



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)
((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد السابع و الثمانون .. يوليو ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : <http://aee2016.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 الوسىمي (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 عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشفراً تقنياً)
أ/ إسرائ ماهر إسماعيل (جامعة بنها) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland تدريب المعلمين، كاتاب بولندا

Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research
Ethics/ Professor of Health Psychology,
Sheffield Hallam University. (UK). أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة
شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of
Educational Technology and Dean of College of
Communication, Department of Communication
Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya
University. Sakarya TURKEY أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة
سقاريا تركيا

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/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنگافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational
administraction and planning. Cyprus
international university. Northern Cyprus. أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة
قبرص الدولية، شمال قبرص

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

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.

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)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of
Mathematics Education, Towson University,
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.
(USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National
Institute of Education, Nanyang Techno- logical
University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la
Universidad de Granada , (España)

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)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor
Emeritus, New Mexico State University,
International Representative, National Council
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ ثورافس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند
، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،
ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،
أسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسيكو
الحكومية ، 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/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراغى - | جامعة أسسيوط |
| أ.د / السيد على شهدة - | جامعة الزقازيق |
| أ.د / أمال ربيع كامل - | جامعة الفيوم |
| أ.د / منية السيد الجندي - | جامعة عين شمس |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين - | 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 الخليلى - | جامعة البحرين |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام - | جامعة المنيا |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى - | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله على إبراهيم - | جامعة نجران |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب - | جامعة اليرموك |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعى - | جامعة طنطا |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى - | جامعة المنصورة |
| أ.د / فايز محمد عبده - | جامعة بنها |
| أ.د / لىلى إبراهيم معوض - | جامعة عين شمس |
| أ.د / ماجدة إبراهيم البايوى - | جامعة بغداد |

- أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / منصور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمته حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هادي 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 الرفاعي - 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 / سمير 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 الانببار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
 أ.د / فتحيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - 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 أحمد 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 الرزاق مختار محمود - جامعة أسسوط
- 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 أبوسكينة - جامعة طنطا
- أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
- أ.د / وجيه المرسى أبولبن - 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 / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسن 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 بني شت
 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 / ريماء 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 الخائق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عید 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 / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
 أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبت - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
- أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
- أ.د / نبيل أبو الفتوح قاسم - جامعة عين شمس
- أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
- أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
- أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
- أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
- أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
- أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
- أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
- أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
- أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
- أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
- أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
- أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
- أ.د / كوثر حسين كوجك - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :

- أ.د / ابتهاج محمود طلبة بدوي - جامعة القاهرة
- أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
- أ.د / إنشراح إبراهيم المشرف - جامعة أم القري
- أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
- أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
- أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
- أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
- أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
- أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
- أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة 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 / سريته 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 مرسى - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعى - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان
التربية الرياضية :

- أ.د / إيمان حسن الحارونى - 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 أسسيوط
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 الشامر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سمعاد 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 القري
 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 الكسوة
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

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

التخطيط التربوي 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 التعليمي:

- 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 علي 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 علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظلة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / أمينة 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 علي 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 المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد 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 الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
 أ.د / أمال العربياوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
 أ.د / تيريز الهاشم طربية - جامعة اللبنازية
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيونى 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 أبوعلوية - جامعة حلوان
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٨٧):

الصفحات	م	بحوث ودراسات محكمة :
١١١ - ٢١	(١)	برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمى العلوم في المرحلة الابتدائية .. د/ سحر محمد عبد الكريم.
١٥٨ - ١١٣	(٢)	فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية .. د/ حنان حسين محمود، د/ أنسام مصطفى بظاظو.
٢٠٥ - ٢٠٥	(٣)	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى .. د/ رجوات عبد اللطيف متولى.
٢٣٤ - ٢٠٧	(٤)	فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شروعة .. د/ على بن حمد ناصرريانى.
٢٨٠ - ٢٣٥	(٥)	التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم .. أ.د/ حجاج غانم أحمد على.
٣١٥ - ٢٨١	(٦)	قيم الحوار المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية (النظام الفصلي) وتصور مقترح لتنميتها لدى الطالبات .. د/ إقبال صالح الفصن.
٣٤٥ - ٣١٧	(٧)	تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم .. أ.د/ محمد بن حسن أبووراسين، د/ محمد بن علي معشي، د/ أحمد بن موسى حنتول ، د/ محمد كمال ابو الفتوح.
٣٧٨ - ٣٤٧	(٨)	أثر التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية .. نوف عرار بليهي
٤١١ - ٣٧٩	(٩)	الدوسري ، أ.د/ عبد اللطيف الصفي الجزار، د/ العجب محمد العجب. الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس وتطبيقاتها التربوية في التعليم .. أ/ أحلام أحمد الحمادي.
٤٥٢ - ٤١٣	(١٠)	فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفى .. د/ سارة مبارك أحمد عباس، د/ أمينة محمد عثمان.
٤٧٥ - ٤٥٣	(١١)	تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات النوعية .. خالد عبدالله فايز الشهرى.
٥٠٥ - ٤٧٧	(١٢)	دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري .. د/ منال صالح السليماني .
٥٢٣ - ٥٠٧	(١٣)	Validation of the Arabic Version of the Theory of Mind Task Battery.. By: Ruba AbdelMatloub Moawad.

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 بالملكة 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.

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.

تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.

عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.

عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.

يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .

بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلأونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2016.com>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع والثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثاً :

أولها بعنوان: برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .. د/ سحر محمد عبد الكريم.

وثانيها بعنوان : فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية .. د/ حنان حسين محمود، د/ أنسام مصطفى بظاظو.

وثالثها بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى .. د/ رجوات عبد اللطيف متولي.

ورابعها بعنوان : فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شروعة .. د/ علي بن حمد ناصر رياني.

وخامسها بعنوان: التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم .. أ.د/ حجاج غانم أحمد علي.

وسادسها بعنوان : قيم الحوار المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية (النظام الفصلي) وتصور مقترح لتنميتها لدى الطالبات .. د/ إقبال صالح الغصن.

وسابعها بعنوان : تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم .. أ.د/ محمد بن حسن أبوراسين، د/ محمد بن علي معشي، د/ أحمد بن موسى حنتول ، د/ محمد كمال ابوالفتوح.

وثامنها بعنوان : أثر التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .. نوف عرار بليهيـن الدوسري ، أ.د/ عبد اللطيف الصفي الجزار، د/ العجب محمد العجب.

وتاسعها بعنوان : الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس وتطبيقاتها التربوية في التعليم.. أ/ أحلام أحمد المحمادي.

وعاشرها بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بكلية التربية بالزلفي.. د/سارة مبارك احمد عباس، د/أمينة محمد عثمان.

والبحث الحادي عشر بعنوان : تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات النوعية.. خالد عبدالله فايز الشهري .

والبحث الثاني عشر بعنوان : دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري.. د/منال صالح السليمان.

والبحث الثالث عشر بعنوان :

Validation of the Arabic Version of the Theory of Mind Task Battery.. By: Ruba AbdelMatloub Moawad.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتز بديانة 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:

**برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية
الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي
العلوم في المرحلة الابتدائية**

إعداد :

د/ سحر محمد عبد الكريم
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية البنات جامعة عين شمس

برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية

د/ سحر محمد عبد الكريم

• المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية . وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلما ، واستخدمت الباحثة منهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة (قبلي .بعدي) بتطبيق ثلاث أدوات : اختبار الفهم العميق . اختبار مهارات الاستقصاء العلمي . اختبار الجدل العلمي (إعداد الباحثة) ، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم علي معايير العلوم للجيل التالي NGSS كان له تأثير فعال على تنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. وقد تمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته .

الكلمات المفتاحية : معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، الفهم العميق ، مهارات الاستقصاء العلمي ، الجدل العلمي

A training program based on the Next Generation Science Standards "NGSS" to develop deep understanding and Scientific Inquiry Skills and Scientific Argumentation Among primary school Science Teachers

Dr. Sahar Mohammed Abdul Karim

Abstract:

The current Research Aims to Developing a Training Program Based on the Next Generation Science Standards "NGSS" to Develop Deep Understanding and Scientific Inquiry Skills and Scientific Argumentation Among Primary School Science Teachers . The Participants Consisted of (12) Teachers , The Researcher Used Design Experimental-Quasi Group Experimental One Only (Pre and Post) by Applying Three Tools :Deep Understanding Test, Scientific Inquiry Skills Test and Scientific Argumentation Test (Prepared the Researcher).The Results Showed The Effectiveness of The Training Program Based on the Next Generation Science Standards "NGSS" to Develop Deep Understanding and Scientific Inquiry Skills and Scientific Argumentation Among Primary School Science Teachers. Results were Discussed and Some Recommendations Related to the Results of Research and Fields were Presented.

Key words: Next Generation Science Standards "NGSS", deep understanding, Scientific Inquiry Skills, Scientific Argumentation.

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة للحاجة إلى وصول جميع الطلاب إلى الجودة في تعليم العلوم بالتعلم العميق في الممارسة ، وتنمية العقلية النامية mindsets وامتلاك مهارات التعلم مدى الحياة "life-long learners" أكثر مما هو في القرن الحادي والعشرين ؛ وخاصة بظهور وثائق معايير العلوم للجيل التالي في ٩ / ٤ / ٢٠١٣م (NGSS) the Next Generation Science Standards (NGSS) (Lead States, 2013) التي تعتبر نتاج عقود من الأبحاث حول كيف يتعلم الطلاب العلوم وهي ترمي إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم في جميع المراحل التعليمية للقرن الحادي والعشرين لمواجهة تحديات التغير المستمر في سوق العمل، وإعداد الطلاب للكلية والمهنة والمواطنة في المجتمع ، ويكون لديهم مهارات علمية عالية مثل مهارات التفكير الناقد والاستقصاء المبني على حل المشكلات . (Pruitt, 2014,145 ; NGSS,2013F,2 ; NGSS,2014 ; Kabaker, 2015)

فالوثائق الرئيسية لمعايير العلوم للجيل التالي (NGSS) تقدم رؤية جديدة ونقله نوعية في تعليم وتعلم العلوم ورحيل جذري عما يحدث في معظم الفصول الدراسية ، فأصبحت الرؤية للإصلاح تتطلب خروجاً كبيراً عن النهج التقليدي التي يحدث اليوم في معظم الفصول الدراسية في العلوم، بتحول التدريس في الفصول من مكان يتم فيه التعلم حول العلوم "students learn about science" إلى مكان يعملوا فيه التلاميذ العلوم "students do science" . (Houseal, 2016)

ومن التركيز على فهم المحتوى إلى تطوير كفاءة التلاميذ لفهم كيف يمكن التعلم من خلال الانخراط المثمر في الاستدلال "reasoning" وإعمال العقل "sensemaking" تجاه الظواهر وحل المشكلات ، المبني على ممارسات علمية وهندسية مثل : إجراء التحقيقات، والانخراط في الجدل مع الدليل بتبادل الأفكار مع أقرانهم بطرق متخصصة من الحديث والكتابة، واستخدام الرياضيات والتفكير الرياضي ، تطوير واستخدام النماذج لتمثيل الظواهر..؛ وهذا لا يعني أن المحتوى هو أقل أهمية في هذه الرؤية فالمحتوى من أبعاد معايير تعلم العلوم للجيل التالي متمثل في بعد الأفكار المحورية التخصصية (DCIs) disciplinary core ideas ، وبعد المفاهيم الشاملة المشتركة بين التخصصات (CCS) (على سبيل المثال، الأنظمة ونماذج الأنظمة والطاقة والمواد) فهي أدوات فكرية the intellectual tools أو موارد التفكير لشرح الظواهر أو حل المشاكل في جميع التخصصات . فرؤية المعايير فريدة من نوعها حيث أنها تدعو إلى دمج وتشابك ثلاث أبعاد للتعلم three-dimensional learning بشكل مترابط من بداية الحضارة إلى نهاية المرحلة الثانوية وهم: الممارسات العلمية والهندسية Scientific and Engineering Practices ، والمفاهيم المشتركة التي

تربط بين فروع العلم المختلفة Crosscutting Concepts ، والأفكار المحورية الخاصة بعلم العلوم the Disciplinary Core Ideas ؛ من أجل مساعدة الطلاب للتمكن من فهم أعمق للمحتوى ، وكذلك بتكامل العلوم والهندسة والتكنولوجيا لحل مشكلات علمية ، ولإعداد جميع الطلاب للحياة المهنية وكمواطنين منتجين في المجتمع. & Lee (2013, Pellegrino ; NRC, 2013 ; et al , 2014 ; Pruitt, 2014; Campbell,2015)

فالدعوة إلى الاهتمام بمعايير العلوم للجيل التالي (NGSSs) تتطلب التغيير في ما يتعلمه الطلاب وكيفية تدريسه وتقويمه ، ولذلك يجب إعادة النظر في الدورات وبرامج إعداد المعلم وتطويره مهنيًا لتأهيله على فهم وتنفيذ المعايير الجديدة. (Reiser, 2013; Hanuscin& Zangori,2016) ، ولكي يتبنوا المعلمين في جميع المراحل مداخل جديدة لتدريس العلوم تؤكد على تحويل الفصول الدراسية من الوضع الحالي إلى إشراك الطلاب بفاعلية ونشاط من خلال الجمع بين المعرفة والممارسة لتنمية الفهم المفاهيمي ومهارات التطبيق (Garay & others,2014) . فالطلاب والمعلمين ومعلمي المعلمين لديهم مسؤوليات للتعليم وللقيام بأدوار جديدة في النظام التعليمي التي تختلف اختلافا جوهريا عن الوضع الراهن. (Windschitl & Stroupe , 2017)

ولذلك يحتاج تدريس العلوم إلى قفزة كبيرة وفورية (قسوم ، ٢٠١٣) ببذل مجهود مستمر ، وإحداث تغييرات هامة في كلا من : المنهج ، وعملية التدريس ، والتقييم ، والتطوير المهني للمعلمين. (NGSS, 2013H,7 ; NGSS,2013G). ويعتبر تخطيط المنهج في ظل المعايير مبني على عملية التدريس وعملية التقييم (BSCS,2016B) التي تعكس طبيعة العلم (McComas& Nouri,2016). فالمعايير ليست منهج ولا استراتيجيات تدريس فهي توقعات أداء أو أهداف تعلم. (NGSS,2013F,2)

ومن هنا يبرز دور المعلم وأهمية تنميته مهنيًا لتطوير المنهج في ضوء معايير "NGSS". وهذا ما أكدت عليه دراسة (Debarger & others,2017) التي توصلت لإستراتيجية للقادة معلمي العلوم في المدارس لدعم التغيير في ممارسات المعلم لتكيف المناهج curriculum adaptation لمواجهة التوجهات الحديثة والمستحدثات في مجال العلوم في ظل معايير الجيل التالي للعلوم "NGSS" ولزيادة الاهتمام الموجه نحو الاستقصاء ليشمل الدعم المعزز ثلاث مجالات:

« تنمية الممارسات والاهتمام بالاستقصاء لمساعدتهم لربط الأفكار الأساسية المحورية والمفاهيم المشتركة بين فروع العلم المختلفة في المناهج الحالية ، وزيادة قدرتهم على دمج أفكار الطلاب في التعليم وربطها بتوقعات الأداء المستهدف

« دعم أسئلة المعلمين لمساعدتهم على استخدام المناقشة المدعومة بالدليل لتنظيم الأفكار وخلق حديث مثمرة في الفصول الدراسية متعلقة بمحتوى التخصصات *disciplinary content* »
 « دعم المعلمين بمجموعة من الأنشطة التي يمكن أن يستخدموها لتؤدي إلى فهم التلاميذ المفاهيمي *conceptual understanding* وتعزيز فهمهم لأهمية العلوم في الحياة اليومية .

ولذلك يتطلب تطبيق معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" تطوير مهني (PD) على نطاق واسع لجميع معلمي العلوم في معرفتهم وممارساتهم لتأهيلهم لمواجهة تلك التغييرات في تعليم وتعلم العلوم ، ولتغيير رؤيتهم لمفهوم التعلم الصفي، والكفاءات *competencies* اللازمة لهم . (Reiser, 2013 ; Kabaker , 2015) ، باعتبار أن المعلمين هم محور لأي محاولة تغيير من أجل دعم تنفيذ المعايير الجديدة . (NRC, 2012, 255 ; Wilson, 2013 ; Bybee, 2014 ; Hanuscin & et al , 2016,1)

فهي دعوة للجميع للعمل في ظل هذه المعايير لتنشيط المعلمين طلابهم لعمليات ومهارات الاستقصاء وتحليل البيانات لدعم الادعاءات أكثر من تقديم العلم كمجموعة من الحقائق (LaDue , 2015,28) ، وخاصة في مرحلة التأسيس وهي المرحلة الابتدائية التي يحتاج التلاميذ لتدريبهم على التفكير والتصرف مثل العلماء والمهندسين ، وبذلك هناك العديد من التحديات التي يواجهها معلمين المرحلة الابتدائية في عصر معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتشجيع الطلاب على أن يمارسوا ممارسات العلماء (Isabelle,2017) .

وهناك العديد من الدراسات الأجنبية التي أكدت على أهمية التنمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير (NGSS) ، فقد أكدت دراسة (Carpenter & al,2015,2) أن هناك حاجة للاهتمام بتنمية معلم العلوم مهنيًا بما في ذلك معلمي العلوم المبتدئين، لكي يكونوا مستعدين بشكل فعال لدمج الممارسات العلوم والهندسة في تعليم العلوم، وتوصلت دراسة (Haag & Megowan,2015) إلى تأكيد المعلمين أنفسهم على احتياجهم للتدريب على الممارسات العلمية والهندسية لتطبيق المعايير، واستهدفت دراسة (Rogan-Klyve,2016) فحص طرق المعلمين المتضمنة الممارسات العلمية في الفصول الدراسية لاستكشاف سبل إدخال معايير العلوم للجيل القادم ، ودراسة (Makella,2016) التي استهدفت معرفة أثر التنمية المهنية باستخدام معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" على الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم لتصميم الدروس لتلبية معايير عالية من تعليم وتعلم العلوم.

ف تعليم العلوم في ظل معايير العلوم للجيل التالي يؤكد على دراسة الظواهر في الواقع بتكامل ممارسة العلم مع المحتوى العلمي، من خلال تشجيع المتعلمين بممارسة العلم بمدى واسع من الأنشطة الاستقصائية للمشاركة في المجتمع الفكري، بدلا من مجرد إتقان خطوات العلم معزولة عن المجتمع، ومن الأنشطة : النشاط المبني على حل المشكلات المعقدة extended problem-based activity، طرح أسئلة posing questions، وتطوير الفرضيات developing hypotheses، وتصميم وإجراء التجارب designing and conducting experiments، ودراسة وتفسير البيانات examining and interpreting data بالتحليل السببي متعدد المتغيرات multivariable causal analysis، وبناء الحجج arguments، والحجج المضادة counterarguments ومناقشة النتائج debating conclusions (Kuhn&Others,2017).

وبذلك تركز معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) على التعلم العميق، بممارسة بإتقان مهارات القرن الحادي والعشرين لتحويل كل درس يتلقاه المتعلم إلى خبرة تعليمية عميقة تعينه على التقدم في مجاله العلمي بتفوق، وشحن المهارات اللازمة للحصول على فرص متقدمة في سوق العمل، حيث متطلبات المهن تتطور وتغير باستمرار. (أبو معيلق، ٢٠١٥ ديسمبر)، ولكي يحدث تحسن لمظاهر الفهم يجب على المعلم أن يمتلك من المهارات التي توفر للمتعلم المهام العقلية المختلفة لاستدعاء المعرفة السابقة واستخدام جميع مهاراته العقلية والمعرفية والوجدانية (أبورية و السرجاني، ٢٠١٥)، ولذلك يحتاج المعلم إلى فهم عميق للمعايير لتحقيق تعلمًا أعمق ويحظى الطلاب بفرصة لممارسة التفكير الناقد أو تطبيق ما تم دراسته وفهمه (Boss,2015). فالفهم العميق للمعلم تجاه المعرفة النظرية هي عنصر أساسي من عناصر نجاحه في المهنة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Fenwick, &Others, 2014) التي استهدفت تنمية الفهم العميق لمعرفة المعلم تجاه تصميم المنهج واستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم، ودراسة McConnell & et al (2013)، استهدفت تقييم فهم المعلمين العميق للمحتوى المعرفي للعلوم، ودراسة (Hanuscin& Zangori,2016) التي استهدفت تنمية معرفة معلمين المرحلة الابتدائية بعمق للممارسات العلمية والمرتبطة بأبعاد التعلم لمعايير "NGSS" في سياق مقرر طرق التدريس والخبرة الميدانية .

مما سبق يتبين أن المعلم يحتاج إلى فهم عميق لأبعاد تعلم معايير العلوم للجيل التالي حتى يستطيع أن يطبقها في الفصل، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) لمعلمين المرحلة الابتدائية .

وتعتبر ممارسات الاستقصاء العلمي من طرح أسئلة وتحديد مشكلات وبناء واستخدام النماذج وغيرها من الممارسات المختلفة لمعايير (NGSS) أساس لفهم عميق وتوسيع وإثراء تدريس وتعلم العلوم في ضوء معايير (NGSS, 2013) ؛ حيث الفهم يبني من خلال نمو نشط للأطر العقلية المفاهيمية عن طريق المتعلم . (EDIMSarah, 2015)

فمن الأهمية تنمية مهارات الاستقصاء لدى المعلمين من خلال ثمان ممارسات العلم والهندسة المتضمنة بمعايير العلوم الجيل التالي ، فالاستقصاء في ضوء معايير "NGSS" هو امتلاك المعلم لمهارات الاستقصاء التي تشجع المتعلم على تحدي أفكاره لاكتشاف المفاهيم أو الأفكار أو الظواهر قبل شرحها من قبله أو من قبل الطلاب الآخرين لإجراء ممارسة أو أكثر من الممارسات العلمية الواردة في المعايير عند تدريس مفهوم أو أكثر من المفاهيم العلمية وخلق المعرفة من الفهم البديهي والفضول الطبيعي ، ولتحويل الأفكار إلى مزيد من الاستجابات ... (Capacity, 2013 ; Marshall et al, 2016, 3)

فالعلم هو العامل الأكثر أهمية لتنفيذ معايير العلوم للجيل التالي بامتلاكه مهارات الاستقصاء وتركيزه على الممارسات العلمية التي تعتبر مفهوم معاصر للثقافة العلمية لتشجيع جميع الطلاب على أن يكونوا قادرين على الانخراط في ممارسات العلم في سياقات متنوعة لفهم الظواهر بعمق واتخاذ القرارات (Bybee, 2014 ; Bybee, 2013) ويتطلب ذلك دعم المعلمين ببرامج وطرق جديدة تؤهلهم للتعامل مع المستجدات في تعليم العلوم وفقا لمعايير العلوم للجيل التالي ، فالمعلمون يفتقرون إلى الخبرات والمعارف للاندماج بشكل فعال لتفعيل الممارسات العلمية في التدريس في الفصول الدراسية ؛ (Pruitt, 2014 McNeill&others, 2016).

وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS"

كما تلعب مهارات الجدل العلمي دورا حاسما في تعليم العلوم وإعداد طلاب المدارس ليكونوا مواطنين مستنيرين (Hefter&Others, 2014) ، فهو عنصر حيوي للتعلم ، وأحد الممارسات المعرفية epistemic practices (Manz, 2015) ، وهي التحدي الرئيسي لانغماس الطلاب في ممارسة الاستقصاء (Berland & Hammer, 2012) ، وأحد مهارات الاتصال (Mercer-Mapstone & Kuchel, 2015) ، ومحور المناهج (Kuhn & Moore, 2015) ، ونواة لممارسات العلم والهندسة في معايير العلوم للجيل التالي (Camin, 2014) ، وقد تم مؤخرا تأييد ممارسات الجدل العلمي باعتبارها حاجة ماسة لتطوير فهم الطلاب للمفاهيم

العلمية ، ويتطلب ذلك تنمية مهنية لتطوير مهارات معلم العلوم للتأكيد على بناء الحجج العلمية في تعليمه ، وخاصة معلم العلوم للمرحلة الابتدائية. (Zemba-Saul, 2009 ; McNeill, 2011 Osborne & Others ,2013; Heng& et al, 2015)

كما يعتبر الجدل العلمي مهم لتقييم أفضل احتياجات المعلمين وتنمية تقييمات عالية الجودة لمعرفة المحتوى البيداغوجي للمعلمين "Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) المرتبطة بالممارسات العلمية وتنمية خبرات المعلمين الداعمة (McNeill&others,2016)

واستخدمت دراسة (Vieira& Others,2015) النشاط المبني على التحكيم والحجج "a simulated jury-based activity" للمعلمين قبل الخدمة لمساعدتهم على تطوير معارفهم التربوية وقدراتهم على الجدل في مقرر طرق تدريس الفيزياء ، كما توصلت دراسة (Yang & Others,2015) إلى أن تنمية الجدل العلمي من خلال الحجج في مجموعات أفضل من الحجج الفردية وأن المعرفة المسبقة لها تأثير على تنمية الجدل والاستقصاء العلمي .

ولذلك فهناك حاجة ماسة لتنمية مهارات الجدل العلمي للمعلمين في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية.

مما سبق يتبين أن هناك ضرورة لتنمية معلم العلوم مهنيًا وتدريبه على المستجدات في تعليم وتعلم العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" التي تعتبر مركز اهتمام التربويين والخبراء في المناهج وطرق التدريس عالميا ، وهناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بمعايير العلوم للجيل التالي لحدثة المعايير ، ونحتاج أن تكون مركز اهتمام الباحثين والخبراء محليا لأهميتها في إعداد المتعلم للمواطنة والمهنة ولواجهة تحديات الحياة المتغيرة . ويتطلب تحقيق المعلم لأبعاد تعلم معايير "NGSS" في الفصل أن ينمي لديه الفهم العميق للمعايير ويمتلك مهارات الاستقصاء العلمي ومهارات الجدل العلمي وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية .

• الإحساس بالمشكلة :

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال مجموعة من المصادر تتمثل في الآتي:

« ما أكدت عليه المؤتمرات والندوات الحديثة في أهمية تنمية المعلمين مهنيًا ، وتطوير أساليب التدريب وتحديث برامجها لمواكبة المستجدات والتغيرات المعاصرة في التخصص كأساس لتطوير منظومة مناهج العلوم. (المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان : مناهج العلوم بين المصرية والعالمية، ٢٤ - ٢٥ / ٧ / ٢٠١٦م) (المؤتمر العلمي الخامس والعشرون

(الدولي الرابع) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وموضوعه : نحو تغيير جذري في رؤى واستراتيجيات تطوير مناهج التعليم ، ٤.٣ / ٨ / ٢٠١٦م) المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين يومي الأحد والاثنين الموافق ٢٣ - ٢٤ إبريل ٢٠١٧م بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي) ما أكد عليه مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية من خلال ورشة عمل في مايو ٢٠١٦ م لتطوير معايير العلوم والرياضيات بمراحل التعليم قبل الجامعي لتلبي المتغيرات والاتجاهات الحديثة في تدريس المادتين بالتركيز على تعليم وتعلم العلوم كعملية استقصاء ومراعاة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

« نتائج اللجنة القومية المشكلة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم عام ٢٠١٦م لمراجعة مناهج العلوم والرياضيات المصرية في ضوء بعض مناهج الدول المتقدمة والتي تطبق معايير تدريس العلوم ، ومن النتائج التي توصلت إليها اللجنة بخصوص العلوم أن المناهج المصرية تحتاج إلى أساليب مختلفة في عرض وتدريب المفاهيم العلمية تعتمد على الاتجاهات التربوية الحديثة في ضوء مصفوفة المعايير والمؤشرات ، والاحتياج إلى تدريب معلمين العلوم في الجوانب العلمية والمهنية في ظل عصر المعايير بمساعدة أساتذة كليات التربية والعلوم (حسين ، ٢٠١٦م).

« صدرت النسخة الأخيرة للمعايير القومية لتعليم العلوم عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر عام ٢٠١١ م وحتى وقتنا الحالي لم تظهر أي معايير جديدة لتدريس العلوم على الرغم من حدوث تغييرات واستحداث معايير العلوم للجيل القادم ٢٠١٣م ، ويحتاج الميدان إلى إلقاء الضوء عليها لمواكبة المستجدات العالمية ، وفهم المعلم العميق لها ليستطيع تطبيقها في الواقع ..

« ما أكدت عليه العديد من الدراسات العربية والعالمية إلى قصور برامج التدريب في مواجهة التغييرات الحادثة في مجال تدريب معلم العلوم ، مما أدى إلى قصور في أدائه في جميع المراحل وخاصة في المرحلة الابتدائية ، واحتياجه إلى تطوير مهني وبرامج تدريبية لمواجهة تحديات الوضع الراهن والمستحدثات في مجال التخصص. (إبراهيم، ٢٠١٠ ؛ حازم ومحسن ، ٢٠١٠ ؛ الموجي و مختار، ٢٠١١ ؛ الحسيني، ٢٠١٢ ؛ الغامدي والمصري، ٢٠١٣ ؛ المروزق، ٢٠١٤ ؛ خليل، ٢٠١٦ ؛ عضيبي وآخرون، ٢٠١٦ ؛ شرتيل، ٢٠١٦ ؛ الهيم ، وآخرون، ٢٠١٦) ، ومع ظهور معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" زاد الاحتياج إلى إعداد برامج تدريبية لتنمية المعلم مهنيًا في جميع المراحل وخاصة في المرحلة الابتدائية لأهمية المرحلة في تأسيس المتعلم وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات (أبو راية ، ٢٠١٧) ؛ Wilson، 2013 ؛ Reiser، 2012، 255 (NRC،

2013 ; Bybee, 2014 ; Haag & Megowan, 2015 ; Hanuscin & et al , 2016 ; Hanuscin & et al , 2016)

« ما أسفرت عنه بعض الدراسات وخاصة بعد ظهور معايير العلوم للجيل التالي إلى احتياج المعلم قبل وأثناء الخدمة للتنمية المهنية على ممارسات مهارات الاستقصاء العلمي في ضوء أبعاد معايير العلوم للجيل التالي (Medwell & Wray, 2014 ; Pruitt, 2014 McNeill & others (2016) ; ، وضرورة امتلاكه لمهارات الجدل العلمي ، وأن لديه ضعف في ممارسة هذه المهارات ويحتاج إلى دورات وبرامج تدريبية لتنمية المحتوى البيداغوجي لهذه المهارات حتى يستطيع أن ينمها لدى التلاميذ ' teachers' pedagogical content knowledge (عيسى وعلي، ٢٠١٤؛ الخطيب، ٢٠١٦) (Grooms & et al, 2015; Heng & et al. , 2015; McNeill & others, 2016)

« عند زيارة الباحثة عدد من المدارس بالمرحلة الابتدائية بإدارة التعليم الابتدائي بإدارة غرب مدينة نصر وجدت ما يلي :

✓ أن مازال دور التلميذ محدودا ودور المعلم يغلب عليه التدريس المباشر ويفتقد مهارات الاستقصاء العلمي وفن النقاش الجدلي وهذا يتعارض مع معايير العلوم للجيل التالي التي تؤكد على الممارسات العلمية والتدريس باستخدام مهارات الاستقصاء العلمي وامتلاكه لمهارات الحوار المدعم بالجدل العلمي .

✓ شكوى معلمي المرحلة بالمرحلة الابتدائية من ضعف الاستفادة من البرامج التدريبية لأنها لا تقابل احتياجاتهم ولا يتم ربطها بالواقع ، وإنهم في حاجة إلى التدريب على الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص وكيفية ممارستها في الواقع .

• مشكلة الدراسة :

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في قصور وضعف في أداء معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية واحتياجه إلى برامج للتنمية المهنية لمواكبة المستجدات في تدريس وتعلم العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، التي أدت إلى تغيير الرؤى المستقبلية لإعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وما يتطلب ذلك إلى فهم المعلم العميق لهذه المعايير وامتلاكه للعديد من الممارسات ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي كمتطلبات لتحقيق هذه المعايير .

وبذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :
ما تأثير برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

« ما صورة البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟

« ما تأثير برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟

« ما تأثير برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟

« ما تأثير برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟

• أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

« إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية

« قياس تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .

« قياس تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .

« قياس تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.

• أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذا البحث في النقاط الآتية :

« تعد هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية والعربية التي تدعو إلى إحداث إصلاح وتغيرات ببرامج التنمية المهنية لمعلم العلوم بصفة عامة ومعلم العلوم للمرحلة الابتدائية بصفة خاصة في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS".

« تفتح مجال للباحثين بالاهتمام بتنمية الوعي بمعايير العلوم للجيل التالي لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة في جميع المراحل التعليمية .

« توجيه أنظار القائمين على إعداد معلم العلوم في كليات التربية بتضمين المعايير "NGSS" في مقررات طرق التدريس وتدريبهم أثناء التربية الميدانية على كيفية تطبيقها .

« توجيه أنظار مسئولتي برامج التنمية المهنية وتصميم وتنفيذ برامج تدريب معلمين العلوم للاهتمام بمعايير تدريس العلوم للجيل التالي.

« يفيد تصميم البرنامج التدريبي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية معارفهم ومهاراتهم المهنية في ضوء معايير العلوم للجيل التالي ، وينتقل أثره الإيجابي في أساليب تعلم طلابهم.

« تقديم برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي للباحثين في التربية العلمية وللمتخصصين في برامج تنمية قدرات المعلم بوزارة التربية والتعليم .

« تفيد مطوري المناهج بوزارة التربية والتعليم للاهتمام بمرتكزات معايير العلوم للجيل التالي عند تطوير منظومة المنهج في جميع المراحل التعليمية

• فروض الدراسة:

« يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح القياس البعدي.

« يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار مهارات الاستقصاء العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي.

« يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الجدل العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

« عينة من معلمي المرحلة الابتدائية (ذكور وإناث) بإدارة التعليم الابتدائي بغرب مدينة نصر لتيسير مهمة التطبيق بتعاون مدير الإدارة والموجهين.

« قياس بعدين للفهم العميق لدى معلم المرحلة الابتدائية هم:

✓ الفهم العلاقي Relational المتمثل في : تطبيق المعرفة . وإعطاء تفسيرات.

✓ الفهم المتسع Extended المتمثل في: طرح الأسئلة المتشعبة - والقدرة على

اتخاذ القرار. والتفكير التوليدي بأبعاده (الطلاقة الفكرية - المرونة - وضع الفرضيات - التنبؤ في المعطيات) .

« قياس خمس مهارات للاستقصاء (تحديد المشكلة - محكات جمع الأدلة من مصادرها . اقتراح تفسيرات . تقويم التفسيرات . نقل النتائج والتفسيرات)

« قياس خمس قدرات للجدل العلمي (التمييز بين الادعاء والحقيقة والرأي والبيانات - القدرة على تحديد المحددات في الادعاء - التمييز بين السلطة والمنطق والنظرية كاستدلال محتمل في دعم الادعاء - التمييز بين رفض الادعاء أو إدعاء مضاد . تحديد قوة أو درجة دعم المنطق للادعاء .

• إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

« مسح للدراسات والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات الدراسة (معايير العلوم للجيل التالي - تنمية الفهم العميق - تنمية مهارات الاستقصاء العلمي للمعلمين - تنمية مهارات الجدل العلمي) .

« إعداد البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي من خلال :

✓ تحديد أسس ومركزات معايير العلوم للجيل التالي التي يقوم عليها البرنامج

✓ تحليل محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (علوم الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني) لاستخلاص المفاهيم المحورية والمشاركة والتي سوف يقوم عليها الجزء التطبيقي للبرنامج.

✓ بناء البرنامج من خلال : تحديد الأهداف العامة والإجرائية - إعداد محتوى البرنامج - تصميم الأنشطة - تحديد الوسائل ومصادر التعلم المستخدمة - تحديد استراتيجيات التدريس التي سوف تتبعها الباحثة لتدريب المعلمين . إعداد أساليب التقويم

✓ عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين لإقرار صلاحيته « إعداد أدوات الدراسة (اختبار الفهم العميق - اختبار مهارات الاستقصاء - اختبار الجدل العلمي) والتأكد من صدقها وثباتها .

« اختيار عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة غرب مدينة نصر بالفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧م .

« تطبيق أدوات الدراسة قبلية على مجموعة الدراسة .

« تدريب المعلمين على البرنامج المعد القائم على معايير العلوم للجيل التالي .

« تطبيق أدوات الدراسة بعديا على مجموعة الدراسة .

« المعالجة الإحصائية للنتائج للتحقق من الفروض البحثية .

« تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات .

• تحديد مصطلحات إجرائياً:

• **معايير العلوم للجيل التالي** (the Next Generation Science Standards (NGSS):

مجموعة من توقعات الأداء التي تصف ما يجب أن يعرفه التلاميذ ويكونوا قادرين على القيام به في مادة العلوم خلال المرحلة الابتدائية بدمج ثلاث أبعاد للتعلم : الممارسات العلمية والهندسية Scientific and Engineering Practices ، والأفكار المحورية التخصصية the Disciplinary Core Ideas ، والمفاهيم المشتركة Crosscutting Concepts بين فروع المعرفة المختلفة.

• **الفهم العميق** deep understanding :

المهارات التي تعبر عن فهم معلم المرحلة الابتدائية العميق لمحتوى البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" التي تقاس بالاختبار المعد لذلك في بعدين:

- « الفهم العلاقي *Relational* المتمثل في : تطبيق المعرفة . وإعطاء تفسيرات.
- « الفهم الممتد *Extended* المتمثل في: طرح الأسئلة المتشعبة - والقدرة على اتخاذ القرار - والتفكير التوليدي بأبعاده (الطلاقة الفكرية - المرونة - وضع الفرضيات - التنبؤ في المعطيات).

ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية في الاختبار المعد لذلك.

• **مهارات الاستقصاء العلمي** Scientific Inquiry Skills :

مجموعة من المهارات العقلية التي يمتلكها معلم المرحلة الابتدائية والتي يقيسها الاختبار المعد لذلك ، والمتمثلة في خمس مهارات هي:

- « صياغة أسئلة موجهة علمياً لتحديد المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة *formulating scientific questions*
- « جمع الأدلة من مصادرها *criteria for evidence* للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلة

- « اقتراح *proposing* تفسيرات من الأدلة
- « تقويم *evaluating* التفسيرات للتوصل للفهم العلمي للظاهرة أو حل للمشكلة المطروحة بالتخطيط وإجراء التحقيقات
- « تواصل وتبادل التفسيرات *communicating explanations* من خلال نشر ما توصلوا إليه مع التبرير لكي تكون متاحة للنقد

• **الجدل العلمي** Scientific Argumentation :

قدرات معلم المرحلة الابتدائية على الحوار والنقاش المثمر المدعم بالأدلة ويقاس بالاختبار المعد لذلك وفقاً لخمس ملامح أو قدرات أساسية للجدل هي:

- « التمييز بين الادعاء والحقيقة والرأي والبيانات *a claim, fact, opinion, and data*

- « القدرة على تحديد المحددات في الادعاء *qualifier*
- « التمييز بين السلطة والمنطق والنظرية كاستدلال محتمل في دعم الادعاء
- « التمييز بين رفض الإدعاء أو إدعاء مضاد *rebuttal and counter-argument*
- « تحديد جودة الاستدلال *Quality of Reasoning*

• الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري عدة محاور رئيسية هي:

« معايير العلوم للجيل التالي (أبعاد التعلم للمعايير : الممارسات العلمية والهندسية . المفاهيم المشتركة - الأفكار الأساسية أو المحورية التخصصية . التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية للتدريس في ضوء معايير العلوم للجيل التالي)

« الفهم العميق

« الاستقصاء العلمي

« الجدل العلمي

• معايير العلوم للجيل التالي The Next Generation Science Standards

هي معايير جديدة لتعليم العلوم وضعت لطلاب اليوم وللقوى العاملة في الغد، تعكس ترابط العالم الحقيقي "real world" داخل مجال العلوم، وهي تعبر عن نتائج الطلاب وليست منهج، وتتميز بكونها غنية في المحتوى والممارسة تتسم بالإثراء والترابط مع التركيز على فهم أعمق وتطبيق المحتوى، شاملة لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية من الحضنة إلى نهاية المرحلة الثانوية، ورُتبت بطريقة متماسكة متدرجة بمحكات مرجعية benchmarked لتوفير تعليم العلوم لجميع الطلاب بمستوى تعليمي مرجعيًا لائقًا، ولتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة ليتمكن الطلاب - وعلى مدى سنوات عديدة - من الدراسة بشكل فعال في الممارسات العلمية والهندسية، وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة لتعميق فهمهم للأفكار الرئيسية في العلوم بتخصصاته المختلفة؛ فهي ترمي إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم في الولايات المتحدة للقرن الحادي والعشرين، وتم تصميمها لإعداد الطلاب للكلية، والمهن المستقبلية، والمواطنة (NGSS Lead States, 2013 ; NGSS,2013G ; NGSS,2014)

وترجع أسس المعايير "NGSS" التي صدرت في ٩ أبريل ٢٠١٣ م لجهود المجلس الوطني للبحوث (NRC) بعد ظهور المعايير القومية لتدريس العلوم عام ١٩٩٦ م National Science Education Standards (NSES) (NRC,1996) التي ركز على مهارات الاستقصاء لنشر الثقافة العلمية لجميع الطلاب، ثم صدور اثنين من الوثائق وأصبحت الجهود المبذولة في الوثيقتين تركز على "الممارسات" بدلا من مهارات الاستقصاء وهما:

« في عام ٢٠٠٧م (العلوم في المدرسة: تعليم وتدريس العلوم في الصفوف من حضنة إلى الصف الثامن Learning and Teaching Science in Grades (K-8). (NRC,2007)

« في عام ٢٠٠٨ (الاستعداد، الجاهزية، العلوم! Ready, Set, Science! (NRC,2008)

ثم صدور عام ٢٠١١م من قبل المجلس الوطني للبحوث منشور إطار تدريس العلوم من الحضانة إلى نهاية المرحلة الثانوية: الممارسات، المفاهيم الشاملة، والأفكار الأساسية (NRC, 2012; NRC, 2011)، ثم إعادة تصور تدريس وتعلم العلوم عام ٢٠١٣م في صورة دمج الثلاث أبعاد للتعليم باسم معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" (NGSS Lead States, 2013; Campbell, 2015)

وبذلك يعتبر هذا الإطار "A framework for K-12 science education" هو الخطوة الأولى لخلق المعايير الجديدة The Next Generation Science Standards "NGSS"، وكان الهدف الأسمى لإطار تعليم العلوم والهندسة (K-12) ضمان أن يكون جميع الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية يملكون المعرفة الكافية في العلوم والهندسة؛ للمشاركة في مناقشات عامة حول القضايا المجتمعية ذات الصلة، كما يصبحون قادرين على مواجهة المشكلات العلمية والتكنولوجية التي تواجه حياتهم اليومية، ويصبح لديهم القدرة على الاستمرار في التعلم وطلب العلم خارج المدرسة، بالإضافة إلى امتلاكهم المهارات اللازمة لدخول المهن التي يختارونها، بما في ذلك وليس على سبيل الحصر (وظائف في مجال العلوم والهندسة والتكنولوجيا NGSS: 2013a, 2013 b, 2013c). (البقي، ١٤٣٧هـ)

وبذلك تم وضع معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" من خلال عملية تعاونية تستند على إطار أو خطة تفصيلية لتعليم العلوم من حضانة إلى نهاية المرحلة الثانوية، والذي تم إعداده من قبل المجلس الوطني للبحوث عام ٢٠١١م (NRC, 2011) National Research Council، مع تعاون عدد من الهيئات والمؤسسات التعليمية، مثل: الأكاديمية الوطنية للعلوم National Academy of Science "NAS"، الجمعية الأمريكية لتقديم العلوم the American Association for the Advancement of Science "AAAS"، والجمعية القومية لمعلمي العلوم "NSTA" National Science Teachers Association، ومنظمة Achieve (NGSS Lead States, 2013; NGSS, 2013D)

كما تهتم معايير الجيل التالي للعلوم (NGSS) بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، الطلاب ذوي الإعاقة، الموهوبين والمتفوقين)، فجميع المعايير لجميع الطلاب فهي في متناول الجميع (California, 2014)، بوضع مصممي المعايير "NGSS" العديد من الملاحق لدعم المعلمين مع آلية تنفيذه "NGSS" في فصول العلوم من خلال الرابط : <http://www.nextgenscience.org/get-to-know>

وأيضاً برابط لدعم التباين والاختلاف بين الطلاب المتعلمين المتباينين ومختلفين بما في ذلك الفئات المحرومة اقتصادياً والطلاب ذوي الإعاقة، ذوي

صعوبات التعلم ، والطالبات والطلاب الموهوبين والمتفوقين من
[http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20D%20\(Diversity%20and%20Equity%206-14-13\).pdf](http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20D%20(Diversity%20and%20Equity%206-14-13).pdf)

• أبعاد التعلم للمعايير

يعتبر معايير العلوم الجيل التالي (NGSS) خطة وإطار عام لتطوير العلوم من الحضارة إلى نهاية المرحلة الثانوية (K-12) يعبر عن رؤية في تعليم العلوم الذي يتطلب من الطلاب للعمل في العلاقة المتداخلة بين ثلاثة أبعاد التعلم :

- « الممارسات العلمية والهندسية *Science and Engineering Practices*
- « المفاهيم الشاملة أو المشتركة أو التي تربط بين الفروع المختلفة من التخصصات *Crosscutting Concepts*
- « الأفكار المحورية المتخصصة *Disciplinary Core Ideas*

وتتصف معايير "NGSS" بما يلي: (NGSS, 2013A,1)

- « أولاً، أنها بنيت على مفهوم التعلم، كعملية تنموية متعاقبة ومتسلسلة، ومصممة لمساعدة الأطفال على بناء ومراجعة باستمرار معارفهم وقدراتهم.
- « ثانياً، تركز على عدد محدود من الأفكار الأساسية المحورية التخصصية في العلوم والهندسة داخل وعبر التخصصات على حد سواء من أجل تجنب التغطية السطحية لعدد كبير من المواضيع ، وإتاحة المزيد من الوقت للمعلمين والطلاب على استكشاف كل فكرة بمزيد من التعمق.
- « ثالثاً، تؤكد على أن يجب أن تتشابك المعرفة والممارسات العلمية والهندسية في تصميم خبرات التعلم من الحضارة إلى نهاية المرحلة الثانوية (K-12) لتعليم العلوم بتكامل المعرفة من تفسيرات علمية *scientific explanations* (أي محتوى المعرفة *content knowledge*) والممارسات اللازمة للانخراط في البحث العلمي والتصميم الهندسي.

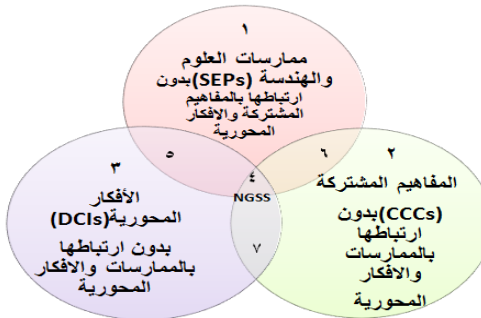
فمعايير "NGSS" توقعات ما ينبغي للطلاب أن يكونوا قادرين على عمله نهاية عملية التدريس ،وهي ليست منهج أو طريقة تدريس أو أسلوب تعلم ؛ فهي توصف ما يجب على الطالب معرفته مبني على فهم كامل للمفاهيم الأساسية التخصصية والمفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة المختلفة ، وما هو قادر على عمله من أداء معبر عن الممارسات العلمية والهندسية . وتقييم الطلاب في ضوء توقعات الأداء (NGSS,2013F,2-3; NGSS, 2013G)

فإننا نهدف وطرق تدريسها موجه لتحقيق توقعات الأداء ليمد الطلاب بخبرة تعلم سياقي ، وتوفر للطلاب قدر كبير من التماسك والفاعلية في استغلال وقت التدريس، كما تسمح للطلاب بأن يروا ارتباط طبيعة العلم مع الممارسات. وتقييم الفصول في ضوء المعايير NGSS يجب أن تعكس جودة

التدريس، فالطلاب يجب عليهم فهم عميق كامل للمحتوي بالأفكار الأساسية التخصصية وليست في شكل أجزاء ، وتكون في سياقات مختلفة بممارسات العلوم والهندسة . (NGSS,2013G)

والمجال الوجداني The affective domain مجال أكدت عليه معايير "NGSS" يدعم الارتباط الوثيق والدمج بين أبعاد تعلم المعايير في تنمية المفاهيم والممارسات والمهارات في العلوم والهندسة متضمن في الاهتمام interest ، والمشاركة engagement ، والدافع motivation ، والمثابرة persistence ، والهوية الذاتية self-identity لتكوين متعلم كفاء في العلوم لديه دافع واهتمام للاستمرار في التعلم، فالتعلم في المدرسة يؤدي إلى متعلمين مع الثقة والقدرة والميل لاستمرار التعلم تجاه القضايا وكل ما هو علمي ، التي تؤثر على حياتهم ومجتمعاتهم. (NGSS, 2013G)

ورؤية معايير "NGSS" أن لكي يتعلم الطلاب الأفكار المحورية في التخصص لابد أن تكون في سياق من الممارسات العلمية والهندسية مع ربط فروع المعرفة بعضها مع بعض بالمفاهيم المشتركة بينهم ، أي لابد من الدمج بينهم بما يتناسب مع مستوى الطلاب في المرحلة التعليمية وهذا ما يميز هذه المعايير عن المعايير السابقة لها . ويتحدد ذلك الدمج في الأداءات المتوقعة من الطلاب، ولا يتم تقييم فهم الطلاب للأفكار الأساسية بشكل منفصل عن الممارسات العلمية والهندسية ولكن لابد من تقييمهم مع بعض ، فليس فقط يعرفوا الطلاب المفاهيم العلمية ولكن يستخدموا فهمهم العلمي لفحص العالم الطبيعي بممارسات الاستقصاء العلمي practices of science inquiry وحل مشكلات ذات معنى solve meaningful problems من خلال ممارسات التصميم الهندسي practices of engineering design . (NGSS,2013H,8)



٤. المعايير "NGSS" وهي توقعات الأداء ما يستطيع التلميذ عمله PES :
يخطط ويعمل تحقيقات لوصف وتصنيف أنواع مختلفة من المواد بملاحظة الخصائص ينمي نموذج لوصف أن المادة مكونة من جزيئات صغيرة جداً أن ذراها
٥. الممارسات (SEPs) متصلة بالمفاهيم المشتركة والموضوعات الموحدة (CCCs) ولكن لا ترتبط بالتخصص (DCIs)
٦. تشجيع الممارسات (SEPs) ضمن محتوى العلوم التخصص (DCIs) ولكن لا ترتبط بالمفاهيم المشتركة الموحدة (CCCs)
٧. محتوى العلوم التخصص (DCIs) متصل بالمفاهيم المشتركة الموحدة (CCCs) ولكن بدون ممارسة (SEPs) لا يكتشف الطالب معرفة جديدة

شكل (١) : نموذج بصري لتمثيل دمج أبعاد التعلم الثلاثة للمعايير (Houseal,2015,59)

فمعايير "NGSS" تحفز الطلاب للربط بين الأبعاد الثلاثة للتعلم فيشجع الطلاب على القيام بممارسات العلوم والهندسة لاستخدامها في الأفكار التخصصية المحورية والمفاهيم المشتركة لشرح الظواهر أو حل المشكلات (Campbell , 2015).

ويمكن توضيح دمج وتشابك والتكامل بين الأبعاد الثلاثة لمعايير العلوم للجيل التالي في الجزء الأوسط وهي المساحة التي تتقاطع فيها الدوائر الثلاثة للأبعاد (المثلة برقم ٤) كما هو مبين بالشكل (١).

• **البعد الأول من معايير العلوم للجيل التالي: الممارسات العلمية والهندسية في معايير العلوم**

Science and Engineering Practices (SEPs)

(Bybee,2011 ; NGSS,2013 ; NGSS,2013E ; Granucci& Others, 2017)

الممارسات العلمية Scientific practices هي سلوكيات العلماء التي تجعلهم يندمجوا في البحث أو التحقيق investigate ، وبناء النماذج build models والنظريات theories حول العالم الطبيعي من حولنا. والاهتمام بدمج الهندسة في تعليم العلوم عن طريق تضمين التصميم بصفته عنصراً محورياً في تعليم العلوم من خلال تصميم التجارب، تصميم النماذج، تصميم البرامج الحاسوبية، إلخ....

ووضحت دراسة (Bybee , 2011) أن ممارسات العلم والهندسة the science and engineering Practices هي التي تربط بين العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بما يسمى science, technology, engineering, and mathematics (STEM)

ويستخدم مصطلح "الممارسات" practices "بدلاً من مصطلح عمليات العلم "science processes" أو مهارات الاستقصاء "inquiry skills" للتأكيد على أن تعلم الطلبة بشكل مبكر الكيفية الحقيقية التي يتم بها البحث العلمي وليس المنهج العلمي. على أن يكون تاريخ العلم جزءاً متكاملًا مع تعلم العلوم، أي إظهار كيف قام العلماء من أمثال باستور ودالتون ولافوازييه وآينشتاين وهابل باكتشافاتهم؛ فالشاركة في البحث والتحقيق العلمي scientific investigation يقتضي ليس فقط مهارة ولكن أيضاً المعرفة التي تخص كل ممارسة ويشير إلى فعل شيء مراراً وتكراراً من أجل إتقان التعلم. (NRC Framework, 2012, 30) (قسوم، ٢٠١٣) وممارسات العلم والهندسة والمفاهيم المشتركة صممت لكي يتم تعلمها في سياق in context وليس في فراغ. (NGSS,2013G,1) من المهم أن نلاحظ أن الممارسات العلمية والهندسية ليست استراتيجيات التدريس - فهي مؤشرات الإنجاز indicators of achievement وكذلك أهداف تعلم. (NGSS,2013F,2) ، تصف ما يجب على الطلاب معرفته

، وقادرين على عمله ،و كيف يتعلموا ، وتوصف الممارسات كعادات عقل وعملية يمارسها العلماء ، كما أنها تعمل على تطوير التفسيرات والحجج لشرح الظواهر الطبيعية واتخاذ قرارات مستنيرة كمواطنين.

وهناك علاقة بين تصورات المعلمين للممارسات العلمية وإدائهم في الفصل المبينة على الممارسات وقد أكدت ذلك دراسة (Tina & Others, 2015) التي توصلت إلى أن هناك إتساق بين تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة النماذج العلمية وأدائهم في الفصل ، وقد عرفت دراسة (Hanuscin & Zangori, 2016, 800-801) معرفة المعلمين للممارسات العلمية بأنها معتقداتهم تجاه ممارستهم التدريسية نتيجة خبرتهم التدريسية ومن أهم ملامح معرفة ومعتقدات المعلمين للممارسات العلمية أنها :

« معرفة موجهة للعمل *action-oriented knowledge*، وتكتسب من خلال خبرة التدريس.

« معرفة شخصية ومرتبطة بالسياق *person- and context-bound*، تقع داخل قيم واهتمامات وهوية المعلم وأيضاً ثقافة المدرسة وسياق الفصل.

« المعرفة في الغالب ضمنياً *tacit knowledge* في سياق التدريس.

« معرفة متكاملة *integrated knowledge*، شملت المعرفة العلمية والاصطلاحية *scientific and formal knowledge*، والمعرفة التجريبية *experiential knowledge* (لكل من المعلم والمتعلم).

« ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقدات المعلمين *teachers' beliefs* فهي عدسة لبناء وتفسير معرفة الممارسة *practical knowledge*.

وتؤكد الممارسات العلمية والهندسية على أن يكون الطالب قادر على: (Bell&others, 2012 ; NGSS, 2016)

« تصميم النماذج مثل : رسم تخطيطي - أشكال تخطيطية - نماذج مادية محسوسة - معادلات رياضية ، واستخدام الكلمات والجداول والرسوم البيانية والمخططات، وكذلك التعبيرات الرياضية، لفهم التواصل أو لطرح الأسئلة حول ما يتم دراسته.

« قراءة النصوص العلمية والهندسية، بما في ذلك الجداول، الرسوم البيانية والمخططات، بما يتناسب مع المعرفة العلمية وشرح الأفكار الرئيسية التي يتم نقلها .

« التعرف على الميزات الرئيسية للكتابة والتحدث ذات الصبغة العلمية والهندسية ويكون قادر على إنتاج النص مكتوب ومصور بالعروض الشفوية لإيصال أفكارهم وإنجازاتهم. الحصول على وتقييم وإيصال المعلومات

« الانخراط في قراءة نقدية في الأدب العلمي الأول (تكييفها للاستخدام في الفصول الدراسية حسب الاقتضاء) وتقارير وسائل الإعلام من العلم ومناقشة مدى صحة ومصداقية البيانات ذات الصلة، الفرضيات والاستنتاجات.

كما تقدم معايير (NGSS) بيان واضح للكفاءات في العلوم والهندسة ينبغي على جميع الطلاب الوصول إليها من خلال مراحل متتابعة لخبرة التعلم من الحضانة إلى الثانوية العامة K-12 learning experience، ويتطلب النجاح في تحقيق تلك الكفاءات دعم من المناهج وطرق التدريس التي تشجع على الاهتمام بالعلوم والهندسة. مع وجود الحافز على الاستمرار على التعلم والتقدم (NGSS, 2013G,7)

وحددت الممارسات في ثمان ممارسات كمرآة لممارسات العلماء والمهندسين المتخصصين يمكن تدريب الطلاب عليها في جميع المراحل من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، وتستخدم هذه الممارسات في توقعات الأداء ليس فقط لتقوية مهارات جميع الطلاب في هذه الممارسات ولكن أيضاً لتقوية فهمهم لطبيعة العلم والهندسة وهي: (NGSS,2013H,8)

« طرح الأسئلة (للعلم)، وتحديد المشكلات (للهندسة)

« تطوير واستخدام النماذج *Developing and using models*

« تخطيط وتنفيذ التحقيقات *Planning and carrying out investigations*

« تحليل وتفسير البيانات *Analyzing and interpreting data*

« استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي *computational thinking*

« بناء تفسيرات (للعلم) وتصميم الحلول (للهندسة)

« الانخراط في حجة من الأدلة *Engaging in argument from evidence*

« الحصول وتقييم وتبادل المعلومات *Obtaining, evaluating, and communicating information*

فممارسات العلمية والهندسية تركز على المعرفة الواقعية الاجتماعية والأدوات التي يعمل بها العلماء للحصول على...وتقييم...ونقل... المعلومات .

ويمكن توضيحها بالتفصيل كإطار ضروري لجميع الطلاب أن يتعلموه كما يلي: (Bybee , 2011; NGSS,2013)

• طرح أسئلة (للعلم) وتحديد المشكلات (للهندسة) Asking questions (for science) and defining problems (for engineering)

العلوم Science : يبدأ بأسئلة عن الظواهر مثل: لماذا السماء زرقاء؟ ما سبب مرض السلطان؟ ومن الممارسات الأساسية للعالم هي القدرة على صياغة أسئلة يمكن الإجابة عليها تجريبياً حول الظواهر.	الهندسة Engineering : تبدأ بالمشكلة التي تحتاج حل مثل: كيف يمكننا تقليل اعتماد البلاد على الوقود الحفري؟ أو "ما الذي يمكن القيام به للحد من مرض معين؟ أو "كيف يمكننا تحسين كفاءة الوقود السيارات؟ فمن الممارسات الأساسية للمهندسين طرح الأسئلة لتوضيح المشكلة، وتحديد محكات criteria لحل ناجح، وتحديد المعوقات.
---	---

• تطوير واستخدام النماذج Developing and using models

العلوم Science : غالباً ما يتضمن بناء واستخدام النماذج والمحاكاة للمساعدة في تنمية تفسيرات حول الظواهر الطبيعية. فالنماذج تساعد في محاكاة العالم غير المرئي بجانب ما هو ملاحظ وتساعد النماذج في عمل تنبؤات "إذا... ثم... بناء على ذلك.." لكي تختبر تفسيرات افتراضية.	الهندسة Engineering : تستخدم النماذج والمحاكاة لتحليل الأنظمة الموجودة لتحديد العيوب التي قد تحدث، أو لاختبار الحلول الممكنة لمشكلة جديدة. المهندسين يصممون ويستخدمون نماذج من مختلف الأنواع لاختبار الأنظمة المقترحة والتعرف على نقاط القوة والضعف لتصاميمهم.
--	--

• التخطيط وإجراء التحقيقات Planning and carrying out investigations

التحقيقات العلمية Scientific investigations : يمكن إجراؤها في الميدان أو في المختبر. وهي الممارسات الرئيسية للعلماء فالتخطيط والتحقيق المنهجي يتطلب رصد البيانات وتحديد المتغيرات في التجارب، وتخطط وإجراء تحقيقات منهجية	التحقيقات الهندسية Engineering investigations : تجرى التحقيقات الهندسية للحصول على البيانات الضرورية لمحكات محددة specifying criteria أو للمتغيرات البحثية ولا اختبار التصاميم المقترحة. المهندسين مثل العلماء يحددون المتغيرات المناسبة ذات الصلة، ويقرروا كيف يمكن قياسها، ويجمعوا البيانات لتحليلها. تحقيقاتهم تساعدهم على التعرف على فاعلية وكفاءة وقوة التصاميم تحت شروط مختلفة.
---	---

• تحليل وتفسير البيانات Analyzing and interpreting data

التحقيقات العلمية Scientific investigations تنتج منها البيانات التي يجب أن تحلل من أجل استخلاص معنى. لأن البيانات عادة لا تتحدث عن نفسها، ويستخدم العلماء مجموعة الجدولة بما في ذلك أدوات، وتفسير الرسوم البيانية، التصور، والتحليل الإحصائي لتحديد دلالة الخصائص والأنماط في البيانات. تحديد مصادر الخطأ وحساب درجة الثقة. والتكنولوجيا الحديثة تساعد في تسهيل معالجة كمية كبيرة من البيانات مجموعة من مجموعات البيانات الكبيرة	التحقيقات الهندسية Engineering investigations تتضمن تحليل البيانات المجمعة في اختبارات التصميم. وتسمح بالمقارنة للحلول المختلفة لتحديد أفضل تصميم وفقا للمحركات المحددة لحل المشكلة المعروضة. فالهندسين مثل العلماء، يحتاجوا لمجموعة من الأدوات لتحديد الأنماط الرئيسية وتفسير النتائج. التقدم في العلوم جعل تحليل الحلول المقترحة أكثر كفاءة وفعالية.
---	---

• استخدام الرياضيات والتفكير الرياضي Using mathematics and computational thinking

في العلوم In science والرياضيات mathematical والتفكير الرياضي computational هي : أدوات أساسية تمثل المتغيرات الفيزيائية وعلاقتهم ببعض . فهي تستخدم لمهام كثيرة مثل بناء المحاكاة. التحليل الإحصائي للبيانات؛ والادراكات recognizing ، والتعبيرات expressing ، وتطبيق العلاقات الكمية applying quantitative Relationships . تساعد مداخل الرياضية والتفكير الرياضي في التنبؤ بسلوك أنظمة الفيزياء مع اختبار مثل هذه التنبؤات. وعلاوة على ذلك، الأساليب الإحصائية تحدد دلالة الأنماط وإيجاد العلاقات الارتباطية.	في الهندسة In engineering والرياضيات mathematical والتفكير الرياضي computational هي : تمثيل العلاقات والمبادئ الراسخة هي جزء لا يتجزأ من عملية التصميم. فمثلا، المهندسين المعماريون يخلقون التحليل المبني على الرياضيات للتصاميم لحساب الميزانية المتوقعة . وعلاوة على ذلك، المحاكاة تمدنا باختبار الفعالية لتطوير التصميم كحلول مقترحة للمشاكل وتحسينها، إذا لزم الأمر ذلك.
--	---

• بناء التفسيرات (للعلوم) وتصميم الحلول (للهندسة) Constructing explanations (for science) and designing solutions (for engineering)

الهدف من العلوم Science هو بناء النظريات التي تفسر العالم المادي. والنظرية تصبح مقبولة عندما يدعمها عدد مستقل من الأدلة التجريبية، وتساعد في تفسير العديد من الظواهر ...	الهدف من التصميم الهندسي engineering design هو الحل المنهجي للمشاكل التي تبنى على المعرفة العلمية ونماذج من العالم المادي. أي نتائج لحل مقترح من عملية المنافسة الموزونة لمعايير من الوظائف المطلوبة، تقنيات دراسة الجدوى، والتكلفة، السلامة، والإجماليات، والامتثال للمتطلبات القانونية. عادة لا يوجد حل واحد أفضل، وإنما مجموعة من الحلول. الخيار الأمثل يعتمد على مدى نجاح الحل المقترح ليلبي المعايير والشروط المحددة.
--	--

• الانخراط في جدل وبرهان من الأدلة Engaging in argument from evidence

في العلوم Science الاستدلال reasoning والحجة argument ضروريان لتوضيح نقاط القوة والضعف في الأدلة، ولتحديد أفضل تفسير لظاهرة طبيعية. يجب على العلماء الدفاع عن تفسيراتهم، صياغة أدلة تستند على أساس متين من البيانات، ودراسة فهمهم في ضوء الأدلة، والتعليقات من قبل الآخرين، والتعاون مع نظرائهم في البحث عن أفضل تفسير للظواهر التي يجري التحقق منها.	في الهندسة engineering الاستدلال reasoning والحجة argument ضروريان من أجل العثور على أفضل حل لمشكلة ما. تعاون المهندسين مع نظرائهم في جميع مراحل عملية التصميم. مع مرحلة نقد التي يجري اختيار أفضل حل بين حقل الأفكار المتنافسة. المهندسين يستخدموا الطرق المنهجية لمقارنة الأدلة المصاغة والبديلة المبنية على بيانات الاختبار، وتقديم الحجج للدفاع عن استنتاجاتهم، وتقييم نقدي لأفكار الآخرين، ومراجعة التصميم الخاصة بهم من أجل تحديد أفضل حل.
---	--

العلوم Science لا يمكن أن تتقدم إذا كان العلماء غير قادرين على نقل نتائج أبحاثهم بشكل واضح ومقنع أو التعرف على اكتشافات الآخرين. ومن الممارسات الرئيسية للعلم توصيل الأفكار ونتائج الاستقصاء سواء شفويا ؛ كتابيا ؛ باستخدام الجداول والرسوم البيانية، والمخططات والمعادلات. ومن خلال الانخراط في مناقشات مطولة مع الأقران . فالعلم يتطلب القدرة على استخلاص معنى من النصوص العلمية مثل الأوراق، وشبكة الإنترنت، الندوات أو المحاضرات لتقييم صحة العلمية للمعلومات وبالتالي يكتب ويكمل ويدمج هذه المعلومات في تفسيرات مقترحة	في الهندسة engineering لا يمكن أن تنتج تكنولوجيات جديدة أو محسنة إذا لم يتم نقل تطور التصميم بشكل واضح ومقنع. يحتاج المهندسين إلى أن يكونوا قادرين على التعبير عن أفكارهم شفويا وخطيا. مع استخدام الجداول والرسوم البيانية والرسوم أو النماذج؛ وبواسطة الانخراط في مناقشات مطولة مع أقرانهم. علاوة على ذلك، كما هو الحال مع العلماء، فإنها تحتاج إلى أن تكون قادرة على استخلاص معنى من نصوص الزملاء وتقييم المعلومات، وتطبيق بشكل مفيد.
--	--

ولذلك الانخراط في ممارسات العلوم practices of science يساعد الطلاب على فهم كيف تتطور المعرفة العلمية؛ بإدراك مدى واسع من المداخل التي تستخدم لفحص ، وتجسيد النماذج ، وتفسير العالم.

والانخراط في ممارسات الهندسة practices of engineering كذلك يساعد الطلاب على فهم عمل المهندسين، وكذلك الربط بين الهندسة والعلوم يساعد الطلاب على فهم المفاهيم الشاملة المشتركة crosscutting concepts والأفكار المحورية التخصصية disciplinary ideas للعلوم والهندسة؛ علاوة على ذلك، فإنه يجعل معرفة الطلاب أكثر معنى ترسخ بعمق أكثر في نظرهم للعالم.

فالعمل الحقيقي للعلوم أو الهندسة ينمي فضول الطلاب، وإثارة اهتمامهم، وتحفيز الاستمرار في دراستهم. وممارسة عمل العلماء والمهندسين والذي يؤثر بعمق في العالم الذي نعيش فيه. ومعرفة أن العلوم والهندسة يمكن أن تسهم في مواجهة العديد من التحديات الرئيسية التي تواجه المجتمع اليوم، مثل توليد ما يكفي من الطاقة، ومنع وعلاج المرض، والحفاظ على إمدادات المياه العذبة والمواد

الغذائية، والتصدي لتغير المناخ...، وتنمية قدرات الطلاب على استخدام الممارسات الثمانية تنمو بالتعقيد والتطور مع مرور الوقت.

• **المفاهيم الشاملة المشتركة** (Crosscutting Concepts) (NGSS, 2013C, 1-17)

هي المفاهيم الموحدة أو المشتركة بين كل فروع العلم المختلفة، وهذه المفاهيم لها تطبيقات وقابلة للاستعمال في كل فروع العلم ويمكن اعتبارها أدوات التفكير "thinking tools" وطريقة للربط بين مجالات العلوم المختلفة في رؤية العالم، فهي مفاهيم قيمة لأنها تزود الطلاب بأدوات بين محتوى تخصصات مختلفة وتثري تطبيقاتهم للممارسات وفهمهم للأفكار الرئيسية المحورية، وهذه المفاهيم المشتركة سبع هي: أنماط أوجه الشبه والاختلاف - السبب والنتيجة - القياس، التناسب والكمية - النظم ونماذج النظم - التركيب والوظيفة - الثبات والتغير. (NRC, 2012, 233; Campbell, 2015)

فالمفاهيم المشتركة قد تم تناولها وواردة بشكل بارز في وثائق أخرى وبمسميات أخرى مثل:

«بمسمى "الموضوعات" "themes" في العلوم لجميع الأميركيين in Science for All Americans (AAA 1989) ما يجب على جميع الطلاب تعلمه عن العلوم على مدى العقدين الماضيين.

«وبمسمى "المبادئ الموحدة" "unifying principles" والعلامة المرجعية للثقافة العلمية AAAS, 1993) Benchmarks for Science Literacy، في المعايير الوطنية لتعليم العلوم (NRC, National Science Education Standards (1996)، وهي المواضيع الشائعة في العلامة المرجعية للثقافة العلمية the common themes in the Benchmarks for Science Literacy.

«وبمسمى "توحيد المفاهيم" في معايير مجلس كلية العلوم لكلية النجاح College Success.

«وبمسمى "الأفكار المتقاطعة أو المشتركة أو الشاملة" crosscutting ideas في مشروع العلوم (NSTA's Science Anchors Project (2010) الذي يؤكد على ضرورة النظر ليس فقط محتوى التخصص ولكن أيضا الأفكار والممارسات التي تتقاطع مع التخصصات العلمية.

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار قد أدرجت في معايير الوثائق السابقة بمسميات مختلفة فهي أيضاً تعتبر البعد الثاني من الإطار ومعايير الجيل التالي للعلوم بمسمى المفاهيم الشاملة أو المشتركة Crosscutting Concepts) ولها دور هام في المناهج وعمليتي التدريس والتقييم.

ومن المبادئ التي يمكن أن توجه المعلم عند تناول المفاهيم الشاملة هي :
(NGSS, 2013H, 2) (NGSS, 2013C, 1-3)

« تساعد الطلاب على فهم أفضل للأفكار الأساسية في العلوم والهندسة *core ideas*.

« تساعد الطلاب على فهم أفضل للممارسات في العلوم والهندسة .

« والتكرار في سياقات مختلفة تكون ضرورية لبناء الألفة بالمعرفة *build familiarity*.

« يجب أن ينمو المفاهيم المتداخلة في التعقيد والتطور عبر الصفوف.

« تزود الطلاب بمصطلحات مشتركة بين العلوم والهندسة.

« لا ينبغي أن يتم تقييم المفاهيم المتداخلة بشكل منفصل عن الممارسات أو الأفكار الأساسية.

« وتركز توقعات الأداء على بعض وليس كل القدرات المرتبطة مع المفهوم الشامل .

« المفاهيم الشاملة لجميع الطلاب.

« شاملة لطبيعة مفاهيم العلوم والهندسة.

كما تساعد المفاهيم الشاملة (سبع مفاهيم) على تزويد الطلاب بإطار تنظيمي لربط المعرفة من مختلف التخصصات لرؤية العالم مترابط منطقياً وعلى أساس علمي ، وهي تزداد تقدمها وتطورها وزيادة تعقيدها من الحضارة إلى نهاية المرحلة الثانوية . وفيما يلي توضيح للسبع مفاهيم المشتركة ومدى تطورهما خلال المرحلة الابتدائية: (California, 2014 ; NGSS, 2013C, 3-7)

« مفهوم الأنماط "Patterns" موجودة في كل مكان تحدث بانتظام الأشكال أو الهياكل وفي تكرار الأحداث والعلاقات. على سبيل المثال، أنماط واضحة في التماثل في الزهور ، ودورة الفصول الأربعة. وهي غالباً ما تكون الخطوة الأولى لتنظيم الظواهر وطرح الأسئلة العلمية حول سبب وكيفية حدوث أنماط. فبملاحظة الأنماط والاختلافات تؤدي إلى وجود أسئلة ، والعلماء والمهندسون يبحثون عن تفسيرات للأنماط الملاحظة والتشابه والتنوع والاختلاف فيما بينها. ويمكن توضيح تطور مفهوم الأنماط مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

تقدم مفهوم الأنماط عبر الصفوف للمرحلة الابتدائية	توقعات الأداء للمعايير "NGSS"
من الحضارة للصف الثاني K-2 ، يدرك الأطفال أن الأنماط في تصميم البشر والعالم الطبيعي ويمكن ملاحظته ، وتستخدم لوصف الظواهر، وتستخدم كدليل.	استخدام الملاحظات للشمس والقمر، والنجوم لوصف الأنماط التي يمكن التنبؤ بها.

تطوير نموذج من الموجات لوصف أنماط من حيث المدى والطول الموجي وأن هذه الموجات قد تسبب تحرك الأجسام .	من الصف الثالث إلى الخامس 3-5 تحديد الطلاب أوجه التشابه والاختلاف من أجل فرز وتصنيف الأشياء الطبيعية والمنتجات المصممة. وهي تحدد الأنماط المتعلقة الوقت، بما في ذلك معدلات بسيطة من التغيير ودورات، واستخدام هذه الأنماط لعمل تنبؤات.
---	--

« مفهوم السبب والنتيجة: الآلية والتفسير Cause and effect: mechanism and explanation

السبب والنتيجة غالباً ما تكون الخطوة التالية في العلم، بعد اكتشاف الأنماط أو الأحداث التي تحدث مع بعضها بانتظام. ويعتبر البحث عن السبب الكامن وراء الظاهرة هي التي تسبب وينتج عنها الفحص العلمي . وهناك نشاط كبير من العلم لكشف هذه الارتباطات السببية، لفهم الآليات التي تمكن من عمل التنبؤات.

في الهندسة، الهدف هو تصميم نظام لإحداث التأثير المطلوب، لذلك علاقات السبب والنتيجة هي جزء لا يتجزأ من الهندسية والعلوم. والواقع أن عملية التصميم هي مكان جيد لمساعدة الطلاب على البدء في التفكير في السبب والنتيجة، لأنها يجب فهم العلاقات السببية الكامنة من أجل وضع وشرح تصميم التي يمكن تحقيق هدف محدد .

عندما يقوموا الطلاب بممارسة "التخطيط وإجراء التحقيقات"، غالباً ما تعالج السبب والنتيجة. في سن مبكرة، وهذا ينطوي على "فعل" شيئاً ثم ملاحظة ماذا سيحدث. كما يرتبط السبب والنتيجة بشكل وثيق مع ممارسة "الانخراط في حجة من الأدلة".

وفي الممارسة العلمية، "استنتاج السبب والنتيجة" في كثير من الأحيان تكون صعبة، لذلك يقترح فروض وأسباب عديدة يتم التحقق منها. ويمكن توضيح تطور مفهوم السبب والنتيجة مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

توقعات الأداء للمعايير NGSS	تقدم مفهوم السبب والنتيجة عبر الصفوف للمرحلة الابتدائية
تخطيط وإجراء تحقيق لتحديد تأثير وضع الأشياء المصنوعة من مواد مختلفة في مسار شعاع من الضوء .	من الحضنة للصف الثاني K-2 ، يتعلم الطلاب أن الأحداث لها أسباب التي تولد أنماط ملحوظة. وهم يصمموا اختبارات بسيطة لجمع الأدلة لدعم أو تفنيد أفكارهم حول الأسباب.

إبداء ملاحظات و / أو قياسات لتقديم أدلة على آثار العوامل الجوية أو معدل التآكل بواسطة المياه والجليد والرياح، أو النباتات..	٥- يتعرف الطلاب بشكل روتيني واختبار العلاقات السببية واستخدام هذه العلاقات لشرح التغيير. أنهم يفهمون الأحداث التي تحدث مع بعض بانتظام قد تكون دالة أو غير دالة على العلاقة بين السبب والنتيجة.
---	--

المقياس ، والتناسب والكمية Scale, proportion, and quantity وهو هام في العلوم والهندسة

هذه هي التقييمات الأساسية للبعد التي تعتبر أساس الملاحظات حول الطبيعة. قبل تحليل وظيفة أو أي عملية لابد من تحديد (كيف أو لماذا) (the how or why، ومن الضروري تحديد (ما what). هذه المفاهيم هي نقطة الانطلاق للفهم العلمي، سواء كان من للنظام الكلي أو مكوناته الفردية.

فالمقياس يشمل ليس فقط فهم النظم والعمليات المرتبطة به ولكن استخدام أدوات ومقاييس مختلفة لمقياس الحجم، والفترة الزمنية، والطاقة،....؛ وفي الهندسة، لابد من استخدام أيضا مقاييس دقيقة للتصميم .

وأيضا مفاهيم النسبة والتناسب تستخدم في العلوم والرياضيات الحجم النسبي لبعض الخصائص أو العمليات وقد تكون ضرورية لفهم العلاقات بين أنواع مختلفة من الكميات مثل السرعة هي نسبة المسافة المقطوعة بالنسبة للزمن الذي يستغرقه ، والكثافة نسبة الكتلة لوحدة الحجموهذه النسب تختلف تماما عن النسبة من الأعداد تصف جزء من الكل وهي خطوة مهمة في تشكيل النماذج الرياضية التي تفسر البيانات العلمية.

والمفهوم الشامل The crosscutting concept للمقياس ، والتناسب والكمية يحتل موقعا مهما في ممارسات "استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي" ، وفي ممارسة "تحليل وتفسير البيانات"؛ يتناول هذا المفهوم أخذ القياسات من الأدلة والظواهر، وهذه الملاحظات الأساسية يتم الحصول عليها عادة وتحليلها، وتفسيرها من الناحية الكمية. أيضا هذا المفهوم الشامل بارز في ممارسة "تطوير واستخدام النماذج"، المقياس والنسبة غالبا ما تكون أفضل طريقة لفهمها باستخدام النماذج. ويمكن توضيح تطور المقياس، والتناسب والكمية مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

توقعات الأداء للمعايير NGSS	تقدم مفهوم المقياس ، والتناسب .. عبر الصفوف للمرحلة الابتدائية
	من الحضنة للصف الثاني K-2 ، يستخدم الطلاب المقاييس النسبية (على سبيل المثال، أكبر وأصغر، أكثر سخونة وبرودة، أسرع وأبطأ) لوصف الأشياء. أنها تستخدم وحدات معيارية لمقياس الطول.

دعم حجة أن اللمعان الظاهري لشمس والنجوم يرجع ذلك إلى المسافات النسبية من الأرض.	٣- يدرّكوا الطلاب الأشياء الطبيعية ويلاحظوا الظواهر الموجودة من صغيرة جدا إلى كبير جدا. أنها تستخدم وحدات معيارية لقياس ووصف الكميات الفيزيائية مثل الوزن والوقت ودرجة الحرارة، وحجم.
--	---

« مفهوم نظم ونماذج النظام Systems and system models

نظم ونماذج النظام هي مفيدة في العلوم والهندسة لأن العالم معقد، لذلك فإنه من المفيد لعزل نظام واحد وبناء نموذج مبسط منه. للقيام بذلك، فالعلماء والمهندسين تخيلوا حدود مصطنعة بين النظام في موضوع أو مسألة وكل شيء آخر. وبعد ذلك فحص النظام بالتفصيل، بينما تتم معالجة آثار الأشياء خارج حدوده إما القوى التي تعمل في النظام أو تدفق المادة والطاقة من جانب آخر. على سبيل المثال، فإن قوة الجاذبية بسبب الأرض على كتاب ملقاة على طاولة أو ثاني أكسيد الكربون الخارج من الكائن حي. يعتبر التدفقات داخل وخارج النظام هو عنصر حاسم في تصميم النظام. في المختبر أو حتى في البحوث الميدانية، عزل أو فصل بعض المتغيرات أو تحت ضبط بعض الشروط الخارجية تؤثر عليها يعتبر عنصر مهم من تصميم التحقيق وتفسير النتائج ... خصائص وسلوك النظام كله يمكن أن يكون مختلفة جدا عن تلك في أي من أجزائه، والنظم الكبيرة قد يكون لها خصائص باعثة، مثل شكل شجرة، والتي لا يمكن التنبؤ بالتفصيل عن معرفة مكوناتها وتفاعلاتها.

وممارسة تصميم النماذج يمكن أن تكون ذات قيمة في توقع سلوك نظام أو في تشخيص المشاكل أو الفشل في أدائها، وهناك أنظمة ديناميكية بسيطة التفاعلات بين أجزاءه وهناك أنظمة أكثر تعقيدا، والمهم أن نسأل ما التفاعلات التي تحدث (على سبيل المثال، علاقات المفترس والفريسة في النظام البيئي) ولإدراك أنهم جميعا يتضمنوا نقل طاقة، ومادة، والمفتاح هو أن يكون على بيئة من ما ؟ وكيف...ومدى إرتباطهم بواقعية، ودقة، ومصداقية النموذج. التنبؤات قد تكون موثوق بها ولكنها غير دقيقة أو ما هو أسوأ، دقيق ولكن لا يمكن الاعتماد عليها. درجة الثقة والدقة المطلوبة تعتمد على النموذج المستخدم. ويمكن توضيح تطور مفهوم النظم ونماذج النظام مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

التقدم مفهوم النظم ونماذج النظام عبر الصفوف	توقعات الأداء للمعايير NGSS
من الحضنة للصف الثاني K-2 ، فهم	يستخدم نموذج لتمثيل

الطلاب للأشياء والكائنات يمكن أن يصفوهم من حيث أجزائها. ونظم في العالم المصمم والطبيعي ، كأجزاء تعمل معا .	العلاقة بين احتياجات النباتات أو الحيوانات (بما في ذلك البشر) المختلفة والأماكن التي تعيش فيها .
في الصفوف ٣ - ٥ فهم الطلاب أن النظام هو مجموعة من الأجزاء ذات الصلة التي تشكل في مجموعها الكل ، ولا يمكن القيام بوظائفه كأجزائه فردية . ويمكن أن نصف النظام من حيث مكوناته وتفاعلاته	عمل إدعاء لميزة حل المشكلة المسببة عندما تتغير البيئة وتغير أنواع النباتات والحيوانات التي تعيش هناك .

« مفهوم الطاقة والمادة Energy and Matter : التدفقات flows ، ودورات cycles ، والحفاظ على... conservation.

الطاقة والمادة هي المفاهيم الأساسية في جميع تخصصات العلوم والهندسة وفروع المعرفة الأخرى ، وغالبا في اتصال مع الأنظمة. مثال/ بدون مدخلات الطاقة (أشعة الشمس) والمادة (ثاني أكسيد الكربون والماء)، لا يمكن للنبات أن ينمو. وبالتالي، فإنه من المفيد جدا لتعقب عمليات نقل المادة والطاقة في، إلى، أو من أي نظام قيد الدراسة. كما يتضمن النظام العديد من الدورات التي يمكن ملاحظتها وتتضمن تحولات المادة وما يرتبط بها من تأثير ونقل الطاقة مثل دورة الماء في الطبيعة ...

والمادة والطاقة وتدفق أو انتقال الطاقة داخل أو خارج النظام يعتبر هامة أيضا في الهندسة، يتمثل الهدف الرئيسي في التصميم هو تحقيق أقصى قدر من أنواع معينة من إنتاج الطاقة مع التقليل من أنواع أخرى،.. لتحقيق المهمة المطلوبة . ويمكن توضيح تطور الطاقة والمادة مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

تقدم مفهوم الطاقة والمادة .. عبر الصفوف	توقعات الأداء للمعايير NGSS
من الحضارة للصف الثاني K-2 ، ملاحظة الطلاب الأشياء يمكن كسر إلى أجزاء أصغر منها، ووضعها معا لتكوين قطع أكبر، أو تغيير الأشكال .	تقديم ملاحظات لبناء دليل مبني على حساب لكيفية شئ مصنوع من مجموعة صغيرة من قطع يمكن تفكيكها وتحويلها إلى شئ جديد .
في الصفوف ٣ - ٥ يتعلم الطلاب أن المادة مصنوعة من جزيئات وطاقة يمكن نقلها بطرق مختلفة، وبين الأشياء .	٥ LS1-1. دعم حجة أن النباتات يحصل على المواد التي يحتاجها للنمو بصورة رئيسية

من الهواء والماء	يلاحظ الطلاب حفظ المادة عن طريق تتبع تدفقات المادة ودوراتها والتعرف على الوزن الكلي للمواد لا يتغير قبل وبعد العمليات.
------------------	--

« مفهوم التركيب Structure والوظيفة Function هي خصائص مكملة . فالشكل وبنية التركيب الثابت للأشياء الطبيعية والمصممة تكون منسوبة لوظائفها ، فوظيفة الأنظمة الطبيعية والتي تبني تعتمد على الشكل والعلاقات بين الأشكال والعلاقات لبعض الأجزاء الرئيسية ، وكذلك على خصائص المواد التي صنعت منها. مثال بنية الجزيئات ليست ذات أهمية فقط في فهم ظاهرة الضغط pressure ، لكنها ذات صلة لفهم لماذا النسبة بين درجة الحرارة والضغط عند ثبات الحجم تختلف لمواد مختلفة.

بالمثل .. فهم كيفية عمل الدراجة أفضل بفحص تركيبها ووظائف كل جزء: الإطار ، العجل ، البدلات ؛ ولبناء وتصميم الدراجة نحتاج لمعرفة خصائص المواد المصنوعة منها العجلة (الصلابة والصلادة)، وبهذه الطريقة يمكن للمعماري يستخدم المواد الأقل كثافة مع الخصائص الملائمة. وفحص بنية الوزن الذري للمواد المرشح عليها. ونتيجة لذلك يمكن استخدام أجزاء جديدة بخصائص مطلوبة ، وربما تكون مصنوعة من مواد جديدة، ويمكن تصميمها لتحقيق نفس الغرض . . ويمكن توضيح تطور التركيب والوظيفة مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

توقعات الأداء للمعايير NGSS	تقدم مفهوم التركيب والوظيفة عبر الصفوف
تطوير نموذج بسيط هو أن يحاكي وظيفة حيوان في نشر البذور أو تلقيح النباتات	من الحضانة للصف الثاني K-2 ، الطلاب يلاحظوا الشكل وثبات التركيب للأشياء الطبيعية والمصممة وتهدف لتحقيق وظيفة
	في الصفوف ٣ - ٥ يتعلم الطلاب المواد المختلفة لها تركيبات مختلفة، والتي يمكن في بعض الأحيان أن تلاحظ. وتركيبها لها أشكال وأجزاءها تحقق الوظائف

« مفهوم الثبات والتغير Stability and Change

هي الاهتمامات الأساسية للكثيرين، إن لم يكن معظم المساعي العلمية والهندسية. الثبات يدل على حالة يكون فيها بعض جوانب النظام لا تتغير، على

الأقل في نطاق ما يتم ملاحظته. الثبات يعني أن الاضطرابات الصغيرة يمكن تتلاشى، وبذلك فإن النظام يبقى أو يعود إلى حالة الاستقرار أو الثبات. هذا الثبات يمكن أن يتخذ أشكالاً مختلفة، أبسطها الاتزان الإستاتيكي، مثل سلم متكئاً على الحائط. على النقيض من ذلك، وهو النظام مع تدفقات ثابتة داخلية وخارجية (أي الشروط الثابتة) أن يكون في حالة توازن ديناميكي. على سبيل المثال، قد يكون أحد السدود على مستوى ثابت مع كميات ثابتة من المياه القادمة داخل وخارج. . . . يمكن أن الأرض أيضاً أن ينظر إلى نمط تكرار لتغير يتم بشكل دوري مثل القمر يدور حول وضعاً مستقراً، على الرغم من أنه هو واضح ليس ثابت

فهم التوازن الديناميكي dynamic equilibrium أمر بالغ الأهمية لفهم القضايا الرئيسية في أي نظام معقد مثال: ديناميات السكان في نظام بيئي أو العلاقة بين مستوى ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي ومتوسط درجة حرارة الأرض. التوازن الديناميكي هو مفهوم نفس القدر من الأهمية لفهم القوى الفيزيائية في المادة. ثابت المادة هي نظام من الذرات في حالة توازن ديناميكي.

في نظام التصميم لعملية الثبات، وآليات الضبط الخارجية وحلقات "ردود الفعل" feedback "الداخلية هي عناصر هامة للتصميم؛ ردود الفعل هامة لفهم النظم الطبيعية أيضاً. حلقة التغذية الراجعة أي آلية عمل بعض الإجراءات في ظروف تسبب تغييراً في تلك الحالة نفسها، مثل درجة حرارة غرفة التسبب في التحكم الحراري الذي يغير درجة حرارة داخل الغرفة أو خارجها.

النظام يمكن أن يكون مستقراً في فترة زمنية صغيرة، ولكن على نطاق أوسع من الوقت قد ينظر إليه على أنه تغير. على سبيل المثال، عند النظر في كائن حي على مدى ساعة أو يوم واحد، فإننا نرى أنه ثابت. على مدى فترات أطول، ينمو الكائن الحي مع زيادة السن وفي النهاية يموت. ويمكن توضيح تطور الثبات والتغير مع تقدم التلميذ في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية كما يلي:

توقعات الأداء للمعايير NGSS	تقدم مفهوم الثبات والتغير عبر الصفوف
قارن حلول متعددة تهدف إلى إبطاء أو منع الرياح أو المياه من تغيير شكل الأرض.	من الحضانة للصف الثاني K-2، الطلاب يلاحظوا بعض الأشياء تبقى لا تتغير في حين تتغير الأمور الأخرى، والأمور قد تتغير ببطء أو بسرعة.

	الطلاب يقيس التغير في ضوء الاختلافات مع مرور الوقت، ويلاحظ أن التغيير قد يحدث بمعدلات مختلفة. يتعلم الطلاب بعض النظم تظهر مستقرة، ولكن على مدى فترات طويلة من الزمن أنها ستتغير في نهاية المطاف.
--	---

فالمفاهيم المشتركة Crosscutting concepts مثل الأنماط والنماذج هي أجزاء أساسية في معايير العلوم NGSS. هذه المفاهيم تزيد من تعميق رؤية كل من الطلاب والمعلمين. كما إنها تساعد الطلاب على طرح الأسئلة ذات الصلة خلال التحقيق وأنها تعطي فهما في كيفية بناء العلماء النظريات العلمية. وقد أكدت ذلك دراسة (Poorter & Others, 2016) التي استخدمت المفاهيم المشتركة لتنمية العمق في مجال الكهرومغناطيسية.

• الأفكار الأساسية أو المحورية التخصصية (DCIs)

تركز معايير "NGSS" على فهم أعمق للمحتوى وكذلك تطبيق المحتوى. من خلال التركيز على عدد أقل من الأفكار الأساسية القابلة للتعليم والتي يفترض أن يتعلمها الطلاب مع الوقت حتى تخرجهم من المرحلة الثانوية، بدلاً من عدد لا يحصى من الحقائق والتفاصيل المرتبطة بها؛ وتتكامل العلوم والهندسة والتقنية في "NGSS" من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثانوي، من خلال توفير الفرص للطلاب لتعميق فهمهم للعلوم عن طريق تطبيق معارفهم العلمية في حل المشكلات العلمية. ودور تعليم العلوم ليس تدريس كل الحقائق ولكن لإعداد الطلاب بقدر كافٍ من المعرفة المحورية الأساسية حتى يتمكنوا من الحصول في وقت لاحق من معلومات إضافية ذاتياً.

وتتصف الأفكار الأساسية من الحضانة إلى نهاية المرحلة الثانوية K-12 لتعليم العلوم بأنها: (NGSS, 2013H, 3)

«متسعة الأهمية عبر تخصصات العلوم والهندسة أو مفتاح لمبدأ تنظيمي لفرع واحد.

«أداة لفهم أو فحص لأفكار أكثر تعقيد وحل المشكلات.

«منسوبة للاهتمامات والخبرات الحياتية للطلاب أو تكون متصلة بالشؤون المجتمعية أو الشخصية التي تتطلب معرفة تكنولوجية أو علمية.

«قابلة للتدريس والتعلم لصفوف متعددة وتزداد تطور وعمق مع زيادة المستويات.

وتم تجميع الأفكار الأساسية في أربعة مجالات رئيسية هي:

« العلوم الفيزيائية *physical sciences* (المادة وتفاعلاتها - الحركة والثبات : القوى وتفاعلاتها - الطاقة - الموجات وتطبيقاتها في التكنولوجيا لانتقال المعلومات)

« علوم الحياة *the life sciences* - (من الجزيئات إلى الأعضاء: الأبنية والعمليات. النظام البيئي: التفاعلات، الطاقة، الدينامية. الوراثة : الموروثات واختلاف الصفات. التطور البيولوجي : الوحيد والمتعدد .

« الأرض وعلوم الفضاء *the earth and space sciences* (الأرض كمكان في الكون. الأنظمة الأرضية. الأرض والنشاط الإنساني.

« الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم *engineering, technology, and applications of science* (التصميم الهندسي - الربط بين الهندسة والتكنولوجيا والعلوم والمجتمع).

• التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية للتدريس في ضوء معايير العلوم للجيل التالي

يعد الاهتمام بمعلم علوم المرحلة الابتدائية وتطويره مهنيًا أثناء الخدمة من أهم الأولويات في تطوير التعليم ، إذ أن جودة تعليم وتعلم العلوم يعتمد في الأساس على جودة وكفاءة المعلمين ، وخاصة في المرحلة الابتدائية لأهمية المرحلة . فالمرحلة الابتدائية توفر للتلميذ أساسيات المواطنة الصالحة، وهي الأساس الذي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية حيث تمثل قاعدة الهرم التعليمي، وبقدر ما تحققه من تنمية في شخصية التلميذ ترتقي عملية التعليم والتعلم في المراحل التعليمية التالية . ، وتمثل الميدان الذي يلتقي فيه جميع أبناء المجتمع ليكتسبوا منه الكثير من الخبرات والمهارات المفيدة لهم في الحياة المستقبلية . وهذا هو الهدف من أبعاد التعلم لمعايير العلوم للجيل التالي "NGSS" .

فالتنمية المهنية للمعلم تتطلب التعلم والممارسة من خلال: معرفة المحتوى *content knowledge* والمعرفة التربوية *pedagogical knowledge* ، والممارسات الصفية *classroom practice* (BSCS,2016A) ، وبذلك يحتاج المعلم إلى مواجهة التحديات لتدريس ممارسات العلوم في ضوء أبعاد معايير العلوم للجيل التالي (Osborne, 2014) "NGSS"

ولكي يتم التدريس بالتأكيد على الثلاث أبعاد للمعايير "NGSS" (الممارسات العلمية والهندسية *science or engineering practices* - المفاهيم الشاملة *crosscutting concepts* - الأفكار الرئيسية التخصصية *disciplinary core ideas*) في التسلسل التعليمي لابد من الانتقال من السياق *context* (التأكيد غير المباشر) أو الخلفية *background* إلى الأمام *foreground* (التأكيد المباشر) ؛ مثل /التفكير في أي صورة في الغالب هناك أشياء واضحة في الصورة من الأمام

(مثل شخص في الصورة) وهناك ملامح في الخلفية (موقع الصورة) وهو السياق context. (Bybee , 2013 ,60- 61)

ويبدأ التدريس بأبعاد التعلم الثلاثة للمعايير بتحديد توقعات الأداء performance expectations ما يعرفوه الطلاب وقادرين على القيام به وفقا لخصائص المرحلة العمرية ، فالتلاميذ في المرحلة الابتدائية قادرين على طرح الكثير من الأسئلة تجاه العالم ما حولهم والطبيعة وتصميم العالم، وبالممارسات يتعلموا كيف يمكن أن يطرحوا أسئلة لبعض ويحددوا المشكلات ؛ وأيضاً أن يستخدموا النماذج ، فيمكن إدخال نماذج باستخدام الصور، والرسوم البيانية، المخططات والنماذج المادية بسيطة مثل الطائرات أو السيارات؛ وعمل تخطيط وإجراء التحقيقات التي تعمل على تنمية فهم أعمق وأكثر ثراءً للقدرات ؛ التحليل وتفسير التلميذ يسجل ويبين ملاحظاته من خلال الرسم والكتابة والأرقام والتقارير الشفوية ؛ ويمكن للطلاب تعلم كيفية استخدام أدوات (على سبيل المثال، المسطرة والترمومتر) ووحداتهم في القياسات والنتائج الكمية للمقارنة والحلول المقترحة لمشكلة ، وإتقان العروض الشفهية والمكتوبة وعلى نحو ملائم باستخدام النماذج والرسومات، والأرقام. (Bybee,2011)

كما أن التلاميذ يسمعون تفسيرات مختلفة للملاحظات ويقرروا أيهما أفضل مدعم بالدليل ، ويسمعون الحلول المقترحة من زملائهم ويسألوا عن الدليل لدعم المقترح . ويستخدمون الاستدلال المنطقي شفهي وكتابي، والرسومات في التقديم ، كما تستلزم الممارسات تداخل وتربط معلومات العلم والتكنولوجيا وهذا يحتاج من المعلم التدريب عليه .

فالتدريس في ضوء معايير العلوم للجيل التالي يغير التفكير من تعليم دروس إلى سلسلة تعليمية متكاملة an Integrated Instructional Sequence ، له خاصيتين أساسيتين هما : (Bybee , 2013 ,57)

« يتم تصميم التجارب والخبرات بعناية لتكامل تعلم مفاهيم العلوم (الأفكار الأساسية التخصصية ، والمفاهيم الشاملة) مع التعلم حول ممارسات العلوم والهندسة ، وتتدرج خبرات التعلم بتسلسل فكري مدروس ، ويتم اختيارها على أساس ما يجب على الطلاب تعلمه .

« تكون التجارب والخبرات مدمجة مع أنشطة أخرى مثل البحث على شبكة الإنترنت web searches ، مجموعة التحقيقات group investigations ، القراءة ، الحوار ، النقاش ، الجدول ، المحاكاة بالكمبيوتر computer simulations ، الفيديوهات ، المحاضرات ، ويشارك الطلاب في تشكيل أسئلة البحث ، وتصميم وتنفيذ التجارب ، وجمع وتحليل البيانات ، وبناء الحجج والاستنتاجات لإجراء التحقيقات.

كما يعتبر التقييم التشخيصي والتكويني ، هما جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمية و يمكن استخدامها لقياس الفهم وتشجيع الطلاب على التأمل الذاتي من تفكيرهم.

ومن النماذج الذي أكد عليها مجلس البحوث الأمريكي the National Research Council (NRC) كنموذج تعليمي يوضح كيف يتعلم الناس ، ويدعم تتابع التعليم المتكامل ونحتاج لتدريب المعلم عليه لاستخدامه في التدريس لتحقيق التكامل في أبعاد تعلم معايير "NGSS" هو نموذج التعلم الخماسي "5E Instructional Model" وهو نموذج مبني على توقعات الأداء فالمواد التعليمية تصمم في ضوء توقعات الأداء وهي الأساس وتتلخص مراحل النموذج التدريسي فيما يلي. (Chase,2016) (Bybee , 2013 ,57-58)

« الانخراط Engage : وهو الانغماس والانخراط في نوعين من الأنشطة : أنشطة لتنشيط المعرفة السابقة لربطها خبرات تعلم الطلاب الماضية بالحاضر ، والاستباق بأنشطة لتركيز تفكير الطلاب علي الموضوعات ونتائج التعلم المقبلة .الطلاب سوف يكونوا منغمسين عقليا مع أفكار العلوم ، والمفاهيم، والممارسات للوحدة التعليمية.

« استكشاف Explore: يمد الطلاب بأساس مشترك من الخبرات من خلالها يحددون ويبدؤوا في تنمية أفكار العلوم ، والمفاهيم ، والممارسات ، فيكتشف الطلاب بنشاط الموقف السياقي من خلال التحقيقات ، والقراءة ، والبحث على شبكة الإنترنت ، والتحدث مع أقرانهم.

« شرح أو التفسير Explain : هذه الدروس تنمي شرح للمفاهيم والممارسات التي يكتشفها الطلاب. الطلاب يعبروا لفظيا عن فهمهم المفاهيمي ويظهروا بوضوح ممارساتهم العلمية والهندسية .ويقدم المعلم الصيغ العلمية ، التعريفات ، وتفسيرات للمفاهيم والممارسات والمهارات أو القدرات.

« التوسيع المفاهيمي Elaborate : ذلك بتطبيق المعرفة والمهارات والقدرات في مواقف وخبرات جديدة وانتقال ما تعلموه الطلاب وتنمية فهم مفاهيمي عميق وواسع حول الموقف السياقي وصقل مهاراتهم وقدراتهم .

« تقويم Evaluate: مبني على توقعات الأداء ، وتقييم الطلاب لأفكارهم ومفاهيمهم وممارساتهم ، ويتضمن أيضا التقييم الضمني Embedded assessments الذي يعطي تغذية راجعة عن مدى تقدم الطلاب للأداء المتوقع

ولرفع قدرات المعلمين لتحقيق مستويات عالية من تعلم الطلبة في ضوء معايير "NGSS" يستخدم التصميم العكسي أو الخلفي backward design ، من أجل تنمية أو تهيئة المناهج وطرق التدريس للمعايير؛ فتوقعات الأداء هي نقطة

البداية للتصميم، وتتم عملية التصميم العكسية لنموذج التعليمي 5E في ثلاث مراحل: (Bybee , 2013 ,59-60)

- « تحديد النتائج المرجوة المعايير وتوقعات الأداء من "NGSS".
- « تحديد الأدلة Evidence المقبولة لتوقعات أداء التعلم، وتصميم الأنشطة التقويمية لنموذج "5E Model" كدليل على كفاءة تعلم الطلبة يوصف في توقعات الأداء والممارسات التي توصف في الثلاث أبعاد لتوقعات الأداء.
- « تنمية الأنشطة وخبرات التعلم للنموذج بخطواته الخمسة 5E Model:
- « الانخراط أو الانغماس Engage، استكشاف Explore، شرح Explain، توسيع Elaborate، وتقييم Evaluate

فيجب على معلم العلوم أن يكون لديه القدرة على تفعيل أبعاد التعلم لمعايير العلوم للجيل التالي وذلك من خلال ما يلي: (البقي، ١٤٣٧هـ)

« التمكن من المحتوى العلمي والهندسي في الجيل التالي من معايير العلوم (NGSS)

- « التدريس بتكامل الأبعاد الثلاثة للمعايير بدلاً من تدريسها منفصلة والتقييم في ضوء توقعات الأداء المحددة
- « تنظيم واستخدام والمحافظة على المواد التدريسية في التجارب التي يقوم بها الطلاب بطريقة آمنة وفاعلة ولا تنطوي على خطر.
- « بتوفير الفرص للطلاب لكي يشاركوا بنشاط في تجارب علمية وعملية متنوعة تكامل الأبعاد الثلاثة بحيث تؤدي إلى زيادة فهم الطلاب لمفاهيم العلوم والمفاهيم الهندسية.

- « بالتحلي بالوعي والمعرفة بالمفاهيم التي يثيرها الطلاب في داخل الفصل والتوجيهات المطلوبة من أجل البناء على تلك المفاهيم و/ أو تعديلها.
- « بالمحافظة على بيئة الفصل لتساعد على وتعزيز التوجه نحو التفكير، احترام التفكير المنطقي، تقدير التفسيرات البديلة المبنية على معلومات علمية.
- « بالمشاركة في اختيار وتصميم المواد التدريسية التي تتوافق مع الجيل التالي من معايير العلوم "NGSS".

ومن الأهمية أيضاً لمعلم العلوم للتدريس وفقاً للمعايير "NGSS" مراعاة ما يلي: (NGSS,2016)

- « استخدام الظواهر العلمية لتصميم الدروس والوحدات وفقاً لمعايير "NGSS"
- « وخاصة الاهتمام بالظاهرة العلمية المرتبطة بالأحداث الجارية مثلاً الظاهرة المرتبطة بهذا الشهر خسوف القمر لماذا يبدو القمر أحياناً لونه أحمر؟

«التنمية المهنية للمعلمين المستمر بالاستعانة ببعض المصادر التي تزيد من دعم المعلم بفهم عميق للمعايير مثل الدخول على منتدى على شبكة الإنترنت للمعلمين للتعليم وتبادل الرؤى حول معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) أو الاطلاع على النشرات الإخبارية للمعلمين المرتبطة بالمعايير www.sfusdsience.org.

وأكدت العديد من الدراسات بضرورة الدعوة للتغيير في ضوء معايير الجيل التالي للعلوم ٢٠١٣ م ، وهذا يتطلب تغيير في إعداد المعلم وتنمية مهنية للمعلمين أثناء الخدمة وتعاون الباحثين والمتخصصين. (NRC, 2012, 255 ; Lee & et al, 2014 ; Garay & others, 2013 ; Wilson, 2013 ; Reiser, 2013 ; Hanuscin & et al, 2016)

كما أكدت بعض الدراسات إلى أن المعلمين يفتقرون إلى الخبرات والمعارف اللازمة للاندماج بشكل فعال في الممارسات العلمية أثناء التدريس في الفصول الدراسية ويحتاجوا إلى دعم وتنمية مهنية . Haag (Pruitt, 2014 ; Sandoval&others,2016 ; McNeill&others,2016 ; Tuttle & others,2016)

وقامت بعض الدراسات ببناء أداة صادقة وثابتة لممارسات تعليم العلوم "the Science Instructional Practices (SIPS) لتقييم الممارسات التعليمية وقياس التغيرات في ممارسات المعلم التعليمية ، ولقياس مجموعة من المداخل البيداغوجية "pedagogical approaches" ذات الصلة بتعليم العلوم في السياق الحالي للإصلاح "NGSS" (ما يعمل المعلم وما يفعله الطلاب) (Carpenter & et al,2015 ; Hayes& other,2016)

كما قامت دراسة (Debarger & others,2017) بفحص شروط وإمكانية تكيف المنهج "curriculum adaptation" لمواكبة المستجدات في تعليم العلوم في ضوء المعايير ، وتوصلت إلى التنمية المهنية للمعلم كاستراتيجية لتحقيق أبعاد التعلم لمعايير "NGSS وتحسين تدريس وتعلم العلوم.

ولمساعدة المعلم لدمج الثلاث أبعاد للتعلم لمعايير العلوم للجيل التالي قدمت دراسة (Houseal , 2016) النموذج البصري للمفاهيم "conceptual visual model" كأحد الأدوات التي تساعد المعلم لدمج أبعاد تعلم المعايير وأداة تفسر وتبين التداخل بين الثلاث أبعاد وكيفية تطبيقهم داخل حجرة الصف ، كما يمكن استخدامه كطريقة تقويمية لما هو موجود من المناهج الحالية ليواكب التغيرات الحديثة وفقا لمعايير الجيل التالي ، واستخدمت دراسة (Murphy & et al,2016) الاستدلال العلاقي relational reasoning كمدخل تعليمي للمعلم لاكتساب الممارسات العلمية والهندسية والأفكار المحورية التخصصية

مثل نوعية التحدث في العلوم (Quality Talk Science (QTs مع الدليل من الأبحاث، كما قدم محاضرات لتوعية المعلم عن أربع أنواع من المنطق العلاقي (المتشابه analogy . الشاذ anomaly . المتناقض antinomy . المضاد antithesis)

وقدمت دراسة (Hanuscin & Zangori, 2016) لتنمية معرفة معلمين المرحلة الابتدائية للممارسات العلمية لأبعاد التعلم لمعايير "NGSS" ما يلي: (أ) دليلاً مفيداً للتخطيط والتصميم التعليمي (ب) محكات معيارية للطلاب والتقويم الذاتي (ج) رؤية قابلة للتطبيق للتدريس والتعلم. تؤكد نتائجنا أهمية الفرص التعاونية لإعادة التدريس لنفس الدروس.

دراسة (Concannon & Brown, 2017) استهدفت تصميم درس في ضوء معايير "NGSS" طواحين الهواء كمثال لتصميم المناهج للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجيل القادم. يوضح كيف يمكن لمعلم العلوم أن يصمم الدرس وفقاً لدائرة التعلم الخماسية متضمن السمات الأساسية للتعليم القائم على الاستقصاء وينفذ الدرس بمفاهيم مشتركة شاملة a cross-cutting lesson لتدريس مفاهيم القوة والحركة، ومبدأ برنولي..

دراسة (Tuttle & others, 2016) استهدفت معرفة تأثير أسبوعين من برنامج التطوير المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير على معارفهم وممارساتهم التدريسية. والعينة مكونة من ١١ معلماً، واستخدمت الدراسة الأساليب المختلطة خرائط المفاهيم، وخطط الدروس، والملاحظات الصفية المسجلة على شريط فيديو لقياس التغيرات المحتملة في المعرفة للمحتوى العلمي وممارستهم في الفصول الدراسية لدمج ممارسات الاستقصاء الجديدة في التدريس.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتدريب المعلمين على ممارسات العلوم والهندسة باستخدام نموذج تدريسي 5E، وتدريبهم على كيفية استخدامه لتدريس محتوى العلوم للمرحلة الابتدائية لتكامل أبعاد تعلم معايير العلوم للجيل التالي (NGSS): (الممارسات مع المفاهيم المشتركة والأفكار المحورية)؛ ويعتمد على مجموعة من الأنشطة الاستقصائية: النمذجة، الحوار الجدلي القائم على الاستدلال العلاقي، التحقيقات، استخدام الخرائط الذهنية والرسوم البيانية والأشكال البصرية ...

• الفهم العميق Deep Understanding

الفهم العميق هو نتاج التعلم الأعظم الذي يركز على انتقال المعرفة إلى مواقف جديدة لحل المشكلات مع معرفة ما ؟ كيف ؟ ولماذا ؟ ومتى تطبق هذه المعرفة ؟، وقد أطلق على الفهم العميق منذ عام ٢٠٠٦م التعلم البنائي العميق deep structured learning أو التعلم العميق deep learning أو التعلم الهرمي

hierarchical learning (Deng&Yu,2014,198)، وأخيراً التعلم الأعمق في الممارسة "Deeper Learning In Practice"؛ وهو أساس نواتج أبعاد التعلم في ضوء معايير "NGSS" الذي يركز على فهم عميق كامل للمحتوي (الأفكار الأساسية التخصصية . المفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة) وتكون في سياقات مختلفة بممارسات العلوم والهندسة . (NGSS,2013G)

والمقصود بمصطلح التعلم الأعمق في الممارسة هو: "استخدام الطلاب لمعرفتهم ومهاراتهم بالطريقة التي تعدهم للحياة الواقعية"، والذي أطلقته مؤسسة ويليام وفلورا هويلت William and Flora Hewlett Foundation، وأصبح واحد من التوجهات الرئيسة لعمل المعلمين في الولايات المتحدة في الآونة الأخيرة خاصة مع ظهور معايير العلوم للجيل التالي "NGSS"، خلال تصميمهم للتحديات والمستجدات الفكرية التي بإمكان المعلمين أن يتأكدوا عبرها من انخراط الطلاب وتحفيزهم على المثابرة، وتطوير مهاراتهم؛ وبالقدرة على الاستفادة منه في الحياة والعمل، وأن من حق كل متعلم أن يحصل على تعليم مشوق يشعره بالتحدي والفهم العميق، مما يساهم في إعدادده من أجل المتابعة بنجاح في حياته الأكاديمية والانخراط في المجتمع كمواطن فاعل. (أبو معيلق (أ)، ٢٠١٥، يونية؛ أبو معيلق، ٢٠١٥، نوفمبر ٢) (Kabaker , 2015)

فالتعلم العميق deep understanding يختلف عن التعلم السطحي surface understanding فالتعلم السطحي هو تعلم كمي Quantitative وله بعد حقيقي أو فعلي Factual (تحديد Identify - إعادة الذكر Recall - سرد Enumerate - وصف Describe تدوين في قائمة List - دمج Combine - عمل عمليات حسابية Do algorithms) ولكن التعلم العميق هو نوعي أو كيفي باستخدام المعلومات في حل المشكلات أو خلق شئ جديد وله بعدين بعد علاقي قريب Relational (المقارنة Compare - التناقض Contrast - الشرح Explain - تحليل Analyze - تفسير Interpret - ربط Relate - تطبيق Apply)، وبعد متسع Extended (الإبداع Create - النقد Criticize - التصميم Design - التنبؤ أو وضع نظرية Theorize - تعميم Generalize - الافتراض Hypothesize . التأمل Reflect.....

<https://www.polyu.edu.hk/ohe/students/files/deep.pdf>

ولذلك فالتعلم العميق هو ناتج العمليات الايجابية لتعلم قائم على المعنى "Meaningful Meaning" وهو يتطلب معرفة سابقة مناسبة، ومهام تعلم ذات معنى، واستخدام مستوى مرتفع من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ليساعد على تنمية العقلية النامية ويؤدي إلى النجاح والتفوق، وعلى المعلمين أنفسهم

أن يتبنوا العقلية النامية، ليس فقط في تدريسهم لطلابهم، ولكن أيضا في تطورهم المهني (Chin&Brown,2000,109-110) (أبو معيلق، ٢٠١٦) .

ويحتاج الفهم العميق إلى قاعدة ثرية من المعرفة ويمكننا أن نبدأ في تنمية الفهم العميق في سن مبكر بالعمل الحقيقي "real work" للتعلم وتطوير عادات العقل التي تسمح بفهم أعمق، فالفهم العميق مرّن ومفيد في حل مشكلات واقعية ويؤدي إلى العمل الإبداعي، وهو ليس نقطة النهاية بل يثير ويشجع النمو المستمر والرغبة في معرفة المزيد؛ ويمكن تنميته من خلال تعزيز التعلم النشط والإنتاج الإبداعي، ودمج جوانب الإدراك بتنوع طرق ووسائل المعرفة (كلمة والصوت والصورة، لفترة)، واستكشاف القضايا المعقدة، وإعطاء الطلاب الفرصة للمناقشة والجدل، وحل تعاوني للمشكلة، والتأكيد على تقييم التغيرات في فهم الطالب بدلا من التركيز على محتوى الاكتساب، وهيكل البيئة التعليمية للسماح لاستكشاف أعمق الأفكار، وإتاحة الفرصة للرقابة العامة والتغذية الراجعة من ناتج التعلم، والأفكار، والأداءات (sherry, 2010)

ووفقا لعلوم المعرفة "Cognitive Sciences" مصطلح الفهم العميق "deep understanding" عموما يشير إلى كيفية تمثيل Represented المفاهيم في عقل الطلاب، والأكثر أهمية كيف تكون هذه المفاهيم مرتبطة مع بعضها البعض، والتمثيلات عموما تقدم في شكل صور تخيلية Images (أحيانا أصوات أو روائع..) في الحالات البسيطة وأشكال بنماذج لمواقف أكثر تجريد، فالفهم العميق يعني أن المفاهيم جيدة التمثيل والارتباط . (3, Zirbel,2006)

وحددت دراسة (Chin&Brown,2000,109) التعلم للفهم العميق في خمسة أبعاد يمكن من خلالها تحقيقه وقياسه وهي:

❖ التفكير التوليدي *Generative Thinking* زيادة قدرة المتعلم على توليد الأسئلة، وتوليد الأفكار، وتوليد الصور الذهنية، وتوليد الخرائط الذهنية، وتوليد الخيالات الذهنية، وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليدها معا وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة في صورة معان أو أفكار وإضافتها إلى المعلومات السابقة، ويتضمن هذا التفكير كذلك عمليات تنظيم وتحليل وربط الأجزاء ببعضها حتى تشكل في النهاية بناء معرفيا جديدا. ويتضمن المهارات الآتية :

✓ الطلاقة (لفظية - شكلية - فكرية - تعبيرية - طلاقة ترابطية أو طلاقة التداعي)

✓ وضع فرضيات وإيجاد الافتراضات

✓ التنبؤ في ضوء المعطيات

✓ التعرف على الأخطاء والمغالطات

✓ المرونة

✓ الحساسية للمشكلات

✓ النقد

« طبيعة التفسيرات *Nature of Explanation* فهي أحد نواتج التعلم العميق ، والتفسيرات هي نشاط إنساني يقوم فيه الناس باستخدام النظريات العلمية والنماذج لتوضيح الأشياء والأفكار والأحداث والأنظمة والعمليات والظواهر ، وتتوقف عملية بناء وفهم التفسيرات على المحتوى العلمي الواسع لدى القائمين بالتفسير. وللتفسيرات أنواع : تفسيرات استيضاحية *Interpretive explanation* - تفسيرات افتراضية *Justificatory explanation* - تفسيرات سببية *Causal explanation* - تفسيرات استنباطية منطقية *Deductive* - *nomological explanation* - تفسيرات إحصائية *Statistical explanation* - تفسيرات وظيفية *functional explanation* - تفسيرات موحدة *explanatory* - *Unidication* عالمياً - تفسيرات نفعية *Progmatic explanation* - تفسيرات تاريخية *Narrative explanation*

« طرح الأسئلة *Asking Question* تشكل الأسئلة حافزاً للتفكير حول فكرة ما ، ومن ثم تسمح للتلميذ برؤية الفكرة من زوايا متعددة والإحاطة بجوانبها كافة وهذا يتطلب من المتعلم القيام بتوليد مجموعة من الأسئلة من السؤال الواحد ، وتمتد التساؤلات لتخرج من حيز فكرة محددة لترتبط بين عدة أفكار وكذلك فإن للتساؤلات دوراً كبيراً في الاستكشاف

« أنشطة ما وراء المعرفة *Metacognitive Activities* حيث تعتمد هذه الأنشطة على تنظيم التلاميذ لتفكيرهم في أثناء التعلم ، وتقييم أدائهم لمراقبة فهمهم بأنفسهم فيكونون على وعي بنمط تفكيرهم وطريقة وعمليات تعلمهم ، كذلك يراقب التلاميذ مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها بعد تعلمهم ، ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم لتحقيق هذه الأهداف مع وجود إمكانية لتعديلها .

« مداخل إتمام المهمة *Approach to Task* يقصد بإتمام المهمة أن يكون التلميذ أكثر مثابرة من إتباع الفكرة مع بعض الاهتمام والمساندة قبل أن ينتقل إلى فكرة أخرى .

وقد استفادت العديد من الدراسات (لطف الله، ٢٠٠٦ ؛ حسن، ٢٠٠٨ ؛ خليل، ٢٠٠٨، ٧٢ ؛ أحمد، ٢٠١٢، ١٦٩ ؛ هاني والدمرداش، ٢٠١٥، ٩٧ - ٩٨) في قياس أربع أبعاد من أبعاد الفهم العميق من التحديد السابق وهم: التفكير التوليدي ، اتخاذ القرار ، طبيعة التفسيرات ، وطرح الأسئلة .

كما حدد (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٢٨٥-٣١٤) مظاهر الفهم العميق في مظاهر ست تتمثل في:

الشرح Explanation -التفسير Interpretation - التطبيق Application - المنظور Perspective - التعاطف Empathy - معرفة الذات Self - Knowledge.

واستفادت بعض الدراسات من التحديد السابق لمظاهر الفهم العميق بقياس أربع أبعاد منها : الشرح والتوضيح ، والتفسير ، والتطبيق ، واتخاذ المنظور. (أبو رية و السرجاني، ٢٠١٥ ؛ العتيبي ، ٢٠١٦، ١٢) .

ودراسة (Zirbel, 2006) قامت بتعزيز الفهم العميق باستخدام أسئلة الطلاب عن المعرفة المفاهيمية الكامنة Inherent Conceptual Knowledge تجاه كيف يعمل العالم .

وحددت دراسة (الجهوري، ٢٠١٢، ١٨، ١٩) الفهم العميق بأنه: " قدرة الطالب على القيام بطرح تساؤلات عميقة أثناء التعلم، وإعطاء الترجمات والتفسيرات والاستنتاجات المناسبة "

- وحددت دراسة (Kuhn& Other,2017) مهارات الفهم العميق في ما يلي :
- ◀◀ مهارات تصميم التجارب والتحكم في المتغيرات .
- ◀◀ اتساع مهارات تصميم التجارب والتحكم في المتغيرات إلى المحتوى الجديد .
- ◀◀ تمديد التحليل السببي متعدد المتغيرات والتنبؤ بمهارات المحتوى الجديد .
- ◀◀ إجراء وفهم الحجج كممارسة .

وللوصول لفهم عميق يتطلب من المعلم ما يلي (Boss,2015) (أبو معيلق، ٢٠١٥، ٢٠١٥): إعطاء الطلاب فرصة أوسع للاختيار والتعبير عن ذاتهم في تعلمهم ، وربط أهداف التعلم مع المواقف في الحياة الواقعية ، والاستقصاء العميق (والنابع من توليد الطلاب للأسئلة)، والخروج بمنتج أصيل (الدعوة للتشريع)، والتعلم من مصادر الخبراء ، والخروج للحيز العام لنقل التعلم إلى العالم خارج غرفة الصف .

كما يتحقق الفهم العميق بتعلم الطلاب الأعماق في كل الصفوف من خلال تيسير معلم متمرس في فن التفكير مع بيئة مصاغة بعناية ، وذلك بخمس تحولات ثقافية للتطور المهني : (أبو معيلق، ٢٠١٥ أغسطس) (Garcia , 2015)

- ◀◀ الانخراط في تطور مهني قائم على الاستقصاء Engage in Inquiry-Based
- ◀◀ Professional Development / أي يتعلم المعلم التفكير بعمق ليتمكن من تصميم دروس تتميز بالمرونة والإبداع .

« بناء جماعة صفية قائمة على ثقافة الاستقصاء *Formulate a Classroom Community of Inquiry* بما يتضمنه ذلك من احترام لأفكار الآخرين ومشاركة أفكارهم الخاصة بحرية ، عدم الرهبة من الوقوع في أخطاء .

« البدء ببساطة وتدريب العقول يوميا *Start Simply and Exercise the Brain Daily* / تعلم كيفية بناء مهارات التفكير اللازمة للفهم العميق وتطورها مع الوقت ويتطلب ممارسة وافية.

« بناء تعلم معاصر (ذا صلة) *Make Learning Relevant* / بتطوير طرق إبداعية للتفكير في المعلومات، ومن ثم تتطور قدرتهم على بناء العلاقات والتفكير خارج الصندوق.

« توظيف المصادر التقنية *Integrate Technological Resources* / تويتر، المحادثات الجماعية والمدونات والعديد من الأدوات والمصادر الأخرى التي توسع من نطاق النقاش وتثريه، وتتيح فرصة للتفكير الممتد.

كما أن للتعلم العميق ثلاث مستويات لا بد أن تستهدف في برامج التنمية المهنية لتعميق شامل للعملية التعليمية عند المعلمين ومن ثم وصول تلاميذهم لفهم عميق هي : تعميق المقرر بمحتواه . تعميق المعرفة بتنمية مهاراته في مجال اكتساب المعرفة وتوظيفها - تعميق الأسلوب وطريقة التدريس؛ وهو ما يعني قطعاً الوصول لادوار مغايرة للمعلم (أبو معيلق، ٢٠١٥ نوفمبر ١ ؛ أبو معيلق، ٢٠١٥ نوفمبر ٢)

فيجب على المعلم التركيز على ست مهارات أساسية حتى يتأكد من قيادته لعملية تعلم بفهم عميق هي: إتقان المحتوى الأكاديمي؛ التفكير النقدي وحل المشكلات المعقدة؛ العمل التعاوني في مجموعات؛ التواصل بفاعلية؛ التركيز على التوجه ذاتياً ودمج التغذية الراجعة بتعلم كيف يتعلم "Learn How to Learn" . (أبو معيلق، ٢٠١٥ نوفمبر ٢) (Kabaker , 2015)

مما سبق يتبين ما يلي :

« أن مظاهر الفهم العميق تتضمن أبعاد معرفية وعقلية ووجدانية. وقد ركزت أغلب الدراسات على قياس الجوانب العقلية للفهم العميق. وبعض الدراسات قاست أبعاد الفهم العميق في محتوى الدراسة والبعض قاس الأبعاد كمهارات عامة .

« الغاية من الفهم العميق هو توظيف المعرفة في حياة المتعلم المستقبلية والمهنية وهو ما تسعى إلى تحقيقه معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" بأبعاده الثلاثة .

« لكي يحدث تحسن لمظاهر الفهم يجب على المعلم أن يمتلك من المهارات التي توفر للمتعليم المهام العقلية المختلفة لاستدعاء المعرفة السابقة واستخدام

جميع مهاراته العقلية والمعرفية والوجدانية ويتم تدريب المعلم على ذلك من خلال أبعاد تعلم معايير "NGSS" للوصول بالمعلم إلى فهم عميق بهذه الأبعاد لينتقل أثر التدريب عليها لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المواقف الواقعية التدريسية بالفصل

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الفهم العميق وهو: المهارات التي تعبر عن فهم معلم المرحلة الابتدائية العميق لمحتوى البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" إلى تقاس بالاختبار المعد لذلك في بعدين:

« بعد الفهم العلاقي *Relational* المتمثل في: تطبيق المعرفة - وإعطاء تفسيرات.

« وبعد الفهم الممتد *Extended* المتمثل في: التفكير التوليدي بأبعاده (الطلاقة الفكرية - المرونة - وضع الفرضيات - التنبؤ في المعطيات) - وطرح الأسئلة المتشعبة - والقدرة على اتخاذ القرار.

• مهارات الاستقصاء العلمي *Scientific Inquiry Skills*

مصطلح الاستقصاء *Inquiry* يعبر عن اكتساب والحصول على المعلومات من خلال التحقيق *investigation* في أسئلة مطروحة عن ظواهر معرفتها. وبنظرة متسعة فهو يتضمن التحقيق لفحص المشكلة، العثور على الحقيقة أو المعرفة التي تتطلب التفكير الناقد، إبداء الملاحظات، طرح الأسئلة، والقيام بتجارب والوصول لاستنتاجات، والتفكير بشكل إبداعي واستخدام الحدس. فالاستقصاء أيضا يعني فهم خصائص العلم بالتجريب العلمي (Shamsudin & et al, 2013, 584)

وبناء على ما ورد في رؤية معايير "NGSS" فمهارات الاستقصاء العلمي تفعيل متقن لتدريس علوم مبني على الاستقصاء *inquiry-based instruction* محوره الطالب لاكتشاف المفاهيم والأفكار والظواهر قبل شرح المعلم أو الطلاب الآخرين؛ ضمن هذا التعريف الطلاب ينغمسوا في واحدة أو أكثر من ممارسات العلوم عند دراسة مفهوم أو أكثر من مفاهيم العلوم فالجديد في المعايير أن الهدف البحث عن الكفاءة وناتج التعلم: بأن يكتشف الطالب الفكرة قبل أن تشرح له، ضد تأييد الشرح مع الأنشطة أو استخدام المعلم بعد تقديم الحقيقة وهو المنتشر في الفصول وأدلة المناهج والتي تعيق ممارسات العلوم. (Marshall & et al, 2016, 3)

فالاستقصاء في العلوم له تعريفات عديدة تتوقف على السياق الذي يستخدم فيه فهناك ثلاث استخدامات للاستقصاء هي: الاستقصاء العلمي *scientific*

inquiry وهي طرق العلماء المتنوعة لفحص العالم الطبيعي واقتراح تفسيرات مدعومة بالأدلة من العالم الطبيعي ، تعلم الاستقصاء inquiry learning هو عمليات تعلم التي يندمج فيها الطلاب أثناء الاستقصاء كطرح أسئلة ، طرح التفسيرات، اختبار التفسيرات ،وتوصيل التفسيرات للآخرين...، والتدريس الاستقصائي inquiry teaching كيف يدرسون المعلمين بالاستقصاء بتوجيه الطلاب من خلال عملية الاستقصاء للإجابة عن أسئلة المعلم أو الأسئلة التي نبعت من ملاحظاتهم الخاصة ؛ ومن أجل مساعدة المعلمين بنجاح لدمج هذه الجوانب الثلاثة للاستقصاء في فصول العلوم ، حدد المجلس الوطني للبحوث بأمريكا خمس سمات أساسية لتحقيق الاستقصاء الفعال في دروس العلوم ، ولا بد من تكامل هذه الأبعاد الخمس في أنشطة تعلم العلوم ؛ وهي (NRC,2000,25) :

« تشجيع المتعلمين للانغماس في صياغة الأسئلة الموجه علمياً لتحديد المشكلة.
« إعطاء للمتعلمين الأولوية لجمع الأدلة التي تتيح لهم تنمية وتقييم التفسيرات التي تعالج الأسئلة الموجهة علمياً. أي التوصل لتفسيرات من الأدلة

« صياغة المتعلمين واقتراح تفسيرات من الأدلة لمعالجة الأسئلة الموجهة علمياً .
« تقييم المتعلمين لتفسيراتهم في ضوء تفسيرات بديلة، للتوصل للفهم العلمي.
« التواصل ونقل التفسيرات للتحقق من التفسيرات المقترحة.

وفي ضوء ذلك قامت دراسة (Lewis,2012) بتحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث لمعرفة مدى تضمينه للخمس ملامح رئيسية للاستقصاء العلمي .

كما أكدت دراسة (Orlich & Others,2010,288) بأن هناك ثلاث جوانب للتفكير الاستقصائي هي المعرفة والمهارات والاتجاهات ؛ ومن المهارات الأساسية في التفكير : إدراك وجود مشكلة أو قضية - القدرة على جمع المعلومات ذات الصلة - الكفاءة في تنظيم البيانات - تحليل أنماط البيانات، والاستدلالات، ومصادر الأخطاء - وتبادل النتائج

وحددت دراسة (أبو عودة، ٢٠١٢) مهارات الاستقصاء العلمي بأنها المهارات العقلية والأدائية المتمثلة في: الملاحظة. الرسم. التصنيف. المقارنة. الاستنتاج. التفسير. التجريب ، واستخدم الباحث أداتين لقياس مهارات الاستقصاء العلمي: اختبار لقياس الجانب العقلي للمهارات ، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي .

حددت دراسة (عاشور، ٢٠١٢) مهارات الاستقصاء العلمي في ثمان مهارات : القياس. المقارنة. التنبؤ. ضبط المتغيرات. التعريف الإجرائي. تفسير البيانات . فرض الفرضيات. التجريب ، واستخدم الباحث مقياس جاهز لذلك .

وعرفت دراسة (نصر، ٢٠١٢) الاستقصاء العلمي بأنه مجموعة من المعارف والمهارات البحثية والتطبيقية المتمثل في ثلاث مستويات (الاستيعاب المفاهيمي - الفحص العلمي . الاستدلال التطبيقي) واستخدمت لذلك اختبار اختيار من متعدد يقيس مهارات الاستقصاء في محتوى البرنامج لدى معلمي العلوم قبل الخدمة .

وقد حددته دراسة (أبو شحادة، ٢٠١٦) بمصطلح التفكير الاستقصائي كنمط من أنماط التفكير العلمي تمارس فيه مهارات عقلية من ملاحظة وتفسير وتصنيف وتحديد المشكلة وصياغة الفروض واختبار صحة الفروض والاتصال والتعريف الإجرائي والتجريب واستخدام الأرقام .

عرفت دراسة (الركابات، ٢٠١٦) مهارات الاستقصاء بأنها هي عمليات عقلية يقوم المتعلم من خلالها بتنظيم معلوماته السابقة وخبراته المكتسبة من أجل الوصول إلى معرفه جديدة لم يكن يعلمها من قبل ويتوفر البيئة المناسبة للتحري والنقصي وهي المهارت التي يسعى البرنامج لان تكون موجودة عند معلمي العلوم. واستخدمت الدراسة استبانة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي لقياس كل معلم على مدى استخدامه للمهارات الاستقصائية وتطبيقها على المحتوى .

مما سبق يتبين أن الدراسات اختلفت في تعريف وأبعاد والأدوات التي استخدمتها لقياس مهارات الاستقصاء ، فالبعض عرفها بأنها مهارات عقلية والبعض عرفها بأنها مهارات أدائية والبعض عرفها بأنها مهارات عقلية وأدائية ؛ والبعض استخدم اختبارات ، والبعض استخدم مقاييس، والبعض استخدم بطاقة ملاحظة ، وهناك دراسات استخدمت أداتين اختبار للجانب العقلي وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائي.

وقد استخدمت الدراسة الحالية اختبار لقياس الملامح الأساسية لمهارات الاستقصاء العلمي لمعلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) بعد دراسة البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" والتي أكد عليها المركز الوطني للبحوث (NRC, 2000) وأكدت عليها الممارسات العلمية لمعايير "NGSS" هي : طرح أسئلة لتحديد المشكلة - جمع الأدلة من مصادرها - اقتراح تفسيرات من الأدلة . تقويم التفسيرات . نقل النتائج والتفسيرات

• الجدل العلمي Scientific Argumentation

الجدل dialectic مصطلح يوناني يعني أصلاً فن الحوار أو النقاش ، ومهارات الجدل العلمي من المهارات المهمة لنجاح الطلبة في المدرسة وما بعد المدرسة وهامة لتكامل الأفكار ، وتساعد على تحديد وتقويم الإدعاءات ؛ وزاد الاهتمام بالجدل العلمي بعد ظهور معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، فالهدف من

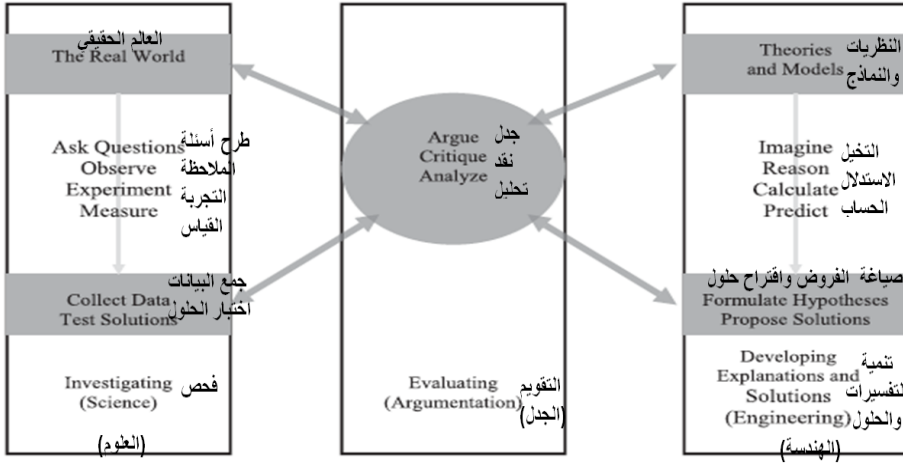
الجدل العلمي أن يصبح الطالب قادر على أن يستخدم المهارات العلمية لكل التحديات التي تواجهه يوميا ، وينمو عنده طرق علمية دفاعية تساعده على إقناع الآخرين ، وهو جانب أساسي للثقافة العلمية لجميع المواطنين ، ومهارة من المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين وبناء على ذلك أصبح الجدل العلمي هدف من أهداف تدريس العلوم وهو يحتاج إلى التنمية والاهتمام به من قبل المعلم (Frey & Others, 2015, 1-2)

فالحجة والنقاش شائعة في العلوم ، ولكنها غائبة تقريبا من تعليم العلوم ويرجع ذلك إلى أن هناك ضعفا كبيرا في الممارسة التربوية المعاصرة بالرغم من أهمية الجدل العلمي لأنه يلعب دورا محوريا في تعليم وتعلم العلوم، وهو أمر ضروري لليقظة المعرفية ، والانخراط في الخطاب التعاوني والحجج وسيلة لتعزيز التفكير النقدي critical thinking لدى الطلاب، والتأملي reflection ، وتقييم الأدلة evaluation of evidence ، وتنمية الفهم العميق ومهارات الطلاب وقدراتهم مع المنطق العلمي ليكونوا مواطنين مستنيرين ، فالهدف من العلم هو إنتاج معرفة جديدة من العالم الطبيعي، ولتحقيق ذلك نحتاج إلى اثنين من الممارسات هي الحجة argument والنقد critique (Osborne, . 2010, 463 ; Hefter & Others, 2014, 931 ; Bathgate & Others, 2015 ; Henderson & Others, 2015)

كما يعتبر الجدل العلمي عملية أساسية مرتبط بتوقعات الأداء الناتجة من تفعيل ممارسات العلم والهندسة لربط المفاهيم المشتركة ضمن الأفكار المحورية في معايير العلوم للجيل التالي فالتقويم المتمثل في الجدل والنقد والتحليل يكون بمثابة ممارسة شائعة بين العلوم والهندسة وذلك بالفحص في العالم الحقيقي في العلوم من خلال طرح الأسئلة ، والملاحظة ، والتجربة ، والقياس لجمع البيانات واختبار الحلول ؛ والوصول لتفسيرات وحلول من خلال النظريات والنماذج في الهندسة بالتخيل والاستدلال واستخدام الرياضيات والتنبؤ لصياغة الفروض واقتراح الحلول كما يوضحه الشكل (٢) : (Grooms et al, 2015, 45 - 46)

واختلفت الدراسات في تحديد مكونات الجدل العلمي فقد حددت دراسة (Hefter & Others, 2014, 931) مهارات الجدل argumentation skills في ثلاث مكونات هي :

« مهارة المعرفة التقييمية evaluative knowledge : هي معرفة كيفية تقييم الحجج العلمية مع الخطوات الأساسية للإدراك والتمييز بين الأدلة evidence والأدلة الزائفة pseudoevidence



شكل (٢) : يوضح علاقة مهارات الجدل بعملية التقويم للممارسات العلمية والهندسية

« مهارة المعرفة التوليدية *generative Knowledge* تركز على النقيض على كيفية توليد عناصر جدلية مضادة *counterarguments* أو نقض *rebuttals* « مهارة جودة الجدل *argument quality* تشير إلى اتخاذ موقف خاص مبني على جميع مكونات نموذج الحجج : نظرية *theory*، الأدلة الحقيقية *genuine evidence*، والنظرية البديلة *alternative theory*، والمضادة *counterargument*، والرد *rebuttal*، والتوليف *synthesis*.

وتتكون هذه المعرفة بالخطوات الحاسمة الأربعة التالية:
(Hefter&Others,2014,931)

« الخطوة الأولى / هي دعم النظرية مع حجج قوية. وتستند الحجج القوية إلى أدلة حقيقية *genuine evidence* ذات صلة (مثل النتائج التجريبية) وليست زائفة *pseudoevidence* (يكتسبها الشخص من خبرات الحياة)؛ وإن التمييز بين النظرية والأدلة، وكذلك بين الأدلة الحقيقية والكاذبة، هو جانب هام من مهارات الحجة

« الخطوة الثانية/ في عملية الحجج الموصوفة نموذج حجة قادم مع النظرية البديلة *alternative theory* - سواء من العقل الخاص أو من خلال مصادر خارجية - وهذا هو مدعومة أيضا ببعض الأدلة

« الخطوة الثالثة/ هي تحويل منظور من خلال توليد الذات كجدل معكوس ضد موقف المرء. هذا الجدل المعكوس *counterargument* يجيب على السؤال، "ما الذي يمكن أن يقوله شخص آخر يختلف عن موقعي؟" الطعن يقوي موقف المرء

« الخطوة الرابعة/ تركيب *synthesis* التي تقوم على تقييم دقيق لقوة كل الحجج المعطاة *arguments* والمضادة *counterarguments*

كما حددت دراسة (عفيفي، ٢٠١٥) مهارات الجدل العلمي في ثلاثة مهارات رئيسية هي:

« تقديم الإدعاء *Claim* : ويتمثل في التنبؤات والافتراضات والإجابات عن الأسئلة مفتوحة النهاية

« تقديم الدليل *Evidence* : ويتمثل في البيانات التي تدعم الإدعاء مثل الرسوم البيانية - النصوص - النتائج من التجارب، - الخرائط - الأشكال - الصور - الجداول

« تقديم التبرير *Justification* : وهو عملية الربط بين الإدعاء والدليل مثل تقديم الأسباب، والتأويلات وتقديم التفسيرات.

وحددت دراسة (Frey& Others,2015) ست محاور للجدل العلمي:

« القدرة التلميذ على التمييز بين الادعاء *claim* ، والحقيقة *fact* ، الرأي *opinion* ، البيانات *data*

✓ فالإدعاء *claim* : جملة أو عبارة عن العالم الطبيعي ، مبنية على ملاحظة علمية ، الغرض منها إقناع شخص آخر ، وهو في الغالب يصف علاقة بين متغيرين أو أكثر . مثال: نقص النوم يؤدي إلى السمنة عند الشباب .
✓ الحقيقة *fact*: شئ يمكن ملاحظته فهي الواقع . مثال : بعد الأرض عن الشمس ٩٣,٠٠٠,٠٠٠ ميل .

✓ الرأي *opinion*: اعتقاد أو رؤية الشخص ربما تعتمد على حقيقة وربما لا تعتمد على حقيقة للحكم على شئ معين . مثال: قال ناظر المدرسة : أن كثرة الامتحانات تزعج التلاميذ.

✓ البيانات *data*: ملاحظة حدث أو شئ قد يكون وعي أو كمي وتعبير عنها بكلمات أو أرقام. مثال : في دراسة بينت أن التلاميذ اللذين لديهم سمنة عدد ساعات نومهم قليلة عن المراهقين الآخرين في ساعات الليل

« محددات الإدعاء *qualifier* : وهي كلمة مهمة أو جملة قصيرة تستخدم في الادعاء *claim* لتضييق الإدعاء . والكلمة أو المرحلة تزيد أو تنقص المحدد أو الكمية للفكرة أو الشئ . مثل : كل، بعض، في الغالب ، عادة ، نوع من.... مثال : الاحتكاك غالبا قوة عكسية.

« تحديد الإدعاء *claim* : تحديد هل هو إدعاء أم لا

« تحديد المبرر أو السبب الذي يبنى عليه الجدل العلمي أما السلطة *authority* أو المنطق *logic* أو نظرية *theory* (المغزى من الجدل العلمي هل قائم على السلطة أم المنطق أم نظرية ؟)

✓ السلطة : مصدر موثوق للمعلومات نتيجة لخبرتهم (الإدعاء يدعم بالسلطة) . مثال : الإفطار الجيد محتمل أن يؤدي إلى زيادة القدرة على التركيز لأن الرابطة الطبية الأمريكية أكدت ذلك

✓ المنطق : مجموعة من القواعد المنطقية التي تؤدي إلى نتائج صحيحة .مثال : الملح الكثير يؤدي إلى زيادة الضغط لأن اللذين يتناولوا المخللات عندهم ضغط عال عن اللذين يتناولوا ملح قليل بالرغم من الوزن والسمنة .
✓ نظرية : تعميمات تعبر عن ظاهرة طبيعية . مثال : قاع البحار ينتشر ويتوسع فيؤدي إلى تحريك القارات أعتقد في ذلك لأنه إذا تمدد قاع البحر ينتج عن ذلك مواد تحرك الكتلة الكبيرة للقارة بهذا الشكل

❖ رفض الإدعاء *Rebuttal* بأنه خطأ أو حجة مضادة *Counter-Argument*
✓ رفض الادعاء *Rebuttal* جملة تعبر عن إدعاء خطأ مبني على أدلة وتفكير استدلالي .

✓ مثال : نقص النوم يؤدي للسمنة الرد أعتقد أن العلاقة بسيطة بين النوم والسمنة (أي رفض العلاقة)

✓ ضد الادعاء أو الجدل المضاد *Counter-Argument* إدعاء بديل قائم على الاستدلال لا يتفق مع الإدعاء الأول . مثال : النوم القليل يؤدي للسمنة الإدعاء المضاد :السمنة هي التي تؤدي للنوم

❖ جودة الاستدلال *Quality of Reasoning* : هي الدرجة التي تدعم الأدلة والاستدلال الادعاء ، والاستدلال هو سلسلة من الأفكار أو البيانات ذات الصلة بعضها ببعض . كل سلسلة من الاستدلال تنتهي بنتيجة أو استنتاج . مع الاستدلال الجيد "الروابط" في السلسلة تدعم النتيجة أو الاستنتاج . ويمكن أن يستند الاستدلال على السلطة أو المنطق أو النظرية .

مثال /سلسلة جيدة أو قوية من الاستدلال : لقد رببت العديد من الأسماك خلال فترة زمنية كبيرة . في كل مرة أنسى إطعامهم لمدة أسبوعين كانت الأسماك تموت . ولذلك أن أسماك الزينة تحتاج إلى الغذاء للعيش .

مثال /سلسلة سيئة أو ضعيفة من المنطق: وجد الباحثون أن إعطاء الفئران جرعة مضاعفة من الدواء يمكن علاج شكل من أشكال سرطان العظام . وشملت الدراسة ٨٧١ من الفئران . لذلك ، فإن مثل هذه المعالجة تصلح للبشر .

وصنفت دراسة (Kuhn&Other,2017,241-242) مهارات الجدل العلمي إلى أربع مهارات:

- ❖ بناء مطالبات للتحقق والبحث. *Constructing claims for investigation*
- ❖ بناء حجة مضادة *Constructing a counterargument* ..
- ❖ تقييم قوة الدليل وعلاقته بالإدعاء *Assessing evidence strength in relation to a claim*
- ❖ إدراك والاعتراف بالإدعاءات المتعارضة *Recognizing and reconciling contrasting claims*

ومع زيادة الاهتمام في ضوء معايير "NGSS" بالجدل العلمي باعتباره نشاط أساسي لتطوير وإثراء المعرفة العلمية ، اهتمت دراسة (McNeill&others,2016) بقياس المعرفة البيداغوجية تجاه الجدل لمعلمي المرحلة المتوسطة ، وتوصلت الدراسة إلى حصر تصورات المعلمين (PCK) في محورين :

« جدل زائف تجاه الفهم السطحي لخصائص البنية المكونة لجودة الأهداف ، والتفاعلات الحوارية للطلاب ، وأيضا استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تتماشى مع احتياجات الطلاب.

« التركيز على الجدل الحواري من حيث نوعية تفاعلات الطلاب لبناء ونقد إدعاء بعضهم لبعض ، بدلا من استخدام أسلوب الإقناع لما يصعب ملاحظته. وأوصت الدراسة بضرورة تنمية معرفة المعلمين التربوية (PCK) الخاص بالجدل في سياقات الواقع للفصول الدراسية (مثل المقالات القصيرة، كتابة الطالب، والفيديو)؛ وأيضا تنشيط استخدام معرفة المعلمين المرتبطة بالتجارب المتميزة السابقة ؛ مع تسليط الضوء على أمثلة لجدل الطالب وتقديم تفاصيل كافية لعنصر التقييم.

وهناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات الجدل العلمي لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة كدراسة دراسة (عيسى وعلي، ٢٠١٤) التي استهدفت تنمية التفكير الجدلي لدى الطالبة المعلمة باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي الحوار السقراطي وحوض السمك ، واستخدمت اختبار يقيس مهارات التفكير الجدلي وهي : تحليل المجادلات ، وتحديد السبب والنتيجة ، والتحقق من التناسق بين الأدلة والبراهين ، التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة .

ودراسة (Vieira& Others,2015) استخدمت النشاط المبني على التحكيم والحجج للمعلمين قبل الخدمة لمساعدتهم على تطوير معارفهم البيداغوجية التربوية وقدراتهم على الجدل في مقرر طرق تدريس الفيزياء .

ودراسة (Grooms & et al, 2015) التي استهدفت تقديم نموذج للمعلمين وهو الاستقصاء القائم على الحجة Argument-Driven Inquiry لتشجيع الطلاب على الجدل العلمي من شأنه أن يسمح لهم ببناء أنشطتهم المختبرية مع التأكيد أيضا على الأفكار الأساسية التخصصية للعلوم والمفاهيم المشتركة للعلم . وحددت الممارسات المهمة للجدل العلمي ما يلي : تقويم الإدعاء والدليل والاستدلال ، بناء جدل مبني على دليل إنشاء وتقديم الحجج باستخدام الأدلة ، تقويم صحة وثبات الإدعاء ، تحليل البيانات لدعم الادعاء ، تقويم الأدلة ، جعل الدفاع عن المطالبة مبني على الدليل ، تقويم الأدلة الداعمة للادعاء ، استخدام التمثيلات الرياضية لدعم الادعاء .

ودراسة (الخطيب، ٢٠١٦) التي استهدفت تنمية مهارات الجدل العلمي لدى الطالبة المعلمة باستخدام إستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة ، واستخدمت اختبار يقيس ما يلي : قدرة الطالبة المعلمة على التفرقة بين الادعاء، والبيانات، والحقيقة، والرأي فيما يقدم من معلومات واستخدام المحددات، والتعرف على الادعاءات المقدمة إليها، ومعرفة مدى الثقة في المعلومات، وتحديد الرفض والجدل المضاد والتفرقة بين الادعاء القوى والادعاء الضعيف.

ودراسة (çinici,2016) استخدمت الجدل الاجتماعي العلمي في تعليم المعلمين قبل الخدمة لبناء المعرفة لديهم من خلال برنامج قائم على حجج ، يعطي المعلمين قبل الخدمة فرصة للنظر ومناقشة وبناء قرارات مشتركة لإدراك مخاطر للكائنات المعدلة وراثيا .

وهناك دراسات اهتمت بمعرفة العلاقة بين مهارات الجدل العلمي لمعلمين العلوم قبل الخدمة وبعض المتغيرات الأخرى كدراسة (Song& Ferretti, 2013) التي توصلت إلى أن التدريس بإستراتيجية تشمل المعايير الحرجة للحجج تزيد من حساسية طلاب الجامعات لوجهات نظر بديلة ، ودراسة (Cetin , 2014 et al) التي استهدفت دراسة العلاقة المحتملة بين جدل معلمي علوم قبل الخدمة للقضايا المتعلقة بالاستنساخ الجيني ومعرفتهم السابقة ، وكشفت النتائج أنه لا توجد علاقة كبيرة بين نوعية الحجة الاجتماعية والعلمية للمعلمين قبل الخدمة ومعرفة المحتوى في مجال الاستنساخ ، وتوصلت دراسة (Yang & Others,2015) إلى أن تنمية الجدل العلمي من خلال الحجج في مجموعات أفضل من الحجج الفردية وأن المعرفة المسبقة لها تأثير على تنمية الجدل والاستقصاء العلمي .

مما سبق يتبين أهمية تنمية الجدل لدى المعلمين أثناء الإعداد وأثناء الخدمة وخاصة مع توجهات معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، واختلفت الدراسات في تحديد أبعاد الجدل العلمي واستفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات التي حددت مهارات الجدل العلمي.

وقد استخدمت الدراسة الحالية اختبار لقياس خمس ملامح أو قدرات أساسية للجدل العلمي لمعلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) بعد دراسة البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، حيث اتفقت الباحثة مع دراسة (Frey& Others,2015) التي حددت ست قدرات للجدل ولكن دمجت الباحثة بين قدرتين هما / القدرة الثالثة: تحديد الادعاء مع القدرة الأولى : التمييز بين الادعاء وبين الحقيقة والرأي والبيانات ، وبذلك أصبح

الاختبار يقيس خمس ملامح أو قدرات أساسية للجدل العلمي بدلا من ست وهم :

- ◀ تحديد الادعاء والتمييز بينه وبين الحقيقة والرأي والبيانات.
- ◀ القدرة على تحديد المحددات في الادعاء .
- ◀ التمييز بين السلطة أو المنطق أو نظرية، كاستدلال محتمل في دعم الادعاء.
- ◀ التمييز بين رفض الادعاء أو إدعاء مضاد .
- ◀ جودة الاستدلال.

• إجراءات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

• أولا : إعداد البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث : "ما صورة البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ؟" تم إتباع الخطوات الآتية:

• تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي في ضوء :

- ◀ أهداف برامج التطوير المهني للمعلمين بمصر: تهدف برامج التطوير المهني للمعلمين لرفع إنتاجية المعلم أثناء الخدمة بتحقيق ما يلي :
- ✓ إزالة الصعوبات التي تواجه المعلمين .
- ✓ مساعدة المعلمين في المدارس على معرفة الجديد والمفيد في مجال تخصصاتهم.
- ✓ استمرارية التطوير والتحسين وتعزيز للمعلمين في المدارس وطرق تدريبهم لمواجهة مقتضيات العصر.
- ✓ تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- ✓ تمكينهم من تحقيق تربية ناجحة لتلاميذهم.
- ◀ متطلبات التنمية المهنية لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS"

(NGSS Lead States, 2013 ; Reiser, 2013 ; Hanuscin& Zangor,2016 ; Lewis,&Others,2016)

وهي تزويد معلم الصف بالمعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بتدريس أبعاد التعلم لمعايير "NGSS" في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، لتحسين أدائه داخل حجرات الدراسة وخارجها، ورفع كفاءته التدريسية في كل مما يأتي:

- ◀ التأكيد على المعرفة اللازمة للممارسات المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية لإلقاء الضوء على ثلاث مهارات أو معلومات أو تنظيمات هامة هي :

- ✓ المعرفة المرتبطة بطبيعة متعلمي المرحلة الابتدائية وتعلم كيف يتعلم المتعلم ويمارس العلوم وينموا ضمن سياق اجتماعي.
- ✓ المعرفة المرتبطة بمحتوى منهج العلوم للمرحلة الابتدائية وأهدافه من: ممارسات علمية وهندسية . مفاهيم مشتركة - أفكار محورية والتي يجب تعلمها في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.
- ✓ المعرفة المرتبطة بالتدريس والتقييم لتحقيق أهداف التعلم أو توقعات الأداء لجميع التلاميذ في ضوء المحتوى البيداغوجي والتمايز في خصائص المتعلمين مع تدعيم وإدارة البيئة الصفية في ضوء أبعاد التعلم في ضوء معايير "NGSS"
- ◀ التأكيد على مهارات التدريس الأساسية (التخطيط - التنفيذ - التقويم) ، والجوانب الوجدانية المتمثلة في زيادة حماس ومثابرة ودافعية المعلمين على تعلم البرنامج وفقا لتكامل أبعاد التعلم الثلاثة لمعايير العلوم "NGSS":
- ✓ ممارسات العلوم والهندسة
- ✓ تدريس الأفكار المحورية لمنهج العلوم للمرحلة الابتدائية (رابع - خامس سادس) ابتدائي
- ✓ ربط المفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة لتعميق فهم التلاميذ للمحتوى ورفع الكفاءة الذاتية للتدريس في ضوء المعايير.
- ◀ تدريب المعلمين على آلية تكيف المناهج الحالية (رابع - خامس - سادس) ابتدائي لتحقيق أبعاد التعلم لمعايير العلوم الجديدة "NGSS" من خلال تحليل محتوى مناهج علوم المرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (علوم الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني) لاستخلاص الأفكار المحورية الأساسية والمفاهيم المشتركة والممارسات العلمية والهندسية التي سوف يقوم عليها الجزء التطبيقي للبرنامج. ملحق (١)

• بناء البرنامج :

• تحديد الأهداف العامة والإجرائية ومحتوى البرنامج :

يهدف البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" إلى تنمية كل مما يأتي: الفهم العميق لمعايير العلوم للجيل التالي ، ومهارات الاستقصاء العلمي، ومهارات الجدل العلمي لدى معلم المرحلة الابتدائية.

وبناء على الأسس والغاية المنشودة من بناء البرنامج تم تحديد الأفكار الرئيسية لمحتوى البرنامج والأهداف العامة والإجرائية الأدائية المتوقعة لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) بعد تدريس البرنامج ، وأيضاً الوقت الزمني المستغرق للتدريب مع التركيز على أبعاد تعلم معايير العلوم للجيل

التالي "NGSS"، وإمكانية تطبيق معلم العلوم هذه الأبعاد في فصول العلوم للمرحلة الابتدائية .. كما هو موضح بالجدول (١)

جدول (١) الأفكار الرئيسية لمحتوى البرنامج والأهداف العامة والإجرائية للبرنامج

٣	الأفكار الأساسية لورش العمل	الفترة التدريبية	الأهداف العامة	الأهداف الإجرائية (الأداء المتوقع)
	أهمية معايير العلوم للجيل القادم لتلاميذ المرحلة الابتدائية	ساعتان	يرجى بعد تدريب معلم العلوم للمرحلة الابتدائية على البرنامج أن يكون قادر على أن: يقدر أهمية معايير العلوم للجيل القادم لتلاميذ المرحلة الابتدائية	يرجى بعد تدريب معلم العلوم للمرحلة الابتدائية على البرنامج أن يكون قادر على أن: يقدم تقرير عن أهمية معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" مع استخدام رسوم تخطيطية. يستنبط الغاية من استخدام معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" يستشهد بالدليل لدور المعايير الجديدة "NGSS" في تغيير تلاميذ الغد
	أبعاد التعلم لمعايير العلوم "NGSS"	٤ ساعات	يكتسب الفهم العميق لأبعاد التعلم الثلاثة لمعايير "NGSS" يكتسب القدرة على تكامل أبعاد التعلم الثلاثة للمعايير في تدريس مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية	يفسر سبب تغيير الرؤية لتدريس العلوم في ضوء أبعاد معايير العلوم "NGSS" يصمم نموذج تخطيطي لتكامل أبعاد التعلم في ضوء المعايير "NGSS" يفسر علاقة نواتج التعلم في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية بتكامل أبعاد التعلم لمعايير العلوم "NGSS". يحدد معوقات تطبيق معايير العلوم في التدريس وكيفية مواجهتها بالدليل. يتنبأ بإستراتيجيات التدريس اللازمة لتكامل أبعاد تعلم معايير "NGSS" يقترح حلول لتضمنين أبعاد تعلم المعايير "NGSS" في مناهج العلوم الحالية بالمرحلة الابتدائية.
	الممارسات العلمية والهندسية	٦ ساعات	يكتسب مهارات الفهم العميق للممارسات العلمية والهندسية لمعايير "NGSS" يكتسب مهارات الجدول العلمي في الحوار مع أقرانه. يكتسب مهارات الاستقصاء العلمي لتشجيع المتعلمين على الممارسات العلمية والهندسية	يعرف إجرائيا كل ممارسة من الممارسات العلمية والهندسية يعطي ثلاثة أمثلة من مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية لكل ممارسة من الممارسات العلمية والهندسية يطرح أسئلة مفتوحة النهاية مرتبطة بالظواهر العلمية في دروس العلوم للمرحلة الابتدائية. يصمم خريطة ذهنية للممارسات العلمية والهندسية. يستخرج نماذج يمكن تشجيع التلاميذ على تصميمها وتطويرها من محتوى العلوم للمرحلة الابتدائية. يجري تحقيقات لاستقصاء أهمية الممارسات في تعليم العلوم يفسر علاقة الممارسات العلمية والهندسية بأبعاد التعلم الأخرى للمعايير. يعطي أمثلة لاستخدام التفكير الحسابي في تدريس العلوم. يعطي أمثلة لممارسة مهارات الجدول العلمي في الحوار وعرض الأفكار في تدريس العلوم. يصمم حلول للمشكلات التي تواجهه أثناء تطبيق الممارسات يستنبط العلاقة الارتباطية بين ممارسات العلم والهندسة وتوقعات الأداء التي يبني عليها تدريس العلوم في ضوء المعايير يلخص بخريطة ذهنية الممارسات العلمية والهندسية مع الاستشهاد بمثال لكل ممارسة من مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية. يقيم ما توصل إليه زملائه من خرائط ذهنية مع الدليل.
٣	الأفكار الأساسية لورش العمل	الفترة التدريبية	الأهداف العامة	الأهداف الإجرائية (الأداء المتوقع)

المفاهيم المشتركة	ساعتان	يكتسب مهارات الفهم العميق للمفاهيم المشتركة لمعايير "NGSS" يكتسب مهارات الجدل العلمي في الحوار وإبداء الرأي.	يعرف إجرائيا المقصود بالمفاهيم المشتركة لمعايير "NGSS" يعطي ثلاثة أمثلة من محتوى منهج العلوم للمرحلة الابتدائية لكل مفهوم مشترك يستنبط العلاقة الارتباطية بين المفاهيم المشتركة بعضها مع بعض وعلاقتها بالممارسات العلمية والهندسية يتناقش بالحجج على أهمية المفاهيم المشتركة في تكامل علوم المعرفة المختلفة.
الأفكار المحورية	ساعتان	يكتسب مهارات الفهم العميق للأفكار المحورية لمعايير "NGSS" في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية. يكتسب مهارات الجدل العلمي في الحوار وإبداء الرأي.	يعرف إجرائيا المقصود للأفكار المحورية لمعايير "NGSS" يصنف محتوى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية وفقا للأفكار المحورية. يفسر باستخدام الحجج العلاقة الارتباطية بين الأفكار المحورية والمفاهيم المشتركة بعضها مع بعض وعلاقتها بالممارسات العلمية والهندسية.
تطبيق أبعاد تعلم معايير العلوم "NGSS" في مناهج المرحلة الابتدائية.	٤ ساعات	يكتسب مهارات الفهم العميق لاستراتيجيات التدريس لتحقيق التكامل في أبعاد التعلم لمعايير "NGSS" يكتسب مهارات الفهم العميق للتخطيط للتدريس وفقا لمعايير "NGSS" يكتسب مهارات تصميم التدريس لتحقيق التكامل في أبعاد التعلم لمعايير "NGSS"	يصيغ توقعات الأداء التي ينبغي تحقيقها لدى المتعلم في بعض دروس العلوم للمرحلة الابتدائية وفقا لمعايير "NGSS" يتدرب على استخدام أنشطة التدريس والتعلم التي تركز على ممارسات العلوم والهندسة لتحقيق توقعات الأداء يصمم درس لتكامل أبعاد التعلم لمعايير "NGSS" باستخدام نموذج التدريس الاستقصائي الخماسي 5E يقيم خطط دروس أقرانه وفقا لمعايير "NGSS"
التدريس وفقا لمعايير "NGSS" في الفصول الدراسية	٦ ساعات	يكتسب مهارات التدريس القائم على ممارسة الاستقصاء بالنموذج الخماسي 5E لتحقيق التكامل في أبعاد التعلم لمعايير "NGSS".	يحدد دور التلاميذ لكي يعملوا العلوم وفقا لمعايير "NGSS" يُدرس باستخدام نموذج التدريس الاستقصائي الخماسي 5E لبعض دروس علوم في المرحلة الابتدائية بالاقتداء بالنموذج أمام أقرانه وفقا لمعايير العلوم "NGSS" يقيم أداء أقرانه وفقا لمعايير "NGSS"
ساعات التدريب		٢٦ ساعة	

• تحديد أنشطة التعليم والتعلم :

قامت الباحثة بإدارة ورش العمل التدريبية وفق نموذج التدريس الخماسي 5E Instructional Model القائم على الاستقصاء inquiry-based instruction المتضمن مجموعة من الأنشطة المصاحبة التي محورها ممارسات العلوم والهندسة كاستراتيجيات تدريس ونتائج تعلم ، وينبغي لمعلم العلوم أن يتدرب عليها ليمارسها في الفصول في ضوء معايير العلوم للجيل القادم ومنها : نشاط طرح الأسئلة وتحديد المشكلات ، تصميم النماذج ، إجراء تحقيقات ، تحليل البيانات ، واستخدام الرياضيات ، بناء تفسيرات ، والانخراط في الحجج ، ونقل المعلومات

والخطوات التي اتبعتها الباحثة لإدارة ورش العمل التدريبية كما يلي :

« الانخراط Engage : وهو الانغماس والانخراط في نوعين من الأنشطة : أنشطة لتنشيط المعرفة السابقة لربطها خبرات تعلم المعلمين السابقة ، والاستباق بأنشطة استقصائية لتركيز تفكير المعلمين على الموضوعات ونتائج تعلم لأبعاد معايير العلوم "NGSS" ، بالتأمل المستمر والمناقشة ، والحوار ، والجدل العلمي .

« استكشاف Explore : يمد معلمي المرحلة الابتدائية بموقف سياقي ينتهي بمشكلة تتطلب ممارسة مجموعة من الممارسات العلمية بأنشطة استقصائية للوصول إلى حلول منها : طرح الأسئلة وتحديد المشكلات ، تصميم النماذج والخرائط ذهنية ، القراءة ، البحث على شبكة الإنترنت ، المناقشة والحوار مع الأقران مع التبرير ، استخدام الكمبيوتر ، الفيديو ، فرض الفروض إجراء تحقيقات ، تحليل البيانات ، واستخدام الرياضيات ، فحص وتفسير ومناقشة البيانات والنتائج ، والانخراط في الحجج ،

« شرح Explain : شرح الباحثة للصيغ العلمية ، التعريفات ، وتفسيرات للمفاهيم والممارسات والمهارات أو القدرات .. جميع ما توصل إليه المعلمين من اكتشافات ويعبروا عنها لفظيا . مع مراعاة التسلسل المنطقي في خبرات التعلم

« توسيع مفاهيمي Elaborate : توسيع الفهم المفاهيمي حول الموقف السياقي بتطبيق المعرفة والمهارات والقدرات في مواقف وخبرات مرتبطة بمنهج المرحلة الابتدائية ، ليستطيعوا تكييف مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية الحالية لتنمية أبعاد معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" ، ولتصميم مشروع نهائي بتقديم كل معلم درس نموذجي للتدريس وفقا للمعايير "NGSS" من دروس العلوم للمرحلة الابتدائية .

« تقويم Evaluate : مبني على توقعات الأداء ، وتقييم المعلمين لأفكارهم ومفاهيمهم وممارستهم ، ويتضمن أيضا التقييم الضمني الذي يعطي تغذية راجعة عن مدى التقدم للأداء المتوقع .

• تحكيم البرنامج :

تم عرض البرنامج على مجموعة الخبراء محكمي الدراسة (ملحق ٢) لإقرار صلاحيته والوصول للصورة النهائية للبرنامج (ملحق ٣)

• ثانياً : إعداد أدوات الدراسة

تم إعداد ثلاثة اختبارات : اختبار الفهم العميق . اختبار مهارات الاستقصاء . اختبار الجدل العلمي ، والتأكد من صدقها وثباتها .

• إعداد اختبار الفهم العميق

• الهدف من الاختبار :

قياس مهارات الفهم العميق لمحتوى البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لمعلمي المرحلة الابتدائية وذلك بتطبيقه قبلها ، ثم بعديا على مجموعة الدراسة .

• أبعاد الاختبار وصياغة مفرداته :

بعد الإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قياس الفهم العميق (الإطار النظري)، تم تحديد الفهم العميق وهو : المهارات التي تعبر عن فهم معلم المرحلة الابتدائية العميق لمحتوى البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" إلى تقاس بالاختبار المعد لذلك في بعدين:

◀ الفهم العلاقي *Relational* يتطلب استدلال علاقي (المتشابه المتناقض...) المتمثل في : تطبيق المعرفة . وإعطاء تفسيرات .

◀ الفهم الممتد *Extended* المؤدي لقدرات إبداعية المتمثل في: التفكير التوليدي بأبعاده (الطلاقة الفكرية - المرونة - وضع الفرضيات - التنبؤ في المعطيات) - وطرح الأسئلة المتشعبة - والقدرة على اتخاذ القرار .

• البعد الأول / الفهم العلاقي المتمثل في : تطبيق المعرفة . وإعطاء تفسيرات .

◀ مهارة تطبيق المعرفة : يهدف إلى قياس قدرة المعلم على توظيف ما تم اكتسابه من محتوى البرنامج وتطبيقه في مواقف جديدة . وقد تم صياغة مفرداته في صورة اختيار من متعدد ، يتضمن كل سؤال مشكلة ثم عدة بدائل يختار منها أصح الإجابات ولكل مفردة صحيحة درجة واحدة .

◀ مهارة إعطاء تفسيرات : يقيس قدرة المعلم على تفسير الخبرات التعليمية ، وقد تم صياغة مفرداته في صورة اختيار من متعدد ، يتضمن كل سؤال علاقة ما ثم عدة تفسيرات يختار منها المناسب لتفسير العلاقة ولكل تفسير صحيح درجة واحدة .

• البعد الثاني / الفهم العميق الممتد *Extended* المتمثل في : طرح الأسئلة المتشعبة — القدرة على اتخاذ القرار — والتفكير التوليدي بأبعاده (الطلاقة الفكرية - المرونة - وضع الفرضيات — التنبؤ في المعطيات) .

◀ مهارة طرح الأسئلة المتشعبة : يهدف إلى قياس قدرة المعلم على طرح عدد كبير من الأسئلة التباعدية المتشعبة مفتوحة النهاية ، وقد تم صياغة مفرداته في صورة مقاليتين مرتبطتين بمحتوى البرنامج ويطلب من المعلم قراءتها قراءة تحليلية واقتراح أكبر عدد من الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير بحيث تكون أسئلتهم المقترحة تباعديه ، متشعبة ، مفتوحة

النهاية. ولكل سؤال مطروح صحيح نصف درجة بحد أقصى للمقالة الواحدة
١٢ درجة

« مهارة اتخاذ القرار : يهدف لقياس قدرة المعلم على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة مشكلة ما أو موقف تدريسي يحتاج لاتخاذ قرار مع تدعيم سبب اختياره للقرار بالتبرير ، تم صياغة مفردات الاختبار في مواقف تدريسية قد يواجهها المعلمون أثناء قيامهم بالتدريس مع اختيار القرار أو القرارات المناسبة مع تبرير سبب اختيار تلك القرارات . ولكل موقف يختار فيه قرار سليما مع التبرير لدعم الإجابة درجتين .

« مهارات التفكير التوليدي : يهدف لقياس قدرة المعلمين على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة في أبعاده :

- ✓ الطلاقة الفكرية : أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين .
- ✓ المرونة: توليد أكبر عدد من الأفكار المتنوعة الجديدة .
- ✓ وضع الفرضيات: استنتاجات وحلول مبدئية قابلة للاختبار.
- ✓ التنبؤ في المعطيات: الاستدلال على ما سوف يحدث بناء على المعطيات المقدمة.

وقد تم صياغة الأسئلة في صورة اختيار من متعدد لبعدي وضع الفرضيات والتنبؤ في المعطيات وإعطاء درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، أما بعدي الطلاقة والمرونة فقد صيغت الأسئلة في صورة مقالته تتميز بالنهايات المفتوحة وكل فكرة مطروحة نصف درجة بحد أقصى للسؤال ثلاث درجات ، والمرونة مع كل تغيير في نمط الإجابة وإعطاء أكبر عدد من الأفكار المتنوعة نصف درجة بحد أقصى للسؤال ثلاث درجات.

• صدق الاختبار:

اعتمد في تحديد صدق الاختبار على الصدق المنطقي ، كما اعتمد أيضاً على الصدق الظاهري ؛ حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة الخبراء محكمي الدراسة (ملحق ٢)، لإبداء الرأي حول مدى سلامة وصحة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي ومناسبة لما وضع لقياسه ولعينة البحث،...؛ وتم تعديل بعض المفردات وحذف بعض الأسئلة بناء على آراء المحكمين

• التجريب الاستطلاعي :

طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية (٢١ معلم علوم بالمرحلة الابتدائية من إدارة مدينة نصر التعليمية) وأعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين بهدف :

• ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بعد إعادة تطبيق الاختبار ، ووجد أنه (٠,٨١) ، مما يدل على تمتع الاختبار بثبات مرتفع والأبعاد الفرعية:

- ◀ الفهم العلاقي المتمثل في: تطبيق المعرفة (٠,٨٢) - إعطاء تفسيرات (٠,٧٨) .
- ◀ الفهم المتسع المتمثل في : التفكير التوليدي (٠,٨) - طرح الأسئلة (٠,٧٧) - القدرة على اتخاذ القرار (٠,٨٥).

• زمن الاختبار :

وجدت الباحثة أن الاختبار بنوده واضحة ، ومتوسط الزمن المناسب للإجابة عن جميع أبعاد اختبار الفهم العميق (ساعتين) .

• الصورة النهائية للاختبار (ملحق ٤):

بلغ عدد مفردات اختبار الفهم العميق في صورة النهائية (٤٤) سؤال كما هو واضح في مواصفات الاختبار جدول (٢)

جدول (٢) مواصفات اختبار الفهم العميق

م	أبعاد الاختبار			الأسئلة	عدد الأسئلة	درجة السؤال	الدرجة الكلية
			الفهم	٦-١	٦	١	٦
			العلاقي	١٥-٧	١٠	١	١٠
الكلّي الفهم العلاقي					١٦		١٦
١٦	التفكير التوليدي		طرح الأسئلة	١٧-١٦	٦	٢	١٢
			القدرة على اتخاذ القرار	٢٣-١٨	٦	٢	١٢
			الطلاقة	٢٧-٢٤	٤	٣	١٢
			المرونة	٣١-٢٨	٤	٣	١٢
			فرض الفرضيات	٣٨-٣٢	٦	١	٦
			التنبؤ في ضوء المعطيات	٤٤-٣٩	٦	١	٦
٣٦	الكلّي للتفكير التوليدي			٤٤-٢٤	٢٠		
٦٠	الكلّي الفهم المتسع				٢٨		
الكلّي للاختبار				٤٤			٧٦

• ٢. إعداد اختبار لقياس مهارات الاستقصاء العلمي

• الهدف من الاختبار :

قياس مهارات الاستقصاء العلمي لمعرفة تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" على تنمية مهارات الاستقصاء لدى معلمين المرحلة الابتدائية وذلك بتطبيقه قبلًا ، ثم بعديًا على مجموعة الدراسة.

• أبعاد الاختبار وصياغة مفرداته :

تم الإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قياس مهارات الاستقصاء (الإطار النظري) ، وقد تم بناء الاختبار وفقاً لخمس ملامح أساسية للاستقصاء العلمي ، وما أكدت عليه ممارسات العلوم في معايير الجيل التالي لتدريس العلوم وهي:

- « صياغة أسئلة موجهة علمياً لتحديد المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة
- « جمع الأدلة من مصادرها للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلة
- « طرح تفسيرات من الأدلة
- « تقويم التفسيرات للتوصل للفهم العلمي للظاهرة أو حل للمشكلة المطروحة بالتخطيط وإجراء التحقيقات.
- « تواصل وتبادل التفسيرات من خلال نشر ما توصلوا إليه مع التبرير ، وتكون متاحة للنقد

ثم قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد وإعطاء درجة واحدة لكل مفردة صحيحة.

• صدق الاختبار:

اعتمد في تحديد صدق الاختبار على الصدق المنطقي ، كما اعتمد أيضاً على الصدق الظاهري ؛ حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة الخبراء محكمي الدراسة (ملحق ٢)، لإبداء الرأي حول مدى سلامة وصحة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي ومناسبة لما وضع لقياسه ولعينة البحث،....، وقد تم وضع تعديل بعض المفردات وحذف بعض الأسئلة بناء على آراء المحكمين

• التجريب الاستطلاعي :

طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية (٢١ معلم علوم بالمرحلة الابتدائية من إدارة مدينة نصر التعليمية) وأعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين بهدف :

• ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بعد إعادة الاختبار ووجد أنه (٠.٨١) مما يدل على تمتعه بثبات مرتفع.

• زمن الاختبار :

وجدت الباحثة أن الزمن المناسب للإجابة عن جميع أبعاد اختبار مهارات الاستقصاء (ساعة ونصف).

• الصورة النهائية للاختبار (ملحق ٥):

بلغ عدد مفردات اختبار مهارات الاستقصاء (٤٠) مفردة كما هو مبين في مواصفات الاختبار جدول (٣)

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات الاستقصاء العلمي

م	أبعاد الاختبار	أرقام العبارات	عدد العبارات	الدرجة الكلية
١	تحديد المشكلة	(١)، (٩)، (١٣)، (١٩)، (٢٦)، (٢٧)، (٣٣)	٨	٨
٢	محكات جمع الأدلة	(٢)، (١٠)، (١٤)، (٢٠)، (٢٢)، (٢٩)، (٣١)، (٣٧)	٨	٨
٣	اقتراح تفسيرات	(٦)، (٨)، (١١)، (١٢)، (٢٤)، (٢٨)، (٣٢)، (٣٥)	٨	٨
٤	تقويم التفسيرات	(٣)، (١٥)، (١٦)، (٢١)، (٢٣)، (٣٤)، (٣٦)	٨	٨
٥	نقل النتائج والتفسيرات	(٤)، (٥)، (٧)، (١٧)، (١٨)، (٢٥)، (٣٠)، (٣٨)	٨	٨
الإجمالي			٤٠	٤٠

• ٣. إعداد اختبار الجدول العلمي

• الهدف من الاختبار :

قياس مهارات الجدول العلمي لمعرفة تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" على تنمية مهارات الجدول العلمي لدى معلمين المرحلة الابتدائية وذلك بتطبيقه قبلًا ، ثم بعديا على مجموعة الدراسة.

• أبعاد الاختبار وصياغة مفرداته :

تم الإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قياس مهارات الجدول العلمي (الإطار النظري) ، وقد تم بناء الاختبار وفقا لخمس ملامح أساسية للجدول العلمي وهي:

◀ التمييز بين الادعاء والحقيقة والرأي والبيانات .

◀ القدرة على تحديد المحددات في الادعاء .

◀ التمييز بين السلطة والمنطق والنظرية كاستدلال محتمل في دعم الادعاء

◀ التمييز بين رفض الإدعاء أو إدعاء مضاد .

◀ قوة أو درجة دعم المنطق للادعاء، أو جودة الاستدلال .

ثم قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من بدائل، وقد أعطيت درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها معلم المرحلة الابتدائية إجابة صحيحة، وصفرا للإجابة الخاطئة

• صدق الاختبار:

اعتمد في تحديد صدق الاختبار على الصدق المنطقي ، كما اعتمد أيضاً على الصدق الظاهري ؛ حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة الخبراء في التربية العلمية محكمي الدراسة ، لإبداء الرأي حول مدى سلامة

وصحة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي ومناسبة لما وضع لقياسه ولعينة البحث،....؛ وقد كان للسادة المحكمين ببعض الملاحظات روعيت عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

• **التجريب الاستطلاعي :**

طبق الاختبار في صورته الأولى على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية وأعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين بهدف :

• **ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بعد إعادة الاختبار ، ووجد إنه (٠,٧٩) مما يدل على تمتعه بثبات مرتفع.

• **زمن الاختبار :**

وجدت الباحثة أن الزمن المناسب للإجابة عن جميع أبعاد اختبار الجدل العلمي (ساعة ونصف).

• **الصورة النهائية للاختبار (ملحق ٦):**

بلغ العدد الكلي لمضردات الاختبار بعد إجراء التعديلات عليه (٥٠ مضردة) ووجدول (٤) يبين مواصفات اختبار الجدل العلمي ..

جدول (٤) مواصفات اختبار الجدل العلمي

م	أبعاد الاختبار	أرقام العبارات	عدد البنود	الدرجة الكلية
١	التمييز بين الادعاء والحقيقة والرأي والبيانات	من (١) إلى (١٧)	١٧	١٧
٢	القدرة على تحديد المحددات في الادعاء	من (١٨) إلى (٢٥)	٨	٨
٣	التمييز بين السلطة والمنطق والنظرية في دعم الادعاء	من (٢٦) إلى (٣١)	٦	٦
٤	التمييز بين رفض الادعاء أو ادعاء مضاد	من (٣٢) إلى (٤١)	١٠	١٠
٥	قوة أو درجة دعم المنطق للادعاء	من (٤٢) إلى (٥٠)	٩	٩
الكلية				
			٥٠	٥٠

• **ثالثاً : التصميم التجريبي وإجراءات التجربة**

• **منهج الدراسة**

اتبعت الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة ما يلي :

« المنهج الوصفي : من خلال البحث المسحي وبحث العلاقات المتبادلة لمتغيرات الدراسة بمراجعة الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات في مجال التربية وعلم النفس

« المنهج شبه التجريبي : ذو المجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة (اختبار الفهم العميق . اختبار مهارات الاستقصاء العلمي . مهارات الجدل العلمي)

• متغيرات الدراسة

«العوامل المستقلة»: المتغير المستقل في الدراسة: هو البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" المقدم لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة).

«العوامل التابعة»: العوامل التابعة في الدراسة هي:

✓ مدى تنمية الفهم العميق لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية كما يقيسه اختبار معد لذلك

✓ مدى تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية كما يقيسه اختبار معد لذلك

✓ مدى تنمية الجدل العلمي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية كما يقيسه اختبار معد لذلك

• اختيار عينة الدراسة:

بتعاون مدير التعليم الابتدائي بإدارة غرب مدينة نصر وتشجيعه لفكرة الدراسة، تم اختيار من إحدى عشر مدرسة بالإدارة عدد ١٢ متدرب من معلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) بالفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧م من، وحاصلين جميعهم على بكالوريوس تعليم ابتدائي علوم، وتراوحت سنوات الخبرة لديهم ١٢ - ١٦ سنة، وجميعهم تحت مسمى معلم أول.

• التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة اختبار الفهم العميق يوم الثلاثاء الموافق ٩/٢٠ واختبار مهارات الاستقصاء يوم الأربعاء الموافق ٩/٢١ واختبار الجدل العلمي يوم الخميس الموافق ٩/٢٢ / ٩ / ٢٠١٦ م.

• تدريس البرنامج التدريبي

بدأت الباحثة تطبيق البرنامج يوم الأحد الموافق ٩/ ٢٥ / ٢٠١٦م واستمر التدريب لمدة ثلاثة أشهر حتى الخميس الموافق ١٢ / ٢٢ / ٢٠١٦م بواقع إجمالي (٢٦) ساعة تدريبية، وبدأت الباحثة في الأسبوع الأول محاضرة تمهيدية توضح فيها فكرة البرنامج والأسس التي يقوم عليها، كما تم توضيح القواعد الأساسية التي سوف يسير عليها البرنامج ومدى أهميته بالنسبة لهم والمهام التي سوف يقوموا بها، وكان مكان التدريب يتم في مكتب التوجيه بإشراف ومتابعة مدير التعليم الابتدائي بإدارة غرب مدينة نصر.

• التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

أعيد تطبيق أدوات الدراسة بعداً على مجموعة عينة الدراسة بعد دراسة البرنامج مباشرة من الأحد ٢٥ / ١٢ حتى الثلاثاء ٢٧ / ١٢ / ٢٠١٦ م

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

• أولاً : نتائج تطبيق اختبار الفهم العميق

اختبار صحة الفرض الأول للدراسة: ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: " يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح القياس البعدي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version,19) تطبيق اختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة وكانت النتائج كالتالي جدول(٥)

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم العميق

م	أبعاد الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم الأثر
١	الفهم	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٣٩
	إعطاء تفسيرات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٣٥
	طرح الأسئلة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٣٥
٢	القدرة على اتخاذ القرار	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٢٨
	التفكير التأملي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٢٧
	الكلي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة المجموع	١٢ ٠ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٦٢٧

❖ دال عند ٠,٠١

تم حساب حجم الأثر للتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل
(البرنامج) باستخدام المعادلة الآتية: (Cohen, 1988) $Effect Size = z/\sqrt{N}$

حيث تشير N في حالة المجموعات المرتبطة إلي مجموع المشاركين مضروب
في عدد الملاحظات (التطبيق القبلي والبعدي) ، أي (١٢ × ٢)

وتشير النتائج في جدول (٥) إلي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب
درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي
والبعدي علي اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح القياس البعدي ، حيث كانت
قيمة Z ويلكوكسون دالة عند مستوي ٠,٠١ ، كما كان حجم الأثر كبير مما
يدل علي حدوث تحسن في نتائج اختبار الفهم العميق وأبعاده (بعد الفهم
العلاقي :التطبيق والتفسير وبعد الفهم المتسع : طرح الأسئلة واتخاذ القرار
والتفكير التوليدي) بعد تطبيق البرنامج.

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الأول للدراسة وهو يوجد
فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات معلمي
العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي
اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح القياس البعدي"

مناقشة النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الفهم العميق

تشير النتائج إلي أن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) علي
البرنامج القائم علي معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" له تأثير كبير في
تنمية واكتساب الفهم العميق لمحتوى البرنامج بعد التطبيق، ويمكن تفسير
ذلك إلي أن :

« دراسة معلمي المرحلة الابتدائية للأسس التي تقوم عليها معايير العلوم
للجيل التالي "NGSS" وكيفية تطبيق أبعاد التعلم للمعايير في الفصول
الدراسية ، باستخدام نموذج تدريس قائم على الاستقصاء ، حيث يبدأ
التدريس في كل موضوع من موضوعات محتوى البرنامج بالانغماس
والانخراط في نوعين من الأنشطة : أنشطة لتنشيط المعرفة السابقة لربطها
بخبرات تعلم المعلمين السابقة ، والاستباق بأنشطة استقصائية لتركيز
تفكير المعلمين على الموضوعات ونتائج التعلم المقبلة ، وبالتأمل المستمر
والمناقشة والحوار ، والجدل مع التبرير أو الدعم إلى أن يصل المتدرب للمعرفة
التي ترتبط بأبعاد تعلم معايير العلوم "NGSS" وكيفية تطبيقها في مناهج
العلوم للمرحلة الابتدائية ، ثم ينتهي التدريس بتقييم المعلمين لأفكارهم
ومفاهيمهم وممارستهم ، ويتضمن التدريس التقييم الضمني والمستمر الذي
يعطي تغذية راجعة عن مدى التقدم للأداء المتوقع ؛ مما أدى ذلك إلى بناء
فهم عميق بتحويل كل خبرة تلقاها المعلم إلى خبرة تعليمية عميقة يمكن

أن يطبقها في الواقع وتعيينه على التقدم في مجاله العلمي والمهني بتفوق ؛ ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه بعض الدراسات (لطف الله، ٢٠٠٦) (Rüütman, 2017)

« تدريب المعلم على ثمان ممارسات للعلوم والهندسة : بطرح أسئلة مفتوحة النهاية وتحديد لبعض المشكلات العلمية واتخاذ قرارات تجاهها ، وتصميم النماذج منها : تصميم نماذج بعض الدروس وتدريسها في ضوء أبعاد المعايير - تصميم بعض الخرائط الذهنية وخلق تمثيل مرئي - تصميم بعض الأنشطة ... وفرض فروض وإجراء بعض التحقيقات ، وتحليل وتفسير البيانات بالتحليل السببي متعدد المتغيرات ، واستخدام الجدول وبناء الحجج ، ومناقشة النتائج وتصميم حلول ، ونقل ما توصل إليه للآخرين بأشكال مختلفة من آليات التواصل باستخدام الحوار الشفهي أو الكتابي مدعم بالأدلة والشواهد وبعض الرسوم البيانية والجدول والمخططات ... جميعها تؤكد على مهارات الفهم العميق وتتفق النتائج مع نتائج دراسة (Kuhn&Others, 2017) التي توصلت إلى أن التدريب على الممارسات أدى إلى تنمية فهم عميق للمحتوى ، ودراسة (Rowland, 2014) التي توصلت إلى دمج معايير العلوم للجيل التالي متمثل في ثلاث من الممارسات (تطوير واستخدام النماذج - استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي - والانخراط في حجة من الأدلة) على أثر كبير على الاستيعاب المفاهيمي ؛ ودراسة (Vieira & Others, 2015) التي استخدمت النشاط المبني على التحكيم والحجج للمعلمين قبل الخدمة لمساعدتهم على تطوير معارفهم التربوية في مقرر طرق تدريس الفيزياء ؛ ودراسة (Hanuscin & Zangori, 2016) التي استهدفت تنمية معرفة معلمين المرحلة الابتدائية للممارسات العلمية والمرتبطة بأبعاد التعلم لمعايير "NGSS" في سياق مقرر طرق التدريس والخبرة الميدانية

« محور اهتمام البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" التنمية المهنية لمعلم العلوم للمرحلة الابتدائية بتدريسه على تدريس الأفكار المحورية للعلوم بممارسات العلم والهندسة وربطها بفروع المعرفة الأخرى من خلال المفاهيم المشتركة وهذا التكامل يزيد من الفهم العميق للمحتوى ، واتفقت نتائج الدراسة مع الدراسات التي استهدفت استخدام برامج لتنمية الفهم العميق لدى معلمي العلوم كدراسة (Zhang & others, 2010) التي قامت بتصميم نموذج للتطوير المهني باستخدام مدخل التعلم المبني على المشكلة (PBL) لتنمية فهم المعلمين العميق للمحتوى المعرفي والمعرفة بمحتوى فن التدريس ؛ ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٠) التي استهدفت معرفة فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة

الأولى وأثره على أداء تلاميذهم ؛ ودراسة (Marshall, et al, 2016) التي توصلت إلى فاعلية برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل التالي القائم على تنمية الفهم العميق وأداء طلابهم ؛ ودراسة (Tuttle & others, 2016) التي استهدفت معرفة تأثير أسبوعين من برنامج التطوير المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير على معارفهم وممارساتهم التدريسية. واستخدمت الدراسة خرائط المفاهيم لقياس التغيرات المحتملة في المعرفة للمحتوى العلمي، وأظهرت تحليل الخرائط وجود دلالة إحصائية في نمو معرفة محتوى العلوم للمعلمين، وأكدت الدراسة على دور المعايير في تحول تدريس العلوم في مدارسنا وأوصت بضرورة تدريب ودعم إضافي لمعلمي المرحلة الابتدائية للوصول إلى إتقان وفهم كامل للمعايير.

• ثانياً : نتائج تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء العلمي

اختبار صحة الفرض الثاني للدراسة: ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار مهارات الاستقصاء العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٦)

وتشير النتائج في جدول (٦) إلي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار قياس مهارات الاستقصاء العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي ، حيث كانت قيمة Z ويلكوكسون دالة عند مستوي ٠,٠١ ، كما كان حجم الأثر كبير مما يدل علي حدوث تحسن في نتائج اختبار مهارات الاستقصاء العلمي وأبعاد (صياغة أسئلة موجهة علمياً لتحديد المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة - جمع الأدلة من مصادرها للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلة - اقتراح تفسيرات من الأدلة - تقويم التفسيرات للتوصل للفهم العلمي للظاهرة أو حل للمشكلة المطروحة بالتخطيط وإجراء التحقيقات - التواصل لنقل التفسيرات من خلال نشر ما توصلوا إليه مع التبرير لتكون متاحة للنقد) بعد تطبيق البرنامج.

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الثاني للدراسة وهو "يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات معلمي

العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار مهارات الاستقصاء العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي"
جدول (٦): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستقصاء العلمي

أبعاد الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر
تحديد المشكلة	١١ ١ ١٢	٠ ٠ ٦,٠٠	٠ ٠ ٦٦,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦١٧
محكات جمع الأدلة	١٢ ١٢ ١٢	٠ ٠ ٦,٥٠	٠ ٠ ٧٨,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦٣٢
اقتراح تفسيرات	١٢ ١٢ ١٢	٠ ٠ ٦,٥٠	٠ ٠ ٧٨,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦٣٥
تقديم التفسيرات	١٢ ١٢ ١٢	٠ ٠ ٦,٥٠	٠ ٠ ٧٨,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦٢٨
نقل النتائج والتفسيرات	١٢ ١٢ ١٢	٠ ٠ ٦,٥٠	٠ ٠ ٧٨,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦٤٦
الكلية	١٢ ١٢ ١٢	٠ ٠ ٦,٥٠	٠ ٠ ٧٨,٠٠	٠ ٠ ٠	٠,٦٢٧

❖ دال عند ٠,٠١

مناقشة نتائج تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء العلمي

تشير النتائج إلى أن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) على البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" له تأثير كبير في اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن :

«معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" تركز على ممارسات الاستقصاء العلمي باستخدام الأنشطة كأساس للتعليم عن طريق التجارب ، وتحليل البيانات والأدلة ، الحوار الاجتماعي ، والنماذج والأدوات ، والرياضيات ، وتنمية القدرة على تقييم الإدعاءات ، وإجراء التحقيقات التجريبية ، وتنمية مهارة التفسير . فالغاية من معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" تنمية مهارات علمية عالية مثل مهارات التفكير الناقد والاستقصاء المبني على حل المشكلات (NGSS,2013F,2) وهذا ما أكد عليه البرنامج التدريبي باستخدام التعلم المبني الاستقصاء كمدخل للتدريس وكأنشطة تعلم

لاكتشاف المفاهيم أو الأفكار أو الظواهر قبل شرحها ، والتشجيع على القيام بوحدة أو أكثر من الممارسات العلمية الواردة في المعايير ، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Marshall et al, 2016)

◀ يقوم البرنامج على تطوير مهني لمعلمين المرحلة الابتدائية بتدريبهم على ثمان ممارسات للعلم والهندسة لمعايير العلوم للجيل التالي "NGSS" وفق نموذج التدريس الخماسي *5E Instructional Model* المبني على الاستقصاء *inquiry-based instruction* (الانخراط *Engage* - استكشاف *Explore* - شرح *Explain* - توسيع *Elaborate* - تقويم *Evaluate*) من خلال : صياغة أسئلة موجهة علمياً لتحديد المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة، وجمع الأدلة من مصادرها وتصميم نماذج لدراسة المشكلة مع اقتراح تفسيرات من الأدلة ، والتخطيط وإجراء التحقيقات ، واستخدام التفكير الرياضي لدراسة الظاهرة وتحليلها ، وممارسة مهارات الجدل العلمي في الحوار والمناقشات والتقييم المدعم بالحجج والأدلة والشواهد لبناء تفسيرات والتواصل لعرض ونقل التفسيرات من خلال نشر ما توصلوا إليه مع التبرير لتكون متاحة للنقد ، أدى ذلك إلى تحسن مهارات الاستقصاء لديهم بعد تدريس البرنامج التدريبي ؛ ويتفق ذلك مع الدراسات التي استخدمت ممارسات العلم والهندسة لتنمية مهارات الاستقصاء وعمليات العلم كدراسة (Ziya, 2015) التي توصلت إلى أن مدخل التدريس العلمي القائم على الجدل العلمي والحجج العلمية أكثر فعالية في اكتساب مهارات عمليات العلم المتكاملة (تصميم التجارب، وتشكيل جداول البيانات، رسم الرسوم البيانية، تفسير الرسم البياني ، وتحديد المتغيرات والفروض ، وتغيير والتحكم في المتغيرات)؛ ودراسة (Yang & Others, 2015) التي توصلت إلى أن مجموعة الحجج الاجتماعية أداء أفضل عن مجموعة الحجج الفردية وأن المعرفة المسبقة لها تأثير على الاستقصاء العلمي ؛ ودراسة (Tuttle & others, 2016) التي استهدفت معرفة تأثير أسبوعين من برنامج التطوير المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير على ممارساتهم التدريسية في الفصول الدراسية لدمج ممارسات الاستقصاء الجديدة في التدريس ، وأظهر تحليل خطط الدروس للمعلمين أن المعلمين يقومون بتصميم دروس استقصاء بجودة عالية تتماشى مع معايير العلوم الجيل التالي بعد التطوير المهني، والنظري في الدروس المسجلة على شريط فيديو قبل وبعد برنامج التطوير أظهر دليل على أن المعلمين قد دمجوا ممارسات الاستقصاء الجديدة في التدريس، وخاصة فيما يتعلق المناقشة في الفصول الدراسية ؛ ودراسة (Marshall et al, 2016) التي توصلت إلى تأثير التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير العلوم للجيل التالي القائم على تحسين التعليم

المبني على الاستقصاء للمرحلة المتوسطة وتأثيره على تنمية فهم الطلاب والممارسات العلمية لديهم.

« كما تتفق نتائج الدراسة مع الدراسات التي استهدفت إعداد برامج لتنمية مهارات الاستقصاء لدى المعلمين، كدراسة (الحسيني، ٢٠١٢) التي استهدفت إعداد برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمة العلوم المهارات التدريسية اللازمة لتحسين الأداء بما يتوافق مع المحور الثاني من المعايير العالمية للتربية العلمية المتعلق بمعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم والتي محورها تنمية مهارات الاستقصاء؛ ودراسة (الغامدي والمصري، ٢٠١٣) التي توصلت إلى هناك علاقة بين التطور المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بممارساتهم التدريسية البنائية التي تؤكد على الاستقصاء؛ ودراسة (عفيفي وآخرون، ٢٠١٦) التي استهدفت إعداد برنامج مقترح للتنمية المهنية لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي .

• ثالثاً : نتائج تطبيق اختبار الجدل العلمي

اختبار صحة الفرض الثالث للدراسة: ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: " يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الجدل العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة وكانت النتائج كما بالجدول (٧)

وتشير النتائج في جدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الجدل العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي ، حيث كانت قيمة Z ويلكوكسون دالة عند مستوي ٠,٠١ ، كما كان حجم الأثر كبير مما يدل علي حدوث تحسن في نتائج اختبار الجدل العلمي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج.

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الثالث للدراسة وهو " يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) في القياسين القبلي والبعدي علي اختبار الجدل العلمي وأبعاده لصالح القياس البعدي"

مناقشة نتائج تطبيق اختبار الجدل العلمي

تشير النتائج إلى أن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) على البرنامج القائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" له تأثير كبير في تنمية مهارات الجدل العلمي بعد التطبيق، ويمكن تفسير ذلك إلى أن :

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجدول العلمي

أبعاد الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر
التمييز بين الادعاء والحقيقتي والرأي والبيانات	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,٠٧٤**	٠,٦٢٧
القدرة على تحديد المحددات في الادعاء	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,١١١**	٠,٦٣٥
التمييز بين السلطة والمنطق والنظريتين في دعم الادعاء	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,٠٩٧**	٠,٦٣٢
التمييز بين رفض الإدعاء أو إدعاء مضاد	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,١٠٨**	٠,٦٣٤
قوة أو درجة دعم المنطق للادعاء	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,٠٨٩**	٠,٦٣٠
الكلي	١٢ ١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	-٣,٠٦٣**	٠,٦٢٥

❖ دال عند ٠,٠١

◀◀ الجدال العلمي هو بارز في مقاييس العلوم الجيل التالي (NGSS)، وأحد ممارسات العلم والهندسة، ومدمج مع الممارسات الأخرى التي تتطلب عرض ومناقشة الأفكار لذلك فهو عنصر حيوي للتعليم لمعايير العلوم للجيل القادم وأدى ذلك إلى تنمية مهارات الجدال العلمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ويتفق ذلك مع الدراسات التي استخدمت ممارسة استخدام مهارات الجدال العلمي لتنميته لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة كدراسة (Vieira & Others, 2015) التي استخدمت النشاط المبني على التحكيم والحجج للمعلمين قبل الخدمة لمساعدتهم على تنمية قدراتهم على الجدال في مقرر طرق تدريس الفيزياء؛ ودراسة (Murphy & et al, 2016) التي استهدفت تنمية الجدال العلمي لاكتساب الممارسات العلمية والهندسية والأفكار المحورية التخصصية باستخدام المدخل المبني على الاستدلال العلاقي

كمدخل تعليمي ؛ ودراسة (Kuhn&Others,2017) التي توصلت إلى أن التدريب على الممارسات أدى إلى تنمية الجدل العلمي؛ ودراسات استخدمت الاستقصاء المدعم بالجدل لمعلمين العلوم قبل الخدمة لتنمية الجدل العلمي (Walker, &et al, 2011; Walker & Sampson,2013; Demircioglu & Ucar, 2015)

« ودراسة (Yang & Others,2015) التي توصلت إلى أن مجموعة الحجج الاجتماعية أداء أفضل في الجدل عن مجموعة الحجج الفردية وأن المعرفة المسبقة لها تأثير على الجدل .

« تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Heng & et al, 2015) التي أوصت بأهمية تنمية الجدل العلمي لمعلم العلوم للتأكيد على بناء الحجج العلمية في تعليمهم.

• توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة ب:
« ضرورة تدريب ودعم إضافي لمعلمي المرحلة الابتدائية للوصول إلى إتقان كامل للمعايير وتطبيقها في الفصول الدراسية .

« تطوير برامج التدريب والتطوير المهني لمعلمين العلوم أثناء الخدمة في جميع المراحل التعليمية لتفعيل ودعم معايير تعليم العلوم في الفصول الدراسية.
« تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية لتواكب المستجدات في مجال تعليم وتعلم العلوم وتدريبه أثناء التربية الميدانية على كيفية تدريس العلوم وفقا لمعايير العلوم للجيل التالي .

« تطوير مناهج العلوم في جميع المراحل التعليمية في ضوء معايير العلوم للجيل التالي "NGSS"

• مقترحات بحوث مستقبلية

« تطبيق دراسات وبحوث مشابهة، على معلمي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة.

« قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التالي على متغيرات أخرى لدى معلمي المرحلة الابتدائية كانتقال أثر تعلم البرنامج ، والتفكير الناقد ، والتفكير المستقبلي ، والكفاءة الذاتية للمعلم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون

« برنامج مقترح للطالب المعلم في ضوء معايير العلوم للجيل التالي وأثره في تنمية ممارساته التدريسية والجدل العلمي .

« فعالية برنامج تعليمي قائم على معايير العلوم للجيل التالي في تنمية الفهم العميق، ومهارات الاستقصاء ، ومهارات الجدل العلمي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية.

• المراجع العربية:

- أبو راية ، سمير محمد حافظ . ٢٠١٧ . برنامج قائم على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في ضوء الجيل التالي من معايير تدريس العلوم لتنمية الوعي العلمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه . كلية البنات . جامعة عين شمس .
- إبراهيم، أماني عبد العزيز ٢٠١٠. فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الأولى وأثره على أداء تلاميذهم ، رسالة دكتوراه . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة .
- أبو رية، حنان حمدي أحمد و السرجاني، عزة محمود حافظ . ٢٠١٥. فاعلية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوى الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا ج. ٦٠ . ٢٥٩ . ٣٢٤ .
- أبو شحادة، كفاية حسين شوباش . ٢٠١٦. فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين . رسالة دكتوراه . قسم المناهج وطرق التدريس . كلية الدراسات العليا للتربية . جامعة القاهرة .
- أبو عودة، محمد فؤاد . ٢٠١٢. برنامج باستخدام المختبر الافتراضي في التكنولوجيا الحيوية لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة . مجلة البحث العلمي في التربية ج. ٣٠ . ١٣٤ . ١٢٥٥ - ١٢٨٤ .
- أبو معيلق (أ) ، محمد . ٢٠١٥، يونية . التعلم السطحي والأعمق . أسترجت في تاريخ ٢١ يناير ٢٠١٧ من <http://qoutech.blogspot.com/2015/06/deeper-learning-in-practice.html>
- أبو معيلق(ب) ، محمد . ٢٠١٥، يونية . تحويل وحدات الدراسة التقليدية إلى خبرات تعلم أعمق. أسترجت في تاريخ ٢١ يناير ٢٠١٧ من http://qoutech.blogspot.com/2015/06/blog-post_27.html
- أبو معيلق ، محمد . ٢٠١٥، أغسطس . إعداد بيئة الصف للتعلم الأعمق. أسترجت في تاريخ ٢١ يناير ٢٠١٧ من http://qoutech.blogspot.com/2015/08/blog-post_19.html
- أبو معيلق ، محمد . ٢٠١٥، نوفمبر ١ . التعلم السطحي والأعمق ١ . أسترجت في تاريخ ٢٠ يناير ٢٠١٧ من <http://qoutech.blogspot.com/2015/11/1.html>
- أبو معيلق ، محمد . ٢٠١٥، نوفمبر ٢ . التعلم السطحي والأعمق ٢ . أسترجت في تاريخ ٢١ يناير ٢٠١٧ من <http://qoutech.blogspot.com/2015/11/2.html>
- أبو معيلق ، محمد . ٢٠١٥، ٣ ديسمبر . التعلم السطحي والأعمق(٣) من النظرية إلى التطبيق . أسترجت في تاريخ ٢٠ يناير ٢٠١٧ من <http://qoutech.blogspot.com/2015/12/3.html>

- أبو معيلق، محمد . ٢٠١٦، ٤ يونية . *التعلم السطحي والأعمق.. عقلية النجاح والتفوق الدراسي* . استرجعت في تاريخ ٣٠ يناير ٢٠١٧ من <http://qoutech.blogspot.com/2016/06/4.html>
- أحمد، فطومة محمد علي. ٢٠١٢، أكتوبر. تنمية الفهم العميق و الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي. *مجلة التربية العلمية*. مج ١٥. ٤٠١٥٩ - ٢١٦
- البقمي ، مها بنت فراج عائض. ١٤٣٧هـ . *نظرة على تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)* . مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات . حلقة النقاش الثالثة بعد المائة . الرياض.
- الجهوري، ناصر بن علي بن محمد. ٢٠١٢، ديسمبر . فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي . K . W . L . H في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*. مج ٣٢، ج ١. الجزء الثاني. ٥٨. ١١.
- حازم ، عيسى ، ومحسن ، رفيق. ٢٠١٠. تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإنسانية"*. ع "١" . مج "١٨" .
- حسن، صباح رحومه أحمد. ٢٠٠٨. *التفاعل بين بعض أساليب التعلم وإستراتيجيات التدريس في مادة العلوم وأثرها في تنمية الفهم العميق والتفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه . جامعة عين شمس. كلية البنات. قسم المناهج وطرق التدريس.
- حسين ، محمود طه . ٢٠١٦ . *نشر نتائج تقرير ورشة عمل اللجنة القومية لمراجعة مناهج العلوم والرياضيات*. اليوم السابع . الأحد. ٠٧ فبراير ٢٠١٦ . ٣٠ : ٣٠ م.
- الحسيني ، سليمان فهد. ٢٠١٢ . *بناء برنامج تدريبي مستند إلى المعايير العالمية في التربية العلمية وتحديد فاعليته المهنية لمعلمي العلوم*. رسالة دكتوراه . كلية العلوم التربوية والنفسية . جامعة عمان العربية. الأردن
- الخطيب ، منى فيصل أحمد . ٢٠١٦. أثر إستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة . *المجلة الدولية للتربية المتخصصة* . مج (٥) ع (١٠) . ١٢٢ - ١٤٨.
- خليل، نغم إبراهيم. ٢٠١٦. برنامج مقترح للتنمية المهنية في ضوء معايير الجودة العالمية لمعلمي الفيزياء في العراق . *مجلة القراءة والمعرفة*. ع ١٧٦. ١١٣ - ١٤٧
- خليل، نوال عبد الفتاح فهمي. ٢٠٠٨. أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية* . مج ١١ ع ٤ . ٦٣ - ١١٨
- رمضان، حياة علي محمد . ٢٠١٣. أثر نموذج التعلم الاستقصائي (s5I) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة و الاستقصاء العلمي وطبيعة العلم في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*. ع ٣٤ . ج ٣ . ١٢٠ - ٥٧.

- الركابات، آيات عبدالرزاق ٢٠١٦. مدى اكتساب وتطبيق معلمي العلوم المشاركين في برنامج شبكات العلوم لمهارات الاستقصاء في محافظة الكرك من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير. جامعة مؤتة .الأردن.
- شرتيل، نبيلة بلعيد ٢٠١٦. التنمية المهنية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة بليبيا لمواكبة متغيرات العصر: تصور مقترح. مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية - الجامعة الأسمرية الإسلامية زليتن - ليبيا .س١٣، ٢٦٤، ٥١٣ - ٤٧١ .
- عاشور، محمد إبراهيم ٢٠١٢. فاعلية كل من أنموذج المنحنى البنائي و الأنموذج الواقعي على التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية - العراق. ع ٨٨، ٢٧٦ - ٣١٥.
- عبد الحميد، جابر ٢٠٠٣. الذكاءات المتعددة تنمية وتعميق . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٢٨). القاهرة: دار الفكر العربي.
- العتيبي ، نايف بن عضيف فالح ٢٠١٦. فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين. مج ٢٤، ٢٤ - ١ - ٢٣.
- عفيفي ، محرم يحيي محمد محمد ٢٠١٥. فاعلية مناهج العلوم في تنمية مهارات الجدل العلمي و فهم المحكات الابستمولوجية له لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية ع ٣٩، ج ١٨١.٢ - ٢٣٠.
- عفيفي ، يسري عفيفي وكشكو ، عماد جميل حمدان ، والموجي ، أماني محمد سعد الدين ، وعفيفي، أميمة محمد. ٢٠١٦. برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في غزة. العلوم التربوية. مج ٢٤، ع ١٤، ٦٢٧ - ٦٧٧.
- عيسى ،علياء علي وعلي ، سامية محمد ٢٠١٤. فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي "الحوار السقراطي" و "حوض السمك" في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية مهارات التفكير الجدلي والاستعداد للأداء الاتصالي الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة. مجلة التربية العلمية. مج ١٧، ع ١٠.٦ - ١٣٦.
- الغامدي، سعيد بن عبد الله جار الله و المصري ، تامر علي عبد اللطيف . ٢٠١٣. التطور المهني لعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بممارساتهم التدريسية البنائية . مجلة التربية العلمية. مج ١٦، ع ١٠.٦ - ٥٢.
- قسوم، نضال ٢٠١٣، ٢ فبراير . تدريس العلوم في العالم العربي يحتاج إلى قفزة كبيرة وفورية . استرجعت في تاريخ ٢٩/١٢/٢٠١٦ على الرابط <http://blog.icoproject.org/?p=576>
- لطف الله ، نادية سمعان ٢٠٠٦، يوليو. أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده. المؤتمر العلمي العاشر الجمعية المصرية للتربية العلمية. تحديات الحاضر ورؤى المستقبل ٥٩٥ - ٦٣٣ .
- المرزوق ، محمد جمعان حمد ٢٠١٤. يناير . فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم المهنية بدولة الكويت . دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق ع ٨٢. الجزء الثاني ٤١٩ - ٣٤٧.

- الموجي ، أماني محمد سعد الدين و مختار ، هبة الله عدلي أحمد . ٢٠١١ . فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية أدائهم التدريسي و أثره في مهارات التفكير تفكير تلاميذهم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية* . مج ٢١ . ٦٤ . ١٢٣ - ٢٢٧ .
- نصر، ربحاب أحمد عبد العزيز . ٢٠١٢ . برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي و نزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية العلمية* . مج ١٥ . ع ٤ . ١٢٣ - ١٦٩ .
- هاني ، مرفت حامد محمد و الدمرداش، محمد السيد أحمد . ٢٠١٥ . فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية العلمية* . مج ١٨ . ع ٤٨٩ - ١٥٦ .
- الهيم ، عيد صقر والحربي، نايف نافع، و الديحاني، منال حمد . ٢٠١٦ . التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة. *الثقافة والتنمية* . س ١٦ . ع ١٠٠ . ٣١٣ - ٣٦٠ .

• المراجع الأجنبية:

- American Association for the Advancement of Science (AAAS). 1993. *Benchmarks for Science Literacy*. Washington,DC: AAAS
- Bathgate,M . , Crowell ,A. , Schunn,C. , Cannady,M. & Dorph, R .2015. The Learning Benefits of Being Willing and Able to Engage in Scientific Argumentation. *International Journal of Science Education* .Vol. 37(10). 1590-1612.
- Bell, P., Bricker, L., Tzou, C., Lee, T., & Van Horne, K. 2012. Exploring the Science Framework Engaging learners in scientific practices related to obtaining, evaluating, and communicating information. *Science Scope*, 36(3) . 17-22 .
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching* . 49(1) . 68-94.
- Boss ,S .2015, JUNE 18. Turn Traditional Units of Study Into Deeper Learning Experiences. *Edutopia*. Retrieved January 21, 2017, from. https://www.edutopia.org/blog/turn-traditional-units-study-deeper-learning-experiences-suzie-boss?utm_content=blog&utm_campaign=turn-traditional-into-deeper-learning&utm_source=facebook&utm_medium=socialflow&utm_term=link
- BSCS.2016A. *Teacher Learning and Practice*. Retrieved January 29, 2017, from: <https://bscs.org/site-categories/research/teacher-learning-and-practice>.

- BSCS The Science Education Curriculum Study .2016B . NGSS *Implementation* . Retrieved December 30 ,2016 from : <https://bscs.org/ngss-implementation-pd-strand>
- Bybee ,R.W . 2011, December . Scientific and Engineering Practices in K–12 Classrooms Understanding A Framework for K–12 Science Education *Issues NSTA's Journals*.
http://sciencereview2012.saschina.wikispaces.net/file/view/Science-Engineering_Practices.pdf
- Bybee ,R. W . 2013. *Translating the NGSS for classroom instruction* . Arlington, Virginia: NSTA Press (the National Science Teachers Association) <http://static.nsta.org/files/PB341Xweb.pdf>
- Bybee, R. W. 2014 . NGSS and the next generation of science teachers. *Journal of Science Teacher Education* . 25. 211-221.
- California Department of Education. 2014. *NGSS Frequently Asked Questions*. Retrieved December 25, 2016, from: International Technology Education .<http://www.cde.ca.gov/pd/ca/sc/ngssfaq.asp#e26>
- Camin, A. 2014 , 18 June .*Arguing for Science Literacy*. Retrieved January 27, 2017, from : <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Arguing%20for%20Science%20Literacy.pdf>
- Campbell, T . 2015, November. *The importance of epistemic framing and practices in the Next Generation Science Standards: Explaining phenomena, solving problems, and modeling as an anchoring science practice*. Conference Paper. Proceedings of the Korean Association for Science Education (KASE). Busan, South Korea. Retrieved February 9,2017, from : <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Campbell-KASE%20Proceedings.pdf>
- Capacity Building Series.2013,May. *Inquiry-based Learning*. Retrieved February 10 , 2017, from : http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_inquirybased.pdf
- Carpenter,S.L, Iveland,A., Moon,S.& Bianchini,J.A. 2015. *Prospective Science Teachers' Understanding of Science and Engineering Practices*. Presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. April. Chicago. IL.
- Cetin, P.S, Dogan, N.& Kutluca, A.Y. 2014 . The Quality of Pre-service Science Teachers'Argumentation: Influence of Content Knowledge. *J Sci Teacher Educ* . 25.309–331

- çinici,A.2016. Balancing the pros and cons of GMOs: socio-scientific argumentation in pre-service teacher education. *International Journal of Science Education* 38(11) .1-26.
- Chase,A.M .2016 . *The 5E Instructional Model For The Next Generation Chemistry Classroom* . Master of Science in Science Education . Montana State University Bozeman, Montana.
- Chin, C & Brown, D.E . 2000. Learning in Science : A Comparison of Deep and Surface Approaches . *Journal of Research in Science Teaching* .Vol.37 (2) . 109-138.
- Cohen,J . 1988. *Statistical Power Analysis For the Behavioral science*. 2nd ed . Hillsdale . New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Concannon, J; Brown, P. L. 2017. Windmills by Design: Purposeful Curriculum Design to Meet Next Generation Science Standards in a 9-12 Physics Classroom. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas* . v54 (1). 1-7 . <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129288>.
- Debarger,A.H , Penuel, W.R, Moorthy ,S., Beauvineau ,Y, Kennedy,C.A. & Boscardin,C.K. 2017. Investigating Purposeful Science Curriculum Adaptation as a Strategy to Improve Teaching and Learning. *Science Education*. Vol. 101(1) . 66–98.
- Demircioglu,T & Ucar ,S .2015 . Investigating the Effect of Argument-Driven Inquiry in Laboratory Instruction . *Educational Sciences: Theory & Practice* . 15(1) . 267-283.
- Deng, Li & Yu, Dong.2014. Deep Learning: Methods and Applications. *Foundations and Trends in Signal Processing* . Vol. 7, nos. 3–4, 197–387, DOI: 10.1561/20000000039. Retrieved January 29, 2017, from : <https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2016/02/DeepLearning-NowPublishing-Vol7-SIG-039.pdf>
- EDIMSarah.2015, October 30. *Introduction To Inquiry Based Learning* . Retrieved February 10 , 2017, from : <https://edimsarah.wordpress.com/2015/10/30/introduction-to-inquiry-based-learning/>
- Fenwick, L., Humphrey, S., Quinn, M., & Endicott, M. 2014. Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-service Teacher Programs through the Application of Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education* . 39(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.4>

- Frey, B. B. , Ellis, J.D , Bulgren, J.A , Hare,J. C .& Ault.M. 2015. Development of a Test of Scientific Argumentation. *Electronic Journal of Science Education*. Vol. 19. No. 4. 1 – 18.
- Garcia ,E . 2015, March 12. *Preparing a Classroom Culture for Deeper Learning*. Edutopia. Retrieved January 21, 2017, from: <https://www.edutopia.org/blog/preparing-classroom-culture-deeper-learning-elizabeth-garcia>
- Garay ,L. , Wotkyns, A.M. , Lowry, K.E. , Warburton, J , Alderkamp, A.C & Yager, P.L. 2014, November 14 . ASPIRE: Teachers and researchers working together to enhance student learning. *Elementa: Science of the Anthropocene*.1 – 10. 3:34. DOI: <http://doi.org/10.12952/journal.elementa.000034>
- Granucci,N , Jenkins,C , Bauer,M & Broadbridge ,C . 2017 . *Teaching Materials Science and Engineering (MSE) in the Pre-College Classroom as a Vehicle for NGSS Implementation* . Retrieved February 22,2017, from : [https://www.researchgate.net/publication/313278785 Teaching Materials Science and Engineering MSE in the Pre-College Classroom as a Vehicle for NGSS Implementation](https://www.researchgate.net/publication/313278785_Teaching_Materials_Science_and_Engineering_MSE_in_the_Pre-College_Classroom_as_a_Vehicle_for_NGSS_Implementation)
- Grooms, J., Enderle, P, & Sampson, V. 2015 . Coordinating Scientific Argumentation and the Next Generation Science Standards through Argument Driven Inquiry. *Science Educator*. 24(1) . 45-50.
- Haag ,S & Megowan, C. 2015 . Next Generation Science Standards: A National Mixed-Methods Study on Teacher Readiness. *School science and Mathematics* .Vol .115(8). 416 - 426.
- Hanuscin ,D . , Arnone, K & Bautista, N. U. 2016 . *Bridging the 'Next Generation Gap' – Teacher Educators Enacting the NGSS*. Retrieved February 22 ,2017 from: [https://www.researchgate.net/publication/303784734 Bridging the 'Next Generation Gap' - Teacher Educators Enacting the NGSS](https://www.researchgate.net/publication/303784734_Bridging_the_'Next_Generation_Gap'_-Teacher_Educators_Enacting_the_NGSS)
- Hanuscin ,D. L.& Zangori, L. 2016. Developing Practical Knowledge of the Next Generation Science Standards in Elementary Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*. December . Volume 27(8) . 799–818
- Hayes, K.N., Lee, C.S., DiStefano, R.& et al. 2016. Measuring Science Instructional Practice: A Survey Tool for the Age of NGSS. *Journal of Science Teacher Education*. Volume 27(2) . 137–164.

- Hefter, M.H., Berthold, K., Renkl, A.& et al. 2014. Effects of a training intervention to foster argumentation skills while processing conflicting scientific positions. *Instructional Science*. Vol. 42(6) . 929-947.
- Henderson, J. B. , MacPherson,A. , Osborne,J .& Wild,A . 2015 . Beyond Construction: Five arguments for the role and value of critique in learning science. *International Journal of Science Education* .Vol. 37(10). 1668-1697 .
- Heng,L.L, Surif, J & Seng,C.H .2015. Malaysian Students' Scientific Argumentation: Do groups perform better than individuals?. *International Journal of Science Education* .37(3). 505-528.
- Houseal, A. K. 2015. A visual representation of three-dimensional learning: A tool for evaluating curriculum. *Science Scope* . 3(1) .58-62
- Houseal ,A. K. 2016. A Visual Representation of Three Dimensional Learning: A Model for Understanding the Power of the Framework and the NGSS. *Electronic Journal of Science Education*. Vol. 20. No. 9.1-7.
- Isabelle, A. D. 2017. STEM Is Elementary: Challenges Faced by Elementary Teachers in the Era of the Next Generation Science Standards. *The Educational Forum*. 81(1). 83-91
- Kabaker ,J. 2015, JUNE 5. *Deeper Learning in Practice*. Edutopia. Retrieved January 20, 2017, from: <https://www.edutopia.org/blog/deeper-learning-in-practice-jennifer-kabaker> .
- Kuhn, D., & Moore, W. (2015). Argument as core curriculum. *Learning: Research and Practice* . 1 . 66 – 78.
- Kuhn,D., Arvidsson,Y.S., Lesperance,R.& Corprew,R.2017. Can Engaging in Science Practices Promote Deep Understanding of Them?: SCIENCE PRACTICES. *Science Education*. 101(2) . 232–250
- LaDue ,N. D. 2015. Next Generation Science Standards: A Call To Action For The Geoscience Community. *GSA Today*. V. 25(2) . 28-29. doi: 10.1130/GSATG233GW.1.
- Lee, O., Miller, E.C. & Januszyk, R. 2014. Next Generation Science Standards: All Standards, All Students. *Journal of Science Teacher Education*. Vol. 25(2) . 223–233
- Lewis, R. A. . 2012. *A Content Analysis of Inquiry in Third Grade Science Textbooks*. All Theses and Dissertations. Brigham Young University BYU Scholars Archive . Paper 3171.

- Lewis, E. B.; Rivero, A. ; Musson, A. ; Lu, J. ; & Lucas, L. 2016. *Building Exemplary Teaching Practices: Following the Paths of New Science Teachers* . Talks and Presentations: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 9 . <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearntalks/9>
- Makella , S . D. 2016 . *The impact of Next Generation Science Standards (NGSS) professional development on the self-efficacy of science teachers* . Degree of Doctor of Education . Southern Connecticut State University.
- Marshall, J.C , . Smart, J.B& Alston, D.M .2016. Inquiry-Based Instruction: A Possible Solution to Improving Student Learning of Both Science Concepts and Scientific Practices . *International Journal of Science and Mathematics Education*. 1 – 20 . DOI 10.1007/s10763-016-9718-x.
- Manz ,E . 2015 . Representing Student Argumentation as Functionally Emergent From Scientific Activity. *Review of Educational Research* . Vol. 85(4) . 553–590.
- Mercer-Mapstone, L . & Kuchel, L .2015 .Teaching Scientists To Communicate: Evidence-Based Assessment For Undergraduate Science Education. *International Journal of Science Education* .Vo. 37(10). 1613-1638.
- Mccomas,W. F. & Nouri, N.2016. The Nature of Science and the Next Generation Science Standards: Analysis and Critique. *Journal of Science Teacher Education*. May. Volume 27. Issue 5. 555–576
- McConnell, T. J., Parker, J. M., & Eberhardt, J. 2013. Assessing Teachers' Science Content Knowledge: A Strategy for Assessing Depth of Understanding. *Journal of Science Teacher Education* . 24(4) . 717-743. OI: 10.1007/s10972-013-9342-3.
- McNeill ,Katherine L., González-Howard, Katsh-Singer, María,Rebecca, & Loper, Suzanna. 2016 . Pedagogical Content Knowledge Of Argumentation: Using Classroom Contexts To Assess High-Quality PCK Rather Than Pseudo Argumentation .*Journal of Research in Science Teaching* . Volume 53. Issue 2. 261–290.
- McNeill, K. L. 2011 . Elementary Students' Views Of Explanation, Argumentation, And Evidence, And Their Abilities To Construct Arguments Over The School Year. *Journal of Research in Science Teaching* . 48 . 793 – 823.

- Medwell, J. & Wray, D. .2014. Pre-service Teachers Undertaking Classroom Research : Developing Reflection And Enquiry Skills. *Journal of Education for Teaching*. Vol.40 (1) . 65-77 .
- Murphy P. K , Firetto, C. M. & Greene, J. A. 2016. *Enriching Students? Scientific Thinking Through Relational Reasoning: Seeking Evidence in Texts, Tasks, and Talk*. Educational Psychology Review. Published Online .11May 2016 , DOI 10.1007/s10648-016-9370-6
From :
https://www.researchgate.net/profile/Denis_Dumas/publication/302922111_Relational_Reasoning_in_Science_Medicine_and_Engineering/links/5735db7a08ae298602e092ae.pdf
- National Research Council (NRC). 1996. *National science education standards*. Washington . DC: National Academies Press.
- National Research Council (NRC). 2000. *Inquiry and The National Science Education Standards*. Washington. DC :National Academies Press.
- National Research Council (NRC). 2007. *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8*. Washington. DC: National Academies Press.
- National Research Council (NRC). 2008. *Ready, Set, Science: Putting Research To Work In K-8 Science Classrooms*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (NRC). 2011. *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts ,and core ideas*. Washington . DC: National Academies Press.
- National Research Council(NRC). 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education . Washington . DC: The National Academies Press*.
- National Research Council (NRC). 2013. *Next Generation Science Standards: For States, by States*. Washington, DC: The National Academies Press.
- NGSS Lead States .2013. *Next Generation Science Standards: For states, by states* .Washington . DC: The National Academies Press.
- The Next Generation Science Standards(NGSS). 2013A, April. *APPENDIX E – Progressions Within the Next Generation Science*

- Standards. 1-8. Retrieved December 30, 2016, from: <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20E%20-%20Progressions%20within%20NGSS%20-%20052213.pdf>
- Next Generation Science Standards(NGSS). 2013B ,April. *APPENDIX F – Science and Engineering Practices in the NGSS*.1-13.Retrieved November 4, 2016, from [http://www. Nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20F%20%20Science%20and%20Engineering%20Practices%20in%20the%20NGSS%20-%20FINAL%20060513.pdf](http://www.Nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20F%20%20Science%20and%20Engineering%20Practices%20in%20the%20NGSS%20-%20FINAL%20060513.pdf)
- Next Generation Science Standards(NGSS). 2013C ,April. *Appendix G – Crosscutting Concepts*.1-7 Retrieved January 3, 2017, from: <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20G%20-%20Crosscutting%20Concepts%20FINAL%20edited%204.10.13.pdf>
- The Next Generation Science Standards(NGSS). 2013D. *Development Overview*. Retrieved November 10, 2016, from: <http://www.nextgenscience.org/development-overview>
- The Next Generation Science Standards. 2013E. *Development Process*. Retrieved November 14, 2016 ,from <http://www.nextgenscience.org/development-process>
- The Next Generation Science Standards. 2013F, April. *How To Read the Next Generation Science Standards (NGSS)*. Retrieved January 1, 2017 ,from :
- <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/How%20to%20Read%20NGSS%20-%20Final%2008.19.13.pdf>
- The Next Generation Science Standards. 2013G,June. *The Next Generation Science Standards Executive Summary*.1-3. Retrieved January 1, 2017 ,from http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%2006.17.13%20Update_0.pdf
- The Next Generation Science Standards. 2013H, June. *Introduction*.1-11. Retrieved January 1, 2017,from : http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%2006.17.13%20Update_0.pdf
- The Next Generation Science Standards. 2014. *Standards Background: Research and Reports*. Retrieved November 2, 2016, from : <http://www.nextgenscience.org/standards-background-research-and-reports>.

- Next Generation Science Standards(NGSS). 2016 ,14 September. NGSS NOW: 9 things you need to know about the NGSS this month. Retrieved December 18 ,2016 from <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/news/files/NGSSNowSept2016>.
- Orlich,D. C. , Harder ,R.J., Callahan ,R. C. , Trevisan, M. S.& Brown, A. H.2010. *Teaching Strategies (A Guide to Effective Instruction)* . USA, Boston: Wadsworth
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science* . 328. 463–466.
- Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 177–196.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students . *Journal of Research in Science Teaching*. 50(3) . 315–347.
- Pellegrino ,J. W. 2013. Proficiency in Science: Assessment Challenges and Opportunities. *Science*. 19 Apr :Vol. 340 . Issue 6130. 320-323 .DOI: 10.1126/science.1232065
- Pruitt, S. L. 2014 . The next generation science standards: The features and challenges. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 145–156.
- Poorter ,J. D., Lange ,J D., Devoldere ,L., Landeghem,J. V. , & Strubbe ,K. 2016. Deep understanding of electromagnetism using crosscutting concepts. *Physics Education*. Vol. 52(1). 015008.
- Reiser, B.J. (2013). *What professional development strategies are needed for successful implementation of the Next Generation Science Standards? Invitational Research Symposium on Assessment, K-12 Center at ETS* . Retrieved from: <http://www.k12center.org/rsc/pdf/reiser.pdf>
- Rogan-Klyve, A. M .2016. *Characterization and Mediation of K-12 Science Teachers' Implementation of the Next Generation Science Standards*. the degree of Doctor of Philosophy in Science Education presented on May 23. Oregon State University.
- Rowland , R.Z . 2014. *Effects Of Incorporating Selected Next Generation Science Standard Practices On Student Motivation And*

Understanding Of Biology Content . Master of Science in Science Education . Montana State University. Bozeman, Montana

- Rüütman,T.2017. Analysis of STEM Teaching – Most Common Strategies and Methods Enabling Deep Understanding and Interactive Learning Applied by Graduates of Technical Teacher Initial and Continuing Education Programs in Estonia. *Interactive Collaborative Learning* . Vol 544 . 405-414.
- Sandoval ,W. A. , Kawasaki, J, Cournoyer, N & Rodriguez, L .2016. Secondary Teachers' Emergent Understanding of Teaching Science Practices. *International Conference of the Learning Sciences* . At Singapore . Vol. 2. 737- 743.
- Sherry, B .2010 , February 28 . *What is Deep Understanding?*. Learning Zone Mindfully Thinking About Learning. Retrieved February 9, 2017, From <https://bsherry.wordpress.com/2010/02/28/what-is-deep-understanding/>
- Shamsudin,N.M., Abdullah,N.& Yaamat,N.2013. Strategies of Teaching Science Using an Inquiry Based Science Education (IBSE) by Novice Chemistry Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* .90 . 583 – 592.
- Song,Y.& Ferretti,R.P.2013. Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Springer* . 26. 67–90. DOI 10.1007/s11145-012-9381-8.
- Tina Vo, T. ; Forbes, C.T ; Zangori, L & Christine Virginia Schwarz ,C.V.(2015). Fostering Third-Grade Students' Use of Scientific Models with the Water Cycle : Elementary teachers' conceptions and practices . *International Journal of Science Education* . Volume 37(15) . 411-2432.
- Tuttle, N. , Kaderavek, J. N. , Molitor ,S.C. & Wilson, Grant.2016 . Investigating the Impact of NGSS-Aligned Professional Development on PreK-3 Teachers' Science Content Knowledge and Pedagogy. *Journal of Science Teacher Education*. Vol. 27(7). 717– 745.
- Vieira ,R.D, Bernardo ,J.R.D , Evagorou,M & De Melo,V.F . 2015. Argumentation in Science Teacher Education: The simulated jury as a resource for teaching and learning. *Journal International Journal of Science Education*.Vol.37(7).1113-1139 .
- Walker, J., Sampson, V., & Zimmerman, C. (2011). Argument-Driven Inquiry: An introduction to a new instructional model for use

- in undergraduate chemistry labs. *Journal of Chemical Education* . 88(8) . 1048-1056.
- Walker, J. & Sampson, V. (2013). Learning to argue and arguing to learn in science: Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate chemistry students learn how to construct arguments and engage in argumentation during a laboratory course. *Journal of Research in Science Teaching*. 50(50). 561-596.
- Windschitl, M. & Stroupe, D. 2017 . The Three-Story Challenge: Implications of the
- Next Generation Science Standards for Teacher Preparation . *Journal of Teacher Education* . Vol. 68(3) . 251–261.
- Wilson, S. M. , 2013. Professional development for science teachers. *Science*. Vol 340, Issue 6130, 310–313.
- Yang, W. , Lin, Y. , She, H. & Huang, K . 2015. The Effects of Prior-knowledge and Online Learning Approaches on Students' Inquiry and Argumentation Abilities. *International Journal of Science Education* . Vol. 37(10). 1564-1589.
- Zemba-Saul, C. (2009). Learning to teach elementary school science as argument. *Science Education* . 93. 687–719.
- Zirbel, E.L. 2006. *Teaching to promote deep understanding and instigate conceptual change* . Bulletin of the American Astronomical Society.
<https://pdfs.semanticscholar.org/3c55/6ca9fc2a637b0b28f2fb27d2de6631620370.pdf> ,
- Ziya , K. .2015. Effect of Scientific Argumentation on the Development of Scientific Process Skills in the Context of Teaching Chemistry. *International Journal of Environmental and Science Education – IJESE*. Volume 10 (1). 111-132
- Zhang, M. , Lundeberg, M. , McConnell, T. J. , Koehler, M. J. , & Eberhardt, J. 2010, Spring. Using Questioning to Facilitate Discussion of Science Teaching Problems in Teacher Professional Development. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(1). Available at: <http://dx.doi.org/10.777136>

• المواقع :

–<https://www.polyu.edu.hk/obe/students/files/deep.pdf>

–What is deep understanding? Retrieved January 28 ,2017 from

- <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Appendix%20D%20Diversity%20and%20Equity%206-14-13.pdf>
- <http://www.nextgenscience.org/get-to-know> www.nextgenscience.org/next-generation-science-standards.
- <http://www.nextgenscience.org/standards-background-research-and-reports>.
- <http://ngss.nsta.org/about-the-next-generation-science-standards-2/>
- <http://www.nextgenscience.org/>
- http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_NGSS.pdf
- www.sfusdschools.org



البحث الثاني:

**فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في
تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة
من طالبات المرحلة الجامعية**

المصادر :

د/ حنان حسين محمود

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة القصيم

د/ أنسام مصطفى بظاظو

أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية

د/ حنان حسين محمود د/ أنسام مصطفى بظاظو

• الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على أثر البرنامج في تخفيض سلوك التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى الطالبات، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبقت الدراسة الأدوات التالية: برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية مثل (حل المشكلة - النمذجة - الحوار الذاتي - إعادة البناء المعرفي - لعب الدور - الحوار والمناقشة - التفكير بصوت عالي) في التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقائمة مهارات ما وراء المعرفي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس قلق الامتحان إعداد الباحثان ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقائمة التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - إستراتيجية المعالجة - التقويم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على كل من مقياس التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لصالح القياس البعدي. مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان

كلمات مفتاحية: مهارات التفكير ما وراء المعرفي، التسويف الأكاديمي، قلق الامتحان

Effectiveness of Cognitive Behavioral Program for Developing Skills of Meta-Cognitive Thinking to reduce academic procrastination and test anxiety for A sample of University Students

Dr. Hanan Hussein Mahmoud, Dr. Ansam Mustafa Bazazo

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of cognitive behavioral program for developing skills of meta-cognitive thinking for a sample of university students in order to reduce academic procrastination and test-anxiety for students The study had been applied upon a sample of 57 student from Third level in Special Education department in Qassim university. The study used experimental schedule and applied the following materials: (prepared by present researchers) -A program based on using cognitive behavioral techniques as (problems solving -modeling-self dialogue-cognitive restructure-role playing-discussion and dialogue -loud thinking) for training upon skills of meta-cognitive thinking, Inventory of meta-cognitive skills, Scale of academic procrastination, scale of test-anxiety.

The results of the study revealed that there are significant statistically differences at the level (0.01) between average of scores of sample of pre and post measurement of skills of inventory of meta-cognitive thinking (planning-information management-comprehension monitoring-debugging strategy-evaluation) and general score in favor of post measurement. Also there are significant statistically differences at level (0.01) between average of scores of sample of pre and post measurement of scale of academic procrastination and scale of test anxiety in favor of post measurement. This reveals the effectiveness of the program for developing skills of meta-cognition and reducing academic procrastination and test anxiety for the sample of the study.

Key Words: Skills of meta-cognitive thinking, Academic Procrastination, Test anxiety

• مقدمة:

إن التطور العلمي الهائل والاهتمام المتزايد بالجوانب المعرفية وجه الاهتمام إلى دراسة التفكير والأساليب التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات ومدى وعيهم بأسلوب تفكيرهم مما أدى إلى وجود تغير في طريقة اكتساب المعرفة بإدخال أساليب جديدة تساعد على تنمية التفكير والتركيز على تعليم الطالب كيف يفكر وكيف يوجه تفكيره من خلال التفكير في التفكير ليصبح ذات قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات. (أزهار رشيد، ٢٠١٣، ١٨٩)

وفي منتصف السبعينات من القرن العشرين ظهر مصطلح التفكير ما وراء المعرفي Cognitive thinking ويعتد هذا النوع من التفكير من أرقى أنواع التفكير. (الجراح، ٢٠٠٣، ٥)

ويذكر العتوم (٢٠٠٤) أن التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة حيث يصف العلماء العمليات ما وراء المعرفية على أنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التعلم والتفكير. (الغرايبة، ٢٠٠٩، ١٢٤-١٢٧)

ويرى (Schraw & Dennison 1994) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتضمن خمس فئات رئيسية هي التخطيط واستراتيجيات إدارة المعلومات ومراقبة الفهم واستراتيجيات المعالجة والتقييم. (Schraw & Dennison 1994، 474)

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير الطلاب، حيث يزيد من وعيهم لما يدرسون، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه

مشكلة في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات عدة، ويقيم كلا منها، ويختار ما يناسبه، وبذلك يكون مفكراً منتجاً. (الجراح و عبيدات، ٢٠١١، ١٤٦)

وقد بينت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أهمية التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة للطلبة حيث أظهرت نتائج دراسة (Bouffarrd & Laviree , 1993) أن التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الانجاز العالي للطلاب مقارنة مع الطلبة غير الموهوبين من ذوي الانجاز المتدني. (الحموري وأبو مخ، ٢٠١١، ١٤٦٧)

كما أوضحت دراسة مارزانو (١٩٩٨) التي أجراها حول (٤٠٠) من الوسائل التعليمية المختلفة أن المدخلات التي تركز على طريقة تفكير الطلاب في تفكيرهم هي الأكثر فعالية في تحسين قابلية الطلاب للتعلم. (مارانوا، ١٩٩٨، ٦٠)

ويضيف (٢٠٠٠) Osborn أن دراسة التفكير ما وراء المعرفي داخل غرفة الصف تساعد على تحسين أداء الطلاب، وتحسن من اتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية، وتجعلهم يشعرون بأنهم مسئولين نحو أمر تعليمهم. (عبيد، ٢٠٠٤، ٤٣)

وكذلك أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Wong 2012) ودراسة (Rachmawati 2015) على أن وعى الطلاب بمهارات التفكير ما وراء المعرفي Meta cognitive skills قد يسهم في مواجهة الكثير من المشكلات التي أصبحت موجودة ومنتشرة في نظمنا التعليمية مثل مشكلة التسويف الأكاديمي Academic Procrastination .

ويعد التسويف الأكاديمي من أخطر أنواع التسويف، حيث أنه معوق رئيسي للتحصيل والانجاز الأكاديمي، وأحد الأسباب المؤدية للتأخر والفشل في الدراسة. ويعرف بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المتوقع ، رغم إدراك الطالب بأن عدم انجازه لتلك المهام سوف يؤثر سلبياً. (Senecal et al., 1995, 608)

وقد أوضحت نتائج دراسة (Wong 2012) ودراسة علاء الشعراوي ومي البغدادى (٢٠١٣) ودراسة (Rachmawati 2011) وجود علاقة سالبة بين الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسويف الأكاديمي فالطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسويفاً حيث أنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على أنجاز المهام الأكاديمية. وكذلك أوضحت نتائج دراسة (Seo 2008) أنه يمكن خفض التسويف الأكاديمي عند الطلاب إذا تم التركيز على تنمية بعض المهارات مثل المراقبة الذاتية.

كما أوضحت نتائج دراسة (Umaru et al. (2014 أن تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد يسهم أيضا في التقليل من قلق الاختبار لديهم وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه دراسة نتائج دراستي (٢٠٠٠) Veenman et al. والتي أوضحت أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي يظهرن مستوى منخفض من قلق الامتحان في حين أن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة أظهروا مستوى مرتفع من قلق الامتحان. وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن القول أن تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد تحسن من قابلية الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قدرة على أنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد مما يسهم في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى الطلاب حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (Jaradat (٢٠٠٤ وجود علاقة موجبة بين التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان من هنا جاءت فكرة البحث الحالي والتي تحاول الوقوف عن مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات ما وراء المعرفي في تخفيض كل من التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية وخاصة أنه توجد ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات.

• مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في محاولته الإجابة عن السؤال العام التالي.
ما مدى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخفيض التسويق الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعي ما وراء المعرفة ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويق الأكاديمي ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان ؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على كل من قائمة الوعي ما وراء المعرفة ، والتسويق الأكاديمي ، وقلق الامتحان ؟

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات

الجامعة ، والكشف عن أثر البرنامج المقترح في تخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

• أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

« بناء برنامج معرفي سلوكي يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة بوصفها عنصر ضروري في مواقف التعلم الناجحة، وما لذلك من آثار ايجابية تعمل على زيادة قدرة الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية وانجاز مهامهم الأكاديمية مما يساهم في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لديهم.

« بناء برنامج معرفي سلوكي إذا ثبت فعاليته في تخفيض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان يساعد على تزويد المرشدين النفسين ببرنامج قد يكون عوناً لهم في التعامل مع الطلاب المسوفين وذوى قلق الامتحان المرتفع.

« يقدم البحث الحالي أدوات ثابتة وصادقة في قياس كل من مهارات ما وراء المعرفة، والتسويف الأكاديمي، وقلق الامتحان.

« أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية أثناء إعدادهن سوف يساعد على تأصيل تلك المهارات لديهم على نحو مباشر وأساسى مما يجعلهن أكثر فعالية في القيام بدورهن في المستقبل .

« تزويد المكتبة العربية بدراسة في أحد الموضوعات المتخصصة في علم النفس خاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة هذه المتغيرات.

• حدود البحث:

تحدد نتائج البحث الحالي بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٥٧) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ . كما تتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى قائمة ما وراء المعرفة إعداد (Schraw & Dennison 1994) ترجمة الباحثان، ومقياس التسويف الأكاديمي، مقياس قلق الامتحان، والبرنامج المعرفي السلوكي إعداد الباحثان، كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ومعاملات الارتباط.

• مصطلحات الدراسة.

• أولاً : مهارات ما وراء المعرفة

عرفها (Schraw & Dennison, 1994, 473) " أنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات

جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار".

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي إعداد (Schraw & Dennison, 1994) ترجمة الباحثان ويتضمن المقياس خمسة مهارات هي التخطيط واستراتيجية إدارة المعلومات ومراقبة الفهم واستراتيجيات المعالجة والتقييم.

فيما يلي التعريف الاجرائي لهذه المهارات.

« التخطيط *Planning* ويقصد به تحديد الأهداف وتحديد المصادر اللازمة للتعلم.

« استراتيجيات إدارة المعلومات *Information Management Strategies* :ويقصد بها المهارات والاستراتيجيات المتتابعة المستخدمة في معالجة المعلومات بكفاءة أكثر مثل (التنظيم – التلخيص – وانتقاء التركيز).

« مراقبة الفهم *Comprehension Monitoring* ويقصد به تقييم تعلم الفرد والاستراتيجية التي يستخدمها في التعلم.

« استراتيجيات المعالجة *Debugging Strategies* ويقصد بها الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح الفهم والأداء الخطأ.

« التقييم *Evaluation* ويقصد به تحليل الأداء ومدى فعالية الإستراتيجية بعد حدوث التعلم. (Schraw & Dennison 1994, 474)

• **ثانيا: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination**

هو التأجيل المتعمد لإكمال المهام الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع أو المحدد، وعلى الرغم من شعور الطالب بالضيق والتوتر وإدراكه بأن انجازه لتلك المهام سوف يتأثر تأثيرا سلبيا. (Senecal, et al., 1995, 607)

ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

• **ثالثا : قلق الامتحان Test Anxiety**

ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار. (حامد زهران ٢٠٠٠، ٩٦) ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الراهنة.

• الإطار النظري :

• أولاً: التفكير وراء المعرفي Meta cognitive Thinking

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر مفاهيم علم النفس المعرفي غموضاً ، فقد أثار هذا المفهوم العديد من التساؤلات حوله من حيث الأساس النظري الذي يقوم عليه وأبعاده وقياسه، ويتكون مصطلح Meta cognition من كلمتين كلمة Meta تعنى ما وراء المعرفة وكلمة cognition تعنى المعرفة، وهذا النوع من التفكير موجود في الجزء الأمامي من الدماغ ويتضمن مجموعة من القدرات مثل التفسير والإدراك ، والتخطيط ، والقدرة ما وراء المعرفي خاصة بالإنسان فقط. (نوفل و سعيضان ، ٢٠١١، ٢٦٤)

وقد تعددت تعريفات التفكير ما وراء المعرفة مثلها مثل بقية أنواع التفكير الأخرى ويمكن إلقاء الضوء على بعض أهم هذه التعريفات.

• تعريفات التفكير ما وراء المعرفة.

يعرفه فلافل (Flavell, 1979,910) التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير ومعرفة العمليات المعرفية . (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤ - ١٢٧)

وتعرفه باريس: (Paris, 1983) بأنه هو الوعي بتفكيرنا عندما نقوم بإنجاز مهمة أو مهمات محددة، أو نستخدم هذا الوعي في مراقبة ما نفعله أو ضبطه وهو بذلك تفكير استراتيجي . (عبيد ، ٢٠٠٤ ، ٧٩)

ويعرفه (Bonds& Bonds, ١٩٩٢) " بأنها معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية ، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وتتيح هذه المراقبة للفرد فرصة أكبر للسيطرة بفاعلية على عملياته المعرفية".

ويذكر (Huitt, 1997) أن ما وراء المعرفة هي "المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، أو هي تفكير الفرد حول تفكيره". (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤ - ١٢٧)

ويعرفه Schraw & Graham (١٩٩٧) بأنه الفهم والتحكم بالمعرفة مما يمكن الأفراد من مراقبة وتنظيم أدائهم المعرفي. (العتوم وآخرون، ٢٠١١، ٢٦٨)

كما يعرفه جابر عبد الحميد (١٩٩٩) بأنه تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٩)

أما (Andersen,2002) فيرى أن ما وراء المعرفة " هي العين الثالثة التي تشغل في مراقبة الفرد لاستيعابه خلال عمليات التفكير ". (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٤ - ١٢٧)

ويعرفه Taylor (١٩٩٩) بأنه هو عملية تقدير ما يعرفه الفرد مسبقا ، وتصور دقيق لمهام التعلم وما تتطلبه هذه المهام من مهارات ومعرفة للقيام بالاستنتاجات والاستدلالات الصحيحة عن كيفية استخدام استراتيجيات معرفية محددة في مواقف محددة بكفاءة وثبات. (الوطبان ، ٢٠١٠ ، ٨)

• مهارات التفكير ما وراء المعرفي . Meta cognition Skills

اختلف الباحثون في تعريفهم لمهارات ما وراء المعرفة ، ويمكن إلقاء الضوء على بعض التعريفات التي حاولت تحديد مهارات ما وراء المعرفة.

وقد عرفها ستيرنبرج (Sternberg, 1985-1992) على أنها " عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات". (فتحي جروان ، ١٩٩٩ ، ٤٣)

عرفها Schraw & Dennison (1994) أنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار". (Schraw & Dennison, 1994 ,473)

وعرفها فتحي جروان (1999) على أنها "مهارات عقلية معقدة و تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". (فتحي جروان ، 1999 ، ٤٤)

ويعرفها Alison (2000) بأنها محاولات الفرد الواعية لتنظيم المعرفة واليات التنظيم الذاتي مثل التحديد، التخطيط ، المراقبة والتحكم، الاختيار والتعديل المستعملة من الفرد الفعال في محاولات الوصول للفهم. (Alison, 2000 , 2)

ويشير الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) أنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتحكم في مكونات الأداء الذكي ومعالجة المعلومات. (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٨ ، ٥١)

ويعرفها العبيدات والجراح (٢٠١١) بأنها "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبناءه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام

مجموعة من المهارات مثل التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة. (الجراح وعبيدات، ٢٠١١، ١٤٦)

يتضح لنا من العرض السابق اختلاف الباحثون حول تحديد مهارات ما وراء المعرفة منهم من حددها في ثلاثة مهارات مثل (Sternberg, 1985-1992) ومنهم من حددها في خمس مهارات مثل (Schraw & Dennison, 1994) وسوف تتبنى الدراسة الراهنة نموذج (Schraw & Dennison, 1994) والذي حدد مهارات ما وراء المعرفة في خمس مهارات هي التخطيط، إستراتيجية إدارة المعلومات، مراقبة الفهم، استراتيجيات المعالجة والتقييم.

• استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة:

هناك استراتيجيات مختلفة يمكن أن يستخدمها المعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومن هذه الاستراتيجيات:

« النمذجة : المقصود بها أن يكون المعلم نفسه النموذج أو القدوة أمام المتعلمين، ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية.

« المشاركة الثنائية: وتشير هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تضم كل مجموعة طالبين فقط توزع الأدوار بحيث يقوم أحدهما بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عالي أي يفكر بصوت مرتفع أثناء الحل بينما يطلب من الآخر أن يستمع بانتباه شديد ويدقق بكل ما يقوله زميله أي يفكر حول تفكير زميله ويقوم المعلم بالمرور بين الطلبة للتأكد من أن كل واحد يقوم بدوره بشكل جيد. (فتحي جروان ، ٢٠٠٢، ٣٣٤)

ويذكر (Blakey & Spence, 1990) أن هناك العديد من استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفة ومن هذه الاستراتيجيات:

« الحديث عن التفكير : وفيها يقوم الفرد بالحديث عن ما يجول في خاطره حول المشكلة أو الموقف الذي هو بصدد مواجهته وتصوره لهذه المشكلة وأبعادها ومكوناتها، والحلول المقترحة لحلها والاستراتيجية التي يتوقع أن تكون ناجحة في التعامل مع هذه المشكلة.

« التخطيط والتنظيم الذاتي: وذلك من خلال تعليمهم استراتيجيات تساعدهم في تقدير الوقت اللازم لأداء المهمة ، وتنظيم المواد المستخدمة، وكذلك جدولة الإجراءات الضرورية لإكمال المهمة أو النشاط.

« طرح الأسئلة: وفيها يقوم المتعلم بطرح الأسئلة على نفسه والتي تدور حول المهمة أو التعلم وطبيعته ونوعيته والعديد من الأسئلة من هذا النوع.

«التوجيه الذاتي : ويتعلم فيها المتعلم أن يوجه نفسه نحو المهمة، ومتى يطلب المساعدة، ومتى يستمر في الخطوات التي يتبعها، ومتى يتوقف ويغير هذه الخطوات .

«استخلاص عمليات التفكير: وتتضمن مراجعة النشاطات وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، وتصنيف الأفكار ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة لمعرفة الفعالة منها وغير الفعالة واستبدال الاستراتيجيات غير الفعالة عند الحاجة لذلك.

«تقويم الذات: وفيها يقوم الفرد باختبار نفسه ذاتيا، وتقييم فعالية الإجراءات التي يستخدمها لنقل الاستراتيجيات الفعالة إلى مواقف مشابهة.

«مراقبة التعلم والتفكير ذاتيا: وفيها يتم إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.

«صياغة التنبؤات: وفيها نجعل المتعلمين يقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يدرسونها .

«المعرفة حول التعلم : وفيها يتم إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية.

«نقل المعرفة: وفيها يتم اطلاع المتعلم على كيفية نقل المعرفة التي اكتسبها إلى مواقف الحياة الأخرى.

«حدد ما تعرف وما لا تعرف: وفيها يحدد الأفراد ما يعرفون، وما لا يعرفون وذلك لتحديد ما الذي يريدون معرفته . (الغرايبة ، ٢٠٠٩ ، ١٢٥ - ١٢٦)

كما أشار كوستا (١٩٩٨) إلى العديد من استراتيجيات تنمية وراء المعرفة ويحددها فيما يلي:

«إستراتيجية التخطيط.

«إستراتيجية توليد الأسئلة.

«إستراتيجية الاختيار.

«إستراتيجية استخدام محكات متعددة للتقييم.

«إستراتيجية إعطاء النقد والتقدير.

«إستراتيجية عدم قبول كلمة لا أستطيع.

«إستراتيجية إعادة صياغة أفكار وأقوال الطلاب.

«إستراتيجية تسمية سلوكيات الطلاب.

«إستراتيجية تحديد المصطلحات وتوضيحها.

«إستراتيجية لعب الدور والمحاكاة.

«إستراتيجية كتابة التقارير المذكرات اليومية.(مريم الأحمدى ، ٢٠١٢ ، ١٢٩)

كما أوضحت نتائج دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) فعالية برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف السابع، وكذلك أوضحت نتائج دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) فعالية استراتيجيات العصف الذهني والتساؤل الذاتي والنمذجة واستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، كما أوضحت نتائج دراسة أبو سعود (٢٠٠٩) فعالية برنامج قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

• علاقة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

وقد أوضحت نتائج دراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادى (٢٠١٣) ودراسة Rachmawati (2011) وجود علاقة سالبة بين الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسويف الأكاديمي فالطلاب ذوى المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسويفا حيث أنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على إنجاز المهام الأكاديمية.

كما أوضحت نتائج دراسة Umaru et al. (2014) الى أن تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد يسهم أيضا في التقليل من قلق الامتحان لديهم، وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (٢٠٠٠) Veenman et al. والتي أوضحت أن الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي يظهرن مستوى منخفض من قلق الاختبار في حين أن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من مهارات ما وراء المعرفة اظهروا مستوى مرتفع من قلق الامتحان.

• ثانيا : التسويف الأكاديمي Academic Procrastination.

• تعريفه:

يعرفه (Senecal, et al., 1995, 607) بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع رغم اعتقاد الفرد بأن انجازه لتلك المهام سوف يؤثر تأثيرا سلبيا.

يرى (Lay & Schouwenburg, 1993, 647) أنه تأجيل البدء في المهمات التي ينوى الفرد في النهاية انجازها، وينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر.

كما عرفه (Binder, 2000) بأنه تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجة التناقض بين النية والفعل.

ويعرفه (Johnson et al., 2000, 270) بأنه الميل إلى تأجيل القيام بعمل ما حتى وقت لاحق.

ويعرف (Chu & Choi, 2005, 455) التسويف الأكاديمي بأنه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتياً، والميل السلوكي لتأجيل المهام الضرورية للوصول إلى الهدف المنشود.

ويرى (Steel, 2007, 67) أن التسويف الأكاديمي يظهر في التأخير المتعمد في استكمال المهام الأكاديمية عن الوقت المتوقع أو المحدد على الرغم من شعور الفرد بالألم نتيجة لتأخره.

ويعرفه (Dietz et al., 2007, 893) بأنه تأجيل أنشطة التعلم نتيجة لبعض القيم البارزة في المجتمع، وعدم سعى الطلاب إلى تحقيق أهدافهم، ويقضون أوقات الفراغ مع الزملاء، لادعائهم بعدم وجود وقت لتنظيم المهام الأكاديمية، ولديهم الرغبة في تأخير أنشطة التعلم الشاقة.

ويضيف (Seo, 2008, 753) أن التسويف الأكاديمي عبارة عن تأجيل الأنشطة الأكاديمية الضرورية بقصد انجازها في نهاية الوقت المحدد لها.

من استعراض التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت في معظمها على أن التسويف هو التأجيل المتعمد القيام بالمهام الأكاديمية، وعدم قدرة الفرد على انجاز المهام في الوقت المحدد، وأن التسويف يؤدي إلى شعور الطالب بالتوتر والألم النفسي، ويؤثر بشكل سلبي على الأداء.

• مكوناته:

أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli, 2003, 28)، بينما أشار البعض الآخر من الباحثين أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف.

• أنماط التسويف:

تري (Maria et al., 2010) أن هناك ثلاثة أنواع من التسويف هي:

«التسويف الاستثنائي *arousal procrastination* ويعنى التأجيل للبحث عن الإثارة.

«التسويف التجنبي *avoidant procrastination* ويعنى التأجيل لتجنب الفشل.

«التسويف القراري *decisional procrastination* وتعنى التأجيل المتعمد للقرارات. (اعتدال عباس، ٢٠١٥، ٦٢)

ويضيف (Jskender,2011,231) إلى أن هناك أنواع أخرى وعديدة للتسويف من بينها التسويف في مهمات الحياة الروتينية ، التسويف في اتخاذ القرارات ، والتسويف الأكاديمي .

كما يشير (Chu & Choi ,2005 ,245) أنه يوجد شكلان للتسويف هما: التسوفون السلبيون procrastinators passive والتسويفون النشطاء Active procrastinator .

• أسباب التسويف:

وقد لخصت نتائج دراسة (Tuckman ,1991) أسباب التسويف في عدم القدرة على إنجاز المهام وتدني تقدير الذات وانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية واليقظة وارتفاع مستوى الضغوط والاكتئاب .

أما دراسة (Noran (2000 فقد توصلت إلى أسباب مختلفة للتسويف وهي ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة، والخوف والقلق المرتبط بالفشل، كما أشارت دراسة معاوية غزالة (٢٠١٢) إلى أن من أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة كانت الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

كما خلصت نتائج دراسة (Ozer & Ferrari (2011 إلى وجود أربع أسباب للتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية هي: الكمالية – كراهية المهمة – التمرد ضد السيطرة – المخاطرة، وتضيف دراسة (Jacobs(2014 أن من أهم أسباب الشائعة للتسويف تتمثل في الخوف من الشعور بالنقص، قلق المهمة المعقدة، عدم الثقة بالنفس، عدم التركيز، التردد، الملل من التفصيلات، وكذلك أسفرت دراسة اعتدال حسانين (٢٠١٥) إلى وجود تأثير مباشر وموجب من الكمالية السلبية والتي تتمثل (وضع الطالب أهداف غير واقعية والشعور بالفشل والإحباط إذا لم تتحقق هذه الأهداف) على التسويف الأكاديمي.

• الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي:

أكدت دراسة فريخ العنزي ومحمد الدغيم (٢٠٠٣) ودراسة (Binder (2000 على الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي حيث تظهر تلك الآثار في انخفاض معدل حضور المحاضرات، وظهور بعض المظاهر الانفعالية السلبية كالشعور بالتوتر، والشعور بالذنب، عدم الكفاءة، والخوف الشديد، كما أوضحت دراسة Jaradat (٢٠٠٤) وجود ارتباط إيجابي بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان، وكذلك أكدت بعض الدراسات وجود ارتباط موجب بين الأداء الأكاديمي المنخفض والتسويف الأكاديمي. (owen Newbegin,1997 ;vanferde , 2003) (Ferrari ,1991; &

• ثالثاً : قلق الامتحان . Test Anxiety

• تعريف قلق الامتحان :

عرف Spielberger & Sarason (١٩٧٨) قلق الامتحان بأنه سمة في الشخصية في موقف محدد وتتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان ، ويحدد الانزعاج Worry على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل ، ويحدد Emotionality على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومي . (صالح حسن، ٢٠٠٥، ٢٠٧)

ويرى أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) أن قلق الامتحان ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل بأنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهتها . (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٦ ، ٨٨)

أما محمود على شعيب (١٩٨٨) فقد عرف قلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والфизиولوجية . (محمود على شعيب، ١٩٨٧، ٩٥)

وتعرف الجلالي (١٩٨٩) قلق الامتحان بأنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٧٧)

كما عرف مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩١) قلق الامتحان بأنه نوع من أنواع القلق المرتبطة بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم الكبير عند مواجهة الاختبارات ويتولد قلق الامتحان في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والأطفال الآخرين وهو شائع لدى معظم التلاميذ (مجدى عبد الكريم، ١٩٩١، ١٦٥)

ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرّة تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الاختبار ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار . (حامد زهران ، ٢٠٠٠ ، ٩٦)

من استعراض التعريفات السابقة لقلق الامتحان نجد أن الباحثون اختلفوا في تصنيف قلق الامتحان فقد اتفق كل من محمود على شعيب (١٩٨٨)، احمد

عبد الخالق (١٩٧٨)، مجدى عبد الكريم (١٩٩١)، الجلالى (١٩٨٩) على أن قلق الامتحان حالة طارئة تزول بزوال المواقف التي تبعثها إما Sarason (1987) & Spielberger فقد اعتبروا قلق الامتحان سمة ثابتة نسبيا في الشخصية يختلف فيها الأفراد من حيث الدرجة .

• مكوناته:

يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

المكون المعرفي أو الانزعاج Worry حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق، المكون الانفعالي أو الانفعالية Emotionality حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات، وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (سامر جميل، ٢٠٠٢، ٢٤٦)

• تصنيفات قلق الاختبار:

◀◀ قلق الاختبار الميسر *Facilitative*: وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات ويسر أداء الاختبار.

◀◀ قلق الاختبار المعسر *Debilitative*: وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن (قلق الاختبار المعسر) الزائد أو المرتفع، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (حامد زهران، ٩٨، ٢٠٠٠)

• أسباب قلق الامتحان :

حدد محمود على شعيب (١٩٨٨) خمسة عوامل لقلق الامتحان هي :

- ◀◀ الخوف والرغبة من الاختبار.
- ◀◀ الضغط النفسي من الاختبار.
- ◀◀ الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- ◀◀ الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- ◀◀ الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار . (محمود على شعيب، ٩٥، ١٩٨٨)

كما يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية - نقص الرغبة في النجاح والتفوق - وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته - ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل - قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، و قصور في مهارات اخذ الاختبار- التمرکز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس - الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات - صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات - الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب - الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل - محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق - اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة - العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٩٩)

أما دراسة سليمة السايحي (٢٠١٢) فقد أوضحت أن قلق الامتحان يرجع إلى عدة أسباب هي : الضغوط المدرسية ، والضغوط الأسرية ، كما أن هناك أسباب خاصة بالتلميذ مثل عاداته في الاستذكار ، شخصيته القلقة ، الفشل الدراسي، مستوى ذكائه، المستوى الدراسي للطالب، التخصص الدراسي. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٨٥-٧٧)

• أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

- ◀ التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلسل بعض الأفكار الو سواسية قبيل وأثناء ليالي الاختبار.
- ◀ كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها .
- ◀ تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفوتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
- ◀ الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار (منذر عبد الحميد الضامن ، ٢٠٢١، ٢٠٣)
- ◀ الخوف والرغبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.
- ◀ اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- ◀ الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- ◀ تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان

«العرب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الاختبار.
«وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ١٠٠)

• الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض لأهم البحوث المرتبطة بالدراسة الحالية في ثلاثة محاور هي:

• أولاً: الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

هدفت دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي، ولاختبار فعالية هذا البرنامج طبق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج، وذلك لتحقيق من صحة الفرضيات التالية:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة كمجال كلي ومجالات فرعية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة من طالبات الصف السابع بمدينة تعز، وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما استخدمت الباحثة في معالجة البيانات اختبار (ت)، وأكدت النتائج قبول الفرضين الأول والثاني مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

كما هدفت دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) إلى تقصي أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغرة، وللتحقق من هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد تم اختيار شعبتين من طلاب الصف التاسع بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها (٧٤ طالباً) وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عدده (٩٠) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وطُبقت الدراسة قائمة مهارات ما وراء المعرفة، ودليل المعلم،

ودليل الطالب إعداد الباحث، كما استخدم في معالجة البيانات اختبار (ت)، والنسب المئوية ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي مما يدل على فعالية البرنامج التقني في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة.

أما دراسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي (العصف الذهني - التساؤل الذاتي - النمذجة - إستراتيجية k-w-l) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير ما فوق المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط تم تقسيمهم إلى (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية و (٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار التفكير ما فوق المعرفي، اختبار مهارات القراءة الإبداعية، دليل المعلم. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفي.

وفى نفس الاتجاه فقد هدفت دراسة محمود عكاشة، وإيمان ضحا (٢٠١٢) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية والكشف عن أثر ذلك البرنامج على سلوك حل المشكلات لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس ما وراء المعرفي، كما استخدم الباحثان في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكولات، واختبار سلوك حل المشكلات، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في سياق تعاوني من إعداد الباحثان وقد اعتمد البرنامج التدريبي على استخدام بعض الاستراتيجيات مثل (النمذجة - التفكير بصوت عالي - الأسئلة الذاتية - إعادة الصياغة - وصف مسار التفكير كتابية - وضع الخطط) ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في مهارات ما وراء المعرفة وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

• ثانيا: الدراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي.

هدفت دراسة (Rachmawati 2011) الى بحث العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وبين التسويق الأكاديمي لدى طلاب جامعة SARNAG، حيث

افترضت الدراسة وجود علاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وهي (طلب المساعدة - معالجة المعلومات - تقييم المعلومات - تحديد الهدف - التقويم) وبين التسوييف الأكاديمي ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٩) طالب وطالبة من جامعة SARNAG ، واستخدمت الدراسة قائمة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة من إعداد (Chraw & Dennison (1994) ومقياس التسوييف الأكاديمي إعداد (Rani (2014) واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات معاملات الارتباط ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة سلبية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وبين التسوييف الأكاديمي ، حيث أنه كلما ارتفع مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى الطالب كلما قل التسوييف الأكاديمي والعكس صحيح فكلما أنخفض مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى الطالب كلما ارتفع التسوييف الأكاديمي .

كما هدفت دراسة (Wong (2012 إلى فحص علاقة كل من الوعي بمهارات ما وراء المعرفة والتسوييف بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وأجريت الدراسة على عينة تضمنت (٣١٤) من طلاب جامعة هونج كونج ، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات ، المجموعة الأولى تضمنت الطلاب مرتفعي التسوييف ومرتفعي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ، المجموعة الثانية تضمنت الطلاب منخفضي التسوييف ومنخفضي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ، والمجموعة الثالثة تضمنت مرتفعي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومنخفضي التسوييف ، المجموعة الرابعة تضمنت منخفضي الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومرتفعي التسوييف ، وتمت المقارنة بين المجموعات الأربعة في الأداء الأكاديمي ، وطبقت الدراسة قائمة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة إعداد (Chraw & Dennison (1994) ومقياس التسوييف إعداد (Aitken (1982) ، كما استخدمت في معالجة البيانات اختبار (ت) وتحليل التباين بين المجموعات ومعاملات الارتباط ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط سالب ودال بين درجات الطلاب في أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس التسوييف .

أما دراسة علاء الشعراوي ومي البغدادي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التلکؤ الأكاديمي وعلاقة التلکؤ الأكاديمي بمهارات ما وراء المعرفة وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالب و (١٦٩) طالبة من طلاب كلية التربية ، وطبقت الدراسة مقياس التلکؤ الأكاديمي إعداد علاء الشعراوي ومقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد الباحثان ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة سلبية ودالة بين درجات أبعاد مقياس التلکؤ الأكاديمي ودرجات مقياس ما وراء المعرفة .

• ثالثا: الدراسات تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان.

دراسة (Umaru et al. (2014) هدفت إلى معرفة تأثير التعليم من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة على كل من قلق الامتحان المرتبط بمادة الرياضيات والاهتمام بمادة الرياضيات لدى عينة من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ، وتضمنت العينة (١٢٩) طالب بالمرحلة الثانوية بنيجيريا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة وطُبقت الدراسة قائمة الاهتمام بمادة الرياضيات و مقياس قلق الامتحان ، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب تحليل التباين ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن التعليم من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ساعد على خفض قلق الامتحان المرتبط بمادة الرياضيات كما أسهم في زياد الاهتمام بمادة الرياضيات لدى الطلاب ذوي المستوى التحصيل الدراسي المنخفض عند مقارنتهم بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

أما (Veenman et al. (٢٠٠٠) فقد حاولوا التعرف على دور مهارات ما وراء المعرفة في قلق الامتحان من خلال إجراء دراستين : الدراسة الأولى هدفت إلى التعرف على الفروق بين المفحوصين ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان و المفحوصين ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان في كل من مهارات ما وراء المعرفة، وأدائهم في حل المشكلات الرياضية ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) طالب من مدارس هولندا مما تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢- ١٣) سنة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين : مجموعة الطلاب ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان وعددهم (٢٠) ، والطلاب ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان وعددهم (١٠)، وطُبقت الدراسة مقياس قلق الامتحان إعداد Morris (1981) . et al . كما استخدمت الدراسة في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة الملاحظة المنظمة للتلاميذ أثناء حل المشكلات الرياضية ، وطريقة تحليل برتوكولات التفكير بصوت عالي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من قلق الامتحان أظهروا مستوى أعلى من مهارات ما وراء المعرفة كما أظهروا مستوى أعلى من الأداء عند حل المشكلات الأكاديمية عند مقارنتهم بالطلاب ذوي المستوى المرتفع من قلق الامتحان. أما الدراسة الثانية فقد هدفت إلى التحقق من نتائج الدراسة الأولى ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (٧٥) من طلاب مدارس هولندا مما تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢- ١٣) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة الأولى تضمنت (٥٠) من الطلاب مرتفعي قلق الامتحان، والمجموعة الثانية تضمنت (٢٥) من الطلاب منخفضي قلق الامتحان واستخدمت الدراسة في قياس مهارات ما وراء المعرفة أسلوب الملاحظة المنظمة للتلاميذ أثناء حل المشكلات الرياضية ، وقد أكدت نتائج الدراسة الثانية النتائج التي أسفرت عنها

الدراسة الأولى ، مما جعل الباحثون يقترحوا أن مهارات ما وراء المعرفة قد تكون متغيرات وسيطة في العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي .

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

◀ معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات ما وراء المعرفة أجريت على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) ودراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) وبعضها أجريت على المرحلة الثانوية مثل دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) بينما توجد ندرة في الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها .

◀ استخدمت الدراسات السابقة استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة فبعضها استخدم إستراتيجية حل المشكلات مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) وبعضها استخدم إستراتيجية النمذجة مثل دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، كما استخدمت بعض الدراسات إستراتيجية الأسئلة الذاتية مثل دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ، إلى جانب بعض الاستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني و إستراتيجية *k-w-l* في دراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) واستراتيجيات التفكير بصوت عالي ووضع الخطط و إعادة الصياغة في دراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج المستخدم لتنمية مهارات التفكير في الدراسة الحالية .

◀ استخدمت جميع الدراسات السابقة والتي تم عرضها في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة التقدير الذاتي ماعدا دراسة محمود عكاشة ، وإيمان ضحا (٢٠١٢) ودراسة (Veenman et al. ٢٠٠٠) فقد استخدمت في قياس مهارات ما وراء المعرفة طريقة تحليل البروتوكول .

◀ اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين مهارات ما وراء المعرفة والتسويق الأكاديمي حيث أوضحت نتائج دراسة كل من Rachmawati (2011) ودراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوي ومي البغدادي (٢٠١٣) والتي أجريت جميعها على طلاب مرحلة الجامعة أنه كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كلما قل التسويق الأكاديمي لديهم .

◀ اتفقت جميع الدراسات على وجود ارتباط سالب بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان حيث أوضحت نتائج دراسة كل من Umaru et al.

(2014) ودراسة (Veenman et al. (٢٠٠٠) أنه كلما ارتفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب كلما انخفض مستوى قلق الامتحان لديهم. معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان أجريت على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة مثل دراسة Umaru et al. (2014) التي أجريت على المرحلة الثانوية، ودراسة (Veenman et al. التي أجريت على المرحلة المتوسطة ولم توجد في حدود علما الباحثان دراسة اهتمت ببحث هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة.

• فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري وما تم عرضه من الدراسات السابقة في هذا المجال يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعي ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على كل من قائمة الوعي بما وراء المعرفة ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس قلق الامتحان.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، كما استخدمت الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي.

• عينة الدراسة الاستطلاعية :

اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى (الثالث) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) طالبة.

• عينة الدراسة الأساسية :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٥٧) من طالبات المستوى (الثالث) بكلية التربية - قسم التربية الخاصة - جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م .

• أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية.

« برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي

« قائمة الوعي ما وراء المعرفي.

« مقياس التسوييف الأكاديمي.

« مقياس قلق الامتحان.

• برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

• أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلي تنمية مهارات ما وراء المعرفة للحد من ظاهرة التسوييف الأكاديمي والتخفيف من حدة قلق الامتحان لدي عينة من طالبات كلية التربية ،بالإضافة إلي اكتساب القدرة المستمرة علي مواجهة المشكلات الأكاديمية بالوحدات الدراسية بكل درس فيها وذلك من خلال الآتي :

« توظيف العديد من الفنيات المعرفية السلوكية مثل حل المشكلات -إعادة البناء المعرفي -النمذجة لعب الدور -الحوار الذاتي -المناقشة والحوار -التفكير بصوت عالي.

« الوعي بما تقوم به الطالبة من توظيف لمهارة التخطيط قبل حل المشكلة الدراسية وأثناء حلها

« تفعيل الطالبة لمهارة مراقبة الفهم عند قيامها بحل المشكلة مثل التسوييف الأكاديمي والوعي بذلك.

« تعديل السلوكيات السلبية الناتجة عن اضطراب قلق الاختبار وما يرتبط بها من أفكار غير عقلانية واستبدالها بأخري ذات إجابات ومدلولات منطقية مثل أريد تعلم ذلك بالفعل ، أسعي للحصول علي مزيد من المعلومات والمهارات وتوظيف إدارة المعلومات في ذلك

« الحد من التسوييف الأكاديمي وتأجيل المهام الدراسية.

« تخفيف المعاناة من قلق الامتحان وما يرتبط به من مشكلات.

« تحقيق إعادة البناء المعرفي عند حل المشكلات الدراسية والوعي بذلك.

« استخدام مهارة التقويم لكي تتمكن الطالبة من تقويم أدائها أثناء وبعد حلها للمشكلة من حيث تقييم مدي تحقيق الهدف ، وتقييم مدي ملائمة

الأساليب المستخدمة ، وتقييم دقة النتائج وكفاءتها ، وكذلك تقييم كيفية معالجة الأخطاء بالتفكير.

« الوعي بمهارة استراتيجيات المعالجة عند حل المشكلات الدراسية.

• أهمية البرنامج :

« تصميم وبناء برنامج معرفي سلوكي يساعد علي تنمية مهارات ما وراء

المعرفة والحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

« التدريب علي الأنشطة المتعددة المتطلبية التي تساهم في تعديل السلوكيات

السلبية والتي يتم تنفيذ إجراءاتها من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة

(التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة -

التقييم) .

• خطوات إعداد محتوى البرنامج:

قامت الباحثتان بإعداد محتوى برنامج الدراسة الحالية من خلال عدة

خطوات كالآتي :

« مراجعة الأدبيات والاطلاع علي التراث السيكلوجي للمحاور الآتية:

✓ مهارات ما وراء المعرفة وذلك للاستفادة منها في تصميم برنامج الدراسة.

✓ برامج تعليم مهارات التفكير ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

✓ المشكلات الدراسية العامة والمشكلات الأكاديمية الخاصة بالدراسة

الحالية كالتسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

« إعداد مجموعة من أوراق العمل الخاصة بكافة الجلسات بحيث يتم بكل

ورقة عمل تدوين للأفكار وخطط العمل المقترحة لدي الطالبات.

« إعداد عدة أوراق خاصة بالواجبات والأنشطة المنزلية التي يتم تكليف

الطالبات بها عقب كل جلسة والتي يتم تقييمها ومناقشتها بالجلسة

التالية.

« وضع مخطط وتصور زمني للجلسات التدريبية شاملة محتوى كل جلسة

وما يصاحبها من أنشطة تنفيذية.

« عرض البرنامج التدريبي في صورته النهائية وما يشمله من تفاصيل خاصة

بأوراق العمل والأنشطة المتعددة علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في

المجال لإبداء الرأي في محتوى البرنامج وما شمله من فنيات تدريبية

وأنشطة مصاحبة ووسائل مستخدمة.

« تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين وكذلك إعداد الصورة

النهائية للبرنامج.

• الفنيات المستخدمة ببرنامج الدراسة:

تتضمن البرنامج فنيات معرفية وسلوكية متعددة هي.

فنية حل المشكلات - إعادة البناء المعرفي - النمذجة - الحوار والمناقشة
لعبة الدور - الحوار الذاتي - التفكير بصوت عالي.

• طبيعة البرنامج

« الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج: يتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٦) وهو يشمل مقرر تعديل سلوك ويشتمل علي ثلاثة عشرة درسا، ويستغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين أسبوعيا، كما تتراوح الفترة الزمنية للجلسة ستون دقيقة.

« عدد جلسات البرنامج : يشتمل البرنامج ١٢ جلسة تدريبية تشتمل علي عدة فنيات تدريبية تهدف إلي تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة - التقييم) للحد من التسويف الأكاديمي وللتخفيف من حدة قلق الاختبار وما يرتبط به من مشكلات.

« السياق التعاوني داخل جلسات البرنامج:

✓ تم تنظيم السياق التعاوني بين أفراد المجموعة التجريبية وفقا لترتيب العناصر الآتية

✓ تم تكليف أفراد المجموعة بدءا بالثنائيات بعرض احدي المشكلات الدراسية عن التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان وما يرتبط بهما من أفكار متلاحقة غير منطقية وسلوكيات متتابعة غير مقبولة في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط للتفكير وإدارة للمعلومات المقدمة.

✓ تم توزيع أوراق العمل والتي ساهم فيها الجميع بتدوين الأفكار غير المنطقية المتعلقة بالمشكلة محور المناقشة بالجلسة التدريبية.

✓ تستمع احدي الطالبات لمشكلة زميلتها بالأدوار الثنائية والمشاركة في تقديم الحلول ورفض الفكرة غير المنطقية، ثم توجيه الحوار والمناقشة لزميلتها من خلال فنية إعادة البناء المعرفي وحل المشكلات .

✓ تم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة وكذلك تبادل الأفكار والتعبير عن الرأي حتى تعديل الفكرة السلبية وما يرتبط بها من سلوكيات غير صحيحة لتأجيل المهام الدراسية أو للشعور المتزايد بصورة سلبية لقلق الامتحان وتوظيف فنية لعبة الدور والنمذجة.

✓ في نهاية كل جلسة يقوم أفراد المجموعة بتسليم أوراق العمل ومعرفة الأنشطة التدريبية المطلوبة والواجبات المنزلية بالجلسة للقيام بها ثم التقويم لما تم تسجيله بكل جلسة

• قائمة الوعي ما وراء المعرفة: (MAI) Cognitive Awareness Inventory
Meta

وقام بإعداد هذه القائمة (1994) Chraw & Dennison يقيس البعد الثاني من القائمة تنظيم المعرفة Regulation of Knowledge ويتضمن هذا البعد (٣٧) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية البعد الأول التخطيط planning ويتضمن وضع الأهداف وإدارة الوقت ، وتحديد ما يجب أن نتعلمه ، وتحديد الأهداف التي يجب وضعها وكيفية تحقيقها ، واختيار أفضل البدائل عند حل المشكلة ويقيس هذا البعد (٧) مفردات، البعد الثاني استراتيجيات إدارة المعلومات Information Management Strategies وتتضمن ما الذي يجب أن نقوم به لكي نجعل المعلومة أكثر فهما مثل (التنظيم - التلخيص - الرجوع إلى خبرات سابقة - القدرة على تجزئة المعلومة إلى أجزاء - انتقاء التركيز) ويقيس هذا البعد (١٠) مفردات ، البعد الثالث مراقبة الفهم Comprehension Monitoring ويتضمن التحقق من فهم الفرد وتقدمه، وما هي البدائل المتاحة وهل الإستراتيجية المستخدمة مفيدة في فهم المحتوى ، أي أن هذا البعد يتضمن تقييم الفرد للإستراتيجية التي يستخدمها للتعلم ويقيس هذا البعد (٧) مفردات ، البعد الرابع استراتيجيات المعالجة Debugging Strategies ويشمل قرار الفرد حول التعلم عند مواجهة صعوبة معينة أي ماذا يجب أن يفعل عند مواجهة صعوبة ما مثل "عدم الفهم" ويقيس هذا البعد (٥) مفردات ، البعد الخامس التقييم Evaluation وتتضمن معرفة ما إذا كانت عملية التعلم ناجحة وهل تم تحقيق الأهداف ويقيس هذا البعد (٦) مفردات، ويجب المخصوص على مفردات القائمة بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشده ، موافق، محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) ويتراوح مدى الدرجات على القائمة ما بين (٣٧) درجة إلى (١٨٥) درجة.

• صدق وثبات المقياس:

استخدم معدو القائمة في حساب الصدق طريقة التحليل العاملي، كما تم حساب الاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد الثاني من القائمة في الصورة الأصلية للمقياس (٠.٨٨) كما بلغ معامل ثبات القائمة ككل (٠.٩٠). (Chraw & Dennison, 1994, 460-475)

وقامت الباحثتان في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة ، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية ، ثم تم التحقق من صدق وثبات القائمة وفق الخطوات التالية:

• الخصائص السيكومترية للقائمة :

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط.

جدول رقم (١) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي في قائمة الوعي ما وراء المعرفي (ن=١٠٠)

البعد الأول التخطيط		البعد الثاني استراتيجيات إدارة المعلومة		البعد الثالث مراقبة الفهم		البعد الرابع استراتيجيات المعالجة		البعد الخامس التقييم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.549	8	0.357	١٨	0.467	25	0.517	٣٠	0.371
2	0.465	9	0.498	١٩	0.602	26	0.535	٣١	0.589
3	0.713	10	0.283	٢٠	0.617	27	0.584	٣٢	0.453
4	0.568	11	0.669	٢١	0.475	28	0.522	٣٣	0.677
5	0.627	12	0.683	٢٢	0.614	29	0.513	٣٤	0.651
6	0.665	13	0.621	٢٣	0.545			٣٥	0.652
7	0.616	14	0.691	٢٤	0.574				
		١٥	0.563						
		١٦	0.675						
		١٧	0.467						

دالة عند مستوى ٠.٠٥

دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.283 - 0.713) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الخمسة (التخطيط - استراتيجيات إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - استراتيجيات المعالجة - التقييم) والدرجة الكلية للقائمة والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي (ن=١٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	التخطيط	0.649**
٢	استراتيجيات إدارة المعلومة	0.580
٣	مراقبة الفهم	0.527
٤	استراتيجيات المعالجة	0.395
٥	التقييم	0.550

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.395 الى ٠.٦٤٩) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع القائمة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

• حساب صدق قائمة ما وراء المعرفي:

تم حساب صدق القائمة في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للقائمة ، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل بعد من أبعاد القائمة والدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية للأبعاد قائمة ما وراء المعرفي والدرجة الكلية.

جدول (٣) يوضح الصدق التمييزي للأبعاد قائمة الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية

أبعاد قائمة الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية	أعلى ٣٠٪ ن = ٣٠	أقل ٣٠٪ ن = ٣٠	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع			
التخطيط	٢١.٧٠٠	٢.٤٩٣	٣٠.٨٠٠	١.٥٤٠	٥٨
إدارة المعلومات	٣٣.٢٣٣	٢.٤٨٧	٤٥.٨٠٠	١.٩٧٢	٥٨
مراقبة الفهم	٢١.٧٠٠	٢.٢٣٠	٣١.٥٦٦	٣.٢٢٣	٥٨
استراتيجيات المعالجة	١٧.٣٣٣	١.٦٨٨	٢٤.٣٣٣	٤.٠٢٠	٥٨
التقييم	١٩.٠٣٣	١.٨٨٤	٢٦.٧٦٧	٢.٥٠١	٥٨
الدرجة الكلية	١١٧.٢٠	٨.٥٨٣	١٥٢.٥٧	٧.٩٥٩	٥٨

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم "ت" للمقارنة الطرفية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي والأبعاد الفرعية دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• حساب ثبات المقياس:

تم حساب معامل ألفا . كرونباخ لبنود كل بعد على حده، وكذلك للقائمة ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد على حده والدرجة الكلية للقائمة.

جدول (٤) يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية لقائمة الوعي ما وراء المعرفي

م	البعد	معامل ألفا
١	التخطيط	٧٠٥.٠
٢	استراتيجيات إدارة المعلومات	٠.٧٦٩
٣	مراقبة الفهم	٠.٧٦٢
٤	استراتيجيات المعالجة	٠.٦٤٧
٥	التقييم	٠.٦١٧
٦	الدرجة الكلية	٠.٨٩٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، مما يؤكد على تمتع القائمة بدرجة مرتفعة من الثبات.

• مقياس التسويف الأكاديمي إعداد الباحثان

صممت هذه الأداة بهدف قياس درجة الطلاب في التسويف والتأجيل المقصود في أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم ، وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس المعدة سابقا وهى .

Aitken Procrastination Inventory (Aitken, 1982).

General Procrastination Scale (lay1986).

Adult Inventory for Procrastination (AIP) .

McCown & Johnson's (1989).

Tuckman procrastination scale . (Tuckman ,1991).

Academic Procrastination Scale (McCloskey, 2011).

وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٠) مفردة يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشده ، موافق ، محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) وذلك في حالة العبارات الموجبة ، أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على التوالي ، وقد تم استبعاد مفردتين طبقا للإجماع رأى المحكمين نتيجة لتداخلها في المعنى مع مفردات أخرى كما تم استبعاد ثلاثة عبارات أخرى لان معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس كانت ضعيفة وغير دالة وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٥) مفردة ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (٢٥ - ١٢٥) درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من التسويف عند الطالبة في حين تشير الدرجة الدنيا إلى مستوى منخفض من التسويف الأكاديمي .

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط .

جدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي (ن=١٠٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**0.711	٦	0.530♦♦	١١	**0.283	١٦	**0.543	٢١	0.554♦♦
٢	**0.297	٧	0.344♦♦	١٢	**0.673	١٧	**0.601	٢٢	0.724♦♦
٣	**0.633	٨	0.562♦♦	١٣	0.213♦	١٨	**0.385	٢٣	0.672♦♦
٤	**0.565	٩	0.522♦♦	١٤	**0.522	١٩	**0.581	٢٤	0.746♦♦
٥	**0.457	١٠	0.355♦♦	١٥	**0.409	٢٠	**0.660	٢٥	0.311♦♦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٧٤٦) - (٠.٢١٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ما عدا المفردة رقم (١٣) فقد كانت قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

• **صدق مقياس التسويق الأكاديمي:**

تم حساب صدق مقياس التسويق الأكاديمي باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية لمفردات المقياس ، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل مفردة الدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية.

جدول (٦) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية (ن=١٠٠)

رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة
1	١٦.٨٩٧	0.01	10	١٧.٧٦٣	0.01	19	١٩.٦٠٧	0.01
2	١٠.٩٣٣	0.01	11	١٧.٥٤٧	0.01	20	٢٢.٩٧٣	0.01
3	١٦.١٠٠	0.01	12	١٦.١٣٣	0.01	21	١٣.٠١٠	0.01
٤	٢٠.٦٧٨	0.01	13	١٧.٨٥١	0.01	22	١٣.٠٧٩	0.01
5	٢٠.٩١٢	0.01	14	٢٢.٤٥٥	0.01	23	٢٠.٦٧٨	0.01
6	١٣.٠٣٦	0.01	15	١٥.٣٩٢	0.01	24	٢٢.٥٨٢	0.01
7	١٣.٧٨٣	0.01	16	١٢.٨٩٤	0.01	25	٢٢.٢٦٨	0.01
8	١٤.٠٩٩	0.01	17	١٢.٧٥٦	0.01	الدرجة الكلية	١٧.٤٧٦	0.01
9	١٨.٢٠٠	0.01	18	١٦.٠٠٠	0.01			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم " ت " للمقارنة الطرفية لمفردات مقياس التسويق الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين ، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• **صدق الحك :**

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات (ن=١٠٠) على المقياس الحالى ومقياس التسويق الأكاديمي إعداد Academic Procrastination Scale (McCloskey, 2011)

وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٤١) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

• **حساب ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا . كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠.٨٩٧) وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا لمفردات المقياس ككل من (٠.٨٨٦ إلى ٠.٩٠٥) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس .

• اختبار قلق الامتحان (إعداد الباحثان)

صممت هذه الأداة بهدف قياس مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة وقد تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس المعدة سابقا في هذا المجال ومن أهمها: مقياس قلق الامتحان إعداد (Srason 1958) ، ومقياس قلق الامتحان إعداد (1980) Spielberg

والذي أعده للبيئة العربية محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤) ومقياس قلق الامتحان إعداد محمد حامد زهران (٢٠٠٠) ، ومقياس قلق الامتحان المعريفي إعداد، (2002) Cassidy & Johnson .

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٦) مفردة يجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لأوافق، لأوافق بشدة) ويكون تقديرها على التوالي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) وذلك في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة يكون تقديرها (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على التوالي، وقد تم استبعاد مفردة طبقا للإجماع رأى المحكمين نتيجة لتداخلها في المعنى مع مفردات أخرى وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٥) مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما:

الانفعالية وتقيسها العبارات رقم (١ - ٣ - ٥ - ٦ - ١٠ - ١٣ - ١٤ - ١٦ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤) ، وبعد القلق وتقيسه العبارات رقم (٢ - ٤ - ٧ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٢ - ١٥ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢٥) ويتراوح مدى الدرجات من (٢٥) إلى (١٢٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من قلق الامتحان عند الطالبة في حين تشير الدرجة الدنيا إلى مستوى منخفض من قلق الامتحان.

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

• الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الانفعالية Emotionality والقلق Worry ويوضح الجدولان رقم (٧) ورقم (٨) قيم معاملات الارتباط .

جدول رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الانفعالية (ن=١٠٠)

بعد الانفعالية			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٣**	١٤	٠.٧٦٩♦♦
٣	٠.٤٣٢**	١٦	0.450♦♦
٥	٠.٤١٢*♦	٢١	0.768♦♦
٦	٠.٤٨٥**	٢٢	0.771♦♦
١٠	٠.٣٠٥**	٢٣	0.665♦♦
١٣	٠.٦٢٦**	٢٤	0.711♦♦

جدول رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد قلق (ن=١٠٠)

بعد القلق			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢	٠.٤١٨**	١٥	0.523♦♦
٤	٠.٤٧٠**	١٧	0.547♦♦
٧	٠.٥٣٠**♦	١٨	♦♦٠.٥٦٨
٨	٠.٥٧٩**	١٩	♦♦٠.٥١٤
٩	٠.٥٨٨**	٢٠	0.643♦♦
١١	♦♦٠.٣٧١	25	60♦♦٠.٦
١٢	**0.332		

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٠٥ - ٠.٧٧١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، كما تم حساب ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان ، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم (٩) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس قلق الامتحان بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الانفعالية	٠.٧٠٧**
القلق	٠.٨٨٨**

يتضح من الجدول السابق أن درجة الأبعاد الفرعية الانفعالية والقلق ارتبطت بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان بمعاملات ارتباط كبيرة ودالة عند مستوى (٠.٠١).

• صدق مقياس قلق الامتحان :

تم حساب صدق مقياس قلق الامتحان باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية لمفردات المقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠٪ وأقل ٣٠٪ من الطالبات في كل مفردة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح صدق المقارنات الطرفية لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية.

جدول (١٠) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية (ن=١٠٠)

رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة	رقم المفردة	قيمة (ت)	الدلالة
1	٢٦.٢٢٢	0.01	10	٣٢.٥٤٠	0.01	19	٢٤.٤٧٣	0.01
2	٢٢.٧٨٠	0.01	11	١٢.٦٠٣	0.01	20	٢١.٩٩٨	0.01
3	٢١.٨٠٨	0.01	12	٢٠.٢٣٢	0.01	21	١٨.٨٩٤	0.01
4	٢٢.٨٣٤	0.01	13	٢٤.٨٤٧	0.01	22	١٦.٣٣٧	0.01
5	٢١.٨٧٧	0.01	14	٢٧.٤٤٥	0.01	23	٢٤.٢٩١	0.01
6	١٧.٤٧٥	0.01	15	٢٧.١٨٣	0.01	24	١٥.٧٤٧	0.01
7	٢٢.٤٠٤	0.01	16	٢٢.٤٠٤	0.01	25	٣٥.١٣٨	0.01
8	٢٤.٢٣٣	0.01	17	١٩.٧٢٩	0.01	الدرجة الكلية	٢٠.٢٨٩	0.01
9	٢٣.٠١٩	0.01	18	٢٥.٨٤٩	0.01			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع قيم " ت " للمقارنة الطرفية لمفردات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهرى بين المجموعتين ، ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

• صدق الحك :

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات (ن=١٠٠) على المقياس الحالي ومقياس قلق الامتحان اعداد Spielberg (١٩٨٠) والذي أعده للبيئة العربية محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠.٧٩٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

• حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ألفا . كرو نباخ لكل بعد على حده، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان

م	البعد	معامل ألفا
١	الانفعالية	٠.٨٢٥
٢	القلق	٠.٨٩٦
٣	المقياس ككل	٠.٩١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

• خطوات الدراسة التجريبية :

بعد إعداد الإطار النظري الذي تضمن مفاهيم الدراسة بكل أبعادها، واستعراض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة وإجراء الدراسة الاستطلاعية والتحقق من صدق وثبات الأدوات ، واختيار العينة سارت خطوات الدراسة على النحو التالي:

« التأكد من ملائمة الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج وذلك من خلال عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

« إجراء القياس القبلي على أفراد العينة التجريبية.

« تنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج مع أفراد العينة وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهر ونصف بواقع جلستين في الأسبوع وبلغ عدد الجلسات (١٢) جلسة.

« إجراء القياس البعدي على أفراد العينة التجريبية.

« إجراء القياس التبعي على أفراد العينة بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور.

• نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعى ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي. ولتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٢) يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوعى ما وراء المعرفة

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التخطيط	21.719	2.432	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	9.129	٠.٠١	1.69	كبير
إدارة المعلومات	٢٠.٧٨٩	٢.٩٣٢	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	١٠.٤٧٧	٠.٠١	١.٨٦	كبير
مراقبة الفهم	٢٤.٨٩٤	٣.٨١١	٢٧.٥٥٢	٤.٣٩٧	3.909	٠.٠١	0.52	متوسط
استراتيجيات المعالجة	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٥٩٦	٣.٧٢١	٤.٠٧٨	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
التقييم	٢٢.٠٨٧	٢.٩٣٥	٢٤.٦١٤	٣.٧١١	5.054	٠.٠١	٠.٧٥	متوسط
الدرجة الكلية	١٣١.٦٠	١٣.٦١٣	١٣٩.٧٠	١٦.٥٣٥	3.783	0.01	0.53	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات افراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - إستراتيجيات المعالجة - التقييم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، كما أن حجم تأثير البرنامج على مهارتي (التخطيط وإدارة المعلومات) كبيرينما كان حجم تأثير البرنامج على مهارات (مراقبة الفهم - إستراتيجيات المعالجة - التقييم) متوسط ، مما يدل على إحراز الطالبات تقدم ملحوظ في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ويعطى مؤشرا على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وترجع الباحثتان الأثر الايجابي للبرنامج إلى عدة أسباب وهي.

◀ ان الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج جذبت انتباه الطالبات وأثارت دافعتيهن وذلك بسبب تعددها وتنوعها كما أتاحة الأنشطة الفردية والجماعية المتضمنة في البرنامج للطالبات فرصة المناقشة وتبادل الآراء وجعلتهن أكثر دافعية للمشاركة.

◀ ساهمت فنية حل المشكلات بالبرنامج في إحداث تنمية للتفكير العميق والتأمل والمناقشة بين أفراد المجموعة وليس فقط مجرد استقبال معلومات عن المشكلة، إنما تبدأ بخطوات متمثلة في (تحديد المشكلة - وضع فروض

لها - مناقشة الحلول المقترحة - قبول الحل)، مما ساعد كل طالبة بالمجموعة علي أن تدرك وتشارك في ما يتم مناقشته ومن ثم تركز أفكارها لحدوث فهم للمشكلة بصورة جيدة وإيجاد الحل المناسب وتشير النتائج إلي أن الطالبات قد استفدن من حدوث تحسن فعلي في مهارات التفكير وذلك لما لفنية حل المشكلات من تأثير إيجابي في وعي الطالبات بعملياتهن النفسية الداخلية من تأمل وتفكير مستمر وعميق للمشكلات.

◀ وقد ساعدت المرحلة العمرية للطالبات وهي مرحلة الجامعة علي إمكانية الاستفادة بصورة أكثر فعالية من فنية حل المشكلات وذلك لما تتطلبه من نضج وفهم وتدبر وتأمل وتمعن بجميع جوانب المشكلة حتي حدوث إدراك فعلي واستنباط للعلاقات بين جوانب المشكلة، وفي اكتساب معلومات جديدة تنمي التفكير وتطوره بصورة أفضل كما أن مهارات ما وراء المعرفة التي تم تنميتها ساهمت في مساعدة الطالبات علي التعامل الجيد مع المشكلات من خلال المراقبة الواعية لعمليات التفكير والتي تتطلبها فنية حل المشكلات لإحداث إثراء للتفكير وحدوث نمو معرفي وارتقاء بمستوي التفكير بما يساعد علي رؤية المشكلة من جوانب متعددة وبالتالي الوصول إلي الحل الأمثل للمشكلة ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨) والتي أكدت علي فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

◀ كما ساهمت فنية النمذجة في إكساب الطالبات سلوكيات واستيعاب مهارات جديدة وإتقانها من خلال قيامهن بملاحظة النموذج المقدم لهن ، كما ساعدت إستراتيجية الحوار الذاتي الطالبات علي تنظيم تفكيرهن من خلال الأسئلة التي طرحها الطالبة علي نفسها وتبقى في حالة إدراك لما تفعله ولماذا والى أى حد نجحت في تحقيق أهدافها وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الأحمدى (٢٠١٢) والتي أكدت فعالية إستراتيجية النمذجة والأسئلة الذاتية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس التسويق لصالح القياس البعدي . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة في القياسين القبلي والبعدي وذلك علي مقياس التسويق الأكاديمي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (13) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسوية.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التسوية الأكاديمية	٧٠.٧٧١	١٣.١٠٨	٦١.٦٣١	١٣.١٥٧	٥.٠٤١	٠.٠١	٠.٧٠	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسوية الأكاديمي لصالح القياس البعدي مما يدل على انخفاض درجات أفراد العينة في التسوية الأكاديمي بعد تعرضهم لجلسات البرنامج ، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (٧٠.٧٧١) ومتوسط درجات القياس البعدي (٦١.٦٣١) كما يدل مربع آيتا على وجود تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمته (٠.٧٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج المقدم للطالبات والذي أعتمد على دمج الفنيات المعرفية والسلوكية قد ساعد على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - المراقبة - معالجة الاستراتيجيات - التقييم) مما ساعد على تحسين أداء الطالبات الأكاديمي وتحسين اتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية وجعلهن يشعرن بالمسؤولية نحو تعليمهن Osborn (2000) وقلل لديهن الشعور بالكراهية والنفور من المهام الأكاديمية والذي يعتبر احد الأسباب الرئيسية للتسوية عند الطالبات وساعد على زيادة قدرتهن على إدارة الوقت وتنظيمه مما جعلهن أكثر قدرة على انجاز المهام في الوقت المحدد.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Wong (2012) ودراسة علاء الشعراوى ومي البغدادي (٢٠١٣) ودراسة Rachmawati (2011) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة سالبة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتسوية الأكاديمي حيث أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كانوا أقل تسوية لأنهم كانوا أكثر قدرة على توظيف واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي مما جعلهم أكثر قدرة على انجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد وعدم تأجيلها ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سهاد محمدابراهيم (٢٠١٤) والتي أكدت على فعالية فنيات العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسوية الأكاديمي .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وذلك على مقياس قلق الاختبار باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٤) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧	قيمة T-	مستوى الدلالة	مربع آيتا	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
قلق الاختبار	٧٠.٧١	١٨.١٩٦	٦١.٧٣٦	١١.٢٢٧	٣.٢٣٨	٠.٠١	متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي ، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (٧٠.٧٠١) ومتوسط درجات القياس البعدي (٦١.٧٣٦) مما يدل على انخفاض درجات أفراد العينة في قلق الامتحان بعد تعرضهم لجلسات البرنامج ، كما يدل مربع آيتا على وجود تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمته (٠.٥٩). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة كان يتضمن العديد من الفنيات التي أثبتت فعاليتها في خفض قلق الامتحان مثل إعادة البناء المعرفي حيث أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع من قلق الامتحان يكون لديهن بعض الأفكار السلبية والتي تعكس الشك في قدراتهن مثل "مهما درست لن انجح في الامتحان" وكان الهدف استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية مثل "لقد درست بشكل جيد وهذا سوف يمكنني من النجاح في الامتحان"، ومن الفنيات التي أسهمت في تخفيض قلق الامتحان المناقشة الجماعية حيث تم مناقشة الطالبات في معتقداتهن عن موقف الامتحان وقد تم إقناعهن من خلال المناقشة الجماعية بأن هذه المعتقدات غير عقلانية وأن موقف الامتحان لا استدعى القلق والتوتر.

وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج المستخدم في الدراسة قد أسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - المراقبة - استراتيجيات المعالجة - التقييم) مما ساعد على تحسين أداء الطالبات الدراسي، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الانجاز المرتفع . (الحموري وأبو مخ، ٢٠١١) مما أدى إلى

زيادة ثقة الطالبات في أنفسهن وخفض من مستوى قلق الامتحان لديهن حيث أشار حامد زهران (٢٠٠٠) وسليمة السايحي (٢٠١٢) إلى أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلق الامتحان نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية ، انخفاض المستوى الدراسي، وال فشل الدراسي، ووجود مشكلة في تعلم المعلومات وتنظيمها واسترجاعها. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة Umaru et al. (2014) ودراسة (Veenman et al. (2000 والتي أوضحت وجود ارتباط سالب بين مهارات ما وراء المعرفة وقلق الامتحان ، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت اليه نتائج دراسة (Jaradat (٢٠٠٤ من فعالية العلاج المعرفي في تخفيض قلق الامتحان.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي و التتبعي على كل من قائمة الوعي ما وراء المعرفي ومقياس التسوييف الاكاديمي ومقياس قلق الامتحان. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي للمتغيرات الثلاثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين الجدول رقم (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات الدراسة.

المتغير	القياس القبلي ن=٥٧		القياس البعدي ن=٥٧		قيمة T-	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	٢٧.٧٠١	٤.٥٣١	٠.٧٢٥	غير دالة
إدارة المعلومات	٢٧.٥٤٣	٤.١٩٢	٢٧.٢٢٨	٤.١٢٣	١.٦٥٤	غير دالة
مراقبة الفهم	٢٧.٠٥٢	٤.٣٩٧	٢٧.٠٨٧	٤.٤٢٥	٠.٧٠٤	غير دالة
استراتيجيات المعالجة	٢٤.٥٩٦	٣.٧٢١	٢٤.٧٨٩	٣.٩٣٥	١.١٠٨	غير دالة
التقويم	٢٤.٦١٤	٣.٧١١	٢٤.٦٦٦	٣.٦٩٥	١.٣٥١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٣٩.٧٠	١٦.٥٣٥	١٣٩.٦٣	١٦.٥٢٤	١.٦٥٨	غير دالة
التسوييف الاكاديمي	٦١.٦٣١	١٣.١٥٧	٦١.٤٥٦	١٣.١٩٧	١.٤٢٧	غير دالة
قلق الامتحان	٦١.٧٣٦	١١.٢٢٧	٦١.٦٤٩	١١.٠٨١	١.٢١٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي في جميع مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – إدارة المعلومات – مراقبة الفهم – استراتيجيات المعالجة – التقويم) والدرجة الكلية .

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي في كل من التسوييف الاكاديمي وقلق الامتحان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخفيض سلوك التسويف الأكاديمي، وقلق الامتحان حيث أن أفراد العينة قد حافظوا إلى حد كبير على المستوى الذي وصلوا إليه بعد انتهاء فترة البرنامج بثلاثة أشهر ويمكن إرجاع هذا التأثير الإيجابي للبرنامج إلى تركيزه على جميع جوانب الشخصية المعرفية والسلوكية كما تتضمن البرنامج فنيات متنوعة أكدت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة ذكرى عبد الواسع (٢٠٠٨)، ودراسة هاني أبو السعود (٢٠٠٩) ودراسة مريم الاحمدى (٢٠١٢) ودراسة محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢) فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وهي أسلوب حل المشكلة - النمذجة - التفكير بصوت عالي - الحوار الذاتي، كما تضمن البرنامج فنيات إعادة البناء المعرفي والمناقشة الجماعية والتي كان لها دور في اكتساب الطالبات مهارات متعددة ساعدهن علي إدارة القلق ما قبل الامتحان وأثناء الامتحان، والتحكم الفعال في الأفكار السلبية المدعمة للتسويف الأكاديمي للمهام والتكليفات الدراسية المطلوبة حيث استمرت فاعلية البرنامج حتي بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور وانعكس ذلك التحسن في القياس التتبعي.

• التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي :
- ◀ ضرورة الاهتمام بقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب وإعداد برامج تدريبية تهدف إلى تنميتها.
- ◀ يجب أن تشتمل المناهج الدراسية على مواقف ومشكلات يمكن من خلالها استخدام مهارات ما وراء المعرفة مما يؤدي إلى تنمية هذا النوع من التفكير.
- ◀ الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء أعدادهم بكليات التربية على كيفية إكساب الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفة من خلال تدريس المناهج الدراسية مما يؤدي إلى تعليم أكثر فعالية ويجعل الطلاب أكثر استقلالية في تفكيرهم .
- ◀ توعية المعلمين بالاستراتيجيات المستخدمة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعقد الدورات التدريبية لتعريفهم بكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات.
- ◀ اهتمام المؤسسات التربوية بظاهرة التسويف الأكاديمي ووضع الخطط والاستراتيجيات لخفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها .
- ◀ الاهتمام بأعداد البرامج الإرشادية التي تساهم في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة .

• البحوث المقترحة :

تقترح إجراء البحوث التالية استكمالاً للدراسة الحالية .

«فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

«الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة.

•المراجع العربية:

- أدارد سجادة عبيد (٢٠٠٤): أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والادراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الاحياء، أطروحة دكتوراة منشورة ، قسم المناهج وطرق تدريس العلوم ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أزهار هادي رشيد (٢٠١٣): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد ٣٩، ١٨٨ - ٢١٨ .
- اعتدال عباس حسانين (٢٠١٥): النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٥، العدد ٨٧، ٥٨ - ٩٨ . - حامد زهران (٢٠٠٠) : الإرشاد النفسي المصغر ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة .
- جابر عبد الحميد (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ذكرى يوسف عبد الواسع (٢٠٠٨): فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة تعز، اليمن .
- سالم على الغرايبة (٢٠٠٩): مهارات التفكير وأساليب التعلم ، دار الزهراء ، الرياض .
- سامر جميل رضوان (٢٠٠٢): الصحة النفسية ، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- سليمة سايحي (٢٠١٢): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد السابع ، ٧٤ - ٨٩ .
- سهاد محمد ابراهيم (٢٠١٤): فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني، المجلد ٢٢، ٥١١ - ٥٤٦ .
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥) : مبادئ الصحة النفسية ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن .
- عبد الرحمن الهاشمي ، وطة الدليمي (٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان .
- عبد الناصر الجراح (٢٠٠٣):أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الاخلاقي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية ، الأردن .
- عبد الناصر الجراح ، وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، العدد ٢، عمان الاردن .
- عدنان يوسف العتوم ، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.

- علاء محمود الشعراوي ،مى فتحى البغدادى (٢٠١٣): مهارات ما وراء المعرفى وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمى لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٣١، مجلد ١، ٩٥ - ١٢٨ .
- فتحى جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار الكتاب الجامعى ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
- فتحى جروان (٢٠٠٢): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- فراس الحمورى ، أحمد أبو مخ (٢٠١١): مستوى الحاجة الى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد ٢٥ ، العدد (٦) ، عمان ، الأردن .
- فريج العنزى ، ومحمد الدغيم (٢٠٠٣): سلوك التسوييف الدراسى وعلافته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت ،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، ١٠١ - ١٣٧ .
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩١): القلق العام والخاص - دراسة عاملية لاختبارات القلق ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس ، ١٦٢ - ١٨٠ .
- محمد بكر نوفل ، محمد قاسم سعيان (٢٠١١): دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد حامد زهران (٢٠٠٠): الارشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلاتالدراسية، القاهرة، عالم الكتب ، الطبعة الاولى.
- محمد سليمان الوطيان (٢٠١٠): مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعى ومنخفضى الفعالية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤): "اختبار قلق الامتحان - تعليمات الاختبار"، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات ماوراء المعرفة فى سياق تعاونى على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثالث ، العدد (٥) ١٠٨ - ١٥٠ .
- محمود على شعيب(١٩٨٧): قائمة قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة السعودية ، رسالة الخليج العربى، العدد الخامس والعشرون ، ٩٥ - ١١٨ .
- مريم محمد الأحمدي (٢٠١٢): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد ٣٢، ١٢١ - ١٢٥ .
- منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣): الإرشاد النفسى، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢): التسوييف الاكاديمى انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين ،المجلة الاردنية فى العلوم التربوية ، المجلد ٨، العدد ٢، ١٣١ - ١٤٩ .

- هانى اسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩): برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة فى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة فى منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة .

• المراجع الأجنبية:

- Alison, H. (2000). Mirroring Effective Education Meta cognition and Reflection. *Australian Association for Research in Education*, Paper Presented at the AARE Annual Conference, Sydney.
- Argiropoulou, M.L, Anastasia, k.A. and Petros, R.(2010). Theory, Assessment and Intervention of Academic Procrastination: *Current findings and future directions. Paper presented at Fedora- Psyche Conference, November 17- 19, Alicante, Spain.*
- Binder, k. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Unpublished master's thesis, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Cassidy, J.C. & Johnson, R.E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. [*Contemporary Educational Psychology*](#) , 27(2), 270-295.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social, Psychology*, 145,245-264 .
- Dietz, F; Hofer M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal Education Psychology*, 77(4), 893-9٠٦.
- Ferrari, J. (1991). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Jacobs, D. (2014). Breaking the Perfectionism-Procrastination Infinite Loop. Web Standards Sherpa, issue No.29, May.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.*
- Johnson, E., Green, K., & Kluever, R. (2000). Psychometric Characteristics of the Revised Procrastination Inventory. *Research in Higher Education*, 41, 2, 269-279.
- Jskender, M.(2011). The influence of self- compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational research and Review*, 6,(2),230-234.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.

- Lay, C.H., & Schouwenburg, H. C.(1993). Trait Procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behaviour Personality*, 8, 647-662.
- Marzano, R. J. (1998).A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, CO: Mc REL.
- McCown, W. and Johnson, J. (1989a) Validation of an adult inventory of procrastination. paper presented at the Society for Personality Assessment, New York.
- McCloskey, D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination. Master of Science in psychology, the University of Texas at arlington.
- Noran, F. Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K Economy.
Available at: <http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/>
Accessed on 17 th November, 2006.
- Owens, A.M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A Causal Structural Model. *Journal of social behavior and personality* 12(4):869-887.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 (1), 33-40.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. *The American Salesman*, 48, 27-29.
- Rachmawati, D. (2011). The Correlation between Meta cognitive Awareness and Academic Procrastination on Sarmag's Students. Psychology Department, Gunadarma University, Jakarta.
- Schraw, G. and Dennison, R.S. (1994) .Assessing Meta cognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19, 460 – 475.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J.(1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self- oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-754.
- Sigall, H., Kruglanski, A. and fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 283-216.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-94.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51,473- 480.
- Umaru, Y., Onuigbo, L. N., and Uche, E. N. (2014). Effect of Instruction in Meta cognitive Skills on Mathematics Test Anxiety and Interest of Low-Achieving Students in Senior Secondary Schools. *Global Journal for Research Analysis*, 3(2), 74-78.
- Van Eerde, w. (2003).A meta- analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, Vol. 35(2003), No. 6, p. 1401-1418.
- Veenman, M.V.J., Kerseboom, L. and Imthorn,C. (2000). Test anxiety and meta cognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 13(4), 391-412.
- Wong, B. (2012). Meta cognitive awareness, procrastination and academic Performance of university students in Hong Kong. Doctoral dissertation, Leicester University, England.



البحث الثالث:

**فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض
أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من
طالبات كلية التربية بالزلفى**

المصادر :

د/ رجوات عبد اللطيف متولي
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة
مدرس بكلية الآداب جامعة حلوان

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى.

د/رجوات عبد اللطيف متولى

هذا البحث مدعوم من مركز العلوم الإنسانية والإدارية جامعة المجمعة

للعام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦

•المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى، تكونت عينة البحث من (٣٦) طالبة في المدى العمري من (١٩ - ٢٢)، والذين لديهم انخفاض في التوافق النفسي وارتفاع في درجتي الاكتئاب وقلق المستقبل، وذلك بناء على درجاتهن على مقاييس التوافق النفسي والاكتئاب وقلق المستقبل، حيث اعتبرت درجاتهن اختباراً قالياً، ثم وزعا عشوائياً إلى مجموعتين. المجموعة الأولى: التجريبية وبلغ عدد أفرادها (١٨) طالبة تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن. تكون البرنامج من ١٠ جلسات إرشادية استغرق كل منها (٦٠) دقيقة المجموعة الثانية: هي المجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (١٨) طالبة لم يتلقين أي تدريب، ثم أعيد قياس قلق المستقبل والاكتئاب والتوافق النفسي وباستخدام اختبارات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث وضعت مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: برامج الارشاد -الارشاد المعرفي السلوكي -طلاب الجامعة - الاكتئاب -قلق المستقبل. -التوافق النفسي

Effectiveness of Cognitive- behavioral Counselling Program in improvement of Psychological Adjustment and reduction symptoms of future anxiety and depression among a sample of female students in the college of Education in Zulfi

Dr.Ragwat Abdel-Latif Metwally

Abstract:

This research aims to examine the effectiveness of cognitive-behavioral counselling Program in Improvement of Psychological Adjustment and reduction symptoms of future anxiety, and depression among a sample of female students of the college of Education-Zulfi. The sample contains 36 female students in age range between 19-22, who have low average on Psychological Adjustment and high average on depression and future anxiety depending on their grades on measures of Psychological Adjustment, depression and future anxiety, which considered a prior test. Then, they were distributed randomly into two groups. The first was experimental group contains (n=18) female student. The counseling Program was applied on them it

contains 10 sessions (each session took 60 minutes). The second group the control group contains (n=18) female student did not receive any training. Then re-measure feature anxiety; depression and psychological adjustment. Using t. Test The results showed a statically significant difference in favor of experimental group which indicated that the counselling program leads to increase psychological adjustment and reduction symptoms of future anxiety and depression in the experimental group compared to control group in light of the results a number of recommendation have been stetted.

Keywords: Counselling Program, Cognitive- behavioral counselling - university students, depression- future anxiety, psychological adjustment.

• المقدمة:

تُعدُّ المرحلة الجامعية من أهم وأخطر المراحل العمرية التي يمر بها الفرد عبر مساره النمائي؛ فهي مرحلة انتقالية بين المراهقة والرشد، يتعرض خلالها طلبة الجامعة إلى مشكلات سلوكية وانفعالية ربما تؤثر سلباً على تكيفهم وصحتهم النفسية بصورة عامة. حيث انها مرحلة تغير كمي ونوعي في ملامح الشخصية التي تتميز بدرجة عالية من التعقيد إذ تختلط فيها الرغبة في تأكيد الذات مع البحث عن دور اجتماعي والتمرد على ما سبق إنجازه، إلى جانب الإحساس بالمسؤولية والرغبة في مجتمع أكثر مثالية مع السعي المستمر إلى التغيير. (حسن، ٢٠٠٩) ولذلك فإن هذا الانتقال هو أحد أهم الانتقالات بالنسبة للمراهقين (Sevinc&Gizir,2014) نظراً لأن هذه المرحلة تكون مصحوبة بتحديات وضغوط قوية نابعة من حاجة البالغين لتحقيق المطالب الشخصية *Personal demands* للبيئة الأكاديمية والاجتماعية الجديدة كما انها تحمل بين طياتها متطلبات تكيفية، وضغوط نفسية، وتحصيلية، ومادية، واجتماعية لذلك فإن الضغوط الشديدة من أجل التكيف قد تجعل الفرد عرضة لتطویر اضطرابات نفسية مختلفة كالإكتئاب والقلق. (الزيادات وجبريل، ٢٠١٤)

كما ذكر بيترا وزملاؤه (Beiter et al.,2015) أن المطالب الأكاديمية وضغوط التفوق وخطط ما بعد التخرج هي مصادر رئيسية لشعور الشباب بالضغوط والإكتئاب في هذه المرحلة

وكنتيجة للإكتئاب فإن الشباب ربما يفقدوا اهتمامهم بالحياة ويشعروا بالانهيار وقد يقودهم هذا إلى التفكير في أن الحياة غير ذات معنى وهذه النظرة السلبية ربما تؤثر على تواصلهم الشخصي. وتكيفهم بشكل عام. (Izgar,2009)

ويؤيد ذلك ما ذكره ميسدور وسيلي (Mesidor & Sly,2016) من أن الفرد يخبر القلق والإكتئاب أثناء محاولته التوافق مع بيئة جديدة .

فقد تبين من دراسة سورتييس وزملاؤه (Surtees et al., 2002) وجود معدلات مرتفعة من الإصابة بالاكتئاب بين طلبة الجامعة.

كما وجد جلوزا (Glozah, 2013) أن الطالبات خبرن مزيداً من الاكتئاب في حين أن الذكور شعروا بضغوط أكاديمية أكبر .

والاكتئاب موضوع هام ليس فقط بسبب زيادة خطر الانتحار خلال الإصابة به ولكن أيضاً لما له من تأثير دال وفعال على الوظائف الأخرى. Blanco et al., (2008)

حيث تكمن خطورة الاكتئاب أيضاً في ارتباطه بمتغيرات أخرى كالاعتمادية ونقد الذات والتشاؤم وغيرها من الاضطرابات النفسية. (البرزنجي، ٢٠٠٩)

كما تكمن خطورته أيضاً في أن هناك أكثر من مليون شخص يعانون من الاكتئاب وأن هؤلاء قد يتركون تأثيرات سلبية في اعداد مماثلة. (ابراهيم، ٢٠٠٥)

وأشار كل من بروان وشيرلد وازجار (Brown& Schiraldi, 2004, Izgar, 2009) إلى أن معدلات القلق والاكتئاب تؤدي إلى التفكير في ان الحياة غير ذات معنى وهذه النظرة السلبية ربما تؤثر على تواصل الافراد وتكيفهم بشكل عام .

حيث يعمل الاكتئاب على إعاقة النمو الانفعالي والاجتماعي السوي وينظر إليه على أنه السبب الرئيسي للشعور بالعجز حيث يؤدي إلى الحزن الشديد، وفقدان الاهتمام بالأنشطة وانخفاض احترام الذات والوحدة وضعف التواصل مع الآخرين مما يؤدي إلى انخفاض معدل التوافق الاجتماعي وبالتالي فقدان الشعور بالأمن النفسي. (Vitasari et al., 2010)

كما تبين من نتائج الدراسات أن الاحداث السلبية سواء (الماضية، الحالية، المستقبلية) ترتبط بالمستويات المرتفعة من القلق والاكتئاب غير أن الاكتئاب يرتبط بالأحداث الماضية أكثر من كونه مرتبطاً بالأحداث المستقبلية على حين أن القلق أكثر ارتباطاً بالأحداث المستقبلية. (Eysenck et al., 2006)

ويرى زاليسكي zaleski ١٩٩٧ أن كل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي حيث يشير قلق المستقبل إلى المستقبل المتمثل بمدة زمنية طويلة، ويتم تصويره على شكل حالة من الغموض بشأن أمور متوقعة الحدوث في المستقبل البعيد، أو توقع حدوث أمر سيء. (المومني، ونعيم ٢٠١٣)

ويمثل قلق المستقبل أحد أنظمة القلق منذ أن أطلق توفلر (Toffler) مصطلح صدمة المستقبل future shock على اعتبار أن العصر الحالي يخلق توتر خطير بسبب المطالب المتغيرة لاستيعاب متغيراته والسيطرة عليها. (المشيخي، ٢٠٠٩)

كما ينظر إلى قلق المستقبل على أنه حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعداً، ولذلك فإن قلق المستقبل معرفياً أكثر منه انفعالياً لأن الآليات المعرفية هي المصدر الأساسي لقلق المستقبل حيث تشكل خصائص الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل ولذلك فإن المعرفة أولاً ثم القلق ويواكب هذا التمثيل المعرفي حالات عاطفية سلبية نتيجة الإنذار باقتراب الخطر في أحداث المستقبل كما يتضمن تهديداً متوقع الحدوث عندما يصبح المستقبل مجالاً للتفكير في شتى التغيرات المتلاحقة والسريعة وعدم القدرة على ملاحقتها، ويعد هذا من أكبر العوامل المؤدية لظهور قلق المستقبل . (الفقى، ٢٠١٣)

كما أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي. (فراج، ٢٠٠٦)

والطالبات في المرحلة الجامعية من أكثر الفئات عرضة لتبنى أفكاراً غير عقلانية وذلك لطبيعة مرحلتهم العمرية من حيث توسيع شبكة علاقاتهم الاجتماعية عن ذي قبل، بالاختلاط بالزميلات، والانفتاح الأكثر على العالم الخارجي بخبراته وأحداثه، وبطبيعة هذه العلاقات تكتسب العديد من الأفكار التي قد تكون غير منطقية ولا عقلانية. (عبد القوى، ٢٠١٣) وبصفة عامة يرتبط كلا المتغيرين (قلق المستقبل والاكتئاب) بسوء التوافق وقد وجد ماهيددان وزملاؤه (Mahyddin et al.,) عام ٢٠١٠ أن هناك تباين في توقعات الطلاب وانطباعاتهم عن الحياة الجامعية من طالب إلى آخر وذلك من كثرة الضغوط التي يتعرضون لها في الحياة الجامعية، والتي تتباين ما بين ضغوط (أكاديمية ونفسية واقتصادية واجتماعية وخلقية... إلخ) مما قد يؤثر على توافقهم . (في قاسم وعلى، ٢٠١٢)

كما أشار أبو عليا و محافظة (١٩٩٧) إلى أن سوء توافق الطلبة الجامعيين يرتبط إلى حد كبير برسوبهما أو اندازهم أو فصلهم من الجامعة وأن هذا يعد هدراً في التعليم الجامعي وهنا ينبغي أن يكون الجهد موجهاً نحو خفض درجة القلق والاكتئاب لدى الطلاب ومساعدتهم على تحمل المسؤولية ومواجهة مشكلاتهم، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال توجيههم توجيهاً سليماً من خلال البرامج الإرشادية المخططة والهادفة التي تعطي أهمية للجانبين النفسي والمعرفي ويعد العلاج المعرفي السلوكي منهجاً تفسيريّاً علاجياً للاضطرابات الانفعالية كالاكتئاب والقلق هو محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج

السلوكي والتي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة بهدف احداث تغييرات مطلوبة في سلوكه.

• مشكلة البحث:

تعد الجامعات في مختلف الدول نظاماً اجتماعياً مميزاً له خصائصه وسماته الخاصة التي يطلب من المنتمين إليه التوافق له بصورة جيدة من أجل تحقيق أهداف التربية، فالتربية اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي فقط، بل أصبحت تهتم ببناء الطلبة ونموهم السليم على مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، كما تهتم بمساعدة الطلبة على التوافق ذلك لأن الخبرات والمهارات التربوية التي يحصل عليها الطلبة داخل الجامعة تعد مصدراً مهماً في توافقيهم مع الحياة بصفة عامة، وتساعدهم على تنمية القدرة على اتخاذ استجابات ايجابية في مختلف الجوانب الاجتماعية. فالحياة الجامعية ليست مجرد تحصيل دراسي فقط، بل هي إلى جانب هذا علاقات اجتماعية أما أن يتوافق لها الطلاب أولاً، فقد يكون الطالب بمثابة جسم غريب عن محيطه وبيئته الدراسية فتنبذه وترفضه. (اسعد، ١٩٨٣)

وبقدر ما يعنى المجتمع بهذه المؤسسة التربوية والتعليمية والتصدي لحل مشكلاتها الأساسية بقدر ما يستطيع أن يسهم في الحضارة الإنسانية بصفة عامة وحضارته بصفة خاصة. (الصبان ١٩٩٩، الكايد ١٩٩٤)

فقد أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث أن الشباب متباينون كماً وكيفاً في حاجاتهم وأن تعدد حاجات الطلبة الجامعيين ومعاناتهم من بعض المشكلات التربوية والاجتماعية والانفعالية في نطاق الوضع الاجتماعي الجديد الذي يجدون فيه انفسهم وما يحملونه معهم من الاسرة والمجتمع، ومشكلات الإعداد لمهنة المستقبل وما يرتبط به من اتخاذ قرارات لها سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الأكاديمي لابد من تلبية حاجات الشباب الجامعي وذلك بتزويدهم بالتوجيه والإرشاد عند بداية التحاقهم بالجامعات نظراً لحاجتهم الشديدة لذلك نتيجة مرورهم بخبرات جديدة تتعلق بحاجاتهم إلى الاستقلال وتحمل المسؤولية بعيداً عن الأهل والأصدقاء وأن ارشادهم يتجلى في مساعدتهم على تحقيق حاجاتهم ومطالبهم وحل ما يصادفهم من مشكلات أي تحقيق النمو السوي وافضل مستوى من الصحة النفسية.

تأسيسياً على ما سبق وبصورة إجرائية يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في أثر الارشاد المعرفي السلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكثاب وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:
« ما أثر البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى طالبات كلية التربية بالزلفى؟

« ما أثر البرنامج المعرفي السلوكي في خفض أعراض قلق المستقبل والاكئاب النفسي لدى طالبات كلية التربية بالزلفى؟

• أهداف البحث:

في ضوء ما تقدم هناك عدد من الأهداف يسعى إليها البحث الحالي نعرضها فيما يلي:

- « بناء برنامج إرشادي قائم على أسس العلاج المعرفي السلوكي.
- « تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكئاب لدى الطالبات.

• أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال النقاط التالية:

• أولاً: الأهمية النظرية:

- « أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة والمتمثلة في طالبات الجامعة حيث أنه في فترة التعليم الجامعي تتشكل شخصية الطالبة وصورتها الذاتية المستقبلية.
- « تلبى الدراسة حاجة الطلبة الجامعيين الماسة إلى التوجيه والإرشاد وذلك نظراً لمرورهم بخبرات جديدة تتعلق بحاجاتهم إلى الاستقلال وتحمل المسؤولية بعيداً عن الأهل والأصدقاء.

« ان اجراء مثل هذه الدراسات التي تعنى بتقديم البرامج الارشادية تعكس للطلاب مدى اهتمام الادارة الجامعية بهم والسعي نحو حل مشكلاتهم وهذا في حد ذاته ينمى اتجاهاتهم الايجابية نحو الجامعة مما يثير من دافعيّتهم للتعلم ويحد من التوتر والشعور بالإحباط ويمهد الطريق أمام الجهود الرامية لحل مشكلاتهم بصورة مباشرة. كما يتيح للمسؤولين الفهم الدقيق لسلوك الطلاب وحاجاتهم مما يمكنهم من تحقيق الأثر المطلوب ويسهم في إعادة التوازن النفسي للطلاب ومن ثم التخطيط لبرامج الارشاد النفسي التي تهدف إلى تنمية قدرات الطلاب التوافقية. (عبد الحميد، ٢٠٠٢)

- « يتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال مساعدتها للطالبات على تحقيق النمو السوي وأفضل مستوى من الصحة النفسية ولن يتأتى هذا الا من خلال البرامج الارشادية التي تعنى بتحسين درجة توافقهن النفسي والاجتماعي وخفض أعراض الاكئاب لديهن، مما يسهم بدوره في تحقيق توافقهن الأكاديمي اثناء دراستهن الجامعية بدلاً من شعورهن بالقلق واليأس والرغبة في الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية أو من الحياة الجامعية بصفة عامة.

- « تجنب الأثر السيء الذي قد تتركه هذه الاضطرابات على توافق الطالبات النفسي والأكاديمي ما لم يتم معالجتها.

• ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في اعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي يمكن أن يستخدمه العاملون في مجال تقديم الخدمات الارشادية للطلّابات بالإضافة إمكانية الاستفادة منه من قبل المتخصصين في مجال الصحة النفسية كل حسب رؤيته.

• حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

◀ الحدود البشرية: طالبات كلية التربية بالزلفى بالمملكة العربية السعودية.

◀ الحدود الزمانية

◀ ترتبط الحدود الزمانية بفترة تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني

من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ.

◀ الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية بكلية التربية بالزلفى بمحافظة

الزلفى المملكة العربية السعودية.

• مصطلحات البحث:

هناك عدة مصطلحات في هذا البحث تحتاج إلى تحديد على النحو التالي :

• التوافق النفسي (Psychological Adjustment)

يشير مفهوم التوافق إلى وجود علاقة منسجمة متناغمة بين الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ويتضمن القدرة على إشباع حاجاته البيولوجية وتلبية مطالبية الاجتماعية بالقدر الذي يحقق له نوعاً من الارتياح النفسي، ويبعده عن الضيق والاستياء، كما يعنى التغيرات والتعديلات السلوكية الضرورية لإشباع الحاجات والاستجابة للمتطلبات مما يمكن الفرد من إقامة علاقة متناغمة مع البيئة. (يونس، ٢٠٠٩)

ويعرفه شوكت (٢٠٠٠) بأنه سلوك أو نشاط يقوم به الإنسان خاصة والكائن الحي عامة يهدف إلى تحقيق الفرد نجاحاً في حياته.

كما عرف شقير (٢٠٠٣) التوافق على أنه عملية دينامية وظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتلاؤم بين جوانب السلوك الداخلية والخارجية للفرد بما يساعد على حل الصراعات وخفض التوتر، بل يتخطى ذلك إلى الجوانب الإيجابية لتحقيق الذات والرضا عنها وتحقيق الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي مع الإيجابية والمرونة في التعامل مع المجتمع من حوله.

أما سوبر super فيعرفه على أنه المحصلة الكلية أو التركيبية المكونة من الأنواع أو الجوانب الخاصة للتكيف والذي يتخذ مظهرين هما التوافق الذاتي للفرد والذي يتعلق بالتنظيم النفسي الذاتي للفرد، والتوافق الاجتماعي ويعنى بالعلاقات بين الذات والآخرين، وهذان المظهران يعبران عن نفسيهما في مواقف

الحياة المختلفة التي يوجد فيها الفرد سواء في الأسرة، العمل أو غيرهما. (الخالدي، ٢٠٠٢).

اجرائياً: يقصد بالتوافق النفسي اجرائياً في هذا البحث الدرجة التي سيحصل عليها المستجيب على مقياس التوافق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

• قلق المستقبل (Future Anxiety)

يعرف سارسون (sarson) (٢٠٠٥) القلق بأنه انفعال emotion إنساني أساسي يتضمن مشاعر الخوف والشك والتي تظهر عندما يدرك الفرد موقف ما على أنه مهدد لذاته أو لتقديره لذاته. (Vistasari et al., 2010)

أما قلق المستقبل فيعرف على أنه " خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة ، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع ، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن ، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل ، وقلق التفكير في المستقبل ، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة ، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس". (شقيز، ٢٠٠٥)

ويعرفه محمد (٢٠١٣) بأنه "ترقب الفرد للمستقبل آلات، بأحداثه القريبة أو البعيدة بشكل تسوده الريبة، وعدم الاطمئنان، وهو لا يأمل منه بشر أو سرور، فنظرته إليه تشاؤمية، وتفكيره في كل أحداثه الغيبية صفتها السلبية واللامبالاة، مما قد ينتج عنه أن يعيش الفرد على نحو دائم في ارتباك، وضيق، وإحساس بالغموض، ويصحب ذلك فقدان الفرد للتفاعل مع كل من حوله، وينصرف للتمحور مع نفسه بشكل يسبب له بعض من الاضطرابات النفسية والجسمية".

أما السبعائي (٢٠٠٨) فيعرف قلق المستقبل على أنه حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى فرد الفرد من وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعوره بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح والكدر والغم وفقدان الامن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه ويقترن بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل.

اجرائياً: يقاس قلق المستقبل بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المستجيب في ضوء استجابته على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية

• الاكتئاب (Depression)

يعرفه انجرام (Ingram) بأنه اضطراب مزاجي أو وجداني يتسم ذلك الاضطراب بانحرافات مزاجية تفوق التقلبات الأخرى (فايد ، ٢٠٠٤)

ويعرفه أبو فايد (٢٠١٠) على أنه اضطراب وجداني يتمثل في ارتفاع الدرجة على مقياس الاكتئاب والتي تدل على توافر بعض هذه الاعراض أو أغلبها: الشعور بالحزن، الفراغ والنقص الملحوظ في الاهتمامات أو فقد الاستمتاع بأغلب الأنشطة اليومية، وفقد ملحوظ بالوزن نتيجة فقدان الشهية، الارق وصعوبة النوم والاجهاد أو فقد الطاقة وتكرار فكرة الموت والأفكار الانتحارية.

اجرائياً: يعرف بمستوى شعور الفرد بشدة الاكتئاب كما تعكسه درجته على فقرات قائمة بيك الثانية للاكتئاب BD-II .

• البرنامج الإرشادي: (counselling program)

برنامج علمي مخطط قائم على استخدام فنيات الإرشاد المعرفي - السلوكي ويتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق النمو السوي وتحسين مستوى التوافق وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى الطالبات وتحقيق صحتهن النفسية، يتضمن البرنامج (١٠) جلسات والأنشطة المتضمنة فيها .

اجرائياً: هو البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة والذي يتكون من عشر جلسات مدة كل جلسة (٦٠ دقيقة) بواقع جلسة واحدة أسبوعياً وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأساليب والتمارين والنشاطات الخاصة التي - تستند إلى فنيات الارشاد المعرفي السلوكي - من خلال ارشاد جمعي ويطبق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ ويتم التأكد من فاعلية البرنامج بعد التطبيق وفق الإجابة على مقاييس الدراسة المستخدمة.

• الاطار النظري للبحث:

• مفهوم الشباب:

الشباب مرحلة عمرية لها حدود تقريبية معينة ويلازم هذا التحديد إبراز الخصائص التي تميز هذه المرحلة عن غيرها من المراحل في أطار الثقافة التي يعيش فيها الأفراد. ويتحدد مفهوم الشباب عموماً بالمرحلة العمرية من حياة الإنسان التي تقع بين الخامسة عشر والرابعة والعشرين. ولقد أصبح هذا التحديد مقبولاً على المستوى الدولي لاعتبارات نفسية واجتماعية وثقافية مؤداها أن مرحلة الشباب تضم في الواقع فترتين من فترات العمر: الأولى من ١٥ - ١٨ ويكون الفرد فيها قد تجاوز الطفرة من التغيرات التي تحدث مع بداية المراهقة. أما الفترة الثانية من الشباب فتقع ما بين ١٩ - ٢٤ وهى فتره يكون

الفرد فيها قد استكمل الكثير من المقومات التي تيسر له المشاركة أو الاسهام الفعال في شتى ميادين التنمية وكذلك الممارسة الناضجة لحقوق الراشدين والالتزام الواعي بواجباتهم. (إسماعيل، ١٩٨٦)

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مرحلة الشباب تتميز في المرحلة الجامعية بخصائص عدة ومتطلبات نمائية منها: استمرار النمو الجسدي نحو الاكتمال واهتمام الشباب بالحياة المهنية وتحديد الميول والحاجات النفسية وتفضيلهم للنشاطات التي توفرها لهم المكانة الاجتماعية وزيادة النزعة الاستقلالية لديهم وتأكيدهم لذواتهم (القيسي، ٢٠١٤)

أن تناول رؤى ومشكلات الشباب يمثل في حد ذاته الاهتمام بمصير الامة ومستقبلها، حيث يشكل الشباب في أي مجتمع قوه بناءه إذا ما أحسن استخدامها فهم قادرون على العطاء والمشاركة بإيجابية في قضايا مجتمعهم. كما تعد مرحلة الشباب بمثابة إعداد للدور الاجتماعي الذي يتولاه الفرد في حياته مما يستوجب فهم طبيعة المشكلات التي تواجه الشباب ومن ثم العمل على تجنبها مما يساعد على توفير ظروف نفسية واجتماعية مناسبة لتولى الدور المستقبلي. (الطراح، ٢٠٠٣)

• التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة:

التوافق مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة والصحة النفسية بصفة خاصة. وهو استجابة يلجا إليها الفرد عندما يحتاج أن يحدث توازن بين احتياجاته المختلفة واحتياجات البيئة ونتائج التوافق تظهر عندما تنتهي الحاجة أو يتم اشباعها (Abubakar&ishak,2014)

لذلك فمعظم سلوك الفرد هي محاولات من جانبه لتحقيق التوافق أما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي. كذلك فإن مظاهر عدم السواء ليست الا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه. (كفافى، ٢٠٠٣)

كما أن التوافق مطلب اجتماعي يرتبط بالتكوين الطبيعي للفرد متأثراً في ذلك بخبرات الافراد الحالية واستعدادهم لإصدار استجابات في موقف ما تفرضه عليهم البيئة المحيطة به، وكل فرد يصور الاستجابة التي تتناسب مع تكوينه الشخصي ومع الموقف البيئي الذي يتعرض له. (يونس، ٢٠٠٩)

وينظر إلى التوافق النفسي على أنه استجابة عقلية من الشخص للأشكال المختلفة من عدم الراحة في الحياة وبعد الشخص متوافقاً من الناحية النفسية عندما يشعر بالسعادة أو الالتزام تجاه الحياة وهو أيضاً حالة عقلية إيجابية وبصفة عامة هو قدرة الشخص على أن يكون سعيداً ومشبعاً وراضياً. (Sevinc&Gizir,2014)

ويرى جون وزملاؤه (John et al., 2015) أن التوافق داخل الجامعة يمثل تحدياً بالنسبة للطلاب حيث يطلب منهم أن يجتازوا الطريق عبر ممارسات أكاديمية وثقافية واجتماعية جديدة بعض الطلاب قد يشعر بأنه مهمش بسبب خلفياتهم، ويقول آخر فإن الحياة الجامعية تتطلب من الشباب أن يتعلموا كيفية مواجهة التحديات المختلفة والقيام بالأفعال المطلوبة منهم لتحقيق التوافق مع الحياة الأكاديمية والاجتماعية داخل الجامعة وبناء شبكة علاقات اجتماعية جديدة وتحمل مسؤولياتهم الشخصية وتحقيق الاحتياجات الأكاديمية وبذلك يصبحوا أكثر استقلالية ويقرروا الاختيارات المرتبطة بالمستقبل *career choices* البعض قادر على التعامل مع هذه المرحلة الانتقالية والتكيف مع مطالب الحياة الجامعية بنجاح والبعض الآخر يشعر بالارتباك overwhelmed ويخبرون المزيد من المشكلات التكيفية التي تقودهم إلى الفشل في الحياة الجامعية. (Sevinc&Gizir, 2014)

أن انتقال الطلبة للدراسة في الجامعة يعد حدثاً مهماً في حياتهم، وتعد خبرة جديدة ومختلفة عما سبق حيث تقوم فكرة الجامعة على تجميع الطلبة والأساتذة من كافة التخصصات في مكان واحد من أجل توسيع المدارك والمساعدة في فهم القيم المتبادلة. لذا يتأثرون في تفكيرهم وأحلامهم وأمالهم بما يتوقعونه في المستقبل، ويرتبط هذا الانتقال بظهور صعوبات جديدة في حياة الطلبة فقد لا تتوافق الظروف مع متطلباتهم وتوقعاتهم. لذا فقد تشكل عائقاً يحول بينهم وبين تحقيق آمالهم وطموحاتهم فيعكس ذلك سلباً على حياتهم، ويوقعهم في صعوبات ومشكلات عديدة تتعلق بجوانب مختلفة: كالجوانب الأكاديمية المتمثلة باختيار المواد، والتسجيل واستخدام المكتبة، وكتابة البحوث والتقارير، والجوانب الاجتماعية المتمثلة بالتعامل مع المدرسين والمشاركة بالنشاطات اللامنهجية. (القبسى، ٢٠١٤)

ويرى دايسون ورنك (Dyson & Renk, 2006) أن التوافق في الجامعة ظاهرة متعددة الأوجه ومركبة وعلى هذا النحو فإن التوافق داخل الجامعة يعرف بشكل رئيسي من خلال أربعة أشكال من التوافق على النحو التالي:

١٠- التوافق الأكاديمي:

يتضمن القدرة المركبة على تحقيق متطلبات العمل الجامعي وتقبل البيئة الأكاديمية ويعتبر التوافق الأكاديمي للطالب واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحته النفسية، إذ أنه يقضي فترة طويلة في حياته داخل الجامعة ولا شك أن تكيفه مع مناخ الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يساهم في تحديد استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلابها كما أن الطلبة المتوافقين من الناحية

الأكاديمية يحصلون على نتائج أفضل ويشاركون بالبرامج الطلابية وأكثر احتمالاً لإنهاء دراستهم في الجامعة من الطلبة غير المتوافقين. (كريمة، ٢٠١٢)

٢- التوافق الاجتماعي:

يتضمن التعامل مع بيئة اجتماعية جديدة بشكل فعال عن طريق بناء علاقات صداقة إيجابية ومتقبلة وأداء الأدوار في الأنشطة الاجتماعية.

٣- التوافق الشخصي:

يتضمن الشعور بالسعادة *well being* والتوافق الجيد للطلاب.

• الهدف الإلزامي والتعلق بالمؤسسة *institutional attachment*

هو شعور الطلاب تجاه الجامعة والرضا بهذا الشعور وتحقيق الاشباع في الحضور للجامعة. وقد أظهرت نتائج الأبحاث التي أجريت على طلبة الجامعة أن المتغيرات النفسية المختلفة ترتبط بقوة بمستوى تكيف الطلاب. (Dyson & Renk, 2006)

كما تبين أن أكثر المشاكل التي واجهت الطلاب خلال السنوات الأولى للمرحلة الجامعية في تركيا هي كيف يكونوا متوافقين. (Abubakar&ishak,2014))

ويتضمن التوافق أحداث تغيير في طريقة تفكيرنا وطريقتنا في الحياة لتتماشى مع مطالب الموقف ووفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الدافعية الإنسانية غالبا ما تكون منظمة أو محكومة بالتوقعات المسبقة وهذا الاستباق يتضمن اشكال من التوقع كما يلي:

« توقعات مخرجات الموقف وفيها يتم التحكم في النتائج من خلال الهاديات وبدون أي تدخل من الفرد.

« النتائج أو المخرجات تأتي بناء على فعل الفرد. *Action-outcome expectancies*

« إدراك الفعالية الذاتية وترتبط بقدرة الفرد على أداء فعل معين مرتبط بالحصول على ناتج مرغوب.

ويرى شمسان (٢٠٠٥) أن الطلاب المتوافقون مع الحياة الجامعية بأبعادها المختلفة يتميزون بالإيجابية والنضج والثبات الانفعالي والقدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ولديهم دافعية للإنجاز الأكاديمي. (في، فايد، ٢٠١٠)

• قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة:

طلبة الجامعة لديهم قدر كبير من القلق فهم قلقون لأسباب تتعلق بالماضي وخبراته السلبية وقلقون لأسباب تتعلق بالحاضر وضغوطه ومشكلاته وقلقون لأسباب تتعلق بالمستقبل وتغيراته والمجهول الذي يكتنفه فالتفكير في المستقبل

عامل يسبب القلق لدى الطلبة في هذه المرحلة حيث يسعون بشكل مستمر نحو تحقيق ذاتهم وإيجاد معنى لوجودهم (العناني، ٢٠٠٠، الشبؤون، ٢٠١١) وهم أيضا يواجهون قلق بشأن أزمة الهوية، الصدمة الثقافية، ومشكلات العلاقات فيما بينهم وبين بعضهم لذلك فإن اضطرابات القلق أخذه في الارتضاع بين الطلاب ويؤثر الشعور بالقلق على أداء الطلاب ونستطيع القول أن الشعور بالقلق بصفة عامة لا يدعم العملية التعليمية على أي مستوى فقد تبين أن الافراد ذوي مستويات القلق المرتفعة خبروا أعراض القلق خلال سنوات الجامعة وبالأخص ما يتعلق بالعملية التعليمية فمستويات القلق المرتفعة تؤثر على التركيز والذاكرة وهما متغيرين هامين للتحصيل الدراسي. (Kugbey et al., 2015)

وقد أشار فيتسرا وزملاؤه (Vitasari et al., 2010) إلى أن العديد من أشكال القلق المعيقة للطلاب خلال سنوات الدراسة من بينها قلق الدراسة، قلق الرياضيات، القلق الاجتماعي قلق الاسرة، القلق حيث الدراسة هي المنبئ الأول بالأداء الأكاديمي .

وترى شقير (٢٠٠٥) أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضرة أيضا) يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الامن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيء من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الامر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسى عصبي خطير . كما أنه قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حولة وكذلك المواقف والاحداث والتفاعلات بشكل خاطئ ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعرة وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الامن والاستقرار النفسي .

• الاكتئاب لدى طلبة الجامعة:

أوضحت الدراسات أن الأداء في كل المراحل التعليمية يتأثر بالأعراض العديدة للاكتئاب مثل صعوبة التركيز، نقصان الدافعية الفتور، والغياب المتكرر وبالمقابل أظهرت العديد من الدراسات تأثير السعادة wellbeing على أداء الطلاب إلى الدرجة التي أوضحت أن الطلاب الاصحاء من الناحية الفيزيائية والنفسية يؤدون بشكل أفضل (Kugbey et al., 2015)

والمزاج الاكتئابى مألوف لأغلب الناس إذ يعنى خبره عدم السعادة أو الكدر distress وقد يتضمن مشاعر اليأس ومشاعر الذنب والشعور بفقدان القيمة وانخفاض قيمة الذات وفتور الهمة. (انخفاض الدافعية) واللامبالاة (معمرية، ٢٠١٠)

وأشار موهنراج وشبايا (Mohanraj&Subbiah,2010) إلى أن الاكتئاب يتم تعريفه من خلال أنماط سلوكية ووجدانية وفكرية.

و ازداد معدل ظهور الاكتئاب في الآونة الأخيرة وذلك على الرغم من التطور الحاصل في المجال الطبي وتشخيص الأمراض وعلاجها ووفقا لمنظمة الصحة العالمية يعد الاكتئاب المسهم الرئيسي في العبء العالمي للمرض (Christensen et al., 2015) وتتوقع منظمة الصحة العالمية تزايداً مضطرباً في نسب الاكتئاب في الأجيال القادمة حيث أشارت بياناتها إلى أن معدل حدوث الاضطرابات المزاجية ومن بينها الاكتئاب في أوروبا وجد بدرجة أكبر لدى الفئة العمرية من (١٨ - ٢٤) وذلك مقارنة بالفئات الأقل كما تنبأت المنظمة أن الاكتئاب سوف يصبح ثاني أحد الأسباب للأمراض العقلية خلال عام ٢٠٢٠. (Bitsika et al.,2010)

كما أشارت دراسة ايلجل وبايرام (Ilgel &Bayram, 2014) إلى وجود فروق ملحوظة بين الجنسين في الاكتئاب حيث أظهرت النتائج أن الاناث لديهن مستويات اكتئاب مرتفعة ذات دلالة وأن الذكور لديهم اكتئاب بسيط وقلق وضغوط .

ويؤكد عبد العزيز (٢٠٠١) أن مرضى الاكتئاب في تزايد مستمر خصوصاً بين طلاب الجامعة وذلك مقارنة بالأمراض النفسية الأخرى ولعل التحولات الاقتصادية والاجتماعية قد ساهمت كثيراً في ظهور الاضطراب على هذا النحو الذي أصبح ظاهرة تحتاج إلى دراسة فضلاً عن هذا ، فإن اثار الإصابة بهذا الاضطراب تمتد لتشمل كل حياة الفرد النفسية والاجتماعية حيث يعمل الاكتئاب على إعاقة النمو الانفعالي والاجتماعي السوي كما ينظر إليه على أنه السبب الرئيسي للشعور بالعجز حيث يؤدي إلى الحزن الشديد وفقدان الاهتمام بالأنشطة وانخفاض احترام الذات والوحدة وضعف التواصل مع الآخرين مما يؤدي إلى انخفاض في معدل التوافق الاجتماعي وبالتالي فقدان الشعور بالأمن النفسي(Naeni et al.,2014)

كذلك يرتبط الاكتئاب بفقر واضح في المهارات الاجتماعية حيث تبين من محكات التشخيص الطبي للاكتئاب أن هناك جوانب كثيرة من الاكتئاب تجعل علاقة المكتئب بالعالم الاجتماعي مصدراً للضيق والتعاسة والاضطراب: فالمكتئبون يفتقرون للإيجابية في المواقف الاجتماعية يجدون صعوبة شديدة في بدء علاقة، أو المبادرة عند الرغبة في خلق علاقة جديدة كما تبين من ملاحظة سلوك المكتئبين في المواقف الاجتماعية المختلفة أنهم أقل من غيرهم تفاعلاً وتبادلاً سواء تعلق ذلك بحجم الكلام أو لأفعال المطلوبة في مثل هذه المواقف وملاءمتها لموقف التفاعل وطبيعة العلاقة الاجتماعية . (إبراهيم،٢٠٠٨)

ومن حيث إدراك الذات نجد أن الشخص في حالة الاكتئاب يرى نفسه ويصفها بالقصور، وعدم اللياقة، والنقص، ويسبب ما يمر به من خبرات غير سارة إلى عوامل قصور جسمي أو عقلي أو اجتماعي في شخصيته. ويرفض الشخص نفسه نتيجة لما يدركه في نفسه من قصور مستنتجا منها الصفات التي تشيع بين المكتئبين بما فيها الإحساس بالتفاهة والنقص والعجز ويمثل الإدراك السلبي للموقف الخارجي أو الخبرة جانباً من جوانب التفكير كذلك فإن اضطراب الوظائف العضوية يطول إذا كان مصحوباً بشخصية تميل للاكتئاب ولا ترى منافذ الأمل في الحياة مما يجعل دراسة هذا الموضوع على المستوى الصحي والطبي العام من المطالب الأساسية. (المرجع السابق، ٢٠٠٨)

ولذلك أصبح المفهوم يحظى بأهمية كبيرة في الدراسات التي تجرى بشكل واسع سواء في تشخيصه أو الوقاية منه أو معالجته أو بناء الأدوات والمقاييس الفاعلة التي تكشف عنه. (الجندي، ٢٠٠٨)

شأن الاكتئاب إذن شأن كثير من الاضطرابات النفسية والوجدانية يفصح عن نفسه في مجموعة من الأعراض المتزامنة بعضها مادي (عضوي) وبعضها معنوي (ذهني ومزاجي) وبعضها الثالث اجتماعي وهذه الأعراض هي ما نطلق عليها الزملة الاكتئابية. (إبراهيم، ٢٠٠٢) وتتضمن الزملة الاكتئابية Depressive Syndrome تجمعاً من الأعراض التي تلاحظ عادة خلال الممارسات العيادية وهي تتضمن بشكل عام المزاج العام الاكتئابي وفقدان الاهتمام، القلق، اضطرابات النوم، فقدان الشهية، نقص الطاقة، الأفكار الانتحارية وقد توجد فيها حالات بكاء وبطء في الحديث والفعل وتوجد أحياناً أعراض انسحابية. (معمرية، ٢٠١٠)

• نظريات الاكتئاب:

هناك العديد من النظريات التي فسرت الاكتئاب نعرض لهم على النحو التالي:

• النظرية المعرفية:

يرى بيك أن الاكتئاب اضطراب في مخططات التفكير وتكوين نظم فكرية سلبية تجاه الذات والعالم والمستقبل، ومن ثم يتجه العلاج نحو تغيير هذه النظم الفكرية السلبية بأسلوب العلاج المعرفي. (عكاشة، ٢٠٠٣) كما أكد بيك على وجود أربعة مكونات رئيسية للاكتئاب تتمثل في المكونات المعرفية التي تتضمن الشعور بالعجز واليأس والميل إلى تضخيم المشكلات وتدنى قيمة الذات والمكونات الانفعالية وتتضمن عدم القدرة على الشعور بالسعادة والبهجة والسرور فضلاً عن المكونات الجسدية وتظهر في الأرق وسرعة الاجهاد. (مجيد، ٢٠١٢)

فالشخص لا يرى في العالم والحوادث التي تمر به الا انها مليئة بالعوائق والاحباطات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه وطموحاته في الحياة وأنها تفتقد للبهجة والاشباع ويتعمم ذلك الشعور على كل ما يمر به الفرد من علاقات وتفاعلات اجتماعية فيفسرها على نحو سلبي وبمزيج من الهزيمة والحرمان. (إبراهيم، ٢٠٠٨)

كما يرى بيك أن الشخص المكتئب يميل إلى مقارنة نفسه بالآخرين وهذه المقارنة من شأنها أن تخفض تقديره لذاته وهذا ما يجعل عملية التقويم تتسم بالسلبية. (فايد، ٢٠٠١)

وقد قام سليجمان بتطوير نظرية معرفية أكثر تخصصية عن الاكتئاب تعرف بنظرية اليأس ووفقا لهذه النظرية فإن الاكتئاب ينشأ من نمط تفكير بالخبرات السلبية يعمل على تقليل أو الغاء أي أمل بأن الحياة سوف تصبح أفضل وتركز النظرية على أن الناس الذين يميلون إلى الاكتئاب بدرجة أكبر وبشكل مستمر يعززون الخبرات السلبية لأسباب ثابتة (أي من غير المحتمل أن تتغير) وكلية أي انها تنطبق على مدى واسع من المجالات في حين أن الناس الذين هم أقل ميلا للاكتئاب يعززون الخبرات السلبية إلى أسباب غير ثابتة (أي محتمل ان تتغير) ومحدده أي تنطبق على مجال ضيق من النشاطات والخبرات. (معجيل، ٢٠١٠)

أن المكتئبين -من وجهة نظر سليجمان -لا يعترفون بالتطابق بين سلوكهم والنتائج في البيئة. بمعنى اخر، انهم يشعرون بالعجز لأنهم لا يستطيعون السيطرة على الاحداث في حياتهم كما يعتقدون. (يوسف، ٢٠٠١)

وبذلك لا يمكن عزل الاكتئاب عن الطريقة التي يفكر بها الفرد ويدرك من خلالها الأمور وعما يحمله من آراء ومعتقدات عن نفسه وعن الاحداث الخارجية التي تمر به فالشخص في حالة الاكتئاب يرى ويصف نفسه بالقصور وعدم اللياقة والنقص وينسب ما يمر به من خبرات غير سارة إلى عوامل شخصية فيه كالقصور النفسي، العقلي أو أنه قاصر اجتماعيا. (إبراهيم، ٢٠٠٨)

٢٠- المنظور البين شخصي:

يركز المنظور البين شخصي في فهم الاكتئاب على ضغوط الحياة وأساليب المواجهة كما يهتم أيضا بالتفاعلات بين الأشخاص المكتئبين وبيئاتهم وكيف أن هذه التفاعلات تعمل على إبقاء واستمرار الاضطراب الاكتئابي .

وقد افترض كوين (Coyne&Downey عام ١٩٩١ أن الاكتئاب قد يفهم كفشل في المواجهة الفعالة لضغوط الحياة وقد افترض أن المواجهة الفعالة مع المشكلات و الضغوط يمكن أن تقلل من تأثير هذه المشكلات وتساعد على منعها

من أن تصبح مزمنة فالمرضى المكتئبون يظهرون شفاء أقل إذا كانت لديهم مهارات مواجهة فقيرة أو غير جيدة وتعتبر استراتيجيات التجنب والمواجهة المركزة على الانفعال (مثل التفكير الخطأ الذي يرغب فيه الشخص نفسه ، ولوم الذات ، والوحدة النفسية) من أهم العوامل في تفسير الاكتئاب حيث انها تساعد على بقاء نوبات الاكتئاب. (في فايد، ٢٠٠٤)

• ٣- النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن الاكتئاب سلوك متعلم كسائر أنماط السلوك السوي يمكن تفسيره من خلال مفهومي التعزيز والاشتراط وينجم عن مستوى التدعيم الإيجابي وارتفاع مستوى الخبرات السلبية وغير السارة من خلال البيئة الخارجية فالأنشطة التي يقوم بها الفرد ويوفرها له الآخرون تمنحه الفرح والسعادة وبالمقابل فالأحداث الأليمة تؤدي إلى التوتر والقلق وبالتالي الاكتئاب. (اليحقوني، ٢٠٠٣)

• الدراسات السابقة:

فيما يلي نعرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وسيتم تناول هذه الدراسات في محورين أساسيين:

• المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب ::

قام كل من نورزا وزملاؤه (Nuworza et al., 2015) بأجراء دراسة تناولت العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب وهدفت إلى بيان تأثير دور المساندة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء والآخرين ذوي الدلالة في حياة الفرد على مستويات الاكتئاب والقلق والتوتر بين طلبة المرحلة الجامعية في غانا تكونت عينه الدراسة من ١٦٥ طالبا وطالبة تم اختيارهم من جميع المراحل الدراسية وأظهرت النتائج أن مستوى الاكتئاب يمكن التنبؤ به بشكل دال من خلال الدعم من الأصدقاء والآخرين ذوي الدلالة في حياة الفرد أما مستوى القلق لم يكن ذو دلالة في التنبؤ بأي شكل من الدعم الاجتماعي كما تبين أن الفروق بين الجنسين موجودة بشكل كبير في مستويات الاكتئاب والقلق والتوتر. ومع ذلك، كانت للمراحل الدراسية للطلاب تأثير كبير على مستوى الاكتئاب ولكن ليس على القلق والتوتر.

كما أجرى الأنصاري وكاظم (٢٠٠٧) دراسة عنوانها الفروق في القلق والاكتئاب بين طلاب وطالبات جامعتي الكويت وجامعة السلطان قابوس أجريت الدراسة في الكويت وعمان تكونت عينه الدراسة من (١٨٧٠) طالبا و(٩٥٢) طالبة من جامعة الكويت و٩١٨ طالبا من جامعة عمان استخدمت الدراسة مقياس الكويت للقلق من اعداد أحمد محمد عبد الخالق وقائمة بيك للاكتئاب

وأُسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في القلق والاكتئاب والفروق لصالح الاناث.

وهدفَت دراسة الغامدي (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي والتحقيق من إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال التوافق النفسي ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التوافق النفسي في قلق المستقبل ومعرفة الفروق في قلق المستقبل بين الطلاب في التخصصات الجامعية، وتم إجراء الدراسة على عينة من الطلاب عددهم (١٦٢) طالباً منهم (٥٤) طالباً من كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الملك عبد العزيز و(٥٤) طالباً من كلية العلوم بجامعة الملك سعود، و(٥٤) طالب من الكلية التقنية بالدمام واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل إعداد المشيخي (٢٠٠٩) ومقياس التوافق النفسي إعداد شقير (٢٠٠٣)، وللتحقق من فروض الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار الخطي البسيط، واختبار (ت) T.test وتحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه، وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في التوافق النفسي وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال التوافق النفسي كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي التوافق النفسي ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي التوافق النفسي وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الآداب والعلوم الانسانية وطلاب كلية العلوم وطلاب الكلية التقنية في قلق المستقبل عدا المحور الثاني النظرة السلبية للحياة لصالح الكلية التقنية وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث عدداً من التوصيات منها : تشجيع الطلاب على التعليم والعمل المهني من خلال الحوار واقامة الندوات والمحاضرات التي تسهم في تغيير المفاهيم الخاطئة وتبديل الثقافة المعطلة للعمل المهني بثقافة مشجعة والنظر إلى صاحب العمل المهني نظرة اعتزاز والاهتمام بالطلاب وتقديم الدعم النفسي الذي يمكنهم من التفاؤل والتفكير تجاه المستقبل بطريقة ايجابية.

كما أشارت نتائج دراسة بدر (٢٠٠٣) عن مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي -دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية -أن هناك علاقة موجبة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والاناث في البيئة المصرية والسعودية.

وقد افترض العشري (٢٠٠٤) أن الذكور أكثر قلقاً تجاه المستقبل من الاناث ويرجع ذلك إلى اعتبارات اجتماعية، ومنها تعاضم الدور الاجتماعي الملقى على عاتق الشاب من خلال التركيز على أنه المسئول عن تأمين وترسيخ مستقبله

ولأنه هو المطالب بتوفير متطلبات الحياة الاسرية المتكاملة .ورغم أن الاناث أكثر استهدافاً للقلق بحكم تكوينهم البيولوجي إلا أن الموضوعات التي يعكسها قلق المستقبل تحمل في طياتها توقعات سياسية واقتصادية بالنسبة للفرد وهذا النشاط خاص بالذكر إلى حد ما في المجتمع المصري.

أما دراسة الأنصاري (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات جامعة الكويت من الجنسين في معدلات انتشار القلق والاكتئاب وكذلك تحديد أكثر الأعراض انتشاراً لديهم تكونت عينة الدراسة الكلية من (١١٠٣) طالبا وطالبة بواقع (٣٦١ طالبا و٧٤٢ طالبة. استخدم الباحث في الدراسة مقياس جامعة الكويت للقلق KUAS وقائمة بيك" الثانية للاكتئاب، BDI-II) وأظهرت النتائج أن الطالبات أكثر قلقاً، واكتئاباً من الطلاب، كما كشفت النتائج أن من بين أكثر عشرة أعراض القلق لدى الطلاب والطالبات قلق المستقبل.

وتناولت دراسة الحلج (٢٠١١) العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب حيث هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب ودراسة الفروق في درجة قلق المستقبل لدى عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي تبعاً لكل من متغير الجنس، والتخصص الدراسي ومستوى تعليم الوالدين وقد تم سحب العينة من الصف الثاني -ثانوي في ثانويات محافظة ريف دمشق العامة الرسمية للعام الدراسي سحبت العينة بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية النسبية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الباحثة: مقياس قلق المستقبل من إعداد ناهد سعود. والقائمة العربية لاكتئاب الأطفال إعداد أحمد عبد الخالق وتقنين سامر رضوان. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والاكتئاب. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس) (لصالح عينة الاناث).

وتوصلت نتيجة دراسة محمد (٢٠٠١) إلى أن الإناث أكثر قلقاً تجاه المستقبل من الذكور خاصة فيما يتعلق بتكوين الأسرة والزواج والتعليم وذلك نتيجة لأسلوب التنشئة الاجتماعية والتربية المتبعة معهن في المجتمع الشرقي.

أما الانصاري (٢٠٠٤) فقد أشار أن الاناث أكثر قلقاً من الذكور، لأننا في مجتمعنا الشرقي عادة ما نعطي المرأة فرصة أقل للتعبير عن نفسها، وهذا الانطباع يؤدي الى مزيد من الاحباط والقلق، حيث أن الاناث أكثر ميلاً إلى تفسير أكثر مرونة وواقعية.

وقد جمع عيد (٢٠٠٢) أدلة أكد فيها أن الاناث يظهرن قلقاً تجاه المستقبل أكثر من الذكور، وقد تركزت مخاوف الاناث وقلقهن في المستقبل من الجريمة والاغتصاب والحروب النووية والعجز والوحدة والخوف من العنف عندما يتقدم بهن السن.

كما أجري المشيخي (٢٠٠٩) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات والطموح لدى طلاب جامعة الطائف طبق الباحث مقياس قلق المستقبل ومقياس فعالية الذات ومستوى الطموح على عينة مكونه من ٧٢٠ طالباً وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فعالية الذات كما وجدت علاقة سلبية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.

اما العكاشي (٢٠٠٠) فقد أجرى دراسة بعنوان قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة على عينة قوامها ٣٢٠ طالباً وطالبة أشارت نتائجها أن الاناث اكثر قلقاً من الذكور.

وتناولت دراسة الجميلي (٢٠٠٩) أثر أسلوب التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية ، اشتملت العينة على (٤٤) طالباً من طلاب كلية التربية/ المرحلة الثالثة، الذين يعانون من قلق المستقبل بناءً على درجاتهم على مقياس قلق المستقبل، حيث اعتبرت درجاتهم اختباراً قلياً، ثم وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات من خلال إرشاد جمعي ولمدة عشر جلسات إرشادية ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي تدريب، وبعد استخدام اختبار ولكوكسن للمجموعات المترابطة واختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة في التحليل الإحصائي أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية بعد تلقي أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات.

• **المحور الثاني: دراسات تناولت برامج إرشادية مختلفة لمعرفة آثارها في خفض قلق المستقبل والاكتمال وتحسين التوافق النفسي**

دراسة حنتول (٢٠١٢) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الانجاز ومستوى الطموح تكونت عينة البحث من طلاب جامعة جازان وأستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل وتوصلت الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في تخفيف قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما أجرى منصور وزملاؤه (Mansour et al., 2009) دراسة هدفت إلى فحص مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي (CBT) لدى طلبة الجامعة الذين

يعانون من اكتئاب متوسط إلى شديد في الأردن أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٨٤ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الذي يهدف الى خفض الضغوط وخفض أعراض الاكتئاب وتحسين استراتيجيات المواجهة وأشارت النتائج الى ان هناك تحسنا كبيرا لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة تمثل في انخفاض اعراض الاكتئاب واستخدام اقل لاستراتيجيات تجنب المواجهة والمزيد من الاستخدام لاستراتيجيات المواجهة.

وهو ما أيدته دراسة جنتيلو و جليمر (Jeannette & Guillermo, 1999) وانتهت إليه أيضا دراسة هولن وزملاؤه (Hollon et al., 2005) من ان العلاج المعرفي السلوكي كان فعالا في علاج كل من القلق والاكتئاب .

أما دراسة القرعاوي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض قلق المستقبل لدى التلاميذ الأيتام في منطقة القصيم. تكونت المجموعة التجريبية من (٥١ طالبا) من المرحلة المتوسطة وتكونت المجموعة الضابطة من (٥١) طالبا وأستخدم الباحث في دراسته أداتين هما مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير مع القيام بتقنيته على البيئة السعودية، والبرنامج الإرشادي المعرفي لخفض قلق المستقبل من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي حيث انخفض مستوى قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج العلاجي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

أما دراسة دهراب (٢٠٠٨) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي باستخدام فنيات الارشاد النفسي الجماعي لخفض حدة اضطراب القلق لدى طلاب جامعة الكويت وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبا وطالبة تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية قوامها (١١) طالب تعرضوا للتدخل الإرشادي وقامت الباحثة بأعداد برنامج إرشادي باستخدام فنيات الارشاد النفسي الجماعي الذي يحتوى على أنشطة وفنيات مخطط لها للتأثير على العمليات المعرفية المولدة للمخاوف الاجتماعية والتحكم في القلق والتوتر وبعض تعرض المجموعة التجريبية إلى مجموعة الفنيات الإرشادية المنتقاة أنخفض اضطراب القلق الاجتماعي لدى الطلاب في مواقف التفاعل الاجتماعي وتحسين مفهوم الذات وتغيير القناعات السلبية وتعديل السلوك الاجتماعي.

كما أجرى المعاضيدى (٢٠١٥) دراسة بعنوان بناء برنامج إرشادي علاجي معرفي لمعالجة الاضطرابات الانفعالية القلق والاكتئاب نموذجا. وقد قام الباحث ببناء البرنامج وفقا للنظريات المهمة والمختصة بالإرشاد التربوي وأطلع

على عدد كبير من الدراسات المتوافرة في هذا الميدان، كما تم عرض البرنامج على عدد من المختصين في التربية وعلم النفس وتم اعتماد الصيغة النهائية للبرنامج الإرشادي، بما يتوافق مع العينة التي تم بناؤه عليها تم تحديد عدد جلسات البرنامج ب (١٢) جلسة بعد حذف جلستين فأصبح البرنامج الإرشادي ومحتوياته جاهزا للتطبيق بصيغته النهائية.

أما دراسة الجميلي (٢٠١٢) فقد كانت بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة المكتئبين، تكونت عينة البحث من (١٦) طالبا وطالبة من كلية التربية الصف الثالث الذين يعانون من الاكتئاب بناء على درجاتهم على مقياس الاكتئاب ثم وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها برنامجا إرشاديا وفق العلاج المعرفي السلوكي من خلال إرشاد جمعي وواقع (١٤) جلسة إرشادية ومجموعة ضابطة لم تلق أفرادها تدريب وأستخدم الباحث اختبار ولوكوكسن للمجموعات المترابطة واختبار مان وتني للمجموعات المستقلة وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (٠.٠٥) في صالح المجموعة التجريبية بعد تلقى أفرادها برنامجا إرشاديا وفق العلاج السلوكي.

وأجرى العطوي (٢٠١٣) دراسة بعنوان فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي وخفض الرغبة في التسرب الدراسي لطالب المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك أجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٠ طالبا تم اختبارهم ومزاوجتهم بطريقة عشوائية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وبعدها تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في رفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي حيث جاءت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية للتوافق النفسي والاجتماعي.

وأجرى بركات (٢٠٠٨) دراسة بعنوان التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم لقرى بمكة المكرمة تكونت عينة الدراسة من ١٠٥ طالبة استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي لزيب شقير وأظهرت الدراسة أن ما يقارب ٨٢٪ من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى لديهن شعور مرتفع بالتوافق النفسي كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين متغيري المعدل التراكمي والحالة الاجتماعية ولا للتفاعل بين متغيري المعدل

التراكمي والحالة الاقتصادية ولا للتفاعل بين متغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية في تباين الدرجات التي يحصل عليها الطالبات في التوافق العام.

كما أجرى البشير وأحمد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على السمة العامة للتوافق النفسي وفاعلية برنامج إرشادي نفسي في تحسين التوافق النفسي لدي طالبات السكن الخاص بالصندوق القومي لرعاية الطلاب بولاية الخرطوم طالبات ، تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ،وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوي التوافق النفسي يتميز بالتدن وسط طالبات السكن الخاص بصندوق القومي لرعاية الطلاب، كما وجد الباحثان أن البرنامج المصمم ذو فعالية عالية في تحسين التوافق النفسي لدى عينة البحث وبناء على ذلك أوصى البحث بضرورة زيادة تدريب المرشدين التربويين في كافة المدن الجامعية على استخدام وتوظيف برامج إرشادية عبر دورات وورش عمل ممنهجة، وتزويدهم بكافة الأدوات والوسائل التي تساعد في تطبيقها .

وهدف دراسة الوليدي (٢٠١٣) إلى اعداد برنامج ارشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مستوي قلق المستقبل لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية و التحقق من مدي فاعلية هذا البرنامج في التخفيف من مستوي قلق المستقبل كما هدفت إلى التعرف على مدي استمرارية فاعلية هذا البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال نتائج القياس التتبعي واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بأجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين ثم القياس التتبعي للمجموعة التجريبية وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي تم توزيعهم على مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية ويبلغ عددها (١٤) طالبا والثانية مجموعة ضابطة ويبلغ عددها (١٤) طالبا و استخدم الباحث الأدوات التالية: استمارة البيانات الأولية مقياس قلق المستقبل اعداد الباحث، البرنامج الارشادي العقلاني الانفعالي السلوكي (اعداد الباحث) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ،أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر تناولنا للدراسات السابقة التي تناولت البرامج الارشادية على اختلاف أنواعها ارشاد عقلاني ، انفعالي سلوكي (الوليدي ٢٠١٣) والإرشاد العلاجي المعرفي (الجميلي ٢٠١٥) او الارشاد بصفة عامة (البشير، و احمد ٢٠١٥) أن جميع البرامج الارشادية على اختلاف نوع الارشاد المستخدم أظهرت فعالية الارشاد النفسي في تحقيق التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب حيث كانت الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة ترجع إلى فعالية البرامج الارشادية المستخدمة في هذه الدراسات ويظهر تناولنا لهذه الدراسات أن الحاجة لاتزال ملحة لوضع المزيد من هذه البرامج الارشادية حيث أن الموقف الإرشادي يضمن نجاح الموقف التعليمي في مهمته بتعليم الافراد المستهدفين الخبرات المراد تعليمها لهم بدقة واتقان.

• فروض البحث:

في ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل والاكتئاب في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• إجراءات البحث:

• أولاً: منهج البحث وإجراءاته:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي (متغير مستقل) في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب (متغيرات تابعة) لدى عينة من الطالبات.

• ثانياً : مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المنتظمات في الدراسة بكلية التربية بالزلفى بالمملكة العربية السعودية وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ

• ثالثاً : عينة البحث:

اشتمل البحث الحالي على عينة أساسية وأخري استطلاعية نعرض لهما بالتفصيل على النحو التالي:

« العينة الاستطلاعية: أجريت الدراسة على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية ومدى صلاحية الأدوات للتطبيق على العينة الأساسية - حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة قوامها (٣٠ طالبة) من خارج عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بالزلفى.

« عينة البحث : تكونت عينة البحث من (٣٦) طالبة تم اختيارهن من بين طالبات كلية التربية بالزلفى - جامعة المجمعة - وهن من تخصصات مختلفة بالكلية وتراوحت أعمارهن من ١٩ - ٢٢ عاماً ممن لديهن انخفاض في مستوى التوافق النفسي وارتفاع في الاكتئاب وقلق المستقبل وذلك بناء على درجاتهن على مقاييس التوافق النفسي والاكتئاب وقلق المستقبل حيث اعتبرت درجاتهن اختباراً قليلاً وتم تقسيم العينة عشوائياً بعد تطبيق الاختبار القبلي إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً لرفع مستوى التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب وفقاً لأسس العلاج المعرفي السلوكي وبلغ عدد أفرادها (١٨) طالبة وأخرى ضابطة لم يطبق عليهن أي برنامج وبلغ عدد المشاركين فيها (١٨) طالبة واقتصرت العينة على الإناث فقط لصعوبة التطبيق على الذكور.

• رابعا : أدوات البحث:

اشتملت الأدوات على ثلاثة مقاييس للإجابة على تساؤلات البحث الراهن تمثلت فيما يلي:

١٠- قائمة بيك الثانية للاكتئاب BD-II

تعد قائمة أرون بيك أحدث صورة قوائم بيك لقياس الاكتئاب وتتكون من ٢١ مجموعة من البنود لقياس شدة الاكتئاب ابتداءً من عمر ١٦ سنة، وكل مجموعة تصف أحد الأعراض السريرية للاكتئاب، ويطلب من الشخص الذي يريد معرفة درجة اكتنابه أن يقرأ كل عبارة من كل مجموعة، وأن يقرر أي عبارة تنطبق عليه وتصف حالته ومشاعره ثم يضع دائرة حول رقم العبارة وتتكون الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي اختارها المبحوث لكل فقره من فقرات المقياس وتتراوح الدرجة الكلية من (٠ - ٦٣) وأشار مركز العلاج المعرفي الأمريكي إلى أن الدرجات الفاصلة على تلك القائمة هي: من صفر - ٩ داخل المدى الأقل، ومن ١٠ - ١٦ اكتئاب معتدل، ومن ١٧ - ٢٩ اكتئاب متوسط ومن ٣٠ - ٦٣ اكتئاب شديد وتتميز هذه القائمة بأن بناءها تم بهدف تقييم أعراض الاكتئاب المتضمنة محكات تشخيص الاكتئاب في الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع (DSM-IV) للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (معمرية، ٢٠١٠) وتعتبر القائمة

سهولة التطبيق لا تحتاج لأكثر من عشر دقائق للأشخاص "العاديين" وقد يستغرق تطبيقها فترة أطول في حال كون المفحوص مكتئباً ويعاني من كُفٍ الدافعية أو نقص في القدرة على اتخاذ القرار أو عندما يكون المفحوص متقدماً في السن.

• صدق القائمة :

قام بترجمة القائمة وتعليماتها د غريب عبد الفتاح وتم عرضها على عدد من أساتذة علم النفس في مصر والولايات المتحدة الأمريكية وقام المترجم بعقد جلسات مع البعض منهم وتناول كل مجموعة بنود على حده بالمناقشة من أجل الوصول إلى قدر كبير من صدق الترجمة وقام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب الجماعة المحكية حيث قام بتطبيق المقياس على عینتين الأولى من الاسوياء وعددهم (٣٦) (١٨ ذكور و١٨ اناث) والثانية من المرضى باضطرابات نفسية (جماعة محكية) وعددهم (٣٦) (١٨ ذكور و١٨ اناث) وطبقت على المجموعتين قائمة بيك الثانية لقياس الاكتئاب فحصلت عينة العاديين على متوسط حسابي ٢١.٦٩ وانحراف معياري ٩.٤٥ وحصلت عينة المرضى على متوسط حسابي ٣٤.٨٩ وانحراف معياري قدره ٩.٤٥ وجاءت قيمة ت لدلالة الفرق بين المتوسطين ٥٨.١٥ دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا مؤشر على قدرة قائمة بيك الثانية لقياس الاكتئاب على التمييز بين المرضى والعاديين. (غريب، ٢٠٠٠)

• ثبات القائمة :

قام مترجم قائمة بيك الثانية لقياس الاكتئاب بحساب ثبات القائمة بطريقتين هما إعادة تطبيق القائمة ومعامل الفا كرو نباخ وبلغ معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار ٠,٧٥ وبطريقة معامل الفا ٠,٨٨.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات القائمة ومدي صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الحالية من خلال تطبيق القائمة على عينة استطلاعية (ن=٣٠) وظهر التطبيق ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الظاهري حيث يتميز بوضوح التعليمات وقصر العبارات وسهولة فهمها. اما الثبات فقد تم حسابه بطريقتي إعادة الاختبار وبطريقة معامل الفا وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بقااصل زمنى أسبوعين بين التطبيقين ٠,٦٨ وبطريقة معامل الفا ٠,٧٣، وقد اعتبر مقبولا لأغراض الدراسة.

٢٠ - مقياس التوافق النفسي: اعداد زينب شقير

استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي من اعداد زينب شقير ويتكون المقياس من (٨٠) فقرة تهدف إلى معرفة التوافق النفسي والفقرات مقسمة

لأربعة أبعاد وهي بعد التوافق الشخصي (الانفعالي)، التوافق الاسرى، التوافق الاجتماعي التوافق الصحي (الجسمي) ويجب عليها بنعم ولا ومحاييد " أحيانا" وأدنى درجة صفر وأعلاها (١٦٠) والجدولين التاليين يوضحان مستويات التوافق النفسي ومستويات الأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس.

جدول رقم (١) يوضح مستويات التوافق النفسي

المستوى	التفسير
٤-٠	سوء توافق
٨-٤١	توافق منخفض
١٢٠-٨١	توافق متوسط
١٦٠-١٢١	توافق مرتفع

جدول رقم (٢) يوضح مستويات الأبعاد الفرعية الأربعة لمقياس التوافق النفسي

الأبعاد	المستوى	التفسير
توافق شخصي انفعالي	١-٠	سوء توافق
توافق صحي	٢-١١	توافق منخفض
توافق اسرى	٣-٢١	توافق متوسط
توافق اجتماعي	٤-٣١	توافق مرتفع

وقامت شقير بحساب صدق المقياس من خلال طريقتي صدق التكوين والصدق التمييزي وذلك على عينة من الذكور والاناث (ن=١٠٠) أما الثبات فقد تم حسابة من خلال طريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٧٤ - ٠,٥٣)

- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق النفسي في الدراسة الحالية:
- صدق المقياس:

وفى إطار الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق مقياس التوافق النفسي من خلال صدق التكوين والذي يعد التجانس الداخلي أحد مؤشرات حيث تم حساب الاتساق بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

(جدول رقم ٣) يوضح معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي.

مسلسل	الأبعاد	معامل الارتباط
١-	توافق الشخصي الانفعالي	٠,٨٦
٢-	التوافق الصحي	٠,٨٨
٣-	التوافق الاسرى	٠,٨٩
٤-	التوافق الاجتماعي	٠,٧٣

❖ قيم دالة عند (٠,٠١)

ومن الجدول (٣) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٧٣ - ٠,٨٩)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعنى ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس مما يعنى أيضاً وجود اتساق داخلي بين الأبعاد المكونة

للمقياس وهذا يدل على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، كما يمكن تطبيقه على عينات مماثلة لعينة التقنين.

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس التوافق النفسي في الدراسة الحالية بطريقتي إعادة الاختبار والفا كرو نباخ وحسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمنية أسبوعين بين مرتتي التطبيق وجاءت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس كما يلي: التوافق الشخصي (٠,٦٨) التوافق الصحي (٠,٧١) التوافق الاسرى (٠,٦٥) التوافق الاجتماعي (٠,٨١) التوافق النفسي (٠,٧٥) كما تم حساب الثبات بطريقة الفا كرو نباخ والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بطريقة الفا كرو نباخ.

جدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات مقياس التوافق النفسي بطريقة الفا كرو نباخ

مسلسل	الأبعاد	معامل الفا
١-	التوافق الشخصي الانفعالي	٠,٧٣
٢-	التوافق الصحي	٠,٧٢
٣-	التوافق الاسرى	٠,٧١
٤-	التوافق الاجتماعي	٠,٨٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٥

ومن الجدول (٤) يتضح أن قيم معاملات ثبات الفا تراوحت بين (٠,٨٥، ٠,٧١) وللأبعاد والدرجة الكلية ٠,٧٥ وهي معاملات ثبات عالية وتدل على ثبات أبعاد المقياس كما تدل على ثبات المقياس ككل.

• ٣- مقياس قلق المستقبل: اعداد زينب شقير

يهدف المقياس إلى معرفة رأي الفرد بوضوح في المستقبل وذلك على مقياس متدرج من معترض بشدة (لا) معترض أحياناً (قليلاً)، بدرجة متوسطة، عادة (كثيراً) دائماً (تماماً) وموضوع امام هذه التقديرات خمس درجات هي (٠,١، ٢, ٣, ٤) وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو قلق المستقبل سلبي بينما تكون هذه التقديرات في اتجاه عكسي (١ - ٢ - ٣ - ٤) وذلك عندما يكون اتجاه التقديرات نحو قلق المستقبل إيجابي وبذلك تشير التقديرات إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد ويتكون المقياس من (٢٨) مفردة موزعة على خمسة محاور كالآتي:

- ◀ القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية ويشمل أرقام المفردات (١٧ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٤)
- ◀ قلق الصحة وقلق الموت ويشمل أرقام المفردات (١٠ - ١٨ - ١٩ - ٢٥ - ٢٦)
- ◀ القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل) ويشمل أرقام المفردات (٣ - ٦ - ١١ - ١٣ - ١٤ - ٢٣ - ٢٨)
- ◀ اليأس في المستقبل ويشمل أرقام المفردات (٤ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٢ - ١٦)

«الخوف والقلق من الفشل في المستقبل ويشمل أرقام المفردات (١- ٢- ٥- - ١٥- ٢٧)

تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (صفر - ١١٢ درجة) واستخدمت الباحثة الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي وصدق المحك (الصدق التجريبي) حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٠) طالب وطالبة كما تم تطبيق مقياس القلق اعداد غريب عبد الفتاح على ذات العينة وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠.٨٧، ٠.٨٣، ٠.٨٤) لكل من عينة الذكور وعينة الاناث والعينة الكلية على التوالي وهو ارتباط دال ومرتفع مما يضمن صلاحية المقياس للاستخدام

كما تم حساب صدق التكوين حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين محاور المقياس وبين بعضهم البعض وكذلك بين كل محور وبين الدرجة الكلية للمقياس وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٩٣ - ٠.٦٧) اما الثبات فقد قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٤) كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - بروان Sperman-Bron لعينة عددها (١٦٠) طالبا من الجنسين وبلغ معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية (٠.٨١)

- حساب الثبات والصدق في الدراسة الحالية:
- صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس الحالي بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب الاتساق بين الدرجة الكلية لكل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

(جدول رقم ٥) يوضح معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

مسلسل	الأبعاد	معامل الارتباط
١-١	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	٠.٦٦
٢	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية	٠.٦٠
٣-٣	قلق الصحة وقلق الموت	٠.٥٣
٤-٤	قلق الذهني	٠.٧٢
٥-٥	الاناس في المستقبل	٠.٧٨

❖ قيم دالة عند (٠.٠١)

ومن الجدول (٥) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠.٥٣ - ٠.٧٨)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد

بالدرجة الكلية للمقياس مما يعنى أيضاً وجود اتساق داخلي بين الأبعاد المكونة للمقياس، وكذلك يعنى وجود اتساق بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يدل على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، كما يمكن تطبيقه على عينات مماثلة لعينة التقنين.

• حساب ثبات مقياس قلق المستقبل:

قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معامل الفاكرونيباخ لجميع أبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية له والجدول التالي يوضح معامل ثبات الفاكرونيباخ

جدول (٦) يوضح معامل ثبات الفاكرونيباخ لمقياس قلق المستقبل

الابعاد	معامل ثبات الفاكرونيباخ
الخوف والقلق الفضل في المستقبل	٠,٧٣
القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية	٠,٧٤
قلق الصحة وقلق الموت	٠,٧٦
القلق الذهني	٠,٧١
الاياس في المستقبل	٠,٦٩
الدرجة الكلية	٠,٦٨

ومن الجدول (٦) يتضح ان معاملات الثبات التي تم الحصول عليها معاملات مقبولة إحصائياً حيث تراوحت قيمتها بين (٠,٦٨ - ٠,٧١) وهي معاملات يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات المطلوبين للتطبيق وفق الدراسة الحالية.

• البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

قامت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية بتصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكثاب لدى الطالبات وجاءت الأسس التي أستند عليها البرنامج وفقاً للنظرية المعرفية السلوكية حيث تم وضع البرنامج من خلال مراجعة الاطار النظري المتعلق بالنظرية المعرفية السلوكية وبناء على ذلك تم بناء برنامجاً إرشادياً مكون من ١٠ جلسات ارشادية مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة وتم تطبيق البرنامج بصورة جماعية للاستفادة من طبيعة العمل الجماعي وما يحققه من تفاعل ومشاركة وقامت الباحثة بأجراء الصدق المنطقي تقويم البرنامج من خلال عرضة على مجموعة من المختصين في مجال الارشاد النفسي والصحة النفسية لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة محتوى البرنامج للأهداف والمهارات المستخدمة في التدريب ومدة تطبيق البرنامج وقد تم الاستفادة من توجهات المحكمين .

• الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطالبات وخفض أعراض قلق المستقبل والاكثاب لديهن وذلك من خلال تدريبات داخل الجلسة

الارشادية وواجبات منزلية حيث يتم تدريب الطالبات على مهارات معرفية سلوكية تساعدهم على التوافق النفسي وتعديل الأفكار اللاعقلانية.

• **الغنيات المستخدمة في البرنامج:**

استخدم البرنامج عدد من الغنيات وهي كالتالي:

«الماضرة: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الغنية في تقديم معلومات عن قلق المستقبل والاكتئاب ومعرفة الافكار الخاطئة وإمكانية تعديلها.

« المناقشة الجماعية: يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الغنية في تبادل الراي حول موضوع الماضرة بين الباحثة والطالبات وبين الطالبات وبعضهن البعض وبهذا فإن المادة العلمية للماضرة تصبح موضوع نقاش وحوار. والمهدف من استخدام هذه الغنية هو إعادة البناء المعرفي للطالبات وتعديل الأفكار الخاطئة نحو المستقبل والتي تتسبب في حدوث سوء التوافق لديهن وتزيد من شعورهن بالاكتئاب.

« الواجب المنزلي: تهدف هذه الغنية إلى تطبيق غنيات البرنامج في العالم الواقعي ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الغنية في تكليف الطالبات ببعض الواجبات في نهاية كل جلسة.

« إعادة البناء المعرفي: تهدف هذه الغنية إلى توعية الطالبات بأسباب المشكلة، والتعرف على افكارهن السلبية ومقارنتها مع الأفكار الايجابية البديلة لها.

« غنيات الاسترخاء: كتقنيات سلوكية ضرورية من أجل خفض الشعور بالقلق.

• **صدق البرنامج الإرشادي:**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق البرنامج وذلك بعرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الامام محمد والملك فيصل وأشار المحكمون إلى ملائمة البرنامج الإرشادي للمهدف الرئيس للدراسة وهو تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب حيث أشار المحكمون إلى مناسبة التدريبات التي تم وضعها لتحقيق هدف البرنامج.

ويوضح جدول رقم (٧) البرنامج الإرشادي المعرفي - السلوكي والغنيات المستخدمة فيه

جدول رقم (٧) يوضح البرنامج الإرشادي ومهدف كل جلسة وغنيتها

الجلسة	موضوعها	الغنيات المستخدمة	أهداف الجلسة
الأولى والثانية	التمهيد وبناء العلاقة الارشادية والامداد للبرنامج	المناقشة حول البرنامج - الحوار - الماضرة	التعريف بالبرنامج - التعرف المتبادل بين الباحث والمشاركات - توضيح أهداف البرنامج ومناقشتها - توقعات المشاركات المرتقبة من البرنامج وتصحيحها والفائدة التي تعود عليهن من تطبيق البرنامج - الاتفاق على مواعيد الجلسات وعددها وضوابطها وحثهن على أهمية الحضور - تقييم استجابات الطالبات ودافعيتن للمشاركة في البرنامج.

الثالثة	مفهوم قلق المستقبل مظاهره والآثار السلبية له	- المناقشة والحوار عرض بوربوينت مراقبة الذات المناقشة التفاعلية مجموعات عمل صغيرة للحوار الواجب المنزلي	- التعرف على ما تعرفه الطالبات عن مفهوم قلق المستقبل التعريف بمفهوم قلق المستقبل - إعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بصفة عامة وقلق المستقبل بصفة خاصة - مناقشة مظاهر قلق المستقبل (النفسية والجسمية والعقلية) - الحديث عن أسباب قلق المستقبل - الاستبصار بالآثار السلبية الناتجة عن الشعور بقلق المستقبل - التعرف على أسباب الفشل في التخلص من قلق المستقبل - أساليب مواجهة قلق المستقبل - إيجاد اتجاه سلبى نحو قلق المستقبل
الرابعة والخامسة	مفهوم الاكتئاب	المحاضرة المناقشة التفاعلية مراقبة الذات الواجب المنزلي	- التعرف على ما تعرفه الطالبات عن الاكتئاب كمفهوم وكاضطراب - تزويد الطالبات بتعريف الاكتئاب - التعرف بأسباب حدوث الاكتئاب - الاستبصار بأعراض الاكتئاب الأكثر شيوعاً وعلاقته الاكتئاب بقلق المستقبل - التعرف على أسباب عجز الطالبات عن التخلص من الأفكار الاكتئابية
السادسة	دحض الأفكار اللاعقلانية	المراقبة الذاتية للأفكار والتخيلات السلبية الواجب المنزلي	- الكشف عن العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك باعتبارها علاقة تفاعلية. - التعرف على الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي في الغالب إلى زيادة معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطالبات نظر لكونها ذات محتوى معرّب سلبى. - تدريب الطالبات على تصحيح ما لديهن من أفكار خاطئة أو تشوهات فكرية - دحض الأفكار اللاعقلانية عن طريق اختبار عدم صحتها. - استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية
السابعة	الاسترخاء الجسمي والعقلي	الاسترخاء الأحداث الإيجابية لتنفس مراقبة الذات الواجب المنزلي	- تدريب الطالبات على الاسترخاء الجسمي والعقلي
الثامنة	تدريب على المهارات الاجتماعية وتطويرها	المراقبة الذاتية صرف الأفكار إعادة البناء المعرّب	- معرفة العلاقة الدائرية بين الاضطراب النفسي والسلوك الاجتماعي - التدريب على مهارات اجتماعية جديدة - تدريب الطالبات على تأكيد الذات أو التوكيدية القدرة على قول لا - التصرف بما يناسب الموقف، والوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما، - التحكم في الأفكار اللاعقلانية - تأسيس علاقات اجتماعية جديدة
التاسعة	التحسين المستمر (جودة الحياة)	الواجبات المنزلية	بناء الوعي بضرورة التحسين والتطوير - أن تتبنى الطالبات التحسين المستمر لجوانب شخصيتها وابعادها الجسمية والعقلية والانفعالية توظيف قدرات الطالبات الإيجابية مع إمكانيات البيئة المحيطة بشكل يسمح لها العيش في رضا وسعادة وتحقيق التوافق النفسى.
العاشرة	التوجه الإيجابي نحو المستقبل	المحاضرة	مساعدة الطالبات على التوجه الإيجابي نحو المستقبل - النظر الى المستقبل على انه مساحة لتحقيق الأهداف مملوءة بالأمل ومولد للأفعال البناءة

• إجراءات البحث :

تم تطبيق مقاييس الدراسة (الاختبار القبلي) على جميع الطالبات وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية، وبعد ذلك تم توزيع أفراد الدراسة بطريقة عشوائية إلى عينة تجريبية بلغ عدد أفرادها (١٨) وعينة ضابطة بلغ عدد أفرادها (١٨) ثم قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ وقد نكون البرنامج من (١٠) جلسات إرشادية مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقاييس الدراسة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للتعرف على مدى التغير الذي أحدثته البرنامج.

• المعالجات الإحصائية للبيانات:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لاختبار الفروض الأساسية للدراسة:

◀ المتوسطات الحسابية.

◀ الانحرافات المعيارية.

◀ اختبارات.

• عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق النفسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) وذلك لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي المستند على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في رفع مستوى التوافق النفسي لدى الطالبات والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات والدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في أبعاد التوافق النفسي.

الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المجال
٠.٠١	٧.٥١	٥.٠٨	٢٧.٦	١٨	التجريبية	التوافق الشخصي
		٢.١٧	١٧.٢٨	١٨	الضابطة	
٠.٠١	١١.٥١	٣.٩	٣٠.٦	١٨	التجريبية	التوافق الصحي
		٣.١٩	١٨.٣٣	١٨	الضابطة	
٠.٠١	٦.٧١	٥.٧	٢٦.٨	١٨	التجريبية	التوافق الأسرى
		٢.٤	١٦.٤	١٨	الضابطة	
٠.٠١	١١.٥٦	٣.٨	٣٠.٧	١٨	التجريبية	لتوافق الاجتماعي
		٣.٣٨	٢٢.٦	١٨	الضابطة	

ومن الجدول (٨) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد التوافق النفسي وهي على التوالي التوافق الشخصي والصحي والأسرى والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث جاءت جميع قيم ت دالة على هذه الأبعاد مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي فعال وذو تأثير في رفع مستوى التوافق النفسي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي قلق المستقبل والاكتئاب لصالح أفراد المجموعة التجريبية واختبار صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) وذلك لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي المستند على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض الشعور بقلق المستقبل والاكتئاب لدى الطالبات لدى الطالبات والجدول (٩) بوضح نتائج ذلك

جدول رقم (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات والدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في مقياسي الاكتئاب وقلق المستقبل

للمقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاكتئاب	التجريبية	١٨	١٨.٣٣	٤.٤	٣.٧٤	٠.٠١
	الضابطة	١٨	٢٥.٨٧	٧.١٣		
قلق المستقبل	التجريبية	١٨	٧٧.٤٤	٥.٣٤	٧.٧٤	٠.٠١
	الضابطة	١٨	٩١.٢	٥.١		

ومن الجدول (٩) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاكتئاب وقلق المستقبل وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) مستوى الدلالة مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي أدى إلى خفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى الطالبات

• مناقشة النتائج:

في هذا الجزء يتم مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها مرتبة وفق أسئلة الدراسة وفروضها ومدى اتفاق النتائج أو اختلافهما مع الدراسات السابقة والتصورات النظرية المتاحة وما توحى به النتائج الحالية من دراسات مستقبلية وقد أجرينا الدراسة بهدف التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التوافق النفسي وخفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب لدى الطالبات.

أولاً مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أثر فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين التوافق النفسي لدى الطالبات؟

كشفت نتائج الدراسة عن صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق النفسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. حيث أظهرت النتائج فروقا دالة بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد التوافق النفسي وهي على التوالي التوافق الشخصي والصحي والأسرى والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث جاءت جميع قيم ت داله على هذه الأبعاد عند مستوى (٠,٠١)

مما يشير إلى ان البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة ذو فعالية في رفع مستوى التوافق النفسي لدى الطالبات. وربما يعزى هذا لأنه جمع بين المنحى المعرفي بفنياته والذي تم من خلاله إعادة البناء المعرفي عن طريق التعرف على الأفكار اللاعقلانية والأفكار السلبية لدى الطالبات والمنحى السلوكي بفنياته وذلك من خلال إعادة البناء السلوكي وتحدي الأفكار اللاعقلانية السلوكية التي تمثلت في الانعزال وكثرة التغيب والرغبة في ترك الدراسة

وبالتالي ساعدت الفنيات المستخدمة من كلا المنحنيين وما توفره من خبرات وممارسات ومواقف وحوارات ومناقشات أفراد المجموعة التجريبية ليس فقط على تحديد السلوكيات والأفكار الخاطئة ، بل العمل على تعديلها ودحض الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية حيث ركز البرنامج على أحداث تغيير في طريقة التفكير ودحض الأفكار السلبية نحو الذات وذلك استنادا إلى أن من مؤشرات التوافق النفسي التقبل الواقعي لإمكانات الفرد و المرونة والاستفادة من الخبرات السابقة.(وافى ،٢٠٠٦) وأدى ذلك إلى أحداث التغيير المطلوب في السلوك ورفع مستوى التوافق النفسي والتصرف باتزان وثبات انفعالي وهذا بدوره ساعد الطالبات على فهم ذواتهن بصورة إيجابية و أسهم في تطوير قدراتهن في السيطرة على أنفسهن وتحقيق مزيدا من التوافق النفسي.

وبهذا فإن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (مديرج،٢٠١٤، العطوى ،٢٠١٣، Cohn, & Pakenham 2008) والتي اشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التوافق النفسي للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها وذلك مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج.

وربما يرجع ذلك أيضا -من وجهة نظر الباحثة -إلى تركيز البرنامج على مساعدة الطالبات على إدراك أهمية التوافق النفسي ودوره في تحقيق صحتهن النفسية والتي عكستها مجموعة المؤشرات التي من بينها تغير نظرتهم السلبية للحياة والنظر للحياة بصورة أكثر واقعية وشعورهن بإشباع حاجتھن

النفسية وتحقيقهن لذواتهن كما يدلل أيضا على أن الإرشاد النفسي يعد من أهم العوامل الأساسية في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطالبات ، والتغلب على ضغوطهن الحياتية ، فهو في جميع عملياته وإجراءاته ومجالاته يستهدف الوصول إلى جودة الحياة التي يعيشها الفرد وصولا به إلى أعلى مستويات النضج والصحة النفسية والكفاية والسعادة والتوافق النفسي، ومواجهة أية مشكلات تعترض طريقه في رحلة حياته اليومية، (الطنطاوي ٢٠٠٥،

السؤال الثاني :

ما أثر البرنامج المعرفي السلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل والاكثئاب النفسي لدى طالبات كلية التربية بالزلفى ؟

أشارت نتائج الدراسة إلى صحة الفرض الثاني والذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي قلق المستقبل والاكثئاب لصالح أفراد المجموعة التجريبية. مما يشير إلى ان البرنامج الإرشادي أدى خفض أعراض قلق المستقبل والاكثئاب لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (فتحى نصر، ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى فاعلية وكفاءة الارشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى الاكثئاب لدى طلبة الجامعة كما تتفق مع ما توصل إليه المعاضيدى (٢٠١٥) من دراسته لبناء برنامج إرشادي معرفي لمعالجة الاضطرابات الانفعالية. (القلق والاكثئاب نموذجا)

وتتفق أيضا مع ما توصل إليه ببتلر وزملاؤه (Butler et al.,2006) من أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالا في خفض الاكثئاب لدى البالغين حيث يستند إلى تغيير المعارف السلبية وجعلهم يفكرون بشكل أكثر منطقية وعقلانية وهذا بدوره يؤدي الى تغيير الوجدان والسلوك. كما تتفق النتائج أيضا مع ما توصل إليه على الجميلي (٢٠١٢) من دراسته والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تلقى أفرادها برنامجا ارشاديا لخفض مستوى الاكثئاب وفق أسلوب العلاج المعرفي السلوكي وتتفق جزئيا كذلك مع نتائج دراسة بلتمان وزملاؤه (Beltman et al.,2010) من أن العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض الاكثئاب لدى مرضى اضطرابات المعدة . وتتفق أيضا ونتائج دراسة سيرفتى وزملاؤه (Serfaty et al., 2009) والتي أشارت إلى أن العلاج السلوكي المعرفي كان فعالا مع مرضى الاكثئاب وتتفق كذلك مع نتائج دراسة لندن واخرون (linden ,et al 2005) من أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالا في علاج اضطراب القلق حيث أظهرت العينة التجريبية تحسنا مقارنة

بالضابطة (حنان محمد إسماعيل، ٢٠١٤) كما تتفق جزئياً مع ما توصل إليه هتون وزملاؤه (Hatton et al., 2004) من أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالاً في علاج القلق وتتنفق كذلك مع نتائج دراسة هوفمان وسميث & Hofmann من أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالاً في علاج القلق. كما أشارت نتائج دراسة (عبد الرحيم، ٢٠٠٧) إلى أن برنامج العلاج المعرفي السلوكي كان فعالاً في التخفيف من حدة قلق المستقبل لدى المراهقين ذوي كف البصر، وذلك باستثناء البعد الخاص بقلق الزواج وتكوين الأسرة. وأشارت أيضاً نتائج دراسة (سعود، ٢٠٠٥) إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات قلق المستقبل والتشاؤم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

أن نجاح البرنامج المعرفي السلوكي في خفض أعراض قلق المستقبل والاكتئاب يرجع إلى أن كليهما يمكن وصفه من خلال المنحى المعرفي حيث ينظر إلى قلق المستقبل من خلال المنحى المعرفي على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية والمواقف الانفعالية فالقلق هنا يترافق بتخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناء على ما يتوافر في الواقع من معطيات وعلى نوعية التصورات الشخصية فبعض الافراد هم أكثر قابلية لتخمين الحالات المستقبلية بكونها خطره، لأنهم يملكون تصورات تتضمن معلومات عن المعنى الخطر للحالات وعن مقدرتهم المنخفضة التعامل مع الخطر بشكل فعال فعندما تنشط المخططات المتعلقة بالخطر المستقبلي تحفز أفكاراً تلقائية سلبية عن الخطر تعكس مواضيع أو كوارث جسدية اجتماعية نفسية تتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة (مسعود، ٢٠٠٥)

وبما انه لا يمكن عزل الاكتئاب أيضاً عن الطريقة التي يفكر بها الشخص ويدرك من خلالها الأمور وعما يحمله من آراء ومعتقدات عن نفسه وعن الاحداث الخارجية التي تمر به فقد اعتمد البرنامج على استنباط الأفكار التلقائية المشوهة سلبياً وكذلك استنباط المعتقدات (المخططات) وتوظيفها لعكس الثالث المعرفي السلبي (الذات، العالم، المستقبل) فالعلاج المعرفي يعلم المكتئب كيف يظهر أفكاره الالية ومخططات سوء توافقه وعندئذ توضع هذه المعارف موضع الاختيار من خلال فحص الدلائل وتصميم مواقف تجريبية حية وموازنة المزايا مقابل العيوب والقيام بمهام متدرجة واستخدام استراتيجيات ومن خلال هذه الإجراءات يبدأ الفرد في النظر الى نفسه ومشكلاته بشكل أكثر واقعية و يغير نمط سلوكه اللاتوافقي ويعدل إدراكاته المشوهة.

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يلي :

« ضرورة زيادة البرامج والخدمات التي تعنى بالحاجات الارشادية للطالبات لما لها من أهمية في تحقيق توافقهن النفسي وتحسين صحتهن النفسية.

« ضرورة الاهتمام بالمدخل المعرفي - السلوكي للاضطرابات النفسية والتعرف على المفاهيم والاشارات الذاتية الخاطئة وتحديد لها لدى الطالبات والعمل على تصحيحها وتعديلها.

• المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٢). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث. القاهرة: دار الفجر للطباعة والنشر.
- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٥). عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير الإيجابي، سلسلة الممارس النفسي (١) القاهرة : دار الفجر للطباعة والنشر .
- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). انه من حقك يا أخي! دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر.
- أبو عليا، محمد ومحافظة سامح (١٩٩٧). مشكلات طلبة الجامعة الهامشية كما يراها الطلبة أنفسهم، مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية. ٢٤ (٢)، ١١٧-١٣٤.
- أبو فايد، ريم محمود يوسف (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف حدة الاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة.
- اسعد، يوسف مخائيل. (١٩٨٣). سيكولوجيا الشك. القاهرة، دار غريب للطباعة.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (١٩٨٦). مشكلات الشباب الاجتماعية في الدول العربية الخليجية والأوضاع المتغيرة في: الشباب العربي في الخليج ومشكلاته المعاصرة "دراسات مختارة"، سلسلة (٢٤٢)، المنامة (البحرين)، مكتب المتابعة، الدراسات الاجتماعية والعمالية (٧) لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بالدول العربية الخليجي.
- الأنصاري، بدر محمد. (١٩٩٧). المشكلات النفسية لدى الشباب من الجنسين في الكويت بحث مقدم للمؤتمر العالمي الثامن للندوة العالمية للشباب الإسلامي بعنوان " الشباب المسلم والتحديات المعاصرة " المنعقد في الفترة من ٣ -٦ سبتمبر الرياض - السعودية.
- الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٣). الفروق بين طلاب وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب مجلد المؤتمر العاشر لمركز الارشاد النفسي بجامعة عين شمس للفترة من ١٣ -١٥ ديسمبر، القاهرة - مصر.
- الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٤). القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية دراسة ثقافية مقارنه، مجلة دراسات نفسية، ١٤ (٣)، ٣٣٧- ٣٧٠.
- الأنصاري، بدر محمد، كاظم، على مهدي. (٢٠٠٧). الفروق في القلق والاكتئاب بين طلاب وطالبات جامعتي الكويت والسلطان قابوس، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الثالثة، القاهرة.
- البرزنجي، دينا طيب. (٢٠٠٩). الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب دراسة ميدانية، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ٤ (٢)، ٢١٤- ٢٣٢.

- بركات، اسيا على راجح. (٢٠٠٨). التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة ام القرى.
- بدر، إبراهيم محمود إبراهيم. (٢٠٠٣). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية " المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد ١٣ - العدد ٤٠، ٣٤ - ٨٢.
- البشير، وصال. و احمد فرح على فرح. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشاد نفسي في تحسين التوافق النفسي لدى طالبات السكن الخاص بصندوق القومي لرعاية الطلاب بولاية الخرطوم مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الجميلي، على عليج (٢٠٠٩). اثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، جامعة الموصل ٨، (٤) ٣٧- ٦٥.
- الجميلي، على عليج (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة المكتئبين مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ١٢، (٣) ٣١- ٣٨.
- الجندي، نبيل جبرين (٢٠٠٨). الصورة العربية لاختبار الشيوخوخة: دراسة عاملية على عينة من المسنين الفلسطينيين، مجلة جامعة الأقصى، ١٢ (١)، ١٧٣ - ١٩٥.
- حسن، احمد فاروق احمد. (٢٠٠٩). تحليل سوسيولوجي لأزمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري دراسة ميدانية. المجلة العلمية بكلية الآداب بقنا -جامعة جنوب الوادي، ١٨٢- ٦٩٠ (٢٦)
- الحلج، سمر وليد. (٢٠١١). العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة ريف دمشق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق.
- حنتول، احمد موسى (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الزيادات، مريم عواد وجبريل موسى عبد الخالق. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في خفض الخجل والاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. استرجعت من www.researchgate.net.
- السبعواوي، فضيلة عرفات محمد. (٢٠٠٨). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي مجلة العلم والتربية ١٥، (٢) جامعة الموصل، العراق .
- سعود، ناهد. (٢٠١١). قلق المستقبل، دار المنتجب للدراسات والنشر.
- الشبؤون، دانيا. (٢٠١١). القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين "دراسة ميدانية ارتباطية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ٢٧، (٣ - ٤) ٧٥٩ - ٧٩٧.
- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٣). مقياس التوافق النفسي. القاهرة: النهضة المصرية.
- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: الانجلو المصرية.

- شمسان، محمد عبد الله. (٢٠٠٥). علاقة الضغوط والدافعية للإنجاز ومركز التحكم بالتوافق الدراسي للطلاب في الريف والحضر، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عدن.
- شوكت، عواطف. (٢٠٠٠). التوافق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي. دراسات نفسية، القاهرة ١٠، (١) ١٧-٩٩.
- الطراح، على احمد. (٢٠٠٣). المشكلات الشخصية والمجتمعية للشباب الجامعي الكويتي دراسة ميدانية مقارنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩، (٢) ١٧-٦٩.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (٢٠٠٢). أهم مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة مشكلات المستقبل الزوجي والأكاديمي مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (دولة الامارات العربية المتحدة) ١٨، (١) ٣٩-٩٦.
- عبد الرحيم، محمد محمد السيد. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل عينة من المراهقين ذوي كف البصر. مجلة كلية التربية -جامعة بني سويف، أغسطس.
- عبد العزيز، مفتاح محمد. (٢٠٠١). علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة. القاهرة: دار قباء.
- عبد القوى، رانيا الصاوي عبده. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك. مجلة دراسات نفسية وتربوية ١، ٣٠-.
- عسيري، عبد الله إبراهيم. (٢٠٠٧). مستويات القلق لدى طلاب الجامعة دراسة وصفية مطبقة على عينة من طلاب جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، (منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العشري، محمود محي الدين. (٢٠٠٤). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية دراسة عبر حضارية مقارنة بين طلاب كلية التربية بمصر وسلطنة عمان. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي جامعة عين شمس.
- العطوى، محمد عودة. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لرفع مستوى التوافق النفسي وخفض الرغبة في التسرب الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بتبوك رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية جامعة طيبة.
- عكاشة، احمد. (٢٠٠٣). الطب النفسي الحديث. القاهرة: الانجلو المصرية.
- العكايشي، بشرى احمد جاسم. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة العراق رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية الجامعة المستنصرية، بغداد.
- عمر، احمد احمد متولى. (١٩٩٣). مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا.
- العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٠). الصحة النفسية. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.
- عيد، محمد إبراهيم. (٢٠٠٢). الهوية والقلق والابداع. القاهرة: دار القاهرة.

- الغامدي، ابراهيم مشني. (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من الطلبة من تخصصات جامعية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز.
- غريب، غريب عبد الفتاح. (٢٠٠٠). مقياس الاكتئاب (د - ٢) التعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير والدرجات الفاصلة الطبعة الأولى القاهرة: مكتبة الانجلو
- فايد، حسين على. (٢٠٠١). دراسات في الصحة النفسية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- فايد، حسين على. (٢٠٠٤) دراسات في السلوك والشخصية: الاكتئاب النفسي - الهلع اضطرابات الأكل - الانتحار الغضب. الإسكندرية: مؤسسة طبية للنشر.
- فراج، محمد انور إبراهيم. (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية (دراسة وصفية - تنبؤية) مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ١٦، (٢).
- قاسم، عبد المريد عبد الجابر، على، فريد. (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي ١، (٣٢) ٢٢٧ - ٢٧٣.
- القنبي، لما ماجد موسى. (٢٠١٤). مشكلات الشباب الجامعي في جامعة الطفيلة التقنية مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢، (٦)، ٣٦٥ - ٣٩٢
- القرعاوي، أديب محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق المستقبل لدى التلاميذ الأيتام في عنيزة، مشروع بحثي ماجستير، برنامج الدراسات التربوية العليا، جامعة الملك سعود.
- كريمة، يونس. (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة مولود معمري رسالة ماجستير، (منشورة)، الجزائر.
- كفافي، علاء الدين. (٢٠٠٣). الصحة النفسية والإرشاد النفسي-الرياض: دار النشر الدولي، المملكة العربية السعودية.
- مجيد، ياسر نظام الدين. (٢٠١٢). قياس الاكتئاب لدى طلبة الجامعة وفق مؤشرات مقياس بيك الثاني، مجلة آداب المستنصرية، العراق.
- محمد، السيد فهمي على. (٢٠١٣). أبعاد كل من الضغوط الحياتية وقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين من الجنسين "دراسة عاملية"، المؤتمر الدولي للأكاديميات والجامعات والمنظمات الدولية ومؤسسات المجتمع المدني، تحت شعار "الرعاية النفسية والاجتماعية لضحايا الثورات والحروب والعنف السياسي ودور الصحافة والإعلام والمسرح في إعادة التأهيل"، خلال الفترة من ١٥ - ١٧ مارس، بمدينة بنغازي بليبيا، برعاية المنظمة الليبية للعمل الاجتماعي والثقافي والتنمية.
- مديرج ، عوشه محمد سعيد. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي معرفي لسلوكي لتحسين التوافق النفسي وأثره على التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس.
- المشيخي، غالب بن محمد بن غالب. (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة منه طلبة جامعة الطائف رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى.

- المعاضدي، سفيان صائب. (٢٠١٥). برنامج إرشادي علاجي معرفي لمعالجة الاضطرابات الانفعالية (القلق والاكتئاب نموذجاً) مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٢٦، ٢٧).
- معجيل، سهام متشنر. (٢٠١٠). اليأس وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٢٤)، ٣٠٥-٣٣٤.
- معمريه، بشير (٢٠١٠). تقنين قائمة ارون بيك الثانية للاكتئاب على عينات من الجنسين في البيئة الجزائرية صورة الراشدين BDI-11، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية (٢٥)، ٩٢-١٠٥.
- المومني، محمد احمد، نعيم، مازن محمود (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٢)، ١٨٥-١٧٣.
- وافي، ليلي احمد مصطفى (٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية.
- الوليدي، على بن محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي انفعالي عقلاني سلوكي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير مجلة كلية التربية ببها، ٢٤ (٩٣).
- اليحقوني، نجوى. (٢٠٠٣). الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانية، المجلة التربوية، ١٨ (٦٩).
- يوسف، جمعة سيد. (٢٠٠١). النظريات الحديثة في تفسير الامراض النفسية: القاهرة: دار غريب للطباعة.
- يونس، ربيع شعبان. (٢٠٠٩). الصحة النفسية والإرشاد النفسي: الأطفال والمراهقين والكبار. الدمام، مكتبة المتنبي.

• المراجع الأجنبية:

- Abu Bakar,A.Y., & Ishak, N.M .(2014). Depression, anxiety stress, and adjustments among malaysian gifted learners: Implication towards school counseling provision. International Education Studies, 7 (13), 6-13.
- Beiter, R., Nash, R., Mccrady, M., Rhoades, D., Inscumb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlate of depression anxiety, and stress in a sample of college students. Journal of Affective Disorders, 173, 90-96.
- Beltman, M.W., Voshaar, R.C., & Speckens, A.E.(2010). Cognitive-behavioral therapy for depression in people with a somatic disease: meta-analysis of randomized controlled trials. Birth Journal of Psychiatry, 197, 9-11.
- Bitsika,V., Sharply,C.F., &Melham,T . C.(2010). Gender differences in factor scores of anxiety and depression among

- australian university students: Implications for counselling interventions .*Canadian Journal of Counselling*,v44 (1) 51-64.
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the national epidemiological study on alcohol and related conditions. *Archives of General Psychiatry*,65 (12), 1429-1437
- Brown, L.S., & Schiraldi, R.G.(2004).Reducing subclinical symptoms of anxiety and depression: A comparison of two college courses. *American Journal of Health Education*, 35, (3), 158-164.
- Butler, A.C., Chapman, J.E., Forman, E.M.,& Beck, A.T.(2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychological Review*, 26(1), 17-31
- Christensen ,S.K., Haugen,W., Sirpal,K.M., &Haavet,R.O.(2015).Diagnosis of depressed people—criterion article was published 5-27
- Cohn, A., & Pekenham, k. (2008). Efficacy of a cognitive-behavioral program to improve psychological adjustment among soldiers in recruit training. *Military Medicine*, 173(12), 1151-1157.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Eysenck, M. ,Payne,S., & Santos,R. (2006). Anxiety and depression: Past, present, and future events. *Cognition and Emotion*, 20 (2)274-294.
- Glozah, F. N. (2013). Effects of academic stress and perceived social support on the psychological well-being of adolescents in Ghana. *Journal of Medical Psychology*, 2,(4), 143-150.
- Hatton, C. S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C., & Harrington,R.(2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behavior therapies for childhood and adolescent anxiety disorders *Birth Journal of clinical Psychology* ,43 (4) 421-36.
- Hofmann, S.G., Smits, A.J. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Journal of clinical Psychiatry*, 69 (4), 621-632.
- Hollon,S.D., Stewart,M.O.,& Strunk,D. Enduring Effects for Cognitive Behavior Therapy in the treatment of depression and anxiety. *Annual Review of Psychology*,57, 285-315.

- Jeannette,R.,& Guillermo,B(1999). The efficacy of cognitive-behavioral and interpersonal treatments for depression in Puerto Rican adolescents *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 734-74.
- Izgar, H. (2009) An investigation of depression and loneliness among school principals Education Faculty, Sciences. *Theory & Practice*, 9 (1), 247-258.
- John,B., Lesley, L., & Damian ,M. (2015) . On the Borders: Adjusting to academic, social and cultural practices at an Australian university. *Teacher Development*, 19,(3) 294-310.
- Kugbey, N., Boadi, O., &Atefoe,S. E. A.(2, Guillermo 015). The Influence of Social Support on the levels of depression, anxiety and stress among students in Ghana. *Journal of Education and practice*, 6 ,(25) 135-14
- Mansour,A.M.H.,Puskar,K., Bandak ,A.G . Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy on Depressive Symptomatology, Stress and Coping Strategies among Jordanian University Students. *Issues in Mental Health Nursing*, 30,(3).
- Mesidor,K.J.,& Sly, F.K.(2016). Factors that Contribute to the adjustment of International Students *Journal of International Students*, 6 (1),262-282 .
- Mohanraj,R.,& Subbaiah,K. (2010). Prevalence of depressive symptoms among urban adolescents in south India .*Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 6,(2)33-43.
- Naeeni,N.V.,Mahumd,Z .,Salleh,A.B., Amat ,S .,&Morgan ,M .(2014). Psycho-educational support groups and international university student Adjustment in Malaysia: A qualitative inquiry *Australasian Journal of Social Science*, 1,(1)
- Serfaty, M.A., Haworth .D., Blanchard, M., Buszewicz, M., Murad S., & King M. (2009). Clinical effectiveness of individual cognitive behavioral therapy for depressed older people in primary care: A randomized controlled trial. *Arch Gen Psychiatry*, 66,(12)1332-13340
- Sevinc,S.,&Gizir, C.A.(2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university Students: The Case of Mersin university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301-1308.

- Surtees,p. G., Wainwright, N. W. J., & Pharoah, P. D. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, 28,(1)21-38.
- Vitasari,P., Wahab,M. N., Othman,A., Awang ,M.G (2010). A research for identifying Study anxiety sources among university students. *International Education Studies*. 3, (2), 189-196.



البحث الرابع:

**فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية
التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني
المتوسط بمحافظة شرورة**

المحاضر :

د/ علي بن حمد ناصر رياني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران

فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة

د/ علي بن حمد ناصر ريان

هذا البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران تحت

رقم (NU/SHED/14/090)

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تعرف فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة، وتكونت عينة البحث من (٥٧) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية وزعوا على مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (٢٨ طالبا) والأخرى ضابطة بلغت (٢٩ طالبا)، وقد درست المجموعة التجريبية وحدة (الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس) التي أعدها الباحث معتمدا على الأبعاد الأربعة الأولى لنموذج أبعاد التعلم، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا قام بإعداده، كما استخدم أداة معتمدة لقياس الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط هي "مقياس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات المدرسية"، واختبار صحة فروض البحث استخدم الباحث اختبار "ت" (T-Test) للمجموعتين المستقلتين، وقد أسفر البحث عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ككل وعند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير مرتفع، كما أظهر البحث وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية : نموذج أبعاد التعلم (Learning Dimensions Model)، التحصيل (achievement)، الاتجاه (Attitude)

Effectiveness of Teaching Mathematics using model of learning dimensions in developing scholastic achievement and attitude towards Mathematics among grade 7 students in Sharurah province
Dr. Ali bin Hamad Nasser Riani

Abstract:

This research aimed at recognizing the effectiveness of Teaching Mathematics using model of learning dimensions in developing students' achievement and attitude towards Mathematics among grade 7 students in Sharurah province. The research sample consisted of 57 students were selected purposefully. They were divided into two groups: one is experimental of 28 students and the other is control of 29 students. The experimental group studied unit of (Real Numbers and the Pythagorean Theorem) which was prepared by the researcher depending on the first four dimensions of the model of the learning dimensions. The control group studied the same unit in a traditional

method. The researcher used an achievement test prepared by him and used a valid tool to measure the attitude of grade 7 students towards mathematics, that is "measurement of the pupils' attitudes towards mathematics". For examining the research hypotheses, the researcher used (T. Test) for the two independent groups. The findings of the research show that there are statistically significant results at the level of $\alpha \geq 0.05$ between the mean scores of the experimental group and control group in the post-test results, and at the levels of (memory, understanding and application) in favor of the experimental group. The research showed that there are statistically significant results at the level of $\alpha \geq 0.05$ between the mean scores of experimental group and control group in the post- application in the measurement of the attitude towards mathematics in the experimental group. In the light of these findings, the researcher offered some suggestions

• المقدمة:

تحتل الرياضيات مكانة مرموقة بين العلوم الطبيعية، لأنها علم يتعامل مع الكميات المجردة والدراسة المنطقية للشكل والفرغ، وهي لغة مفيدة في التعبير الرمزي، وطريقة للبحث والتفكير وحل المشكلات، تعتمد على المنطق والتفكير العقلي، ولذلك قيل أنها ملكة العلوم وفي نفس الوقت خادمتها. (سلامة، ٢٠٠٥، ص٦١).

وعلى الرغم من ذلك ومع وجود التقدم والتطور الكبير في الرياضيات كما يذكر عبيد (٢٠٠٤م، ص١٧) إلا أنه ناك عدم رضا ممزوج بالألم بالنسبة للرياضيات، وذلك بسبب عدد من السلبيات التي يعاني منها مجال تعليم وتعلم الرياضيات في نواح متعددة من حيث المحتوى، وطرق التدريس وأنشطة التعلم، ونواتج تحصيل المتعلمين في كافة المراحل الدراسية وكذلك في الاتجاهات نحو دراسة المادة.

ولا تزال الشكوى من تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مستمرة على مختلف المستويات، بل إن البعض قد يهاجم النظام التعليمي وينتقده بناءً على تقارير حول عجز طلابنا عن الأداء على مستوى العالم على نحو مناسب في الرياضيات، وقد أظهرت دراسة الشيخ (٢٠١٢) - بعد مقارنة مستوى تحصيل الطلبة السعوديين في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) - أن مستوى تحصيل الطلبة السعوديين ضعيف، ويعد هذا مؤشراً من المؤشرات التي تدل على انخفاض تحصيل طلابنا في الرياضيات، والقصور في عناصر العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد يشير مينا (٢٠٠٤م، ص ٤٩) إلى أن من أهم التوجهات والتغيرات المستقبلية في تعليم وتقويم الرياضيات في العالم العربي هو إفساح المجال لتجريب بعض التوجهات الجديدة في هذا المجال مع تأثر بعض الطرق والأساليب المستخدمة ببعض تلك التوجهات .

ومن خلال تأمل واقع مدارسنا فإن الطرق المتبعة في تدريس الرياضيات تعتمد في أغلبها على الأسلوب التقليدي القائم على العرض المباشر، من خلال الإلقاء والشرح الذي يتصف بسيطرة المعلم على النشاط الصفّي، وتحكمه فيه بشكل كامل، إذ يقدم المعلومات والمهارات جاهزة لطلاب، مما يؤدي إلى سلبية كاملة منهم، نتج عنها عجزهم عن إتقان المفاهيم وأداء المهارات الأساسية، مما ولد لديهم اتجاهات سلبية نحو دراسة الرياضيات.

وتؤكد ذلك بثينة بدر (٢٠٠٧، ص ١٢٤ - ١٢٥) فبعد استقصائها طرق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات أشارت إلى أن هناك سيادة للتعليم المباشر في مادة الرياضيات، وأن طرائق التدريس المستخدمة في تعليم الرياضيات المواكبة للقرن الحادي والعشرين تستخدم بدرجة ضعيفة جداً .

وتؤكد دراسة الفرهود (٢٠٠٧م) افتقار واقع التعليم إلى طرق التدريس الحديثة في مدارس التعليم العام، وأن أسلوب التلقين المباشر هو الأسلوب السائد في تدريس الرياضيات، ويرجع السبب في ذلك إلى ندرة البرامج التدريبية المنفذة للمعلمين في أساليب التدريس الحديثة والبرامج التدريبية الأخرى، كإدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، أو إلى وجود قصور في أداء رسالة الإشراف التربوي.

ولا يقتصر تأثير طرائق التدريس التقليدية في مادة الرياضيات على التحصيل الدراسي فحسب بل يتعداها إلى التأثير على اتجاهات الطلاب، حيث إنّ حصول الطالب على درجات مرتفعة في الرياضيات، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات مرتبط بتدريس الرياضيات بأساليب تناسب قدراته وأنماط تعلمه، وقد أثبتت دراسة تخاينة (٢٠١١) أن لاستراتيجية التدريس فعالية في تحسين الاتجاه للرياضيات.

ومن هنا فلا بد من استخدام طرائق حديثة للتدريس تعتمد على نماذج علمية من شأنها تطوير العملية التعليمية مستفيدة مما وصل إليه العلماء من نظريات التربية، ولعل من تلك النماذج نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

• مشكلة البحث:

من خلال ما سبق ووفقاً لما أشار إليه (عبيد، ٢٠٠٤) و(مينا، ٢٠٠٤) و(بدر، ٢٠٠٧) و(الفرهود، ٢٠٠٧) يمكن تحديد مشكلة البحث في وجود تدنٍ في التحصيل

الدراسي والاتجاه السلبي نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى استخدام الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات.

وللإسهام في حل هذه المشكلة رأى الباحث استخدام نموذجاً متميزاً للتدريس هو نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، لذا يمكن تلخيص مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة.

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

« ما فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة، سواء التحصيل العام أو في مستويات التذكر والفهم والتطبيق ضمن تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

« ما فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة.

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

« تعرف فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة، سواء التحصيل العام أو في مستويات التذكر والفهم والتطبيق ضمن تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

« تعرف فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة.

• أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته من عدة وجوه منها:

« أن البحث يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على دور المتعلم وعلى تجريب استراتيجيات حديثة في التدريس.

« قد يفيد البحث في إثارة القائمين على التربية والتعليم للاهتمام بتطوير تدريس المقررات الدراسية باستخدام نموذج أبعاد التعلم وتدريب المعلمين على ذلك.

« قد تُفيد نتائج البحث معلمي الرياضيات على وجه الخصوص في تطبيق النموذج أو التركيز على بعض أبعاده لمعالجة مشكلات تدريس الرياضيات.

« قد يفيد البحث المهتمين بأبحاث تعليم الرياضيات في تصميم أبحاث حول نموذج أبعاد التعلم.

• حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الحدود الموضوعية الآتية: - تدريس وحدة (الأعداد الحقيقية ونظرية فيتاغورس) بالاعتماد على الأبعاد الأربعة الأولى لنموذج أبعاد التعلم (الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، اكتساب وتكامل المعرفة، تعميق المعرفة وصقلها، الاستخدام ذو المعنى للمعرفة)، وتم استبعاد البعد الخامس لأنه متعلق بعادات العقل التي تحتاج إلى وقت أطول، كما أن طبيعة المحتوى لا ترتبط به كثيراً، وقد تم اختيار وحدة (الأعداد الحقيقية ونظرية فيتاغورس) نظراً لأهمية هذه الوحدة في هذه المرحلة الدراسية، ولاشتمالها على المعارف والمهارات الرياضية، وكذلك جمعها بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

كما تم الاختصار عند اعداد الاختبار التحصيلي على المستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) للاختبار التحصيلي وذلك بناء على نتائج تحليل محتوى الوحدة الدراسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م.

• مصطلحات البحث:

• نموذج أبعاد التعلم (Learning Dimensions Model):

يمكن تعريفه إجرائياً كما عرّفه مارزانو على أنه "نموذج للتدريس يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير تحدث خلال التعلم وتساهم في نجاحه، متمثلة في الإدراكات والاتجاهات الإيجابية عن التعلم، اكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وصقلها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، وبعض العادات العقلية المنتجة" (Marzano, 1992, 9).

• التحصيل (achievement):

عرف اللقاني والجمال (٢٠٠٣) التحصيل أنه "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوه من خبرات معينة خلال مقررات دراسية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك" ص ٤٨، ويُعرف إجرائياً بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من المعارف والمهارات الرياضية المطلوبة في مرحلته الدراسية ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لذلك.

• الاتجاه نحو الرياضيات (Attitude Towards Mathematics):

"نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو الأمور التي يحبها، أو التي لا يحبها في الرياضيات" (التخينة، ٢٠١١، ٤٠٤)، ويُعرّف إجرائياً بأنه: الاستجابات الإيجابية أو السلبية نحو السلوكيات المتعلقة بمادة الرياضيات ومدى تقبلها من عدمه ويُقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات المدرسية للدكتور عبدالله المقوشي.

• منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم المعتمد على التصميم شبه التجريبي بمجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات البحث.

• مجتمع البحث وعينته:

اشتمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة شرورة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م، وتكونت عينة البحث من (٥٧) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية موزعين على مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (٢٨ طالباً) والأخرى ضابطة بلغت (٢٩ طالباً)، وقد درست المجموعة التجريبية وحدة (الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس) التي أعدها الباحث معتمداً على الأبعاد الأربعة الأولى لنموذج أبعاد التعلم، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية.

• متغيرات البحث:

يتضمن البحث المتغيرات التالية:

« المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:

✓ طريقة التدريس القائمة على نموذج أبعاد التعلم التي درست لطلاب المجموعة التجريبية.

✓ طريقة التدريس التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة.

« المتغير التابع وتمثل في:

✓ التحصيل ومستوياته: التذكر والفهم والتطبيق.

✓ الاتجاه نحو الرياضيات.

• مواد البحث وأدواته:

• المادة التعليمية:

اختار الباحث الفصل الثاني من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول (الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس) وقام بإعداد

الوحدة الدراسية من خلال بناء دليل للمعلم ودليل للطالب، وقد قام بذلك بالاستناد إلى الأبعاد الأربعة الأولى من أبعاد التعلم لمأرزانو.

• أولاً: دليل المعلم:

تكوّن الدليل من العناصر التالية:

« مقدمة

« تعريف نموذج أبعاد التعلم (Learning Dimensions Model):

« الفلسفة التي يقوم عليها النموذج.

« الخطوات والمهام الواجب على المعلم القيام بها.

وتم تفصيل ذلك من خلال عرض الأبعاد والإجراءات والخطوات في كل بعدٍ من الأبعاد.

« طريقة التعلم أو التدريس التي تم تطبيقها في هذا البرنامج، حيث كانت وفق الخطوات التالية:

✓ تحديد المعارف المراد تدريسها سواء كانت:

✓ تقريرية: مفاهيم، تعميمات، نظريات...

✓ إجرائية: مهارات حسابية، مهارات هندسية، خوارزميات

✓ اختيار قالب ملائم للعرض لتسهيل اكتساب الطلاب للمعلومات.

✓ اختيار أنشطة لتعميق تلك المعارف.

✓ اختيار مهام ذات معنى وأهمية بالنسبة للطلاب يقومون بها.

« خطة زمنية لدروس الوحدة.

« الأهداف العامة للوحدة.

« المهارات المكتسبة من الوحدة (التقريرية والإجرائية) .

« خطة تحضير الدروس.

« أساليب التقويم:

✓ أداة تقويم المعلم لجميع الطلاب تحوي جميع المهام المنزلية المطلوبة من

كل طالب من الطلاب.

✓ أداة تقويم أقران للمهام الجماعية والفردية.

✓ أداة تقويم ذاتي للمهام الجماعية والفردية

« توجيهات وإرشادات للمعلم.

• ثانياً: دليل الطالب:

تكوّن الدليل من عرض لدروس الوحدة وفقاً للعناصر التالية (حسب طبيعة

كل درس):

« عنوان الدرس.

« مخطط لمعارف ومهارات الدرس.

« المعارف المكتسبة (التقريرية والإجرائية).

« التهيئة.

« اكتسب معرفة.

« اكتسب مهارة.

« وسّع معرفتك: من خلال مهام فردية ومهام جماعية.

« استعمل معرفتك: من خلال مهام فردية وجماعية.

« تحقق من فهمك: من خلال مهام فردية وجماعية.

« مهام منزلية.

« جدول التقويم الذاتي.

• أدوات البحث:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

« الاختبار التحصيلي (من إعداد الباحث).

« مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

• إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه قام الباحث بالإجراءات الآتية:

• أولاً: الإجراءات المتعلقة بإعداد مواد البحث وأدواته:

« الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

« تحليل محتوى وحدة "الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس".

« اعداد دليل المعلم ودليل الطالب لتدريس وحدة "الأعداد الحقيقية ونظرية

فيثاغورس" وفقاً لفلسفة ومبادئ نموذج أبعاد التعلم ليتم تدريسها

للمجموعة التجريبية وذلك من خلال الخطوات الآتية:

✓ تحديد الأهداف السلوكية لدروس الوحدة وتحكيمها من قبل بعض المتخصصين.

✓ تصميم دليل المعلم ودليل للطالب.

✓ عرض الدليلين على بعض المتخصصين لتحكيمهما وإبداء ملاحظتهما عليهما.

✓ إعداد الاختبار التحصيلي، وعرض الصورة الأولية له على بعض المتخصصين لتحكيمه.

✓ تحميل مقياس الاتجاه نحو الرياضيات للدكتور المقوشي.

✓ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لحساب القيم الإحصائية اللازمة.

• ثانياً: الإجراءات المتعلقة بتطبيق تجربة البحث:

« التنسيق مع مكتب التربية والتعليم لاختيار عينة البحث من طلاب الصف

الثاني المتوسط.

« التطبيق القبلي لأداتي البحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

« تدريس وحدة " الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس " المعدة استناداً لنموذج أبعاد التعلم للمجموعة التجريبية، وتدريس الوحدة نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

« التطبيق البعدي لأداتي البحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
« جمع النتائج وتنظيمها وجدولتها وفقاً لفروض البحث ومن ثم معالجتها إحصائياً.

« تحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها.
« تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

• أدبيات البحث:

في ظل سعي التربويين لمواجهة التحديات التربوية المتمثلة في ضعف التحصيل الدراسي وضعف الاتجاه للتعلم قدم روبرت مارزانو (Marzano, R) وآخرون نموذجاً تعليمياً تطور في ضوء نتائج بحوث التعلم المعرفي أطلق عليه نموذج أبعاد التعلم (Learning) Model Dimensions ويستطيع أن يستخدمه المعلمون في مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، والهدف النهائي للنموذج أن يصبح لدى التلاميذ القدرة على تطوير أنفسهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال حياتهم.

ويشير مارزانو وكاندل (Marzano & Kendal, 1995) إلى أن التعلم يعد بمثابة نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمسحياته فتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابراً في سبيل الوصول إلى حل لهذه المشكلة، وإنجاز لتلك المهمة، وأن المتعلم يتوصل إلى المعارف والمعلومات من خلال بناء منظومة معرفية تنظم خبراته من متغيرات العالم من حوله وتفسرها، وهذه المعرفة نفعية يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف حياتية.

• أبعاد التعلم في نموذج مارزانو:

ذكر مارزانو (Marzano, 1992, p4) أن عملية التعلم تتضمن وتتطلب تفاعل خمسة أنماط من التفكير أسماها "أبعاد التعلم" وهذه الأبعاد الخمسة كما يلي:

• البعد الأول: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم: Positive Attitudes and Perceptions Learning) Toward

إن اتجاهات المتعلم وإدراكاته هي التي تكوّن كل خبرة من خبراته فبعض الاتجاهات تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية والبعض الآخر يزيد من صعوبة التعلم، فإدراك المتعلمين لقدراتهم على حل المسائل يعد عاملاً أولياً وأساسياً في أدائهم، وإذا أدرك الطلاب أنهم ضعفاء في حل المسائل الرياضية فإن هذا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى، بما في ذلك القدرات والمهارات الخاصة بالتعلم السابق.

وقد حدد مارزانو وزملاؤه (Marzano, 1992, p12) عاملين أساسيين يجب مراعاتهما في تنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم وهما:

«مناخ التعلم *LearningClimate*: يؤثر المناخ الصفّي على الطلاب بشكل كبير، فإذا أتيح للطلاب مناخ صفّي جيد - بما يتضمنه من معلم وأقران وفصل دراسي - فسوف تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم في إطار هذا المناخ.

«المهام الصفّية: *ClassroomTasks*: تُعد اتجاهات الطلاب في المهام الصفّية ذات أهمية في إنجاز المهام التي كلفوا بتحقيقها وإنجازها، فإذا ما توفر لدى التلميذ اتجاهات إيجابية نحو المهام الصفّية فسوف يتم إنجازها بشكل جيد، وقد حدد مارزانو (Marzano, 1995) مجموعة من الأداءات التي يجب على المعلم مراعاتها في تدريسه لتنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم.

ويشير مارزانو إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة التقبل والتفاهم بين الطلاب بعضهم مع بعض وتقبل وجهات النظر الأخرى، وتكوين علاقات شخصية بين الطلاب، وهو ما يمكن أن يولد شعوراً واتجهاً إيجابياً نحو الجماعة والعمل داخلها، وبالتالي سرعة إنجاز المهام المراد تحقيقها (Marzano, 1992).

• **البعد الثاني: اكتساب و تكامل المعرفة** Acquisition and Integration of Knowledge

من أهم أغراض التربية بصفة عامة والتدريس بصفة خاصة هو اكتساب المتعلم المعرفة الضرورية له، ومساعدته على تكامل هذه المعرفة في سياق خبراته، ووفقاً لما يراه مارزانو وآخرون (١٩٩٩) فإن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن عملية تفاعلية تقوم على بناء من المعلومات من خلال استخدام ما نعرفه من قبل لكي نضفي معنى على المعلومات الجديدة، والتغلب على ما في المعلومات الجديدة من غموض، بحيث نستطيع استخدامها بسهولة ويسر نسبياً ويكتمل البناء.

ويوجد نوعان من المعرفة لا بد للمتعلّم أن يعرفها:

«المعرفة التوضيحية أو التقريرية: وهي الناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفي وتشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات إلخ، ويكون لدى المتعلم القدرة على استدعاء أجزائها.

«المعرفة الإجرائية وهي تعني بناء نموذج للخطوات والعمليات التي يجب اتباعها.

• **البعد الثالث: تعميق المعرفة و صقلها:** Extending and Refining Knowledge

يعتقد مارزانو (Marzano, 1997) أن التعليم الجيد يقتضى إثارة التساؤلات عن المعلومات والمهارات وإعادة صياغتها بشكل جديد، إذ إنّ المعرفة المكتسبة لا

تبقى ساكنة في الذاكرة طويلة المدى، فهي تتغير باستمرار نتيجة خبرات أو معلومات أو مواقف تعليمية جديدة، وقد حدد مارزانو عدة أنشطة لتعميم وتوسيع المعرفة في مواقف جديدة.

• البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة: UsingKnowledgeMeaningfully

إن اكتساب المتعلم للمعرفة وتعميقها ليس هدفاً في ذاته بل لابد من استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنسبة له عند قيامه ببعض المهام المرتبطة بحياته اليومية، وقد اقترح مارزانو بعض المهام التي يمكن من خلالها أن يقوم الفرد بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة.

وقد اقترح مارزانو أن يستخدم المعلم استراتيجيات المهام التعليمية لتدريب الطلاب على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة مع ضرورة أن تكون المهام التعليمية ذات بعد وظيفي لدى الطلاب، بالإضافة إلى ضرورة مشاركة الطلاب في بناء هذه المهام. (كأن يحدد الأسئلة بالاشتراك مع المعلم ويسعى المعلم للحصول على إجابات عنها في الموضوعات التي يدرسها).

• البعد الخامس: عادات العقل المنتجة: ProductiveHabitsofMind

بالرغم من أهمية اكتساب الطلاب للمعلومات، وتعميقها، واستخدامها بشكل ذي معنى، إلا أن اكتسابهم للعادات العقلية يعد هدفاً مهماً لعملية التعلم، فهي تساعد على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل.

ويتضمن هذا البعد عادات العقل المنتجة وهي عادات تمكن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم فيما يحتاجونه من معارف وقد حدد مارزانو (Marzano,1992) عدة عادات عقلية يرى ضرورة أن يكتسبها الطالب خلال العملية التعليمية تتمثل في: التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والتفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات.

وقد نال هذا النموذج اهتمام الباحثين الذين حاولوا استخدامه في التدريس متغيراً تجريبياً لتحديد فاعليته في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية متغيرات تربوية أخرى، وقد قامت ألين (Allin,1998) بدراسة لتحليل العديد من الدراسات السابقة التي درست فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كاستراتيجية تدريسية في تعلم المفاهيم المرتبطة بالعلوم والرياضيات والاجتماعيات، حيث قامت بتحليل ١٩ دراسة ميدانية باستخدام أسلوب التحليل الفوقي (Meta-Analysis) وتم دراسة العديد من المتغيرات التي تأثرت باستخدامها مثل: التحصيل والاحتفاظ والاتجاه والقلق، وأثبتت النتائج ارتفاع نسبة التحصيل في المواد التي أجريت عليها الدراسة، كما أظهر التحليل الفوقي تحسناً نحو المفاهيم المتعلمة، وانخفاض القلق في تعلمها، كما لوحظ أن معظم تلك الدراسات

أشارت إلى أهمية نموذج أبعاد التعلم وما يصاحبه من أنشطة في زيادة تعلم أفراد العينات وإزالة عنصر القلق وعدم التألف عند ممارسة الأنشطة.

وأكدت دراسة تارلتون (Tarleton, 1992) تحقيق تقدم في تعلم مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم.

كما أشارت دراسة ألفينو (Alfinio, 1999) إلى التفوق في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين (التي درست إحداها باستخدام النموذج فقط، والثانية باستخدام الطريقة التقليدية بالإضافة للنموذج) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية فقط، وأظهرت دراسة (الباز، ٢٠٠١) فعالية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في تنمية التحصيل، والتفكير المركب، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالبحرين.

وتوصلت دراسة هانت وبيل (Bell & Hant, 2002) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل والاتجاه نحو المادة العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست محتوى منظم بنموذج أبعاد التعلم الخمسة.

وبيّنت دراسة (البعلي، ٢٠٠٣) فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس العلوم في التحصيل، وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وجاءت نتائج دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٣) لتؤكد فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير مثل (الاستنباط، والاستقراء، وتقديم الأدلة، وتحليل المنظور، وتحليل الأخطاء، والمقارنة، والتصنيف) من خلال تدريس وحدة تعليمية تم تخطيطها في ضوء الأبعاد الثلاث الأولى من نموذج أبعاد التعلم في تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وأكدت دراسة الحارون (٢٠٠٣) فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت نتائج دراسة العراقي (٢٠٠٤) عن فاعلية الأنشطة العلمية القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، في حين أظهرت دراسة حسانين (٢٠٠٦) فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

وأثبتت دراسة (الرحيلي، ٢٠٠٧) وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بحجم أثر مرتفع، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المتعددة، وأظهرت نتائج دراسة السلامات (٢٠٠٧) وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل وفي

اختبار التفكير الناقد ومقاييس الإتجاهات لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم، كما اتفقت مع الدراسات السابقة دراسة الحصان (٢٠٠٧) التي أكدت فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو البيئة الصفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبينت نتائج دراسة المشاقبة (٢٠٠٨) وجود أثر في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والقدرة على حل المشكلات الرياضية.

وكان من نتائج دراسة فتح الله (٢٠٠٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المعدل لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمتوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام النموذج) على مقياس العادات العقلية لصالح التجريبية، وبحجم أثر كبير، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المعدل لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمتوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح التجريبية، وبحجم أثر كبير.

واهتمت دراسة التخينة (٢٠١١) بالتعرف على فعالية استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمّان الخاصة، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه ومهارات التواصل الرياضي.

وهدف دراسة المحتسب (٢٠١١) إلى استقصاء أثر التكامل بين نموذج أبعاد التعلم ونموذج (K.W.L) في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر العلمي في الأحياء وتنمية الذكاءات المتعدد لديهم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها الطريقة التكاملية، وفروق تُعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل تُعزى للجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الذكاءات المتعددة لصالح المجموعة التي درست بالطريقة التكاملية.

واستخدم المصيلحي وعبد الله (٢٠١٢) نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لدراسة فاعليته في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي وتوصلا إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الرياضي وكذلك بالنسبة لفروعه

الاستقراء الرياضي والاستنباط الرياضي والتعبير الرمزي الرياضي والتفكير العلاقي وبحجم أثر كبير .

وهدفت دراسة عقيل (٢٠١٢) إلى معرفة فاعلية أبعاد التعلم عند مارزانو على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ونتج عنها وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة العينة على الاختبار التحصيلي وعلى استبيان الدافعية لصالح المجموعة التجريبية .

وقام القحطاني (٢٠١٣) ببناء برنامج قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات، ودراسة أثره في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة، وتوصل إلى وجود تأثير كبير للبرنامج على عادات العقل المنتج في الرياضيات بصفة عامة، وعلى محاورها كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.

كما أجرى الوسيمي (٢٠١٣) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي، ونتج عن دراسته وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للاختبار التحصيلي، والتفكير الابتكاري، ومقياس الدافعية للإنجاز.

وقامت إيمان أحمد (٢٠١٣) بدراسة للتعرف على فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت دراستها وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل الرياضي وعادات العقل والدافعية للإنجاز.

ويتضح من الدراسات السابقة وجود أثر لنموذج أبعاد التعلم في كثير من المتغيرات وخاصة التحصيل، فدراسة كل من (الباز، ٢٠٠١) و(عبد اللطيف، ٢٠٠٣) و(البعلي، ٢٠٠٣) و(الحارون، ٢٠٠٣) و(العراقي، ٢٠٠٤) و(الحسان، ٢٠٠٧) والتخاينة (٢٠١١) وعقيل (٢٠١٢) قد أوضحت فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل إضافة إلى تنميته جوانب مختلفة من التفكير المركب وما وراء المعرفة وعمليات العلم والاتجاه والدافعية.

• فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وحيث إن معظم الدراسات السابقة قد اعتمدت على الفروض الصفرية، وحيث إن مجتمع البحث لم يتم إجراء أي بحث تجريبي عليه فإن الباحث قد افترض الفروض التالية:

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر.

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم.

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التطبيق.

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي البعدي.

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

• أدوات البحث وإجراءاته:

• أولاً: الاختبار التحصيلي:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً وفقاً للخطوات الآتية:

• تحديد هدف الاختبار:

انطلاقاً من أهداف البحث كان الهدف من الاختبار قياس التحصيل العام والتحصيل في مستويات التذكر والفهم والتطبيق من مستويات بلوم المعرفية.

جدول (١) مواصفات الاختبار

المجموع		التطبيق		الفهم		التذكر		المستويات المعرفية	العمليات
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
٥	%١٣.٥	١	%٢.٧	٢	%٥.٤	٢	%٥.٤		الجدور التربيعية.
٣	%٨.١	١	%٢.٧	٢	%٥.٤	٠	%٠		تقدير الجدور التربيعية.
١	%٢.٧	١	%٢.٧	٠	%٠	٠	%٠		استراتيجية حل المسألة.
٦	%١٦.٢	١	%٢.٧	٣	%٨.١	٢	%٥.٤		الأعداد الحقيقية.
٩	%٢٤.٣	٠	%٠	٦	%١٦.٢	٣	%٨.١		نظريّة فيثاغورس.
١	%٢.٧	١	%٢.٧	٠	%٠	٠	%٠		تطبيقات على نظرية فيثاغورس.
١٢	%٣٢.٤	١	%٢.٧	٧	%١٨.٩	٤	%١٠.٨		هندسة الأبعاد في المستوى الإحداثي.
٣٧	%١٠٠	٦	%١٦.٢	٢٠	%٥٤.١	١١	%٢٩.٧		المجموع

• تحليل محتوى الوحدة الدراسية:

قام الباحث بالتحليل وعرضه على بعض المحكمين من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات.

• إعداد جدول مواصفات الاختبار:

تم تحديد الوزن النسبي لدروس الوحدة وفقاً لأهداف كل درس، فكان كما في الجدول (١)

• صياغة مفردات الاختبار

حيث تم كتابة (٣٦) مفردة (٢٠) منها على شكل اختيار من متعدد وبقيّة الأسئلة على شكل إجابات قصيرة وإجرائية تناسب مستويات أهداف الدروس.

• صدق الاختبار:

عرض الباحث الاختبار بصورته الأولى على بعض المتخصصين في المجال للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، وقد تم تعديل بعض الأسئلة وفقاً لملاحظات المحكمين.

• توزيع الدرجات على المفردات:

اقترح المحكمون أن يكون توزيع الدرجات في الأسئلة الإجرائية وفقاً لعدد الخطوات، كما اقترحوا تقسيم الدرجة على بعض أسئلة الاختيار من متعدد التي تمثل وجهين للمفهوم الواحد فكان توزيع الدرجات وفق الجدول التالي:

جدول (٢) توزيع درجات الاختبار

المجموع		التطبيق		الفهم		التذكر		المستويات المعرفية
الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة	العدد	الدروس
٥	٥	١	١	٢	٢	٢	٢	الجدور التريبيعية.
٣	٣	١	١	٢	٢	٠	٠	تقدير الجدور التريبيعية.
١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	استراتيجية حل المسألة.
٥	٦	١	١	٢	٣	٢	٢	الأعداد الحقيقية.
٧	٩	٠	٠	٤	٦	٣	٣	نظرية فيثاغورس.
٣	١	٣	١	٠	٠	٠	٠	تطبيقات على نظرية فيثاغورس.
٨	١٢	٢	١	٤	٧	٢	٤	هندسة الأبعاد في المستوى الإحداثي.
٣٢	٣٧	٩	٦	١٤	٢٠	٩	١١	المجموع

• ثبات الاختبار والخصائص السكومترية:

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على (٢٥) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة حنين المتوسطة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠.٨٥) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن الاختبار صالح للتطبيق في التجربة، كما تم حساب الخصائص السكومترية للاختبار حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة للفقرات ما بين (٠.٢٠ - ٠.٨٢) مما يدل

على مناسبة فقرات الاختبار، أما معاملات التمييز لفقرات فقد تراوحت ما بين (٠.٢١ – ٠.٧٨) وهذا يعني أن الفقرات ذات تمييز جيد .

• الصورة النهائية للاختبار.

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين والتجربة الاستطلاعية للاختبار تمت كتابة الاختبار في صورته النهائية.

• ثانياً: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

وقد اختار الباحث أداة معتمدة لقياس الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط هو مقياس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات المدرسية للدكتور عبد الله المقوشي.

• التحقق من تكافؤ المجموعتين :

• الاختبار التحصيلي:

للتأكد من تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على المستويات المعرفية الثلاثة وعلى الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ، استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٣) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار على المستويات المعرفية وعلى الدرجة الكلية للاختبار .

المستوى المعرفي	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة ن=٢٩		المجموعة التجريبية ن=٢٨		قيمات	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التذكر	٩	٢٤,٢	٧٨,١	٦٧,١	٥,١	٤٥٤,١	٠,١٥٣
الفهم	١٤	٦٤,٢	٩٧,١	٩٢,٢	٩,١	-٠,٦٦٣	٠,٥١٠
التطبيق	٩	٤٤٨,٠	٥٧٢,٠	٥٣٥,٠	٥٧٦,٠	-٠,٥٧٥	٠,٥٦٨
التحصيل ككل	٣٢	٣٣,٥	١٠,٣	١٤,٥	٦٤,١	٠,٣٠٢	٠,٧٦٤

يلاحظ من جدول (٣) أنَّ الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائياً على المستويات المعرفية الثلاثة وعلى الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) حيث كانت قيم (ت) (١٠٤٥٤) لمستوى التذكر و (- ٠.٦٦٣) لمستوى الفهم و (- ٠.٥٧٥) مستوى التطبيق و (٠.٣٠٢) للدرجة الكلية للاختبار وكانت مستوى دلالتها على التوالي (٠.١٥٣) و (٠.٥١٠) و (٠.٥٦٨) و (٠.٧٦٤)، وجميعها أعلى من (٠.٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة .

• مقياس الاتجاهات:

للتأكد من تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الاتجاه، استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على مقياس الاتجاه

مستوى الدلالة	قيمة ت	المجموعة التجريبية ٢٨=ن		المجموعة الضابطة ٢٩=ن		الاتجاه ككل
		ع	م	ع	م	
٠,٢١٢	- ٢٦٣,١	٣٧٩,٠	٢٣,٣	٥٢٤,٠	٠,٨٣	

يلاحظ من جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائياً في اتجاهات الطلاب في المجموعتين على مقياس الاتجاهات القبلي عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) حيث كانت قيمة ت (- ١.٢٦٣) ومستوى دلالتها (٠.٢١٢)، وهي أعلى من (٠.٠٥) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه.

• التطبيق البعدي :

طبقت التجربة على المجموعتين كما هو مخطط له مسبقاً، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق الاختبار البعدي للتأكد من مدى فعالية التجربة ومدى تحقق الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

• نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث وإجراء الاختبارات البعدية ثم رصد النتائج وجدولتها ومن ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة؛ حيث يعرض الباحث اختبار الفروض الأربعة الأولى المتعلقة بالتحصيل ثم يفسر نتائجها، وبعد ذلك يعرض الفرض الخامس المتعلق بالاتجاه نحو الرياضيات، وكان ذلك على النحو الآتي :

اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار على مستوى التذكر .

المستوى المعرفي	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة ٢٩=ن		المجموعة التجريبية ٢٨=ن		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		ع	م	ع	م			
التذكر	٩	٧٠,٢	٠,٢	١٠,٥	٢٣,٢	-١١٢,٤	٠,٠٠	٠,٩١

يُلاحظ من جدول (٥) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)، حيث كانت قيمة ت (-٤.١١٢) وكان مستوى دلالتها

(٠.٠) وهي أقل من (٠.٠٥)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري أي أنه يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر، ولصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير بلغ لمستوى التذكر (١.٠٩) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يدل على فاعلية تدريس الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة فظهرت النتائج وفق الجدول الآتي .

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار على مستوى الفهم .

المستوى المعرفي	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة ن=٢٩		المجموعة التجريبية ن=٢٨		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع			
الفهم	١٤	٦٥,٣	٢٣,٢	٣٧,٥	٦٣,٣	٢,١٥٩	٠,٣٥	٠,٧٩

يتبين من الجدول (٦) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانت قيمة ت (- ٢.١٥٩) ومستوى دلالتها (٠.٣٥)، وهي أقل من (٠.٠٥)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري أي أنه يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير لمستوى الفهم بلغ (٠.٧٩) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يدل على فاعلية تدريس الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التطبيق، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وكانت النتائج وفق الجدول الآتي .

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار على مستوى التطبيق

المستوى المعرفي	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة ٢٩=ن		المجموعة التجريبية ٢٨=ن		قيمت ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع			
التطبيق	٩	٠,٧٢٤	٠,٧٥١	٤,٣٩	٣,١١	-٠,٥٧٥	٠,٠٠	١,٩٠

يتبين من الجدول (٧) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند مستوى التطبيق في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، حيث كانت قيمة ت (- ٠.٥٧٥) لمستوى التطبيق وكانت مستوى دلالتها (٠.٠٠) وهي أقل من (٠.٠٥)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التطبيق، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير لمستوى الفهم بلغ (١.٩) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يدل على فاعلية تدريس الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق.

اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وظهرت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٨) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي .

التحصيل ككل	الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة ٢٩=ن		المجموعة التجريبية ٢٨=ن		قيمت ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
		م	ع	م	ع			
التحصيل ككل	٣٢	٧,٠٨	٣,٨٩	١٤,٧٨	٧,٨٥	-٤,٦٦٤	٠,٠٠	١,٣٨

يتبين من الجدول (٨) أن الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، وحيث كانت قيمة ت (- ٤.٦٦٤) ومستوى دلالتها (٠.٠٠) وهي أقل من (٠.٠٥) وهذا يعني رفض الفرض الصفري أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير للاختبار ككل بلغ (١.٣٨) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يدل على فاعلية تدريس الوحدة الدراسية المعدة

وفقاً لنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي بشكل عام وتنمية مستوياته المعرفية الثلاثة التذكر والفهم والتطبيق، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل منالين (Allin,1998)والفيينو (Alfinio,1999) والياز (٢٠٠١) وهانت وبيل (Bell&Hant,٢٠٠٢) والبعلي (٢٠٠٣) والهارون (٢٠٠٣) والرحيلي (٢٠٠٧) والسلامات (٢٠٠٧) والمشاقبة (٢٠٠٨) والمصيلحي وعبد الله (٢٠١٢) وعقيل (٢٠١٢) والوسيمي (٢٠١٣) وإيمان أحمد (٢٠١٣) التي أثبتت جميعها الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على التحصيل مقارنة بالتدريس بالطريقة التقليدية.

ويرجع الباحث هذه النتائج البحث إلى ما يلي:

« يعتمد النموذج في بعده الأول على تهيئة المناخ الصفّي، وقد كان لتمييز المعلم في تطبيق ذلك أثره في تنمية تفاعل الطلاب مع دروس الوحدة والمهام التي يقومون بها، حيث إنهم يمارسون أنشطة مختلفة أثناء الموقف التعليمي والتعلمي مما عزز التفاعل الإيجابي فيما بينهم في المواقف الصفية.

« اهتمام النموذج بتنمية دوافع الطلاب للتعلم كان له أثره في تنمية حماس الطلاب للمشاركة واستمرارها الإيجابي حتى في الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي، وقد كان لتهيئة الجو الدراسي وتوفير المواد والأدوات والوسائل المناسبة وتحفيز الطلبة أثره البالغ في إثارة تفكيرهم وتنمية استعداداتهم و قدراتهم للتعلم .

« اكتساب المعارف كان أيسر وأسرع باستخدام النموذج حيث كان واضحاً للطلاب - قبل بدء كل درس - المعارف التقريرية والإجرائية التي سيكتسبونها، حيث إنهم يرونها إما بالخرائط الذهنية أو تحديدها في بداية كل درس مع ربطها بالمعارف السابقة.

« اعتماد النموذج على استراتيجيات تدريس تكفل رفع أداء الطلاب وانسجامهم مع المطلوب منهم وبث روح العمل الجماعي فيما بينهم ومن تلك الاستراتيجيات استراتيجية التعلم التعاوني التي أتاحت للطلاب بالإضافة لما سبق الاستفادة من بعضهم وسرعة إنجازهم للمهام ومنافسة المجموعات الأخرى.

« وفقاً للبعد الرابع كانت تطبيقات الدروس واضحة ومحددة وكان لتنفيذها على أرض الواقع أثره في فاعلية الطلاب في تأكيد المعارف والمهارات التي تعلموها وربطها بما لديهم من معارف وخبرات سابقة مما أدى إلى تعميق وصلل معارفهم وتطبيقها في مواقف أخرى، ومن ثم بقاء أثر التعلم لديهم.

اختبار صحة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب

المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول (٩) : دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.

مستوى الدلالة	قيم ت	المجموعة الضابطة ٢٩=ن		المجموعة التجريبية ٢٨=ن		الاتجاه
		ع	م	ع	م	
٠,٠٢	٣,٢٩٦-	٠,٦٨٧	٣,٥١	٠,٧٩٦	٢,٨٧	

يلاحظ من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) ، حيث كانت قيمة ت (- ٣.٢٩٦) و مستوى دلالتها (٠.٠٢) وهي أقل من (٠.٠٥) مما يعني رفض الفرض الصفري أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وهذا يدل على فاعلية تدريس الوحدة الدراسية المعدة وفقاً لنموذج أبعاد في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات، وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت لها دراسات كل من هانت وبيل (Bell&Hant، ٢٠٠٢) وحسانين (٢٠٠٦) والسلامات (٢٠٠٧) والتخاينة (٢٠١١) وعقيل (٢٠١٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إجراءات التدريس وفق النموذج قد وفرت للطلبة جواً آمناً ومريحاً ومشجعاً لتفاعلهم مع المعارف والمهارات المكتسبة، كما أن وضوح تلك المعارف وعرضها عليهم قبل بداية الوحدة وقبل بداية كل درس كان له دوره في تنمية الروح الإيجابية لاكتسابها، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثرها في تنمية التفاعل والاعتماد الإيجابي فيما بينهم، وبذلك سادت حجرة الدراسة الألفة والمودة والثقة بالنفس والرغبة في التعلم، وكل ذلك من شأنه تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مادة الرياضيات.

• التوصيات:

- بناءً على النتائج السابقة يوصي البحث بالآتي:
- « ضرورة اهتمام المعلمين والمشرفين التربويين بهذا النموذج والتدريب على تطبيقه في تدريس الرياضيات.
- « الاستفادة من النموذج في حل بعض المشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين داخل الصف الدراسي.

- « التخطيط لاستخدام طرق تدريس واعتماد نماذج تعليمية غير تقليدية في التدريس مثل نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.
- « ضرورة إعادة صياغة منهج الرياضيات في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

• المقترحات:

- يقترح الباحث إجراء الأبحاث الآتية:
- « فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التفكير والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة شرورة.
- « بناء تصور لمنهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.
- « فاعلية برنامج تدريبي على التدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية أداء المعلمين المتدربين وعلى تحصيل طلابهم.

• المراجع العربية:

- البعلی، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٣) فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجلة التربية العلمية، القاهرة، (٩١)، ٦٥، ٩٤-٩٤.
- أحمد، إيمان سمير حمدي (٢٠١٣) فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد السادس عشر، ١٨١ - ٢٥٦.
- الباز، خالد صلاح علي (٢٠٠١) فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين. المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للتربية العملية. الإسكندرية ٤١٣ - ٤٤٧.
- بدر، بثينة محمد (٢٠٠٧م). طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات بمكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث ، اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية) رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٧٣ - ١٠٤.
- التخينة، بهجت حمد عفنان (٢٠١١) فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الخاصة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص ٣٩٩ - ٤٢٦، يناير.
- حساين، محمد (٢٠٠٦) فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
- الحصان أماني (٢٠٠٧) فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية الرئاسة العامة لتكليات البنات.

- الرحيلي، مريم أحمد (٢٠٠٧) أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السلامة، محمد خير (٢٠٠٧) أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الأهلية، الأردن.
- سلامة، حسن علي، (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات. ط١، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الشیخی، هاشم بن سعيد (٢٠١٢) استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات في المسابقات الدولية (TIMSS)، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٩، العدد ١، ٢٠١٢، الجامعة الأردنية.
- شيماء الحارون (٢٠٠٣) فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف، أسامة جبريل (٢٠٠٣) تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر. على الرابط:
http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPage.s.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=12092679&TotalNoOfRecord=125&PageNo=1&PageDirection=previous
- عبید، ولیم. (٢٠٠٤). "تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص١٧
- العراقي، شربین (٢٠٠٤) فعالية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عقيل، إبراهيم إبراهيم (٢٠١٢) أثر أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي ودافعتهم نحو تعلم الرياضيات، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٤، العدد ٢، ص ١٢١ - ١٥٠
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٩) فعالية نموذج أبعاد التعلم لمازانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد ٩٨، الجزء الأول.
- الفرهود، صالح يوسف(٢٠٠٧م).تدريس الرياضيات الواقع والمعوقات، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (الجودة في التعليم العام)، رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، مج(٢٧)،ع(٢)، ٢٨٢ - ٣٠٨.
- القحطاني، عثمان علي (٢٠١٣) برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة،

- ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين، عمان، الأردن.
- مارزانو وآخرون (١٩٩٨): أبعاد التعلم – دليل المعلم، ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.
- اللقاني، أحمد والجمال، علي (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- المحتسب، هبة (٢٠١١) أثر التكامل بين نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ونموذج في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر العلمي في الأحياء وتنمية الذكاءات المتعددة لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- المشاقبة، طلال (٢٠٠٨) أثر استخدام استراتيجية تدريسية مستندة إلى نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الأهلية، الأردن.
- المصلحي، نبيل صلاح، عبدالله، إبراهيم محمد (٢٠١٢) فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الحادي والثلاثون، الجزء الثالث.
- مينا، فايز مراد (٢٠٠٤م): "تطوير تعليم الرياضيات في مجتمع المعرفة"، المؤتمر الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة)، جامعة بنها: كلية التربية.
- الوسمي، عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣) فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العملية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص ١ - ٥٥

• المراجع الأجنبية

- Alfino, F (1999) Learning Dimensions Model and Achievement in elementary school, Teaching Children Mathematics, 5 (6) 210 -221
- Allin, B & Others (1998) : An Investigation of The Effectiveness of Learning Dimensions Model as an Instructional Tool, Science Education, 77 (1): 95 -111
- Brown, John (1995) "Observing Dimensions of Learning in Classroom and schools, Educational and Psychological Measurement , 58 (3) p: 151
- Hant, E & Bell, S , (2002) " The Effects on Achievement and Attitude of Standard Textbook and a Textbook Consistent With Learning Model" D. A.I.p:3690.
- Marzano, and Pickering. (1997): Dimensions of Learning Trainers Manual ,Mc REL (Mind – Continent Regional Educating Libratory), Colorado

- Marzano, R. (1992). A Different kind of Classroom . Teaching with Dimensions of Learning , Alex , V A : Association For Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (1992). The Many Faces of Cooperation Across The Dimensions of Learning In Davidson, N&Worsham, T. Enhancing Thinking Through Cooperative Learning . New York: Teacher Colleges Press: 7-28
- Marzano, Robert & Kandall, j. (1995). The Systematic Identification And Articulation of Content Standards And Benchmarks . U.S. Washington. D.C...,Aurora ,Co.
- Tarleton, D. (1992): "Dimensions of Learning" model for enhancing student thinking and Learning English Journal. V.86, N (2)



البحث الخامس:

**التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات
على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم**

المصادر :

أ.د/حجاج غانم أحمد علي
أستاذ القياس النفسي وعلم النفس التربوي
كلية التربية جامعة جنوب الوادي (مصر)
أستاذ مشارك بجامعة القصيم (السعودية)

التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم

أ.د/ حجاج غانم أحمد علي

يتقدم الباحث بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا
البحث تحت رقم (٢٩٦٦) خلال السنة الجامعية ١٤٣٦/١٤٣٥ هـ، ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

• الملخص:

سعى البحث إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على تأثير كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي على التوافق مع الحياة الجامعية ، كما تمت دراسة متغيرات أخرى وهي المستوى الجامعي والنوع والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث النهائية من ٢٤١ طالبا جامعيًا بكلية التربية -جامعة القصيم، تم تطبيق أدوات البحث التالية عليهم: اختبار التفكير البنائي إعداد الباحث - اختبار الابتكارية الانفعالية إعداد (محمد عبد الهادي، ٢٠١٥)، اختبار وجهة الضبط الأكاديمي إعداد الباحث، اختبار التوافق مع الحياة الجامعية إعداد علي عبدالسلام نقلا عن (علي الشعلة، ٢٠١٣)، مع جمع بيانات أخرى عن المستوى الجامعي والنوع والتحصيل الدراسي، ولقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA لمعالجة الفرض الأول، واختبارت للعينة الواحدة لمعالجة الفرض الثاني، وتحليل المسار لمعالجة الفرضين الثالث والرابع، والتحليل التمييزي لمعالجة الفرض الخامس، وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: التفكير البنائي ووجهة الضبط الأكاديمي والابتكارية الانفعالية تؤثر بشكل إيجابي على التوافق مع الحياة الجامعية، عدم تأثير هذه المتغيرات الأربعة بشكل دال إحصائيًا على التحصيل الدراسي، يعتبر متغير وجهة الضبط الداخلي دالة مميزة بين المنخفضين والمرتفعين في التوافق مع الحياة الجامعية، ولقد تم تفسير هذه النتائج وتقديم التوصيات التربوية في ضوءها، يحتوي البحث على (٨٠) مرجعا، (٧) جداول، شكلين.

الكلمات المفتاحية: التفكير البنائي، الابتكارية الانفعالية، وجهة الضبط الأكاديمي، التوافق مع الحياة الجامعية، فترة المكوث الجامعي، التحصيل الدراسي .

The Effects of Constructive Thinking, Emotional Creativity, and Academic Locus of Control on the Adjustment of University Life for Faculty of Education, Qassim University Students.

Prof. Dr.Hagag Ghanem Ahmed Ali

Abstract

The current research aimed to achieve several objectives, including identifying the impact of constructive thinking, emotional creativity and academic locus of control on adjustment for university life. There were also some variables under study including, university staying period, gender and academic achievement. The sample consisted of 241 college students, Faculty of Education, University of Qassim , which responded to the following Tools: Constructive Thinking scale, prepared by the researcher- Emotional Creativity scale prepared by Mohammed Abdul Hadi, 2015, Locus of Control scale prepared by

the researcher, Adjustment for University Life prepared by Ali Abdulsalam as cited in Elshoala ,2013, with a collection of other data about university staying period, gender and academic achievement. MANOVA was used to address the first hypothesis, one sample T test was used to address the second hypothesis, path analysis was used to address the third and fourth hypotheses, and the discriminant analysis was used to address the fifth hypothesis. Some of results indicated that : Constructive thinking, emotional creativity and academic locus of control positively affect adjustment for university life, not the impact of these four variables are statistically significant on academic achievement, the internal locus of control is discriminant function between high and low adjustment for university life students. These results were discussed to provide educational recommendations in the light of it. The paper contained (80) references, (7) tables, two figures

Keywords: constructive thinking, emotional creativity, academic locus of control, adjustment for university life, university staying period, academic achievement

• مقدمة البحث:

تعد الحياة الجامعية عالماً جديداً يدخله الطالب، لاحتواء هذا العالم على متغيرات مختلفة بشكل أو بآخر عن الحياة قبل الجامعية، فالطالب ينتقل إلى الجامعة من بيئة دراسية تتسم بشئ من التقييد والروتينية بعض الشيء، بوجود حصص دراسية متتالية ومواعيد حضور وانصراف من المدرسة ، ونمط ثابت من الدراسة يلتزم بمنهج محدد وغيره، وينجح الطالب في المرحلة الثانوية وحصوله على متطلبات القبول الجامعي ودخوله البيئة الجامعية يجد متغيرات تتسم بشئ من الحرية في المنهج والمواعيد وربما اختيار الأساتذة وغيرها .

وفي هذا الصدد أشار Dyson&Renk(2006,1231) إلى أن حضور الطالب للجامعة للمرة الأولى يمثل خبرة ضاغطة بالنسبة للكثير من الطلاب، فهؤلاء الطلاب في الأصل منتقلون من مرحلة المراهقة لمرحلة الرشد، ويتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢٥ سنة، وهم بطبعهم لا يميلون لرؤية أنفسهم كمراهقين أو حتى راشدين ساعين لاكتشاف الهوية وإثبات ذاتهم .

وإذا تتبعنا مجالات توافق الطالب مع الحياة الجامعية نجدها متعددة منها التوافق الدراسي بمسيرة المتطلبات الأكاديمية الجامعية، والتوافق الاجتماعي بقدرة الطالب على التفاعل الاجتماعي مع العناصر البشرية الجامعية من زملاء وأساتذة وإداريين، والتوافق البيئي الجامعي بالقدرة على استخدام العناصر البيئية الجامعية من مكتبة و نظام الكتروني system وجدول دراسية وغيرها، والتوافق الشخصي بفهم الطالب ما له وما عليه داخل الحرم الجامعي

والذي يعينه على عمل نظام ذاتي لنفسه يمكنه على مسايرة المتطلبات الجامعية.

وهناك دراسات عبرت عن متغير التوافق مع الحياة الجامعية بشكل صريح (عبدالله صابر عبد الحميد، ٢٠١٣؛ عمرو خليفة، ٢٠١٣؛ عنايات مصطفى، ٢٠١٠؛ فريد علي فايد، عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢؛ محمد أشرف أحمد أبو العلا، ٢٠١٠؛ (Gan, Zheng,&Wen,2014 ;Swanson,Broadbridge,& Karatzias,2006) كما أن هناك دراسات عبرت عن مصطلحات متوازية مع مصطلح التوافق مع الحياة الجامعية وهى في الواقع تعبر عنه بشكل كبير مثل الرضا عن الحياة الجامعية (حسن عبداللطيف، ١٩٩٧؛ عادل الأبيض، ٢٠٠٥؛ علاء شعراوي، ١٩٩٩؛ نسيم داود، ١٩٩٤)، التوافق مع البيئة الجامعية (أحمد مهدي مصطفى، صالح عطية محمد، ٢٠١٠)، التكيف مع الحياة الجامعية (أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عربيات، ٢٠٠١؛ ثائر حسن، صالح صالح، ٢٠٠٨؛ محمد الرفوع، أحمد القرارة، ٢٠٠٤؛ محمد الرفوع، ٢٠١٠؛ وصل الله السواط، غالب المشيخي، ٢٠١١؛ (Alabbad &Allughani,2007;Dyson&Renk,2006)، التوافق الجامعي (علي الشكعة، ٢٠١٣) (Yau,Sau, &Cheng,2012)، الانهماك الطلابي في الحياة الجامعية (صباحي شرف، ٢٠١٢)، الاندماج الجامعي (عدنان القاضي، ٢٠١٢)، الاندماج لدى طلاب الجامعة (محمد عبدالهادي، ٢٠١٥) وحتى مصطلح التوافق الدراسي (عفر العبيدي، ٢٠١٣) جاء ليعبر عن توافق الطالب مع متغيرات جامعية مثل الزميل والأستاذ والمقرر الدراسي وسائر مفردات البيئة الجامعية.

وهناك عدد من المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بتوافق الطالب مع حياته الجامعية، ومن هذه المتغيرات التفكير البنائي، الذي يعتبر عمليات تفكير يعتاد عليها الفرد وتساعد في بناء وتلبية الأحداث المحيطة به بشكل توافقي وبأقل قدر من التوتر (Epstien&Meier as cited in:(Killgore et al.,2008,518).

وفي الآونة الأخيرة ظهر متغير الابتكارية الانفعالية Emotional Creativity، وفي الواقع نجد أن هذا المتغير تمت الإشارة إليه بمسمى آخر وهو الإبداع الانفعالي^١، الذي يعبر عن ابتكارية ولكن في المجال الانفعالي مثل الذكاء الانفعالي الذي ننظر إليه كذكاء في المجال الانفعالي (Averill,1999,332)، وإذا تفحصنا مضمونه سنجد أنه ربما يكون سمة لازمة للتوافق مع الحياة الجامعية.

ومن المتغيرات المستقلة التي خضعت للدراسة متغير وجهة الضبط الأكاديمي على المستوى الجامعي الذي يعني الوجهة التي يضبط فيها الطالب نجاحه أو فشله سواء لمصادر خارجية مثل صعوبة أو سهولة المقرر -طريقة

^١ سيتم تبني مصطلح الابتكارية الانفعالية.

التدريس، أو مصادر داخلية مثل الجهد والقدرة، وهذا المتغير بما يشمله من مصادر مختلفة للضبط ربما يؤثر بشكل أو بآخر على توافق الطالب مع حياته الجامعية.

وهناك متغيرات تصنيفية ربما تدخل ضمن المسببات المحتملة لتوافق الطالب مع حياته الجامعية، ومن هذه المتغيرات نوع الطالب، وفترة مكوثه بالجامعة، فهما متغيران يحدثان بطبعهما تباين في السلوك وذلك بالانتقال من صنف الذكر للأنثى، وكذلك من المستوى الدراسي الأول للثاني للثالث وهكذا.

وعلى ذلك فالبحث الحالي يعد محاولة لمعرفة دلالة التأثيرات السببية للمتغيرات المستقلة (التفكير البنائي - الابتكارية الانفعالية - وجهة الضبط الأكاديمي - نوع الطالب - فترة مكوثه في الجامعة) على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة القصيم.

• مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أن هناك بعض الطلاب تنقصهم درجة ما من درجات التوافق مع الحياة الجامعية، ويظهر ذلك جليا من خلال عدم مشاركتهم في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها بالجامعة، تغيبهم المتكرر مقارنة بزملائهم، عدم درايتهم بمستجدات الموضوعات الدراسية، عدم مشاركتهم في المناقشات أثناء المحاضرة، وعدم حلهم التدريبات التي يكلفون بها، ضعف التواصل مع زملائهم، ضعف التواصل مع أساتذتهم من خلال الساعات المكتبية، وبالتحاور مع هؤلاء أو بعضهم وجد الباحث انشغالهم بموضوعات خارج الجامعة تستحوذ على اهتمامهم، مما يسهم في تدني درجاتهم الأكاديمية وتأخرهم عن زملائهم بل وتحميلهم بعض المواد لفصول دراسية تالية.

وبتتبع المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بالتوافق الأكاديمي اتضح أن التوافق مع الحياة الجامعية يمكن أن يرتبط بأساليب التفكير (حسني النجار، ٢٠١٠)، التعلم التعاوني (عزيزة عنو، ٢٠١٢)، التسرب الدراسي (فريد فايد، عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢)، الذكاء الأخلاقي (عفراء العبيدي، سهام سحاب، ٢٠١١)، التفاؤل والتشاؤم (محمد أبو العلا، ٢٠١٠)، الذكاء الانفعالي (عدنان القاضي، ٢٠١٢؛ جيهان مطر، رفعة الزغبى، ٢٠٠٩)، الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي (عواطف شوكت، ٢٠٠٠)، الأفكار اللاعقلانية (صالح العريني، ٢٠٠٨)، أساليب المعاملة الوالدية (محمد الأنور، ٢٠٠٦)، الكفاءة الذاتية الوجدانية وإدارة الانفعال (Nightingale et al., 2013)، التدعيم الاجتماعي (Jay&D, Augelli, 1991)، ولكن هناك متغيرات أخرى لم يتم دراستها بشكل كاف من حيث علاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية مثل أساليب التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي، وتتبع هذه المتغيرات وجد أنها يمكن يكون لها علاقة

فالتفكير البنائي بما يحتويه من معتقدات عقلانية وتجنب الأفكار الخرافية وتأكيد على تنشيط السلوك والضبط الانفعالي للمواقف يمكن أن يسهم في التوافق الدراسي للطالب (Katz&Epstien, 1991)، كما أن الابتكارية الانفعالية تحتاج إلى بيئة تربوية نقية تساعد على تقديم الميسرات لهذا المتغير في إطار من القيم الأخلاقية وفي وسط يشعر فيه الفرد بالرضا عن دراسته وعن مستقبله وعن حياته بصورة عامة بما يحقق توافقا أفضل وتفاعلا أرقى (كريماني عويضة، ٢٠٠٢، ٣٩)، وكذلك وجهة الضبط بما تحمله من تركيز على العوامل الشخصية واستبعاد العوامل الخارجية كمسببات للنجاح والفشل يمكن أن يؤثر على التوافق الدراسي (نجاه موسى، مديحة عبدالفضيل، ١٩٩٩).

- ولذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:
- « هل يوجد تأثير لكل من النوع (ذكر - أنثى) - فترة المكوث الجامعي (الفترة الأولى - الفترة الثانية) على كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط والتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟
 - « ما مستوى كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟
 - « هل يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟
 - « هل يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط والتوافق مع الحياة الجامعية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث؟
 - « ما هي الدالة المميزة بين مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

• أهداف البحث :

- يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على تأثير كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التوافق مع الحياة الجامعية وفقا لمتغيري النوع وفترة المكوث الجامعي لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم.
 - « التعرف على تأثير كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط والتوافق مع الحياة الجامعية على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم.
 - « التعرف على الدالة المميزة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية.

• أهمية البحث :

- « تقديم بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في زيادة التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة إذا أحسن استغلالها.
- « دراسة بعض المتغيرات التي يمكن أن تزيد من التحصيل الأكاديمي للطلاب (التفكير البنائي - الابتكارية الانفعالية - وجهة الضبط - التوافق مع الحياة الجامعية)، إن توصلت الدراسة لذلك.
- « دراسة التفكير البنائي يعد تفعيلًا لمبادئ علم النفس الإيجابي.
- « تقديم مقياسين أحدهما في التوافق مع الحياة الجامعية والآخر في وجهة الضبط الأكاديمي مما قد يُستفاد منهما في الدراسات المستقبلية.
- « عينة البحث الحالي طلاب كلية التربية وهم معلمو المستقبل الذين نتعقد عليهم الآمال في بناء الأجيال القادمة.
- « معرفة الفروق بين الذكور والإناث وكذلك بين بداية فترتي المكوث الأولى والثانية للجامعة في التوافق مع الحياة الجامعية يعطي دليلًا إرشاديًا لكيفية التعامل مع الطلاب وفقًا لمستويي هذين المتغيرين.

• مصطلحات البحث وخلفية نظرية عنها:

هناك عدد من المتغيرات الخاضعة للدراسة في البحث الحالي، وهي نوع الطالب (ذكر/أنثى)، فترة المكوث بالجامعة: وهي المدة التي مكث فيها الطالب في الجامعة ويتم تقسيمها وفق مرحلتين الأولى لطلاب المستويات الدراسية من الأول حتى الرابع وهم الطلاب الذين مكثوا في الجامعة عامين فأقل، والثانية لطلاب المستويات الدراسية من الخامس حتى الثامن وهم الطلاب الذين مكثوا في الجامعة أعلى من عامين، والتحصيل الدراسي وهو المعدل الأكاديمي للطالب المسجل في النظام الأكاديمي الجامعي طبقًا لدرجاته في الاختبارات التي اختبرها حتى لحظة تطبيق أدوات الدراسة، وهي قيمة من ٥ .

وبالإضافة للمتغيرات السابقة التي تعتبر متغيرات ثانوية في البحث، توجد أربعة متغيرات أساسية، سيتم تسليط الضوء عليها وهي : التفكير البنائي - الابتكارية الانفعالية - وجهة الضبط الأكاديمي - التوافق مع الحياة الجامعية، كالتالي:

التفكير البنائي : توجهات مختلفة من التفكير، تجعل اتباع الإيجابي منها وتجنب السلبي يبني القدرة العامة للتعامل الفردي مع قضايا الحياة، وهناك نوعان إيجابيان هما : المواجهة الانفعالية والمواجهة السلوكية، وأربعة أنواع سلبية هي : التفكير التصنيفي والتفكير الخرافي الشخصي والتفكير الخرافي العام والتفاوت الساذج. ويمكن تعريف كل نوع من هذه الأنواع كالتالي:

المواجهة الانفعالية: Emotional Coping الإيجابية الانفعالية التي تساعد الفرد على تحويل أي جوانب سلبية تعترضه مثل نقد الآخرين أو إصابته بمكروه

أو إصدار أخطاء أو أفكار سلبية إلى جوانب قوة، مثال: نقد الآخرين لي يمثل دافعا أكبر لتحقيق النجاح.

المواجهة السلوكية: Behavioral Coping الإيجابية السلوكية التي تجعل الفرد يبادر ويواجه التحديات ويثابر ويبذل أقصى جهد، ويفكر تفكيراً عملياً في الحلول بدلاً من البكاء على اللبن المسكوب، مثال: عندما أواجه أحداث غير سارة، أفكر بحرص في كيفية التعامل معها.

التفكير التصنيفي Categorical Thinking: التفكير الضيق الذي يجعل صاحبه يرى لونين لا ثالث لهما هما الأبيض والأسود، مثال: هناك نوعان رئيسيان من البشر في هذا العالم، الطيب والشرير.

التفكير الخرافي الشخصي Personal Superstitious Thinking : معتقدات شخصية يقتنع بها الشخص دون سند موضوعي. مثال: عندما أواجه موقف جديد أفكر في النتائج السلبية الممكنة الحدوث.

التفكير الخرافي العام: Esoteric Thinking : معتقدات عامة يقتنع بها الشخص دون سند موضوعي مثال: أعتقد في الخرافات.

التفاؤل الساذج Naïve Optimism : التعميم المبالغ فيه للأحداث الموجبة ، مثال: إذا أديت بشكل أفضل على اختبار مهم، أشعر أن هذا نجاح كبير وأن مستقبلي سيكون كبيراً.

وتحدد المفهوم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك من قبل الباحث.

وعند التحدث نظرياً عن التفكير البنائي فلا يمكن اغفال ما كتبه مؤسس المفهوم Epstein(1998,43-46) في كتابه : التفكير البنائي :مفتاح الذكاء الانفعالي Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence ، حيث أشار إلى أن التفكير البنائي يتكون من ست خصائص أساسية منها بنائي ومنها غير بنائي تمتزج معا طبقاً لممارستك لها من عدمه لتكون السمة الكلية العامة للتفكير البنائي، وهذه الخصائص كالتالي:

المواجهة الانفعالية: Emotional Coping المواجهة الانفعالية مع المواجهة السلوكية يعتبراً أهم مكونين للتفكير البنائي لأنهما معا يمكنان الفرد للتعامل بفاعلية مع العالم الداخلي للمشاعر والعالم الخارجي للأحداث، وإذا تحدثنا عن ذوي المواجهة الانفعالية الإيجابية نجد أنهم يتعاملون بفاعلية مع المشاعر السلبية، يتسمون بسلام مع العقل ومستويات منخفضة من التوتر، فهم هادئون ومركزون، ليسوا حساسين ولا يأخذون الأشياء بمحمل شخصي ، غير قلقين

على الأشياء التي تقع تحت سيطرتهم ، غير مبالغين في نقد أنفسهم أو نقد الآخرين ، وغير مبالغين تجاه الأحداث غير المقبولة.

المواجهة السلوكية: Behavioral Coping هو تفكير موجه نحو الحدث action-oriented thinking ، فذوو المواجهة السلوكية يفكرون في الأشياء التي ترقى الحدث بشكل فعال، قادرون على مواجهة التحديات والمخاطر - لديهم ثقة بتنفيذها بشكل جيد - لا ينظرون للماضي بخبراته السيئة - يقبلون الناس كما هم - يركزون طاقتهم في تنفيذ خططهم - وبدلاً من القلق من انتهاء ميعاد تنفيذ عمل ما يواصلون العمل بجِد، وبدلاً من معاقبة أنفسهم على الخطأ يحاولون تصحيحه، وأكمل Epstein قائلاً أن كلا من المواجهة السلوكية والانفعالية مكملان لبعضهما البعض ومرتبطان إيجابياً .

وهناك في المقابل أربعة أنواع سلبية من التفكير البنائي على الفرد تجنبها وهي:

التفكير التصنيفي: Categorical Thinking : الأفراد ذوو التفكير التصنيفي مفكرون جامدون ، يروا الأشياء بلونين أبيض وأسود بدون مناطق رمادية، يروا الأشخاص المختلفين معهم مخطئين وليس لهم رأى مخالف - يروا الأشخاص جيدين أو سيئين، معهم أو ضدهم، رابحين أو خاسرين، يفترضون أن هناك طريقة صحيحة فقط لفعل شئ ما وهي الطريقة التي يسلكونها .

التفكير الخرافي الشخصي: Personal Superstitious Thinking: معتقدات شخصية يسلكها الفرد ، وهي معتقدات بعيدة عن الخرافات المتعارف عليها ، حيث إنها ألعاب عقلية يمارسها الفرد لمواجهة حالة الإخفاق أو عدم التوازن ، فمثلاً يعتقد الشخص أنه إذا حدث له شئ إيجابي فهو تعويض لشئ سلبي حدث في السابق، أو لو تحدث عن شئ يتمناه فإنه لم يحدث، إن الأفراد ذوي التفكير البنائي على العكس تماماً لا يعتقدون أن التحدث عن النجاح المأمول يمنعه من الحدوث.

التفكير الخرافي العام (التفكير القاصر): Esoteric Thinking هي المعتقدات المتعارف عليها في وجود ظواهر غير طبيعية، وغير منطقية، فهي معتقدات لا يمكن إثباتها بالدليل الموضوعي والعلماء تشكك فيها مثل: كسر المرأة - المشي تحت السلم - مقابلة قطه سوداء في طريقك - الحجاب good-luck charms - التنجيم astrology ، الإدراك فوق الحاسي (الحاسة السادسة)، السيطرة العقلية، وعلى عكس التفكير الخرافي الشخصي نجد التفكير الخرافي العام يميل إلى الاتجاه التشاؤمي بشكل غير واقعي، والدرجات المرتفعة على هذا البعد تعني تفكير بنائي ضعيف ومستويات عالية من الضغوط.

التفاؤل الساذج: Naïve optimism يعني القفز إلى الاستنتاجات بعد حدث سار، حيث يعتقد الشخص أنه إذا حدث نجاح ما فإن مزيداً من النجاحات ستتوالى ، حيث يعتقد المتفاؤل الساذج أن مجرد الحصول على درجة مرتفعة على اختبار ما أو اجتياز مقابلة مهنية بنجاح أو مرور بتجربة حب ناجحة أى من ذلك يعتبر ضمان مختموم blueprint secure لمستقبل خالي من المشاكل ، إن التفاؤل الساذج يتضمن قناعات تفاؤلية مبالغ فيها مثل : كل شخص يحب والديه -أى شخص لديه عزيمة وإرادة سيحقق ما يتمناه، وبالعكس التفاؤل الواقعي الذي يعد جزءاً من المواجهة السلوكية فإن التفاؤل الساذج يتضمن تفاؤلاً بشكل زائد عن الحد، إن الخطر الذي يتأتى من التفكير الساذج أنه يعيق الفرد من التخطيط وأخذ الحذر المناسب للمستقبل.

وهناك عدة دراسات أجريت على التفكير البنائي منها دراسة (Katz&Epstein,1989) التي هدفت إلى التعرف على تأثير التفكير البنائي على الحد من التوتر، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٦ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التفكير البنائي الضعيف ينتج أعراضاً جسمية مثل زيادة ضغط الدم وارتفاع درجة حرارة الأصبع مما يدل على الشعور بالتوتر، ودراسة (Drach-Zahavy&Somech,2002) التي هدفت إلى التعرف على تأثير أبعاد التفكير البنائي على الأداء على المهمة وتحقيق الأهداف، وتكون عينة البحث من ١٥٥ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن الحد من أساليب التفكير الخرافي والتفكير القاصر والتفكير التصنيفي يساهم في تفعيل الأداء على المهام الصعبة وكذلك القدرة على تحقيق الأهداف، ودراسة (Evers,Tomic,&Brouwers,2005) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير البنائي بالاحترق النفسي لدى عينة من معلمي المدرسة الثانوية بلغ قوامها ٤٣٣ معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التفكير غير البنائي الذي قد يتبناه المعلم يمنعه من إتباع تفكير عقلاني مما يساهم في زيادة شعوره بالاحترق النفسي، مما دعا الباحث إلى التوصية بمراعاة ذلك في إعداد برامج الحد من الاحتراق النفسي، ودراسة (محمد حسين سعيد حسين، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير البنائي لتنمية أساليب مواجهة الضغوط على ١٨ معلماً بمدينة بني سويف -مصر، وتوصلت الدراسات إلى فاعلية البرنامج المقترح في التخفيف من حدة الضغوط، ودراسة (عادل العدل، صلاح عبدالوهاب، ٢٠١١): التي هدفت إلى تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، من خلال برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين التفكير البنائي وكذلك التحصيل الدراسي لدى العينة، ودراسة (الشيما عبد الكريم، ٢٠١٣): التي سعت

إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على العلاقة بين التفكير البنائي والذكاء الوجداني، وكذلك التعرف على اختلاف التفكير البنائي باختلاف الفرق الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٧ طالبا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة إيجابية بين التفكير البنائي والذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الفرق الأولى وطلاب الفرق الرابعة في التفكير البنائي، ودراسة (صفاء بحيري، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير البنائي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على ٢٦٠ طالبة بجامعة الدمام، وتوصلت إلى عدة نتائج منها إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة من خلال أبعاد التفكير البنائي.

• الابتكارية الانفعالية Emotional Creativity:

يتبنى الباحث تعريف مترجم المقياس الحالي (محمد عبد الهادي عبدالسميع، ٢٠١٥) للابتكارية الانفعالية نقلا عن Averill المؤسس الأصلي للمقياس بأنه مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالأمانة والفعالية، وفقا لثلاثة أبعاد تكون المفهوم هي:

«الإعداد: ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية.

«الجدة: التجديد في الاستجابات الانفعالية والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة.

«الفعالية: التعبير عن الانفعالات بفعالية وانفتاحية حتى تخدم الفرد والمجتمع، وكذلك تقدير انفعالات الآخرين.

ويحدد المفهوم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الباحث في المقياس المعد لذلك من قبل Averill والمترجم بواسطة (محمد عبد الهادي عبدالسميع، ٢٠١٥).

ولقد أوضح (Averill as cited in Runco, 2014, 114) أنه يمكن تعريف الابتكارية الانفعالية بأنها قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات بكل أمانة وبطرق متفردة والتي تعتبر فعالة في تلبية المواقف الشخصية والاجتماعية، فالابتكارية الانفعالية تعكس قدرة الفرد على الإبداع في المجال الانفعالي، على الأقل يطبق بشكل فعال انفعال معين في موقف معين ليلبي احتياجات فرد أو مجموعة، وفي مستواها الأعلى يشمل نمو شكل جديد من الانفعال معتمد على التغيير في المعتقدات والقواعد التي تكونها هذه الانفعالات.

ويضيف (أبوزيد الشويقي، ٢٠٠٨، ٤٧-٤٨) بالقول أن الابتكارية الانفعالية هي الحساسية للانفعالات والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات بطريقة فريدة وذات فعالية من خلال ثلاثة محكات:

«الإعداد أو التهيؤ: وتشير إلى قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والبحث عن إمكانية توظيف المعلومات المستمدة من الانفعالات في توجيه التفكير والأفعال.

«الجدّة: قدرة الفرد على التعبير عن مجموعة من الانفعالات بطريقة مختلفة وغير مألوقة .

«الفعالية /الأصالة : الفعالية تعني قدرة الفرد على إصدار استجابات انفعالية مناسبة للموقف، والأصالة تعني إصدار استجابات انفعالية تعكس بدقة صدق تجارب الشخص وقيمه وأفكاره ومعتقداته.

ولقد أوضح (Averill,2004) أن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والابتكارية الانفعالية ولكن بالرغم من ذلك بينهما اختلاف، فالذكاء الانفعالي يعني قدرة الشخص على إدارة انفعالاته واستخدامها بشكل فعال، وهو يشمل أربعة أبعاد: ادراك -فهم -استخدام -تنظيم الانفعالات، أما الابتكارية الانفعالية فتعني قدرة الشخص على إظهار انفعالات تتسم بالاستعداد الانفعالي والجدّة والفعالية والأصالة، وهذا ما أكدته (كريماني عويضة، ٢٠٠٢) بأن الابتكارية الانفعالية: قدرة الفرد على إظهار انفعالاته بصورة تتسم بالجدّة والفعالية والأصالة .

وهناك عدة دراسات أجريت على الابتكارية الانفعالية منها: دراسة (Averill,1999) التي هدفت إلى التعرف على بنية الابتكارية الانفعالية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل النوع (ذكر/أنثى) والاستعداد المدرسي، ووجهة الضبط والعوامل الخمس للشخصية والاكسثيميا وتقدير الذات، والدراسة عبارة عن ست دراسات فرعية وتوصلت الدراسة بشكل عام إلى أن الابتكارية الانفعالية لها ثلاثة مكونات هي: الاستعداد الانفعالي ويعني التعلم من الخبرات السابقة سواء للآخرين أو للشخص نفسه، الجدّة وتعني القدرة على إظهار انفعالات غير عادية، الفعالية/الأصالة وتعني القدرة على التعبير الانفعالي بصدق وبأمانة، كما أن الإناث أفضل من الذكور في الاستعداد الانفعالي والفعالية/الأصالة ولكنهن أقل جدّة في انفعالاتهن، ولا توجد علاقة بين الابتكارية الانفعالية والاستعداد المدرسي، كما وجدت ارتباطات دالة بين الابتكارية الانفعالية والعوامل الكبرى للشخصية في أبعاد وعوامل معينة، كما وجدت علاقة دالة بين الابتكارية الانفعالية وتقدير الذات وكذلك الكفاءة الذاتية، وغير دالة بوجهة الضبط، ودراسة (كريماني عويضة، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وكل من التفكير الأخلاقي

والرضا عن الدراسة، وتكونت عينة البحث من ٢٥٥ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود تأثير لكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة في الابتكارية الانفعالية ما عدا تأثير مستوي المتغيرين معا في بعد الاستعداد الانفعالي فقط، ودراسة (Fuchs,kumar&porter,2007) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الابتكارية الانفعالية والاكسثيميا وأساليب الابتكار العقلي، وأجريت الدراسة على ٣٢٢ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن الابتكارية الانفعالية ترتبط إيجابياً بالأفكار الخيالية، وسلباً باضطراب الاكسثيميا، ودراسة (أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٨) : التي هدفت إلى التعرف على علاقة الابتكارية الانفعالية بكل من الاكسثيميا - وهى الصعوبة في التعبير الانفعالي - والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وتكونت عينة البحث من ٣٩٦ طالباً بالدبلوم العام، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة ايجابية بين الابتكارية الانفعالية والعوامل الشخصية ما عدا العصابية فكانت غير دالة، كما وجدت علاقة سالبة بين الابتكارية الانفعالية والاكسثيميا ما عدا الجودة فكانت موجبة ودالة إحصائياً .

• وجهة الضبط Locus of Control:

وجهة الضبط : يُعرّف وجهة الضبط الأكاديمي في البحث الحالي بأنه عزو أسباب النجاح أو الفشل الأكاديمي لأسباب داخلية مثل الجهد أو التحمل أو المثابرة أو الأخطاء الشخصية (الضبط الداخلي)، أو لأسباب خارجية مثل صعوبة المقرر أو سهولته أو الحظ أو طريقة شرح الأستاذ (الضبط الخارجي)، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك من قبل الباحث.

ويشير مصطلح وجهة الضبط إلى اعتقاد الفرد في العوامل التي تتحكم في النواتج، حيث ميزت Rotter بين الضبط الداخلي والضبط الخارجي، فالضبط الداخلي يعني أن العلاقة بين السلوك والنتائج هي علاقة اعتمادية بمعنى أن اعتقاد الفرد بأنه إذا أدى بطريقة معينة سيكون قادر على الحصول على نتائج مرغوبة والعكس، وفي المقابل الضبط الخارجي يعني أن العلاقة بين السلوك والنتائج علاقة مستقلة بوجود عوامل خارجية عن إرادة الفرد تسبب نجاحه أو فشله مثل الحظ أو التعب (Deci&Ryan,1985, 166).

إن الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات المدرسية تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي يقومون بها من أجل تحقيق أهدافهم، فإذا اعتقدت أن نجاحك العالي كان بسبب الجهد الذي بذلته في الإعداد للامتحان وهو مثال للضبط الداخلي، فإنك بلا شك ستبذل نفس الجهد عندما يأتي موعد الامتحان التالي، إما إذا

اعتقدت أن نجاحك بسبب ذكائك سيقبل جهديك، وإذا ظننت أن نجاحك كان بسبب الحظ فقط، لا تجتهد في الامتحان التالي بل تسرع في ارتداء القميص الذي جلب لك الحظ وهو مثال للضبط الخارجي (عدنان العتوم، شفيق علاونة، عبدالناصر جراح، معاينة أبو غزال، ٢٠٠٨، ١٩٥).

وهناك عدة دراسات أجريت على وجهة الضبط منها دراسة (Kilmann, Laval, Wanlass, 1978) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط والتوافق مع أحداث الحياة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالبا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ذوو وجهة الضبط الخارجي يعانون من صعوبة في التوافق مع أحداث الحياة مقارنة بذوي الضغط الداخلي، ولذلك أوصى الباحثون بتنمية التوجهات الداخلية كأسلوب علاجي للحد من المشكلات التوافقية بشكل عام، ودراسة (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على علاقة كل من الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وأجريت الدراسة على ٢٠٦ طالبا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم وجود علاقة بين وجهة الضبط واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة لديهم ضبط داخلي للمواقف التعليمية، ودراسة (الجميل شعلة، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا من طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة دالة وسالبة لوجهة الضبط الداخلي بقلق الاختبار، ووجود علاقة دالة وموجبة لوجهة الضبط الداخلي بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة (Hasan & Khalid, 2014) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين منخفضي ومرفعي التحصيل في وجهة الضبط الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من ١٨٧ طالبا جامعيًا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن الطلاب مرتفعي التحصيل لديهم ضبط داخلي مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل الذين لديهم ضبط خارجي.

• التوافق مع الحياة الجامعية Adjustment to University Life :

إعداد علي عبد السلام علي، عام ٢٠٠٨ نقلا عن (علي الشكعة، ٢٠١٣): إن المؤسسين الأصليين لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية هما: Baker & Siryk، ولقد قام علي عبد السلام علي نقلا عن (علي الشكعة، ٢٠١٣) بترجمة المقياس، وفي هذه الترجمة نظر للتوافق مع الحياة الجامعية على أنه جوانب أكاديمية واجتماعية وعاطفية شخصية والتزام بتحقيق الأهداف المستقبلية تسهم في تحقيق توافق الطالب مع الحياة الجامعية.

ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك من قبل Baker & Siryk وترجمة علي عبدالسلام علي نقلا عن (علي الشكعة، ٢٠١٣).

ويتطلب دخول الطالب الجامعة التوافق مع الحياة والثقافة الجامعية، وهذا التوافق له أبعاد متعددة تشمل البعد الاجتماعي بعلاقته مع العناصر البشرية في الجامعة والبعد البيئي من أنشطة ومناهج وغيرها والبعد الانفعالي بانتقاله لمكان آخر والبعد التربوي (Ruane, Rasayira & Shino, 2011, 132).

فالطالب ينتقل من بيئة المدرسة التي تحيط بها متغيرات تختلف بشكل أو بآخر عن البيئة الجامعية حيث طلاب جدد من مناطق أوسع في الرقعة الجغرافية، وأساتذة جامعيين لهم نمط في التدريس يختلف حتما عن النمط التدريسي لأساتذة ما قبل الجامعة، كما أن طبيعة الأنشطة الجامعية وكذلك المهام والالتزامات الأكاديمية تختلف بشكل أو بآخر عن مرحلة ما قبل الجامعة، مما يولد حاجة إلى التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب.

وأشار Ruane et al. (2011, 132) إلى أن دخول الجامعة يستلزم من الطالب أن يتوافق مع الثقافة والحياة الجامعية، وهذا التوافق متعدد الأبعاد ويتضمن تأقلم تربوي وانفعالي وبيئي واجتماعي.

إن دخول الجامعة يمثل خبرة جديدة بالنسبة للطلاب، وتلعب شخصية الطالب دورا كبيرا في تأقلمه الجامعي، وعلى ذلك سيحتوي المجتمع الجامعي على مستويات متباينة من الطلاب المستجدين، وسيجد روددا مختلفة، وهنا يأتي دور الإرشاد الأكاديمي وكذلك أعضاء هيئة التدريس في احتواء هؤلاء الطلاب وتوجيههم وفقا لتفاعلهم الجامعي.

وهناك عدة دراسات أجريت على التوافق مع الحياة الجامعية منها: دراسة (Jay & D, Augelli, 1991) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التدعيم الاجتماعي بالتوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة البحث من ١٦٥ طالبا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التدعيم الاجتماعي الذي يشعر به الطالب من منسوبي الجامعة يرتبط إيجابيا بالتوافق الجامعي والذي يساهم بدوره في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، ودراسة (Dyson & Renk, 2006) التي هدفت إلى التعرف على الجوانب المرتبطة بتوافق الطالب مع الحياة الجامعية مثل الأعراض الاكتئابية والضغط وأساليب المواجهة، وتكونت عينة البحث من ٧٤ طالبا جامعيًا من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغوط

المرتبطة بالانتقال من المدرسة للكلية، المشكلات المرتبطة بالمعالجة الانفعالية والتجنب، وكذلك الاعراض الاكتئابية، كما توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة في المواجهة تسهم بشكل كبير في التوافق مع الحياة الجامعية، مما دعا الباحثان إلى التوصية بتسليط الضوء على هذه المتغيرات عند وجود صعوبة في توافق الطالب مع الجامعة، ودراسة (محمد أبو العلا، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل/التشاؤم وكل من تقدير الذات والطموح والتوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة البحث من ٦٠٤ طالباً جامعياً من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الذكور أعلى توافقاً مع الحياة الجامعية من الإناث، ووجود علاقة موجبة ودالة بين التفاؤل وسالبة للتشاؤم بالتوافق مع الحياة الجامعية، ودراسة (فريد فايد، عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية واحتمالية التسرب الدراسي، وتكونت عينة البحث من ١٧٠ طالباً بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود ارتباط سالب ودال بين احتمالية التسرب الدراسي وأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية (الاجتماعي - الأكاديمي - الالتزام بتحقيق الأهداف)، بينما وجدت علاقة موجبة دالة بين احتمالية التسرب الدراسي والتوافق العاطفي، ودراسة (سفيان الريدي، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافق طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم مع الحياة الجامعية بأبعاده الأربعة الأكاديمي - الاجتماعي - الشخصي/العاطفي - الالتزام بتحقيق الأهداف في ضوء متغيرات النوع والعمر والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩٤ طالباً وطالبة بكلية التربية - جامعة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: نسبة توافق الطلاب مع الحياة الجامعية تتراوح بين ٦٦.٣٥٪ و ٨١.٤٦٪ لأبعاد التوافق الأربعة، والإناث أكثر توافقاً في الدرجة الكلية من الذكور، وتوجد علاقة ايجابية بين التوافق مع الحياة الجامعية والتحصيل الأكاديمي، ودراسة (Lapoint&Soyas, 2014) هدفت إلى التعرف على تأثير الكمالية والحالة السكنية على توافق الطالب مع الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن الحالة السكنية والكمالية بأبعادها المتمثلة في المثالية وعدم الرضا والتميز بين البيض والسود والتفاعل مع الأخطاء تسهم بدرجات متفاوتة في التوافق مع الحياة الجامعية، ودراسة (بولجراف بختاوي، ٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والتوافق الجامعي، وتكونت عينة البحث من ٤٨٤ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن

الاضطرابات السيكوسوماتية المرتبطة ببعض أجهزة الجسم ترتبط سلبياً بالتوافق الجامعي.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

« بالنسبة للعينة: يُلاحظ أن هناك متغيرات كثيرة جديرة بالدراسة على المستوى الجامعي والتي منها المتغيرات الخاضعة للدراسة في البحث الحالي وهى التفكير البنائي الذي تمت دراسته بواسطة عدد من الدراسات منها (الشيماء عبد الكريم، ٢٠١٣؛ صفاء بحيري، ٢٠١٤؛ صلاح عبدالوهاب، ٢٠١١) (Drach-Zahavy&Somech,2002; Katza& Epstein, 1989)، والابتكارية الانفعالية الذي تمت دراسته بواسطة عدد من الدراسات منها (أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٨؛ كريمان عويضة، ٢٠٠٢)، (Averill,1999; Fuchs, et al.,2007)، ووجهة الضبط الأكاديمي الذي تمت دراسته بواسطة عدد من الدراسات منها (الجميل شعله، ٢٠١٠؛ نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١)، (Hasan&Khalid,2014; Kilmann, et al.,1978)، والتوافق مع الحياة الجامعية الذي تمت دراسته بواسطة عدد من الدراسات منها (بولجراف بختاوي، ٢٠١٥؛ سفيان الربدي، ٢٠١٢؛ فريد فايد، عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢؛ محمد أبو العلا، ٢٠١٠)، (Jay & D,Augelli,1991; Lapoint & Soysa,2014) (Dyson&Renk,2006)

« بالنسبة لأهداف البحث: الدراسات التي تم عرضها بالرغم من تضمينها متغيرات جامعية عديدة إلا أنها لم تحاول التعرف على تأثير كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي على التوافق مع الحياة الجامعية، وهو الهدف الرئيسي للبحث الحالي.

« بالنسبة للنتائج نجد أن التفكير البنائي ينبئ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة (صفاء بحيري، ٢٠١٤)، ويفعل الأداء على المهام الصعبة وتحقيق الأهداف (Drach-Zahavy&Somech,1999)، ويخفض التوتر (katza&Epstein,1989)، ويرتبط إيجابياً بالذكاء الوجداني (الشيماء عبد الكريم، ٢٠١٣)، والابتكارية الانفعالية تتأثر بالتفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة (كريمان عويضة، ٢٠٠٢)، وتحد من الألكشيميا (أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٨)، (Fuchs, et al.,2007)، وتوجد علاقة إيجابية بينها وبين العوامل الشخصية الكبرى (أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٨)، (Averill,1999)، ووجهة الضبط الداخلي لها علاقة إيجابية بالكفاءة الذاتية المرتفعة (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١)، وعلاقة سلبية بالقلق (الجميل شعله، ٢٠١٠)، وموجبة بالتحصيل الأكاديمي (الجميل شعله، ٢٠١٠)، (Hasan&Khalid,2014)، وعلاقة سالبة بصعوبات التوافق مع أحداث الحياة (Kilmann, et al.,1978)

وكل هذه المتغيرات على طلاب الجامعة ، وبالتالي نجد أن المتغيرات المستقلة الثلاثة الخاضعة للدراسة أغلبها يؤثر في متغيرات جامعية مهمة للطلاب وهى من الممكن أن تسهم بشكل غير مباشر في توافق الطالب مع حياته الجامعية، الذي أسفرت الدراسات التي تم عرضها عن ارتباطه بمتغيرات جامعية أخرى مثل التسرب الدراسي وأساليب التفكير وغيرها.

◀ بالإطلاع على الإطار النظري يتضح أن المتغيرات المستقلة تتضمن جوانب لازمة لتوافق الطالب مع حياته الجامعية، فالتفكير البنائي يتضمن جوانب تفكير إيجابية وسلبية ، والابتكارية الانفعالية تتضمن درجة عالية وراقية في الجانب الانفعالي وهو أمر مفيد في الحياة الجامعية، ووجهة الضبط الأكاديمي تتضمن جانب في الشخصية بتحميل النفس جزء من المسؤولية وعدم إلقاء الأسباب كلها للظروف المحيطة.

• فروض البحث:

◀ يوجد تأثير لكل من النوع (ذكر/أنثى) - فترة المكوث بالجامعة(الفترة الأولى/الفترة الثانية) والتفاعل بينهما على كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط والتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

◀ يتسم الطلاب عينة البحث بمستويات متوسطة من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط والتوافق مع الحياة الجامعية ؟

◀ يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

◀ يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي من خلال التوافق مع الحياة الجامعية كمتغير وسيط لدى الطلاب عينة البحث.

◀ توجد دالة مميزة بين مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

• إجراءات البحث:

• عينة البحث:

• أ-عينة تقنين الأدوات:

تكونت من ٧٢ طالباً بالأقسام المختلفة بكلية التربية -جامعة القصيم، ولقد روعي في هذه العينة بقدر الإمكان تمثيل المتغيرات التصنيفية الخاضعة للدراسة في البحث الحالي : النوع(ذكر -أنثى) × فترة المكوث في الجامعة (الأولى -الثانية) ، وجدول(١) التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول (١) عينة تقنين أدوات الدراسة

البيان	الذكور / الفترة الأولى	الذكور / الفترة الثانية	الإناث / الفترة الأولى	الإناث / الفترة الثانية	الذكور	الإناث	الفترة الأولى	الفترة الثانية	العينة الكلية
العدد	٢٣	٢	٣٨	٩	٢٥	٤٧	٦١	١١	٧٢

• ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت من ٢٤١ طالبا بالأقسام المختلفة بكلية التربية -جامعة القصيم، وتم استبعاد ٣ حالات في الفرض الأول فقط لعدم استكمال البيانات الخاصة بفترة المكوث الجامعي، ويمكن توضيح عدد أفراد العينة في ضوء المتغيرين التصنيفيين (النوع -فترة المكوث) في جدول (٢) التالي:

جدول (٢) عينة الدراسة الأساسية

البيان	الذكور / الفترة الأولى	الذكور / الفترة الثانية	الإناث / الفترة الأولى	الإناث / الفترة الثانية	الذكور	الإناث	الفترة الأولى	الفترة الثانية	حالات أخرى	العينة الكلية
العدد	٣	٢١	١٦٨	٤٦	٢٤	٢١٤	١٧١	٦٧	٣	٢٤١

• أدوات البحث:

• مقياس التفكير البنائي : إعداد الباحث:

تم إعداد هذا المقياس بالاعتماد على الأطر النظرية وبعض المقاييس التي تناولت قياس التفكير البنائي (صفاء البحيري ، ٢٠١٤؛ Epstein&Meier,1989; Drach-Zahavy&Somech,2002) في صياغة ٣٠ عبارة تناولت التفكير البنائي تم توزيعها على ستة أبعاد بمعدل خمس عبارات لكل بعد كالتالي: المواجهة السلوكية (١ - ٧ - ١٣ - ١٩ - ٢٥)، المواجهة الانفعالية (٢ - ٨ - ١٤ - ٢٠ - ٢٦)، التفكير التصنيفي (٣ - ٩ - ١٥ - ٢١ - ٢٧)، التفاضل الساذج (٥ - ١١ - ١٧ - ٢٣ - ٢٩)، التفكير الخرافي العام (٤ - ١٠ - ١٦ - ٢٢ - ٢٨)، التفكير الخرافي الشخصي (٦ - ١٢ - ١٨ - ٢٤ - ٣٠)، وتم التحقق من ثبات المقياس على عينة كلية بلغ قوامها ٧٢ طالبا جامعيا كما موضح في جدول (١) باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل وتم التوصل إلى معامل قدره (٠.٦١)، وباستخدام معامل ألفا -كرونباخ وتم التوصل إلى معامل قدره (٠.٦) وذلك للمقياس ككل، حيث تم الاقتصار على المقياس الكلي لعدم إخضاع الأبعاد في التحليل الأساسي، أما بالنسبة لصدق المقياس تم استخدام صدق المحتوى بصياغة العبارات في ضوء بعض الأطر النظرية والمقاييس السابقة، كما تم إخضاع أبعاد المقياس للتحليل العاملي التوكيدي بقياس الأبعاد الستة عامل كامن واحد من المفترض أن يعبر عن الدرجة الكلية للمقياس، ولقد حقق المقياس مؤشرات جودة مطابقة مقبولة بعد إجراء تعديلين على النموذج بإضافة ارتباط بين e3,e6، و e4,e5، وكانت مؤشرات النموذج

GFI=0.95, AGFI=0.84, CFI=0.9, IFI=0.91, $X^2/DF = 12.44/7 = 1.78$, $P(X^2=12.44) = 0.07$ ، وهى مؤشرات مقبولة وتؤكد الصديق العاملي للمقياس، وبذلك نجد أن المقياس يتسم بثبات وصدق يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

• مقياس الإبداع الانفعالي:

إعداد Averill عام ١٩٩٩، ترجمة (محمد عبدالهادي عبدالسميع، ٢٠١٥) : أعد هذا المقياس Averill لقياس الابتكارية الانفعالية لدى الأفراد، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد : الاستعداد وعدد عباراته خمس (١- ٢- ١٠- ١٥- ٢١)، الجودة وعدد عباراته أحد عشر عبارة (٤- ٥- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٦- ١٨- ٢٠- ٢٢- ٢٣)، الأصالة وعدد عباراته تسع (٣- ٦- ٨- ١٢- ١٤- ١٧- ١٩- ٢٤- ٢٥)، ويستجيب المفحوصون على عبارات المقياس وفق تدريج خماسي، ولكن لأغراض بحثية تم تقليص التدريج للثلاثي (غالباً - أحياناً - نادراً)، ويتم إعطاء الدرجات (٣ - ٢ - ١) لهذه الاستجابات على الترتيب، باستثناء العبارة (٢٥) التي تُصحح بطريقة عكسية، وبذلك تنحصر درجات المقياس بين ٢٥ - ٧٥ درجة .

• صدق وثبات مقياس الإبداع الانفعالي :

قام محمد عبدالهادي عبدالسميع (٢٠١٥)، مترجم المقياس بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين الذين أقرروا بصلاحية المقياس للتطبيق، وكذلك الصدق العاملي حيث حصل المقياس على مؤشرات جودة مطابقة مقبولة، كما تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة أوميغا وتم التوصل إلى أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات مقبولة.

• صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وتم التوصل إلى معاملي ثبات قدرهما (٠.٦٢؛ ٠.٧٣) على الترتيب وهما قيمتان مقبولتان وتدلان على استقرار الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الانفعالي، أما صدق المقياس فتم التحقق منه بواسطة الاتساق الداخلي حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة وتم التوصل إلى أن الارتباط بين الاستعداد والأصالة = ٠.٣٦٣، وبين الاستعداد والجودة = ٠.٣١١، وبين الأصالة والجودة = ٠.٣٢٥، كما تم إيجاد الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة البعد وتم التوصل إلى الارتباطات التالية ٠.٤٠١، ٠.٣٨٤، ٠.٤٠٢ للأبعاد: الاستعداد - الأصالة - الجودة على الترتيب، وهى كلها ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وبذلك يتسم المقياس بدرجة من الثبات والصدق تجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

• مقياس وجهة الضبط الأكاديمي : إعداد الباحث:

تم إعداد هذا المقياس بالاعتماد على الأطر النظرية وبعض المقاييس التي تناولت قياس وجهة الضبط بشكل عام ووجهة الضبط الأكاديمي بشكل خاص (ثائر غباري، يوسف أبوشندي، خالد أبو شعيرة، نادر جرادات ، ٢٠١٢؛ (Aspelmeier, Love, McGill, Elliott & Pierce, 2012; Smith, 2003) في صياغة ٢٠ عبارة تناولت وجهة الضبط الأكاديمي تم توزيعها على بعدين بمعدل عشرة عبارات لكل بعد كالتالي: الضبط الداخلي (١- ٢- ٥- ٦- ٩- ١٠- ١٣- ١٤- ١٧- ١٨-)، تجنب الضبط الخارجي (٣- ٤- ٧- ٨- ١١- ١٢- ١٥- ١٦- ١٩- ٢٠-)، وتم التحقق من ثبات المقياس على عينة كلية بلغ قوامها ٧٢ طالباً جامعياً كما موضح في جدول (١) باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل، وتم التوصل إلى معامل قدره (٠.٦)، وباستخدام معامل ألفا - كرونباخ، وتم التوصل إلى معامل قدره (٠.٥٥) وذلك للمقياس ككل، نظراً للإرتباط الإيجابي بين الضبط الداخلي وتجنب الضبط الخارجي، وبالتالي يمكن سير المقياس في اتجاه الضبط الداخلي، أما بالنسبة لصدق المقياس فبالإضافة لصدق المحتوى بالاعتماد على خلفية نظرية تؤكد انتماء كل عبارة لأحد بعدي المقياس، نجد أيضاً ارتباط بعدي المقياس إيجابياً (٠.٢٣ = r)، وهى قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، مما يعطى ملمحاً لصدق الاتساق الداخلي للمقياس، ويعطى الثقة في التعبير عن المقياس بدرجة واحدة تصب في اتجاه الضبط الداخلي الأكاديمي.

• مقياس التوافق مع الحياة الجامعية:

تأليف Baker & Siryk تعريب وإعداد علي عبدالسلام علي نقلاً عن (علي الشكعة، ٢٠١٣): يتكون المقياس من ٣٦ عبارة، ولقد تم حذف ٣ عبارات لعدم مناسبتها للبيئة للسعودية وهى: ٦- - أشعر بسوء التوافق في عمل علاقات مع الجنس الآخر، ٨- - أشعر بعدم الاستقرار العاطفي في علاقتي مع الجنس الآخر، ١٨- - أعتد على بعض الزملاء في حل المشكلات العاطفية مع الجنس الآخر، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٣٣ عبارة موزعة على أربعة أبعاد هى بترقيم العبارات مرة أخرى: التوافق الأكاديمي (٣- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٨- ٢٢- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٢٨- ٣٢- ٣٣-)، التوافق الاجتماعي (٤- ٦- ١٦- ٢١- ٢٦-)، التوافق الشخصي العاطفي (٢- ٧- ١٧- ٢٠- ٢٤-)، الالتزام بتحقيق الأهداف (١- ٥- ٨- ٩- ١٩- ٢٩- ٣٠- ٣١-)، ولقد قام معرب المقياس بالتحقق من ثباته بواسطة ألفا - كرونباخ وتم التوصل إلى معاملات ثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين ٠.٧٦ - ٠.٨٣، أما الصدق فتم التحقق منه بواسطة الصدق العاملي الاستكشافي وتوصل إلى تشبع أبعاد المقياس على عامل واحد بنسبة تباين ٧٨.٩٪، أما في البحث الحالي فتم التحقق من الثبات

بواسطة ألفا - كرونباخ للمقياس ككل وتم التوصل إلى ثبات قدره ٠.٨٢٣، وبطريقة التجزئة النصفية لسبير - مان براون وتم التوصل إلى ثبات قدره ٠.٧٨٥، وهما قيمتان مقبولتان تدلان على الثبات، أم الصدق فتم التحقق منه بواسطة الصدق العاملي التوكيدي باختبار نموذج العامل الواحد للأبعاد الأربعة، وتم التوصل إلى مؤشرات جودة مطابقة مقبولة دون الاحتياج لإجراء تعديلات على النموذج X^2/DF , $GFI=0.97$, $AGFI=0.85$, $CFI=0.98$, $IFI=0.98$, $P(X^2=4.09)>0.05$ ، وبذلك نجد أن المقياس يتسم بثبات وصدق يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

• منهجية البحث :

يتم اتباع منهجين في البحث الحالي:
 « المنهج الوصفي الذي يكشف التأثيرات السببية للمتغيرات المستقلة (التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي) على المتغير التابع (التوافق مع الحياة الجامعية) وكذلك تأثير كل هذه المتغيرات على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم.
 « المنهج شبه التجريبي بالتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث وكذلك بين فترتي المكوث الجامعي والتفاعل بين مستويي هذين المتغيرين في التوافق مع الحياة الجامعية، وكذلك التعرف على الدالة المميزة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية.

• خطوات البحث:

- « تقنين أدوات البحث والتحقق من صلاحيتها للتطبيق.
- « تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.
- « تفريغ النتائج تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.
- « التحقق من صحة الفروض الموضوعية.
- « تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات التربوية.

• نتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول: والذي ينص على: يوجد تأثير لكل من النوع (ذكر/أنثى) - فترة المكوث الجامعي (الأولى - الثانية)، والتفاعل بينهما على كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه Two-ways MANOVA ، وقبل توضيح نتائج هذا الفرض في جدول (٤)، يتم عرض جدول الاحصاءات الوصفية لعينة البحث في جدول (٣) التالي:

جدول (٣) الإحصاءات الوصفية لعينة البحث

المتغير التابع	النوع	فترة المكوث	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
التفكير البنائي	إناث	الفترة الأولى	٦٣.٠٤	٥.٣٠	١٦٨
		الفترة الثانية	٦٥.٢٢	٦.٤٨	٤٦
		الكلية	٦٣.٥١	٥.٦٣	٢١٤
	ذكور	الفترة الأولى	٥٩.٦٧	٧.٠٩	٣
		الفترة الثانية	٦٢.٥٢	٥.٤٦	٢١
		الكلية	٦٢.١٧	٥.٥٨	٢٤
	الكلية	الفترة الأولى	٦٢.٩٨	٥.٣٣	١٧١
		الفترة الثانية	٦٤.٣٧	٦.٢٦	٦٧
		الكلية	٦٣.٣٧	٥.٦٣	٢٣٨
الابتكارية الانفعالية	إناث	الفترة الأولى	٥٢.٧٣	٦.٢٨	١٦٨
		الفترة الثانية	٥٣.٥٢	٦.٣٨	٤٦
		الكلية	٥٢.٩٠	٦.٢٩	٢١٤
	ذكور	الفترة الأولى	٤٣.٣٣	٨.٠٨	٣
		الفترة الثانية	٥١.٧٦	٧.٤٤	٢١
		الكلية	٥٠.٧١	٧.٨٧	٢٤
	الكلية	الفترة الأولى	٥٢.٥٧	٦.٤١	١٧١
		الفترة الثانية	٥٢.٩٧	٦.٧٢	٦٧
		الكلية	٥٢.٦٨	٦.٤٨	٢٣٨
وجهة الضبط الأكاديمي	إناث	الفترة الأولى	٤٤.٠٨	٣.٧٥	١٦٨
		الفترة الثانية	٤٥.٤٣	٤.٠٣	٤٦
		الكلية	٤٤.٣٧	٣.٨٥	٢١٤
	ذكور	الفترة الأولى	٤٠.٣٣	٣.٢١	٣
		الفترة الثانية	٤٣.١٩	٣.٢٥	٢١
		الكلية	٤٢.٨٣	٣.٣٢	٢٤
	الكلية	الفترة الأولى	٤٤.٠١	٣.٧٧	١٧١
		الفترة الثانية	٤٤.٧٣	٣.٩٢	٦٧
		الكلية	٤٤.٢١	٣.٨٢	٢٣٨
التوافق مع الحياة الجامعية	إناث	الفترة الأولى	٧٢.٦٥	٨.٥٠	١٦٨
		الفترة الثانية	٧٥.٠٩	٨.٣٢	٤٦
		الكلية	٧٣.١٧	٨.٥٠	٢١٤
	ذكور	الفترة الأولى	٦٦.٦٧	٥.١٣	٣
		الفترة الثانية	٧٢.٨١	٨.٦١	٢١
		الكلية	٧٢.٠٤	٨.٤٣	٢٤
	الكلية	الفترة الأولى	٧٢.٥٤	٨.٤٨	١٧١
		الفترة الثانية	٧٤.٣٧	٨.٤٢	٦٧
		الكلية	٧٣.٠٦	٨.٤٨	٢٣٨

جدول (٤) نتيجة MANOVA لتأثير النوع وفترة المكوث والتفاعل بينهما على متغيرات الدراسة (التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية)

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفاصلة	الدلالة	لامبدا	الدلالة
النوع (ذكر-أنثى)	٩٠.١٢	١	٩٠.١٢	٢.٩٠	٠.٠٩	٠.٩٣	٠.٠٢
	٣٠٤.٧٠	١	٣٠٤.٧٠	٧.٣٩	٠.٠١		
	٨٧.٧٥	١	٨٧.٧٥	٦.١٩	٠.٠١		
	١٦٦.٩٤	١	١٦٦.٩٤	٢.٣٤	٠.١٣		
فترة المكوث الجامعي (المرحلة الأولى-المرحلة الثانية)	٦١.٩٨	١	٦١.٩٨	١.٩٩	٠.١٦	٠.٩٦	٠.٠٣
	٢٠٧.٩٤	١	٢٠٧.٩٤	٥.٠٤	٠.٠٣		
	٤٣.٤٧	١	٤٣.٤٧	٣.٠٧	٠.٠٨		
	١٨٠.١٩	١	١٨٠.١٩	٢.٥٢	٠.١١		
	١.١٤	١	١.١٤	٠.٠٤	٠.٨٥	٠.٩٨	٠.٣٨
	١٤٢.٨٠	١	١٤٢.٨٠	٣.٤٦	٠.٠٦		
	٥.٥٠	١	٥.٥٠	٠.٣٩	٠.٥٣		
	٣٣.٥٩	١	٣٣.٥٩	٠.٤٧	٠.٤٩		
	٧٢٨٤.٤٤	٢٣٤	٣١.١٣				
	٩٦٥٢.٩٠	٢٣٤	٤١.٢٥				
	٣٣١٥.٢٠	٢٣٤	١٤.١٧				
	١٦٧٠٧.٨٤	٢٣٤	٧١.٤٠				

وباستعراض نتائج جدول (٤) الخاص بتحليل MANOVA نجد دلالة مؤشر لامبدا لمتغير النوع (ذكر/أنثى)، بما يعني أن النوع يؤثر على متغير تابع واحد على الأقل، وبالفعل باستعراض مستويات الدلالة في هذا الجانب نجد تأثير النوع إيجابيا على الابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي، وإذا انتقلنا

لجدول (٣) الخاص بالاحصاءات الوصفية نجد أن هذا التأثير لصالح الإناث في المتغيرين، كما نجد عدم تأثير النوع على التفكير البنائي والتوافق مع الحياة الجامعية، وبالاتقال لمتغير فترة المكوث الجامعي (الفترة الأولى/الفترة الثانية)، نجد دلالة مؤشر لامبدا والتي تعني أن فترة المكوث الجامعي تؤثر على متغير تابع واحد على الأقل، وهو ما حدث بالفعل بتأثير فترة المكوث الجامعي على الابتكارية الانفعالية لصالح الإناث أيضاً في ضوء جدول (٣) الخاص بالاحصاءات الوصفية، ولكن متغير فترة المكوث الجامعي لا يؤثر على المتغيرات التابعة الأخرى (التفكير البنائي -وجهة الضبط الأكاديمي -التوافق مع الحياة الجامعية)، وبالاتقال لتفاعل متغيري النوع وفترة المكوث الجامعي نجد عدم تأثير التفاعل على أى من المتغيرات التابعة الأربعة، ولعل ما يؤكد ذلك هو عدم دلالة مؤشر لامبدا للتفاعل .

وبتحليل هذه النتائج بشئ من التفصيل نجد أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير البنائي ربما يرجع إلى أن طلاب الجامعة بشكل عام لهم توجهات عامة في مواجهة القضايا الجامعية فهم بشكل عام انتقلوا من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد التي تواكب دخول الجامعة، وبالتالي تعدوا مرحلة التردد والتخبط، إلى مرحلة جامعية ينضج فيها تفكيرهم ويصلون فيها إلى آلية عامة لمواجهة المواقف السلوكية والانفعالية العادية، وينعكس ذلك أيضاً على رؤياتهم للأفكار الخرافية أو درجة تفاؤلهم ودرجة المرونة في التفكير، وبالإطلاع على نتائج الدراسات المتعلقة بهذه النتيجة نجد أن دراسة (عبدالمرید قاسم، ٢٠٠٩) تختلف معها حيث توصلت إلى أن الذكور أعلى تفكير إيجابي من الإناث، وكذلك دراسة (Pihet, Suter, Halfon & Stephan, 2011) التي توصلت إلى أن الذكور أفضل من الإناث في التفكير البنائي الكلي، ولكنها تتفق جزئياً مع النتيجة في عدم وجود فروق دالة بينهما في أبعاد التفاؤل الساذج والمواجهة السلوكية والتفكير الخرافي العام، كما تتفق مع دراسة (عفراء العبيدي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التفكير الإيجابي/السلبي، كما نجد أن النوع ليس له تأثير على التوافق مع الحياة الجامعية بمعنى أن كون الطالب ذكراً أم أنثى لا يغير من مستوى توافقه مع الحياة الجامعية، وهى نتيجة يمكن تفسيرها من منطلق النسبية بدرجة توافق الطالبة مع مجتمعها الجامعي النسائي من المنطقية ألا تختلف عن درجة التوافق الطالب مع مجتمعه الجامعي الرجالي، كما أن الطلبة بشكل عام وصلوا لمرحلة عمرية وفكرية يمكنهم فيها أن يملكوا المهارة التي تؤهلهم إلى مواكبة أى جديد يحدث في حياتهم كدخولهم الجامعة مثلاً، وبالإطلاع على نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد نتيجة اختلاف مع نتائج دراسات (سفيان الربدي، ٢٠١٢، عمرو خليفة، ٢٠١٣)، (Alabbad & Allughani, 2007) التي

توصلت إلى أن الإناث أعلى توافقاً جامعياً من الذكور، ودراسة (على الشكعة: ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن الذكور أعلى توافقاً جامعياً من الإناث، ولكنها تتفق مع دراسة (Gan, Zheng & Wen, 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق مع الحياة الجامعية، وكذلك دراسة (محمد عبد الهادي، ٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الجامعي، وبذلك نجد تضارب النتائج في هذا الصدد التي يمكن إعرائها إلى اختلاف الثقافات، وربما خصائص شخصية أخرى.

وبالنسبة لتأثير النوع على وجهة الضبط الأكاديمي وُجد أن الإناث أعلى ضبطاً أكاديمياً داخلياً من الذكور بمعنى أن الإناث يرون أن نجاحهن أو فشلهن بأيديهن وليس بأيدي غيرهن، وربما يرجع ذلك إلى أن الذكور بعضهم لهم اهتمامات أخرى غير الدراسة أكبر من الإناث مما يجعلهم يضعون عوامل أخرى للنجاح أو الفشل مثل الحظ أو البيئة أو المعلم، وبالتالي لا يحملوا أنفسهم أية مسؤولية تالية وبالتالي مبرراتهم جاهزة، فربما خبرتهم الحياتية بشكل عام الأعلى من الإناث تجعلهم ينسبوا النجاح والفشل للعوامل الخارجية حتى لا يلقي عليهم اللوم، وبالإطلاع على نتائج الدراسات المرتبطة بهذه النتيجة نجد اتفاقاً مع دراسة (Aspelmeier et al., 2012) التي توصلت إلى أن الإناث أعلى ضبطاً داخلياً من الذكور، ولكنها تختلف مع جانب من الدراسات التي منها دراسة (ثائر غباري وزملائه، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط، ودراستي (Gifford, Briceno-Perriott, 2006; Rockstraw, 2006; & Mianzo)، اللتين توصلتا إلى أن الذكور أعلى ضبطاً داخلياً من الإناث، وكذلك دراسة (TÜMKAYA, 2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في ملمحين من ملامح الضبط الداخلي وهما اعتماد التعلم على القدرة واعتماد التعلم على المجهود، واختلاف هذه النتائج شئ منطقي لاختلاف الظروف المحيطة بكل دراسة.

وبالنسبة لتأثير النوع على الابتكارية الانفعالية تم التوصل إلى أن الإناث أعلى ابتكارية انفعالية من الذكور والذي يعني أن الإناث لديهن القدرة على فهم الموقف الانفعالي والتعبير عنه بطريقة جديدة وفعالة، ولعل هذه النتيجة تسير في اتجاه المنطقية حيث من المعروف أن الإناث أكثر عاطفية من الذكور، ويمكنهن التنوع في انفعالاتهن والتعبير عنها بشكل وظيفي، وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد نجد أن منظر المفهوم في إحدى دراساته (Averill, 1999) توصل إلى أن الإناث أعلى ابتكارية انفعالية من الذكور في الدرجة الكلية وبعدين هما الاستعداد/الفاعلية والأصالة، ولقد فسرها Averill بأن الإناث تميل أكثر للتعبير عن مشاعرها، كما أنها أكثر اهتماماً بمشاعر الآخرين، وكذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتيجة دراسة

(Jenaabadi, Marziyeh, & Dadkan, 2015) التي توصلت إلى أن الإناث الموهوبات أعلى من الذكور في الدرجة الكلية للإبتكارية الانفعالية وبعدين من أبعادها وهما الاستعداد/الفاعلية والجدّة، وكذلك دراسة حسنى النجار التي توصلت إلى أن الإناث أفضل من الذكور في الإبداع الانفعالي، ولكن تختلف مع دراسة (عواطف صالح، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي.

كما يتضح من نتيجة هذا الفرض أن فترة المكوث في الجامعة لا تؤثر على وجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية والتفكير البنائي، ولكنها أعلى لصالح الفترة الثانية في الابتكارية الانفعالية، وتحليل هذه النتيجة بشئ من التفصيل نجد أنها نتيجة يمكن تفسيرها من منطلق ضالة الفوارق بين الطلاب الذين مكثوا فترة أقل في الجامعة (الفترة الأولى)، والطلاب الذين مكثوا فترة أكبر (الفترة الثانية) في الخبرات الجامعية التي تنتقل لكليهما بشكل أيسر وسريع عن طريق الأجهزة الالكترونية المختلفة، ومن ثم نجد نسب أسباب النجاح والفشل الأكاديمي لا تتوقف على كون الطالب مستجداً أو مكث فترة أكبر في الجامعة، لأن ما كان يُعرف خلال شهور في الجامعة سابقاً يمكن معرفته في دقائق من خلال الميديا، وهى نتيجة في الواقع تتفق مع نتيجة دراسة (TÜMKAYA, 2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الدراسية في ملمحين من ملامح الضبط الداخلي، لصالح الأول والرابع مقارنة بالثالث، بما يعني عدم وجود اضطراب في العلاقة.

ونفس الأمر ينطبق على التوافق مع الحياة الجامعية التي تلعب فيها جوانب شخصية وليس الخبرة الجامعية، فالطالب يعيش مع جهازه الالكتروني أكثر من أى شئ آخر ومن ثم انتقال الطالب من فصل دراسي لآخر ليس هو العامل المهم في إحداث توافق جامعي، وربما كان من الممكن أن يحدث ذلك قبل هذا التطور التكنولوجي، وهى نتيجة في الواقع تتعارض مع نتيجة دراستي (محمد الرفوع، أحمد القرارة، ٢٠٠٤)، (Alabbad & Allughani, 2007) اللتين توصلتا إلى أن الطلاب أعلى توافقاً جامعياً في المرحلة الأخيرة من الجامعة مقارنة بالمرحلة الأولى، ولكنها في الوقت نفسه تتفق مع دراسة (حنان عطا الله، ٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الصفوف الثاني والثالث والرابع في التكيف الجامعي .

ويمتد الأمر نفسه للتفكير البنائي الذي يتضمن جانبين إيجابيين هما المواجهة السلوكية والانفعالية وتجنب جوانب سلبية وهى التفكير الخرافي العام والشخصي والتفكير التصنيفي والتفاوت الساذج، وهى كلها جوانب شخصية قد

يتفوق فيها طالب مستجد في الجامعة على طالب مكث فترة بها، أو العكس، لنفس السبب الذي تم ذكره في البداية وهو أن الطفرة التكنولوجية السريعة قربت الفوارق بين الطلاب وجعلت تأثير الخبرة الجامعية ضعيف، وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (Pihet, et al.,2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المراهقين وصغار الراشدين في الدرجة الكلية للتفكير البنائي وبعدين منه وهما المواجهة السلوكية والتفكير الخرافي العام، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيمااء عبدالكريم، ٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم اختلاف طلاب الفرقة الأولى عن طلاب الفرقة الرابعة في التفكير البنائي وبعدين منه هما المواجهة الانفعالية والتفكير الخفي.

وإذا انتقلنا لمتغير الابتكارية الانفعالية نجد أنها تزيد بزيادة فترة المكوث في الجامعة من المستويات الأربعة الأولى الممثلة للفترة الأولى إلى المستويات الأربعة الثانية الممثلين للمرحلة الثانية، وربما يرجع ذلك لطبيعة الابتكارية بشكل عام، والتي تعتبر الابتكارية الانفعالية جانب منها من أنها تحمل معاني التجدد والتغيير والمرونة مع أي موقف، فالابتكارية تتطور مع الزمن والخبرة وفي هذا الصدد أكد (Averill as cited in (Ghadiri nezhdyan &Abdi,2010,1445) وهو صاحب مفهوم الابتكارية الانفعالية أنه أثناء حياتنا نتعلم من الآباء والمعلمين والأقران كيف نعبر عن انفعالاتنا، وبالرغم من أن الثقافة تعتبر عامل مهم في التربية الانفعالية إلا أن أهم عامل يعتبر الخبرة المباشرة المستقاة من أحداث تستثير الجانب الانفعالي مثل الجامعة.

كما يتضح أن التفاعل بين النوع (ذكر - أنثى) وفترة المكوث (الأولى - الثانية) لا تؤثر على متغيرات الدراسة، وهي نتيجة طبيعية لعدم وجود تأثير لأحد هذين المتغيرين أو كليهما على متغيرات الدراسة، وكذلك ربما توجد متغيرات أخرى بينية تؤثر على طبيعة هذا التفاعل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (TÜMKAYA,2012) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لتفاعل متغيري النوع والصف الدراسي على ملمحين من ملامح الضبط الداخلي الذين يعتبران من المعتقدات المعرفية، وكذلك دراسة (Pihet, et al.,2011) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغيري العمر والنوع على الدرجة الكلية للتفكير البنائي وأبعاده باستثناء التفكير الخرافي العام.

نتيجة الفرض الثاني: والذي ينص على: يتسم الطلاب عينة البحث بمستويات متوسطة من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية ؟

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ،
One-sample T-test ، بجعل حاصل ضرب النقطة المحايدة في عدد عبارات كل
مقياس متوسط فرضي، والتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية
والمتوسطات الفرضية المقابلة، ونتيجة هذا الفرض موضحة في جدول (٥) التالي:

جدول (٥) نتيجة اختبارات للمجموعة الواحدة للتعرف على مستويات أفراد العينة في المتغيرات الكمية
للدراصة (التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتوافق مع الحياة

الجامعية)

البيان المتغير	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبارات	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير
التفكير البنائي	٦٣.٤١	٥.٦١	٦٠	٩.٤٥	٢٤٠	٠.٠١	٠.٦١ (متوسط)
الابتكارية الانفعالية	٥٢.٧٢	٦.٤٧	٥٠	٦.٥٢	٢٤٠	٠.٠١	٠.٤٢ (صغير)
وجهة الضبط الأكاديمي	٤٤.٢٢	٣.٨٣	٤٠	١٧.٠٨	٢٤٠	٠.٠١	٠.١ (كبير)
التوافق مع الحياة الجامعية	٧٣.١٢	٨.٤٤	٦٦	١٣.٠٨	٢٤٠	٠.٠١	٠.٨٤ (كبير)

حيث يتضح من جدول (٥) أن الطلاب عينة البحث يتسمون بمستويات
مرتفعة من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي
الداخلي والتوافق مع الحياة الجامعية، وهذا واضح من دلالة قيم اختبارات،
وجاءت النتائج بأحجام تأثير متفاوتة، ولكن كلها مقبولة.

ولعل من الطبيعي أن يمتلك طلبة الجامعة بشكل عام مستوى مقبول من
التفكير البنائي، فطلاب الجامعة مقبولون وفق معايير عقلية وأكاديمية، جعلت
المقبول منهم لديه قدرة على المواجهة الفعالة للمشكلات وضبط المواقف
الانفعالية وتجنب الظواهر السلبية في التفكير مثل التفكير الخرافي بشقيه
الشخصي والعام، والتفكير التصنيفي والتفاوت الساذج، وامتلاك طلبة الجامعة
مستوى مقبول من التفكير البنائي لا يتعارض مع نتيجة الفرض الأول بعدم
اختلاف التفكير البنائي بين الذكور والإناث، أو الفترة الأولى والفترة الثانية من
المكوث الجامعي، فالتفكير البنائي لدى طلبة الجامعة مرتفع سواء كان
الطالب ذكراً أم أنثى، في الفترة الأولى أو الفترة الثانية من المكوث الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Killgore et al., 2008) التي توصلت
إلى أن المتوسط التجريبي للتفكير البنائي أعلى من المتوسط الفرضي المتخذ
بناء على الدرجة التائية لدى طلاب الجامعة، بما يعني وجود مستوى مرتفع من
التفكير البنائي، ودراسة (عفراء العبيدي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن طلبة
الجامعة يتسمون بنمط تفكير إيجابي.

كما يوضح جدول (٥) أن الطلبة يمتلكون مستويات مقبولة من الابتكارية الانفعالية، وربما يرجع ذلك إلى دخول الطلاب مرحلة جديدة من النضج الفكري والعقلي والانفعالي التي تواكب المرحلة الجامعية، والتي جعلت الطلاب يصدرون انفعالات متجددة وأصيلة وتتسم بالفاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ghadiri nezhdyan &Abdi,2010) التي توصلت إلى وجود مستويات مرتفعة من الابتكارية الانفعالية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Fuchs,Kumar&Porter,2007) التي توصلت إلى أن متوسط الابتكارية الانفعالية لدى طلاب الجامعة = ١٠٤.٩٨ وهو متوسط مرتفع في ضوء عدد عبارات المقياس = ٣٠ عبارة، خماسية التدريج، وإن كانت لم تشر لذلك بشكل صريح.

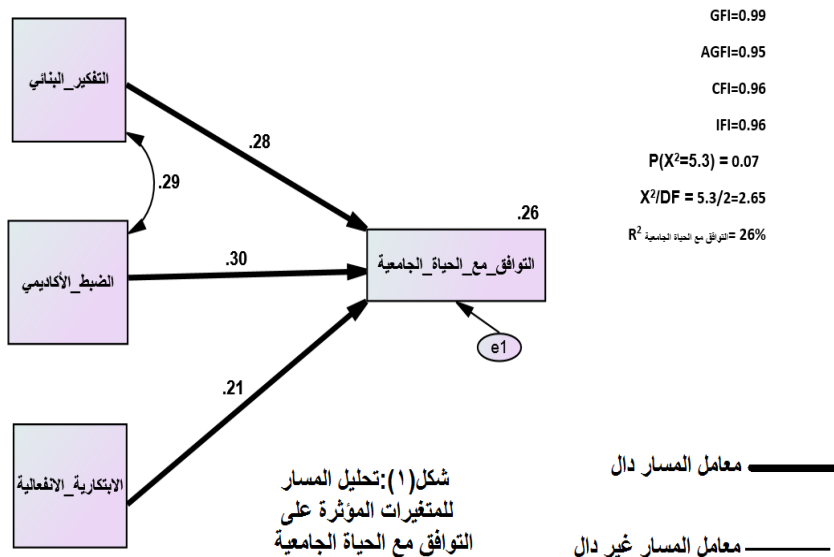
ويتضح أيضاً امتلاك طلاب الجامعة مستويات مرتفعة من الضبط الأكاديمي الداخلي، بمعنى أن طلاب الجامعة يعززون أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي لأسباب مرتبطة بهم شخصياً مثل القدرة أو المجهود أو الدافعية أو الرغبة والحماس، ولعل ذلك من الطبيعي في ضوء مرحلة النضج التي تواكب المرحلة الجامعية، كما أن طلاب الجامعة تحديداً يتسمون بالمسؤولية الشخصية التي تؤهلهم إلى أن يديروا أنفسهم بشكل جيد، وهذه النتيجة لا تتعارض مع كون الذكور أقل ضبطاً داخلياً من الإناث، فبالرغم من ذلك إلا أنهما معا يمتلكان قدراً مقبولاً من الضبط الداخلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة حيث توصلت دراسة (ثائر غباري وزملائه، ٢٠١٢)، إلى أن طلاب الجامعة نسبوا نجاحهم إلى عوامل داخلية، ودراسة (Joo, Joung &Sim,2011) التي توصلت إلى أن متوسط درجات المجموعة على مقياس وجهة الضبط المقاس في اتجاه الضبط الخارجي، أقل من درجة منتصف المقياس، بما يعني اتصافهم بالضبط الداخلي، ودراسة (Aspelmeier et al.,2012) التي توصلت إلى أن الطلاب الجامعيين يميلون بشكل أكبر إلى نسب نجاحهم أو فشلهم للجهد ثم القدرة ثم يأتي بعد ذلك البيئة والحث، ودراسة (حيدر سكر، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم وجهة ضبط داخلية.

كما يتضح من هذه النتيجة أن الطلاب يمتلكون قدراً مقبولاً من التوافق مع الحياة الجامعية، وربما يرجع ذلك إلى توافر مستويات مقبولة من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية والضبط الداخلي وهي السمات التي أثرت إيجابياً على التوافق الجامعي كما ظهر في نتيجة الفرض الثالث، فمن الطبيعي بعد توافر هذه الصفات لدى الطالب ينتج توافق جامعي أعلى، ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة سفيان الربدي التي توصلت إلى أن نسبة توافق الطالب مع الحياة الجامعية تراوحت بين ٦٦.٣٥ - ٨١.٤٦ % لأبعاد التوافق الأربعة، وهي

نسب مقبولة، وتتفق مع نتائج دراسة (محمد الرفوع، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن متوسط درجات التكيف الجامعي لدى الطالبات أعلى من الوسط النظري للمقياس، ودراسة (علي الشكعة، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن مستوى التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة كان متوسطاً، ولكنها تتعارض مع ما لاحظته (أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عريبات، ٢٠٠١)، وكذلك دراسة (ثائر حسن، صالح صالح، ٢٠٠٨) من أن هناك نسبة من طلاب الجامعة غير متكيفين مع الحياة الجامعية، مما دعا إلى تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه لهم، وكذلك تتعارض مع نتائج دراسة (صبحي شرف، ٢٠١٢) بوجود ندرة في الانهماك الجامعي بين الطلاب. وتتعارض كذلك مع دراسة (عدنان القاضي، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن الطلاب الجامعيين وخاصة المستجدين ليس لديهم توافق مُرضٍ مع بعض جوانب الحياة الجامعية والمتمثلة في العلاقة مع الزملاء والأساتذة والمقررات الدراسية وأنشطة الكلية وغيرها.

نتيجة الفرض الثالث : والذي ينص على: يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث.

لمعالجة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار، بإخضاع النموذج البنائي التالي للتحليل العاملي التوكيدي، والنتيجة موضحة على نفس الشكل.



حيث يتضح من شكل (١) أن متغيرات التفكير البنائي والضبط الأكاديمي والابتكارية الانفعالية تؤثر إيجابيا بشكل دال إحصائيا على توافق الطلاب مع حياتهم الجامعية.

كما يتضح ضرورة إضافة بارامتر الارتباط بين التفكير البنائي ووجهة الضبط الأكاديمي، وتجاهل أو صفرية الارتباط بين التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية من جانب، والارتباط بين الابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط من جانب آخر، حتى يُقبل النموذج وهي ارتباطات دراستها وتحليلها خارج إطار الدراسة، ولكن يمكن تفسير الارتباط الإيجابي والدال إحصائيا بين التفكير البنائي ووجهة الضبط في ضوء أن كليهما يركز على الاعتماد على الذات والمبادرة وعدم الارتكان لعوامل خارجية وجعلها المحرك الأساسي للسلوك، وهذه العلاقة أيدتها دراسات سابقة مثل دراسة (جميل حسين، ٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير البنائي ووجهة الضبط .

أما التأثير الإيجابي والدال للتفكير البنائي على توافق الطالب مع حياته الجامعية له ما يبرره، فالتفكير البنائي يعني أنماط تفكير إيجابية تجعل الطالب قادر على المواجهة الفعالة للمواقف، والتصرف الانفعالي الصحيح، وتجنب الأنماط السالبة في التفكير المرتكزة على التفكير الخرافي والاعتقاد في خزعبلات ليس لها أساس من الصحة مثل الحجاب والتشاؤم برؤية شخص أو شئ، والتحجر في التفكير المبتعد عن الحلول الوسطية وغيرها ، وذلك من الطبيعي أن يترك صدى إيجابي على توافق الطالب مع المعطيات الجامعية سواء كانت زملاء أو أساتذة أو مواقف أكاديمية وغيرها، ولعل ما يؤكد ذلك نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد فلقد أشارت دراسة (Drach- Zahavy&Somech,2002) إلى أن بعدي المواجهة السلوكية والانفعالية يخفان من حدة الانتباه السلبي للمهمة، كما أن التفاؤل الساذج يزيدها، ودراسة (Katz&Epstien,1991) التي أشارت إلى أن التفكير البنائي الضعيف يقابله توتر وثقة أقل، وانفعالات متقلبة وهي سمات تتعارض مع توافق الطالب مع حياته الجامعية، ودراسة (Killgore et al.,2008) التي أشارت إلى أن التفكير البنائي يرتبط بعوامل النجاح في الحياة مثل العمل والحب والعلاقات الاجتماعية، ويرتبط سلبيا بعوامل سلبية مثل الاضطرابات النفسجسمية وتناول الكحول والمخدرات، ودراسة (عفراء العبيدي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

كما يوضح النموذج أن الابتكارية الانفعالية تسهم إيجابيا في التوافق مع الحياة الجامعية، وهي نتيجة منطقية في ظل احتواء التوافق الجامعي على جانب انفعالي، كما أن الابتكارية الانفعالية بما تحمله من إصدار استجابات

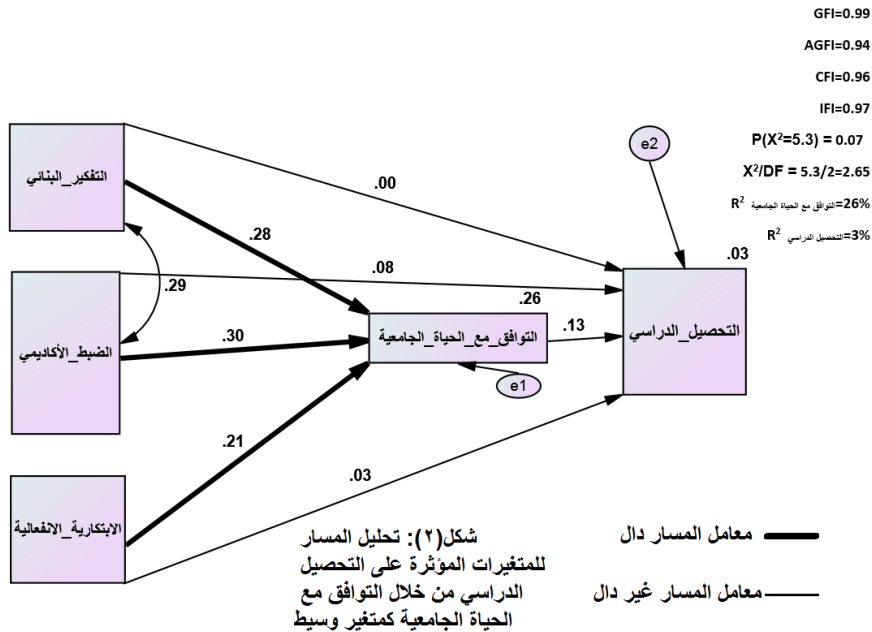
انفعالية تتسم بالأصالة والجدة والفاعلية ستعين الطالب على التأقلم مع أي موقف جامعي يتطلب جانباً انفعالياً مركباً مثل عدم معرفة إجابة سؤال طرحه الأستاذ، أو الحصول على درجات مرتفعة أو متدنية أو تخاذل زميل أو عدم اللحاق بموضوعات المقرر قرب الامتحان وما يصاحبه من توتر، وهي كلها وغيرها مواقف انفعالية تتطلب تمرساً في الجانب الانفعالي الذي يصل لدرجة الابداع، ولذلك جاء هذا التأثير الإيجابي من الابتكارية الانفعالية على التوافق الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أجراها صاحب المفهوم Averill وهي دراسة (Averill, 1999, 332) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الابتكارية الانفعالية والانفتاح على الخبرات، وكذلك وجود علاقة سلبية بين الابتكارية الانفعالية والالكشيميا وهما جانبان الأول يصب في اتجاه التوافق الجامعي، والثاني هو مظهر انفعالي سلبي يتعارض مع توافق الطالب الجامعي، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (محمد عبدالهادي، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن الاندماج الجامعي يؤثر إيجابياً على الإبداع الانفعالي، وهي نتيجة تحمل في طياتها احتمالية للتبادلية بتأثير الإبداع الانفعالي على الاندماج الجامعي بما يتفق مع النتيجة الحالية، وكذلك دراسة (Fuchs et al., 2007) التي توصلت إلى أن الابتكارية الانفعالية ترتبط إيجابياً بالتنظيم الذاتي للسلوك والتحكم البيئي وهما ملمحان مهمان للتوافق الجامعي، كما توصلت نفس الدراسة إلى أن الأفراد المرتفعين في الإلكتشيميا يجدون أنفسهم أقل ابتكارية انفعالية وكذلك أقل ابتكارية في الحياة اليومية، ولكن تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (كريماني عويضة، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن الرضا عن الدراسة كملح للتوافق الجامعي لا يؤثر على الابتكارية الانفعالية، بما تحمل في طياتها ضعف العلاقة بين الرضا عن الدراسة والابتكارية الانفعالية وهي نتيجة أرجعتها الباحثة إلى قصور مؤسسات التعليم في تهيئة جو يشجع على الرضا الدراسي.

كما يتضح من النموذج وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً للضبط الداخلي على التوافق مع الحياة الجامعية، وهي نتيجة تكاد تكون منطقية للطبيعة الأكاديمية التي تغلب على المتغيرين، فوجهة الضبط الداخلية تجعل صاحبها يعتمد على نفسه ولا يرتكن إلى عوامل خارجية تساعده، ويشعر بالمسؤولية تجاه أي موقف أكاديمي، مما سيجعله مواظباً في محاضراته حريصاً على متابعة دروسه، موظفاً الخدمات التعليمية في الجامعة لئلا تتجه الأكاديمي، وكل ذلك لا يحدث بمعزل عن تفاعله الفعال مع زملائه وأساتذته من هنا جاءت العلاقة الوثيقة بين المتغيرين، ولعل النتائج السابقة تصب في اتجاه هذه النتيجة فلقد توصلت دراسات (حنان عطا الله، ٢٠١٢؛ Mooney؛ Aspelmeier et al., 2012; Sherman & Presto, 1991) إلى وجود علاقة إيجابية بين وجهة الضبط

الداخلية والتكيف الجامعي، وكذلك دراسة (Kilmann et al., 1978) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين التوافق مع أحداث الحياة والضبط الداخلي، مما دعا الباحث إلى دعوة المربين لتنمية الضبط الداخلي كأسلوب علاجي للحد من مشكلات التوافق، وتوصلت دراسة (يوسف عيد، ٢٠١٣) إلى أن وجهة الضبط الداخلية المرتفعة لدى الطلاب تستمر معهم داخل القاعات الدراسية وخلال التفاعلات الاجتماعية.

نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على : يؤثر كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث من خلال التوافق مع الحياة الجامعية كمتغير وسيط؟

لمعالجة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار، بإخضاع النموذج البنائي التالي للتحليل العاملي التوكيدي، والنتيجة موضحة على نفس الشكل.



حيث يتضح من شكل (٢) أنه بالرغم من وجود تأثيرات إيجابية ودالة إحصائياً لمتغيرات التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي على توافق الطلاب مع حياتهم الجامعية، إلا أن هذه المتغيرات لم تؤثر بشكل دال إحصائياً على التحصيل الدراسي، وكذلك متغير التوافق مع الحياة الجامعية، وهذا يتضح من الخطوط الرفيعة المتجهة من هذه المتغيرات الأربعة إلى التحصيل الدراسي.

وعدم وجود تأثير إيجابي ودال للتفكير البنائي على التحصيل الدراسي في الواقع نتيجة غير متوقعة في ظل الجوانب الإيجابية للتفكير البنائي التي تجعل الطالب يتحلى بأنماط إيجابية في التفكير ويتجنب أنماط سلبية، ووجهة الضبط المقاسة اتجاه الضبط الداخلي والتي تجعل الطالب يعتمد على نفسه ولا يلقي اللوم على غيره، والابتكارية الانفعالية التي يصل فيها الطالب إلى درجة الإبداع في المواقف الانفعالية والسيطرة وبشكل متنوع في أي انفعالات نتيجة تفاعله مع المواقف الجامعية سواء نجاح أو رسوب أو تخلي صديق أو إحراج أستاذ، وهي كلها جوانب انعكست إيجابيا بالفعل على توافقه الجامعي، والتي من المفترض أن يصبح لها مردود على تحصيله الأكاديمي، ولكن لم تستطع هذه المتغيرات مع التوافق الجامعي التأثير بشكل إيجابي ودال على تحصيل الطالب، ولعل التفسير الذي يمكن تقديمه في هذا الصدد يتعلق بآليات قياس التحصيل الدراسي في الجامعات، وهو تفسير محتمل لهذه النتيجة، فهل يُقاس التحصيل الدراسي بآليات موضوعية تفرض بالفعل الطالب المتفوق من الطالب المتوسط من الطالب الضعيف؟ وعلى ذلك ربما ترجع هذه النتيجة غير المتوقعة إلى عدم قياس التحصيل الدراسي بالشكل الموضوعي، أو عدم تغطية الاختبارات التحصيلية الجامعية لجوانب معرفية متنوعة.

وفيما يلي تفصيل لهذه التأثيرات غير الدالة على عكس المتوقع:
التفكير البنائي هو نوع من التفكير يجعل صاحبه يتسم بالفاعلية السلوكية في مواجهة المواقف وكذلك التصرف الانفعالي المناسب، مع تجنب التفكير المحصور بين حلين لا ثالث لهما، وتجنب الأفكار الخرافية أو التفاؤل غير المبني على أدلة موضوعية، وهي كلها أمور تجعل من الطالب شخصية جديرة بأن يدير نفسه ويلزم بمطالباته الأكاديمية، وكان من المفترض أن يؤثر إيجابيا على التحصيل الدراسي إذا قيس بأساليب موضوعية، ولكن هذه النتيجة غير المتوقعة تتعارض مع نتائج وإشارات دراسة سابقة في هذا الصدد، فلقد توصلت دراسة (Drach-Zahavy&Somech, 2002) إلى أن التفكير البنائي له تأثير إيجابي في الأداء على المهام الصعبة، ودراسة (جميل حسين، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن التفكير البنائي له علاقة إيجابية بالدافع للإنجاز الأكاديمي، بما يعني احتمالية كبيرة لتأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي.

كما نجد أن الابتكارية الانفعالية لا تؤثر إيجابياً وبشكل دال إحصائياً على التحصيل الدراسي، وهي نتيجة غير متوقعة في ضوء ما تم ذكره من أن الابتكارية الانفعالية تمكن الطالب من مواجهة المواقف الانفعالية الجامعية بكل مرونة وعمق وثبات، فكان من المفترض أن يكون لذلك مردود أكاديمي إيجابي إلا أن عدم وجود هذا المردود ربما يعزى لنفس ما قيل سابقاً من أن آليات قياس التحصيل الدراسي ربما تحتاج إلى إعادة نظر، وهو تفسير محتمل لهذه النتيجة

علينا أن نخضعه للدراسة مستقبلاً، ومن المثير أن نجد اتفاقاً بين نتيجة الدراسة الحالية ونتيجة صاحب مفهوم الابتكارية الانفعالية Averill حيث توصل من خلال إحدى بحوثه (Averill,1999) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الابتكارية الانفعالية ودرجات كل من الامتحان اللفظي والحسابي من اختبار SAT، ولكن في الوقت نفسه نجد دراسات تعارضت مع النتيجة الحالية فلقد توصلت دراسة (Van Der Merwe,2010) إلى أن الابتكارية الانفعالية لها تأثير إيجابي على سلوك المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، كما توصلت دراسة (Fuchs et al.,2007) إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين الابتكارية الانفعالية وكل من استخدام التقنيات والحواس.

كما لم نجد تأثيراً إيجابياً من الضبط الداخلي إلى التحصيل الدراسي، وهي نتيجة غير متوقعة فكان من المفترض أن نجد هذا التأثير بقوة لطبيعة الضبط الداخلي التي يصاحبها الحماس والدافعية وتحمل المسؤولية وبذل الجهد وهي كلها معطيات تؤدي إلى إنجاز أكاديمي مرتفع، والدراسات السابقة تعارض هذه النتيجة فلقد توصلت دراسة (يوسف عيد، ٢٠١٣) إلى أن وجهة الضبط الداخلية تزيد من الدافع للإنجاز الذي يعد مدخل مهم من مداخل التحصيل الدراسي، ودراسات (الجميل شعلة، ٢٠١٠)، (Aspelmeier et al.,2012)، اللتان توصلتا إلى أن وجهة الضبط الأكاديمي الداخلي تسهم إيجابياً في التحصيل الدراسي، ودراسة (Gifford et al., 2006) التي توصلت لنفس النتيجة ووجهت رسالة بضرورة توجيه الطلاب لكي يعتقدون أن النجاح بأيديهم وليس بأيدي المعلم أو الحظ فقط.

وسار في نفس الاتجاه متغير التوافق مع الحياة الجامعية غير المؤثر على التحصيل الدراسي، والذي يمكن تفسيره في ظل آليات قياس التحصيل والتي ربما تكون السبب في هذه النتيجة غير المتوقعة، نظراً للعلاقة الوثيقة المتوقعة التي تربط بين توافق الطالب مع عناصر البيئة الجامعية بأنواعها والتي كان من المفترض أن تترك صدى أكاديمي إيجابي، وبذلك نجد أن نتيجة البحث الحالي تتعارض مع نتائج وإشارات الدراسات السابقة في هذا الصدد فلقد توصلت دراسة (حنان عطا الله، ٢٠١٢) إلى أن الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول تكيفهن الجامعي أقل من الطالبات الحاصلات على تقدير ممتاز، ودراسة (فريد علي فايد، عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن التوافق مع الحياة الجامعية يرتبط سلباً باحتمالية التسرب الدراسي، وتتعارض كذلك مع ما أشار إليه (أحمد مهدي مصطفى، صالح عطية محمد، ٢٠١٠، ١٠١)، من أن نقص مستوى التوافق مع بيئة المجتمع الجامعي يترتب عليه تعثر في أداء الطالب أثناء فترة التعليم وبعدها، ودراسة (سفيان الريدي، ٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التوافق مع الحياة الجامعية والتحصيل الدراسي،

وكذلك دراسة (عمرو خليفة، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود ارتباط بين التوافق مع الحياة الجامعية والدافعية للإنجاز، ولكنها تتفق مع دراسة (محمد الرفوع، أحمد القرارة، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكيف مع الحياة الجامعية والتحصيل الدراسي، ولقد تم تفسيرها من جانب الباحث بأن التحصيل الدراسي لا يرتبط بالتكيف الجامعي فحسب بل أن هناك عوامل أخرى مثل الدافعية والحماس والجهد والمثابرة.

نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على : توجد دالة مميزة بين مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب عينة البحث؟

لمعالجة هذا الفرض تم استخدام أسلوب التحليل التمييزي ، ونتيجة ذلك موضحة في الجدولين التاليين، جدول (٦) ، و جدول (٧) :

جدول (٦) مصفوفة البنية للمتغيرات المتشعبة على كل دالة مميزة

المتغير المستقل	الضبط الأكاديمي	التفكير البنائي	الابتكارية الانفعالية
التشعب على الدالة المميزة	٠.٨	٠.٦٣	٠.٢٧

جدول (٧) نتائج تصنيف حالات مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية باستخدام الدالة المميزة الحاصلة على أعلى تشعب (الضبط الأكاديمي)

المجموعة		المتبنة	
		١	٢
الأصلية	١ (١٩٩)	١٣٧ (٦٣.٨٪)	٧٢ (٣٦.٢٪)
	٢ (٤٢)	١٤ (٣٣.٣٪)	٢٨ (٦٦.٧٪)
نسبة التصنيف الصحيح		$\frac{137+28}{28+137} = 74.3\%$	
معامل كابا (مستوى الدلالة)		٠.٢ (٠.٠١)	

حيث يتضح من جدول (٦)، أن أعلى تشعب بالدالة المميزة كان من نصيب متغير وجهة الضبط ، بما يعني أن وجهة الضبط هي الدالة التي تميز بين مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية، و جدول (٧) يوضح نسبة التصنيف الصحيح للحالات الأصلية بناءً على هذه الدالة المميزة، حيث وصلت نسبة التصنيف الصحيح لـ ٦٤.٣٪ ، وهي نسبة محررة من أثر الصدفة طبقاً لمعامل كبا الموضح والدال عند مستوى ٠.٠١ ، بما يعني ، نجاح وجهة الضبط في التمييز بين مرتفعي ومنخفضي التوافق مع الحياة الجامعية.

ولعل تفسير هذه النتيجة يرتبط بالنتيجة الجزئية للفرض الثالث والمتعلقة بوجود تأثير إيجابي ودال لوجهة الضبط الأكاديمي على توافق الطلاب مع حياتهم الجامعية، فلقد لوحظ أن هذا المتغير حصل على أكبر معامل مسار (٠.٣)، مقارنة بالمتغيرين الآخرين وهما التفكير البنائي (٠.٢٨)، والابتكارية الانفعالية (٠.٢١)، وكذلك الأمر في جدول (٦) الذي يلاحظ فيه أن وجهة

الضبط الأكاديمي حصلت على أعلى تشبع بالدالة المميزة (٠.٨٠)، مقارنة بالمتغيرين الآخرين وهما التفكير البنائي (٠.٦٣)، والابتكارية الانفعالية (٠.٢٧).

ولذلك فمن الواضح أن وجهة الضبط الداخلي تحظى بمرتبة أفضل من المتغيرين الآخرين التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية من حيث التأثير على التوافق الجامعي، وهذا أمر ليس بغريب في ضوء ما تم ذكره عن العلاقة الوثيقة التي تربط بين المتغيرين ، ووجود عدد لا بأس به من الدراسات التي أكدت هذه العلاقة، كما أن وجهة الضبط ربما تتسم بالعمومية مقارنة بالتفكير البنائي والابتكارية الانفعالية، فوجهة الضبط الأكاديمي تجعل صاحبها يتحمل مسؤولية نفسه والذي سينعكس صده في جميع الجوانب الجامعية.

• التوصيات التربوية:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية للمسؤولين والمهتمين بأمر التعليم الجامعي:

« الوقوف على المتغيرات التي تعد مساهمات مباشرة لتوافق الطالب مع حياته الجامعية، ومنها وجهة الضبط والتفكير البنائي والابتكارية الانفعالية.

« الوقوف على المتغيرات الشخصية التي يمكن أن تختلف تبعاً لنوع الطالب (ذكر/أنثى)، أو فترة مكوثه بالجامعة، للتدخل التربوي مع كل طالب وفقاً لظروفه.

« محاولة وضع برامج إرشادية أكاديمية لتنمية وجهة الضبط الداخلية والتفكير البنائي والابتكارية الانفعالية لتأثيراتها الإيجابية على توافق الطالب مع حياته الجامعية.

« التركيز على تنمية الضبط الداخلي لتأثيره الكبير على التوافق الجامعي للطلاب.

« تجديد الثقة في اختبارات القبول الجامعي لأن في ضوءها يتم قبول طلاب لديهم مستويات مقبولة من الضبط الداخلي والابتكارية الانفعالية والتفكير البنائي والتوافق الجامعي.

« الاهتمام بتقييم الأداء الأكاديمي للطلاب والذي يبدأ بإعداد وتطبيق اختبارات تحصيلية شاملة ومتنوعة، ثم تصحيحها وتفرغها بشكل صحيح، مع الاهتمام بجوانب التقييم الأخرى مثل الأعمال والأنشطة الفصلية، حتى يكون الأداء الأكاديمي دالة حقيقية للمدخلات الجامعية.

• البحوث المقترحة:

« التأثيرات التبادلية لمهارات التعلم ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والتوافق مع الحياة الجامعية.

« تأثير التخصص الدراسي في طبيعة العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية والتحصيل الأكاديمي.

- « قياس التوافق مع الحياة الجامعية وفقاً لأسلوبي ليكرت والملاحظة وتأثير نتائج القياسين على التحصيل الدراسي للطلاب.
- « التمايز بين الابتكارية الانفعالية والذكاء الانفعالي وتأثيرهما على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة.
- « تأثير التوافق مع الحياة الجامعية على التحصيل الدراسي المقاس بالاختبارات التقليدية واختبارات مجالات التعلم.
- « فعالية برنامج مبني في ضوء وجهة الضبط في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة .
- « فعالية برنامج مبني في ضوء التفكير البنائي في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة .
- « فعالية برنامج مبني في ضوء الابتكارية الانفعالية في تنمية التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة .
- « تأثير آلية القياس (ليكرت -موقف) في طبيعة العلاقة بين كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي والتحصيل الدراسي المقاس بالاختبارات التقليدية واختبارات مجالات التعلم لدى طلاب الجامعة.

• مراجع البحث

- أبو زيد سعيد الشويقي(٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة و علاقتها بكل من : الألكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨ (٦١) ٤٣، ٨٤- .
- أحمد عبدالحليم عبدالمهدي عريبات(٢٠٠١) بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية.رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية،العراق.
- أحمد مهدي مصطفى، صالح عطية محمد(٢٠٠٠). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بأبعاد التوافق مع البيئة الجامعية لدى طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم - المملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٩٣ ، أكتوبر، ٩٩- ١٤٧.
- بولجراف بختاوي(٢٠١٥). علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالتوافق لدى طلبة الجامعة.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٨، مارس، ٧٥- ٨٦ .
- ثائر رشيد حسن، صالح مهدي صالح(٢٠٠٨).تأثير برنامج إرشادي تعليمي لزيادة تكيف طالبات كلية التربية الرياضية مع الحياة الجامعية.مجلة علوم التربية الرياضية، ١٩(٩)، ٣٥١- ٣٧٧ .
- ثائر غباري،يوسف أبو شندي، خالد أبو شعيرة، نادر جرادات(٢٠١٢). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،عدد ٢٦ ،يناير، ١٨٩- ٢١٦ .

- جميل حسن حسين(٢٠١٢). التفكير البنائي قياسه وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.مجلة العلوم التربوية،٢٠(٤)، ١٦٧- ٢٢١ .
- الجميل محمد عبدالسميع شعله(٢٠١٠). أثر تفاعل مفهوم الذات الاكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الاكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين - جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، عدد ٣٤، جزء ٣، ٢٩٣ - ٤٣٧.
- جيهان مطر؛ رفعه الزعبي(٢٠٠٩). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة في مدينة عمان. مجلة كلية التربية ، ٣٣(٢)، ٥٥٣ - ٥٨٨.
- حسن عبداللطيف(١٩٩٧).الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت.المجلة التربوية،١١(٤٣)، ٣٠١ - ٣٤٩.
- حسني زكريا السيد النجار(٢٠١٠).بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية ،٢٠(٣)، ١٦٠ - ٢٨٤ .
- حنان حسن عطا الله(٢٠١٢). التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة الملك سعود.مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ١٣(١)، ٣٢٥- ٣٤٧.
- حيدر كريم سكر(٢٠١٢).ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة.مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد،عدد ٣٣، ٦٦- ١٠١ .
- سفيان الربدي(٢٠١٢).التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم.مجلة العلوم العربية والإنسانية،٦(١)، ٤٢٩- ٤٧١.
- عبدالمرید قاسم(٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية.دراسات نفسية،١٩(٤)، ٦٩١- ٧٢٣ .
- الشيماء عبدالكريم محمد أحمد(٢٠١٣).التفكير البنائي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب كلية التربية بالبحر الأحمر.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغرقة، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- صالح بن محمد العريني(٢٠٠٨). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. دراسات في التعليم الجامعي، ١٩ (١)، ٤٠ - ٨٦.
- صبحي شعبان علي شرف(٢٠١٢). الانهماك الطلابي في الحياة الجامعية دراسة لآراء الطلاب في كلية التربية جامعة المنوفية.مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٤٦، ١٨٦ - ٢٥٨ .
- صفاء محمد بحيري(٢٠١٤).التفكير البنائي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة.المجلة المصرية للدراسات النفسية،٨٤(٢٤)، ١٨٥- ٢٣٨ .
- عادل عبدالمعطي الأبيض(٢٠٠٥).الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والصف الدراسي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية.مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٢٨، الجزء الثالث -ديسمبر، ١٢٥ - ١٩٤ .

- عادل محمد العدل، شريف صلاح عبدالوهاب(٢٠١١). فعالية استخدام أنشطة الذكاء المتعددة في تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.مجلة كلية التربية ببنها، ٨٦ - أبريل، ٢٣٨ - ٣٠٦.
- عبداللاه صابر عبد الحميد(٢٠١٣). بحوث المؤتمرات الممارسة المهنية للاتجاه الانتقائي في خدمة الفرد لتحقيق التوافق مع الحياة الجامعية للطلاب الوافدين. المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الاجتماعية - الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - مصر، ج ١٣، ٤٩٢٣ - ٥٠٠٥ .
- عدنان العتوم، شفيق علاونة، عبدالناصر جراح، معاوية أبو غزال(٢٠٠٨). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق(ط٢). عمان: دار المسيرة.
- عدنان محمد عبده القاضي(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، ٢٦ - ٨٠.
- عزيزة عنو(٢٠١٢). التعلم التعاوني وتأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة دراسات نفسية وتربوية ٨(١)، ٧٧ - ٨٩.
- عفرأ إبراهيم خليل العبيدي(٢٠١٣). التفكير (الإيجابي - السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤(٧)، ١٢٣ - ١٥٢.
- عفرأ ابراهيم خليل العبيدي؛ سهام عزيز محسن سحاب الأنصاري(٢٠١١). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣١ (١)، ٧٤ - ٩٤.
- علاء محمود الشعراوي(١٩٩٩). سمات الشخصية والدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقتهما بالرضا عن الحياة في المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤١ (سبتمبر)، ١٤٨ - ١٩٦ .
- علي الشكعة(٢٠١٣). تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعي لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة. دراسات، العلوم التربوية، ٤٠(٢)، ٥٣٣ - ٥٤٧ .
- عمرو علي عمر خليفة(٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة بليبيا. عالم التربية، مصر، ١٤(٤٢)، ١٥ - ٧٩ .
- عنايات أحمد حجاب مصطفى(٢٠١٠). الفروق في التوافق مع الحياة الجامعية باختلاف طبيعة الشعب الدراسية بكلية التربية النوعية. كلية التربية النوعية بالمنصورة المؤتمر السنوي (العربي الخامس - الدولي الثاني) (الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي في الفترة من ١٤ - ١٥ أبريل. ٣٣٧ - ٣٥٨ .
- عواطف إبراهيم أحمد شوكت(٢٠٠٠). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية و الثبات الانفعالي. دراسات نفسية، ١٠(١)، ٦٧ - ٩٩.
- عواطف حسين صالح صالح(٢٠٠٧). الابداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٦، ١٤٣ - ١٩٩ .

- فريد علي فايد ، عبدالمريد عبد الجابر(٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي(٣٢)، ٢٢٧ - ٢٧٣.
- كريمان عويضة منشار(٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. مجلة كلية التربية، ١٢، (٥٢)، ١٠ - ٤٦.
- محمد أحمد الرفوع (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢(٢)، ٨٣ - ١١٥.
- محمد أحمد الرفوع، أحمد عودة القرارة(٢٠٠٤). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي"دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن. مجلة جامعة دمشق، ٢٠(٢)، ١١٩ - ١٤٦.
- محمد اشرف أحمد أبو العلا(٢٠١٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩(٢)، ٣٣٩ - ٣٩٨.
- محمد الشبراوي الأنور(٢٠٠٦). أثر أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها البناء على توافقهم الدراسي. علم النفس، ١٩(٧٢)، ٨٤ - ١١٣.
- محمد حسين سعيد حسين(٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي واثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية وإجتماعية، ١٦(٣)، ١٩٩ - ٢٤٩.
- محمد عبدالهادي عبدالسميع أبو العلا(٢٠١٥). استراتيجيات التعلم والدراسة والاندماج لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع والتخصص وعلاقاتهم بالإبداع الانفعالي لديهم رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- نادية السيد الحسيني. علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ١٢(٤٨)، ٢٢٧ - ٢٨٧.
- نجاة زكي موسى ؛ مديحة عثمان عبدالفضيل(١٩٩٩). الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٢(٣)، ٢٦٩ - ٣١١.
- نسيم داود(١٩٩٤). الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. دراسات العلوم الانسانية، ٢١(٥)، الجزء أ، ٢٤١ - ٢٨١.
- وصل الله عبدالله السواط، غالب محمد المشيخي(٢٠١١). أثر برنامج إرشادي في التكيف مع الحياة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بجامعة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٥ الجزء الأول بنابر، ٥١٦ - ٥٦٩.
- يوسف محمد عيد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٦(٢)، ١٠٤٩ - ١٠٩٣.
- Alabbad, W. & Allughany, A. (2007). Social and Academic Adjustment to College Life. Childhood Studies. Jul., 7-26.
- Aspelmeier, J. (2012). Self-Esteem, Locus of Control, College Adjustment, and GPA among First- and Continuing-Generation Students: A Moderator Model of

- Generational Status. Research in Higher Education, 53(7), 755–781.
- Averill, J. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and, Correlates Journal of Personality, 67(1), 331-371.
- Averill, J. (2004). A Tale of Two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional. Creativity Compared. Psychological Inquiry, 15(1), 228-233
- Averill, J. R. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. Journal of Personality, 67(2), 331-371.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Publishing Co. ..
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Coping with health problems: the distinctive relationships of Hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. Personality and Individual Differences, 27(1), 969-984.
- Dyson, R, & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. Journal of Clinical Psychology, 62(10), 1231-1244.
- Epstein, S. (1998). Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Westport, C. T.: Prager.
- Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive Thinking: A Broad Coping Variable With Specific Components. Journal of Personality and Social Psychology , 57(2), 332-350.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Constructive Thinking and Burnout among Secondary School Teachers. Social Psychology of Education, 8, 425–439.
- Fuchs, G. L., Kumar, V. K., & Porter, J. (2007). Emotional Creativity, Alexithymia, and Styles of Creativity. Creativity Research Journal, 19(2-3), 233-246.
- Fuchs, G., Kumar, V., & Porter, J. (2007). Emotional Creativity, Alexithymia, and Styles of Creativity. Creativity Research Journal, 19(1), 233- 145.
- Gan, Y., Zheng, W. & Wen, Y. (2014). The Sequential Model of Future-Oriented Coping and Adjustment to University Life: The Role of Attitudes as Further Evidence. Quarterly Journal in Theoretical and Experimental Psychology , 64(1), 13-20.

- Ghadiri Nezhdyan, Fatemeh(2010). Factor Structure of Emotional Creativity Inventory(ECI-Averill, 1999) among Iranian Undergraduate Students in Tehran Universities. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5(1),1442-1446.
- Gifford,D.; Briceño-Perriott,J. & Mianzo,F.(2006). Locus of Control Academic Achievement and Retention in A Sample of University First-Year Students. Journal of College Admission, Spring, 18-25.
- Hasan,S.&Khalid,R.(2014). Academic Locus of Control of High and Low Achieving Students. Journal of Research and Reflections in Education,8(1),22-33.
- Jay, G., & D'Augelli, A. (1991). Social Support and Adjustment to University Life: A Comparison of African American and White Freshman. Journal of Community Psychology, 19, 95-108.
- Jenaabadi, H. , Marziyeh, A. And Dadkan, A. (2015) Comparing Emotional Creativity And Social Adjustment of Gifted And Normal Students. Advances in Applied Sociology, 5, 111-118..
- Joo, Y. J., Joung, S. & Sim, W. J. (2011) Structural Relationships among Internal Locus of Control, Institutional Support, Flow, and Learner Persistence in Cyber Universities, Computers in Human Behavior, 27, 714–722.
- Katz, L., & Epstein, S. (1991). Constructive Thinking And Coping With Laboratory- Induced Stress. Journal of Personality and Social Psychology, 61(5), 789- 800.
- Killgore, W.D.S., Kahn-Greene, E.T., Lipizzi, E.L. et al.(2008). Sleep Deprivation Reduces Perceived Emotional Intelligence And Constructive Thinking Skills. Sleep Medicine 9 (2008) 517–526.
- Kilmann, PR, Laval, R & Wanlass, RL 1978, 'Locus of Control and Perceived Adjustment to Life Events', Journal of Clinical Psychology, 34(2), 512-513.
- Lapoint, S. O., & Soysa, C. K. (2014). Great Expectations: Perfectionism and Residence Status Predict College Adjustment. Psi Chi Journal of Psychological Research, 19(3), 98-107.
- Mooney, S. P., Sherman, M. F., & Lo Presto, C. T. (May/June 1991). Academic Locus of Control, Self Esteem, and Perceived Distance From Home as Predictors of College Adjustment. Journal of Counseling & Development ,69, 445-448.
- Nightingale, S., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y., Barnes, L., Harris, R. A., Dacre Pool, L. & Qualter, P. (2013) Trajectories of

- university adjustment in the United Kingdom: emotion management and emotional self- efficacy protect against initial poor adjustment. Learning and Individual Differences 27(1), 174-181.
- Pihet, S., Suter., M., Halfon, O.,& Stephan., P.(2011). Psychometric Properties of the French Translation of the Constructive Thinking Inventory. Schweizer Archiv Für Neurologie Und Psychiatrie. 162. 127–131.
- Rockstraw, L.J. (2006). Self-Efficacy, Locus of Control And The Use of Simulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition, A Dissertation Doctor of Philosophy, Drexel University.
- Ruane, I., Kasayira, J., Shino, E. (2011). Counselling Students at Tertiary Institutions (pp. 162-141). In: Mpofu, E. (Eds.), 2011: Counseling People of African Ancestry New York: Cambridge University Press.
- Runco,M.(2014).Creativity,Theories and Themes:Research, Development and Practice. San Diego :Academic Press.
- Tumkaya S (2012) The Investigation of The Epistemological Beliefs of University Students According to Gender, Grade, Fields of Study, Academic Success and Their Learning Styles. Educational Sciences: Theory And Practice 12(1),88–95.
- Van Der Merwe,P.(2010). Level of Emotional Creativity in The Classroom .International Journal of Learning,17(4),1-14.
- Yau, H.K., Sun, H. & Cheng, A.L.F. (2012). Adjusting to University: The Hong Kong Experience. Journal of Higher Education Policy and Management, 34(1), 15- 27.



البحث السادس:

قيم الحوار المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية
(النظام الفصلي) وتصور مقترح لتنميتها لدى الطالبات

إعداد :

د/ إقبال صالح الغصن

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض

قيم الحوار المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية (النظام الفصلي) وتصور مقترح لتنميتها لدى الطالبات

د/ إقبال صالح الغصن

• الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قيم الحوار المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) ، كما هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتنميتها لدى الطالبات ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يركز في وصف الظاهرة من خلال أسلوب تحليل المحتوى ، للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة بقيم الحوار والتي ينبغي توافرها في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) ، وبطاقة تحليل المحتوى التي اشتقتها الباحثة من القائمة التي تم التوصل إليها ، والتي سيتم تحليل محتوى المقرر في ضوءها ، وقد كشفت عملية تحليل محتوى المقرر في الكتابين (التطبيقات والمادة العلمية) - وفي ضوء قائمة القيم الرئيسية المطلوبة - عن أن الكتابين قد تضمنتا (٤٩) قيمة توزعت على الوجدتين الأولى والثانية ، وأن أعلى القيم تكرارا كانت قيمة "الاعتماد على الحجة" واحتلت بذلك المرتبة الأولى بنسبة (٢٨.٦٪) من مجموع تكرارات القيم الكلي ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة القيم التي تتعلق "باحترام الوقت، وحسن الخلق" حيث وردت مرة واحدة فقط في جميع وحدات الكتابين بنسبة (٢٪). في حين أن هناك عددا من القيم لم توجد مطلقا في جميع الوحدات في الكتابين. كما أن قيم الحوار تكررت في الوحدة الأولى (٢٧ مرة) بنسبة مئوية بلغت (٥٥.١٪) وحلت هذه الوحدة في المرتبة الأولى ، وجاءت في المرتبة الثانية الوحدة الثانية بتكرار بلغ (٢٢ مرة) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٤.٩٪) ، وعليه فإن درجة توافر قيم الحوار في كتابي التطبيقات والمادة العلمية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) جاءت متوسطة. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات التي من شأنها أن تنشر ثقافة الحوار وتعزز قيمه لدى طلاب المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية ، كما قدمت الباحثة تصورا مقترحا لتنمية قيم الحوار لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: القيم . تحليل المحتوى - كتب القراءة . الحوار

Values of conversation which are included in the lingual connection and reading curriculum in the secondary Stage (class system) and some recommendations to develop them with female students.

PhD/ Ekbal Bent Saleh Elghosn

Abstract:

This study aims to introduce values of conversation in the lingual connection and reading curriculum in the secondary Stage (class system). Moreover the study shows some recommendation to develop them with female students. The researcher uses the analytical descriptive way in her research which concentrates on describing the idea from analyzing collected data by answering the study main questions. The study presents a list of the conversation values which should be provided in the reading and lingual connection curriculum in the secondary stage. The study also uses a card to analyze the

content which the researcher derives from the list of the conversation values. This card will enable the researcher to analyze the curriculum according to it. The results of analyzing the educational application and content in reading and lingual connection booksshow that the two books include (49)values of the conversation values in the first and second unit of the books and the maximum used value is "the value of talking with reasons" and this value is considered as the first rated value with a percentage 28.6%. On the other hand, the value of "time respect and good manner" is rated as the fifth value as it has been mentioned just one time in the two books with a percentage 2%. In addition, conversation values are repeated in the first unit 27 times with a percentage (55.1%), same values are also repeated in the second unit 22 times with a percentage (44.9%). So, conversation values are repeated in the two books in a medium limit that is why the study suggest some recommendations as spreading and enhancing the culture of conversation values in different educational stages especially the secondary stage. The researcher also introduces some recommendation to develop conversation values between female students in the secondary stage.

Key Words: values - analyze content - reading books – conversation.

• المقدمة:

تعد المؤسسات التربوية والتعليمية من أهم المؤسسات المعنية بغرس القيم النبيلة وتعليمها وتنميتها لدى الأبناء ، لتحفظ للمجتمع تماسكه وترابطه وفق المبادئ التي تقوم عليها (عقل ، ١٤٢٧) ،ومما يحمد للتربية الحديثة أنها تهتم بغرس القيم وإنماء العقل أكثر من اهتمامها بتلقين المعرفة وتحصيلها، لذا فهي تضع أخلاق المتعلم على رأس أولوياتها (الخليفة، ١٤٢٤) ، ولأن الإعداد الجيد للمعلمين وتدريبهم على كيفية تنمية القيم عند الطلبة أمر يجب الاهتمام به، ووضع خطط مدروسة لتنفيذه ، فقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير المناهج الدراسية في ضوء العناية بالقيم ، وتركز هذا الاهتمام بالكتاب المدرسي الذي يعد من أهم عناصر المنهج.(العامر، ١٤٢٩).

وقد حظيت كتب اللغة العربية باهتمام المطورين ، حيث تحولت من مدخل (العلوم اللغوية) إلى مدخل (المهارات اللغوية) ومن منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج التكامل في مادة دراسية واحدة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨).

ويكتسب الحوار أهميته البالغة في كون الوجود الاجتماعي الإنساني لا يتحقق إلا بوجود الآخر المختلف ، ومن أن الإنسان لا يحقق ذاته الإنسانية ولا ينتج المعرفة إلا بالالتقاء والحوار مع الإنسان الآخر والتفاعل الخلاق معه ، إذ

به تتولد الأفكار الجديدة في ذهن المتكلم ، وبه تتضح المعاني والمفاهيم لأن الحوار في مستوياته العليا هو إنتاج المعرفة الراقية التي تتحاور مع كافة ضروب المعرفة الإنسانية . (زمان، ٢٠٠٤) .

والفرد يستطيع أن يتواصل مع من حوله حوارياً مستخدماً فنون اللغة والحوار سواء كان ذلك بالاستماع أو الحديث أو القراءة والكتابة، أي أن الفرد يتواصل ويتحاور مع من حوله إما مرسلًا فيتكلم أو يكتب أو مستقبلاً فيسمع أو يقرأ . (يونس، ٢٠٠٤) .

لذا أصبح من الضروري أن يتم من خلال المدرسة وفي مراحل التعليم المختلفة تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى المتعلم كي تعكس ما يمتلكه هذا المتعلم من نضج عقلي ووجداني وحسي يساهم في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلاً تتحقق من خلاله الأهداف المنشودة وخاصة في مراحل التعليم الثانوية حيث تبرز أهمية الحوار وتعزيز ثقافته ومهاراته بشكل أكبر لأسباب عدة تأتي التحولات الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية في المتعلم في هذه المرحلة من أهمها وأبرزها . (العبيد، ٢٠٠٩) ، حيث أنه وسيلة الإفهام و متنفس للمتعلم للتعبير عما تجيش به نفسه ، كما أنه يوسع دائرة أفكاره ويعوده على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار ويقوده إلى التعبير بفصاحة وارتجال في المواقف الحياتية المختلفة (الوائلي، ٢٠٠٤) .

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة استجابة للاهتمام العالمي المتزايد في غرس القيم لدى النشء وذلك لمواجهة التغيرات الاجتماعية ، والتحولات الثقافية والسياسية والاقتصادية التي يشهدها العالم بأسره . وقد ركزت على المرحلة الثانوية التي تمثل أهمية خاصة حيث يؤكد (عبد الوهاب، ٢٠٠٢) أن هناك أسباباً نفسية لدى المتعلم في المرحلة الثانوية تبرز أهمية الحوار لديه ، من أبرزها أنها تستأصل في نفوس المتعلمين في المدرسة الثانوية مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم وتعودهم على الحديث والحوار في جماعة ، كما أنها تعدهم للمواقف القيادية والإدارية حيث تدريبهم على ارتجال الحديث في المواقف المدرسية وإتقان الإلقاء وتمثيل الأدوار ومراعاة المعاني .

• مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في التعرف على قيم الحوار المتضمنة في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) ، وتوزيعها بشكل متوازن.

• أسئلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:
كيف يمكن تحليل محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) في ضوء قيم الحوار؟

- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :
- « ما قيم الحوار التي ينبغي أن يتضمنها كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) ؟
- « ما درجة توافر قيم الحوار في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي)؟
- « هل يوجد اختلاف في نسب قيم الحوار في محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) باختلاف الوحدات ؟
- « ما التصور المقترح لبرنامج ينمي قيم الحوار لدى الطالبات في المرحلة الثانوية؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى ما يلي : -
- « تقديم قائمة بقيم الحوار التي ينبغي أن يتضمنها كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي).
- « معرفة درجة توافر قيم الحوار في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي).
- « التحقق من وجود الاختلاف في نسب القيم في محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) باختلاف الوحدات.
- « تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارات وقيم الحوار وفقا لما تمخضت عنه نتائج الدراسة.

• أهمية الدراسة :

- « تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله ألا وهو القيم .
- « تعد هذه الدراسة -في حدود علم الباحثة - أول دراسة تستهدف محتوى كتب القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية في ضوء قيم الحوار بالملكة العربية السعودية.
- « قد تسهم هذه الدراسة في تعزيز الاهتمام بقيم الحوار .
- « استثارة الباحثين والدارسين والتربويين إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بقيم الحوار عند الطلاب في جميع المراحل الدراسية.

• محددات الدراسة :

- اقتصرت الدراسة على ما يلي :
- « اقتصرت عينة الدراسة على مقرر (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) /الفصل الدراسي الثاني ، والمكون من كتابين (كتاب التطبيقات) وكتاب (المادة العلمية) الطبعة ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، (٢٠١٦/٢٠١٥م) .
- « بعض قيم الحوار .

• منهج الدراسة :

وظفت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يركز في وصف الظاهرة من خلال أسلوب تحليل المحتوى، ويقصد بتحليل المحتوى " مجموعة من الخطوات المنهجية التي تستهدف الكشف عن المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية بينها، من خلال البحث الكمي، الموضوعي، والمنظم للمحتوى الظاهر" (الدسوقي: ٢٠٠٨) وهو المنهج المناسب لمعرفة مدى توافر قيم الحوار في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي)، وكشف جوانبها عن طريق حساب معدل تكرارها، ومدى تركيزها .

• أدوات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتين هما :
« قائمة بقيم الحوار والتي ينبغي توافرها في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) .
« بطاقة تحليل المحتوى مشتقة من القائمة التي تم التوصل إليها ، والتي سيتم تحليل محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) في ضوءها (أداة التحليل) .

• مصطلحات الدراسة :

• تحليل المحتوى:

"هو أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون (طعيمة، ٢٠٠١) .

• القيم (Values):

عرفها ابن منظور(١٤١٢) بأنها بمعنى : الاستقامة ، وهي اعتدال الشيء واستواؤه ، وواحدها (قيمة). وقد أصبح هذا المفهوم نقطة تلاقي مختلف العلوم الاجتماعية، كالفلسفة، والاجتماع، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس، فوجد أن كل علم منها قد تناوله واستخدمه بمعنى يختلف عن المعنى الذي أخذ به علم آخر، مما أدى إلى نوع من الغموض (الطهطاوي، ١٩٩٩) كما أن مفهوم القيم من المفاهيم الشائعة في الحياة اليومية ، ولا يوجد تعريف موحد أو محدد له يعترف به جميع الباحثين والفلاسفة والمفكرين ، وقد ترتب على ذلك خلط وغموض في استخدام هذا المفهوم ومن ثم التعدد في تعريفه -ومن هذه التعريفات - على سبيل المثال لا الحصر.

تعريف (بالعبيد : ٢٠٠٦) . "مجموعة قواعد ومعايير وعادات وتقاليدها يتبناها الفرد ويرتضيها المجتمع، تسهم في إكسابها للأفراد جميع المؤسسات التربوية،

وتتحول بعد تشبع الفرد بها، إلى سلوك ظاهر ملموس عند مواجهة موقف ما، على أن يكون اكتساب تلك القيم وفق ضوابط الشريعة الإسلامية .

تعريف (الحجيلان ، ٢٠٠٧) " مجموعة الممارسات السلوكية التي تأخذ موقعها في الثقافة حينما يؤمن بها عدد كبير من أفراد المجتمع بحيث تصبح جزءاً أساسياً من تلك الثقافة؛ وقد تكون القيم عامة بالمجتمع وقد تكون خاصة بفرد معين".

وعلى هذا فإن معنى (القيم) يدور في إطار المعاني التالية (خياط، ٢٠٠٤):

- ◀ الثمن أو القدر
- ◀ ما يقوم عليه الشيء
- ◀ الملازمة والمحافظة
- ◀ الاستقامة
- ◀ الدوام والثبات
- ◀ العزيمة والرغبة في العمل
- ◀ الاعتدال وعدم الانحراف

ويمكن تعريف القيم إجرائياً بأنها " مجموعة قواعد ومعايير تنبثق من المجتمع ويتبنّاها الأفراد، وتتحول عند اكتسابها إلى سلوك إيجابي ظاهر".

• قيم الحوار:

تعرف بأنها "مجموعة من المثل والأخلاق التي يتحلى بها المحاور استناداً لتراثه وأصالته سلباً كان أم إيجاباً وذلك أثناء المواقف الحوارية" (با حارث، ٢٠١٠)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

"الكلمات والجمال والفقرات الواردة في كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي)، والتي تتضمن توجيهات إيجابية مباشرة أو غير مباشرة لسلوكيات الطالبات وأخلاقيتهن في مواقف الحوار بما يتفق مع قوانين مجتمعهن".

• الإطار النظري للدراسة :

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري الذي يشكل مجال الدراسة ويتطرق إلى بعض القضايا التي تفيد الدراسة، ويعالج هذا الإطار بعدين :

◀ البعد الأول : القيم.

◀ البعد الثاني: الحوار

لما لهما هذين البعدين من علاقة وثيقة بمشكلة الدراسة الحالية ، وأهدافها وخطوات إجرائها .

• البعد الأول: القيم

• تصنيف القيم :

تعددت تصنيفات القيم لدى الباحثين التربويين فقد صنفها (سعيد، ٢٠٠٨) إلى: (القيم الدينية، القيم الخلقية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية القيم الثقافية، القيم العلمية، القيم الاقتصادية، والقيم السياسية) وصنفها (الخوالدة، ٢٠٠٥) إلى (القيم النظرية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الجمالية، الدينية).

• خصائص القيم :

يمكن تحديد مجموعة من السمات التي تتميز بها القيم وهي كما يلي :
(العاجز، ٢٠٠٢)

«القيم ظاهرة إنسانية اجتماعية ثقافية : لأنها تبدو ظاهرة في سلوك الإنسان وتحدد اتجاه هذا السلوك وتتجلى هذه القيم فيما يمارسه الانسان من انتقاء واختيار، وهي تؤثر وتتأثر بطبيعة المجتمع الذي نعيش فيه .

«القيم نسبية: حيث أنها تختلف في كل زمان ومكان، وتحتاج الى اجتهاد او اجتماع لإقرارها .

«القيم مطلقة : وهناك قيم ثابتة غير قابلة للتغيير، ولا تحتاج إلى اجتهاد مثل الصدق والأمانة والعدل .

«القيم متعددة المظاهر والمستويات : فهناك قيم إيجابية مرغوب فيها، وأخرى سلبية مرغوب عنها .

«القيم طبقية : تختلف القيم تبعاً لاختلاف طبقات المجتمع من حيث الثقافة ومستوى النضج والوعي الاجتماعي .

• مكونات القيم :

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسة :

«المكون المعرفي : ومعياره انتقاء القيمة وجمع معلومات عنها من مصادر مختلفة، وتحمل مسئولية اختيارها، ويتم من خلال البحث عن القيمة وتقدير أبعادها واختيارها .

«المكون الوجداني :ومعياره تقدير القيمة والاعتزاز بها كشعور إيجابي، ناتج عن اقتناع الفرد بأهمية القيمة، ويتم ذلك من خلال الشعور الإيجابي تجاه القيمة، ثم إعلان التمسك بها .

«المكون السلوكي :ومعياره الممارسة والعمل، ويشمل جانب تطبيق القيمة وممارستها أثناء التعامل مع الآخرين على نحو يتسق مع القيمة، ويتم ذلك من خلال ترجمة القيمة إلى ممارسة، وبناء نمط قيمى سلوكي. (طعيمه، ٢٠٠٨).

• أهمية القيم في العملية التعليمية:

إن تدريس القيم التربوية الإيجابية في المدارس يعمل على تحسين نوعية التعلم ، ويخلق مجتمعا قائما على القيم التي تعزز الجودة في التعليم (Hawkes 2008)، لذلك فإن المجتمعات تعتمد على قيمها ، وتعدها من أهم مرتكزات التربية (الشعوان ، ١٤١٧)، وتحتاج القيم إلى وسائل وأساليب ومعلمين فهي إذا تحتاج إلى التربية حيث أن العلاقة بينهما تبادلية ، فبدون التربية يصعب غرس القيم ، وبدون القيم تصبح التربية عديمة الفائدة. (العاجز، ٢٠٠٢) ،ويعد إكساب القيم الوظيفة الأولى للمدرسة ، حيث أنها إحدى المؤسسات التربوية التي تسهم في عملية التوجيه القيمي للأجيال، والكتب المدرسية من أهم وسائل نقل تلك القيم وتكوين الاتجاهات المرغوبة لديهم (الناجي والرواجفة ، ٢٠٠٢)، ويؤكد (الكثيري، ١٤٢٤) على أهمية تضمين القيم في الكتاب المدرسي ومراعاة عددها في كل مرحلة ونوعها وأسلوب عرضها وطريقة تعليمها .

• علاقة مناهج الدراسات اللغوية بالقيم:

لغة العربية دور كبير في صقل شخصية الطالب وتزويده بأدوات المعرفة وأساسياتها ، وهي وسيلة فاعلة في غرس القيم التربوية والأخلاقية في نفوس الطلاب ، وذلك لما للغة من صلة وثيقة بالأخلاق ، حيث أن تعلم اللغة لن يكون مجرد وسيلة تعليمية لتنمية مهارات اللغة فحسب ، بل سيكون ناقلا لقيم الأمة ومعبرا عن حضارتها ، فيتعلم الطالب أنماطا من السلوك ، ويكتسب مجموعة من المهارات والقيم والعادات ، ويتمكن من ممارسة العلاقات الاجتماعية التي تجعل منه مواطنا صالحا (الخليفة ، ١٤٢٥)، و يؤكد (عاشور، ٢٠٠٧) بأن اللغة العربية يعتمد عليها في صياغة فكر الطلاب لما تحتويه من معارف ونصوص تؤثر على أفكارهم ومعارفهم. كما يرى (مقابلة و البشائرة، ٢٠٠٧) بأن اللغة دورا كبيرا في تزويد الطلاب بالقيم المختلفة ، وذلك لكثرة التنوع في موضوعاتها وإمكانية تضمين القيم من خلال النصوص والتدريبات التي تستخدم لتعليم اللغة العربية.

• أهمية خصائص نمو الطلاب وارتباطها بتدريس القيم:

تتكون القيم عند الإنسان بطريقة تراكمية حيث تتأثر بمجموعة من الخبرات التي يمر بها الفرد في مراحل حياته ، ويرتبط تعلم القيم بالمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب حيث تتشكل بخطوطها العريضة وسماتها العامة في مرحلة الطفولة ،ثم تتعمق في مرحلة المراهقة (الجلاد، ١٤٣٠).

وتختلف خصائص المرحلة الثانوية عن غيرها من المراحل وذلك لما يحدث فيها من تغيرات كثيرة في عدة جوانب من حياة الطلاب ، مما يسهل عملية تعليم القيم والمعايير السلوكية واستعمال كل إمكانيات المدرسة لتحقيق ذلك ،

لما يتميز به الطالب في هذه المرحلة التي تعد مرحلة التطبيع الاجتماعي (زهران، ١٤٢٢).

• البعد الثاني: الحوار

• مفهومه:

يعد الحوار وسيلة الإنسان الأولى للتواصل والتخاطب ، وقد تنوعت تعريفاته، فقد عرفه (باحارث، ٢٠١٠) بأنه " محادثة طرفية أو أكثر تشتمل على تبادل في الأفكار والمشاعر بعيدة عن التعصب وتحقيق قدرا أكبر من التفاهم وذلك للوصول إلى أهداف نافعة"، كما عرفه (شقوره والمزين، ٢٠١٣) بأنه " محادثة بين طرفين أو أكثر يغلب عليها الهدوء والبعد عن الجدل والخصومة ، يعرض فيها كل طرف ما لديه من أفكار ودلائل وبراهين للوصول إلى قنوات مشتركة ومتفق عليها من جميع الأطراف"

• أهميته:

يحتل الحوار أهمية كبرى في حياة الأفراد والجماعات ، حيث يعد وسيلة لتجنب النزاعات والصراعات ، كما أنه يحقق الديمقراطية داخل المجتمع (إبراهيم، ٢٠٠٢) وتبرز أهميته بالنسبة للطلاب كما يلي:

- ◀ يشجع التلاميذ على المشاركة في عملية التعلم.
- ◀ يجعل موقف التلاميذ أكثر فاعلية من مجرد تلقي للدرس.
- ◀ يساعد على تحديد الأنماط السلوكية التي اكتسبها التلميذ والتي تهيئه لبداية نقطة جديدة.
- ◀ يساعد على تنمية أفكار التلاميذ لأنهم يتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم بدلا من أن يدلي بها المعلم إليهم.
- ◀ يثير اهتمام التلاميذ بالدرس عن طريق طرح المشكلات في صورة أسئلة ودعوتهم للتفكير في اقتراح الحلول لها.
- ◀ يساعد على تكوين شخصية سوية للتلميذ لأنه يعتمد على نفسه في التفكير عن آرائه وأفكاره.
- ◀ يثير حماس الطلاب.
- ◀ يساعد على توثيق الصلة بين المعلم وطلابه.
- ◀ يدرب الطلاب على الاستماع لآراء الآخرين، واحترامها.
- ◀ يدرب الطلاب على تقويم أعمالهم بأنفسهم.
- ◀ يكسب التلاميذ اتجاهات سليمة كالموضوعية والقدرة على التكيف.
- ◀ يشجع التلاميذ على الجرأة في إبداء الرأي مهما كانت نوعيته .
- ◀ يولد عند الطلاب مهارة النقد والتفكير، والربط بين الخبرات والحقائق.
- ◀ يساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف.

• مستوياته:

- تنقسم مستويات الحوار إلى قسمين (الزهراني، ٢٠١١) :
- « الحوار مع الذات: وهو صورة من صور التفكير الدائم ، الذي يتخذ شكلا من أشكال المصارحة الداخلية حول ما يصدر عن الإنسان من سلوك أو ما يتخذه من مواقف.
- « الحوار مع الآخر: ويقصد به المختلف سواء كان على مستوى الأسرة أو بيئة العمل أو المجتمع أو العالم بأسره.

• الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الفصل عرضا للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور على النحو التالي :

• المحور الأول : دراسات تناولت القيم في مقررات اللغة العربية

دراسة القرنى (٢٠٠٨):هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية ، وعمل خطة مقترحة لغرسها في نفوس الطلاب ، وقد توصل الباحث إلى توافر ثمانية مجالات للقيم ، وأن أكثرها توافرا القيم الأخلاقية ثم الاجتماعية ثم العقدية ثم الوطنية ثم الثقافية ثم الترويحوية ثم التعبيرية وآخرها القيم العملية.

دراسة الجعافرة (٢٠٠٨):هدفت إلى تحليل القيم الواردة في كتابي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن ، ومدى شمولية هذه القيم لجميع مجالات القيم الواردة في الدراسة ، وقد تكونت الأداة من (٧١) قيمة مدرجة تحت (٧) مجالات ، وبلغ مجموع تكراراتها (٦٤٤) تكرارا ، وجاء المجال الأخلاقي في المرتبة الأولى، والمجال الديني في المرتبة الأخيرة.

دراسة العبدالله (٢٠١٠) :هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتوافرة في كتب (لغتنا العربية) للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ، ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعتدلة ، وقد توصل الباحث إلى (٢١١) قيمة فرعية موزعة على (٦) مجالات (الجسمانية، الفكرية الاجتماعية ، الاقتصادية ، الوطنية)، وقد جاء انسجامها مع منظومة القيم العربية والإسلامية بدرجة جيدة.

دراسة رفاعي والجنوبي (٢٠١١):هدفت إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتب القراءة للمرحلة المتوسطة بالفصل الدراسي الأول ١٤٣١-١٤٣٢ ، وأثر تدريس هذه الكتب على تنمية تلك القيم ، وقد استخدم الباحثان بطاقة التحليل ، ومقياسا للقيم كأدوات ، وتوصلت الدراسة إلى وجود (١١) قيمة في الصفين الأول والثاني، و(١٢) قيمة في الصف الثالث المتوسط.

دراسة الرومي (٢٠١٢): هدفت إلى التعرف على القيم التي يتضمنها كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط، ومناسبة توزيعها فيه، والإجراءات المناسبة لتدريسها، وتكون مجتمع البحث من كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط، وقد توصل الباحث إلى وجود (١٨١) قيمة توزعت على (٧) أنواع (الدينية، الاجتماعية، الذاتية، الوطنية، الوجدانية، المعرفية، الجمالية) وكانت أعلاها (الدينية)، وأقلها (الجمالية).

دراسة السويعد (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخمسة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ومدى ملائمتها للقيم المفضلة للمجتمع الأردني، وقد توصل الباحث إلى وجود عدد من القيم جاءت مرتبة على النحو التالي (الدينية، الوطنية، الاجتماعية، الشخصية، الصحية، السياسية)

دراسة الزهراني (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم المتضمنة في كتاب (لغتي) المقرر على الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، والتعرف على كيفية توزيعها، وقد توصل الباحث إلى أن هناك تفاوتاً كبيراً في توزيع القيم، فقد احتلت قيم (حب الوطن، التأمل في مخلوقات الله) نسباً كبيرة، بينما حصلت قيم (محبة الرسول، حب القراءة، بر الوالدين) على نسب قليلة..

دراسة الخزاعلة (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتوافرة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من مقررات اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي (النحو والصرف، البلاغة والنقد، مهارات الاتصال)، وقد توصلت الباحثة إلى أن مجالات القيم التربوية في الكتب الستة عددها (٩) مجالات، تفرع منها (٩٠) قيمة، وقد جاء المجال الأخلاقي في المرتبة الأولى، أما مجال المعاملات فقد جاء في المرتبة الأخيرة.

• المحور الثاني: دراسات تناولت القيم في المقررات الدراسية بشكل عام

دراسة القبلي (٢٠٠٧): هدفت إلى التعرف على أنواع القيم التي تحتويها مقررات التاريخ المطورة للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، وقد تكون مجتمع البحث من كتب التاريخ المطورة للمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى لاستخراج القيم، وقد توصلت إلى (٤٦٣) قيمة، كان أكثرها تكراراً القيم السياسية، تليها القيم المعرفية تليها القيم الدينية.

دراسة الحربي (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وكيفية توزيعها على مجالاتها، وقد توصل الباحث إلى (٥٤) قيمة صنفت إلى ستة مجالات (القيم الخلقية، الاجتماعية، الجمالية، العقلية،

العملية ، البيئية)وقد جاءت القيم العقلية في المرتبة الأولى ، بينما جاءت القيم البيئية في المرتبة الأخيرة.

دراسة القرني(٢٠١٠) :هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتوافرة في كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط ، ومدى تعزيزه لهذه القيم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، وقد توصل الباحث إلى عدم وجود بعض القيم الإسلامية الواجب توافرها في كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط.

دراسة الدوسري(٢٠١٤) :هدفت إلى التعرف على القيم السياحية المتضمنة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية ، ونسب الاختلاف بينها، وقد أعدت الباحثة قائمة بالقيم السياحية ،ثم قامت بتحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة العليا في ضوء قائمة القيم السياحية التي تم التوصل إليها ،وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من ابعاد القيم السياحية الخمسة (الديني، الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، السياسي)، وقد اختلفت نتائج توافر القيم السياحية بين الصفوف الثلاثة العليا للمرحلة الابتدائية لجميع الابعاد السياحية ، وكذلك درجة كل بعد من الأبعاد السياحية في جميع الصفوف.

• المحور الثالث : دراسات تناولت قيم الحوار وتنميتها لدى الطلاب

دراسة البلودي(٢٠٠٠):هدفت الدراسة إلى تنمية فنيات الحوار وآدابه في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وقد تم تطبيق الدراسة على الصف الأول الثانوي ، وقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة ، وقامت ببناء برنامج لتنمية فنيات الحوار وآدابه في اللغة العربية ، وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الدعيج(٢٠٠٥):هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المساعدة على تنمية الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية ، والتعرف على الاختلافات بين استجابات المعلمات وفقا لمتغيرات المؤهل والخبرة والتخصص، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى أهمية الحوارات غير الصفية وأثرها الإيجابي على الطالبات والمعلمات ، ودورها في دعم التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

دراسة (Mercer 2008):هدفت إلى معرفة أثر الحوار بين المعلمين والطلاب ، وبين الطلاب أنفسهم على تحصيل مادتي القراءة والرياضيات ، وقد طبقت على (٦٠٠) طالب في بريطانيا ، وتم تدريب المعلمين على كيفية إدارة الحوار ، وخلص

الباحث إلى أن المجموعات التجريبية استخدمت الحوار بشكل صحيح وحصلت على درجات أفضل في الاختبارات البعيدة.

دراسة باحارث(٢٠١٠):هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام النشاط الطلابي في تنمية قيم الحوار وإكسابها للطلاب ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصل إلى أن النشاط الطلابي يساهم في إكساب طلاب المرحلة الثانوية قيم الحوار وينميها لديهم ، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

دراسة الصبيحي(٢٠١٢):هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وقد أعد الباحث قائمة بمهارات الحوار المناسبة، كما قام بإعداد برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية تلك المهارات ، وقد طبقت الدراسة على (٢٠) تلميذا من الصف الثاني المتوسط ، وتوصل الباحث إلى أن مستوى التلاميذ كان متدنيا في جميع المهارات.

دراسة سعيد(٢٠١٣):هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي يعمل على تنمية مهارات الحوار لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في الإعلام التربوي ، وقد تمثلت أداة البحث في قائمة بمهارات الحوار واختبار تحصيلي في الجانب المعرفي للمهارات الحوارية وبطاقة ملاحظة أداء الحوار ، وقد طبق الباحث أدواته على عينة من الطلاب المعلمين من شعبة الإعلام التربوي وتوصل إلى تقديم طلاب المجموعة التجريبية عن نظرائهم في المجموعة الضابطة.

دراسة شقورة(٢٠١٥):هدفت الدراسة إلى أثر إثراء محتوى كتاب التربية المدنية في تنمية قيم الحوار لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بقيم الحوار الواجب توافرها في كتاب التربية المدنية للصف الرابع الأساسي ، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الكتاب في ضوء قيم الحوار المحددة ، كما استخدمت المنهج البنائي في إعداد المادة الإثرائية ، و استخدمت المنهج التجريبي لبيان أثر المادة الإثرائية على تنمية قيم الحوار على الطلبة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتاب يحتوي على (٣٧١) تكرارا لقيم الحوار، وأن قيمة(التعاون) قد حصلت على المرتبة الأولى ، بينما حصلت قيمة (قوة الشخصية) على المرتبة الأخيرة.

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت القيم يمكن استخلاص النقاط التالية:

« توزعت عينات الدراسات السابقة ، على المراحل التعليمية المختلفة :بدءا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، فقد طبقت دراسة كل من (الجعافرة، ٢٠٠٨) و (الحربي، ٢٠٠٨) و (الدوسري، ٢٠١٤) و (شقورة، ٢٠١٥)

و(العبدالله، ٢٠١٠) و(السويعد، ٢٠١٣) و(الزهراني، ٢٠١٤) و(Mercer 2008) على المرحلة الابتدائية، في حين طبقت دراسة كل من (القرني، ٢٠١٠) و(رفاعي والجنوبي، ٢٠١١) و(الرومي، ٢٠١٢) و(الصبحي، ٢٠١٢) و(با حارث، ٢٠١٠) على المرحلة المتوسطة، وطبقت دراسة كل من (القبلي، ٢٠٠٧) و(اللبودي، ٢٠٠٠) و(الدعيج، ٢٠٠٥) و(القرني، ٢٠٠٨) و(الخزاعلة، ٢٠١٤) على المرحلة الثانوية، بينما طبقت دراسة (سعيد، ٢٠١٣) على المرحلة الجامعية.

« تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة فقد اعتمدت الدراسات الوصفية على قوائم بالقيم و بطاقات لتحليل المحتوى، بينما اعتمدت الدراسات التجريبية على البرامج التدريبية و بطاقات الملاحظة.

« اهتمت جميع الدراسات السابقة بالقيم بشكل عام مثل دراسة (القبلي، ٢٠٠٧) (الحري، ٢٠٠٨) (القرني، ٢٠٠٨) (القرني، ٢٠١٠) (الجعافرة، ٢٠٠٨) (العبدالله، ٢٠١٠) (رفاعي والجنوبي، ٢٠١١) (الرومي، ٢٠١٢) (السويعد، ٢٠١٣) (الزهراني، ٢٠١٤). ماعدا دراسة (الدوسري، ٢٠١٤) فقد اهتمت بالقيم السياحية ودراسة (شقورة، ٢٠١٥) فقد اهتمت بقيم الحوار.

« تنوعت المقررات التي حلل محتواها الباحثون للبحث عن القيم (التاريخ، الاجتماعيات الحديث، الرياضيات، النصوص الأدبية، القراءة، لغتي،)

« تنوعت الدراسات السابقة في المنهج البحثي، فقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي في دراسات المحورين الأول والثاني، أما دراسات المحور الثالث فقد استخدمت المنهج التجريبي، ماعدا دراسة (الدعيج، ٢٠٠٥) فقد استخدمت المنهج الوصفي.

• أوجه الاتفاق :

« تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال البحث الذي يهتم بالقيم حيث كشفت الدراسات السابقة جميعها على إجماع الباحثين على أهميتها .

« تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحورين الأول والثاني في استخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهدافها .

« تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثالث في الاهتمام بقيم الحوار.

« تتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من (القبلي، ٢٠٠٧) و(اللبودي، ٢٠٠٠) و(الصبحي،) و(الدعيج، ٢٠٠٥) و(با حارث، ٢٠١٠) و(القرني، ٢٠٠٨) و(الخزاعلة، ٢٠١٤) في المرحلة الدراسية وهي المرحلة الثانوية.

« تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في الاهتمام بمقررات اللغة العربية.

• أوجه الاختلاف :

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها :
 « اقتصر على كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) بالمملكة العربية السعودية.
 « ركزت الدراسة الحالية على قيم الحوار المتضمنة في مقرر (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) بالمملكة العربية السعودية.
 والتي لم تتناولها الدراسات السابقة في الكتب والمقررات - حسب علم الباحثة -

• أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

« تصميم أدوات الدراسة وبناءها .
 « الاطلاع على الإطار النظري لبعض الدراسات والذي يفيد الدراسة الحالية .
 « اختيار المعالجة الإحصائية المناسبة لبيانات الدراسة .

• إجراءات الدراسة :

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي سارت عليها الباحثة في دراستها، موضحه منهج الدراسة المستخدم ، ومجتمعها وعينتها ، والخطوات التي تم من خلالها بناء أداة الدراسة ، والتحقق من صدقها وثباتها ، ومن ثم إجراءات التطبيق ، وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في نتائج تحليل الدراسة .

• مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة - والذي يمثل في الوقت نفسه عينة الدراسة - من مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ، والمكون من (كتاب التطبيقات وكتاب المادة العلمية) .

ويوضح الجدول التالي بعض خصائص مجتمع الدراسة رقم الجدول (١)

وصف لخصائص مجتمع الدراسة					
المرحلة	الصف	الكتاب	الوحدات	الصفحات	الطبعة
الثانوية	الثاني	التطبيقات	٢	٨٣	١٤٣٧/١٤٣٦
		المادة العلمية	٢	٥٦	
		المجموع		٤	١٣٩

• أداة الدراسة :

أعدت الباحثة قائمة بقيم الحوار الواجب توافرها في محتوى مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) بالمملكة العربية السعودية والمعتمد من قبل وزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧ هـ ، ثم قامت بتحويل تلك القيم الى أداة لتحليل المحتوى حيث تضمنت القائمة في صورتها النهائية (٢٠) قيمة.

• أولاً: إعداد قائمة بقيم الحوار وضبطها :

يعد إعداد قائمة بالقيم أول إجراءات الدراسة والتي يبنى عليها باقي أدوات الدراسة الحالية وقد قامت الباحثة بما يلي :

• تحديد الهدف من إعداد قائمة القيم :

تهدف القائمة التي أعدتها الباحثة إلى تحديد قيم الحوار التي يجب تضمينها في محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) بالمملكة العربية السعودية . ، وذلك لتحليل محتوى الكتاب في ضوء بنود القائمة التي تم التوصل إليها - تحديد مصادر اشتقاق قائمة القيم:

تمثلت أهم المصادر التي استعانت بها الباحثة في التوصل للقائمة المبدئية للقيم في ما يلي :

- ◀ بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت القيم.
 - ◀ بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت قيم الحوار.
 - ◀ خصائص نمو المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
 - ◀ المؤتمرات والندوات العلمية المنعقدة في مجال القيم.
 - ◀ آراء بعض المتخصصين في مناهج وطرق التدريس ، والمهتمين بالمجال اللغوي .
- وبذلك استخلصت الباحثة مجموعة من القيم ووضعتها في صورة قائمة مبدئية أولية.

• التأكد من صدق القائمة :

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وبعض معلمات ومشرفات مواد اللغة العربية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم حول القائمة المقترحة من حيث :

- ◀ الصحة اللغوية للدلالات اللفظية للقيم .
- ◀ الصحة العلمية للدلالات اللفظية للقيم.
- ◀ مدى مناسبة القيم لمستوى الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية .
- ◀ تطوير القائمة وتحسينها بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وقد أبدى المحكمون آراءهم كما يلي :

- ◀ تعديل بعض الدلالات اللفظية للقيم من الناحية العلمية واللغوية .
- ◀ حذف بعض القيم المتضمنة في القائمة ، مثل قيمة (حسن الاستماع) وذلك لوجود قيمة (الإنصات)منعا للتكرار.

« إضافة بعض القيم لمناسبتها لمستوى الطالبات في الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، ولارتباطها بموضوع الدراسة مثل قيمة (الأدب واللباقة في الحديث).

• القائمة في صورتها النهائية :

بعد إجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون على القائمة الأولية ، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونه من (٢٠) قيمة . وفي ضوء تلك القائمة سيتم تحليل محتوى كتاب (القراءة والتواصل اللغوي) المقرر على الصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) .

• ثانياً: بطاقة تحليل المحتوى :

قامت الباحثة بتصميم بطاقة تحليل المحتوى وهي الخطوة الثانية من خطوات الدراسة كما يلي:

• تحديد الهدف من تصميم بطاقة تحليل المحتوى :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تضمن مقرر (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) لقيم الحوار، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم بطاقة تحليل للمحتوى من خلال تحويل الصورة النهائية من قائمة القيم إلى بطاقة تحليل .

• وحدة التحليل :

يذكر طعيمه (٢٠٠٤ ،) أن وحدات التحليل خمس وهي : الكلمة ، الموضوع أو الفكرة ، الشخصية ، المفردة ومقاييس المساحة والزمن. وقد اختارت الباحثة وحدة الفكرة كوحدة للتحليل لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها .

• صدق أداة التحليل:

تم التحقق من صدق أداة التحليل بعرضها على مجموعة من المختصين بالمناهج وطرق التدريس وأخذ آرائهم .

• ثبات التحليل:

تم التحقق من ثبات التحليل وذلك بطريقة إعادة التحليل وفيه قامت الباحثة نفسها بتحليل كتاب القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي في ضوء الأداة المستخدمة ثم أعادت التحليل بعد ثلاثة أسابيع تحت الظروف نفسها ، ثم حسبت معامل ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{2(AB)}{A+B}$$

حيث أن: (AB) = عدد القيم التي وردت في التحليلين الأول والثاني.

A = عدد القيم التي وردت في التحليل الأول.

B = عدد القيم التي وردت في التحليل الثاني.

وقد بلغت نسبة الثبات ٨١ ٪ وعالية تعتقد الباحثة بأنها نسبة كافية لضمان الثقة بثبات أداة التحليل .

• الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بالدراسة وفي ضوء طبيعة الدراسة تم التوصل إلى استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- ◀ معادلة هولستي للتأكد من ثبات التحليل.
 - ◀ حساب التكرارات.
 - ◀ حساب النسب المئوية
 - ◀ معيار التوافر

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد درجة توافر قيم الحوار اللازم توافرها في محتوى مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي ، حيث تم تصنيف المعيار إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (100 - 0) \div 3 = 33.3$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٢) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
متوافرة بدرجة كبيرة	٦٦.٨ – ١٠٠
متوافرة بدرجة متوسطة	٣٣.٤ – ٦٦.٧
متوافرة بدرجة قليلة	٠ – ٣٣.٣

• نتائج الدراسة :

الإجابة عن السؤال الأول :

نص السؤال الأول / ما قيم الحوار المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية ؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة وأعدت قائمة بقيم الحوار وهي كالتالي:

- الرفق بالآخرين - قوة الشخصية - التواضع - حسن الخلق - التسامح -
- الصبر - الثقة بالنفس - التعاون - ضبط النفس - تقبل الرأي الآخر -
- الموضوعية - احترام الآخرين - احترام الوقت - الإنصات - عدم الاستئثار -
- بالحديث - الاعتماد على الحجة - إرادة الحق - عدم التعصب - الصدق -
- الأدب واللباقة.

الإجابة عن السؤال الثاني :

نص السؤال الثاني : ما درجة توافر قيم الحوار في مقرر (القراءة والتواصل اللغوي) للصف الثاني الثانوي (النظام الفصلي) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي في ضوء قيم الحوار التي تم بناؤها وتحكيمها، وجاءت النتائج كالتالي :

جدول رقم (٣) نتائج تحليل محتوى مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي (التطبيقات والمادة العلمية) في ضوء قيم الحوار

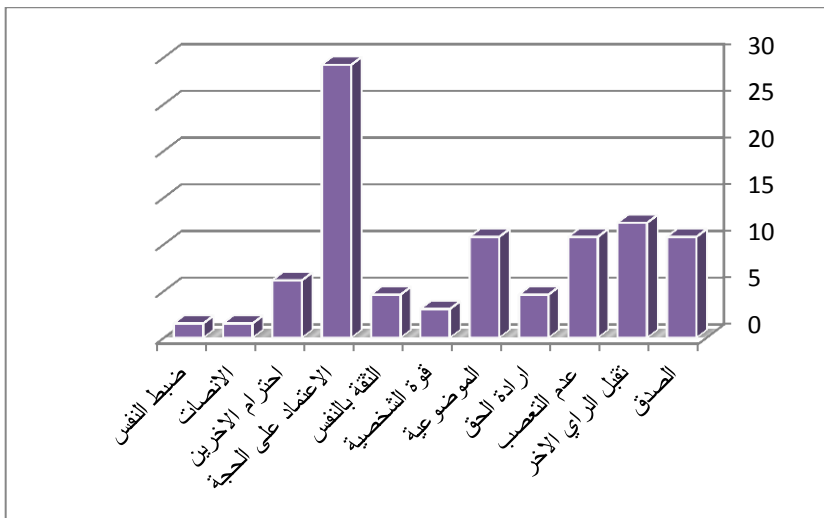
الترتيب	القيم		كتاب التطبيقات		كتاب المادة العلمية		الكلية	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	٤٣	٦٦.٢	٢٢	٣٣.٨	٦٥	١٠٠		
٢	١	١.٥٤	٠	٠	١	١.٥٤		
٣	١	١.٥٤	٠	٠	١	١.٥٤		
٤	٣	٤.٦٢	١	١.٥٤	٤	٦.١٥		
٥	١٢	١٨.٥	٧	١٠.٨	١٩	٢٩.٢		
٦	٢	٣.٠٨	١	١.٥٤	٣	٤.٦٢		
٧	١	١.٥٤	١	١.٥٤	٢	٣.٠٨		
٨	١	١.٥٤	٠	٠	١	١.٥٤		
٩	١	١.٥٤	٠	٠	١	١.٥٤		
١٠	٠	٠	١	١.٥٤	١	١.٥٤		
١١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٢٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٣٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٤٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٥٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٦٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٧٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٨٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩١	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
٩٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		

يوضح الجدول (٣) أن قيم الحوار تكررت في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي (التطبيقات والمادة العلمية) بمقدار (٦٥ مرة)، كما أن جميعها توافرت بدرجة متوسطة بالرغم من أهميتها للطلاب والطالبات في تنمية تفاعلهم مع مجتمعهم ومع أقرانهم وحاجتهم إليها في هذه المرحلة العمرية .

فقد جاءت قيمة (الاعتماد على الحجة) بالمرتبة الأولى بنسبة (٢٩.٢٪)، أما قيمة (تقبل الرأي الآخر) فقد جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (١٢.٣٪)، وفي المرتبة الثالثة قيم (الصدق وعدم التعصب والموضوعية) بنسبة (١٠.٨٪)، وجاءت قيمة (احترام الآخرين) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (٦.٢٪)، وجاءت قيم (إرادة الحق والثقة بالنفس) في المرتبة الخامسة بنسبة (٤.٦٪)، في حين جاءت القيم (قوة الشخصية واحترام الوقت) بالمرتبة السادسة بنسبة توافر قدرها

(٣٠.١٪)، وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاءت القيم التي تتعلق بالإنصات وضبط النفس وحسن الخلق بنسبة (١.٥٪).

كما يوضح الجدول (٣) أن قيم الحوار تكررت في كتاب التطبيقات (٤٣ مرة) بنسبة مئوية بلغت (٦٦.٢٪) حيث احتل المرتبة الأولى، بمعنى أن قيم الحوار في كتاب التطبيقات متوفرة بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية كتاب المادة العلمية بتكرار بلغ (٢٢ مرة) ونسبة مئوية مقدرها (٣٣.٨٪) وبدرجة توافر متوسطة، وعليه فإن درجة توافر قيم الحوار في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي (التطبيقات والمادة العلمية) جاء متوسطاً. والرسم البياني التالي يوضح هذه النتائج.



رسم بياني رقم (١)

نتائج السؤال الثالث :

الذي نص على: "هل يوجد اختلاف في نسب قيم الحوار باختلاف وحدات الكتاب ؟

وللوقوف على الاختلاف في نسب قيم الحوار في محتوى مقرر القراءة والتواصل اللغوي (كتاب التطبيقات وكتاب المادة العلمية) باختلاف الوحدات، تم التوصل إلى ما يلي:

أولاً: القيم في الوحدات (الأولى والثانية) لكتاب التطبيقات:

لمعرفة درجة توافر قيم الحوار في محتوى كتاب التطبيقات (الوحدة الأولى والوحدة الثانية)، تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام بطاقة تحليل محتوى قيم الحوار، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) نتائج تحليل محتوى كتاب التطبيقات (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) في ضوء القيم التي تتعلق بالحوار

م	القيم المتعلقة بالحوار	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		المجموع		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
١	الصدق	٢	6.67	٢	6.67	4	13.3	٣
٢	تقبل الرأي الآخر	٤	13.3	٠	0	4	13.3	٣
٣	الاعتماد على الحجة	٣	10	٥	16.7	8	26.7	١
٤	عدم التعصب	٤	13.3	١	3.33	5	16.7	٢
٥	الثقة بالنفس	١	3.33	١	3.33	2	6.67	٤
٦	قوة الشخصية	١	3.33	٠	0	1	3.33	٥
٧	الموضوعية	١	3.33	٣	10	4	13.3	٣
٨	إرادة الحق	١	3.33	١	3.33	2	6.67	٤
	المجموع	١٧	56.7	١٣	43.3	٣٠	١٠٠	

يتضح من الجدول (٤) أن القيم التي تتعلق بالحوار في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) مضمنة بدرجة متوسطة ، فقد جاءت في الوحدة الأولى بنسبة (٥٦.٧٪)، وجاءت بدرجة متوسطة في الوحدة الثانية حيث بلغت نسبة توافرها (٤٣.٣٪) وهي نسبة أكبر من (٣٣٪)، وقد تم ترتيب القيم التي تتعلق بالحوار في الوجدتين الأولى والثانية تنازلياً كالتالي:

«حصلت قيمة "الاعتماد على الحجة" على المرتبة الأولى من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (٢٦.٧٪)، وهذا يبين تركيز هاتين الوجدتين على هذه القيمة أكثر من غيرها.

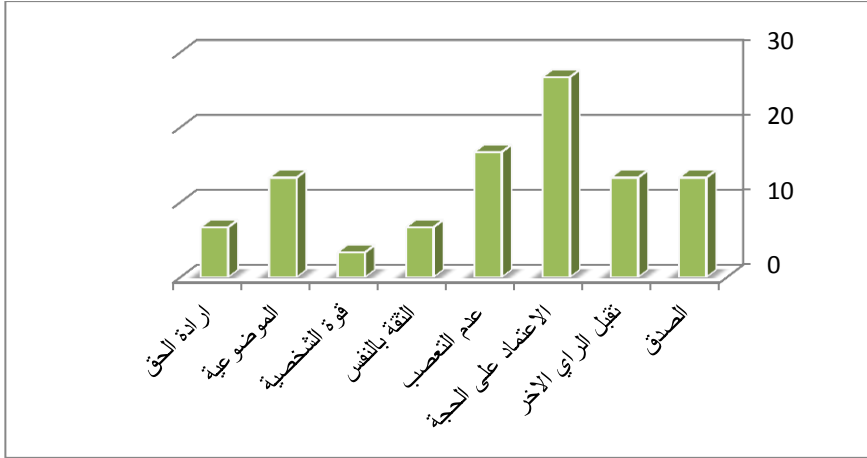
«حصلت قيمة "عدم التعصب" على المرتبة الثانية من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (١٦.٧٪).

«حصلت قيم "الصدق، تقبل الرأي الآخر، الموضوعية" على المرتبة الثالثة من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (١٣.٣٪).

«حصلت قيم "الثقة بالنفس، إرادة الحق" على المرتبة الرابعة من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (٦.٧٪).

«حصلت قيمة "قوة الشخصية" على المرتبة الخامسة من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي وقد

توافرت في (الوحدة الأولى فقط) بنسبة مئوية مقدارها (٣.٣٪). والرسم البياني التالي يوضح هذه النتائج.



رسم بياني رقم (٢)

« في حين لم يتم التطرق للقيم التالية في كتاب التطبيقات للصف الثاني الثانوي مطلقاً:

- ✓ الرفق بالآخرين.
- ✓ التواصل.
- ✓ حسن الخلق.
- ✓ التسامح.
- ✓ الصبر.
- ✓ ضبط النفس.
- ✓ التعاون.
- ✓ احترام الآخرين.
- ✓ احترام الوقت.
- ✓ الإنصات.
- ✓ عدم الاستئثار بالحديث.
- ✓ الأدب واللباقة.

ثانياً: القيم في الوحدات (الأولى والثانية) لكتاب المادة العلمية:

لمعرفة درجة توافر قيم الحوار في محتوى كتاب المادة العلمية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) للقيم التي تتعلق بالحوار، تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام بطاقة تحليل محتوى قيم الحوار، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥) نتائج تحليل محتوى كتاب المادة العلمية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) في ضوء القيم التي تتعلق بالحوار

م	القيم المتعلقة بالحوار	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		المجموع		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
١	الموضوعية	٢	10.5	٠	0	2	10.5	٢
٢	الصدق	٢	10.5	٠	0	2	10.5	٢
٣	الاعتماد على الحجة	٣	15.8	٣	15.8	6	31.6	١
٤	عدم التعصب	٠	0	١	5.26	1	5.26	٣
٥	إرادة الحق	٠	0	١	5.26	1	5.26	٣
٦	الثقة بالنفس	١	5.26	٠	0	1	5.26	٣
٧	تقبل الرأي الآخر	١	5.26	١	5.26	2	10.5	٢
٨	قوة الشخصية	١	5.26	٠	0	1	5.26	٣
٩	احترام الآخرين	٠	0	١	5.26	1	5.26	٣
١٠	احترام الوقت	٠	0	١	5.26	1	5.26	٣
١١	حسن الخلق	٠	0	١	5.26	1	5.26	٣
	المجموع	١٠	52.6	٩	47.4	19	١٠٠	

يتضح من الجدول (٥) أن القيم التي تتعلق بالحوار في كتاب المادة العلمية للصف الثاني الثانوي (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) مضمنة بدرجة متوسطة في الوحدة الأولى بنسبة (٥٢.٦٪)، وكذلك في الوحدة الثانية حيث بلغت نسبة توافرها (٤٧.٤٪)، وقد تم ترتيب القيم التي تتعلق بالحوار في الوجدتين الأولى والثانية في الكتاب تنازلياً كالتالي:

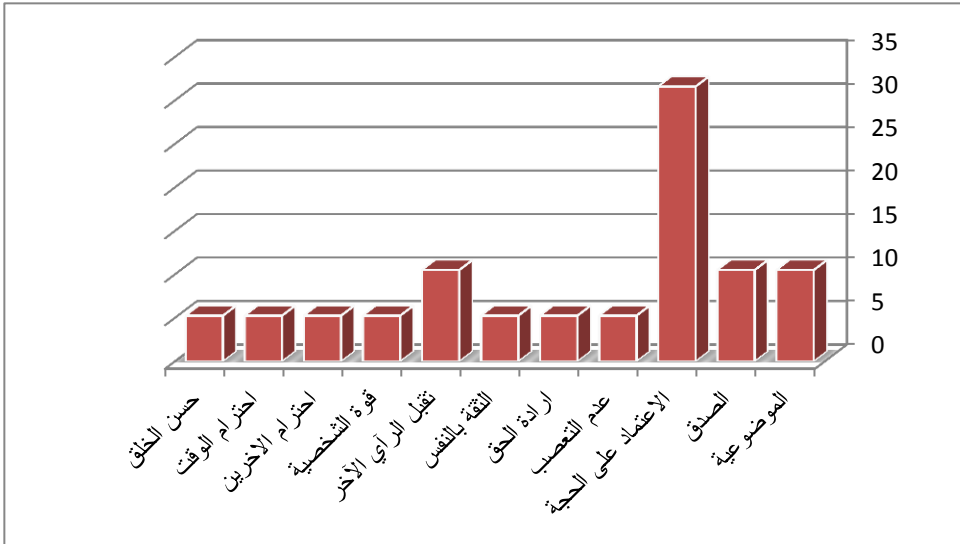
«حصلت قيمة "الاعتماد على الحجة" على المرتبة الأولى من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب المادة العلمية للمرحلة الثانوية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (٣١.٦٪)، وهذا يبين تركيز هاتين الوجدتين على هذه القيمة أكثر من غيرها.

«حصلت قيم "الموضوعية، الصدق، تقبل الرأي الآخر" على المرتبة الثانية من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب المادة العلمية للصف الثاني الثانوي وقد توافرت في (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (١٠.٥٪).

« وحصلت قيم " عدم التعصب، الثقة بالنفس، إرادة الحق، احترام الآخرين، احترام الوقت، حسن الخلق" على المرتبة الثالثة من بين القيم التي تتعلق بالحوار المتوفرة في كتاب المادة العلمية للصف الثاني الثانوي وقد توافرت في (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) بنسبة مئوية مقدارها (٥.٣%). والرسم البياني التالي يوضح هذه النتائج.

« في حين لم يتم التطرق للقيم التالية في كتاب المادة العلمية مطلقاً:

- ✓ الرفق بالآخرين.
- ✓ التواصل.
- ✓ التسامح.
- ✓ الصبر.
- ✓ ضبط النفس.
- ✓ التعاون.
- ✓ الإنصات.
- ✓ الأدب واللباقة.
- ✓ عدم الاستئثار بالحديث.



رسم بياني رقم (٣)

ثالثاً: القيم في جميع الوحدات لكتابي التطبيقات والمادة العلمية:

لتحديد مدى تضمن محتوى كتابي التطبيقات والمادة العلمية (جميع الوحدات) للقيم التي تتعلق بالحوار، تم تحليل محتوى الكتابين باستخدام بطاقة تحليل محتوى قيم الحوار، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

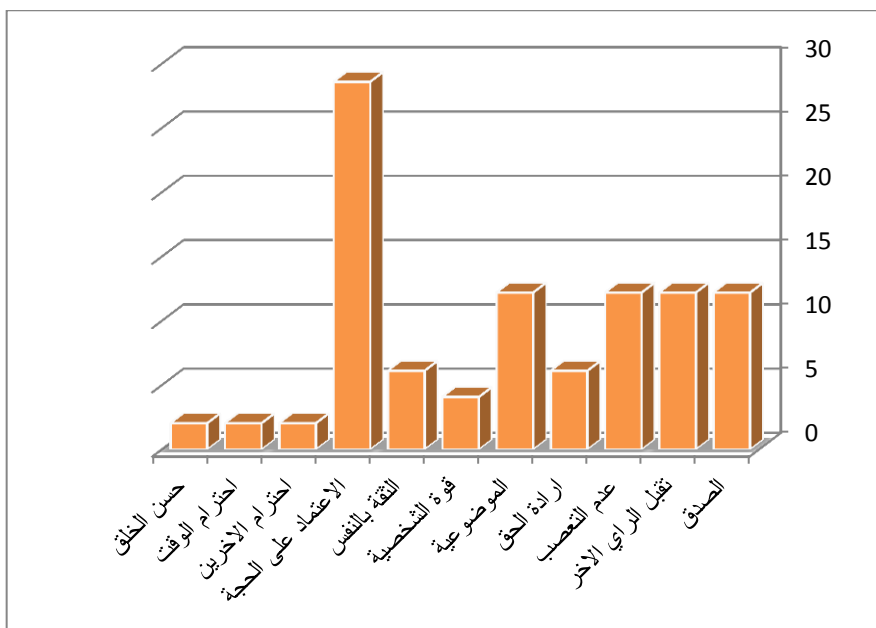
جدول رقم (٦) نتائج تحليل محتوى كتابي التطبيقات والمادة العلمية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) في ضوء قيم الحوار

الترتيب	القيم		الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الكلية	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢	٤	8.16	٢	4.082	6	12.2		
٢	٥	10.2	١	2.041	6	12.2		
٢	٤	8.16	٢	4.082	6	12.2		
٣	١	2.04	٢	4.082	3	6.12		
٢	٣	6.12	٣	6.122	6	12.2		
٤	٢	4.08	٠	0	2	4.08		
٣	٢	4.08	١	2.041	3	6.12		
١	٦	12.2	٨	16.33	14	28.6		
٥	٠	0	١	2.041	1	2.04		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	١	2.041	1	2.04		
	٠	0	١	2.041	1	2.04		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	٠	0	٠	0	0	0		
	27	55.1	22	44.9	49	100		
	١		٢					

كشفت عملية تحليل محتوى مقرر القراءة والتواصل اللغوي في الكتابين (التطبيقات و المادة العلمية) - وفي ضوء قائمة القيم الرئيسية المطلوبة (أداة الدراسة) - عن أن كتابي التطبيقات والمادة العلمية قد تضمنتا (٤٩) قيمة توزعت على الوحدتين الأولى والثانية التي احتوتها قائمة القيم، كما أن جميعها توافرت بدرجة قليلة، وأن أعلى القيم تكرارا كانت قيمة "الاعتماد على الحجة" واحتلت بذلك المرتبة الأولى بنسبة (٢٨.٦٪) من مجموع تكرارات القيم الكلية، أما القيم التي تتعلق بالصدق وتقبل الرأي الآخر وعدم التعصب والموضوعية جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (١٢.٢٪)، وفي المرتبة الثالثة القيم التي تتعلق بإرادة الحق والثقة بالنفس بنسبة (٦.١٪)، وجاءت القيمة التي تتعلق

بقوة الشخصية في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت (٤٠.١٪)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة القيم التي تتعلق "باحترام الوقت، وحسن الخلق" حيث وردت مرة واحدة فقط في جميع وحدات الكتابين بنسبة (٢٪).

كما يوضح الجدول (٦) أن قيم الحوار تكررت في الوحدة الأولى (٢٧ مرة) بنسبة مئوية بلغت (٥٥.١٪) وحلت هذا الوحدة في المرتبة الأولى، بمعنى أن قيم الحوار في الوحدة الأولى متوفرة بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الثانية الوحدة الثانية بتكرار بلغ (٢٢ مرة) ونسبة مئوية مقدارها (٤٤.٩٪) وبدرجة توافر متوسطة، وعليه فإن درجة توفر قيم الحوار في كتابي التطبيقات والمادة العلمية (الوحدة الأولى والوحدة الثانية) جاءت متوسطة. والرسم البياني التالي يوضح هذه النتائج.



رسم بياني (٤)

• مناقشة النتائج:

بعد قراءة الجداول الإحصائية والرسوم البيانية اتضح للباحثة أن مقرر القراءة والتواصل اللغوي للصف الثاني الثانوي متمثلاً في كتابي (التطبيقات، والمادة العلمية) لم يهتم بقيم الحوار كما ينبغي، حيث تكررت في الكتابين بمقدار (٦٥ مرة) فقط، كما أن جميعها توافرت بدرجة متوسطة بالرغم من أهميتها وحاجة الطلاب والطالبات إليها، وقد جاءت قيمة (الاعتماد على

الحجة) بالمرتبة الأولى وتنسجم هذه النتيجة مع التوجهات الدينية في تعليم الناشئة التثبث والاستدلال بالأدلة المنطقية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (شقورة، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن قيمة (التعاون) هي التي احتلت المرتبة الأولى، أما قيمة (تقبل الرأي الآخر) فقد جاءت في المرتبة الثانية، وتبدو أهميتها من خلال مساهمتها في إعداد الطلاب والطالبات وتهيئتهم اجتماعيا لتكوين علاقات اجتماعية جيدة، واحتلت قيم (الصدق وعدم التعصب والموضوعية) المرتبة الثالثة، وتبدو أهميتها لما لها من أثر في توجيه سلوكيات الطلاب والطالبات، وصقل شخصياتهم في التعاملات اليومية مع الزملاء والمعلمين والأسرة، وجاءت قيمة (احترام الآخرين) في المرتبة الرابعة، فرغم أهمية هذه القيمة للمرحلة العمرية للطلاب والطالبات إلا أن نسبة وجودها في الكتاب قليلة جدا، وهذا مما يؤخذ على الكتاب وجاءت قيم (إرادة الحق والثقة بالنفس) في المرتبة الخامسة في حين جاءت قيم (قوة الشخصية واحترام الوقت) بالمرتبة السادسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شقورة، ٢٠١٥) وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاءت قيم (الإنصات وضبط النفس وحسن الخلق) وبالرغم من أهمية هذه القيم للطلاب والطالبات إلا أن نسبة ورودها في الكتاب ضئيلة جدا وعدد تكراراتها قليل. وترى الباحثة أنها من القيم المهمة حيث تعد أساسا في إجراء الحوارات، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى قلة اهتمام مصممي المناهج بقيم الحوار، كما توصلت الباحثة إلى أن قيم الحوار تكررت في كتاب التطبيقات (٤٣ مرة) حيث احتل المرتبة الأولى، بمعنى أن قيم الحوار في كتاب التطبيقات تكررت أكثر منها في كتاب المادة العلمية، وقد تعود زيادة عدد التكرارات فيه إلى طبيعة الكتاب من حيث المحتوى المتنوع للنصوص، وكذلك طول النصوص قياسا لكتاب (المادة العلمية) الذي جاء في المرتبة الثانية وبدرجة توافر متوسطة أيضا، وتتفق في هذا التفاوت مع دراسة كل من (الخرزاعلة، ٢٠١٤) و(شقورة، ٢٠١٥) و(الدوسري، ٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم التوازن في توزيع القيم على أجزاء وموضوعات الكتاب.

كما أن الكتابين تركا كثيرا من قيم الحوار حيث لم يتم التطرق للقيم التالية في كتاب التطبيقات مطلقا:

- الفرق بالآخرين - التواضع - حسن الخلق - التسامح - الصبر -
- ضبط النفس - التعاون - احترام الآخرين - احترام الوقت - الإنصات -
- عدم الاستئثار بالحديث - الأدب واللباقة.

كما لم يتم التطرق للقيم التالية في كتاب المادة العلمية مطلقاً:

- الفرق بالآخرين - التواضع - التسامح - الصبر - ضبط النفس -
- التعاون - الإنصات - الأدب واللباقة - عدم الاستئثار بالحديث.

وهذا مما يؤخذ على الكتاب ، وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن دروس الوحدات الأربع في كتابي (التطبيقات والمادة العلمية) لا تحتاج إلى قيم الحوار بنسبة كبيرة حيث أنها تتحدث حول (القراءة الناقدة، والكتابة العلمية) .

نتائج السؤال الرابع:

ما التصور المقترح لبرنامج ينمي قيم الحوار لدى الطالبات في المرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ، ومن ثم توصلت إلى العناصر الرئيسية لبرنامج مقترح ينمي قيم الحوار لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

• أولاً: الهدف العام من البرنامج المقترح :

يهدف هذا البرنامج المقترح إلى تحقيق الهدف العام والمتمثل في : تعزيز ثقافة الحوار وترسيخ مبادئه وتنمية قيمه ومهاراته لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

• ثانياً: الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح :

« بناء برنامج مقترح لتعزيز قيم الحوار ومهاراته لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

« الالتزام بالقيم الأخلاقية الإيجابية التي تدعم ثقافة الحوار.

« غرس الثقة في الطلاب لمناقشة الآخرين ومحاورتهم.

« تعويد الطلاب على التدرج بشكل منطقي في الحوار.

« تعويد الطلاب على تغيير نبرة الصوت بتغيير الموقف الحواري.

« تدريب المعلمين على استخدام قيم الحوار مع الطلاب.

• مكونات البرنامج المقترح :

لبرنامج المقترح مكونات تتمثل في النقاط التالية:

• الطلاب:

يعتني هذا البرنامج المقترح بطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على اختلاف الصفوف الدراسية بالمرحلة على حد سواء (الأول - الثاني - الثالث).

• المعلم :

يعتمد نجاح البرنامج التعليمي المقترح على المنفذ له ، لذا فالمعلم يتوقف عليه بدرجة كبيرة نجاح هذا البرنامج من خلال قدرته وكفايته في التنفيذ وتوفير الجو والمناخ المناسب له .

• المحتوى :

لا بد من مراعاة المحتوى في هذا البرنامج لأنه من العناصر الأساسية ، بحيث يتم تضمين ثقافة الحوار ومهاراته وقيمه من خلال تضمين المقررات الدراسية لبعض المفاهيم والمصطلحات التي تعزز تلك القيم .

• طرق التدريس :

هناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية والطرق التعليمية التي تعزز من ثقافة الحوار ومهاراته وقيمه لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية تقوم على المواقف الحوارية . ومنها (المحاضرة - المناقشة والحوار - تمثيل الأدوار - العصف الذهني - حل المشكلات) ..

• الوسائل التعليمية:

يستخدم المعلم عددا من الوسائل ومعينات التدريس مثل:
« التسجيل المرئي عن طريق الفيديو، أو جهاز الحاسب الآلي.
« جهاز التسجيل (الهاتف الجوال) لعرض مقاطع صوتية تشتمل على نماذج حوارات مختلفة.
« السبورة لكتابة المعلومات الخاصة بالدروس التي يتم تدريسها

• الأنشطة:

يمكن أن تعزز ثقافة الحوار ومهاراته وقيمه من خلال أنشطة صفية ولا صفية وذلك من خلال:
« توظيف الإمكانيات المتاحة والمستحدثات التكنولوجية لدعم ثقافة الحوار.
« استخدام قواعد بيانات ومعلومات داخل المدرسة لدعم ثقافة الحوار.
« إصدار دليل إرشادي يحتوي على قيم ومهارات الحوار وطرق تنفيذها ، وإكسابها للطلاب.
« عقد ورش عمل تطبيقية تهتم بقيم الحوار من قبل إدارة المدرسة .
« كتابة قيم الحوار على اللوحات الإرشادية داخل ممرات وفناء المدرسة.
« عرض نماذج لحوارات وبرامج حوارية ومناقشتها مع الطلاب .

• أساليب التقويم:

يستخدم المعلمون أساليب متعددة ومناسبة للتقويم (القبلي والبنائي والختامي) لقياس مستوى اكتساب الطلاب والطالبات للقيم.

• التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
« تطبيق قيم الحوار بأبعادها عند التخطيط للمنهج .
« القيام بمزيد من الدراسات للكشف عن قيم الحوار في صفوف أخرى .
« تضمين قيم الحوار في محتوى كتب اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.

- « إيجاد التوازن في تضمين قيم الحوار في كتب اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.
- « توزيع منظومة قيم الحوار وفق منظومة متسلسلة ومتراصة بين الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية.
- « الاهتمام بتصميم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قيم الحوار .
- « تضمين المقررات الدراسية بعض التوجيهات التي تساعد على تدريس قيم الحوار.
- « تضمين برامج إعداد المعلمين في كليات التربية إجراءات تدريس القيم وأساليبه.
- « توعية معلمي المرحلة الثانوية بخصائص نمو الطلاب وتدريبهم على التعامل معهم ومحاورةهم، و كيفية تنمية قيم الحوار لديهم.

• المراجع العربية:

- إبراهيم ، مجدي (٢٠٠٢). المنهج التربوي في تحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- با حارث، أحمد (٢٠١٠). مدى إسهام النشاط الطلابي في تنمية الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر رواد النشاط ومديري المدارس في محافظة الليث ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- بالعبيد ، شيخة عبدالله البريكي (٢٠٠٦) : القيم التربوية المتضمنة في القصص - ضمن النشاط الغير منهجي - بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية، مكة المكرمة
- الجعافرة، خضراء أرشود (٢٠٠٨). تحليل القيم في محتوى كتابي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن ، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها ، المجلد (٤) العدد (٣) جمادى الآخر.
- الجلال، ماجد زكي . (١٤٢٧). تعلم القيم وتعليمها . (ط١) . عمان : دار المسيرة..
- الحجيلان ، ناصر (٢٠٠٧): بناء القيم في المجتمع، جريدة الرياض <http://www.alriyadh.com/2007/10/23/article288507.html>
- الحربي، إبراهيم بن سليم (٢٠٠٨) . القيم التربوية المتضمنة في كتب الرياضيات بالملكة العربية السعودية ، المؤتمر العلمي العشرون: مناهج التعليم والهوية الثقافية
- الخزاعلة، ليلى حسن فرح (٢٠١٤). القيم التربوية المتضمنة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه ، جامعة أم درمان الإسلامية.
- خليفة، حسن . (١٤٢٥). دراسة تحليلية للمضامين الأخلاقية في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية. رسالة الخليج العربي. العدد (٩٣)
- الخوالدة، محمد، الشواحه، أحمد (٢٠٠٥) . القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن ، مجلة اتحاد

الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، كلية التربية . جامعة دمشق ، المجلد الثالث ، العدد (١)

- خياط، محمد جميل (٢٠٠٤) . المبادئ والقيم في التربية الإسلامية ، مكتبة الفيصلية ، مكة المكرمة ، .
- الدسوقي، عيد أبو المعاطي (٢٠٠٨) . تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية . المنصورة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
- الدعيح، مي بنت حمد (٢٠٠٥) . عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الدوسري ، فوزية محمد (٢٠١٤) . تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائي في ضوء القيم السياحية ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد الثالث، العدد (٩) ايلول . .
- رفاعي، سعيد، الجنوبي، عبدالله (٢٠١١) . أثر تدريس مقررات القراءة في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية . مجلة القراءة والمعرفة . العدد (١١٤)
- الرومي، عبدالرحمن بن رومي (٢٠١٢) . تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- زرمان ،محمد (٢٠٠٤ م) : ثقافة الحوار في مرجعيتنا الدينية والفكرية، أوراق المؤتمر العلمي الثامن : الحوار مع الذات ،كلية الآداب والفنون ،جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٤٢٢) . علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) . (طه) . الرياض: مكتبة العبيكان.
- الزهراني، مهرة (٢٠١١) .إسهام الإشراف التربوي في نشر ثقافة الحوار من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الزهراني، عبدالله صالح (٢٠١٤) .القيم التربوية المتضمنة في كتاب (لغتي) المقرر للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سعيد ، سعاد جبر (٢٠٠٨) : القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني ، عالم الكتب ، عمان، الاردن.
- سعيد، محمد السيد أحمد (٢٠١٣)، فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى الطلاب المعلمين تخصص الإعلام التربوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر، العدد (١٤١) . يوليو.
- السويعد، محمد خلف (٢٠١٣) . القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخمس الأولى في الأردن ، ومدى ملائمتها للقيم المفضلة للمجتمع الأردني ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة البحر الأحمر، السودان . .

- شقورة ، فداء حسن أحمد (٢٠١٥). أثر إثراء محتوى كتاب التربية المدنية في تنمية قيم الحوار لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة
- الشعوان، عبدالرحمن بن محمد. (١٤١٧). القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة الملك سعود. المجلد (٩)
- الصبحي، محمد بن معق (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير ، جامعة طيبة ، كلية التربية .
- طعيمه، رشدي أحمد . (٢٠٠١). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية ، القاهرة : دار الفكر العربي، ط٢.
- طعيمه. سعدى (٢٠٠٨) : الفضائيات والقيم التربوية في عصر العولمة ، دليل المناقشة في اصول التربية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية
- طعيمه، رشدي أحمد. (٢٠٠٤) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة : دار الفكر العربي.
- العاجز . فؤاد علي . (٢٠٠٢) : القيم وطرق تعلمها ، مجلة المناهج وطرق التدريس ، العدد ٨٣، الجمعية المصرية للمناهج ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، القاهرة
- عاشور، راتب. (٢٠٠٧). توزيع منظومة القيم في كتب اللغة العربية (القراءة ولغتنا العربية) بين عناصر المحتوى لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي ١٩٩٩. ٢٠٠٠ : دراسة مقارنة. المجلة التربوية ، مجلد (٢١) العدد (٨٣)
- العامر، إبراهيم (١٤٢٩) تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢ م) : فاعلية برنامج قائم على التعبير الشفهي في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.
- عقل، محمود عطا (١٤٢٧) القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، ط٢ ، الرياض : مكتب التربية لدول الخليج.
- عبدالله، محمود فندي (٢٠١٠). القيم المتضمنة في كتب لغتا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (١١) العدد ٢ ، يونيو ٢٠١٠.
- العبيد، إبراهيم بن عبدالله (٢٠٠٩)، تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية " صيغة مقترحة "، ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي : الواقع وآفاق المستقبل اتجاهات جديدة لتعزيز مخرجات التعليم الثانوي المنطقة الشرقية - ٢٢ - ١٤٢٣/١/٢٤هـ الموافق ١٩ - ٢٠٠٩/١/٢٢ م
- القبلي، نسرین فارس (٢٠٠٧). تحليل القيم المتضمنة في مقررات التاريخ المطورة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية والعلوم الإنسانية.
- القرني، حسن عبدالله (٢٠٠٨) . القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه منشورة ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- القرني، فايز بن عبدالله (٢٠١٠). القيم المتضمنة في مقرر الحديث للصف الثالث المتوسط ومدى تعزيز المقرر لهذه القيم، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى.
- الكثيري، سعود بن ناصر. (١٤٢٤) . تحليل كتاب "تاريخ العالم ، الخبرة البشرية " المقرر في أمريكا للصف التاسع(الثالث المتوسط) . بحث مقدم في ندوة بناء المناهج، الأسس والمنطلقات . جامعة الملك سعود : الرياض.
- اللبودي ، منى إبراهيم (٢٠٠٠). تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية
- المزين، خالد(٢٠١٣) . القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، كلية التربية . غزة
- مقابلة، نصر محمد ،البشاييرة، زيد علي .(٢٠٠٧). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن . مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلد ٨ ، العدد(٤)
- الناجي، حسن علي ،و الرواجفه، ذياب.(٢٠٠٢) .دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن . مجلة كلية التربية . العدد(١٩)
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨) وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام . الرياض : مركز التطوير التربوي (بدون رقم نشر).
- الوائلي، سعاد عبدالكريم (٢٠٠٤ م) : طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ط ١
- يونس، فتحي علي (٢٠٠١ م) : استراتيجيات تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، سعد سمك للطباعة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

•المراجع الأجنبية:

- Kidron , yael ,flischman , Stev ,2006,promoting adolescents prosocial behavior , educational learship, v 63,N7
- Hawkes ,N.(2008).The values education folder ,Abingdon :Abbey press Group
- Mercer , N . (2008) Talk and the development of Reasoning and understanding , Human Development , Vo1 . 15 , (1), p p 90 - 100



البحث السابع:

تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

المصادر :

د/محمد بن علي معشي

أستاذ مشارك علم النفس

كلية التربية جامعة جازان

د/محمد كمال ابوالفتوح

أستاذ مشارك التربية الخاصة

كلية التربية جامعة جازان

أ.د/محمد بن حسن أبوراسين

أستاذ علم النفس

كلية التربية جامعة جازان

د/أحمد بن موسى حنتول

أستاذ مشارك علم النفس

كلية التربية جامعة جازان

تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

إعداد الفريق البحثي

د / محمد بن علي معشي

د / محمد بن حسن أبوراسين

د / محمد كمال أبو الفتوح

د / أحمد بن موسى حنتول

يتقدم الفريق البحثي بخالص الشكر والتقدير الى عمادة البحث العلمي بجامعة جازان على دعمها لهذا المشروع البحثي.

• المستخلص :

استهدف البحث الحالي الوقوف على الاحتياجات الفعلية للمعاقين بمنطقة جازان، سواء كانت احتياجات تربية أو صحية أو اجتماعية، بالإضافة الى تقديم مجموعة من المقترحات وآليات تنفيذها بالنسبة للخدمات المقدمة من جهات الاختصاص بجازان والتي من شأنها تلبية احتياجات المعاقين الفعلية في المنطقة، وفي ضوء طبيعة البحث وأهدافه وتساولاته اعتمد الفريق البحثي في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على تحليل الواقع المتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة، وتحديد جوانب القوة والضعف بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، تكونت عينة الدراسة التي تضمنها هذا المشروع من (٧٥٣) مفحوص على النحو التالي : (١٣٠) معاق و (٣٤٦) ولي أمر لمعاق و (٢٧٧) مقدم رعاية لمعاق، وجاءت النتائج مؤكدة على وجود احتياجات ملحة لدى المعاقين في منطقة جازان وأن هناك قصور في مدى إدراك المعاقين وذويهم لمدى توافر هذه الاحتياجات في المنطقة.

الكلمات المفتاحية : احتياجات المعاقين – تقييم – منطقة جازان

Assess the Needs of the Disabled in the Jizan Region and Availability of their point of view And their Parents and Caregivers

Abstract:

Increasing global and local attention to people with disabilities and conducted research and scientific studies on the best ways to qualify as a productive force could be still useful members of their families and their community. The current research project has targeted a stand on the actual needs of people with disabilities in Jazan region, whether it is education or health or social needs, in addition to providing a range of proposals and implementation mechanisms for the services provided by the competent authorities in Jazan, which would meet the actual needs of disabled in the region. The study sample included in this project (753) was examined as follows : (130) disabled and (346) guardian of the disabled and (277) carer for disabled people, and came stressing the urgent needs of the disabled in the Jizan region and that there is inadequate results that the understanding of the disabled and their families of the availability of these needs in the region

• مقدمة الدراسة : Introduction

حثت الشرائع السماوية على ضرورة العناية بالمعاقين، ويظهر ذلك أيضاً في مختلف الحضارات الإنسانية، أما في الإسلام فقد أجمع الدارسون للحضارة العربية الإسلامية على أن الطابع الإنساني كان من أهم السمات التي ميزت هذه الحضارة، إضافة إلى ذلك فإن موقف المسلم من المرض أو الإعاقة بصورة عامة هو موقف القبول عملاً بقوله تعالى (فعسى أن تكرهوا شيئاً ويجعل الله فيه خيراً كثيراً) "النساء : الآية ١٩"، هذا ولقد تزايد الاهتمام عالمياً ومحلياً بذوي الإعاقة وأجريت الأبحاث والدراسات العلمية على أفضل الطرق والوسائل المناسبة لتأهيلهم باعتبارهم قوة إنتاجية يمكن أن يكونوا أعضاء نافعين لأسرهم ومجتمعهم، وأيضاً العمل على تحقيق التنمية البشرية لهم باعتبارهم فئة من فئات المجتمع، ذلك أن العمل على تحقيق التنمية البشرية لهم يؤدي إلى توسيع الخيارات أمامهم لكي يكونوا مبدعين ومنتجين، فلكل إنسان الحق في أن يتمتع بإنسانيته، وإذا كانت أنصبة الخلق من مزايا الإنسانية متفاوتة، فإنهم جميعاً متساوون في القيمة الإنسانية، فإذا نقص إنسان عن غيره جسمياً أو عقلياً أو سمعياً أو بصرياً، فإن هذا النقص يجب ألا يعوقه عن تمتعه بإنسانيته، مراعاة لها وحماية لنظام المجتمع وأهدافه، وتعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالمعاقين أحد المعايير التي يمكن الحكم من خلالها على مدى تقدم المجتمع (حسين، ٢٠٠٣: ٧)، هذا وتهتم الدول بأفراد المجتمع، من خلال إكسابهم المهارات اللازمة لبناء أجيال قادرة على التكيف مع متطلبات العصر، وإذا كانت الدول تهتم بكل أفراد المجتمع فإن هناك فئات فيه شاءت أقدارهم أن يولدوا معاقين، أو يتعرضوا لظروف في حياتهم جعلتهم معاقين، وهؤلاء يحتاجون إلى إدارة احتياجاتهم وتسيير متطلباتهم أسوة ببقية أفراد المجتمع غير المعاقين (السلطاني والزهراني، ٢٠١٤).

هذا وتعد رعاية المعاقين من المشكلات الهامة التي تواجه المجتمعات، إذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود نسبة لا يستهان بها من أفرادها ممن يواجهون الحياة وقد أصيبوا بنوع أو أكثر من أنواع الإعاقة التي تقلل من قدراتهم على القيام بأدوارهم في المجتمع على الوجه المقبول مقارنة بالأشخاص العاديين، فذوي الإعاقة جزء أساسي من نسيج أي مجتمع، فهم يمثلون من ١٠ - ١٢٪ من مجموع أفراد أي مجتمع وفق الإحصائيات الدولية، وبالتالي فإن العناية بهم وتوفير سبل الرعاية لهم يعد حقاً وواجباً تفرضه القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية بل والسياسات والنظم الاجتماعية والاقتصادية (أخضر، ٢٠٠٨)، فذوو الإعاقة لهم نفس الحقوق المقررة والواجبة لغيرهم من أفراد المجتمع في مختلف المجالات الصحية والمعيشية والقانونية والتعليمية والنفسية والاجتماعية

والتأهيلية والترويقية والوظيفية... الخ، فضلاً عن أن هؤلاء الأفراد بعض الحقوق الخاصة التي قد تختلف كما وكيفيا عن أقرانهم العاديين (وحتى فيما بينهم)، نظراً لما توجد لديهم من اختلافات في جوانب النمو المختلفة (الشخص، ٢٠١١)، فالمعاقون هم أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية (فراج، ٢٠٠١)، ومن هذا المنطلق، تصبح لدى المعاقين بالإضافة إلى احتياجات الفرد العادي، احتياجات أخرى تعليمية ونفسية واجتماعية... الخ، يلتزم المجتمع بتوفيرها لهم باعتبارهم مواطنون كغيرهم من أفراد المجتمع.

هذا وتنقسم احتياجات المعاقين إلى : احتياجات عامة تتمثل في الحاجة إلى الأمن والانتفاء والإنجاز والشعور بالمكانة، واحتياجات خاصة وتتمثل في الاحتياجات الصحية والتوجيهية والاجتماعية والتدعيمية والإعلامية والمهنية والثقافية والتشريعية، ويرى فريق آخر من الباحثين أن للمعاقي مجموعة من الاحتياجات والتي تتمثل في الاحتياجات المعرفية، الاحتياجات التدريبية، الاحتياجات النفسية، وأخيراً الاحتياجات المادية (أحمد، ٢٠٠٧)، والحاجة need هي ضروريات فردية واجتماعية وثقافية يحتاجها الإنسان لنمو شخصيته كعضو في المجتمع متكيفاً مع نفسه ومتكاملاً مع مجتمعه وتعكس نوعية هذه الضروريات وتحديد شدتها رغبات الأفراد المقترنة بحالة من القلق والتوتر الذي لا يلبث أن يزول بإشباع تلك الضروريات المدركة من قبل الأفراد والمثالة في وعيهم (البيان، ١٩٨٠)، كما أن الحاجة هي فجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، ولتحديد هذه الفجوة ينبغي أولاً تحديد الوضع المرغوب والأداء المثالي الذي ينبغي أن يكون ثم تحديد الوضع الراهن ثم مقارنة الأداء الحالي بالأداء المثالي وتحديد حجم الفجوة أو الانحراف ثم صياغتها في شكل حاجات أو أهداف عامة (خميس، ٢٠٠٣)، هذا ويأتي في مقدمة احتياجات المعاقين الملحة الاحتياجات النفسية والتي تتمثل في : التحرر من الإفراط في لوم الذات، الهدوء والسكينة، الاجتماعية، الاستقلالية، قبول صورة الجسم، الضبط الانفعالي، الاتصال بالواقع، والشعور بالهوية (عثمان، ٢٠٠٩)، فالإعاقة تؤثر تأثيراً سلبياً في اتجاهات الفرد وميوله وتؤدي إلى زيادة حساسيته وشعوره بالنقص وفقدان الثقة بالنفس والعجز عن التكيف مع الموقف الجديد أو استخدام ما تبقى لديه من قدرات في ممارسة أعمال جديدة، فيجعل من العجز شخصاً متواكلاً سلبياً (Zoluska et al., 2004)، وتعد الرغبة في أن يكون الإنسان مفهوماً من أعظم الاحتياجات ذات النوعية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقات، الذين يشعرون دائماً

بالعجز، وهذه الحاجة ذات الأهمية والتأثير تعد أيضاً على مستوى النظرة المصحوبة بالسخرية من قبل البعض تجاه أصحاب الإعاقات واحدة من الاحتياجات التي تخرج تقريبا عن نطاق ضبط وتحكم الفرد العاجز أو صاحب الإعاقة (Lombana, 1982)، وبالإضافة إلى الاحتياجات النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة فإن لهم احتياجات أخرى أساسية ضرورية لا غنى عنها تتمثل في الاحتياج إلى خدمات تعليمية وخدمات تكنولوجية وخدمات صحية وخدمات إعلامية وخدمات دعم ومساندة (العتيبي والسرطاوي، ٢٠١٢)، فذوو الإعاقة بحاجة ملحة إلى إثني عشر خدمة مساندة أوجزها قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات IDEA الصادر عام ١٩٩٧ والمتمثلة في : خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، الخدمات النفسية، العلاج البدني التأهيلي، العلاج الترفيهي، التعرف والتشخيص المبكر، الخدمات الإرشادية، خدمات التوجه والحركة، الخدمات الطبية، خدمات الصحة المدرسية، خدمات العمل الاجتماعي، خدمات الإرشاد والتدريب، وأخيرا خدمات النقل والمواصلات (Smith, 2007).

ويمكن تصنيف الاحتياجات الخاصة بالمعاقين إلى : احتياجات تعليمية تربوية وتتمثل في أساليب تعليمية مناسبة تتماشى مع طبيعة الإعاقة، احتياجات مهنية، واحتياجات تدريبية خاصة (عبده و حلاوة، ٢٠٠١)، كما تشتمل الاحتياجات التربوية والتعليمية للمعاقين على الخدمات الإرشادية الأكثر فاعلية، خدمات التهيئة في المدرسة، توفير الكوادر والوسائل المساعدة مثل كتب برايل والكتب الناطقة والأجهزة السمعية والتسهيلات المعمارية والتقنيات المساعدة وبرامج التعلم المناسبة وغير ذلك من الخدمات في النطاق التربوي (Haugann, 1987)، ومن ناحية أخرى فالمعاقين بحاجة إلى خدمات تكنولوجية خاصة بهم، فذوي الإعاقة السمعية بحاجة إلى التكنولوجيا للتواصل مع الآخرين (Johnson&hersh, 2003) والمكفوفين بحاجة إلى القلم الالكتروني الناطق، والمعاقين حركياً بحاجة ماسة للتقنيات والأجهزة المساعدة لتسهيل حياتهم (بلطجي، ٢٠١٠)، كما أن للمعاقين احتياجات قانونية وتشريعية تركز على حقوق الإنسان بشكل عام دون تمييز بين الناس، وذلك لتيسير نظام حياتهم وتسهيل علاقاتهم الإنسانية، هذه القوانين والتشريعات تتمثل في ميادين عشرة هي : التعليم، العمل، الصحة، المشاركة الاجتماعية والضمان الاجتماعي، الحرية، الترفيه، تكافؤ الفرص وعدم التمييز، العيش بكرامة، الاحترام المتبادل، والغذاء والمأوى والملبس (شحاد، ٢٠١١)، والأشخاص من ذوي الإعاقة شأنهم شأن غير المعاقين.. لا بد لهم من الاعتناء بصحتهم قدر ما يستطيعون ذلك وأيضا للجهات والمراكز المتخصصة والمجتمعية الدور الكبير في رعايتهم صحياً وتيسير

مختلف الإجراءات التي تفضي إلى ذلك مع إعطائهم الأولوية قدر حاجتهم إليها، وغني عن الشرح أن هذه الشريحة من أبناء المجتمع تحتاج المساندة والدعم وخاصة في تلك الجوانب التي تتعلق بالصحة نظراً لأهميتها الكبيرة والعظمى والمترتبة بشتى الأمور الحياتية الأخرى (WHO, 2012)، ومن ناحية أخرى فالمعاقين بحاجة إلى خدمات تأهيل مهني بهدف خلق فرد متماسك ومعافى نفسياً ليستطيع المعاق اختيار مهنة معينة متوافقة مع تكوينه الجسدي والعضلي وامكاناته العقلية، فالتأهيل المهني للمعاق من شأنه تنمية الدوافع الداخلية لديه بخلق حالة استبصار عند المعوق (ميرغني، ٢٠٠٥)، ومن المؤكد أن للمعاقين احتياجات إعلامية تعد ضرورة ملحة لوسائل الإعلام من جهة وللجمعيات والمؤسسات المهتمة بالمعاقين واحتياجاتهم ورعايتهم من جهة أخرى، فالمعاقين بحاجة إلى وسائل إعلام تخاطبهم وتقدم لهم المعلومات التي تساعدهم على السيطرة على البيئة المحيطة بهم ومن ثم إشباع حاجاتهم المعرفية، كما أنهم بحاجة إلى إعلام يقدم لهم سبل الهروب من القيود والروتين المفروض على حياتهم (الخميس وصلوي، ٢٠٠٧).

وتأسيساً على ما سبق، فالدراسة الحالية هي محاولة في هذا الإطار يسعى الباحثون من خلالها إلى التعرف على احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها لهم على كافة المستويات والأصعدة التعليمية والاجتماعية والنفسية والجسمية، بغية الخروج بمجموعة من التوصيات التي تساعد جهات الاختصاص في المنطقة على توفير تلك الاحتياجات حتى يعيش المعاقين حياة كريمة هادئة مليئة بالجودة والسعادة

• مشكلة الدراسة Study Problem :

إن المتأمل للخدمات المقدمة من الحكومة الرشيدة لخدام الحرمين الشريفين - حفظه الله - للمعاقين في المملكة العربية السعودية يجد اهتماماً كبيراً وتسارعاً واضحاً في تطور فلسفة ورعاية المعاقين، يتجلى ذلك في العديد من الأمور والمناحي كسن القوانين والتشريعات التي تنص على ضرورة ضمان حقوقهم وتلبية احتياجاتهم في العلاج والتعليم والتأهيل والعمل وتكوين الأسرة والتمتع بكل الحقوق المادية والاجتماعية والقانونية المقررة لجميع أفراد المجتمع، وعلاوة على ما سبق، يحظى ذوي الإعاقة في مملكتنا الغالية باهتمام فائق على كافة المستويات، يتجلى ذلك في التوجه إلى دمجهم في التعليم والبعد قدر المستطاع عن مؤسسات العزل، والاهتمام بالإرشاد الجيني وفحوص ما قبل الزواج والتشخيص المبكر والحرص على تقديم البرامج العلاجية في مرحلة مبكرة من الحياة، بالإضافة إلى الاهتمام بدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في إطار فريق عمل تعاوني يهدف إلى تأهيل أولئك الأطفال والحد من الآثار

السلبية المترتبة على تلك الإعاقات من جهة أخرى (الوالبلي، ١٩٩٦)، ولا شك أن الإعاقة عموماً تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الإنسان، ويزداد الأمر صعوبة في حالة تعدد هذه الإعاقات، مما يجعلنا أمام أفراد يعانون من مشكلات جمّة مصاحبة للإعاقة في عدة جوانب تستدعي التركيز على تلبية احتياجاتهم التي تتعاظم في ظل التغيرات المعاصرة، إن فئة ذوي الإعاقة لا تقل أهمية بأي حال من الأحوال عن نظرائها من الفئات الأخرى بالمجتمع فجميعها تسهم في التنمية، والتنمية الحقيقة هي التي تنطلق من الإنسان وتنتهي بالإنسان، ومن المؤكد أن ذوي الإعاقة في حاجة ماسة إلى تقييم ومتابعة تتناسب مع ظروف إعاقاتهم، كما أنهم في حاجة ملحة للخدمات ذات العلاقة Related Services علاوة على حاجاتهم لمجموعة من البرامج الخاصة وما يصاحبها من تسهيلات وخدمات مساندة Support Services وذلك لمواجهة احتياجاتهم التربوية والصحية والاجتماعية والتأهيلية على أن يكون ذلك بنفس المقدار الذي يتم من خلاله معالجة احتياجات العاديين من أبناء المجتمع، وتأسيساً على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في أن هناك احتياجات حقيقية وملحة للأشخاص ذوي الإعاقة، سواء كانت هذه الاحتياجات عامة أو خاصة، وحتى يصل المعاقين إلى مرحلة من التوافق والتكيف الإيجابي مع الإعاقة وحتى يبلغوا نصيباً من السعادة أي التمتع بالصحة النفسية وجودة الحياة فإنهم يحتاجون إلى تربيّات معينة وتسهيلات وخدمات وبرامج خاصة سواء كانت تربوية أو صحية أو اجتماعية أو نفسية، أو تلك المتعلقة بأنشطة الترفيه والعمل والتوظيف، هذه التسهيلات والبرامج والخدمات تختلف في طبيعتها عن تلك الموجهة أصلاً لأبناء المجتمع من العاديين، إن الدراسة الحالية هي محاولة جادة في هذا الإطار للتعرف على طبيعة الاحتياجات اللازمة للأفراد المعاقين بمنطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم ومقدمي الرعاية لهم ومدى توافرها طبقاً لإدراكهم لذلك، وذلك للتعرف على ما ينبغي على الجهات ذات الاختصاص تفعيله بغية تحسين أوضاع المعاقين في منطقة جازان وصولاً بهم إلى درجة مناسبة من جودة الحياة أي السعادة.

• تساؤلات الدراسة The Study Questions :

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

- « ما طبيعة الاحتياجات التربوية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة؟ ».
- « ما طبيعة الاحتياجات الجسمية والصحية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة؟ ».

- « ما طبيعة الاحتياجات الاجتماعية والنفسية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟.
- « ما طبيعة الاحتياجات المهنية والوظيفية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟.
- « ما طبيعة الاحتياجات الإعلامية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟.
- « ما طبيعة الاحتياجات المادية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟.

• أهمية الدراسة : The Importance of Studying

تعتبر قضية الإعاقة واحدة من القضايا ذات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت من الأهمية بمكان لدى المجتمعات المختلفة، إذ أن الإعاقة ليست عبئاً على الشخص ذي الإعاقة نفسه، أو أسرته فقط بل إن آثارها تمتد لتشمل المجتمع بأكمله فتتطلب التنمية الإنسان المعاق من أهم المعايير التي نستطيع أن نحكم بها على مدى تقدم المجتمع أو تخلفه، وللدراسة الحالية أهميتان، أحدهما نظرية والأخرى تطبيقية، إذ تتجلى الأهمية النظرية للدراسة في كونها تتناول موضوعاً حيويًا ومهماً وهو تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها لهم، ذلك لأن التنمية البشرية هي تنمية الفعل من ناحية وتنمية التفاعل من ناحية أخرى أي أن التنمية البشرية لا بد أن تشمل تنمية رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي في آن واحد، ويشير رأس المال الاجتماعي إلى النظام المؤسسي والعلاقات والثقافة السائدة والعادات والتقاليد التي تؤثر على كافة أفراد وفئات المجتمع ومن بينها فئة المعاقين بما ينعكس على المشاركة في التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر على عملية التنمية واستمرارها، ويعد بناء وتنمية القدرات البشرية هي إحدى قضايا الساعة التي تفرضها التحولات المعرفية والمعلوماتية الحادثة عالمياً ومما لا شك فيه أيضاً أن بناء وتنمية القدرات البشرية يجب أن يشمل كافة الفئات والطبقات في المجتمع، أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتمثل في كونها تسعى للخروج برصد وتقييم فعلي حقيقي لواقع الاحتياجات اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها لهم بغية تقديم مجموعة من التوصيات المنبثقة من دراسة علمية موسعة تساعد جهات الاختصاص في المنطقة على القيام بدورها والتزاماتها نحو هذه الفئة الغالية على قلوبنا الأمر الذي من شأنهم

زيادة توافقهم النفسي والاجتماعي ويساعد على انصهارهم في بوتقة المجتمع كأعضاء فاعلين لهم الحق في الشعور بجودة الحياة أي السعادة، وعلى أية حال، فللدراسة الحالية أهمية يمكن سردها في النقاط التالية : كونها تسعى للتعرف على احتياجات فئة من فئات المجتمع السعودي لها سمات وخصائص تختلف نوعاً وكماً عن احتياجات باقي الفئات المختلفة، كونها تسعى إلى ترتيب احتياجات المعاقين وفق أولوياتها بالنسبة لهم، كونها تتناول فئة المعاقين الذين يجب أن توجه لهم التسهيلات والخدمات الداعمة والمساندة والبرامج الخاصة لكي يكونوا مندمجين في مجتمعهم ومساهمين إيجابياً عملية التنمية، كونها تتناول احتياجات المعاقين في منطقة جازان والتي ينبغي إعادة النظر إليها عند وضع خطط وبرامج التنمية في المنطقة والتي تشهد طفرة غير مسبوقة على مستوى كافة القطاعات المختلفة بالمنطقة، حاجة المؤسسات وجهات الاختصاص المعنية بشئون ذوي الإعاقة إلى مثل هذه الدراسة وذلك للتعرف على الاحتياجات الفعلية للمعاقين في المنطقة بغية العمل على توفيرها بالشكل الأمثل والمناسب لهذه الفئة الغالية على قلوبنا جميعاً.

• أهداف الدراسة Objectives of the Study :

تهدف الدراسة الحالية إلى : الوقوف على الاحتياجات الفعلية الحقيقية الراهنة للمعاقين بمنطقة جازان، سواء كانت احتياجات تربوية تعليمية أو صحية أو اجتماعية، تقديم مجموعة من المقترحات واليات تنفيذها بالنسبة للخدمات المقدمة من جهات الاختصاص بجازان والتي من شأنها تلبية احتياجات المعاقين الفعلية في المنطقة، تقديم دراسة علمية أكاديمية متخصصة، وأدوات قياس رسمية محكمة يمكن إعادة استخدامها وتطبيقها في مناطق أخرى من ربوع المملكة لتحقيق الأهداف السابقة، تقديم مجموعة من الحقائق والإحصائيات المنبثقة من دراسة علمية أكاديمية والتي من شأنها مساعدة صناع القرار في المنطقة على اتخاذ ما يلزم بشأن المعاقين في منطقة جازان، تحسين جودة حياة المعاقين بمنطقة جازان من خلال رصد آلامهم وآهاتهم ومعاناتهم ومحاولة إيصالها للجهات المعنية بالمنطقة للعمل على تلبيةها بغية تحقيق فعلي لمفهوم التنمية المستدامة.

• مصطلحات الدراسة Terminology of Study :

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية :

• الاحتياجات Needs :

يعرفها الباحثون على أنها : شعور بالحرمان يلح على الفرد مما يدفعه للقيام بما يساعده للقضاء على هذا الشعور لإشباع حاجته، ويمكن تقسيم هذه الاحتياجات إلى تربوية واجتماعية ونفسية وجسمية، وتتميز هذه الاحتياجات بقابليتها للإشباع وزيادتها المستمرة وتطورها الدائم. وإجرائياً : يعرفها الباحثون

على أنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين في هذه الدراسة على أداة القياس المستخدمة فيها والمتمثلة في : قائمة الاحتياجات اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها كما يدركها ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم ومقدمي الرعاية وخبراء التربية الخاصة.

• المعاقون Disabled :

ويعرفهم الباحثون على أنهم : كل من فقد قدرة أو عضواً أو حاسة أو وظيفة ولم يفقد باقي الأعضاء والحواس، والمعاق هو كل فرد يعاني من فقدان لأحد أعضائه الجسمية أو أحد حواسه أو وجود خلل في أحد وظائفه الجسمية أو العقلية أو الحسية بسبب تعرضه للحوادث أو ناتجة عن أسباب وراثية أو ولادية، والمعاق هو كل شخص لا يملك القدرة على أن يضطلع بمفرده بكامل أو بعض متطلبات حياته الشخصية أو الاجتماعية بسبب خلل خلقي أو غيره في قدرته الجسمية أو الذهنية. وإجرائياً : يقصد بهم الباحثون في هذه الدراسة ذوي الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية)، ذوي الإعاقات النمائية (توحد أو أسبرجر أوريث)، ذوي الإعاقات الحركية (الشلل الدماغي أو مبتوري الأطراف أو الشلل النصفي)، وذوي الإعاقات المتعددة.

• أولياء الأمور Parents :

يقصد بهم الباحثون في هذه الدراسة من توكل إليهم مهمة التصرف في شأن المعاق من الأقرباء سواء أكانت درجة القرابة من الدرجة الأولى أو من غيرها.

• مقدمي الرعاية Caregivers :

يقصد بهم الباحثون في هذه الدراسة كل من يقدم مساعدة للشخص المعاق سواء مساعدة تربوية تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أو صحية أو في مجال الاستشارات أو الإشراف على خدمة مقدمة للمعاق. وإجرائياً : يقصد بهم في هذه الدراسة : معلمي التربية الخاصة، المشرفون التربويون في مجال التربية الخاصة، القادة التربويون في مدارس التربية الخاصة، أخصائيو الرعاية الصحية، أخصائيو الشؤون الاجتماعية، خبراء التربية الخاصة الأكاديميون.

• محددات الدراسة Study Limitation :

تحدد الدراسة الحالية في ضوء : عينتها : ذوو الإعاقة وأولياء الأمور ومقدمو خدمات الرعاية في منطقة جازان، أدواتها : قائمة الاحتياجات اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها كما يدركها ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم ومقدمي الرعاية، زمنها : النصف الثاني من السنة الهجرية ١٤٣٧هـ، أساليبها الإحصائية : المتوسطات والتكرارات والنسب المئوية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة Theoretical Framework :

تعد الإعاقة مصطلحاً معقداً، فمنظمة الصحة العالمية في بداية عملها في تصنيف الإعاقات ميزت بين كل من الضعف impairment والإعاقة disability والتعوق handicap، لكن هذا التصنيف استبدل الآن بمفردات متباينة، إذ تصنف الإعاقات على أنها (١) مشكلات تصيب بنية الجسد أو وظائفه، (٢) مشكلات ترتبط بالنشاط والحركة، (٣) مشكلات ترتبط بالمشاركة الاجتماعية (اللبان، ٢٠١١)، وعلى هذا تعرف الإعاقة Handicap بأنها الانحراف أو القصور أو النقص العضوي أو النفسي أو الطبي الذي يصيب عضواً أو حاسة أو جهازاً من أجهزة البدن المختلفة وهي أكثر شدة من الإصابة Impairment، بينما يعرف العجز Disability على أنه الخلل الذي ينجم عن الإعاقة والذي يؤثر في نشاط الفرد في مجال من مجالات الحياة (مقــــــداد، ٢٠٠٤)، والإعاقة مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد، فأبعادها طبية وصحية واجتماعية وتعليمية ونفسية وتأهيلية ومهنية، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً في التكوين، مما يقضي الأمر التعاون بين الأجهزة المختلفة في هذه النواحي لحل هذه المشكلة، فالإعاقة مشكلة إنسانية يعاني منها أي مجتمع سواء كان متقدماً أو غير متقدم، وهي مشكلة لا تقتصر على مستوى اجتماعي معين بل توجد في جميع المستويات الاقتصادية والثقافية (صادق، ٢٠٠٢: ٤٨)، وهي حالة توقف أو عدم اكتمال النمو نتيجة لمرض أو إصابة قبل مرحلة المراهقة، فهي ضعف في الوظيفة ناتج عن عوامل أو محددات داخلية في الفرد أو عن عوامل خارجية بحيث تؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي ومن ثم فهي تؤدي إلى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم وبالتالي في التكيف مع البيئة (الروسان، ١٩٩٨: ١٦)، كما أن الإعاقة عبارة عن حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة المرتبط بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية فالإعاقة طبقاً لهذا المفهوم صفة غير متوارثة.

فالمعاق لا يعدو أن يكون شخصاً يعاني نتيجة لسبب من الأسباب من عجز أو قصور جسدي أو نفسي أو عقلي، يحول بينه وبين القدرة على أداء بعض الأعمال والأنشطة البدنية أو الفكرية بالمهارة التي يؤديها بها الشخص العادي، مما يترتب عليه آثار نفسية واجتماعية في حياة المعاق، وذلك من مثل الإصابة بالعمى أو الصمم أو التشوه الخلقي أو الشلل أو فقدان الأطراف أو اضطراب حركة العضلات والأعصاب والتخلف العقلي ونحو ذلك من الإعاقات (القرارة، ١٩٩٩)، والمعاق هو كل من فقد قدرة أو عضواً أو حاسة أو وظيفة ولم يفقد باقي

الأعضاء والحواس (هلال، ٢٠٠٩، ٣٩)، كما أن المعاق هو كل فرد يعاني من فقدان لأحد أعضائه الجسمية أو أحد حواسه أو وجود خلل في أحد وظائفه الجسمية أو العقلية أو الحسية بسبب تعرضه للحوادث أو ناتجة عن أسباب وراثية أو ولادية (الجبوري، ٢٠١٢)، وفي موضع آخر يعرف المعاق على أنه كل شخص لا يملك القدرة على أن يضطلع بمفرده بكامل أو بعض متطلبات حياته الشخصية أو الاجتماعية بسبب خلل خلقي أو غيره في قدرته الجسمية أو الذهنية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢).

ومن الجدير بالذكر اهتمام الباحثون في العقدين الأخيرين بتطوير مصطلح "المعوق" handicap وكان هذا المصطلح هو السائد إبان فترة السبعينيات، وفي الثمانينيات بدأ الباحثون باستخدام كلمة "غير القادر" أو العاجز disabled، وفي أوائل هذا العقد ساد جدل بأن كلا المصطلحين السابقين يحملان مفهوما سلبيا، ولذا ظهر مصطلح جديد وهو ذوي الاحتياجات الخاصة وهو المصطلح السائد الآن على الأقل في المؤسسات الرسمية، إلا أن المصطلح السائد الآن هو المعاقين والذي لا يتطلب جهدا كبيرا لإدراك المعنى المراد (ميرغني، ٢٠٠٥)، وعلى أية حال، فالمعاق هو من يعاني اعتلالا عقليا أو عضويا أو عجزا في أعضاء الحس أو الحركة، ويترتب على هذا الاعتلال آثار سلبية في البناء النفسي للفرد مما يقعد به عن ممارسة الحياة السوية وتبدو آثار هذا النقص في عملية السلوك وعدم الاستقرار والتوافق الاجتماعي.

وفي الصدد نفسه، أشار فريق من الباحثين إلى أن للإعاقة محددات ثلاث هي : التلف وهو فقدان أو ضعف أحد الأطراف أو الأعضاء أو ميكانزم جسدي وهذا يشمل التلف الفيزيقي والعقلي والحسي، العجز أو التعوق ويشير إلى فقدان أو انحسار وظيفة أو قدرة كنتيجة للتلف، أما المحدد الثالث فهو الإعاقة وهي الأوضاع السلبية والضغوط والقيوم الناتجة من العجز (Jenkins, 1991)، ويقسم العديد من الباحثين الإعاقة إلى أربعة أقسام وهي : الإعاقات الحسية وتنجم عن النقص أو الفشل الكامل الذي يصيب حاسة من حواس الإنسان المعروفة كالسمع والبصر والشم واللمس والتذوق، الإعاقات الحركية (الفيزيائية) وتنجم عن بتر أو نقص نمو خلقي أو فشل يصيب طرفا كاملا من أطراف البدن أو جزء منه، الإعاقات الطبية وتنجم عن الإصابة بالأمراض العضوية المزمنة كالربو والسكري وارتفاع ضغط الدم، وأخيرا الإعاقات النفسية وتنجم عن الإصابة بالأمراض النفسية المختلفة ما كان منها اضطرابا وظيفيا وما كان منها ناجما عن إصابة عضوية (Mokdad, 1979:22)، وفي تصنيف آخر للإعاقة يعتمد على جوانب القصور أو الضعف، فالإعاقات هي إما إعاقات عقلية أو حركية أو بصرية أو سمعية أو إعاقات متعددة (المرزوقي، ١٩٨٢)، وطبقا لمتغيرات الأداء الوظيفي للمعاقين على أبعاد الوضع الجسمي والتوافق النفسي

والوضع التعليمي يمكن تصنيف الإعاقات إلى بسيطة وشديدة (عبدالرحيم، ١٩٨٢ : ١٩٦)، فالإعاقة هي المحصلة النهائية للعجز والضعف، إلا أن الضعف والعجز لا يؤديان بالضرورة إلى الإعاقة ولهذا فإن استخدام العجز والإعاقة كمفهومين مترادفين لا يعتبر صحيحا، فالإعاقة تشير إلى التأثير الناتج عن العجز (بدر، ٢٠٠٧)، ولقد حدد مركز الأطفال غير العاديين وطبقا للقانون رقم (٤٧٦ - ١٠١) لسنة ١٩٩٠م المعاقين بأنهم الذين لديهم تأخر أو إعاقة في إحدى المجالات التالية / النمو الجسمي، النمو العقلي المعرفي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي، والنمو المعرفي، ولكي يطلق على الشخص أنه معاق لابد من توافر محكين أساسين هما : أن يكون لديه واحد أو أكثر من التأخر أو العجز في المجالات السابقة وأن يتطلب ذلك برامج تدريبية وتأهيلية وخدمات خاصة، ومن المؤكد أن هناك عدة أسباب للإصابة بالإعاقة، فبعض الأطفال يولدون وهم يعانون من إعاقات بينما يصاب الآخرون من جراء تعرضهم للحمى الشديدة والمرض كما تسبب الحوادث إصابة البعض بإعاقات وهناك بالتحديد توجد خمسة أسباب رئيسة للإصابة بالإعاقة تنحدر منها أسباب أخرى فرعية، وهذه الأسباب الخمسة تتركز في خمس نقاط على النحو التالي : الوراثة : حيث يولد الطفل معاقا كفقده لبعض الحواس أو ضمور بعض الأعضاء عنده، سوء التغذية : حيث إمكانية إصابة الطفل بالإعاقة تصبح كثيرة إذا ما تعرض لنقص شديد في ما يتناوله يوميا من أطعمة، الحوادث : والمقصود بها جميع الحوادث بصورة عامة بدءا بالمنزل وبالأخص المطبخ والمدرسة والشارع وكذلك الحرائق، الأمراض : وهناك العديد من الأمراض التي تؤدي مضاعفاتها إلى الإصابة بالإعاقة كالشلل والسعال الديكي والحصبة والتيتانوس، أما السبب الخامس والأخير فقد ضم موضوعا جديدا هو التكنولوجيا وما توصل إليه العلم الحديث وأخطار هذه التكنولوجيا على الفرد والمجتمع من حيث صلتها وتأثيرها المباشر في الإعاقة. (كريم، ٢٠٠٨).

إن عدم التجانس في الاحتياجات بين ذوي الإعاقة يتطلب ترتيبات إدارية ومالية تختلف في طبيعتها وحجمها عن تلك الترتيبات الموجهة في الأصل لاحتياجات العاديين (الوابلي، ١٩٩٦)، هذا وتنقسم احتياجات المعاقين إلى : احتياجات عامة تتمثل في الحاجة إلى الأمن والانتماء والإنجاز والشعور بالمكانة، واحتياجات خاصة وتتمثل في الاحتياجات الصحية والتوجيهية والاجتماعية والتدعيمية والإعلامية والمهنية والثقافية والتشريعية، ويرى فريق آخر من الباحثين أن للمعاقين مجموعة من الاحتياجات والتي تتمثل في الاحتياجات المعرفية، الاحتياجات التدريبية، الاحتياجات النفسية، وأخيرا الاحتياجات المادية (أحمد، ٢٠٠٧)، والحاجة need هي ضروريات فردية واجتماعية وثقافية يحتاجها الإنسان لنمو شخصيته كعضو في المجتمع متكيفا مع نفسه ومتكاملا

مع مجتمعه وتعكس نوعية هذه الضروريات وتحديد شدتها رغبات الأفراد المقترنة بحالة من القلق والتوتر الذي لا يلبث أن يزول بإشباع تلك الضروريات المدركة من قبل الأفراد والمائلة في وعيهم (البنيان، ١٩٨٠)، كما أن الحاجة هي فجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، ولتحديد هذه الفجوة ينبغي أولاً تحديد الوضع المرغوب والأداء المثالي الذي ينبغي أن يكون ثم تحديد الوضع الراهن ثم مقارنة الأداء الحالي بالأداء المثالي وتحديد حجم الفجوة أو الانحراف ثم صياغتها في شكل حاجات أو أهداف عامة (خمس، ٢٠٠٣)، هذا ويأتي في مقدمة احتياجات المعاقين الملحة الاحتياجات النفسية والتي تتمثل في: التحرر من الإفراط في لوم الذات، الهدوء والسكينة، الاجتماعية، الاستقلالية، قبول صورة الجسم، الضبط الانفعالي، الاتصال بالواقع، والشعور بالهوية (عثمان، ٢٠٠٩)، فالإعاقة تؤثر تأثيراً سلبياً في اتجاهات الفرد وميوله وتؤدي إلى زيادة حساسيته وشعوره بالنقص وفقدان الثقة بالنفس والعجز عن التكيف مع الموقف الجديد أو استخدام ما تبقى لديه من قدرات في ممارسة أعمال جديدة، فيجعل من العجز شخصاً متواكلاً سلبياً (Zoluska et al., 2004)، وتعد الرغبة في أن يكون الإنسان مفهوماً من أعظم الاحتياجات ذات النوعية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقات، الذين يشعرون دائماً بالعجز، وهذه الحاجة ذات الأهمية والتأثير تعد أيضاً على مستوى النظرة المصحوبة بالسخرية من قبل البعض تجاه أصحاب الإعاقات واحدة من الاحتياجات التي تخرج تقريباً عن نطاق ضبط وتحكم الفرد عاجز أو صاحب الإعاقة (Lombana, 1982)، وبالإضافة إلى الاحتياجات النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة فإن لهم احتياجات أخرى أساسية ضرورية لا غنى عنها تتمثل في الاحتياج إلى خدمات تعليمية وخدمات تكنولوجية وخدمات صحية وخدمات إعلامية وخدمات دعم ومساندة (العتيبي والسرطاوي، ٢٠١٢)، فذوو الإعاقة بحاجة ملحة إلى إثني عشر خدمة مساندة أوجزها قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات IDEA الصادر عام ١٩٩٧ والمتضمنة في: خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، الخدمات النفسية، العلاج البدني التأهيلي، العلاج الترفيهي، التعرف والتشخيص المبكر، الخدمات الإرشادية، خدمات التوجه والحركة، الخدمات الطبية، خدمات الصحة المدرسية، خدمات العمل الاجتماعي، خدمات الإرشاد والتدريب، وأخيراً خدمات النقل والمواصلات (Smith, 2007).

ويمكن تصنيف الاحتياجات الخاصة بالمعاقين إلى: احتياجات تعليمية تربوية وتتمثل في أساليب تعليمية مناسبة تتماشى مع طبيعة الإعاقة، احتياجات مهنية، واحتياجات تدريبية خاصة (عبده و حلوة، ٢٠٠١)، كما

تشتمل الاحتياجات التربوية والتعليمية للمعاقين على الخدمات الإرشادية الأكثر فاعلية، خدمات التهيئة في المدرسة، توفير الكوادر والوسائل المساعدة مثل كتب برايل والكتب الناطقة والأجهزة السمعية والتسهيلات المعمارية والتقنيات المساعدة وبرامج التعلم المناسبة وغير ذلك من الخدمات في النطاق التربوي (Haugann,1987)، ومن ناحية أخرى فالمعاقين بحاجة إلى خدمات تكنولوجية خاصة بهم، فذوي الإعاقة السمعية بحاجة إلى التكنولوجيا للتواصل مع الآخرين (Johnson&hersh,2003) والمكفوفين بحاجة إلى القلم الإلكتروني الناطق، والمعاقين حركياً بحاجة ماسة للتقنيات والأجهزة المساعدة لتسهيل حياتهم (بلطجي، ٢٠١٠)، كما أن للمعاقين احتياجات قانونية وتشريعية تركز على حقوق الإنسان بشكل عام دون تمييز بين الناس، وذلك لتيسير نظام حياتهم وتسهيل علاقاتهم الإنسانية، هذه القوانين والتشريعات تتمثل في ميادين عشرة هي : التعليم، العمل، الصحة، المشاركة الاجتماعية والضمان الاجتماعي، الحرية، الترفيه، تكافؤ الفرص وعدم التمييز، العيش بكرامة، الاحترام المتبادل، والغذاء والمأوى والملبس (شحادة، ٢٠١١)، والأشخاص من ذوي الإعاقة شأنهم شأن غير المعاقين، لا بد لهم من الاعتناء بصحتهم قدر ما يستطيعون ذلك وأيضا للجهات والمراكز المتخصصة والمجتمعية الدور الكبير في رعايتهم صحياً وتيسير مختلف الإجراءات التي تقضي إلى ذلك مع إعطائهم الأولوية قدر حاجتهم إليها، وغني عن الشرح أن هذه الشريحة من أبناء المجتمع تحتاج المساندة والدعم وخاصة في تلك الجوانب التي تتعلق بالصحة نظراً لأهميتها الكبيرة والعظمى والمرتبطة بشتى الأمور الحياتية الأخرى (WHO,2012)، ومن ناحية أخرى فالمعاقين بحاجة إلى خدمات تأهيل مهني بهدف خلق فرد متماسك ومعافى نفسياً ليستطيع المعاق اختيار مهنة معينة متوافقة مع تكوينه الجسدي والعضلي وإمكاناته العقلية، فالتأهيل المهني للمعاق من شأنه تنمية الدوافع الداخلية لديه بخلق حالة استبصار عند المعوق (ميرغني، ٢٠٠٥)، ومن المؤكد أن للمعاقين احتياجات إعلامية تعد ضرورة ملحة لوسائل الإعلام من جهة وللجمعيات والمؤسسات المهتمة بالمعاقين واحتياجاتهم ورعايتهم من جهة أخرى، فالمعاقين بحاجة إلى وسائل إعلام تخاطبهم وتقدم لهم المعلومات التي تساعدهم على السيطرة على البيئة المحيطة بهم ومن ثم إشباع حاجاتهم المعرفية، كما أنهم بحاجة إلى إعلام يقدم لهم سبل الهروب من القيود والروتين المفروض على حياتهم (الخميس وصلوي، ٢٠٠٧).

هذا ولقد حظي المجال البحثي المتعلق بدراسة احتياجات المعاقين المختلفة بالعديد من البحوث والدراسات، ففي دراسة لعلتيبي والسرطاوي (٢٠١٢)

استهدفت تقييم الخدمات المساندة التي يحتاجها ذوي الإعاقات المتعددة ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين تم التوصل إلى أن هناك احتياج للخدمات الصحية الطبية والخدمات التأهيلية والخدمات النفسية / الاجتماعية وخدمات التغذية وعلاجات اللغة والتخاطب وغير ذلك من الخدمات التي يرى أولياء الأمور عدم توفرها بالشكل الكافي الذي يلبي احتياجات هذه الفئة من المعاقين، كما حاول الوابلي (١٩٩٦) تقييم الاحتياجات التربوية للمعاقين والتي ينبغي على وزارة التعليم توفيرها لهم، حيث أشارت النتائج إلى وجود حاجة ملحة إلى الدعم المالي وحاجة إلى المرونة في إجراءات القبول وحاجة إلى برامج تهيئة للانتقال من مسار التعليم الثانوي إلى مسار التعليم الجامعي... الخ، كما استهدف العايد (٢٠٠٤) تقييم الاحتياجات الجسمية والتربوية والاجتماعية والانفعالية لذوي الإعاقات المتعددة في المملكة العربية السعودية، وخلصت النتائج إلى وجود العديد من الاحتياجات التي ينبغي مراعاتها وتوفيرها للمعاقين متمثلة في الأجهزة التعويضية المساعدة وجلسات التخاطب والبرامج التربوية المناسبة والعلاج الطبيعي والوظيفي علاوة على التجهيزات المتعلقة بالبيئة التربوية، وفي الصدد نفسه، حاول الخميس وصلوي (٢٠٠٧) تقييم الاحتياجات الإعلامية للمعاقين ومدى توافرها لهم، وتوصلت الدراسة إلى احتياج المعاقين إلى برامج إعلامية تساعدهم على تحقيق الذات وتعزيز الثقة بالنفس وان تعرض المواد الإعلامية بطريقة مناسبة حسب نوع الاعاقة، ومما تقدم يمكن التأكيد على أن هناك توجه لدى العديد من الباحثين لدراسة احتياجات المعاقين المختلفة ومدى توفرها لهم، وقد خلصت هذه الدراسات إلى وجود العديد من هذه الاحتياجات كالاحتياجات التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية والإعلامية واحتياجات الدعم المالي.

• منهج الدراسة : study Approach

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية، وفي ضوء أهدافها وتساؤلاتها والتي تنشأ من تقييم احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها، فإن الدراسة لابد وأن تنتهي إلى اتخاذ قرارات تتعلق بتقييم واقع الاحتياجات اللازمة للمعاقين في منطقة جازان، ولذلك اعتمد الفريق البحثي في دراستهم الحالية على المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على تحليل الواقع المتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة، وتحديد جوانب القوة والضعف بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

• عينة الدراسة : The Study Sample

تكونت عينة الدراسة الحالية (٧٥٣) مفحوص على النحو التالي : (١٣٠) معاق و (٣٤٦) ولي أمر لمعاق و (٢٧٧) مقدم رعاية لمعاق، ويوضح الجدول رقم (١) عينة الدراسة الحالية وفق متغير الإعاقة ونوع المفحوص كما يلي :

جدول رقم (١) عينة الدراسة الحالية وفق متغير الإعاقة

إعاقة مزدوجة	إعاقة حركية	إعاقة نمائية	إعاقة عقلية	إعاقة حسية	اصداد العينة المنتقاة
-	١٢	-	-	٢٨	معاق
٤٥	٨٥	٧٦	٧٥	٦٥	ولي أمر
٣٢	٧٠	٩٨	٣٥	٤٢	مقدم رعاية

• أداة الدراسة The study Tool :

اعتمد الفريق البحثي في هذه الدراسة على أداة قياس عبارة عن قائمة للاحتياجات اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها كما يدركها ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم ومقدمي الرعاية وخبراء التربية الخاصة، تكونت القائمة من ستة مجالات رئيسة هي : الاحتياجات التربوية (٣٣) عبارة، الاحتياجات الجسمية والصحية (٢٠) عبارة، الاحتياجات الاجتماعية والنفسية (٣٠) عبارة، الاحتياجات المهنية والوظيفية (١٠) عبارات، الاحتياجات الإعلامية (١٠) عبارات، الاحتياجات المادية (١٠) عبارات، ولحساب الخصائص السيكمترية للقائمة قام الباحثون بحساب معاملات الصدق والثبات لها، حيث تم حساب صدق المحكمين حيث اقتصر الباحثون على تلك البنود التي حصلت على نسبة اتفاق أعلى من ٨٠٪، وتم حذف باقي البنود المكررة أو التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪، كما قام الباحثون بحساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال تطبيقها على عينة التقنين وتأكد للباحثون وضوح بنود المقياس لهم مما دفعهم للاستقرار على نفس البنود دون تعديل، علاوة على ذلك استخدم الباحثون لحساب صدق القائمة طريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت قيمة "ت" التجريبية تساوي ٩.٤٥ وهي دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١، ولحساب ثبات القائمة قام الباحثون في سبيل ذلك باستخدام طريقة إعادة بفاصل زمني قدره أسبوعان وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠.٩٢، كما استخدم الباحثون طريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل ثبات القائمة هو ٠.٧٥ وهو دال احصائيا عند مستوى ٠.٠١.

• إجراءات الدراسة Procedures :

اعتمد الفريق البحثي نظرا لطبيعة العينة المنتقاة في هذه الدراسة وطبيعة الأداة المستخدمة فيها - والتي تستغرق وقتا للإجابة عليها - على توزيع الأداة على عينة الدراسة ومن ثم قام الفريق البحثي بتجميعها منهم مرة أخرى بعد فترة زمنية تراوحت من أسبوع إلى عشرة أيام.

• نتائج الدراسة Results :

بالنسبة لنتيجة السؤال الأول والذي نص علي : ما طبيعة الاحتياجات التربوية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟،

وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٢) كما يلي :

جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات التربوية اللازمة

للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج					مدى توافر الخدمة في المنطقة		
		نعم	لحد ما	لا	دائما	أحيانا	مطلقا		
		%	%	%	%	%	%		
١	جلسات تخاطب وتنمية لغتي.	٦٣	٢٢	١٥	٩	١٨	٧٣		
٢	أساليب واستراتيجيات متنوعة للتدريس.	٨٢	١٤	٤	٢٨	١١	٦١		
٣	تجهيزات خاصة في القاعة الدراسية.	٥٤	١٠	٣٦	٣٨	٩	٥٣		
٤	جلسات تنمية افتناء وإدراك.	٥٨	١٣	٢٩	٣٩	٣٧	٤٤		
٥	خطة تعليمية فردية.	٩٢	٦	٢	٩٨	١	١		
٦	جلسات تعديل سلوك.	٧٢	١٣	١٥	١١	٥٣	٣٨		
٧	منهج وظيفي.	٦٦	١٢	٢٢	١١	٦١	٢٨		
٨	بناء هندسي مخصص.	٨٨	١٠	٢	١	٢٩	٩٦		
٩	وسائل تعليمية تتماشى مع طبيعة إعاقة.	٣٩	١٤	٤٧	٤٤	١٤	٤٢		
١٠	بدائل وبرامج تعليمية متنوعة.	٦٩	١٩	١٢	١٧	١٩	٦٤		
١١	مرشد أكاديمي متخصص في إعاقة.	٥٥	١٤	٣١	٨	١٤	٧٨		
١٢	تربية مهنية (ورش عمل محمية).	٧١	١٤	١٥	١	١	٩٨		
١٣	برامج مساعدة أو برامج تنمية إضافية.	٥٨	١٣	٢٩	٩	١٨	٧٣		
١٤	برامج إرشاد نفسي داخل المؤسسة التعليمية.	٥٨	١٣	٢٩	١٩	٣٧	٤٤		
١٥	برامج تهيئة للانتقال إلى التعليم الجامعي.	٦٣	٢٢	١٥	٩	١٨	٧٣		
١٦	مؤسسات تعليمية خاصة.	٧٢	١٣	١٥	٩	٥٣	٣٨		
١٧	مؤسسات تعليمية قريبة من محل السكن.	٥٥	١٤	٣١	٨	١٤	٧٨		
١٨	مزيد من الفرص للالتحاق بالتعليم الجامعي.	٦٣	٢٢	١٥	٩	١٨	٧٣		
١٩	وسيلة مواصلات خاصة.	٧٢	١٣	١٥	٩	٥٣	٣٨		
٢٠	القبول في التعليم الجامعي كزملائه العاديين.	٥٤	١٠	٣٦	٩	١٨	٧٣		
٢١	متخصص لدعم احتياجاته.	٥٨	١٣	٢٩	٢٨	١١	٦١		
٢٢	بيئة تعليمية معمارية تناسب الحالة.	٢٨	١١	٦١	٢٩	٢٢	١٥		
٢٣	مصعد كهربائي داخل مؤسسته التعليمية.	٣٨	٩	٥٣	٧٢	١٣	١٥		
٢٤	اختبارات بطريق معينة تلائم الإعاقة.	١٩	٣٧	٤٤	٥٥	١٤	٣١		
٢٥	مزيد من التسهيلات المتعلقة بالدراسة.	٩٨	١	١	١	٢٢	١٥		
٢٦	أنشطة تعليمية تناسب الإعاقة.	٨	١٤	٧٨	٦٩	١٩	١٢		
٢٧	تدريب على المهارات الحياتية.	١	١	٩٨	٥٥	١٤	٣١		
٢٨	تدريب على التنقل والحر كتي.	٩	١٨	٧٣	٧١	١٤	١٥		
٢٩	قاعات دراسية مخصصة تناسب معه.	١٩	٣٧	٤٤	٥٨	١٣	٢٩		
٣٠	برامج تربوية مختلفة عن البرامج العادية.	٩	١٨	٧٣	٥٨	١٣	٢٩		
٣١	معايير قبول في الدراسة أكثر مرونة.	٩	١٨	٧٣	٣٩	١٤	٤٧		
٣٢	التدريب على مصادر الدعم المجتمعية.	٢٨	١١	٦١	٦٩	١٩	١٢		
٣٣	منحدرات وطرق مهيأة.	٣٨	٩	٥٣	٥٥	١٤	٣١		

من الجدول رقم (٢) يتضح أن هناك احتياجات تربوية للمعاقين في منطقة جازان، هذه الاحتياجات تختلف وتتباين حسب طبيعة الإعاقة المصاحبة، وهناك تباين في إدراك ذوي الإعاقة وأسرهم في مدى توافرها بالمنطقة، وتمثل هذه الاحتياجات مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن

الفرد المعاق من التعامل مع مشكلات الحياة اليومية المختلفة، ويتم إشباع هذه الاحتياجات عن طريق أنشطة وبرامج تعليمية وثقافية وفنية واجتماعية تقدم المعارف والمهارات والقيم للأفراد المعاقين بالمنطقة مما يترتب عليه تعديل سلوكهم وقيامهم بدورهم في الحياة بشكل ايجابي وفاعل (متطلبات تعليمية)، هذا وتأتي الحاجة الى الخطة التربوية الفردية و الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة والملائمة لطبيعة الاعاقة على قمة هرم هذه الاحتياجات، يلي ذلك توفير بيئة تعليمية ملائمة ومناسبة وآمنة وجاذبة لهذه الفئات ذات تصميم معماري وهندسي يتلائم مع طبيعة كل إعاقة من الإعاقات المختلفة.

بالنسبة لنتيجة السؤال الثاني والذي نص علي : ما طبيعة الاحتياجات الجسمية والصحية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟ وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟، وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣) كما يلي :

جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات الجسمية والصحية اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج			مدى توافر الخدمة في المنطقة		
		نعم	لحد ما	لا	دائما	أحيانا	مطلقا
		%	%	%	%	%	%
١	أجهزة تعويضية تناسب إعاقته.	٨٨%	٩%	٣%	١١%	١٤%	٧٥%
٢	أجهزة معينة لمساعدته في الرحاض.	٧٤%	١٢%	١٤%	٩%	٢٣%	٦٨%
٣	عنايت طبية خاصة بصفة دورية.	١٢%	١١%	٧٧%	٤٢%	١١%	٤٧%
٤	تدريبات على الحركة والإحساس بالفرغ.	١٥%	٣٨%	٤٧%	١١%	١١%	٧٨%
٥	وجود ممرض بجواره طوال الوقت.	٩%	١٩%	٧٢%	١٣%	١١%	٧٦%
٦	جلسات تأهيل طبي معينة.	٨٣%	١٢%	٥%	٢٢%	١٤%	٦٤%
٧	أخصائي علاج طبيعي.	٩١%	٨%	١%	٣١%	١٤%	٥٥%
٨	أجهزة رياضية خاصة للتدريب عليها.	٣٩%	١١%	٥٠%	١٠%	١٣%	٧٧%
٩	عملية جراحية معينة تحسن من حالته.	٥٨%	١٣%	٢٩%	٩%	١٨%	٧٣%
١٠	اختصاصي تغذية.	٥٨%	١٣%	٢٩%	١٩%	٣٧%	٤٤%
١١	علاج وظيفي .	٦٣%	٢٢%	١٥%	٩%	١٨%	٧٣%
١٢	فيتامينات معينة.	٧٢%	١٣%	١٥%	٩%	٥٣%	٣٨%
١٣	تعديل في البيئة المحيطة به.	٥٥%	١٤%	٣١%	٨%	١٤%	٧٨%
١٤	متابعة مستمرة في مستشفى قريبة منه.	٦٣%	٢٢%	١٥%	٩%	١٨%	٧٣%
١٥	طبيب متخصص في إعاقته.	٧٢%	١٣%	١٥%	٩%	٥٣%	٣٨%
١٦	مراكز تأهيل طبي ذات أجهزة معينة.	١٢%	١١%	٧٧%	١١%	١٤%	٧٥%
١٧	عيادات لتطوير أدائه الوظيفي لمصاب بخلل.	١٥%	٣٨%	٤٧%	٩%	٢٣%	٦٨%
١٨	مراكز علاجية للحد من تفاقم الخلل الوظيفي لديه.	٩%	١٩%	٧٢%	١٠%	١٣%	٧٧%
١٩	مراكز تدخل مبكر لتشخيص إعاقته مبكرا.	٦٣%	٢٢%	١٥%	٨%	١٤%	٧٨%
٢٠	مختبرات طبية متعلقة بالوراثة.	٨٢%	١٤%	٤%	١%	١%	٩٨%

ومن الجدول رقم (٣) يتضح أن هناك احتياجات جسمية وصحية للمعاقين في منطقة جازان، هذه الخدمات تتباين في أهميتها ومقدار الاحتياج لها بتباين الاعاقة ذاتها، وتأتي الحاجة الى خدمات العلاج الطبيعي والتأهيلي في مقدمة هذه الاحتياجات التي يطلبها ذوي الاعاقة في المنطقة وأولياء أمورهم، يليها الأجهزة التعويضية والمعينة، كما يتضح من الجدول السابق وجود تدني في إدراك ذوي الاعاقة لمدى توافر هذه الخدمات في المنطقة.

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات الاجتماعية والنفسية اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج						مدى توافر الخدمات في المنطقة		
		نعم	لحدا ما	لا	أحيانا	مطلقا	نعم	لحدا ما	لا	مطلقا
١	حديقة متناسبة مع إعاقته.	٩٥ %	٢ %	٣ %	٢٢ %	١٤ %	٩٥ %	٢ %	٣ %	١٤ %
٢	نادي رياضي يمارس فيه هوايته.	٩٦ %	١ %	٣ %	٣١ %	١٤ %	٩٦ %	١ %	٣ %	١٤ %
٣	أنشطة ترفيهية يشارك فيها وتناسب مع أعاقته.	٨٧ %	٩ %	٤ %	١٠ %	١٣ %	٨٧ %	٩ %	٤ %	١٣ %
٤	مسارات معينة في الشارع تسهل من حركته.	٩٠ %	٨ %	٢ %	٩ %	١٨ %	٩٠ %	٨ %	٢ %	١٨ %
٥	تعديل في المباني الحكومية.	٧٢ %	٩ %	١٩ %	١٩ %	٣٧ %	٧٢ %	٩ %	١٩ %	٣٧ %
٦	وسائل مواصلات عامة تسهل من تحرركاته.	٦٥ %	١١ %	٢٤ %	٩ %	١٨ %	٦٥ %	١١ %	٢٤ %	٩ %
٧	إعادة هيكلة بناء المطاعم ليسهل له دخولها.	٧١ %	١٣ %	١٦ %	٩ %	٥٣ %	٧١ %	١٣ %	١٦ %	٩ %
٨	شخص يستطيع التعامل مع طبيعته إعاقته.	٥٨ %	٨ %	٣٤ %	٨ %	١٤ %	٥٨ %	٨ %	٣٤ %	٨ %
٩	برامج تدريبية لتنمية ثقته في نفسه.	٨٤ %	١٢ %	٤ %	٩ %	١٨ %	٨٤ %	١٢ %	٤ %	٩ %
١٠	أسواق تجارية تناسب طبيعته إعاقته.	٣٥ %	١٧ %	٤٨ %	٩ %	٥٣ %	٣٥ %	١٧ %	٤٨ %	٩ %
١١	مزيد من الدعم المجتمعي له.	٩٥ %	٣ %	٢ %	١١ %	١٤ %	٩٥ %	٣ %	٢ %	١١ %
١٢	خدمات اجتماعية مختلفة من غيره من العائدين.	٧٣ %	١١ %	١٦ %	٩ %	٢٣ %	٧٣ %	١١ %	١٦ %	٩ %
١٣	أماكن ترفيه تتقبله وتراعي ظروفه.	٨٧ %	٩ %	٤ %	١٠ %	١٣ %	٨٧ %	٩ %	٤ %	١٣ %
١٤	برامج توعوية حول حقوقه وكيفية تفعيلها.	٦٤ %	١٩ %	١٧ %	٨ %	١٤ %	٦٤ %	١٩ %	١٧ %	٨ %
١٥	برامج دعم أسري مخصصة.	٦٤ %	١٤ %	٢٢ %	١٠ %	١٣ %	٦٤ %	١٤ %	٢٢ %	١٠ %
١٦	مراكز علاج نفسي.	٤٢ %	١٠ %	٤٨ %	٩ %	١٨ %	٤٢ %	١٠ %	٤٨ %	٩ %
١٧	مراكز إرشاد أسري اجتماعي.	٨٦ %	٩ %	٥ %	١٩ %	٣٧ %	٨٦ %	٩ %	٥ %	١٩ %
١٨	برامج لتسهيل عملية دمجهم مع المجتمع.	٧٣ %	١٢ %	١٥ %	٩ %	١٨ %	٧٣ %	١٢ %	١٥ %	٩ %
١٩	مراكز لتنمية قدراته الإبداعية.	٨٧ %	٨ %	٥ %	٩ %	٥٣ %	٨٧ %	٨ %	٥ %	٥٣ %
٢٠	برامج للتربية الأسرية (الزواجية).	٦٤ %	١١ %	٢٥ %	٨ %	١٤ %	٦٤ %	١١ %	٢٥ %	٨ %
٢١	حماية من الاستغلال من قبل الآخرين.	٥٨ %	١٩ %	٢٣ %	١ %	١ %	٥٨ %	١٩ %	٢٣ %	١ %
٢٢	برامج رعاية اجتماعية خاصة.	٦٣ %	٢٢ %	١٥ %	٩ %	١٨ %	٦٣ %	٢٢ %	١٥ %	٩ %
٢٣	فرص حقيقية للتواصل مع المجتمع.	٧٢ %	٥ %	٢٣ %	١٩ %	٣٧ %	٧٢ %	٥ %	٢٣ %	١٩ %
٢٤	فعاليات عامة تساعد على تقبل الآخرين له.	٥٥ %	١٦ %	٢٩ %	٩ %	١٨ %	٥٥ %	١٦ %	٢٩ %	٩ %
٢٥	إعادة هيكلة الحدائق العامة في المنطقة.	٧٤ %	١١ %	١٥ %	٩ %	١٨ %	٧٤ %	١١ %	١٥ %	٩ %
٢٦	زيادة عدد الجمعيات الأهلية المعنية بالرعاية.	٦٤ %	١٠ %	٢٦ %	١٩ %	٣٧ %	٦٤ %	١٠ %	٢٦ %	١٩ %
٢٧	مزيد من التواصل بين الجهات المجتمعية وأسرتهم.	٨٤ %	٩ %	٧ %	٩ %	١٨ %	٨٤ %	٩ %	٧ %	١٨ %
٢٨	نادي اجتماعي مهيا لاستقباله والترحيب به.	٩٦ %	٢ %	٢ %	٩ %	١٨ %	٩٦ %	٢ %	٢ %	٩ %
٢٩	دورات تدريبية تساعد على القيام بأدواره.	٨٤ %	٩ %	٧ %	٢٨ %	١١ %	٨٤ %	٩ %	٧ %	٢٨ %
٣٠	مدينة ترفيهية تتواءم مع إعاقته.	٣٤ %	٢٩ %	٣٧ %	٣٨ %	٩ %	٥٣ %	٢٩ %	٣٧ %	٩ %

بالنسبة لنتيجة السؤال الثالث والذي نص على : ما طبيعة الاحتياجات الاجتماعية والنفسية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم و أولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟، وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟، وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٤) .

ومن الجدول رقم (٤) يتضح أن هناك احتياجات اجتماعية ونفسية للمعاقين في منطقة جازان، يأتي في مقدمتها مزيد من خدمات الدعم المجتمعي المتمثل في إنشاء نادي رياضي واجتماعي يتيح لذوي الاعاقة ممارسة كافة الأنشطة الرياضية والترفيهية والثقافية فيه، بالإضافة الى إعادة هيكلة الحدائق العامة بما ييسر تلبية الاحتياجات الترويحية والترفيهية لذوي الاعاقة في المنطقة، علاوة على ما سبق فهناك احتياج إلى برامج تدريبية متعلقة بإعادة تثقيف المجتمع وتوعيته تجاه الاعاقة وكيف التعامل مع المعاقين بوجه عام.

بالنسبة لنتيجة السؤال الرابع والذي نص على : ما طبيعة الاحتياجات المهنية والوظيفية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم و أولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟، وما مدى توافرها لهم في المنطقة ؟. وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٥) كما يلي :

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات المهنية والوظيفية اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج						مدى توافر الخدمة في المنطقة		
		نعم	لحد ما	لا	دائما	أحيانا	مطلقا			
		%	%	%	%	%	%			
١	لمزيد من الفرص الوظيفية.	١٠٠%	٠%	٠%	٢%	٤%	٩٤%			
٢	برامج تشغيل تتلائم مع إعاقته.	٩٨%	٢%	٠%	١%	١%	٩٨%			
٣	تمكين أرباب العمل من التعاطي مع إعاقته.	٩٩%	١%	٠%	٣%	٨%	٨٩%			
٤	بيئة عمل داعمة له ومناسبة لإعاقته.	٩١%	٨%	١%	١%	٥%	٩٤%			
٥	توفر خدمات خاصة به في بيئة العمل.	٩٢%	٨%	٠%	٢%	٧%	٩١%			
٦	تدريب مهني طوال فترة عمله.	٩٦%	٣%	١%	٦%	٢%	٩٢%			
٧	وظيفة لا تشترط السلامة الجسدية الكاملة.	٩٠%	٨%	٢%	٣%	٧%	٩٠%			
٨	تغيير في الممارسات المتبعة في العمل.	٩٦%	٣%	١%	٥%	٣%	٩٢%			
٩	تيسيرات أكبر لعملية التحاقه بوظيفته.	٩٠%	٨%	٢%	٢%	٦%	٩٠%			
١٠	تدريب على استخدام التكنولوجيا للتوظيف.	٩٠%	٣%	٧%	٧%	٣%	٩٠%			

ومن الجدول رقم (٥) يتضح أن هناك احتياجات مهنية ووظيفية للمعاقين في منطقة جازان، يأتي في مقدمتها إتاحة المزيد من الفرص الوظيفية لذوي الاعاقة وتمكين أرباب العمل من التعاطي مع طبيعة الاعاقة بالإضافة الى المزيد من التدريب المهني للمعاق أثناء مرحلة العمل.

بالنسبة لنتيجة السؤال الخامس والذي نص على : ما طبيعة الاحتياجات الإعلامية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟، وما مدى توافرها لهم في المنطقة؟، وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٦) كما يلي :

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات الإعلامية اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج					مدى توافر الخدمات في المنطقة		
		نعم	لحد ما	لا	دائما	أحيانا	مطلقا		
		%	%	%	%	%	%	%	%
١	برامج إعلامية تصصح المفاهيم الخاطئة عنه.	٩٥	٣	٢	١	٦	٩٣		
٢	برامج إعلامية للتوعية بأهمية التشخيص المبكر.	٦٤	١٥	٢١	١٨	١٩	٦٣		
٣	برامج إعلامية لتنمية الوعي بحقوقه.	١٦	١٨	٦٦	١٨	٧٥	٧		
٤	برامج إعلامية لتوعية المجتمع بتقبله كإنسان.	٨٢	١٤	٤	٢٥	٢٩	٤٦		
٥	برامج إعلامية للتوعية بطبيعة الإعاقة.	٤٦	١٥	٣٩	١٤	٢٢	٦٤		
٦	برامج إعلامية لتوعية والديه بكيفية التعامل معه.	٣٧	١٧	٤٦	١٩	١٩	٦٢		
٧	برامج إعلامية للتوعية بكيفية التعامل معه.	١٢	١٥	٧٣	٢٣	٢١	٥٦		
٨	برامج إعلامية خالية من كل ما يسيء للإعاقة.	٢١	٤٩	٣٠	١٧	١٥	٦٨		
٩	برامج إعلامية تنشر ثقافة المشاركة المجتمعية.	٤٢	١٠	٤٨	٩	١٨	٧٣		
١٠	برامج إعلامية تغير من نظرة المجتمع للمعاق.	٥٨	١٩	٢٣	١	١	٩٨		

ومن الجدول رقم (٦) يتضح أن هناك احتياجات إعلامية للمعاقين في منطقة جازان، يأتي في مقدمتها الحاجة الى برامج إعلامية تصصح المفاهيم الخاطئة عنه وكذلك برامج إعلامية لتوعية المجتمع بتقبله كإنسان يستطيع المساهمة في المجتمع كباقي أعضاء المجتمع الآخرين من العاديين.

بالنسبة لنتيجة السؤال السادس والذي نص على : ما طبيعة الاحتياجات المادية اللازمة للأفراد المعاقين في منطقة جازان من وجهة نظر المعاقين أنفسهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم؟، وما مدى توافرها لهم في المنطقة؟.

وللإجابة على هذا السؤال اعتمد الفريق البحثي على التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها وهو ما يوضحه الجدول رقم (٧) كما يلي :

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية للاحتياجات المادية اللازمة للمعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم وأولياء أمورهم والقائمين على رعايتهم

م	الاحتياج التربوي	مستوى الاحتياج					مدى توافر الخدمة في المنطقة	
		نعم	لحد ما	لا	دائما	أحيانا	مطلقا	
		%	%	%	%	%	%	%
١	يحتاج إلى المال لشراء سيارة مجهزة لإعاقته.	٤٢%	١٠%	٤٨%	٩%	١٨%	٧٣%	
٢	يحتاج إلى المال ليتمكن من العلاج المناسب.	٩٨%	٢%	٠%	١٠%	١٣%	٧٧%	
٣	يحتاج إلى المال للبدء في مشروع تجاري شخصي	٧٥%	١٣%	١٢%	٢%	١٨%	٨٠%	
٤	يحتاج إلى المال لتوفير الرعاية المنزلية.	٦٩%	٢١%	١٠%	١٤%	٢١%	٦٥%	
٥	يحتاج إلى المال لدعم أسرته لتلبية احتياجاته.	٦٨%	١٧%	١٥%	٨%	١٩%	٧٣%	
٦	يحتاج إلى مال ه لمواجهة احتياجاته الشخصية.	٨٤%	١٠%	٦%	١١%	٨%	٨١%	
٧	يحتاج إلى مال للحصول على خدمات مساندة.	٨٦%	١٠%	٤%	١٥%	١١%	٧٤%	
٨	يحتاج إلى مال للحصول على علاجات محددة.	٤٩%	٢٢%	٢٩%	١٠%	١٩%	٧١%	
٩	يحتاج إلى مال لإجراء فحوصات / عمليات.	٧٦%	٨%	١٦%	٩%	١٧%	٧٤%	
١٠	يحتاج إلى مال لإجراء متابعة طبية.	٦٢%	١٣%	٢٥%	٨%	٢٠%	٧٢%	

ومن الجدول رقم (٧) يتضح أن هناك احتياجات مادية للمعاقين في منطقة جازان، هذه الاحتياجات لازمة وضرورية لمساعدة المعاق على تلبية احتياجاته الشخصية ومساعدته على التأقلم مع طبيعة الاعاقة التي يعاني منها.

• الاستنتاج والمناقشة conclusion and Discussion :

تعد الاعاقة سبباً رئيساً لعدم تكيف الشخص ذي الاعاقة مع الواقع والمجتمع بما تسببه من أزمات نفسية واجتماعية داخل محيط الأسرة أو عند مقارنته بأقرانه، ولا شك أن هناك تزايد عالمي بالاهتمام بذوي الاعاقة وأجريت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية على أفضل الطرق والوسائل المناسبة لتأهيلهم باعتبارهم قوة إنتاجية يمكن أن يكونوا أعضاء نافعين لأسرهم ومجتمعاتهم، لقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع احتياجات المعاقين في منطقة جازان ومدى توافرها من وجهة نظرهم، وقد جاءت نتائج الدراسة متشابهة إلى حد ما مع نتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال على مستوى الوطن العربي كدراسة (الوإيلي، ١٩٩٦) ودراسة (العايد، ٢٠٠٥)... الخ، هذا ويرى الباحثون أن الإعاقة عموماً سبباً رئيسياً لعدم التكيف مع الواقع والمجتمع بما تسببه من

أزمات نفسية واجتماعية للمعاق داخل محيط أسرته وبين أقرانه في المجتمع، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من المملكة العربية السعودية في مجال رعاية المعاقين وتلبية احتياجاتهم إلا أن هناك تدني في إدراك المعاقين لها أو لكيفية الوصول إليها والاستفادة منها، إن الشخص المعاق له احتياجاته الأساسية التي يرغب في إشباعها، ويعمل على ذلك بالأساليب والطرق المناسبة له والتي تتفق مع قدراته وإمكانياته، كما وله احتياجات خاصة به تظهر لديه بسبب الإعاقة والظروف التي مربها ومنها الاحتياجات التربوية الخاصة والاحتياجات الإرشادية والجسمية والمهنية الخ.

• التوصيات Recommendations :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية :

- « التأكد من توافر شروط الأمان والسلامة في جميع المباني المدرسية بما يتناسب وطبيعة الإعاقات المحتمل دمجها فيها.
- « التوسع في سياسة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام وإعداد كوادر وطنية مدربة على التعامل مع هذه الفئات الخاصة في مدارس التعليم العام وفق أحدث وانسب استراتيجيات التدريس الممكنة.
- « توفير برامج إرشادية مدرسية بصفة دورية مقدمة لأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتنمية الوعي الكامل لديهم بأهمية الاحتياجات اللازمة لأبنائهم ذوي الإعاقة ومحاولة بذل الجهد لتبسيطها.
- « توفير مصادر تعلم متنوعة تتلائم مع طبيعة الفئات الخاصة.
- « إنشاء عدد من مراكز التدخل المبكر للتأهيل المرتكز على المجتمع داخل المجتمعات المستهدفة (جامعة جازان، إدارة التعليم بالمنطقة، المستشفيات العامة بالمنطقة،... الخ).
- « تفعيل دور كلية التربية بجامعة جازان في عقد دورات توعية وتدريب وتثقيف لأولياء الأمور على كيفية التعامل مع فئات الإعاقة المختلفة من خلال تفعيل وحدة بحوث واستشارات ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- « إعادة النظر في كافة القطاعات الحكومية المعنية بتقديم الخدمات المجتمعية لأهالي منطقة جازان والتأكيد من قدرتها على التعامل مع كافة فئات الإعاقة (منزلاقات للمكفوفين والمعاقين حركيا، توفر مترجم لغة إشارة، مصعد كهربائي، إجراء المعاملات بصورة إلكترونية لغير القادرين على المراجعة،... الخ).
- « إعادة هيكلة قطاع التأهيل الطبي بالمستشفيات العامة بالمنطقة والعمل على رفع مستوى الخدمات المقدمة فيها من حيث الكوادر العاملة بها أو الأجهزة الملحق بها.

- « إنشاء عدد من "ورش العمل المحمية" سواء داخل بعض المدارس العامة بالمنطقة أو داخل جامعة جازان والتي تهدف إلى إكساب ذوي الإعاقة المتحقين بهذه الجهات القدرات الأولية اللازمة للتوظيف.
- « تبنى وزارة الإعلام بصورة موسعة ودائمة برامج تلفزيونية وإذاعية بالقنوات المحلية المختلفة لإلقاء المزيد من الضوء على قضايا الإعاقة المختلفة.
- « ضرورة توفير خدمة تعليمية متميزة شاملة المهارات الحياتية والنواحي الأكاديمية لكافة فئات الإعاقة بالمنطقة.
- « إنشاء نادي لذوي الإعاقة بمنطقة جازان يتيح لكافة الفئات الخاصة ممارسات الأنواع المختلفة للأنشطة الرياضية.
- « إعادة النظر في كافة المنتزهات والحدائق العامة بالمنطقة بحيث يتم إعادة هيكلتها بما يراعي الاحتياجات النوعية لكافة فئات الإعاقة.
- « التوجيه بما يلزم كافة الجهات الخدمية بالمنطقة بإعطاء معاملات ذوي الإعاقة أولوية قصوى في الإنجاز دون التقيد بمسألة الأولوية أو الترتيب (الانتظار حسب الدور).
- « تشجيع أهالي المنطقة على إنشاء الجمعيات الخيرية المعنية بخدمات ذوي الإعاقة وحث الجهة المعنية بمنحهم التصاريح اللازمة لذلك الأمر بأقصى سرعة ممكنة.
- « إعادة النظر إلى كافة الشوارع الرئيسية بالمنطقة والتأكد من ملاءمتها لذوي الإعاقة الحركية ليتاح لهم حرية التنقل لقضاء أمورهم بصورة شخصية، ويتمثل ذلك في التأكد من وجود منزلقات أمام كافة المحلات التجارية والجهات الحكومية، وسلامة الأرصفة وقدرتها على السماح بالحركة عليها من خلال الكراسي المتحركة.
- « إنشاء وحدة أو معمل للتقنيات المساندة للاحتياجات البصرية في المنطقة يتيح لذوي الإعاقة البصرية القدرة على تحويل كافة النصوص المكتوبة إلى طريقة برايل وتزويده بكافة البرمجيات الملائمة التي يشرف عليها كواد أكاديمية ومهنية متخصصة.
- « التدقيق على مدى توفر الاشتراطات الخاصة بالخدمات البلدية المتعلقة بالمعاقين في كافة الجهات الحكومية والتجارية (المنحدرات، مواقف السيارات، ممرات المشاة والأرصفة، دورات المياه العامة والحمامات، الدرابزينات والحواجز، اللوحات الإرشادات واللافتات، السلالم، الخ) على أن يتم مراعاة هذه الأمور في كافة كليات جامعة جازان والمدارس وغيرها.
- « ضرورة تبنى مبادرة (التمكين الوظيفي) لذوي الإعاقة من خلال إنشاء مراكز متخصصة بالمنطقة تقوم على تدعيم عمليات توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال تدريبهم لتطوير وتنمية قدراتهم وإكسابهم المهارات المختلفة ومساعدتهم على إيجاد فرص العمل الملائمة.

« إنشاء مراكز لإعادة التأهيل معنية بتقديم تأهيل نفسي وجسمي ومهني للمصابين بإعاقات بعد ولادية كمصابي الحوادث المرورية ومصابي الحرب وغير ذلك.

• المراجع References :

- أبوالنصر، مرضي (٢٠٠٥). الإعاقة الحركية والشلل الدماغي، القاهرة : مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد، أبوالنصر مصطفى (٢٠٠٧). الاحتياجات الأساسية لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً "تجربة ميدانية تم تطبيقها بجمهورية مصر العربية لتأهيل المعاقين ذهنياً. ورقة عمل مقدمة في ملتقى دور المرأة العربية في التنمية المجتمعية والذي انعقد في مدينة دمشق بالجمهورية العربية السورية خلال الفترة من ١٨ - ٢٢ مارس ٢٠٠٧.
- أخضر، فوزية أحمد (٢٠٠٨). واقع الخدمات المساندة المقدمة لأسر الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية (رؤية شخصية). المؤتمر الدولي السادس عشر "تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة" رصد الواقع واستشراف المستقبل والمنعقد في الفترة من ١٦ - ١٧ يوليو، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٥٤٦ - ٥٧٣.
- بدر، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٥٣٠ - ٥٦٤.
- بلطجي، لمى بندا (٢٠١٠). الديسلكسيا : تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها. بيروت : دار العلم للملايين.
- البنيان، عبدالله صالح (١٩٨٠). احتياجات الطفولة في المجتمع العربي السعودي "تحليل سسيولوجي مقارنة لحاجات الطفل ومشكلاته في الحضر والريف". مؤتمر الطفل العربي، تونس، ١ - ٩.
- الجبوري، علي محمود (٢٠١٢). ابتكار آلة جديدة لتأهيل المعاقين. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة الكويت، ٢٨، ٢٤٣ - ٢٤٩.
- حسين، عبدالرحمن إبراهيم (٢٠٠٣). تربية المكفوفين وتعليمهم. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الخميس، حمود بن أحمد و صلوي، عبدالحافظ بن عواجي (٢٠٠٧). احتياجات المعاقين الإعلامية ومدى إشباع وسائل الإعلام لها. ورقة عمل مقدمة في الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة "الأعلام والإعاقة - علاقة تفاعلية ومسؤولية متبادلة" البحرين، ١٦ - ١٨ صفر الموافق ٦ - ٨ مارس.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة من تكنولوجيا التعليم. المؤتمر السنوي التاسع لتكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ١٩ - ٢٩.
- الروســان، فاروق (١٩٩٨). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.
- السلطاني، ياس عباس و الزهراني، خالد عبدالرحمن (٢٠١٤). تحديد احتياجات المعاقين للتكنولوجيا المساعدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وصعوبة توظيفها في مراكز التأهيل. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، ١٥٥، ١٩ - ٥٠.

- شحادة، حازم محمد (٢٠١١). استراتيجيات تطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (٢٠١١). رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والوفاء بحقوقهم. المؤتمر السنوي السادس عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٥١٥ - ٥٤٠.
- صادق، فاروق محمد (٢٠٠٢). سيكولوجية التخلف العقلي. ط (٢)، الرياض : مكتبة جامعة الملك سعود.
- العايد، مساعد عثمان (٢٠٠٤). احتياجات ذوي الإعاقات المتعددة الجسمية والتربوية والاجتماعية والانفعالية في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية.
- عبدالرحيم، فتحي السيد (١٩٨٢). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض الممارسات الأسرية : التطبيع الاجتماعي للأطفال المعاقين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٥ - ٢١٤.
- عبده، بدر الدين كمال و حلاوة، محمد السيد (٢٠٠١). رعاية المعاقين سمعياً وحركياً. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.
- العتيبي، بندر بن ناصر و السرطاوي، زيدان أحمد (٢٠١٢). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددي العوق وأسرههم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤، ١٢٥ - ١٥٨.
- عثمان، خالد عبد الحميد (٢٠٠٩). مظاهر الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة. المكتبة الالكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الغالي، بلقاسم محمد (٢٠٠٢). الإعاقة في منظور الإسلام. مجلة الشئون الاجتماعية، ٧٧، ١٨١ - ١٩١.
- فراج، عثمان لبيب (٢٠٠١). استراتيجيات مستحدثة في برامج رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الطفولة والتنمية، ٢، ١٤ - ٢٥.
- فهمي، محمد (١٩٨٤). الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية : مكتب الجامع الحديث.
- القرارة، جميل عبد المحسن (١٩٩٩). رعاية المعوقين في الإسلام. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ١٤، ٣٩، ٢٥٧ - ٣٢١.
- كريم، فريحة محمد (٢٠٠٨). ذوو الاحتياجات الخاصة بين الواقع والبدل. مجلة شئون اجتماعية، ٢٥، ٩٨، ١٥٩ - ١٨٢.
- اللبان، عبير (٢٠١١). واجب المجتمع تجاه الطفل ذي الإعاقة. مجلة الطفولة والتنمية، ١٨، ٥، ٣٢٣ - ٣٢٨.
- المرزوقي، منصف (١٩٨٢). أسباب الإعاقة وأساليب الوقاية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٣١ - ١٤١.
- مقــــداد، محمد (٢٠٠٤). سياسات الأمن الاجتماعي والتربوي وتشغيل المعاقين. مجلة التربية بجامعة البحرين، ١٩٦ - ٢٠٩.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٢). قراءات في التربية الخاصة وتأهيل المعوقين. تونس، ٧- ٢٩.
- ميرغني، عبدالباسط (٢٠٠٥). سيكولوجية تأهيل المعوقين. مجلة الطفولة والتنمية، ١٧٣ - ١٨٦.
- هلال، إسماعيل سراج الدين (٢٠٠٩). تأهيل المعاقين. عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الوابلي، عبدالله (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢، ١٩١- ٢٣٢.

• المراجع الأجنبية:

- Haugann, E. (1987). Visually Impaired Students in Higher Education in Norway. Journal of Visual Impaired & Blindness, 81, 10, 482-484.
- Jenkins, R. (1991). Disability and Social Stratification. British Journal of Sociology, 42, 4, 557-579.
- Johnson, M. and Hersh, M. (2003). Assistive technology for the hearing- impaired, deaf and blind. New Yourk: Springer.
- Lombana, J. (1982). Guidance of Handicapped Students : Counselor In-service needs. Counselor Education & Supervision, 19, 4, 269-275.
- Mokdad, M. (1979). Designing workplaces for disabled people. M. Sc. Thesis, Engineering Production Department, Birmingham University, Birmingham, UK.
- Smith, D. (2007). Introduction to Special Education, Sixth Edition. Boston, London.
- World Health Organization (2012). Disabilities. <http://www.who.int/sabilities/en/>
- Zoluska, M. ; Suchecka, D. and Treezewska, P (2004). The influence of community support services on the costs of treatment of chronically Mentally ill patients, Journal of Psychiaterpol National library of Medicine (NLM), 415-436.



البحث الثامن:

أثر التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة
المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

المصادر :

أ / نوف عرار بليهيـن الدوسري

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

د/ العجب محمد العجب

جامعة الخليج العربي مملكة البحرين

أ.د/ عبد اللطيف الصفي الجزار

جامعة الخليج العربي مملكة البحرين

أثر التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

أ/ نواف عرار بليهي الدوسري أ.د/ عبد اللطيف الصفي الجزار د/ العجب محمد العجب

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج التعلم المدمج. تكونت أداة البحث من مقياس اتجاه نحو الرياضيات المدرسية. استُخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي (تصميم المجموعة الضابطة مع القياس القبلي والبعدي)، مع عينة قوامها (٦٨) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة المتوسطة السادسة عشر بالدمام. وُرعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (٣٤) طالبة لكل منهما. وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة المساحة والحجم في بيئة التعلم المدمج، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة نفس الوحدة ولكن بالطريقة التقليدية. ومن ثم تم تجميع بيانات البحث ومعالجتها بالطرق الإحصائية الملائمة واختبار فروض البحث وعددها خمسة. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، مما يدل على أن التعلم المدمج له أثر إيجابي في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج، الاتجاه نحو الرياضيات، طالبات المرحلة المتوسطة، المملكة العربية السعودية.

The Effect of Blended Learning on Saudi Arabian Intermediate Female Students' Attitudes toward Mathematics

Nouf Arar B. Aldossary , Prof. Abdellatif Elsafy Elgazzar & Dr. Alajab M. Alajab

Abstract

The goal of this study is to determine the effect of blended learning on developing attitudes toward school mathematics among intermediate school female students in Saudi Arabia. In order to achieve this goal the study designed a blended learning program. The study tools included attitudes toward mathematics scale. An experimental research approach with a quasi-experimental design (pretest-posttest control group design) was used. The sample of the research consisted of (68) female students in the eighth grade from the Sixteenth Intermediate School in Dammam. The sample was divided randomly into two groups: an experimental group and a control group, each consisted of (34) female students. After verifying that the two groups were equivalent; the experimental group was taught the Area and Volume course in a blended learning environment; while the control group taught the same course but in the traditional method. The study data was collected and analyzed using appropriate statistical methods and tested the hypothesis of the study, which are five hypothesis. The study results show statistically

significant differences between the experimental and the control groups' posttest mean scores on attitudes toward mathematics scale in favor of the experimental group. This indicates that blended learning has a positive effect on developing attitudes toward mathematics.

Keywords: blended learning, attitude towards mathematics, intermediate school female students, Kingdom of Saudi Arabia.

• مقدمة:

في إطار التقدم والتغير المستمر في مجال تكنولوجيا التعليم؛ تواجه المؤسسات التعليمية تحديات كبيرة في ضرورة توظيف تلك التكنولوجيا في المجالات التعليمية المختلفة من أجل سد الحاجات التربوية المتزايدة للطلاب والمعلمين والعملية التربوية. ويُعدّ التعلم المدمج أحد الحلول المقبولة والفعالة، حيث أنه يجمع بين التعلم وجهًا لوجه والتعلم الإلكتروني. ولإنشاء بيئة تعليمية إيجابية، يتعين على المعلمين الذين يستخدمون بيئات التعلم المدمج تشجيع الطلاب للمزيد من المشاركة الإيجابية في البيئة، وينبغي إيجاد سبل لإنشاء تفاعل اجتماعي من خلال المزيد من التشارك (Güzer & Canera, 2014). وهذا يتطلب تصميم تعلم مدمج قائم على استراتيجيات تدعم هذا النوع من التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، والمشاركة فيما بينهم.

إن استخدام التكنولوجيا وتصميم التعليم ضمن موجهات النظرية البنائية معاً يوفر أفضل الطرق لدمج أدوات التكنولوجيا في الفصول الدراسية بطريقة فعالة، فهو يؤمن للمعلم الأدوات اللازمة لتصميم نموذج تعليمي فعال يساهم في تلبية متطلبات التعلم المتمركز حول الطالب المتعلم (Pourhosein, Leon, & Ismail, 2013). ومع زيادة استخدام التعلم المدمج في مختلف الصفوف الدراسية K- 12، تبرز الحاجة إلى المزيد من الأبحاث القائمة على المنطلقات النظرية حتى يثرى المجال بتوضيح عملية التطبيق وفق الأسس المنهجية والنظامية. إن تطوير (التصميم) المبني على نظريات التعلم يساعد الممارسين في تكييف التعلم المدمج لاحتياجاتهم الخاصة (Graham, 2013). ومع تزايد الأبحاث التي تهتم بالتعلم المدمج، تتزايد نماذج تصميم التعلم المدمج (على الرغم من أن العديد منها يفتقر إلى النوعية المناسبة)، كما أن هذه الأبحاث تركز بشكل محدود على شرح النموذج، وعادة ما تستخدم هذه النماذج المقترحة مرة واحدة فقط. وهذا قد يحدث لأن الأبحاث في مجال التعلم المدمج تعتبر جديدة نسبياً، أو بسبب خصوصية المحدودية في النماذج التي لا يمكن تكرارها في سياقات هادفة (Graham, Henrie, & Gibbons, 2014).

يرى عماشة (٢٠٠٩) أن هنالك حاجة ماسة لمرحلة انتقالية تجعل الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يتم بكل سلاسة ويسر. هذه

المرحلة الانتقالية يكون التعليم فيها مدمجاً، أي يتم فيها المزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وهو ما يساعد على التدريب على التعلم الإلكتروني، ومعرفة مميزاته الحقيقية وعيوبه؛ والاحتياجات الواجب توافرها له من عتاد مادية وكوادر بشرية؛ وتحديد فوائده الحقيقية بالنسبة للطلاب. وترى الباحثون أن هذا الدمج أو التعلم الإلكتروني المدمج يحتاج إلى تفصيل استراتيجيات قائمة على نماذج تعلم موثوق بها. كما أن نجاح التعلم الإلكتروني يرجع لإمكانية ربطه مع برامج التصميم التعليمي الذي ينجز بين تصميم مواد التعلم المتضمنة في نظرية التعلم والاختيار الفعال واستخدام التكنولوجيا (الهادي، ٢٠١١).

إن التعلم المدمج يدفع المطورين إلى التفكير في الأهداف التعليمية، جنباً إلى جنب مع نماذج التصميم التعليمي مثل نموذج الخطوات الخمس لتصميم التعليم، والذي يعرف كذلك بالنموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation)، ونموذج كيمب Kemp، أو نموذج ديك وكاري Dick & Carrey، حيث يمكن للمعلم توظيف التعلم المدمج لتحليل أعمق لاحتياجات ومحددات المتعلم، ولتصميم أمثل لأنشطة التعلم وتطوير أدوات التقييم والوسائط، وتطوير الموارد التعليمية، وتنفيذ الدرس، وتقييم النتائج (Tomei, 2010). ويتطلب نجاح التعلم المدمج تصميم دقيق للبرنامج، وعملية تنفيذ بشكل منطقي ومنظم، والتنويع في أساليب التقييم (Yi, 2014).

يوفر التعلم المدمج للمتعلمين الفرصة في التحكم في عملية تعلمهم، (Luaran, Alias, & Jain, 2014). كما أن استخدام أدوات التكنولوجيا يؤثر إيجاباً على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات (Ursini & Sacristán, 2006). لكن إمكانية تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى المتعلمين لا يتم بمجرد استخدام الكمبيوتر فقط؛ بل يحتاج ذلك إلى تصميم ملائم في بيئات تعلم إلكترونية بتفصيل نماذج تعليمية، وهذا ما يتطلب البحث العلمي للكشف عن فاعلية هذا التصميم، ويعتبر البحث الحالي متماشياً مع تلك المتطلبات.

• مشكلة البحث:

تم الشعور بمشكلة البحث عن طريق ما يلي:
 « تدني أداء طلاب المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية مثل TIMSS، حيث حاز طلاب المملكة العربية السعودية ترتيباً متأخراً في تحصيل الرياضيات والعلوم بين الدول المشاركة في الدورتين الأخيرتين TIMSS 2003 و TIMSS 2007. وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات عام ٢٠٠٩ إلى وجود عدد من

المتغيرات المؤثرة في تحصيل الطلاب منها وجود كمبيوتر واتصال بالانترنت في بيت الطالب، واتجاه الطالب نحو الرياضيات (الشمراي، ٢٠٠٩).
« ضعف الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا التعليمية، وذلك يرجع إلى عوامل مختلفة من بينها الاهتمام بطريقة الإلقاء في التدريس بدلا عن توظيف التقنية التعليمية (الحامد، زيادة، العتيبي، ومتولي، ٢٠٠٧).

تأسيساً على ما سبق، أمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في أنه "يوجد قصور لدى الطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات وتعلمها، مما يسوجب الحاجة إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات وتعلمها". لذا تمت صياغة السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تطبيق التعلم المدمج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

• أهداف البحث:

يسعى البحث إلى التوصل للمخرجات البحثية التالية:
« تطوير استراتيجية للتعلم المدمج المتمركز حول المشكلة وتحديد مكوناتها.
« التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
« الخروج بتوصيات تفيد مدرسي الرياضيات بتوظيف التعلم المدمج في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية سعياً لتحسين مخرجات تعلم الرياضيات.

• فروض البحث:

وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس تمت صياغة الفروض البحثية التالية:
« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.
« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين في كسب الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.
« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي.
« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية عند ضبط أثر التطبيق القبلي.

• أهمية البحث:

يفيد البحث الحالي في:
 « جعل بيئة التعلم أكثر تنوعاً ومتعة فتساعد الطالبات على تنمية اتجاهات موجبة نحو الرياضيات، ليصبح التعلم هادفاً بالنسبة للطالبات.
 « تحسين استراتيجيات التدريس وتطويرها باستمرار بما يواكب التطورات العالمية والتوجهات الحديثة في طرائق التدريس القائمة على تكنولوجيا التعليم والتعلم المدمج.
 « تزويد القائمين على تخطيط وتطوير مناهج وطرق تدريس الرياضيات في وزارة التربية والتعليم بخطوات توظيف التعلم في بيئة التعلم المدمج والذي يحقق الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات.
 « تلبية توصيات المؤتمرات والفعاليات التي تنادي إلى العمل على تغيير البيئة الصفية بحيث تكون بيئة استقصائية تفاعلية تعاونية وذلك بالتركيز على الجوانب التطبيقية في التعلم، إضافة إلى التأثير الإيجابي على ميول واتجاهات ودافعية الطلاب نحو العلوم والرياضيات وتعلمهما (الشايح، ٢٠٠٩).

• منهج البحث والتصميم التجريبي:

تم استخدام منهج البحث التجريبي للملائمة تطبيقه لهذا البحث، كما تم استخدام التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة مع المقياس القبلي والبعدي كما في شكل ١.

المجموعة	المعالجة X	المقياس القبلي O ₁	المقياس البعدي O ₂
التجريبية	التعلم المدمج	مقياس الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	مقياس الاتجاه نحو تعلم الرياضيات
الضابطة	التعليم التقليدي		

شكل ١. التصميم شبه التجريبي للبحث.

حيث أن:

O₁ هي المقياس القبلي: مقياس اتجاه نحو الرياضيات وذلك قبل تطبيق التجربة.

O₂ هي المقياس البعدي: مقياس اتجاه نحو الرياضيات وذلك بعد تطبيق التجربة.

X هي المعالجة التجريبية: وهو أسلوب التعلم المتبع في هذا البحث، ويأخذ مستويين: التعلم المدمج، والتعليم التقليدي.

تشتمل متغيرات البحث الحالي على نوعين من المتغيرات هما: متغير مستقل، ومتغير تابع.

• **متغيرات البحث:**

- ◀ المتغير المستقل: طريقة التدريس (التعلم المدمج، مقابل التعلم التقليدي).
- ◀ المتغير التابع: هو الاتجاه نحو الرياضيات ويقاس بمقياس المقوشي (١٩٩٨) المقتن على البيئة السعودية.

• **مصطلحات البحث:**

• **التعلم المدمج** (Blended Learning (BL) :

يعرّف جراهام (Graham, 2006) نُظْم التعليم المدمج بأنها تجمع بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم بواسطة الكمبيوتر. ويتبنى هذا البحث تعريف توريصي (Torrissi, 2011) للتعلم المدمج والذي يشير إلى التعلم المعزز والمرتكز على الطالب، وتكون الخبرات فيه ممكنة عبر تكامل متناغم من عدة استراتيجيات مختلفة ويتحقق ذلك بالجمع بين التعلم وجهاً لوجه مع تقنيات المعلومات والاتصالات. وتبنت الباحثة هذا التعريف لأنه يوفر دعائم لممارسة جيدة لتصميم التعلم المدمج، حيث يوجه الانتباه إلى ثلاثة أبعاد لتصميم التعلم المدمج وهي: خبرات التعلم، الاستراتيجيات، والأدوات المستخدمة في تنفيذ الاستراتيجيات (Torrissi, 2011).

• **الاتجاه نحو الرياضيات** Attitudes towards Mathematics :

يعرّف كاين وأفاري (Khine & Afari, 2014) الاتجاه نحو الرياضيات بأنه شعور الشخص نحو الرياضيات بناءً على معتقداته عن الرياضيات. ويعرّف المقوشي (١٩٩٨) الاتجاه نحو الرياضيات بأنه نظام من الانفعالات أو ردود فعل مبنية على تجارب أو اعتقادات سابقة حول الرياضيات. ويعرّف البحث الحالي الاتجاه نحو الرياضيات إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المقوشي (١٩٩٨) المقتن على البيئة السعودية الذي تبنته الباحثة في هذا البحث.

• **حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على المحددات التالية:

- ◀ المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٣ - ٢٠١٤م.
- ◀ المحددات المكانية: إحدى المدارس المتوسطة بالدمام بالمنطقة الشرقية.
- ◀ المحددات البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس الدمام بالمنطقة الشرقية.
- ◀ محددات المحتوى: وحدة القياس (المساحة والحجم) من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط، يتم تقديمها بالتعلم المدمج.

• الإطار النظري:

• التعلم المدمج:

ظهر التعلم المدمج كتوجه حديث يربط بين مفهومين أو أكثر لينتج توليفة فعالة في حل معظم المشكلات التعليمية. فالتعلم المدمج يعد مفهوماً جديداً يتم بين مفهومي التعليم التقليدي وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني، يفرز مفهوم التعلم المدمج. ويُعدّ الملمح الدمجي هذا من أهم ملامح التعلم الإلكتروني، إذ يربط بين نقاط قوى التعلم الحضوري وجهاً لوجه ومميزاته، وتلك الخاصة بصيغ التعلم الإلكتروني، لاستخدامه مجموعات هائلة متميزة من التكنولوجيات (خضري، ٢٠٠٨). وقد تعددت وتباينت تعريفات التعلم المدمج تبايناً كبيراً بين الباحثين التربويين، حيث كان يُشار إلى هذا النوع من التعلم في السابق بالهجين hybrid أو النمط الخليط mixed mode أو المرن flexible (Vignare, 2007).

رغم عدم وجود شك بأن أساليب التعلم المدمج يتم تنفيذها بشكل متزايد في العديد من أوضاع التعلم، إلا أن التركيز في التعلم المدمج حتى الآن يتعلق في معظمه بجوانب تقديم التكنولوجيا التي تختص بإمكانية الوصول إلى التعليم والمعلومات. بينما لم يتم الاهتمام الكافي بتعلم تصميم التكنولوجيا، واختيار الطرق المناسبة للتفاعل، وتصميم الأنشطة القائمة على نظريات التعلم القوية (So & Bonk, 2010). ولا تتطلب صيغة التعلم المدمج نموذجاً إرشادياً جديداً، لاستناده للأسس النظرية للتعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، ويمكن النظر للتعلم المدمج كتطور أفرزته المستحدثات التكنولوجية (خضري، ٢٠٠٨).

• لماذا الدمج في التعلم؟

يرى مصممو التعليم والمعلمون أن في التعلم المدمج حلاً ناجحاً لبعض المشكلات في التعلم، فليجأ المعلمون لدمج التعلم للأسباب التالية؛ Masie, 2006; (Tucker, 2012; Ark, 2014):

«منظور متعدد للمحتوى: المتعلمون مجموعة متباينة من الأفراد يملكون مجموعة متباينة من أنماط التعلم، ويبدو أنهم يتمكنون بشكل أفضل من المحتوى إن أمكنهم اتخاذ طرق متعددة لتناول المادة والتعامل معها بأساليب تعليمية مختلفة.

«في التعلم المدمج يعتبر السياق أكثر أهمية من المحتوى: وهذا يمثل أحد القيم الرئيسية للتفاعلات وجهاً لوجه أو غيرها من التفاعلات في نموذج التعلم المدمج هو القدرة على إضافة سياق.

«التعلم الاجتماعي: يتماشى التعلم المدمج مع الأبعاد الاجتماعية للتعلم.

«التعلم غالباً ما يكون ضمنياً وغير منظم: بعض الخبرات القوية في التعلم غالباً ما تكون غير تقليدية، وليست مجموعة من الأدوات الشائعة لدى المصمم التعليمي.

«دعم التعليم: أدوات جديدة ونماذج مدرسية تجهز المعلمين بالمعلومات المفيدة التي تساعد في تشكيل التدخلات ومسارات التعلم. وتكنولوجيا التعلم الشخصية توفر وقتاً أكثر استقلالية لتعلم الطلاب، كما تتيح وقتاً إضافياً للمعلمين للعمل مع الأفراد والمجموعات الصغيرة.

«انتشار التكنولوجيا في المجتمع وإتقان الطلاب لها.

• العوامل المؤثرة على الدمج

يتوقف نجاح عملية الدمج في أي نشاط تعليمي على ثلاثة عوامل هي كالتالي (ليتل جون ويجلر، ٢٠١٢/٢٠٠٧):

«الهدف من التعلم: يمكن الدمج بين الأدوات والوسائط التعليمية المختلفة لتناسب مع أهداف ومخرجات التعلم.

«سياق التعلم: تتغير عملية الدمج تبعاً لبيئة المتعلم، ولضمان جودة عملية الدمج، ينبغي البحث بالسمات الفردية للمتعلم، وكذلك السياقات المختلفة المتعلقة بهم.

«مداخل التدريس والتعلم: تتأثر عملية الدمج بطرائق التدريس المفضلة لدى المعلم وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، والتي ستؤثر على البرامج، والأدوات الإلكترونية، ومصادر التعلم المستخدمة.

• فوائد التعلم المدمج

تتحدد فوائد للتعلم المدمج لكل من المعلم والطالب ومصمم التعليم والعملية التعليمية، هي كالتالي (عبد الله، ٢٠١٤؛ عماشة، ٢٠٠٩؛ Driscoll & Carliner, 2005; Azizan, 2010; Al-Musawi, 2011):

«يوفر الوقت لكل من الطالب والمعلم.

«يوفر المرونة والكفاءة في تعلم الأنشطة.

«يوفر وحدات للتعلم الذاتي التي يمكن للطالب استكمالها حسب سرعته ووقته لتحسين التدريس في الفصول الدراسية.

«يتيح اختيار الوسائل المناسبة، وتنوع وسائل المعرفة يمكن المتعلم من توظيف أكثر من وسيلة للمعرفة، فيختار الوسيلة المناسبة لقدراته ومهاراته من بين عدة وسائل تقليدية وإلكترونية.

«يركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير واحدة على الأخرى.

«يحافظ على الربط بين الطالب والمعلم والذي هو أساس العملية التعليمية.

« يعزز التواصل والتعاون والتفاعل الاجتماعي، فالتعلم المدمج يصل الأشخاص بالأنشطة والفعاليات من خلال التكنولوجيا.

« يسمح للمصمم التعليمي بفصل المتطلبات السابقة للمادة عن بقية الوحدة الدراسية.

« يسمح للمصمم التعليمي بفصل المحتوى المكرر الذي يركز على مهارات التفكير الدنيا والتي يمكن تعلمها بسهولة باستخدام التكنولوجيا عن مهارات التفكير الناقد والتي يرى المعلم بضرورة معالجتها في الفصول الدراسية.

• معوقات وتحديات التعلم المدمج

تميل الأدبيات الحالية إلى التركيز على إيجابيات التعلم المدمج أكثر من التركيز على التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية والمعلمون والمتعلمون ومصممو التعليم عند اعتماد التعلم المدمج أو تصميمه. ومن أبرز هذه التحديات ما يلي (Rutkauskiene & Gudoniene, 2014; Khan, Qayyum, 2014; Shaik, Ali, & Bebi, 2012; Jennifer Hofmann, 2011, March/April; Zhang, 2011; Tankha, 2011; Graham, Allen, & Ure, 2005):

« إيجاد الدمج الصحيح: يعتبر التحدي الأكثر أهمية في بيئة التعلم المدمج هو تحديد الاستراتيجية التعليمية التي تتناسب مع الأوضاع المختلفة لبيئات التعلم؛ فلكل من بيئة التعليم المباشر والتعلم بواسطة الكمبيوتر إمكانات تمنحهما نقاط قوة وضعف معينة، تتيح هذه الإمكانيات الاستخدام الفعال لأساليب تعليمية خاصة ضمن بيئة تعليمية محددة. ودمج التعليم المباشر والتعلم بواسطة الكمبيوتر تزداد مجموعة الاستراتيجيات التعليمية الممكن استخدامها.

« إحداث توازن بين الابتكار والإنتاج: يتغير تصميم أنظمة التعلم المدمج نظراً للتغير النسبي للتكنولوجيا، وبالتالي يصبح إيجاد التوازن المناسب بين الابتكار والإنتاج أمراً صعباً.

« مقاومة الدافع لاستخدام التكنولوجيا لمجرد أنها متاحة: لا تكمن تحديات التقنية بالحصول على التكنولوجيا (بالرغم من أنها خطوة أولى مهمة)، بل ينصب الاهتمام في تأمين نجاح التعلم من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الملائمة.

« التطبيق الفعلي لنظريات التعلم: في حين أن معظم نظريات ومبادئ التعلم توفر الأطر المثينة لمناهج ونماذج تعليمية جديدة، إلا أن التطبيق الفعلي للمفاهيم ما يزال يتطلب المزيد من الجهد في ترجمتها إلى استراتيجيات تعلم ممكنة أو عملية.

« التحول إلى التكنولوجيا: تعلم كيفية استخدام الوسيلة الجديدة يحتم على المعلم التغير والتكيف معها.

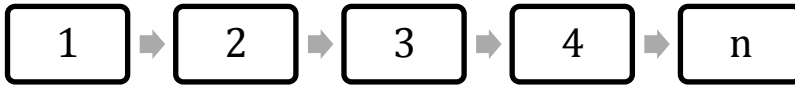
« قياس أثر بيئة التعلم المدمج.

• استراتيجيات التعلم المدمج

تنظر الدراسات في أغلبها إلى التعلم المدمج كوسيلة لدمج التعليم المباشر وجهاً لوجه مع التعلم الإلكتروني، ويوصف كذلك كأحد أساليب التدريس، وتتنوع أساليب الدمج بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم المعتمد على التكنولوجيا. كما يقترّم بيرسين (Bersin, 2004) نموذجين عمليين للتعلم المدمج، الأول تتابعي وأسماء نموذج تدفق البرنامج (program flow model) ويعني التدريس خطوة خطوة. والآخر تكاملي وأسماء نموذج المحاور والأطراف (core- and- spoke)، ويعني منهج أساسي ومناهج أخرى مكمّلة له. فيما يلي تفصيل لكل منهما.

• استراتيجية الدمج التتابعي program flow model

في استراتيجية الدمج التتابعي أو كما أسماها بيرسين (Bersin, 2004) نموذج تدفق البرنامج program flow model يتم دمج المنهج الدراسي مع عدة وسائط خطوة خطوة في خطة توزيع المنهج الدراسي. نُصِّفَت كل خطوة بحيث تُبنى على خطوة تسبقها، كما هو موضح في شكل ٣. ويتم تنفيذ الخطوات من قبل الطلاب في تتابع خطي. وتتضمن الخطوة الأخيرة تدريب أو تقييم لمجمل عملية التعلم.



شكل ٣. استراتيجية الدمج التتابعي (Kliwer, 2013).

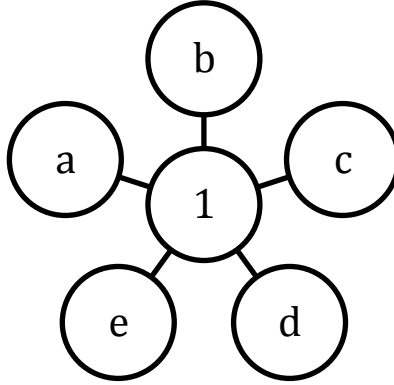
حيث يشير تسلسل الأرقام (١)، (٢)، (٣)، (٤)،... (n) إلى أحد عناصر التعلم في المنهج الدراسي -دون تحديد نوع التعلم أو الوسائط - والتي يستكملها الطالب في تسلسل خطي؛ وذلك وفقاً لاستراتيجية الدمج التتابعي. ولتطوير وحدة دراسية باستخدام استراتيجية الدمج التتابعي تُستبدل بعض أحداث التعليم المباشر وجهاً لوجه بأنشطة تعلم ذاتي أو تعلم إلكتروني Bersin, (2004). حيث يبدأ البرنامج عادةً بأنشطة تعلم إلكترونية، وينتهي بأنشطة تعلم ذاتي (Bozic, Mornar, & Boticki, 2009). وفي كل خطوة من البرنامج تُخصّص مواد التعلم مثل (الكتب، المحاكاة، الرسوم التوضيحية،... الخ) صراحةً وفي زمن محدد (Bersin, 2004).

تخلق استراتيجية الدمج التتابعي مستوى عميقاً من الالتزام ونسبة عالية من الإنجاز. ويشعر المتعلمون بالانخراط في التعلم، كما تدفعهم إلى الاستمرار حتى الانتهاء. وتسمح للمعلمين بمتابعة تقدّم الطلاب (Bersin, 2004). من خلال الدمج التتابعي يمكن تحقيق اتساق في خبرات المتعلمين، حيث أن جميع

المتعلمين لديهم مجموعة من الخبرات المشتركة أو حتى المتزامنة (Kliwer, 2013).

• استراتيجية الدمج التكاملي core- and- spoke

في استراتيجية الدمج التكاملي أو كما أسماها بيرسين (Bersin, 2004) نموذج المحاور والأطراف (core- and- spoke)، يتم دمج المواد، والأنشطة، والتدريبات، والمراجع في صورة تكميلية للمنهج الدراسي، وتستخدم كمعزز وملحق ومكمل للمنهج الأساسي، كما هو موضح في شكل ٤.



شكل ٤. استراتيجية الدمج التكاملي (Kliwer, 2013).

حيث يشير الرقم (١) إلى مكون أساسي من المنهج الدراسي الذي ينبغي على الطالب استكمالها، بينما تشير الأحرف (a)، (b)، (c)، (d)، (e) إلى عناصر تكميلية مفيدة وفريدة يختارها الطالب دون الحاجة لاستكمال كل شيء؛ وذلك وفقا لاستراتيجية الدمج التكاملي.

الفرق بين استراتيجيتي الدمج التابعي والدمج التكاملي، هو أن المواد التكميلية في الدمج التكاملي تكون اختيارية وليست من ضمن المقرر. فالطلاب يختارون موادهم التكميلية وليس عليهم بالضرورة إكمال البرنامج في نفس الوقت (Bersin, 2004). وفي الدمج التكاملي يبدأ جميع الطلاب بنشاط تعلم أساسي مشترك؛ حيث يتوقف عندها التقاسم المشترك للخبرات، ليتفرع الطلاب في مختلف الاتجاهات لتلبية احتياجاتهم الخاصة من التعلم، والتي قد يتشاركون في البعض منها (Kliwer, 2013).

بشكل عام، فإنه من الأسهل البناء على مراحل في أسلوب الدمج التكاملي. فإذا تم بناء المنهج الأساسي، يمكن تشغيله على الفور وتُضاف له المواد التكميلية لاحقا. لكن هذا الأسلوب يفترض أن المتعلم لديه الدافعية للتعلم المستقل. ويكون الدمج التكاملي فعالا عندما يكون الطلاب من ذوي الخبرة، حيث يتيح لهم اختيار الموارد والوسائط لتحقيق النجاح (Bersin, 2004). يوضح جدول ١

أبرز المميزات والتحديات لاستراتيجية الدمج التتابعي واستراتيجية الدمج التكاملي.

جدول ١ : مميزات وتحديات الدمج التتابعي، والدمج التكاملي (Stanford Research Institute [SRI], 2008)

الدمج التتابعي	الدمج التكاملي
شكل تقليدي، ولا حاجة لتغيير أسلوب التعلم	يتركز التعليم بشدة على الهدف المهني
من المحتمل تحصيل إنجازات أكبر في المهارات الأساسية لأن التعليم أكثر عمومية	يتم التعامل مع كل المهارات الضرورية
لا حاجة لاعتماد برامج تعليمية لطلاب بمستويات منخفضة في المهارات الأساسية	إنهاء أسرع للتعليم المتعلق بالهدف المهني
لا حاجة لتنسيق تعليمي	يشكل مجموعة تعليمية مركزة ودعم متبادل بين الطلاب
لا يشمل الطلاب ذوي المهارات الضعيفة في التعليم المهني	يتطلب درجة عالية من التعاون بين المناهج التعليمية
تقدم دروس المهارات الأساسية القليل من التحضير النوعي للتعليم المهني	مؤسس على الحكمة التقليدية والاعتقاد القوي بفعاليتها ولكنه لا زال قيد البحث
لا وجود للدعم الانتقالي من المهارات الأساسية إلى التعليم المهني	قد يضحى بمقدار تنمية المهارة ويترك فترات تبقى إلى مرحلة التعليم المستمر
مهدد بنقص التركيز النوعي على العمل في تعليم المهارات الأساسية	يحتاج إلى عدد كاف من الطلاب لتشكيل مجموعة

في البحث الحالي تم اختيار استراتيجية الدمج التتابعي كبنية لتصميم التعلم المدمج، وذلك لأنه من المعروف أن بنية تصميم التعلم تتابعية، كما أنه يتكون من أنشطة تعلم متعددة (Buus, Georgsen, Ryberg, Glud, & Davidsen, 2010). كذلك فإن استراتيجية الدمج التتابعي مناسبة للفصول الدراسية العادية، وتلائم معظم نماذج التصميم التعليمي (تعلم، محاولة، تقييم)، حيث يسهل تعديلها ومواءمتها (Bersin, 2004).

• الاتجاه نحو الرياضيات

يتسم الاتجاه بمجموعة من الخصائص، فقد أكد (إبراهيم، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠١) على أن: الاتجاهات باقية نسبياً، وأن الاتجاهات تُبنى بالسلوك، والاتجاهات تحمل حكماً أو تقييماً، وتتأثر الاتجاهات بأساليب التفكير، وأن الاتجاهات قابلة للتعلم والاكتساب، وترتبط الاتجاهات بوجود موضوع تنصب عليه الاتجاهات، والاتجاهات قابلة للتغير تحت ظروف معينة، والاتجاهات تعتبر استعداد للاستجابة وليست الاستجابة، وتتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية.

ويمكن تكوين اتجاهات باستخدام الأساليب والطرائق القائمة على نظريات التعلم والتعليم مثل الطريقة العقلانية القائمة على اكتساب المعلومات وإحداث التفاعلات (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩). وتتأثر الاتجاهات ببعض العوامل وأهمها: الممارسة، والخبرات، والتأثير الشخصي (إبراهيم، ٢٠٠٤).

وجد محمد ووحيد (Mohamed & Waheed, 2011) أن هناك مجموعة من العوامل تلعب دوراً حيوياً في التأثير على اتجاه الطالب، وصنّفنا هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات متميزة كالآتي:

- ◀ عوامل مرتبطة بالطالب. وتشمل درجات تحصيل الطالب في الرياضيات، القلق تجاه الرياضيات، الكفاءة الذاتية للطالب، والدافعية الخارجية.
- ◀ عوامل مرتبطة بالمدرسة، والمعلم، والتعليم. وتشمل المواد المستخدمة من قبل المعلم، المحتوى المعرفي، مواضيع التدريس مع أمثلة إثرائية واقعية، آراء الطلاب الآخرين حول برامج الرياضيات، أساليب التدريس، التعزيز، واعتقادات المعلمين واتجاهاتهم نحو الرياضيات.
- ◀ وعوامل من البيئة المنزلية والمجتمع. وتشمل مهنة الوالدين، وتوقعاتهما، والخلفية التعليمية لهما.

• تنمية الاتجاه نحو الرياضيات

يرى ماتا، ومونتيرو، وببيكسوتو (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2012) أن الاتجاهات ترتبط ارتباطاً عميقاً بالدعم الاجتماعي، ويعتقدون أن تطوير استراتيجيات في سياقات تعليمية لتحسين دعم المعلم ومشاركة الطلاب يمكن أن يكون ذا أهمية حيوية ليس فقط في تحسين الاتجاهات ولكن أيضاً في تحسين الأداء الرياضي للطلاب طوال دراستهم. كما أن المعلم الذي هو داعم للطلاب، والذي يضع مهام تعليمية هادفة وتمثّل تحدياً (لكن ليست إلى درجة الصعوبة)، ويعزّز بيئات التعلم التعاوني، قد يسهم في تطوير اتجاهات أكثر إيجابية نحو الرياضيات.

يشير المقوشي (٢٠٠١) إلى أهمية قياس الاتجاه نحو الرياضيات، وأن يكون مستوى الحرص على قياسه في نفس مستوى الحرص على قياس التحصيل. ويتطلب تطوير اتجاهات الطلاب في الرياضيات فترة طويلة من الزمن، وللأجتهات تأثيرات قوية على المشاركة الفعّالة، والتفاعل، والتحصيل في الرياضيات (Abdul Majeed, Darmawan, & Lynch, 2013). ويرى أكينسولا وألوفجاي (Akinsola & Olowojaiye, 2008) ضرورة أن يغرس المعلمون اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات لدى طلابهم وينمونها وذلك باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الملائمة.

يرى بليز (Belbase, 2013) أن التركيبات المتنوعة من الاتجاهات المسيّقة نحو الرياضيات الإيجابية والسلبية، والدافعية الذاتية القوية والضعيفة، والانطباعات الخاطئة والصحيحة، قد يكون لها تأثيرات تعليمية مهمة. وأن وعي المعلم بهذه التركيبات يمكن أن يُحدث موازنة بين أساليب مختلفة من تعليم وتعلم الرياضيات، فالأسلوب البنائي المدمج مع أسلوب تعليمي مباشر قد

يساعد في تعليم دروس الرياضيات بطريقة هادفة. وبإشراك الطلاب في حل مشكلات روتينية وغير روتينية جيدة التنظيم أو سيئة التنظيم، نكون قد قوينا انطباع الطلاب نحو الرياضيات.

تزخر الأدلة على أن طريقة التدريس التقليدية والتي يشيع استخدامها في المدارس، غير كافية لتحسين اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات. وتقتصر الدراسات الحاجة إلى التحول من الأسلوب التقليدي في التدريس وتبني بعض الاستراتيجيات التعليمية الأخرى والتي اتضح أثرها في تعزيز اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات (Akinsola & Olowojaiye, 2008).

أجرت أوجي (Avci, 2012) دراسة بغرض استقصاء عمليات التكامل بين وسائل التواصل عبر الانترنت وأدوات المشاركة في تعليم الرياضيات للمرحلة الثانوية وأثرها في اتجاهات الطلاب والتعلم ضمن مناهج أصيلة. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبا ومعلمين من مدرسة حكومية ثانوية في ولاية نورث كارولاينا. تم جمع البيانات من خلال الملاحظات الصفية، والمقابلة، وتحليل الوثائق، وتأملات المعلم، ومقياس اتجاهات. أشارت نتائج الدراسة أن استخدام الانترنت لغرض التواصل والمشاركة قد يكون لديه القدرة على تعزيز تعلم الطلاب وتنمية اتجاهات إيجابية.

كما أجرى الدوخي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات لدى ثلاث مجموعات من طلاب ذوي الإعاقة (صعوبات تعلم، وبطيئي التعلم، وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة). تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف السادس في المرحلة الابتدائية بواقع (٦٠) طالبا وطالبة من كل فئة تم توزيعهم بحيث يكون نصفهم ضمن المجموعة التجريبية والنصف الآخر ضمن المجموعة الضابطة. واستخدم الباحث أداتين في هذه الدراسة هما اختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات المطور من قبل أبو زينة وخطاب (١٩٩٥). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في زيادة التحصيل العلمي لدى جميع فئات الدراسة المستهدفة، كما أن الاستراتيجية المتبعة كانت فاعلة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب بطيئي التعلم، ولم تكن تلك الاستراتيجية فعالة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

قام خياط (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل متدربي الكلية التقنية بالمدينة المنورة لمادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) متدربا من الكلية التقنية

بالمدينة المنورة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى مجموعة ضابطة تكونت من (١٧) متدرباً درست وحدة الأعداد المركبة باستخدام استراتيجية التعلم التقليدي، والثانية مجموعة تجريبية تكونت من (١٦) متدرباً درست نفس الوحدة باستخدام استراتيجية التعلم المدمج. أعد الباحث أداتي الدراسة وهما: اختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التعلم المدمج أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب في الرياضيات، وكونت اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة.

وأجرى الحويطي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم المدمج على التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وأثرها في تنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات. تم إعداد برنامج تعليمي محوسب لوحديتين من كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. تمثلت أداتي الدراسة في اختبار تحصيلي في الرياضيات ومقياس اتجاه نحو الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين تم اختيارهم قصدياً من إحدى مدارس المملكة العربية السعودية، وتم توزيعها إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عدد طلابها (٢١) طالباً؛ قدمت لها المادة التعليمية من خلال التعلم المدمج، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد أفرادها (٢٠) طالباً؛ درست المادة التعليمية ذاتها بالطريقة التقليدية. تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبلًا للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وتبين تكافؤهما. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

أجرى لي، ويه، وكونغ، وشو (Lee, Yeh, Kung, & Hsu, 2007) دراسة هدفت لاستقصاء العوامل المؤثرة على التعلم المدمج في وحدة دراسية في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالباً و(٢٢) طالبة بمجموع (٤٨) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تلقوا دروساً بطريقة التعلم المدمج. تم تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد. وتبين أن العوامل الرئيسة التي تؤثر في نتائج اختبارات الطلاب في ملفات تعلمهم هي الاختبار عبر الانترنت، وعدد ساعات القراءة، واتجاهاتهم نحو التعلم. ولم تظهر النتائج أي فروق دالة بين الطلاب والطالبات في جوانب درجات الاختبار، وعدد ساعات القراءة، وملفات التعلم.

وفي دراسة ليوشا (Yushau, 2006) التي تناولت تأثير التعلم الإلكتروني المدمج على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والحاسب الآلي، تم اختيار عينة

عشوائية من (٧٠) طالباً من برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران. وتم كذلك تنفيذ نوعين من التعلم خلال التجربة: تعلم على الخط online ويكون بجلسة أسبوعية في معمل الحاسب الآلي، وتعلم غير متصل offline ويكون بإلقاء محاضرات ثلاث مرات في الأسبوع. تكونت أداتا الدراسة من مقياس أيكين للاتجاهات في الرياضيات Aiken Mathematics Attitude Scale، ومقياس جريسون ولويد Greessen and Loyd Computer Attitude Scale. لم تُظهر النتائج أي تأثير كبير للبرنامج في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والحاسب الآلي في جميع البنود ما عدا الثقة في الحاسب الآلي والقلق.

قام العوض (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الثامن في وحدتي الاقتدرات وحل المعادلات، وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة. تكونت كل مجموعة من شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية من بين ثلاث شعب في مدرستين من مدارس مديرية تربية عمان الثانية، وتم اختيار المجموعة الثانية بطريقة قصدية من مدارس المديرية الاستكشافية التي توظف التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات. شملت أدوات الدراسة اختباراً في المتطلبات السابقة لدراسة الوجدتين: الاقتدرات وحل المعادلات، واختباراً تحصيلياً في الوجدتين المذكورتين، ومقياساً للاتجاه نحو الرياضيات. درست المجموعة التجريبية الوجدتين الدراسيتين باستخدام التعلم الإلكتروني لمنهاج الرياضيات المحوسب، وفي الوقت نفسه درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. واستخدم تحليل التباين المشترك للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

• إجراءات البحث:

• أداة البحث:

• مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

تم الاعتماد في قياس الاتجاهات نحو الرياضيات في هذه الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية الذي قام بإعداده وتقنيه على البيئة السعودية الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي، بعنوان "بناء ثلاثة مقاييس للاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية والتحقيق منها" من إصدار مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود في سنة ١٩٩٨، وذلك بعد أخذ موافقته.

• وصف مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

يقوم المقياس على أسلوب ليكرت الخماسي، ويتكون المقياس من (٢٤) عبارة تقيس في مجموعها اتجاه الطلاب نحو الرياضيات، (١٢) عبارة موجبة تحمل الأرقام (١، ٣، ٤، ٦، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٣)، و(١٢) عبارة سالبة تحمل الأرقام (٢، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤)، ولكل عبارة خمسة خيارات هي: (أوافق جداً، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بتاتاً)، وتأخذ هذه الخيارات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، فتكون النهاية العظمى للمقياس (١٢٠) درجة، والحد الأدنى هو (٢٤) درجة، والدرجة المتوسطة هي (٧٢) درجة.

• صدق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

قام معدّ المقياس بالتحقق من الصدق من خلال توزيع المقياس على (١٤) عضو هيئة تدريس من المتخصصين في الاختبارات والمقاييس في قسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعلى (١٥) من الخبراء والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء رأيهم بالمقياس، وكان الغرض من التحكيم قياس صدق التمثيل (المقوشي، ١٩٩٨).

• ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

استخدم معدّ المقياس التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ الثبات حسب معادلة جتمان (0.90)، وحسب إجراء تعديل سبيرمان وبراون (0.86)، كما بلغ معامل ألفا (0.87) (المقوشي، ١٩٩٨). وهي معاملات ثبات عالية تدل على أن المقياس يمكن الوثوق به إلى درجة كبيرة. في البحث الحالي تم حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل ثبات المقياس في التطبيق القبلي (0.95)، وهي درجة ثبات عالية للاختبار.

• مجتمع البحث واختيار عينة البحث:

شمل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الثاني المتوسط واللاتي يدرسن مقرّر الرياضيات من سلسلة ماجروهل (المعتمدة من وزارة التربية والتعليم) الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤، في مدارس البنات المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

تم اختيار عينة البحث قصدياً لتكون المتوسطة السادسة عشر بالدمام، وهي مقر عمل الباحثة الأولى؛ حيث كان هنالك تعاون تام من إدارة المدرسة وتوفير جميع مستلزمات البحث مما أسهم في إنجاح النوبة. وقد بلغ عدد عينة البحث (٦٨) طالبة بعد أن انسحبت منها بعض الطالبات في الأسبوع الثاني من بدء تطبيق التجربة، وبعض الطالبات من جنسيات عربية، وتراوح أعمار الطالبات بين (١٣ - ١٧) سنة، بمتوسط عمري (١٥) سنة.

تم توزيع عينة البحث عشوائياً من فصلين من أربعة فصول، ثم تم التخصيص العشوائي لفصل ثاني/ رابع ليمثل المجموعة التجريبية والتي درست بطريقة التعلم المدمج، وفصل ثاني/ ثالث ليمثل المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية، يوضح جدول ٢ عينة البحث ومجموعتي البحث.

جدول ٢: عينة البحث ومجموعتي البحث

المدرسة	الفصل	المجموعة	العدد النهائي للطالبات
المتوسطة السادسة عشر بالدمام	٣/٢	الضابطة	٣٤
	٤/٢	التجريبية	٣٤
المجموع			٦٨

• التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

بلغت عينة البحث النهائية (٦٨)، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية (ن=٣٤) وضابطة (ن=٣٤). وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في متغير الاتجاه نحو الرياضيات وذلك في التطبيق القبلي؛ أي قبل استخدام التعلم المدمج؛ تم استخدام اختبار "ت" t-test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق وتحديد اتجاهها بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول ٣: نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاتجاه نحو الرياضيات

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	دلالة "ت"
٣٤	٦٦.٧٦	٢٢.٤٨	٠.٠٤	٦٦	٠.٩٦
٣٤	٦٦.٥٠	٢٦.٥٥			

يتضح من جدول ٣ أن قيمة (ت) عند درجة الحرية (٦٦) تساوي (٠.٠٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حيث أن الدلالة المحسوبة (sig) تساوي (٠.٩٦) أكبر من (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاتجاه نحو الرياضيات في التطبيق القبلي، ويعني ذلك أن المجموعتين متكافئتين، وأن التكافؤ قد تحقق بينهما.

• إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

تم الاجتماع بمعلمة المادة التي ستقوم بتدريس الفصل ثاني/ ثالث كمجموعة ضابطة، حيث قامت الباحثة الأولى بشرح الهدف من التجربة ودور المعلمة في التدريس خلال التجربة وأوضحت لها أنه لا يختلف عن طريقها في التدريس، ولما رأت المعلمة ذلك أبدت موافقتها واستعدادها للتعاون في تنفيذ التجربة بتدريس المجموعة الضابطة. تم تزويد المعلمة بخطة توزيع الحصص على وحدة القياس (المساحة والحجم)، وهي (٢٠) حصة.

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبلًا يوم الاثنين ٢٢ محرم ١٤٣٥ على مجموعتي البحث. وحرصت الباحثة الثالث على الحضور في الفصلين للإجابة عن استفسارات الطالبات.

تم يوم الأربعاء ٢٤ محرم ١٤٣٥ تهيئة طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لتطبيق الدراسة على وحدة القياس (المساحة والحجم). حيث اجتمعت معلمة المجموعة الضابطة بطالبتها، وقدمت لهن التهيئة كما وردت في كتاب الطالبة. وقامت الباحثة الأولى، وقبل الحصة بتحميل البرمجية التعليمية على أجهزة المعمل وعلى أجهزة الطالبات اللاتي أحضرنها بعد الحصول على موافقة أولياء أمورهن، وهي (١٠) أجهزة حاسب من بين (١٤) جهازاً، أما الطالبات اللاتي لم يحضرن أجهزتهن فقد أحضرن ذاكرة فلاش flash memory، لتحميل البرمجية في المنزل.

في نفس اليوم الأربعاء ٢٤ محرم ١٤٣٥، اجتمعت الباحثة الأولى بطالبات المجموعة التجريبية، في معمل الرياضيات حيث قامت بالتعريف بالتعلم المدمج، ودور الطالبة والمعلمة فيه، والهدف منه، كما تم تشغيل برمجية التعلم المدمج على السبورة التفاعلية والتعريف بأيقونات البرنامج وكيفية عملها والإبحار من خلالها. وكذلك تم تعريف الطالبات بكيفية التفاعل مع تطبيقات جيوجبرا geogebra، وللتأكيد فقد أدرجت هذه الإرشادات ضمن البرنامج. وفي هذه الحصة أيضاً تم توزيع الطالبات على ست مجموعات في كل مجموعة ست طالبات، وتسمية المجموعات بأسماء علماء رياضيات، مع ملاحظة أنه تم تضمين كراسة النشاط بعضاً من اقتباساتهم والذي من شأنه أن يزيد من دافعية الطالبات على القيام بالمهام ويسهم في تنمية الميول الإيجابية نحو الرياضيات. أخبرت طالبات المجموعة التجريبية بعدم ضرورة إحضار كتب الرياضيات، وذلك لأن البرنامج مزود بكل ما تحتاج إليه الطالبة من محتوى وقوانين وأنشطة. كما تم تنبيه الطالبات على أن جميع مهام التعلم تم توقيت حلها بعدد، مما يستدعي معه الجدية في العمل، وحسن استغلال الوقت.

بدأ يوم الخميس ٢٥ محرم ١٤٣٥ تطبيق التجربة فعلياً للمجموعتين التجريبية والضابطة لمدة (٤) أسابيع بواقع حصة يومية.

• الطرق والمعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث

- شملت الطرق والمعالجات الإحصائية استخدام الاختبارات التالية:
- « حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب الفرق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب الفرق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « اختبار(ت) للعينات المستقلة للتحقق من مقدار تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- « اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات مع ضبط أثر التطبيق القبلي (مصاحب).
- « حساب حجم تأثير المتغيرات التابعة بالمتغير المستقل عبر استخدام معادلة مربع إيتا، كالتالي: $\eta^2 = (t^2)/(t^2 + df)$

• نتائج البحث ومناقشتها:

• الإحصاء الوصفي للمتغيرات التابعة:

- تم استخدام الطرق والمعالجات الإحصائية لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قبلية وبعدياً للمجموعتين التجريبية والضابطة للمتغيرات التابعة وهي الاتجاه نحو الرياضيات، والكسب في الاتجاه نحو الرياضيات. يعرض جدول ٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث في المتغيرات التابعة، من الجدول ٤ يلاحظ:
- « وجود تقارب ملحوظ بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لا يتجاوز (0.26) درجة. مما يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- « وجود اختلاف ملحوظ بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية يصل حوالي (١٤) درجة. ويشير ذلك إلى أن اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو الرياضيات إيجابية أكثر من اتجاهات طالبات المجموعة الضابطة.
- « وجود اختلاف ملحوظ بين متوسطي الكسب في درجات مجموعتي البحث لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية يصل حوالي (٨) درجات. مما يشير إلى وجود فروق يرجع أثرها إلى البرنامج.

جدول ٤ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث في المتغيرات التابعة

مجموعتي البحث				المتغيرات التابعة
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		
ن=٣٤		ن=٣٤		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٢٦.٥٥	٦٦.٥٠	٢٢.٤٨	٦٦.٧٦	التطبيق القبلي للاتجاه نحو الرياضيات
١٦.٦٣	٧١.٨٥	١١.٨٣	٨٠.٥٦	التطبيق البعدي للاتجاه نحو الرياضيات
١٤.٨٢	٥.٣٥	١٩.٤١	١٣.٧٩	كسب الاتجاه نحو الرياضيات

نتائج اختبار الفرض الأول والذي نصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

يوضح جدول ٥ متوسطات درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨٠.٥٦) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧١.٨٥)، وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين وجد أنها تساوي (٢.٤٩) عند درجات حرية (٦٦)، والدلالة المحسوبة لها (٠.٠١٥)، وهي أصغر من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي. ولقد تم قياس مدى تأثير الاتجاهات نحو الرياضيات بالمتغير المستقل من خلال حساب حجم التأثير في جدول ٥ والذي بلغ (٠.٠٨٦)، ويلاحظ وجود تأثير متوسط، وذلك حسب معيار كوهين لتفسير مربع إيتا والذي يحدد تأثير متوسط عندما تكون η^2 بين (٠.١٣ - ٠.٠٦) (Pagano, 2010).

جدول ٥: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

درجات الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة "ت"	مربع إيتا
التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات	التجريبية	٨٠.٥٦	١١.٨٣	٢.٤٩	٦٦	٠.٠١٥	٠.٠٨٦
	الضابطة	٧١.٨٥	١٦.٦٣				

نتائج اختبار الفرض الثاني والذي نصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في كسب الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في كسب الاتجاه نحو الرياضيات. وكما هو موضح في جدول ٦ فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متوسطات درجات كسب الاتجاه نحو الرياضيات، حيث بلغ متوسط درجات كسب المجموعة التجريبية (١٣.٧٩) بينما بلغ متوسط درجات كسب المجموعة الضابطة (٥.٣٥)، وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كسب المجموعتين المستقلتين وجد أنها تساوي (٢.٠٢) عند درجات حرية (٦٦)، والدلالة المحسوبة لها (٠.٠٤٨) وهي أصغر من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي.

جدول ٦: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في كسب الاتجاه نحو الرياضيات

درجات الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة "ت"
كسب الاتجاه نحو الرياضيات	التجريبية	١٣.٧٩	١٩.٤١	٢.٠٢	٦٦	٠.٠٤٨
	الضابطة	٥.٣٥	١٤.٨٢			

نتائج اختبار الفرض الثالث والذي نصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البُعدي.

تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات. ويتضح من جدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البُعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٦٦.٧٦) بينما متوسط درجاتها في التطبيق البُعدي بلغ (٨٠.٥٦)، وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبُعدي وجد أنها تساوي (٤.١٤) عند درجات حرية (٣٣)، والدلالة المحسوبة لها (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي.

جدول ٧ : نتائج اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

درجات اختبار المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	فروق الثنائيات		قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة "ت"
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات	٦٦.٧٦	١٣.٧٩	١٩.٤١	٤.١٤	٣٣	٠.٠٠٠
التطبيق البُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات	٨٠.٥٦					

نتائج اختبار الفرض الرابع والذي نصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البُعدي.

تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات. وكما هو موضح في جدول ٨ فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البُعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (٦٦.٥٠) بينما متوسط درجاتها في التطبيق البُعدي بلغ (٧١.٨٥)، وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والبُعدي وجد أنها تساوي (٢.١١) عند درجات حرية (٣٣)،

والدلالة المحسوبة لها (٠.٠٤٣) وهي أصغر من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي.

جدول ٨ : نتائج اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

درجات اختبار المجموعة الضابطة	المتوسط الحسابي	فروق الثنائيات		قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة "ت"
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات	٦٦.٥٠	٥.٣٥	١٤.٨٢	٢.١١	٣٣	٠.٠٤٣
التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات	٧١.٨٥					

نتائج اختبار الفرض الخامس والذي نصه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية عند ضبط أثر التطبيق القبلي.

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق أسلوب التحليل الإحصائي تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات مع ضبط أثر المتغير القبلي له، واعتباره متغيراً مصاحباً (Covariate)، حيث يوضح جدول ٩ نتائج تحليل التباين المصاحب، فيلاحظ أن قيمة (ف) للفرق بين المجموعتين تبلغ (١٢.٥٥)، وبدلالة محسوبة مساوية (٠.٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥)، لذلك يوجد فرق دال بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن متوسطها - كما هو موضح في جدول ٤ - يساوي (٨٠.٥٦) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي يبلغ (٧١.٨٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥) بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وذلك بعد ضبط أثر التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

جدول ٩ : نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات مع ضبط أثر التطبيق القبلي (مصاحب)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المحسوبة
المتغير المصاحب (التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات)	٧٢٣٥.٥٩	١	٧٢٣٥.٥٩	٧٢.٣٤	٠.٠٠٠
بين المجموعات	١٢٥٥.٣٠	١	١٢٥٥.٣٠	١٢.٥٥	٠.٠٠١
الخطأ	٦٥١٠.٠٦	٦٥	١٠٠.٢		
المجموع	٤٩٩٢٤.٠٠	٦٨			

• تفسير النتائج:

اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بمعرفة أثر التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات؛ مثل دراسة أوجي، Avci، (2012)، ودراسة خياط (٢٠١١)، ودراسة الدوخي (٢٠١٢)، ودراسة الحويطي (٢٠١١)، ودراسة العوض (٢٠٠٥). ودلت نتائج هذه الدراسات مجتمعة على فاعلية التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات.

لم تتفق نتائج البحث الحالي نتائج دراسة يوشا (Yushau, 2006) والتي تناولت تأثير التعلم المدمج على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات. حيث لم تظهر النتائج أي تأثير كبير للبرنامج في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات. ويمكن تفسير ذلك بأن المستهدفين في دراسة الباحث هم طلاب في المستوى الجامعي، بينما في هذا البحث فإن المستهدفات هن طالبات المرحلة المتوسطة. أي أن مراحل النمو المعرفي تختلف بين هاتين المرحلتين، حيث استخدمت الباحثة مقياس المقوشي (١٩٩٨) للاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية.

أظهرت نتائج اختبار صحة الفروض البحثية عبر الطرق والمعالجات الإحصائية أن التعلم المدمج له الأثر الإيجابي على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات حيث بلغ حجمه (٠.٠٨٦)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تصميم البرمجية التعليمية حيث أعطى الفرصة للطلاب في التفاعل مع المحتوى من خلال توفير بيئة تفاعلية غنية بالمهام والأنشطة المتنوعة. كما روعي عند تصميم البرمجية التعليمية التدرج في المهام من مهام سهلة ومتوسطة إلى مهام صعبة وتمثل تحدياً للطالبة، مما يزيد من دافعيته نحو التعلم. بالإضافة إلى التدرج في السقالات والدعم والتوجيه في جميع المهام والأنشطة.

• التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، وفي ضوء ما ورد في الإطار النظري، فإنه يمكن التوصية بما يلي:
- ◀ الاستفادة من برنامج التعلم المدمج الذي تم تصميمه في تطوير تدريس مقرر الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- ◀ تحسين استراتيجيات التدريس وتطويرها باستمرار بما يواكب التطورات العالمية والتوجهات الحديثة في طرائق التدريس القائمة على تكنولوجيا التعليم والتعلم المدمج.
- ◀ تغيير البيئة الصفية بحيث تكون بيئة تفاعلية وتعاونية وذلك بالتركيز على الجوانب التطبيقية في التعلم.

• البحوث المقترحة:

- «دراسة أثر التعلم المدمج في أنواع مختلفة من بيئات التعلم كالتعلم النقال، أو التعلم الافتراضي.
- «دراسة أثر التعلم المدمج على تحصيل الطلاب منخفضي التحصيل في الرياضيات.
- «دراسة مقارنة بين أثر التعلم المدمج على الموهوبين والعاديين في الرياضيات.

• المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٤). الاتجاه. في موسوعة التدريس (ج.١، ص.٦٥ - ٧٩). عمان: دار المسيرة.
- الحامد، محمد وزيدة، مصطفى والعتيبي، بدر ومتولي، نبيل. (٢٠٠٧). التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل (ط.٤). الرياض: مكتبة الرشد.
- الحويطي، عبد الرحمن. (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المتمازج في التحصيل الرياضي وفي تنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.
- الدوخي، فوزي. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة التربوية، ٢٦(١٠٣)، ١٥ - ٦٠.
- الشايع، فهد. (٢٠٠٩). تقرير حلقة نقاش الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS: إلى أين نتجه؟ مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (أفكر). جامعة الملك سعود. استرجعت بتاريخ ١٧ مايو، ٢٠١٤، من <http://ecsme.net/index.cfm?method=home.con&ContentID=205>
- الشمراني، صالح. (٢٠٠٩). تقرير نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2007. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (أفكر). جامعة الملك سعود. استرجعت بتاريخ ١٧ مايو، ٢٠١٤، من <http://ecsme.net/index.cfm?method=home.con&ContentID=205>
- العوض، فوزي. (٢٠٠٥). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقتترانات وحل المعادلات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.
- المقوشي، عبد الله. (١٩٩٨). بناء ثلاثة مقاييس للاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية والتحقق منها. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المقوشي، عبد الله. (٢٠٠١). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة. الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الهادي، محمد. (٢٠١١). التعلم الإلكتروني المعاصر: أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خضري، هناء. (٢٠٠٨). الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني. القاهرة: عالم الكتب.
- خياط، أحمد. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تحصيل مادة الرياضيات لتدريبي الكلية التقنية بالمدينة واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، السعودية.

- زيتون، حسن. (٢٠٠١). تصميم التدريس: رؤية منظومية (ط.٢). القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الله، ولاء. (٢٠١٤). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية -جامعة الوادي، ٧، ٢٠- ١٣.
- عماشة، محمد. (2009). التعليم الإلكتروني المدمج: ضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. مجلة المعلوماتية، ٢١. استرجعت بتاريخ ١٧ مايو، ٢٠١٤، من <http://informatics.gov.sa/articles.php?artid=274>
- ليتل جون، أليسون وبجلر، كريس. (٢٠١٢). الإعداد للتعليم الإلكتروني المدمج. (ترجمة: عثمان تركي التركي وعادل السيد سرايا وهشام بركات بشر). الرياض: النشر العلمي جامعة الملك سعود. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة (ط.٤). عمان: دار المسيرة.

•المراجع الأجنبية:

- Abdul Majeed, A., Darmawan, G., & Lynch, P. (2013). A confirmatory factor analysis of attitudes toward mathematics inventory (ATMI). *The Mathematics Educator*, 15(1), 121-135.
- Akinsola, M., & Olowojaiye, F. (2008). Teacher instructional methods and student attitudes towards mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1), 63-79.
- Ark, T. (2014). Making math work: K-8 blended learning. *DreamBox Learning*. Retrieved 17 September, 2014, from <http://www.dreambox.com/white-papers/making-math-work-k-8-blended-learning>
- Avci, Z. (2012). Online Tools in an Authentic Mathematics Curriculum and the Impacts on High School Students' Attitudes and Learning: A Case Study.(Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Azizan, F. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia. In K. Abd Rahman, A. Syihab, S. Aziz, J. Ghazali, M. Yussof, F. Khalib... N. Azmi (Eds.) *Hi tech and hi touch in developing nations: proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in ICT 2010: 01 June 2010* (pp. 454-466). Palm Garden Hotel, Putrajaya, Malaysia. Kajang, Selangor, Malaysia: Selangor International Islamic University College.
- Belbase, S. (2013). Images, anxieties, and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 1(4), 230-237

- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Bozic, N., Mornar, V., Boticki, I. (2009). A blended learning approach to course design and implementation. *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 19–30.
- Buus, L., Georgsen, M., Ryberg, T., Glud, L., & Davidsen, J. (2010). Developing a design methodology for web 2.0 mediated learning. In L. Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning, Aalborg, Denmark 3-4 May 2010* (pp. 952–960). Aalborg: Aalborg University. Available from <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Buus.pdf>
- Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning*. New York, N.Y: Pfeiffer.
- Graham, C., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253–259). Hershey, PA: Idea Group.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Graham, C. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (3rd ed., pp. 333-350). New York, NY: Routledge.
- Graham, C., Henrie, C., & Gibbons, A. (2014). Developing models and theory for blended learning research. In A. Picciano, C. Dziuban, & C. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives, volume 2* (pp. 13-33). New York, NY: Routledge.
- Güzera, B., & Canera, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603. [doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.992](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992)
- Jennifer Hofmann (2011, March/April). Soapbox: Top 10 Challenges of Blended Learning. *Training*, 48(2). Retrieved 17 September, 2014, from http://www.nxtbook.com/nxtbooks/lakewood/training_20110304/index.php?startid=12

- Khan, A., Qayyum, N., Shaik, M., Ali, A., & Bebi, C. (2012). Study of blended learning process in education context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(9), 23-29.
- Khine, M., & Afari, E. (2014). Psychometric properties of an inventory to determine the factors that affect students' attitudes toward mathematics. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 1-15.
- Kliwer, M. (2013). Super models of blended learning. *Torrance Learning*. Retrieved 17 September, 2014, from <http://www.torrancelearning.com/2013/03/11/super-models-of-blended-learning/>
- Lee, C., Yeh, D., Kung, R., & Hsu, C. (2007). The influences of learning portfolios and attitudes on learning effects in blended e-learning for mathematics. *Journal of Educational Computing Research*, 37(4), 331-350.
- Luaran, J., Alias, N., & Jain, J. (2014). Blended learning: Examining concepts and practices. In M. Embi (Ed.), *Blended & Flipped Learning: Case Studies in Malaysian HEIs* (pp. 19-33). Selangor Darul Ehsan, Malaysia: Pusat Pengajaran & Teknologi Pembelajaran, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 22-26). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mata, M., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, 2012, 1-10. doi:10.1155/2012/876028
- Mohamed, L., & Waheed, H. (2011). Secondary students' attitude towards mathematics in a selected school of Maldives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 277-281.
- Pagano, R. (2010). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (9th ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Pourhosein, A., Leon, L., & Ismail, H. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63. doi: 10.5815/ijmecs.2013.04.07
- Rutkauskiene, D., & Gudoniene, D. (2014). Innovative technological solutions for blended learning approach. In R. Silva, G. Tsihrantzis, V. Uskov, R. Howlett, & L. Jain (Eds.), *Smart Digital Futures 2014* (pp. 697-705). Amsterdam: Ios Press.

- So, H., & Bonk, C. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in computer-supported collaborative learning (CSCL) environments: A Delphi study. *Educational Technology & Society*, 13(3), 189–200.
- Stanford Research Institute. (2008). Model programs that support transitions, *Maryland Workforce Creation and Adult Education Transition Council*, 1-20. Retrieved 17 September, 2014, from <http://www.sri.com/work/publications>
- Tankha, P. (2011). Blended learning approach in learning mathematics. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 4(1), 15-20.
- Tomei, L. (2010). *ICTs for modern educational and instructional advancement: New approaches to teaching*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Torrisi, G. (2011). This thing called blended learning — A definition and planning approach. In Krause, K., Buckridge, M., Grimmer, C., & Purbrick-Illek, S.(Eds.) *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 34 (pp. 360 – 371). Gold Coast, Australia, 4 – 7 July 2011.
- Tucker, C. (2012). *Blended learning in grades 4-12: Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ursini, S., & Sacristán, A. I. (2006). On the role and aim of digital technologies for mathematical learning: experiences and reflections derived from the implementation of computational technologies in Mexican mathematics classrooms. In C. Hoyles, J. Lagrange, L. Son, & N. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the Seventeenth Study Conference of the International Commission on Mathematical Instruction: Technology Revisited*, Hanoi University of Technology, Vietnam, 3-8 December 2006 (pp. 477-486). HUT & IREM Université Paris 7.
- Vignare, K. (2007). Review of literature blended learning: Using ALN to change the classroom —Will it work? In A. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives* (pp. 37-63). Needham, MA: Sloan Consortium.
- Yi, W. (2014). Study on implementation and evaluation of curriculum based on blended learning— Take course "investments" teaching practice as example. *The Second World Congress on Computing and Information Technology: Proceedings of The Third*

International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE2014) (ICEEE2014), Kuala Lumpur, Malaysia (pp. 125-132). Retrieved 17 September, 2014, from <http://sdiwc.net/digital-library/study-on-implementation-and-evaluation-of-curriculum-based-on-blended-learningtake-course-investments-teaching-practice-as-example>

- Yushau, B. (2006). The effects of blended e-learning on mathematics and computer attitudes in pre-calculus algebra. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(2), 176–183.
- Zhang, L. (2011). A holistic approach to instructional design for blended learning environments. In S. Greener & A. Rospigliosi (Eds.) *The Proceedings of 10th European Conference on e-Learning: ECEL, Brighton Business School, University of Brighton, UK, 10-11 November 2011* (pp. 886-893). Reading: Academic Pub.



البحث التاسع:

**الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس
وتطبيقاتها التربوية في التعليم**

المصادر :

أ/ أحلام أحمد الحمادي

طالبة دكتوراه تخصص أصول التربية الإسلامية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب الحكيم في سورة الشمس وتطبيقاتها التربوية في التعليم

أ/ أحلام أحمد المحمادي

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى استنباط الأساليب والتطبيقات التربوية من أسلوب الخطاب في سورة الشمس والاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم، وقد انتهج البحث المنهج الاستقرائي والاستنباطي للوقوف على أهم الأساليب المستخدمة في سورة الشمس والافادة منها في مجال التربية والتعليم، وكان من أبرز نتائجها: تعدد وتنوع الأساليب التربوية في سورة الشمس فمع إيجاز الخطاب وقوة الألفاظ والمعاني، واحتوت على العديد من الأساليب التربوية منها: أسلوب التربية التأملية وتربية الحواس، وأسلوب التربية الذاتية والاجتماعية، وأسلوب التربية الأخلاقية والثواب والعقاب وأسلوب الترغيب والترهيب، وأسلوب التربية بالقصة، وأسلوب التربية بالتدرج، وأسلوب الإيجاز في الخطاب. وتتميز أساليب التربية الإسلامية المستنبطة من القرآن والسنة بأنها جاءت من العليم الخبير، الذي خلق البشر وهو أعلم بما يصلحهم ويصلح أحوالهم وتنوعها وشمولها لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية، ومراعاتها للظطرة الإنسانية في أحوالها المختلفة. وكان من أبرز التوصيات: اقامة الدورات العلمية وورش العمل للمربين والمعلمين والمعلمات والمختصين في المجال التربوي التي تُعينهم على الاستفادة من الأساليب والطرائق التعليمية المستنبطة من القرآن والسنة.

الكلمات المفتاحية: سورة الشمس، أساليب التربية، التربية الإسلامية.

Educational Styles extracted from the speech in Mecca Style in Surat Ash-Shams and educational applications in education

A.Ahlam Ahmed AL-Mehmadi

Abstract:

Aim of this research is to extract the educational styles and applications of the speech style of in Surat ASH-Shams and take advantage of them in the field of Education, The research followed the inductive approach and deductive reasoning to determine the most important styles used in Surat Ash-Shams and utilize them in the field of education, The most significant results: the multiplicity and diversity of educational styles in Ash-Shams brevity with the speech and strength of words and meanings, It contained a many of the educational styles including: style of contemplative education, and breeding the senses, and the style of self and social education, and Style moral education and reward and punishment, and Style persuasion and intimidation, and Style education story, and Style of education gradually, Style of brevity in speech. Featuring Islamic education styles derived from the Qur'an and Sunnah that it came from Alim expert, who created human beings He knows best what fix them and fit their circumstances and the diversity of educational styles comprehensiveness for the various aspects of the human personality, and observance of human nature in different their situations.

And it was main recommendations: the establishment of scientific courses and workshops for teachers and specialists in the field of education to help them take advantage of the educational styles and modalities derived from the Qur'an and Sunnah.

key words: *Surat Ash-Shams, styles of education, Islamic education.*

• المقدمة :

الحمد لله خالق الخلق، بديع السموات والأرض، ذو الجلال والإكرام، حمداً يليق بجلاله وعظمته، والصلاة والسلام على رسول الله أرسله الله بالهدى والحق والنور المبين وعلى آله وصحبه وأزواجه وذريته ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد ،،،

للخطاب القرآني أثر كبير على النفوس وتهذيبها واكسابها الأخلاق الحميدة، ومن مكامن التأثير في هذا الخطاب الأسلوب الذي يلامس شغاف القلوب، والمتأمل للأساليب القرآنية في مخاطبة الناس كافة والمؤمنين خاصة يجد فيها عجبا، فالخطاب للصغير والكبير، والمتعلم والجاهل، والذكر والأنثى. فكان من كمال الإعجاز القرآني مراعاة حال المخاطبين وطبيعتهم، واستعداداتهم، يتجلى ذلك في اختلاف خصائص وأسلوب الخطاب القرآني بين العهدين المكي والمدني، فالمتتبع لأسلوب الخطاب القرآني في السور المكية يجده يمتاز بالعديد من الخصائص التي راعت طبيعة الفرد في تلك المرحلة الهامة من مراحل تكوين المجتمع الإسلامي وفي تلك الحقبة المهمة من مراحل التاريخ الإسلامي، لقد كانت المرحلة المكية مرحلة مُحاجة ومقارعة للمشركين والكفار، كما كانت مرحلة إعداد وبناء وتهيئة للمسلمين الأوائل في ذلك الوقت ولكل مسلم حتى وقتنا الحالي، حيث راعت الطبيعة البشرية في أولى مراحل تلقي الهدى الرباني بل في أولى مراحل الإيمان تقول السيدة عائشة رضي الله عنها وأرضاها: "إنما نزل أول ما نزل منه لتعني القرآن سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار، حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء : "لا تشربوا الخمر" لقالوا: "لا ندع الخمر أبدا" ولو نزل "لا تزنوا" لقالوا: "لا ندع الزنا أبدا". لقد نزل بمكة على محمد صلى الله عليه وسلم وإني لجارية ألعب ﴿بَلْ لَسَاعَةٌ مَوْعِدُهُمْ وَ﴿لَسَاعَةٌ أَدَهَى وَأَمْرُ﴾ (سورة القمر_٤٦) وما نزلت سورة البقرة والنساء إلا وأنا عنده. (صحيح البخاري، حديث رقم ٤٩٩٣) أي أن الأحكام لم تنزل حتى اطمأنت النفوس على الإسلام، وتمكنت حقيقة التوحيد، ونزلت الأمانة في جذور قلوب الرجال، وانكشف عوار الشرك انكشافا بَيِّنًا لا لبس فيه على أحد، وسقطت كل شبهة قد يشتبه بها ممتنع عن التوحيد، وهذه الحال التي نزلت الأحكام فيها هي التي كان يهيئ لها ويتدرج

إليها التنزيل في مكة، كان يقرر التوحيد، ويثبت قواعده، ويقيم حجته، ويُفند الشُّبه حوله، ويهدم أصول الشرك ودواعيه هدمًا. (الجهني، ١٤٣١هـ، ص ٣٣٨ - ٣٣٩)

ويعتبر علم المكي والمدني من القرآن الكريم من العلوم التي لاقت اهتماماً واضحاً من الصحابة رضوان الله عليهم ومن السلف عليهم رحمة الله، لأهميتها في تحقيق الإيمان وبناءه في النفوس، وتثبيت حفظ كتاب الله فهذا عبد الله بن مسعود رضي الله عنه يقول: "والذي لا إله غيره ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا وأنا أعلم أين نزلت، ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا وأنا أعلم فيمن أنزلت، ولو أعلم أحدا أعلم مني بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه." (صحيح البخاري، حديث رقم ٥٠٠٢) وهذا القسم من ابن مسعود رضي الله عنه يدل على كمال ومنتهى عنايته بكتاب الله عز وجل، وحرصهم عليه.

إن الخطاب القرآني المكي كان يخاطب أغلبية كافرة لا تؤمن بالله ولا باليوم الآخر، كما كان يخاطب مؤمنين في أول مراحل الإيمان، فكان الخطاب يستلزم الحديث عن قضايا التوحيد الكلية وما يتعلق بإثبات النبوة والبعث، وغيرها، بينما القرآن المدني كان يخاطب الدولة المسلمة التي استقر أمرها، وصار الأمر والنهي فيها لرسول الله صلى الله عليه وسلم، فظهر الحديث عن التشريعات والحدود، كما تجد الحديث عن الجهاد والمنافقين والتعامل مع أهل الكتاب وغير ذلك، وكان لكل نوع من هذه الأنواع طريقة في خطابه. (الطيّار، ١٤٢٩هـ، ١١٨) ونستفيد تربوياً من تنويع الخطاب، فلا يكون الخطاب وأسلوب التعامل واحداً لا يتغير، فيخاطب كل قوم بما يتناسب مع حالهم وما تبلغه أفهامهم، وهذا من كمال إعجاز القرآن الكريم.

واقصر هذا البحث على سورة الشمس وهي سورة مكية النزول، كمثال على أسلوب الخطاب المكي، لما يتمثل فيها من خصائص الخطاب المكي والعديد من الأساليب التربوية، وسبب اختيار هذه السورة تشريف الله سبحانه وتعالى فيها للنفس الإنسانية حيث أقسم بها في هذه السورة، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (سورة الشمس ٧ - ١٠)، وعنايته عليه الصلاة والسلام بها حيث كان يصلي بها كما أمر من يؤمن الناس أن يقرأ بها فعن جابر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال لمعاذ رضي الله عنه: "فلولا صليت بـ ﴿سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى﴾ (الأعلى ١) و ﴿وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا﴾ (الشمس ١-١٠) و ﴿وَاللَّيْلُ إِذَا يَغْشَى﴾ (والليل ١) فإنه يصلي ورائك الكبير والضعيف وذو الحاجة. (صحيح البخاري، حديث رقم ٧٠٥) كذلك اشتمال هذه السورة على العديد من أساليب التربية التي تُسهم في بناء وإعداد جيل إسلامي واعٍ. ومن المعلوم أن العلوم

التربوية تهتم اهتماماً كبيراً بالنفس الإنسانية وخصائصها وسماتها وأسلوب التعامل الأمثل معها.

• مشكلة البحث:

يعاني الوسط التربوي في المجتمع الإسلامي من الغياب الواضح لأساليب القرآن الكريم التربوية في خطاب المربين التربوي، "والمستقرئ لكثير من الخبرات التربوية السائدة في الوطن العربي يستطيع أن يلمس مدى ما وقعت فيه تربيتنا من تردد بين الأصالة والافتباس، فهي تأخذ القليل من التربية الإسلامية وتأخذ الكثير من أساليب ونظريات التربية الغربية دون أن تعي أنها بذلك تقع في تناقض مع جوهر العقيدة الإسلامية ومنهج الإسلام في تربية الإنسان." (المرزوقي، ١٤٠٢هـ، ٢١٩) وهذا أحد أبرز أسباب الانفصال بين التربية وأساليبها والواقع المعاصر في المجتمع الإسلامي.

ومن هنا انبثقت الحاجة في المجتمع الإسلامي لاستلهم أساليب التربية من الخطاب القرآني وأهمية ذلك في ردم الفجوة الحاصلة بين المربي والمُتربي والمعلم والمتعلم فانبثقت أهمية هذا الكتاب في هذا المجال.

وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أهمية استنباط أساليب التربية من القرآن الكريم وأهمية ذلك في مراعاة حال المخاطبين، مثل دراسة (بلمختار، ١٤٣٥هـ) والتي أكدت على أن الأساليب التربوية في القرآن الكريم عديدة ومتنوعة مما جعلها تناسب طبيعة المخاطبين وحال الخطاب، كما أوصت بضرورة العودة إلى القرآن الكريم واستنباط ما فيه من أساليبه التربوية واستثمارها في الحياة. كما أكدت دراسة (بافرج، ١٤٣٢هـ) على أهمية الاستفادة من أساليب القرآن الكريم، كتوجيه النظر إلى الآيات الكونية لتدبرها والتفكر فيها، وذكر قصص الأمم التي أهلكها الله تعالى بسبب ذنوبها، لما في ذلك من عظيم الأثر في تزكية النفوس وربطها بالله تعالى.

وجاء هذا البحث حول أساليب التربية المستنبطة من القرآن الكريم واقتصر البحث على بيانها في سورة الشمس فقط رجاء أن تكون هذه الدراسة إلهاماً وباعثاً للباحثين في التربية لاستلهم تطبيقات تربوية من أسلوب الخطاب القرآني في باقي سور القرآن الكريم.

• أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي للبحث هو: ما الأساليب والتطبيقات التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب في سورة الشمس؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

« ما تعريف وفضل سورة الشمس؟

« ما خصائص اسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس؟
« ما الأساليب والتطبيقات التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب في سورة الشمس؟

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:
« التعريف بسورة الشمس، وفضلها.
« بيان خصائص اسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس.
« استنباط الأساليب والتطبيقات التربوية من أسلوب الخطاب في سورة الشمس والاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم.

• أهمية البحث:

• الأهمية النظرية:
« الاستفادة من خصائص الخطاب القرآني المكي تطبيقياً من خلال دراستها على سورة الشمس.
« العناية بأساليب التربية في القرآن الكريم من خلال استنباطها من الخطاب القرآني المكي في سورة الشمس، كما في هذا البحث والاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم.
« أهمية العناية بتنوع الأساليب في العملية التعليمية لما لذلك من أثر على نفس المتعلم.

• الأهمية التطبيقية:

« تطبيق الأساليب التربوية المستنبطة من القرآن الكريم في العملية التربوية.
« اتفاق أساليب التربية مع المنهج الرباني فتكون أقرب للتأثير على الطبيعة البشرية والفطرة الإنسانية.

• حدود البحث:

يقتصر البحث على بيان الأساليب والتطبيقات التربوية في سورة الشمس في مجال التربية والتعليم.

• مصطلحات البحث:

الأسلوب في اللغة: هو الطريق والوجه والمذهب ويُجمع على أساليب. (ابن منظور، دت)، ج ١، ص ٤٧٣)

وفي الاصطلاح معنى الأسلوب: الطريق، ويقال سلكت أسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه. وطريقة الكاتب في كتابته. والأسلوب: الفن يُقال: أخذنا في أساليب من القول: فنون متنوعة. وجمعه أساليب. (مجمع اللغة العربية، ١٤٢٥هـ، ٤٤١)

والأسلوب في المعجم الفلسفي: "في الأصل ما يتسم به الشخص في التعبير عن أفكاره وتصوير خياله وتخيل ألفاظه وتكوين جملته، ولكل أسلوبه الخاص". (مجمع اللغة العربية، ١٤٠٣هـ، ١٣)

والأساليب التربوية: هي الطرق التي يستخدمها المربي لتنشئة المتربين التنشئة الصالحة. (الحازمي، ١٤٢٠هـ، ٣٧٥)

وتعني الأساليب التربوية في هذا البحث: الطرق والوسائل التي تُسهم في توجيه السلوك وتهذيبه سواء كانت من الشخص لنفسه أو من شخص لآخر.

المستنبطة: من الاستنباط، والاستنباط منهج أو أسلوب بحثي.

جاء في المعجم الوسيط (استنبط) الشيء: أي استخرجه مجتهداً فيه. ويُقال: استنبط الفقيه الحكم. واستنبط الجواب: تلمسه من ثانيا السؤال. واستنبط من فلان خبراً: استخرجه بمحاولة. (مجمع اللغة العربية، ١٤٢٥هـ، ص ٨٩٨)

وعرف الجرجاني الاستنباط اصطلاحاً بأنه: "استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن وقوة القريحة". (الجرجاني، ٢٠٠٤م، ص ٢٢)

وفي هذا البحث تقصد الباحثة بالأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب في سورة الشمس تلك الطرق والأساليب التربوية التي تم استخراج معانيها من خلال أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس.

• منهج البحث:

ينتهج البحث المنهج الاستقرائي والاستنباطي .

المنهج الاستقرائي وذلك في محاولة استقراء أساليب الخطاب القرآني في سورة الشمس، من خلال سياق الآيات، والرجوع إلى كتب التفسير.

والمنهج الاستنباطي لاستنباط الأساليب التربوية من أسلوب الخطاب القرآني في سورة الشمس، ويُعرف الاستنباط بأنه: "استخراج ما خفي من النص بطريق صحيح". (الوهيبي، ١٤٢٨هـ، ٤٤)

ويُعرف (يالجن، ١٩٩٩م) المنهج الاستنباطي بأنه طريقة من طرق البحث لاستنتاج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها وفق ضوابط وقواعد محددة ومتعارف عليها.

• الدراسات السابقة:

من أبرز الدراسات السابقة التي ساهمت في إثراء الدراسة الحالية ما يلي:

دراسة بلمختار (١٤٣٥هـ) وهي بعنوان "الأساليب التربوية في القرآن الكريم، سورة المؤمنون أنموذجاً، للباحثة : عائشة بلمختار، وقد هدفت هذه الدراسة إلى

بيان منهج القرآن في التربية، والتعرف على أنواع الأساليب وفعاليتها التربوية في القرآن بصفة عامة وفي سورة المؤمنون بصفة خاصة. وإبراز قيمة الأساليب التربوية وضرورة الحاجة إليها في هذا العصر لتكوين الفرد الذي يستطيع مواجهة مختلف تحديات العصر. وكان من أبرز نتائجها: إن الأساليب التربوية في القرآن الكريم عديدة ومتنوعة وتناسب وطبيعة الخطاب والمخاطب، وأن تنوع الأساليب في القرآن الكريم يمكن التعامل معها للوصول إلى مختلف طبائع النفوس البشرية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية تنوع الأساليب التربوية لتناسب مختلف طبائع البشر، وأهمية استنباط الأساليب التربوية من القرآن الكريم لتكون أقرب للطبيعة البشرية التي خلقها العليم الحكيم، وتختلف عنها في أنها جاءت حول الأساليب التربوية في سورة المؤمنون بينما الدراسة الحالية حول الأساليب التربوية في سورة الشمس.

دراسة بافرج (١٤٣٢هـ) وهي بعنوان "الوحدة الموضوعية في سورة الشمس" للدكتور عبد الله بن سالم بن يسلم بافرج، وقد هدفت إلى ذكر نموذج للوحدة الموضوعية في السورة القرآنية وذلك من خلال دراسة سورة الشمس، كما هدف إلى الوقوف على أسلوب من أساليب القرآن في تزكية النفوس من خلال توجيه النظر في الآيات الكونية ودراسة قصة قوم ثمود، وما نزل بهم عندما لم يذكروا أنفسهم كما جاء ذكرهم في سورة الشمس. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن سورة الشمس مع قصر آياتها إلا أنها تتضمن معاني وتوجيهات عظيمة تدعو إلى صلاح الفرد والمجتمع، وتحافظ عليه من الوقوع في أسباب سخط الله تعالى، كما دعت الدراسة إلى الاستفادة من أساليب القرآن الكريم كتوجيه النظر إلى الآيات الكونية لتدبرها والتفكر فيها، وذكر قصص الأمم التي أهلكها الله بذنوبها، لما في ذلك من أثر عظيم في تزكية النفوس وربطها بالله تعالى. وهي تتفق في ذلك مع الدراسة الحالية التي تؤكد على أهمية تنوع الأساليب التربوية، وتختلف عنها في أن الدراسة الحالية تتناول الأساليب التربوية بينما هذه الدراسة تتحدث عن الوحدة الموضوعية في سورة الشمس.

دراسة العبد اللطيف (١٤١٢هـ) وهي بعنوان "التربية في القرآن الكريم، مجالاتها وأسسها وأساليبها" قد هدفت هذه الدراسة إلى استخلاص منهاج التربية من الآيات القرآنية وبيان إحقاق المناهج البشرية في تحقيق الهدف المنشود من التربية، كما أنها تحاول الكشف عن أصول التربية المعاصرة في القرآن الكريم بما يحقق آمال المستقبل، وكان من أبرز نتائجها إن منهج القرآن الكريم في مجال التربية يرد النفس إلى جبلتها السليمة، ويخلصها مما ران عليها من العادات السيئة والتقليد الأعمى في العقيدة. كما إن التربية القرآنية تقوم على المرونة والإقناع فتعطي كل سن ما يناسبه. إضافة إلى أنها تسمو بالنفوس إلى معالي الأخلاق والشيم وتعينه على ترك مساوئ الأخلاق والمنكرات.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية استمداد التربية من القرآن الكريم، وتنوع الأساليب التربوية في القرآن الكريم. وتختلف عنها في أن الدراسة الحالية جاءت حول أساليب التربية في سورة الشمس بشكل خاص وليس القرآن الكريم عامة.

• المبحث الأول: التعريف بسورة الشمس وفضلها

سورة الشمس هي سورة مكّية بالاتفاق، (القرطبي، ١٤٣٢هـ، ج ٢٠/ص ٧٢)، (الألوسي، ١٤٢١هـ، ج ٣٠/ص ٤٩٩)، (ابن الجوزي، ١٤٠٤هـ، ج ٩/ص ١٣٧) (السعدي، ١٤٢٤هـ، ٨٨٥)

وهي السورة الحادية والتسعون، وتقع بعد سورة البلد وقبل سورة الليل في ترتيب مصحف المدينة. وآياتها عددها خمس عشرة آية في جمهور الأنصار وعدّها أهل مكة ستّ عشرة آية. (الفيروز آبادي، ١٤٠٦هـ، ١/٥٢٢).

• فضل سورة الشمس :

أمر النبي صلى الله عليه وسلم من أراد أن يؤمّ الناس أن يقرأ بها كما في حديث جابر رضي الله عنه أنه قال: أقبل رجلٌ بناضحين، وقد جنح الليل، فوافق معاذاً يُصلي، فترك ناضحه، وأقبل إلى معاذ، فقرأ بسورة البقرة أو النساء، فانطلق الرجل، وبلغه أنّ معاذاً نال منه، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم فشكا إليه معاذاً فقال النبي صلى الله عليه وسلم: يا معاذ أفتان أنت؟ أو أفات؟ ثلاث مرار "فلولا صليت بـ ﴿سَبِّحْ سَمِ رَبِّكَ﴾ لَأَعْلَى﴾ (الأعلى ١) و ﴿وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا﴾ (الشمس ١-) و ﴿وَلَيْلٌ إِذَا يَغْشَى﴾ (الليل ١-) فإنه يُصلي وراءك الكبير والضعيف وذو الحاجة". (رواه البخاري، ١٤٢٩هـ، حديث رقم ٧٥٠)

« جاء عن الصحابة رضوان الله عليهم وهو ما رواه بُريدة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأ في صلاة العشاء بالشمس وضحاها وأشباهاها من السور. " (رواه الترمذي، ١٤١٣هـ، ٢/١١٤)

« دعاء النبي صلى الله عليه وسلم عند قرائته لقوله تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (٨) (الشمس، ٧- ٨) فعن ابن عباس رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا تلا هذه الآية ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (٨) وقف ثم قال "اللهم أت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها" (الطبراني، ١١٩١) وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (٨) قال "اللهم أت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها" قال: وهو في الصلاة. (ابن إدريس، ١٤٢٤هـ، ١٠/٣٤٣٦)

«وكان عليه الصلاة والسلام يقرأ بها في الصلاة، فعن بريدة رضي الله عنه قال "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأ في صلاة العشاء ﴿وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا﴾ وأشباهاها من السور. (ابن حنبل، ١٤١٩هـ، حديث رقم ٢٢٩٩٤) (الترمذي، ١٤١٣هـ، ٣٠٩)

• المبحث الثاني: خصائص أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس:

اشتملت سورة الشمس على عدد من الخصائص الأسلوبية فيما يلي بيانها:

• القسم :

بدأت سورة الشمس بالقسم وفيها أحد عشر قسمًا، وجاء القسم ببعض الظواهر الكونية ثم تلاه القسم بالنفس ولم يقع هذا القسم في أي سورة أخرى والله تعالى أعلم.

ومن المعلوم أن قسم الله سبحانه وتعالى بمخلوقاته يكون لدلائلها على عظمة خالقها وبارئها وفيه إشارة لكونها من أعظم آياته ومخلوقاته، والله سبحانه وتعالى أن يقسم بما يشاء من خلقه وليس لأحد غيره أن يقسم إلا بالله، أخرج ابن أبي حاتم عن الحسن قال: "إن الله يقسم بما شاء من خلقه، وليس لأحد أن يقسم إلا بالله." (السيوطي، ١٤٢٦هـ، ج٢/ص ١٧٠)

قال ابن تيمية عليه رحمة الله تعالى: "والمقسم عليه يراد بالقسم توكيده وتحقيقه فلا بد أن يكون مما يحسن فيه ذلك كالأمور الغائبة والخفية إذا أقسم على ثبوتها. فأما الأمور المشهودة الظاهرة كالشمس والقمر والليل والنهار والسماء والأرض، فهذه يقسم بها ولا يقسم عليها." (ابن تيمية، ١٤٢٥هـ، ص ٣١٥) (ابن قيم الجوزية، ١٣٥٢هـ، ص ٤٦)

وللقسم في القرآن العديد من الفوائد منها ما يلي: (الرومي، ١٤٣٢هـ، ص ٤٣-٤٣٥)
«تأكيد المقسم عليه.

«لفت الأنظار إلى ما يحويه الكون من أسرار عجيبة، وآيات عظيمة، وما فيه من نظام بديع محكم، والدلالة على عظمة خالقها، ونجده سبحانه وتعالى في سورة الشمس يلفت الأنظار إلى أبرز الظواهر في هذا الكون والتي لا يغفل عنها أحد كالشمس والقمر والليل والنهار والسماء والأرض والنفس، فكلها أمور ظاهرة واضحة لا يمكن إنكارها.

«إقامة الحجة على المشركين، وإثبات صدق الرسول صلى الله عليه وسلم وذلك أن العرب تعتقد أن الأيمان الكاذبة تهلِك صاحبها، وقد أكثر الرسول صلى الله عليه وسلم من الأيمان ولم يصب بمكروه، بل ارتفع شأنه وعلا ذكره، فكان ذلك دليلا على صدقه.

ولهذا نجد القسم كثر في السور الآيات المكية ومنها سورة الشمس، لوجود المشركين في مكة وللحاجة إلى حاجتهم بالحجة القوية الظاهرة.

﴿ إظهار فضل المُقسم به وعظمته: كما قال ابن تيمية رحمه الله : " وإقسامه ببعض المخلوقات دليل على أنه من عظيم آياته. " (ابن تيمية، ١٤٢٥هـ، ص ٣١٤) ﴾
 ﴿ امتناع إنكار الخصم في القسم: وبيان ذلك أن القسم يتكوّن من جملتين إنشائية وهي المقسم به وخبرية أو إنشائية وهي جواب القسم، والجملة الإنشائية لا يتطرق إليها التكذيب أو الإنكار، ولذا نرى في المقسم به حشد من قضايا العقيدة تُساق مساق الجملة الإنشائية التي لا يمكن تكذيبها، بل ويحذف أحياناً جواب القسم وهو جملة خبرية، ويكتفي بالمقسم به ليبادرهم بكلام آخر مؤيد لجواب القسم المحذوف، لكيلا يجد الخصم فرصة لتحويل الإنشاء إلى الخبر فيُنازع فيه، وكأن المقسم بهذا يهيء فرصة للسمع وانتظار الجواب، فيهجم عليه بما يؤيد جواب القسم المحذوف.

﴿ حُسن المطالع في السورة المبدوءة بالقسم: وهو وجه من وجوه البلاغة، وذلك أن أسلوب القسم يُعطي أوائل السور من نضرة بهجتها، ورونق ديباجتها فتلمع الأقسام في قسمات السور كالغرة البارقة، وفي ذلك تهيئة نفسية لقبول ما بعدها، وهذا ظاهر.

﴿ بلاغة الإيجاز في القسم، وإذا نظرنا إلى آيات القسم في سورة الشمس نجدها موجزة متتابعة، فأقسم سبحانه وتعالى فيها بالشمس وضحاها وبالقمر وبالنهار وبالليل وبالسما وبالأرض.

وأقسم سبحانه وتعالى بأمور مُشاهدة في البيئة المكيّة ومُستمدة منها فالشمس والقمر والليل والنهار والسما والأرض ثمّثل مكونات البيئة المكيّة، رغبة في تأثيرها في نفوس من نزلت فيهم وفي الفترة التي نزلت فيها، وعظمة خلقها التي تدل على عظمة الخالق لعلمهم يرجعون للحق ويتبعوه.

• قِصر الآية القرآنية وإيجازها:

سورة الشمس سورة مكيّة، ومن المعلوم أن أكثر السور المكيّة تمتاز بقصر آياتها مع قوة الألفاظ، وإيجاز العبارة مع بلاغة المعنى ووفائه، (الرومي، ١٤٣٢هـ، ص ١٤٤) وذلك "لأن أهل مكة كانوا يومئذ يمتازون بعلو كعبهم في الفصاحة والبلاغة، وتملكهم لناصية القول، والخطابة والشعر ويلوغمهم الغاية في لطف الحس، وذكاء العقل، وسرعة الخاطر، فكان من المناسب لهم النُذر القارعة والعبارة الموجزة، والفقرات القصيرة ذات اللفظ الجزل.." (البصراي، ص ٢٣)

• بيان عاقبة الأمم الكاذبة كحال قوم ثمود في سورة الشمس:

وذكرها على وجه الإجمال وفيه بيان ما آل إليه حالهم حين لم يزكوا أنفسهم، وعصوا أمر رسولهم، وقتلوا الناقة، فاستحقوا نزول العذاب بهم على السوية وخصَّهم بالذكر لما يلي:

«لأنهم أخف ذنباً، وعذاباً من غيرهم من الأمم المكذبة، قال ابن تيمية رحمه الله: (من باب التنبيه بالأدنى على الأعلى، فإنه لم يكن في الأمم المكذبة أخف ذنباً وعذاباً منهم، إذ لم يذكر عنهم من الذنوب ما ذكر عن عاد، ومدين وقوم لوط وغيرهم.) (ابن تيمية، ١٤٢٥هـ، ١٦/٢٤٩)

«وضوح الآية لهم، ومع ذلك لم يؤمنوا بها، قال ابن القيم رحمه الله: (لأنهم ردوا الهدى بعد ما تيقنوه، وكانوا مستبصرين، وقد ثلجت له صدورهم، واستيقظت له أنفسهم، فاخترأوا عليه العمى، والضلالة، كما قال تعالى في وصفهم: ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ فَاسْتَحَبُّوا الْعَمَى عَلَى الْهُدَى فَأَخَذَتْهُمْ صَاعِقَةُ الْعَذَابِ الْهُونِ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (١٧) (فصلت، ١٧) وقال سبحانه: ﴿وَمَا مَنَعَنَا أَنْ نُرْسِلَ بِالْآيَاتِ إِلَّا أَنْ كَذَّبَ بِهَا الْأَوَّلُونَ وَآتَيْنَا ثَمُودَ النَّاقَةَ مُبْصِرَةً فَظَلَمُوا بِهَا وَمَا نُرْسِلُ بِالْآيَاتِ إِلَّا تَخْوِيفًا﴾ (٥٩) (الإسراء - ٥٩)

وحيث أن سورة الشمس مكية فقد ناسب ذكر هذه القصة هنا حال القوم المكذبين في مكة الذين بُعث لهم الرسول عليه الصلاة والسلام فجاءت هذه القصة في هذا الموضع تذكيراً لهم بعاقبة من يكذب الأنبياء ويرد الحق، وفيه تربية لهم بالاعتبار بحال من سبقهم من الأمم المكذبة، إضافة لذلك فإن قوم ثمود قبيلة من العرب البائدة. (الطبري، ١٤١١هـ، ١/١٣٣) كانوا يسكنون الحجر في وادي القرى بين الشام والحجاز. (الحموي، ١٤١٠هـ، ٢/٢٥٥) وكانت مساكنهم مشهورة معلومة عند العرب قبل الإسلام إلى وقتنا هذا (القتامي، ١٣٩٦هـ، ص ١٥٢)، وقد مرَّ بها النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه في طريقهم إلى تبوك، روى البخاري بسنده عن عبد الله بن عمر أن النبي صلى الله عليه وسلم لما مرَّ بالحجر قال: "لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا إلا أن تكونوا باكين أن يصيبكم ما أصابهم ثم تقنع برداءه وهو على الرُّحْل". (رواه البخاري، ١٤٢٩هـ، ٣٣٨٠) وذكر حال قوم ثمود في هذه السورة المكية سورة الشمس للفت أنظار مشركي مكة لحال من كذب نبيه واستكبر عن دعوته ومصيره ومآله ليعتبر من يعتبر منهم خاصة مع قرب المكان إذ من المعلوم أن أهل مكة كانوا أهل تجارة يرحلون إلى الشام واليمن صيفاً وشتاءً وكانوا يمرون على مساكن هؤلاء القوم في أسفارهم فكان لفت أنظارهم إليهم للاعتبار بهم.

• المبحث الثالث: الأساليب والتطبيقات التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب القرآني الحكيم في سورة الشمس

القرآن الكريم كتاب هداية للبشرية، والمُتأمل للآيات القرآنية يجد العديد من الوسائل والأساليب التربوية التي تهدي الضال وتُرشد الحيران، وتُهذّب السلوك البشري وترسم له الطريق القويم. وقد تعددت وتنوعت وسائل وأساليب التربية في القرآن الكريم ولم تأتِ على صورة واحدة، لأنها لو جاءت كذلك لربما كانت قليلة الفائدة ضعيفة الأثر، ذلك أن الشيء إذا تكرر على النفس الإنسانية أصابها الملل والسآمة ولم يكن ذا نفع في تقويمها، ومن هنا جاءت هذه الأساليب في صور شتى، فتارة تأتي بأمر صريح وتارة تأتي بنهي صريح، وتارة تأتي في صورة قصة تحمل في طياتها من العبر والعظات ما تستنبطه النفوس، وتارة تأتي في صورة الإشارة للآيات الكونية والقسم بها والإشارة إلى عظمتها وعظمة خالقها، للاستدلال بها على وحدانية الخالق سبحانه وتعالى، وتارة تأتي في صورة قدوة تتمثل في الأنبياء وأصفياء الخلق ممن ذكّرهم سبحانه وتعالى في كتابه وأثنى عليهم وعلى أفعالهم وأمرنا بالاعتداء بهم، وتارة تأتي في أسلوب الترغيب والترهيب وما يستلزمه من ذكر حال أهل الجنة والنار ونعيم أهل الجنة وعذاب أهل النار، وغيرها كثير لا مجال هنا لحصرها.

إن مثل هذه الأساليب المُستنبطة من كتاب الله سبحانه وتعالى لهي من أكثر الأساليب نفعاً وتأثيراً في النفس البشرية، ذلك أن القرآن هو كتاب الله ولا أحد أعلم بالبشر وبأحوالهم وما يُصلحهم من خالقهم سبحانه وتعالى، حيث قال في مُحكم التنزيل: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ [المُلك: ١٤]

• أولاً: أهمية تنوع الأساليب والطرائق في العملية التربوية:

يُلاحظ في خطاب القرآن الكريم تنوع وتعدد الأساليب التربوية، بين الترغيب والترهيب تارة والقصة تارة أخرى وضرب الأمثال والحوار والممارسة والعمل والعبرة والموعظة... وغير ذلك، وهذا التنوع له فوائد تربوية متنوعة منها ما يلي:

«مراعاة حال المتربي وميوله، حيث يميل البعض مثلاً للأساليب العقلية والإقناع وهنا يكون أسلوب التربية التأملية والعقلية أكثر جدوى من غيره في التربية، بينما يميل الآخر لأسلوب القصة والموعظة أكثر من التأمل في الآيات الكونية، وهكذا فإن تنوع الأساليب يناسب اختلاف طبائع وميول البشر.

«تنوع الأساليب يساعد على اختيار الأسلوب الأنسب للموقف التربوي، فقد ينفع أسلوب القصة في موقف أكثر من الموعظة، وقد ينفع أسلوب الترغيب في موقف أكثر من الترهيب.

« تنوع الأساليب التربوية يضيء نوعاً من التشويق والإثارة في العملية التربوية التي تعاني من النمطية والركود في أحيان كثيرة، وتدعيم العملية التربوية بالأساليب التأملية تارة والحوارية تارة أخرى والقصصية وغيرها يضيء عليها نوعاً من التشويق والإثارة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء. »
« مساهمة الواقع التربوي المتجدد والتطور التكنولوجي السريع، واستخدام الأساليب الحديثة في العملية التربوية يساعد على زيادة الدافعية لدى المتربي كما يحقق الاستمرارية والدوام للعملية التربوية.

لذلك على المُربي أن ينظر في واقع حال المُتربي والأسلوب الأمثل الذي يؤثر فيه، وأن ينوع من الأساليب التربوية، لأن النفس قد تملّ من الطريقة الواحدة المكررة، وعليه الاستفادة من كافة الطرق والأساليب الحديثة في العملية التربوية.

• ثانياً: أهم الأساليب التربوية المستنبطة من سورة الشمس وتطبيقاتها التربوية :

• أسلوب التربية التأملية وتربية الحواس :

تحرص التربية الإسلامية على لفت الأنظار إلى دلائل وجود الله ووحدانيته وقدرته في الكون وفي النفس، وفي سورة الشمس نجد القسم بعدد من الظواهر الكونية إضافة للقسم بالنفس. قال تعالى في أول سورة الشمس: ﴿وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا (١) وَالْقَمَرُ إِذَا تَلَاهَا (٢) وَالنَّهَارُ إِذَا جَلَاهَا (٣) وَاللَّيْلُ إِذَا يَغْشَاهَا (٤) وَالسَّمَاءُ وَمَا بَنَاهَا (٥) وَالْأَرْضُ وَمَا طَحَاهَا (٦) وَنَفْسٌ مِمَّا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)﴾ (الشمس: ١ - ١٠)

وفي مطلع هذه السورة أقسم الله عز وجل بسبعة أشياء من مخلوقاته العظيمة، فأقسم تعالى بالشمس وضوئها الساطع، وبالقمر إذا أعقبها وهو طالع، ثم بالنهار إذا جلا ظلمة الليل بضيائه، وبالليل إذا غطى الكائنات بظلامه، ثم بالقادر الذي أحكم بناء السماء بلا عمد، وبالأرض التي بسطها على ماء جمد، وبالنفس البشرية التي كملها الله عز وجل بالفضائل والكمالات، أقسم بهذه الأمور على فلاح الإنسان ونجاحه إذا اتقى الله، وعلى شقاوته وخسرانه إذا طغى وتمرد. (القاسم، ١٤٣٠هـ، ١٢٣ - ١٢٤) وفي هذا تربية تأملية من خلال النظر والتأمل في ملكوت السموات والأرض وبديع خلق الله سبحانه وتعالى.

وذكر السعدي عليه رحمة الله في تفسيره أن المراد بالنفس في سورة الشمس في قوله تعالى: ﴿وَنَفْسٌ مِمَّا سَوَّاهَا (٧)﴾ يحتمل أن يكون نفس سائر المخلوقات كما يؤيد لهذا العموم، ويحتمل أن المراد بالإقسام نفس الإنسان المكلف بدليل ما يأتي بعده. وعلى كل فالنفس آية كبيرة من آياته التي حقيقة بالإقسام بها،

فإنها غاية في اللطف والخفة سريعة التنقل والحركة والتغير والتأثر والانفعالات النفسية من الهم والإرادة والقصد والحب والبغض وهي التي لولاها لكان البدن مجرد تمثال لا فائدة فيه وتسويتها على هذا الوجه آية من آيات الله العظيمة. (السعدي، ١٤٢٤هـ، ٨٨٥)

واستخدام الحواس في الإسلام لهدف وغاية، منها معرفة الله سبحانه وتعالى بدلائله الكونية والشرعية والإيمان به سبحانه وتعالى والإيمان بقدرته على الخلق كما جاء في قوله تعالى في سورة الشمس ﴿وَالسَّمَاءَ وَمَا بَنَاهَا (٥) وَالْأَرْضَ وَمَا طَحَاهَا (٦) وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ فهذه الآيات وما تضمنت من الأقسام بالخالق والمخلوق فأقسم بالسَّمَاءِ وبانيها وبالأرض وطاحيها، والنفس ومسويها، وقيل : (ما) مصدرية فيكون الأقسام بنفس فعله تعالى فيكون قد أقسم بالمصنوع الدال عليه، وبصنعتة الدالة على كمال علمه وقدرته وحكمته وتوحيده. ولما كانت حركة الشمس والقمر والليل والنهار أمراً يشهد الناس حدوثه شيئاً فشيئاً، ويعلمون أن الحادث لا بد له من مُحْدِث، كان العلم بذلك منزلة ذكر المُحْدِث له لفظاً، فلم يذكر الفاعل في الأقسام الأربعة في السورة. ولهذا سلك طائفة من النظار طريق الاستدلال بالزمان على الصانع وهو استدلال صحيح قد نبه عليه القرآن في غير موضع كقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقَعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١)﴾ (آل عمران: ١٩٠ - ١٩١). ولما كانت السماء والأرض ثابتتين حتى ظن من ظن أنهما قديمتان، ذكر مع الأقسام بهما بانيهما ومبدعهما، وكذلك النفس فإن حدوثها غير مشهود حتى ظن بعضهم قديمها، فذكر مع الأقسام بها مسويها وفاطرها، مع ما في ذكر بناء السماء وطحو الأرض وتسوية النفس من الدلالة على الرحمة والحكمة والعناية بالخلق. (محمد، ١٤٢٧هـ، ج ٣/ص ٣٠٩ - ٣١٠) كما أكدت هذه الآية على أن من أهداف تربية الحواس أيضاً التفكير في خلق الله سبحانه وتعالى وهي من العبادات التي يُثاب عليها وقد عدّها الصحابة من أجلّ العبادات، وكانوا يحرصون عليها.

إن القسم في سورة الشمس بالظواهر الكونية يلفت الأنظار إلى هذه الظواهر ومراقبتها خصوصاً مع تكرار واطراد حدوثها أمام الفرد، وهذا يدفع الإنسان بفطرته السليمة للتأمل فيها فإذا توصل إلى عظمة هذه المخلوقات يدرك عظمة خالقها سبحانه وتعالى، والنفس الإنسانية تتأثر تلقائياً بهذه المشاهد الكونية التي تتكرر أمام ناظرها، وفي هذا تربية لها على التفكير والتأمل.

ولاستخدام أسلوب التربية الحسية أهمية كبيرة في التدريس، وهذا ما أكدت عليه دراسة (أبو شريح، ١٤٢٥هـ) حيث قال: "إن إتباع أسلوب عرض المشاهد

الحسية يؤدي إلى الغاية المقصودة من التدريس، وهي تعويد المتعلمين التيقظ والانتباه الذهني والمتابعة، وتوجيه التفكير نحو العملية التجريبية والشيء المقرر للدرس والبحث، كما أن هذا الأسلوب يقوي ويؤكد الرغبة ويثير الاهتمام بين جموع المتعلمين، نظراً لأنه يلجأ إلى استعمال حواس عديدة كالرؤية والسمع والشم واللمس والمذاق، كما وأن العمل المعروض أمام المتعلمين بمهارة يولد ويجلب الانتباه دائماً". (أبوشريخ، ١٤٢٥هـ، ١١٨)

وجاء أسلوب التربية التأملية في هذه السورة على طريقتين:
 «أسلوب التربية التأملية في الآيات الكونية: وقد جاء هذا الأسلوب في مطلع السورة بالقسم بالظواهر الكونية المتنوعة كالشمس والقمر والنهار والليل والسماء والأرض والنفس.
 «أسلوب التربية التأملية في الآيات الشرعية: والمتمثلة في أخبار هلاك الأمم السابقة: وقد جاء هذا الأسلوب في ختام هذه السورة بذكر حال قوم ثمود وعقاب الله لهم، والتأمل في حالهم يدفع النفس الإنسانية ويدفع كل فرد إلى أخذ العبرة والعظة من حالهم ومآلهم.

وفي هذه السورة الكريمة قرن سبحانه وتعالى بين نوعين من السُنن، وهي السُنن الكونية والسُنن الاجتماعية، ففي أول السورة أقسم سبحانه وتعالى بالسُنن الكونية التي تدل على قدرته ووحدانيته الخالق سبحانه وتعالى وكيف أقسم سبحانه وتعالى بتعاقبها واضطراد حوادثها فالشمس يتلوها القمر، والنهار يُجلى الشمس، والليل يغشاها، وفي نهاية السورة ذكر عاقبة الأمم المُكذبة وسبب هلاكها وهو طغيانها وتكذيبها بما جاء به رسولها عليه السلام وسنة هلاك المُكذبين من سُنن الله في الأرض. فناسب في هذه السورة عند ذكر السُنن الكونية ذكر السُنن الاجتماعية وبيان أن من قدر على السُنن الكونية وتسييرها كيفما يشاء قادر على السُنن الاجتماعية، وأن عاقبة المُكذبين في كل زمان ومكان واحدة لا يُعجز الله سبحانه وتعالى عنها شيء، كما أن نتيجة السُنن الاجتماعية كنتيجة السُنن الكونية ثابتة مُطردة في كل زمان ومكان. وهذا ما أكد عليه السعدي رحمه الله في تفسيره لآيات القسم الأولى من سورة الشمس حيث قال: "تعاقب الظلمة والضياء والشمس والقمر على هذا العالم بانتظام واتقان وقيام لمصالح العباد، أكبر دليل على أن الله بكل شيء عليم وعلى كل شيء قدير، وأن المعبود وحده، الذي كل معبود سواه باطل". (السعدي، ١٤٢٤هـ، ٨٨٥) كما أن "أنباء الآيات الكونية التي صرفها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم، وأنباء المُكذبين الأولين ومصارعهم، وأنباء الآخرة التي صورها القرآن لهم، كان فيها زاجراً ورادعاً لمن يزدجر ويرتدع، وكان فيه من حكمة الله ما يبلغ القلوب ويوجهها إلى الإيمان بالله. وإن القصص التي أوحى الله تعالى بها إلى محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن والمتضمنة سير الأولين وأخبار السابقين،

للتذكير بما كان من شأنهم جاءت لأخذ العبرة والعظة وتربية المسلمين. (أبو شريح، ١٤٢٥هـ، ص ١٢٥) وقد وهب سبحانه وتعالى الإنسان العقل للتمييز بين الحق والباطل، وجعل له السمع والبصر لتعينه هذه الحواس على تعقل الأمور ووعيتها. فإذا لم يستعمل عقله لهذا الغرض ضلَّ عن الحق واستحق عقاب الله، بسبب اتباع الهوى الذي يُعمي عن الحق، (النحلوي، ١٤٢١هـ، ٢٧٩) ولذلك جاء في هذه السورة الحديث عن أحد صور تغييب العقل وإنكار الحق في قصة قوم ثمود وتكذيبهم نبيهم وردَّهم الحق وعاقبة تكذيبهم وذلك بعد عرض الآيات الكونية الداعية للتأمل والتفكير فيها.

• أسلوب التربية الذاتية وأسلوب التربية الاجتماعية:

تحرص التربية الإسلامية الأصيلة المُستمدة من القرآن الكريم والسنة المُطهرة على تنمية المسؤولية الذاتية للفرد، من خلال مسؤوليته عن نفسه وتربيتها وتزكيتها، وفي سورة الشمس نجد الأمر بتزكية النفس وتطهيرها وذم التدسية، وعرف البعض مفهوم التزكية بأنها: عملية تربوية مجالها النفس والقلب وبها يسعد كل مسلم. (جريشة، ١٤٠٦هـ، ١٠٣) ومدح سبحانه وتعالى في سورة الشمس من زكى نفسه ووصفه بالفلاح، وذم من اهلك نفسه بالذنوب والمعاصي ووصفه بالخيبة، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٧- ١٠)

فجعل الجزء منوط بالعمل، فالفلاح نتيجة للتزكية والخيبة والخسارة نتيجة للتدسية، "والمعنى: قد أفلح من زكى نفسه بطاعة الله، وخاب وخسر من دساها بالمعاصي، فالطاعة تُركي النفس وتُطهرها، فترتفع والمعاصي تدسي النفس، وتقمعها فتخفض وتصير كالذي يدس في التراب." (القاسم، ١٤٣٠هـ، ١٢٥)

وتناولت هذه الآيات الأربع في إحاطة شاملة ودقة كاملة جانباً من أهم جوانب التكوين الإنساني وهي "النفس" ولا يخفى ما للنفس من أهمية في التكوين الإنساني حتى شغلت الفلاسفة والعلماء والباحثين في مختلف العصور، ويُدرّك علماء النفس عظمة هذه الآيات التي كشفت عن طبيعة النفس وبما أودعه الله فيها من التقوى والفجور، كما أُخبرت عن عوامل المرض والصحة بأدق التعبيرات السلوكية، قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ [الشمس: ٩- ١٩] فانظر إلى (زكاها) وانظر إلى (دساها) من حيث دقة التعبير وجمال النظم وحلاوة الأسلوب. (عبد الآخر، ١٤٢٣هـ، ٢٠٨)

وعن ابن عباس رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا تلا هذه الآية ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨)﴾ وقف ثم قال "اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها"

(الطبراني، رقم ١١١٩١) وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨)﴾ قال "اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها" قال: وهو في الصلاة. (ابن اديس، ١٤٢٤هـ، ٣٤٣٦/١٠) وفي هذا الدعاء تربية ذاتية للفرد المسلم على سؤال الله في كل أحواله. "وفيه ما يبين أن الأمر كله له سبحانه، فإنه هو خالق النفس ومُلهمها الفجور والتقوى وهو مُزكيها ومُدسيها، فليس للعبد في الأمر شيء، ولا هو مالك من أمر نفسه شيئاً." (محمد، ١٤٢٧هـ، ٣/٣١٢)

وذكر البقاعي رحمه الله عن قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٩- ١٠) قد أفلح أي ظفر بجميع المراتب، من زكاها أي نماها وأصلحها وصفهاها تصفية بما يسره الله له من العلوم النافعة والأعمال الصالحة وطهرها على ما يسره لمجانبته مذام الأخلاق لأن كلا ميسر لما خلق له، ﴿وقد خاب﴾ أي حُرِمَ مراده مما أعده لغيره في الدار الآخرة وخسر وكان سعيه باطلاً ﴿من دسَّاهَا﴾ أي أغواها إغواءً عظيماً وأفسدها ودنس محياها وقذرَها وحقرها وأهلكها بخبائث الاعتقاد ومساوئ الأعمال، وقبائح النيات والأحوال، وأخفاها بالجهالة والفسوق والجلافة والعقوق. (البقاعي، ١٤٢٧هـ، ٤٤١)

وقال ابن القيم رحمه الله في تفسير هذه السورة: "عن ابو العباس قال: سألت ابن الأعرابي عن قوله تعالى: ﴿وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)﴾ فقال دسَّى معناه: دس نفسه مع الصالحين وليس منهم. وعلى هذا فالعنى أخفى نفسه في الصالحين، يرى الناس أنه منهم وهو منطو على غير ما ينطوي عليه الصالحون. وقال طائفة أخرى: الضمير يرجع إلى الله سبحانه، قال ابن عباس رضي الله عنه في رواية عطاء: قد أفلحت نفس زكاها الله وأصلحها. وهذا قول مجاهد وعكرمة والكلبي وسعيد بن جبير ومقاتل، قالوا: سعدت نفس وأفلحت نفس أصلحها الله وطهرها ووفقها للطاعة، حتى عملت بها وخابت نفس أضلها الله وأغواها وأبطلها وأهلكها. وقال أرباب هذا القول: قد أقسم الله بهذه الأشياء التي ذكرها لأنها تدل على وحدانيته، وعلى فلاح من طهره وخساره من خذله، حتى لا يظن أحد أنه هو الذي يتولى تطهير نفسه وإهلاكها بالمعصية من غير قدر سابق وقضاء متقدم. قالوا: وهذا أبلغ في التوحيد الذي سيقت لأجله هذه السورة." (محمد، ١٤٢٧هـ، ٣/٣١١)

وفي هذه الآيات ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨)﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٧- ١٠) رد على الجبرية الذين يقولون أن العبد مجبور على فعله، والقدرية الذين ينفون تقدير الله وخلقه

لأفعال العباد، وإثبات القدر وأن الله خالق أفعال عباده وإثبات فعل العبد .
(اللاحم، ١٤٢٩هـ، ١٧٧/٣) وقال عليه الصلاة والسلام: "اعملوا فكلّ ميسر لما خلق له. أما من كان من أهل السعادة فييسر لعمل أهل السعادة، وأما من كان من أهل الشقاوة فييسر لعمل أهل الشقاوة. ثم قرأ: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أُعْطِيَ وَاتَّقَى (٥) وَبَدَقَ بِالْحُسْنَى (٦) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى (٧) وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى (٨) وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى (٩) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى ﴾ (الليل: ٥ - ١٠) " (رواه البخاري، حديث رقم ٤٩٤٩) وجاء في حديث عمران بن حصين رضي الله عنه أن رجلين من مزينة أتيا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالا: يا رسول الله، أرايت ما يعمل الناس اليوم ويكدحون فيه أشيء قضى عليهم ومضى فيهم من قدر قد سبق، أو فيما يستقبلون به مما آتاهم به نبيهم، وثبتت الحجة عليهم؟ فقال: لا، بل شيء قضى عليهم ومضى عليهم، وتصدق ذلك في كتاب الله عز وجل ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨)﴾ (الشمس: ٧ - ٨) (رواه مسلم، حديث رقم ٢٦٥٠) وفي هذا تربية إسلامية على المسؤولية الفردية عن أعمال العبد وأن العبد مسؤول عن أعماله كلها خيرا وشرا. وفيه تربية بالاستعانة بالله سبحانه وتعالى على تربية الإنسان نفسه وتطهيرها وتركيتها عن الآثام لأنه سبحانه ولي هذه النفس ومولاها .

وجاء في تفسير قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ (٩) أن الذي زكّا نفسه، أي طهرها بالإيمان والعمل الصالح من الشرك والمعاصي والردائل والأحداث، وسائر النجاسات الحسية والمعنوية، وفي تفسير قوله تعالى: ﴿وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ أي قد خسر من أخفاها وأحملها وأرداها وأبقها بالمعاصي وأهانها ودنسها، فشتان بين من طهر نفسه وأكرمها بطاعة الله تعالى والبعد عن معصيته، ووضعها موضعها اللائق بها، فأفلح وسعد في دنياه وآخره، وبين من أحمّلها وأخفاها، وأهانها وأذلّها فظلمها وبخسها حقها، وقد كرمها الله عز وجل. (اللاحم، ١٤٢٩هـ، ١٧٨) قال ابن القيم رحمه الله: "إن العبد إذا زكى نفسه ودسّاها، فإنما يزكيها بعد تزكية الله لها بتوفيقه وإعانتة، وإنما يدسّها بعد تدسية الله لها بخذلانه والتخلية بينه وبين نفسه، فتضمنت الآيتان الردّ على القدرية والجبرية." (ابن قيم الجوزية، ١٣٥٢هـ، ٣٧)

وانتقلت السورة بعد بيان المسؤولية الفردية إلى نوع آخر من المسؤولية ينبثق وينتج عن المسؤولية الفردية وهي المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال ذكر قصة ثمود وكيف كان هلاكهم بسبب اجتماعهم على تكذيب رسولهم، وطغيانهم بردهم الحق، ومخالفة أمر نبيهم فانعكس خلق الفرد على خلق الجماعة حتى أصبحت صفة للجميع، إما نتيجة للفعل نفسه أو نتيجة السكوت عن الخطأ فكان السكوت كالرضا بوقوعه. قَالَ تَعَالَى : ﴿ كَذَبَتْ ثُمُودُ بِطَغْوَاهَا (١١) إِذِ انْبَعَثَ أَشْقَاهَا (١٢) فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا (١٣) فَكَذَّبُوهُ

فَعَقَرُوهَا فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُمْ بِذُنُوبِهِمْ فَسَوَّاهَا (١٤) وَلَا يَخَافُ عُقْبَاهَا (١٥) [سورة الشمس: ١١- ١٥]

ذكر الطبري رحمه الله في تفسيره لهذه الآية: "وقد كان القوم قبل قتل الناقة مسلمين، لها شرب يوم، ولهم شرب يوم آخر. قيل: جاء الخبر أنهم بعد تسليمهم ذلك أجمعوا على منعها الشرب، ورضوا بقتلها، وعن رضا جميعهم قتلها قاتلها، وعقرها من عقرها ولذلك نسب التكذيب والعقر إلى جميعهم فدمر عليهم ربهم بذنوبهم ذلك، وكفرهم به، وتكذيبهم رسوله صالحا، وعقرهم ناقته (فسواها) أي: فسوى الدمدمة عليهم جميعهم، فلم يفلت منهم أحد." (الطبري، ١٤٢٠هـ، ٢٤/٦٠) وهذا إشارة إلى أن رضاهم جميعهم بفعل أحدهم كان سببا في أن عمَّتْهم العقوبة جميعهم فلم يترك منهم أحدا. والفرد حينما يستشعر أن جزاء ما قدمت يداه من خير أو شر سيحاسب عليه ويسأل عنه يدفعه ذلك إلى الإكثار من الصالحات وينهاه عن الوقوع في المنكرات كما يدفعه إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فإن قوم ثمود لما اجتمعوا على عقر الناقة عمَّهم الله بعذاب واحد، ذكر البقاعي رحمه الله إشارة لذلك في تفسيره حيث قال: "ولما استتوا في الظلم والكفر بسبب عقر الناقة بعضهم بالفعل وبعضهم بالرضا والحث، قال مسببا عن ذلك ومُعقبا: (فسواها) أي الدمدمة عليهم فجعلها كأنها أرض بولغ في تعديلها فلم يكن فيها شيء خارج عن شيء كما سوى الشمس المُقسِم بها، وسوى بين الناس فيها وكذا ما أقسم به بعدها، فكانت الدمدمة على قلوبهم كما كانت على ضعيفهم، فلم تدع منهم أحدا ولم يتقدم هلاك أحد منهم على أحد، بل كانوا كلهم كنفس واحدة من قوة الصعقة وشدة الرجفة كما أنهم استتوا في الكفر والرضا بعقر الناقة." (البقاعي، ١٤٢٧هـ، ص ٤٤٣)

ومن أساليب التربية الجماعية في هذه السورة ما جاء في قوله تعالى: ﴿فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا﴾ (١٣) وفيها إقرار المسؤولية الاجتماعية وفضيلة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتقرير مبدأ النصيحة من المعلم للمتعلم ومن المربي للمُتربي، وهي هنا جاءت من رسولهم صالح عليه السلام، و"عبر بعنوان الرسالة إيذانا بوجوب طاعته، وبياننا لغاية عُنُوهم، وتماديهم في الطغيان." (الألوسي، ١٤٢١هـ، ٣٠/٥٠٦) وفي إضافة الرسول إلى اسم الجلالة، وإضافة الناقة إلى اسم الجلالة، إعلام بشرفهما ومكانتهما، وبيان ما وصل إليه القوم من عتو وتمادٍ في الطغيان." (بافرج، ١٤٣٢هـ، ص ٣٥). ومما سبق يتضح لنا أهمية أسلوب التربية الفردية والجماعية من خلال سورة الشمس.

• أسلوب التربية بالقصة والعظة والعبرة (بالاعتبار)

وتُعتبر القصة أحد الأساليب التربوية الفعالة في التأثير على النفس الإنسانية، ومما يُساعد على زيادة تأثير القصة على النفس الإنسانية، الواقعية

والصدق فيها واعتمادها أسلوب التشويق والجذب والإثارة، وهذا ما امتازت به القصة القرآنية. كما أن القصة تُنمي مهارات الحوار والإلقاء والاستماع، ومن القصص القرآني ما جاء في سورة الشمس وإن كانت القصة قصيرة حيث جاءت في عدد قليل من الآيات، إلا أنها مُعبرة ومؤثرة والغرض من القصص القرآني العظة والعبرة، قال تعالى في سورة يوسف: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [سورة يوسف: آية ١١١] والقصة القرآنية قد تتكرر أكثر من مرة في القرآن الكريم، فتأتي في مكان مختصرة وفي مكان مطولة، وتأتي الإشارة إليها في سورة من جانب وفي سورة أخرى من جانب آخر، وهذا التنوع مما يناسب حال المُخاطب، وسياق الخطاب القرآني، ووقت نزول الآيات. وللقصة القرآنية خصائص تُميزها عن غيرها من القصص منها على وجه الإجمال: أنها ربانية المصدر من عند الله سبحانه وتعالى، وهي قصص صدق وقعت في يوم من الأيام، وهي مُعجزة في أسلوبها وصلاحيتها لكل زمان ولكل جيل، ويهدف القرآن من ذكره للقصة الفائدة التي تُؤخذ منها والعظة والعبرة، ولذلك لا يهتم بذكر اسم صاحب الشخصية، ويختصر في ذكر معناه أو صفته على قدر ما تطلبه حاجة البيان، ويهدف القرآن الكريم أن يقدم نماذج مختلفة يتعرف من خلالها على سنن الله تعالى في الدعوات، والحضارات، والابتلاء، والاعتبار بالنهايات، وفيها تزكية للنفس الإنسانية، وربطها بخالقها، وتربي الإنسان، وتعالج المشاكل والأفكار والوقائع على ضوء مبادئ الإسلام وأحكامه الشرعية. (مسلم، ١٤١٥هـ، ٢٠٠) يقول الزحيلي عن القصة القرآنية: "وتتفق القصة القرآنية مع أهداف القرآن التربوية الكبرى، الذي جاء هداية للناس، وتبياناً وتفصيلاً لكل شيء، وتنبيهاً للإنسان من الغفلة والرقود والتحذير من أخطار الحياة، وتصويب الآداب والسلوك، وإيقاظ مشاعر الود والحب والخير، وتصحيح العقيدة وغرس بذور الإيمان بالله رباً وإلهاً واحداً لا شريك له، وإبعاد الإنسان في حياته كلها عن مهاوي الانحراف والسقوط، والتغلب على عوامل اليأس والقنوط، والدفع إلى الحياة الإيجابية بهمة لا تعرف الكلل، وعزيمة لا مجال فيها للملل والكسل، وعطاء لا يفتقر، وتجديد وإنتاج مستمر لا ينقطع." (الزحيلي، ١٤١٣هـ، ١٥) إن القصة من الأساليب التربوية الفعالة في تربية الصغير والكبير والمؤمن والكافر على حد سواء، ولها من الآثار البالغة التي لا تتحقق في غيرها من الأساليب التربوية، والقصة القرآنية على وجه الخصوص "تمتاز بميزات جعلت لها أثراً نفسية وتربوية بليغة محكمة بعيدة المدى على مر الزمن مع ما تثيره من حرارة العاطفة ومن حيوية النفس فتدفع الإنسان إلى تغيير سلوكه، وتجديد عزمته، بحسب مقتضى القصة وتوجيهها وخاتمتها والعبرة منها." (البحلاوي، ١٤٠٣هـ، ٢٣٤) كذلك فإن "القصة من الوسائل التعليمية التي يميل إليها المتعلمون على السواء، فالقصة في التدريس تساعد على جذب

انتباه المتعلمين وتشوقهم إلى الدرس، واستخدام القصة في التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات علمية أو أدبية وتعقيدات لغوية، والقصة تزيد من تجارب المتعلمين في التغلب على كل ما يواجههم من صعوبات تعليمية." (أبو شريخ، ١٤٢٥هـ، ١٥٧)

وجاء في سورة الشمس ذكر قصة ثمود قوم صالح عليه السلام وما كانوا عليه من التكذيب والكفر وما جاء من فعلهم الشنيع بقتلهم الناقة وعصيانهم أمر رسولهم فاستحقوا بذلك العذاب الأليم، ويأتي ذكر حال الأمم السابقة ومآلهم في القرآن الكريم للعظة والاعتبار بمصيرهم، وذكر سبحانه وتعالى في هذه السورة حال قوم ثمود ومآلهم لما كذبوا رسولهم، "وتعتبر العبرة من الأساليب التربوية الفاعلة في تنفير المتعلمين من المضي في مسالك الخطأ التي سلكها المتعلمون من قبلهم، وقد فشلوا في تحصيل المعارف والعلوم، وبذلك تشكل العبرة سدا منيعا للمتعلمين في اجتناب التكاثر أو السقوط في هاوية الجهل والضلال. ويوظف واضعوا المناهج الدراسية ذكرى العبرة دروسا في الكتب المدرسية لمختلف المراحل التعليمية، ليستفيد المتعلمون من مواقفها، ويستنبطون الحكمة منها." (أبو شريخ، ١٤٢٥هـ، ص ١١٧)

قال ابن قيم الجوزية رحمه الله عند ذكر قصة قوم ثمود في سورة الشمس "فإذا كان عذاب هؤلاء وذنبهم مع الشرك عقر الناقة التي جعلها الله آية لهم فمن انتهك محارم الله واستخف بأوامره ونواهيه، وعقر عباده وسفك دماءهم كان أشد عذابا ومن اعتبر أحوال العالم قديما وحديثا وما يعاقب به من سعى في الأرض بالفساد، وسفك الدماء بغير حق، وأقام الفتن واستهان بحرمات الله، علم أن النجاة في الدنيا والآخرة للذين آمنوا وكانوا يتقون." (محمد، ١٤٢٧هـ، ٣/٣١٤) وهو بذلك استنبط الفوائد التربوية من قصة قوم ثمود في سورة الشمس وبين شيئا منها. وفي سورة الشمس أقسم سبحانه وتعالى في أول السورة على فلاح من زكى نفسه وخيبة من دساها، ثم ذكر بعد ذلك مثال على من دس نفسه وحجبها عن الهدى، ورد الحق بعد وضوحه له وذلك في قصة تكذيب ثمود وطغيانهم وعقر الناقة وردهم الحق بعد ما عرفوه، وفي هذا تهديد ووعيد للمكذبين من هذه الأمة بأن من سلك مسلك قوم ثمود فسيكون مصيره ومآله كمصيرهم.

• أسلوب التربية الأخلاقية ويتضمن (أسلوب الثواب والعقاب والترغيب والترهيب):

في سورة الشمس جاء القسم بالنفس وشيء من أحوالها، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٧- ١٠) وتدلل هذه الآيات على أهمية التربية الأخلاقية للفرد، فجعل الجزء منوط بالعمل، فالفلاح نتيجة للتركية والخيبة والخسارة نتيجة للتدسية، "والمعنى: قد أفلاح من زكى نفسه بطاعة الله، وخاب وخسر من

دساها بالمعاصي، فالطاعة تُركي النفس وتُطهرها، فترتفع والمعاصي تدسي النفس، وتقمعها فتخفض وتصير كالذي يُدس في التراب." (القاسم، ١٤٣٠هـ، ١٢٥) وفي سورة الشمس نجد الأمر بالتزكية وذم التدسية، وفيها أمر للفرد بأن يأتي محاسن الأخلاق ونهي له عن إهلاك نفسه بمساوئ الأخلاق.

وعن ابن عباس رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا تلا هذه الآية ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) وقف ثم قال "اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها" (الطبراني، ١١١٩١) وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قال "اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها" قال: وهو في الصلاة. (ابن ادريس، ١٤٢٤هـ، ٣٤٣٦/١٠) وفي هذا الدعاء تربية ذاتية للفرد المسلم على سؤال الله في كل أحواله، واستعانة بالله على تربية النفس التربية السليمة.

وذكر البقاعي رحمه الله عن قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٩ - ١٠) قد أفلح أي ظفر بجميع المراتب، من زكاها أي نماها وأصلحها وصفهاها تصفية عظيمة بما يسره لمجانبتها مذام الأخلاق لأن كلا ميسر والأعمال الصالحة وطهرها على ما يسره لمجانبتها مذام الأخلاق لأن كلا ميسر لما خلق له، ﴿وقد خاب﴾ أي حرم مراده مما أعده لغيره في الدار الآخرة وخسر وكان سعيه باطلاً ﴿من دساها﴾ أي أغواها إغواءً عظيماً وأفسدها ودنس محياها وقدرها وحقرها وأهلكها بخباثات الاعتقاد ومساوئ الأعمال، وقبائح النيات والأحوال، وأخفاها بالجهالة والفسوق والجلافة والعقوق. (البقاعي، ١٤٢٧هـ، ص ٤٤١)

للإسلام نظرة خاصة للقيم الخلقية تنطلق من كونه دين الأخلاق والقيم، فالدين المعاملة، وجاءت البعثة المحمدية بالدعوة إلى مكارم الأخلاق، حيث قال عليه الصلاة والسلام: "إنما بُعثت لأتمم صالح الأخلاق." (ابن حنبل، حديث رقم ٨٩٣٩) والأخلاق في الإسلام ذات أبعاد شمولية واسعة؛ إذ لا تقتصر على النمو الذاتي للفرد؛ بل تشمل النمو الاجتماعي والحضاري عامة، ولا تحدها حدود مكانية ولا زمانية ضيقة، كما أنها ليست نسبية تتغير بتغير المواقف والأماكن؛ بل هي ثابتة واضحة وضوح النهار.

إن التربية الأخلاقية الإسلامية تتسم بالعمق والشمول حيث إنها تتناول جميع الجوانب الإيجابية للتربية المتكاملة، من أهمها تكوين البصيرة عند المرء ليميز بين سلوكي الخير والشر وتلقي المبادئ التربوية بـ "افعل" و"لا تفعل"

وتطهير النفس من نوازغ الشر، وتحليلها بفضائل الخير والدلالة إليها. (يالجن، ١٤٠٣هـ، ص ٢٩)

وتتمثل الأخلاق في الإسلام بُعداً أساسياً من أبعاد العبودية الحقّة لله سبحانه وتعالى؛ إذ إن جميع الشعائر التعبدية في الإسلام _ من صلاة وصيام وحج وغيرها _ جاءت مقبولة للأخلاق، قال سبحانه وتعالى في كتابه الكريم عن الصلاة: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ﴾ [العنكبوت: ٤٥]. ووجه كون الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر: أن العبد المتم لأركانها وشروطها وخشوعها يستنير قلبه، ويتطهر فؤاده، ويزداد إيمانه، وتقوى رغبته في الخير، وتقل أو تعدم رغبته في الشر. (السعدي، ١٤٢٤هـ، ص ٦٠٣)

وجاءت غاية القيم الخلقية في التربية الإسلامية ربانية، ولنا في نبي الله إبراهيم عليه السلام _ أسوة حسنة فيما جاء عنه في كتاب الله الكريم حيث قال: ﴿قُلْ إِنْ صَلَّيْتُ وَنَسِيتُ وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (١٦٢) **لَا شَرِيكَ لَهُ** وَيَذَلِكَ أَمْرٌ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ (١٦٣) **↑** [الأنعام: ١٦٢ - ١٦٣]، فجاءت غاية الحياة والممات والصلاة التوسُّك وسائر أنواع العبادات لله رب العالمين؛ إذ كان ذلك استجابة لرب العزة والجلال سبحانه لا شريك له.

إن التربية الأخلاقية أحد الدعائم الأساسية في بناء الفرد المسلم إذ هي عملية تؤدي إلى بناء فكر وفعل أخلاقي بما حوته من وسائل كفيلة يمكن من خلالها تطبيق أخلاق القرآن الكريم، وهذه الوسائل تُؤوِّل إلى مجموعتين: (عبد المحسن، ١٤١٧هـ، ص ٧٩)

«وسائل دافعة: وهي التي تُنمِّي الاستعداد النفسي لفعل الخيرات، مثل: الترغيب والقدوة الصالحة والموعظة والصحبة. وتتمثل هذه الوسائل في سورة الشمس في الترغيب أولاً بإصلاح النفس لتفوز بالفلاح في الدارين، والقدوة الصالحة في حال نبي الله صالح عليه السلام مع قومه ونُصحهم لهم قال تعالى: ﴿فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا﴾ (١٣) [الشمس: ١٣] بالرغم من تكذيبهم إياه وهمهم بعقر الناقة.

«وسائل مانعة: وهي التي تحول بين المرء ورغبته في سئء الأخلاق، وتُعطل إرادته واستعداده من الوقوع فيها ومن بين تلك الوسائل المانعة الاعتبار والعقوبة والترهيب. وتتمثل هذه الوسائل في سورة الشمس في ذكر قصة ثمود وذكر حالهم وعقابهم وأن الله سبحانه وتعالى لا يخاف عاقبة أحد في إهلاك أي قوم كما يخاف ملوك الدنيا، فهو سبحانه وتعالى القوي القدير وهذا مما يدفع النفس الإنسانية للخوف من عقابه سبحانه وتعالى وطاعة أنبياءه ورُسُلِهِ عليهم الصلاة والسلام.

وأقرت الشريعة الإسلامية مبدأ الثواب والعقاب وجعلت الذكر فيه كالأنثى، وجاء إقرار هذا المبدأ في العديد من سور القرآن الكريم كما جاء في هذه السورة في قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٩ - ١٠) فالفلاح مقترن بمن زكى نفسه وسعى لإصلاحها وتقويمها وسلك بها الطريق القويم، وفي هذا ترغيب للنفس الإنسانية بسلوك سبيل الفلاح بها، والخيبة مقرونة بمن دسأها ولم يحاول إصلاحها، وسلك بها سبيل الشر والغواية.

وفي هذه السورة عند ذكر قصة ثمود قوم صالح عليه السلام توجيه وتهديد للمشركين بأنهم يوشك أن يصيبهم عذاب بإشراكهم وتكذيبهم برسالة محمد صلى الله عليه وسلم كما أصاب ثمود بإشراكهم وعتوهم على رسول الله صالح عليه السلام عندما أرسل إليهم ودعاهم إلى التوحيد، وذكر حال من كذب بالرسول في هذه السورة، وذكر قوم ثمود وطغيانهم حين انبعث أشقاها الذي عقر الناقة، فقال لهم رسول الله صالح عليه السلام: احذروا ناقة الله وسقياها، وأطبق عليهم العذاب فلم يترك منهم أحدا لأنهم رضوا عن فعل صاحبهم، والله لا يخاف عاقبة ما فعل بهم، لأنه عادل في حكمه وقادر عليه فتنبهوا يا أهل قريش من إيذاء الرسول الذي بينكم ومنكم ولا تكذبوا بما جاء به فيحل بكم العذاب. (الجابري، ١٤٣٠هـ، ص ٣٢٨ - ٣٣٠)

إن النفس الإنسانية مشبعة بعواطف كثيرة منها الخوف والرجاء والخشوع والحب والكره وهذا الأسلوب التربوي يغذي في النفس الإنسانية هذه العواطف، فالترغيب يفتح للنفس باب الرجاء في الثواب العاجل أو الأجل أو كلاهما والتهريب يقطع على النفس طريقها على الشرور، حين تعلم بما أعد الله لها من العقوبة العاجلة أو الأجلة أو كليهما، إن هي تركت الحبل على الغارب، في انحدارها نحو هذه الشرور وهذا وذاك يورثان في النفس الشعور بالخشوع لله رب العالمين، والسير في الطريق الذي رسمه لعباده المؤمنين، عندها تحس النفس بقربها من ربها فتمتليء محبة له حين أكرمها بهذا الدين الذي به سعادتها وكما لها في الدنيا والآخرة. (الحدي، ١٤١٨هـ، ص ٢٨١) إن استخدام القرآن الكريم في خطابه للنفس هو الأسلوب وهو أسلوب الترغيب والتهريب في مخاطبة النفس البشرية هو أسلوب مبني على حاجات النفس الفطرية واحتياجاتها السلوكية وما ترغبه النفس وما ترهبه كما له دور في صياغة الشخصية الإسلامية المتوازنة المؤتمرة بالمعروف المنتهية عن المنكر خوفا من الله وطمعا في ثوابه ورهبة من عقابه.

وجاء في ختام هذه السورة عند ذكر عذاب قوم ثمود أن الله سبحانه وتعالى وهو القوي القادر "لا يخاف عاقبة هذه الدمدمة وتبعثها فإنه الملك الأعلى الذي

كل شيء في قبضته لا كما يخاف كل مُعاقب من الملوك فيبقى بعض الإبقاء فعلم سبحانه وتعالى يُعلي أوليائه لأنهم على الحق، ويُسفل أعداءه لأنهم على الباطل، فلا يضل بعد ذلك إلا هالك. " (البقاعي، ١٤٢٧ هـ، ص ٤٤٤) وفي قوله تعالى في خاتمة سورة الشمس: ﴿وَلَا يَخَافُ عُقْبَاهَا (١٥)﴾ "نفى سبحانه وتعالى عن نفسه خوف من عاقبة ما فعله من إهلاك أعدائه، بخلاف المخلوق فإنه إذا انتقم من عدوه يخاف عاقبة ذلك، إما من الله وإما من المنتصرين لعدوه، وذلك على الله مُحال، والخوف يتضمن نقصان العلم والقدرة والإرادة، وذلك مُحال في حق من هو بكل شيء عليم، وعلى كل شيء قدير، ومن لا يكون شيء إلا بمشيئته وإرادته، فما شاء كان وما لم يشأ لم يكن. " (محمد، ١٤٢٧ هـ، ص ٣١٥) وهذا أسلوب ترهيب لمن سلك مسلكهم بأن الله سبحانه وتعالى قادر على إهلاكهم كما أهلك ثمود وهو سبحانه وتعالى القوي الذي لا يُعجزه شيء في الأرض ولا في السماء وهو على كل شيء قدير.

• أسلوب التربية بالتدرُّج:

من أساليب التربية المُستنبطة من القرآن الكريم أسلوب التدرُّج في التربية، ويظهر هذا واضحا جليا في أسلوب الخطاب المكي في القرآن الكريم، حيث يُخاطب قوم في بداية عهدهم بالإيمان، وقوم لم يؤمنوا فاستلزم الخطاب أولا أن يُبين سبحانه وتعالى دلائل قدرته ودلائل وحدانيته من مخلوقاته، ودلائل قدرته في عقاب من عصى، ومن خلال سورة الشمس يتبين لنا أن الله سبحانه وتعالى لم يبدأ السورة باللوم والتقريع، ولم يعاجل المشركين بذكر حال الأمم السابقة وذكر خبر هلاكهم دون بيان سبب ذلك، فبدأها ببيان دلائل وحدانيته ودلائل قدرته وعظمته التي لا ينكرها عاقل بل حتى الكفار يؤمنون أنها من صنع صانع وهو الله سبحانه وتعالى، فأقسم سبحانه بالشمس والقمر وبالليل والنهار وبالسما والأرض وغير ذلك من دلائل قدرته وعظمته ووحدانيته، وأقسم أيضا بالنفس، حيث أقسم على فلاح من طهرها وزكاها بالأعمال الصالحة، وخيبة وخسارة من دساها بالأعمال السيئة. ثم ذكر بعد ذلك مثال على من دسى نفسه في خبر تكذيب ثمود رسولهم صالح عليه السلام وما كان من عقربهم للناقة ونُصح نبيهم لهم ألا يتعرضوا لها بسوء ثم بين عاقبة فعلهم وهلاكهم، وذلك في سياق الترهيب وسياق العظة والعبرة لكفار مكة، وتشبها للمؤمنين بأنهم على حق وأن الله معهم. وجاء استخدام أسلوب التدرُّج في التربية في سورة الشمس في أكثر من موضع ففي تقديم الفجور على التقوى في قوله تعالى: ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨)﴾ كما فسره ابن عاشور مراعاة لأحوال المخاطبين زمان نزول هذه السورة الكريمة، وهم المشركون وأكثر أعمالهم فجور ولا تقوى لهم، والتقوى صفة المسلمين وهم قليل يومئذ. (ابن عاشور، ١٢/٣٧٠) وفي قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَاها (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَاها﴾ قدم الفلاح على الخيبة

لمناسبته للتقوى في الآية التي قبلها ولتهئية السامع للاتعاظ بما حدث لقوم ثمود حين دسّوا أنفسهم بالمعصية. (ابن عاشور، ٣٧١/١٢) وهكذا نجد التدرج في سورة الشمس من قضية إلى أخرى، مرتبطة بسابقتها وفي هذا مراعاة لحال المخاطبين وللظفرة الإنسانية، وتدرجا معها في طريق التربية.

• أسلوب الإيجاز في الخطاب:

من المعلوم أن من سمات الخطاب الجيد الإيجاز في العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، والمتأمل لأسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس يجد الجمل القصيرة البليغة في ذات الوقت. فالإيجاز لم يُخل بالمعنى ولم يؤثر عليه، وبالرغم من قصر آيات السور المكية إلا أنها جاءت محملة بالمعاني البليغة، وأكثر السور المكية كانت تمتاز بقصر آياتها. وسورة الشمس مع قصر آياتها إلا أنها جاءت محملة بالمعاني التربوية التي تدعو إلى إصلاح الفرد نفسه وإصلاح المجتمع والمحافظة على المجتمع من أسباب السخط والهلاك، ولا أبلغ من ذلك ما جاء فيها من ذكر قصة ثمود فلم تتجاوز قصتهم فيها خمس آيات منها، وبالرغم من ذلك فقد جاءت بليغة معبّرة هادفة مشتملة على أركان القصة التربوية. والإيجاز في الخطاب من الأساليب التربوية القرآنية النبوية، فقد أوتي عليه الصلاة والسلام جوامع الكلم، ولا يخفى على التربويين والدعاة أهمية أسلوب الإيجاز في الخطاب بعدا بنفوس المخاطبين والمتعلمين عن الملل والسآمة والضجر، ومحافظة على عنصر الجذب والتشويق.

• أسلوب التربية بالدعاء:

يحتل الدعاء مكانة خاصة في التربية الإسلامية دل على ذلك العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، بل هو منهج الأنبياء عليهم الصلاة والسلام في دعوتهم وتربيتهم للأمم، ولهذا حرص عليه الصلاة والسلام على تعليم أمته وتربيتهم على الدعاء عقب قراءة هذه الآيات من سورة الشمس ففي الحديث عن ابن عباس رضي الله عنه قال: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا تلا هذه الآية ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) ﴾ وَقَفَ ثُمَّ قَالَ "اللَّهُمَّ آتِ نَفْسِي تَقْوَاهَا وَزَكَاهَا أَنْتَ خَيْرُ مَنْ زَكَاهَا، أَنْتَ وَلِيُّهَا وَمَوْلَاهَا" (الطبراني، ١١١٩١) وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقْرَأُ ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) ﴾ قَالَ "اللَّهُمَّ آتِ نَفْسِي تَقْوَاهَا وَزَكَاهَا أَنْتَ خَيْرُ مَنْ زَكَاهَا، أَنْتَ وَلِيُّهَا وَمَوْلَاهَا" قال: وهو في الصلاة. (ابن ادریس، ١٤٢٤هـ، ٣٤٣٦/١٠) وفي هذا حرص منه عليه الصلاة والسلام على تربية أمته على كثرة الدعاء في كل حين واستعانتهم بالله سبحانه وتعالى في سائر أحوالهم وأوقاتهم. والتربية على الدعاء تُعين على تقوية العلاقة بين العبد وخالقه، وتعلم النشء أهمية القرب من الله سبحانه وتعالى.

• خاتمة البحث :

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وأزواجه وذريته ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وبعد،

وفي ختام هذا البحث تبين لنا عظمة القرآن الكريم الذي ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (سورة فصلت، ٤٢) فهو تنزيل الحكيم الحميد، وقد حوت سورة الشمس العديد من الأساليب التربوية التي من شأنها أن تُعين كل مُربي ومعلم على الاستفادة منها في تربية النشء وتربية النفس والتعامل مع الآخرين. وكان من أبرز الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب في سورة الشمس ما يلي: أسلوب التربية التأملية وتربية الحواس، وأسلوب التربية الذاتية والاجتماعية وأسلوب التربية بالقصص وأسلوب التربية الأخلاقية وأسلوب الترغيب والترهيب والثواب والعقاب في التربية، وأسلوب التدرج في التربية وأسلوب الإيجاز في الخطاب، وقد بينت كيف يمكن الاستفادة من مثل هذه الأساليب وأهميتها في ميدان التربية والتعليم.

وقد خُصَّ البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات التي أسأل الله سبحانه وتعالى أن ينفع بها الإسلام والمسلمين متعلمين ومعلمين ومربين وتربويين وأن يعينهم على العمل بها للحفاظ على الهوية الإسلامية لأبناء المسلمين وأن يكون في كتاب الله سبحانه وتعالى ما يُغنيهم عن النظريات والأساليب التربوية الغربية.

• نتائج البحث :

﴿ سورة الشمس سورة مكية، حوت العديد من أساليب الخطاب المكي، منها قصر آياتها، إيجاز الخطاب مع قوة الألفاظ، كما تكرر القسم في أولها بالعديد من الآيات الكونية والنفسية، كما جاء فيها ذكر قصة قوم ثمود ومآلهم وعاقبة فعلهم لمّا عصوا نبيهم وعقروا الناقة وردوا الحق بعد ما عرفوه. ﴾

﴿ تعدد وتنوع الأساليب التربوية في سورة الشمس فمع إيجاز الخطاب وقوة الألفاظ والمعاني، حوت العديد من الأساليب التربوية منها: أسلوب التربية التأملية وتربية الحواس، وأسلوب التربية الذاتية والاجتماعية، وأسلوب التربية الأخلاقية والثواب والعقاب وأسلوب الترغيب والترهيب، وأسلوب التربية بالقصة، وأسلوب التربية بالتدرج، وأسلوب الإيجاز في الخطاب، ولا يخفى على أحد أهمية هذه الأساليب التربوية للمربين والمعلمين والتربويين بصفة عامة. ﴾

﴿ تميّز أساليب التربية الإسلامية المستنبطة من القرآن والسنة بأنها جاءت من العليم الخبير، الذي خلق البشر وهو أعلم بما يصلحهم ويصلح أحوالهم وتنوعها وشمولها لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية، ومراعاتها للفطرة الإنسانية في أحوالها المختلفة. ﴾

« حاجة المربين والتربويين المسلمين للعودة إلى ما جاء في كتاب الله سبحانه وتعالى من أساليب تربوية تراعي الفطرة الإنسانية واحتياجاتها، والإفادة منها عند بناء وتطوير الأنظمة التربوية والتعليمية.

« الاستفادة من أساليب القرآن الكريم كأسلوب التربية التأملية وتربية الحواس والتربية الأخلاقية والتربية بالقصص، والتدرج في التربية، وغيرها من الأساليب التي تُعين على تدبر القرآن الكريم والعمل بما جاء به.

• التوصيات:

« أهمية الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة وأتم التسليم والإفادة من أساليبها التربوية التي من شأنها أن تُعين كل مُربي ومربية ومُعلم ومعلمة وداعية على الانتفاع بها في التعامل مع مختلف الأفراد والشخصيات من البشر في مختلف الأحوال والظروف.

« اجراء الدراسات التي تُعنى باستنباط أساليب التربية من القرآن والسنة، والإفادة منها تربوياً في سير العملية التعليمية وعند بناء المقررات والمناهج وفي تدريب المعلمين والمعلمين والتربويين عليها.

« عقد اللقاءات والندوات العلمية بين المختصين في الدراسات القرآنية والعلوم التربوية لإجراء الدراسات المختصة في هذا المجال وتقويمها وتطويرها، ومناقشة المواضيع المشتركة بين الجانبين.

« اقامة الدورات العلمية وورش العمل للمربين والمعلمين والمعلمات والمختصين في المجال التربوي التي تُعينهم على الاستفادة من الأساليب والطرائق التعليمية المستنبطة من القرآن والسنة، والنهوض بالعملية التربوية لتحقيق الترابط والتكامل بين أركان العملية التعليمية.

• قائمة المراجع :

- القرآن الكريم.
- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي البغدادي. (١٤٠٤هـ). زاد المسير في علم التفسير (الطبعة الثالثة). بيروت: دمشق: طبعة المكتب الإسلامي.
- ابن تيمية، احمد بن عبدالحليم. (١٤٢٥هـ). مجموع فتاوى ابن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة: طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (د.ت). التحرير والتنوير، تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع.
- ابن قيم الجوزية. (١٣٥٢هـ). التبيان في أقسام القرآن، صححه وعلق عليه: محمد حامد الفقي، مطبعة محمد افندي عبد اللطيف حجازي، بيروت: الناشر دار المعرفة.
- ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- أبو شريح، شاهر ذيب. (١٤٢٥هـ). الأساليب التربوية والوسائل التعليمية في القرآن الكريم، عمان: الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

- الألوسي، محمود أفندي البغدادى. (١٤٢١هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: محمد أحمد الأمد، ومحمد عبد السلام السلامي، بيروت: طبعة دار إحياء التراث العربي.
- بافرج، عبد الله سالم. (١٤٣٢هـ). الوحدة الموضوعية في سورة الشمس، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد ٥٣، رمضان، ١٤٣٢هـ.
- بلمختار، عائشة. (١٤٣٥هـ). الأساليب التربوية في القرآن الكريم - سورة المؤمنون أنموذجاً -، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان -، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص التفسير وعلوم القرآن، الجزائر.
- البخاري، محمد بن اسماعيل. (١٤٢٩هـ). صحيح البخاري، القاهرة: دار ابن حزم.
- البصراوي، مصطفى، خصائص القرآن المكي والمدني، مختارات من علوم القرآن، مجلة التوحيد، العدد الخامس، السنة الثالثة والثلاثون.
- البقاعي، برهان الدين أبي الحسين ابراهيم بن عمر. (١٤٢٧هـ). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتب العلمية.
- بن إدريس، ابن أبي حاتم عبد الرحمن بن محمد. (١٤٢٤هـ). تفسير القرآن العظيم، تحقيق: أسعد محمد الطيب، (الطبعة الثالثة). مكة المكرمة: طبعة مكتبة نزار مصطفى الباز.
- البيهقي، أحمد بن الحسين. (١٤٠٥هـ). دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، تحقيق وتعليق: عبد المعطي قلعجي، بيروت: طبعة دار الكتب العلمية.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (١٤١٣هـ). الجامع المعروف بسنن الترمذي، تحقيق بدر الدين جتین آر، تونس: طبعة دار بن سحنون.
- الجابري، سيف راشد. (١٤٣٠هـ). مقاصد أسماء سور القرآن الكريم، الإمارات: دار الواضح.
- الجرجاني، علي. (٢٠٠٤م). كتاب التعريفات، الإسكندرية: دار الإيمان.
- جريشة، علي. (١٤٠٦هـ). نحو نظرية إسلامية للتربية، القاهرة: مكتبة وهبة.
- الجهني، محمد عبد الرحمن. (١٤٣١هـ). دراسة لقوله تعالى (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون)، مجلة البحوث الإسلامية، العدد ٩١، رجب - شعبان ١٤٣١هـ، الجزء ٩١.
- الحازمي، خالد بن حامد. (١٤٢٠هـ). أصول التربية الإسلامية، الرياض: دار عالم الكتب.
- الحذري، خليل بن عبد الله. (١٤١٨هـ). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة.
- الحموي، ياقوت. (١٤١٠هـ). معجم البلدان، تحقيق: فريد عبد العزيز الجندي، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الداني، ابو عمرو عثمان بن سعيد الأموي. (١٤١٤هـ). البيان في عد آيات القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، الكويت: طبعة: مركز المخطوطات والتراث.
- الرومي، فهد عبد الرحمن. (١٤٣٢هـ). دراسات في علوم القرآن، (الطبعة السابعة عشر). الرياض.

- الزحيلي، وهبة. (١٤١٣هـ). القصة القرآنية هداية وبيان، بيروت: دار الخير.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (١٤٢٤هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، بيروت: دار ابن حزم.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (١٤٢٦هـ). الإتقان في علوم القرآن، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- الشيباني، أحمد بن حنبل. (١٤١٩هـ). مسند الإمام أحمد، تحقيق: مجموعة من الأساتذة، بإشراف الشيخ: شعيب الأرناؤوط، بيروت: طبعة مؤسسة الرسالة.
- الطبراني، سليمان بن أحمد. المعجم الكبير حققه وخرّج أحاديثه: حمدي عبد المجيد السلفي، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إحياء التراث الإسلامي.
- الطبري، محمد ابن جرير. (١٤١١هـ). تاريخ الأمم والملوك، (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الطبري، محمد ابن جرير. (١٤٢٠هـ). جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة.
- الطيّار، مساعد بن سليمان. (١٤٢٩هـ). المحرر في علوم القرآن، (الطبعة الثانية). جدة: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الإمام الشاطبي.
- عبد الآخر، أبو الوفا أحمد. (١٤٢٣هـ). المختار من علوم القرآن، القاهرة: المكتب المصري الحديث.
- عبد الرحمن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ١٤٢٤هـ.
- العبد اللطيف، عبد الحليم إبراهيم. (١٤١٢هـ). التربية في القرآن الكريم، مجالاتها، أسسها، أساليبها" رسالة دكتوراة، قسم التفسير، كلية القرآن الكريم، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- عبد المحسن، عبد الراضي محمد. (١٤١٧هـ). الأخلاق بين النظرية والتطبيق، القاهرة: كلية دار العلوم.
- الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب. (١٤٠٦هـ). بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار، (الطبعة الثالثة). القاهرة: طبعة المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بمصر، لجنة إحياء التراث الإسلامي، مطابع الأهرام التجارية، قيلول .
- القاسم، عبد الملك. (١٤٣٠هـ) تفسير القرآن العظيم - جزء عم - الرياض: دار القاسم.
- القشامي، حمود ضاوي. (١٣٩٦هـ). الأثار في شمال الجزيرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القرطبي، محمد بن أحمد. (١٤٣٢هـ). الجامع لأحكام القرآن، اعتنى به وصححه: هشام سمير بخاري، الرياض: طبعة دار عالم الكتب.
- اللاحم، سليمان بن إبراهيم. (١٤٢٩هـ). تنوير العقول والأذهان في تفسير مُفصل القرآن، الرياض: دار العاصمة.
- مجمع اللغة العربية. (١٤٢٥هـ). المعجم الوسيط، (الطبعة الرابعة). مصر: مكتبة الشروق الدولية.

- مجمع اللغة العربية، (١٤٠٣هـ). المعجم الفلسفي، مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- محمد، يُسري السيد. (١٤٢٧هـ). بدائع التفسير لما فسرہ الإمام ابن قيم الحوزية رحمه الله تعالى، راجعه: صالح أحمد الشامي، الرياض: دار ابن الجوزي.
- المرزوقي، آمال حمزة. (١٤٠٢هـ). النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى.
- مسلم، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. (١٤٢٩هـ). صحيح مسلم، القاهرة: دار ابن حزم.
- مسلم، مصطفى. (١٤١٥هـ). مباحث في التفسير الموضوعي، (الطبعة الخامسة). بيروت: طبعة دار القلم، دمشق: الدار الشامية.
- النحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٠٣هـ). أصول التربية الإسلامية، دمشق: دار الفكر.
- النحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٢١هـ). التربية بالآيات، دمشق: دار الفكر.
- الوهيبي، فهد بن مبارك. (١٤٢٨هـ). منهج الاستنباط من القرآن الكريم، جدة: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الشاطبي.
- يالجن، مقداد. (١٤٠٣هـ). دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، بيروت: دار الشروق.
- يالجن، مقداد. (١٩٩٩م). مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. (الطبعة الأولى). الرياض: دار عالم الكتب.



البحث العاشر:

**فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات
دراسيا بكلية التربية بالزلفى**

المحدد :

د/ أمينة محمد عثمان
أستاذ مساعد تربية خاصة
كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة

د/ سارة مبارك احمد عباس
أستاذ مساعد صحة نفسية
كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة

فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي

د/ سارة مبارك احمد عباس د/ أمينة محمد عثمان

• المستخلص :

هدفت الدراسة تصميم برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي، ومن ثم معرفة فاعلية ذلك البرنامج في علاج مشكلة التعثر الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيا . استخدمت الباحثات في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي تم اختيار العينة عن طريق الحصر الشامل لجميع الطالبات المتعثرات دراسيا وقد شملت عينة الدراسة عشرة طالبات . تمثلت أدوات الدراسة في : مقياس دافعية الإنجاز (إعداد د. مهيد محمد المتوكل) والبرنامج الإرشادي من (إعداد الباحثات) لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا ، واستمارة معلومات عامة من إعداد الباحثات . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحقيق البرنامج الإرشادي المستخدم فاعلية دالة إحصائيا في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي . يوجد تحسين دال إحصائيا في معدل التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين التعثر الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي - دافعية الإنجاز - التعثر الدراسي

The effectiveness of a counselling program to improve achievement motivation among less academic achieved female students in Girls' faculty of Education in Zulfi

Dr. Sara Mubarak Ahmed , Dr. Ameena Mohammed Osman

Abstract:

The study aimed at designing for students' academic counselling program to improve the achievement and motivation among less academic achieved female students in Girls' faculty of Education in Zulfi, to find out the effectiveness of the counselling program in solving issues of less achieved academic female students. In this study the researchers have used the semi. experimental method along with one experimental group. This study is an amalgamation of two experiences i.e. pre experience and after experience. The sample was chosen from comprehensive data of less achieved female student. From this collected data the samples of ten female students were chosen. The methods of this study based upon achievement and motivation scale (By: Dr. Muheid Mohammed Al.Motawakil), a counselling program which was prepared by the researchers to improve the academic achievement and motivation of less achieved female students and general data forms which were prepared by the

researchers. The most important findings of this study are the used counselling program has performed a statistically significant efficiency in improving the achievement and motivation among less achieved female students after the counselling program compared with their achievement before the program. It was clear that there was something inter-related between less academic achievement and the education level of the parents.

Keywords: Counselling Program -Achievement and motivation-low Academic Achievement.

• المقدمة :

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية ،وقد برزت كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس ،وفي مجال التحصيل الدراسي ،ناله من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية ،وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام كبير ،بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى . فالبحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه ، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم ، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة ، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) ، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني) ، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) .

ولقد أشار عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧ : ٤٤) إلى أن الرغبة في التحصيل والتفوق من أهم الرغبات الدافعة لسلوك الإنسان ،والمقصود بها الرغبة في أن يحتل الفرد مكانا مرموقا في المجتمع وتحقيق مستوى أعلى من الآخرين ،وبما أن التعلم عملية عامة ومعقدة ، ولا يمكن قياسها لدى الفرد إلا في مواقف جزئية محددة ،وعلى الرغم من إدراك الجميع بأن التحصيل لايساوي التعلم إلا أن الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي ،أخذ في التنامي لدى كافة المجتمعات والشعوب الإنسانية ، كونه يمثل العنصر الأساس في عملية التعلم ، ولما له من دور إيجابي في حياة الطالب في مختلف مراحل حياته الدراسية ، إضافة إلى آثاره المتعددة على شخصية المتعلم وتوازنها ، فضلا عن تأثير ذلك على أسرته ، ولأنه يعد المؤشر الأقوى والأساس لتحديد مسار حياة الطالب مستقبلا ، ففي ضوءه يتحدد ما إذا كان الطالب سيكمل تعليمه الجامعي أم لا ؟.

• مشكلة الدراسة :

يشكل التشر الدراسي وتدني مستويات الطلاب مشكلة تواجه التعليم الجامعي والمجتمع بشكل عام ،وهي تؤدي إلى رسوب الطلاب وتأخر تخرجهم وبقيائهم مدة أطول في الجامعة ، وقد يتسرب البعض منهم خارج الجامعة مما

يتسبب في الإهدار التربوي الذي يؤثر بـصور مباشرة على الأسرة والمجتمع بصورة عامة .

كما نشأت فكرة الدراسة من خلال عمل الباحثان في التدريس ومركز التوجيه والإرشاد الطلابي بالكلية وقد لاحظنا أن الطالبات يختلفون في قوة دافعتهم في مجال الدراسة فبعض الطالبات يتسمون برغبة شديدة في النجاح والتفوق، بينما قد يبدو على بعضهم الآخر التكاسل وعدم الاهتمام بالدراسة وبالتالي يشكون من ضعف التحصيل الدراسي لديهم مما ينتج عنه الرسوب المتكرر في بعض المواد، ونتيجة لذلك يتدني معدلهن الدراسي، وقد يرجع فشل هؤلاء إلى انخفاض في دافعية الانجاز لديهم ويمكن أن نلخص مشكلة الدراسة في النقاط التالية:

« تمثل ظاهرة التأخر والتعثر الدراسي خسارة بشرية واقتصادية كبيرة، ومن هنا وجب الاهتمام بتلك الظاهرة ضمانا للمجتمع وحماية لطالباتنا من سوء التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، وحماية لهن من الانحراف، والفشل.

« التحصيل الدراسي يتحكم في نوع المستقبل الذي ينتظر الطالبة في الحياة العلمية والواقعية. فإذا كان الطالبة متفوقة كان المستقبل أمامها مبشرا، وإذا كانت متأخرة فإن المستقبل غالبا ما يكون معتما وصعبا

• أسئلة الدراسة :

« مدي تحقيق البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا

« هل يوجد تحسين في معدل التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد تطبيق البرنامج

• أهداف الدراسة :

« تصميم برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي.

« معرفة مدى فاعلية البرنامج في تحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا.

« تحسين مستوى دافعية الانجاز لدى الطالبات ومن ثم علاج مشكلة التعثر الدراسي.

« ومن أهداف الدراسة تحسين مستوي التوافق الدراسي والنفسي لدى طالبات كلية التربية بالزلفي

• أهمية الدراسة :

تعد مؤسسات التعليم العالي مؤشراً قوياً حول تطور المجتمع وقدراته، باعتبارها منبعاً للكفاءات والاحتياجات المجتمعية من الموارد البشرية القادرة على الإسهام في تطوير المجتمع وتنميته من خلال مردوها الفكري وإنتاجها العملي، فلذلك، لا بد من العناية بشخصية الطالبة الجامعي بشكل متكامل من جميع أبعادها العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، والعمل على تزويد الطالبة بخبرات ومهارات هادفة، تمكنهم من اكتساب المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المناسبة التي من خلالها يكتسبون مهارات تمكنهم من تنمية الجانب الأكاديمي والجانب الشخصي، لذا وجب العناية بالطالبة الجامعية وتوجيهها وإرشادها وخاصة في المشكلات التي تعيقها تقدمها العلمي وتمنعها من مواصلة تعليمها الجامعي .

تقف الحاجة وراء السلوك وتوجيهه لذلك فهي تؤثر إلى حد كبير على استغلال المهارات والقدرات، ويؤكد اتكنسون (Atkinson) (دواني، كمال وديراني، عيد ، ١٩٨٤ : ١١٧) على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية وهي مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح. ويمكن أن نلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية : -

« تلعب دافعية الانجاز دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وبالتالي يتوقف نجاح الطالبة دراسياً على مقدار ما لديها من دافعية نحو الدراسة، فكلما كانت الدافعية أقوى كان إنجازها أفضل وعلى النقيض من ذلك تنخفض همة الطالبة ويقل ميلها للإنجاز وتهمل تحصيلها الدراسي عندما تهبط لديه الدافعية نحو الإنجاز.

« وتأتي أهمية البحث من دراسة العلاقة بين جانباً مهماً من جوانب شخصية الطالبة الجامعية وهو دافع الإنجاز الدراسي.

« إن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز كما تقاس حالياً وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

« وخلص ماكلياند أن العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات ليست ماتملكه من ثروات طبيعية، ولكن ماتملكه من دافعية للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع .(سالم، هبة وكوكو، كبشور و هارون، عمر (٢٠١٢: ٨٣).

« يعتبر الدافع شرطاً ضرورياً لكل تعلم، وكلما كان الدافع قوياً زادت فاعلية التعلم، أي مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به .

« الدافع للإنجاز جانب هام من جوانب التربية السيكولوجية وتعنى بتنمية إمكانيات الفرد العقلية والانفعالية والاجتماعية مما يساعده على فهم ذاته وفهم بيئته وبالتالي يساعده على تحقيق أهدافه والاستفادة من إمكانياته

تتمثل أهمية الجانب التطبيقي بجانب النظري في

« تصميم برنامج إرشادي يمد الطالبات باستراتيجيات تمكنهن من تحسين دافعية الانجاز لديهن .

« تثير نتائج هذه الدراسة مجال البحث بما تزوده به المكتبة العربية من برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بالجامعات .

• حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بتحديد موضوعها فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بكلية التربية بالزلفي . كما يتحدد أيضاً بطالبات كلية التربية بالزلفي واللائتي حصلن على معدل تراكمي من ٢ فما دون للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ . وأيضاً حصلن على إنذار أو أكثر.

ويتحدد زمانياً : من بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ إلى نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ

يتحدد مكانياً : كلية التربية أقسام الطالبات بمحافظة الزلفي

• منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي معتمدة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي . لدراسة فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بكلية التربية بالزلفي .

المتغير المستقل البرنامج المقترح لتحسين دافعية الانجاز لدى طالبات كلية التربية بالزلفي والمتغير التابع : معدل الطالبات لمعرفة التعثر الدراسي

• فروض الدراسة :

« يحقق البرنامج الإرشادي المستخدم فاعلية دالة إحصائية في تحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي .

« يوجد تحسين دال إحصائي في معدل التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي .

• مصطلحات الدراسة :

• الفاعلية :

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير محددة مسبقا (بدوي، احمد، ١٩٨٠: ١١٤)

• البرنامج إرشادي :

هو ذلك البرنامج الذي تم تخطيطه بنظام في ضوء أسس علمية ، لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فرديا، وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة و خارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، حامد (٢٠٠٢: ٤٩٩)

وتعرف الباحثان الفاعلية برنامج إرشادي في الدراسة الحالية بقدرة البرنامج التدريبي من تمكين الطالبات من رفع دافعية الانجاز لديهن بعد تطبيق البرنامج الإرشاد حسب ما خطط له .

• دافعية الانجاز :

الرغبة في الاداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي(خليفة،عبد اللطيف محمد(٢٠٠٠: ٩٤).

وتعرفها الباحثان إجرائيا: بأنها الدرجة التي تتحصل عليها الطالبة على مقياس الدافعية للإنجاز.

• المتغير الدراسي:

مصطلح يطلق على الطلاب المتأخرين في التحصيل والذين يكون تحصيلهم أدنى أو دون استعدادده، أي انه الطالب الذي ينجز اقل من قدراته وخاصة إذا كانت درجاته في القدرة العقلية العامة او القدرة الخاصة تزيد عن مستوى تحصيله بمقدار ٣٠٪ وقد يقتصر القصور في التحصيل على مجال من المجالات الدراسية او قد يشملها كلها . (عبد الحميد ،جابر وكفاي، علاء الدين ((١٩٩٣: ٤٠٦))

التعريف الإجرائي المتعثرات دراسيا: هن الطالبات اللاتي تحصلن على معدل تراكمي أقل من (٠٢) أي تكون قد حصلت على إنذار أو إنذارين لتأخرها ورسوبها في بعض المقررات الدراسية المتضمنة في الخطة الدراسية للطالبة .

• الإطار النظري :

• تمهيد:

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإطار النظري الذي تستندت عليه كل البحوث العلمية والذي يمثل الأرضية التي تنطلق منها كل دراسة علمية، حيث

يتم فيها استعراض لكل متغيرات الدراسة الحالية ممثلة في فاعلية البرنامج الإرشادي والدافعية للإنجاز والتعثر الدراسي.

• تعريف الفاعلية:

الأصل اللغوي للفاعلية هو الفعل "فعل" الذي مشتقاته "فاعل" و"فعلال"، والفاعلية مصدر صناعي، اختاره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والإتقان.

ووردَ في القرآن الكريم لفظ: "فَعَالٌ" في قوله تعالى: (فَعَالٌ لِّمَا يُرِيدُ) (البروج: ١٦)، وهو اسم من أسماء الله الحسنى يدل على أن ما يريده تعالى وما يفعله في غاية الكثرة، وصيغ من هذا الاسم مصدر آخر هو "الفعالية". وتقابل كلمة "الفاعلية" العربية كلمة (Efficacy) في المعاجم الغربية وهي تتحدد عندهم بكونها وصفاً لكل شيء فعّال، ويرى بدوي، أحمد (١٩٨٣: ١٢٨) أن مصطلح الفاعلية يستخدم لوصف فعل معين وتحديد أكثر الوسائل قدرة على تحقيق الهدف، كما تعرف بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وترداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً. كما يوضح الطحان . محمد (١٩٨٧: ١٨٠) أن المقصود بالفاعلية أن يكون سلوك الفرد هادفاً إلى حل المشكلات.

والفاعلية في هذه الدراسة تعني "مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج الإرشادي الحالي في تحسين الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة ومن ثم علاج مشكلة التعثر الدراسي .

أما البرنامج يعرفه بدوي .أحمد (١٩٨٠: ٢٠٧) بأنه ناحية من البرنامج المدرسي يفسح المجال أمام كل طالب للحصول على النصيح والإرشاد واتخاذ قرار فيما يتعلق بشؤون التربوية أو المهنية أو الاجتماعية. كما يعرفه عارف،نجوي (٢٠٠٣: ٢٤٩) برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين .

البرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المنظمةة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها" (زهران، حامد، ١٩٩٧: ١٠). ويعرف (أسامة .أحمد ٢٠٠٣: ٨) البرامج الإرشادية بأنها برامج مخططة تقوم بها المشرفة بهدف تزويد الطفل بالخبرات والمعلومات . ويتم ذلك من خلال الأنشطة والمواقف التربوية ويكون الهدف النهائي للبرنامج هو حل المشكلة من أجل النمو السليم، ويعرف البرنامج الإرشادي بأنه عبارة عن "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لإمداد

المسترشدين بمعلومات وخبرات وبيانات معينة وتقديم الخدمات الإرشادية من خلال جلسات تهدف إلى إحداث تغيير في الاتجاهات." (شعيب. هبة الله، ٢٠٠٣: ٧٨)

وتعرف حسين. عزة (١٩٨٩ : ١٤) البرنامج بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الإستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته، وبناء على ما تم عرضه من تعريفات للبرنامج فإن الباحثان تخلص إلى تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية بأنه : (هو إجراءات علمية عملية مخططة ومنظمة تهدف الى تقديم المساندة والدعم للطالبات المتعثرات من خلال أنشطة محددة بهدف تحسين دافعية الإنجاز لديهن ومن ثم علاج مشكلة التعثر الدراسي)

• دافعية الإنجاز :

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وهي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانتة والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف. (الريماوي .محمد عودة ، ٢٠٠٤ : ٢٠١) كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه، وبالتالي نجد أن الدوافع ينظر إليها ،على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك يقوم به الكائن الحي، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وفق حدوث السلوك من جهة ومؤثرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، أي أنه لا يمكن التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط منبهات البيئة، إذ أنه لا بد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، كالحاجات والميول والاتجاهات وعلاقتها بالموقف، وبذلك فإن مفهوم الدافعية يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل العودة إلى حالة الاتزان (راجع . احمد عزت (١٩٨٦: ٦٤))

• مفهوم الدافعية:

الدافعية يشار الى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة (Move) واللغة الانجليزية (Motive) وهو عبارة عن شئ مادي أو معنوي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات. والدافع هو السلوك الذي يحول السلوك إلى فعل (بني يونس .محمد (١٤٢٧: ١٤)). ،وعليه فأن السلوك الذي يقوم به الإنسان يحتاج التفعيل، فالذي يعمم على إظهار هذا السلوك وتفعيله هو الدافع ويعرفه عشوي بأنه حالة من التوتر النفسي والفسولوجي الذي قد يكون شعورياً أو لا

شعوريا ، تدفع الفرد للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة (عشوي. مصطفى (١٩٩٠: ٨٣))

يحاول البعض من الباحثين مثل - اتكنسون - Atkinson التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن (الدافع) هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهود أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها " عملية نشطة ". ويستخدم مفهوم الدافع كمفهوم مرادف لمفهوم الدافعية وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية (خليفة. عبد اللطيف (٢٠٠٠: ٦٧))، ويعرف العمر. بدر الدافعية (١٩٩٥ : ٧٤) بأنها هي التي تبدأ السلوك وتحفزه وتبقيه مستمرا وتوجهه وتعمل على إيقافه و يعرف حامد عبد اللطيف الدافعية عبارة عامل داخلي يستشير سلوك الفرد بحيث انه يوجهه ويحقق فيه التكامل ، ولا يمكن ملاحظة مباشرة وإنما تستنتجه من السلوك، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك (وحيد. احمد (٢٠٠١: ٧٩)). وتمثل الدافعية عاملا هاما يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه في العمل، وهي القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي عمله مما ينعكس في كثافة الجهد الذي يبذله ، وفي درجة مثابرته واستمراريته في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل. (عاشور. أحمد (١٩٨٣: ٨٩))

ويعرف الدافع بأنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف. ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية (Petri and govern, 2004). والدفع هو الحافز للسعي الى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه، وتعرف أيضا بالحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف (دبانية وجيه (٢٠٠٦: ١٨)).

وتعرف الدوافع أيضا بأنها حالة داخلية في الكائن العضوي -بيولوجية فسيولوجية أو نفسية اجتماعية من شأنها أن تخل بالتوازن الفرد وتثير توتره ،ومن ثم تحرك سلوكه وتحفزه الى مواصلة نشاطه في وجهة معينة سعيا لإرضاء حاجته أو تحقيق رغبته واستعادة توازنه . (القريطي. عبد المطلب (٢٠٠٩: ٢٤))

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية مفهوم يشير الى القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة

إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة بعوامل تنبع من الفرد نفسه.

• تصنيف الدوافع:

تقسم الدوافع الى قسمين

• دوافع أولية أو الفيزيولوجية :

يقصد بها الدوافع التي لم يكتسبها الفرد في البيئة عن طريق الخبرة والتكرار والتعلم وإنما، هي استعدادا يولد الفرد مزودا بها ويطلق عليها الدوافع الفطرية، وتشارك فيها جميع أنواع الكائنات الحية، وتهدف إلى الحفاظ على بقاء العضوية ويؤدي غيابها أو فقدانها إلى فناء العضوية وتدميرها سواء على مستوى الأفراد، كدافع الجوع والعطش، أم على مستوى النوع، كالدافع الجنسي. ومن أمثلة الدوافع الغريزية أو الفطرية دافع الحاجة إلى الهواء والحفاظ على حرارة الجسد والتخلص من التعب وتجنب الألم.

• دوافع ثانوية:

ويطلق عليها كذلك الدوافع الثانوية، وهي الدوافع أو الحاجات المكتسبة إذ يكتسبها الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة، وتستند على الدوافع الفردية، غير أنها تستقل عنها وتصبح لها قوتها التي تؤثر في السلوك، كما يكتسبها الفرد نتيجة خبراته اليومية أثناء تفاعله مع بيئة خاصة، كالشعور بالواجب وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم أي مثابة المتعلم عليه واهتمامه به. خليفة. عبد اللطيف (٢٠٠٠: ٨٥ - ٨٨).

وعليه تشير الباحثتان إلى أنهما استخدمتا المفهومين (الدافعية - الدافع) للإشارة لنفس المفهوم .

• دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ادلر، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلى ليفين (Levin) الذي عرض المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، ولكن يرجع الفصل إلى عالم النفس الأمريكي موري (murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما في مكونات الشخصية (انجلر. باربرا (١٩٩١: ٢١٣))، تعرف رجاء محمود أبو علامة الدافعية للإنجاز بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به (أبو علامة. رجاء (١٩٨٦: ١٠)) ويعرف موري دافعية الإنجاز بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والمكافحة أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك

(خليفة عبد اللطيف (٢٠٠٠: ٨٨) والدافع للانجاز هو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ويعتمد أجريناً على التنشئة الاجتماعية. وتعتبر دافعية الانجاز حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما، تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. (عبد الخالق. أحمد، ٢٠٠٦: ٣٦١)، وتتضمن كما ذكر مراد، صلاح وعبد الخالق. احمد (٢٠٠٠: ١٠٣) رغبة أو ميلاً إلى الانجاز السريع للمهام والإتقان في العمل واختيار أفضل الطرق للانجاز، وهي تحت الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسؤولية، وتشمل الدافعية للانجاز عدد من المكونات أهمها معرفة الهدف والسعي الجاد إلى تحقيقه وجودة الأداء، وتعديل المسار والضبط الذاتي. ويعرفها موسي. فاروق (٢٠٠٣: ٥) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو دافع ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح، ويوصف ذوو الدافع المرتفع للانجاز بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، ويعتبر دافع الإنجاز هو إقدام الفرد على أداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين ورغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن. ونجد أن الدافعية للانجاز تمثل شرطاً أساسياً في عملية التعلم حيث تتوفر الرغبة في البحث عن المعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية. وتعد لطف الله. نادية (٢٠٠٥ - ١٣٣ - ١٦٢) أن الدافعية مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، ونظراً لأن الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف في معظم المواقف على ما لديه من دافعية .

يعريف الدافع للانجاز بالنضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة . ويعرفه "وتيج: Witge" بأنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتادية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف (Madeline (Banque Ford (2: 2001)، كما يعرف الدافع للإنجاز بأنه : استعداد ثابت لدى الفرد للسعي وبذل الجهد من أجل النجاح وتحقيق هدف ما وفقاً لمعايير معينة من الجودة والتميز . (برونهربر. باول ، ٢٠٠٠ : ٢٩) وتعرف دافعية الانجاز بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم، والتي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة . وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم ، وبدونها لن يحدث التعلم. وعرفها الزعبي بأنها القوة التي تدفع الأفراد لأداء أعمالهم ، فالأفراد الذين يمتلكون دافعية عالية يحاولون الوصول إلى أقصى حد من الأداء تسمح به طاقاتهم بينما ، الأفراد الذين لا يمتلكون الدافعية يصلون إلى مستوى أداء منخفض (الزعبي . دلال (٢٠٠٣: ١٩)) ويرى غباري. احمد (٢٠٠٨: ٤٩) أن الدافع

للإنجاز يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل ، وفي مواجهة المشكلات وحلها ، ويفصلون المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا .

نستخلص من التعريفات السابقة أن الدافع للإنجاز مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة و التغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه الفردو الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل ، بغية الوصول إلى النجاح و التفوق و منافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية.

• مكونات الدافعية للإنجاز:

تتميز دافعية الإنجاز حسب ما جاء في تعريف موراى بما يلي
« الطموح: الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة و بذل الجهد اللازم لذلك

« المثابرة: الجهد، الاجتهاد و السرعة في إنجاز العمل.
« الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: تحقيق الصعاب، التغلب على الضعف، كبت الخوف، التغلب على العقبات و الصعوبات .
« الاتجاه نحو المستقبل: و يمثل في التخطيط المكثف للمستقبل
« المسؤولية الفردية: أن يكون الفرد مسئولا أمام نفسه و الآخرين و أن يتحمل نتائج عمله و يوظفها لمسؤولية أكبر .
« الاستقلالية: أي تحرر الفرد من القيود و التخلي عن الأنشطة التي تمليها السلطات المسيطرة، و الاستقلالية و حرية الفرد و عدم ارتباطه و تحدي الأعراف.

« السيطرة: تحكم الفرد في البيئة و تأثير في سلوك الآخرين، إصدار الأوامر و هذا الشعور يبدو عند الشعور بالتفوق العلمي على الآخرين
« التنظيم ترتيب الأشياء و تحقيق النظام، الاتزان و الدقة.
« البحث عن التقدير: النجاح في ممارسة بعض المواهب و بلوغ أكبر مستوى من النجاح.(الزيود..نادر ١٩٨٩: ٣٥)

• أنواع دافعية الإنجاز :

ويميز شارلز سميث (Charles Smith) بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

«دافعية الإنجاز الذاتية (Autonomous achievement motivation) وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معياراً مطلقاً للإنجاز.

«دافعية الإنجاز الاجتماعية (Social Achievement Motivation) وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الوقت، ولكن قوتها تختلف وفقاً لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف، فغالباً ما تُتبع بدافعية الإنجاز الاجتماعية، أو إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كل منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف (خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠: ٨٧)). وتتكون الحاجة للإنجاز من عنصرين هامين هما الدافع للإنجاز والخوف من الفشل، فالبعض يكون الدافع للإنجاز أقوى من دافع تجنب الفشل ويطلق عليهم مرتفعو الحاجة للإنجاز، بينما يكون للبعض الآخر دافع تجنب الفشل أقوى من دافع الإنجاز وهم من يطلق عليهم منخفضوا الحاجة للإنجاز (عكاشة، محمود ١٩٨٦: ٩٠).

• أهمية الدافع للإنجاز:

يؤثر الدافع للإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها وخاصة في المجال التعليمي، فهو القوة التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو أداء يسهم في رفع مستوى تحصيله. (الحامد، احمد، ٢٠٠٣: ٩) كما تظهر أهميتها في الحياة التعليمية كونه وسيلة يمكن أن نستخدمها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال. ومن الوجهة التربوية فإن هدف الدافعية للإنجاز يكمن في أنها هدف تربوي في حد ذاته فاستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيهها يولد لديهم اهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وبالتالي فإن الدافع للإنجاز يحسن من أداء الطلاب، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وإيجابيتهم في المواقف التعليمية، وإدراكهم للنتائج مما يجعلهم أكثر تحملاً للمسؤولية عن نواتج تعلمهم. (عكاشة، محمود، ١٩٨٦: ٢٠-٣٠)، وعندما يشعر المتعلم أن تحصيله الدراسي يعتمد على قدراته الذاتية فإنه يبذل مزيداً من الجهد والعمل المتواصل وهو ما يتصف به الطالب ذو الدافع المرتفع للإنجاز، وبالتالي نستطيع أن نستخدم معرفتنا بدوافع الطلاب في ضبط وتوجيه سلوكهم إلى وجهات معينة وأهداف معينة، من خلال تهيئة بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير دوافع معينة تحفزهم إلى القيام بالأعمال التي نريد منهم أدائها، ومنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا نريد منهم أدائها. وبذلك تظهر أهمية الدوافع في مختلف الميادين العلمية التطبيقية كميادين التربية والصناعة والعلاج النفسي وغيرها، مما جعل البعض يعتبرها شرطاً أساسياً من شروط

الأداء وعاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وتعميق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية .

• وظائف دافعية الانجاز:

وظائف الدافعية متنوعة فهي التي تمد السلوك بالطاقة وتستثير النشاط وتحرر السلوك من حالة السكون إلى حالة الحركة، حيث تمتد بعض الدوافع الداخلية السلوك بالطاقة أكثر مما تمده بها غيرها من المثيرات كالجوائز والحوافز المادية، وهي كذلك تحافظ على استمرارية السلوك (عبابنة. محمد ١٩٩٩: ٤- ٢٢) ومن الثابت أنه لا تعلم بدون دافع معين، ونظراً لأن نشاط الفرد وتعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف. وبالتالي فالدافعية تؤدي وظيفة في التعلم منها : -

- ◀ إنها تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد مما يثير نشاطاً معيناً لديه .
- ◀ إنها تجعل الفرد يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف
- ◀ إنها تجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، حتى يصل إلى هدفه ومن المعلوم أن التعلم لا يكون مثمراً إلا إذا كان هادفاً إلى بلوغ غرض معين .

وتصنيف فاطمة الزهراء بعض النقاط وهي :

- ◀ الدافعية للانجاز تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فهي تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم والتوقعات بطبيعة الحال على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفضل التي كان الإنسان قد تعرض لها .

- ◀ الدافعية للانجاز تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدُلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، ونظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية الانجاز عالية ينتبهون إلى معلمهم أكثر من زملائهم ذوي دافع الانجاز المنخفض، كما أن هؤلاء التلاميذ يكونون في العادة أكثر ميالاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية، وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلاً من التعامل معها سطحيًا وحفظها حفظاً آلياً

- ◀ تؤدي دافعية الانجاز وظيفة حافزية بتقديم مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب الطالب، وهذا يعبر ببساطة أو يصف الوظيفة الحافزية للمعلم لأن الحوافز هي موضوعات الأهداف أو الرموز التي يستخدمها المعلم ليزيد درجة النشاط، وذلك من خلال التغذية الراجعة لنتائج اختبار. وبناءً على ما سبق فإن الدافعية للانجاز تؤدي إلى حصول

الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه والملاحظ في مجال التعليم أن التلاميذ المدفوعين للتعلم هم أكثر التلاميذ تحصيلاً وأفضلهم أداءً. (بوحطو، فاطمة الزهراء (٢٠٠٧: ٩١ - ٩٢).

وخلاصة القول أن الدافعية للإنجاز تعتبر إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء، ويفترض أن الفرد عموماً حينما يبدأ ممارسة أي نشاط، فإنه يهدف من ذلك الوصول إلى درجة من الإنجاز، ونجد أن غياب الشعور بالإنجاز وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب وغيرها .

• العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم الدافع للإنجاز عالي يكون إدراكهم للأشياء التي يؤديونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي: -

• أولاً: العوامل الشخصية:

إن الدافعية كمتغير شخصي يؤثر في الشخصية وفي نمائها وتكيفها، والتعلم هو أحد النتائج البيئية التي يطورها الفرد عن طريق تفاعله مع الظروف البيئية المختلفة، سواء أكانت البيئة الشخصية المتعلقة بأسرته أو البيئة المدرسية المتعلقة بأثر المعلمين والمواد الدراسية والجهد الذي ينهمك فيه الطلبة في التعلم. ومن هذه العوامل: -

• الجنس:

توصلت هورنر إلى أن إثارة الدافعية للإنجاز لدى الذكور في الظروف التعليمية المناسبة، تؤدي إلى ارتفاع درجاتهم، بينما تتدنى درجات الإناث في تلك الدافعية، إذا ما قورنت بالذكور. وقد ذكرت بأن هنالك دافعا وهو "دافع الخوف من النجاح" بحيث افترضت انه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية لدى النساء خاصة عند مواجهة الموقف المرتبطة بالإنجاز النفسي. (حداد، نسيم، ٢٠٠١: ٥٨)

• موقع الضبط (Locus of Control):

أما موقع الضبط كمتغير شخصي آخر يمكن أن يؤثر في الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة، فيشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى خارج سيطرته، وبالتالي فالأفراد ذوي التعزيز الداخلي يعتقدون أن ما يواجههم من أحداث حسنة أو سيئة، ما هي إلا نتيجة مباشرة لسلوكهم، وأن الأفراد ذوي التعزيز الخارجي ليس لهم السيطرة على ما يواجهون من أحداث، بل هي بفعل عوامل خارجية مثل الحظ والمصادفة. وهو يلعب دوراً هاماً في إكساب الفرد للمعلومات مثل

قيمة الحاجة المراد إشباعها وتوقعات النجاح وطبيعة الموقف. فالأفراد ذوي التحصيل المرتفع يفضلون المواقف التي تمكنهم من تبني المسؤولية الشخصية لنتائج جهودهم، وأنهم يفضلون التحكم بمصائرهم أكثر من تفضيلهم ترك الأشياء لعوامل المصادفة والحظ. (سالم، هبة وكوكو، كبشور و هارون، عمر (٨٤:٢٠١٢)

• ترتيب الطفل الولادي في الأسرة :

كما يؤكد علماء النفس التربوي على أهمية ترتيب الطفل الولادي في الأسرة كعامل من عوامل الشخصية التي تسهم في فهم الدافعية نحو التعلم، وترجع أهمية هذا العامل إلى اتجاهات الوالدين نحو الأطفال تختلف من طفل إلى آخر، وإلى تأثيرها في العلاقات بين الأطفال أنفسهم (تركي، ١٩٩٠). ولقد وجد أن الأطفال المولودين أولاً أو الوحيدين يتمتعون بدافعية مرتفعة للتحصيل من المولودين لاحقاً (توق، محي الدين، وعدس .عبد الرحمن، (١٩٨٤:١٥١)).

• الجهد

ويرى واينر (Weiner, 1979) أن الجهد من أحد الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم. وبالتالي فإن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع يتوقعون النجاح، وعندما يفشلون فإنهم يضاعفون جهودهم حتى يحققوا النجاح والتفوق.

• ثانياً: العوامل الأسرية:

تعتبر العوامل الأسرية ب من المتغيرات الأساسية التي تشكل محوراً ومجالاً لتنشئة الطفل وتنميته، باعتبارها البيئة الأولى التي تسهم في تفتح أعين الأطفال على مكوناتها، وتشدهم اهتمامهم على عناصر خاصة تعتبر هامة في سلوك الطفل وتنشئته النفسية والاجتماعية . وتشير الدراسات إلى أن الأسر التي تجعل الاعتماد على النفس أحد المبادئ تربية الطفل لها تأثير واضح في الرفع من دافع الانجاز وتحقيق النجاح المدرسي، وتعد خلفية الأسرة مؤثر للنجاح المدرسي أكثر من دور المدرسة أو خصائص المدرس، فبعض الأطفال يولدون في ظروف أسرية واجتماعية تجعلهم عرضة للفشل المدرسي وبذلك يمكن القول إن العوامل الأسرية يمكن أن تترك أثراً على درجة الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة منذ السنوات الأولى في الحياة وتشير الدراسات إلى أن الأفراد المنحدرين من أسر مستقرة اجتماعياً واقتصادياً يركزون على أهداف بعيدة المدى، ويسعون لتحقيق مستويات عالية من الطموح، أكثر من أولئك المنحدرين من أسر غير مستقرة. (أبو علامة .رجاء (٢٠١١: ٢١٤))

• ثالثاً: العوامل المرتبط بالمحيط الجامعي :

يرتبط المحيط الجامعي بعدة عامل منها : -

- ◀◀ نوع الكلية نجد أن اختلاف المحيط الجامعي الذي ينتمي إليه الطلاب لا يؤثر في دافعية الانجاز حيث لا يوجد ما يميز بعض الكليات عن البعض الآخر .
- ◀◀ نوع التخصصات انطلاقاً من أن بعض التخصصات تحمل في مضامينها سمات تدفع بالطلاب إلى تحقيق النجاح والانجاز وما بها من استثارة للدارس وحته على الاستكشاف والاستنباط والإبداع
- ◀◀ الرغبة في التخصص من المتوقع أن التحاق الطالب بالتخصص الذي يرغبه ويؤمل عليه مستقبلاً وظيفياً، يحقق طموحاته وإمكاناته سيكون له الأثر الكبير في دفع الطالب للانجاز والتحصيل حتي يصل لتحقيق أمله المعقود ، والعكس صحيح فان إجبار الطالب على دراسة تخصص لا يتناسب مع ميوله ولا يحقق رباته ولا طموحاته لن تكون نتيجته الا التهاون والملل وضعف الدافعية والاكتفاء بتحقيق ادنى مستوى من النجاح لمجرد الانتهاء من المرحلة الجامعية .
- ◀◀ المشاركة في الأنشطة الجامعية انسجام الطالب في المحيط الجامعي سيهي له المشاركة في أنشطة الجامعة المختلفة وبالتالي سيدفعه للانجاز مما يوفر لديه عوامل نفسية تساعده على ذلك (بن معجب. محمد(١٩٩٥: ٣٨٤ - ٣٨٥)).

• صفات ذوي الدافعية للانجاز

ويرى نولين أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها: أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات انجازيه، ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدراتهم التحصيلية عالية ويذكر موسي . فاروق (٢٠٠٣ : ٣) بان مرتفعي الانجاز يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة كما أنهم أكثر ميلاً للوصول إلى حلول للمواقف التي تطلب حل المشكلة والاستمرار في العمل والاجتهاد فيه حتى في حالة عدم وجود ضغط خارجي أو مراقبة، كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع . ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية، في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها.

- ويضيف زكريا . لورنس (١٩٩٥: ١٠٣) أن الطالب ذو المستوى المرتفع للدافعية الدراسية يتميز بما يأتي
- ◀◀ يقبل على العمل المدرسي بحماس ونشاط
- ◀◀ يبذل أقصى جهده للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية
- ◀◀ يصمم برغبة وشغف على النجاح بتفوق

◀ يحب المدرسة والمدرسين

و ذكر عبد الله . مجدي (٢٠٠٣: ١٨٠ - ١٨١) أيضا بعض الصفات
 ◀ يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون
 لأنفسهم أهدافا تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة
 طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والانجاز إذا كانت المهام
 والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.
 ◀ الميل إلى التوقعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية
 الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.
 ◀ الرغبة في التغذية العكسية لانجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى
 انجازاتهم.
 ◀ يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاتها
 أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل.
 ◀ يتميز الأفراد مرتفعي الانجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في
 آراء الأفراد. الأكثر خبرة من هم، ويلتزمون بأرائهم حتى ولو كانوا
 لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع .

• العلاقة بين الدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي

توجد علاقة بين الدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي ، فقد أظهرت
 الدراسات وجود علاقة وثيقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وأن
 الدرجات المختلفة في دافعية الإنجاز تؤثر تأثيرات متباينة في التحصيل الدراسي
 لدى الطلاب وبالتالي فالدوافع المرتبطة بالموقف الاختباري تعمل على حث
 واستثارة الاستجابات المناسبة ، وقد تقود في النهاية إلى الأداء المرتفع ، وهذا يتفق
 مع قانون يركس دودسن (Yerx Dodson, 1908) الذي ينص على أن: (الحد
 المناسب من الدافعية لتسهيل التعلم تتناقص كلما زادت صعوبة العمل).
 وبالتالي يعتبر الدافع للانجاز خلال سنوات المدرسة واحد من الدوافع الهامة
 التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي
 تتطلب التفوق، وفي هذا الصدد، يشير العالم الإنجليزي آيزنك (Eysenck) أن
 القدرة العقلية (الذكاء) تسهم بحوالي (٣٥٪) في النجاح الدراسي، في حين تسهم
 العوامل الأخرى غير العقلية بحوالي (٦٥٪). وترتبط الدافعية الإنسانية ارتباطا
 وثيقا بنواتج سلوك الفرد ، وهذا ما أكده الطريري بأن الدوافع تلعب دورا كبير
 في مجال التعليم حيث أنها تؤثر على الأداء الطلابي في مجال التحصيل
 الدراسي (الطريري. عبد الرحمن ١٩٨٨: ٥٥٥) ويرى ورياهي . حسين وشلبي
 امينة (١٩٩٨: ٢٦) ان الدافع للانجاز مصدرا لإحداث تغير كبير في تحصيل
 المتعلم كما انه مصدرا لاختلاف المختلفين ، فقد يغير الدافع طالب فاشلا
 فيجعله متفوق ،وقد يكون العكس سبب في رسوب طالب ذكي ، الأمر الذي جعل

لها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فيمكن تفسير كثير من أنماط السلوك في ضوء دافعية الفرد . كذلك فإن أداء الفرد وإقباله على القيام بسلوك معين مرهون بنوعية الدافعية لديه وهذا لا يعني كما ذكرت الأعسر . صفاء وآخرون (١٩٨٣: ٢٣) ان زيادة الدافعية للإنجاز عند طلاب المدارس تتطلب بالضرورة حصول هؤلاء الطلاب على درجات أفضل في المدرسة ، ولكن يترتب عليها تنوع في الاهتمامات ومجالات الامتياز وفي دراسة دراسة (ساين وآخرون، Singh, et al., 2002) والتي هدفت إلى اختبار أثر الدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم والأداء الأكاديمي على تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم على عينة مكونة من (٣٢٢٧) طالبا . وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم على التحصيل في المادتين

• التعثر الدراسي

أن ظاهرة التعثر الدراسي ظاهرة قديمة قدم التعليم نفسه و قد ظلت محط اهتمام العديد من الباحثين، وهو بالتالي تشكل مشكلة تواجه التعليم الجامعي إذ سيؤدي ذلك إلى رسوب الطلبة وتأخر تخرجهم وبقائهم مدة أطول في التعليم الجامعي ،وقد يتسرب كثير منهم خارج الجامعة ويمثل ذلك نوعا من الإهدار التربوي الذي تحاول جميع الدول تجنبه وتقلل منه نظرا لما يسببه من نتائج سلبية تقع على الفرد والأسرة والمجتمع .

• تعريف التعثر الدراسي

للتعثر، بمشتقاته اللغوية، معانٍ متقاربة في المعاجم العربية المشهورة: [عثر] عثر: العثرة الزلة وقد عثر في ثوبه يعثر بالضم عثرا بالكسر يقال عثر به فرسه فسقط وعثر عليه اطلع وبابه نصر ودخل وأعثره عليه غيره ومنه قوله تعالى { وكذلك أعثرنا عليهم } (الكهف: ٢١) والعِثْرُ بوزن المنبر الغبار (الرازي .محمد بن أبي بكر (١٩٩٥: ٤٦٧))

يحضر مصطلح التعثر الدراسي في الأبحاث التربوية بمعنية موازية أما على وجه الترادف أو التكامل منها الهدر -الكسل -التخلف اللاتكيف الانقطاع (سندباد . محمد (٢١١ - ١٧) وهو يطلق على الطالب المتأخر في التحصيل والذي يكون تحصيله ادني أو دون استعداده أي انه الطالب الذي ينجر أقل مما يمتلكه من قدرات وخاصة إذا كانت درجاته في القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة تزيد من مستوي تحصيله بمقدار ٣٠ ٪ ،والقصور في التحصيل قد يقتصر كما ذكر جابر .عبد الحميد وكفاي .علاء الدين (١٩٩٣: ٤٠٦) على مجالات من المجالات الدراسية او قد يشملها كلها . التعثر الدراسي هو حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم الطلاب إن لم نقل كلهم ،وتعني أنه أثناء التحصيل يجد الطالب صعوبة في مادة معينة أو في موضوع ما ،أو في فهم واستيعاب (مسألة او فكرة أو معلومة)لسبب من الأسباب ، لكن وبمجهود إضافي

ذاتي أو بتدخل من الأستاذ و بفضل تحسين طرق الاستذكار والمراجعة ،يتدارك الطالب المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه أي حالة تصيب المتعلم دون أن يكون هذا المتعلم بالضرورة متخلفا عقليا وتتمثل هذه الحالة في ما يلاقيه من صعوبات في مادة أو أكثر من مواد المنهاج الدراسي والمقصود بظاهرة التعثر الدراسي: تلك الصعوبات التي يجدها المتعلم في مساره التعليمي.وهو عدم مسايرة الطالب للمقررات الدراسية في مادة معينة أو بعض المواد الدراسية بصفة سليمة وطبيعية ،يصعب معها بلوغه لأهداف التعلم (أجبارة الله . احمد (٢٠١٤:٣٥٦).

وقد يتحول التعثر الى فشل دراسي إذ لم يتدارك ذلك إلا أن مصطلح الفشل الدراسي له نهائية مدلول ضمنى حيث أن استعماله يؤدي إلى افتراض أمر واقع ونهائي يتجلى في فشل تام عن متابعة الدراسة، ويقوم مثل هذا الافتراض على أساس الاعتقاد في أن حالة الفشل الدراسي غير قابلة للتعديل والتصحيح،بعكس الأثر الحالي الذي يوحي به مصطلح "التعثر الدراسي" والذي يعني التخلف الدراسي أو الأداء الدراسي البطيء وغير الفعال في المرحلة الجامعية الذي ينجم عنه الرسوب المتكرر في مساق أو أكثر والإعادة أو الفصل المؤقت ، و يترتب على ذلك عدة مضاعفات أقلها التخلف عن موعد التخرج المقرر ،وأكثرها الفصل النهائي من الجامعة ، مما يسبب ويؤدي ذلك إلى تفاقم ظاهرة الهدر في التعليم .

كما يمكن تعريف التعثر الدراسي بأولئك التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم أو يكون مستواهم الدراسي أقل من نسبة ذكائهم،وهناك تعريف آخر ينطلق الى التعثر الدراسي كونه متعدد الأسباب، وأن المؤشر الذي يمكن أن يحدد لنا التعثر الدراسي هو التكرار و الرسوب.

• أسباب التعثر الدراسي :

تضاربت أقوال الباحثين والمفكرين في أسباب هذه الظاهرة، فمنهم من أرجعها إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومنهم من أرجع ذلك إلى الأسرة أو(الخلافات الأسرية)، ومنهم من أرجع السبب إلى تأثير رفقاء السوء ومنهم أرجعها الى عوامل أخرى منها العوامل الصحية، والعقلية والانفعالية والاجتماعية وغيرها . ومن هذه الأسباب التالي : -

« الأسباب الأكاديمية: ومنها صعوبة التحصيل التي تتمثل أحيانا في صعوبة الحصول على درجات مرتفعة، وينتج ذلك عن عدم المراجعة أو عدم فهم أهداف الامتحانات وترى الباحثان أنه من أسباب التأخر الدراسي هو ان

تترك الطالبة المادة التي تستذكرها فترة طويلة دون الرجوع إليها مما تضعف تذكرها وتنتهي لعدم مذاكرتها النسيان .

« الأسباب الأسرية تعتبر العائلة من أهم العوامل التي تؤثر على المسار الصحيح للشخصية، وما ينجز عنها من مشاكل تؤدي إلى إبعاد الطالب في الجامعة عن دافعه الدراسي، وبالتالي يؤثر على مستواه التعليمي. (مثل: إتباع أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية، وسوء معاملة الوالدين، والخلافات الأسرية، والتفكك العائلي وفي هذا الصدد ترى هدى حسيني أن الصراعات الأسرية والخلافات، تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي حيث تقول "الصراعات لأسرية أو الزوجية الحادة قد تشغل المشكلات الأسرية الأولاد ولا تترك لهم الرغبة للنجاح بالمدرسة، إذا كيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة وأن المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع يمكن أن يؤدي إلى ولد مكتئب لا يوجد لديه أي ميل للعمل الدراسي وكما أن هذا الولد لا توجد لديه دافعية لإرضاء الأهل الذين هم مصدر التوتر المستمر (بيبي. هدي (٢٠٠٠: ٣١٦).

« الأسباب الشخصية مثل غموض الرؤية والهدف لدى الطالب لا لتحاقه بالكلية ، واختياره التخصص الذي قد يكون بسبب إرضاء الوالدين أو الزملاء ومنها أيضا القصور لدى الطالب في كيفية إدارة الوقت واستخدامه الأمثل خاصة مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي ، وما تحتويه القنوات الفضائية وشبكة المعلومات الدولية من برامج تعمل على إهدار الزمن ، وقد يكون ضعف المهارات الدراسية لدي الطلبة أو بعض الصعوبات والمشاكل النفسية التي قد تواجه الطلبة كالقلق والاكتئاب وغيرها (الشمري . موزي (٢٠١٤: ٥٤٥٦)

« الأسباب التربوية ذكر شعلان و محمد بأن الأفراد يختلفون في معيشتهم وطريقتهم وتنشئتهم، وأسلوب تعاملهم مع معطيات الحياة التي تحيط بهم، وحيث أن دافعية التحصيل مكتسبة تأتي عن القيم السائدة في بيئة الفرد، والمفاهيم التي يتلقاها كذلك مستويات الطموح التي يسمح بها لذلك الفرد التي ينشأ في بيئة فقيرة من حيث المستوى الثقافي، فإنه بلا شك سيتأثر بذلك المحيط وستقل عنده دافعية التحصيل لعدم وجود مستوى الطموح العالي والفرد الذي يعيش في أسرة من ذوي الدخل المتوسط أو العالي، فإن أفراد تلك الأسرة قد يحملون دافعية للتحصيل ويتجنبون الضعف، وهذا إنتاج البيئة التي يعيشون فيها، فالأب الذي أكمل دراسته الجامعية لا يقبل أن يقل تحصيل أبنائه عن المستوى الجامعي بعكس الأب الذي لا يعرف أهمية الدراسة" (شعلان. هادي وغول .إسماعيل (٢٠٠٦: ٨٦)

« تأثير جماعة الصديقات من رفيقات السوء، حيث تفقد الطالبة برفقتها الحافز للدراسة والاستذكار، والمتابعة، وتنصاع لهن وتسلك سلوك التمرد والعصيان بالإضافة الى وجود مغريات في المنزل، ويعتبر تأثير الزملاء كما ذكر عبد الله .جوزيت (٢٠٠٢: ٣٥٦) من أهم العوامل بين طلبة الجامعة التي تسبب في التعثر الدراسي.

• مظاهر التعثر الدراسي

من المظاهر التي تدل على التعثر الدراسي

« مظاهر رئيسية وتتمثل في: رسوب الطالبة المتكرر في مقررات دراسية معينة، أو رسوبها المتكرر في السنة الدراسية وإعادتها.

« مظاهر ثانوية وتتمثل في: ميل المتعثر دراسياً إلى السلبية في المحاضرة، وعدم المشاركة أثناء المناقشة، وكذلك الشعور بالنقص، وعدم الثقة بالنفس، وعدم الانتباه، والتحدث أثناء المحاضرة، والفوضى والنوم داخل المحاضرة، والتغيب عن الكلية والهروب من المحاضرات.

• الدراسات السابقة

دراسة الأعسر. صفاء وآخرون (١٩٨٤) فاعلية برنامج لتنمية الدافع للإنجاز.

هدفت الدراسة إلى تدريب الطالبات على دافعية الإنجاز وفق برنامج أعد لهذا الغرض وطبق البرنامج على عينة من الطالبات ، وعددهن تسع طالبات من جامعة قطر - قسم علم النفس ، استخدام الباحثة لهذه الدراسة الأدوات التالية : برنامج تنمية دافعية الانجاز، استمارة النشاط اليومي ، مجموعة ألعاب (سلة صغيرة - كرة بنج بونج - زهر - أطواق - لعبة الأورجامي)، استمارة تقييم الجلسات ، كتيب يتضمن عشرة أفكار تساعد في التعرف على دافعية الإنجاز وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تغير في الأداء الدراسي لدى الطالبات المشاركات في البرنامج ، ووجود تغيير ملحوظ في طريقة تفكير المشاركات (حل المشكلات المختلفة - مواجهة العقبات والصعوبات) وذلك ضمن الأنشطة التي تمت مؤرست أثناء التدريب على البرنامج

دراسة باجس. معالي (١٩٨٦) هدفت إلى بناء برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الدراسية، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين التكيف الأكاديمي والمهارات الدراسية والمعدل التراكمي لعينة من طلبة الجامعة الأردنية. حيث تألفت العينة من (٦٠) طالباً وطالبة من كليات الجامعة المختلفة ، وتم استخدام قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لبراون وهولتزمان (الصورة C) وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين

مستوى التكيف الأكاديمي وتحسين المهارات الدراسية، ولم يكن فعالاً في تحسين المعدل التراكمي.

دراسة فائق .نائلة حسن (١٩٩١) دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة تكونت من (٦٢) طالبا وطالبة في الصف الأول الإعدادي في مصر، واستخدم في الدراسة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس تقدير الذات الإنجازين ومقياس تقدير الذات ومقياس جهة الضبط، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج.

أجرى هجرومارتري (Hughes & Martray, 1991) المذكورة في المطارنة. موسي (٢٠١٣: ٢٠) دراسة بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألفت عينة الدراسة من (١٥١) طالبا من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و (٢٠٠) طالب من نفس المدارس كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات واستراتيجيات ودروس صممت لتنمية دافعية الطلبة من خلال تقديم مفاهيم دافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. واستخدم في الدراسة اختبار العزو (Attributions Test) وقائمة الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة (Preadolescent Motivation Inventory)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية من طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.

كما أجرت الغزو. ايمان (١٩٩٤) دراسة لاختبار اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في مدارس لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك، وتكون البرنامج من أربعة أجزاء هي: أهمية الرياضيات في الحياة الدراسية واليومية، ودافع الكفاءة وعناصره الرئيسية، والمفاهيم الأساسية في الرياضيات، وطرق العزو السليمة. وطبقت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز واختبارات الرياضيات على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى طالبات الصف الخامس أعلى من مستوى طالبات الصف الثامن على اختبار دافع الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل طالبات الصفين الخامس والثامن في الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي كان أعلى من مستوى تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج

وقد اجري مظلوم .مصطفى (٢٠٠١)م دراسة بعنوان (فعالية برنامج إرشادي أكاديمي في تنمية دافع الانجاز لدى عينة من طلاب الجامعة التي هدفت إلى

إعداد برنامج إرشادي أكاديمي يمكن من خلاله تنمية دافع الانجاز لدى عينة من طلبة الجامعة كما تهدف إلى توجيه نظر المسؤولين عن التعليم في مصر إلى أهمية الإرشاد الأكاديمي وضرورة الأخذ به في المدارس والجامعات المصرية، تكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبا وطالبة بكلية التربية ببها، الفرقة الثانية متوسط أعمارهم (١٨،٥٩) سنة، والحاصلين على درجات منخفضة من دافع الانجاز. الأدوات التي استخدمت في الدراسة استمارة جمع بيانات اولية اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين وبرنامج إرشادي أكاديمي من إعداد الباحث، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الطلاب قبل وبعد البرنامج الإرشادي وذلك على اختبار الدافع للإنجاز لصالح القياس البعدي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الطالبات.

دراسة نايف سالم الطروانة (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني - انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا وطالبة، وُعت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها (١٢) طالبا وطالبة، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (١٢) طالبا وطالبة. واستخدم تحليل التباين المشترك ومقارنة الفروق في المتوسطات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة وهي: فاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة

كما اجري مبارك، خلف احمد (٢٠٠٦): دراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة المستجبات بشعبة الطفولة "

تكونت عينة الدراسة من ٢٨ طالبة من طالبات كلية التربية جامعة سوهاج المستجبات بالفرقة الأولى بشعبة رياض الأطفال ،أما أدوات الدراسة فهي مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة من إعداد براون وهولترمان واقتباس جابر عبد الحميد وسليمان الخضري واختبار قلق الامتحان واختبار الذكاء العالي وأيضا برنامج من تصميم الباحث أهم النتائج

حقق البرنامج الإرشادي التكاملي المستخدم فاعلية دالة بنسبة ٠،١ في علاج مشكلات التحصيل الدراسي المستهدفة به لدى طالبات المجموعة التجريبية ، حيث تحسنت عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية ،كما انخفض مستوى قلق الامتحان بنفس المستوى من الدلالة الإحصائية لدى هؤلاء الطالبات بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج

كما جاءت دراسة شواشرة .عاطف (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته ، ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا ترويا لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

اما دراسة عبد الرحيم .خوله وراشد .عبير (٢٠١٢) عن أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، هدفت إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة ،واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية. تألفت عينة الدراسة من (28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.أدوات الدراسة هي مقياس الدافعية للإنجاز المصمم من قبل عمر الفاروق والسنوسي عطيه ومقياس العادات الدراسية والمصمم من قبل هاني عبدالهادي مصطفى كما استخدمت معدلات الطالبات في نهاية الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام (2008/2009) وقد تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي وقد أظهرت نتائج تحليل التباين للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.وأظهرت نتائج تحليل التباين للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى الدافعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على خمسة أبعاد من أصل ثمانية، وكذلك بالنسبة للمهارات الدراسية فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية.

• التعليق على الدراسات السابقة

تشير الدراسات إلى أهمية استثارة الدافعية للتعلم والنهوض به وتهيئة بيئة أكثر ايجابية للتعلم بما يساعد على إقبال الطلاب على الدراسة وإشباع حاجاتهم المختلفة.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن مشكلة التعثر الدراسي في التعليم الجامعي مشكلة يعاني منها جامعات كثيرة

أوجه الاستفادة بناء الإطار النظري حول مفهوم دافعية الانجاز والتعثر الدراسي، وأيضا في بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في تصميم واستخلاص أسس بناء ومكونات البرنامج الإرشادي لتحسين دافعية الانجاز

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة وفي تفسير النتائج التي توصل إليها الدراسة .

• منهج الدراسة وإجراءاتها

• تمهيد :

يتناول هذا الفصل استعراضاً مفصلاً لمنهج وإجراءات الدراسة ، حيث تقوم الباحثان بإعطاء فكرة عن مجتمع الدراسة، وكيفية اختيار عينة الدراسة، وإعداد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها والخطوات التي أتبعها الباحثان في تطبيق البرنامج وكذلك تحليل البيانات للتأكد من صحة فروض الدراسة .

• منهج الدراسة

استخدمت الباحثات المنهج شبه التجريبي لما له من اثر جلي في تقدم العلوم فمن خلاله يستطيع الباحث أن يعرف اثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع). (العساف .صالح ، ٢٠٠١، ٢٠٣) فمن خلال هذا المنهج يستخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة بحيث يطبق على المجموعة مقياس الدافعية للانجاز في بداية الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ ثم يعيد تطبيق نفس المقياس على نفس المجموعة من التلاميذ بعد تطبيق برنامج لتحسين الدافعية للانجاز عليهم لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي)، (عبيدات .دوقان ، وآخرون ، ١٩٨٩)

• مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي بجامعة المجمعة ضمن المستويات الثالث والرابع وحتى المستوى الثامن العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦م

وهي فئة الطالبات الحاصلات على معدل اقل من ٢.٥ والتي تكرر لديها الرسوب في الاختبارات في جميع المقررات أوبعضها .

• عينة الدراسة

تم اختيار عشرة طالبات بالطريقة العشوائية البسيطة الجدول أدناه يوضح توزيع عينة الدراسة على المستويات الدراسية :

الجدول (١) : توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

التكرار	المستوي	العدد	النسبة المئوية
1	المتوي الثالث	1	10 %
3	المستوي الرابع	3	30 %
1	المستوي الخامس	1	10 %
4	المستوي السادس	4	40 %
1	المستوي السابع	1	10 %
10	Total	10.0	100 %

• أدوات الدراسة

- تتكون أدوات جمع المعلومات في هذه الدراسة من الأدوات التالية: -
- « البرنامج الإرشادي من (إعداد الباحثات) ومن مقياس دافعية الإنجاز(إعداد د. مهيد محمد المتوكل)
- « استمارة معلومات عامة (إعداد الباحثات)

• خطوات إعداد أدوات الدراسة

١/ خطوات إعداد البرنامج الإرشادي

قامت الباحثات بالاطلاع على ما جاء في الأدبيات السابقة ،من خصائص الفئة المستهدفة بالدراسة والتي تتمثل في المتعثرات دراسيا وكيفية إعداد البرامج التربوية الخاصة بتأهيلها ، وما تطلبه هذه المرحلة من خصائص وسمات.

• مبررات البرنامج وحاجته

تعتبر الحاجة للإرشاد والتوجيه النفسي في هذا العصر أكثر إلحاحاً، عن ما سبق وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع ، وشملت جميع جوانب حياة الشخص الاجتماعية والأسرية والتربوية والمهنية وما شهده العصر من تقدم تكنولوجي وبالتالي ركزت كل المجتمعات اقتصادها في استثمار المواهب واستقلالها وفي الدراسة الحالية ومن المبررات التي تراها الباحثة لتصميم البرنامج

« معرفة أسباب التعثر الدراسي

« معرفة المقررات الدراسية التي تعاني فيها الطالبة من التعثر الدراسي

« رفع المستوى الثقافي للطالبات المتعثرات وزيادة دافعية التعلم .

« تزويد الطالبات المتعثرات بأساليب الاستذكار الجيدة

« التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات

• أهداف البرنامج

• أولاً / أهداف عامة:

- « تمكين الطالبات المتعثرات دراسياً من معرفة أسباب التعثر الدراسي
- « زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات من خلال تقديم البرنامج الإرشادي المعد لهذا الغرض.
- « تمكين الطالبات من أساليب إدارة الوقت بطريقة صحيحة
- « تمكين الطالبات من أساليب الاستذكار الجيدة
- « التخلص من مشكلة التعثر الدراسي والمشكلات الناتجة عنها

• ثانياً / أهداف خاصة :

- « أهداف معرفية
- ✓ ارشاد الطالبات المتعثرات جماعياً وتنمية معلوماتهن عن أساليب التغلب على المشكلات الدراسية التي تواجههن بشأن بعض المواد التعليمية
- ✓ تزويد الطالبات بمعلومات عن مجالات الدافعية والعوامل المؤثرة فيها .
- « أهداف مهارية:
- ✓ تدريب الطالبات على بعض الفنيات والأساليب التي تمكنهن من التعرف على العوامل التي تؤدي التحسين المستوى التعليمي
- ✓ اكتساب الطالبات بعض المهارات والخبرات للتعرف على أنواع المشكلات التي تعترضها في مجال الدراسة
- ✓ مساعدة الطالبات على تعديل المفاهيم الخاطئة عن بعض المقررات الدراسية وإعادة النظر في التعامل معها.
- ✓ تدريب الطالبات على أساليب التركيز أثناء المحاضرات
- ✓ تدريب الطالبات على أساليب الاستذكار الجيد .

• فلسفة البرنامج :

تقوم على أساس مرونة السلوك الإنساني حيث يمكن تنميته وتعديله أو تغييره وفق إقبال الفرد للتوجيه والإرشاد وحقه فيه.

• استراتيجية البرنامج :

ترتكز على إستراتيجية تنموية وقائية علاجية هدفها في الدراسة الحالية تزويد الطالبات المتعثرات ببعض المعلومات وتنمية مهارتهن المعرفية وتغيير بعض المفاهيم الخاطئة وإكسابهن أساليب سلوكية جديدة وفتيات تعينهم على تحسين الدافعية للتعلم والتعامل معه ،و البرنامج تم تخطيطه وفق مبادئ واقعية في ضوء خصائص الطالبات وطبيعة المشكلة وظروفهن البيئية بحيث يكون البرنامج قابل للتغيير في تعديل الأنشطة وتغيير دور المشاركين أو طريقة الجلسة بحيث أن كل العمل يقوم على النشاط لتنفيذ وتحقيق كل أهداف البرنامج.

• **ميزانية البرنامج:**

قامت الباحثتان في الدراسة الحالية وبمساعدة المتخصصين الذين قاموا بتخطيط البرنامج وضع ميزانيته في ضوء الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية للدراسة.

• **خدمات البرنامج:**

« الخدمات النفسية: وهي تتضمن القياس القبلي الذي تم تطبيقه على الطالبات المتعثرات

« الخدمات التربوية: التي يوفرها البرنامج من خلال الجلسات الجماعية والفردية السلوكية (المحاضرات والأسئلة والمناقشات والحوار) بأسلوب تربوي .

« الخدمات الاجتماعية : تتضمن القيم والعادات السائدة في مجتمع الطالبات ووضعها كقوانين تحكم نمط العلاقات السائدة في الأسرة والجامعة أو نمط العلاقة بين الطالبة وأستاذاتها من جهة او بينها وزميلاتها من جهة أخرى .

• **الفئة المستهدفة :**

هي الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي

• **المشاركون في تنفيذ البرنامج**

الباحثات

• **فنيات ووسائل البرنامج :**

« المحاضرات

« الحوار والمناقشة والأسئلة

« الواجب المنزلي

« توزيع مطبقات

« النماذج

« طريقة الإرشاد الجماعي السلوكي

« عروض الفيديو

« الإرشاد الفردي

• **زمن البرنامج :**

عشرة جلسات إرشادية جماعية زمن الجلسة ساعة

• **مكان تطبيق البرنامج :**

يطبق البرنامج (كلية التربية بالزلفي)

• **تحكيم البرنامج :**

تم عرضه على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية بجامعة المجمعة وبعض الجامعات الأخرى بالمملكة.

• تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج عن طريق الجلسات ولكل جلسة هدف سلوكي يمثل أحد الأهداف العامة للبرنامج هنالك تقييم مستمر لكل جلسة من خلال الملاحظة للأداء العام للطالبات وتقييم يتم بعد أداء الواجب المنزلي لكل جلسه على حدى وذلك لمعرفة مدى تحقيق هدف الجلسة .جدول يوضح تنفيذ البرنامج

جدول (٢) : محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا

رقم الأسبوع	رقم الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسة
			الأهداف العامة
الأول	الأولى	ساعة	تعريف الطالبات بالبرنامج الإرشادي والهدف منه
الأول	الثانية	ساعة	تنمية معلومات الطالبات أساليب التغلب على المشكلات الدراسية التي تواجههن بشأن بعض المواد التعليمية
الأول	الثالثة	ساعة	تزويد الطالبات بمعلومات عن مجالات الدافعية والعوامل المؤثرة فيها
الثاني	الرابعة	ساعة	مساعدة الطالبات على تعديل المفاهيم الخاطئة عن بعض المقررات الدراسية وإعادة النظر في التعامل معها.
الثاني	الخامسة	ساعة	اكتساب الطالبات بعض المهارات والخبرات للتعرف على أنواع المشكلات التي تعترضها في مجال الدراسة
			محتوى الجلسة
			الأهداف العامة
الثاني	السادسة	ساعة	مساعدة الطالبات على تعديل المفاهيم الخاطئة عن بعض المقررات الدراسية وإعادة النظر في التعامل معها.
الثالث	السابعة	ساعة	تدريب الطالبات على أساليب التركيز أثناء المحاضرات
الثالث	الثامنة	ساعة	تدريب الطالبات على أساليب الاستدكار الجيد.
الثالث	التاسعة	ساعة	تقييم البرنامج استلام الواجب المنزلي تطبيق المقياس البعدي
الرابع	العاشرة	ساعة	شكر الطالبات التعاون مع الباحثة وتوضيح أهمية استمرار العلاقة الإرشادية الحصول على تغذية راجعة من الطالبات

• **تقييم البرنامج:**

تم وضع معيار التقييم أداء الطالبات العام خلال الجلسات (تقييم مستمر على مدار الجلسات) التي يتبلور فيها رضا الطالبات وزيادة ثقتهن في البرنامج ومدى تعاونهن الذي يقيس بدوره المكاسب التي تنالها الطالبات من المعلومات من خلال تنفيذ الواجب المنزلي.

• **مقياس دافعية الإنجاز :**

استخدمت الباحثات مقياس دافعية الإنجاز لدكتور مهيد محمد المتوكل. فقد تم وضع مفتاح تصحيح بحيث تعطى العبارة الايجابية (نعم) اثنان والعبارة السلبية (لا) واحد صحيح والعبارة المحايدة صفر.

• **حساب صدق الاختبار**

قامت الباحثات بإجراء نوعين من الصدق هما:

• **الصدق الظاهري :**

تم عرض فقرات المقياس على عشرة من المحكمين ،الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد النفسي ،وبهدف تحديد الفقرات الغامضة والتي تحمل أكثر من معنى حتى يتم إستبعادها ومدى ملائمة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه .

عليه قامت الباحثات بمراجعة وإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات المكررة ،حيث بلغ عدد العبارات بعد التحكيم ٣١ عبارة .

• **صدق الاتساق الداخلي للمقياس :**

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة سيبرمان- براون وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد بلغ صدق ٩٣ %

• **ثبات المقياس**

قامت الباحثتان باستخدام معادلة سيبرمان - براون لمعرفة معامل الثبات حيث بلغ معامل ٠.٨٥ وهي درجة تشير إلى معدل ثبات مرتفع .

• **الأساليب الإحصائية :**

في المعالجات الإحصائية استخدمت في المعالجات الإحصائية استخدمت الباحثة اختبار معاملات الارتباط بيرسون - معادلة سيبرمان - براون -معادلة الفا كرونباك لدراسة ثبات الأدوات -تحليل التباين الاحادي -اختبار (ت) متوسطي مجموعتين مستقلتين

• **نتائج الدراسة :**

الفرض الأول: يحقق البرنامج الإرشادي المستخدم فاعلية دالة إحصائية في تحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي .

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية والذي نصه " يحقق البرنامج الإرشادي المستخدم فاعلية دالة إحصائية في تحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي " ، قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الدافعية للطالبات للقياس القبلي والبعدي ، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء اختبار (كاي) لمتوسط مجتمع واحد، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣): يوضح درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للانجاز للطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي.

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	مستوى الدالة
القبلي	١٠	٥٠.٤٦	١.٢٠	١٢.٣٠	٠.٠١
البعدي	١٠	٦٩.٦٨	١.٨٠		دالة

بالنظر إلى الجدول اعلاه نجد ان الوسط الحسابي للقياس القبلي (٥٠.٤٦) بينما للقياس البعدي (٦٩.٦٨) بانحراف معياري للقياس القبلي (١.٢٠) وللقياس البعدي (١.٨٠) عليه يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الدافعية للانجاز لصالح القياس البعدي ، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق فاعليته في رفع دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه كل من الطراونة.نايف (٢٠٠٥) ودراسة مظلوم. مصطفى (٢٠٠١) ودراسة مبارك. خلف احمد (٢٠٠٦) ودراسة عبد الرحيم خوله وراشد. عبير (٢٠١٢) و تختلف مع ما توصلت اليه نتائج دراسة الأعسر.صفاء وآخرون (١٩٨٤) الى عدم وجود تغير في الأداء الدراسي لدى الطالبات المشاركات في البرنامج

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء النقاط التالية .

« يمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف

« تم استخدام مثيرات ووسائل لفظية خاطبت حواس الطالبة مما زاد من مستوى الدافعية لديها ،مع الاهتمام المتزايد والتركيز على إشباع حاجات الطالبات المتعثرات دراسيا السيكولوجية التي تتمثل في احترام الذات وإشباع الفهم والمعرفة لديهن بالإضافة إلى ابعاد القلق وتوفير الامن النفسي من خلال تطبيق البرنامج

« تفسر الباحثتان سبب رفع الدافعية للطالبات إلى المشاركة الجادة والتفاعل البناء من هن ، وذلك لأن البرنامج وفر لهن مهارات تم تدريبهن عليها مما كان له الأثر الايجابي في تحسن مستوى الدافعية لديهن ، خاصة وان البرنامج استخدمت فيه أساليب متنوعة من لقاءات فردية وجماعية بالإضافة إلى المحاضرات والتغذية الراجعة والتدريبات . خاصة وان الدافع للانجاز

الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية والذي نصه "يوجد تحسین دال إحصائيا في معدل التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدي "

قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي لمعدل الطالبات في التحصيل الدراسي للقياس القبلي والبعدي ، وكانت المتوسط الحسابي (٥٠.٤٦) وانحراف معياري (١.٢) للقياس القبلي بينما كان المتوسط الحسابي (٦٩.٦٨) وانحراف معياري (١.٨) والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول (٤) : درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي لمعدل التحصيل الدراسي للطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي.

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test	مستوى الدالة
القبلي	١٠	٥٠.٤٦	١.٢٠	١٢.٣٠	٠.٠١
البعدي	١٠	٦٩.٦٨	١.٨٠		دالة

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ ، بين متوسطي معدل الطالبات للتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي ، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق فاعليته في رفع المعدل التحصيلي للطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي .

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه كل دراسة العزو، ايمان (١٩٩٤) ودراسة الطروانة.نايف (٢٠٠٥) ودراسة مبارك .خلف (٢٠٠٦) ودراسة شواشرة. حسن (٢٠٠٧) ودراسة خولة عبد الرحيم وعبير راشد (٢٠١٢) وتختلف مع نتيجة باجس .معالي (١٩٨٦) والتي توصلت النتائج الى أن البرنامج لم يكن فعالا في تحسين المعدل التراكمي.

تفسر الباحثتان هذه الفرضية بالرجوع الى العالم الإنجليزي آيزنك (Eysenck) أن القدرة العقلية (الذكاء) تسهم بحوالي (٣٥٪) في النجاح الدراسي، في حين تسهم العوامل الأخرى غير العقلية بحوالي (٦٥٪). ومن اهم هذه العوامل الدافعية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بنواتج سلوك الفرد ،وبالتالي يمكن تفسير التعثر الدراسي لدى الطالبات بتدني مستوى الدافعية لديهن،وبما

أن تطبيق البرنامج ساهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطالبات المتعثرات دراسيا مما جعلهن يتعرف على إمكانيتهن وبالتالي يثقن في أنفسهن ويضعون لأنفسهم أهداف ومعايير ومستويات انجازيه مما جعلهم يقبلن على العمل الدراسي بحماس ونشاط ويبذلن جهودهن للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية وبالتالي ارتفع المعدل الدراسي لديهن .

كما تعزي الباحثان هذه النتيجة الى أن إلي عملية التحصيل تتداخل فيها عوامل كثيرة من أهمها الدافعية التي تعمل كحالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

• التوصيات والمقترحات :

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن التقدم ببعض المقترحات والتوصيات للمسؤولين ومتخذي القرار

« تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي للكشف المبكر عن مشكلات التعثر الدراسي
« القيام بدراسة حالة الطالبة المتعثرة فور اكتشافها ورفع الأمر إلى الجهات المعنية بعلاج المشكلات الطلابية

« تقديم الخدمات الإرشادية التي تعمل على رفع دافعية الانجاز لدى الطالبة وروح التعاون بين الطالبات

« التواصل مع أسرة الطالبة للمساهمة عملية العلاج ومعرفة بعض العوامل التي قد تكون مساعدة في المشكلة

« كما تم تقديم بمقترحات لدراسات تتناول مشكلة التعثر الدراسي ودراسات تتناول موضوع الدوافع الانجاز والتعلم

• المراجع العربية :

- القرآن الكريم
- ابو علامه. رجا محمد (٢٠٠١) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط٣، دار النشر للجامعات المصرية
- اجبار الله . احمد (٢٠١٤): "استراتيجيات المعالجة التعليمية : و المعالجة الأولية الأساس و التعثر الدراسي"، مجلة عالم التربية - المغرب العدد (٢٥) صص ٣٤١- ٣٤٤
- اسامة احمد محمد (٢٠٠٣) برنامج ارشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى نمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع ،رسالة ماستير،معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس
- انجلر. باربا (١٩٩١):مدخل الى نظريات الشخصية .ترجمة فهد الدليم ، الطائف ،دار الحارثي للطباعة والنشر .
- الاعسر. صفاء وآخرون (١٩٨٨): "دراسة استطلاعية للعلاقة بين دافعية الانجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية في المجتمع القطري" ،قطر: مركز البحوث التربوية

- الحامد .محمد معجب (٢٠٠٣): دافعية الإنجاز الدراسي ، ط١ ، الرياض : مكتبة العبيكان
- الرازي .محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر (١٩٩٥) مختار الصحاح تحقيق محمود خاطر ،بيروت :مكتبة لبنان ناشرون
- الريماوي .محمد عودة (٢٠٠٤) :علم النفس العام، طبعة١، الأردن :دار المسيرة للنشر
- الزعبي ،دلال (2003): " ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية،(أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الزيود. نادر فهمي (١٩٨٩):التعلم والتعليم الصفي، الطبعة الثانية ،الأردن :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- الشمري .موضي مطني (٢٠١٤):"التعثر الدراسي لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود "مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية -مصدر دراسة مطبقة على كليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية -مصدر العدد(٣٦) الجزء ١٤ ص٥٤٤٥- ٥٤٩١
- الطحان، محمد خالد (١٩٨٧) (م مبادئ الصحة النفسية، دبي : دار القلم
- الطراونة: نايف سالم (٢٠٠٥): أثر برنامج إرشادي جمعي عقلاني - انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وفعالية الذات المدركة المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني،رسال دكتوراة ، الأردن :الجامعة الاردنية
- الطرييري .عبد الرحمن سليمان (١٩٨٨):" العلاقة بين الدافع للانجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمقراطية -"جامعة قطر ،كلية التربية حولية كلية التربية :العدد (٦) صص(٦٦- ٦٩)
- العساف .صالح بن حمد ،، (٢٠٠١). (المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . (ط٢) . الرياض:مكتبة العبيكان
- العمر .بدر عمر (١٩٩٥): الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية وبعض المتغيرات المرتبطة بها ،جامعة الكويت ، لمجلة التربوية ،العدد(٣٧) ، المجلد (١٠) صص(٧١- ٩٩)
- الغزو. ايمان (١٩٩٤) أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين ،ماجستير ،جامعة مؤتة
- القريطي.عبد المطلب أمين (٢٠٠٩):مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال ،الطبعة الثالثة ،الرياض :دار الزهراء
- المطارنة .موسى، (٢٠١٣): دفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة ..
www.iu.edu.jo/colleges
- بدوي، أحمد (١٩٨٠م) . معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي .
- بوجطو ،فاطمة الزهراء (٢٠٠٧) :أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للانجاز لدى المراهقين المتدربين، رسالة ماجستير،قسم على النفس،جامعة البويرة
- برونهوير .باول (٢٠٠٠): مبادئ التدريس الفعال ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث .

- بن معجب .محمد (١٩٩٥): "العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز بحث ميداني في الاصول النفسية للتربية :،مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية -السعودية ، العدد (١٤) ص ص ٤١٦ - ٣٥٧
- بني يونس .محمد مجمود (١٤٢٧):سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. الطبعة الأولى عمان :الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع
- ببيي. هدى حسيني (٢٠٠٠) - المرجع في الإرشاد التربوي، بيروت، دار أكاديميا
- توق .محي الدين ، وعدس .عبد الرحمن (١٩٨٤):اساسيات علم النفس التربوية :دار جون وايلى وابنائاه للطباعة والنشر الاردن
- جابر .عبد الحميد جابر وكفاي. علاء الدين (١٩٩٣): معجم علم النفس والطب النفسي ،الجزء السادس ،القاهرة :دار النهضة العربية.
- جودت عبد الهادي وسعيد العزة (٢٠٠٧) مبادئ التويه والارشاد النفسي ،عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حامد عبد اللطيف وحيد(٢٠٠١) : علم النفس الاجتماعي، ط١ ،الأردن:، دار المسيرة للنشر والتوزيع، .
- حداد. نسيمه (٢٠٠١):علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا ، رسالة ماجستير في تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر
- حسين ، عزة (١٩٨٩ .) م برنامج إرشادي لمواجهة العدوانية لدى المراهقين الجانحين ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس : القاهرة.
- خليفة .عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠) :الدافعية للانجاز ،القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر
- دبانية. وجيه الفرح ميشيل (٢٠٠٦): أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ،ط١
- راجح .أحمد عزت (١٩٨٩):أصول علم النفس ،ط٧، القاهرة :دار الكتاب العربي للطباعة و النشر
- ربيع .هادي شعلان وغول .إسماعيل محمد (٢٠٠٦) المرشد التربوي ودور الفاعل في حل مشاكل الطلبة، الأردن: دار عالم الثقافة.
- زكريا .لورانس بسطا (١٩٩٥): "مهارات الدراسة والاستذكار ،الدافعية الدراسية الابتكار "مجلة كلية التربية ،العدد (٢٨) الجزء الاول ،جامعة المنصورة
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٧ م). الصحة النفسية والعلاج النفسي ط، ٣ ، القاهرة : عالم الكتب
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢): التوجيه والإرشاد النفسي، ط٢ ، القاهرة.
- سالم، هبة وكوكو ،كبشور و هارون، عمر : (٢٠١٢):"علاقة دافعية الانجاز في مواقع الضبط ،ومستوى الطموح ،والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان "المجلة العربية لتطوير التفوق ،العدد (٤)،ص ٨١ - ٩٦
- سمارة. عزيز و نمر. عصام (١٩٩٢): محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط٢، دار الفكر، عمان، الأردن.

- سندباد. محمد (٢١١): "التعثر الدراسي معالم الظاهرة و آليات التطويق" مجلة البحث العلمي-المغرب العدد (٥٣) صص ١٧ - ٣٠.
- شعيب..هبة الله علي (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بالممارسات الإدارية لدى المراهقات" رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- شواشرة. عاطف حسن (٢٠٠٧:٣) :فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة/فرع الأردن
- عاشور. أحمد صقر (١٩٨٣) :إدارة القوى العاملة،بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر
- عارف ، نجوى عبد الجليل (٢٠٠٣) (م برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٨٠ - ٢٤٧
- عبابنة، محمد(١٩٩٩):مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ، رسالة ماجستير ،الأردن :جامعة اليرموك
- عبد الحميد ،جابر وكفا في ،علاء الدين (١٩٩٣):معجم علم النفس والطب النفسي ،الجزء الرابع ،القاهرة :دار النهضة العربية.
- عبد الخالق .أحمد محمد (٢٠٠٦) علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر: دون طبعة
- عبد الرحيم .خوله وراشد .عبير (٢٠١٢) : " أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية".مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، صص ٢٣ - ٥١
- عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧): التفوق العقلي والابتكار ،القاهرة :مكتبة دار النهضة العربية.
- عبد الله. جوزيت (٢٠٠٢) "أسباب تعثر الطالب في دراسته الأكاديمية ومساهمة الإدارات المختلفة والأقسام العلمية في طرق علاجه" ، على الطريق -الكويت العدد (٢٠) ص ص ٣٦- ٣٥١
- عبد الله. مجدي أحمد محمد(٢٠٠٣) : السلوك الاجتماعي ودينامياته -محاولة تفسيرية -، مصر: دار المعرفة الجامعية
- عبيدات. دوقان وآخرون.(١٩٨٩). (البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عشوي. مصطفى (١٩٩٠): مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- عكاشة .محمود فتحي (١٩٨٦): " دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير والدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني في مصر ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد (٧)
- غباري. ثائر أحمد(٢٠٠٨): الدافعية -النظرية والتطبيق ،ط١،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان
- فائق. نائلة حسن (١٩٩١): دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز،رسالة دكتوراة ،جامعة عين شمس

- لطف الله نادية سمعان (٢٠٠٥): "أثر استخدام إستراتيجية " فكر . زواج . شارك " في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا"، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد (٨)، العدد (٣) .
- مبارك. خلف احمد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج ارشادي تكاملي في علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة المستجندات بشعة الطفولة : المجلة التربوية - العدد الثاني والعشرون
- مراد. صلاح وعبدالخالق.احمد (٢٠٠٠) :الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية : دراسته تنبؤيه ،مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية،مجلد (١١) العدد(٤)، ص ١٠٣ - ١٢٢.
- مظلوم .مصطفى علي رمان (٢٠٠١): "فعالية برنامج إرشادي أكاديمي في تنمية دافع الإنجاز لدي عينة من طلبة الجامعة"، مجلة كلية التربية ببها، مجلد (١٢) العدد (٤٨) ص ص ١٦١ - ٢٠٤
- معالي، إبراهيم باجس، (١٩٨٦). تصميم برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فاعليته في تحسين التكيف الأكاديمي لطلبة الجامعة الأردنية من ذوي التكيف الأكاديمي المنخفض. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.
- موسى. فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٣): اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين :القاهرة :مكتبة النهضة المصرية
- وحيد .احمد عبد اللطيف (٢٠٠١) : علم النفس الاجتماعي، ط١، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ورباهي .مصطفى حسين و شلبي .امينة (١٩٩٨): الدافعية نظريات وتطبيقات ،مركز الكتاب للنشر

• المراجع الأجنبية

- Madeline Blanquefort(2001) :Approche graphologique et graphologique,reference de j.penjert,paris.
- Petri , H . & Govern . J . (2004) Motivation – Theory , Research and Applications , Australia : Thomson – Wadsworth .
- Singh, K., Granville, M., and Dika, S., (2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. Journal of Educational Research, vol. 95, Issue 6: p 323, from EBSCO host, AN: 7214244



البحث الحادي عشر:

**تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء
الكفايات النوعية**

إعداد :

خالد عبدالله فايز الشهري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك خالد

تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات النوعية

خالد عبد الله فايز الشهري

• المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى توافر الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على نقاط القوة والضعف في أدائهم لهذه الكفايات، ومن ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية في ضوء الكفايات النوعية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم إعداد قائمة بالكفايات النوعية التي ينبغي توافرها لدى معلمي اللغة الانجليزية، وإعداد بطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى أداء معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء هذه الكفايات النوعية، حيث طبقت على عينة عشوائية مكونة من أربعة عشر معلماً من معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية بمدينة أبها، وبعد تحليل النتائج وعمل المعالجات الإحصائية، أظهرت نتائج البحث أن أفراد العينة حققوا درجة عالية في أداء الكفايات النوعية المتعلقة باللغة، حيث ظهر توافر (١٢) كفاية من أصل (١٥) كفاية في هذا المجال، كما أظهرت النتائج عدم تمكن المعلمين من أداء (١٠) كفايات في مجال كفايات التدريس بدرجة مرتفعة، كما تمكن المعلمون من أداء (١٢) كفاية في مجال إدارة الصف بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج البحث أيضاً، تدني أداء معلمي اللغة الانجليزية في (٣) كفايات من أصل (١٠) كفايات في مجال كفايات التقويم. وبناء على هذه النتائج، قام الباحث بوضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات النوعية. ولقد أوصى البحث بضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات وبطاقة الملاحظة والتصور المقترح بما يفيد في تطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية، ورفع مستوى كفاياتهم النوعية، وضرورة الاهتمام بتدريب معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية، وتعريفهم بالكفايات النوعية الخاصة بهم، وأهميتها، وطرائق تنميتها.

الكلمات المفتاحية: التقويم - الأداء - معلمي المرحلة الابتدائية - الكفايات - الكفايات النوعية

Evaluation of the English language teachers performance at the Elementary stage in the light of Specific competencies

Khaled Abdullah Fayeze Al Shehri

Abstract

This research was conducted to identify to what extent the qualitative competencies of teaching English as a foreign language were available in the elementary stage English language teachers' performance in Abha city in Saudi Arabia. In addition, the research attempted to improve the teachers' performance through suggesting a training program. To achieve the aims of the research, a list of qualitative competencies of English language teachers at the elementary stage was prepared. This list was utilized for designing an observation sheet to be used in collecting data about the teachers' performance in their classrooms. The sample of the research consisted of 14 elementary English teachers who were randomly selected in different schools in Abha. After analyzing the collected

data using the SPSS program, findings of the research showed high level of achievement of language competencies in English language teachers' performance. Teachers revealed command in performing 12 competencies out of 15 in "language competencies domain". They weren't capable of performing ten competencies with a high degree in "teaching competencies domain". Results also showed that teachers performed 12 competencies with a high degree to some extent in "classroom management competencies domain". Findings also showed some weaknesses in teachers' performance for three competencies out of 10 in "evaluation competencies domain". In light of the previous findings, a training program for developing the English language teachers' qualitative competencies was suggested. Some recommendations and suggestions for further research were also presented in this research.

Keywords: Evaluation – Performance - Elementary Teachers-Competencies - Specific Competencies.

• المقدمة:

تعد اللغة الانجليزية لغة اتصال وتفاهم بين كثير من دول العالم، فهي لغة عالمية تستخدمها معظم الشعوب وتدرسها ضمن برامجها التعليمية، ولقد زاد الاهتمام بها نتيجة للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي وما يرتبط بذلك من تغيرات شملت جميع مناحي الحياة الاجتماعية وفرضت احتياجات متعددة جعلت من هذه اللغة وسيلة ضرورية لتلبية متطلبات هذا العصر ومواكبة تطوراتها. لذا أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماما واضحا بتعليم اللغة الانجليزية وتعلمها في جميع المراحل التعليمية، وأنفقت المبالغ لتوفير أفضل الطرق وأنجعها لتعليم هذه اللغة، وهيأت كافة الإمكانيات من معلمين، ومقررات دراسية، ووسائل تعليمية، وتجهيزات، وعملت على تطوير مستوى أداء معلمي اللغة الانجليزية عن طريق إقامة دورات تدريبية لهم بين الحين والآخر.

وتعد حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات التعليمية من الاتجاهات الحديثة والشائعة في برامج إعداد المعلمين، وهي تعتمد على تزويد المعلم بالقدرة والفعالية لأداء الأدوار المطلوبة منه، وتهدف إلى تزويد المعلم بمجموعة من الكفايات العامة والخاصة التي تؤهله للقيام بدوره بفعالية وكفاءة، وتمكنه من متابعة التطور المعرفي والتكنولوجي المعاصر (الجلاد، ٢٠٠٧، ص. ٦٤). وتقسم الكفايات إلى نوعين رئيسيين: النوع الأول يشمل الكفايات النوعية الخاصة وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بمجال تربوي وتكويني خاص. في حين يتضمن النوع الثاني الكفايات العامة وهي الكفايات التي توظف في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة (الدريج، ٢٠٠٤، ص. ٣٢٠).

ولا تستخدم الكفايات النوعية إلا في مهام محددة، وتكون خاصة ومرتبطة بشيء معين، في حين يتسع مجال تطبيق الكفايات العامة، حيث تسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة. ومعلم اللغة الانجليزية له كفايات عامة يشترك فيها مع غيره من المعلمين في مختلف التخصصات، كالتخطيط وإدارة الفصل والتقويم، وله كفايات خاصة "نوعية" تتعلق بتخصصه الدقيق، كالقدرة على التحدث باللغة الإنجليزية بطلاقة، وقراءتها بسهولة، والكتابة في مواضيع متنوعة، والإلمام بعلم الأصوات، وعلم النحو والصرف الإنجليزي.

وقد أجريت بعض الدراسات بهدف تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية كدراسة غزاله (٢٠٠٣)، ودراسة الفعير (٢٠٠٦)، ودراسة اسكمد (Scamid, 2010)، ويلاحظ على هذه الدراسات وغيرها من الدراسات التي أجريت في مجال كفايات معلمي اللغة الانجليزية تركيزها على الكفايات العامة. في حين يختلف البحث الحالي عنها، حيث يركز على الكفايات النوعية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية من التعليم العام.

ومن خلال إطلاع الباحث على البحوث -المتاحة له - لاحظ قلة البحوث التي اهتمت بتقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء الكفايات النوعية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام، وهذا ما سيحاول البحث الحالي إجراؤه، ويسعى إلى تحقيقه.

• مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال خبرته وطبيعته عمله كمعلم للغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية أن هناك ضعفا في تحصيل الطلاب في مادة اللغة الانجليزية، مما دفعه للتفكير في الأسباب التي تقف وراء هذا الضعف، ولقد تبينت الآراء حول ذلك من خلال تتبع نتائج الكثير من الدراسات (البنيان، ٢٠٠٢؛ الزهيري، ٢٠٠٨؛ الحمود، ٢٠٠٩). ويؤكد الزهيري (٢٠٠٨) في دراسته أن سبب ضعف الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية يعود إلى عدة أسباب من أهمها: معلم اللغة الانجليزية لعدم توافر كفايات نوعية لديه تمكنه من القيام بالمهام التدريسية المرغوبة، وقد أكد كل من أبو مراحيل (AbuMraheel, 2004)، والمخلافي (Al-Mekhlaifi, 2007)، والردادي (٢٠٠٨) أن هناك انخفاضا في مستوى الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المراحل التعليمية المختلفة سواء العام منها أو الجامعي.

ومن خلال المقابلات الشخصية التي أجراها الباحث مع بعض مشرفي اللغة الإنجليزية بإدارات التربية والتعليم، فقد أبدى هؤلاء المشرفين أن هناك مؤشرات قصور في أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في الكفايات النوعية

وتحديداً في الإعداد الكتابي للدروس، وفي طرائق التدريس، وفي إدارة الصف وفي أساليب التقويم.

وفي ضوء ما سبق فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث من أجل تحديد الكفايات النوعية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية من التعليم العام، لتعرف مدى توافرها لدى هؤلاء المعلمين، ومن ثم العمل على وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أدائهم في ضوء هذه الكفايات النوعية.

• أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما الكفايات النوعية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية؟
- « ما مدى توافر هذه الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية؟
- « ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء هذه الكفايات النوعية؟

• أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

- « إعداد قائمة بالكفايات النوعية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.
- « تعرف مدى توافر هذه الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.
- « تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء هذه الكفايات النوعية.

• أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- « توفير معلومات عن مدى توافر الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في أثناء تدريسهم، الأمر الذي قد يساعد في تطوير أدائهم لتلك الكفايات.
- « يمكن أن تضيد نتائج هذا البحث المعلمين في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في مستوى أدائهم لهذه الكفايات النوعية، الأمر الذي قد يساعدهم في تعزيز نقاط القوة لديهم وعلاج نقاط الضعف.
- « يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في تزويد المسؤولين عن برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، وكذلك القائمين على تدريبهم أثناء

الخدمة ببطاقة ملاحظة للكفايات النوعية اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية، وبالتالي الاستفادة منها عند تقويم ادائهم لهذه الكفايات.

• **مصطلحات البحث:**

• **التقويم (Evaluation):**

يعرف الباحث التقويم إجرائياً بأنه: تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية التي يمكن التوصل إليها نتيجة تطبيق بطاقة الملاحظة التي سوف يصممها الباحث لقياس أداء معلم اللغة الإنجليزية، واقتراح الحلول المناسبة لعلاج جوانب القصور لدى هؤلاء المعلمين وتعزيز جوانب القوة.

• **الأداء (Performance):**

يعرف الباحث الأداء إجرائياً بأنه: مجموعة المهمات التي ينجزها معلم اللغة الإنجليزية في أثناء الموقف التعليمي والتي يمكن ملاحظتها وقياسها وتحليلها وتفسيرها.

• **الكفاية (Competency):**

يعرف الباحث الكفاية إجرائياً بأنها: قدرة معلم اللغة الانجليزية على أداء مهامه وأدواره ومسئولياته بمستوى معين من المهارة والإتقان.

• **الكفايات النوعية (Qualitative Competencies):**

يعرف الباحث الكفايات النوعية إجرائياً بأنها: المهارات والأداءات الخاصة بمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في أثناء تدريسه.

• **أولاً: الإطار النظري**

• **إعداد معلم اللغة الإنجليزية وتقويمه في ضوء الكفايات:**

المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويلعب دوراً رئيساً في تحقيق الأهداف التعليمية بما يساعد على نجاح العملية التعليمية، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم بدأت عدة محاولات لتحسين نوعية التربية لينعكس ذلك على أداء المعلم ويرفع من مستوى قدراته وإمكانياته كمعلم وقائد للمواقف التعليمية المختلفة، ومن بين تلك المحاولات الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه على أسس تربوية ونفسية جديدة قائمة على المدخل التعليمي القائم على الكفايات والذي يعتبر من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم بل وأكثرها شيوعاً وانتشاراً في الأوساط المهتمة بإعداد المعلم الكفاء القادر على مواجهة التغيرات السريعة في عصر التفجر المعرفي. ويرجع أسلوب الكفايات في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق، والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه،

وعلى ناتج عملية التعليم والتغذية العائدة من تقويمها. ويذكر إبراهيم (٢٠٠٤) أن حركة تربية المعلمين المبنية على الكفايات ظهرت في السبعينيات من القرن العشرين، وقد جاءت الحاجة إليها كرد للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين، والذي مؤداه: أن أبرز خاصية للمعلم الكفاء هي اكتسابه المعلومات المبنية على الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمربي.

وتجدر الإشارة إلى أن الكفايات ترتبط بعدة جوانب:

- ◀ وصف نوع السلوك أو الأداء الذي يراد من المعلم، ويكون قادرا على إظهاره.
- ◀ وهذا السلوك مرتبط بالأدوار والمهام المطلوبة منه.
- ◀ القدرة على أداء الدور المطلوب منه بمستوى معين من الإتقان.
- ◀ المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لهذا الأداء.
- ◀ إمكانية اكتسابها من خلال البرامج التدريبية ويرتفع أداء المعلم لها من خلال التدريب.
- ◀ إمكانية قياس هذا الأداء عن طريق معايير موضوعة.
- ◀ الكفايات مهام عملية محددة ينفذها المعلم في جميع المواقف، داخل الفصل وخارجه.

مما سبق يتضح أن البرامج التي تعتمد على مدخل الكفايات تركز على أن المعلم الكفاء يمتاز بأن له قدرة على إتقان كفايات تعليمية مرتبطة بدور المعلم في الموقف التعليمي. ويتفق معظم المهتمين بالمجال التربوي على أن المعلم الكفاء هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في إطار الأهداف التربوية في سلوك المتعلمين، ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث من تغيرات في سلوك طلابه، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتعه بمجموعة من المهارات والأداء التدريسي الجيد الذي يعينه على القيام بأدواره المهنية.

وتهدف عملية تقويم المعلم في ضوء الكفايات إلى تحديد مدى قدرة هذا المعلم على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحديد مدى كفاءته في القيام بمهام عملية التدريس على النحو المطلوب، وتحديد مدى امتلاكه للمهارات، والكفايات المهنية، والأكاديمية، والثقافية، والاجتماعية اللازمة لنجاح عملية التدريس، وتحديد مستوى تفاعله مع تلاميذه ومدى تفاعلهم معه، وتحديد نقاط القوة، ونقاط القصور في أداء المعلم تمهيدا لتعديل مساره إلى الاتجاه الصحيح (هاشم، ٢٠٠٦، ص ٢٢١).

• كفايات معلم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الابتدائية:

يمتاز كل معلم مادة دراسية بخصائص وصفات تميزه عن غيره من معلمي المواد الدراسية الأخرى، إلا أن هناك قدرا من الخصائص المشتركة والصفات

التي تجمع بين هؤلاء المعلمين. فمعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية له كفايات يشترك فيها مع غيره من المعلمين في بقية التخصصات، كصياغة الأهداف السلوكية وتنظيم بيئة الفصل وتوجيه الأسئلة، وله كفايات نوعية خاصة، كالإلمام بعلم الأصوات في اللغة الانجليزية وعلم الصرف وعلم بناء الجملة بالإضافة إلى التحدث بطلاقة والكتابة باللغة الانجليزية بطريقة صحيحة.

ويعد نقص الكفايات التدريسية واللغوية لدى معلمي اللغة الانجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الابتدائية أحد التحديات التي تواجه التربويين (Mc Gee and Phelan, 2004)، ونتيجة لذلك اهتمت الكثير من البحوث بتحديد الكفايات التي يلزم توافرها لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية حتى يستطيع أن يقوم بدوره على الوجه الصحيح، ويمتلك الكفاءة التي تمكنه من الأداء بمستوى عال. ويذكر المخلافي (Al-Mekhlafi, 2007) أن معلم اللغة الانجليزية كلفة أجنبية يحتاج إلى إعداد في مجالات متعددة، ومن هذه المجالات مهارات اللغة، واللغويات التطبيقية، والمجالات الثقافية والحضارية بالإضافة إلى طرق التدريس، وعلم النفس، والخبرة العملية بالتدريس. ويشير بوتلر (Butler, 2004) إلى أن معلم اللغة الانجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الابتدائية يحتاج لكفاءة عالية في اللغة الانجليزية والجوانب الثقافية المتعلقة بها، وأن يكون معد إعدادا جيدا في طرق تدريس هذه اللغة وقادر على تصميم المناهج واستخدام التقنيات الحديثة.

ومن خلال استعراض الباحث للأدبيات العربية والأجنبية التي تطرقت لمعلم اللغة الانجليزية (الجاسر، ٢٠٠٨؛ الفعر، ٢٠٠٦؛ Chen et al, 2003؛ Butler, 2004؛ Mc Gee & Phelan, 2004؛ Al-Mekhlafi, 2007؛ Lear & Abbott, 2008) لخص أهم الصفات الأساسية والكفايات اللازمة لمعلم اللغة الانجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الابتدائية، والتي كان من أهمها:

- « القدرة على فهم اللغة الإنجليزية، والتحدث بها بطلاقة، وقراءتها بسهولة، والكتابة في مواضيع متنوعة ومألوفة.
- « المعرفة بعلم النفس التعليمي.
- « استخدام تقنيات التعليم.
- « فهم علوم الأصوات و النحو والصرف الإنجليزية.
- « معرفة النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأم واللغة الانجليزية.
- « المعرفة بالنظريات الأساسية الخاصة بدراسات أسباب الأخطاء الناتجة عن تعلم اللغة الانجليزية.
- « فهم النظام التعليمي للدولة المعنية.
- « فهم مراحل تطور المنهج الدراسي.

« معرفة كيفية إدارة الفصل.

« معرفة كيفية إعداد خطط الدروس اليومية.

« أن يكون ذو صفات شخصية جيدة كأن يكون ودود، وواسع الأفق، ومرن، ونموذج جيد للغة.

أما الباحث فقد صنف الكفايات النوعية لمعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية التي يسعى لتقويمها على النحو التالي:

« المجال الأول: كفايات اللغة.

« المجال الثاني: كفايات التدريس.

« المجال الثالث: كفايات إدارة الصف.

« المجال الرابع: كفايات التقويم.

وقد اشتملت هذه الكفايات الرئيسة على عدة كفايات فرعية يمكن ملاحظتها وقياسها في أثناء الأداء التدريسي الفعلي لمعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية داخل الفصل.

• مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية

تشقت الكفايات من مصادر عدة، لعل من أهمها (الناقة، ١٩٩٧):

« الأساس الفلسفي، وتحديد الكفايات هنا يكون افتراضياً.

« الأساس التطبيقي، ويكون عن طريق الرجوع إلى التجارب الميدانية من الدراسات والبحوث.

« الأساس الأدائي، ويستمد من الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم.

« الأساس الواقعي، ويكون بالعودة إلى البرامج، والمقررات الموجودة، واخذ آراء العاملين، واستخدام الأدوات العلمية المقتنة مثل الاستبانة والمقابلة وغيرها.

• ثانياً: البحوث والدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء أهم البحوث والدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية:

أجرى كيرتن اسكمد (Curtin Schamid, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي الكفايات الجديدة التي ينبغي لمعلمة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أن تمتلكها في المرحلة الثانوية بألمانيا لكي تكون قادرة على استخدام السبورة التفاعلية لتطوير أدائهم في تعليم اللغة بمساعدة الحاسب. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمات اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك كفايات متنوعة تحسنت لدى المعلمات لديهم التقنية في التدريس.

وأجرى قيتشن (Guichon, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات الأساسية التي يحتاج معلمو اللغة إلى تطويرها ليتمكنوا من إدارة التدريس المتزامن باستخدام الانترنت. تكونت عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا

بمرحلة الماجستير، وتم تدريبهم على برنامج لتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية باستخدام الانترنت لطلاب المستوى المتوسط في اللغة الفرنسية من جامعة شمال أمريكا. وأظهرت نتائج الدراسة تركيز المتدربين تحديداً على الجوانب المتعلقة بطرائق التدريس لما خلقه التعلم عن بعد وعيوب التقنية من تعقيدات، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الصعوبات التي قابلت التطبيق توزعت وبشكل متساو بين مجموعة من الكفايات سبقت التدريب على تدريس اللغة وكفايات ارتبطت بشكل مباشر بالتدريس عبر الانترنت.

وفي دراسة أجراها أبو مراحيل (Abu Mraheel, 2004) هدفت إلى تقويم أداء معلمي اللغة الانجليزية لمهارات اللغة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية في غزة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث استبانة تضم كفايات معلم اللغة الانجليزية، وبطاقة ملاحظة لتقويم أداء هؤلاء المعلمين، ومقابلات مع مشرفي ومعلمي اللغة الانجليزية، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً بالمرحلة الابتدائية للإجابة على استبانة الدراسة، وتم اختيار ١٥ معلماً منهم لتطبيق بطاقة الملاحظة للتعرف على أدائهم، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى أداء معلمي اللغة الانجليزية متدنياً خصوصاً في تدريس مهارات اللغة نظراً لإهمال غالبية هؤلاء المعلمين لعملية التكامل في تدريس هذه المهارات.

أجرى المخلافي (Al-Mekhlafi, 2007) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المتحقين ببرنامج إعداد معلم اللغة الانجليزية فيما يتعلق باكتسابهم للكفايات التخصصية الضرورية أثناء دراستهم في هذا البرنامج بشبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء ١٤٣ من المتحقين ببرنامج إعداد معلم اللغة الانجليزية. وأظهرت النتائج أن استجابة المشاركين في الدراسة كانت عالية نسبياً فيما يتعلق باكتساب الدارسين (للكفايات اللغوية الدنيا) التي ترتبط بقدرة الدارسين على استخدام اللغة بصورة نمطية في مواقف متوقعة ومعروفة، بينما كانت نتائج استجابة المشاركين متدنية فيما يتعلق باكتساب الدارسين (للكفايات اللغوية العليا) وهي الكفايات التي تمكن الدارسين من استخدام اللغة بصورة فعالة في مواقف متعددة ومتنوعة وغير متوقعة.

أجرى الفعر (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إستراتيجية لأعداد معلم اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية وتحديد أهم الكفايات اللازم توافرها فيه، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) فرداً، منهم (٨٠) مختصاً، (٤٠) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة الانجليزية، (٢٨٠) معلماً للغة الانجليزية، وتوصل إلى أن أفراد العينة

جميعهم موافقون على الإستراتيجية المقترحة للإعداد، ووجود اختلافات حول تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها في معلم اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية تعزى لمتغير العمل الحالي والمؤهل العلمي والخبرة والجنسية.

وأجرت عفاف الجاسر (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستقصاء فاعليته في تنمية تلك الكفايات، وفي تعديل اعتقاداتهن التدريسية بشأن إدارة الصف، وكذا في خفض حالة قلق التدريس لديهن. وقد تكون المجتمع الأصلي من معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الحديثات الخبرة من خريجات مؤسسات إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وهي: كليات البنات التربوية، كليات البنات والجامعات غير التربوية في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، ممن لا تتجاوز خبرتهن التدريسية ثلاث سنوات بغض النظر عن المراحل أو الصفوف التدريسية التي يقمن بتدريسها، واشتملت عينة البحث على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٢) معلمة والأخرى ضابطة وعددها (٢٦) معلمة، وتوصلت الباحثة إلى أن البرنامج التدريبي يؤدي إلى تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلمات حديثات الخبرة التدريسية، وإلى تعديل الاعتقادات التدريسية لديهن بالإضافة إلى خفض قلق التدريس لديهن.

• إجراءات البحث

• أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي للملاءمة لطبيعة مشكلة البحث، وغاية هذا المنهج دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً.

• ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة الانجليزية الذين يقومون بتدريس اللغة الانجليزية بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في مدينة أبها للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

• ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٤) أربعة عشر معلماً من معلمي اللغة الانجليزية الحاصلين على درجة البكالوريوس.

• رابعاً: أداة البحث:

استخدم الباحث بطاقة الملاحظة للتحقق من مدى توافر الكفايات النوعية لدى المعلم، بعد التأكد من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

• صدق أداة البحث:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة البحث من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد جاءت آراء المحكمين مؤيدة لصلاحية بطاقة الملاحظة مع وجود بعض الملاحظات التي تم في ضوءها تعديل أو حذف أو إضافة بعض الفقرات.

• ثبات أداة البحث:

تم حساب درجة الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) عن طريق برنامج (SPSS) حيث بلغ معامل الثبات لبطاقة الملاحظة (٠,٩٢) وهي قيمة ثبات مرتفعة، تدل على ثبات بطاقة الملاحظة. كما استخدم الباحث معامل الارتباط (سبيرمان) لحساب معامل الارتباط للملاحظات الثلاث، حيث بلغ (٠,٨٧)، مما يدل على ثبات الملاحظات الثلاث في اتجاه واحد.

• خامساً: تطبيق أداة البحث:

قام الباحث بتطبيقه بطاقة الملاحظة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ على عينة عشوائية مكونة من أربعة عشر معلماً، وتم زيارة كل معلم ثلاث زيارات صفية، وفي كل مرة يقوم الباحث بملاحظة أداء المعلم بنفسه ضماناً لدقة الملاحظة، وبالتالي بلغ عدد الحصص التي قام الباحث بملاحظتها (٤٢) اثنتان وأربعون حصة.

• عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

توصل الباحث إلى قائمة تضم مجموعة من الكفايات النوعية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية (كفايات اللغة، كفايات التدريس، كفايات إدارة الصف، كفايات التقويم) بلغت ثمانية وستين كفاية.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني:

قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة من خلال زيارة كل معلم ثلاث زيارات في أثناء تدريسه، وتعبئة بطاقة الملاحظة المقسمة إلى أربعة مجالات، ثم أخذ المتوسط العام لمجموع المتوسطات للزيارات الثلاث. وفيما يلي نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

• أولاً: مجال كفايات اللغة:

يتضح من الجدول (١) أن الكفاية رقم (١١) حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٩٠) وهذا يعكس مدى اهتمام المعلمين (أفراد العينة) بهذه الكفاية، أما الكفائتان (١)، (٩) فقد حصلتا على متوسط حسابي جيد، وهذا يدل على حاجة المعلمين إلى مزيد من التدريب على هاتين الكفائتين بشكل مكثف، أما الكفاية رقم (٥) فقد حصلت على أقل متوسط حسابي، حيث بلغت درجة توافرها (٢,٠٤).

أما بقية الكفايات في هذا المجال فقد حصلت على متوسط حسابي يتراوح ما بين (٢,٤٢) إلى (٣,٠٤) وهذا يدل على توافر هذه الكفايات بدرجة جيد جداً وهذا يعكس مدى اهتمام المعلمين (أفراد العينة) بهذه الكفايات.

جدول (١): مستوى أداء أفراد العينة لكفايات اللغة

م	العبارة	متوسط الملاحظة				الترتيب
		الملاحظة الأولى	الملاحظة الثانية	الملاحظة الثالثة	المعدل العام	
١	يظهر المعلم قدرة على استخدام علم الأصوات بطريقة جيدة في أثناء عرض الدرس.	٢,٠٧	٢,١٤	٢,٠٧	٢,٠٩*	١٢
٢	يظهر المعلم معرفة بقواعد بناء الجملة في أثناء عرض الدرس.	٢,٨٥	٢,٨٥	٢,٨٥	٢,٨٥	٨
٣	يظهر المعلم معرفة بقواعد علم الصرف في أثناء عرض الدرس.	٢,٩٢	٢,٩٢	٢,٩٢	٢,٩٢	٦
٤	يظهر المعلم معرفة بعلم دلالات الألفاظ	٢,٩٢	٢,٩٢	٢,٩٢	٢,٩٢	٦
٥	يستخدم المعلم وظائف اللغة الأساسية في سياقات ومواقف متنوعة.	١,٩٢	٢,١٤	٢,٠٧	٢,٠٤	١٤
٦	لا يستخدم المعلم اللغة العربية في أثناء الدرس إلا عند الضرورة.	٢,٧١	٢,٦٤	٢,٨٥	٢,٧٣	٩
٧	يظهر المعلمطلاقة في اللغة الانجليزية تحدثاً وكتابة عند تقديم الدرس.	٢,٦٤	٢,٦٤	٢,٦٤	٢,٦٤	١٠
٨	يوظف المعلم الفروق بين اللغتين العربية والانجليزية في أثناء التدريس.	٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٤٢	١١
٩	يظهر المعلم معرفة بالفروق بين الأنظمة الصوتية في اللغتين العربية والانجليزية.	٢	٢,٠٧	٢,١٤	٢,٠٧	١٣
١٠	ينطق المعلم المفردات الجديدة نطقاً صحيحاً.	٢,٧٨	٢,٩٢	٢,٩٢	٢,٨٨	٧
١١	يكتب المعلم باللغة الانجليزية كلمات وجملًا صحيحة.	٣,٩٢	٣,٩٢	٣,٨٥	٣,٩٠	١
١٢	يستخدم المعلم علامات التقييم ويوظفها بشكل صحيح.	٢,٩٢	٣	٢,٩٢	٢,٩٥	٥
١٣	يطبق المعلم قواعد اللغة الإنجليزية في أثناء التدريس.	٣	٣	٣	٣	٣
١٤	يعطي المعلم تعليمات لطلابه باللغة الإنجليزية بلغة بسيطة ومفهومة.	٢,٨٥	٣,١٤	٢,٩٢	٢,٩٧	٤
١٥	يظهر المعلم إلماماً بمفردات اللغة الإنجليزية التي يقوم بتدريسها في المقرر.	٣	٣,١٤	٣	٣,٠٤	٢

* من يحصل على متوسط (٣,٢) إلى (٤) فهذا يعني توافر الكفاية بدرجة ممتاز، من يحصل على متوسط (٢,٤) إلى (٣,٢) فهذا يعني توافر الكفاية بدرجة جيد جداً، من يحصل على متوسط (١,٦) إلى (٢,٤) فهذا يعني توافر الكفاية بدرجة جيد، من يحصل على متوسط (٠,٨) إلى (١,٦) فهذا يعني توافر الكفاية بدرجة ضعيف، من يحصل على متوسط (صفر) إلى (٠,٨) فهذا يعني لم يؤد الكفاية. ويقترح الباحث أن الكفاية التي تحصل على متوسط حسابي أقل من (٢,٤) تشير إلى حاجة المعلمين إلى مزيد من التدريب عليها حتى يتحقق توافرها في أداؤهم أثناء التدريس.

جدول (٢): مستوى أداء معلم اللغة الإنجليزية لكفايات التدريس

الترتيب	متوسط الملاحظة				الملاحظات	م
	الملاحظة الأولى	الملاحظة الثانية	الملاحظة الثالثة	المعدل العام		
١٦	٣.٠٧	٣.٠٧	٣.٠٧	٣.٠٧	يحدد المعلم الأهداف السلوكية للدرس.	١٦
١٧	٢.٠٧	٢	٢	٢.٠٢	يصمم المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تحقيق أهداف الدرس.	١٧
١٨	٢.١٤	٢.١٤	٢.٢٨	٢.٠٩	يخطط المعلم لتقديم الدرس باستخدام عدد من طرائق التدريس المناسبة لمتطلبات الموقف التعليمي والمحقة لأهدافه.	١٨
١٩	٢	٢.٠٧	٢.٠٧	٢.٠٤	يظهر المعلم اهتماماً بحاجات الطلاب في أثناء تخطيط الدرس.	١٩
٢٠	٢.٤٢	٢.٥	٢.٥	٢.٤٧	يسعى المعلم لتحقيق التكامل بين مهارات اللغة الأربع في أثناء عرض الدرس.	٢٠
٢١	٢.٣٥	٢.٥	٢.٤٢	٢.٤٢	يظهر المعلم تركيزاً متساوياً على مهارات اللغة الأربع (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).	٢١
٢٢	٢.٧٨	٢.٩٢	٢.٧١	٢.٨٠	يحدد المعلم التغيرات التي تطرأ على المحادثة الإنجليزية في تخصص الاختصاصات أو الحذف.	٢٢
٢٣	٢.٩٢	٣	٢.٩٢	٢.٩٥	يساعد المعلم الطلاب على تخمين المعنى بدلاً من التركيز على التفاصيل.	٢٣
٢٤	٢.٤٢	٢.٨٥	٢.٥٧	٢.٦١	يستخدم المعلم مواد ومصادر تدريس ملائمة لتسهيل عملية التدريس والتعلم.	٢٤
٢٥	٢.٥٧	٢.٤٢	٢.٥٧	٢.٥٢	يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتهيئة الطلاب للدرس.	٢٥
٢٦	٣	٣.٠٧	٣	٣.٠٢	يسمح المعلم للطلاب الفرصة لممارسة اللغة الإنجليزية داخل الفصل.	٢٦
٢٧	٢.٦٤	٢.٦٤	٢.٧١	٢.٦٦	يستخدم المعلم مستويات متنوعة من الأسئلة مثل الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة.	٢٧
٢٨	٣.١٤	٣.٠٧	٣	٣.٠٧	يستخدم المعلم الاستراتيجيات الصحيحة عند طرح الأسئلة للطلاب مثل توزيع الأسئلة الصفية- الوقت الكافي للإجابة- إعادة توجيه الأسئلة- التشجيع.....الخ.	٢٨
٢٩	٣.١٤	٣.٠٧	٣	٣.٠٧	يصحح المعلم أخطاء الطلاب بأسلوب ملائم وفي الوقت المناسب.	٢٩
٣٠	٢.٥	٢.٦٤	٢.٦٤	٢.٥٩	يستخدم المعلم أساليب تواصلية متنوعة لتعزيز الطلاب لدى الطلاب.	٣٠
٣١	٠	٠	٠	٠	يستخدم المعلم التقنيات الراجعة من الطلاب في صنع قرارات تعليمية.	٣١
٣٢	٢.١٤	٢.٠٧	٢.٠٧	٢.٠٩	يستخدم المعلم أساليب تدريسية متنوعة حسب محتوى الدرس.	٣٢
٣٣	١.٨٥	١.٩٢	١.٨٥	١.٨٨	يختار المعلم أنشطة تدريسية متصلة بواقع حياة الطلاب وبيئتهم.	٣٣
٣٤	٢.٧٨	٢.٨٥	٢.٧٨	٢.٨٠	يستخدم المعلم الأساليب المناسبة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية مثل القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، القراءة السريعة skimming، والقراءة الفاحصة scanning.	٣٤
٣٥	٣.١٤	٣.٠٧	٣.٠٧	٣.٠٩	يستخدم المعلم الأساليب المناسبة لتدريس الكتابة في المرحلة الابتدائية مثل النسخ، والإملاء.....الخ.	٣٥
٣٦	٣.٠٧	٣	٣	٣.٠٢	يسمح المعلم للطلاب في جميع التدريبات اللغوية.	٣٦
٣٧	١	١.٥	١.٣٥	١.٢٨	يستخدم المعلم مواد تسجيلية تشمل على أصوات الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية.	٣٧
٣٨	٢.٣٥	٢.٤٢	٢.٤٢	٢.٤٠	يهتم المعلم بجميع التدريبات اللغوية (سمعية- محادثة- قراءة- كتابة).	٣٨
٣٩	٣.١٤	٣	٣	٣.٠٤	يسير المعلم في عرض الدرس من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.	٣٩
٤٠	٢.٢٨	٢.٣٥	٢.٤٢	٢.٣٥	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف والمحتوى وطريقة التدريس.	٤٠
٤١	٢.٢١	٢.٢٨	٢.٢٨	٢.٢٦	يستخدم المعلم تقنيات التعليم بشكل فعال.	٤١
٤٢	٢.٧٨	٢.٩٢	٢.٨٥	٢.٨٥	يستخدم المعلم الأنشطة والأساليب المتمركزة حول الطالب.	٤٢
٤٣	٢	٢.١٤	٢.٠٧	٢.٠٧	يربط المعلم التعلم داخل الفصل بمعارف الطلاب السابقة واهتماماتهم وخبراتهم.	٤٣

يتضح من الجدول السابق أن الكفايات ذات الأرقام (١٧، ١٨، ١٩، ٣٢، ٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٣) حققت متوسطات حسابية بدرجة جيد، مما يدل على توافر هذه الكفايات بدرجة متوسطة وهي غير كافية ويحتاج أفراد العينة إلى مزيد من التدريب عليها. أما الكفاية رقم (٣٧) فقد حصلت على متوسط حسابي (١,٢٨)، والكفاية رقم (٣١) فلم يجد الباحث من تتوافر فيه الكفاية من أفراد العينة أثناء ملاحظته لهم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم استشعار أفراد العينة مدى إسهام التغذية الراجعة الصادرة من الطلاب في تصحيح مسار عملية التدريس، وفي خلق جو تعليمي يسوده الأمن والثقة بينهم وبين المتعلمين وأنها بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعليم. أما بقية الكفايات في هذا المجال فقد حصلت على متوسطات حسابية بدرجة جيد جداً، وهذا يعكس مدى اهتمام المعلمين (أفراد العينة) بهذه الكفايات.

• ثالثاً: مجال كفايات إدارة الصف:

جدول (٣) مستوى أداء معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات إدارة الصف

م	الملاحظات	متوسط الملاحظات				الترتيب
		الملاحظة الأولى	الملاحظة الثانية	الملاحظة الثالثة	المعدل العام	
٤٤	يهيئ المعلم جواً خالياً من التوتر والقلق داخل الفصل.	٣,١٤	٣,٠٧	٣,٠٧	٣,٠٩	٣
٤٥	يستخدم المعلم أساليب جماعية وتعاونية تتيح الفرص للطلاب أن يستخدموا اللغات.	٢,٤٢	٢,٢٨	٢,٢٨	٢,٣٣	١٠
٤٦	يكون المعلم بيئة تعليمية حميمة باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات كاسلوب الثناء والمدح واسلوب المكافأة.	٣	٣	٣	٣	٧
٤٧	يحسن المعلم استخدام الأجهزة والمواد التعليمية داخل الفصل بشكل فعال.	٢,٦٤	٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٥	٨
٤٨	ينظم المعلم مقاعد الطلاب بشكل يساعد على التعلم الفردي والجماعي.	٢,٣٥	٢,٣٥	٢,٤٢	٢,٣٨	٩
٤٩	يحقق المعلم أهداف الدرس في الزمن المخصص للحصة.	٣	٣,٠٧	٣,١٤	٣,٠٧	٤
٥٠	يستخدم المعلم مجموعة من الأساليب اللفظية وغير اللفظية لتأثير انتباه الطلاب.	٣	٣	٣	٣	٧
٥١	يوجه المعلم سلوك الطلاب داخل الفصل بفعالية.	٣	٣	٣	٣	٧
٥٢	يحدد المعلم طريقة تنفيذ الأعمال الروتينية ليساعد ذلك في إدارة الصف بدون صعوبات.	٠	٠	٠	٠	١١
٥٣	يراعي المعلم استخدام الأساليب التربوية المناسبة مع السلوكيات غير المرغوب فيها.	٣	٣	٣	٣	٧
٥٤	يحترم المعلم آراء التلاميذ ويتقبل مقترحاتهم.	٣	٣	٣	٣	٧
٥٥	يظهر المعلم صفات شخصية مثل الصبر والمثابرة والتصميم داخل الفصل.	٣,١٤	٣,٢١	٣,١٤	٣,١٦	٢
٥٦	يتبع المعلم قواعد محددة ومنظمة في أثناء الدرس مثل طريقة الإجابة عن الأسئلة، والشاركت، وتوزيع الأدوار..... الخ.	٣,٠٧	٣	٣	٣,٠٢	٦
٥٧	يحافظ المعلم على وجود الاتصال البصري الدائم مع طلابه أثناء الدرس.	٣,١٤	٣	٣	٣,٠٤	٥
٥٨	يستخدم المعلم عبارات التشجيع والثناء مع طلابه.	٣,٢١	٣,٢١	٣,٢٤	٣,٢٣	١

يتضح من الجدول السابق أن الكفاية رقم (٥٨) قد حققت أعلى متوسط حسابي من حيث كثرة ممارستها من قبل أفراد العينة، فقد حصلت على معدل بلغ (٣,٢٣). وحصلت الكفائتان (٤٥، ٤٨) على متوسطات بدرجة جيدة، حيث حصلت الكفاية (٤٥) على متوسط حسابي (٢,٣٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للكفاية (٤٨) (٢,٣٨). وهذا يدل على أن أفراد العينة بحاجة إلى تدريب مكثف على هذه الكفايات حتى يتمكنوا منها. أما بقية الكفايات فتتوافر بدرجة جيد جداً، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥) إلى (٣,١٦). أما الكفاية رقم (٥٢) فلم يجد الباحث من أفراد العينة من تتوافر لديه هذه الكفاية طوال الفترة التي قضاها في ملاحظته للمعلمين، ويرجع سبب ذلك إلى اعتقاد أفراد العينة بعدم أهمية إجراء هذه الطريقة وأنه لا حاجة إلى اتباعها خصوصاً مع طلاب المرحلة الابتدائية.

• رابعاً: كفايات التقويم:

جدول (٤) مستوى أداء أفراد العينة لكفايات التقويم

الترتيب	متوسط الملاحظة				الملاحظات	م
	المعدل العام	الملاحظة الثالثة	الملاحظة الثانية	الملاحظة الأولى		
١	٣	٣	٣	٣	يستخدم المعلم أدوات التقويم المناسبة لمعرفة تقدم الطلاب.	٥٩
٤	٢,٨٣	٢,٧٨	٢,٨٥	٢,٨٥	يستخدم المعلم أساليب تقويم تغطي أهداف الدرس.	٦٠
٧	٢	٢	٢	٢	يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة للكشف عن مدى فهم الطلاب.	٦١
٨	١,١٦	١,١٤	١,١٤	١,٢١	يتبع المعلم أساليب منظمة في تشخيص صعوبات تعلم اللغة التي يواجهها الطلاب.	٦٢
٩	٠	٠	٠	٠	يستخدم المعلم أساليب تدريس علاجية لمعالجة صعوبات تعلم اللغة عند طلابه.	٦٣
٦	٢,٥٩	٢,٦٤	٢,٧١	٢,٤٢	يختار المعلم الأساليب المناسبة لتقويم مهارات اللغة الانجليزية الأربع (الاستماع- التحدث- القراءة - الكتابة).	٦٤
٣	٢,٩٢	٢,٩٢	٣	٢,٨٥	يعد المعلم اختبارات اللغة الانجليزية الشفوية والتحريرية بشكل جيد.	٦٥
٥	٢,٨٠	٢,٧٨	٢,٧٨	٢,٨٥	يتبع المعلم أساليب التقويم المستمر أثناء التعلم.	٦٦
٢	٢,٩٥	٢,٩٢	٣	٢,٩٢	يعدل المعلم أسلوب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	٦٧
١	٣	٣	٣	٣	يزود المعلم الطلاب بالتغذية الراجعة حول إجاباتهم.	٦٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الكفايات رقم (٥٩، ٦٠، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨) حققت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٥٩) إلى (٣)، وهذا يدل على توافر هذه الكفايات بدرجة جيد جداً، وهذا يعكس مدى اهتمام المعلمين (أفراد العينة) بهذه الكفايات. أما الكفاية رقم (٦١) فقد تمكن منها أفراد العينة بدرجة جيدة،

حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢)، وهذا يدل على حاجتهم إلى التدريب المستمر على هذه الكفاية حتى يتحقق توافرها لديهم. أما الكفاية رقم (٦٢) فقد حصلت على متوسط حسابي ضعيف (١,١٦)، وبديل على عدم توافر هذه الكفاية إلى حد ما في أداء أفراد العينة وأنهم يحتاجون إلى التدريب عليها بشكل مكثف، أما الكفاية رقم (٦٣) فقد حصلت على متوسط حسابي يدل على عدم تمكن أفراد العينة من هذه الكفاية مطلقاً، حيث حصلت على متوسط حسابي (٠) وهو يدل على انعدام توافر هذه الكفاية وعدم تطبيقها.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث:

قام الباحث بإعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية وتحسينه في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، ويتضمن التصور المقترح للبرنامج التدريبي النقاط التالية:

- ◀ الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح.
- ◀ الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح.
- ◀ معايير اختيار البرنامج التدريبي المقترح.
- ◀ محتوى البرنامج التدريبي المقترح: ويتكون من أربع وحدات تدريبية، وتضم كل وحدة تدريبية ما يلي:
 - ✓ الأهداف السلوكية.
 - ✓ المحتوى.
 - ✓ طرق التدريس (التدريب).
 - ✓ الأنشطة التعليمية.
 - ✓ الوسائل المساعدة.
 - ✓ التقويم.

• الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح:

يهدف هذا البرنامج إلى تدريب معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية من أجل تطوير أدائهم للكفايات النوعية (كفايات اللغة، وكفايات التدريس، وكفايات إدارة الصف، وكفايات التقويم)، وقد ترجم هذا الهدف العام إلى أهداف خاصة بالبرنامج وزعت على وحداته المختلفة.

• معايير اختيار البرنامج التدريبي المقترح:

- روعي في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده المعايير التالية:
 - ◀ ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى المتدرب.
 - ◀ شمولية محتوى البرنامج لجميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها.
 - ◀ التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
 - ◀ التدرج من السهل إلى الصعب.

« مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكاناته وقدراته.

« القابلية للتقويم المستمر.

« تنظيم الخبرات والمحتوى التدريبي في عدد من الوحدات التدريبية بلغت (٤) وحدات تدريبية، على أساس أن يتم التدريب بواقع (٤) ساعات في اليوم، وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي المقترح (١٦) ساعة تدريبية.

• محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي المقترح جميع جوانب الخبرة التي يتوقع من المتدرب أن يكتسبها بعد التدريب على البرنامج، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) محتوى البرنامج التدريبي المقترح

الزمن	المحتوى	الوحدة التدريبية
٤ ساعات	١. ما المقصود بكفايات اللغة. ٢. أنظمة اللغة الانجليزية (علم الصرف (Morphology)، علم الأصوات (Phonology)، علم المعاني (Semantics)، علم بناء الجملة (Syntax). ٣. مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ٤. طرق تنمية مهارات اللغة الأساسية. ٥. أساليب تدريس مهارات اللغة الأساسية.	الوحدة الأولى (كفايات اللغة)
٤ ساعات	١. ما المقصود بكفايات التدريس. ٢. عناصر الخطة اليومية للتدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وخطوات إعدادها. ٣. طرق تدريس اللغة الانجليزية. ٤. استراتيجيات التدريس. ٥. تقنيات التعليم.	الوحدة الثانية (كفايات التدريس)
٤ ساعات	١. ما المقصود بكفايات إدارة الصف. ٢. أهم كفايات إدارة الصف. ٣. أساليب الإدارة الصفية. ٤. المشكلات السلوكية التي تصدر من الطلاب داخل الفصل. ٥. علاج المشكلات السلوكية التي تصدر من الطلاب داخل الفصل.	الوحدة الثالثة (كفايات إدارة الصف)
٤ ساعات	١. ما المقصود بكفايات التقويم. ٢. أهداف التقويم وأهميته. ٣. أدوات التقويم وأساليبه المناسبة لتقويم مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ٤. إعداد اختبارات اللغة الانجليزية التحصيلية. ٥. صعوبات تعلم اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية وسبل علاجها.	الوحدة الرابعة (كفايات التقويم)

• استراتيجيات التدريس (التدريب) :

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي والمحتوى، تم اختيار طرق التدريس (التدريب) التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف، مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدرات المدرب، ومدى تنوع وتوفر التجهيزات التعليمية، وطبيعة المكان المعد للتدريب.

ومن الطرق التي يمكن استخدامها طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة الحوار والنقاش المفتوح، وطريقة العصف الذهني، وطريقة التعلم التعاوني، وطريقة حل المشكلات، والتدريس المصغر.

• الوسائل المساعدة:

- ◀ جهاز حاسب آلي.
- ◀ جهاز عرض البيانات (Data show).
- ◀ سبورة ثابتة وأخرى متحركة للمجموعات التعاونية.
- ◀ لوحات تعليمية.

• الأنشطة التعليمية:

- يمكن الاستعانة بالأنشطة التالية:
- ◀ الأنشطة الفردية (أوراق العمل - التقرير الفردي - التقويم الذاتي).
- ◀ إعداد الدروس النموذجية وعرضها على مجموعة زملاء.
- ◀ دعوة الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة الانجليزية.
- ◀ إعداد لوحات تعليمية.

• التقويم:

- ◀ تقويم أداء المتدربين أثناء الوحدة التدريبية من خلال أوراق العمل الجماعي، وورش العمل الجماعية، والتفاعل داخل قاعة التدريب، وأوراق العمل الفردي.
- ◀ تقويم المدرب لأداء كل متدرب من خلال نموذج معد لذلك.
- ◀ يقوم كل متدرب بإعداد تقرير فردي في نهاية الوحدة التدريبية لتحديد مدى الفائدة التي حصل عليها.
- ◀ يقوم كل متدرب في نهاية البرنامج التدريبي بتقويم البرنامج التدريبي من خلال نموذج معد لذلك.

• ملخص نتائج البحث

- من خلال تحليل بيانات أداة البحث، تم التوصل إلى النتائج التالية:
- ◀ توصل الباحث إلى قائمة بالكفايات النوعية لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية تضم (٦٨) ثمان وستين كفاية مقسمة إلى أربعة مجالات هي: مجال كفايات اللغة، ومجال كفايات التدريس، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم.
- ◀ لم يحقق أفراد العينة درجة عالية في أداء الكفايات المتعلقة باللغة، حيث أظهرت نتائج البحث تدني أداء معلمي اللغة الانجليزية في (١٢) اثنتي عشرة كفاية من أصل (١٥) خمس عشرة كفاية في هذا المجال.
- ◀ تمكن المعلمون من أداء (٦) ست كفايات فقط في مجال كفايات التدريس بدرجة مرتفعة إلى حد ما.
- ◀ تمكن المعلمون من أداء (١١) إحدى عشرة كفاية في مجال إدارة الصف بدرجة مرتفعة إلى حد ما.
- ◀ أظهرت نتائج البحث تدني أداء معلمي اللغة الانجليزية في (٨) ثمان كفايات من أصل (١٠) عشر كفايات في مجال كفايات التقويم.

- ◀ لم يتمكن معلمو اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية من أداء أية كفاية بدرجة ممتازة.
- ◀ أظهرت نتائج البحث أن هناك كفايات لم تتوافر في أداء معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية مطلقا وهي:
- ✓ يستخدم المعلم التغذية الراجعة من الطلاب في صنع قرارات تعليمية.
- ✓ يحدد المعلم طريقة تنفيذ الأعمال الروتينية ليساعد ذلك في إدارة الصف بدون صعوبات.
- ✓ يستخدم المعلم أساليب تدريس علاجية لمعالجة صعوبات تعلم اللغة عند طلابه.

• التوصيات:

- بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- ◀ الاستفادة من أدوات البحث الحالي سواء قائمة الكفايات أو بطاقة الملاحظة بما يفيد في تطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية، ورفع مستوى كفاياتهم النوعية.
- ◀ ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية، وتعريفهم بالكفايات النوعية الخاصة بهم، وأهميتها، وطرائق تنميتها.
- ◀ ضرورة العمل على الرفع من كفاية المعلمين في مهارات اللغة، عن طريق إقامة اختبار سنوي يقيس مستوى المعلمين في كفايات اللغة.
- ◀ على الجامعات إعادة النظر في طريقة إعداد معلم اللغة الانجليزية، بحيث يكون التركيز على الكفايات النوعية اللازمة لمعلم اللغة الانجليزية.
- ◀ تخفيف نصاب المعلم من الحصص وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية التي تسهم في تشجيع المعلم للارتقاء بمستوى أدائه وتطوير كفاياته في تدريس اللغة الانجليزية.
- ◀ على المعلم الاهتمام بتطوير ذاته عن طريق الإطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تدريس اللغة الانجليزية.
- ◀ ضرورة تدريب وتأهيل المشرفين التربويين، وتبصيرهم بكل ما هو جديد في مجال التدريس، حتى يتمكنوا من توعية المعلمين والرفع من مستوى أداءهم، وتلمس حاجاتهم التدريبية.
- ◀ توفير كافة المواد والأجهزة التعليمية اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها.
- ◀ على معلم اللغة الانجليزية الاستفادة من قاعة مصادر التعلم وتوظيف تقنيات التعليم في أثناء التدريس.

• المقترحات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:
- « إجراء بحث لتقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية - في المراحل التعليمية المختلفة - في ضوء الكفايات النوعية.
- « إجراء بحث لاختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.
- « إجراء بحث مماثل للتعرف على مدى توافر الكفايات النوعية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مناطق أخرى من المملكة.

• المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي (٢٠٠٤). تطوير منظومة إعداد المعلم في عصر المعلومات. المؤتمر العلمي السادس عشر، جامعة عين شمس.
- أحمد، عائشة (٢٠٠٥). تدريب معلم اللغة الانجليزية في مرحلة الأساس (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير، كلية اللغات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- البنيان، أحمد (٢٠٠٢). في أي مرحلة عمرية تدرس اللغة الأجنبية. مجلة المعرفة، ٦٨، ٢٠.
- الجاسر، عفاف (٢٠٠٨). برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأقسام الأدبية، وكالة الرئاسة لكليات البنات.
- الجلال، ماجد (٢٠٠٧). مهارات تدريس القرآن الكريم، رؤية معاصرة في مناهج إعداد القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعالة. عمان: دار المسيرة.
- الحمود، علي (٢٠٠٩). مؤشرات وأسباب تدني مهارات طلاب المرحلة المتوسطة بالقرى النائية التابعة لمدينة مكة المكرمة في اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الدريج، محمد (٢٠٠٤). التدريس الهادف. من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الردادي، ماجد (٢٠٠٨). واقع استخدام معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية لمصادر الإطلاع الخارجي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزهيري، راشد (٢٠٠٨). أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين في مكة والطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- غزالة، عبدالحكيم (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل، ليبيا.
- الفهر، فهد (٢٠٠٦). بناء إستراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- هاشم، كمال الدين (٢٠٠٦). التقويم التربوي: مفهومه - أساليبه - مجالاته - توجهاته الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

- الناقة، محمود (١٩٩٧). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات أسسه وإجرائاته. القاهرة: دار الفكر.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). وثيقة منهج اللغة الانجليزية بالمملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية. الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

• المراجع الأجنبية:

- Abu Mraheel, R.(2004). Evaluation of English language teacher performance concerning the language skills in the basic Education stage in Gaza from the teachers' and supervisors' perspective. Unpublished Master Thesis, Ain Shams University.
- Al-Mekhlafi, A.(2007). The development of prospective EFL teachers' specialist language competencies in UAE universities. University of Sharjah for Shari'aSciences& Humanities, 4(1), 1-27.
- Butler,Y. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? case studies from Korea, Taiwan, and Japan. TESOL Quarterly, 38 (2), 245- 278.
- Chen, L. et al (2003). Pre-service and in-service teacher education of secondary English language teachers in China. TEFL web Journal, 2(1).
- Cutrin Schmid, E.(2010). Developing competencies for using the interactive whiteboard to implement communicative language teaching in the English as a foreign language classroom. Technology, pedagogy and education, 19 (2), 159-172.
- Guichon, N.(2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. ReCALL, 21(2), 166-185.
- Mc Gee, A. & Phelan, G. (2004). Needs analysis of pre-service EFL teachers in the united Arab Emirates. proceedings of the 9th TESOL Arabia Conference, p. 400-415.



البحث الثاني عشر:

دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري

إعداد :

د/ منال صالح السليمان
عضو هيئة تدريس (أستاذ مساعد)
كلية التربية جامعة بيشة

دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري

د/ منال صالح السليمانى

• المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري، من خلال التعريف بالهوية الإسلامية وأهم مقوماتها، تسليط الضوء على خطر الغزو الفكري على المجتمع المسلم، ومعرفة دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري. وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد اعتمدت على المنهج الوصفي من خلال تناول الأدبيات والدراسات والوثائق والمراجع المعاصرة الخاصة للتعريف بالهوية الإسلامية وأهم مقوماتها، والتعريف ببعض مبادئ الفكر الغربي وأفكاره ومظاهر بعض الانحرافات السلوكية والفكرية الظاهرة لدى بعض الأفراد في المجتمع المسلم والمؤثرة على هويته. ثم اقتراح تصور للدور الذي ينبغي أن تقوم به الأسرة باستخدامها لطرق وأساليب نابعة من التربية الإسلامية في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الفكر الغربي. وقد توصل البحث لعدد من النتائج كان منها: تمييز الهوية الإسلامية عن غيرها من هويات المجتمعات الأخرى بمرجعيتها الربانية حيث تستمد قيمها ومبادئها وقوتها من عقيدتها والتزامها بكتاب الله وسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم. يهدف أعداء الدين الإسلامي على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم القضاء على الإسلام عن طريق طمس الهوية الإسلامية وإزالتها من الوجود لأنها هي الخطر الماثل أمام القوى الراغبة في احتواء العالم الإسلامي والسيطرة عليه سيطرة فعلية ودائمة. الأسرة هي المربي الأول للطفل، وعليها يقع العبء الأكبر في توفير حاجاته الأساسية، وتنشئته وضبط سلوكه، فإن صلحت الأسرة صلح الفرد، وإذا صلح الفرد صلحت الأسرة، وصلح المجتمع. ومن التوصيات التي أوصى بها البحث: ضرورة تربية الأسرة للأبناء تربية إسلامية من خلال تنمية الناحية العقدية لأنها الضمان الوحيد لإبقاء الهوية واستمرارها. وتحرير الهوية المسلمة من كل مظاهر الخور والتبعية والتقليد، والقضاء على العقوبات التي تحول دون تطبيق الإسلام كمنهج شامل للحياة، والتصدي لمحاولات تزيويع الهوية الإسلامية، وقطع صلة الأمة بدينها. وحرص الأسرة على تلقين الأبناء اللغة العربية من أجل المحافظة على لغة القرآن الكريم والتي تعتبر حافظة ناقله لهذا الدين وثقافته وعلومه.

الكلمات المفتاحية: الدور - الأسرة - الهوية الإسلامية - الغزو - الفكري.

The role of the family in maintaining Islamic identity The risk of intellectual invasion

Dr. Manal Saleh Al-Slimani

Abstract

The study aimed to identify the role of the family in maintaining the Islamic identity of the danger of ideological invasion, through the definition of Islamic identity and most of its components, highlighting the risk of intellectual invasion of the Muslim community, and knowledge of the family's role in the preservation of the Islamic identity of the danger of ideological invasion. In order to achieve the objectives of the study were based on a descriptive approach by eating the literature, studies, documents and contemporary references for the definition of Islamic identity and most of its components, and the definition of some of the principles of Western thought and ideas and

manifestations of some behavioral abnormalities and intellectual phenomenon among some individuals in the Muslim and influential community identity. Then proposal perception of the role that should be played by the family use of the methods and techniques derived from Islamic education in the preservation of the Islamic identity of the danger of Western thought. Find the number of results have been reached, including:- Islamic identity of the other identities of other communities Bmarjeitha divine characterized derives its values and principles and strength of faith and commitment to the Book of Allah and the Sunnah of His Messenger Muhammad peace be upon him.- The enemies of the Islamic religion aims of different denominations and beliefs destroy Islam by obliterating the Islamic identity and remove them from existence because it is the danger that lies in front of the forces that wish to contain the Islamic world and it is effectively controlled and permanent control.- The family is the first educator of the child, and the largest in the provision of basic needs burden falls, and raised him and control his behavior, the family is sound Magistrate individual, if the individual is sound Magistrate's family, and community reconciliation. Among the recommendations recommended by the search:- The need to raise a family of children of Islamic education through the nodal development because they only guarantee to keep your identity and continuity.- Edit Muslim identity of all aspects of the creek, dependence and tradition, and the elimination of obstacles to the implementation of Islam as a way of destruction of life, and to address attempts to dissolve the Islamic identity, and spare the nation a link to their religion.- The family was keen to teach their children the Arabic language in order to preserve the language of the Koran, which is the portfolio tanker of this religion, culture and sciences.

Key words: Role- Family- Islamic identity- Invasion – Intellectual.

• المقدمة:

الحمد لله حق حمده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، محمد رسوله وعبد الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة، وعلى من سار على سنته واتبع طريقته، وتمثل نهجه إلى يوم الدين.

تقتضي الطبيعة الفطرية للإنسان انتمائه لمجتمع معين يعيش داخله ويتفاعل مع أفراد، ولا بد أن يكون لهذا المجتمع قوة تضبطه وتحكمه، وفلسفة تكون فكره وتمحوره وتكون جزءاً لا يتجزأ من حياته، ويجد المرء نفسه في حيرة بين الحين والآخر أمام بعض التساؤلات عن الكون، وعن الحياة والموت، والخالق والوجود، وقد تكفل الدين الإسلامي بالإجابة عنها فيما أنزله الله تعالى في

كتابه الكريم وعلى لسان رسوله صلوات الله عليه وسلامه. في حين أن غير المسلمين يعيشون في تخبط وسفسطة وبحث وتخيل يتنقلون من فلسفة لأخرى بحثاً عن إجابات تقنع فكرهم وهواهم، فيحاول البعض منهم إيجاد نوع من الأيدولوجيا تُرضي نظرهم الشخصية إلى الحياة، وتقبل بها نوازعهم الذاتية. لكن الله تعالى جعل الدين الإسلامي خاتم الأديان السماوية، وارتضاه للبشرية جمعاء، فهو الدين الحق ولا يقبل الله ديناً سواه قال تعالى: {إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ} (آل عمران: ١٩) لأنه ناسخاً لما سواه، قال تعالى: {وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ} (آل عمران: ٨٥)، وبما أن الدين الإسلامي دين إلهي شمل جميع جوانب الحياة الإنسانية ومتطلباتها، فكان ديناً كاملاً، صالحاً لكل زمان ومكان، يراعي مصلحة الفرد والجماعة في ظل حكم الله تعالى وما ارتضاه للبشرية من نهج وطريق.

وقد أسس المسلمون بهذا الدين دولة قوية الأركان والدعائم، امتد حكمها من حدود الصين شرقاً إلى المحيط الأطلسي غرباً، ومن شمال أفريقيا إلى الأندلس وجنوب فرنسا، واستطاع الدين الإسلامي بفتوحاته التغلب على أقوى الممالك والإمبراطوريات، كان السر في قوة المسلمين وعظمتهم يكمن في عقيدتهم الصحيحة والتي تعتبر سبباً في امتداد هذه الدولة القوية العظيمة، التي زرعت الخوف والمهابة في نفوس الممالك التي حولها، وهنا بدأ أعداء الدين في الكيد للقضاء على الإسلام والمسلمين خوفاً على ملكهم وسلطانهم، عملوا على نشر ادعاءات كاذبة بتصويرهم للدين الإسلامي "بصورة الدين المتخلف المنحرف، مما عبأ النفس الأوروبية عامة بعقدة الكراهية العارمة، والمقت البالغ للإسلام والمسلمين يتوارثونها كأنها من المسلمات البديهية بلا فهم ولا تمييز، ولا تزال هذه الروح سارية في النفس الأوروبية إلى يومنا هذا" (سعيد، ١٤١٠هـ، ص ٣٨). واستمرت تلك الحروب سنوات طويلة اختلفت فيها الأساليب والطرق، بدأت بالسلح و انتهت بالفكر، فأصبح الهدف منها "تحويل التفكير الإسلامي وترويض المسلمين عن طريق الغزو الفكري، بأن يقوم العلماء الأوروبيون بدراسة الحضارة الإسلامية؛ ليأخذوا منها السلاح الجديد الذي يغزوا به الفكر الإسلامي" (جريشة، والزيق، ١٣٩٩هـ، ص ١٩)، وهكذا تحولت المعركة من ميدان السلاح، إلى معركة في ميدان العقيدة والفكر بهدف تزييف عقيدة المسلمين وطمس هويتهم التي تميزوا بها عن سائر الأمم.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الهوية الإسلامية من أهم سبل تشكيل وتمييز الشخصية الإنسانية للمسلم، وهنا يبرز دور التربية الإسلامية في مواجهة مظاهر الخلل الفكري والثقافي الذي قد يؤدي إلى تشويه وإضعاف هذه الهوية، فالحفاظ على الهوية الإنسانية للمسلم وخاصة في ظل ما تتعرض له المجتمعات الإسلامية من غزو

فكري وتغريب ثقافي أدى إلى انتشار العديد من المبادئ والأفكار الهدامة النابعة من بعض التيارات الفكرية السائدة في المجتمعات الغربية والتي أثرت على فكر وسلوك بعض المسلمين. كل ذلك يستوجب غرس تنمية شعور قوي بالهوية الإسلامية لدى الأبناء من الناشئين والشباب على حد سواء، فقد ظهرت أنماط حياتية جديدة، وبرزت مجموعة من القيم العالمية مقابل القيم المحلية، وتنامي انتشار اللغات العالمية مقابل اللغة المحلية، وغيرها من التحديات التي فرضت نفسها على هويتنا الدينية والثقافية، وألقت بثقلها على المجتمعات الإسلامية، وبسبب كثافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم والثقافة بصفة عامة في المجتمع الإسلامي، صارت التحديات تفرض نفسها على مجتمعنا، وأصبحت تتطلب بلورة رؤية خاصة نستطيع من خلالها الحفاظ على هويتنا الإسلامية، وفي الوقت نفسه الانفتاح على العالم للإفادة من نتائج المعرفة بجميع أشكالها دون أن نفقد شيئاً من هويتنا .

ونظراً إلى خطورة بعض الأفكار السلبية الوافدة من الغرب والموجهة إلى أفراد المجتمع المسلم، واقتناعاً بأهمية البحث في تلك المجالات، ستكون هذه محاولة جادة لتسليط الضوء على دور الأسرة في التأثير على فكر الناشئة، وفعاليتها في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية، والتي من واجبها تنمية الوعي الفكري والثقافي لدى أبناء المجتمع المسلم، وتحذيرهم من المخاطر التي قد تمس أمن وسلامة هويتهم وعقيدتهم، ومن هذا المنطلق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

"ما دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري ؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« ما المقصود بالهوية الإسلامية؟ وما أهم مقوماتها؟

« ما خطر الغزو الفكري على الهوية الإسلامية؟

« ما دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري ؟

• أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة على النحو التالي:

« التعريف بالهوية الإسلامية وأهم مقوماتها .

« تسليط الضوء على خطر الغزو الفكري على المجتمع المسلم.

« وضع تصور مقترح لدور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري.

• أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محاولة التعريف بدور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الأفكار الوافدة وإيضاح خطورة الوضع الراهن الذي يعيشه

بعض أفراد المجتمع المسلم، من خلال تلك المبادئ والأفكار والمعتقدات التي تسربها التيارات الفكرية الغربية إلى عقول وقلوب مختلف شرائح المجتمع الإسلامي كباراً، وصغاراً، نساءً، ورجالاً، ومن هذا المنطلق تأمل الباحثة:

« أن تسهم هذه الدراسة في الكشف عن ملامح ومنابع الهوية الإسلامية وترسيخ محتوياتها للحفاظ على هذه الهوية التي تتمتع بسمات تميزها عن غيرها .

« تسهم الدراسة في إبراز أهمية دور الأسرة وبيان خطورة الغزو الفكري على هوية أبناء المجتمع المسلم.

« تأمل الباحثة أن تسهم الدراسة في بناء ثقافة واعية لدى كلا من الأسرة وأبناء المجتمع المسلم، ليدركوا مدى خطورة الفكر الغربي وأساليب غزوه لعقول ونفوس أفراد غرض القضاء على هويتهم الإسلامية.

• منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي؛ ولقد أوضح عليان وغنيم المنهج الوصفي وذكرنا بأنه يستخدم في " دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك " (عليان - غنيم، ١٤٢٠م، ص ٤٢)، كما وضحه عبيدات بقوله " الأسلوب الوصفي هو الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً " (عبيدات وآخرون، ١٩٨٩م، ص ١٨٧).

وتستخدمه الباحثة في الدراسة من خلال تناول الأدبيات والدراسات والوثائق والمراجع المعاصرة الخاصة للتعريف بالهوية الإسلامية وأهم مقوماتها، والتعريف ببعض مبادئ الفكر الغربي وأفكاره ومظاهر بعض الانحرافات السلوكية والفكرية الظاهرة لدى بعض الأفراد في المجتمع المسلم والمؤثرة على هويته. ثم اقتراح تصور للدور الذي ينبغي أن تقوم به الأسرة باستخدامها لطرق وأساليب نابعة من التربية الإسلامية في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الفكر الغربي.

• مصطلحات الدراسة:

• الهوية الإسلامية:

الهوية لغة : جاء تعريفها في المعجم الوسيط بأنها " حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره " (معجم الوسيط، ٢٠٠٤م، ج ٢، ص ١٠٣٩).

الهوية اصطلاحاً: جاء في تعريف الهوية بأنها " التفرد الثقافي بكل ما يتضمنه معنى الثقافة من عادات وأنماط وسلوك وميول وقيم ونظرة إلى الكون والحياة " (المنير، ٢٠٠٠م، ص ١٥).

الهوية الإسلامية : هي مجمل السمات والخصائص التي تميز الشخصية المسلمة، وتضمن وحدة الأمة الإسلامية وتفردتها عن الأمم من خلال التمسك بثوابت الدين الإسلامي واللغة العربية والاعتزاز بتراث الأمة وتاريخها العريق.

• الدراسات السابقة:

دراسة الزبيدي (١٤٣٧هـ) بعنوان "دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية" هدفت إلى التعرف على مقومات الهوية الإسلامية، وآثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية، والكشف عن مدى تحقق دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقق دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية جاءت متوسطة لجميع المحاور، بينما درجة أهمية دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية جاءت عالية جداً لجميع المحاور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة منطقة مكة المكرمة نحو مدى تحقق دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على الهوية الإسلامية تعزى لمتغير الدرجة العلمية والجامعة والتخصص ولجميع محاور الدراسة.

دراسة موسى (٢٠٠٩م) بعنوان "دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي" هدفت إلى العمل على تأصيل الهوية الثقافية بما يتفق مع ثقافة المجتمع، بحيث يؤدي ذلك إلى تجاوز التحديات التي تضعف تلك الهوية، وتنمية الوعي بالهوية الثقافية وأهميتها لدى الشباب العربي، وإبراز دور التعليم في تدعيم الهوية الثقافية والحفاظ عليها ؛ من خلال تقديم بعض المقترحات والإجراءات حول ذلك وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التربية تسعى إلى تأكيد الهوية العربية الإسلامية بثوابتها ومكوناتها وأبعادها المختلفة وتحسينها ضد محاولات السيطرة والهيمنة، أن التربية تؤكد على تعزيز التفاعل الإيجابي مع معطيات الثقافات الأخرى ، بحيث يقوم هذا التفاعل على الندية والتأثير المتبادل، والإفادة من عناصر التميز في ثقافة الآخر دون انبهار أو ذوبان .

قام حامد (٢٠٠٢) بدراسة "الهوية الإسلامية ومتطلباتها التربوية في ضوء التحديات المعاصرة" والتي هدفت إلى غرس الهوية الإسلامية، وتقويتها، والحفاظ عليها، التعرف على المظاهر التي تدل على وجود الهوية الإسلامية، التعرف على مقومات الهوية العربية الإسلامية، التعرف على التحديات التي تواجه الهوية الإسلامية، وتشكل خطراً عليها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الاختلاف حول مفهوم الهوية، وعدم الاتفاق على محتواها إلا أنه يمكن القول: إن مضمون الهوية يدور حول الذاتية، والتفرد، والسمات والسلوكيات التي تميز المجتمع عن غيره، وترتبط الهوية بالانتماء ارتباطاً وثيقاً، كذلك تتعدد جوانب

الهوية، فثمة جانب ثقافي، وآخر سياسي، وآخر اجتماعي، وغير ذلك من الجوانب؛ كما تتعدد الهويات التي تُنبثق عن الهوية الإسلامية، فهناك الهوية العربية، وهناك الهوية الفردية، وهناك الهوية الاجتماعية، وغير ذلك من هويات، وكلها لا تتعارض مع الهوية الإسلامية ما دامت تُنبثق هذه الهويات عن الإسلام، فكلها حلقات وانتماءات يوصل بعضها إلى بعض، حتى تصل إلى الدائرة الجامعة وهي الإسلام، وترتبط الهوية الإسلامية بالقومية العربية التي تُعني أن يحب الإنسان قومه، ويُعنى بأمرهم، ويعمل على رفعتهم، لا بمعنى أن يتعصب الإنسان لرقعة من الأرض، أو لفئة من الناس، فهذا التعصب غير محمود، ولا يقبله الإسلام الذي يسوي بين جميع الأجناس في كافة الأماكن، ويعتبر القرآن الكريم والسنة المطهرة هما المرجعية العليا، ومصدر الحياة العقائدية والتشريعية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وإليهما يرجع عند الاختلاف.

دراسة بامبا (١٤٠٩هـ) بعنوان "العقيدة الإسلامية في مواجهة التيارات الفكرية في غرب أفريقيا" والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على حالة البلاد الإفريقية قبل المد الإسلامي من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية، ثم بيان كيفية دخول الإسلام إليها وانتشاره وتأثير العقيدة الإسلامية في نهضة المنطقة وتطورها، ثم التعرف على التيارات الفكرية وكيفية دخولها للمنطقة بقوة الاستعمار، اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستعمار الفرنسي يهدم الروح المعنوية في بلاد السودان الغربي، ومحاولة أعداء الإسلام إثارة الشبهات حول الإسلام، كذلك أثر فئة المثقفين اعتمدت العلمانية والقومية الزنجية لتكون بديلا عن العقيدة الإسلامية، أيضا أثر الإسلام في بداية العصر التاريخي في بلاد السودان الغربي وما وصل إليه من تقدم وتطور بلغ شأنا كبيرا في الحضارة والمدنية فاقت ما كانت عليه في القرون الوسطى.

• خطة سير الدراسة:

انقسمت خطة سير الدراسة إلى ثلاث محاور:

- ◀ المحور الأول: التعريف بالهوية الإسلامية وأهم مقوماتها.
- ◀ المحور الثاني: التعريف بمظاهر الفكر الغربي وخطره على الهوية الإسلامية.
- ◀ المحور الثالث: دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري.

• المحور الأول: الهوية الإسلامية وأهم مقوماتها:

تعد الهوية شعور مشترك بين أفراد المجتمع الواحد يتجسد من خلاله طموحاتهم المستقبلية مما يشعرهم بأنهم متميزون عن باقي المجتمعات، وتبرز

من خلالها معالم التطور في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة، كما تنطوي على المبادئ والقيم التي تدفع الإنسان إلى تحقيق غايات معينة، بالإضافة إلى كونها الواحة النفسية التي يلوذ بها أفراد الجماعة، والجصن الذي يحتمون بداخله، والنسيج الضام الذي يربط بين لبناته، فإذا ما فُقدت تشتت المجتمع، وتنازعت التناقضات.

وهي بذلك تعتبر أحد السمات التي تميز الأفراد والجماعات ثقافياً واجتماعياً، في العديد من الجوانب المختلفة: العقيدة والفكر والعادات والتقاليد وأنماط السلوك، وعلى ضوء ذلك فهوية مجتمع ما لا بد وأن تستند إلى أصول تستمد منها قوتها، وإلى معايير قيمية ومبادئ أخلاقية وضوابط اجتماعية وغايات سامية تجعلها مركزاً للاستقطاب العالمي والإنساني.

وتعتبر الهوية الإسلامية متميزة عن غيرها من هويات المجتمعات الأخرى بمرجعيتها الربانية حيث تستمد قيمها ومبادئها وقوتها من عقيدتها والتزامها بكتاب الله وسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فالدين الإسلامي يعد الهوية الأساسية والرسمية للمجتمعات الإسلامية، وهو انتمائها الحقيقي ومحور حياة مجتمعتها، فحين يندمج المجتمع المسلم مع مبادئ وأسس العقيدة الإسلامية ويتمثلها واقعاً ومنهاجاً للحياة، ويطبقها بأدق تفاصيلها في كافة أبعادها الحياتية المادية والمعنوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، يحصد النجاح والتميز والمثالية والإبداع في كافة الميادين العلمية والفكرية والمعرفية والقيمية.

إن الهوية الإسلامية بمرجعيتها الربانية هي ما يحفظ للمجتمع الإسلامي قيمته ويحفظ عليها تماسكه ولا عزة له بدونها، وهذا مكن نجاح المجتمع الإسلامي وسر قوته وتمييزه علمياً وثقافياً في العصور الإسلامية الأولى، وقد عرف الزبيدي الهوية الإسلامية بأنها "القدر المشترك من السمات والخصائص العامة التي تميز الأمة الإسلامية والتي تضمن وحدة المسلمين وتفردهم عن غيرهم من الأمم والشعوب وتصبغ بها حياتهم العامة بكافة جوانبها من خلال التمسك بثوابت الدين الإسلامي واللغة العربية والاعتزاز بتراث الأمة وتاريخها العريق" (١٤٣٦هـ، ص ٢١).

وقد تضمن هذا التعريف المقومات الأساسية للهوية الإسلامية ويقصد بمقومات الهوية تلك الخصائص العقلية والانفعالية أو الوجدانية السلوكية التي تشيع بين عدد كبير من الأفراد في مجتمع معين، وتتخذ شكل النمط الذي يميزهم عن غيرهم.

• مقومات الهوية الإسلامية:

فيما يلي عرض لمقومات الهوية الإسلامية:

• الدين الإسلامي:

يُعد الدين من "أهم العناصر التي تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها وأنماط تفكيرهم وعاداتهم وتقاليدهم وآرائهم بخصوص الطبيعة والإنسان والعلاقة بينهما، وتبدو أهمية الدين في تشكيل فكر الناس وسلوكهم في أنه دعوة لا تخاطب عقلية الإنسان فقط وإنما تخاطب ضميره ووجدانه" (محسن، ٢٠١٢م، ١٢٥٤، ص ١٥٢)

والدين الإسلامي يعتبر أهم مقومات الهوية الإسلامية والرابط المتين الذي يجمع الشعوب في العالم الإسلامي ويؤلف بين قلوبهم على اختلاف ألوانهم ولغاتهم فالجميع يؤمن بالله ربا والإسلام ديناً ومحمد صلى الله عليه وسلم نبياً، وهو بذلك "دين شامل كامل في عقيدته وشريعته، يقوم على الحق والعدل وينبثق منه قواعد عظيمة وأسس قوية وسليمة، وأنظمة تشمل الحياة الإنسانية بأسرها" (الأشقر، ١٤٣٢هـ، ص ٢٠٠٨)، كما أنه يشكل دوراً محورياً وأساسياً في بناء الهوية لأنه "يتضمن المبادئ ومنظومات القيم التي ينشأ عليها الطفل منذ الصغر وهي التي توجه سلوكيات الأطفال والكبار في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية ويشكل قاعدة الثقافة والأخلاق في المجتمع" (أبو ليلة، ١٤٣٥هـ، ص ١٧٢).

• اللغة العربية:

إن اللغة هي الوعاء الذي يحوي ثقافة مجتمع ما ويمثله، فهو يعبر عن تاريخ الأمة وأدبها من شعر ونثر، وتراثها الفكري من علوم ومعارف، وهي بذلك "العنصر الأهم من العناصر البنائية لثقافة الأمة، وهي التي تهب الفرد انتمائه الحقيقي إلى مجتمعه القومي، وهي التي تجعل لكل مجتمع كيانه الثقافي والحضاري الذي يميزه عن سائر المجتمعات" (محسن، ٢٠١٢م، ١٢٥٤، ص ١٥٢).

واللغة العربية متفردة متميزة عن سائر اللغات وهي من أهم وأبرز مقومات الهوية الإسلامية باعتبارها لغة القرآن الكريم، قال تعالى: (وَأَنَّهُ لَنَزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) (الشعراء: ١٩٥-١٩٢)، بل يمكن اعتبارها المقوم الأساسي "نزل بها القرآن ومن ثم أصبح اللسان العربي هو لسان الدين، واللغة العربية مرتبطة بالدين ارتباط الروح بالجسد، فإذا فقدت الأمة لغتها وهن دينها وفقدت هويتها التاريخية" (عطية، ٢٠٠٩، ص ٥٣).

• التاريخ الإسلامي:

إن التاريخ يشكل الروابط القائمة بين أفراد المجتمع الواحد من جانب وبين المجتمع وغيره من المجتمعات من جانب آخر، بل هو سجل الأمة ومحفل أحداثها

وأمجادها وشخصياتها وتراثها الحضاري والفكري، ومصدر ماضيها السحيق، وحاضرها المعاصر، والتاريخ الإسلامي يعتبر سجل يحفظ الأحداث الخاصة بالشعوب والمجتمعات والدول الإسلامية منذ دخلها وحتى العهد الحاضر، ومن هنا تظهر لنا "أهمية التاريخ كمقوم من المقومات التي تركز عليها الهوية الإسلامية في التعرف على مواقف الأمم السابقة غير المسلمة من الأمة الإسلامية، والتعرف على شبهاتهم وأباطيلهم للاستفادة منه في الوقت الراهن والتعامل على أساسه في المستقبل" (عطية، ٢٠٠٩م، ص ٥٤).

وتزداد هذه الأهمية في الوقت الراهن خاصة مع الحملات التي يشنها أعداء الإسلام في الهجوم على الهوية الإسلامية بإثارتهم للشبهات والأباطيل، والمسلمون غالباً يفتقدون سبل الرد عليهم لضعف ثقافتهم بتاريخهم، "فالتاريخ الإسلامي يوفر للهوية الإسلامية أفضل السبل وأنجحها في التعامل مع أعداء الإسلام في الوقت الراهن فيما يثرونه حول الهوية الإسلامية من أكاذيب وضلالات تماماً كما نجحت تلك السبل مع أعداء الإسلام قديماً" (عبد النبي، ١٤٢٣هـ، ص ٦٧).

• التراث الإسلامي:

يعد التراث أحد المرتكزات الأساسية الذي يميز الهوية في مجتمع ما عن غيره من المجتمعات، ويقصد بالتراث "النتاج الحضاري الذي ينحدر من خصائص أمة من الأمم المتفاعلة مع البيئة التي نشأت فيها، بكل ما تحتويه من تجارب وأحداث صبغت بصبغة خاصة، وأسبغت عليها ملامحها الثقافية ومميزاتها الحضارية التي تميزها عن الأمم الأخرى التي لها بدورها أنماط حياتها وأعرافها وتقاليدها" (عبد الحميد، ١٤١٦هـ، ص ٢٦).

والأمة الإسلامية لها تراثها الخاص الذي يعطي الهوية الإسلامية كينونة تفتخر وتعتر بتميزه عن غيره من الأمم الأخرى، وهو تراث يمتد في أعماق التاريخ الإسلامي على الأمة الإسلامية أن تكون على معرفة واعية وعميقة بأصوله وجذوره وامتداده حتى تستطيع مواجهة التحديات والتهديدات الغربية التي تسعى لتشويهه وطمسه، يقول جمال سلطان في كتابه الغارة على الإسلام: "إن الاتجاه السائد اليوم نحو تخريب تراث الأمة وتزييفه وتشويه صورته ليس مجرد جهود فردية موقرة يدفعها التعصب الإيديولوجي أو الخصام السياسي لظاهرة الصحة الإسلامية الجديدة، وإنما هو اتجاه منظم ويسير وفق خطط مرسومة بدقة من جهات ظاهرها التناقض والتضاد وباطنها التناسق والتكامل في عدائها لتراث الأمة" (سلطان، ١٤١٠هـ، ص ٧).

قضية الهوية قضية محورية والمشكلة الكبرى أن أكثر المسلمين لما يقتنعوا أن الأعداء من حولهم على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم يستهدفون القضاء على

الإسلام ، وطمس الهوية الإسلامية وصهرها في أتون العالمية الأممية ، وإزالتها من الوجود ، لأنها هي الخطر الماثل أمام القوى الراغبة في احتواء العالم الإسلامي والسيطرة عليه سيطرة فعلية ودائمة ، قال تعالى: (وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا) (البقرة: ٢١٧)، وقال تعالى: (وَدُّوا لَوْ تُكْفِرُونَ كَمَا كَفَرُوا فَتَكُونُونَ سَوَاءً) (النساء: ٨٩)، وقال سبحانه: (وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ) (البقرة: ١٢٠). إن أي جماعة تعوزها الهوية المتميزة سوف تجد في عالم تحكمه شريعة الغاب من يحاول استقطابها والهيمنة عليها وتذويب شخصيتها عن طريق تدمير البنية التحتية لهويتها العقائدية والثقافية التي تحفظ عليها سياج شخصيتها ، فيتحول الإنسان إلى كائن تافه فارغ غافل مغسول المخ تابع مقلد .

إن الهوية الإسلامية مستهدفة منذ بدايات نشأتها، والتاريخ الماضي والمعاصر يحمل الكثير من الأحداث التي مرت على المجتمع المسلم وكانت تهدف إلى طمس هويته وتشتيت انتماؤه، فمنذ بعثة النبي صلى الله عليه وسلم وأعداء الدين الإسلامي في توافق تام لؤاد هذه الدعوة، وإيقاف مدّها، وبتعاقب السنوات، وتبدل الدول؛ ازدادت الهجمة شراسة وقوة، وبلغت هذه الهجمة ذروتها في العصر الحديث، فلم يدخر أعدائنا جهداً في تفريغ هذا الدين عن محتواه لطمس الهوية الإسلامية وقد سار هذا الأمر وفق منهج منظم مخطط له بدقة استهدف فيه الشباب المسلم.

أضحت الهوية الإسلامية في أزمة من الأزمات المزمنة الذي تنتشعب أسبابه وتتفرع متعلقاته، فالنظرة لها يجب أن تكون نظرة شاملة متعمقة دراسة للواقع الفعلي لذلك الشباب المسلم وتيارات التأثير التي تؤثر فيه ومنابع المد التي تمده وتغذيه، فهي أزمة تجتمع فيها مسارات سياسية وعقائدية وفكرية ثقافية وتنموية اجتماعية تجتمع كلها لتشكل أزمة التكوين الثقافي والسلوكي والعقائدي والفكري لذلك الشباب المسلم الذي ينتشر في ربوع الأرض، بعضه يعيش في موطنه والبعض الآخر خارج وطنه، من هنا وجب أن يكون للتربية في العالم الإسلامي بمؤسساتها ومثقفها ورجالها موقف قوي من هذه التحديات ومواجهتها من خلال مشاريع علمية وبرامج تربية.

• المحور الثاني: الغزو الفكري وخطره على الهوية الإسلامية:

• مفهوم الغزو الفكري:

يعتبر المعتقد الفكري هو الموجه الأول لسلوك البشر في الأمم، والدافع الأساس الذي تبني عليه مواقفها وتصرفاتها وتُسير فيه شؤونها، من هذا المنطلق بدأ الاهتمام بدراسة طبيعة الفكر الذي يتوالد داخل المجتمعات، ونوعياتها، وتاريخها، وعوامل تطورها، إذ يتحكم الفكر والقناعات التي يحملها الأفراد سواء

كانت إيجابية أم سلبية في مستقبل تلك المجتمعات وقد استغل الغرب هذه الدراسات في غزوه للمجتمعات الإسلامية. وقد عرف حمدان الغزو الفكري فقال: "إن الغزو الفكري يعني هجمات فكرية متلاحقة ذات صلة بتاريخ المسلمين وحاضرهم، تطرح شبهات وأفكار مزيفة مستوعبة تراث الإسلام وأحوال المسلمين" (حمدان، دت، ص ٦)، كما ذكر قطب مفهوما يتضمن البعد الشكلي للغزو الفكري فذكر أنه "الوسائل غير العسكرية التي اتخذها الغزو الصليبي لإزالة مظاهر الحياة الإسلامية وصرف المسلمين عن التمسك بالإسلام، مما يتعلق بالعقيدة وما يتصل بها من أفكار وتقاليد وأنماط وسلوك" (١٨٤، ص ١٨٢).

وقد شهد العالم الإسلامي محاولات غزو عسكرية من قبل الغرب دامت سنوات طويلة، حاولوا خلالها إخضاع المسلمين لنفوذهم وسيطرتهم فكروا وحياة وسلوكا، كانت نتيجة محاولاتهم الفشل المتواصل، وبالرغم من فشلهم إلا أنهم استمروا في مخططاتهم دون كلل أو ملل، سلكوا فيها أساليب وطرق أخرى، حيث أيقنوا بعد دراستهم للمجتمع الإسلامي أن أساس نصر المسلمين إنما هي عقيدتهم، وصمموا أن تكون معركتهم القادمة ضد العقيدة فحاكوا المؤامرات للتشكيك فيها ومحاولة تشويهها وطمسها، وسعوا بكافة الأساليب لتفريغ الفكر الإسلامي واستبداله بالفكر الغربي، وهذا ما سمي بالغزو الفكري. لقد وعوا تماما مكان القوة والضعف في نفوس المسلمين، وركزوا في مهاجمتهم للإسلام على التشكيك فيه، وتنحيته من مجالات الحياة الأساسية، وتبعه داخل النفوس، والسعي لطمس معالم الهوية الإسلامية وتشويه عقيدتها.

• أهداف الغزو الفكري:

إن التقدم المادي والصناعي الذي أحرزه الغرب، مع تفوقهم العسكري والسياسي والاقتصادي، بالإضافة إلى سعيهم الحثيث ومحاولاتهم المتواصلة لتغريب أبناء الأمة الإسلامية وغزوهم فكريا، كل ذلك جعل بعض أبناء المسلمين يتبنون الأفكار الغربية دون تأمل دقيق أو نظر فاحص، مما أدى إلى ضياع حاضر الأمة الإسلامية، وتبديد مستقبلها، وصرفها عن منهجها وكتابها، وسنة رسولها صلى الله عليه وسلم، وبالتالي ضياعها سياسيا واقتصاديا واجتماعيا. (السايع، ١٩٩٧م، ص ١٤٧). كما يعتبر تشويه فكر أبناء المسلمين ومسح عقولهم من الأهداف التي سعى الغرب لتحقيقها مستغلا شتى الأساليب والوسائل المتاحة، خاصة تلك المناهج المعدة بأيدي المستشرقين والمشبعة باتهاماتهم الزائفة الموجهة للعقيدة الإسلامية، والمشوهة لتاريخ الأمة وحضارتها، ولسير الصالحين من أسلافها، ومحاولة إبراز الجوانب الضعيفة من التراث الإسلامي، وسير أصحاب الحركات الباطنية المحرفة والرفع من شأنهم، وذلك من أجل تشكيك المسلمين بدينهم وتراثهم الحضاري. في المقابل يقومون

بالتركيز على تاريخ الدول الكبيرة الغازية، وسير أعلامها وقادتها، والإشادة بانتصاراتها، وإخراج ذلك بصورة جميلة مضيئة ومغرية جذابة، تثبت تفوق الغرب وعظمته. (السايج، ١٩٩٧م، ص ١٤٨ - ١٤٩).

هكذا استطاع الغرب من خلال حملة الغزو الفكري والتغريب الثقافي، إيصال مفهوم خاطئ لكثير من أبناء الأمة الإسلامية عن حقيقة دينهم وحضارتهم وتاريخهم، حتى أصبحت علاقتهم بهويتهم مقتصرة على مجرد أسماء إسلامية يحملونها، وعبادات يؤدونها سواء كانت كاملة أو ناقصة، أما عن معاملاتهم، ونظم حياتهم، وتنظيمات مجتمعاتهم، وسلوكياتهم فتتخذ الطابع الغربي وتتبني فلسفاته. (حسان، ١٤٠١هـ، ص ٦٦).

• وسائل وأساليب الغزو الفكري:

يحدث التغيير الفكري والاجتماعي داخل المجتمعات الإسلامية تبعاً لمخططات مدروسة وإستراتيجية طويلة المدى، وضعها الغرب بعد تنقيح التجارب والأحداث، وبعد دراسة عميقة لشخصية الإنسان المسلم، والتعرف على ما لديه من جوانب القوة والضعف، ومعرفة أي الطرق أسرع لقلبه وأكثرها استحواذاً عليه، ووضعوا في حسابهم جميع المراحل التي يمر بها الإنسان بدءاً من الطفولة، مروراً بالشباب وحتى نهاية العمر، يحاول الغزاة في كل مرحلة "أن يحاصروه من المنزل إلى المدرسة، إلى النادي الرياضي، إلى ملتقيات الفكر، والثقافة، والفضن، إلى ميادين التنافس في المباريات، والرحلات، ومعسكرات الكشف، إلى مكتبه الذي يعمل به، إلى جامعته التي يدرس بها" (مرزوق، ١٣٩٤هـ، ص ٩٢).

جمعت العديد من المؤلفات بين الأساليب والوسائل، واستعرضتها على اعتبارها مسميات لشيء واحد، وعلى الرغم من أنها تتشارك في الأهداف والغاية إلا أن هناك اختلاف بين كلا من الأساليب والوسائل، ستوضحها الدراسة فيما يلي

• أساليب الغزو الفكري:

الأساليب هي الطرق المقنعة التي يتم استخدامها لترويج أفكار وثقافات معينة، وقد تعددت الأساليب التي اتبعتها الغرب في غزو العالم الإسلامي، والسعي إلى تغريبه لفكر المجتمع المسلم، ذكر (مرزوق، ١٣٩٤هـ، ص ٤٣ - ٩١) بعضاً منها، توجزها الباحثة فيما يلي:

- ❖ إثارة الخلافات العقائدية بين المسلمين بتأييد الدعوات الشاذة والمنحرفة عن الدين الإسلامي والرفع من شأنها ونشرها.
- ❖ إفساد صفاء العقيدة وإغراقها في متاهات الشك بإثارة المنازعات الفلسفية، ونشر أفكار المذاهب الملوحة، وإدخال روايات الأمم السابقة والإسرائيليات في شرح وتفسير مصدري التشريع الإسلامي.

« ابتداء عصبيات جديدة متطورة متناسبة مع روح العصر، لتمزيق وتفريق الوحدة الإسلامية، وتحويلها دويلات متناحرة متنافرة بإذكاء النعرات الإقليمية والمحلية، والأخذ بشعار الغرب المعروف بالقوميات.

« طرح النظريات والأفكار الغربية المناهضة للدين الإسلامي كالعلمانية وهو شعار يدعو بعدم الإيمان المطلق إلا للمدركات الحسية أو التجارب والأعمال العلمية، لكنه في حقيقة الأمر حركة مناهضة للدين، وترغب في فصله عن جميع مناحي الحياة.

« دعم وتأسيس الحركات المعادية للإسلام داخل صفوف المسلمين، والتي تعمل من أجل إخضاع المسلمين للاستعمار الغربي، وإجبارهم على إعلان استسلامهم له.

« تسلل منظمات عالمية غربية داخل المجتمع الإسلامي كجمعيات وأندية تحمل مسميات مختلفة، تعمل على غزو المجتمع وتغريبه فكريا وثقافيا واجتماعياً.

• وسائل الغزو الفكري:

الوسائل هي القنوات والأدوات الحسية التي تستخدم لترويج الأفكار والثقافات من خلال نقلها للأساليب التي تم التخطيط لها، ولقد قام الغرب أثناء فترة الاستعمار بفرض سيطرته على الدول التي قام باستعمارها من خلال عدد من الوسائل قام باستغلالها، كان منها: أجهزة التشريع، والتعليم، والإعلام، والجمعيات والأندية الاجتماعية، هكذا استطاع الغرب بالقوة السياسية التي امتلكها فرض الكثير من أفكاره وثقافته على تلك الشعوب، وكان من الوسائل والأجهزة التي استغلها لهذا الغرض:

• أجهزة التشريع:

هدف الغرب الأساس إبعاد المسلمين عن دينهم، لأن الدين الإسلامي يعد الخطر الكامن الذي يهدد وجودهم ومصالحهم في البلاد الإسلامية، فكانت أول خطوة اهتموا بها بعد سيطرتهم على البلاد المستعمرة، هي السيطرة على أجهزة التشريع وذلك من خلال "إدارة دفعة السياسة في البلاد، واستيراد النظم والقوانين في الاجتماع والاقتصاد والسياسة من بلاد الغرب" (محمود، ١٣٩٩هـ، ص ١٢٤). وبالرغم من تصادم تلك النظم مع عقيدة المسلمين وشريعتهم، وتضاربها مع دينهم ومعاملاتهم وأخلاقهم، إلا أن الغرب استطاع أن يوجد من أبناء المسلمين من يروج لمبادئهم وأفكارهم وعقائدهم على اعتبارها أساس الحضارة والتمدن، ويزدري بدينه ومنهجه وعقيدته في الحياة واعتباره أساس التخلف والرجعية، كل ذلك من أجل عرض دنيوي.

لقد كانت السيطرة الغربية طريق أساس لتوجيه نظم ومنظومات الحياة بشكل يحقق للغزو الفكري جميع أهدافه ومخططاته كاملة، فأضحى التشريع، والاقتصاد، والتنظيم الإسلامي حبيسا للكتب والمراجع، وخزائن الأوراق والوثائق، ولا يرى النور إلا على مقاعد الدراسة، يدرسه الطلاب المسلمون كما يدرسون تاريخ القانون الروماني، وتاريخ القانون الفرنسي، أما التشريع والقضاء والحكم والإدارة، والمجالس الشعبية والتنفيذية، والاقتصاد والمعاملات فينبغي أن تكون وفق القوانين الغربية. (حسان، ١٤٠١هـ، ص ٦٩) هكذا استطاع الغرب بكل سهولة استبدال القوانين والقواعد والأنظمة التشريعية الإسلامية السماوية، بالقوانين والأنظمة التشريعية الغربية الوضعية.

• أجهزة التعليم:

كان التعليم في الدول الإسلامية يمتلك خاصية متميزة عن غيره من الدول، إذ تمتاز فيه المعلومات والحقائق الدينية الإسلامية التي تقدم للمتعلم مع المعلومات والحقائق التي يحتاجها الناس في مجتمعاتهم المتغيرة، فكانت سياسة التعليم تقوم على إعداد المسلم الفاهم لدينه، القادر على العمل والكسب الشريفين. (محمود، ١٣٩٩هـ، ص ١٢٧). وعلى اعتبار الاستعمار صاحب الدور الأكبر في عملية الغزو الفكري للبلاد الإسلامية، كان أول من حارب التعليم الديني فيها بشدة لأنه سبب رئيس في عدم تحقيق هدفه الأساس الذي يسعى له، وهو السيطرة على الشعوب سياسيا واقتصاديا وفكريا، لهذا نجده يسارع لإحكام السيطرة على أجهزة التعليم في الدول المستعمرة، ويجعل من أولويات الأمور التي يحرص عليها "السيطرة على التعليم قلبا وقالبا، وفلسفة وتنظيما، ومحتوى ومستوى، وتمويلا وإدارة، ومنهاجا وطريقة، وتدريسا ولغة، ومدرسين وإدارة" (حسان، ١٤٠١هـ، ص ٧٠)، لمعرفة التامة أن السيطرة على التعليم في أي دولة تعني السيطرة على مستقبل أمة كاملة، وتحكم في كافة خطواتها ونشاطاتها وفكرها. من هذا المنطلق حرصت أجهزة الدول الاستعمارية على محاصرة التعليم الديني وحصره في الدول الإسلامية ماديا ومعنويا، فمن خلال سلطتها السياسية حصرته ماديا بالتضييق في الإنفاق على التعليم الديني، وأنشأت مدارس للتعليم العام، وأبعدت المناهج فيها عن العلوم الدينية، وأغدقت عليها بالموارد المادية. وحاصرته معنويا من خلال تنفير طلاب التعليم الديني ومعلميه بالتفرقة بين أساتذة العلوم الدينية والمواد الأخرى، فمناصب المعاهد والكليات الدينية محدودة ومتواضعة في المظهر والأجر، أما مناصب المعاهد والكليات الأخرى فكثيرة ومتعددة وفارحة الأجر والمظهر. (جريشة والزبيق، ١٣٩٩هـ، ص ٦٤).

ومن أبسط الأدلة على سيطرة الدول الاستعمارية على التعليم في الدول الإسلامية ما ذكره كلاً من حسان، ١٤٠١هـ، ص ٧٠ - ٧١) و(الجندي، ١٤٠٠هـ، ص ٢٦٠)، توجزها الباحثة فيما يلي:

- « فرض لغة الاحتلال الأجنبية في التعليم والتدريس وتقديمها وإعلائها على اللغة العربية، والدعوة إلى تعلمها باعتبارها لغة الحضارة.
- « تغيير جميع مناهج المواد الاجتماعية والإنسانية لتتواءم مع أهداف الغزو ومخططاته، بعزل الفكر الإسلامي القرآني، والدعوة إلى إحياء تاريخ الأمم القديمة الفرعونية، والفينيقية، والآشورية، والبابلية، وتقديم النظريات الاجتماعية والنفسية القائمة على الفكر المادي .
- « إنشاء مؤسسات تعليمية تبشيرية تقوم على الفكر الغربي تعمل على توجيه تعليمنا الوجهة المناسبة لغزوهم، وربط الفكر بالغرب وحضارته وعظمته ويطولاته وأمجاده.

هكذا استطاع الغرب تحقيق أهدافه من خلال المؤسسات التعليمية التي أشرف الاستعمار على مناهجها وبرامجها، وكان من أهمها "تربية أجيال من أبناء المسلمين تدبّن بالولاء والطاعة للمستعمرين حكومة وشعباً، وتنسلك عن ولائها للإسلام، ولأمتها الإسلامية، وتقتبس المفاهيم والعادات الغربية، وكل أنواع السلوك التي يأتي بها المستعمرون، وتتقبل وتُفضل مجتمعاتها الأنظمة التي تزينها لها الدوائر الاستعمارية، أو تفرضها عليها" (الميداني، ١٤٠٢هـ، ص ٣٠).

بالإضافة إلى ما فرضه الاستعمار على المدارس في البلاد الإسلامية من تعليم علماني، كان هناك المدارس والجامعات الأجنبية النصرانية التي قام بإنشائها المبشرين داخل الدول الإسلامية، وكذلك المدارس والجامعات التي قامت بتدريس أبناء المسلمين الذين تم ابتعاثهم إلى الغرب أو الشرق الأوروبي، وجميعهم في تلك البلاد الغربية نشأوا من خلال علومهم التي قدموها سمومهم في عقل وفكر أبناء الأمة المسلمة.

• أجهزة الإعلام:

تعتبر خطورة أجهزة الإعلام أعم وأشمل من خطورة أجهزة التعليم، لأن الأخيرة تخاطب بضع آلاف من خلال مناهج منقحة، على عكس أجهزة الإعلام التي تخاطب الملايين ببرامجها المتنوعة والمناسبة لكل الفئات، سواء كانوا من الفئات المثقفة، أو الأمية الساذجة غير المتعلمة التي تؤثر فيها الكلمة بشكل أكبر وأخطر، إضافة إلى ذلك فإن وسائل الإعلام "مرغوبة ومحبة في نفوس الناس، فهم غالب أوقاتهم يستمتعون بما يعرض فيها من مواد" (العجمي، ١٤٣٣هـ، ص ٣٨٦).

لقد فطن الأعداء لخطورة المجال الإعلامي، ولاحظوا انجذاب الجماهير إليه فكرسوا نشاطهم وبدلوا قصارى ما يستطيعون من جهد في استغلاله لبث ما يريدون من أفكار، فكان أول ما تم التركيز عليه في أجهزة الإعلام التي تسيطر عليها القوى المعادية هو "تصوير الغزاة، وخاصة الحركة الصهيونية بمشتقاتها في ذكاء خبيث بصورة القوى القاهرة التي لا تغلب، والتي تخطط وتتحرك

وكان الكون كله في قبضتها، وأنها صانعة لكل ما يجري في العالم من وراء ستار" (مرزوق، ١٣٩٤هـ، ص ١٠٢).

ثم بدؤوا في انتقاء ما يتم عرضه من قضايا في وسائل الإعلام، فعمدوا إلى حجب القضايا المصيرية التي تهم العالم الإسلامي، وركزوا في ذات الوقت على قضايا جانبية، أو ظواهر يكمن فيها خطر محقق على مجتمعاتنا الإسلامية، تمهيدا لها وعملا على نشرها، وبثها بشكل أنيق مضلل كالأفكار والمذاهب الهدامة والإباحية، مسخرين لذلك شتى الوسائل الإعلامية من مجالات ونشرات وجرائد متخصصة للأطفال والنساء. (حمدان، د.ت، ص ١٢٤).

ذلك لأنهم على ثقة تامة أن إغراق أي دولة إسلامية بمنتجات إعلامية موجهة وجهة تغريبية، يضمن تطبيع أجياله تطبيعا مدمرا، وتوجيه الملايين من أفرادها توجيهها مسمما، حتى لو كانت "المدارس عامرة بالدروس الدينية الشرعية، والمساجد أهلة بالمصلين والراكعين، فإن توجيه أجهزة الإعلام توجيه تغريبي يضمن حدوث خلل نفسي، وتناقض وجداني، وتمزق عقلي، وازدواج في الشخصية" (حسان، ١٤٠١هـ، ص ٧٣)، كما اعتمد الغزو الفكري على عدة مهارات لتحقيق أهدافه من خلال المجال الإعلامي في العالم الإسلامي، لعل من أهمها:

- ❖ تقديم الأباطيل على أنها حقائق ومسلمات.
- ❖ تكرار الفكرة المراد ترويجها في المجتمع المطمع في غزوه، وعرضها بعدة أوجه مختلفة لأحداث التأثير المطلوب.
- ❖ استغلال مشاعر النقص الموجودة لدى الشعوب الأمية والمتخلفة خاصة لشل حاسة النقد والمعارضة لأي تغيير يحدث. (مرزوق، ١٣٩٤هـ، ص ٩٦ - ٩٧).

هكذا تم تسخير وسائل الإعلام المختلفة من صحافة، وإذاعة، وتلفزيون، وسينما لإشاعة الفاحشة، والإغراء بالجريمة، والسعي بالفساد على اختلاف درجاته من أجل الوصول إلى هدف الغزو الفكري وغايته الرئيسة ألا وهو خلخلة العقيدة، وتحطيم الأخلاق، وضياع القيم والمثل.

• القنوات الاجتماعية مثل الجمعيات والأندية:

تعتمد تربية الإنسان المسلم على العديد من المؤسسات والوسائط الاجتماعية المختلفة التي تؤثر في ثقافة الفرد والمجتمع، وفكره على حد سواء، قديما كانت تتمثل في الأسرة، والمدرسة، والمسجد، لكن مع التغيرات الحضارية التي طرأت على العالم الإسلامي ظهرت مؤسسات ثقافية واجتماعية جديدة كالإعلام أو الأندية والجمعيات، والأخيرة هي مؤسسات تكون في الغالب إما اجتماعية، أو ثقافية، أو رياضية.

وتتنوع الأندية والجمعيات تبعاً لمستوى وعي المجتمع، وثقافته، وظروفه المختلفة فمنها ما يكون مخصصاً للرياضة البدنية وممارسة ألعابها ونشاطاتها المختلفة، ومنها ما يكون مخصص للعناية بالجوانب الثقافية والأنشطة الأدبية والفعاليات الفكرية، ومنها ما هو اجتماعي يهتم بخدمة المجتمع وتلبية احتياجات أفراد، إلا أنها تشترك جميعاً في أن لها أثراً هاماً في بناء شخصية الإنسان، وتحديد اتجاهاته، وتكوين ثقافته وفكره لاسيما في فترة الشباب من العمر التي يكثر الإنسان خلالها من تواصله مع هذه المؤسسات بصورة أو بأخرى. (أبو عراد، ١٤٢٤هـ، ص ١٧٣).

وقد علم الغرب أن أفضل طريقة لغزو المجتمع الإسلامي هو صنع قيادات إعلامية، وسياسية، واقتصادية، وثقافية، وتربوية بارزة من أبنائه، فجعلوا منهم شخصيات عملاقة ونجوم لامعة في المجتمع تهر الأنظار وتسحر القلوب والعقول، استطاعت تلك القيادات ترك آثار واضحة في حياة وفكر المجتمع المسلم من خلال تزعمها لأندية وجمعيات عدة، تبث الأفكار الغربية والدعوات التحررية للمجتمع عامة، وللمرأة على وجه الخصوص، فقامت بدورها خير قيام، وأدت مهمتها المكلفة بها على أكمل وجه من قبل المنظمات الماسونية في تنفيذ مخططاتها الماكرة الدينية .

كان الغزو موجهاً وشاملاً للحياة الاجتماعية، والثقافية، والرياضية، للنساء والرجال، شباباً وشيباً، صغاراً وكباراً، كل حسب عمره وتوجهاته وميوله، في التقاليد والعادات، في الأزياء والأفكار، في الدعوات والبدع، في المفاهيم والصناعات، وحتى لو كان هناك بعض من أوجه التقليد ذو فائدة ونفع قليل أو كثير، إلا أن الإساءة في توجيهه وكيفية استغلاله بطريقة مقصودة أو غير مقصودة يفقده قيمته ونفعه.

بدأ الغزو الفكري بالإجهاز على كل أثر يصنعه الإسلام في حياة الفرد والأمة الإسلامية، من خلال شل فاعليته في حياة المسلم، وتركه في حالة من التيه لا فكر له ولا وجهة ولا هوية، لقد وضع الغرب خطط للعبث بالعناصر الرئيسية التي يتم فيها تكوين الشخصية الإسلامية الموحدة القوية، "فعمدوا إلى قواعد وأساسات البنيان الإسلامي، وسعوا لنقضه قاعدة فقاعدة، وحاولوا استبدال الوحدة الفكرية الإسلامية بأشأت وأخلاط فكرية متناقضة، متضادة، ومتخالفة، لينجم من هذه الأشأت والأخلاط المتعارضة الدخيلة أشكال مختلفة من الصراع الفكري في الأمة الإسلامية" (الميداني، ١٣٩٦هـ، ص ٥٠٣).

كانت السياسة التي سار عليها الغرب لتحقيق بغيتهم، والوسيلة لجأوا إليها من أجل تحويل المسلمين عن إسلامهم، وتغريب أفكارهم، وسيلة (التفريغ والملاءمة)، وتتلخص هذه في ثلاث خطوات رئيسية:

«تفريغ أفكار الناشئة وقلوبهم من جذور الإسلام وتعاليمه وانتزاع كل أثر له، وهذا ما يطلق عليه بعملية غسيل الدماغ.

«ملء فراغ العقول والقلوب بمخترعات فكرية وعاطفية مزيفة تخدم غايات العدو، وتهدم كيان الأمة.

«تسخير جنود الجيش الجديد الذي صنعه العدو في هدم مقومات الأمة ومحاربة ما تبقى من فكر وعقيدة. (الميداني، ٥١٤٠٢، ص ٢٤٤).

إن انتماء وولاء بعض أبناء الأمة العربية والإسلامية لغير أمته ولغير دينه، جعله يؤثر مصلحته الشخصية على ما فيه خير لأمته وإسلامه، وهذا ما كان الاستعمار يسعى إليه دائماً، أن يضعف الانتماء والولاء في نفوس أبناء المجتمعات العربية والإسلامية عن طريق التغريب، وقد أمكنه تحقيق بعض ما أراد، وبخاصة في ظل انتشار الانفتاح والفضاء المفتوح والهجرات الخارجية، والبعثات العلمية التي تقوم بها بعض الجامعات، وإنشاء مؤسسات تعليمية تعمل على نشر الثقافات الغربية، والعمل الحثيث على نشر المؤلفات التي تحمل القيم الثقافية الغربية، وتحاول إعلاءها على أي ثقافة أخرى. فبدأ بعض من أبناء المسلمين المؤيدين والمنادين بالفكر الغربي يدعو إلى التقارب الفكري الذي يراد به تغريب هوية المسلمين، وذوبان الشخصية العزيزة للمسلم في خضم التيار الغربي بما يملكه الغرب من وسائل الإغراء التي لا حد لها، وضياح الهوية والفكر والثقافة الإسلامية، وبالتالي ضياح الدين الإسلامي من قلوب المسلمين، واستبداله بتلك الثقافات والتيارات الفكرية الغربية.

• المحور الثالث: دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري:

إذا كان الفرد هو اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، فإن الأسرة هي الخلية الحية في كيانه، والفرد جزء من الأسرة؛ يأخذ خصائصه الأولى منها، ويتطبع بطابعها، ويتأثر بتربيتها؛ قال تعالى: (ذُرِّيَّةَ بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ) (آل عمران: ٢٤). وتعتبر الأسرة المكونة من الأبوين أقدم مؤسسة تربوية عرفها الإنسان، ولا زالت الأسرة في المجتمعات المختلفة حتى اليوم هي مصدر التربية والمعرفة بالنسبة لأبنائها، وقد بين الله تعالى أن الطفل يولد وهو لا يعلم شيئاً في قوله تعالى: (اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨). وهذا دليل على أن الأسرة هي المربي الأول للطفل، وعليها يقع العبء الأكبر في توفير حاجاته الأساسية، وتنشئته وضبط سلوكه، فإن صلحت الأسرة صلح الفرد، وإذا صلح الفرد صلحت الأسرة، وصلح المجتمع.

الأسرة هي التي يتشرب منها الفرد العقيدة والأخلاق، والأفكار والعادات والتقاليد، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة؛

فأبواه يهودانه، أو ينصرّانه، أو يمجّسانه، كمثل البهيمة تُنتج البهيمة، هل ترى فيها جدعاء؟ (البخاري، ١٤٢٢هـ، ص ٢٤٩، رقم الحديث: ١٣٨٥)

وقد أجمع العلماء والتربويون عموماً على أهمية الأسرة ودورها في تنشئة الطفل، كما ذكرت ذلك كلا من عياد والخضري "أنه من خلال الأسرة يحصل الطفل على أهم احتياجاته النفسية وهي الشعور بالحب والأمان، ومن الأسرة يتعلم كذلك الخطأ والصواب، وينال التشجيع وبث الرغبة في التعلم، كما يجد المثل الذي يقتدي به، فالأطفال يحتاجون من آبائهم الوقت، والرغبة، والإرشاد، والتوجيه البعيد عن الحماية المفرطة، أو الإهمال المتزايد" (١٩٩٥م، ص ١٨٤)

وإن كان قد أدّى تطور الحياة البشرية واستقرار الإنسان وبناء المجتمعات المدنية والقروية وزيادة الخبرات وتعدد أنواع المعرفة البشرية - إلى أن تشارك مؤسسات أخرى الأسرة في واجب الرعاية، والاهتمام، والتربية، والتوجيه، وتخلت الأسرة عن بعض ما كانت تقوم به، إلا أنها كانت ولا زالت وستظل المؤسسة التربوية الأولى في حياة المجتمع المسلم خاصة في ظل التحديات الفكرية والعقدية التي تواجهها. وبناء عليه يمكن تلخيص دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري في العناصر التالية:

• تطبيق المنهج الإسلامي في تربية الأبناء:

لقد أوجب التشريع الإسلامي على الأسرة المسلمة التربية الدينية الصحيحة للأبناء، تلك التي تغرس في النفوس العقائد السليمة الراسخة، وتجسدها لتكون واقعا حيا في كل صغيرة وكبيرة من شؤون حياتها، لتبني لهم شخصية قوية، وهوية متينة مميزة يحافظون على مقوماتها، حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات والمخاطر التي يتعرضون لها من قبل أعداء الدين الإسلامي، ولقد أسس الإسلام منهجه التربوي العظيم بشكل يتناسب مع كافة الشخصيات مهما كانت صفاتها، فقط يحتاج الأمر إلى بعض من التدبر والبحث في أعماقه ومعانيه المنطلقة من القرآن الكريم والسنة المطهرة باعتبارهما المرجعية العليا، والمصدر الرئيس للحياة العقائدية والتشريعية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، فعند الاختلاف يرجع إليهما: (فإن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِنَّ كُنْتُمْ تُوْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ) (النساء: ٥٩)، ومنهما ينبغي أن تستمد التربية أهدافها وفلسفتها ومرجعيتها، ولقد أسس النبي محمد صلى الله عليه وسلم قواعد وأسس نظرية تربوية أمرنا بتطبيقها في تربية الأبناء وهي:

« التربية العقدية: والمقصود بالتربية العقدية ما يمكن أن يستقر في قلب الأبناء من الإيمان بالله وصفاته وأسمائه، ومعنى العبودية، والإيمان بالأنبياء،

والكتب السماوية، واليوم الآخر، والغيب والقدر، فهو معنى إذن يحيط بالحياة من أطرافها وهو نفس ما جاء به الرسل أجمعون عليهم السلام في دعوتهم إلى توحيد الله والإيمان به، ولقد جعله النبي صلى الله عليه وسلم الأساس الأول في تربية الأبناء لأن الوهن والضعف حينما يصيب القلب والاعتقاد يؤدي ذلك لانحراف الفكر والسلوك، والنبي صلى الله عليه وسلم يرى وجوب استقرار العقيدة في قلوب الأبناء منذ صغرهم حتى ينشئوا على ثبات منهجي وفكري متميز راسخ، إن "تنشئة المربي للأولاد على هذه المفاهيم الإيمانية والأساس من التعاليم الإسلامية تربطهم بالإسلام عقيدة وعبادة ويتصل بها منهاجا ونظاما فلا يعرفوا بعد هذا التوجيه والتربية سوى الإسلام ديناً، وسوى القرآن إماماً، والرسول صلى الله عليه وسلم قائداً وقُدوة" (علوان، ١٤١٢هـ، ج١، ص١٥٨).

« التربية العقلية: والمقصود تنمية قدرات الطفل الذهنية والعقلية والمعرفية، وقد اهتم الإسلام برفعة الإنسان من الناحية العقلية واحترام العقل والحث على تنميته، وزوده بأدوات العلم والمعرفة وهي السمع والبصر والعقل قال تعالى: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨)، والإسلام دين العلم فأول آية نزلت من القرآن، تأمر بالقراءة التي هي مفتاح العلوم قال تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (العلق: ١-٥)، وتأتي أهمية هذا الأساس تربوياً في كون العلم يمثل المفتاح الأكبر للفهم وبناء الدوافع السلوكية، ونوعية العلم المتلقي للمرء تشكل ميوله وقناعاته تجاه ما حوله من الكون والأحياء، "والمقصود بالتربية العقلية تكوين فكر الطفل بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية، والثقافية العلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارية" (علوان، ١٤١٢هـ، ج١، ص٢٥٥). فمعرفة الله وخشيته لا تتم إلا بمعرفة آياته ومخلوقاته، والعلماء هم الذين يعلمون ذلك، ولذلك أثني الله عليهم بقوله: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ) (فاطر: ٢٨).

« التربية الخلقية: ويقصد "مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها منذ تمييزه وتعلقه إلى أن يصبح مكلفاً إلى أن يتدرج شاباً إلى أن يخوض خضم الحياة" (علوان، ١٤١٢هـ، ج١، ص١٧٧)، إن الدين الإسلامي لا يعد الخلق سلوكاً مجرداً، بل عبادة يؤجر عليها الإنسان، ومجالاً للتنافس بين العباد؛ فالفضائل الخلقية والسلوكية والوجدانية هي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة، لأن الخلق هو أبرز ما يراه الناس، ويُدركونه من سائر أعمال الإسلام؛ فالناس لا يرون عقيدة الشخص؛ لأن

محلّها القلب، كما لا يرون كلّ عباداته، لكنهم يرون أخلاقه، ويتعاملون معه من خلالها؛ لذا فإنهم سيقيمون دينه بناءً على تعامله، فيحكمون على صحته من عدمه عن طريق خلقه وسلوكه، لا عن طريق دعواه وقوله؛ وبهذا يكون الخلق الحسن هو القيد الذي يقيد السلوك عن الانحراف والجنوح والشطط، ومن لا خلق له لا صحبة له ولا أخوة، وينفض الناس من حوله، ويبغضه أقرب الناس إليه.

• استشعار الآباء مسؤولية تربية الأبناء:

الأطفال نعمة من الله تعالى وقد جعلهم ثمرة من ثمار الزواج، وربما يكونون من أهم مقاصده وأهدافه، وهم أحد أركان الأسرة وعن طريقهم يتم بقاء النوع الإنساني والجنس البشري، وهم أعظم نعم الحياة وزينتها قال تعالى: (الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا) (الكهف: ٤٦)، وقد جعل الله تربية الأولاد واجبة على الأبوين، ومن فرط وقصر في هذا الواجب، كان آثماً؛ فإن الله تعالى يقول: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) (التحريم: ٦)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع ومسؤول عن رعيته، فالأمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل في أهله راع وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسؤولة عن رعيته، والخادم في مال سيده راع وهو مسؤول عن رعيته) قال فسمعت هؤلاء من النبي صلى الله عليه وسلم وأحسب النبي صلى الله عليه وسلم قال والرجل في مال أبيه راع ومسؤول عن رعيته فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته) (البخاري، ١٤٢٢هـ، ص ٤٤٩، رقم الحديث: ٢٥٥٨).

إن استشعار الآباء مسؤوليتهم عن الأبناء تترتب عليه عدة أمور غاية في الأهمية لمقاومة الغزو الفكري وحفظ الهوية للأسرة المسلمة، من هذه الأمور:

- « إدراك الأخطار الثقافية وآثار القنوات الإعلامية التي تعمل ليل نهار لإفساد نزعة التدين في الناشئة، وإلهاثهم بالشهوات والغرائز عن معالي الأمور.
- « العمل الجاد المثمر في توعية الأولاد وتبصيرهم بأعدائهم، وما يكيدونهم به، وما يعدونه من خطط وأساليب، وفي الوقت نفسه تبصير الناشئة بأمور دينهم على مختلف مراحل العمر؛ لتقوم بذلك الحصانة الكافية واللازمة لوقاية الأولاد وفلذات الأكباد من الخطر الثقافى الداهم.
- « التقرب من الأبناء ومحاولة تخصيص وقت كاف للجلوس معهم، وتبادل الأحاديث المتنوعة لمعرفة ميولهم وتوجهاتهم الفكرية والتأثيرات الخارجية التي قد تشكل خطراً عليهم.

« فهم نفسيات الأبناء ، وإعطاؤهم الثقة في أنفسهم واحترام رغباتهم وفكرهم، وتنمية الوعي، والصراحة، والوضوح، وترك مساحة للحوار والنقاش الحر البناء المثمر.

« أن يكون الوالدان قدوة حسنة لأبنائهما أخلاقاً وسلوكاً، بالإضافة إلى تعريفهم بالنماذج والشخصيات المتميزة في التاريخ الإسلامي .

« التركيز على التربية الأخلاقية والمثل الطيبة للأبناء، وإشراكهم في القيام بأدوار اجتماعية وأعمال نافعة ونبيلة.

« التحوار مع الأبناء بتبيين فساد شبّهات أهل الزيغ والهوى، مع قوّة الإقناع، وأدب الحوار.

« التصديّ بتوضيح الهويّات والعصبيات الوطنيّة والقوميّة التي تعكّر صفاء عقيدة المسلم، ولأنّها تؤدّي إلى التعصّب والتفرّق المذمومين في دين الله عزّ وجلّ.

« الرقابة والتوجيه وينبغي أن تكون شاملة لكل للمظاهر والسلوكيات مثل: حشمة الملابس، وعضة اللسان، والتغيب خارج البيت، ومعرفة الأصدقاء، وملاحظة التغيرات التي تطرأ على الأبناء، خاصة في سن المراهقة، ومتابعة الأحوال التعليمية.

« تقنين وضبط مفهوم الحرية للأبناء باستخدام السلطة الأبوية التي تقتضي ضبط الأمور، فلا يوجد شيء في الإسلام يسمّى حرية فوضوية، تلك الحرية التي أساء بعض الناس استخدامها، ففعل كل إنسان ما يحلو له، حتى ولو كان على حساب الآخرين.

« ملء وقت الفراغ بالنافع المفيد كالزيارات العائلية المنضبطة، والرحلات الهادفة، والاطلاع على الكتب والقصص والمجلات الهادفة والجاذبة والمفيدة، وممارسة الألعاب الرياضية التي لا تحتوي على مخالفات شرعية، وسماع أو مشاهدة البرامج المفيدة الهادفة أو الترفيهية الإسلامية ، لأن من لم يشغل نفسه بالحق شغلته نفسه بالباطل.

• حماية هوية الأبناء من روافد الغزو الفكري:

هناك عدة روافد للغزو الفكري تستهدف التأثير على الهوية الإسلامية للأبناء، يتوجب على الأسرة المسلمة التنبيه لها وحمايتهم من خطرهما من أهمها :

« الحضانات والروضات والمدارس الأجنبية والتغريبية التي لها دور كبير في خدمة الغزو الفكري على الأباء تجنب إرسال أبنائهم إليها مهما كانت المغريات التي تقدمها ومقاطعتها مقاطعة تامة.

« الخادمت والمربيات الأجنبية غير المسلمات على الأسرة على عدم إتاحة الفرصة لتلقى الطفل أي فكر أو توجيه منهن، والأولى عدم إحضارهن من الأصل، واستبدالهن بمربيات مسلمات.

« سياسة الانتقاء الواعي لوسائل الإعلام المختلفة - مقروءة ومسموعة ومرئية - والتي سخرها الغزو الفكري لتنفيذ أغراضه تجاه الأسرة المسلمة، وليس المراد حرمان الأبناء كلية من هذه الوسائل، والتي قد تحتوي على المفيد النافع، كما تحتوي على الخبيث الضار، وإن كان المفيد فيها يتضاءل أمام الضار، ولكن لابد من الرقابة ومحاولة إيجاد البديل المتميز ذو الطابع الإسلامي.

• نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج تمثلت في الآتي:
- « تتميز الهوية الإسلامية عن غيرها من هويات المجتمعات الأخرى بمرجعيتها الربانية حيث تستمد قيمها ومبادئها وقوتها من عقيدتها والتزامها بكتاب الله وسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم.
 - « تمتلك الهوية الإسلامية سمات ومقومات تؤهلها لأن تكون هوية عالمية، تضمن وحدة المسلمين وتفردهم من خلال التمسك بثوابت الدين الإسلامي واللغة العربية والاعتزاز بتراث الأمة وتاريخها العريق.
 - « يهدف أعداء الدين الإسلامي على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم القضاء على الإسلام عن طريق طمس الهوية الإسلامية وإزالتها من الوجود لأنها هي الخطر المائل أمام القوى الراغبة في احتواء العالم الإسلامي والسيطرة عليه سيطرة فعلية ودائمة.
 - « تعاني الهوية الإسلامية من أزمة مزمنة تجتمع فيها مسارات سياسية وعقائدية وفكرية ثقافية وتنموية اجتماعية تجتمع كلها لتشكل أزمة التكوين الثقافي والسلوكي والعقائدي والفكري للشباب المسلم.
 - « وقد شهد العالم الإسلامي محاولات غزو من قبل الغرب دامت سنوات طويلة، حاولوا خلالها إخضاع المسلمين لنفوذهم وسيطرتهم ففكروا وحياة وسلوكاً، سلكوا فيها أساليب وطرق مختلفة، وبعد استيقانهم أن أساس نصر المسلمين إنما هي عقيدتهم، صمموا أن تكون معركتهم القادمة ضد العقيدة.
 - « حاك الغرب المؤامرات للتشكيك في الهوية الإسلامية ومحاولة تشويهها وطمسها، وسعوا لتفريغ الفكر الإسلامي واستبداله بالفكر الغربي، وهذا ما سمي بالغزو الفكري.
 - « يحدث التغيير الفكري والاجتماعي داخل المجتمعات الإسلامية تبعاً لمخططات مدروسة واستراتيجية طويلة المدى، وضعها الغرب بعد دراسة عميقة لشخصية الإنسان المسلم، والتعرف على ما لديه من جوانب القوة والضعف، ومعرفة أي الطرق أسرع لقلبه وأكثرها استحواذاً عليه.

« الأسرة هي المربي الأول للطفل، وعليها يقع العبء الأكبر في توفير حاجاته الأساسية، وتنشئته وضبط سلوكه، فإن صلحت الأسرة صلح الفرد، وإذا صلح الفرد صلحت الأسرة، وصلح المجتمع. »
« أوجب التشريع الإسلامي على الأسرة المسلمة التربية الدينية الصحيحة للأبناء، تلك التي تغرس في النفوس العقائد السليمة الراسخة، وتجسدها لتكون واقعا حيا في لتبني لهم شخصية قوية، وهوية مميزة حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات والمخاطر التي يتعرضون لها من قبل أعداء الدين الإسلامي. »

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه سابقاً توصي الدراسة بما يلي:
« ضرورة تربية الأسرة للأبناء تربية إسلامية من خلال تنمية الناحية العقدية لأنها الضمان الوحيد لإبقاء الهوية واستمرارها. »
« تحرير الهوية المسلمة من كل مظاهر الخور والتبعية والتقليد، والقضاء على العقوبات التي تحول دون تطبيق الإسلام كمنهج شامل للحياة، والتصدي لمحاولات تذويب الهوية الإسلامية، وقطع صلة الأمة بدينها. »
« سرد الأحداث السياسية والاقتصادية والعسكرية المتصلة بحقب مختلفة من تاريخ الحضارة الإسلامية وتحليلها من قبل الأسرة للأبناء، وذلك لأن التاريخ عنصر مهم من عناصر الهوية الإسلامية، والغاية من التحليل استنباط العبر من النصر أو الهزيمة، فالانتصار سيظل موضع فخر الأجيال المتعاقبة، والهزيمة ستبقى محل اعتبار القرون المتوالية إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. »
« حرص الأسرة على تلقين الأبناء اللغة العربية من أجل المحافظة على لغة القرآن الكريم والتي تعتبر حافظة ناقله لهذا الدين وثقافته وعلومه. »
« حرص الأسرة على تقديم وانتقاء إعلام إسلامي متخصص متطور ومسائر للعصر ولروح الشريعة في آن واحد، لمزاحمة الإعلام الموجه المسيطر على كافة الجوانب الحياتية في عالمنا العربي والإسلامي، والذي لا يبيث إلا ما يخدم أهداف المشروع الغربي. »

• المراجع:

• المصادر والمعاجم :

- القرآن الكريم.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. ١٤٢٢هـ، صحيح البخاري، لبنان، بيروت، دار إحياء التراث العربي .
- مجمع اللغة العربية. ٢٠٠٤م. معجم الوسيط. مصر. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية.

• الكتب :

- أبو ليلة، على محمود. ١٤٣٥هـ. الأسرة والمجتمع صراع الهوية والتغريب، السعودية، الرياض، قرطبة للنشر والتوزيع.
- الأشقر، عمر. ١٤٣٢هـ، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، الأردن، عمان، دار النفائس.
- جريشة، علي. والزييق، على محمد. ١٣٩٩هـ. أساليب الغزو الفكري للعالم الإسلامي. المملكة العربية السعودية. المدينة المنورة. دار الاعتصام.
- الجندي، أنور. ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م. إطار إسلامي للفكر المعاصر. ط١. لبنان. بيروت. المكتب الإسلامي.
- حسان، محمد حسان. ١٤٠١هـ. وسائل مقاومة الغزو الفكري للعالم الإسلامي. ط١. المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة. رابطة العالم الإسلامي.
- حمدان، جمال. ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م. استراتيجية الاستعمار والتحرير. ط١. لبنان. بيروت. دار الشروق.
- حمدان، نذير. (د.ت). في الغزو الفكري المفهوم - الوسائل - المحاولات. ط١. المملكة العربية السعودية. الطائف. مكتبة الصديق.
- أبو عراد، صالح علي. ١٤٢٤هـ. مقدمة في التربية الإسلامية. ط١. المملكة العربية السعودية. الرياض. دار الصولتية للتربية.
- السايح، أحمد عبد الرحيم. ١٩٩٧م. مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية. ط١، مصر. القاهرة. مركز الكتاب للنشر.
- سعيد، عبد الستار فتح الله. ١٤١٠هـ. الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام. مصر. المنصورة. المنصورة للطباعة والنشر.
- سلطان، جمال (١٤١٠هـ) الغارة على التراث الإسلامي، مصر، القاهرة، مكتبة السنة.
- عبد الحميد، محسن. (١٤١٦هـ) تحديد الفكر الإسلامي. الولايات المتحدة الأمريكية، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون. ١٩٨٩م. البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. ط١. الأردن. عمان. درا الفكر للنشر والتوزيع.
- عطية محمد عبد الرؤوف، ٢٠٠٩م، التعليم وأزمة الهوية الثقافية، مصر، القاهرة، مؤسسة طيبة.
- عليان، ربحي. وغنيم، عثمان. ١٤٢٠هـ. مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط١. الأردن. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع
- عياد، مواهب والخضري، ليلى. (١٩٩٥م). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضارة، مصر، الإسكندرية، دار المعارف للنشر.
- قطب، محمد. ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م. واقعتنا المعاصر. ط١. مصر. القاهرة. دار الشروق.
- محمود، علي عبد الحليم. ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م. الغزو الفكري وأثره في المجتمع الإسلامي المعاصر. الكويت. دار البحوث العلمية.
- مرزوق. عبد الصبور. ١٣٩٤هـ. الغزو الفكري أهدافه ووسائله. ط٣. المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة. مؤسسة مكة للطباعة والإعلام.

- المنير، محمود.(٢٠٠٠م). العولمة وعالم بلا هوية، مصر، المنصورة، دار الحكمة.
- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م. غزو في الصميم دراسة واعية للغزو الفكري. والنفسي والخلقي والسلوكي. ط١ سوريا. دمشق. دار القلم.
- **الرسائل والأبحاث والمجلات العلمية :**
- الزبيدي، عبد الله سعيد محمد. ١٤٣٧هـ، دور التعليم الجامعي في مواجهة آثار العولمة على مقومات الهوية الإسلامية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة أم القرى.
- عبد النبي، كمال. ١٤٢٣هـ، الهوية الإسلامية ومتطلباتها التربوية في ضوء التحديات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- موسى، هاني محمد يونس. ٢٠٠٩م. دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي. كلية التربية، جامعة بنها.
- حامد، كمال عجمي. ٢٠٠٢م. الهوية الإسلامية ومتطلباتها التربوية في ضوء التحديات المعاصرة، كلية التربية، قسم أصول التربية الإسلامية، جامعة الأزهر.
- بامبا، صالح إسحاق. ١٤٠٩هـ. العقيدة الإسلامية في مواجهة التيارات الفكرية في غرب أفريقيا الفرنسية، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين. قسم العقيدة. جامعة أم القرى.
- محسن، شريف زاهن زايد،(٢٠١٢م) تربية طفل المدرسة الابتدائية بين تأصيل الهوية والانفتاح على العالم دراسة مقارنة بين مصر واليابان، مجلة القراءة والمعرفة مصر، العدد ١٢٥، مارس، ص١٣٩-١٦٢.
- العجمي، عبد الله عوض راشد. ١٤٣٣هـ. الغزو الفكري عبر وسائل الإعلام المرئي وخطره على المجتمع. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية. العدد ٧٩. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية. جامعة الكويت.
- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. ١٣٩٦هـ. الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام. ط٢. من الأبحاث المقدمة لمؤتمر الفقه الإسلامي. المملكة العربية السعودية. الرياض. دار الثقافة والنشر بجامعة الامام محمد بن سعود.



Research : 13

Validation of the Arabic Version of the Theory of Mind Task Battery

By:

Ruba AbdelMatloub Moawad

Assistant Professor, Psychology Department

King Saud University, University center for women student

Validation of the Arabic Version of the Theory of Mind Task Battery

Ruba AbdelMatloub Moawad

Abstract

The aim of the present study was to translate and assess the reliability and validity of the Theory of Mind task battery designed by Hutchins & Prelock 2010, for use as an assessment of the theory of mind in normally-developing children, such behavior has implications on many aspects of children's life, such as social competence, peer acceptance and early success in school. 367 normally-developing monolingual children ranging in age from 3 to 12 years participated. A back to back translation method was used with the theory of mind task battery. A subset of 49 children participated in a retest 10 to 14 days after the initial assessment. Overall results indicated that the Arabic adaptation of the test can be considered reliable for assessing theory of mind within children. However, analyses of item difficulty indicated some differences between the Arabic adaptation of the theory of mind task battery and the English test, therefore, the arrangement of the tasks was changed and task D (Line of sight) was moved and became the last task tested because it was the most difficult for all ages.

Keywords: Arabic adaptation, Assessment, Children, Reliability, Theory of Mind, Validation.

Introduction

Theory of Mind (ToM) is considered a person's ability to understand his/her own mind and the minds of others, but the term also includes a social-cognitive skill with implications for many aspects of children's functioning, such as social competence, peer acceptance and early success in school (Carlson, Koenig & Harms, 2013). ToM also includes understanding of various mental states, as well as the ways in which action is shaped by such mental states and experiences, both in straightforward situations and in complicated ones, where the mind and action are at odds because of forgetting, ignorance, false beliefs, accident, or error (Wellman, Fuxi, & Peterson, 2011).

Two neural systems are involved in processing ToM: one for perceiving others' beliefs and intentions, which is the cognitive component; and one for understanding others' emotions, which is the affective component (Poletti, Enrici, & Adenzatoc, 2012). These components can be differentiated on neural levels,

where the parietal cortex during ToM processing is involved; yet, ToM recruits a network of brain structures, irrespective of the differentiation between the affective and cognitive subcomponents (Bodden, et al., 2013).

According to Mahy, Moses, and Pfeifer (2014, p. 69), "ToM development is driven by an innate neural mechanism dedicated to mental state reasoning. Although experience may be important in triggering this mechanism, it cannot revise the mechanism's basic nature." The development of ToM was conceived as occurring in four phases. Phase 1 starts before the age of two and a half years where children begin to develop some sort of nonrepresentational understanding of perception as well as social referencing and object permanence abilities. Phase 2 occurs between two and a half and 3 years. In this stage, children show some level of understanding of nonrepresentational states such as perception and desire, and can solve simple desire tasks, for example when the children are told about a character who had a choice of either a cookie or a carrot for a snack, then they are asked which of these snacks they would choose for themselves, so if they chose the cookie they will then hear that the character likes the carrot, after that they will be asked to predict which snack the character would choose, generally children pass this phase at an early age. Phase 3 starts at the age of 3 years, where children can understand representational aspects of desire and their perception improves; at this age they can also invoke preliminary accounts of misrepresentation if they are confronted by direct counter-evidence. An example task, children are told about a character who had a choice of looking for her cat under the porch or in the garden, then they are asked where they themselves look for the cat, so if the child thinks the cat is in the garage they will be told that the character in the story thinks that the cat is under the porch, next the children will be asked to predict which one of the locations the story character would choose to look for the cat (Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009), and (Gopnik, Slaughter, & Meltzoff, 2014).

Finally, phase 4 begins around 4 years, when children can generalize the notion of representation from perceptual context, and develop a general predictive and applicable notion of false belief, such understanding is usually measured using standard tasks such as the Change in Location or Unexpected Contents, for example children are shown a crayon box that contains candles, then asked what is in the box, after that they will be asked what would another person think is in the crayon box, three year olds would say that that the character would think that the box contains candles, not crayons, while four and five year olds would say the character would think it has crayons inside. (Atancea, Bernsteinb, & Meltzoffc, 2010), and (Gopnik, Slaughter, & Meltzoff, 2014).

ToM starts showing in the behavior of children as young as 15 months old, when they are able to imitate behaviors they see and can re-enact the goals and intentions of a person based on unsuccessful acts, for example a child would see that someone is going to push a buzzer but fails to do so, an 18 month old child would be able to imitate that Pearson and push the buzzer even when the Pearson fails to (Meltzoff, 1995). By the age of 2 years, children usually adopt a fundamental aspect of ToM regarding people (but not inanimate objects), as evidenced by their ability to understand some goals and intentions of others (Meltzoff, 1999). By the age of 3 years, children show some competency in dealing with false belief tasks, and by the age of 4 years, their performance on such tasks improves (Leslie, 1994). Yet, three- and 4-year-old children explanations imply a conviction that belief and appearances always match reality, and that there is only one perspective. By the age of 5 years, they can understand the fact that belief and reality are not always the same (Carlson & Moses, 2001).

Children 6 years and older are able to represent wrong beliefs and to construct a deceitful or truthful utterance relative to a person's wrong beliefs. During this period, several other related abilities emerge, such as understanding the absence of knowledge in other people's thinking, constructing deceitful

utterances, and recognizing deceptive plans from critical utterances in the context of conflicting goals (Wimmer & Perner, 1983). ToM plays an important role in child development and is clearly evident in many activities such as social interaction with peers, adults and younger children; engagement in pretense; and participation in group games such as hide and seek (Wellman & Peterson, 2013).

The development of ToM interrelates with different cognitive abilities such as executive functions. In particular, it has been argued that the development of these functions usually requires conceptual change, which enables specific conceptual orientations to develop that are essential to the development of ToM (Wellman, Cross & Watson, 2001). Language also has an important role in children's conception of mind (Hale & Tager-Flusberg, 2003). A meta-analysis indicated that children's semantics, general language, syntax, and memory for complements are all strongly linked to children's performance on false-belief tasks (Milligan, Astington & Dack, 2007).

Number of siblings also has an effect on ToM: children from larger families perform better on ToM tasks than do children from smaller families, which suggests that the interaction between siblings and/or caregivers and children has a useful effect on the understanding of false belief (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). ToM is also affected by culture: for example, children in the United Kingdom and those attending international schools in Hong Kong perform better on ToM tasks than do children attending local schools in Hong Kong (Wang, Devine, Wong & Hughes, in press).

ToM is correlated with certain aspects of human life; for example, children with autism fail to employ ToM in social situations, and this is clear in the behavior these children when they are unable to impute beliefs to others; therefore, they are at a serious disadvantage when having to predict the behavior of others (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). They are also unable to manipulate others in simple situations (Sodian & Frith, 1992). Patients with Huntington's disease also exhibit deficits

in ToM (Brüne, Blank, Witthaus & Saft, 2011). Overall, people with ToM deficits tend to show negative and disorganization syndromes (Urbach, Brunet-Gouet, Bazin, Hardy-Baylé & Passerieux, 2013).

ToM is measured by different tasks in different experimental settings. When the participant is required to manipulate other people's knowledge, a sabotage and deception condition is used. In this task, each condition includes a cooperative and a deception trial, and at the end of each trial the participant is asked to explain why a doll deceived or physically hindered the competitor and why she helped the cooperator (Sodian & Frith, 1992). Another commonly used ToM test is the "Smarties task," which uses the deceptive-appearance paradigm. In this task, children are shown a Smarties candy box (or any familiar candy box) and asked about its contents. When children reply "Smarties," the experimenter opens the box and reveals its contents which could be buttons, pencils or any other objects except Smarties. Then the experimenter asks the children to predict another person's response to the original question, "What is in this box?" (Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989).

False-belief tasks are also used widely in ToM research, particularly for investigating the development of ToM. The tasks require drawing conclusions about an action or thinking of someone whose beliefs conflict with reality and with the participant's own current knowledge (Wellman et al., 2011), and a prediction of what would the other person would do. This methodology is used with children as young as 18 months (Southgate, 2013). When the research aims to investigate neural correlates of ToM, it employs neuroimaging methods. Such studies have indicated that ToM relies on a specific set of brain regions commonly known as the ToM network (Schaafsma, Pfaff, Spunt & Adolphs, 2015).

Previous studies of the psychometric properties of ToM tasks by Mayes et al. (1996) examined the test-retest reliability of data from 23 children aged 36–71 months (mean age 49.6 months). The children watched three videotaped stories

illustrating a false-belief situation, after each situation the experimenter narrated false belief tasks, and the children were asked to answer questions related to the story. The interval between test and retest was 2 to 3 weeks. The test-retest reliability for the false-belief questions was poor to moderate (Mayes et al., 1996). Muris et al. (1999) examined a ToM task that comprised interviews appropriate for children between 5 and 12 years of age. The test consists of pictures, stories, and drawings about which the child has to answer a number of questions, and it contains three subscales. Seventy normally-developing children participated, 12 of the participants were retested with an 8-week interval between test and retest. Results indicated sufficient test-retest stability.

Hutchins, Prelock & Chace (2008) evaluated a ToM task battery that comprised 16 test questions within nine tasks and different complexity levels. The test was administered twice to 17 children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Test-retest reliability was adequate, and internal consistency was high. Similarly, Devine & Hughes (in press) examined the psychometric properties of a task battery composed of items from Happé's Strange Stories task and Devine and Hughes' Silent Film task. 460 ethnically and socially diverse children between 7 and 13 years old participated by completing the task battery at two time points separated by 1 month. The ToM test exhibited strong test-retest reliability. Clemmensen et al., (2016) studied aspects of validity and reliability of the Danish version of the ToM-storybook Frederik as a measure of ToM deficits. Their results support the validity of this tool because it was able to identify expected ToM deficits at the group level. The test-retest reliability estimate of the ToM-Frederik Total score was also good; therefore, overall, their findings support the validity of the Danish version of the ToM Storybook Frederik as a measure of ToM.

The purpose of the present study is to translate and assess the reliability and validity of the ToM battery task designed by Hutchins & Prelock (2010), for use in assessing ToM in

normally-developing children. To our knowledge, ToM has not been studied in depth in Saudi Arabia, nor in the Arab world in general. We expected the ToM task battery (the Arabic version) to be as valid and reliable as the original version.

Method

Participants

A total of 367 normally-developing children (323 girls, 44 boys), ranging in age between 3 and 12 years ($M = 8.4$) participated. Participants were recruited from 12 schools covering the four main educational sectors (north, south, east, and west) in Riyadh, Saudi Arabia. Most (84%) were Saudi children; the rest represented other Arab nationalities (Egypt, Sudan, Syria, Yemen, Palestine, and Jordan). All participants were monolingual Arabic speakers, grew up in Saudi Arabia and were studying in Saudi public schools.

Measures

ToM task battery. The ToM task battery is designed to assess a range of content and complexity levels across social and cognitive domains (Hutchins, Bonazinga, Prelock, & Taylor, 2008). It comprises 10 test questions within nine tasks, and has different complexity levels.

Task A (Emotion recognition) aims to test the ability to identify emotions associated from four different facial expressions (happy, sad, mad, and scared). In Task B (Desire-based emotion), children's understanding of desire is assessed by asking them to infer an emotion based on a character's desire. Task C (Seeing leads to knowing) measures more advanced abilities involving the inference of belief-based emotion, reality-based emotion, and second-order belief-based emotion. Task D (Line of sight) targets the ability to infer a perception-based belief, i.e., the ability to understand that people in different positions may see different things. Task E (Perception-based action) uses the classic false-belief change-location task to test the ability to understand that perception influences behavior. Task F (Standard false-belief task)

assesses the ability to infer a desire-based belief in the context of an unexpected change of location. Task G (Belief- and reality-based emotion and second-order emotion task) evaluates the understanding that beliefs, along with events contrary to beliefs, can cause emotion. Task H (Message-desire discrepant task) assesses the ability to infer the belief of someone else when interpreting a statement of desire in the context of a change in location. Task I (Second-order false-belief task) involves thinking about what someone else thinks about what someone else thinks, and it includes the element of a false belief (Hutchins & Prelock, 2010).

Procedures

The approval of the ToM task battery's authors was secured to translate and standardize the test on an Arabic population, after which a back to back translation was conducted by Arabic – English bilingual academics in King Saud University.

The names of characters were changed to suit most Arab cultures, and certain situations as well; for example, “birthday” was changed to Eid Alfiter (the festival celebrated after the holy month of Ramadan), because not all people in Saudi Arabia celebrate birthdays. The approval of the Ministry of Education in Saudi Arabia was also taken to conduct this research in Saudi schools, and to recruit the child participants. Children were recruited from 12 schools (8 elementary and 4 preschools). The test, which takes 15 to 25 minutes to complete, was administered in a familiar, quiet room in the school. The researcher first told the child “I am going to read you some short stories, and then I will ask you some questions about these stories. You can answer me by pointing to the pictures or by using words.” As soon as the child pointed at or verbally expressed an answer, the researcher entered the child’s response on the answer form. To calculate test-retest reliability, 49 participants were retested on the ToM battery with an interval of 10 to 14 days.

Results

Item-total correlations of the Arabic version of the ToM task battery are shown in Table 1.

Table 1 Item-total correlations for the Arabic version of the ToM task battery

Item number	Correlation coefficient	Sig	Item number	Correlation coefficient	Sig
1	0.362	..1	9	0.340	..1
2	0.497	..1	10	0.494	..1
3	0.404	..1	11	0.282	..1
4	0.468	..1	12	0.403	..1
5	0.406	..1	13	0.478	..1
6	0.412	..1	14	0.381	..1
7	0.207	..1	15	0.395	..1
8	0.208	..1			

Table 1 shows that all 15 ToM questions are valid and that all correlation coefficients are significant at $p < .001$.

Test-retest reliability results for the first (T1) and the second (T2) testing are shown in Table 2.

Table 2 Test-retest correlations

ToM	n	Cronbach's alpha for first testing (T1)	Cronbach's alpha for second testing (T2)	Correlation of (T1) and (T2)
	15	0.728	0.692	0.687

As Table 2 indicates, internal consistency at (T1) and (T2) were both moderate to high, as was the correlation between the two. $p = .001$ this result indicates that the test is reliable and can be used for normally-developing children 3 to 12 years of age.

Descriptive and Normative Data

Item difficulty. Each item in the ToM task battery was tested for its difficulty (showing in table 3). This analysis is necessary to ensure that both easy and difficult items are included, and, insofar as possible, to order the tasks from easiest to most difficult.

Table 3 Difficulty index of all items, by task, for the ToM task battery

Task	Item number	% who answered correctly
A	1	95.1 %
	2	90.5 %
	3	89.6 %
	4	87.2 %
B	5	91.3 %
C	6	82.3 %
D	7	21.8 %
	8	15.8 %
E	9	58.3 %
F	10	59.7 %
G	11	76.8 %
	12	59.1 %
	13	59.7 %
H	14	71.7 %
I	15	50.4 %

Table 3 shows that the most difficult task in the ToM battery was Task D, which assesses the ability to infer perception-based beliefs (Line of sight task). In this task, only 21.8% of participants answered item 7 correctly and only 15.8% answered item 8 correctly, while all other items were answered correctly by more than 50% of the children. Hence, the line of sight task will be moved to the end of the battery in the Arabic adaptation of the test.

Mean and standard deviation of total score by age. Data on the mean total score by age can be used as a general benchmark of expected performance (Hutchins & Prelock, 2010). The means and standard deviations of the total score by age for the Arabic version are shown in Figure 1.

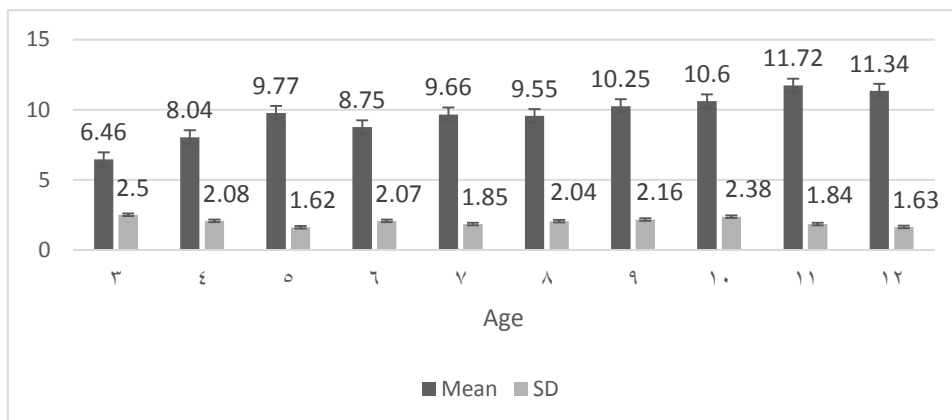


Figure 1 Means and Standard Deviations of total score, by age

As the table indicates, ToM develops and progresses over time, with mean scores generally improving year upon year, as seen in figure 1. The mean standard deviation for this adaptation of the test was $SD = 2.00$.

Discussion

The aim of this study was to assess the reliability and validity of the ToM battery task designed by Hutchins & Prelock (2010) by measuring test-retest reliability and internal consistency after the test was translated and adapted to fit the Saudi and Arab culture. Internal consistency of the adapted version was significantly high, and the Cronbach's alpha of .70 indicated acceptable reliability (Tavakol & Dennick, 2011). Taken together, the results support the use of this version for assessing ToM with normally-developing children in Saudi Arabia.

Results also show that ToM develops gradually over the years, which is in line with previous studies that show steady improvement and the emergence of a number of abilities by the age of 6 years that make ToM stronger than at earlier ages (Wimmer & Perner, 1983; Leslie, 1994; Gopnik et al., 2014).

Analyses of item difficulty indicated some differences between the Arabic adaptation of the ToM task battery and the English test. Therefore, in comparison with the original test by

Hutchins & Prelock (2010), our arrangement of the tasks will be changed to place Task D (Line of sight) as the final task because this task was the most difficult for all ages. Henceforth, the Arabic adaptation of the ToM test will be as follow; Task A: Emotion recognition, Task B: Desire-based emotion, Task C: Seeing leads to knowing, Task D: Perception-based action, Task E: Standard false-belief task, Task F: Belief- and reality-based emotion and second-order emotion task, Task G: Message-desire discrepant task, Task H: Second-order false-belief task, and the final task is Task I: Line of sight.

Limitations of this study include the small number of participants, particularly in the younger ages. Hence, the use of a larger number of participants and inclusion of greater socio-cultural and geographic diversity in the country are advised for future research. ToM work would also be advanced by studies of this instrument elsewhere in the Arab world, and with children affected by conditions such as autism and deafness. Despite this limitation, the Arabic adaptation of the test overall can be considered a reliable instrument for assessing ToM with normally-developing children.

References

- Atancea, C. M., Bernsteinb, D. M., & Meltzoffc, A. N. (2010). Thinking about false belief: It's not just what children say, but how long it takes them to say it. *Cognition*, 116, 297-301.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Bodden, M. E., Kübler, D., Knake, S., Menzler, K., Heverhagen, J. T., Sommer, J., ... & Dodel, R. (2013). Comparing the neural correlates of affective and cognitive theory of mind using fMRI: Involvement of the basal ganglia in affective theory of mind. *Advances in Cognitive Psychology*, 9 (1), 32-43.
- Brüne, M., Blank, K., Witthaus, H., & Saft, C. (2011). "Theory of mind" is impaired in Huntington's disease. *Movement Disorders*, 26 (4), 671-678.
- Carlson, S., Koenig, M., & Harms, M. (2013). Theory of Mind. *WIREs Cognitive Science*, 4: 391-402. doi: 10.1002/wcs.1232

- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72 (4), 1032–1053.
- Clemmensen, L., Bartels-Velthuis, A. A., Jespersen, R. av F., van Os, J., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Ankerstrøm, L., Jepsen, J. R. M. (2016). A psychometric evaluation of the Danish version of the theory of mind storybook for 8–14-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 7, 330. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00330>
- Devine, R. T., & Hughes, C. (in press). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the Silent Films and Strange Stories tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*. 10.1016/j.jecp.2015.07.011
- Gopnik, A. Slaughter, V. & Meltzoff, A. (2014). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of the mind. In C Lewis & P Mitchell (Eds). *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (157 – 181). Hillsdale, USA. Psychology Press.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6 (3), 346–359.
- Hutchins, T. L., Bonazinga, L. A., Prelock, P. A., & Taylor, R. S. (2008). Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the Perceptions of Children's Theory of Mind Measure—Experimental Version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 143-155.
- Hutchins, T. & Prelock, P. (2010). *Technical Manual for the Theory of Mind Task Battery*. University of Vermont, USA.
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Chace, W. (2008). Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (4), 195–206.
- Leslie, A. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211–238.
- Liu, D., Meltzoff, A. N., & Wellman, H. M. (2009). Neural Correlates of Belief- and Desire-Reasoning. *Child Development*, 80(4), 1163–1171. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01323.x>.

- Mahy, C. E., Moses, L. J., & Pfeifer, J. H. (2014). How and where: Theory-of-mind in the brain. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 68–81.
- Mayes, L. C., Klin, A., Tercyak, K. P., Cicchetti, D. V., & Cohen, D. J. (1996). Test-retest reliability for false-belief tasks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (3), 313–319.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838–850. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>
- Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32 (4), 251–269.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78 (2), 622–646.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T., & van Dongen, L. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (1), 67–80.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60, 689–700.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65 (4), 1228–1238.
- Poletti, M., Enrici, I., & Adenzato, M. (2012). Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36 (9), 2147–2164.
- Schaafsma, S. M., Pfaff, D. W., Spunt, R. P., & Adolphs, R. (2015). Deconstructing and reconstructing theory of mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 19 (2), 65–72.

- Sodain, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 591–605.
- Southgate, V. (2013). Early manifestation of mindreading. In S. Baron-Cohen, M. Lombardo, & H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 3–18). Oxford: OUP.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Urbach, M., Brunet-Gouet, E., Bazin, N., Hardy-Baylé, M.-C., & Passerieux, C. (2013). Correlations of theory of mind deficits with clinical patterns and quality of life in schizophrenia. *Frontiers in Psychiatry*, 4, 30. <http://doi.org/10.3389/fpsyt.2013.00030>
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (in press). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*. doi:10.1016/j.jecp.2015.09.028
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655–684.
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential progressions in a theory-of-mind scale: longitudinal perspectives. *Child Development*, 82 (3), 780–792.
- Wellman, H. M., & Peterson, C., C. (2013). Theory of mind, development, and deafness. In S. Baron-Cohen, M. Lombardo, & H. Tager-Flusberg (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 51–71). Oxford: OUP.
