفراد عينة البحث الذين حققوا مستوى عالي التميز ومتوسط التميز (١٠٠) عضوا بنسبة (٥٩.٢٪).

- **خامساً : توصيات البحث :**

في ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى تطرح الباحثة التوصيات التالية:

- تقديم المكافآت المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يحافظون على مستوى أدائهم المتميز بكليات التربية.
- تشجيع الباحثين على ابتكار معايير فرعية جديدة تساهم فى الارتقاء بالأداء المتميز لأعضاء هيئة التدريس فى مجالي الأداء ونتائج المجتمع.
- الالتزام بمعايير الجودة والتحسين المستمر للارتقاء بمستوى التميز فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- العمل على نشر ثقافة الجودة والاهتمام بتطبيق التقويم الذاتى لتجنب الوقوع فى الأخطاء وتحقيق مستويات طموحة فى أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

- **سادساً : مراجع البحث :**

- إبراهيم، عبد الحميد صفوت (٢٠١٠). البحث العلمى: مفهومه، أدواته، تصميمه، الرياض: دار الزهراء.
- إبن منظور، جمال الدين أبو الفضل (١٩٩٦). لسان العرب، تحقيق محمد عبد الوهاب أمين، ومحمد الصادق العبيدي، بيروت: دار إحياء التراث العربى.
- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٨). أساسيات إدارة الجودة الشاملة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- بدوى، أحمد زكى (١٩٩٥). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت: دار الكتاب اللبنانى.
- توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٥). التميز الإدارى والفعالية القيادية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للادارة (بلبك).
- التيجانى، هادى (٢٠٠٧). النموذج التطويرى ودليل المعايير لفئات جائزة أبو ظبى للأداء الحكومى المتميز، أبو ظبى، إمارة أبو ظبى، الأمانة العامة، المجلس التنفيذى.
- جواد، شوقى ناجي وياسين كاسب الخرشة (٢٠٠٨). المهارات القيادية ودورها في تبني استراتيجية التميز: دراسة تحليلية فى البنوك الاردنية. "ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العربى الأول ادامة التميز والتنافسية فى مؤسسات القطاع العام والخاص، عمان: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- الخوالدة، عايد (٢٠٠٣). بناء معايير لادارة التجديد فى النظام التربوى الاردنى، رسالة دكتوراه غير منشورة، الاردن، جامعة عمان العربية.
- الرشايدة، نايل سالم (٢٠٠٧). مفهوم الاداء المؤسسى المتميز لدى القادة التربويين فى اقليم الجنوب وبناء نموذج تقويمي، رسالة دكتوراة غير منشورة، عمان: كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

- زايد، عادل محمد (٢٠٠٦). الأداء التنظيمي المتميز: الطريق إلى منظمة المستقبل، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- السلمي، على (٢٠٠٢). إدارة التميز: نماذج وتقنيات الادارة فى عصر المعرفة، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصياد، عبد العاطى (١٩٨٩). جدول تحديد حجم العينة فى البحث العلمى السلوكى. القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
- عبد المحسن، توفيق محمد (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الاداء، القاهرة: دار الفكر العربى.
- عبد الفتاح، عصمت عبد الله (٢٠٠٤م). أثر التدريب على التميز فى أداء الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس بالقاهرة.
- عقل، أمل فتحي (٢٠٠٥م). تطوير معايير التميز للمستوى الجامعي في مؤسسات التعليم العالى في الاردن، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية بعمان.
- العوايشة، أسماء هايل (٢٠٠٦). اتجاهات العاملين فى القطاع العام الاردنى نحو جائزة الملك عبد الله الثانى التميز الاداء الحكومي والشفافية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الاردنية.
- فضلاتى، على رضا (٢٠٠٧). "مقدمة إلى المقارنة المعيارية"، www.dubaiholding.com
- الكبيسى، عامر خضير (٢٠٠٤). سيكولوجية التدريب الاستراتيجيات والتقنيات والاشكاليات، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
- الكبيسى، عامر (٢٠٠٧). التنمية الادارية: رؤى ومفاهيم عصرية منتظر التنسيق، الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٩٩٢). المعجم الوسيط استانبول، المكتبة الاسلامية.
- Ajaif, M. (2008). Culture of Excellence in some semi government organizations in Dubai, Quality Measurement systems in Lithuanian Universities, Quality Congress Middle East 2 Creating an Archiecture of Qualty and Excellence in the Middle Est: Responsibilities, Challenges and Strategies, Dubai: ETOM.
- Alrayes, R. (2006). Measuring Service Excellence in Banking Industry Using An Integrated Approach: An Empirical Study In The Saudia Contexet, Unpublished Doctaral Degree, United Kingdom, Sheffied Hallam University.
- British Quality Foundation (2003). The Impact of Busibess Excellence on Financial Performance, London: British Quality Foundation.
- Burkhart, L. et. Al. (2005). "Organisational Excellence strategies and Improved Finacial performance" Short Report on the EFQM & BOF funded study (The Center of Quality Excellence (CQE). Leicester University, UK.

- EFQM (2003). Linking The EFQM Excellence Model to Other Management Models and Tools, Sheffield Hallam University. Uk.
- Higgins, B. & M. Young (2003). "Performance Excellence through Activity value Management", The Journal of Corporate Accountins & Fincance Mar.Apr, Vol. (14). No.(3).
- Kanji, G. (2002). "An Integrated Approach Business Excellence", TQM, Vol. (12), No. (2).
- Laframboise, K. (2002). An Impirical Study of The Relationship between Quality Practices and Business Performance Excellence in Central Canda, Unpublished PhD. School of Graduate Studies, Concordia University Canada.
- Nooresha, (2002). The Malaysian Total Performance Excellence Model. A Conceptual Formework.
- Pupious, M. (2004). Aceiving Excellence in Education and Training, Sheffield, Itallam University, UK.
- Sharma, A & B. Talwar (2007). "Evolution of Universal Business Model in Corporating Vedic Philosophy", Measuring Business Excellence, Vol. (11), No. (3), Emerald Group Publishing Ltd.
- Singhal, V. & K. Hendricks (2000). The Impact of Total Quality Management (TQM) on Financial Performance Evidence from Quality and Business Excellence Award Winners, Universsity of Western On Tario, Canada.
- Standen, J. (2004). The EFQM Excellence Model, www.jimstandenco. Uk.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

ظاهرة حمل السلاح لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد
(دراسة إستطلاعية تحليلية)

إعداد :

د/ عماد بن عبده بن محمد علوان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك خالد

د/ ربيع عبدالرؤوف عامـــر
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك خالد

" ظاهرة حمل السلاح لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد " (دراسة إستطلاعية تحليلية)

د/ عماد بن عبده بن محمد علوان د/ ربيع عبدالرؤوف عامر

• **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تعرّف حجمِ ظاهرة حمل السلاح بين طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد ومدى قبولها اجتماعيا، و تعرّف الدوافع التي تؤدي إلى هذه الظاهرة، كما هدفت إلى تعرف تعرّف ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين حمل السلاح والقابلية لاستخدامه والأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها للحد من هذه الظاهرة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبٍ من الطلبة الملتحقين ببرنامج البكالوريوس المسجلين على الفصل الدراسي الاول عام (١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ) بكلية التربية (ذكور) بجامعة الملك خالد بابها، وأستخدم مقياس حمل السلاح من إعداد الباحثين، وحُسبت دلالات الصدق والثبات بعدة طرق، وأوجدت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية والتكرارات، وأظهرت النتائج أن نسبة من يحملون السلاح من أفرادِ العينة بلغت (١٨٪) ، وأن ظاهرة حمل السلاح مقبولةٍ اجتماعيا كونها إرثا قبليا وعائليا يصعب التخلص منه، كما أظهرت النتائج أيضا أن (53٪) من أفراد العينة يرون أن هناك علاقة بين ارتفاع مستوى التعليم والوعي وانخفاض نسبة انتشار السلاح، كما أظهرت النتائج أن السبب الرئيس لحمل السلاح هو للدفاع عن النفس، وأن مجرد حملِ السلاح قد يؤدي إلى استخدامه، ويرى نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٠٪) أن هناك ضعفا في التوعية بمخاطر حمل السلاح سواء في المدارس، أوالجامعاتأو عبر وسائل الإعلام المختلفة، ومن أهم الأساليب العلاجية في مواجهة هذه المشكلة هو زيادة التوعية في المدارس، والجامعات، ووسائل الإعلام، والجهات الأمنية، وتطبيق النظام بشكل صارم على كل من يحمل السلاح من غير المختصين.

الكلمات المفتاحية : (السلاح، حجم ظاهرة حمل السلاح، طلبة كلية التربية).

Weapons Carrying Among Faculty of Education Students at King Khalid University (An Analytical Pilot Study)

Dr. Emad A Alwan ***Dr. Rabea Abd Elroof Aamer***

Abstract

The objective of the study was to examine weapons carrying level among faculty of education students at King Khalid University and the social acceptability. Further, the study examined the motives behind such phenomenon and sought to identify whether there was a correlation between weapons carrying, aptitude to using it and the interventions that can be used to reduce such a negative phenomenon. The sample of the study consisted of (400) male students from faculty of education at King Khalid University enrolled in bachelor programs in the first semester of the academic year 1435/1436. For data collection, Weapons Carrying Scale developed by the researchers was used after both validity and reliability for the scale were obtained. The results of the study using descriptive statistics (means and frequencies) showed that the percentage of those carrying weapons from the subjects of the study was (18%). It was also found that carrying weapons is socially accepted as it is a family and tribal tradition that is difficult to

abandon. The results of the study indicated that (53%) of the sample subjects reported that there was a relationship between high educational level and increased awareness and low levels of weapons carrying prevalence. The main reason for carrying weapons as indicated by the subjects of the study was self- defense. It was also found that carrying a weapon may end by using it. The majority of the sample (60%) reported that there is an evident lack for educational programs showing the dangers of carrying weapons, whether in schools or universities or even at mass media channels. The most effective interventions to face this problem in to raise school and university students' awareness about the dangers of carrying guns. Mass media channels should collaborate with police forces to increase public awareness about the hazards carrying weapons.

Key words: Weapons, Carrying weapons, Faculty of education students.

- **مقدمة الدراسة** :

حظيت ظاهرة انتشار الأسلحة في العالم في الآونة الأخيرة باهتمام كبير لما تحمله هذه الظاهرة من سلبيات تتمثل في ارتفاع معدلات الجرائم بأنواعها المختلفة. وساهمت عدة عوامل سياسية، واجتماعية، وثقافية، واقتصادية في انتشار هذه الظاهرة التي تتمثل في حيازة أسلحة صغيرة من قبل الأفراد المدنيين في عدد كبير من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء (الحكيمي، ٢٠٠٥). وسبب اتساع هذه الظاهرة في زيادة مستوى العنف الذي بدوره أثر على برامج التنمية البشرية، وزيادة في أعداد القتلى، وتراجع كبير في الأنشطة الاقتصادية في الدول الأكثر تأثرا (لوخ، ٢٠٠٣).

وأدى الانتشار الواسع للسلاح بين أفراد المجتمع المدني إلى ارتفاع معدل العنف والجريمة، وخاصة بين فئتي الشباب والمراهقين (Cook & Ludwig, 2006). والعلاقة بين حمل السلاح والانخراط في السلوكات العنيفة لدى الراشدين وجد أنها تنطبق أيضا على طلبة المدارس المراهقين حيث أشارت الدراسات إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين أحضروا السلاح للمدرسة قد تورطوا في استخدامه (Valois & Mchewan,1998). وقد ارتبط أيضا حمل السلاح بشكل مباشر وكبير بالإصابة بالاضطرابات السلوكية كاضطراب التصرف والمرض العقلي، والإيذاء (Loeber, Jeffrey, Burke, Mutchka, Benjamin& Lahey, 2004).

وتختلف أسباب حمل السلاح باختلاف المجتمعات والثقافات؛ إذ إن حمل السلاح قد يعتبر حقا دستوريا مشروعا كما في الولايات المتحدة الأمريكية كما قد يعتبر دليل رجولة وشجاعة وعنوانا للقبيلة في الكثير من المجتمعات العربية وخصوصاً القبلية منها. وتعد الحروب، وعدم الاستقرار الأمني دافعا قويا لحمل السلاح، وخصوصا في المجتمعات التي عانت حروبا أهلية، أو تلك

التى عانت فيها سلطة الدولة من ضعف كبير. ومهما كانت الدوافع لحمل السلاح مبررة عند بعض المجتمعات فإن الحقيقة التي لايمكن إنكارها أن حمل السلاح أدى إلى العديد من الآثار السلبية على تلك المجتمعات. فعلى سبيل المثال أظهرت الإحصاءات أن المدنيين في الولايات المتحدة الأمريكية متفردة يمتلكون مابين (٢٣٨ ـ ٢٧٦) مليون قطعة سلاح فيما بلغت نسبة القتلى حوالى (٢٢٪) فى الفئة العمرية (١ ـ ٢٤) سنة. وهذه الأرقام تعكس تلك العلاقة الوثيقة بين نسبة انتشار السلاح في مجتمع ما وعدد الجرائم فيه (هاشم، ٢٠٠٨).

والمملكة العربية السعودية هي جزء من هذا العالم تؤثر فيه وتتأثر به. ولقد أدى هذا التأثر إلى شيوع ثقافة حمل السلاح لأسباب مختلفة منها ماهو ناتج عن طبيعة المجتمع القبلي الذي يعتبر السلاح ضرورة ومظهراً من مظاهر الرجولة والشجاعة، وبعضها له علاقة بالاضطرابات السائدة في دول الجوار وشعور البعض بأن حمل السلاح أمرٌ لابد منه خصوصاً في حالة الشعور بالحاجة إلى الدفاع عن النفس والوطن.

وهذا الوضع لا يختلف في المنطقة الجنوبية عنه في بقية مناطق المملكة باستثناء حقيقة أن الحصول على السلاح يعتبر أمراً أكثر سهولة كون المنطقة الجنوبية من المملكة ذات حدود ممتدة مع الجمهورية العربية اليمنية التي تعد أحد أكبر أسواق السلاح في العالم، حيث ينشط بشكل كبير تهريبه إلى المملكة العربية السعودية. كذلك سهولة الحصول على السلاح من ناحية وكون حمل السلاح في هذه المناطق من صلب العادات والتقاليد من ناحية أخرى، حيث أدت هذه العادة لانتشار كبير للسلاح بين كافة الفئات، وخاصة فئة الشباب والمراهقين.

وبالتالي هذا الانتشار يترتب عليه الكثير من المشكلات خصوصاً بين فئة الشباب والمراهقين وهي الفئة العمرية التي تتميز بطبيعتها بالتهور وضعف القدرة على ضبط النفس عند حصول أدنى مشكلة. ومؤخراً قامت وسائل الإعلام بالتركيز على العديد من الظواهر السلوكية بين فئة الشباب (كالتفحيط) والعنف المدرسي أو ما يسمى (بالدرباوية) وهي من المصطلحات الشائعة محلياً والتي تعبر عن بعض السلوكات السلبية التي تتضمن حمل السلاح والاستعراض به واستخدامه في بعض الأحيان .

ونظراً لاتساع ظاهرة حمل السلاح بين فئة الشباب ومدى شيوعها وقبولها اجتماعياً وعلاقتها المحتملة بزيادة معدلات الجرائم، يأمل الباحثان في أن توفر نتائج هذه الدراسة الميدانية وتوصياتها للباحثين وللجهات المختصة في الدولة حافزاً قوياً للاهتمام بهذه الظاهرة، من أجل تسليط المزيد من الضوء عليها الأمر الذي من شانه أن يسهم في التوصل إلى وضع البدائل العلاجية اللازمة للحد من الآثار السلبية الناجمة عن انتشارها في المملكة بشكل ملفت.

- **مشكلة الدراسة** :

إن قضية حمل السلاح بأنواعه المختلفة بين فئة الشباب والمراهقين هي مشكلة عالمية بدأت تلفت نظر الباحثين وذوي الاختصاص منذ فترة، مما أدى إلى ظهور العديد من الدراسات حول هذا الموضوع والتي تناولت العديد من الجوانب كنسبة انتشار هذة الظاهرة بين فئتي الشباب والمراهقين من الجنسين، والأسباب التي أدت إليها، والعلاقة بين هذة الظاهرة وانتشار الجريمة وخصائص الأشخاص المعرضين أكثر لحمل السلاح وصفاتهم .

وتعد ظاهرة حمل السلاح في منطقة عسير من الظواهر واسعة الانتشار، إذ إن حمل السلاح من قبل الشباب أدى إلى حدوث العديد من المشكلات نظراً لما تتميز به هذه المرحلة العمرية من اندفاعية وصعوبة في ضبط الذات خصوصاً عند حدوث أدنى مشكلة. وفى الفترة الأخيرة زادت المشاجرات التي استخدمت فيها الأسلحة بأنواعها بما فيها الأسلحة النارية والبيضاء وامتدت هذه المشاجرات لتصل إلى المدارس وتصبح مشاجرات جماعية أدت في بعض الأحيان إلى القتل أو الإصابات الخطيرة. تلك المشكلات أصبحت مؤخراً تحت مجهر وسائل الإعلام بسبب انتشارها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع وبدأت الجهات الرسمية في شن حملات إعلامية تدعوا للحد من هذه الظاهرة، وصدرت توجيهات رسمية بذلك، كما نشر على لسان أمير منطقة عسير(http://sabq.org/0Cqfde). وقد لوحظ كثرة استخدام السلاح في الاحتفالات العامة وحفلات الزواج تعبيراً عن الفرحة وتحول ذلك إلى ما يشبه الظاهرة وتمسك البعض بها أصبح بحد ذاته خطراً يتهدد الجميع وترتب على ذلك كثيراً من المآسي.

وهذا ما دعا الباحثين لدراسة هذه المشكلة وتعرّف الأسباب والدوافع التي أدت إليها، وإلى محاولة إيجاد بدائل علاجية مقترحة لحلها.

في ضوء ماسبق حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية؟

- ما حجم ظاهرة حمل السلاح بين فئة طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد؟
- هل حمل السلاح ظاهرة مقبولة اجتماعياً لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد؟
- ما الأسباب التي تدعو طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد لحمل السلاح؟
- هل هناك علاقة بين حمل السلاح واستخدامه؟
- كيف يمكن الحد من ظاهرة حمل السلاح؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى الآتي:

- تعرّف حجم ظاهرة حمل السلاح بين طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد، ومدى قبولها اجتماعيا.
- تعرّف الدوافع التي تؤدي إلى حمل السلاح.
- تعرّف وجودعلاقة ارتباطية بين حمل السلاح والقابلية لاستخدامه.
- تعرّف الطرق التي يمكن استخدامها للحد من هذه الظاهرة .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في لفت الأنظار لظاهرة خطيرة بدأت في الانتشار بشكل واسع بين فئة الشباب بمنطقة عسير وهي ظاهرة حمل السلاح واستخدامه. إذ ارتبط عدد الجرائم في المجتمع بمدى وفرة السلاح وشيوعه بين المواطنين، فعلى سبيل المثال تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية الإحصاءات من حيث توفر السلاح وعدد الجرائم، والأمر ينطبق أيضاً على الجمهورية اليمنية حيث تحتل المرتبة الثانية عالميا. ومؤخرا زادت عدد الحوادث الأمنية التي استخدم فيها السلاح بين فئتي الشباب والمراهقين في منطقة عسير سواء كان ذلك قصداً من خلال الجرائم المنظمة أو من خلال حوادث الإصابات والقتل التي تحدث نتيجة استخدام السلاح في الأفراح والمناسبات، أو الاستعراض بالسلاح في أثناء التفحيط بالمركبات، مما يستلزم الوقوف على هذه الظاهرة ومعرفة حجمها وأسبابها، ومحاولة الوصول إلى حلول لها.

أما من الناحية التطبيقية يأمل الباحثان أن توفر هذه الدراسة معلومات يهتدى بها أصحاب الاختصاص من مؤسسات أمنية وغيرها في وضع قانون صارم ينظم عملية حيازة الأسلحة بأنواعها المختلفة.

- **محددات الدراسة** :

- الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لأداة الدراسة المستخدمة لدراسة حجم انتشار الأسلحة بين فئة الشباب.
- اقتصرت عينة الدراسة على فئة الشباب من عمر (١٨ ـ ٢٢) سنة الملتحقين ببرنامج البكالوريوس والمسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٥ ـ ١٤٣٦ هـ) بكلية التربية بجامعة الملك خالد بالمجمع الأكاديمي بابها.
- تحدد نتائج الدراسة بمدى موضوعية أفراد العينة فى الاستجابة على فقرات أداة الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **السلاح**:

كل أداة تستخدم بغرض شلّ، أو جرح، أو قتل، أو هزيمة، أو تهديد كائن حي أو التسبب في دمار مثل: الأسلحة النارية، والسكين، والخنجر، والمفاصل المعدنية والهراوة، والمقلاع، والشفرات الحادة، ويمكن أن يستخدم السلاح لغرض الدفاع أو الهجوم أو الرياضة أو الصيد (https://ar.wikipedia.org) .

- **حجم ظاهرة حمل السلاح**:

نسبة الطلبة الذين يحملون السلاح معهم في تنقلاتهم سواء داخل ملابسهم بشكل مخفي، أو في المركبات أو أماكن تجمعهم التي يمارسون فيها أنشطتهم المختلفة.

- **طلبة كلية التربية**:

هم الطلبة (الذكور) الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة الملك خالد بالمجمع الأكاديمي بابها الملتحقون ببرنامج البكالوريوس والمسجلون في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٥ ـ ١٤٣٦ هـ) .

- **الإطار النظري** :

باتت ظاهرة انتشار الأسلحة بأنواعها المختلفة ومنها النارية بين العامة من المظاهر المألوفة بين أفراد المجتمع، وأسهمت بشكل أو بآخر في زيادة جرائم القتل الخطأ والمقصود وحتى الناتجة عن أمراض نفسية يكون ضحيتها الأبرياء كما أن انتشار السلاح بين أفراد المجتمع يظل مصدرا خطيرا وإن ارتبط بالعادات والتقاليد، إذ أصبح استخدام السلاح وإطلاق الأعيرة النارية ظاهرة منتشرة في أغلب المناسبات سواء كانت عامة أو خاصة، مثل حفلات الزواج أو حفلات الأعياد، ويتفاوت الأشخاص في تقبلهم لهذه الظاهرة، حيث يراها البعض ضرورة ومؤشرا من مؤشرات الجود والكرم والترحيب ورمزا للقبيلة بينما يراها آخرون أنها عادة تحمل في طياتها الخطر ولا بد من الحد منها. وبالبحث في قواعد البيانات عن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع وجد الباحثان ندرة كبيرة في الدراسات حول هذا الموضوع ليس فقط في المملكة العربية السعودية بل على مستوى الوطن العربي، ولذلك وبالإضافة لبعض الدراسات العربية، سيتم أيضا التطرق للدراسات الأجنبية التي تناولت ظاهرة حمل السلاح مع الأخذ في الاعتبار حقيقة الاختلافات الثقافية وتأثيرها المتوقع على الدوافع والمسببات لحمل السلاح .

- **دوافع حمل السلاح**:

- **أولاً**: **الدوافع الاجتماعية والاقتصادية** :

يرى ابن خلدون أن العنف غريزة طبيعية لدى الإنسان وأن العدوان والظلم من الأمور المتأصلة فيه، ويرى الطويل (٢٠٠٢) أن هناك أسبابا اجتماعية للعنف منها عدم الإحساس بالأمن وانعدام العدالة والإحباط والحرمان، وهذه الأسباب تمثل خطرا يهدد إشباع الإنسان لحاجاته الأساسية وعندما يعجز الإنسان على مواجهة هذه الأخطار بالطرق السلمية قد يتملكه اليأس فيلجأ إلى استخدام أساليب عدوانية مختلفة مستهدفا مصادر الإحباط ورموزه وفي عصرنا الحاضر ومع تزايد وتيرة التغيير في المجتمعات نتيجة التطور الكبير في وسائل الإعلام والاتصالات وتقنية المعلومات تبنى البعض عادات جديدة نتجت عن تقليد ثقافات ومجتمعات تشجع على العنف والانحراف والتطرف مما أدى إلى فقدان العديد من الضوابط والمعايير الاجتماعية في هذه المجتمعات.

وقد يلعب الانتماء إلى جماعة معينة كالقبيلة مثلاً دوراً في تبني الأشخاص للسلوكات العنيفة، ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية الجماعات المرجعية (Reference Group) والتي تشرح الكيفية التي يكتسب بها الفرد القيم من الأفراد والجماعات ويتبناها كإطار مرجعي مقارن تتشكل من خلالها اتجاهاته وسلوكياته (ملكوش، ٢٠٠٠). كما أن الحصول على مكانة وسيطرة اجتماعية ووفرة مالية بالإضافة إلى تحدي السلطة وحب المغامرة هي من أهم أسباب مشاركة الشباب في العنف، (Fagan and Wilkinso,1998).

ومن ناحية أخرى، تلعب الظروف الاقتصادية الضاغطة دوراً مهماً في تغيير بنية المجتمع ومنظومته القيمية (الطويل،٢٠١١)، ومما لاشك فيه أن العنف قد ارتبط بشكل كبير بالوضع الاقتصادي حيث إن الفقر والبطالة يلعبان دوراً أساسياً في سلوكات الأفراد حيث ينتشر العنف وحمل السلاح بصفة عامة في الأماكن التي يغلب عليها طابع الفقر والبطالة وقد أجريت العديد من الدراسات في الوطن العربي والتي خلصت إلى أن الأوضاع الاقتصادية تلعب دوراً كبيرا في العنف (البداينة، ٢٠٠٩) (الخضور، ٢٠٠٦) (الوريكات، ١٩٩٦) (جميل، ٢٠٠٧). ربما تعود أسباب انتشار السلاح في مثل هذه المجتمعات لدواعي الدفاع عن النفس حيث تكثر الجريمة أو كتجارة مربحة أو كوسيلة يستخدمها المجرمون لكسب العيش من خلال السرقة بالإكراه من خلال السطو المسلح أو والقتل. ومؤخراً ظهرت مشكلة حمل الأطفال للسلاح من خلال استغلال حالة الفقر التي تمر بها أسرهم وتجنيدهم للقيام بأعمال غير شرعية كتهريب المخدرات أو للمشاركة في الحروب مقابل مبالغ مالية تدفع لأسرهم. فعندما يشب مثل هؤلاء الأطفال يكونوا قد تشربوا ثقافة حمل السلاح وربما العنف مما يشكل خطراً كبيراً على أنفسهم وعلى مجتمعاتهم .

- **ثانياً : الدوافع التعليمية والنفسية :**

ظاهرة العنف كغيرها من الظواهر الأخرى لا تولد من فراغ فهناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً مهماً في ظهورها ومنها العوامل البيئية. فعلى سبيل المثال ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن العدوان سلوك اجتماعي متعلم كغيره من أنواع السلوك الأخرى (عبدالقوى، ١٩٩٥). ويمكن تعلم العنف والعدوان من المنزل، أو من الحي السكني، أو من وسائل الإعلام وغيرها من مؤسسات المجتمع إلا أن المدرسة بيئة مناسبة لتعلم السلوكات العدوانية، خاصة وأن الطالب يقضي جزءاً كبيراً من وقته فيها. ويرى شيحة (١٩٨٥) أن للعوامل التعليمية دوراً كبيراً في نشأة العدوان وانتشاره، وهذه العوامل تشمل السياسة التعليمية، والبيئة المدرسية، والمعلم، والمنهج، وعدد الطلاب داخل القاعة التدريسية. وفي حالة وجود خلل أو قصور في أي من هذه العوامل فإن المدرسة قد لا تستطيع القيام بدورها التعليمي والتربوي المطلوب. كذلك تلعب

العوامل النفسية دوراً كبيراً في تبني بعض الأشخاص للعنف والعدوان كوسيلة لإشباع الحاجات. ويرى بارون (Baron, 1998) أن تراكم الإحباطات يتسبب في ارتفاق مستويات الضغوط النفسية وتراكمها مسببة القلق الذي بدوره قد يتسبب في زيادة العدوانية، كما أن عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للأفراد يعتبر أحد أهم دوافع العنف والعدوان لدى فئة الشباب (Perry, 1995)

- **ثالثاً : الدوافع الثقافية :**

في المجتمعات التي تتنوع فيها الأعراق والثقافات يكون فيها حمل السلاح أمراً معتاداً أكثر من المجتمعات التي يتجانس فيها أفرادها كأن يكون من عرق أو قومية واحدة، وهذا أيضاً ينطبق على المجتمعات القبلية كما هو ملاحظ في وطننا العربي وكثير من المجتمعات القبلية التي تعتبر الهوية القبلية شيئاً أساسياً واجب الدفاع عنه (هاشم، ٢٠٠٨). فعلى سبيل المثال ينتشر السلاح بشكل كبير في الجمهورية اليمنية التي تتكون من عدد كبير من القبائل المتنافسة والمتحاربة في كثير من الأحيان حتى غدت اليمن من أكثر دول العالم التي يزيد فيها عدد الأسلحة على عدد السكان وحتى أصبح المعدل ثلاثة أسلحة لكل مواطن. وينتشر السلاح أيضاً بين أفراد قبائل شبه الجزيرة العربية وصعيد مصر وبعض قبائل شمال إفريقيا كونه عنوان فخر ورجولة وشجاعة وهوية موروثة من مئات السنيين. في المقابل يعتبر السلاح حق من حقوق المواطنين الذي كفله لهم الدستور، كما في بعض الدول وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، رغم ما جره هذا الحق عليهم من مشاكل تتمثل في الانتشار الكبير للجريمة.

- **الدراسات السابقة :**

- **أولاً: الدراسات العربية :**

أجرت الطريف (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرّف الجرائم التي ارتكبها الأحداث الجانحون باستخدام الأسلحة البيضاء، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) فرداً من الأحداث المودعين بدور الملاحظة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية والذين أدينوا بارتكاب جرائم باستخدام السلاح الأبيض. أستخدمت استبانه كأداة لجمع المعلومات من إعداد الباحثة، حيث تضمنت شقين رئيسيين: الأول بيانات ديموغرافية شملت الوضع الاقتصادي، والاجتماعي لأفراد العينة، فيما تكون الشق الثاني من أسئلة توضح نوعية الجرائم المرتكبة باستخدام السلاح الأبيض والأسباب التي أدت إليها.

أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة هم ممن تجاوزت أعمارهم (١٦)عاماً ويدرسون بالمرحلة الثانوية ومن أسر تجاوز عدد أفرادها العشرة أفراد وذات مستويات اقتصادية منخفضة. كما أظهرت النتائج تعدد الجرائم التي تم ارتكابها باستخدام السلاح الأبيض إذ كانت النسبة الأعلى للشجار

حيث بلغت (٢٥.٤٪)، تلتها سرقة المركبات واللواط بنسبة (٩.٥٪) لكل منهما ثم (٣.٢٪)محاولة سرقة، و(٢.٤٪) سطو بالإكراه، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الجرائم حدثت في الشارع يليها منازل الضحايا، وهناك نسبة حدثت في البر أو في استراحة، أو أمام باب المدرسة، أو المنزل وهناك من كان ضحيتهم منزل أو مركبة، كما أوضحت النتائج أن أغلب أفراد العينة حصلوا على السلاح من أحد الأصدقاء وأن سبب حملهم للسلاح هو رغبتهم في الدفاع عن أنفسهم وهم الفئة الأكثر شيوعا. ومن أسباب انتشار الأسلحة البيضاء حسب رأي أفراد عينة الدراسة هو سهولة حملها، ورخص أسعارها، وسهولة إخفائها عن أعين الآخرين، وعدم وجود قانون يعاقب على حملها، وتعدد أشكالها وألوانها. ومن النتائج المهة للدراسة أيضاً أن من يشجع الأحداث على حمل السلاح هم الآباء، والأصدقاء، ثم الإخوة.

وفى دراسة هاشم (٢٠٠٨)التي هدفت إلى تعرّف العوامل المرتبطة بحيازة السلاح في صعيد مصر ودور مؤسسات المجتمع المدني في الحد من هذه الظاهرة . أظهرت النتائج أن (٧٣٪) من أفراد العينة يرون أن العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالعادات والتقاليد القبلية تأتي في مقدمة الأسباب الداعية لحمل السلاح تلتها العوامل المرتبطة بشخصية الفرد وخصائصه النفسية بنسبة (٤٨.٦٪). كما أظهرت النتائج أيضاً أن سطوة النظام العائلي والقبلي يعتبر أحد أهم أسباب حيازة السلاح في صعيد مصر. ومن النتائج الملفتة أن (٩٤.٦٪) من أفراد العينة لديهم الاعتقاد بأن حيازة السلاح تقلل المشاكل، بينما يرى (٥١.٣٪) أن حيازة السلاح ضرورية للدفاع عن النفس. ويرى (٥٦٪) من عينة البحث أن حيازة السلاح تشعرهم بالفخر و (٥.٤٪) يرون أن هذه الحيازة ترفع من مستوى التقدير لهم من قبل الآخرين، كما يرى أكثر من (٧٠٪) من أفراد العينة أن ضعف الجانب الأمني فيما يخص حل المشكلات التي تقع بين القبائل والعائلات وعدم تطبيق الحدود الشرعية يلعب دوراً كبيراً في زيادة الرغبة في امتلاك السلاح بالإضافة إلى انخفاض مستوى الرقابة على التجارة غير الشرعية للسلاح من قبل الجهات الأمنية. ووجد أيضاً أن هناك علاقة ارتباطيه بين العمر والوقوع في الجريمة حيث إنه كلما قل العمر مع وجود السلاح زادت فرصة ارتكاب الجريمة كما أن هناك علاقة عكسية بين مستوى التعليم وحيازة السلاح حيث ينتشر أكثر بين الفئات الأقل تعليما.

وأجرى الحكيمي (٢٠٠٥) دراسة وصفية استطلاعية هدفت إلى تّعرف الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة حمل السلاح الناري بالمجتمع اليمني، والعوامل التي ساهمت في سوء استخدامه، والنظرة الاجتماعية لحمل السلاح لدى فئات المجتمع المختلفة ريف وحضر. وأستخدمت أدوات جمع المعلومات المتمثلة في المقابلة والاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨٣) فرداً (ذكور وإناث)

من عشر محافظات يمنية مختلفة شملت الريف والحضر والمحافظات الجنوبية والشمالية. وأظهرت النتائج أن من أهم الأسباب التي أدت لحمل السلاح هو الدفاع عن النفس وأن حمل السلاح لم يقتصر على فئة دون أخرى حيث شمل حمل السلاح كافة فئات المجتمع بمستوياتهم التعليمية المختلفة وبمختلف شرائحهم الاقتصادية. كما أظهرت النتائجً أن ضعف السلطة القضائية وعدم تطبيق النظام بالإضافة للعادات والتقاليد والنظرة الإيجابية لحمل السلاح هي أهم أسباب انتشار الأسلحة في الجمهورية اليمنية .

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية** :

أجرى كل من ستكلي وآخرين Stickley et al., (2015) دراسة مقارنة هدفت إلى تعرف العوامل المرتبطة بحمل السلاح بين المراهقين في جمهورية التشيك (العاصمة براغ)، روسيا (مدينة أركانجليسك)، والولايات المتحدة الأمريكية (مدينة نيوهيفن). وأستخدمت استبانة القياس الصحي والاجتماعي حيث تم استهداف الطلاب المقيدين في المدارس والذين تراوحت أعمارهم بين (١٢ ـ ١٧) سنة. وأظهرت النتائج أن الطلاب ضحايا العنف هم أكثر الطلاب حملا للسلاح في جميع الدول الثلاث، كما أرتبط حمل السلاح بالأصدقاء الجانحين والإدمانٍ على المخدرات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.كما أظهرت النتائج أيضا أن نسبة حمل السلاح تقل بين الطلبة الذين لديهم توقعات إيجابية نحو المستقبل.

وفى دراسة يابارا، هيوزمن، كورشماروس، وريسينير Ybarra, (2014) Huesmann, Korchmaros, and Reisner التي تعد من الدراسات الطولية وهدفت إلى تعرّف العلاقة بين ألعاب الفيديو العنيفة وألعاب الكمبيوتر وحمل السلاح للمدرسة. وشملت الدراسة الأطفال من عمر (٩ ــ ١٨) سنة. وتمت على ثلاث مراحل خلال السنوات (٢٠٠٦، ٢٠٠٧، ٢٠٠٨). وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين لعبوا ألعاب كمبيوتر عنيفة خلال العام السابق للدراسة معرضين أربع مرات أكثر من غيرهم لحمل السلاح للمدرسة. وأن (٢٤٪) تقريبا من الطلاب الذين أحضروا السلاح للمدرسة كانت جميع ألعاب الفيديو التي لعبوها تتميز بالعنف مقارنة ب (١١٪) من الذين لم يحملوا السلاح. كما أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا للعنف من قبل زملائهم خلال العام السابق للدراسة كانوا أكثر قابلية لحمل السلاح للمدرسة.

كما قام كل من كوك ولدوج Cook & Ludwig (2006) بتحليل بيانات الدراسة الوطنية للمراهقين الشباب اتي أجريت في العام (١٩٩٥) بهدف معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نسبة وجود السلاح في مجتمع ما ونسبة حمله من قبل المراهقين. حيث أشارت النتائج إلى أن نسبة حمل السلاح بين المراهقين ترتبط بشكل كبير بنسبة وجوده في المجتمع كما ارتبطت بشكل إيجابي بنسبة العنف

والجريمة بين الشباب. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن المحفز الرئيسي لحمل السلاح هو الدفاع عن النفس.

وقام بيكت وآخرون (Pickett et al., (2005 بمقارنة نسبة انتشار العراك وحمل السلاح من قبل الشباب والشابات المراهقين. واستخدم الباحثون استبانة تحتوي على (١٢٠) سؤالاً ووزعت على عينة من (١٦١٠٨٢) طالباً وطالبة من (٣٥) دولة وتراوحت أعمار أفراد العينة من (١١ ـ ١٥) عاما. وأظهرت النتائج تفاوتا بين الدول المشاركة في نسبة الانخراط في العراك حيث تراوحت بين (٣٧٪) إلى (٦٩٪) بين الذكور و (١٣٪) إلى (٣٢٪) بين الاناث بينما تراوح نسبة حمل السلاح من (١٠٪) إلى (٢١٪) بين الذكور و (٢٪) إلى (٥٪) بين الاناث. من بين فئة الذكور الذين حملوا السلاح تراوحت نسبة حمل الأسلحة النارية بين (٧٪) و (٢٢٪) بينما تراوحت النسبة بين الاناث بين (٣٪) و (١١٪). في جميع الدول التي شملتها الدراسة ارتبط حمل السلاح بالإصابات التي استلزمت العلاج الطبي أو النقل للمستشفيات.

وأجرى لوبر، جيفري، برك، متشكا، بينيامين ولاهي (2004) Loeber,Jeffrey, Burke, Mutchka, Benjamin and Lahey دراسة هدفت إلى تعّرف ظاهرة حمل السلاح الخفي من قبل الأطفال المحالين للعيادات (١٢ ـ ١٧) سنة والذين تم تصنيفهم على أنهم مضطربين سلوكيا وخصوصا اضطراب التصرف (conduct disorder) لتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى حمل السلاح ولأي مدى يرتبط حمل السلاح في هذا المرحلة العمرية بالجرائم في مرحلة البلوغ. وشملت عينة الدراسة (١٧٧) طفلاً ممن تم تشخيصهم في عمر بين السابعة والثانية عشرة وتم متابعتهم حتى عمر التاسعة عشرة. وأظهرت النتائج أنه بين سن الثانية عشرة والسابعة عشرة هناك واحد من كل خمسة يحملون السلاح بشكل خفي وأن النسبة تزيد سنوياً بازدياد العمر. ارتبط حمل السلاح بشكل مباشر وكبير بالإصابة باضطراب التصرف، والمرض العقلي، والإيذاء والرقابة الوالديه. وأن الجرائم في مرحلة البلوغ ارتبطت بحمل السلاح واضطراب التصرف، والرقابة الوالديه.

وفى دراسة لوري، بويل، كان، كولينس، و كولبي (Lowry, Powell, (1998 Kann, Collins, and Kolbe. التي هدفت إلى تعّرف مدى انتشار ظاهرة حمل السلاح، والعنف الجسدي والإصابات الناتجة عن الشجار بين المراهقين الأمريكيين. استخدم الباحثون بيانات من دراسة سلوك الشباب الخطير التي قدمت إلى الدراسة الوطنية الصحية عام (١٩٩٢). واشتملت عينة الدراسة على (١٠٢٦٩) مراهقا تراوحت أعمارهم بين (١٢ ـ ٢١) سنة. أظهرت النتائج أن (١٥٪) من أفراد العينة يحملون السلاح و (٣٩٪) سبق وانخرطوا في عنف جسدي. كما أظهرت الدراسة أن واحدا من كل ثلاثة تلقى علاج نتيجة عنف جسدي. كما وجد الباحثون أيضا أن المراهقين الذين يحملون السلاح تورطوا

في عراك جسدي مقارنة بمن لا يحملونه (OR= 3.3) وأن الذكور الذين حملوا سلاحا ناريا (OR = 2.6) أو أي سلاح آخر (OR= 1.6) تلقوا علاجا طبيا نتيجة العراك مقارنة بالذين لم يحملوا السلاح .

وأجرى فالويس، وماكيون Valois and McKewon, (1998) دراسة هدفت إلى تعرّف نسبة التكرار والعلاقة بين الشجار وحمل السلاح بين طلبة المدارس العامة المراهقين في ولاية جنوب كارولينا الأمريكية. واستخدم الباحثان بيانات من "استطلاع الشباب المعرضين للخطر" الذي تم في سنة (1992). وأظهرت النتائج أن (٤٧٪) من المراهقين الذكور و (١٣٪) من المراهقات حملوا أسلحة ونسبة كبيرة منهم انخرطوا في شجار عنيف. وأظهرت النتائج أيضاً أن الحوافز الرئيسية لحمل السلاح والشجار هي تعاطي الكحول والمخدرات والعلاقات الجنسية.

وقام كولينق، فالنتاين، جرفث، ورثازر Kulig,Valentine,Griffith, (1997) and Ruthazer بدراسة هدفت إلى تعرّف المؤشرات السلوكية، والنفسية والديموغرافية لطلاب المرحلة المتوسطة الذين أقروا بحملهم السلاح في مدارس التعليم العام بمدينتي بوسطن، وماساتوشتس بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن حوالي (32٪) من الطلاب يحملون السلاح. كما أظهرت أن الطلبة ذوي العمر الأقل، والطلبة الذكور، ومدمني الماريجوانا، والذين تعرضوا للعنف أو شاهدوه، والطلبة الذين سبق وتسربوا من المدرسة هم أكثر الفئات الذين حملوا السلاح.

وأجرى دارنت، جيتس، وكادنهيد DuRant,Getts, and Cadenhead,(1995) دراسة هدفت إلى تعّرف فيما إذا كان المراهقون الذين يحملون السلاح أكثر ميلاً للانخراط في سلوكات عنيفة مقارنة بالذين لا يحملونه. وأظهرت النتائج أن (٣٥٪) من الذكور و (١٦٪) من الاناث حملوا السلاح خلال الثلاثين يوما الأخيرة. كما وجد أن هناك علاقة بين تكرار حمل السلاح والانخراط في العنف الجسدي ($r = .33,\ p \leq 0.000$) وخصوصا من لدى الذكور. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن حمل السلاح ارتبط بتكرار التعرض لإصابات خطيرة في أثناء الانخراط في الشجار البدني ($r = .20,\ p \leq 0.0003$) أو تكرار استخدام السلاح في مهاجمة شخص بنية إصابته إصابة خطيرة أو قتله ($r = .48,\ p \leq 0.000$). كما أظهرت النتائج أن الإناث اللواتي يحملن السلاح أكثر قابلية للانخراط في الشجار كجزء من عصابة مقارنة بالذكور، بينما ارتبط تكرار حمل السلاح بين الذكور بزيادة نسبة استخدامه ضد من يعيشون معهم.

واجرى وبستير، وشامبيون، وجاينر Webster and Gainer (1993) Champion دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الاعتقادات، والتجارب والتي يفترض أن لها علاقة بحمل السلاح بين فئة الشباب. وشملت عينة الدراسة

الجنسين حيث تباينت نسبة حمل السلاح ومبرراته بينهما. أظهرت النتائج أن (٤٧٪) من الذكور قد حملوا السكاكين و (٢٥٪) حملوا السلاح الناري وأن الأسباب التي دعتهم لحمل السكاكين شملت التعرض السابق للتهديد بسكين، أو المشاركة في مشاجرة سابقة، وعدم الاعتقاد بأن حمل سكين يؤدي إلى زيادة احتمالية الإصابة. بينما حمل السلاح الناري ارتبط بالاعتقال سابقاً من قبل الشرطة، ومعرفة الكثير من ضحايا العنف، والبدء بالشجار والاستعداد لتبرير اطلاق النار على شخص ما. وفيما يختص بالإناث فقد أجاب (٣٧٪) منهم أنهم سبق لهم وحملوا السلاح وبرروا ذلك بمعرفتهم للكثير من ضحايا العنف وبأن لديهم الاستعداد لتبرير استخدامه ضد شخص ما. وأشار الباحثون أن حمل السكاكين يرتبط بالقسوة لكن لا يظهر أن له علاقة بالسلوك الإجرامي بينما حمل المسدسات يبدوا أنه يرتبط أكثر بالسلوك الإجرامي العنيف أكثر من سلوكيات الدفاع عن النفس.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

يتضح من الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الوطن العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة فيما يخصت بالدراسات التي تتحدث عن ظاهرة حمل السلاح حيث إن الدراسة السعودية الوحيدة التي تم عرضها تتحدث عن جرائم السلاح الأبيض بين الجانحين في دور الرعاية الاجتماعية بينما تهتم هذه الدراسة بظاهرة حمل السلاح بين فئة الشباب وتشمل جميع أنواع الأسلحة المتداولة بين عامة الناس. وعلى الرغم من أن دراسة هاشم (٢٠٠٧) التي أجريت في صعيد مصر ركزت على العوامل المرتبطة بحمل السلاح، فإن هناك اختلافات بين المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية حيث تتميز المملكة العربية السعودية بقوة وصرامة تطبيق النظام حيث إن هناك تشريعات واضحة لايتم التهاون في تطبيقها ولا مجال للاستثناءات فيها ولا يسمح للضحايا أو أقربائهم الأخذ بالثأر الأمر المختلف تماماً في صعيد مصر حيث تضعف سلطة القانون ويلجأ الناس لأخذ ثأرهم بأنفسهم مما يبرر ثقافة حمل السلاح ويعززها.

وبتفحص الدراسات الأجنبية يظهر لنا أن موضوع حمل السلاح بين فئة الشباب قد تم تناوله على نطاق واسع وخصوصا بين فئة الشباب والمراهقين من طلبة المدارس. حيث تناولت هذه الدراسات نسب حمل السلاح بين الجنسين والفروق بينهما من ناحية دوافع هذه الظاهرة، ومدى ارتباط حمل السلاح باستخدامه، وصفات الشخص حامل السلاح ومدى ارتباط حمل السلاح بتعاطي المخدرات وغيرها من المواد المحظورة. كما تناولت مدى ارتباط حمل السلاح بين فئة الشباب بنسبة انتشار السلاح في مجتمع ما ومدى علاقة حمل السلاح برفقاء السوء والإصابة ببعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وممارسة ألعاب الفيديو العنيفة والعديد من العوامل الأخرى.

وبصفة عامة يتضح من خلال المقارنة بين الدراسات العربية القليلة المتاحة والدراسات الأجنبية إن الفروقات الثقافية والاجتماعية تلعب دوراً مهماً في مسألة حمل السلاح. وإن هذه الدراسة ستكون الأولى من نوعها فى حدود علم الباحثان التي تتناول قضية حمل السلاح بين فئة الشباب في المملكة العربية السعودية ومدى ارتباطها بالعوامل الاجتماعية والعادات والتقاليد السائدة في منطقة عسير، بالإضافة إلى العلاقة المحتملة بين مسألة حمل السلاح ومدة القابلية لاستخدامه والقبول الاجتماعي لهذه الظاهرة بين فئة الشباب.

- **الطريقة والإجراءات**:
- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بمركزها الرئيسي بالمجمع الأكاديمي بابها الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في الفصل الدراسي الاول عام (١٤٣٥ ـ ١٤٣٦ هـ) وبلغ عددهم (١٣٠٣) طالباً.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب يمثلون (٣٠.٦٪) من عدد أفراد مجتمع البحث اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

- **منهجية الدراسة**:

تعد هذه الدراسة من الدراسات التحليلية الوصفية التى تهدف إلى وصف ظاهرة حمل السلاح لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد، وتعرّف أسبابها وسبل مواجهتها.

- **أداة الدراسة** :

اعتمدت الدراسة استبانة من إعداد الباحثين وفق الخطوات التالية:

- دراسة النظريات والبحوث السابقة وتحليلها: حيث قام الباحثان باستقراء الأدبيات السيكولوجية التي تناولت ظاهرة حمل السلاح بصورة عامة مع تحليل النظريات والبحوث المرتبطة به، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم، مما ساعد على استخلاص مجالات الظاهرة ومكوناتها وتحديد التعريف الاجرائي ومن الدراسات التي تم الرجوع اليها دراسة الحكيمي (٢٠٠٥)، والطريف (٢٠١٤)، وهاشم (٢٠٠٧) .
- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: حيث تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت ظاهرة حمل السلاح بهدف الاستفادة منها في تحديد مفردات المقياس ومكوناته، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها مقياس تقرير الذات لديكسترا وآخرين (Dukstera et all.,(2010، واستبانة الحكيمي (٢٠٠٥)، واستبانة القياس الصحي والاجتماعي لستكلي وأخرون (2015) Stickley et al.,.
- الاستبانة المفتوحة: حيث تم تطبيق استبانة مفتوحة للمتخصصين في التربية الخاصة والارشاد النفسي والصحة النفسية بهدف تعرف

على ظاهرة حمل السلاح وتحديد أبعادها ومظاهرها في (مدينة أبها) وتم تطبيقها على (٥) أعضاء هيئة تدريس بجامعة الملك خالد من قسمي التربية الخاصة وعلم النفس.

- صياغة فقرات الاستبانة: حيث تمت صياغة فقرات الاستبانه بحيث تتناسب مع عينة الدراسة وقد تنوعت في الصياغة بين فقرات ايجابية وأخرى سلبية وقد بلغ عدد فقرات الاستبانه الأولية (٥٤) فقرة، تم صياغتها بلغة عربية سهلة وواضحة غير موحية او مزدوجة المعنى، وذلك وفاءً بمتطلبات المرغوبية الاجتماعية، وقد حددت بدائل الاستجابة في ضوء دراسة استطلاعية على عينة من الطلاب بلغ عددهم(١٥٠)طالباً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، لتعرف على مدى تفاعلهم مع المقياس وبدائل الاستجابة واشارت نتائج التطبيق إلى تفاعلهم مع المقياس ذي التدريج الثلاثي بنسبة (٨٠٪).
- صدق المقياس: تم حساب صدق الأداة بالطرق التالية:
  - ✓ صدق البناء: اشتقت بنود المقياس وكذلك التعريفات الإجرائية له في ضوء تحليل النظريات والدراسات والمقاييس ، وبما يفيد معنى صدق البناء والتكوين .
  - ✓ صدق المحكمين: تم عرض الأداة فى صورتها الاولية على (٧) من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى مجال القياس النفسى والصحة النفسية والتربية الخاصة ، للحكم على مدى ملاءمة الفقرات فى بنيتها وصياغتها للنواتج التى أعدت لقياسها وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف أربعة فقرات بالإضافة لعدة ملاحظات تم تفعيلها والأخذ بآراء المحكمين ، وفى ضوء ماتقدم يصبح المقياس صادقا من وجهة نظر المحكمين .
  - ✓ الصدق العاملي: قبل إجراء التحليل العاملي تم حساب الاتساق الداخلي على استجابات العينة كخطوة استباقية للتحليل العاملي ، باستخدام معاملات ارتباط بيرسون ، وذلك تمهيداً لحذف أية فقرة لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى حد الدلالة الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$)، ويبين الجدول التالي نتائج هذه المعاملات لدى العينة الاستطلاعية.

ويتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات مقياس حمل السلاح والدرجة الكلية هى معاملات دالة إحصائياً ما عدا فقرة واحدة لم يصل ارتباطاتها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الأحصائية لدى العينة الكلية وهى الفقرة رقم (٤٦) لذا تقرر استبعادها من المقياس ليصبح عدد فقراته (٤٩) فقرة وهي التي سيتم إجراء التحليل العاملي لها.

جدول (١)معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس حمل السلاح للعينة الكلية (ن = ١٥٠)

رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠.٣٥٢**	دالة عند ٠.٠٥	٢٦	٠.٢٦٨**	دالة عند ٠.٠٥
٢	٠.٣٥٨**	دالة عند ٠.٠٥	٢٧	٠.٣٠١**	دالة عند ٠.٠٥
٣	٠.٣٣٨**	دالة عند ٠.٠٥	٢٨	٠.٢٩٣**	دالة عند ٠.٠٥
٤	٠.٤٠٧**	دالة عند ٠.٠٥	٢٩	٠.٣٣٨**	دالة عند ٠.٠٥
٥	٠.٣٨٦**	دالة عند ٠.٠٥	٣٠	٠.٢٣٠**	دالة عند ٠.٠٥
٦	٠.٣٥٩**	دالة عند ٠.٠٥	٣١	٠.٤٤٥**	دالة عند ٠.٠٥
٧	٠.٣٣٣**	دالة عند ٠.٠٥	٣٢	٠.٤٠٣**	دالة عند ٠.٠٥
٨	٠.٤٠٨**	دالة عند ٠.٠٥	٣٣	٠.٣٨٢**	دالة عند ٠.٠٥
٩	٠.٤٣٢**	دالة عند ٠.٠٥	٣٤	٠.٤٢٠**	دالة عند ٠.٠٥
١٠	٠.٤٢٨**	دالة عند ٠.٠٥	٣٥	٠.١٥٧**	دالة عند ٠.٠٥
١١	٠.٤٨٦**	دالة عند ٠.٠٥	٣٦	٠.٣٧٨**	دالة عند ٠.٠٥
١٢	٠.٤٢٩**	دالة عند ٠.٠٥	٣٧	٠.١١٩**	دالة عند ٠.٠٥
١٣	٠.٤٨٥**	دالة عند ٠.٠٥	٣٨	٠.١٦٩**	دالة عند ٠.٠٥
١٤	٠.٤٧٣**	دالة عند ٠.٠٥	٣٩	٠.٢٣٧**	دالة عند ٠.٠٥
١٥	٠.٤٨٦**	دالة عند ٠.٠٥	٤٠	٠.٢٠٠**	دالة عند ٠.٠٥
١٦	٠.١٧٨**	دالة عند ٠.٠٥	٤١	٠.٢٢٢**	دالة عند ٠.٠٥
١٧	٠.٣٥٧**	دالة عند ٠.٠٥	٤٢	٠.١١٦**	دالة عند ٠.٠٥
١٨	٠.٢٧٢**	دالة عند ٠.٠٥	٤٣	٠.٢٠٣**	دالة عند ٠.٠٥
١٩	٠.٣١٢**	دالة عند ٠.٠٥	٤٤	٠.١٩٢**	دالة عند ٠.٠٥
٢٠	٠.٣٩٢**	دالة عند ٠.٠٥	٤٥	٠.١٩٢**	دالة عند ٠.٠٥
٢١	٠.٤٢٧**	دالة عند ٠.٠٥	٤٦	٠.٠٩١	غير دالة
٢٢	٠.١٧٥**	دالة عند ٠.٠٥	٤٧	٠.١١٧**	دالة عند ٠.٠٥
٢٣	٠.١٤١**	دالة عند ٠.٠٥	٤٨	٠.٢٨٨**	دالة عند ٠.٠٥
٢٤	٠.٣٧١**	دالة عند ٠.٠٥	٤٩	٠.٣٣٤**	دالة عند ٠.٠٥
٢٥	٠.٤١٢**	دالة عند ٠.٠٥	٥٠	٠.١٩٧**	دالة عند ٠.٠٥

وبعد حساب الاتساق الداخلي تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات العينة الاسطلاعية (ن= ١٥٠) على مقياس حمل السلاح بعد استبعاد الفقرات التي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند حساب الاتساق الداخلي ، حيث بلغ عدد بنود المقياس (٤٩) فقرة فى صورته النهائية ، لمعرفة هل يوجد محور عام (بُعد عام) أم توجد محاور نوعية (أبعاد نوعية) تتفق وما ذكر في التراث والأدب النظري، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) لما تتسم به هذه الطريقة من استخلاص أقصى تباين ممكن، كما استخدم محك كايزر "Kaiser Criterion" في استخلاص العامل العام وهو مالا يقل جذره عن واحد صحيح (فرج ، ١٩٩١) ثم تم تدوير العوامل المستخرجة تدويرا متعامدا بطريقة "الفاريمكس Varimax واعتبر الباحثان التشبع المقبول للبند هو (٠.٠٣) على الأقل ، وبناءً على المحكات السابقة تم استخلاص أربعة عوامل من الدرجة الأولى لمقياس حمل السلاح استوعبت (٣٣.٤٣٩٪)من التباين الكلي للمقياس ويوضح جدول (٢) مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد.

جدول (٢)العوامل المستخلصة بعد التدوير المتعامد لمقياس حمل السلاح

رقم البند	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠.٦٨٧			
٢	٠.٦٧٢			
٣	٠.٦٢٣			
٤	٠.٦٠٢			
٥	٠.٥٥٠			
٦	٠.٥٤٠			
٧	٠.٥٣٥			
٨	٠.٥٣٥			
٩	٠.٥٣٢			
١٠		٠.٧٩٠		
١١		٠.٦٧٥		
١٢		٠.٦٤٤		
١٣		٠.٥٨٦		
١٤		٠.٥٥٤		
١٥		٠.٥٥٣		
١٦		٠.٥١٦		
١٧		٠.٤٩٦		
١٨		٠.٤٥٥		
١٩		٠.٤٢٨		
٢٠		٠.٧٧٦		
٢١		٠.٧٣٦		
٢٢		٠.٧٦٧		
٢٣		٠.٩٧٩		
٢٤			٠.٦٤٠	
٢٥			٠.٦٠٣	
٢٦			٠.٥٩٤	
٢٧			٠.٥٨٧	
٢٨			٠.٥٧٨	
٢٩			٠.٥٧٧	
٣٠			٠.٥٦٦	
٣١			٠.٥٥٧	
٣٢			٠.٥٥٣	
٣٣			٠.٥٣١	
٣٤			٠.٥٣١	
٣٥			٠.٥٠٧	
٣٦			٠.٤٩٨	
٣٧				٠.٥٩٤
٣٨				٠.٥٤٦
٣٩				٠.٥٣٨
٤٠				٠.٥٣٨
٤١				٠.٥٣٤
٤٢				٠.٥١٢
٤٣				٠.٥١١
٤٤				٠.٥٠٨
٤٥				٠.٤٦٤
٤٦				٠.٤٤٧
٤٧				٠.٤٤٦
٤٨				٠.٣٨٠
٤٩				٠.٣٧٩
الجذر الكامن	٦.٩٧	٣.٨٠	٣.١٨	٢.٧٤
نسبة التباين	١٣.٩٥٤	٧.٦١٧	٦.٣٧٧	٥.٤٩١

يتضح من جدول(٢) أن التحليل العاملي لمقياس حمل السلاح أسفر عن أربعة عوامل ، وقد تراوح الجذر الكامن بين (٦.٩٧) للعامل الأول و(٢.٧٤) للعامل الرابع.

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق هي "معادلة الفا كرونباخ التجزئة النصفية" حيث من الأفضل استخدام عدة طرق عند حساب الثبات لأن طريقة واحدة لا تكفي إذ إن كل طريقة تهدف إلى تحقيق مطلب سيكومتري، فمثلا طريقة إعادة التطبيق توضح الثبات عبر الزمن أما التجزئة النصفية فهي حساب الثبات عبر خلايا المقياس.

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة أستطلاعية من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة بلغت (١٥٠) طالبا، ويمكن أن نوضح معامل الثبات من خلال (معامل ألفا والتجزئة النصفية) وذلك للمقياس ككل ولمكوناته الفرعية في الجدول (٣):

جدول (٣) معامل ثبات مقياس حمل السلاح(معامل ألفا ، التجزئة النصفية)

طرق حساب الثبات / ابعاد المقياس	معامل الفا	التجزئة النصفية
العامل الأول	٠.٨٥	٠.٨٦
العامل الثاني	٠.٨٤	٠.٧٩
العامل الثالث	٠.٧٠	٠.٧٠
العامل الرابع	٠.٧٥	٠.٦٦
المقياس ككل	٠.٩٥	٠.٨٨

ويتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية مرتفعة فقد تراوحت ما بين (٠.٧٠ ـ ٠.٩٥) بالنسبة لمعامل ألفا، كما تراوحت بين (٠.٦٦ ـ ٠.٨٨) بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية مما يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مقبولة.

- المرغوبية الاجتماعية : لقد تم تفعيل المرغوبية الاجتماعية من خلال توزيع فقرات المقياس بطريقة عشوائية بما لا يوحي لعينة البحث بالاتجاهٍ نحو إجابة معينة، كما صيغت بعض الفقرات في صورة سلبية، فضلا عن أنه روعي أن لا تبدأ العباراة بكلمة نافية أو تتضمن عبارات مركبة ومزدوجة.

- **المعالجة الاحصائية** :

تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج spss وتم استخدام النسب المئوية كأسلوب إحصائي.

- **النتائج** :

- **السؤال الأول** :

ما حجم ظاهرة حمل السلاح بين طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم وضع عدد من الفقرات تتعلق بحيازة السلاح وطلب من أفراد العينة الإجابة (موافق ـ محايد ـ غير موافق) والأسئلة كالتالي:

- الكثير من أصدقائي ومعارفي يملكون السلاح.
- أحمل السلاح كما يحمله الكثير من أصدقائي.

أجاب (٤٩٪) من أفراد العينة بموافق على السؤال الأول، و أجاب (١٨٪) بموافق على السؤال الثاني، كما يتضح من الجدول (٤)، ومن خلال ذلك يتضح أن هناك تحفظاً عن الإجابة على السؤال المباشر عن حمل السلاح والتي أظهرت أن نسبة من يحملون السلاح من أفراد العينة تبلغ (١٨٪) بالرغم من أن الإجابة عن السؤال عن من يحمل السلاح من الأصدقاء والمعارف بلغت(٤٩٪)، مما يوحي بأن النسبة الحقيقة قد تكون أكبر بكثير.

- **السؤال الثاني**:

هل حمل السلاح يعد ظاهرة مقبولة اجتماعياً لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بوضع مجموعة من الفقرات تقيس مدى تقبل أفراد العينة لوجود السلاح كما في الجدول (٤).

جدول (٤)إجابة أفراد العينة عن أسئلة المحور الأول (القبول الاجتماعي لظاهرة حمل السلاح)

م	الفقرة	النسبة المئوية		
		موافق	محايد	غير موافق
١	حمل السلاح يساعد الشخص على الدفاع عن نفسه فيما لو تعرض لهجوم لاقدر الله.	٦٢.٦	٢٧.١	١٠.٣
٢	الكثير من أصدقائي ومعارفي يملكون السلاح.	٤٩.٠	٢٩.٦	٢١.٤
٣	استخدام السلاح في الاحتفالات وتمسك البعض بذلك ماهو إلا إرث قبلي يصعب التخلص منه.	٤٨.٥	٢٧.٤	٢٤.١
٤	حمل السلاح ضرورة مهما كان نوعه.	٢٢.٩	٣٦.٩	٤٠.٢
٥	استخدام السلاح في المناسبات والزواجات يعتبر أمراً لابد منه لأنه يعبر عن القوة والمكانة التي تميز القبيلة.	٢١.٦	٣٥.٧	٤٢.٧
٦	حمل السلاح أمر عادي ومقبول اجتماعياً.	٢٠.٦	٣٢.٤	٤٧.٠
٦	أحمل السلاح كما يحمله الكثير من أصدقائي.	١٧.٨	١٩.٦	٦٢.٦
٨	استخدام السلاح و إطلاق الأعيرة النارية بمنطقة عسير أمر ضروري لا يمكن الاستغناء عنه.	١١.٦	٢٠.٦	٦٧.٨
٩	حمل السلاح نوع من الرجولة والشجاعة.	٩.٠	١٩.٦	٧١.٤

يوضح الجدول(٤) استجابات أفراد العينة لهذه الأسئلة حيث اعتبر (٢١٪) من أفراد العينة أن حمل السلاح أمر عادي ومقبول اجتماعياً كما يرى (٢٢٪) أن استخدام السلاح في المناسبات وخصوصاً مناسبات الزواج يعتبر امراً لابد منه لأنه يعبر عن القوة والمكانة التي تميز القبيلة. كما اعتبر نصف أفراد العينة أن استخدام السلاح في الاحتفالات وتمسك البعض بذلك ماهو إلا إرث قبلي يصعب التخلص منه. وبرر(٦٣٪)من أفراد العينة وجود السلاح بأهميته في حالة الدفاع عن النفس. وبصفة عامة تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحكيمي(٢٠٠٥) والتي اجريت في اليمن وخلصت إلى أن العادات والتقاليد والنظرة الإيجابية لحمل السلاح تلعب دوراً مهماً في قرار حمل السلاح .

- **السؤال الثالث** :

ما الأسباب التي دعت طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد لحمل السلاح؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بوضع مجموعة من الفقرات تقيس الأسباب المحتملة لحمل السلاح كما في الجدول (٥):

جدول (٥) إجابة أفراد العينة على أسئلة المحور الثاني (أسباب حمل السلاح)

م	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
١	هناك علاقة بين ارتفاع مستوى التعليم والوعي وانخفاض نسبة انتشار السلاح	٥٣.٠	٣٤.٧	١٢.٣
٢	أحمل السلاح لكي أدافع به عن نفسي	٤٧.٧	٢٧.٩	٢٤.٤
٣	كثرة مشاهد العنف في التلفزيون أو الألعاب الإلكترونية يعتبر محفزا لحمل السلاح	٤١.١	١٩.٣	٣٩٠٢
٤	أرى أن من يحملون السلاح عادة يميلون لأن يكونوا أشخاصاً عنيفين أو ميالين للعنف	٣٩.٢	٣٢.٩	٢٧.٩
٥	الحصول على السلاح أمر سهل بما فيها السلاح الناري	٣٥.٢	٢٥.٩	٣٨.٩
٦	من أسباب حمل السلاح عدم تطبيق النظام من الجهات المسؤولة	٢٨.٩	٢٨.١	٤٣.٠
٧	العنف المنتشر في العالم وخصوصاً في الدول المجاورة يدفعني لحمل السلاح	٢٥.٦	٢٦.٩	٤٧.٥
٨	أحمل السلاح لأنه إرث عائلي وقبلي	٢٤.١	٢٦.١	٤٩.٧
٩	الحصول على السلاح من حقوقي المشروعة ، حتى لو تعارض ذلك مع الأنظمة والقوانين .	٢١.٦	٢٢.٦	٥٥.٨
١٠	أشعر بالفخر حينما أحمل السلاح	١٥.١	٢٣.٦	٦١.٣
١١	أحمل السلاح لعدم شعوري بالأمان	١٣.٦	٢٠.٦	٦٥.٨
١٢	أحمل السلاح لأنه يمثل جزءا من شخصيتي	١٢.٣	١٨.٨	٦٨.٨
١٣	أحمل السلاح تقليداً للآخرين(أقارب - أصدقاء – زملاء ...الخ)	١٠.٦	٢٠.٤	٦٩.١
١٤	أحمل السلاح لكي يهابني الآخرون	٩.٠	١٤.٦	٧٦.٤

يتضح من الجدول (٥) أن السبب الأول لحمل السلاح من وجهة نظر أفراد العينة هو قلة الوعي نتيجة لانخفاض مستوى التعليم (٥٣٪)، يليه الدفاع عن النفس (٤٧.٧٪)، ثم كثرة مشاهدة العنف في التلفزيون أو الألعاب الإلكترونية (٤١.١٪)، ثم الميل الفطري للعنف عند بعض الأشخاص بنسبة بلغت (٣٩.٢٪)، تلاه سهولة الحصول على السلاح(٣٥.٢٪). في المقابل فإن أقل مسبب لحمل السلاح هو ارهاب الآخرين (٩٪)، يليه تقليد الآخرين(١٠.٦٪)، ثم اعتبار السلاح جزء من الشخصية (١٢.٣٪)، وعدم الشعور بالأمان (١٣.٦٪).

ومرة أخرى تتفق هذه الدراسة مع دراسة الحكيمي (٢٠٠٥) والتي خلصت إلى أن من أهم أسباب حمل السلاح هو الدفاع عن النفس، بالإضافة للعادات والتقاليد والنظرة الإيجابية لحمل السلاح وعدم تطبيق النظام. كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة الطريف (٢٠١٤)، والتي خلصت إلى أن من أهم أسباب حمل السلاح هو الدفاع عن النفس وسهولة الحصول على السلاح وعدم وجودالعقاب الصارم أو القانون الرادع لمن يحمل السلاح. كما تتفق نتائج

هذه الدراسة مع دراسة هاشم (٢٠٠٨) التي أظهرت أن العوامل الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالعادات والتقاليد القبلية تأتي في مقدمة الأسباب الداعية لحمل السلاح، وأن سطوة النظام العائلي والقبلي يعتبر أحد أهم أسباب حيازة السلاح في صعيد مصر، تلتها العوامل المرتبطة بشخصية الفرد. كما أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة يرون أن حيازة السلاح ضرورية للدفاع عن النفس. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن السبب الرئيس الثاني لحمل السلاح هو الدفاع عن النفس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Cook & Ludwig, 2006).

- **السؤال الرابع** :

هل هناك علاقة بين حمل السلاح واستخدامه؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بوضع مجموعة من الفقرات تقيس العلاقة المحتملة بين حمل السلاح واستخدامه كما في الجدول (٦).

جدول (٦) إجابة أفراد العينة عن أسئلة المحور الثالث(العلاقة بين حمل السلاح واستخدامه)

م	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
١	سبق وشاهدت شباناً يستخدمون السلاح للاحتفال أو الاستعراض	٨١.٤	٩.٨	٨.٨
٢	سبق وأن حملت السلاح بهدف إلحاق الأذى بشخص ما	٧٧.٦	١٤.٣	٨.٠
٣	أرى أن وجود السلاح بكثرة يؤدي إلى ارتفاع نسبة الجريمة	٧٤.٩	١٣.٣	١١.٨
٤	أعرف شخصاً أو أكثر تعرض للإصابة بسبب السلاح	٦٥.١	١٧.٨	١٧.١
٥	أعرف شخصا أو اكثر قد توفي نتيجة الاعتداء عليه بسلاح	٦٢.١	١٥.٦	٢٢.٤
٦	أرى أن مجرد حمل السلاح قد يؤدي إلى استخدامه	٥٨.٥	٢٤.١	١٧.٣
٧	سبق وشاهدت شبان يستخدمون السلاح للاعتداء على الآخرين أو إزعاجهم	٥٠.٨	١٩.٦	٢٩.٦
٨	لدى سلاح وأستخدمه فقط للصيد	٣٢.٩	٢٨.٩	٣٨.٢
٩	سبق وأن استخدمت السلاح الذي أحمله	٢٦.٩	١٩.١	٥٤.٠
١٠	أحمل السلاح لكني لن استخدمه مهما كان السبب	٢٤.٩	٢٩.٤	٤٥.٧
١١	سبق وأن حملت السلاح و أوشكت على استخدامه	٢٤.٦	٢١.١	٥٤.٣
١٢	سبق وأن تعرضتِ لهجوم (مشاجرة - محاولة خداع - وسرقة).... ونجحتِ فيه عن الدفاع عن نفسي باستخدام سلاح	٢٣.٤	١٧.٦	٥٩.٠
١٣	أحمل السلاح وقد أستخدمه عندما أغضب أو أثور	١١.٦	٢١.١	٦٧.٣

ويتضح من الجدول (٦) أن (٧٧.٦٪)من أفراد العينة أفادوا بأنه سبق لهم حمل السلاح بهدف إلحاق الأذى بالآخرين، فيما أقر (٧٥٪)بوجود علاقة بين كثرة وجود السلاح وارتفاع نسبة الجريمة، كما يرى (٥٨.٥٪) أن مجرد حمل السلاح قد يؤدي إلى استخدامه. كما أقر (٢٧٪) بأنهم سبق لهم استخدام السلاح و(٢٣.٤٪)سبق لهم استخدامه في حالة دفاع عن النفس، بينما أفاد (٢٤.٦٪) بأنهم حملوا السلاح و أوشكوا على استخدامه. وتقريبا(٦٥.١٪)من أفراد العينة أفادوا بمعرفتهم لأشخاص قد أصيبوا بسبب استخدام السلاح و(٦٢.١٪)(أفادوا بمعرفتهم لشخص أو أكثر توفي بسبب السلاح، وتقريبا(٥١٪) قد شاهدوا شبانا آخرين يستخدمون السلاح للإعتداء أو إزعاج الآخرين. هذه الأرقام تعكس بشكل واضح أن هناك علاقة بين وجود السلاح واستخدامه أو إمكانية استخدامه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ستكلي وآخرين (٢٠١٥) التي خلصت إلى أن هناك علاقة بين حمل السلاح واستخدامه وأن الطلاب ضحايا العنف هم أكثر الطلاب حملاً للسلاح في جميع الدول التي عملت بها الدراسة . كما تتفق مع دراسة Cook & Ludwig (2006) والتي أشارت إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين بنسبة حمل السلاح ونسبة العنف والجريمة بين الشباب. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة لوري وآخرين (1998) Lowary et al.,التي أجريت مع المراهقين الأمريكيين وخلصت إلى أن المراهقين الذين يحملون السلاح تورطوا في عراك مقارنة بمن لا يحملونه. كما أن هناك العديد من الدراسات الآخرى والتي أثبتت هذه العلاقة مثل دراسة Valois and McKewon (1998) و دراسة DuRant et al., (1994).

- **السؤال الخامس** :

كيف يمكن الحد من ظاهرة حمل السلاح ؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بوضع مجموعة من العبارات التي تتحدث عن وسائل التوعية أو التصدي لمشكلة حمل السلاح سواء في المنزل أو المدرسة والجامعة ووسائل الإعلام و الجهات الأمنية المختصة كما في الجدول(٧).

جدول (٧) إجابة أفراد العينة عن أسئلة المحور الرابع (طرق الحد من ظاهرة حمل السلاح)

م	الفقرة	النسبة المئوية		
		غير موافق	محايد	موافق
١	توجد إرشادات بالكلية تحذر من خطورة حمل السلاح وعواقبه	٦٠.٣	١٩.٣	٢٠.٤
٢	قامت الجامعة بمناشط متعددة توضح خطورة حمل السلاح عل الفرد والمجتمع	٥٩.٣	٢٦.٤	١٤.٣
٣	حضرت جلسات توعية بمخاطر حمل السلاح (محاضرات، ندوات.....)	٠.٥٣	٢٣.٤	٢٣.٦
٤	تم توزيع نشرات في الجامعة للتوعية بمخاطر حمل السلاح	٥٢.٨	٣٠.٧	١٦.٦
٥	هل توجد توعية للطلاب وأولياء أمورهم بمخاطر حمل السلاح أو أية أدوات خطرة	٣٦.٧	٣٥.٤	٢٧.٩
٦	أرى أن وسائل الإعلام تقوم بدورها المطلوب في التوعية بمخاطر حمل السلاح	١٨.٣	٢٧.٩	٥٣.٨
٧	يجب أن تقوم المساجد بالتوعية بمخاطر حمل السلاح	١٦.٦	٢٣.٤	٠.٦٠
٨	أرى أنه من الضروري إجراء عملية تفتيش مباغته للطلاب في المدارس للتأكد من عدم حملهم لآلات حادة أو أي نوع من الأسلحة .	١٤.٣	١٥.٦	٧٠.١
٩	يجب تغليظ العقوبات على من يحملون السلاح من غير رجال الأمن	١٣.١	٢٧.١	٥٩.٨
١٠	أرى أنه يجب إصدار نظام صارم يجرم حمل السلاح لغير المختصين	١١.٨	٢٢.٩	٦٥.٣
١١	أرى أنه من الضروري توعية أولياء أمور الطلاب بمخاطر حمل أبنائهم للسلاح أو أية أدوات أخرى حادة.	٨.٣	١٤.٦	٧٧.١
١٢	أوئيد وجود أندية مرخصة لتعليم الرماية تلبي فضول الشباب بدلا من استخدام السلاح في المناسبات والاحتفالات	٨.٠	١٤.٣	٧٧.٦
١٣	يجب معاقبة الطلبة الذين يحضرون السلاح للجامعات بشكل صارم	٨.٥	١٤.٣	٧٧.١
١٤	يجب أن تقوم الجهات الأمنية المختصة بزيارة الجامعات وتقديم محاضرات عن خطورة حمل السلاح ومايتنتج عنه من مآسي	٤.٨	١٣.٣	٨١.٩

ويتضح من الجدول (٧) أن ما نسبته (٦٠٪) من أفراد العينة يرون أن هناك ضعفاً في التوعية بمخاطر حمل السلاح في الجامعات، وأن هذا الضعف يمتد ليشمل أولياء أمور الطلبة الذين لايتلقون بدورهم برامج توعية كافية بخطورة حمل السلاح، مما قد يتسبب في تساهلهم مع أبنائهم عندما يحملون السلاح. كما يرى نصف أفراد العينة أن وسائل الإعلام تقوم بدورها في التوعية بمخاطر حمل السلاح. وفيما يختص بالإجراءات التي يجب اتباعها للحد من هذه الظاهرة ترى نسبة كبيرة من أفراد العينة (٨٢٪) أن الجهات الأمنية يجب أن تقوم بزيارات للجامعات لتقديم المحاضرات التي تتحدث عن خطورة حمل السلاح وما ينتج عنه من مآسي، كما يرى (٧٠٪) من أفراد العينة أنه يجب القيام بعمليات تفتيش للطلبة للتأكد من عدم حملهم للسلاح والآلات الحادة ويرى(٧٧٪) أنه يجب معاقبة الطلاب الذين تثبت إدانتهم بحمل السلاح في الجامعات بشكل صارم. كما يرى (٦٠٪) أنه يجب حصر السلاح بيد رجال الأمن وتغليظ العقوبات على من يحمله من دونهم. ولإشباع الفضول لدى بعض الشباب فيما يتعلق بالسلاح، ويؤيد(٧٧.٦٪)من أفراد العينة وجود أندية مرخصة لتعليم الرماية تلبي هذا الفضول.

- **ملخص النتائج** :

- تبلغ نسبة من يحملون السلاح من أفراد عينة الدراسة (١٨٪)، على الرغم من أن الإجابات عن بعض الأسئلة الأخرى توحي بان النسبة قد تكون أعلى بكثير.
- اعتبرت نسبة كبيرة من الطلبة (٦٢٪) أن حمل السلاح أمر ضروري لأنه يساعد على الدفاع عن النفس، كما اعتبر ما نسبته (٤٨٪)من الأفراد أن حمل السلاح إرث قبلي يصعب التخلص منه، واعتبر (٢٠٪) أن حمله أمرٍ عادي ومقبول اجتماعياً، هذه الإحصاءات قد تعني أن هناك قبولاً اجتماعياً لمسألة حمل السلاح.
- بررت نسبة كبيرة من أفراد العينة أسباب حمل السلاح بانخفاض الوعي بخطورة حمل السلاح (٥٣٪) والدفاع عن النفس (٤٧٪) كما أن هناك العديد من الأسباب الأخرى منها مايرتبط بظروف التعرض الدائم للمشاهد العنيفة التي تعرض في وسائل الإعلام المختلفة ومنها ماقد يرتبط بالخصائص النفسية للشخص كالميول للعنف والتقليد للآخرين وعدم الشعور بالأمان. كما برزت مسألة سهولة الحصول على السلاح وعدم تطبيق الأنظمة بصرامة كأسباب رئيسية من أسباب حمل السلاح.
- تقريباً (٧٧٪) أقروا بأنه قد سبق لهم حمل السلاح بهدف إلحاق الأذى بشخص ما.
- يرى ما نسبته (٧٥٪) من أفراد العينة أن كثرة وجود السلاح يؤدي إلى زيادة نسبة انتشار الجريمة، كما يرى ما نسبة (٥٨.٥٪) أن مجرد حمل السلاح قد يؤدي إلى استخدامه، كما أن أكثر من (٦٢٪) من أفراد العينة يعرفون

شخصاً أو أكثر قد قتل و(٦٥٪) آخرين يعرفون شخصاً أو أكثر تعرض للإصابة بسبب السلاح.

- أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٠٪) يرون أن هناك ضعفاً في التوعية بمخاطر حمل السلاح سواء في الجامعات أو مدارس التعليم العام وأن هذا الضعف يمتد ليشمل أولياء أمور الطلاب الذين لايتلقون بدورهم برامج توعية كافية بخطورة حمل السلاح، مما قد يتسبب في تساهلهم مع أبنائهم عندما يحملون السلاح.
- ترى نسبة عالية من أفراد العينة أنه يجب القيام بجولات تفتيشية على طلاب المدارس للتأكد من عدم حملهم للسلاح ومعاقبة من يثبت حمله للسلاح.
- ترى نسبة كبيرة من أفراد العينة أنه يجب على الجهات المعنية التوجه للمدارس والجامعات لزيادة التوعية بخطورة حمل السلاح .
- ترى نسبة كبيرة من أفراد العينة انه يجب فتح أندية خاصة لتعليم الرماية وتكون مرخصة ومراقبة لتلبية فضول الشباب فيما يختص بالسلاح .

- **التوصيات**:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان، يمكن التوصية بما يلي:

- ضرورة احتواء المناهج الدراسية على موضوعات توعوية للحد من ظاهرة حمل السلاح.
- قيام مؤسسات المجتمع المدني، والأمني بالتوعية للحد من هذه الظاهرة باستخدام كافة الطرق والوسائل.
- ضرورة زيادة الأنشطة المفيدة التي يمكن أن ينخرط فيها الشباب من خلال الأندية الرياضية وبقية مؤسسات المجتمع المدني لما في ذلك من تنمية لقدراتهم العقلية والبدنية وإشغال أوقات فراغهم بما يفيد.
- تطبيق الأنظمة والتشريعات التي تجرم استخدام السلاح في الأفراح والمناسبات بطريقة صارمة، واعتبار ما ينتج عن استخدامها من قتل وإصابات جرائم متعمدة.
- لتلبية الفضول فيما يتعلق بالسلاح يمكن إنشاء أندية مرخصة للتدريب على الرماية بطريقة آمنة وتكون رافدا لتزويد الأندية الرياضية والقوات المسلحة بالأفراد الأكثر مهارة في الرمي وتوفر في نفس الوقت بيئة آمنة لممارسة هواية الرمي تحت إشراف متخصصين.

- **البحوث والدراسات المستقبلية** :

- تناولت هذه الدراسة عينة من طلبة كلية التربية (ذكور) وسيكون من المناسب دراسة هذه الظاهرة بين الإناث لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق خصوصا وأن الدراسات الأخرى في الدول الغربية أثبتت أن الإناث أيضا يحملن الأسلحة ويحضرنها للمدارس والجامعات، بينما تغيب تماما الدراسات المشابهة في الوطن العربي.

- تناولت هذه الدراسة مشكلة حمل السلاح من وجهة نظر طلبة الجامعة وسيكون من المناسب إجرى دراسات أخرى مشابه بين طلاب التعليم العام واستنتاج الفروق بين المرحلتين.
- تناولت هذه الدراسة طلبة كلية التربية كونهم معلمي المستقبل وسيسهمون في نقل أفكارهم ومعتقداتهم للطلبة الذين يدرسونهم إلا انه من الصعب تعميم نتائجها لذا سيكون من المناسب عمل دراسات مشابهه تشمل طلاب الجامعة من جميع التخصصات لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق تعود للتخصص الذي يدرسه الطالب.

• المراجع :

- البداينة ، ذياب .(٢٠٠٩). عوامل الخطورة في البيئة الجامعية لدى الشباب الجامعي في الأردن، عمان: المجلس الأعلى للشباب ومراكز إعداد القيادة الشبابية ، عمان ، الأردن.
- الحكيمي، أحمد عبدالسلام .(٢٠٠٥). الأسلحة الصغيرة باليمن دراسة ميدانية اجتماعية لسوء الأستخدام ، اليمن، مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الانسان.
- الخضور، ابراهيم .(٢٠٠٦).التغير الاجتماعي بين القوةٍ والسياسة: دراسة في أسباب العنف الاجتماعي (روسيا، الصين ، كوبا ،اليابان) نموذجا. مجلة جامعة دمشق ، (22)1+2، 301 -349.
- السلاح. (n.d) في موسوعة ويكيبيديا. تم استخراجه من https://ar.wikipedia.org/wiki /%D8%B3%D9%84%D8%A7%D8%AD:
- الطريف، غادة بت عبدالرحمن .(١٤٣٥).جرائم السلاح الأبيض لدى الأحداث الجانحين دراسة ميدانية مطبقة على الأحداث الجانحين المودعين بدور الملاحظة بالمملكة العربية السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريبية ، (٢٩) ، ٢.
- الطويل، عزت .(٢٠٠٢). سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر ، أسباب العنف "مجلة النفس المطمئنة ، مجلة الطب النفسي ، الجمعية العالمية للصحة النفسية" العدد(٦٩) يناير .
- الطويل، هاشم محمد .(٢٠١١). الأسباب الاجتماعية والاقتصادية للعنف المجتمعي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين . المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية ،(٤)، ١ ، ١ ـ ٢٤.
- الوريكات، عايد .(١٩٩٦). الرأي العام والمشاكل الاجتماعية : دراسة استطلاعية في محافظة الكرك. مؤتة للبحوث والدراسات ،(١١)، ٣، ٢٣٣ ـ ٢٧٢.
- جميل، أسماء .(٢٠٠٧). العنف الاجتماعي : دراسة لبعض مظاهره في المجتمع العراقي مدينة بغداد نموذجاً. درا الشؤون الثقافية العامة في بغداد ، العراق.
- شيحه، عبد المجيد عبد التواب .(١٩٨٥).النظرية التربوية لأميل دور كايم ، الطبعة (١) القاهرة: عالم الكتب.
- عبد القوى، سامي .(١٩٩٥). علم الفسيولوجى ، القاهرة :دار النهضة المصرية الطبعة (٢).
- لوخ، مارك .(٢٠٠٣). تقرير مسح الأسلحة الصغيرة (نيويورك الكتاب السنوي لمسح الأسلحة الصغيرة .

- ملكوش، رياض .(٢٠٠٠). الدعم الاجتماعي والتكيف الطلابي لدى طلبة الجامعة الأردنية، دراسات ، العلوم التربوية ، ٢٧(١) ، ١٧١ ـ ١٦١.

- هاشم، احمد صلاح الدين. (٢٠٠٨).حيازة السلاح والمجتمع المدنى بين الواقع المتأزم والمأمول المجلة المصرية للتنمية والتخطيط . (١٦) ١، ١٠٧ ـ ١٦٢.

- Baron, R.E.(1998). Psychology.(4thed)., Boston: Allyn and Bacon.43- 79.

- Cook, P. J. & Ludwig, J. (2006).Does gun prevalence affect teen gun carrying after all? DOI: 10.1111/j.1745-9125.2004.tb00512.

- DuRant,R.H.,Getts, A.G.,Cadenhead,C.(1995).The association between weapon carrying and the use of violence among adolescents living in and around public housing.Journal of Adolescence,18,579–592

- Kulig,J.,Valentine,J.,Griffith,J.Ruthazer,R.(1997).Predictive model of weapon carrying among urban high school students. Journal of Adolescence health, 22 (4), 312-319

- Loeber, R., Jeffrey, D., Burke, Mutchka, J,. Benjamin B. &Lahey (2004). Gun carrying and conduct disorder: A Highly combustible combination?implications for juvenile justice and mental and public health free.

- Lowry R,Powell K.E,Kann L.,Collins J.L,and Kolbe L.J. (1998).Weapon-carrying,physical fighting,and fight-related injury among U.S.adolescents. American Journal of Preventive Medicine, 14 (2), 122-129.

- Perry, B. (1995). Incubated in terror:Neurodevelopment factors in the cycle of violence. In J.D. Oscfaky Ced. Children, youth and violence. New York. The Guilford Press.

- Pickett,W.Craig,W.,Harel,Y.,H.Cunningham,J.,Simpson,K., Molcho,M.,Mazur,M.,Dostaler,S.,Overpeck,M.,Currie,C.(2005) Cross-national Study of fighting and weapon carrying as determinants of adolescent injury.Pediatrics, 116 (6) 855 -863.

- Stickley, A., Koyanagi, A., Koposov, R. A. Blatný, M. Hrdlička, M. Schwab-Stone,M.,and Ruchkin,V.(2015)Correlates of weapon carrying in school among adolescents in three countries. American Journal of Health Behavior 39 (1), 99-108.

- Valois,R.F.,McKewon,R.E.(1998).Frequency and correlates of fighting and carrying weapons among public school adolescents. American Journal of Health Behavior,22 (1) 8-17

- Weapon Law and Legal Definition. (n.d). In US Legal. Retrieved from http://definitions.uslegal.com/w/weapon/

- Webster,D.W.,Gainer,P.S.,and Champion,H.R.,(1993).Weapon carrying among inner-city junior high school students: defensive behavior vs aggressive delinquency.American Journal of Public Health, 83(11): 1604–1608
- Ybarra,M.L.,Huesmann,L.R.,Korchmaros,J.D.,&Reisner,S.L. (2014).Cross sectional associations between violent video and computer game playing and weapon carrying in a national cohort of children. Aggressive Behavior,40,345-358.

****

البحث الحادى عشر :

المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس

إعداد :

د/ ريهام رفعت محمد عبد العال

أستاذ التربية البيئية المساعد

قسم العلوم التربوية والإعلام البيئي

معهد الدراسات والبحوث البيئية جامعة عين شمس

" المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس "

د/ ريهام رفعت محمد عبد العال

- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة الى التعرف على أبعاد المواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس وعلاقتها بمتغيرات الجنس والكلية (نظرية ـ عملية) والدرجة العلمية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى واستخدمت استبانة مكونة من (٦٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد(العدالة البيئية ـ الحقوق البيئية ـ المسئولية البيئية ـ المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى) وقد تأكدت الباحثة من صدقها وثباتها وطبقت على عينة قوامها (٢٦٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس. وقد أظهرت النتائج وجود فروق فى المتوسطات الحسابية لدرجة تصور أعضاء هيئة التدريس في جامعة عين شمس لأبعاد المواطنة البيئية حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد الحقوق البيئية وعكس درجة تصوركبيرة جدا ، يليه بُعدى المسئولية البيئية والمشاركة فى اتخاذ القرار البيئى وعكسا كذلك درجة تصوركبيرة وأخيرا بُعد العدالة البيئية وعكس درجة تصور متوسطة ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) تعزى لمتغيرى الكلية والدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية : المواطنة البيئية ، التصورات ، أعضاء هيئة التدريس .

Environmental Citizenship from the Perspective of University Staff Member's in Ain shams University

Dr. Reham Refaat Mohammed Abdelaal

Abstract :

The study aimed at identifying the dimensions of environmental citizenship from the perspective of University staff members in Ain shams University, and its relation with some variables including gender, the college (theoretical and practical) and the scientific degree. The Study was done using the descriptive approach, and a questionnaire consisting of (63) items distributed on four dimensions (Environmental Justice – Environmental Rights –Environmental Responsibility and participation in environmental decision-making) , The researcher checked its validity and reliability and was applied on a sample consists of (268) University staff Member's. The results of the study showed that there were differences in the average of the degrees of perception of Ain Shams university staff members of dimensions of the environmental citizenship. The dimension of environmental rights came in the first degree, as it reflected very big degree of perception, followed by both dimensions of environmental responsibility and participation in environmental decision-making, which reflected big degree of perception, and finally the dimension of environmental justice which reflected medium degree of perception. The study also showed that there no were statistically significant differences related to gender, while there were statistically significant differences at the level of (0.05) related to variables the college and the scientific degree.

Keywords: Environmental Citizenship, the perspective, University staff members.

• **مقدمة** :

حظيت تنمية المواطنة بمكانة كبيرة في الأجندة التربوية في كثير من دول العالم في العقدين الأخيرين ، وظهر هذا جلياً فى تحديد الاساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن تحقق المواطنة الفعالة (Active Citizenship) حيث ساهمت التعددية الثقافية ، و أنشطة مؤسسات المجتمع المدني، وظهور العولمة فى مناقشة مفاهيم جديدة مرتبطة بالمواطنة مثل المواطنة العالمية (Global Citizenship)، والمواطنة الرقمية (Digital Citizenship)، والمواطنة البيئية (Environmental Citizenship) أو المواطنة الخضراء (Green Citizenship).

والمواطنة مشتقة من الوطن حيث ترتبط الوطنية بمفهوم حب الوطن Patriotism في إشارة واضحة إلى مشاعر الحب والارتباط بالوطن وما ينبثق عنها من استجابات عاطفية ، أما المواطنة Citizenship فهي صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية ، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات.(الجبوري ،٢٠١٠)

وفي القرن الحادي والعشرين شهد مفهوم المواطنة تطوراً اتسم بالعالمية وتحددت مواصفات المواطنة العالمية بالاعتراف بوجود ثقافات مختلفة / احترام حق الغير وحريته/احترام الاديان السماوية والمذاهب المختلفة / فهم الايديولوجيات السياسية / فهم اقتصاديات العالم / الاهتمام بالشؤون الدولية تشجيع السلام الدولي/إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف.(Holmes ,1980) .

وقد أستندت المواطنة العالمية على ركيزتين الأولى تتمثل فى عالمية التحديات كعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية ، وعدم المساواة فى امتلاك تقنيات معلومات ، والتدهور البيئي وتهديد السلام ، أما الثانية فتتمثل فى أن هناك مجتمعات ذات ديانات وثقافات وأعراف وتقاليد ونظم مختلفة ولقد أسفرت الاجتهادات المعاصرة لتحليل طرق هذه المعادلة عن تفاعلات جديدة تتلخص في صياغة عناصر جديدة للمواطنة ، وتأسيس مصطلح جديد في الخطاب المعاصر هو (المواطنة العالمية) أو (المواطنة عديدة الأبعاد) والتى شملت (البعد الشخصي ـ البعد الاجتماعي ـ البعد المكاني ـ البعد الزماني) وأوصت المؤسسات السياسية والتربوية تحقيقها من خلال العناصر التالية (الإحساس بالهوية / التمتع بحقوق المواطنة / المسؤوليات والالتزامات والواجبات / قبول قيم اجتماعية أساسية) (John et al, 2000)

لذلك نجد أن قيم المواطنة فى المناهج الدراسية وتدريب الطلاب على ممارستها داخل المجتمع يؤدى الى تقدم المجتمع أنطلاقا من كونها تعد مكون أصيل من مكونات الدولة الديمواطية المعاصرة وهى تجسيد لشعب يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر والتمسك بالتسامح تجاه التنوع الذى يزخر به المجتمع. (أبو غريب ، ٢٠٠٨)

وعلى صعيد آخر اتسمت قضية المواطنة بالجدل فى الأدبيات الخضراء منذ التسعينيات فى القرن العشرين، وقد أصبحت بعض المفاهيم مثل المواطنة البيئية تنطوي على روابط بين السياسات الخضراء ونظريات المواطنة حيث ظهر مفهوم المواطنة البيئية في العديد من المقالات منذ التسعينيات في الوثائق السياسية والأوساط الأكاديمية ، وعلى الرغم من الانتشار الواسع لاستخدام هذه المصطلحات، إلا أن العلاقة بين الفكر السياسي والمواطنة الخضراء لازالت تحتاج إلى العديد من الأبحاث والدراسات لتوضيحهما.(MacGregor , 2006)

كما أن مصطلح المواطنة البيئية ليس واسع الانتشار بالقدر الكاف لأنه لا يزال من المفاهيم الوليدة حيث ظهرت العديد من المفاهيم ذات العلاقة بالمواطنة والبيئة، ومنها المواطنة الايكولوجية Ecological Citizenship (Dobson & Ángel 2005 ;Smith ,1998) والمواطنة الخضراء Green Citizenship (Dean ,2001 ;Smith,2005) ، والمواطنة البيئية Environmental Citizenship (Luque ,2005) ، والمواطنة المستدامة Sustainability Citizenship (Barry, 2006) ، والمواطنة البيئية المسئولة Environmentally Reasonable Citizenship (Hailwood , 2005) وهذا التنوع النظري عكس العلاقة الارتباطية بين المواطنة والبيئة حيث ربطت العديد من الدراسات بين نشاطات الإنسان فى البيئة مثل التدوير، وقلة الاستهلاك وواجبات المواطنين البيئيين (Dobson , 2003) ، في حين أن البعض الآخر يعتبرها من الخيارات الخاصة التى تشمل حق الفرد في أن يعيش حياة خضراء. (Bell, 2005)

كما ارتبط مفهوم المواطنة البيئية بمفهوم التنمية المستدامة إنطلاقا من إن الوصول إلى المجتمعات المستدامة يتطلب تحولات في مواقف البشر تجاه البيئة، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه "نظرية المواطنة المستدامة. (Dobson & Derek , 2006)

فالمواطنة البيئية إذن هي النظر إلى ما هو أبعد من المصالح الشخصية والمباشرة للوصول إلى رفاهية المجتمع الأوسع نطاقا (البيئة)، واضعة في اعتبارها الحفاظ على حقوق واحتياجات الأجيال القادمة. من خلال توجيه الناس بالسلوك البيئى المسئول تجاه البيئة والمساهمة في تحقيق مجتمع عادل

وهي بهذا المفهوم تهدف إلى توفر السبل لتعزيز الاستدامة الايكولوجية والعدالة البيئية على حد سواء .(Killeen , 2006)

وبما أن الأساس الجوهري للمواطنة تتمثل فى العلاقة المتبادلة بين الوطن والمواطن من خلال الممارسة العملية بينهما، لذلك نجد أن العلاقة الوطيدة تظهر بين المواطنة والبيئة، فالوطن هو البيئة التي يعيش بها المواطن ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، من خلال علاقته بالمنظومات البيئية الثلاثة:

- منظومة المحيط الحيوي التي تتضمن المكونات الحية وغير الحية في البيئة (من ماء وهواء وتربة وموارد آخرى)، وهو يحصل على حقوقه من هذه الموارد وعليه واجبات ينبغي أن يلتزم بها نحو المحافظة عليها وحمايتها بالمشاركة مع غيره من المواطنين في الوطن الذي يعيش فيه.
- منظومة المحيط الاجتماعي التي تتضمن الأفراد والمؤسسات الاجتماعية في المجتمع والتي يتفاعل معها بشكل يومي وتنطبق عليها المساواة والمشاركة.
- منظومة المحيط المصنوع التي تتضمن كل ما صنعه الإنسان من آلات وأجهزة والتى أدت إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية ومن ثم تتطلب التزاما نحو مواجهات وإيجاد الحلول المناسبة لها. (الرافعي، ٢٠٠٨)

وقد تعددت مفاهيم المواطنة البيئية حيث عرفها (غندور ، ٢٠٠٥) بأنها السلوك الذي ينتهجه الفرد لحماية البيئة المحلية والعالمية ومواردها الطبيعية وصونها من التلوث ، مما يعكس معرفة ووعياً بندرة الموارد الطبيعية من جهة، ومحدودية قدرتها على التجدد أو إعادة التأهيل الذاتي من جهة أخري وأهمية المحافظة عليها وتنميتها باستدامة ، بينما عرفها (Derek & Bell , 2005) بأنها الالتزام الشخصي لسكان كوكب الأرض لتعلم المزيد عن البيئة وحمايتها ، وإجراء أفعال إيجابية لصالح البيئة باستمرار وتشجيع الأفراد والجماعات والمنظمات للتفكير في الحقوق والمسئوليات البيئية فى حين عرفها أندرو ديبسون ، وديرك بل (Dobson & Derek , 2005) "بأنها المشاركة الفعالة للمواطنين في التحرك نحو تحقيق الاستدامة ومواجهة التحديات التقليدية التي تعكس طبيعة المشكلات البيئية ، بينما عرفها جولي وآخرون(Juilie et al , 2005) بأنها تصرف الفرد المسئول والإيجابي نحو البيئة في مجتمع عادل يوفر السبل لتعزيز الاستدامة والعدالة البيئية ، وعرفتها (أسماء حسين ، ٢٠٠٦) بأنها وعي المواطن ومعرفته بالسلوكيات البيئية الإيجابية التي يجب أن يتبعها ويؤمن بأن عليه واجبات تجاه بيئته وأن هذه الواجبات ليست مسئوولیته وحده وإنما مسئوولية مؤسسات المجتمع كله ، في حين عرفها(الرافعي ، ٢٠٠٨) بأنها المشاركة الفعالة للمواطنين في التوجه نحو الاستدامة، وهي تتحدى المفاهيم التقليدية للمواطنة لتعكس طبيعة المشكلات البيئية، وهي جزء أساسي من تغيير الاتجاه نحو الحكم الرشيد

للسياسة البيئية والقائمين على وضع هذه السياسة ، بينماعرفتها (إيناس حنفي ، ٢٠١٠) بأنها ذلك الإحساس بالبيئة المحيطة والناتج عن معرفة التلميذ بمشكلات بيئته وقدرته على المشاركة في طرح أساليب حلها والمشاركة في اتخاذ قرارات إيجابية نحو البيئة ، من خلال إدراكه لحقوقه وواجباته تجاه بيئته مما يؤدي إلي الانتماء للبيئة التي يحيا فيها وينعم بمواردها المتعددة شريطة أن ينجم عن هذا الانتماء المشاركة الفعالة في التنمية البيئية المستدامة، واخيرا عرفها(طلعت ، ٢٠١١) بأنها وعي التلميذ بالقضايا البيئية المحلية والعالمية (مسئوليته الشخصية) متفهما لشئونها متحفزا لصون بيئته ويعرف حقوقه وواجباته البيئية مما يدفعه للمشاركة في العمل الجماعي التعاوني لمواجهة المشكلات البيئية.

وبالتالى نجد أن المواطنة البيئية تتضمن علاقة جديدة بين المواطن والبيئة باعتبارها موطنا له وذلك لمواجهة مشكلات البيئة تقوم هذه العلاقة على المساواة ، والعدالة بين المواطنين ، والعمل معًا نحو استدامة الموارد والتأكيد على الحقوق البيئية للمواطن والمسئولية الفردية والجماعية البيئية والمشاركة فى اتخاذ القرار ، وتقديم آليات لتحقيق المجتمع المستدام.

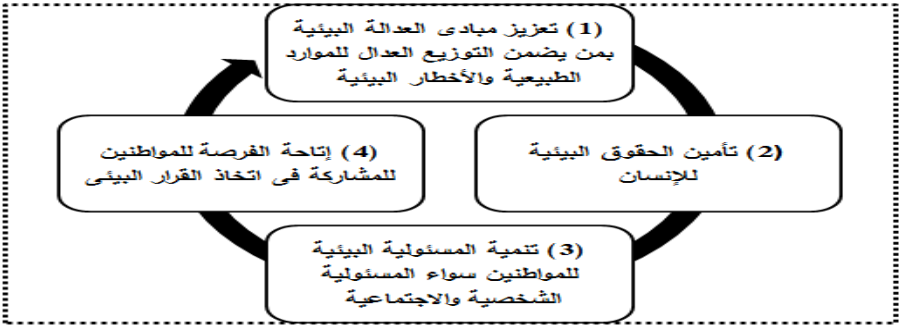
وفى هذا الصدد أشار (ناريان ، ٢٠٠٤) إلى صفات الأفراد الذين يتسمون بالمواطنة البيئية بأنهم مواطنين يتحلون بالمسئولية ، مدركين لحقوقهم وواجباتهم البيئية ، يمتلكون مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ولهم دور إيجابي في مجتمعاتهم وفي العالم ككل.

هذا وقد حددت رابطة امريكا الشمالية للتربية البيئية (North American Association of Environmental Education , 2006) مبادئ توجيهية أساسية للمواطنة البيئية تمثلت فى اتخاذ اتجاهات (مواقف) بشأن قضية بيئية الاعتراف بوجهات النظر الثقافية المتنوعة عن البشر و البيئة ، تحليل العواقب البيئية لتصرفات الشركات أو المجتمع ، شرح القضايا البيئية الحالية والتاريخية من حيث الأفكار السياسية والاقتصادية، تقييم الآثار التراكمية لتصرفات البشر تجاه النظم البيئية ، شرح أهمية المكان المناسب للإنسان وتحديد الروابط بين القضايا بين المواطن والبيئة، ومنها على سبيل المثال العلاقات بين الاختناقات المرورية ، وسوء جودة الهواء ، والزحف العمراني.

فى حين وضع برنامج الأمم المتحدة للبيئة لدول غرب آسيا أهداف المواطنة البيئية فيما يلى إكساب المواطنين المهارات والمعلومات التي تساهم في الإصلاح البيئي من أجل التنمية المستدامة ، تحسين السلوك البيئي في الحياة العامة السعي إلى تجنب الأضرار البيئية قبل وقوعها والمطالبة بإثبات عدم وجود أضرار بعيدة المدى للأنشطة البيئية المقترحة ، الإسهام في رفع مستوى المعرفة والثقافة

البيئية العامة للأفراد لتحفيزهم على المشاركة في اتخاذ القرارات ، ووضع الحلول المعنية بالشئون البيئية والتنموية وأخيراً تبادل الخبرات بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية وبين اللجنة الخاصة ببرنامج المواطنة البيئية التابع لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة لدول غرب آسيا. (UN Environment Programme , 2004)

بينما أشار كل من (Andrew & Derek, 2005) إلى أهداف المواطنة البيئية بأنها تتحدد فى وصف علاقات سياسية جديدة بين المواطنين والوطن في المسائل التي تهتم بشئون البيئة ، الجمع بين قضايا المجتمع والسياسة والبيئة لتحقيق مجتمع أكثر استدامة ، تأصيل مبدأ المواطن الرشيد الذي يراعي الاهتمامات البيئية وشئونها و تحقيق الشراكة بين الحكومة والمواطنين لتحقيق الاستدامة مما سبق فإن الباحثة حددت أهداف المواطنة البيئية من وجهه نظرها كما يتضح من شكل (١):

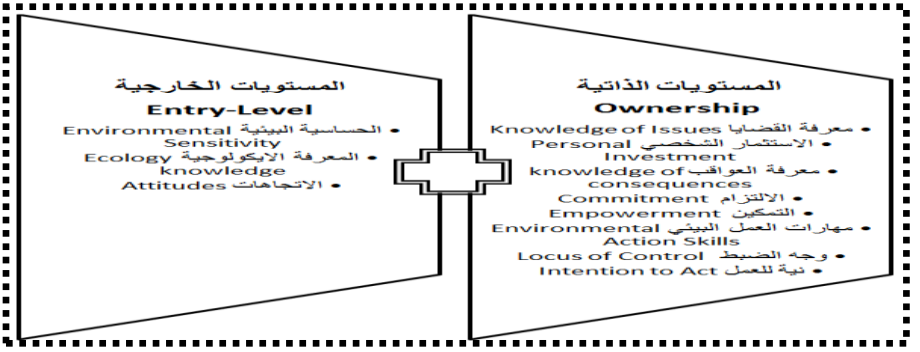


شكل(١) أهداف المواطنة البيئية

وتتعدد أبعاد المواطنة البيئية حيث حدد(الحسينى ، ٢٠١٠) ثلاثة أبعاد للمواطنة البيئية وهى(المسئولية الشخصية البيئية /العدالة البيئية (الحقوق ـ الواجبات)/المشاركة البيئية بينما حددت إيناس محمود أبعاد المواطنة فى(المعارف البيئية ـ مهارات التصرف فى المواقف البيئية ـ والاتجاه نحو البيئة (حنفى ، ٢٠١٠) ، فى حين حدد(طلعت ، ٢٠١١) أبعاد المواطنة فى المسئولية الشخصية البيئية و العدالة البيئية والعمل الجماعي التعاوني البيئي ، فى حين حددت عائشة الساعدى أبعاد المواطنة فى أربعة ابعاد تمثلت فى المسئولية الشخصية البيئية و العدالة البيئية والمشاركة البيئية والاخلاقيات البيئية (الساعدى ، ٢٠١٤) وأخيرا حدد (عطية ، ٢٠١٤) أبعاد المواطنة فى أربعة ابعاد تمثلت فى (السلوك البيئي المسئول ، الاتجاه نحو تحقيق العدالة البيئية ، المشاركة في حل مشكلات البيئة ، الإتجاه نحو التنمية المستدامة).

وقد حدد الحسينى وسائل تنمية المواطنة البيئية ومنها الأسرة و دور العبادة والمؤسسات التعليمية والتربوية ووسائل الإعلام وجمعيات النفع العام. (الحسينى ، ٢٠١١)

وقد تناولت العديد من الدراسات دور التربية فى تنمية المواطنة البيئية ومنها دراسة (Hungerford,1996) والتى أشارت الى أن تنمية المواطنة البيئية تعد تحدياً حاسماً وأن التربية البيئية ستكون أكثر فعالية إذا استندت إلى متغيرات سلوك المواطنة البيئية سواء المستويات الخارجية Entry ـ Level أو المستويات الذاتية Ownership كما يتضح من خلال شكل (٢)



شكل(٢)متغيرات سلوك المواطنة البيئية

ودراسة (Lewis , 1998) والتى استهدفت إعداد كتيب عن المواطنة البيئية للشباب وقدم فيه الباحث معلومات لتنمية السلوك البيئى المسئول سواء فى المنزل أو المدرسة ، وحدد سمات المواطن البيئى والذى يتصرف بطرق لا تضر بالبيئة ويمتلك القدرة على فهم أن الانسان جزء لا يتجزأ من البيئة ، ثم تناول طرق ترشيد الكهرباء والمياه بالمنزل ، والحفاظ على الهواء الطلق من خلال زراعة الأشجار المحلية وتحويلها إلى سماد و الأشجار المحلية ، ونوعية المياه في البيئة والحفاظ على المدرسة وتنمية مستوى الوعي البيئي لدى البالغين، وإعادة التدوير في المنزل والمدرسة، وأهمية إعادة التدوير و شراء المنتجات المعاد تدويرها كما شمل الدليل العديد من الألعاب والمسابقات والألغاز.

ودراسة (King , 2004) والتى استهدفت التعرف على المواطنة البيئية لدى الطلاب من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، والدوافع والقيود التى تؤثر على التزامهم نحوها وقد توصلت الدراسة إلى أن ضعف المسئولية البيئية لدى التلاميذ يرجع إلى تدنى مستوى المعرفة البيئية ، وأن البرامج التعليمية التى تقدم للطلاب تساهم فى تنمية المواطنة البيئية لديهم .

ودراسة (Skye , 2004) والتى استهدفت التعرف على خصائص برامج الكبار والتربية البيئية فى مراكز التربية البيئية من خلال برامج المواطنة البيئية

للبالغين ، والتى تقدم عن طريق المفوضية الأوروبية وقد أوضحت الدراسة سبعة عقبات تحول دون تقديم برامج تتضمن فى محتواها أبعاد المواطنة البيئية منها عدم وجود وقت كاف لدمج الجوانب النظرية مع الممارسة .

ودراسة (MacPherson , 2005) والتى استهدفت إلى تربية المواطنة من خلال برنامج متعدد التخصصات قائم على مبادئ الايكولوجيا والأفكار الليبرالية والقيم والأخلاق الإيكولوجية. وتطوير صياغة نظام المجتمع من نظام الحكم البشريHuman Polity إلى نظام المجتمع الحيوى Biotic Community .

ودراسة (Seyfang,2006) والتى تناولت العلاقة بين المواطنة البيئية والاستهلاك المستدام وقد أشار الباحث الى أن الاستهلاك المستدام يعد هدف من أهداف السياسات البيئية الجديدة و كيف يمكن أن تكون المواطنة البيئية قوة دافعة للسلوك الاستهلاكى المستدام ، كما تناول الباحث النظريات الخضراء(نظريات الاقتصاد الجديد) .

ودراسة (حسين، ٢٠٠٦) والتى استهدفت التعرف على مؤشرات تحقيق المواطنة البيئية وتسليط الضوء على مفهوم المواطنة البيئية وبيان دور المواطن تجاه قضايا البيئة المحلية والعالمية ، وتوضيح دور كل من الحكومات و جمعيات المجتمع المدنى ، والمواطن فى بناء هذا المفهوم وتعزيزه ، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية تنمية مستوى وعى المواطن بالمشكلات والتحديات البيئية وتعزيز مشاركته فى الرقابة البيئية واتخاذ القرارات مما ينمى ارتباط المواطن ببيئته ويعزز شعوره بإمكانية المشاركة فى إدارتها والمحافظة عليها و تحديث مناهج التعليم وما تتضمنه من قضايا بيئية و القوانين والتشريعات البيئية بما يتواءم مع المتغيرات على الصعيد المحلى والعالمى وإتاحة الفرصة للمشاركة فى اتخاذ القرار والشفافية فى التعامل مع البيانات والمعلومات الخاصة بحالة البيئة.

ودراسة (Kushmerick et al , 2007) والتى تناولت تحليل محتوى العدالة البيئية في مراحل التعليم المختلفة بداية من الصف السلدس حتى الصف الثانى عشر باعتبار العدالة البيئية أحد أبعاد المواطنة البيئية ، حيث أشارت الدراسة إلى أنه على مدار العقود الثلاثة الماضية شهدت حركة العدالة البيئية قلق متزايد بشأن التوزيع غير المتكافئ للضرر البيئي وعدم المساواة في الحصول على الموارد البيئية، وانتقدت الحركة البيئية السائدة لفشلها في معالجة قضايا العدالة البيئية على نحو كاف ، بالإضافة إلى قصور دور التربية البيئية فى دمج مفاهيم العدالة البيئية، وقد تم استعراض ٢٢٤ درس وتقييمها على أساس بعض مؤشرات العدالة البيئية، وأشارت النتائج إلى أن أدلة المناهج الدراسية عالجت بعض القضايا المتعلقة بالعدالة البيئية (مثل الآثار الصحية البيئية على البشر)؛ ومع ذلك، فإنها نادرا ما يتم عرض القضايا ضمن سياق واضح لفكرة العدل البيئي، وأن هناك العديد من الفرص المتعددة لدمج العدالة البيئية

بالمناهج الدراسية ، ودراسة (Weilbacher,2009) والتى أشارت إلى أن غاية التربية البيئية تنمية المواطنة البيئية لدى الافراد من أجل حل المشكلات البيئية تلك المشكلات التى أصبحت اليوم أكثر تعقيدا وإلحاحا من أى وقت آخر ولم تحقق المدارس التحدى الأكبر لمواجهة تلك المشكلات والمتمثل فى إعداد الشباب لاتخاذ القرارات السليمة حول هذه المشكلات .

ودراسة (الحسينى ، ٢٠١٠) والتى استهدفت تنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فى دولة الكويت ، وذلك من خلال تصور لتطوير منظومة الإعلام المدرسى ، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس لقياس مستوى المواطنة البيئية لدى التلاميذ واستخدمت الدراسة المنهج المسحى التحليلى والمنهج شبه التجريبى ، وكانت مجموعة الدراسة مكونة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من المرحلة المتوسطة ببعض مدارس منطقة العاصمة التعليمية وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية التصور المقترح لمنظومة الإعلام المدرسى فى تنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فى دولة الكويت.

ودراسة (حنفى ، ٢٠١٠) والتى استهدفت تنمية مهارات المواطنة البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بالمرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال إعداد منهج مطور فى العلوم قائم على الاستقصاء ، وحل المشكلات ، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس أبعاد المواطنة البيئية والذى تكون من اختبار المعارف البيئية ، مقياس مهارات التصرف فى المواقف البيئية ، ومقياس الاتجاه نحو البيئة ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى ذو المجموعتين حيث اقتصرت الدراسة على وحدة مقترحة من المنهج المطور " وحدة إدارة المخاطر البيئية " وشملت عينة الدراسة ٤٩ تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة الرشاد بإدارة المطرية التعليمية وأسفرت النتائج عن فاعلية الوحدة المقترحة " وحدة إدارة المخاطر البيئية" فى تنمية مهارات المواطنة البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

ودراسة (طلعت، ٢٠١١) والتى استهدفت تنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التعاونى ، حيث تم التطبيق على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرستى الزيتون الإعدادية بنين ، الزيتون الإعدادية بنات التابعتان لإدارة الزيتون التعليمية ، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبى وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ فى متوسط درجات التلاميذ لابعاد المواطنة البيئية (المسئولية الشخصية البيئية / العدالة البيئية العمل الاجتماعى التعاونى البيئى) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

ودراسة (صلاح الدين ، ٢٠١١) والتى استهدفت تنمية القيم البيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال تدريس وحدة مقترحة قائمة على المواطنة البيئية

بمقرر الدراسات الاجتماعية ، وقد تم استخدام المنهج التجريبى وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من الطلاب (مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية) بادارة الزيتون التعليمية وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لكل من الاختبار التحصيلى ومقياس قيم المواطنة البيئية فى قيم المواطنة البيئية لطلاب المرحلة الإعدادية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (Tarrant & Lyons 2012) والتى استهدفت التعرف على دور المنح الدراسية قصيرة الأجل فى تنمية المواطنة البيئية حيث شملت الدراسة أكثر من ٦٥٠ طالب مسجل للدراسة في الخارج ببرنامج في التنمية المستدامة بكل من أستراليا ونيوزيلندا وأشارت النتائج الى تفوق الطلاب الذين حصلوا على منح تعليمية سابقة عن أقرانهم فى مجال المواطنة البيئية ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث فى تحصيل البرنامج لصالح الذكور وأشارت الدراسة الى أهمية تقديم المنح الدراسية فى مجال التربية البيئية لتنمية المواطنة البيئية.

ودراسة (حسانين ، ٢٠١٦) والتى استهدفت تنمية المواطنة البيئية لدى أعضاء الجمعيات الأهلية ، وذلك من خلال برنامج مقترح قائم على أنشطة الاتصال المباشر وغير المباشر وقد قام الباحث باعداد مقياس للمواطنة البيئية اشتمل على خمسة مكونات (الوعى بمفهوم المواطنة البيئية - المسئولية البيئية - العدالة البيئية - المشاركة البيئية - التنمية المستدامة البيئية) تم تطبيقه قبل تدريس محتوى البرنامج وبعديا على ٣٠ عضوا من أعضاء الجمعيات الاهلية وقد أشارت النتائج الى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية المواطنة البيئية .

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن العديد من الدراسات أكدت على ضرروة أن تتضمن المناهج الدراسية المشكلات البيئية التى تساهم فى تنمية المواطنة البيئية مثل دراسة (المجادى ، ١٩٩٩، حفنى ٢٠١٠، صلاح الدين ، ٢٠١١) ولم يقتصر أهمية تنمية المواطنة البيئية بالمراحل التعليمية المختلفة بل امتدت الى أهمية تنمية المواطنة البيئية من خلال برامج تعليم الكبار وهو ما جاء فى دراسة (Skye , 2004) أو المؤسسات غير النظامية كالجمعيات الأهلية كما فى دراسة (حسانين ، ٢٠١٦) أو الإعلام المدرسى كما جاء فى دراسة (الحسينى ، ٢٠١٠) ، وبعض الدراسات أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات متنوعة لتنمية المواطنة البيئية مثل استراتيجية التعليم التعاونى كما جاء فى دراسة (طلعت، ٢٠١١).

- **مشكلة البحث** :

أشار المؤتمر الدولي حول طبيعة تدريس الدراسات والعلوم البيئية في التعليم العالي المنعقد فى انجلترا فى الفترة من ٩ - ١٢ سبتمبر ١٩٨٥ الى أهمية مراعاة أبعاد المواطنة البيئية بالمناهج الدراسية لتشكيل التربية البيئية الحديثة

(Barrass , et al , 1985) ، كما أشارت دراسة قام بها (المجادي ، ١٩٩٩) حول المواطنة والتربية البيئية ضرورة تناول المشكلات والقضايا المعاصرة بالمناهج الدراسية التي ستساهم في تنمية المواطنة والوعي البيئي و الاهتمام بالدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بالمواطنة البيئية ، وتشجيع الباحثين والمربين على العمل في هذا المجال ، سواء في الدراسات العليا ، أو مجال النشر العلمي وذلك بإعطاء الأولوية في نشر هذه البحوث و عقد مؤتمرات للتربية البيئية من أجل المواطنة يتم فيها وضع تصور عام لجوانب المواطنة البيئية ، من أجل ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية قامت من خلالها بتوجيه استبيان لعدد (٣٤) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس اشتمل الاستبيان على خمسة أسئلة حول المواطنة البيئية كما هو مبين فى ملحق(١) حيث أشار (٢٩) من أعضاء هيئة التدريس أنهم على وعى بمفهوم المواطنة بصفة عامة أما المواطنة البيئية فهو مصطلح جديد ، بينما أشار(٥) أنهم على علم بمصطلح المواطنة البيئية من خلال كلياتهم ، كما أشار (١٠) إلى أن المواطنة البيئية تعنى التعرف على الحقوق والواجبات لحماية البيئة ؛ من أجل ذلك سعت الباحثة إلى التعرف على مدى تأثير الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس أو الجنس أو الكلية على تصوراتهم عن المواطنة البيئية وأبعادها .

- **أسئلة البحث** :
  - ما أبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس؟
  - ما درجة تصور أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس لأبعاد لمواطنة البيئية؟
  - هل تختلف درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والدرجة العلمية والكلية؟
- **أهمية البحث** :
  - تلبية توصيات العديد من الدراسات الاجنبية والتي أكدت على أهمية التعرف على تصورات المواطنة البيئية وأهمية تنميتها من خلال مراحل التعليم المختلفة .
  - تقديم قائمة بأبعاد المواطنة البيئية يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس عند أعداد برامج فى مجال التربية البيئية .
  - قد يفتح المجال لإجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول أبعاد المواطنة البيئية .
- **هدف البحث** :

  التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس بأبعاد المواطنة البيئية.
- **فروض البحث** :
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد المواطنة البيئية تُعزى لمتغير الجنس .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد المواطنة البيئية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد المواطنة البيئية تُعزى لمتغير الكلية.

- **مصطلحات البحث** :

- **التصورات** : عرفتها الباحثة إجرائيا بأنها " المعتقدات التى يمتلكها أعضاء هيئة التدريس عن المواطنة البيئية وأبعادها " .
- **المواطنة البيئية** : عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها "المسئولية البيئية لسكان كوكب الأرض لتعلم المزيد عن البيئة وحمايتها ، و المشاركة فى اتخاذ قرارات لصالح البيئة فى إطار التزام الوطن بتأمين مبادئ الحقوق والعدالة البيئية لجميع أفراد المجتمع "

- **منهجية البحث وإجراءاته** :

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالى على استخدام المنهج الوصفي للتعرف على تصورات عضو هيئة التدريس بجامعة عين شمس لأبعاد المواطنة البيئية ثم تحليل البيانات التي تم جمعها وذلك للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه.

- **مجتمع البحث وعينته** :

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس وذلك خلال الفصل الدراسى للعام الدراسى ٢٠١٤ ـ ٢٠١٥ أما عينة البحث فتكونت من (٢٦٨) بكليات الهندسة ، الصيدلة ، الآداب و التربية بجامعة عين شمس بجامعة ويوضح جدول (١) توزيع افراد مجموعة البحث حسب متغيرات البحث :

جدول (١) توزيع عينة البحث حسب المتغيرات المستقلة للبحث

التخصص	كليات (عملية) (هندسة ـ صيدلة)		كليات (نظرية) (آداب ـ تربية)		المجموع
الجنس / الدرجة العلمية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
أستاذ	١٢	١٥	١٩	٢٢	٦٨
أستاذ مساعد	١٣	١٩	٢٢	٢٤	٧٨
مدرس	٢٥	٢٨	٣٣	٣٦	١٢٢
المجموع	١١٢		١٥٦		٢٦٨

- **أدوات البحث** :

- قائمة بأبعاد المواطنة البيئية.
- استمارة استطلاع رأى الخبراء حول أبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس.
- استبيان للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس حول أبعاد المواطنة البيئية.

- **الأساليب الإحصائية** :

- معادلة سيبرمان بروان لحساب معامل الإرتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاستبيان .
- المتوسطات والانحرافات لحساب تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس حول أبعاد المواطنة البيئية.
- اختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق في تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس حول أبعاد المواطنة البيئية تبعاً لمتغيرات (الجنس الدرجة العلمية / الكلية) .
- اختبار Lest significant Difference (L.S.D) للمقارنة البعدية.

- **إجراءات البحث** :

للاجابة عن السؤال الأول : قامت الباحثة بإعداد قائمة بأبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس فقا للإجراءات التالية :

- تحديد الهدف من القائمة : التعرف على أبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة : من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالمواطنة البيئية ومنها دراسات (Dean, 2001; MacGregor, 2006; Smith, Dobson & Derek, 2005; Dobson & Bell 2005; Luque, 2005 ,z(2005.; Juilie et al,2005 ; Barry, 2006 ,Seyfang, 2006
- وضع الصورة المبدئية للقائمة : شملت الصورة المبدئية (٦٧) مفردة البعد الأول : العدالة البيئية تضمن (١٧) مفردة ، البعد الثانى : الحقوق البيئية تضمن (٢١) مفردة ، البعد الثالث : المسئولية البيئية وتضمن (١٦) مفردة أما البعد الرابع : المشاركة فى اتخاذ القرار تضمن (١٣) مفردة كما هو مبين فى ملحق (٢).
- عرض القائمة فى صورتها المبدئية على خمسة خبراء فى مجالى التربية البيئية والمناهج وطرق تدريس كما هو مبين فى ملحق(٣) .
- حيث تم تعديل أربع مفردات وهى المساواة بين الأجيال الحالية والمستقبلية فى برامج التوعية البيئية بدلا من المساواة بين الأجيال الحالية والمستقبلية فى التثقيف البيئى ، والحق فى الحصول على المعلومات البيئية بدلا من الحصول على المعلومات البيئية التي في حوزة السلطات العامة ، ومعرفة الفترة الزمنية لكل مرحلة من مراحل اتخاذ القرار بدلا من معرفة المواعيد الواقعية طوال عملية تنفيذ القرار ، و استيعاب التغيرات الطارئة ، والقيود البرنامجية مثل الوقت وترتيبات الاجتماعات عند اتخاذ القرار بدلا من أن تتسم عملية اتخاذ القرار بالمرونة وذلك لاستيعاب القضايا المتغيرة

والقيود البرنامجية مثل الوقت وترتيبات الاجتماعات ، وحذف أربع مفردات وهى مفردة الالتزام بتنمية الموارد المتوفرة بالبيئة للأجيال القادمة من بعد العدالة البيئية و ثلاث مفردات من بعد المسئولية البيئية وهى توعية الزملاء بالتخطيط العمرانى السليم فى بناء المدارس والمساكن والمستشفيات و استخدم الأجهزة صديقة البيئة في الحياة اليومية و غرس روح العمل الجماعي والاهتمام بالبيئة.

- وضع الصورة النهائية للقائمة .

للاجابة عن السؤال الثانى : قامت الباحثة باعداد استبانة لتحديد درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية وفقا للاجراءات التالية :

- الهدف من الاستبانة : التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس عن أبعاد المواطنة البيئية.
- الصورة الأولية للاستبانه : تكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول تضمن هدف الاستبانة وتعليماتها والبيانات الأولية، والقسم الثاني تم تصميمه وفقا لمقياس ليكرت الخماسي حيث تضمن (٦٣) فقرة تلى كل فقرة خمسة اختيارات حسب الترتيب الآتي (تصور بدرجة كبيرة جدا، تصور بدرجة كبيرة ، تصور بدرجة متوسطة، تصور بدرجة قليلة، تصور بدرجة قليلة جدا) وتم إعطاؤها التقديرات الآتية(٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وقد تم توزيع الفقرات إلى أربعة أبعاد (العدالة البيئية / الحقوق البيئية / المسئولية البيئية المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى) ، كما يتضح من خلال ملحق (٥) وقد أعطيت لها الأوزان التالية (أقل من ١.٥بدرجة قليلة جدا ، من ١.٥ ـ ٢.٤٩ بدرجة قليلة ، من ٢.٥ ـ ٣.٤٩ بدرجة متوسطة ، من ٣.٥ ـ ٤.٤٩ بدرجة كبيرة من ٤.٥ فيما فوق بدرجة كبيرة جدا).
- التحقق من صدق الاستبانه : من خلال عرضها على (١٠) خبراء فى مجالى التربية البيئية ومناهج وطرق التدريس للتأكد من صلاحيتها للهدف الذي أعدت من أجله ، وأفاد الخبراء أنها صالحة لذلك .
- التحقق من ثبات الاستبانه من خلال إعادة التطبيق حيث طبقت الاستبانه على عينة من خارج مجتمع الدراسة مكونه من (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس ، ثم أعيد تطبيق الاستبانه مرة أخرى على نفس المجموعة بعد أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة سيبرمان بروان فوجد أنها تساوى ٠.٨٥ كما يتضح من خلال جدول (٢) وهذا يشير إلى أن الاستبانه لها درجة عالية من الثبات ، وبهذا تكون الباحثة قد استكملت الإجراءات اللازمة للتأكد من صدق الأداة وثباتها ، وأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

جدول (٢) معاملات ثبات الاستبانة

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	العدالة البيئية	٠.٨٧
٢	الحقوق البيئية	٠.٨٩
٣	المسئولية البيئية	٠.٩
٤	المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى	٠.٨٨
الاداة ككل		٠.٨٥

للاجابة عن السؤال الثالث : قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واستخدام تحليل التباين الثلاثى حيث يتم استخدامه عندما يكون هناك ثلاث متغيرات مستقلة (A.B.C) ومتغير تابع واختبار (L.S.D) للمقارنة البعدية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : نص السؤال الأول على **ما أبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس؟**

- للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد قائمة للتعرف على أبعاد المواطنة البيئية التى ينبغى أن يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس ، وعرضها على الخبراء ، ثم تم إجراء التعديلات وشملت الصورة النهائية (٦٣) مفردة البعد الأول : العدالة البيئية تضمن (١٦) مفردة ، البعد الثانى : الحقوق البيئية تضمن (٢١) مفردة ، البعد الثالث : المسئولية البيئية وتضمن (١٣) مفردة وأخيرا البعد الرابع : المشاركة فى اتخاذ القرار تضمن (١٣) مفردة
- فى ضوء الصورة النهائية للقائمة تم إعداد استمارة استطلاع رأي لعدد (١٠) خبراء تضمنت الأبعاد التي تم الاستقرار عليها ، وذلك لإبداء آرائهم حول الأهمية النسبية لأبعاد المواطنة البيئية (مهم / غير مهم) ، مدي مناسبة الابعاد لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس (مناسب / غير مناسب) و مدي ارتباط المفردة بالبعد الفرعى (مرتبط/ غير مرتبط) .
- تم استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها : من خلال حساب التكرارات الخاصة لاستجابات المحكمين على مفردات القائمة وحساب النسبة المئوية لأهمية كل مفردة / ومناسبتها / و ارتباطها بالبعد الفرعى. حيث أشارت النتائج إلى أن الأبعاد الواردة بالقائمة سواء الرئيسية منها أو الفرعية التابعة لها مهمة وذلك بنسبة تراوحت فيما بين ٩٠ ـ ١٠٠٪ ، وكذلك مناسبة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس بنسبة تراوحت فيما بين ٨٥ ـ ١٠٠٪ وأن ارتباط المفردة بالبعد الفرعى تراوحت بين ٩٠ ـ ١٠٠٪ كما هو مبين من خلال ملحق (٤) .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى : ما درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية ؟ للإجابة عن هذا السؤال : قامت الباحثة بإعداد استبانة

لتحديد درجة تصور أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس لأبعاد لمواطنة البيئية وقد شملت الاستبانة فى صورتها النهائية أربعة أبعاد البعد الأول العدالة البيئية شمل (١٦) فقرة والبعد الثانى الحقوق البيئية شمل (٢١) فقرة والبعد الثالث المسئولية البيئية شمل (١٢) والبعد الرابع المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى شمل (١٣) فقرة ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة وفقا للمجالات المواطنة البيئية كما هو مبين فى ملحق (٥) .

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصور أعضاء هيئة التدريس في جامعة عين شمسوفقا لمجالات المواطنة البيئية مرتبة تنازليا

البعد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التصور
الحقوق البيئية	٤.٤٥	٣.٧٥	كبيرة
المسئولية البيئية	٤.٣٤	٢.٩٣	كبيرة
المشاركة في اتخاذ القرار البيئى	٤.٢٦	٣.٨٢	كبيرة
العدالة البيئية	٣.٣٢	٣.٦٠	متوسطة

يتبين من جدول(٣) أنه يوجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة تصور أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس وفقا لأبعاد المواطنة البيئية حيث جاء في المرتبة الأولى بعد الحقوق البيئية وحصل على متوسط حسابي ٤.٨٩ ويعكس درجة تصور كبيرة جدا ، يليه بعد المسئولية البيئية وحصل على متوسط حسابي مقداره ٤.٣٤ ، ويعكس درجة تصور كبيرة ، وجاء في المرتبة الثالثة بعد المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى بمتوسط حسابي ٤.٢٦ ويعكس كذلك درجة تصور كبيرة ، وأخيرا جاء بعد العدالة البيئية وحصل على متوسط حسابي مقداره ٣.٣٢ ، ويعكس درجة تصور متوسطة .

وسوف يتم عرض نتائج كل بعد وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: يوضح جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد حيث تم ترتيبها تنازليا.

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين٤.٧٣ ـ ٣.٢٠ حيث جاءت الفقرة الأولى توفير حياة آمنة (السكن الصحى ـ المياه ـ الغذاء الصحى) فى المرتبة الأولى بمتوسط ٤.٧٣ وانحراف معيارى ٣.٥٦ وجاءت فقرة التعرف على نتائج تقييم الأثر البيئى للمشروعات فى المرتبة الأخيرة بمتوسط ٣.٢٠ وانحراف معيارى ٣.٣٩.
- كما عكست ١٥ فقرة درجة تصور كبيرة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين ٤.٧١ ـ٣.٦٠ .

- كما عكست ٤ فقرات درجة تصور متوسطة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين٣.٤٢ - ٣.٣١
- عكس المتوسط العام لهذا البعد درجة تصور(كبيرة) بمتوسط حسابي ٤.٤٥.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول الحقوق البيئية

م	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التصور
١	توفير حياة آمنة (السكن الصحى - المياه - الغذاء الصحى).	٤.٧٣	٣.٥٦	كبيرة
٢	عدم التعرض للتلوث وتدهور البيئة والأنشطة التى تؤثر سلباً على البيئة.	٤.٧١	٣.٣٨	كبيرة
٣	الاستخدام المستدام للموارد الطبيعية (الغذاء الصحى - التربة - المياه - والنبات والحيوان).	٣.٩٨	٢.٩٦	كبيرة
٤	التمتع بأعلى مستوى من الصحة فى ظل بيئة خالية من الأضرار البيئية.	٣.٩٨	٣.٧١	كبيرة
٥	تأمين الفرد من المخاطر البيئية.	٣.٨٨	٣.٦٤	كبيرة
٦	تأمين الفرد من الضغوط البيئية.	٣.٧٩	٢.٨٨	كبيرة
٧	الحفاظ على التنوع البيولوجي والنظم الإيكولوجية.	٣.٧٨	٢.٧٢	كبيرة
٨	الحق فى الحصول على المعلومات البيئية.	٣.٧٦	٣.٣١	كبيرة
٩	نشر الأفكار والمعلومات الصحيحة بشأن البيئة.	٣.٧٥	٣.٣٠	كبيرة
١٠	الحصول على بيئة عمل آمنة وصحية.	٣.٧١	٢.٥٢	كبيرة
١١	التعرف على اجراءات السلامة والصحية المهنية .	٣.٦٧	٣.٩٦	كبيرة
١٢	تقديم المساعدة في حالة الكوارث الطبيعية أو البشرية .	٣.٦٥	٢.٨٥	كبيرة
١٣	التعويض فى حالة التعرض للضرر البيئى.	٣.٦٥	٣.٣٣	كبيرة
١٤	الالتزام الدولى باحترام وضمان الحقوق البيئية للإنسان.	٣.٦٤	٢.٨٩	كبيرة
١٥	ضمان إجراءات الطعن في القرارات الحكومية المنتهكة للحقوق البيئية.	٣.٦٣	٣.٤٣	كبيرة
١٦	التلبية المنصفة لإحتياجات الأجيال الحالية والتي لا تنتقص من حقوق الأجيال المقبلة.	٣.٦٠	٣.٦٧	كبيرة
١٧	التثقيف في مجال الحقوق البيئية للإنسان من خلال المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية.	٣.٤٢	٣.٦٩	متوسطة
١٨	حرية تكوين جمعيات لحماية البيئة.	٣.٣٩	٤.٢١	متوسطة
١٩	التعرف على التجارب العالمية لحماية البيئة.	٣.٣٦	٣.٩٩	متوسطة
٢٠	التدريب على مهارات العمل البيئي لتمكين الأفراد على الحفاظ على البيئة.	٣.٣١	٣.٦٥	متوسطة
٢١	التعرف على نتائج تقييم الأثر البيئى للمشروعات.	٣.٢٠	٣.٣٩	متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس يدركون أنه لكى يصبح الفرد مواطنا بيئيًا يجب على الدولة توفير العديد من الحقوق البيئية منها توفير المياه والخدمات الصحية والذى يتضمن (الحفاظ على نوعية وكمية المياه ، سهولة الوصول الى المياه ، التخزين الصحى

للمياه ،الصرف الصحى للمياه ، التخلص الآمن من المخلفات الآدمية) وتوفير السكن الصحى والذى يتضمن (سكن صحى مناسب و آمن ، توفير المأوى وضمان حيازة السكن ، القدرة على تحمل نفقات السكن ، توفير البنية التحتية والمرافق للسكن ، التأمين من خطر الطرد ، و التفاوض فيما يتعلق بالطرد من السكن أوالأرض وحصول الأفراد على التعويض العادل أو السكن الملائم) وتأمين الفرد من المخاطر البيئية والذى يتضمن (الحفاظ على الفرد من مخاطر التسمم نتيجة لإستخدام المبيدات الحشرية والحرق الناتج عن المدافئ نتيجة عدم وجود أجهزة إنذار الدخان ، المواد السامة التى تدخل فى الغذاء والماء والهواء ، وحماية الإنسان من تلوث الهواء فى الأماكن المغلقة (التلوث الداخلى للمنازل) وحمايته من مصادر تلوث الهواء فى الاماكن المفتوحة ، حقه فى حماية الأراضى والمياه من مخلفات المصانع و تأمين الفرد من الضغوط البيئية والذى يتضمن (حماية الفرد من أخطار الإزدحام السكانى ـ المستويات العالية من الضجيج وغيرها من الضغوط البيئية) و توفير العديد من الخدمات ذات الاشتراطات البيئية مثل المدارس الصحية للأطفال (والتى عادة يتم بناءها فى مكان غير آمن، كبيرة الحجم رديئة التهوية ، ولا تتوافر بها أفنية مناسبة لممارسة الأطفال ألعابهم ولا تراعى متطلبات ذوى الإحتياجات الخاصة ولا تتوافر بها المياه والصرف الصحى) وضمان إجراءات الطعن في القرارات العامة التي لم تراعى الحقوق البيئية و التزام الدول و المنظمات الدولية باحترام وضمان الحقوق البيئية للانسان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hung , 2007) والتى أشار فيها الباحث إلى بعض حقوق الإنسان والتى تتمثل فى إقرار حقه فى العيش بسلام والقضاء على العنف وتحقيق التنمية دون الإخلال بالبيئة وموردها وفيها أوضح الباحث إلى أنه على الرغم من جهود بعض الدول فى مجالي حقوق الإنسان وإنقاذ كوكب الأرض من التدهور البيئي إلا أن هناك العديد من المشكلات التى تواجه الإنسان لتحقيق التوازن بينهما، لذلك قام الباحث بوضع بعض المعايير لتحقيق التوازن بين تأمين حقوق الإنسان وتحقيق الاستدامة البيئية ودراسة (Van ,2008) والتى أكدت على دور المناهج الدراسية للتثقيف في مجال حقوق الإنسان ، والتنمية ، والتربية البيئية ، تسوية النزاعات بطرق سلمية .

النتائج المتعلقة بالبعد الثانى: يوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد حيث تم ترتيبها تنازليا.

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

- أشارت النتائج بأن المتوسطات الحسابية تراوحت بين٤.٢٣ ـ ٣.١٦ حيث جاءت الفقرة الأولى المحافظة على النظافة الشخصية فى المرتبة الأولى بمتوسط

٤.٢٣ وانحراف معيارى ٣.٦٧ وجاءت فقرة القيام بالتوعية البيئية للزملاء فى المرتبة الاخيرة بمتوسط ٣.١٦ وانحراف معيارى ٣.٥٩

- كما عكست ٦ فقرات درجة تصور كبيرة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين ٤.١١ -٣.٦٣ كما عكست ٥ فقرات درجة تصور متوسطة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين٣.٦٠ - ٣.١٦
- عكس المتوسط العام لهذا المجال درجة تصور(كبيرة) بمتوسط حسابي ٤.٣٤.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثانى المسئولية البيئية

م	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التصور
١	المحافظة على النظافة الشخصية .	٤.٢٣	٣.٦٧	كبيرة
٢	المحافظة على نظافة البيئة المحيطة .	٤.١١	٤.١١	كبيرة
٣	ترشيد استهلاك المياه .	٣.٧٩	٣.٧٢	كبيرة
٤	ترشيد استهلاك الطاقة	٣.٦٨	٢.٨٧	كبيرة
٥	المحافظة على البيئة من مظاهر التلوث البيئى .	٣.٦٥	٣.٧٤	كبيرة
٦	الحفاظ على المحميات الطبيعية .	٣.٦٢	٢.٧٩	كبيرة
٧	الحفاظ على الممتلكات العامة.	٣.٦٣	٣.٨٦	كبيرة
٨	تشجيع المجتمع على أهمية التشجير.	٣.٣٨	٤.٤٠	متوسطة
٩	تقليل استخدام Reduction المواد الخام.	٣.٣٧	٣.٥٨	متوسطة
١٠	إعادة استخدام Reuse المنتجات للحد من حجم المخلفات .	٣.٣٦	٢.٩٣	متوسطة
١١	تعزيز ثقافة إعادة التدوير Recycling .	٣.٣٤	٤.٣١	متوسطة
١٢	تشجيع عملية الاسترجاع الحراري Recovery للتخلص الآمن من المخلفات.	٣.٣٤	٣.٦٧	متوسطة
١٣	القيام بالتوعية البيئية للزملاء	٣.١٦	٣.٥٩	متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس يدركون أن بعد قيام الدولة بتأمين تلك الحقوق يأتى احساس الفرد بالمسئولية البيئية والتى تتمثل فى نزوع الفرد إلى التفكير المسبق في النتائج المحتملة لأي سلوك نحو البيئة ومكوناتها وتتمثل تلك المسئولية فى المحافظة على النظافة الشخصية ونظافة البيئة والمحميات الطبيعية والممتلكات العامة وترشيد استهلاك المياه والطاقة والحفاظ على البيئة من مظاهر التلوث البيئى وتعزيز ثقافة حماية البيئة وتوعية الزملاء بأهمية تقليل استخدام Reduction المواد الخام عن طريق استخدام مواد خام أقل / أو باستخدام مواد خام تنتج مخلفات أقل / أو عن طريق الحدّ من المواد المستخدمة في عمليات التعبئة والتغليف مثل: البلاستيك والورق والمعادن و إعادة استخدام Reuse المنتجات للحد من حجم المخلفات مثل إعادة استخدام الزجاجات البلاستيكية للمياه المعدنية بعد تعقيمها، وإعادة ملء الزجاجات بعد استخدامها و تعزيز ثقافة إعادة التدوير Recycling من خلال إنتاج منتجات أخرى أقل جودة من المنتج الأصلي و تشجيع عملية الاسترجاع الحراري Recovery للتخلص الآمن

من المخلفات الصلبة، والمخلفات الخطرة صلبة وسائلة، ومخلفات المستشفيات والحمأة الناتجة من الصرف الصحي والصناعي، وذلك عن طريق حرق هذه المخلفات تحت ظروف تشغيل معينة مثل درجة الحرارة ومدة الاحتراق وذلك للتحكم في الانبعاثات ومدى مطابقتها لقوانين البيئة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجمل ،٢٠٠٧) والتى أشارت الى أهمية تنمية الوعى بالمسئولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر ، ودراسة (Erbas et al,2012) إلى أشارت الى أهمية تقييم المسئولية لدى الطلاب تجاه البيئة ، ودراسة (Attaran,et al,2015) والتى استهدفت التعرف على مستويات المسئولية البيئية لعدد من الطلاب والطالبات من حيث المعيشة فى بيئات صحية وفي المباني الخضراء، وتوصلت إلى وجود علاقة مباشرة بين المسئولية البيئية والإستعداد لدفع ثمن المباني الخضراء، على النحو المحدد من قبل إحدى الشركات الرائدة في نظام تقييم المباني الخضراء، كما أظهرت النتائج أيضا أن الطالبات أكثر مسئولية من الذكور نحو البيئة.

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: يوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد حيث تم ترتيبها تنازليا .

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

- أشارت النتائج بأن المتوسطات الحسابية تراوحت بين٣.٧٦ ـ ٢.٨٤حيث جاءت الفقرة الأولى معرفة كيفية اتخاذ قرارا فيما يتعلق بالمشكلات البيئية فى المرتبة الأولى بمتوسط ٣.٧٦ وانحراف معيارى ٢.٨٧ وجاءت فقرة استيعاب التغيرات الطارئة ، والقيود البرنامجية مثل الوقت وترتيبات الاجتماعات عند اتخاذ القرار فى المرتبة الاخيرة بمتوسط ٢.٨٤ وانحراف معيارى ٢.٧٧.
- كما عكست ٦ فقرات درجة تصور كبيرة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين ٣.٦٤ ـ ٣.٥١ .
- كما عكست ٥ فقرات درجة تصور متوسطة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين٣.٣٦ ـ ٢.٨٤ .

عكس المتوسط العام لهذا المجال درجة تصور(كبيرة) بمتوسط حسابي ٤.٢٦.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس يدركون دور الفرد فى حل المشكلات البيئية من خلال تحديد للمشكلة البيئية التى تحتاج إلى بحث ، ثم جمع البيانات المرتبطة بها وفحصها بدقة من خلال العديد من العلماء المتخصصين ، ثم مناقشة تلك البيانات مع كل المعنيين بتلك المشكلة وتحديد الآثار والنتائج المترتبة على كل اقتراح من الاقتراحات التى تم التوصل إليها ، ثم وضع الحلول و الإستراتيجيات الممكنة

للتخفيف من حدة المشكلة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (إسماعيل و عبد الراضي ، ٢٠٠٠) والتى أشارت إلى فاعلية نموذج التدريس الواقعى فى تنمية قدرة طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية للبنات بالرستاق (سلطنة عمان)على اتخاذ القرار .

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثانى المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى

م	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التصور
١	معرفة كيفية اتخاذ قرارا فيما يتعلق بالمشكلات البيئية	٣.٧٦	٢.٨٧	كبيرة
٢	المشاركة في تحديد المطالب والاحتياجات	٣.٦٤	٣.٧٢	كبيرة
٣	مشاركة متخذى القرار فى التعرف معرفة على الغرض الذي يحرك المجتمع في عملية اتخاذ القرار	٣.٦٢	٤.٤٥	كبيرة
٤	اتاحة فرص متساوية للجميع للوصول إلى المعلومات ذات الصلة	٣.٥٦	٤.٧٢	كبيرة
٥	احترام جميع اراء المشاركين في اتخاذ القرار	٣.٥٤	٣.١٤	كبيرة
٦	خضوع جميع المشاركين فى اتخاذ القرار للمساءلة والمحاسبة	٣.٥١	٣.٧٨	كبيرة
٧	الحصول على فرص متساوية مع الاخرين للمشاركة في اتخاذ القرار	٣.٥١	٣.٥٥	كبيرة
٨	أن يكون اتخاذ القرار شاملا و لن يكون حكرا لبعض الأطراف دون الاخرين والتي لها مصلحة كبيرة في القضايا موضع الدراسة	٣.٣٦	٢.٧٣	متوسطة
٩	معرفة الفترة الزمنية لكل مرحلة من مراحل اتخاذ القرار.	٣.٣٤	٤.٦٢	متوسطة
١٠	معرفة الالتزامات التي تم التعهد بها لتنفيذ القرار البيئي	٣.١٦	٣.٩٨	متوسطة
١١	المشاركة في العمل التطوعى لتحقيق الاستدامة البيئية مثل (حملات. ندوات – محاصرات – مسابقات – مشروعات –الخ ،،،،،) سواء أكانت المشاركة بالخبرة أو الجهد	٣.١٠	٤.٦١	متوسطة
١٢	المساهمة طواعية وليس اجبارا في اتخاذ القرار البيئي	٢.٩٨	٣.٦٥	متوسطة
١٣	استيعاب التغيرات الطارئة ، والقيود البرنامجية مثل الوقت وترتيبات الاجتماعات عند اتخاذ القرار.	٢.٨٤	٢.٧٧	متوسطة

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع: يوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلاستجابات أفرادالعينة على فقرات هذا البعد حيث تم ترتيبها تنازليا :

يتضح من جدول (٧) ما يلي :

- **أشارت النتائج بأن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٣.٥٨ ـ ٢.٧١ حيث جاءت الفقرة الأولى العدالة لجميع الشعوب بعيدا عن التمييز والتعصب فى المرتبة الأولى بمتوسط ٣.٥٨ وانحراف معيارى ٣.٦٢ وجاءت فقرة معارضة الإجراءات المدمرة للبيئة التي تقوم بها الشركات متعددة الجنسيات، فى المرتبة الاخيرة بمتوسط ٢.٧١وانحراف معيارى ٢.٤٢.**

- كما عكست فقرتان درجة تصور كبيرة لحصولهما على متوسطات حسابية ٣.٥٧ ـ ٣.٥٤ .
- كما عكست ١٢ فقرة درجة تصور متوسطة لحصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين ٣.٤٥ ـ ٢.٧٥ .
- عكس المتوسط العام لهذا المجال درجة تصور(متوسطة) بمتوسط حسابي ٣.٣٢ .

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد العدالة البيئية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التصور
١	العدالة لجميع الشعوب بعيدا عن التمييز والتعصب.	٣.٥٨	٣.٦٢	كبيرة
٢	الامتناع عن التدمير الايكولوجي والإيمان بقدسية الأرض وترابط جميع الأنواع.	٣.٤٤	٤.٢٧	كبيرة
٣	الاستخدام الأخلاقى المسئول والمتوازن للأرض .	٢.٧٦	٣.٦٨	كبيرة
٤	تأمين الحقوق الحيوية لجميع الكائنات الحية.	٣.٧٥	٤.٦٣	متوسطة
٥	حماية المجتمع العالمى من التجارب النووية .	٣.٤٩	٣.٥٨	متوسطة
٦	المساواة بين الشعوب في تقرير المصير في جميع المجالات(بيئية / اقتصادية / اجتماعية / سياسية)	٢.٩٩	٢.٤٥	متوسطة
٧	توزيع الموارد الطبيعية للريف والحضر بصورة عادلة	٣.٤٠	٣.٦٥	متوسطة
٨	وقف إنتاج جميع السموم والنفايات الخطرة والمشعة	٣.٧٥	٢.٧٠	متوسطة
٩	المساواة فى الحصول على التعويضات الكاملة عن الأضرار البيئية	٣.٣٣	٤.٤٣	متوسطة
١٠	تجريم الإجراءات الحكومية المدمرة للبيئة .	٤.٧٦	٣.٤٤	متوسطة
١١	إبرام المعاهدات والاتفاقيات البيئية الدولية لحماية البيئة.	٣.٦٧	٣.٦٩	متوسطة
١٢	استهلاك أقل من الموارد وإنتاج أقل من النفايات.	٣.٩٥	٤.٤١	متوسطة
١٣	معارضة الاحتلال العسكري واستغلال الأراضي والشعوب والثقافات وغيرها من أشكال الحياة.	٢.٨٤	٣.٢٨	متوسطة
١٤	تعريف المجتمع العالمي بالآثار الايجابية والسلبية لاستخدام الأمصال واللقاحات الطبية.	٣.٦٣	٤.٣٣	متوسطة
١٥	المساواة بين الأجيال الحالية والمستقبلية فى برامج التوعية البيئية .	٢.٨٨	٤.٤٧	متوسطة
١٦	معارضة الإجراءات المدمرة للبيئة التي تقوم بها الشركات متعددة الجنسيات.	٢.٧١	٢.٤٢	متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس يدركون ضرورة توسيع مجال التربية البيئية لتشمل العديد من الموضوعات ومنها موضوع العدالة كأحد أبعاد المواطنة البيئية وتعديل فلسفة التعليم وتوجيه التعليم نحو مفهوم العدالة البيئية والوعي الايكولوجي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Selby ، 2000) والتى أشارت إلى التحديات التي تواجه إصلاح التعليم في كندا وتفعيل بعض مبادئ العدالة البيئية ومنها مبدأ (تفعل المزيد بموارد أقل) Doing more with less و (التعلم من أجل الكسب) Learning for earning و دراسة مع (Foo&Starlin,2006) والتى أكدت على العديد من التوصيات التي جاءت في المؤتمر العالمي الثاني عشر للمناهج

وطرق التدريس المنعقد في مانيلا ، بالفلبين في الفترة من ٦ ـ ١٢ أغسطس ٢٠٠٦ ومنها دور المناهج المختلفة بداية من التعليم قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي في تضمين العديد من القضايا المجتمعية والبيئية من أجل تحقيق ثقافة السلام بين المجتمعات ومنها القضايا المتعلقة بالبيئة وعلاقتها بالعدالة الاجتماعية والبيئية ، تعليم الكبار وعلاقته بحقوق الإنسان. ودراسة (Julie,2006) والتى أشارت إلى أنه لابد ألا يقتصر تنمية مبادئ العدالة البيئية في مرحلة التعليم قبل الجامعي سواء العام أو المهني ولكنه لابد أن يمتد إلى مرحلة التعليم الجامعي ، وذلك عندما قامت بدراسة استهدفت دمج مفاهيم ومبادئ العدالة البيئية في التعليم الجامعي وقد أوضحت الباحثة بعض الصعوبات التي تقابل الدولة لدمج مثل هذه المفاهيم والمبادئ في المناهج الدراسية والمتمثلة في القيود الزمنية فتضمين تلك المبادئ يتطلب زيادة عدد الساعات بالجدول المدرسي وترتيب مبادئ العدالة البيئية واختلافها من مجتمع إلى آخر ، وطبيعة هذه القضايا حيث أن مثل هذه القضايا غير مألوفة في الثقافة المجتمعية ودراسة (Tormey et al ,2008) والتى أشارت إلى مسئولية مؤسسات التعليم العالي في معالجة القضايا التي تهم الإنسان مثل المساواة والعدالة الاجتماعية والبيئية والتنمية ، وحماية البيئة واستدامتها، ودراسة (Bowers,2002) والتى أشارت إلى أهمية إدراج مبادئ العدالة البيئية في برامج إعداد المعلم وأهمية إعداد المعلمين أثناء وبعد الخدمة لتنمية وعى طلابهم بمفاهيم ومبادئ العدالة البيئية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل تختلف درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والدرجة العلمية والكلية؟

أظهر التحليل الإحصائي فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في متغيرات(العمر، والدرجة العلمية، والكلية) ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم استخدام اختبار (L.S.D) للمقارنة البعدية.

- درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الجنس .

جدول (٨) تحليل التباين لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
العدالة البيئية	بين المجموعات	٠.١٧	١	٥.٧٤	٠.٢٨
	داخل المجموعات	٤١.٢٣	٢٦٦	٠.٢٠	
الحقوق البيئية	بين المجموعات	٣.٦٥	١	١.٢١	٣.٨٥
	داخل المجموعات	٦١.٩٤	٢٦٦	٠.٢٩	
المسئولية البيئية	بين المجموعات	١.٦٠	١	٠.٦٣	٠.٩٤
	داخل المجموعات	١١٠.٤٨	٢٦٦	٠.٤٦	
المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى	بين المجموعات	٠.٦٣	١	٠.٢١	٠.٥٢
	داخل المجموعات	٦٦.٨٥	٢٦٦	٠.٣٤	
الاجمالى	بين المجموعات	٢١.٦٥	١	٧.٩٧	٠.٩٣
	داخل المجموعات	٢٣٦.١٧	٢٦٦	١.٨٤	

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو البعد الثانى ، الخاص بالحقوق البيئية حيث بلغت قيمة ف ٣.٨٥ وباستخدام اختبار (L.S.D) اتضح مصدر هذه الفروق لصالح الاناث بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات العنية نحو أبعاد المواطنة البيئية حيث بلغت قيمة ف للابعاد ككل ٠.٩٣ وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى اهتمام العديد من الدراسات بإعداد برامج لتنمية الوعى بالحقوق البيئية لدى المرأة ومنها دراسة (Chung,2005) والتى استهدفت إلى إبراز العلاقة بين المرأة وحقوق الإنسان حيث أشار الباحث إلى العولمة وتأثيراتها فى المجتمعات وتزايد حالات الظلم الاجتماعي على النطاق العالمي خصوصا للأطفال والنساء وأهمية توعية تلك الفئات بحقوقهم فى الحياة ودراسة (De Silva,2008) والتى استهدفت تنمية وعى الأفراد ببعض الحقوق الخاصة بالمساواة بين الجنسين ، والحق فى التنمية وعدم التمييز والعنف ضد النساء المعوقات والممارسات التقليدية والعرفية التي تنتهك حقوق النساء والأطفال المعوقين ، والصحة الإنجابية وحقوق المرأة والشباب والمعوقين والحصول على فرص متساوية فى العمل والتعليم ودراسة (Zand , 2008) التى استهدفت دراسة العنف بأشكاله المختلفة ضد المرأة فى إيران وقد أشارت الدراسة إلى أن مناهضة العنف ضد المرأة يكمن فى تمكين المرأة من التعليم وتأمين المرأة ماديا ، وزيادة مشاركة المرأة في صنع القرار ، وزيادة الوعي العام بحقوق الإنسان من خلال التعليم وحملات التوعية ، ودراسة (Syed,2008) والتى استهدفت الكشف عن العلاقة بين حقوق الإنسان وحقوق المرأة فى الإسلام و دراسة (Ruth,2008) والتى استهدفت التعرف على فاعلية برنامج فى مجال تعليم الكبار عن التنوع الديني ومكافحة التمييز وقد أشار الباحث الى أهمية إدراج هذه الموضوعات في برامج تعليم حقوق الإنسان وضرورة توعية الأفراد من مختلف الأعمار بحقوق الإنسان من خلال المدارس والجامعات والمؤسسات غير النظامية .

- درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الدرجة العلمية .

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو البعد الثالث ، الخاص بالمشاركة فى اتخاذ القرار البيئى حيث بلغت قيمة ف ٣.٩٢ والبعد الثانى الخاص بالحقوق البيئية حيث بلغت قيمة ف ٢.٨٧ وذلك تبعا لمتغير الدرجة العلمية(مدرس/ أستاذ مساعد / أستاذ). وباستخدام اختبار (L.S.D) اتضح

مصدر هذه الفروق وهو رتبة المدرس. فى حين بلغت قيمة ف للابعاد ككل ٣.٣٢ وبذلك تم رفض صحة الفرض الثانى .

جدول (٩) تحليل التباين لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الدرجة العلمية(مدرس/ أستاذ مساعد / أستاذ)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
العدالة البيئية	بين المجموعات	١.٦٣	٢	٠.٥٣	٠.٩٥
	داخل المجموعات	١١٠.٧٦	٢٦٥	٠.٥٦	
الحقوق البيئية	بين المجموعات	٣.٤٦	٢	٠.٨٦	٢.٨٧
	داخل المجموعات	٦٣.١٣	١٩٦	٠.٣٢	
المسئولية البيئية	بين المجموعات	٠.٦٣	٢	٠.٢١	٠.٦٢
	داخل المجموعات	٦٦.٨٥	٢٦٥	٠.٣٣	
المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى	بين المجموعات	٣.٦٥	٢	١.١٩	٣.٩٢
	داخل المجموعات	٦٢.٩٣	٢٦٥	٠.٣١	
الاجمالى	بين المجموعات	١٩.٢	٢	٥.٦٧	٣.٣٢
	داخل المجموعات	١٩٥.٤٢	٢٦٥	١.٣١	

وهذا يعني أن المدرسين بجامعة عين شمس أكثر من نظرائهم الذين هم على رتب أستاذ، وأستاذ مساعد فى إدراكهم بدورهم فى المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى وفى درجة وعيهم بالحقوق البيئية،وقد يرجع ذلك الى طبيعة المرحلة العمرية بما تمثله من طاقة الشباب للمساهمة فى اتخاذ القرارات ولاسيما القرارات المصيرية المتعلقة بالبيئة وفى تأمين أكبر عدد من الحقوق البيئية وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار البيئى لأفراد المجتمع وذلك من خلال استخدام العديد من القضايا البيئية مثل الحرب البيولوجية كما جاء فى دراسة (محمد ،٢٠١٣) ومعالجة المياه واستخدام الأراضي كما جاء فى دراسة (Honwad , 2010) والمخلفات الالكترونية كما جاء فى دراسة(Yuqing , 2010).

- درجة تصور أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الكلية (نظرية / عملية)

جدول (١٠) تحليل التباين لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد لمواطنة البيئية تبعا لمتغير الكلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
العدالة البيئية	بين المجموعات	٤.٢٩	١	٠.٣٥	١.٠٦
	داخل المجموعات	٦١.١٩	٢٦٦	٠.٣٣	
الحقوق البيئية	بين المجموعات	٤.٠٢	١	٠.٣٣	٣.٦٣
	داخل المجموعات	٣٧.٣٥	٢٦٦	٠.١٩	
المسئولية البيئية	بين المجموعات	٨.٩٦	١	٠.٣٣	٠.٢٧
	داخل المجموعات	٥٧.٦٣	١٨٨	٠.١٩	
المشاركة فى اتخاذ القرار البيئى	بين المجموعات	٤.٩٧	١	٠.٤١	١.٠٦
	داخل المجموعات	٧٦.٩٨	٢٦٦	٠.٣٨	
الاجمالى	بين المجموعات	٢٦.١٢	١	٧.٩٧	٤.٢١
	داخل المجموعات	٣٣٢.١٢	٢٦٦	١.٨٤	

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو البعد الثانى الخاص الحقوق البيئية حيث بلغت قيمة ف ٣.٦٣ وذلك تبعا لمتغير طبيعة الدراسة (نظرية / عملية) وباستخدام اختبار (L.S.D) اتضح مصدر هذه الفروق طبيعة الدراسة النظرية ، فى حين بلغت قيمة ف للابعاد ككل ٤.٢١ وبذلك تم رفض صحة الفرض الثالث ، وهذا يعني أن طبيعة الدراسة النظرية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس لها تأثير أكبر من طبيعة الدراسة العلمية ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن العديد من المقررات الدراسية النظرية مرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بأبعاد المواطنة كما أن مجال البحث العلمى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس فى مجال الدراسات النظرية قد يتطرق إلى أبعاد المواطنة البيئية .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بأهمية تضمين أبعاد المواطنة فى المقررات الدراسية المختلفة حيث قامت دراسة (طلبة ،٢٠٠٦) بوضع تصور مقترح لتفعيل دور التربية فى مجال حقوق الإنسان كأحد أبعاد المواطنة ، فى حين أهتمت دارسة (Stavenhagen, ,2008) بتنمية المواطنة لمواجهه التحديات التي تتعرض لها الأقليات العرقية واللغوية في الدول متعددة الثقافات ، كما أشارت دراسة (Scott et al , 2007) إلى دور المناهج في تنمية مفاهيم العدالة البيئية ، فى حين أشارت دراسة (Sutton,2009) إلى دور المناهج في تحقيق الاستدامة البيئية وذلك من خلال تنمية وعى الطلاب بمتطلبات تحقيق الاستدامة البيئية ومنها إعادة التدوير ، واستخدام كميات أقل من الماء الساخن ، وتجنب منتجات التعبئة والتغليف الزائدة ، وزراعة الأشجار ، وإيقاف الأجهزة الإلكترونية عندما لا تكون قيد الاستخدام ، وشراء الأغذية العضوية والمحلية ، وتحفيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي بما يساعد الطلاب على العيش في وئام مع البيئة ،واحترام حق الإنسان والكائنات الحية في الحياة ، وأخير دراسة (Berila ,2006) والتى أكدت على دور العدالة البيئية في تدعيم مبدأ المساواة بين الأجناس البشرية المختلفة سواء في العرق أو الطبقة أو الجنس.

- **التوصيات** :

فى ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يلى :

- الاستعانة بقائمة المواطنة البيئية فى تنمية وعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية والعربية بالمواطنة البيئة وأبعادها .
- أهمية التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية والعربية عن أبعاد المواطنة البيئية.
- التعرف على الجهود المبذولة من الجامعات لتنمية المواطنة البيئية لدى أعضاء التدريس.

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية والعربية فى ضوء قائمة أبعاد المواطنة البيئية.
- إعادة النظر في برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بحيث تتضمن أبعاد المواطنة البيئية .

- **المقترحات** :

- استخدام استراتيجيات التفاوض فى تنمية المواطنة البيئية لدى الطلاب .
- تضمين أبعاد المواطنة البيئية فى المناهج الدراسية .
- تقويم المناهج الدراسية فى ضوء قائمة أبعاد المواطنة البيئية.
- فاعلية استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية فى تنمية بعض أبعاد المواطنة البيئية .

- **المراجع** :

- أبو غريب ، عايدة (٢٠٠٨): تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة فى الالفية الثالثة لدى طلاب بالمرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الأول : تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ، الذي عقدته الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ١٩ ـ ٢٠ يونيو، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، المجلد (١) ص١٣ ـ ٣٧

- الجمل ، على أحمد (٢٠٠٧). فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامى بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعى بالمسئولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد١٣ نوفمبر ، ص٩٩ -١٣٤

- إسماعيل ، ماهر و عبد الراضي ، ناهد (٢٠٠٠) . فاعلية استخدام نموذج التدريس الواقعى فى تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية للبنات بالرستاق (سلطنة عمان) ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثالث ، العدد الرابع ، ديسمبر ، ١١٩ -١٧٧

- الجبوري ، ظاهر محسن هاني (٢٠١٠) . مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل ، مجلة جامعة بابل ،العلوم الإنسانية، المجلد ١٨ ، العدد (١)

- حسانين ، أبو بكر حمدى محمد محمد (٢٠١٦). تطوير برامج الجمعيات الأهلية العاملة فى مجال البيئة لتنمية المواطنة البيئية لدى أعضائها ، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

- حسين، أسماء على (٢٠٠٦). مؤشرات قياس مدى تحقيق المواطنة البيئية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، ٣٤(٢)

- الحسيني، أحمد(٢٠١٠). تطوير منظومة الإعلام المدرسي لتنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت"، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة عين شمس

- حنفى، إيناس محمود(٢٠١٠) . تنمية مهارات المواطنة البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال منهج مطور في العلوم قائم على الإستقصاء وحل المشكلات، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

- الرافعي ، محب محمود كامل (٢٠٠٨) . المواطنة البيئية ورقة عمل مقدمة في المؤتمر القومي للتوعية والإرشاد من مخاطر التلوث البيئي ، مشروع المواطنة البيئية ، المركز الثقافي ، وزارة الدولة لشئون البيئة ، ١٣ نوفمبر
- الساعدى ، عائشة محمد اوحيدة (٢٠١٤) . برنامج مقترح للعلوم البيئية لتنمية ابعاد المواطنة البيئية للطلاب المعلمين بكلية التربية بليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس
- صلاح الدين ، إنجي(٢٠١١). وحدة مقترحة قائمة على المواطنة البيئية في تدريس الدراسات الإجتماعية لتنمية القيم البيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- طلبة ، جابر محمود (٢٠٠٦). التربية على حقوق الانسان فى النظام التعليمى فى مصر (مدخل لفهم حقوق الطفل) ، المؤتمر العلمى الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة التربية وحقوق الطفل فى الوطن العربى بين التشريع والتطبيق ، مارس ،جامعة المنصورة
- طلعت ، حمدي (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
- عطية ، محمود محمد إبراهيم (٢٠١٤) . فاعلية برنامج في أنشطة بيئية مصاحبة لمنهج الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض أبعاد المواطنة البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس
- غندور، مالك (٢٠٠٥). المواطنة البيئية – قيم – مفاهيم – حقوق – واجبات ، المؤتمر العربي المتوسطي للمواطنة البيئية ، بيروت ، ٣٠ مارس.
- المجادي ، فتوح (١٩٩٩) . المواطنة والتربية البيئية ، وزارة التربية ، مركز البحوث التربوية والمناهج وحدة البحوث التربوية ، الكويت
- محمد ، تهانى محمد سليمان (٢٠١٣) . فعالية وحدة مقترحة فى الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الاخلاقى فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار وبعض مهارات التفكير الاخلاقى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ١٦ ، العدد الثانى ، مارس
- ناريان ، (٢٠٠٤). تعليم القيم الانسانية والمواطنة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم.
- Attaran, S. et al (2015). Students' Environmental Responsibility and Their Willingness to Pay for Green Buildings, International Journal of Sustainability in Higher Education , (16)3, 327-340
- Barrass, R. et al (1985). Environmental Science: Teaching and Practice. Conference Proceedings of the International Conference on the Nature and Teaching of Environmental Studies and Sciences in Higher Education ,3rd Sunderland, Durham, England, September 9-12
- Barry, J. (2006). Resistance is fertile: From environmental to sustainability citizenship. In, Andrew Dobson and Derek Bell (eds.), Environmental Citizenship. Cambridge, MA: The MIT Press, 21-48.

- Berila, B.(2006) .The Links between Environmental Justice and Feminist Pedagogy: An Introduction ,Feminist Teacher , A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching, (16)2, 93-97
- Bowers, C. (2002).Toward an Eco-justice Pedagogy , Environmental Education Research, Feb (8)1, 21-34
- Chung, R. (2005) . "Women, Human Rights, and Counseling: Crossing International Boundaries" , Journal of Counseling & Development, Sum (83)3, 262–268
- De Silva , R (2008) . " Disability Rights, Gender, and Development: A Resource Tool for Action" . Full Report , Wellesley Centers for Women
- Dean, H. (2001). Green citizenship. Social Policy and Administration ,35(5), 490-505.
- Derek ,B. (2005). Liberal Environmental Citizenship " Environmental Politics, University of Newcastle, Newcastle upon Tyne, UK, April (14)2, 179 – 194 From: www.environinfo.org/what is environmental citizenship.html
- Dobson, A.& Derek ,B. (2005) . Environmental Citizenship the Good enough primer , London
- Dobson, A. & Ángel Valencia Sáiz(2005) . Introduction. Environmental Politics 14(2), 157-162
- Dobson, A. & Derek B.(2006) . Introduction In Environmental Citizenship. Cambridge, MA: The MIT Press, 1-17
- Dobson, A. (2003) . Citizenship and the Environment. Oxford: Oxford ,University Press
- Dobson. A & Bell , D (2005). Environmental Citizenship the Good enough primer , London
- Erbas, A et al (2012). An evaluation of environmental responsibility and Its associated factors: reflections from PISA 2006, Eurasian Journal of Educational Research, No.46, 41-62
- Foo, S. & Starlin, C. (2006) . Building A Culture Of Peace For A Civil Society , World Council for Curriculum and Instruction, Papers presented at the 12th World Conference on Education of the World Council for Curriculum & Instruction (Manila, Philippines, Aug 6-12)
- Hailwood, S. (2005). Environmental citizenship as reasonable citizenship, Environmental Politics 14(2), 195-210

- Holmes, C. (1980). Social Knowledge and Citizenship Education : Two views Of Truth and Criticism ,Curriculum in quity, 10(2) , 110-115.
- Honwad, S.(2010). Use of Indigenous Knowledge in Environmental Decision-Making by Communities in the Kumaon Himalayas (ED521265) , ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The Pennsylvania State University
- Hung, R. (2007). Is Ecological Sustainability Consonant or Dissonant with Human Rights? Identifying Theoretical Issues in Peace Education, Journal of Peace Education Mar (4)1 ,39-55
- Hungerford, H .(1996). The Development of Responsible Environmental Citizenship: A Critical Challenge, Journal of Interpretation Research, (1)1 ,25-37
- John, J. et al (2000). Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education, Psychology Press , 3-5.
- Juilie ,B. et al(2005). Environmental Citizenship: Literature Review, Environment Agency, Rio house, Aztec west Almondsbury, Bristol, U.K, May.
- Julie , S. (2006) . Pollution, and Environmental Justice , Feminist Teacher: A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching, (16)2 ,124-132
- Killeen ,S. (2006).using science to create a better place Environmental Citizenship Literature Review , Environment Agency, Rio House, Waterside Drive, Aztec West, Almondsbury, Bristol
- King ,T.(2004). Development of environmental citizenship in students in Hong Kong (China), PhD, NO: AAI0806921
- Kushmerick, A. et al (2007).Environmental Justice Content in Mainstream US, 6-12 Environmental Education Guides, Environmental Education Research, (13)3 ,385-408
- Lewis, J. (1998). I Can Be an Environmental Citizen: An Environmental Citizenship Handbook for Young People, Washington , Distributed by ERIC Clearinghouse
- Luque, E.(2005). Researching environmental citizenship and its publics. Environmental Politics 14(2), 212-225
- MacGregor, S.(2006) . Beyond Mothering Earth: Ecological Citizenship and the Politics of Care. Vancouver: UBC Press

- MacPherson, S.(2005). ducating Ecological Citizens of "The Blue Planet" , Canadian Journal of Environmental Education, (10)1 ,141-156
- North American Association of Environmental Education (NAEEE). (2006). Excellence in education guidelines. Guidelines for 12th grade.From: http://naaee.org/npeee/ learnerguidelines /12th.pdf
- Ruth, F. (2008). OSCE Human Dimension Implementation Meeting, Session 8 on Education and Awareness Raising in the Promotion of Human Rights ,October 3rd From: http://www.ceji.org/press/OOSCE%20Meeting%20II%202008.pdf
- Scott, W. etal (2007). Engaging Children, Research Issues around Participation and Environmental Education Research, Sep (13)4 .529-544
- Selby, D .(2000).Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice Books, Collected Works – General
- Seyfang, G.(2006). Ecological Citizenship and Sustainable Consumption: Examining Local Organic Food Networks , Journal of Rural Studies, (22)4 ,383-395
- Skye , L. (2004). A description of adult environmental education programs in residential environmental education centers: Their use of experiential learning theory and environmental citizenship concepts ,Phd,university–of-Idaho,USA
- Smith, G. (2005). Green citizenship and the social economy. Environmental Politics 14(2), 273-289
- Smith, M.(1998). Ecologism: Towards Ecological Citizenship. Milton Keynes: Open University Press.
- Stavenhagen, R. (2008) . Building Intercultural Citizenship through Education: A Human Rights Approach , European Journal of Education, Jun (43)2 ,161-179
- Sutton, A .(2009) . Educating for Ecological Sustainability: Montessori Education Leads the Way , Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society, (21)4, 18-25
- Syed, K. (2008) . Misconceptions about Human Rights and Women's Rights in Islam , Interchange: A Quarterly Review of Education, Apr (39)2 ,245-257

- Tarrant, M & Lyons, K.(2012). The Effect of Short-Term Educational Travel Programs on Environmental Citizenship , Environmental Education Research, (18)3 ,403-416
- Tormey , R. et al (2008). Working in the action/research nexus for education for sustainable development: two case studies from IrelandInternational Journal of Sustainability in Higher Education, 428-440
- UN Environment Programme(2004). Environmental Citizenship: An Introductory Guidebook on Building Partnerships between Citizens and Local Governments for Environmental Sustainability, Integrative Management Series
- van, O. (2008) . Peace Education: An International Baccalaureate Perspective , Journal of Peace Education, Mar (5)1, 49-62
- Weilbacher, M.(2009). He Window into Green, Educational Leadership, (66)8 ,38-44
- Yuqing, Y. (2010) . Adults' Decision-Making about the Electronic Waste Issue: The Role of the Nature of Science Conceptualizations and Moral Concerns in Socio-Scientific Decision-Making (ED514172) , ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Columbia University
- Zand, R. (2008). Frequency and Correlates of Spouse Abuse by Type: Physical, Sexual and Psychological Battering among a Sample of Iranian Women , International Journal of Mental Health and Addiction, Jul (6)3 ,432-441

❋❋❋❋❋❋❋

Research : 12

Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire.

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad
Professeur-adjoint de la Didactique de FLÉ
Département de Curricula & de Méthodologies
Faculté de Pédagogie Université du Fayoum

" Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de la Parole Spontanée en FLÉ et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire "

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad

" فاعلية استغلال تقنيات الدراما في تنمية بعض مهارات التحدث التلقائي باللغة الفرنسية كلغة اجنبية وفي تنمية بعض ابعاد الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارة التحدث لدي طلاب المستوى الثانوي "

- **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية توضيح فاعلية استغلال تقنيات الدراما في تنمية بعض مهارات التحدث التلقائي باللغة الفرنسية كلغة اجنبية وفي تنمية بعض ابعاد الذات الاكاديمي المرتبطة بمهارة التحدث لدي طلاب المستوى الثانوي. ولتحقيق هذه الاهداف قام الباحث ببناء وتقنين بعض الادوات حيث تم تصميم وتقنين اختبار لقياس مهارات التحدث وتم استخدامه لقياس مستوى طلاب العينة قبل وبعد التجربة ، وتم ايضا تصميم وتقنين مقياس لأبعاد الذات الاكاديمى المرتبطة بمهارات التحدث التلقائى بالفرنسية كأدوات قياس. وتم تصميم وحدة دراسية لتنمية تلك المهارات وفق آليات تقنيات الدراما وخاصة تقنية لعب الأدوار وتقنية المحاكاة وتم تطبيق تلك الوحدة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بإحدى مدارس محافظة القاهرة وتم اختياره عشوائيا من بين فصول المدرسة ممن سبق لهم دراسة اللغة الفرنسية بالمدارس الابتدائية والإعدادية أي ما يعادل مستوى A2 وفق معايير الاتحاد الاوروبي بخصوص تعليم وتعلم اللغات الاجنبية (اللغة الفرنسية). وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (٣٠ طالبا). وتم تطبيق الوحدة الدراسية على عينة الدراسة. وأشارت نتائج تلك الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات دراجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث لصالح التطبيق البعدي ، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مقياس ابعاد مفهوم الذات الاكاديمى المرتبطة بمهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي للمقياس. وترجع تلك النتائج الى فاعلية تقنيات الدراما في تنمية المهارات والأبعاد المستهدفة.

الكلمات الرئيسية : مهارات التحدث التلقائي في الفرنسية كلغة اجنبية ـ ابعاد مفهوم الذات الاكاديمى المرتبطة بمهارة التحدث ـ تقنيات الدراما.

Résumé de l'étude :

L'étude en cours a pour objectif la cognition de l'efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de la parole spontanée en FLÉ et quelques dimensions de concept du soi académique relatives au parler chez les apprenants du niveau secondaire. Afin d'atteindre de tels objectifs, le chercheur a élaboré et a standardisé un test de parole spontanée en FLÉ employé comme pré-post test et une mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux compétences de parler comme des outils de mesure pour contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après la tentative. On a élaboré une unité pour le développement des habiletés

et des dimensions visées. On l'a appliquée avec un échantillon de 30 apprenants choisis aléatoirement parmi ceux de la 2ème année secondaire ayant déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. Le choix de l'échantillon a été opéré dans une école secondaire du gouvernorat du Caire. Les résultats ont confirmé qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes de notes des sujets de l'échantillon au pré-post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière en faveur du post test. Les résultats ont également confirmé qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes de notes des sujets de l'échantillon à la pré-post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler en faveur du post test. Ces résultats se sont affirmés grâce à l'exploitation des techniques de drame.

Mots clés : Les habiletés de parole spontanée en FLÉ – Les dimensions de concepts du soi académique relatives au parler – Les techniques de drame.

Introduction

Chaque parleur d'une langue étrangère soit francophone, soit anglophone,…etc., prend part des centaines de fois quotidiennement à des actes de parole composant son discours. Lorsqu'on s'arrête n'importe où tendant l'oreille aux êtres humains qui sont en train de parler ou de discuter, on peut remarquer l'étonnant niveau sonore produit par leurs émissions vocales. On consacre beaucoup de temps à une telle activité (celle de la parole) qui semble être le caractère propre de notre espèce. Il est donc naturel d'observer un nombre infini et illimité des œuvres, des études et des recherches consacrées aux habiletés de la parole, aux actes de parler et presqu'aux conversations spontanées comparées à celles consacrées aux autres habiletés et aux autres aspects du langage. On appelle les unités composant les habiletés de parole, les actes de parole et aussi les actes de langage.

Selon la plupart des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que Moshé Starets (Starets M., 2008), ces actes de langage sont des réunions des activités langagières et quotidiennement pratiquées autour des thèmes et des sujets de discussions susceptibles d'éveiller chez l'apprenant l'écho d'une expérience quelconque et de l'amener à rassembler les

résultats de ses propres observations pour le préparer à l'acquisition de connaissances linguistiques et des structures langagières nouvelles. La notion d'acte de langage est défini d'après la majorité des linguistes, des théoriciens, des méthodologues et des didacticiens comme le but communicatif de l'énonciation effectivement réalisée par n'importe quel locuteur dans une situation donnée. L'interprétation de tels actes de langage s'appuie sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, du contexte conversationnel, de certaines conventions et règles de grammaire, et enfin, des lexèmes, particulièrement certaines expressions figées. Ferdinand de Saussure nous a affirmé dans une citation dans l'œuvre de Moshé Starets intitulée «Principes linguistiques en pédagogie des langues», à ce propos que : «La langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement».(Starets M., 2008 : P. 2). On a compris par cette citation de Saussure que la langue constitue la base sur laquelle se réunissent plusieurs actes de langages composant le contenu de notre parole et de notre discours. Plus ces actes de langage se perfectionnent par les apprenants de telle ou telle langue, plus les énoncés et les discours produits par eux sont parfaitement spontanés.

Quelques chercheurs tels que (Récanati F., 1981)nous a mentionné que l'acte de langage (ou bien l'acte de parole) dépend des conditions pragmatiquement discursives manipulées lors de l'énoncé (locuteur et interlocuteur, temps et lieu de la conversation ou du dialogue, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions proprement énonciatives (éléments sémantiques, notamment la lexie, sujet et formes grammaticales des énoncés, types de verbes performatifs, phrases adverbiales et syntagmes nominaux spécifiques). Ces conditions constituent donc les mécanismes inconscients de ce qu'on intitule la parole spontanée d'une langue.

Donc, parler spontanément occupe maintenant une place certainement et considérablement primordial en didactique des

langues en général et en didactique du français en particulier. Premièrement, dans le processus d'enseignement/ apprentissage de français,langue cible, la parole est une compétence disciplinaire considérée comme un objet d'enseignement à part entièrement considérable et appréciable. Ensuite, dans les autres disciplines scolaires enseignées en langue française comme les maths, la littérature et les sciences (les cas des établissements scolaires des langues), elle est considérée comme une compétence transversale et un médium d'enseignement au service de ces autres disciplines.

La parole spontanée est l'une des clés de l'apprentissage aux cycles secondaire, préparatoire et primaire. Elle sert de médium pour activer la réflexion de l'enseigné et l'engager dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens pour tel ou tel énoncé prononcé, à approfondir sa compréhension et à acquérir de nouvelles perspectives sur les incidents de l'actualité. L'enseignement devient une priorité pour tout enseignant ou enseignante conscient/consciente que la langue est un système d'expression et de communication visant à l'épanouissement mental et presque l'épanouissement personnel et à l'aide duquel l'apprenant peut se construire son personnage et totalement son identité. En fait, la parole a un impact à long terme sur la réussite scolaire, sociale et personnelle presque professionnelle de chaque enseigné. Dans le contexte scolaire francophone en général, ce travail de fond commence dès la fréquentation et l'accès des apprenants à l'établissement scolaire, alors que les enseignants cherchent, avec habileté et patience, à susciter et à soutenir le plaisir de parler, d'apprendre et de faire apprendre dans la langue française (Ministère de l'Éducation à l'Ontario, 2008 : P. 2).

À ce propos Perrenoud (Perrenoud Ph., 1991 : pp. 15-40) a confirmé que l'apprentissage de la parole est moins facile à codifier que celui des figures verbales. D'après lui, cela fait dépendre des pratiques en classe de langue soit pour les enseignants soit pour les apprenants. Certains enseignants estiment que la nécessité de la parole est liée étroitement à la

nécessité de prendre du temps pour communiquer oralement ou par écrit, écouter, raconter, discuter. Pour d'autres enseignants, ces apprentissages ne sont pas prioritaires et soutiennent une interprétation minimaliste du programme. On peut donc imaginer qu'il existe autant de représentations de la place de l'oral en général et plus particulièrement dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication, de la culture. Mais on perçoit, avec la pratique de la parole en classe, des limites de la personnalité et du rôle professionnel, de la manière d'être et des méthodes d'enseignement. Perrenoud Ph. a synthétisé qu' « il ne suffit pas de réaffirmer dans l'abstrait l'importance de l'oral pour convaincre ceux qui n'y croient pas !». La parole fait partie intégrale de l'aspect oral de la langue.

L'apprentissage de la parole spontanée de la langue se fait, soit en classe de langue, soit presqu'en famille, par imitation, par imprégnation…etc. L'enseignant ou bien la famille présentent et proposent à l'apprenant de langue plusieurs heures par semaine, des modèles de perfectionnement de la communication orale en général et notamment de la parole spontanée de la langue. À cette perspective Boumendjel L. (Boumendjel L., 2005 : PP. 48-49) a proposé quelques uns de ces modèles en disant que : « L'enseignant lit, explique, raconte, ordonne, évalue, argumente, illustrant la variété des actes de parole. Il séduit, rit, gronde, se fâche, mettant la langue au diapason de toutes sortes d'émotions et de sentiments. Il tient par moment un discours construit, il répond à d'autres moments par monosyllabes, du tac au tac. Il est parfois familier et proche de la langue des enfants, il incarne à d'autres occasions la langue la plus châtiée et la plus soutenue. Le maître est un acteur qui propose une mise en scène ininterrompue du verbe, sous toutes ses formes ou presque. Ce spectacle, inévitablement magistral et exemplaire, aura quelques effets sur les représentations et les pratiques langagières des élèves ; le maître le sait ou s'en doute. ».

La parole spontanée peut donc se pratiquer et peut s'apprendre selon plusieurs coins, au début des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les joueurs-participants d'un tel ou tel dialogue ou d'un jeu conversationnel. De nombreuses œuvres, recherches et études telles que (Dessalles J-L., 2006), (Luzzati D., 2007) et (Starets M., 2008) ont souci d'étudier la forme que revêtent les interventions et les pratiques des interlocuteurs, comme leurs prononciations, leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte de parole employé par eux à travers tantôt des questions, des assertions, tantôt des explicitations…etc. dont ils favorisent et ils emploient lors de leurs conversations ou de leurs discours. Il est donc important d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions puisque on se soucie de développer les compétences de la parole ou bien les actes de parole chez les sujets partenaires de tel ou tel acte de parler. (Dessalles J-L., 2006 : PP. 259-281) a confirmé que «La majorité des travaux de modélisation portant sur les contenus échangés dans les interactions verbales concernent la sélection d'argument dans les dialogues argumentatifs ou finalisés. Nous choisissons ici de nous concentrer sur un autre aspect, la sélection des contenus dans la communication événementielle. Notre problème est ainsi de modéliser l'intérêt conversationnel, c'est-à-dire de préciser des critères qui amènent les individus, dans les interactions spontanées, à trouver intéressants ou inintéressants les évènements qui leur sont rapportés».

IL est notable que Daniel Luzzati (Luzzati D., 2007 : P. 25) a défini la parole spontanée au niveau de la pratique linguistique notamment dans ce qu'on a intitulé la parole conversationnelle. La parole dans ce sens est l'ensemble des énoncés oraux conçus et perçus dans le fil de l'énonciation. Cette sorte de langage, souvent mal connue, est en elle-même ambigüe dans la mesure qu'elle n'est compréhensible que dans des conversations de face à face, avec l'aide des gestes, des mimiques, du contexte et de la voix, où les matériaux

linguistiques se doivent d'être largement prévisibles et/ou redondants. La parole spontanée se résulte donc à travers des conversations événementielles de face à face en employant des matériaux et des structures linguistiques en compagnie des pratiques métalinguistiques.

Autrement dit, La communication événementielle basée sur des situations de la vie courante et pratiquée dans les dialogues des locuteurs, occupe une part importante des conversations de la parole spontanée. Les locuteurs rapportent des situations passées ou attirent l'attention de leurs interlocuteurs sur un aspect de leur environnement présent. On désigne par le terme événement une situation qui est ainsi spontanément rapportée ou signalée en contexte. On peut donc dire que les conversations faisant partie intégrale des habiletés de la parole spontanée (les conversations spontanées) peuvent être scientifiquement analysées et étudiées selon des points de vue différents. Quelques chercheurs se préoccupent de leurs aspects sociaux (c.-à.-d., les critères et les indices qui déterminent les moments de commencer la parole et les mots que l'on choisit lors de la parole; des mots de respect ou autres, les styles conversationnels, les expressions choisies lors des conversations comme les expressions de politesse, de dominance, d'agressivité, de coopération…etc. et les types d'actes sociaux accomplis lors de la conversation). Quelques uns parmi les chercheurs s'intéressent aux caractéristiques pertinentes dans les répliques telles que les interruptions, l'intonation, les hésitations …etc. D'autres chercheurs traitent les conversations d'après les aspects relationnels existant entre les structures et la fonction (la façon dont les explications, les plaintes…etc. sont exprimées lors de la parole et la façon dont les décisions, la vérité …etc. sont exprimées dans les répliques) (Norman M. A. & Thomas P. J. 1991 : PP. 235 : 250).

La question de la sélection au niveau des situations rapportées de parole conversationnelle spontanée, est fondamentale et se situe au cœur de la problématique du

langage. Les rapports que les participants aux jeux conversationnels langagiers construisent ne comptent pas uniquement sur la manière dont ils s'expriment, mais également de ce qu'ils emploient comme des structures linguistiques et des pratiques métalinguistiques. La sélection de telles situations rapportées en conversation répond donc à des contraintes strictes, qu'il s'agit de déterminer. On doit noter que selon Dessalles J-L., les théories classiques en pragmatique sont relativement silencieuses sur cet aspect important de l'emploi du langage et ne nous donnent pas les moyens d'expliquer pourquoi telle anecdote est plus intéressante que telle autre.(Dessalles J-L., 2006 : PP. 259-281).

En vérité, les caractéristiques du locuteur, en particulier son statut et sa position sociaux ou sa profession marquent une influence considérable sur la spécification de l'acte de langage (l'acte de parole) qu'il emploie lors de sa parole, au même titre que le temps, le lieu de l'énonciation, ou plutôt la situation conversationnelle. De cette façon-ci et par la voie du langage, le politicien promet, le médecin conseille son patient, l'inspecteur de police interroge le suspect, la mère console son enfant. Alors le fait de promettre, de conseiller, d'interroger ou de consoler constitue ainsi des actes de parole ou de langage. L'acte de langage (de parole) est un concept d'action, ne représente pas un énoncé. Tout énoncé, quel qu'il soit, a pour fonction de provoquer une réaction de la part de celui auquel l'on s'adresse. C'est en ce sens que l'on dit que le locuteur agit sur son interlocuteur par l'entremise de la parole. L'énonciation devient ainsi un acte de langage. À travers les énoncés le locuteur accomplit certains actes de parole. (Cristea Th., 1984 : P. 224).

Selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 26) et en ce qui concerne les compétences de parole spontanée, les apprenants doivent être capables de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou

à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ils (toujours les apprenants) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. Les apprenants peuvent également communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils ne comprennent pas assez pour poursuivre une conversation.

À un niveau avancé et toujours selon les critères de ce cadre européen commun de référence, les apprenants doivent être capables de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Ils peuvent prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. Notre souci est d'amener nos apprenants à perfectionner de telles compétences pour être aptes à tenir des conversations spontanées dans les situations différentes de la vie courante et naturelle en français pour réaliser des profits scientifiques au niveau de la pratique de la langue cible.

La seule voie d'apprentissage des habiletés déjà mentionnées d'après les critères du conseil de l'Europe n'est cependant pas identique à celle des autres disciplines à apprendre telles que la chimie, la géographie, l'histoire….etc. On dit dans la plupart du temps que l'on parle le français, mais on ne peut pas dire que l'on parle la géographie. On dit logiquement que l'on parle de la géographie. Ce qui renvoie directement aux connaissances explicites de la géographie comme science à apprendre. Dans le cas de dire que l'on parle le français, on renvoie à un type d'apprentissage implicite des compétences langagières en ce qui concerne la langue française.

À ce propos Francine Circurel (Circurel F., 1985 : P. 16) a confirmé que «la classe va voire l'émergence de discours en langue étrangère qu'on peut qualifier de discours simulés par lesquels les énonciateurs font semblant d'avoir besoin de quelque chose ou d'être quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes. Cet apprentissage implicite de la langue se traduit par des activités qui sont des répétitions des discours d'autrui, des jeux de simulation, des jeux de rôle».

Alors, des maintes de techniques nouvelles peuvent être exploitées pour développer les habiletés de parole spontanée chez les apprenants de tous les niveaux scolaires parmi lesquelles l'on peut employer les techniques de drame notamment celles portant sur les techniques de simulation et de jeu de rôles. Les techniques de drame mettent l'accent sur le travail en groupes et cela est adéquat à l'enseignement/ apprentissage de la langue et notamment pour la didactique de la parole spontanée. Les techniques de drame donnent l'occasion aux apprenants de non seulement travailler en groupes mais également de parler en langue française ensemble la plupart du temps. Des telles techniques donnent également l'occasion aux apprentis de vivre dans un environnement d'apprentissage presque réel ou quasi-réel. Un tel environnement les encourage à tenir des conversations spontanées et donnant à chacun des apprenants des rôles à jouer soit au niveau de la préparation des jeux conversationnels soit au niveau de la pratique de la langue au sein de ces jeux conversationnels.

Il nous paraît donc évident de pratiquer les techniques de drame en classe pour la richesse que l'on peut en tirer. La question naturelle qui se pose là est : « Que peut apporter la pratique de telles techniques de drame aux apprenants ? ». Avant de répondre à une telle question , il est convenable de s'accorder sur l'expression de « techniques de drame ». Cette expression a longtemps été considérée comme un des préalables du théâtre dans la formation du comédien. C'est tout d'abord à l'établissement scolaire que ces techniques de

drame se sont développées. Avec ces techniques de drame, on peut créer un climat et un lieu d'ouverture et de liberté où l'apprenant pratique la langue enseignée et plus particulièrement les habiletés de parole spontanée. cette réalité s'assure à travers plusieurs études antérieures telles que l'étude de Bres Corinne (Corinne B., 2000).

À cette perspective, plusieurs chercheurs ont affirmé que les techniques de drame sont efficaces lorsque l'on l'emploie à l'extérieur des travaux proprement dramatiques (activités théâtrales). À ce propos D. Oberlé a dit, cité dans l'étude de Bres Corinne, : « C'est à partir du moment où le jeu dramatique sort du champ théâtral, qu'il va être progressivement connu, reconnu et connaître un développement certain»(Corinne B., 2000 : P. 5). Les techniques de drame les plus fréquentes et les plus efficaces dans le domaine de la didactique de FLÉ et notamment dans le domaine de la didactique de parole sont : la technique de la simulation et celle de jeu de rôles.

La simulation signifie d'après la majorité des didacticiens et des méthodologues qu'il s'agit de faire créer par les apprenants eux-mêmes sous la direction du maître / de la maîtresse ou presqu'en collaboration avec lui/elle la totalité d'un monde ou bien un univers clos virtuel et fictif et les faire vivre dans ce monde / univers conçus par eux. À travers une telle technique, des actes de parole se pratiquent de façon virtuelle sur des situations quasi-réelles. Par exemple, si les apprenants jouent le rôle de présenter des cadeaux à leurs collègues, il n'est pas forcément nécessaire de les présenter en réalité mais ils emploient des actes de parole pour faire semblant à communiquer avec ses paires de façon fictive. Autrement dit, les apprenants réalisent fictivement les actes d'offrir des tels cadeaux à leurs collègues.

Elle s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les apprenants, sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (une création d'un cafétéria, d'un village, d'immeuble, d'une île, d'un café, d'un centre de langue…etc.)

ou sur un monde imaginaire (une création d'un voyage sidéral et une installation d'une nouvelle civilisation…etc.). Le maître ou la maîtresse restent au fur et à mesure le metteur en scène d'une telle technique (la simulation). L'objectif majeur derrière une telle technique est de faire acquérir des compétences langagières quelconques parmi lesquelles les compétences de parole. Cette acquisition se fait en motivant les apprentis à travers une perspective actionnelle. Cette pratique pédagogique a été crée par Francis Debyser et a été encouragée par le BELC1. Elle s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative se développe et la pédagogie se centre plus sur l'apprenant.(Pluies J-L., 2004). Selon Jean Pierre Cuq (Cuq J. P., 2003 : P. 419) la simulation constitue «une activité nouvelle qui devait faire au maximum entrer le réel dans la salle de classe ».

Plusieurs chercheurs tels que Amaury Daele et Denis Berthiaume (Daele A., & Berthiaume D., 2010), Anissa Benarabe (Anissa Benarabe, 2006), Ramin R., & Safarpour S., 2012 (Ramin R., & Safarpour S., 2012) et Néhal Yéhia Mohammed (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) ont confirmé que la technique de jeu de rôles comme une 2ème technique de drame vise à aider les apprenants de tel ou tel niveau langagier à développer leurs habiletés de communication soit au niveau du code oral, soit au niveau du code écrit, à exprimer leurs idées et leurs pensées et à développer leur prise de conscience sur la façon dont les autres pensent et se sentent. Cette technique donne aux apprentis de multiples occasions d'explorer le monde et de pratiquer de nouvelles habiletés de communication langagière dans un milieu linguistique donné, d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et d'interpréter les idées et les sentiments d'autrui en entrant dans sa propre peau.

1 BELC = Bureau français pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.

À vrai dire la technique de jeu de rôles constitue une présentation spontanée, sans costume ou script. Le contexte d'une telle technique est présenté et les rôles sont bien sélectionnés. Les apprenants ont un temps de dessiner la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions et planifier un scénario de base pour la situation avant de la mettre en exécution. En bref les apprentis discutent la façon dont ils se sont sentis et de ce qu'ils ont appris de la situation particulière. La partie la plus importante de la technique de jeu de rôles est la discussion qui se fait entre eux pour la dessiner et ensuite pour l'exécuter. Cette discussion-ci vise d'une manière ou d'une autre à développer les différentes habiletés de la didactique de FLÉ en gros, et pour développer les habiletés de la parole spontanée en particulier parce qu'en exploitant une telle technique, les apprenants commencent eux-mêmes à prendre l'initiative à planifier tout et à distribuer les rôles de chacun d'eux ensuite à l'exécuter.

Cette technique de drame permet de présenter un ou plusieurs problèmes sous forme non résolus, les participants étant invité à faire des scénarios à résoudre des tels problèmes, à proposer et appliquer des solutions. Un certain nombre de solutions sont appliquées lors de chaque séance, ce qui permet de mettre en commun les connaissances, les méthodes et l'expérience de chacun d'eux lors de leur travail collectif. Dans cette technique de drame, les apprentis, en petits groupes, ont des échanges structurés avec chacun des autres enseignés, qui présentent des idées et des pensées. Il s'agit un peu d'un tour de table, mais qui fait appel à des dialogues inventés et dessinés par chacun des participants.

Lorsque les apprenants commencent à parler le français spontanément et inconsciemment et à maîtriser les différentes habiletés de parole spontanée, ils commencent à estimer leur soi académique. Les dimensions de celui-ci sont nombreuses notamment celles qui sont relatives aux habiletés de parole et dont les plus importantes selon plusieurs études précédentes

telles que l'étude de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan : 2008), celle de (Micinerney D., & al. : 2012), et celle de (Manar Fawzi : 2015) sont :

1. La satisfaction du soi.
2. L'esprit d'initiative.
3. La propre ambition.
4. L'esprit du commandant (du leader).
5. Le concept du soi d'achèvement.
6. La participation active aux jeux conversationnels.
7. Le respect des niveaux langagiers de soi et de ses pairs.

La majorité des chercheurs sont presque d'accord sur le concept du soi académique. Ils voient qu'il est une sorte d'estime de soi référant le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représente donc l'évaluation globale du concept de soi constituant l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés et ses attributs. Plusieurs chercheurs voient que cette approche pluridimensionnelle des concepts de soi et d'estime de soi comporte plusieurs lacunes théoriques et méthodologiques : définition imprécise du concept, modèles théoriques sous-jacents inexistants ou peu appuyés empiriquement, instruments de mesure peu valides et peu fiables. Malgré ces lacunes déjà mentionnées, le concept du soi académique mérite d'être développé chez les apprenants des langues étrangères en général et notamment pour ceux de la langue française parce que c'est un comportement comprenant des propres mécanismes employés par ces apprenants pour comparer leurs habiletés académiques et langagières avec leurs pairs. Cette comparaison-ci leur donne une vision claire de leur niveau langagier et académique, ce qui les encourage au fur et à mesure à l'améliorer.

Position du problème

À la sueur de l'introduction ci-dessus, on a synthétisé que :

1. Des chercheurs, des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que (Recanati F.,1981), (Perrenoud Ph., 1991), (Norman M. A. & Thomas P. J., 1991), (Dessalles J-L.,2006),(LuzzatiD.,2007) et (Starets M.,2008) sont presque d'accord sur le fait que la parole est l'emploi de la langue dans des situations véritables de la communication humaine pour transmettre un message qui soit compris de la part d'un tel ou tel interlocuteur. Lorsque les gens se mettent à parler, ils choisissent un bagage langagier comprenant un lexique et des faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie. L'importance de la parole est déterminée à travers l'objectif du locuteur : si cette visée consiste à transmettre un message, le sujet choisit les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus effectifs et les plus efficaces possibles pour telle ou telle situation. Ce sujet parlant omet dans la plupart du temps des parties de phrase ou des mots dont l'absence dans le contexte particulier de la conversation ne perturbe pas le sens de son message s'il veut tout simplement transmettre ce message. Il procède également au fur et à mesure à des changements phonétiques qui simplifient la transmission de ce message, sans le modifier ni le rendre incompréhensible. L'essentiel est que le message passe correctement et spontanément. Cela se fait de façon simple parce que toute communication linguistique se pratique dans des contextes linguistiques et extralinguistiques (dans la situation) qui sont toujours au niveau linguistique de l'interlocuteur. c'est-à-dire, celui-ci est apte à donner à ce message ses interprétations et ses significations convenables. Tout cela confirme que l'on a besoin de développer les habiletés d'employer un bagage langagier composé de lexique, et des faits de morphologie, de syntaxe, de phonétique, et de prosodie pour transmettre un message événementiel dans une situation de communication de façon spontanée. l'on a besoin également à développer des habiletés de bien procéder par la prononciation pour faciliter le passage de ce message d'une façon efficace chez les sujets d'une société linguistique donnée et par des moyens linguistiques, métalinguistiques et extralinguistiques. Une telle société se représente à travers par les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà

étudiés le français aux cycles primaire et préparatoires (apprenants ayant un niveau équivalents au niveau de A2 selon les critères du CECRL).

2. D'autres chercheurs, linguistes, didacticiens et méthodologues tels que (Corinne B., 2000), (Pluies J-L., 2004), Anissa Benarabe, 2006), (Ramin R., & Safarpour S., 2012), et (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) s'accordent sur le fait que les techniques de drame sont des procédés effectifs, efficaces et convenables pour développer les habiletés relatives à tous les deux codes de presque toutes les langues vivantes et notamment aux habiletés du code oral. Ces techniques sont également adéquates aux habiletés de la parole spontanée. Ces chercheurs ont affirmé que les techniques, les plus proches des habiletés de la parole spontanée sont : le jeu de rôles et la simulation.
3. Des études antérieures nombreuses, citons à titre d'exemple celle de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan, 2008), celle de (Micinerney D., & al., 2012), et celle de (Manar Fawzi , 2015) nt affirmé que lorsque les apprenants maîtrisaient les habiletés de tel ou tel contenu appris, ils commençaient toute de suite à estimer leur soi académique de façon subordonnée. Les dimensions les plus concernées pour de ce soi académique sont :
    1. La satisfaction du soi.
    2. L'esprit d'initiative.
    3. La propre ambition.
    4. L'esprit du commandant (du leader).
    5. Le concept de soi d'achèvement.
    6. La participation active aux jeux conversationnels.
    7. Le respect du niveau langagier de soi et des pairs.
4. On a touché, à travers les visites respectives des écoles secondaires en compagnie des stagiaires de la 3ème et de la 4ème année à la faculté de pédagogie au Fayoum, et à travers les visites effectuées à quelques établissements scolaires au Caire notamment les établissements dont les

apprenants ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire tels que l'école Elorman et celle de l'ingénieur Sidki Soliman à Madinet Nasr, une faiblesse des apprenants du cycle secondaire dans les habiletés de la parole en général et notamment dans les habiletés de la parole spontanée. Cette faiblesse se voit clairement lorsque moi personnellement ou les stagiaires se mettent à parler devant les apprenants en posant des questions et en commençant des conversations autour les évènements quotidiens; on remarque que les apprenants hésitent beaucoup lorsqu'ils essayent de communiquer avec moi ou avec les stagiaires et lorsqu'ils répondent aux questions posées soit par moi soit par les stagiaires. En bref Les apprenants n'aiment pas les séances consacrées à la séquence de parler le français parce qu'ils se sentent faibles dans les habiletés de parole et ils n'arrivent pas à communiquer spontanément avec leur maître et leurs pairs. Afin d'être sûr de tout cela, on a mené une étude de découverte pour déterminer le niveau des apprenants en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée. les résultats de celle-ci a confirmé que les apprenants sont faibles en parole en général et en parole spontanée en particulier. On a donc touché le besoin de mener une étude portant sur le développement de telles habiletés chez les apprenants du cycle secondaire. Il est à noter qu'on a appliqué cette étude sur les apprenants qui ont déjà appris le français pendant les cycles primaire et préparatoire (les apprenants ayant un niveau équivalant le niveau de A2 en français langue étrangère).

La Problématique

Le problème de l'étude en cours se pose à travers la question essentielle suivante : « Quelle est l'Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour Développer Quelques Habiletés de Parole Spontanée en FLÉ et pour Développer les Dimensions de Concept du Soi Académique relatives aux habiletés de parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire .

Pour répondre à cette question centrale, on doit trouver réponses à ces sous-questions :

1. Quelles sont les habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) indispensables aux apprenants du niveau secondaire ?
2. Quelles sont les dimensions de concept du soi académique adéquates aux habiletés de parole spontanée en FLÉ au niveau secondaire ?
3. Quelle est l'image d'une unité conçue à la lueur des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de concept du soi académique relatives au parler chez les apprenants de la 2ème année au niveau secondaire ?
4. Quelle est l'efficacité des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de concept de soi académique relatives au parler chez les sujets de l'échantillon?

Hypothèses de l'étude

Cette étude s'est souciée de savoir si/s' :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test.
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;

4. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test;
5. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, un récit de vie, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test;
6. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur de la post application;
7. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière au seuil de (0.01) en faveur de la post application.

Objectifs de l'étude

L'étude en cours a visé à :

1. Découvrir une unité d'enseignement/ apprentissage à la lueur des techniques de drame notamment les techniques de simulation et de jeu de rôles pour le développement de quelques habiletés de la parole spontanée et pour le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (équivalant le niveau de A2 en français selon les critères de CECRL).
2. Mesurer l'efficacité des techniques de drame pour le développement des habiletés de la parole spontanée en FLÉ

et pour le développement des dimensions du concept de soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets de l'échantillon.

Délimites de l'étude.

- L'étude en cours se limite aux apprenants de français langue étrangère au niveau secondaire notamment ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. La tentative a été déroulée pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016.
- Les habiletés de la parole spontanée se limitent à celles de se présenter ou présenter quelqu'un d'autre en parlant, de communiquer oralement lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, d'avoir des échanges très brefs même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation évènementielle, de faire face à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue française est parlée, de raconter un récit de vie ou une journée professionnelle d'un individu et enfin de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité.
- Les dimensions du concept de soi académique se limitent à celles de la satisfaction du soi, de l'esprit d'initiative, de la participation positive aux jeux conversationnels , et celle de concept du soi d'achèvement.

Importance de l'étude

Cette étude ambitionnerais d'être profitable pour:

1. Les apprenants de français langue étrangère (FLÉ) au niveau secondaire lors de l'apprentissage des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier; on élabore des situations d'enseignement/apprentissage nombreuses, des activités et des exercices variés à travers l'unité proposée à la lueur de

l'étude actuelle où ces apprenants peuvent les pratiquer afin de se développer en parole et en parole spontanée de façon permanente.

2. Les maîtres-enseignants/les maîtresses-enseignantes et les inspecteurs de français langue étrangères à l'école secondaire lors de leur enseignement pour le développement des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier.

3. Les didacticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère (FLÉ); cette étude se base sur des outils et des instruments tels que des tests, des listes de compétences, des leçons, des situations d'enseignement/ apprentissage,….etc. dans le domaine de la parole spontanée par lesquels ces didacticiens peuvent se guider lors de leur travail en vue de développer les habiletés de parole avec des apprenants au même niveau d'apprentissage.

Instruments de l'étude.

en vue d'atteindre les objectifs de notre étude, on emploie les outils ci-dessous:-

1. Outils de mesure.
   - Test destiné à déterminer et à mesurer les compétences de parole spontanée chez les sujets de l'échantillon. Ce test est employé comme un test de progrès (pré/post test).
   - Mesure de concept du soi académique destinée à déterminer les dimensions d'estime de soi académique relatives aux habiletés de la parole spontanée de FLÉ.
2. Outils d'étude.
   - Liste d'habiletés de parole spontanée indispensables aux sujets de l'échantillon.
   - Unité basée sur les techniques de drame (notamment sur les techniques de jeu de rôles et de simulation) et élaborée par le chercheur pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de

concept de soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets de l'échantillon.

- Guide pédagogique destiné à faciliter le processus de la didactique de l'unité conçue par le chercheur.

Échantillon de l'étude.

Notre échantillon se compose d'une classe de l'école secondaire de l'(ingénieur de Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. Les sujets de l'échantillon se sont choisis parmi ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (les apprenants ayant un niveau équivalant le niveau de A2 d'après les critères du CECRL). La tentative s'est faite pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016. L'échantillon a compris un seul groupe puisqu'on a présenté une unité conçue pour développer les habiletés de parole spontanée et les dimensions de concept de soi académique relatives aux habiletés de parole.

Méthodologie de l'étude.

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude en cours, on a employé les méthodes ci-dessous :

1. La méthode descriptive analytique en ce qui concerne la manipulation des études précédentes et de la littérature éducative pour la rédaction du cadre théorique.
2. La méthode quasi-expérimentale en ce qui concerne la validation des instruments de la mesure employés au sein de l'étude actuelle (confirmer la validité, la fidélité de tels outils).
3. La méthode statistique qualificative pour analyser les résultats du test de compétences de parole spontanée et ceux de la mesure de dimensions de soi académique en employant les techniques statistiques convenables.

Procédures de l'étude.

Pour atteindre les objectifs de l'étude actuelle, on a suivi les démarches ci-dessous;

a) Afin de répondre à la première question de l'étude, on a exécuté les procédures suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux compétences de la parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux compétences de parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a élaboré une liste de compétences de parole spontanée en basant sur les études précédentes et la littérature éducative.
- On a élaboré un test des compétences de parole spontanée convenable au niveau des apprenants de la 2ème année secondaire (des apprenants ayant un niveau équivalant du niveau de A2).

b) En vue de répondre à la deuxième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a élaboré une mesure de dimensions de concept du soi académique convenable aux compétences de parole spontanée et convenable au niveau des apprenants de l'échantillon.

c) Pour répondre à la troisième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes:

- On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique.
- On a élaboré une unité basée sur les techniques de drame (jeu de rôles / simulation) et destinée à développer les compétences de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants de l'échantillon.
- On a élaboré un guide pédagogique employé pour faciliter le processus de l'enseignement / apprentissage de l'unité conçue à la sueur de l'étude actuelle.

d) En vue de répondre à la quatrième question de l'étude, on a opéré les procédures suivantes:

- On a appliqué le test de compétences de parole spontanée comme pré test.
- On a opéré la pré-application de la mesure de concept du soi académique.
- On a manipulé l'unité conçue pour le développement des habiletés de parole spontanée et pour le développement des dimensions de concept du soi académique avec les sujets du groupe d'étude.
- On a réappliqué le test de compétences de parole spontanée comme post test.
- On a opéré la post-application de la mesure des dimensions de concept de soi académique.
- On a employé les techniques statistiques adéquates pour analyser qualitativement les résultats de l'étude.
- On a avancé les recommandations en suggérant quelques thèmes de recherche.

Terminologies de l'étude.

La parole spontanée.

La parole spontanée d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J-L., 2006 : P. 1) « peut s'étudier suivant plusieurs angles, allant des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui régissent les rapports entre les participants. De nombreux travaux étudient la forme que revêtent les interventions des interlocuteurs, comme leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte (question, assertion, explicitation, etc.) utilisé. Parallèlement, il importe d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions ».

La parole spontanée, du point de vue Carole Lailler (Lailler C., 2011: P. 46) « s'intéresse aux énoncés proférés spontanément, au sein d'une conversation. Un énoncé spontané se caractérise par son dynamisme et par la densité de sa construction tout autant que par son manque de fluidité. En outre, il est également porté par l'interaction qui existe entre le locuteur et son interlocuteur. Certes, un énoncé spontané n'est pas structuré de manière linéaire : il n'est pas fluide puisqu'il ne livre pas une pensée arrêtée sur laquelle il n'est plus question de revenir. Il livre, au contraire, une pensée qui se dessine puis se peaufine au fur et à mesure qu'elle s'énonce. Toutefois, un énoncé spontané n'est pas uniquement (disfluent), il porte également les indices d'une structure syntaxique dense et (objectivable) ».

On avance la définition propre du terme par le chercheur.

La parole spontanée signifie en gros que le locuteur est apte à se présenter et présenter quelqu'un d'autre en parlant, à communiquer oralement par le français lors de parler de tâches simples et habituelles ne nécessitant qu'un échange d'information simple et direct; Le locuteur peut discuter des sujets et des activités familiers, d'avoir des échanges très brefs même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une

conversation portant sur un évènement quotidien, de faire face à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage réel ou virtuel dans une région francophone, de raconter un récit de vie de quelqu'un et enfin de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne. Le locuteur est donc capable de communiquer oralement avec autrui de façon dynamique, inconsciente et sans hésitation. (Définition propre).

La technique de drame.

La technique de drame selon Christiane Page (Page Ch., 2000 : PP. 3-4) « c'est un jeu collectif pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petits groupes. A partir d'une proposition de jeu, chaque groupe construit un projet dramaturgique : il invente une fiction, un projet de jeu, en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres groupes. Enfin, les participants échangent autour de l'expérience afin de rejouer. Tout au long de ce parcours ils sont guidés par l'enseignant (ou, dans le cas d'un atelier de pratique artistique par un comédien professionnel). Le jeu dramatique se différencie du théâtre pour lequel la représentation est le but. Il résulte d'élaborations à des niveaux différents (auteur, acteur, mise en scène, spectateur) dans des temps qui parfois se chevauchent. Pratique de découverte et d'initiation au théâtre, il gère autrement ce travail et prend l'œuvre à sa source pour la développer jusqu'à sa réalisation dans le jeu improvisé sous le regard des autres. Le but est de privilégier le développement des capacités d'expression par l'expérimentation des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale ».

Le chercheur avance sa définition propre du terme :

La technique de drame se limite à des activités de réincarnation pratiquées au sein de classe par la voie de

quelques techniques telles que la simulation et le jeu de rôles pour le développement des habiletés de parole spontanée notamment celles de la communication orale nécessitant un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, la participation à des situations sans préparation et à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne, et la poursuite d'une conversation portant sur un incident de la vie courante même s'on ne comprend pas assez d'informations comprises en ayant des échanges très brefs. La technique de drame donne l'occasion aux interlocuteurs de parler dynamiquement, inconsciemment et sans hésitation pour poursuivre telle ou telle conversation. (Définition propre).

Le concept de soi académique.

Le concept de soi académique du point de vue Violaine Ayotte (AyotteV.,1996) «référait le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représentait donc l'évaluation globale du concept de soi lequel constitue l'ensemble des informations qu'un individu utilise pour décrire ses habiletés et ses attributs ».

Le concept de Soi académique d'après Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015) « est un concept multidimensionnel comportant la satisfaction du soi, l'esprit d'initiative, la propre ambition, l'esprit du commandant (du leader) et le concept du soi d'achèvement ».

La définition propre du terme:

Le concept de soi académique signifie qu'un apprenant de FLÉ au sein de la communication orale spontanée avec autrui est apte à développer une image de soi positive, développer un sens de l'autodiscipline, acquérir de la confiance en soi, renforcer ses capacités de concentration, développer ses facultés sensorielles et s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part aux jeux conversationnels visant à développer son niveau de parler, et à respecter son niveau langagier au même titre que le niveau de ses pairs. (Définition propre).

Le Cadre Théorique de l'Étude.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 26) a confirmé qu'on doit développer, chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage concernant la didactique de FLÉ, le fait d'être capables de communiquer oralement de façon simple, à condition que le locuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ces apprenants sont à un niveau moyen en français. Ils (toujours les apprenants) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. ces enseignés doivent être également aptes à communiquer lors de tâches simples et habituelles ne nécessitant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils ne comprennent pas assez d'informations pour poursuivre une conversation sur tel ou tel évènement de la vie courante et quotidienne. ils doivent avoir la capacité de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue française est dominante. Ils doivent également avoir aptes à raconter oralement des récits de vie et des journées soit professionnelles soit autres des gens de la société.

Les recherches actuelles dans le domaine de la didactique de FLÉ en général, et de la didactique de parole spontanée en particulier mettent l'accent sur le fait de développer chez les apprentis de FLÉ les dimensions du concept de soi académique en ce qui concerne de parler le français. Ces dimensions consistent à faire de l'apprenant quelqu'un qui est apte à développer une image de soi positive, à développer un sens de l'autodiscipline, à acquérir de la confiance en soi, à renforcer ses capacités de concentration, à développer ses facultés sensorielles et à s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part à une conversation évènementielle.

D'après un nombre considérable de recherches et d'études dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de méthodologies, les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle du jeu de rôles sont efficaces dans le développement des habiletés de l'oral et de l'écrit et plus précisément de parole spontanée. Notre étude a essayé de développer les habiletés de parole spontanée et les dimensions de concept du soi académique relatives aux compétences de parler spontanément à la lueur d'employer les techniques de drame (la simulation et le jeu de rôles) chez un groupe d'apprenants du niveau secondaire. Alors, notre cadre théorique a mis en relief les parties suivantes :

a) Partie I. On a mis en valeur les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle de jeu de rôles en focalisant leurs aspects relationnels avec les habiletés de parole spontanée d'une part et avec les dimensions de concept du soi académique d'autre part.

b) Partie II. On a mis l'accent sur les habiletés de parole nécessaires pour les sujets de l'échantillon en focalisant leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

Partie I

Les techniques de drame

La technique de drame, de quoi s'agit-il?

Plusieurs théoriciens et chercheurs comme Christiane Page (Page Ch., 2000) ont vu que la technique de drame est un type de jeu d'improvisation collectif mis en exécution par de petits groupes au cours duquel, les participants-joueurs ou bien les apprenants inventent quelques actes fictifs ou presque virtuels en élaborant un canevas, puis les jouent en se glissant dans la peau de personnages devant les autres membres de la classe ou les autres membres de troupes. Ces participants-joueurs échangent et s'échangent autour de l'expérience conçue de façon virtuelle et vraisemblable, en répétant les spectacles plusieurs reprises pour performer telle ou telle compétence

langagière. La technique dramatique nécessite donc un projet conçu par les membres de tel ou tel groupe où chacun a un rôle à tenir. On voit que cette vision est beaucoup plus logique parce qu' une telle technique est essentiellement conçue dans le domaine de la didactique pour développer des compétences scolaires et éducatives délimitées en comptant sur l'imagination et la créativité des apprenants. Suivant cette vision, on emploie une telle technique pour une visée de guider les apprenants en français langue étrangère (FLÉ) à développer leurs performances de parler spontanément la langue. Christiane Page a proposé que telle ou telle technique de drame pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petites troupes composées d'apprenants suivant des étapes successives; on commence par une proposition d'une technique soit jeu de rôles soit simulation à travers laquelle chaque troupe construit un projet dramaturgique, la troupe invente une fiction ou un projet en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis elle la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres membres de la classe. Enfin, les participants échangent autour de cette fiction ou de ce projet afin d'exécuter le spectacle. Tout au long de ce parcours les joueurs sont guidés par l'enseignant ou l'enseignante. Les techniques de drame se différencient donc du théâtre professionnel pour lequel la représentation est un objectif en soi. Mais le but derrière l'exploitation de telles techniques dans le processus d'enseignement / apprentissage est de privilégier le développement des habiletés langagières et des capacités d'expression à la lueur des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale.

La technique dramatique d'après Muriel Amblard (Amblard M., 2004) est une activité sociale, soumise à une règle et à une réglementation essentielles; c'est de jouer en tenant compte le plus possible des activités des autres. Les participants-joueurs jouent en fonction de ceux qui sont en même temps qu'eux sur scène. L'action individuelle de chacun parmi les apprenants-joueurs ne prend du sens que si elle est intégrée a celle de ses

collègues. Le succès de l'activité compte donc sur le travail de chaque participant. Muriel Amblard a ajouté, dans son étude intitulée « Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ?», que la technique dramatique a recours également à la réflexion de tous les apprenants soit qu'ils sont participants soit qu'ils ne sont pas participants aux spectacles conçus. Autrement dit, les apprentis qui ne pratiquent pas encore les activités dramatiques doivent être très attentifs aux activités de leurs collègues pour pouvoir ensuite intervenir lorsqu'il leur faut, donner des conseils et en tenir compte pour continuer naturellement la même activité. Les apprenants-joueurs ne peuvent pas toujours jouer tous en même temps; parfois ils ne participent pas aux activités de drame et ils deviennent des spectateurs. Ils doivent aussi comprendre que le fait d'être spectateur ne signifie pas d'être passif. Le temps d'échange (échange des rôles pour les participants-joueurs) qui suit toute activité est très riche et fécond pour développer au fur et à mesure les activités conçues car il permet à ces autres membres parmi les apprenants-joueurs, de donner les éléments positifs et négatifs et de suggérer des améliorations à apporter soit pour les activités mêmes soit pour les prochaines activités.

Moment d'apprentissage : on apprend donc que / qu'

À la sueur des définitions déjà citées par des chercheurs tels que Christiane Page et de Murel Amblard, on peut déduire que le concept de la technique de drame signifie :

1. Une activité sociale soumise à des règles essentielles et composée de troupes d'apprenants-joueurs d'un niveau langagier presque homogène.
2. Cette activité est collective; l'action tenue par le travail de chacun des participants ne prend son sens qu'à travers les travaux des autres dans le même groupe.
3. Cette activité vise à développer l'esprit créatif et imaginaire chez les apprenants-participants.

4. Le succès de l'activité compte sur la collaboration de tous les participants soit joueurs (apprenants), soit animateurs (enseignants).
5. L'efficacité d'une telle activité se réalise lorsque tout le monde, soit participants, soit spectateurs (les apprenants qui ne participent pas aux activités), est positif.
6. Les discussions faisant à la sueur des activités sont fécondes lorsque les participants et les non participants sont homogènes. C'est-à-dire les groupes doivent être au même niveau d'apprentissage.
7. Les apprenants sont eux-mêmes qui inventent des actes fictionnels et les jouent en basant sur les techniques de drame notamment la technique de jeu de rôles et celle de la simulation.
8. Les actes fictifs inventés et joués par les membres des groupes sont destinés du point de vue éducatif et didactique pour développer des habiletés langagières variées.
9. On peut exploiter les actes fictionnels improvisés et joués par les apprenants-joueurs pour développer les compétences langagières notamment les compétences de parole spontanée en FLÉ et les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler.
10. On peut exploiter de tels actes fictifs pour développer les différentes habiletés langagières orales et écrites chez les apprenants du niveau secondaire.

a) Que peut-on apprendre d'une technique de drame ?

L'expérience dramatique est une des composantes essentielles du développement de différentes compétences des apprenants de tous les niveaux d'apprentissage soit au niveau élémentaire, soit au niveau indépendant. À travers l'expérience créative des activités dramatiques, les apprenants peuvent développer leurs habiletés d'expression, conquérir leur autonomie et découvrir une activité leur permettant un engagement complet que l'établissement scolaire ne peut

négliger puisque son rôle est la préparation à la vie sociale et courante.

Emanoel Nogueira (Nogueira E., 2015 : P. 4) a favorisé l'enseignement/ apprentissage exploitant les techniques de drame dans son étude intitulée «Le moment créatif dans le jeu dramatique une perspective d'autoformation existentielle?» pour des raisons d'ordre éducatives tellement indispensables pour les apprenants en général et les apprenants des langues en particulier en citant «L'éducation ou la formation par le drame, nourrie par l'imagination créative, est ainsi un moyen par lequel l'homme communique avec la vie, où il apprend à examiner, à tester des hypothèses et à découvrir d'autres façons de penser. Inscrite dans un langage global qui permet une réflexion autour de la présentation à l'intérieur de l'atelier, elle constitue ainsi un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu, où les allers-retours entre le jeu et sa mise en question par le public actif sont une donnée essentielle du travail de formation». Dans une telle citation, Emanoel Nogueira a vu que les techniques dramatiques développent chez les apprenants-joueurs des habiletés telles que :

1. L'esprit de communication avec leur vie sociale.
2. L'esprit d'examinateurs.
3. L'esprit des savants; par la voie de pratiquer les activités de drame, ils peuvent proposer des hypothèses et de les vérifier.
4. Des gens qui peuvent découvrir d'autres façons de penser.
5. L'esprit d'initiative; ils deviennent capables de tenir des discours devant un public.

Nogueira dans son étude déjà mentionnée a ajouté que l'implication des apprenants dans des activités de drame peut développer chez lui des dimensions de conscience importantes telles que :

a) Lorsque l'apprenti est impliqué dans une telle ou telle technique dramatique, il peut avoir une expérience d'auto découverte existentielle, pouvant prendre racine dans la conscience de l'action physique (corps et reconfiguration du sens de la vie).

b) Dans un processus créatif avec le langage dramatique où l'apprenant-joueur n'a pas beaucoup de repères pour créer, il cherche dans son expérience de vie le matériel pour sa création (perspective existentielle).

c) L'improvisation pratiquée à la sueur de l'activité dramatique face au groupe favorise la réactivation et le dépassement de conflits existentiels. (conflits existentiels).

Selon plusieurs théoriciens, didacticiens et chercheurs tels que (Nogueira E., 2015), (Amblard M., 2004),(Ryngaert J.-P., 1991), (Bajard E., 1994), (Page Ch., 1997), (Ryngaert J.-P., 1977) et (Monod R.,1983) ont confirmé que pour ce qui concerne la technique de drame, il s'agit de placer les apprenants dans la peau des personnages fictionnels, par la voie des situations partiellement ou totalement fictives. À travers ce point de départ didactique, on donne l'occasion aux apprenants de / d' :

1. Inventer les espaces de la technique de drame employée par le discours et les discussions.
2. Inventer des personnages avec des couleurs et des caractères.
3. Inventer une fiction et de la développer en découvrant un canevas dramatique.
4. Découvrir progressivement les règles de structuration de la technique dramatique même.
5. Découvrir les règles de son enchaînement (l'enchaînement de la technique de drame employée)
6. Développer leurs possibilités de soutenir.

7. Développer les capacités langagières du corps, de l'objet, de la parole, de l'espace dans ses aspects relationnels avec l'apprenant-joueur.
8. Développer les fonctions symboliques employées au sein de la technique donnée.
9. Développer des attitudes de coopération, d'organisation, d'écoute et de solidarité.

À cette perspective Élie Bajard (Bajard E., 1994) a vu que les techniques de drame offrent essentiellement deux types d'apprentissage :

1. Elle donne l'occasion aux apprenants d'exprimer leur propre personnalité dans toutes ses dimensions; dimensions intellectuelles, affectives, sensibles, et corporelles.
2. Elle favorise une communication langagière complexe en focalisant d'autres procédés que la langue tels que les gestes, les regards, les espaces …..etc. Ces procédés-ci, loin d'être entièrement constitués s'élaborent durant la pratique des techniques de drame employées. Il est notable qu' au cours de la communication langagière achevée à travers la technique dramatique donnée, elle ne pervertit pas sa réalité. Aussi les apprenants-joueurs dans une situation simulée, communiquent premièrement entre eux avant de faire celle-ci avec les spectateurs.

D'autres chercheurs comme Jean Santolini (Santolini J., (2009) a vu que l'activité de drame peut développer plusieurs compétences et performances chez l'apprenant comme suit :

- L'emploi d'une activité naturelle (activité de drame) aide à faire de l'apprenant quelqu'un d'acteur; ce mécanisme favorise la motivation de l'esprit d'acteur chez les apprenants-joueurs.
- La manipulation d'une telle activité est primordiale pour l'apprenant du point de vue éducatif; on l'exploite pour développer chez lui l'esprit de la citoyenneté, rendre les groupes composés dynamique, accepter le regard et la critique des autres, prendre confiance en soi, développer les

dimensions de concept du soi académique, connaître ses compétences corporelles et s'exprimer avec l'autrui, savoir bien communiquer avec ses pairs, développer sa spontanéité langagière notamment lors de parler, apprendre à régler ses conflits grâce à la discussion, diminuer de la violence en l'exprimant à travers la technique de jeu de rôles et celle de la simulation ...etc.

- L'activité aide à aborder de façon différente le processus de l'enseignement / apprentissage afin d'engendrer de nouvelles motivations.
- L'exploitation de l'activité aide l'apprenant à apprendre à s'exprimer par le corps, la voix, la respiration…etc.
- L'emploi de l'activité aide à développer la didactique de la lecture-écriture; on apprend à exprimer par le geste, l'image ou l'idée qu'évoque le texte, à rédiger le scénario d'une histoire qui est jouée, à passer d'un récit au dialogue tout en respectant les règles de l'écriture.

De nombreux linguistes, didacticiens et pédagogues tels que Dominique Oberlé, Bes Corinne, Christiane Page, David Farmer et Boucris L. (Oberlé D., 1989), (Corinne B., 2000), (Boucris L., et al., 2000), (Gascon L., 2000), (Page Ch., 2001) et (Farmer D., 2007) ont synthétisé que la pratique de l'activité dramatique permet de développer des compétences langagières chez l'apprenant du français comme :

1. Prendre l'initiative d'un échange de répliques lors de la parole et le conduire au-delà de la première réponse.
2. Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange
3. Créer une courte histoire ou un court récit dans lesquels les apprenants-joueurs sont correctement posés, où il existe au moins des actes fictionnels, un évènement et enfin une clôture.
4. Apporter son point de vue et ses réactions dans une conversation, un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.

5. Rapporter un évènement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre.
6. Employer sa voix, ses gestes et ses compétences corporelles à la disposition de l'activité de drame dans un travail collectif portant sur un texte ou un dialogue donné.
7. Être courageux de prendre la parole devant son enseignant et ses pairs.
8. Prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe pour développer ses différentes performances langagières de façon permanente.

b) **Genres de techniques de drame et l'aspect oral.**

Il est à noter qu'il existe deux aspects complémentaires composant n'importe quelle langue vivante en général et plus particulièrement pour ce qui concerne la langue française; l'aspect oral et l'aspect écrit. L'objectif majeur de notre étude en cours est de développer quelques habiletés de parole spontanée et quelques dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez les apprenants du niveau secondaire; on met l'accent donc sur l'aspect oral de la langue. Nous avons des techniques de drame nombreuses dont les plus corrélatives sont la technique du jeu de rôles et celle de la simulation. On met donc en valeur ces deux techniques : le jeu de rôles et la simulation.

La technique de la simulation.

La technique de la simulation selon Francis Debyser et Francis Yaiche (Debyser F., 1991), (Yaiche F., 1997) est un type de jeu de rôles dans lequel des enseignés doivent agir et interagir en revêtant une identité fictionnelle et imaginaire. elle constitue donc un scénario pour créer quelque endroit de nouveau à travers lequel les apprenants-joueurs peuvent pratiquer la langue étrangère de façon spontanée et naturelle et cela ce qu'Agnes M. Bosch et Liesl Malaret (Bosch A., et Malaret L., 2009 : P. 42) ont confirmé lorsqu'elles ont cité que la technique de la simulation est un « scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de

référence, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. ».

La technique de la simulation, d'après Jérôme Lehuen et Sylwia Kitlinska (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), fonctionne selon deux principes fondamentaux : premièrement un endroit-thème choisi par l'enseignant en collaboration avec les apprenants-joueurs. Cet endroit permet de convoquer et d'associer les activités pédagogiques traditionnellement conçues, et des identités fictionnelles et imaginaires qui permettent aux apprenants-joueurs de se masquer dans la peau d'un ou plus de personnages. Deuxièmement cette technique donne l'occasion aux apprenants-joueurs d'utiliser la langue et ses différentes habiletés linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques et de se les approprier en expérimentant leurs hypothèses par l'observation des réactions linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques de leurs interlocuteurs soumis aux thèmes entrepris.

D'autres didacticiens et linguistes tels que Jean-Marc Care et Francis Debyser (Care J-M., et Debyser F., 1995) ont vu que la technique de la simulation s'allie à la technique du jeu de rôles à travers lequel les apprenants-joueurs, sous une identité d'inspiration imaginaire, recréent un monde fictionnel calqué sur le monde réel (un hôtel francophone, une entreprise francophone, un immeuble, une île, un village francophone, une école ou un une centre francophone …etc.). L'enseignant est l'animateur d'une telle technique. Celle-ci est conçue essentiellement dans une visée éducative par excellence. L'objet est donc de développer des habiletés langagières et de faire acquérir des compétences linguistiques et paralinguistiques chez les apprenants-participants en les motivant et à travers une perspective actionnelle. Ces compétences langagières s'élargissent pour contenir des habiletés intellectuelles, créatives, (inter)culturelles, grammaticales, discursives, énonciatives, interdisciplinaires …

et elles sont fédérées par le projet mené qui rend leur apprentissage facile et fécond.

À ce propos, Sylvie-Anne Goffinet (Goffinet S.-A., 2011) dans sa présentation publiée sur le site de Franc-parler2 a confirmé que la technique de La simulation constitue un outil méthodologique qui permet d'apprendre une langue étrangère à travers un projet de création collective. Le principe en est simple : il s'agit d'entraîner les apprenants-joueurs dans un univers différent de celui de la formation traditionnelle; on conçoit un immeuble, un village, un café, un cafétéria, une île, un cirque, une entreprise…etc. Ce projet conçu est intitulé l'endroit-thème à travers lequel les apprenants se glissent dans une identité fictive. Avec ce projet, on amène les apprenants à simuler toutes les fonctions du langage qu'on a besoin de développer chez eux. La simulation fait donc sortir le processus d'enseignement / apprentissage de son mode traditionnel. Ce qui encourage les apprenants à acquérir beaucoup plus de compétences langagières. Préparer et réaliser une simulation globale permet donc de motiver les apprenants, tout en leur donnant l'occasion de parler, de discuter et de s'exprimer en français soit à l'oral soit par l'écrit. La simulation s'avère tout à fait pertinent dans le cadre de la didactique de français langue maternelle ou étrangère où L'immeuble, le thème le plus connu des formateurs, est déjà utilisé depuis longtemps.

La technique de la simulation dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.

À la sueur de l'emploi de la technique de la simulation, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?

À travers toutes ces définitions de la technique de la simulation déjà présentées, on peut déterminer les étapes

[2] www.francparler.org

procédurales pour bien apprendre et pour faire les apprenants apprendre à parler spontanément le français :

- On doit avoir un endroit-thème, choisi soit par les apprenants soit par l'enseignant en collaboration avec les apprenants, sur lequel on commence à jouer les rôles fictionnels conçus par les apprenants-joueurs (un immeuble, un hôtel, un établissement scolaire, un cirque, un quartier, un planète, un magasin, une maison, un centre de langue, une station de métro, une gare de train, un musée …etc.).
- On doit tout inventer les personnages, leurs professions et les rapports qu'on imagine entre eux, le décor et les affichages, les genres de problèmes qu'on imagine exister entre les personnages, les relations familiales, sociales et économiques qu'on imagine exister entre ces personnages.
- Il faut préparer le scénario d'apprentissage soit par l'enseignant soit par l'enseignant en collaboration avec les apprenants-joueurs en imaginant les relations imaginaires et virtuelles entre les personnages joués par les apprenants-joueurs sur cet endroit-thème.
- Il faut imaginer toutes les interactions possibles des personnages joués par chacun des participants.
- On doit distribuer les rôles aux apprenants-joueurs qui participent à la technique; chaque participant se glisse dans la peau d'un personnage qu'il incarne. Il perfectionne également les relations et les interactions de ce personnage.
- Il faut entraîner les apprenants-joueurs à maîtriser leurs rôles par des répétitions en français, langue cible. À cette période, les apprenants-joueurs commencent à perfectionner les compétences de parole spontanée.
- Les apprenants-joueurs pratiquent leurs rôles fictifs du personnage joué comme s'ils sont dans la vie réelle ou quasi-réel.
- On doit faire les apprenants-joueurs pratiquer la compétence de parler spontanément en français en incarnant tel ou tel personnage joué.

L'importance pédagogique de la technique de la simulation.

La majorité des didacticiens théorisant une telle technique comme (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Levine G., 2004), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) sont presque d'accord sur le fait que la technique de la simulation est pédagogiquement essentielle en classe de langue vivante en général et notamment en classe de FLÉ car à travers laquelle les apprenants-joueurs doivent compléter des tâches concrètes dans leur processus créatif, afin de provoquer des interactions. Ces dernières permettent à leur tour de développer des compétences langagières et extralinguistiques nécessaires à la résolution de problèmes. Elle joue également un rôle central pour développer chez l'apprenant en général et chez l'apprenant d'une langue étrangère en particulier des habiletés nombreuses comme celles de la conversation spontanée, de l'argumentation, de la négociation, et la prise de décisions. Elle est donc importante pour les apprenants car elle leur donne l'occasion d'être actifs à travers:

- La proposition d'une pédagogie d'inspiration imaginaire;
- La motivation des apprenants à pratiquer les compétences sociales;
- La positivité et l'activité des apprenants; elle rend les apprenants-joueurs positifs et actifs puisqu'ils participent à toutes les étapes de la technique et à tout ce qui concerne leur enseignement / apprentissage;
- La cohésion des groupes et l'intégration (différents niveaux d'apprentissage, différents niveaux langagiers, différentes classes); elle rend les apprenants cohérents et presqu'homogènes au sein des groupes;
- L'exaltation du travail en groupe, qui permet de fédérer les activités pédagogiques
- La favorisation du travail en autonomie, pour la conduite de recherches documentaires, la construction des savoirs, les

activités d'écriture et différentes formes de l'oral; elle donne donc l'occasion aux apprenants-joueurs de se documenter de façon autonome;

- La permission de trouver des liens avec les différentes disciplines scientifiques; elle aide les apprenants à investir les différentes branches des savoirs;
- La spontanéité et la liberté de la parole des apprenants sous couvert des identités d'inspiration imaginaire; elle développe chez les apprenants les habiletés de l'imagination.
- Le développement des compétences de la créativité, et de la pensée créative chez les apprenants et de telles compétences sont recherchées actuellement; elle leur donne l'occasion de choisir l'endroit-thème, les personnages, le scénario, les situations d'apprentissage et les rôles à effectuer;
- La prise en considération des différences individuelles des apprenants;
- Le développement des valeurs de tolérance et de respect chez les apprenants-joueurs; cette technique donne l'occasion de façon opérationnelle aux apprenants de respecter leurs niveaux langagiers et ceux de leurs pairs;
- La permission de l'orientation pédagogique au sein des groupes à travers les rôles effectués par les apprenants; cette technique aide les apprenants à découvrir leurs talents et leurs habiletés propres et à choisir leurs avenirs professionnels.

Les rôles de l'enseignant au sein de la technique de simulation.

Plusieurs didacticiens et méthodologues tels que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) ont presque d'accord sur les rôles attendus de la part de l'enseignant au sein de l'emploi de technique de la simulation au cours du processus de la didactique de la parole spontanée en français

comme langue cible. Ces rôles se résument dans les points ci-dessous :

- Il est par excellence l'animateur et le metteur en scène de la technique; il détermine l'endroit-thème et les affichages qu'on fait pour employer la technique (un immeuble, une entreprise, une station de métro, un centre de langue, un musée, un hôtel…etc.);
- Il fait la répartition du travail lors de l'exécution de la technique de la simulation; il détermine la manière de l'emploi de la technique soit de façon collective, soit de façon individuelle;
- Il arrange l'espace de la classe pour pratiquer les diverses activités choisies pendant l'emploi de la technique : espace pour le jeu de rôles, affichage de certaines productions d'apprenants, distribution des fiches employées lors du travail de telle ou telle activité;
- Il conçoit des situations d'apprentissage à travers des dialogues authentiques dans une atmosphère libre et démocratique, tout au long des choix que le groupe a à effectuer. Il guide et conseille, en évitant de tout diriger. Il donne l'occasion aux apprenants-joueurs de ranger tout;
- Il gère la mise en forme des productions des apprenants-participants, leur mise en commun et leurs jeux conversationnels;
- Il aide les apprenants à préparer les activités en donnant le support linguistique et extralinguistique dans le temps convenable;
- Il aide les apprenants à choisir les documents nécessaires lors de pratiquer la tentative ;
- Il aide à la correction des productions écrites des apprenants qu'ils dessinent avant de les jouer;
- Il intervient lorsque les apprenants commettent des erreurs linguistiques surtout en parlant;
- Il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales;

- Il reste attentif en ce qui concerne la dynamité du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

Les rôles attendus de l'apprenant au sein de la technique de la simulation.

De nombreux pédagogues et didacticiens tels que (Debyser F., 1996), (Cali C., 2004), (Levine G., 2004), et (Goffinet S.-A., 2011) ont déterminé les rôles attendus de l'apprenant dans la technique de la simulation. La technique de la simulation nous donne l'occasion comme a cité (Mutet S., 2003 : P. 17) à « décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines » à travers nos apprenants-joueurs. Ceux-ci sont invités à franchir différentes étapes à travers la technique de la simulation. Ces étapes exigent des savoirs et des savoir-faire très variés. Ces savoirs et savoir-faire sont linguistiquement nécessaires pour le développement de la langue en général chez les sujets de l'échantillon dans le cadre de l'étude actuelle. La technique de la simulation tente au fur et à mesure de promouvoir l'apprentissage centré sur les apprenants mettant en relief leurs connaissances, leur bagage cognitif et culturel et leur créativité. pour en faire, les apprenants-joueurs jouent des rôles variés tels que (Goffinet S.-A., 2011):

- Ils choisissent en collaboration avec l'animateur (qui est dans la plupart du temps l'enseignant) l'endroit-thème; celui-ci constitue le plate-forme du spectacle.
- Ils partagent et discutent la répartition du travail de la technique avec leurs collègues en collaboration de l'enseignant;
- Ils composent les groupes du travail et ils distribuent les rôles selon les compétences langagières de chacun d'eux;
- Ils déterminent l'identité des personnages fictifs en collaboration avec l'enseignant;
- Ils préparent la salle de classe pour pratiquer les activités relatives à la technique de la simulation.

- Ils organisent et exécutent le scénario d'enseignement/ apprentissage basé sur la technique ;
- Ils améliorent au fur et à mesure leur niveau langagier pour assurer le succès de la technique ;
- Ils vivent et se glissent dans la peau des personnages fictifs comme s'ils sont des gens réels pour le succès du travail;
- Ils demandent au fur et à mesure le support de l'animateur (l'enseignant) qui à son tour intervient dans le temps convenable.

La technique du jeu de rôles.

La majorité de pédagogues et des didacticiens dans le domaine de la didactique des langues en général et notamment dans le domaine de la didactique de FLÉ tels que (Alberta, 2003), (Annissa Benarbe, 2006), et (Thi N., 2011) ont théorisé que la technique de jeu de rôles est une activité spontanée, sans costume ou script. Le contexte de jeu de rôles est proposé par l'enseignant et les rôles sont sélectionnés par les apprenants-joueurs. Ceux-ci (les apprenants-joueurs) ont un temps minimal de planifier puis de discuter de la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions qu'ils font auprès de la situation et d'imaginer un scénario de base qu'ils mettent en exécution. En bref les apprenants-joueurs discutent de la façon dont ils se sont sentis et de ce qu'ils ont appris de la situation représentée. La partie la plus importante de jeu de rôles est la discussion initiale des apprenants-joueurs pour mettre le scénario suivi pour exécuter la technique et la discussion finale après avoir terminé la situation jouée.

La technique de jeu de rôles d'après (Duong T., 2014) est une sorte de théâtralisation pédagogique de n'importe quelle situation d'apprentissage destinée à faciliter l'acquisition des compétences de communication orale. Cette technique donne l'occasion aux apprenants-joueurs de simuler la situation

d'apprentissage donnée et d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments vis-à-vis cette situation dans une visée de la comprendre et de l'approprier.

La technique de jeu de rôles, du point de vue de Francis Debyser (Debyser F., 1997) est un évènement de communication interactif composé par deux ou plusieurs participants, simulé par ces apprenants-joueurs pour développer leurs compétences et sous-compétences de communication sous ses trois dimensions; compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

À ce propos (Alberta, 2003 : P. 57) a confirmé que la technique de jeu de rôles propose des possibilités aux apprenants d'explorer et d'exercer de nouvelles habiletés de communication dans un milieu sécuritaire et non menaçant, d'exprimer leurs sentiments et d'interpréter le rôle d'une autre personne en se glissant dans la peau de cette personne.

Chantal Razafitsiarovana et ses collaborateurs (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) Le jeu de rôles consiste à animer des scènes, réalisées par deux, trois ou plusieurs apprenants. On pars toujours de situations de la vie courante. Par ailleurs, le jeu de rôles est une occasion pour eux (les apprenants-joueurs) de pratiquer la langue et d'être dans une situation de bain linguistique. En outre, une telle technique favorise l'interaction entre les apprenants au sein d'un groupe à travers le travail collaboratif. En effet, dans les différentes étapes du travail dans le cadre de la technique, les apprenants-joueurs sont amenés à s'exprimer oralement en français de façon simultanée tant que possible.

(Néhal Yihia Mohammed, 2015) a synthétisé, dans son étude intitulée «efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructivistes pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en Français chez les étudiants du cycle secondaire», que la technique de jeu de rôles donne l'occasion à un groupe d'apprenants de deux

ou trois à animer des scènes composées personnages de façon spontanée. À travers une telle technique, l'apprenant prend l'initiative de mobiliser tous les moyens linguistiques en intégrant le rationnel, l'affectif, le verbal, la phonétique, le gestuel et la mimique. Avec une telle technique, l'apprenant devient quelqu'un d'actif et de spontané. Il doit se comporter tel qu'il est comme en situation de langue authentique. Cette spontanéité est véritablement recherchée au sein de l'étude actuelle dans le cadre de parler le français.

La technique de jeu de rôles est donc la technique de classe la plus convenable et la plus efficace pour développer les compétences de la communication orale en général et plus particulièrement pour développer les habiletés de la parole spontanée chez les apprenants de presque tous les niveaux d'apprentissage. De cette mesure on met en relief une telle technique de drame au sein de l'étude en cours qui a pour objet le développement des compétences de la parole spontanée chez les apprenants du niveau secondaire.

La technique de jeu de rôles dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.

À la sueur de l'emploi de la technique de jeu de rôles, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?

De tous ces points de vue déjà présentés de la technique de jeu de rôles, on peut déterminer les étapes procédurales pour bien apprendre à parler spontanément le français (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012 : P. 17) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015 : PP. 108-109):

- On divise la classe en groupes de deux, trois ou plus;
- On explique aux apprenants-joueurs les rôles qu'ils incarnent et les personnages dont ils se glissent dans les peaux de façon imaginaire;
- On propose une grande variété de situations;
- On distribue les rôles de chaque groupe et de chaque individu;

- On modifie le rythme d'un cours et on relance l'intérêt des apprenants-joueurs;
- On conseille les apprenants-joueurs de se comporter comme ils sont des personnages réels et non imaginaires;
- On apporte et on détermine aux apprenants le moment où ils doivent être actifs;
- On crée des scénarios et des dialogues à retenir pour chacun des apprenants;
- On rédige les dialogues et les conversations s'il est nécessaire pour faciliter le travail pour les apprenants-joueurs;
- On fait apprendre aux apprenants de réutiliser de façon naturelle et spontanée des structures linguistiques et paralinguistiques;
- On améliore la prononciation et la compréhension des apprenants-joueurs par une mise en situation;
- On obtient une attention et une implication de l'ensemble des apprenants soit participants aux spectacles soit spectateurs;
- On fait participer tant que possible tous les apprenants de classe voire les timides.

L'importance pédagogique de la technique de jeu de rôles.

De nombreux chercheurs et pédagogues tels que (Alberta, 2003), (Annissa Benarbe, 2006), (Liu F., & Ding Y., 2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015) sont presque d'accord sur l'importance pédagogique qu'une technique de jeu de rôles peut développer des compétences chez un apprenant-joueur de langue. ils voient que l'apprenant en jouant peut :

1. Explorer les relations entre les différentes composantes de la langue cible;
2. Explorer encore les aspects relationnels entre la langue, l'identité et le comportement humain;

3. Recevoir des points de vue différents sur des expériences réelles et imaginaires et commencer à composer un point de vue propre vis-à-vis des problèmes vécus;
4. Agir et réagir de façon naturelle auprès des situations de la vie courante;
5. Donner des réponses actives à des situations problématiques soit réelles soit imaginaires;
6. Développer son imagination et sa capacité de se glisser dans la peau de tel ou tel personnage;
7. Prendre l'initiative de parler spontanément devant n'importe quelle audience;
8. Explorer l'espace et le mouvement;
9. Perfectionner presque toutes les compétences orales d'une langue cible.
10. Être capable d'analyser telle ou telle situation d'apprentissage;
11. Devenir un apprenant indépendant et autonome.

Les rôles attendus de l'enseignant au sein de la technique de jeu de rôles.

Maintes didacticiens et pédagogues se mettent d'accord sur les rôles attendus de l'enseignant dans le cadre de la technique de jeu de rôles tels que (Debyser F., 1997), et (Razafitsiarovana Ch., 2012). L'enseignant est quelqu'un qui doit :

1. Jouer le rôle négatif s'il est nécessaire pour l'interprétation;
2. Présenter une ou plus d'une situation précise;
3. Accorder un temps limite aux apprenants-joueurs pour développer et pratiquer leur jeu de rôles (5 à 10 minutes suffisent généralement);
4. Délimiter l'usage de costumes et d'accessoires;
5. Donner aux apprenants-joueurs des conseils de participation et d'observation;

6. Aider les apprenants à préparer des scénarios sur des fiches conçues à ce propos;
7. Exposer rapidement la situation aux apprenants-joueurs;
8. Distribuer ou demander aux apprenants-joueurs de choisir leurs rôles;
9. Aider les apprenants-joueurs à comprendre la situation et à bien jouer leur rôle et surtout de leur laisser le temps de réfléchir individuellement;
10. Esquisser avec ses apprenants les scénarios basés aux situations conçues et relatifs à la technique de jeu de rôles;
11. Donner aux apprenants-joueurs du vocabulaire utile pour la situation de communication relative à leur jeu de rôle.
12. Écouter attentivement en restant silencieux et attentif durant le jeu de rôles;
13. Faire preuve de soutien en applaudissant, en disant des mots d'encouragement et en fournissant une rétroaction;
14. Rire au moment opportun. Ne pas se moquer des participants de jeu de rôles.

Les rôles attendus de l'apprenant-joueur au sein de la technique de jeu de rôles.

À la sueur de la théorisation de plusieurs didacticiens et pédagogues dans le domaine de la didactique et concernant la technique de jeu de rôles tels que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1996), (Debyser F., 1997), (Alberta, 2003), (Annissa Benarbe, 2006), (Liu F., & Ding Y., 2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015), on peut déduire les rôles attendus de l'apprenant-joueur dans le cadre de la technique de jeu de rôles comme suit :

- Il doit concevoir des situations d'apprentissage en collaboration avec ses collègues et son enseignant;
- Il doit choisir les costumes et les accessoires suivant les situations et les rôles joués;

- Il doit délimiter et rédiger les scénarios en collaboration avec ses collègues et son enseignant;
- Il doit apprendre par cœur son rôle dans chaque scénario joué;
- Il doit faire face à l'auditoire, parler fort et de façon claire;
- Il ne doit pas compter sur les accessoires ou les costumes déjà choisis;
- Il doit utiliser et pratiquer le langage corporel pour communiquer le message;
- Il doit se concentrer sur les partenaires de jeu de rôles et sur le message à communiquer;
- Il doit apprendre par cœur les dialogues rédigés pour le jeu de rôles;
- Il doit faire des répétitions pour perfectionner son rôle;
- Il doit activer ses connaissances antérieures concernant les situations conçues pour la technique de jeu de rôles;
- Il doit interpréter de façon pratique le langage verbal et non verbal pour jouer le rôle;
- Il doit perfectionner le vocabulaire relatif aux situations conçues pour la technique de jeu de rôles;
- Il doit être sérieux lors de mettre en exécution les différentes étapes de la technique de jeu de rôles.

a) **Le scénario d'enseignement/apprentissage en basant sur les techniques de drame (technique de la simulation ou technique de jeu de rôles).**

Il est à noter que les deux techniques de drame soit la technique de la simulation soit la technique de jeu de rôles sont complémentaires et indissociables pour développer telle ou telle compétence langagière dans le cadre de la didactique de FLÉ en général et particulièrement dans le cadre du développement de la parole spontanée en français. Christiane Page (Page Ch., 1997) a présenté quatre étapes successives pour qu'une technique de drame (technique de la simulation et

technique de jeu de rôles) soit profitable au sein de la classe. Ces étapes sont :

1. **La première étape : l'étape de la préparation de la situation.**

A partir d'une proposition d'une situation quelconque de la part soit de l'enseignant, soit de leurs collègues, les apprenants-joueurs se préparent à s'enrôler ensemble dans un jeu sur lequel ils se mettent d'accord. Malgré le fait que ces apprenants-joueurs sont libres d'imaginer l'histoire de la situation conçue et les personnages, ils doivent se mettre d'accord sur la fin de cette situation conçue et en train d'être jouée. Pour les apprenants-joueurs inexpérimentés (les apprenants de français en général puisqu'ils ne sont pas professionnels comme acteurs), le choix d'un fin pour les situations jouées est presque rassurant. Pour eux aussi, le fait de développer leurs savoirs et leurs savoir-faire en s'enrôlant dans les techniques de drame est facile à achever. Alors l'emploi de telles techniques est efficace pour développer les habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

2. **La deuxième étape : l'étape de la mise en action de la situation par le jeu dramatique.**

En se glissant dans les peaux de personnages conçus au cours de l'étape précédente, les apprenants-joueurs expérimentent donc devant ses collègues (l'audience) ce qu'ils ont déjà conçu comme scénarios basés sur les situations jouées. Mise à l'épreuve de la situation conçue, les techniques de drame sont au fur et à mesure des essais qui permettent de confronter un imaginaire individuel et collectif à une mise en action. Autrement dit, les techniques de drame sont des tentatives de perfectionner des situations langagières visant à développer des habiletés variées chez les apprenants-joueurs telles que les compétences de parole spontanée. Ces spectacles présentés par les apprenants-joueurs se passent dans un espace délimité mais semblent être centraux pour eux et pour ceux qui les regardent dans le cadre de les encourager tous soit

les joueurs ou autres à employer la langue cible dans des situations de la vie courante et de façon spontanément naturelle.

3. **La troisième étape : l'étape des échanges.**

Après avoir présentés les spectacles basés sur les situations conçues et jouées par les apprenants-joueurs, ils échangent leurs avis sur ce qu'ils viennent d'expérimenter. Ils discutent plusieurs problèmes tels que l'expérimentation de la fiction, le déroulement des techniques de drame par rapport aux situations conçues, les imprévus, les difficultés envisagées lors de l'expérimentation. Puis, ceux qui ont regardé les spectacles parlent à leur tour et font des propositions sur les problèmes déjà cités. Ces procédures assurent un sentiment de sécurité au même titre qu'une sorte de retour en arrière (feedback) pour les apprenants-joueurs. Ceux qui les ont regardés (les autres groupes de joueurs et l'enseignant ou l'animateur) ne leur disent pas ce qu'ils auraient du faire lors de l'expérimentation spécialement les points faibles des spectacles ou bien ce que les joueurs négligent pendant les spectacles. beaucoup d'idées sont émises à l'écart des discussions tenues, parfois contradictoires dont la diversité même est une ouverture de sens. Ces discussions constituent donc des moments d'apprentissage à travers lesquels les apprenants-joueurs retiennent les idées qui leur paraissent pertinentes au même titre qu'ils pratiquent la parole de façon spontanée. Le rôle de l'enseignant est d'intervenir ensuite et de s'appuyer sur le travail du groupe pour faire une nouvelle proposition amorçant l'étape de re-jeu.

4. **La quatrième étape : l'étape de re-jeu.**

C'est l'étape de rejouer les spectacles et les scénarios pour les situations conçues. Après avoir préparé les situations conçues, les avoir jouées et les avoir commentées, les apprenants-joueurs commencent à prendre des visions claires pour les expériences futures soit pour les mêmes spectacles, soit pour les autres spectacles pour d'autres situations. En

effet, par l'étape de re-jeu, on doit entendre : jouer à nouveau, mais pas forcement le même jeu. Cette étape vise plus à développer les habiletés des apprenants-joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière. Ces discussions conduisent les apprenants-joueurs à considérer les techniques de drame à partir d'aspects différents et de points de vue différents : l'aspect ou le point de vue qu'ils ont avant la pratique de la technique de drame quand ils conçoivent les situations à jouer, l'aspect ou le point de vue qu'ils ont pendant la pratique de la technique de drame et qu'ils sont en action, l'aspect ou le point de vue qu'ils ont après la pratique de la technique de drame lors des échanges et l'aspect ou le point de vue qu'ils ont lorsqu'ils regardent les autres groupes jouer à partir de la même proposition pour telle ou telle situation. Cette période nous donne l'occasion de pousser les apprenants en général de maîtriser leurs connaissances lexicales, leurs savoirs, leurs savoir-faire et notamment leurs habiletés de parler spontanément le français comme langue cible.

Partie II

Les habiletés de parole et leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

De quoi s'agit-il « l'acte de parole» ?

Plusieurs chercheurs, linguistes et didacticiens ont confirmé qu'un acte de parole représente dans la plupart du temps une des activités quotidiennes et presque instantanées autour des sujets et des thèmes susceptibles de provoquer chez l'apprenant l'écho d'un ou plus d'un procédé et de l'amener à joindre les résultats de ses observations accumulées par la pratique de la langue à travers des situations conçues d'enseignement/ apprentissage basées sur des incidents et des évènements de la vie courante pour le préparer à l'acquisition de connaissances langagières nouvelles dans le domaine du code oral de la langue française.

Cet acte de parole est, en général d'après la majorité des linguistes et des didacticiens de FLÉ tels que (Cristea Th.,

1984), défini comme l'objectif majeur communicatif d'un énoncé effectivement réalisé par n'importe quel locuteur dans une situation langagière quelconque. L'interprétation d'un tel acte de parole se fonde sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, de ses aspects contextuels, de ses éléments grammaticaux et linguistiques contenus, de ses éléments lexicaux et plus précisément ses expressions figées. Il (l'acte de parole) compte sur des conditions pragmatiques de l'énoncé (concernant le locuteur, l'interlocuteur, le cadre temporel et spatial du discours, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions d'énonciation (notamment les éléments sémiotiques, lexicaux, grammaticaux des énoncés, les types de verbes performatifs, les phrases adjectivales, les phrases adverbiales et les syntagmes nominaux). Or, un acte de parler se réalise, se reconnaît puis se réussit selon les habiletés et les compétences langagières des sujets (le locuteur, l'interlocuteur) et aussi selon les éléments pragmatiques (le cadre temporel, le cadre spatial de l'énoncé, les forces illocutoires et les forces de prescription) qui participent à sa production. L'acte de parole est le fruit de toutes les composantes d'un système linguistique donné. La maîtrise de la parole et ses habiletés notamment celles de la parole spontanée s'appuie sur le degré de maîtrise de tel ou tel apprenant des unités langagières qu'on a déjà mentionnées (unités pragmatiques et unités énonciatives des interlocuteurs).

À cette perspective Bruno Ambroise (Ambroise B., 2009) a vu que/ qu'un acte de parole nécessite, pour être réalisé, à être compris comme réalisable ou, il nécessite à être reconnu afin d'être réalisé, en ce sens que l'interlocuteur auquel l'acte de parole s'adresse doit reconnaître que l'invocation d'une certaine procédure faite par le locuteur est légitime dans le contexte où elle est faite. Une condition de réussite de tout acte de parole est alors la reconnaissance que lui accorde l'interlocuteur vis-à-vis de lequel cet acte est réalisé. Selon Bruno Ambroise pour faciliter la compréhension du poids de la reconnaissance d'un acte de parole, nous a présenté un exemple de promesse en disant : Il est en effet essentiel à un

énoncé de promesse d'être compris ou reconnu comme promesse pour réaliser une telle promesse. S'on dit « Je promets de faire la vaisselle ce soir», mais que l'interlocuteur/ l'interlocutrice prend/comprend/reconnaît cet énoncé comme une affirmation, une plaisanterie, ou un vœu (toutes les possibilités de compréhension qui ne sont pas exclues par la sémantique de l'énoncé – on va y revenir), alors selon Bruno Ambroise, l'énoncé n'est pas pris comme une promesse, même s'il avait toutes les apparences grammaticales de la promesse et même si on avait l'intention de faire une promesse par cet énoncé. On peut donc affirmer que l'acte de parole aboutit sa visée lorsque les interlocuteurs se comprennent ce qu'il (l'acte de parole) veut transmettre comme message entre eux.

D'après Lilia Boumendjel (Boumendjel L., 2005), l'acte de parole se considère comme un acte personnel, car il est pris de façon propre et individuelle par le sujet qui le manipule ou le produit, à un moment déterminé. Les actes de parole prennent un aspect interpersonnel puisque chaque acte de parole n'est pas solitaire et permet l'échange dans le cadre des répliques, implique la présence d'autrui et sa visée dans ce cas qui est d'agir sur un auditoire. Comme on emprunte un acte de parole déjà façonné par l'usage à travers une telle ou telle situation de la vie courante, le discours comprend donc une dimension impersonnelle. L'acte de parler n'est pas libre : il interagit face aux contraintes de l'usage (contraintes grammaticales) et sait en jouer. Selon lui (Boumendjel L., bien sûr), c'est en se basant sur ces trois principes de l'acte de parole, que les programmes récemment conçus en français langue étrangère (FLE) qui se pratiquent partout pour tel ou tel établissement scolaire ont été conçus pour éclairer et l'enseignant et l'apprenant dans les différents domaines de la didactique de la langue que ce soit au niveau de la compréhension, de l'expression orale, de la grammaire ou de l'écriture.

L'acte de parler en français langue étrangère est sûrement un outil langagier essentiel lors de la scolarisation pour des motifs tels que/qu' :

- Enseigner à communiquer aux établissements scolaires, à comprendre les consignes, à intervenir lors des cours et à maîtriser les outils métalinguistiques dépendamment des situations et des usages (mode de formulation).
- Aborder les contenus d'enseignement en partant du connu à l'inconnu. Ces contenus sont basés sur la culture maternelle de tel ou tel enseigné et sont destinés à pénétrer de façon douce dans la culture française à travers ces actes de langage (actes de parler). Ce qui permet par la suite le dialogue entre les deux cultures (culture maternelle de l'enseigné et culture de langue cible). Ces programmes récemment conçus en français constituent dans la plupart du temps une entrée et une vision nouvelles pour développer chez les apprenants les différentes compétences de la langue notamment celles de la parole spontanée.

C'est en se basant sur les actes de langage ou les actes de parole l'apprenant de français langue étrangère au niveau de l'enseignement secondaire, et dans le cadre de l'étude en cours ayant pour objectif de développer les habiletés de parler, les sujets de l'échantillon doivent acquérir un niveau de compétence en parler assez proche de celui d'un locuteur natif, ce qu'on intitule les compétences de parole spontanée.

Moment d'apprentissage : on apprend donc que / qu'

À la sueur des définitions déjà présentées pour les actes de langage ou les actes de parole, on peut déduire les points ci-dessous :

- Un acte de parole se produit par un locuteur donné;
- Il se reconnaît par un interlocuteur apte à le comprendre;
- Il se réalise dans un cadre temporel déterminé;
- Il se réalise également dans un cadre spatial déterminé;
- Le degré de sa réussite dépend des compétences et des habiletés langagières des sujets qui participent à sa production. C-à-dire les compétences du locuteur et son interlocuteur qui participent à sa production et à son emploi lors du discours;

- Le degré de sa réussite compte également sur des conditions d'énonciation (notamment les éléments sémiotiques, lexicaux, grammaticaux des énoncés, les types de verbes performatifs, les phrases adjectivales, les phrases adverbiales et les syntagmes nominaux);
- La maîtrise des actes de parler fait des apprenants de français langue étrangère accéder à un niveau assez proche de celui d'un locuteur natif. C'est le moment où ces apprenants commencent à parler inconsciemment et spontanément le français;
- L'acte de parler est employé au fur et à mesure comme un outil de transmettre la culture française pour les apprenants francophones;
- Il est employé également comme un instrument à transmettre la civilisation, les coutumes, les traditions et la façon de vivre de la communauté française pour les apprenants francophones.

La parole et la parole spontanée.

La parole est, du point de vue de Moshé Starets (Starets M., 2008) la manipulation de la langue dans une situation de communication de la vie courante pour transmettre un message de la part d'un locuteur vers un interlocuteur. la parole est l'outil de faciliter la compréhension de ce message pour l'interlocuteur qui le reçoit. À ce propos, le locuteur doit employer un bagage comprenant le lexique et les éléments de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie pertinents pour transmettre ce message à l'interlocuteur. Puisque l'objectif majeur du locuteur consiste surtout à transmettre ce message donné à son interlocuteur par la voie de parler, il emploie donc les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus efficaces possibles qui rendent ce message facile à comprendre. Parmi les moyens employés par le locuteur, on peut premièrement annuler des parties de phrase ou des mots dont la suppression dans le contexte de parler ne modifie point le sens de son message. On peut

également opérer des changements au niveau de la prononciation qui facilitent la transmission du message sans aucune modification au niveau du sens contenu dans ce message. Tout cela aide à donner l'occasion à l'interlocuteur d'interpréter et d'identifier le contenu de ce message reçu par ses propres outils soit linguistiques, soit extralinguistiques afin de le comprendre. Pour la justification de ce qu'on a déjà dit, Moshé Starets nous a présenté un exemple à travers lequel l'interlocuteur peut employer ses propres outils pour comprendre le contenu du message donné. Cet exemple cité par Moshé Starets dans son livre «Principes linguistiques en pédagogie des langues» est : « si dans une salle de classe un élève fait du bruit et dérange le déroulement de la leçon, les autres élèves savent que l'enseignant va prendre les mesures nécessaires pour résoudre le problème. Une solution possible consisterait à expulser l'élève insubordonné. Par conséquent, lorsque l'enseignant, en pointant vers la porte, dit « dehors ! », cette interjection serait interprétée comme l'ordre adressé à l'élève de sortir de la salle de classe. Cette injonction succincte, efficacement émise, remplit la fonction de toute une phrase : «Mettez-vous en dehors de la classe !» (Starets M., 2008 : PP. 3-4). On comprend par cet exemple cité par Moshé que l'interlocuteur (dans ce cas l'apprenant) emploie ses propres instruments pour interpréter le mot employé par le locuteur (dans ce cas l'enseignant) pour comprendre le contenu du message destiné à travers la parole et de sortir de la classe. L'interprétation du message ne nécessite donc pas la composition d'une phrase linguistiquement complète. L'enseignant se contente de dire dehors et l'apprenant à son tour comprend tout de suite et sort de la classe. L'essentiel est donc le message passe facilement.

Il est donc à noter que la parole est la fonction individuelle de la langue et plutôt du langage dans une communication réelle avec autrui. C'est à travers des circonstances particulières de la communication orale, comme les contextes linguistique et extralinguistique, et des caractéristiques propres à chacun des locuteurs, la parole ou le langage parlé dans la

plupart du temps se diffère de la langue écrite. Comme on l'a déjà présenté dans les phrases et la citation plus haut, c'est le contexte qui consiste à réduire le message. À travers la parole ou le langage parlé, l'on n'a guère besoin de composer des phrases complètes ou bien des phrases idéales du point de vue grammatical ou syntaxique pour transmettre son message à l'interlocuteur. Par la voie de parler, on peut faciliter le processus de communication entre les interlocuteurs; le locuteur peut donner des réponses courtes à toutes sortes de questions par oui, non ou peut-être. On a donc des particularités propres à chacune des communautés linguistiques exerçant des impacts extralinguistiques lors de pratiquer la parole. À ce propos dans le cadre de ce qui est linguistique et ce qui n'est pas linguistique, André Martinet (Martinet A., 1969 : P.175) a certifié que certaines caractéristiques individuelles des membres de la communauté linguistique, comme les particularités de la voix qui sont en ce sens non linguistiques au même titre que certains faits d'intonation sont considérés comme complémentairement linguistiques. La hâte et la rapidité de l'articulation des interlocuteurs est également une caractéristique individuelle pour la performance de la parole.

La parole spontanée ou la compétence conversationnelle spontanée selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), (CECRL, 2001 : P. 98) « ne se réduit pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro-fonctions). Les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. Une (macro-fonction) se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale

(schèmes) ». On entend par cette théorisation de CECRL que les interlocuteurs compétents participant dans telle ou telle conversation spontanée doivent maîtriser les mécanismes de l'échange des répliques et doivent également perfectionner les compétences de la parole en langue cible afin de parvenir à leurs buts à travers une série d'étapes successives de la première réponse jusqu'à la conclusion finale. Ils (les interlocuteurs) doivent avoir une compréhension lucide du processus notamment la démarche et les capacités du jeu conversationnel dit spontané. Ils doivent également pratiquer le jeu conversationnel de façon interactionnelle et selon les modèles formels et informels de l'interaction sociale. On a encore des contraintes dignes à prendre en compte concernant la participation des interlocuteurs (le locuteur et son interlocuteur). la plus spectaculaire de ces contraintes, d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 1993) dans sa thèse de Doctorat intitulée «modèle cognitif de la communication spontanée, appliqué à l'apprentissage des concepts » est celle qui oblige le premier locuteur d'introduire la parole par une présentation d'un sujet nouveau. Ce sujet proposé par ce locuteur constitue le point de départ pour donner l'enthousiasme aux autres interlocuteurs de réagir pour continuer le jeu conversationnel. Selon cette citation ci-dessus de CECRL du Conseil de l'Europe comme un cadre référentiel, les interlocuteurs doivent subir un entraînement intensif afin d'arriver à un tel niveau langagier dans le domaine de maîtriser les compétences et les capacités du jeu de conversation spontanée ou bien de la parole spontanée.

À la suite de la vision de Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 2006), on peut étudier les compétences spontanément conversationnelles en fonction de plusieurs axes; on commence par les axes linguistiques et on prend en considération les phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les participants au jeu conversationnel spontané. De nombreuses recherches étudient la forme que couvrent les interactions des participants ou bien des interlocuteurs (leurs prononciations, leurs intonations, leurs rythmes, leurs

hésitations, leurs compétences lexicales ou le type d'acte de parole «question, assertion, explicitation, etc.» utilisé). Il est indispensable qu'il faut également étudier les réglementations qui portent sur le contenu des interactions entre les interlocuteurs. À ce propos Jean-Louis Dessalles a confirmé que le contexte de la conversation peut exercer un impact de sens au niveau d'échanges parmi les interlocuteurs. Le sens contenu dans les répliques échangées entre les interlocuteurs s'interprète donc spontanément et de façon immédiate par eux lorsqu'ils sont compétents et presque performants au niveau de la communication linguistique. Autrement dit, la compréhension qui se fait au sein des échanges de répliques dans le cadre du jeu conversationnel compte sur la perfection des compétences de la parole spontanée de la part des participants. Or, plus les interlocuteurs ou les participants dans le jeu conversationnel sont compétents et performants, plus la conversation s'achève de façon spontanée et inconsciente.

Il est donc notable que la parole spontanée devient considérable et efficace par sa détermination au sein des répliques échangées pendant la conversation et par sa richesse de composition langagière au même titre que par sa fluidité au sein d'emploi lors de la parole. Surplus, le degré de spontanéité de parole s'appuie sur l'aspect interactionnel existant entre le locuteur et son interlocuteur. Un énoncé caractérisé de spontanéité peut perdre sûrement sa structure de linéarité lors de pratique : il n'a pas de fluidité dans la mesure où il ne contient pas d'idée unique ou centrale sur laquelle les interlocuteurs sont obligés de continuer la conversation jusqu'à la fin. Il comprend, au contraire, une idée qui se dessine puis se finit au fur et à mesure qu'elle s'énonce, c'est ce qu'on intitule bien sûr l'idée centrale (ou bien les idées centrales). Des telles idées discursivement dite spontanées se qualifient de leurs impacts d'apporter un sens ou plus de sens entre le locuteur et son interlocuteur. l'essentiel est que le message passe entre les participants au jeu conversationnel de façon correcte et lucide. Un énoncé dit spontané n'est pas non seulement dynamique, mais également comprend des indices

d'une structure syntaxique et linguistique caractérisée de richesse de manière objectivable, et destinée à rendre la conversation spontanément opérée par les interlocuteurs signifiante.

La parole spontanée est caractérisée donc par la richesse de sa structure linguistique, syntaxique, morphologique et sémiotique. Un locuteur pense au fur et à mesure à ce qu'il est en train de dire lors de la pratique du jeu conversationnel pour composer son énoncé ou son discours, que ce soit spontanément, consciemment ou autres. L'énoncé qu'il prononce contient donc les indices de cette tendance. Il est notable que des phénomènes grammaticalement incorrects, plus particulièrement à l'écart des règles de la morphologie et de la syntaxe, semblent apparaître lors de la pratique de la parole en général et notamment lors de la pratique de la parole spontanée. Ainsi, il est presque fréquent de constater, lors de la pratique du jeu conversationnel et au sein d'énoncés spontanés, les interlocuteurs peuvent oublier quelques morphèmes pourtant jugés nécessaires par la grammaire normative (Lailler C., 2011). Notre objectif majeur à la sueur de l'étude actuelle est de rendre les apprenants aptes non seulement à participer activement dans les sessions du jeu conversationnel, mais également à maîtriser les habiletés, les capacités et les compétences de la parole spontanée. C-à-dire, ces apprenants peuvent commencer, continuer et finir des conversations simultanément, spontanément et sans aucune hésitation.

On peut conclure cette partie de parole et de parole spontanée par cette citation de Carole Lailler (Lailler C., 2011 : P. 60). Dans sa thèse intitulée (morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée : modélisation et évaluations) : « le fait de formuler, de façon spontanée, des énoncés au sein d'une conversation suppose une interaction réciproque et permanente entre les locuteurs, [.....].

L'interaction s'ancre dans les mécanismes pragmatiques et argumentatifs de tout discours. Ces derniers permettent de prendre en considération la dimension sociale et l'ethos de chacune des entités, en plus de la logique référentielle, réalisée syntaxiquement dans les énoncés». La parole spontanée est tout d'abord pour chacun d'entre nous un processus complet et panoramique, une expérience à vivre de façon pratique, une tentative de maîtriser l'initiative de parler spontanément en face d'audience, des rapports sociaux et des moments d'apprentissage. Notre rôle à travers une telle étude est de pousser les apprenants de français langue cible à développer leurs habiletés concernant chacune des composantes de la parole spontanée. Ces habiletés font partie intégrante des lignes suivantes.

1. Les habiletés de la parole spontanée.

À la lueur de la théorisation présentée dans les points déjà abordés en ce qui concerne l'acte de parole, la parole et la parole spontanée et à la suite de la littérature éducative dans le champs de la didactique de la compétence de parler, plusieurs recherches et études dans le domaine de la parole spontanée et plusieurs chercheurs, théoriciens, didacticiens et linguistes dans le domaine de la didactique de FLÉ notamment (Dessalles J.-L., 1993),(CECRL, 2001),(Boumendjel L., 2005), (Dessalles J.-L., 2006),(Luzzati D., 2007),(Starets M., 2008), et (Lailler C., 2011) ont synthétisé les habiletés indispensables pour les apprenants de français langue étrangère en général et plus précisément des enseignés du niveau secondaire telles que :-

1) Communiquer et parler spontanément et simultanément de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à aider le locuteur à formuler ce qu'il (elle) essaie de dire. Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions;

2) Employer des termes, des expressions notamment des expressions figées et des phrases simples pour décrire des récits de vie, un lieu d'habitation et des gens que les interlocuteurs connaissent;

3) Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et directe sur des sujets et des activités familiers;

4) Avoir des échanges très bref même si, en règle générale, le locuteur ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation sur un sujet donné;

5) Employer une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples la famille et d'autres gens, les conditions de vie, la formation et l'activité professionnelle actuelle ou récente des interlocuteurs;

6) Faire face à des situations que l'apprenant peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone. il peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité;

7) S'exprimer spontanément de manière simple afin de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs;

8) Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets. Raconter une histoire, un récit de vie, une journée professionnelle ou un intrigue d'un livre d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;

9) Communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les interlocuteurs;

10) S'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants. Développer un point de vue sur un évènement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences de différentes possibilités.

2. La parole spontanée et ses aspects relationnels avec les dimensions du soi académique.

Le concept de soi, selon la plupart des psychologues et des chercheurs en méthodologie tels que Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996), Albert Bandura (Bandura A., 2003), Christine Joly (Joly Ch., 2011), et Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015), commence dès la petite enfance en focalisant l'aspect corporel de l'individu, et le développement d'un tel concept est donc basé sur le soi physique. On peut déduire que le concept de soi à cette étape là est un synonyme de la conscience physique; lorsqu'on pose une question à un enfant de 5 à 10 ans en disant : Que signifie le concept de soi pour toi ?, il répond tout de suite en montrant son soi physique. Les enfants les plus âgés notamment les adolescents et les adultes ont des concepts de soi qui commencent à aller au-delà du soi physique comprenant l'identité sociale, l'état scolaire, la honnêteté, l'émotion, la réputation, les valeurs personnelles, et d'autres dimensions. Autrement dit, le concept de soi commence avec les petits enfants de façon unidimensionnelle, et s'oriente avec les adolescents et les adultes vers une notion multidimensionnelle. Cette notion multidimensionnelle comprend un aspect académique basé sur le processus d'apprentissage et un autre aspect non académique basé sur les autres facteurs de la vie de l'individu tels que l'état social, l'état émotionnel, l'état scolaire….etc. Ce qui nous a intéressé pour le moment est l'aspect académique qui est intitulé le concept du soi académique. Celui-ci se répartit en concepts de soi spécifiques à différents domaines d'apprentissage : les différentes matières scientifiques et les différentes habiletés de la langue par exemple (l'écouter, le parler, le lire et l'écrire).

Dennis Macinerney et autres (Macinerney D., & al., 2012) ont défini le concept du soi académique consistant à décrire et à évaluer les perceptions de l'individu de ses habiletés, de ses compétences, de ses croyances et de ses performances académiques. Selon lui, le concept du soi académique est une structure multidimensionnelle et il comprend des

comparaisons internes et externes; externes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques de l'individu avec celles de ses pairs, internes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques des apprenants dans un domaine quelconque avec celles des autres domaines.

Boshra Hassan (Boshra Hassan, 2008) a défini le concept du soi académique comme un comportement comprenant les déterminations employées par l'apprenant pour comparer ses capacités et ses habiletés dans telle ou telle compétence académique avec celles des autres enseignés.

Alors, le concept de soi du point de vue Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996) réfère dans la plupart du temps à l'évaluation continue et globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. Le fait d'estimer le soi consiste donc à évaluer de façon globale le concept de soi qui représente l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés, ses compétences, ses performances, ses qualités et ses attributs.

René L'Ecuyer (L'Écuyer R., 1975) à son tour nous a élaboré sa propre théorie sur le développement du concept de soi. Afin de comprendre plus profondément, ce concept est présenté en terme d'évolution et de contribution dans le développement de la personnalité de l'individu. Le concept de soi est défini à la Lueur d'une telle théorie comme une : «structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi... caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu».(L'Écuyer R., 1975 : P.31).

On peut déduire à travers cette définition de René L'Écuyer que le concept de soi constitue la perception que l'individu a

de lui-même ou bien de tout ce qu'il attribue à son image de soi comme des habiletés, des compétences, des aptitudes et des performances. C.-à-d., le concept de soi représente toutes les qualités positives qu'un individu peut ajouter à sa propre personnalité. Or, on cherche à développer les dimensions du concept de soi académique concernant la didactique de la parole de façon parallèle avec les habiletés de la parole spontanée.

À ce propos, le concept de soi du point de vue d'Isabelle Morin (Morin I., 1999) réfère à l'ensemble des impressions, des perceptions et des appréciations qu'un individu a de lui-même, ainsi que des attitudes qui en résultent ce qu'on intitule l'estime de soi concernant la ou les valeur(s) personnelle(s) et/ou la (les) habileté(s) qu'un individu attribue à son image de soi. Cette estime de soi peut être basée sur le (les) choix par l'individu de règles visibles qu'il remarque dans le monde externe. Ces règles lui donne l'impression de percevoir la ou les compétences qu'il est capable ou non d'atteindre. L'estime de soi peut aussi résulter de la comparaison entre plusieurs images attribuées de soi coexistant chez le même individu; le moi présent d'une part et le moi idéal d'autre part ou bien le moi-qui-devrait-être, au même titre l'image prise par lui et qu'il suppose exister chez quelques uns de ses collègues ou de ses parents.

À la sueur des définitions déjà données par René L'Écuyer et par Isabelle Morin et cité aussi dans l'étude de Manar Fawzi (Manar Fawzi, 2015 : P.22), il existe plusieurs aspects du concept de soi comme suit :-

1) Le concept du soi actuel (perçu) qui reflète l'estime de soi réelle de l'individu ou bien l'image qu'il attribue à son image de soi (le Moi présent).
2) Le concept du soi idéal que l'individu imagine ou bien l'image de soi idéale qu'il rêve atteindre (le Moi-qui-devrait-être).
3) Le concept du soi des autres que l'individu suppose exister chez quelques uns de ses collèges (le Moi de l'autre).

4) Le concept du soi social que l'individu croit exister chez les autres de son soi (le Moi actuel perçu par les autres).

Selon Shavelson (Shavelson R., & al., 1979), et Isabelle Morin (Morin I., 2011 : P. 11), les caractéristiques du concept de soi ou bien l'estime de soi comme suit :-

a) Ce concept du soi est organisé et structuré. C.-à-d. les expériences et les informations de l'individu constituent les perceptions de cet individu de son soi. Il essaie au fur et à mesure de les rendre codifiées de façon simple afin d'en profiter dans le futur;

b) Ce concept du soi est multidimensionnel. C.-à-d., ce concept du soi comprend plusieurs compétences; des compétences sociales, émotionnelles, corporelles, rationnelles, langagières reflétant l'image de l'individu soit pour lui-même, soit pour les autres pairs;

c) Ce concept du soi est hiérarchisé. C.-à-d., il constitue une pyramide englobant les expériences et les informations de l'individu dans le bas de la pyramide et le sommet de cette pyramide se divisant en deux :

- le concept du soi académique. Cet aspect constitue des compétences variées selon la matière scientifique et selon les habiletés langagières qu'on est en train d'étudier. Cet aspect là est très important pour nous dans l'étude en cours. On traite les dimensions du concept du soi relatives aux habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.
- le concept du soi non académique. Cet aspect est relatif aux aspects psychologiques, sociaux et corporels du soi.

d) Ce concept de soi est relatif à l'âge du sujet. C.-à-d., il commence unidimensionnel et devient progressivement multidimensionnel d'après l'âge. Lors de l'étape de la jeune enfance, ce concept de soi est global, indifférencié et spécifique aux situations tandis qu'à l'âge adulte, il (le concept de soi) devient progressivement différencié et

intégré dans un soi à multiples facettes et organisé de façon hiérarchique.

Shavelson R. (Shavelson R., & al., 1979) a confirmé également que le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement sont indispensables pour la notion de concept du soi académique. Si le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement s'augmentent, son concept du soi académique s'augmente parallèlement et vice versa.

Moment d'apprentissage : on apprend donc à travers les définitions ci-dessus les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de la parole spontanée comprennent :

La satisfaction académique; lorsque l'apprenant est satisfait de son niveau académique dans la perfection des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

1) Le concept du soi d'achèvement; lorsque l'apprenant essaie au fur et à mesure de développer son achèvement académique comparé avec le développement de celui de ses pairs en ce qui concerne les habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.
2) L'esprit d'initiative; lorsque l'apprenant est indépendant pour prendre part aux discussions opérées avant, pendant et après les jeux conversationnels destinés à développer ses habiletés de parole spontanée en français langue étrangère.
3) L'esprit d'ambition; lorsque l'apprenant est ambitieux au fur et à mesure de perfectionner ses habiletés de la parole spontanée.
4) L'esprit de responsabilité; lorsque l'apprenant est responsable devant ses collègues en ce qui concerne la préparation des sessions de jeux conversationnels ayant pour objet le développement de ses aptitudes et des aptitudes de ses collègues en parole spontanée.
5) L'esprit de concentration; lorsque l'apprenant est concerné de composer des groupes de ses collègues ou d'être membre

actif d'un tel ou tel groupe afin de participer aux jeux conversationnels ayant pour but le développement des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

6) L'esprit de compréhension, d'acceptation et de respect des autres; lorsque l'apprenant respecte le niveau de ses collègues et accepte de collaborer avec eux dans les activités langagières opérées pour développer les habiletés de parole spontanée en français.

7) L'esprit de critique; lorsque l'apprenant est capable de critiquer de façon objective les activités présentées par lui-même et par ses collègues au sein du développement des habiletés de la parole spontanée dans la mesure de les mettre à jour.

8) Le concept du soi de créateur; lorsque l'apprenant est apte au fur et à mesure à créer des jeux conversationnels ayant pour objectif le développement des habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

9) Le concept de soi du commandant; lorsque l'apprenant a la capacité de guider ses collègues à préparer des situations d'enseignement/apprentissage, à concevoir des jeux conversationnels, et à simuler la vie courante afin de développer ses habiletés en parole spontanée en français.

Bref, on peut dire que le développement de concept du soi académique constitue un objectif majeur au sein de l'étude actuelle pour développer ou bien perfectionner les habiletés de la parole spontanée chez les apprenants de FLÉ du niveau secondaire.

Étude du Champs.

L'élaboration et la standardisation des Instruments de l'étude actuelle.

En guise d'Introduction.

Notre objectif majeur derrière la conception et la production de l'étude en cours se résume dans le développement de

quelques habiletés de la parole spontanée indispensables pour les apprenants du niveau secondaire ayant déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire et pour le développement de quelques dimensions de concept du soi académique relatives à des telles habiletés de parole spontanée en FLÉ. On a essayé donc de pousser les apprenants à parler le français spontanément à travers des activités de classe, des situations et des scénarios dessinés à ce propos et en basant sur des techniques de drame telles que la technique de simulation et celle du jeu de rôles. L'essentiel est d'encourager les apprenants à faire face à des situations que l'apprenant peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone. Il (l'apprenant bien sûr) doit être capable de se présenter ou présenter son collège en parlant, prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. Aussi à s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des récits de vie, des journées professionnelles concernant des gens de la société, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs, à donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets. Notre ambition est également de développer chez l'apprenant le fait de communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif, de participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les interlocuteurs et de s'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants qui jouent le rôle des interlocuteurs. On a encore essayé de développer chez les apprenants un point de vue sur un évènement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences de différentes possibilités. On a essayé encore de développer quelques dimensions de concept de soi académique relatives aux habiletés de parole notamment les

dimensions de participer activement aux jeux conversationnels ayant pour objet le développement de leur niveau de parler.

C'est à ce propos et afin d'atteindre de tels objectifs que le chercheur a conçu les instruments de mesure ci-dessous :

1) Un test d'habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau des sujets de l'échantillon.
2) Une mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole.

Et les instruments de l'étude suivants :

a) Une liste d'habiletés de parole spontanée en FLÉ indispensables aux apprenants de l'échantillon.
b) Une unité conçue pour développer les habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour développer les dimensions de concept du soi académique chez les apprenants de l'échantillon.
c) Un Guide pédagogique conçu pour faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage de l'unité proposée.

On a traité ces outils profondément comme suit :

1. L'élaboration de la liste d'habiletés de parole spontanée nécessaires pour les apprenants du niveau secondaire.

La liste dans sa forme initiale a comporté (10) habiletés essentielles dont les apprenants de français langue étrangère ont besoin selon les études antérieures et selon les écrits dans le domaine de la didactique de FLÉ en général et plus particulièrement dans le champs de la parole et de la parole spontanée. On l'a présentée à un nombre de spécialistes dans le domaine de la méthodologie et de la didactique FLÉ, des spécialistes de linguistique française, des animateurs de français au CCF3, et des maîtres-enseignants et maîtresses-enseignantes de français au niveau secondaire. Notre objet

[٣] CCF = Centre de Culture et de Coopération Scientifique Française

derrière ces mesures procédurales est de déterminer les habiletés les plus importantes pour les apprenants selon l'échelle composée de trois degrés (très important, important et pas d'importance). Les membres de jury ont recommandé de choisir les (5) essentielles habiletés comprises dans la forme définitive (finale) de la liste (cf. annexe no. (1)). On a essayé à travers ces habiletés de rendre les apprenants capables de :

- Faire face à des situations qu'ils peuvent rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone à travers un jeu conversationnel; ils peuvent prendre part spontanément à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant leur vie quotidienne par exemple concernant la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité;
- S'exprimer spontanément à travers le jeu conversationnel et de manière simple pour se présenter et présenter simultanément en parlant des gens de son entourage;
- Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets proposés dans le jeu conversationnel et raconter l'histoire, le récit de vie, les journées professionnelles des gens de la société, ou l'intrigue d'un livre, d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;
- Communiquer spontanément et d'aisance rendant possible une interaction normale avec un locuteur natif. Participer activement à un jeu conversationnel dans des situations familières à travers lesquelles ils présentent et défendent les opinions exprimés par les participants;
- S'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants. Développer un point de vue sur un évènement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences dans le cadre d'un jeu conversationnel.

2. L'élaboration du test des habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau secondaire publique (employé comme pré / post test).

Ce test a pour objectif de mesurer le niveau des apprenants de français langue étrangère dans les habiletés de parole

spontanée. il est donc destiné à contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après la tentative (avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée chez les sujets de l'échantillon et après l'avoir appliquée) pour détecter le degré de maîtrise de telles habiletés chez eux.

Afin de valider et standardiser ce test de la parole spontanée, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer :

- La durée du test.
- La fidélité du test.
- La validité du test.
- L'indice de la facilité/difficulté pour le test.
- Les critères de notation de ce test.

1. Calcul de la durée du test.

Pour calculer la durée du test de parole élaboré dans le cadre de l'étude en cours, on a calculé le temps pris pour la session de parole consacrée pour le premier apprenant et pour le dernier ayant répondu oralement et spontanément aux questions posées. On a calculé la moyenne à travers la technique statistique suivante pour en calculer la durée.

$$\text{La durée} = \frac{\text{Temps pris pendant la session du 1er apprenant + temps pris pendant la session du dernier apprenant.}}{2}$$

Donc, la durée de la session orale consacrée à chaque apprenant pour le test de parole = 10 minutes (5 minutes pour la première question et 5 minutes pour la deuxième question).

2. Calcul de la fidélité du test.

Afin de calculer la fidélité du test de la parole spontanée , on l'a appliqué deux reprises avec un même échantillon dans une intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le

coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité selon la technique statistique ci-dessous : (Fouad Al-Bahey, 1979).

$$R = \frac{N\Sigma - (X)(Y)}{\sqrt{\{NX^2 - (X)^2\}\{NY^2 - (Y)^2\}}}$$

R = Le coefficient de corrélation.

N = Nombre des sujets de l'échantillon.

Σ = Total des notes.

X = Notes de la 1ère application.

Y = Notes de la 2ème application.

$$\textbf{Indice de fidélité (F.) } = \frac{2R}{1 + R}$$

R = Le coefficient de corrélation.

F = (0.79).

Donc, notre test est assez fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

3. Calcul de la validité du test.

On a calculé la validité du test des habiletés de parole spontanée élaboré dans le cadre de l'étude actuelle et destiné à contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon la technique statistique suivante : (Fouad Al-Bahy, 1979).

$$\textbf{Indice de la validité} = \sqrt{\textbf{Fidélité}} = (0.88).$$

Donc, notre test est assez valide puisque l'indice de validité = (0.88).

4. Calcul de l'indice de facilité / difficulté des items du test.

Afin de calculer l'indice de facilité / difficulté du test conçu à détecter le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée, on a premièrement opéré cet indice pour chacun des items du test, puis on l'a fait pour le test en entier. On a trouvé que l'indice pour chacun des items et pour le test en entier est entre (0.27 & 0.98) et ces résultats sont adéquats pour l'indice de facilité/difficulté des items du test en cours.

Donc, le test est assez valide à l'échelle de facilité/difficulté.

5. Critères de notation pour le test de parole spontanée.

Notre test vise essentiellement à mesurer le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée. Ce test comprend (2) questions essentielles dont chacune se compose de (5) items (cf. annexe No. (2). Donc, ce test comprend (10) items. On a consacré (2) points pour couvrir chaque item en parlant de façon spontanée durant les 5 minutes consacrées à chaque question essentielle. Un apprenant compétent doit donc parler spontanément et inconsciemment tout au long du temps consacré à ces deux questions essentielles (pendant presque 10 minutes en couvrant le sujet de son discours). Cette notation s'est fait selon une rubrique de critères de notation conçue à ce propos (cf. annexe No. (5)). Or, la note totale = 20 points comme critère de notation. Il est notable qu'on a mesuré trois aspects essentiels chez chaque apprenant (contenu de discours, le vocabulaire employé, et la spontanéité). On a consacré (10) points pour chaque aspect de ces trois du discours de l'apprenants puis on a calculé la note de l'apprenant selon l'équation suivante :

$$\textit{Note de l'apprenant} = \frac{\textit{Contenu (10) + vocabulaire (10) + spontanéité (10)}}{30} \times 20$$

3. L'élaboration de la mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en FLÉ.

Notre mesure de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en FLÉ a pour objectif de contrôler l'estime et la conscience du soi des apprenants de français langue étrangère lors de leurs discours spontané en français avant et après la tentative (avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique et après l'avoir appliquée). Afin de valider et standardiser une telle mesure, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer:

- La durée de la mesure.
- La fidélité de la mesure.
- La validité de la mesure.
- Les critères de notation de cette mesure.

a) Calcul de la durée de la mesure.

Pour calculer la durée de la mesure de dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle, on a calculé le temps pris par le premier et le dernier apprenants pour répondre aux items contenus dans la mesure. On a calculé la moyenne à travers la technique statistique suivante pour en calculer la durée.

$$\text{La durée} = \frac{\text{Temps pris par le 1er apprenant + temps pris par le dernier apprenant.}}{2}$$

Donc, la durée de la mesure = 30 minutes.

Calcul de la fidélité de la mesure.

Afin de calculer la fidélité de la mesure de dimensions de concept du soi académique, on l'a appliquée deux reprises

avec un même échantillon dans une intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité selon la même technique statistique employée pour le test de parole spontanée comme suit : (Fouad Al-Bahey, 1979).

$$R = \frac{N\Sigma - (X)(Y)}{\sqrt{\{NX2 - (X)2\}\{NY2 - (Y)2}}$$

R = Le coefficient de corrélation.

N = Nombre des apprenants.

Σ = Total des notes.

X = Notes de la 1ère application.

Y = Notes de la 2ème application.

$$\text{Indice de fidélité (F.)} = \frac{2R}{1 + R}$$

R = Le coefficient de corrélation.

F = (0.93).

Donc, notre test est suffisamment fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

Calcul de la validité de la mesure.

On a calculé la validité de la mesure des dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle et destinée à contrôler le degré d'estime et de conscience du soi académique avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon la même technique statistique employée pour le test de parole spontanée comme suit : (Fouad Al-Bahy, 1979).

$$\textbf{Indice de la validité} = \sqrt{\textbf{Fidélité}} = (0.96).$$

Donc, notre test est suffisamment valide puisque l'indice de validité = (0.96).

Critères de notation pour la mesure de dimensions de concept du soi académique.

Notre mesure de dimensions de concept du soi académique vise essentiellement à mesurer le degré d'estime et de conscience du soi académique des apprenants du niveau secondaire lors de leur maîtrise des habiletés de discours spontané en français langue étrangère. Cette mesure comprend (10) questions dont les apprenants choisissent chacun, un de trois choix (Toujours oui / Quelquefois oui / Absolument non)(cf. annexe No. (3)). On a consacré (3) points pour le premier choix, (2) points pour le deuxième choix et (0) point pour le troisième choix. Or, la note totale = 30 points comme critère de notation pour la mesure toute entière. Il est à noter qu'on a présenté la mesure à un jury de spécialistes en didactique de FLÉ et en méthodologie et les membres du jury proposent des items et refusent d'autres et ces propositions sont été prises en considération dans sa forme définitive.

b) **La préparation de l'unité destinée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole à la lueur des techniques de drame.**

Notre objectif essentiel derrière l'achèvement de l'étude en cours est de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole en employant les techniques de drame (notamment la technique de simulation et celle du jeu de rôles) chez un échantillon du niveau secondaire (une classe de (30) apprenants choisie de façon aléatoire parmi les apprenants de la 2ème année qui étudient le français comme langue étrangère et qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. Notre intervention qui s'est fait à travers l'unité proposée met l'accent sur :

- les objectifs généraux de l'unité;

- les objectifs spécifiques de l'unité;
- les stratégies d'enseignement/ apprentissage employées dans le cadre de l'application de l'unité;
- les techniques d'enseignement employées dans le cadre de l'application de l'unité;
- les styles de l'évaluation employés au sein de l'unité;
- les composantes de l'unité.

a) **Les objectifs généraux de l'unité proposée.**

L'unité élaborée au sein de l'étude actuelle a visé à développer chez les sujets de l'échantillon les finalités ci-dessous :

- Faire face à des situations qu'ils peuvent rencontrer au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone où il peut prendre part spontanément à une conversation sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne des apprentis par exemple la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité;
- S'exprimer spontanément de manière simple afin de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des espoirs ou des buts concernant les interlocuteurs;
- Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets et de raconter l'histoire ou l'intrigue d'un livre, d'un récit de vie, d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions;
- Communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif et de participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les participants;
- S'exprimer de façon claire et détaillée sur des sujets relatifs aux intérêts des apprenants er de développer un point de vue sur un évènement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences.
- Participer activement aux jeux conversationnels ayant pour objectif le développement des habiletés de la parole.

- Respecter leurs niveaux langagiers et les niveaux langagiers de leurs partenaires aux activités visant à développer leurs habiletés de parole.

b) **Les objectifs spécifiques de l'unité élaborée (les acquis d'apprentissage (AA)).**

Cette unité a pour objectif de rendre les apprenants capables de :-

1) Se présenter et présenter quelqu'un d'autre en parlant spontanément.
2) Prendre part spontanément à un discours ou à une conversation de la vie quotidienne.
3) Raconter spontanément un rêve, un récit de vie, une journée de quelqu'un ou un évènement de la vie courante.
4) Donner de façon spontanée son avis sur tel ou tel incident et exprimer librement sa réaction vis-à-vis cet incident.
5) Participer activement à une conversation et à une situation familière.
6) S'exprimer spontanément et inconsciemment en français sur un sujet d'actualité.
7) Communiquer aisément en français avec un locuteur natif.
8) Prendre part activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.
9) Être concerné(es) de composer des groupes d'eux ou d'être membres d'un tel ou tel groupe afin de participer aux jeux conversationnels ayant pour but le développement des habiletés de la parole spontanée en classe de français.
10) Respecter le niveau académique de leurs collègues et accepter de collaborer avec eux dans les activités langagières opérées pour développer leurs habiletés de parole spontanée en classe de français.
11) Concevoir des situations, des jeux conversationnels et d'activités langagières ayant pour but le développement de leurs habiletés de parole spontanée.

c) **Les stratégies d'enseignement / apprentissage employées au sein de l'application de l'unité proposée.**

En vue d'atteindre les objectifs de l'unité en cours, on a employé dans le cadre de l'unité proposée les stratégies d'enseignement / apprentissage ci-dessous :

1) La stratégie de discussion;
2) La stratégie de remue-méninges;
3) La stratégie de groupes coopératifs;
4) La stratégie de jeu de rôles;
5) La stratégie de simulation;

d) **Les techniques d'enseignement employées au sein de l'application de l'unité proposée.**

Afin d'atteindre les objectifs de l'unité proposée au sein de l'étude actuelle, on a exploité les techniques d'enseignement ci-dessous:

1) Le tableau blanc;
2) L'ordinateur et des CDs;
3) Des images et des photos;
4) Des feuilles de papier;
5) Des fichiers;
6) Un projecteur;

e) **Les styles de l'évaluation employés dans le cadre de l'application de l'unité proposée.**

Dans le cadre de mettre en exécution de l'unité en cours, on a manipulé les styles de l'évaluation ci-dessous:

- **L'évaluation formative.**

Ce sont les procédés de l'évaluation fonctionnés au cours de l'application de l'unité proposée. Ces procédés sont des tests, des questionnaires, des exercices et des grilles d'observation.

Ces procédés ont pour objet de contrôler la progression des apprenants pour avoir un retour en arrière (feedback) pendant notre intervention pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions de la conscience du soi académique relatives aux habiletés de parler.

- **L'évaluation sommative.**

Ce sont les procédés de l'évaluation employés dans les étapes de pré-intervention et de post-intervention. Ce sont donc les outils de mesure employés avant et après la tentative pour contrôler le niveau des apprenants dans les habiletés de parole spontanée avant et après notre intervention et pour contrôler le niveau des dimensions de la conscience du soi académique relatives aux habiletés de parler avant et après la tentative. C'est donc l'emploi des outils de mesure (test d'habiletés de parole spontanée employé comme pré – post test et mesure de dimensions de concept du soi académique) élaborés dans le cadre de l'étude actuelle.

f) **Les composantes de l'unité élaborée.**

L'unité actuelle s'est composée de (5) leçons conçues dans le but de développer les habiletés de parole spontanée en français langue étrangère et également de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez un échantillon d'apprentis au niveau secondaire. Cette unité est conçue et élaborée à la lueur de techniques de drame notamment la technique du jeu de rôles et celle de la simulation. On a sélectionné des telles techniques parce qu'on a trouvé selon la revue de la littérature éducative et selon les données des études antérieures qu'elles sont les techniques convenables pour développer les compétences de parler une langue étrangère en général et plus particulièrement le français comme langue étrangère. Chaque leçon de l'unité proposée a compris les éléments suivants (cf. annexe no. (4)):

- Un ou plus d'un dialogue destiné à être joué par les apprenants-joueurs.

- Des jeux conversationnels conçus, composés et joués par les apprenants-joueurs.
- Des activités langagières basées sur les techniques de drame.
- Des exercices basés sur les techniques du jeu de rôles et de la simulation.
- Des spectacles conçus et mis en scène par les apprenants-participants.

c) **La préparation du guide pédagogique.**

Le guide pédagogique est conçu au sein de l'unité élaborée dans le cadre de cette étude intitulée « efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de la parole spontanée en FLÉ et quelques dimensions de concept du soi académique chez les apprenants du niveau secondaire ». Ce guide vise essentiellement à aider les maîtres-enseignants à savoir comment employer les techniques de drame notamment la technique de la simulation et celle du jeu de rôles pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour le développement des dimensions de concept du soi académique chez les apprenants au niveau secondaire. Il (le guide) comprend les aspects procéduraux pour mettre en exécution les leçons qui composent l'unité élaborée à ce propos. Il est conçu également dans un objet de rendre les sujets de l'échantillon comme des apprenants autonomes et indépendants en ce qui concerne leur enseignement / apprentissage de la parole en français langue étrangère en général et de la parole spontanée en particulier et comme des apprenants conscients au niveau des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler. Il se veut un outil permettant aux maîtres-enseignants de parfaire et de généraliser leur emploi des techniques quasi-nouvelles (technique de la simulation mélangée avec celle du jeu de rôles) pour développer non seulement les habiletés visées dans l'étude en cours mais également dans leur travail

en développement de toutes les autres compétences langagières chez leurs apprenants à tous les niveaux d'apprentissage.

Ce guide a compris brièvement (cf. annexe no. (6)) :-

1. Le numéro de la leçon;
2. Le titre de chaque leçon;
3. Les acquis d'apprentissage (AA);
4. Les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant;
5. Les techniques de drame employées par les apprenants en collaboration avec les enseignants;
6. Les techniques d'enseignement utilisées lors du processus de l'enseignement / apprentissage au sein de l'unité proposée.

d) **L'échantillonnage au sein de l'étude actuelle.**

Notre échantillon a été choisi parmi les apprenants du niveau secondaire qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire (apprenants ayant un niveau équivalant le niveau A2 selon les critères du CECRL) pendant la première trimestre de l'année scolaire 2015/2016 en 2ème année de l'école de l'ingénieur (Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. Cette école a été choisie dans un motif de recevoir des apprenants attestés de plusieurs établissements scolaires dont les apprenants ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoires comme l'école Al-Ula, l'école El-Orman et l'école Manaret El-Eman. On a choisi aléatoirement un groupe de (30 apprenants) comme un groupe d'étude. On a appliqué l'unité proposée pour développer uniquement les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique pendant quatre semaines intensives en collaboration avec les maîtres-enseignants de français de l'école selon des étapes successives; on a tout d'abord opéré la pré-intervention par l'application du pré test

de parole spontanée et la pré-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique avant la tentative, puis, on a fait notre intervention par l'unité élaborée en vue de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée, enfin, on a opéré la post-intervention par la post-application du post test de parole spontanée et la mesure de dimensions de concept du soi académique. On a suit la méthodologie quasi-expérimentale et la méthode qualitative en employant des techniques statistiques convenables et on a présenté les commentaires scientifiques. On a finalement avancé les résultats d'une telle étude, qui ont fait partie intégrante des lignes et des pages de la partie suivante.

Étude Expérimentale.

Les résultats de l'étude.

Notre étude vise à atteindre des objectifs tels que le développement des habiletés de parole spontanée et le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) chez un échantillon parmi les apprenants du niveau secondaire (ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire). On a procédé en appliquant nos outils tels qu'un test d'habiletés de parole spontanée et une mesure de dimensions de concept du soi académique pour contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative. On a élaboré une unité scientifique comme un contenu destiné à développer les habiletés et les dimensions visées. On a fait notre intervention expérimentale en employant une telle unité et en entraînant les maîtres enseignants et enseignantes suivant un guide pédagogique élaboré par le chercheur dans le cadre de l'étude en cours. Notre objectif majeur derrière toutes ces étapes procédurales est de savoir si/s' :

1. Il existe des diffsérences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test.
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;
4. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test;
5. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, un récit de vie, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test;
6. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur de la post application;

7. Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière au seuil de (0.01) en faveur de la post application.

Il est à noter que pour vérifier toutes les hypothèses de l'étude en cours, on a employé les techniques statistiques ci-dessous puisqu'on a travaillé avec un seul groupe expérimental. Ces techniques selon Fouad Al-Bahey Al-Sayed (Fouad Al-Bahey, 1979) sont :

a) Pour la valeur de « T calculé ».

$$T = \frac{MD}{\sqrt{\frac{\sum E2D}{N(N-1)}}}$$

T = Valeur de « T » calculé.

MD = La moyenne des différences des notes pour le pré/post test du groupe d'étude.

∑E2D = Le total de carrés d'écarts de différences des notes.

N = Nombre d'apprenants du groupe d'étude.

b) Pour le carré d'Etta (Kiess H., 1989 : P. 52).

$$\eta 2 = \frac{T2}{T2 + DL}$$

η 2 = le carré d'Etta

T2 = le carré de valeur de (T) calculé.

DL = degrés de liberté.

a) Après avoir appliqué ces équations pour la première hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (1). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	2.9	12.77	101.32	37.55	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		15.6					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.9) et pour le post test est (15.6) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (12.77), le total de carrés d'écart de différences des notes (101.32), la valeur de (T) calculé est (37.55), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (37.55) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.97) > (0.75) . Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière.

Notre première hypothèse est donc vérifiée.

b) Après avoir appliqué ces mêmes équations pour la deuxième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (2). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.8	3.5	19.5	23.3	0.94	S. au seuil de 0.01
Post		4.2					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.8) et pour le post test est (4.2) , la moyenne de

différences de notes entre le pré et le post test est (3.5), le total de carrés d'écart de différences des notes (19.5), la valeur de (T) calculé est (23.3), et le carré d'Etta est (0.94).

On a remarqué qu' Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de «T» calculé (23.3) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.94) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément.

Notre deuxième hypothèse est donc vérifiée.

c) Après avoir appliqué ces équations pour la troisième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (3). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	1.5	6.2	32.8	32.63	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		7.7					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (7.7) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.2), le total de carrés d'écart de différences des notes est (32.8), la valeur de (T) calculé est (32.63), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de

prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (32.63) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément.

Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

d) Après avoir appliqué ces équations pour la quatrième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (4). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.66	3.3	11.1	30	0.96	S. au seuil de 0.01
Post		3.6					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.66) et pour le post test est (3.6) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (3.3), le total de carrés d'écart de différences des notes est (11.1), la valeur de (T) calculé est (30), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (30) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité

de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de donner brièvement son opinion et les motifs et les justifications de cet opinion auprès de tel ou tel incident vécu dans un milieu francophone.

Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

e) Après avoir appliqué ces équations pour la cinquième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (5). Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	1.5					S. au seuil
Post		8.03	6.5	43.5	29.54	0.96	de 0.01

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (8.03) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (43.5), la valeur de (T) calculé est (29.54), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (29.54) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de raconter spontanément et d'aisance un rêve, une journée professionnelle de quelqu'un.

Notre cinquième hypothèse est donc vérifiée.

f) Après avoir appliqué ces équations pour la sixième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (6). Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique pour le groupe d'étude concernant la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	0.6	4.5	55.5	18	0.91	S. au seuil de 0.01
Post		5.1					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.6) et pour le post test est (5.1) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (4.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (55.5), la valeur de (T) calculé est (18), et le carré d'Etta est (0.91).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (18) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.91) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.

Notre sixième hypothèse est donc vérifiée.

g) Après avoir appliqué ces équations pour la septième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Tableau (7). Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière.

Test	N	M	MD	E^2D	« T » calculé	η^2	S/NS
Pré	30	2.8	21.5	307.5	36.44	0.97	S. au seuil de 0.01
Post		24.46					

Commentaire du tableau:

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30) , la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.8) et pour le post test est (24.46) , la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (21.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (307.5), la valeur de (T) calculé est (36.44), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application. La valeur de « T » calculé (36.44) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque (η 2) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application.

Commentaire final.

Il est notable à travers les résultats déjà analysés de façon statistique que le pré-test de parole et la pré-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que le groupe de l'étude avait des performances significativement inférieures dans les habiletés de parole spontanée et dans les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole. Après avoir appliqué l'unité présentée à la sueur de l'étude en cours, le post-test de parole et la post-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que ces habiletés de parole spontanée et ces dimensions de concept du soi académique se sont augmentées de façon significative. L'analyse statistique a confirmé que toutes les hypothèses de notre étude sont été vérifiées au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé le rôle et l'efficacité des techniques de drame dans le développement des habiletés de parole spontanée au même

titre que dans le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler spontanément.

Recommandations.

En basant sur les résultats obtenus par l'étude actuelle, on pourrait recommander de (d') :

1) Exploiter les techniques de drame notamment les techniques de jeu de rôles et de simulation pour le développement des compétences de la compréhension orale et pour l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de FLÉ à tous les niveaux d'apprentissage.
2) Employer les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la production écrite chez les apprenants de tous les niveaux en français langue étrangère.
3) Se baser sur les techniques de drame pour le développement des habiletés de la communication langagière chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage en français langue étrangère..
4) Employer les techniques de drame et les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la lecture évaluative et pour le développement de valeurs de tolérance avec l'autrui chez les apprenants du cycle secondaire.
5) Mettre l'accent sur les dimensions du concept de soi académique relatives à toutes les habiletés d'enseignement / apprentissage de français langue étrangère et à tous les niveaux de son apprentissage.

Suggestions.

À la sueur des résultats obtenus de l'étude en cours, on peut suggérer les thèmes de recherche ci-dessous :

a) Présenter des études et des recherches basées sur les activités de drame pour le développement des habiletés de l'écriture créative chez les étudiants de FLÉ au cycle secondaire.
b) Concevoir un nombre de programmes d'enseignement / apprentissages basés sur les techniques de drame en FLÉ

pour développer les habiletés de la lecture évaluative et pour développer les compétences du dialogue civilisationnel chez les apprenants du niveau secondaire.

c) Achever des modèles d'enseignement/ apprentissage en FLÉ basés sur les jeux dramatiques pour remédier aux difficultés de lecture à haute voix chez les élèves des niveaux primaire et préparatoire.

d) Effectuer des programmes d'entraînement basés sur les activités de drame destinés aux maîtres-enseignants de FLÉ pour le développement de leurs compétences académiques et professionnelles.

e) Élaborer des programmes d'enseignement/ apprentissage axés sur les activités de drame pour remédier aux problèmes dyslexiques chez les apprentis de FLÉ aux niveaux primaire et préparatoire.

f) Effectuer des programmes d'enseignement/ apprentissage basés sur les jeux dramatiques prenant en compte l'aspect affectif notamment les dimensions du concept d'estime du soi et de valeurs de tolérance….etc.

g) Présenter des programmes d'enseignement/ apprentissage en FLÉ axés sur les techniques de drame pour le développement de la communication orale chez les adultes débutants.

h) Concevoir des études et des recherches basées sur les techniques de drame pour développer les habiletés du dialogue argumentatif en français langue étrangère (FLÉ) chez les apprenants des niveaux secondaire et universitaire.

Bibliographie.

Références en langue française.

- Alberta, (2003). Stratégies d'enseignement, guide de mise en œuvre, carrière et vie, Canada.
- Amblard M., (2004). Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatique, Mémoire de maîtrise, IUFM, Bourgogne.

- Ambroise B., (2009). Performativité et actes de parole, Éditions HAL, Paris.
- Annissa Benarabe, (2006). L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire du FLÉ à travers le jeu de rôle en milieu extrascolaire, Mémoire de magistère, Faculté de lettres et de langues étrangères, Université de Mentouri Constantine, Algérie.
- Ayotte V. (1996). Évaluation d'un programme visant à développer l'estime de soi des adolescents, Institut national de santé publique au Québec, Canada.
- Bajard É., (1994). Le jeu dramatique : des exemples d'activités dramatiques à l'école maternelle élémentaire et ailleurs, centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.
- Bandura A., (2003). Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck.
- Bosch A. M., et Malaret L., (2009). Des îles et des langues : la simulation globale comme moyen d'échapper à l'isolement en milieu exolingue, Actes du colloque FLÉ, Université de Puerto Rico.
- Boucris L.et al. (2000). Théâtre : le désir de jouer, Adapt éditions, Librairie théâtrale, mai, Paris.
- Boumendjel L., (2005). Identification des difficultés à l'oral de FLÉ à partir d'interactions en classes de 3 AM et proposition de remédiation, Mémoire de Magistère, Université de Mentouri Constantine, Algérie.
- Cali C., (2004). Les simulations globales : élaboration des programmes et évaluation, Article extrait de numéro spécial, Recherches et applications, FDM. Disponible sur: http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm.
- Capriles A., (2004). La simulation globale : enfin un loft utile, Edufle.net. Disponible sur : http://www.edufle.net/La-simulation-globale.
- Care J.-M., et al. (1997). Îles, Sèvres, CIEP, Paris.
- Care J.-M., et Debyser F., (1995). Simulations globales, CIEP, Paris.
- Circurel F., (1985). Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, CLÉ International.
- Conseil de l'Europe, (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Unité de politique linguistique, Strasbourg. Disponible sur www. Coe.int/lang-CECR.

- Corinne B., (2000). Apprendre et s'apprendre par le jeu dramatique, Mémoire, IUFM, Nîmes.
- Cristea Th., (1984). Linguistiques et Techniques d'Enseignement, TUB, P.224.
- Cuq J. P. et Cruca I. (2003). Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses universitaires, Université de Grenoble.
- Cuq J. P., (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, CLÉ International, Paris.
- Daele A., et Berthiaume D., (2010). Choisir ses stratégies d'enseignement, centre de soutien à l'enseignement (CSE), UNIL, Université de Lausanne, Suisse.
- Debyser F., (1991). Les simulations globales, Éducation et Pédagogies (10), CIEP, Paris.
- Debyser F., (1996). L'immeuble, Hachette FLE/CIEP, Paris.
- Debyser F., (1997). Les jeux de rôles, UNIL, Paris.
- Debyser F., Yaiché F., (1986). L'immeuble, Hachette.
- Dessalles J.-L., (1993). Modèle cognitif de la communication spontanée appliquée à l'apprentissage des concepts, Thèse de PHD., École Supérieure Normale de Télécommunication, Paris.
- Dessalles J.-L., (2006). Intérêt conversationnel et complexité : le rôle de l'inattendu dans la communication spontanée, Psychologie de l'Interaction, No. 21-22, PP. 259-281, Novembre. Disponible sur: www.enst.fr/ □jld/papiers/pap.conv/Dessalles_04082404,pdf.
- Gascon L., (2000). Le théâtre dans la classe, c'est possible, Chenelière.
- Goffinet S.-A., (2011). Les simulations globales, Journal de l'alfa, No.172, PP. 60=68.
- Joly Ch., (2011). Connais-toi toi-même : quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?, mémoire professionnel, Académie de Nantes.
- Lailler C., (2011). Morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée : modélisation et évaluations, Thèse de PHD., Université de Maine, France.
- L'Écuyer R., (1975). La genèse du concept de soi, Éditions Naman, Sherbrooke.

- L'Écuyer, R. (1994). Le développement du concept : de l'enfance à la vieillesse, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lehuen J., et Kitlinska S., (2006). Simulation globale en réseau pour le FLÉ ? La plate-forme informatique MEPA-2D, Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, Vol. 13.
- Luzzati D., (2007). Le dialogue oral spontané : quels objets pour quels corpora, Revue d'interaction Homme-Machine, Vol. 8, No. 2.
- Martinet A., (1969). Langue et fonction : une théorie fonctionnelle du langage, Denoël, Paris.
- Mead G., (2006). L'esprit, le soi et la société, PUF, Paris.
- Ministère de l'Éducation à l'Ontario (2008) : Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3ème année, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto. P.2.
- Monod R., (1983). Jeux dramatiques et pédagogie : Français encore un effort, Edilig, Paris.
- Morin I., (1999). L'évolution de l'estime de soi à travers le processus scolaire chez des adultes ayant rencontré des difficultés d'ordre scolaire, mémoire de maîtrise, Université du Québec.
- Moreno J., (1975). Psychothérapie de groupe et Psychodrame, Retz, Paris.
- Mounia T., (2011). Organisation conversationnelle et polyphonie discursive, Bulletin Scientifique de «Politehnica» , Vol. 10, No. 1-2, Université de Timisoarra, PP. 5-21.
- Mutet S., (2003). Simulation globale et formation des enseignants, Narr Verlag, Tübingen.
- Néhal Yihia Mohammed, (2015). Efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructiviste pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire, Mémoire de magistère, faculté de pédagogie, Université du Fayoum.
- Nogueira E., (2015). Le moment créatif dans le jeu dramatique, une perspective d'autoformation existentielle?, Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales, Vol. 7. Disponible sur http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/
- Oberlé D., (1989). Créativité et jeu dramatique, Méridiens Klincksiek, Paris.

- Page Ch., (2000). Le jeu dramatique à l'école : de la proposition au choix, La revue française de pédagogie, No. 130, PP. 133-141, Paris. Disponible en ligne (2006) sur: www.sens-public.org/spip.php?article276.
- Page Ch., (2001). Éduquer par le jeu dramatique, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Perrenoud Ph., (1981). Pourquoi des jeux de communication, service de la recherche sociologique, Genève.
- Perrenoud Ph., (1991). Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, In Wirthner M., Martin D., & Perrenoud Ph., (dir.), Neuchâtel et Paris, PP. 15-40.
- Pluies J.-L., (2004). Jeu, TIC et apprentissage, Mémoire, Université de Paris III, Paris.
- Razafitsiarovana Ch., & al., (2012). Les déblocage linguistique des élèves, Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), Madagascar.
- Récanati F., (1981). Les énoncés performatifs, minuit, Paris, PP. 40-53.
- Ryngaert, J.-P., (1977). Le jeu dramatique en milieu scolaire, Cedic, Paris.
- Ryngaert, J.-P., (1991). Jouer, représenter : Pratiques dramatiques et formation, Armand Colin, Paris.
- Santolini J., (2009). Le jeu dramatique, CPC EPS 1.disponible sur http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92_eux+dramatiques.
- Saussure, F., (1972). Cours de linguistique générale. Édition rédigée par Charles Bally et Albert Sechehaye, critiquée par Tullio de Mauro, Payot, Paris.
- Starets M., (2008). Principes linguistiques en pédagogie de langues, un traité de linguistique appliquée, Presses de l'université Laval.
- Tremblay R., (1988). Pratiques communicatives : la place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, In Boucher A., et alii, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, de Boeck, Bruxelles, PP. 109-135.
- Yaiche F., (1997). Les simulations globales, mode d'emploi, Hachette, Paris. Références en langue anglaise.
- Duong T., (2014). An investigation into effects of role-play in an EFL speaking course, Global Journal of Foreign Language Learning, Vol.4, No. 2, PP. 81-91.

- Farmer D., (2007). 101 drama games & activities, Amazon bookstores, available at www.dramaresource.com
- Kuang Chan S., et al., (2012). Cognitive ability, academic achievement and academic self-concept, British journal of educational psychology, Vol. 82, Issue. 2, PP. 308-326.
- Levine G., (2004). Global simulation : a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses, American council on the teaching of foreign languages.
- Liu F., & Ding Y., (2009). Role-play in English Language Teaching, Asian Social Sciences, Vol. 5, No. 10.
- Maarten P., et al., (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement : effects of type of achievement measure, British Journal of educational psychology, Vol. 80, Issue., PP. 689-709.
- Mcinerney D., et al., (2012). Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement, Journal of advanced academics, Vol. 23, No. 3.
- Norman M., A., & Thomas P., J., (1991). Informing HCI design through conversation analysis, International Journal of Man-Machine Studies, No. 35, PP. 235-250.
- Ramin R., et Safarpour S., (2012). The effect of using role-play on Iranian EFL learners' speaking ability, Asian journal of social sciences & humanities, Vol. 1, No. 3.
- Shavelson R., & al. (1979). Self-concept Validation of Construct Interpretations, Review of educational research, Vol. 46, No.3.
- Thi N., (2011). The use of role-play activities in improving speaking skills of 1st year chemistry majors at Hanoi University of Industry, master's thesis, languages and international studies University.

Références en langue arabe.

- بشرى حسن ابو ديغم (٢٠٠٨). استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات واثر ذلك على مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط. ٣، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- منار فوزي عبد الشافي سليمان ، (٢٠١٥). استخدام خرائط العقل في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير البصري ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

Sitoographie.

- http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm.

- http://www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/ancien_site/borny1/metz-htb.htm.
- http://www.ofaj.org/paed/langue/simulationfr.html.
- http://villagefle.br.free.fr/Atelierecriture_page.htm.
- http://home.sandiego.edu/~mmagnin/hotel.html.
- www.enst.fr/ □jld/papiers/pap.conv/Dessalles_04082404,pdf.
- http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/
- www.dramaresource.com.
- http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92_eux+dramatiques.

❋❋❋❋❋❋❋