



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

العدد السابع والخمسون .. يناير ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)))

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

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

الجامعة	الكلية	الاسم	م
حلوان	التربية	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	١
وهران بالجزائر	التربية	أ.د/ بوحفص بالعبد مباركي	٢
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٣
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٤
عين شمس	التربية	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٥
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربية	أ.د/ محمد بن خالد الخالدي	٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٧
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٨
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	٩
الإسكندرية	تربية رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	١٠
الكويت	التربية	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١١
اليرموك الأردن	التربية	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١٢
حلوان	تربية رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٣
عين شمس	التربية	أ.د/ علي السيد الشخيري	١٤
أم القرى مكة المكرمة	التربية	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٥
أسيوط	التربية	أ.د/ عمر سيد خليل ضي	١٦
بغداد العراق	التربية	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٧
دمشق سوريا	التربية	أ.د/ محمد الشيبخ حمود	١٨
حلوان	تربية رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٩
الإسكندرية	التربية	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	٢٠
حلوان	الأدب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	٢١
ذمار اليمن	التربية	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	٢٢

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	<i>Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland</i>	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كاتتاب بولندا	
2.	<i>Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).</i>	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	<i>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</i>	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	<i>Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore</i>	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانجيانج التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	<i>Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.</i>	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	<i>Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).</i>	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	<i>Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).</i>	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	<i>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.</i>	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة مليورن .	
9.	<i>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)</i>	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

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

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

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

٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سميت عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكرو محمد فتحى أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ.د/ صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ.د/ صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ.د/ ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل أبو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د/ عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة وإجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د/ علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ علي جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ علي حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ علي صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ علي عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)

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

محتويات العدد (٥٧) :

- | الصفحات | بحوث ودراسات محكمة : | م |
|---------|---|------|
| ٧٠-١٥ | " فعالية استراتيجيات مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبى الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الاعدادية " .. إعداد : د/ مرفت محمد كمال محمد آدم ، د / رباب محمد المرسى شتات . | (١) |
| ٩٤-٧١ | " أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين " .. إعداد : د/ ظافر بن فراج هزاع الشهرى . | (٢) |
| ١٢٤-٩٥ | " برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية " .. إعداد : أ/ إيمان عبد الحميد محمد نوار . | (٣) |
| ١٧٠-١٢٥ | " تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصرى لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .. إعداد : د/ نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق . | (٤) |
| ٢٠٠-١٧١ | " فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل، واتجاهاتهم نحوه " .. إعداد : د/ سليمان بن ناصر الثويني . | (٥) |
| ٢٤٨-٢٠١ | " استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصرى لدى طالبات كلية التربية النوعية " .. إعداد : د/ حنان محمد الشربيني محمد ، د/ أنوار علي عبد السيد المصري . | (٦) |
| ٢٦٧-٢٤٩ | " الاتجاه نحو المرض النفسى لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات " .. إعداد : د/ خالد بن الحميدى العنزى . | (٧) |
| ٢٩٦-٢٦٩ | " التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف " .. إعداد : د/ محمد سعيد مجحود الزهرانى . | (٨) |
| ٣٣٨-٢٩٧ | " درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض " .. إعداد : أ/ ريم بنت ابراهيم الغدير / ساره بنت عبدالله الجردان ، أ / نوره بنت سعود بن معقل . | (٩) |
| ٣٧١-٣٣٩ | " اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى " .. إعداد : أ/ جميله محمد حسين دربشي . | (١٠) |

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً 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 شهرياً اعتباراً من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقاً 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 بجمع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس وبفروعها 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 أيضاً 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 المرسلة تكلفة ذلك .
- ◀ بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- ◀ عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة 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 - أتررب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

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

وفي هذا العدد عشرة بحوث: أولها بعنوان: " فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبى الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الاعدادية " .. إعداد : د/ مرفت محمد كمال محمد آدم ، د / رباب محمد المرسى شتات .

وثانيها بعنوان: " أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين " .. إعداد : د/ ظافر بن فراج هزاع الشهري .

وثالثها بعنوان: " برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية " .. إعداد : أ/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .

ورابعها بعنوان: " تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصرى لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .. إعداد : د/ نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق .

وخامسها بعنوان: " فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل، واتجاهاتهم نحوه " .. إعداد : د/ سليمان بن ناصر الثويني .

وسادسها بعنوان: " استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصرى لدى طالبات كلية التربية النوعية " .. إعداد : د/ حنان محمد الشربيني محمد ، د/ أنوار علي عبد السيد المصري .

وسابعها بعنوان: " الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات " .. إعداد : د/ خالد بن الحميدي العنزي .

وثامنها بعنوان: " التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف " .. إعداد : د/ محمد سعيد مجحود الزهراني .

وتاسعها بعنوان: " درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض " .. إعداد : أ/ ريم بنت ابراهيم الغدير ، أ / ساره بنت عبد الله الجردان ، أ / نوره بنت سعود بن معقل .

وعاشرها بعنوان: " اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى " .. إعداد: أ/ جميله محمد حسين دربشي.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

**” فعالية استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبى
الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة
لدى طالبات المرحلة الاعدادية ”**

المصادر :

د / رباب محمد المرسى شتات
مدرس تعليم الرياضيات
كلية التربية جامعة بورسعيد

د / مرفت محمد كمال محمد آدم
استاذ مساعد طرق تعليم الرياضيات
كلية البنات جامعة عين شمس

” فعالية استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ”

د/ مرفت محمد كمال محمد آدم د/ رباب محمد المرسى شتات

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وتم بناء استراتيجية مقترحة فى ضوء استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، واختيرت وحدة (الهندسة والقياس) من مقرر الرياضيات للصف الأول الإعدادى وأعد دليل للتدريس وأوراق عمل للطلاب ذوى جانب أيسر غير مسيطر (طلاب جانب أيمن مسيطر + نصف عدد طلاب الجانبين معا) ، كما أعد دليل تدريس آخر وأوراق عمل أخرى للطلاب ذوى جانب أيمن غير مسيطر (طلاب جانب أيسر مسيطر + نصف عدد طلاب الجانبين معا) ، كما أعدت أدوات القياس و هى اختبار التحصيل الرياضى واختبار مهارات التفكير البصرى ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، واستخدم المنهج التجريبي حيث اختيرت مجموعة تجريبية درست الوحدة بالتعامل مع مجموعتين فرعيتين مستقلتين من خلال توظيف اجراءات الاستراتيجية المقترحة بما يتناسب مع نمط السيطرة الدماغية لكل مجموعة، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة بالطريقة المعتادة ، وطبقت أدوات القياس على المجموعتين قبلًا وبعديًا ، وأثبتت نتائج البحث فعالية التدريس بالاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية التحصيل الرياضى والتفكير البصرى ورفع مستوى كفاءة الذات المدركة لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وأوصى البحث بتوظيف التطبيقات التربوية لنظرية الدماغ ذو الجانبين فى تحسين نواتج تعلم الرياضيات.

The effectiveness of a suggested strategy in the light of brain- based learning theory on achievement, visual thinking skills and perceived self-efficacy of preparatory stage students

Abstract

The current research aimed at revealing the effectiveness of a suggested strategy in the light of brain- based learning theory on achievement, visual thinking skills and perceived self-efficacy of preparatory stage students. A strategy was constructed in the light of brain-based theory and a unit was chosen from first year prep course (geometry and measurement). A teacher guide and work sheets were designed for not left brain dominance students (right-brain dominance students + half the students of the both sides together). Another teacher's guide and work sheets were prepared for not right brain dominance students (left- brain dominance students + half the students of the both sides). Tools of the study were prepared including math achievement test, visual thinking skills test and perceived self- efficacy measurement. The experimental method was used as one experimental group was used which studied the suggested unit with two more independent branch groups by using the instructions of the suggested unit which suits the brain type dominance of each group. Tools of the study were pre and post applied and the results proved the effectiveness of a suggested strategy in the light of brain- based learning theory on achievement, visual thinking skills and perceived self-efficacy of the experimental group. The study recommended the use of educational application of the two hemispheres brain theory to improve mathematic learning outcomes.

• المقدمة :

تتميز الالفية الحالية بأنها عصر التقدم المعرفى ، عصر الاكتشافات الذرية عصر العقول الالكترونية ، عصر الكشف عن خفايا الكون، أنه عصر غزارة المعرفة البشرية وتنوع مصادرها و ثرائها فى كافة المجالات البشرية ، وقد فرضت الثورة العلمية و التكنولوجيا والتطور المعرفى الهائل الذى تشهده الالفية الحالية على عملية التربية تحديات مذهلة ، فتطورت اهدافها إلى إعداد متعلم قادر على التفاعل الناجح مع الحياة و تكوين فكر متطور و عقل واع و صقل مهارات عقلية وتنمية عمليات فوق معرفية لدى المتعلم ، لذا تبارت الابحاث التربوية للبحث عن طرائق حديثة مناسبة لطبيعة هذه الالفية و تحدياتها ، ولعل من اهمها نتائج ابحاث ديناميكية الدماغ البشرى و تطبيقاتها التربوية، وفى هذا المجال ظهرت نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ Brain-Based Learning Theory.

لقد اشارت بحوث التعلم بجانبى الدماغ أو التعلم بكلية الدماغ و نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ اهتماما كبيرا ، و بالنسبة لتعليم الرياضيات فقد اجمعت البحوث التربوية على أهمية استخدام استراتيجيات تدريسية لتعليم الرياضيات فى ضوء التعلم المستند إلى الدماغ (Brain – based learning) مع توظيف أنشطة و تدريبات رياضية تتوافق مع جانبى الدماغ (محمد هليل، ٢٠٠٦، ١٤٧)، Debby Zambo، (2007، 264-270)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦، ٣٢٣)، (وائل عبد الله ٢٠٠٩، ٣٤)، (ناديا سميح، ٢٠٠٤، ٤٢)، (Diane Ronis، 2007)

و ترى الباحثان ان تعليم الرياضيات للطلاب من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية و أساليب تعلم و أنشطة رياضية تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لديهم يتوقع معه ان يحسن من نواتج تعليم الرياضيات لديهم و ان يزيد من إتاحة الفرصة لكل متعلم للوصول لأقصى ماتسمح به قدراته العقلية طبقا لنوع النمط الدماغى المسيطر لديه ، لذا كان من الضرورى تطوير عمليتى التعليم و التعلم لتعزيز و تدعيم النصف الدماغى المسيطر و تنشيط و تحفيز النصف الدماغى غير المسيطر.

و من الجدير بالذكر إن أبحاث الدماغ لاتدعي ان النماذج والأساليب والطرائق التربوية المعتادة خاطئة، ولكن تؤكد أنها ليست متناغمة مع الدماغ كما أنها لا توفر الطريقة المناسبة لتنشيط جانبى الدماغ، و مع الأخذ فى الاعتبار ان التعلم كعملية يركز اساسا على الدماغ فقد رسخت هذه النظرية مبادئ التعلم من اجل تحقيق تعلم وظيفى و ذو معنى و كذلك تنظيم الأنشطة و خبرات التعلم بما يتناغم مع مبادئ التعلم بكلية الدماغ (ناديا سميح ٢٠٠٤، ٢٧)

ان التعلم بكلية الدماغ أو التعلم المستند إلى جانبى الدماغ (Whole Brain Learning) اصبح مطلباً ملحا فى ضوء طبيعة العمليات الرياضية الفاعلة فى كل من جانبى الدماغ ، حيث أثنت دراسة عاطف الغوطى ٢٠٠٧ وجود عمليات

رياضية فاعلة في الجانب الأيسر من الدماغ لدى كل من الذكور والإناث ومنها القسمة والطرح والضرب وتحويل العبارة اللفظية إلى معادلات ، بينما نجد عمليات رياضية مغايرة فاعلة في الجانب الأيمن ومنها الجمع ، الاتحاد و التقاطع والمقارنة والعلاقات بين الأشكال ، كما توجد عمليات فاعلة في جانبي الدماغ معا لذا كان من الضروري الاهتمام بطبيعة الحانب المسيطر و خصائصه و أنماط التعلم المناسبة له بالنسبة لكل متعلم وصولا لتعليم يتوافق معه.

وانطلاقاً من أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة يكتسبها الإنسان بصريا، لهذا تزايد الاهتمام بالتفكير البصري Visual Thinking وتنمية مهاراته عن طريق تحليل المناظر والتعرف إلى الأشكال، أي أن دماغ الإنسان يستطيع استقبال كم هائل من المعلومات البصرية ومعالجتها (اسماعيل الفراء، ٢٠٠٧، ١٥-١٦)، للتفكير البصري وانطلاق الخيال الذهني دوراً بارزاً في الإبداع والابتكار، وقد استخدم العديد من العلماء التفكير البصري في ابتكاراتهم، فقد وظفه العالم فاراداي حين كون فكرته عن خطوط المجال الكهربائي بأنها أربطة من المطاط. فالمفكر المتمكن من مهارات التفكير البصري يستطيع ان يبدع في أيجاد ترابطات غير نمطية و غير تقليدية (وليم عبيد، ٢٠٠٥، ٥٧)

وتؤكد الباحثان على ان الرياضيات بصفة خاصة تبرز اهمية تنمية التفكير البصري لدى التلاميذ ، فالتأمل في الأشكال الهندسة و إمعان النظر اليها يعمل كمثير لفكر المتعلم لاكتشاف العلاقات بين جزئيات الشكل ، و تحديد أوجه التشابه و الاختلاف بينه و بين أشكال أخرى و الكشف عن المعطيات و وضع تخيل بصري لما يمكن عمله من انشاء هندسى على الشكل الهندسى للتوصل لاثبات العلاقات المطلوبة ، كما أن التفكير البصري يثرى المتعلم بحصيلته من الدلالات و الاستنتاجات البصرية الجديدة ، و يمكن توضيح ذلك ان الشكل البصري يعد بمثابة المدخل البصري الذى تستقبله عين الإنسان و يثير الفكر لديه لتتم عمليات معالجة عقلية منها تحليل معلومات الشكل و تمييز عناصره و إدراك العلاقات الرئيسية و الفرعية بين عناصره ثم تفسير المعلومات و استنتاج المعانى و تكوين معانى جديدة ، و نتيجته عمليات المعالجة العقلية السابقة يتكون المخرج فى صورة دلالات جديدة أو استنتاجات غير مسبوقة أو معانى و علاقات جديدة.

هذا و قد قدّم باندورا (Bandura) نظريته في الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) التي تتضمن أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دورا هاما في التكيف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية السلوكية (يوسف مقدادى، ٢٠١٠، ٩).

ومن الجدير بالذكر إن عمليتي التعليم و التعلم فى عصرنا الحالى يتوقع معها ان تساهم فى تنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلم ومنها تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتعلم و هى الانطباعات الذاتية لدى المتعلم عن قدرته عن التعلم و عن امكانية تحقيقه لمستويات انجاز مرتفعة و عن ثقته بقدراته الذاتية و مهاراته العقلية .

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وبين توقعات الانجاز لدى المتعلم ، فكلما زادت الكفاءة الذاتية لدى المتعلم كلما بذل الجهد للوصول لاقصى ما تمكنه منه قدراته ، و قد توصلت نتائج دراسة Usher E 2008 إلى تطور معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية من خلال عدة مصادر أولا خبرات النجاح والالتقان التى تدعم شعور الفرد بالقدرة على الانجاز والتميز فاذا تكرر نجاح الفرد فى عدة مرات شعر بكفاءة ذاتية ، وثانيا من خلال خبرات الانابة عندما يرى الفرد نماذج لافراد اخرون استطاعوا النجاح فى مهام صعبة و أنهم يماثلونه فى نفس القدرات وقادرون على انجاز الاعمال و المهام المكلفين بها ، وثالثا من خلال الاقناع حيث ان اقناع الفرد بأنه يستطيع انجاز مهمة محددة تزيد من كفاءته الذاتية وقناعاته الشخصية بقدرته على الانجاز ، ورابعا من خلال الاستثارة الانفعالية فكلما كانت شديدة كلما أثرت سلبا على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة

• الشعور بمشكلة البحث و اسئلته :

شعرت الباحثتان بمشكلة البحث من خلال مايلي :

- ◀ اطلاع الباحثتان على توصيات بعض البحوث عن نظرية التعلم بجانبى الدماغ مثل دراسات (Fischer,2012) (McGuckin,2010) (Duman, 2010), Hruby,G, B (2011)، (فاطمة عبدالوهاب ، ٢٠١١) و عنوظيفها فى تعليم الرياضيات بصفة خاصة (سوسن موافى ٢٠١١ ، مكة البنا ٢٠١١ ، بثينة بدر ٢٠١٣ ، على غريب ٢٠١٤ ، عبد القادر محمد ٢٠١٤ ، طاهر سالم ٢٠١٤) ، وأوصت بضرورة تضمين تطبيقاتها التربوية فى تعليم الرياضيات.
- ◀ استنادا إلى ما أثبتته بحوث تعليم الرياضيات من ضعف مهارات التفكير البصرى فى الرياضيات و اهمية تنميته (شحاته عبد الله ٢٠١٢ ، وائل عبد الله ٢٠٠٨ ، ماهر زنقور ٢٠١٣ ، منصور سمير ٢٠١٤)
- ◀ طبق اختبار فى مهارات التفكير البصرى بموضوعات وحدة الهندسة والقياس من مقرر الرياضيات بالصف الأول الإعدادى تطبيقا استطلاعيا على ٣٧ طالب ، و حصل ٣١ طالب على % فأقل من درجة الاختبار ، و حصل ٤ طلاب على أكثر من ٥٠ و اقل من ٧٠ % ، و حاصل طالبان فقط على أكثر من ٧٠ % و اقل من ٧٥ % ، و هذه النتائج توضح مدى تدنى مهارات التفكير البصرى.
- ◀ ترى الباحثتان ان تعليم الرياضيات للطلاب من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب يتوقع معه ان يحسن نواتج تعليم الرياضيات ، و ان يزيد من إتاحة الفرصة لكل متعلم للوصول لاقصى ما تسمح به قدراته العقلية طبقا لنوع النمط الدماغى المسيطر لديه ، لذا كان من الضرورى تطويع عمليتى التعليم و التعلم لتعزيز و تدعيم النصف الدماغى المسيطر من جهة و تنشيط وتحفيز النصف الدماغى غير المسيطر من جهة أخرى.

مما سبق شعرت الباحثتان بأهمية بناء و تجريب استراتيجيات فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و تحديد فعاليتها فى تنمية التحصيل والتفكير البصرى و رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الاعدادية و حدد التساؤل الرئيسى للبحث فيما يلى :

ما فعالية استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على التحصيل و التفكير البصرى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الاعدادية؟

و حددت الأسئلة الفرعية فيما يلى:

- « ما أسس بناء استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ لتدريس الرياضيات لطالبات المرحلة الاعدادية ؟
- « ما صورة الاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ لتدريس الرياضيات لطالبات المرحلة الاعدادية ؟
- « ما صورة وحدة من مقرر الرياضيات للصف الأول الاعدادى معدتين للتدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ ؟
- « ما أثر التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على التحصيل الرياضى ؟
- « ما أثر التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى ؟
- « ما أثر التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الاعدادية ؟
- « ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية التحصيل الرياضى ؟
- « ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى ؟
- « ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المرحلة الاعدادية ؟
- « ما أثر دمج الطالبات ذوات الجانبين معا ضمن مجموعة طالبات ذوات جانب أيمن أو أيسر مسيطر أثناء التعلم على نمط السيطرة الدماغية لديهن ؟

• حدود البحث :

اقتصرت البحث الحالى على :

- « تطبيق البحث خلال الفصل الثانى للعام ٢٠١٣ - ٢٠١٤
- « وحدة الهندسة والقياس من مقرر الرياضيات لطلاب الصف الأول الاعدادى للفصل الدراسى الثانى.
- « مهارة التمييز ووصفه، مهارة التحليل، مهارة إدراك العلاقات، مهارة التفسير، مهارة استخلاص المعاني فقط من مهارات التفكير البصرى
- « البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الاكاديمي، بعد الاصرار والمثابرة، البعد المعرفي فقط من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة

• مصطلحات البحث :

التزم البحث بالمصطلحات الاجرائية التالية:

- ◀ الدماغ: Brain هو مركز العقل البشرى المميز للانسان عن غيره من الكائنات الحية و يعد اهم اعضاء الجهاز العصبى ويتكون من جانبين و هما:
- ✓ الجانب الأيسر للدماغ (left Brain): هو الجانب الذى يتميز بأنه تحليلي، ويعالج المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي متابعي، كما يعالج المعلومات اللفظية، وترميز اللغة، وفك رموزها، كما يعمل هذا الجانب بشكل رئيس فيما يتصل بالكلمات، والرياضيات الرقمية، والمنطق.
- ✓ الجانب الأيمن للدماغ (Right Brain): هو الجانب الذى يتميز بأنه تركيبي، فهو يجمع الأجزاء لتكوين كليات جديدة، ويعالج المعلومات بالتوازي، أو بشكل متزامن، كما يتعرف العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، ويكون أنماطاً جديدة، ويعمل هذا الجانب بشكل رئيس في الأمور ذات الطبيعة البصرية، والمكانية كما في الرسم، وتكوين الصور. (Two Hemispheres Brain Theory, 2009) (David Sousa, 2006, 168)
- ◀ نظرية الدماغ ذو الجانبين : هى نظرية في التعلم تؤكد على التعلم مع حضور الذهن (Learning with brain in mind) مع وجود الاستثارة العالية والواقعية والمتعة والتشويق والمرح وغيا بالتهديد (Jensen , 2000, 32)
- وتعرف نظرية التعلم بالدماغ ذو الجانبين فى البحث الحالى بأنها نظرية للتعلم تصف دور كل من جانبي الدماغ فى المعالجات العقلية و اجراء العمليات المنطقية و الرياضية كما تحدد خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ و التعلم المضاد للدماغ
- ◀ السيطرة الدماغية (Brain Dominance Concept): تشير إلى تميز أحد النصفين الكرويين للدماغ بالتحكم في تصرفات المتعلم، أو ميله إلى الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من النصف الآخر. (صالح محمد و محمد بكر، ٢٠٠٧، ٥٢).
- ✓ الجانب الأيمن المسيطر : يشير إلى ميل المتعلم إلى الاعتماد على وظائف الجانب الأيمن للدماغ أكثر من اعتماده على وظائف الجانب الأيسر منها وذلك عند معالجته للمعلومات الرياضية الجديدة و عند اكتساب الخبرات الرياضية وعند حل المشكلات الرياضية و الحياتية
- ✓ الجانب الأيسر المسيطر: يشير إلى ميل المتعلم إلى الاعتماد على وظائف الجانب الأيسر للدماغ أكثر من اعتماده على وظائف الجانب الأيمن منها وذلك عند معالجته للمعلومات الرياضية الجديدة و عند اكتساب الخبرات الرياضية و عند حل المشكلات الرياضية و الحياتية.
- ◀ التحصيل الرياضى : يعرف التحصيل الرياضى اجرائيا بأنه ما اكتسبه طالب الصف الأول الاعدادى من مفاهيم رياضية و ما اتقنته من مهارات و ما استوعبته من تعميمات وقوانين رياضية من أوجه التعلم المتضمنة بوحدة (الهندسة والقياس) و يستدل عليه من درجة الطالبة فى الاختبار التحصيلي

« التفكير البصري : يعرف التفكير البصري اجرائيا بأنه نمطا من أنماط التفكير الذى ينشأ نتيجة استثارة الدماغ بمثير أو أكثر من المثيرات البصرية (قد تكون رسم أو صورة أو رمز أو شكل أو مخطط أو خريطة أو مجسم)، ويترتب عليها إدراك الطالب لعلاقات متنوعة و استكشاف تفسيرات جديدة و دلالات إدراكية ذات معنى ووضع تصورات ذهنية مما يحفز مهارات الطالبة لتتقن عمليات الملاحظة الدقيقة والتحليل والكشف والتفسير وتوظفها بفعالية فى إيجاد حلول غير نمطية و فهم طبيعة العلاقات بين عناصر الموقف .

« الكفاءة الذاتية المدركة:تعرف الكفاءة الذاتية المدركة اجرائيا أنها قناعات ذاتية لدى الطالبة تتضمن توقعات ذاتية حول قدرتها على التعلم و هذه التوقعات تمثل جانب من جوانب شخصية الطالبة و ينتج عنها إدراك ذاتي من الطالبة لقدرتها على تعلم موضوعات الرياضيات و حل المشكلات واستعاب المعرفة الرياضية و تمثل الخبرات الجديدة و المواءمة بينها وبين الخبرات السابقة، و هذا الادراك الذاتى يوجه سلوك الطالبة أثناء التعلم

• خطوات البحث وإجراءاته:

« دراسة تحليلية لبعض الكتاباتوالابحاث العربية و الاجنبية عن الدماغ البشرى و تكوينه و خصائص النصفين الكرويين له و عن نظرية الدماغ ذو الجانبين وتطبيقاتها التربوية ، اضافة إلى بعض الابحاث التى تناولت تنمية التحصيل و مهارات التفكير البصرى و رفع الكفاءة الذاتية المدركة ، و بعض الكتابات التربوية عن مقررات الرياضيات بالمرحلة الاعدادية و خصائص طالبات هذه المرحلة و ذلك لتوظيف ما يتم استخلاصه منها فى جميع اجراءات البحث .

« وضع قائمة أولية لأسس بناء استراتيجية فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ وعرضها على الأساتذة المحكمين وتعديلها فى ضوء آرائهم ووضعها فى صورة نهائية .

« وضع تصور مبدئى للاستراتيجية المقترحة فى ضوء التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و عرضها على الاساتذة المحكمين لأثرائها بخبراتهم و ابداء الرأى فى مدى مناسبتها و صلاحيتها ثم التعديل فى ضوء ملاحظاتهم و التوصل للصورة النهائية للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم بالدماغ ذو الجانبين.

« تحليل محتوى وحدة (الهندسة و القياس) من مقرر الرياضيات للصف الأول الاعدادى لتحديد أوجه التعلم المتضمنه بهما و استخلاص قائمة المفاهيم والمهارات و التعميمات الرياضية المتضمنه بالوحدة و عرضها على الاساتذة المحكمين لأثرائها بمقترحاتهم البناءة و تعديلها ووضعها فى صورة نهائية.

« اعداد الوحدة لتدريسها وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و يتم صياغتهم فى صورة مائلى :

✓ دليل المعلم للتدريس للطالبات ذوات الجانب الأيمن المسيطر (إعداد الباحثان).

- ✓ أوراق العمل متضمنة الأنشطة و التدريبات الرياضية للطالبات ذوات الجانب الأيمن المسيطر (إعداد الباحثان).
- ✓ دليل المعلم للتدريس للطالبات ذوات الجانب الأيسر المسيطر (إعداد الباحثان) .
- ✓ أوراق العمل متضمنة الأنشطة و التدريبات الرياضية للطالبات ذوات الجانب الأيمن المسيطر (إعداد الباحثان)
- ❖ أعداد أدوات البحث و التحقق من صدقها و ثباتها و شملت:
 - ✓ اختبار التحصيل الرياضي (إعداد الباحثان)
 - ✓ اختبار مهارات التفكير البصري (إعداد الباحثان)
 - ✓ مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات (إعداد الباحثان)
 - ✓ مقياس السيطرة الدماغية لطلاب المرحلة الاعدادية (إعداد ديان ٢٠٠٥) (Diane 2005)
- ❖ اختيار مجموعتي للبحث من طلاب الصف الأول الاعدادي بمدرسة فاطمة عنان الاعدادية بنات بإدارة القاهرة الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة و تقسيمها إلى مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة و التحقق من تكافؤهما قبلًا
- ❖ تطبيق مقياس السيطرة الدماغية على طالبات مجموعتي البحث و فى ضوء نتائجه يتم تقسيم طالبات المجموعة التجريبية و أيضا طالبات المجموعة الضابطة إلى مجموعتين فرعيتين و ذلك كما يلى :
- ✓ المجموعة التجريبية و تتضمن مجموعة (١) و تضم (طالبات الجانب الأيمن المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا) و مجموعة (٢) و تضم (طالبات الجانب الأيسر المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا)
- ✓ المجموعة الضابطة و تتضمن مجموعة (١) و تضم (طالبات الجانب الأيمن المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا) و مجموعة (٢) و تضم (طالبات الجانب الأيسر المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا)
- ❖ تطبيق أدوات البحث على المجموعات الفرعية للتحقق من التكافؤ قبلًا بين مجموعة (١) فى المجموعة التجريبية و مجموعة (١) نظيرتها فى المجموعة الضابطة ، و أيضا بين مجموعة (٢) فى المجموعة التجريبية و مجموعة (٢) نظيرتها فى المجموعة الضابطة.
- ❖ دراسة طالبات المجموعة التجريبية للوحدات المعدة وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و دراسة طالبات المجموعة الضابطة للوحدات بالطريقة المتبعة فى التدريس.
- ❖ تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية و الضابطة بعديا .
- ❖ المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلى و البعدى لأدوات البحث.
- ❖ استخلاص النتائج، و مناقشتها و تفسيرها .
- ❖ وضع مقترحات تطبيقية فى ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث.
- ❖ اقتراح بحوث مستقبلية امتدادا للبحث الحالى .

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالي من أنه قد يفيد كل من:
 « مخططي ومطوري مناهج الرياضيات بالمرحلة الاعدادية حيث يوجه نظرهم
 للأهمية التربوية لتوظيف أسس ومبادئ نظرية التعلم بالدماغ ذو الجانبين
 في تصميم استراتيجيات تدريسية بما يتوافق مع كل نمط سيطرة دماغية
 لدى الطلاب اضافة إلى تصميم أنشطة تربوية مناسبة لطبيعة العمليات
 الرياضية الفاعلة في كل جانب من جانبي الدماغ مما يساعد على تنشيط
 كلا جانبي الدماغ.

« طلاب المرحلة الاعدادية حيث يستهدف زيادة تحصيلهن الرياضى و تنمية
 مهاراتهن فى التفكير البصرى وزيادة الكفاءة الذاتية المدركة
 « الباحثين فى المناهج و طرق التدريس بتزويدهن بدليل معلم المرحلة
 الاعدادية للتدريس للطلاب وفقا لاستراتيجية تدريسية فى ضوء نظرية
 التعلم المستند إلى جانبي الدماغ بما يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية
 لدى الطلاب، اضافة إلى تقديم خطوات بناء و تقنين أدوات بحثية و هى اختبار
 تحصيلي ، و اختبار مهارات التفكير البصرى ومقياس الكفاءة الذاتية
 المدركة.

« قد تمهد نتائج البحثو مقترحاته لدراسات مستقبلية فى المجال ذاته.

• الخلفية النظرية للبحث :

• المحور الأول :الدماغ البشرى :

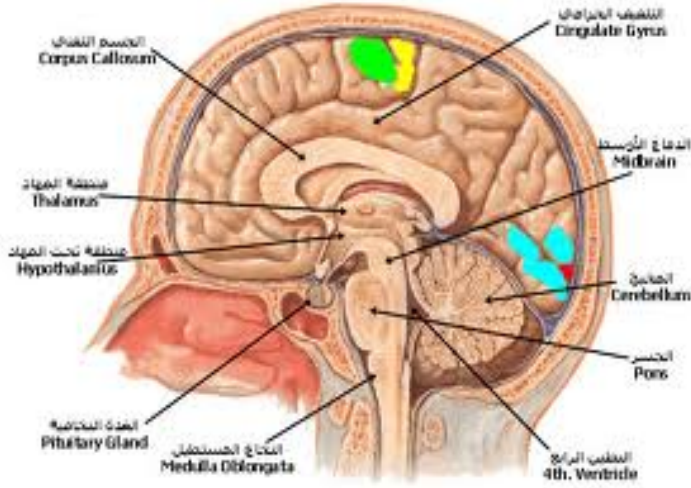
ميز الله سبحانه و تعالى الإنسان بمنحه دماغ يفوق فى قدراته على معالجة
 المعلومات و على التفكير و على عمليات الادراك و على الربط بين الاحداث و
 الاستنتاج و التوقع مايفوق الالاف من أعقد الالات المتطورة ، و الدماغ هو اهم
 اجزاء الجهاز العصبى الشوكى و ينقسم الدماغ إلى :

« الدماغ الخلفي: ويقع في الجزء السفلي من الدماغ، وهو امتداد للنخاع
 الشوكي، ويعمل الدماغ الخلفي على تنظيم المعلومات الحسية، وتعبيرات
 الوجه، وأيقاظ القشرة الدماغية لتفسر الإشارات الحسية القادمة إليها
 « الدماغ الأوسط: ويقع في الجزء الأعلى من منطقة القنطرة من الدماغ
 الخلفي، ويساعد في التحكم في حركة العين، والتأزر أو التوازن.

« الدماغ الأمامي: وهو يكون الجزء الأكبر والأكثر تطوراً في الدماغ، ويشمل
 عدة تكوينات دماغية مركزية متصلة ببعضها بعضاً . وهو يتحكم في
 الجوانب الوجدانية

و يقسم الدماغ إلى نصف أيمن (Right Brain) وهو يتحكم فى حركة
 الجانب الأيسر من الجسم ،ونصف أيسر (Left Brain) و هو يتحكم فى حركة
 الجانب الأيمن من الجسم (صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٦، ٣١) ، (محمد بكر ، ٢٠٠٨،
 ٩٩-٩٢) ، (Child, 2007, 25-49)

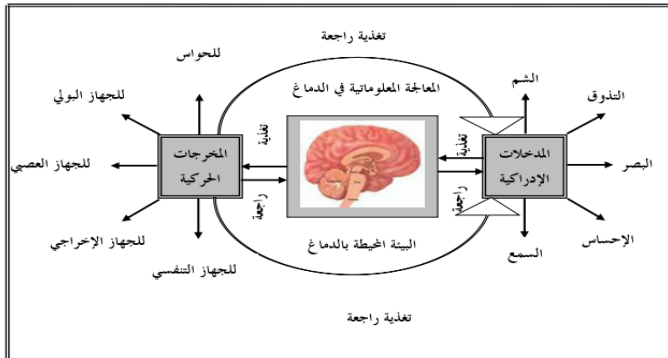
و تربط حزمة من الالياف بين نصفي المخ مما يسمح بالاتصال
 بينهما. ويوضح شكل (١) مكونات الدماغ الرئيسية:



شكل (١) مكونات الدماغ البشري

وتنتقل المعلومات عبر مجموعة هائلة من الخلايا العصبية التي تعتبر الخلايا الأساسية للتعلم و للتفكير ، و تنتقل المعلومات إلى الدماغ عن طريق حواس الإنسان و من ثم يتم معالجتها بالبنية المعرفية حيث تتم داخلها العمليات العقلية و المعالجات الدقيقة لها لتتم عملية الادراك بتخزين المعلومات المهمة في الذاكرة طويلة المدى و تخزين المعلومات غير المهمة في الذاكرة قصيرة المدى.

و للبيئة المحيطة بالدماغ تأثيرا كبيرا و هي تشمل الظروف البيئية والمحيطه بالفرد أثناء معالجة المعلومات اضافة إلى المناخ البيئي و ظروف بيئة التعلم المتوافرة أثناء المعالجات المعلوماتية للمثيرات الخارجية و هي تؤثر على طبيعة الاستجابات الناتجة من عمليات المعالجات (عزو عفانة و ابراهيم يوسف ٢٠٠٨، ١١٥)، و يوضح الشكل (٢) المعالجة المعلوماتية في الدماغ كنظام



شكل ٢ المعالجة المعلوماتية في المخ البشري كنظام

• المحور الثانى - انعكاسات نتائج أبحاث الدماغ البشرى فى عمليتى التعليم و التعلم بصفة عامة :

من الجدير بالذكر أن فهم ديناميكية حدوث التعلم داخل الدماغ ذو الجانبين Hemispheres Brain و تطبيقاته فى عمليتى التعليم و التعلم من أهم محاور اهتمام دراسات تربويات الدماغ البشرى و فيما يلى عرضا لبعض النتائج العامة التى تم التوصل إليها فى هذا المجال:

- « نواتج التعلم تكون أفضل عندما يوجد توازن بين التوتر والاسترخاء
- « التحدي والتشجيع والتعزيز فى مواقف التعلم يولد التوتر المشروط الذى يساعد على تنشيط العاطفة والتعلم
- « الدماغ يقوم بعمل نموذج يربط بين البيئة التعليمية وعملية التعلم
- « الدماغ يتعلم أكثر فى أول العمر
- « السمة البارزة فى الدماغ هى البحث عن أنماط ذات صفات مشتركة عبر خط متصل يتمثل فى الاكتشاف و الفهم و تحديد المعانى
- « الدماغ يعيد تنظيم نفسه ذاتيا مع كل خبرة تعليمية أو معرفة علمية مكتسبة حديثا
- « تحدث عملية التعلم عند وجود مثير أو منبه للدماغ و قد يكون المنبه داخليا (استرجاع افكار) أو خارجيا (خبرة مكتسبة جديدة أو موقف يشكل تحدى للمتعلم أو مشكلة حياتية)
- « تتم معالجة المعلومات فى الدماغ على عدة مستويات و تحويلها إلى خبرات مكتسبة و بطريقة ذاتية ذات معنى بالنسبة للمتعلم
- « ترتبط عمليتى التعلم و التذكر ارتباطا وثيقا و لا يمكن عزلهما فكل عملية منهما تؤثر و تتأثر بالعملية الأخرى
- « مصدر الاختلاف فى نوعية التعلم من فرد لآخر يعود إلى طبيعة طريقة التفاعل بين الدماغ و بعض الهرمونات فقد ثبت أن هرمون يسمى التسيرون يؤدى لنمو الجانب الأيمن من الدماغ بصورة متزايدة عن غيره من الهرمونات الأخرى ، و تؤثر طبيعة طريقة التفاعل بينه و بين بنية الدماغ على جودة أداء العمليات المنطقية الرياضية بهذا الجانب
- « الفصوص الامامية من الدماغ تنشط بشكل كبير فى القراءة الصامتة عنها فى القراءة الجهرية و النشاط فى الفصوص الامامية عادة ما يكون مؤشرا على مستوى مهارات التفكير العليا لدى المتعلم
- « لحدوث عملية تعلم تتفاعل أجزاء كثيرة فى كل جانب من جانبي الدماغ معا فى عمليات متشابكة و هناك ارتباط معقد بين عمليات هذه الأجزاء ولكنها متكاملة معا و جميع هذه الأجزاء التى ذكرت تتواجد كزوجين
- « تؤثر هرمونات النوع (طالب أو طالبة) على إبراز بعض القدرات العقلية عن غيرها كما تؤثر هرمونات النوع على التنظيم الدماغى فى كل من جانبي الدماغ.
- « عدم وجود تماثل بين نصفي الدماغ فى مجال معالجة الكلمات، وإنما وجود تفاعل معقد بين نصفي الدماغ أثناء عملية التمييز بين الكلمات ومعالجة المعلومات.

و من الجدير بالذكر ان اهم خصائص التعلم المتوافق مع النصفين الكرويين للدماغ (النصف الكروي الأيمن للدماغ ، و النصف الكروي الأيسر للدماغ) تشتمل على مايلي Debby (2005, Zaidel & Weems) (2007, 264) (Zambo, David Sousa, 2008) (سعادة خليل، ٢٠٠٩) ، (واثل عبد الله ٢٠٠٩ ، ١٧) ، (أيمن رجب ، ٢٠٠٩ ، ٢٠ - ٢٢) ، (Marcia D`Arcangelo (2008) :

« تنمية المهارات العقلية، وزيادة السعة الدماغية يتم من خلال البيئة، والخبرات الحياتية.

- « الجسم والدماغ والعقل وحدة ديناميكية واحدة.
- « كل دماغ منظم بطريقة فريدة.
- « التعلم مفهوم تطوري
- « لحدوث التعلم لابد من التأكيد على السياق التعليمي، والمحتوى التعليمي والمعنى، والقيمة المكتسبة.
- « توظف الذكوات المتعددة لدى المتعلم بطريقة ديناميكية.
- « التعلم المتوافق مع النصفين الكرويين للدماغ يدعم مهارات الابداع و الابتكار التعليمي
- « التعلم المتوافق مع النصفين الكرويين للدماغ يحقق الاستمتاع بالتعلم لدى المتعلم و ينمي اتجاهات ايجابية نحو التعلم
- « كما أنه تعلم واقعي يهتم بالبحث عن الأسئلة و يتركز حول تحليل الاحداث و فهم العلاقات و استكشاف علاقات جديدة و تفسير الواقع الحالي في ضوء معطيات واضحة و يتنبؤ بالاحداث المستقبلية المتوقعة
- « تعليم يركز على عمليات التقويم المستمر الشامل لجميع جوانب العملية التعليمية و يوفر تغذية راجعة منعكسة قابلة للتوظيف لتحسين نواتج التعلم المستقبلية المنشودة من خلال تعزيز جوانب القوة و تنشيطها و علاج و التغلب على جوانب الضعف و القصور في اداء المتعلم

• المحور الثالث: جانبي الدماغ والسيطرة الدماغية :

لقد شهد عقد التسعينات تضجرا معرفيا هائلا في أبحاث الدماغ بحيث سمي هذا العقد بعقد الدماغ (Decade of Brain). وقد ظهرت العديد من نظريات الدماغ، والتي منها النصفان الكرويان للدماغ. (Two Hemispheres Brain Theory) والدماغ الكلي (Whole Brain)، والتعلم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning) (واثل عبد الله، ٢٠٠٩، ١٦) ، (محمود بدر، ٢٠٠٥، ١٠٩) .

هذا وينقسم الدماغ إلى نصفين، نصف أيمن (Right Brain)، وأيسر (Left Brain) ؛ حيث يسيطر النصف الأيمن على الجانب الأيسر من حركة الجسم وبالعكس، ويرتبط النصفان معا بواسطة حزمة من الألياف تسمى " الجسم الجاسئ " حيث تمكن من الاتصال بين جانبي الدماغ.

و يختص كل جانب بخصائص و مميزات مختلفة عن الجانب الاخر بحيث يكمل كل منهما عمل الاخر بطريقة متكاملة متناسقة بصورة تعكس أية من

آيات ابداع الخالق سبحانه ، وفيما يلي توضيح ما يتميز به كل من جانبي الدماغ:

« الجانب الأيسر (left Brain): يتميز بأنه تحليلي، ويعالج المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي متتابعي ، كما يعالج المعلومات اللفظية، وترميز اللغة، وفك رموزها، كما يعمل هذا الجانب بشكل رئيس فيما يتصل بالكلمات ، والرياضيات الرقمية، والمنطق.

« الجانب الأيمن (Right Brain): يتميز بأنه تركيبي ، فهو يجمع الأجزاء لتكوين كليات جديدة، ويعالج المعلومات بالتوازي، أو بشكل متزامن، كما يتعرف العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، ويكون أنماطا جديدة، ويعمل هذا الجانب بشكل رئيس في الأمور ذات الطبيعة البصرية، والمكانية كما في الرسم، وتكوين الصور.

(David Sousa, 2008, (Two Hemispheres Brain Theory, 2009), P168). (واقل عبد الله، ٢٠٠٩، ١٧) .

ومع ظهور خصائص المعالجات العقلية بكل من نصفي المخ ظهر مصطلح جديد وهو السيطرة الدماغية (Brain Dominance Concept) ويطلق عليه أيضا السيطرة المخية أو مفهوم نصف الدماغ الكروي القائد ، و مهما اختلف مسمى المصطلح فهو يشير إلى مضمون واحد حيث يشير علماء الأعصاب إلى سيطرة النصف الكروي الأيسر لدى معظم المتعلمين، والنصف الأيسر للدماغ هو الذي يسيطر على الحركات الإرادية، واللغة والمنطق، وبالتالي ظهر مفهوم السيطرة الدماغية ليشير إلى تميز أحد النصفين الكرويين للدماغ بالتحكم في تصرفات المتعلم، أو ميله إلى الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من النصف الآخر. (صالح محمد و محمد بكر، ٢٠٠٧، ٥٢)

كما تعرف السيطرة الدماغية اذا اخذنا في الاعتبار ان هناك بعض الوظائف تتركز في نصف عن آخر وتتم من خلاله، وأن هذا النصف هو الذي يقود السلوك ويوجهه، ومع ذلك فلا توجد سيادة مطلقة، بل نسبة لأن كل نصف له دور في كل سلوك تقريبا (جمال الدين توفيق، ٢٠٠٢، ٣٨)

وقد اشار العالم تورانس Torrance إلى السيطرة الدماغية على أنها أنماط التعلم والتفكير Style of Learning and Thinking وتشير إلى استخدام الأفراد للمعلومات في حل المشكلات ، ويتمثل الاستخدام في وظائف النصفين الكرويين الأيمن أو الأيسر أو كليهما معا في أثناء العمليات العقلية و في أثناء توجيه السوك الفردي ، و توجد ثلاثة أنماط للتعلم والتفكير وهي كما حددها تورانس على النحو التالي :

- « النمط الأيمن : يقصد به استخدام النصف كروي الأيمن من الدماغ.
- « النمط الأيسر : يقصد به استخدام النصف كروي الأيسر من الدماغ.
- « النمط المتكامل : يقصد به التكامل بين وظائف النصفين كرويين (الأيمن والأيسر) من الدماغ (صالح أحمدو محمد عامر، ٢٠١٠)

كما تشير السيطرة الدماغية إلى النصف الكروى القائد الذى يوجه السلوك بصورة كبيرة حيث تدخل المعلومات الحسية إلى حد كبير إلى احد نصفي الدماغ وهذا النصف هو الذى يتعامل معها ويعالجها ويوجه سلوك المتعلم فى ضوءها، فلكل طبيعة معلومات حسية و لكل معالجة عقلية يوجد نصف دماغى أكثر سيطرة على التعامل معها و معالجتها مقارنة بالنصف الاخر (أيمن رجب ، ٢٠٠٩ ، ٤٣)

• المحور الرابع : نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ : Brain-Based Learning Theory :

ظهرت نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى التسعينات لتحديث طفرة علمية جديدة فى مجال التطبيقات التربوية لأبحاث المخ البشرى وفيما يلى عرضا لأهم مبادئ النظرية :

- مبادئ نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ :
- « الدماغ نظام ديناميكى معقد
- « الدماغ ذو طبيعة اجتماعية
- « البحث عن المعنى أمراً فطرياً فى الدماغ
- « البحث عن المعنى يتم من خلال الترميز
- « عملية التعلم تتضمن الانتباه والادراك وتمثل الخبرات
- « التعلم يتضمن عمليات الوعى وعمليات مافوق الوعى
- « كل دماغ يستقبل ويكون اجزاء و كليات معرفية بشكل متزامن
- « التعلم ينمو و يتطور بصورة مستمرة كلما توفرت محفزات و مثيرات جديدة
- « الانفعالات المصاحبة للتعلم و الطبيعة الفيزيائية و النفسية لبيئة حدوث التعلم عاملان مؤثران فى كم و كيف التعلم الناتج
- « للتعلم نوعان تعلم متناغم مع الدماغ و تعلم مضاد للدماغ و لكل منهما عوامله و خصائصه التى يمكن تمييزه من خلالها على النحو التالى :
- ✓ التعلم المتناغم مع الدماغ : من اهم خصائصه أنه :
- يحدث هذا التعلم من خلال تعدد و تداخل الانظمة.
- تعلم هادف له غرض و شمولي
- يوظف أثناءه العديد من انواع الذكاءات المتعددة لدى المتعلم
- يحدث استثارة جيدة لعقل المتعلم
- يحدث بشكل ملائم للانفعالات و فى غياب كافة أساليب التهديد والوعيد
- تعلم ثرى بنشاط المتعلم وحركته و تفاعله و تواصله لفظيا أو جسديا
- يوفر تغذية راجعة مرتدة بصورة ذاتية و توظف لتحسين التعلم المستقبلى
- فى هذا التعلم يكون الدور الرئيسى للمعلم تيسير التعلم و تحفيز فرص حدوثه و يوجه طلابه
- التعلم يتميز بالابداع و بالمرح فهو تعلم من اجل الاستمتاع
- الدافعية للتعلم ذاتية و داخلية لدى المتعلم
- التقويم مستمر و متزامن مع جميع مراحل التعلم

- ✓ التعلم المضاد للدماغ : من اهم خصائصه أنه :
- استخدام اسلوب الالتقاء والتلقين فى اغلب الأوقات
- التركيز على تعلم اكبر قدر من المحتوى (الكم و ليس الكيف)
- تهديد مستمر للطلبة بالعقاب أو خفض الدرجات أو غيرها من أساليب التهديد و الوعيد المستمر و استخدام عبارات سلبية
- تعلم فردى و يفتقر إلى أساليب التفاعل الصفى التعليمى
- تأثيره الانفعالى منخفضا و غالبا ما يكون سلبيا نحو الدراسة
- الدافعية خارجية حيث يرتبط التعلم بالدرجات بدرجة كبيرة
- الهدف هو اجتياز الاختبار و يهمل اهداف أخرى مثل تنمية الفكر أو صقل المهارات . (محمد عبد الرازق ، ٢٠١١ ، ١٣)

• خصائص نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ:

- ◀ الدماغ تنتج طريقة خاصة فى التفكير تتعلق بتعلم معرفة جديدة أو انجاز مهمة محددة
- ◀ تركيب الدماغ و وظائف كل من جانبيه مدخلا اساسيا لفهم ميكانيزم حدوث عملية التعلم
- ◀ هذه النظرية تعد نظاما فى حد ذاتها و ليست مجرد تصميمها معد مسبقا
- ◀ تعتمد النظرية على مواصفات الدماغ بهدف اتخاذ القرارات و تحسين نوعية التعلم الحادث
- ◀ النظرية داعمة و ايجابية لتحسين القدرة على عمليتى التعليم و التعلم . (أيمن رجب ، ٢٠٠٩ ، ٣٩)

• خصائص التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين:

- يتصف التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بالخصائص التالية:
- ◀ يتأثر الدماغ ذو الجانبين بالخبرات البيئية والتجارية العملية مما يزيد من قدرات المتعلم على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل، حيث تتجدد الخلايا الدماغية والعصبية من حين لآخر، وذلك طبقا لعمليات التعلم المكتسبة، فلا تبقى الخلايا الدماغية والعصبية ثابتة كما هي من الميلاد إلى الممات كما كان علماء الوراثة يعتقدون، بل إن الخلايا الدماغية والعصبية تتجدد كلما فكر الإنسان و اكتسب أنماطا فكرية جديدة .
- ◀ يؤكد التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين أن الذكاء ديناميكي غير ثابت، حيث أنه يتأثر بالعوامل البيئية وينمو بنمو الفرد ويأخذ سمات وخصائص متعددة، ولهذا فإن التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين يتفق في هذه الخاصية مع نظرية جاردر للذكاء المتعدد، حيث أن خلايا الدماغ تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد وتنمو تلك الخلايا من حين إلى آخر طبقا للمعلومات الآتية من الحواس.
- ◀ يتأثر التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بمراحل نمو الفرد، حيث تنمو وتتطور القدرات بسرعة في مرحلتى الطفولة والمراهقة واللتي تعدان مهمتين في بناء وصقل قدرات الفرد، وخاصة في تعلم اللغة وتقليد الأصوات، ونطق

الكلمات، وتعلم المصطلحات والرموز، وكيفية التفكير بصرياً في الأشكال والرسومات، واكتساب المهارات الحركية، ونمو الجوانب الوجدانية، وفهم المتغيرات البيئية المحيطة وغيرها. (وليم عبيد وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ١٢٢)

• **أنماط المعالجات العقلية في نصفي الدماغ :**

لقد أثارت نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ العديد من التساؤلات حول أنماط التعلم في كل جانب من جانبي الدماغ ونوعية المعالجات العقلية التي تتم به ، وفيما يلي توضيح ذلك :

« النصف الأيسر : يتميز بمعالجات منها أنه يهتم بالأجزاء المكونة، يكشف عن المظاهر، معالجة تحليلية، معالجة متتالية، معالجة تسلسلية، زمنية، معالجة لفظية، ترميز وفك رموز الكلام، والرياضيات واللحن والموسيقى.

« النصف الأيمن : يتميز بمعالجات مغايرة و منها أنه يهتم بالكل والأشكال الكلية الجشتالتية، يدمج بين الأجزاء وينظمها في كل، علائقية، بنائية، ويبحث عن الأنماط ، معالجة آنية، معالجة متوازنية، مكانية، بصرية، وموسيقية.

كما أمكن تحديد أنماط التفكير في كلا الجانبين الأيسر والأيمن كما في جدول (١) (جيهان موسى ، ٢٠٠٩ ، ٣٥).

جدول (١) أنماط التفكير في كل من جانبي الدماغ

الجانب الأيمن من الدماغ		الجانب الأيسر من الدماغ	
تخيلي Imaginative	موسيقى Musical	رياضي Mathematical	تخطيطي planned
بنائي Synthetic	تخاطبي Talking	تحليلي Analytical	تقني Technical
روحي Spiritual	فني Artistic	تحكمي Control	إداري Administrated
مفاهيمي Conceptual	عاطفي Emotional	منظومي Systematic	حل المشكلات Problem solving
كلى Holistic	داخلي Internal	استدلالي Deductive	احتفاظي Conservated

• **مراحل التعلم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ :**

وفيما يلي عرضاً لمراحل التعلم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ:

« المرحلة الأولى : الأعداد: تشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني لما يرتبط به من موضوعات أخرى ، وكلما كانت لدى المتعلم خلفيه و تصور ذهني مسبق عن الموضوع الجديد كلما يسر ذلك للمتعلم سرعة تفهمه و ادراكه و تمثله في بنيته المعرفية

« المرحلة الثانية : الاكتساب : هي مرحلة التعلم و اكتساب الخبرات الجديدة و دمجها في البنية العقلية ، وتركز هذه المرحلة على تكوين ترابطات و تشابكات نتيجة الخبرات الأكثر ترابطاً ، وكلما كانت الخبرات مترابطة كلما سمح ذلك بمزيد من التشابكات العصبية ، وتظهر تأثيرات مصادر التعلم على تدعيم الترابطات في هذه المرحلة

« المرحلة الثالثة: الاسهاب و التفصيل: هي مرحلة تعميق الفهم من خلال دمج الطلاب فى أنشطة تعليمية صفية و لا صفية لتعزيز التعلم الناتج و الخبرات المكتسبة ، و توفر تغذية راجعة لتعديل مسار التعلم اذا تطلب الامر، و كلما توفر للمتعلم تغذية راجعة مناسبة كلما تحسن ادائه و تعمق فهمه لمواطن القوة و الضعف لديه

« المرحلة الرابعة : التعلم و تكوين الذاكرة :هى مرحلة تأصيل التعلم و تعميق المعالجات الدماغية التى مرت بها عملية التعلم من اجل تقوية التعلم وكلما أمكن تعزيز فرص المتعلم فى تطبيق خبرات التعلم فى مواقف جديدة غير نمطية و فى حل مشكلات حياتية كلما تأصل التعلم و كلما زادت قدرة المتعلم على تكوين تعلم وظيفيا ذا معنى

« المرحلة الخامسة :التكامل الوظيفى : وهى مرحلة تقوية الترابطات بين المعرفة المكتسبة و بين معارف أخرى فى مجالات متنوعة و إيجاد تكاملا وظيفيا يعكس وحدة المعرفة العلمية، فكلما أمكن توظيف التعلم المكتسب والتوسع فيه كلما تكونت ترابطات قوية و صحيحة و كلما زادت قدرة المتعلم على إيجاد تكامل وظيفى و تطبيق عملى لخبراته المكتسبة فى مجالات جديدة(يوسف خليل ، ٢٠٠٨ ، ٩).

• أنماط التعلم المناسبة لجانبى الدماغ:

فى ضوء اختلاف وظائف جانبى الدماغ مع تكاملهما أمكن تحديد أنماط وأساليب التعلم المناسبة لكل جانب منهما فى ضوء وظائفه ، و يوضح جدول (٢) أنماط التعلم المناسبة للجانبين(هناء سليمان ، ٥٣، ٢٠٠٦) ، (أيمن رجب ، ٢٠٠٩ ، ٤٤):

جدول (٢) أنماط التعلم المناسبة لكل من الجانب الأيمن و الجانب الأيسر للدماغ

أنماط التعلم للجانب الأيمن	أنماط التعلم للجانب الأيسر
التركيز على المرفيات	التركيز على الشرح اللفظى
تناول عدة موضوعات فى نفس الوقت بشكل متوازى	تناول موضوعات بشكل متسلسل و متتابع وعدم الانتقال من موضوع الا اخر الا بعد نهاية الأول تماما
تناول الموضوع الدراسى بصورة كلية	تناول الموضوع مجزأ و مفصل
أنشطة التعليم تعتمد على التركيب و التأليف	أنشطة التعليم تقوم على التحليل و الفك
يركز على اداءات عملية ، زيارات ، نشاطات بيئية ، تجارب عملية	التعلم اللفظى من خلال النظريات و القوانين والعلاقات
توظيف حواس المتعلم لتكوين صورة ذهنية لما تعلمه	توظيف امثلة مباشرة تتطلب تذكر المعرفة واسترجاعها
يستخدم المجاز لأيجاد علاقة بين اشياء قد تبدو ليس بينها اى علاقة	يستخدم أنشطة واقعية و فعلية
أساليب تعتمد على التعلم فى مجموعات	أساليب التعلم الفردى
يوظف تصورات و تخيلاته العقلية لبعض المشاريع و التطبيقات خلال دراسته	يوظف خبرات دراسته الفعلية لموضوع معين خلال دراسته
تفاعلى نشط مشارك فى التفاعلات الصفية	نادرا ما يشارك فى التفاعلات الصفية
يثير ضجة ايجابية و حضور واضح اثناء التعلم	يلتزم بالهدوء اثناء التعلم

يكتسب الخبرات بصورة مناسبة من خلال العروض العملية والمراثيات ومشاهدة الافلام و الفيديوهاات التعليمية	قد يواجه صعوبة في الفهم من خلال المراثيات ، ويكتسب الخبرات من خلال اللفظ والشرح المجرد
ينجز عدة مهام في نفس الوقت ولكنه ينتقل من مهمة لأخرى على التوازي	دقيق وينجز جميع المهام المكلف بها على التوالي
يفضل تحرير أوراق عمل بها اهداف الدرس	يفضل عرض اهداف الدرس على السبورة
يفضل التعامل مع الوسائل التعليمية المرئية و الرسومات	يتقبل المعلومات لفظيا و من خلال الشح المجرد ويستوعبها ويدونها
يفضل شرح المفاهيم البسيطة	يفضل شرح المفاهيم المتسعة
يشارك زملائة في جميع الأنشطة والتكليفات و المهام التعليمية	يفضل ان ينفرد بنفسه عند اداء الأنشطة والتكليفات و المهام التعليمية
يفضل المناقشات الفئائية و الجماعية لتعميق فهمه للدرس	يفهم الدرس في هدوء و يتشتت عند وجود اى مناقشات جانبية أو جماعية

• المحور الخامس : دراسات سابقة عن التعلم المستند إلى جانبى الدماغ:

اهتمت دراسة هناء سليمان ٢٠٠٦ بالكشف عن فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة باستخدام وحدة من منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، تكونت عينة البحث من ٥٦ طالبة، واستخدم مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير، وتوصلت إلى سيطرة النمط الأيسر من أنماط التعلم والتفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة ثم النمط متكامل ، وفاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، بينما هدفت دراسة عاطف عبد العزيز الغوطى ٢٠٠٧ إلى تحديد العمليات الرياضية الفاعلة في جانبى الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الاساسى بغزة ، وتحديد مدى تأثير عامل النوع على طبيعة و نوعية هذه العمليات لدى الطلاب مقارنة بالطالبات ، طبقت الدراسة على ٣٤٦ من الطلاب (١٧٨ طالب و ١٦٨ طالبة) فى رفح حيث شملت مجموعة ممثلة لجميع المدارس الاعدادية بالمحافظة و استخدم اختبار لقياس العمليات الرياضية الفاعلة و تكون الاختبار من ٣ محاور رئيسية، و توصلت إلى تحديد تفصيلى لكل عملية رياضية فاعلة فى الجانب الأيمن و فى الجانب الأيسر أو فى الجانبين معا للدماغ و ذلك بالنسبة لكل من الطلبة و الطالبات وأشارت النتائج إلى تفوق الطلاب عن الطالبات فى مهارات النصف الأيسر للدماغ.

كما تناولت دراسة يوسف خليل ٢٠٠٨ الكشف عن أثر تصميم تعليمى مقترح فى ضوء مبادئ نظرية التعلم وفقا لجانبى الدماغ على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط و تنمية مهارات التفكير العلمى و ذلك فى مقرر الاحياء، تكونت العينة من ٣٢ طالبة مجموعة تجريبية و ٣٢ مجموعة ضابطة و طبق اختبار تحصيلى و اختبار فى مهارات التفكير العلمى قبليا و بعديا على المجموعتين وأثبتت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة فى التحصيل و فى مستوى مهارات التفكير العلمى لديهن بعديا وارجع الباحث ذلك للتصميم المقترح فى ضوء التعلم بالجانبين الذى يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لديم:..سما هدفت دراسة جيهان موسى ٢٠٠٩ إلى

معرفة أثر برنامج محوسب فى ضوء نظرية التعلم بالدماغ ذى الجانبين على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفى لدى طالبات الصف الحادى عشر فى مقرر تكنولوجيا المعلومات فى غزة، واختيرت ٨٠ طالبة من طالبات المدرسة الثانوية للبنات وقسمت إلى مجموعتين أحدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة و طبق البرنامج المصمم على المجموعة التجريبية ، كما طبق اختبار التفكير المعرفى على المجموعتين قبلها وبعديا و توصلت نتائجها إلى تحسن مستوى طالبات المجموعة التجريبية بعديا فى الاختبار فوق المعرفى مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة واعزت الباحثة هذه الفروق للبرنامج المحوسب ،

و هدف أيمن رجب ٢٠٠٩ فى دراسته إلى تحديد أثر برنامج مقترح قائم على جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، واختير ٣٨ تلميذ كمجموعة تجريبية و ٣٩ تلميذ مجموعة ضابطة ، و طبق اختبار التفكير الرياضى قبلها ثم درست المجموعة التجريبية وفقا للبرنامج المقترح و أعيد تطبيق اختبار التفكير بعديا على المجموعتين و توصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج المقترح فى صقل مهارات التفكير الرياضى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية و تحسن قدراتهم على التفكير نتيجة للبرنامج .

بينما هدف منذر عبد الكريم ٢٠١٠ إلى تحديد أثر التدريس وفقا لتصميم تعليمى قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على التحصيل فى مادة الكيمياء ، واختيرت العينة من ٦٠ طالب من طلاب الصف الثانى المتوسط فى قضاء بعقوبة فى محافظة ديالى و تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة و طبق اختبار فى الكيمياء و قد درست المجموعة التجريبية الفصول الثانى و الثالث و الرابع وفقا لتصميم تعليمى بالحاسوب فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و درست الضابطة بالطريقة المعتادة ثم أعيد تطبيق الاختبار و أثبتت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة تحصيليا و قد اعزى الباحث ذلك إلى التصميم التعليمى المحوسب فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ،

بينما اهتمت دراسة محمد عبد الرازق ٢٠١١ بالكشف عن أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تحصيل طالبات الصف الخامس العلمى فى الفيزياء ، واختيرت مجموعة البحث من اعدادية الزهراء للبنات فى قضاء بعقوبة فى محافظة ديالى و تكونت المجموعة التجريبية من ٣٠ طالبة والمجموعة الضابطة من ٣٠ طالبة أيضا و اظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية فى التحصيل فى الفيزياء مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

و على مستوى الدراسات الاجنبية هدفت دراسة The American Psychological Association 2005 (A.P.A) إلى تحديد مدى الفروق الجوهرية فى المعالجة العقلية لدى الطلبة المتفوقين فى الرياضيات مقارنة بزملائهم من

الطلبة العاديين وتحديد هل المعالجات الرياضية فى عقل الموهوبين تختلف باختلاف النوع، وطبقت الدراسة على ٦٠ طالب وطالبة من الموهوبين فى الرياضيات ومن العاديين فى مراحل تعليمية متنوعة وتوصلت إلى تفوق الطلاب الموهوبين على زملائهم فى نوع وطبيعة المعالجات الرياضية كما أثبتت ان الخبرات الرياضية والمعرفة الرياضية لدى الطلاب الموهوبين افضل منها لدى الطالبات الموهوبات فى الرياضيات، بينما هدفت دراسة Barbara 2006 إلى تحديد أثر توظيف مبادئ نظرية التعلم بجانبى الدماغ على التحصيل الاكاديمى لدى الطلاب بالولايات المتحدة الامريكية وذلك من خلال السماح لطلاب المجموعة التجريبية بالتعلم فى مجموعات صغيرة للتعلم الجماعى التعاونى مع إتاحة الفرصة للطلاب لتحديد نوع الخبرات التعليمية التى يريدون تعلمها ذاتيا اضافة إلى اختيار الأنشطة التعليمية وتحديد نوعية الوسائل التعليمية السمعية أو البصرية أو المقروءة التى يفضلون الاستعانة بها أثناء التعلم وأيضاً اختيار المهام التعليمية التى يرون فيها تحدياً لقدراتهم وإثارة لعقولهم وطبقت اختبارات فى التحصيل والانجاز الاكاديمى وتوصلت نتائجها إلى تفوق بنسبة ١٠٪ لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، وهدفت دراسة ozden 2008 إلى تحديد الفروق بين مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وتكونت المجموعة الأولى من ٢٢ تلميذ وتلميذة ودرست بتوظيف أساليب التعلم فى نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ والمجموعة الثانية مكونة من ٢٢ تلميذ وتلميذة ودرست بالطريقة المتبعة عادة وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ فى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى التحصيل الدراسى وبقاء أثر التعلم مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة

• تعقيب : تطبيقات تربوية لتعليم الرياضيات فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و نتائج أبحاث الدماغ ذى الجانبين :

لقد أثارت بحوث التعلم بجانبى الدماغ اهتماما كبيرا فى الأوساط التربوية وكان من المدهش التوصل إلى ان كل نصف من نصفى الدماغ يختص بعمليات رياضية ومعالجات عقلية تختلف عن النصف الاخر مع وجود تكامل بينهما. ومن هنا برزت تساؤلات تربوية هامة منها ما طبيعة العمليات الرياضية والمعالجات الهندسية التى تتم فى كل نصف منهما ؟ كيف يمكن استثمار نصفى الدماغ معا (whole brain الدماغ الكلى) لتحسين نواتج تعلم الرياضيات ؟ ما افاق الامكانيات التربوية الجديدة التى قد تفتح امام معلمى الرياضيات اذا ما وظفت طرق تدريس الرياضيات والأنشطة والمهام الرياضية وفقا لطبيعة العمليات والمعالجات بكل جانب منهما ؟ وما النواتج التعليمية المتوقعة من تعليم الرياضيات اذا ما احسن استثمار قدرات الجانبين ؟ وغيرها من الأسئلة التى تطرح نفسها بقوة كتطبيقات تربوية فى مجال تعليم وتعلم الرياضيات وفقا للتعلم المستند إلى جانبى الدماغ. ومن خلال الدراسة التحليلية لأسس ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ، اضافة إلى استقراء الخلفية النظرية وللدراستات والبحوث ذات العلاقة بأبحاث الدماغ أمكن للباحثان

تحديد بعض التطبيقات التربوية الهامة لتوظيف جانبى الدماغ فى تعليم الرياضيات المدرسية وهى:

« توظيف كلا جانبى الدماغ الأيمن والأيسر أثناء حل المشكلات الرياضية وتنويع نمط المشكلات المختارة للطلاب بحيث توظف خلالها العمليات والمهارات الرياضية فى كل جانب من جانبى الدماغ

« تعزيز وتدعيم الجانب المسيطر لدى الطلاب وكذلك تنشيط الجانب غير المسيطر مما يدعم فرص توظيف كلية الدماغ فى تعلم الرياضيات

« تركيز مناهج الرياضيات عادة على أساليب تفكير الجانب الأيسر من الدماغ (عاطف الغوطى ٢٠٠٧، ١٠٣) لذا من الأهمية عدم إهمال التفكير فى الجانب الأيمن أيضا فلا بد من توفير فرص للأنشطة الرياضية و المهام الرياضية التى تثير أنماط التفكير فى الجانب الأيمن أيضا مع التكامل بين الأنشطة المناسبة لكل جانب منهما.

« تصميم مناهج الرياضيات بما يتوافق مع وجود ثلاث مجموعات متباعدة من الطلاب احدهما يسيطر عليها الجانب الأيمن للدماغ و الثانية تضم طلاب يسيطر عليها الجانب الأيسر و الثالثة تضم طلاب لديهم نمط متكامل ، فلا بد من توافق طريقة اختيار موضوعات المحتوى و طريقة تنظيم عرض المحتوى و ترتيب عرض الأنشطة و المهام الرياضية بما يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب.

« تنويع استراتيجيات تدريس مقررات الرياضيات بما يتوافق مع أنماط السيطرة الدماغية لدى الطلاب، فكلما توافقت استراتيجية التدريس المستخدمة مع نمط التعلم لدى الطالب فى ضوء الجانب المسيطر لديه كلما تفاعل معها الطالب و نشط ليكتسب خبرات الرياضيات و بالتالى تحسنت نواتج تعلمه.

« يتحسن التعلم بجانبيه الأيمن و الأيسر كلما تعرض المتعلم لخبرات جديدة مما يبرز دور معلم الرياضيات الفعال فى توفير بيئة تعليمية ثرية بالفرص التعليمية لاكتساب خبرات رياضية متنوعة و التعرض لمواقف و مشكلات رياضية غير نمطية تثير انواع التفكير لدى الطلاب مختلفى السيطرة الدماغية فينشطون لاكتساب المعرفة و الخبرات و يعالجونها معالجات عقلية تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية و يدمجونها فى بنيتهم المعرفية لتشكل تعلم هادف و اصيل و ذا معنى بالنسبة لهم .

« يفقد دماغ المتعلم المعنى اذا تعرض لخبرات تقل عن أو تفوق مستوى ادراكه العقلى لذا لا بد من تصميم دروس الرياضيات بما يتوافق مع خصائص المرحلة العمرية للطلاب و بما يتوافق مع أنماط تفكيرهم و نوع السيطرة الدماغية لديهم ، و الرياضيات كمادة دراسية ثرية بخبرات متنوعة و تناسب جميع المستويات و تتوافق مع جميع انواع السيطرة الدماغية لدى الطلاب فالهم هو انتقاء ما يناسب كل مرحلة عمرية .

« تتأثر عمليات تفكير المتعلم سلبا بمواقف التهديد و الوعيد التى قد يستخدمها بعض معلمى الرياضيات و لكنها تعوق و تعرقل التفكير و تؤثر سلبا على استيعاب الطالب، لذا وجب على معلمى الرياضيات توظيف التعزيز الإيجابى و نبذ التوبيخ و التهديد أثناء تعليم الرياضيات.

- « التأسيس لخبرات رياضية سابقة ، حيث ان المتعلم يربط خبراته الجديدة بالتوفيق بينها وبين خبراته السابقة ، فلا بد من ان تكون الخبرات السابقة مؤسسة لدى الطالب و لها أسس واضحة فى بنيتها السابقة ، مما يمكنه من توظيفها أثناء تعلم خبرة جديدة ، بل و يبنى الخبرة الجديدة فى ضوء الخبرة المؤسسة سابقا و يوافق بينهما بما يتناغم مع نمط تفكيره المسيطر (أيمن التفكير، أيسر التفكير ، متكافئ التفكير).
- « تنظيم خبرات مناهج مقررات الرياضيات فى ضوء المهارات الفكرية و أساليب التعلم و نوع السيطرة الدماغية لدى كل فئة (جانب أيمن مسيطر ، جانب أيسر مسيطر ، جانبيين معا) من اجل توظيف قدرات و امكانيات الجانب المسيطر لدى المتعلم فى اكتسابها و فهمها.
- « تضمين مقررات الرياضيات موضوعات رياضية متنوعة تراعى الفروق الفردية فى أنماط التفكير الدماغية لدى الطلاب ، و من المناسب ان تكون هناك موضوعات موحدة لجميع الطلاب و موضوعات اختيارية يختار منها كل طالب ما يناسبه و يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لديه و يناسب طبيعة العمليات الرياضية فى الجانب المسيطر لديه.
- « عند اختيار الطلاب فى الفصول المختلفة يفضل اختيار طلاب الفصل الواحد ذوى نفس الجانب المسيطر حتى يمكن للمعلم التعامل مع طلاب ذوى نفس نمط السيطرة الدماغية مما ييسر له التركيز على استخدام استراتيجيات تناسب هذه الفئة خصوصا.
- « توظيف تقنيات تكنولوجيا الحاسب فى تطوير الابنية المعرفية و القدرات العقلية لدى جميع الطلاب فى الرياضيات مما يدعم تحفيز الجانب المسيطر و تنشيط الجانب غير المسيطر من الدماغ .
- « الكشف عن نوع السيطرة الدماغية لدى الطلاب أثناء تعلم دروس الرياضيات و عند اجراء العمليات الرياضية و اداء المهام و تنفيذ الأنشطة مما يمكن من اختيار ما يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب فى كل مرحلة دراسية بل و فى كل صف دراسى.
- « توفير فرص لانشطة رياضية استكشافية تحقق الإثارة العقلية من خلال توظيف القدرات الدماغية و القدرات الفكرية للطلاب فى التوصل إلى مفهوم رياضى بانفسهم أو فى صقل مهاراتهم العقلية أثناء اجراء عمليات حسابية مركبة أو فى حل مشكلات ابداعية تثير الفكر.
- « أثناء تدريس الرياضيات يجب إتاحة فرص لحل مشكلات رياضية و اداء مهام رياضية فى مجموعات لتناسب الطلاب ذوى الجانب الأيمن اضافة إلى توفير وقت للعمل الفردى لكل طالب على حدة لتناسب ذوى الجانب الأيسر
- « توظيف الوسائل التعليمية التى تعرض المعرفة الرياضية بصورة مرئية (لوحات ، رسومات ، نماذج ، مجسمات) لتناسب الطلاب ذوى الجانب الأيمن مع مراعاة الاهتمام بالشرح اللفظى و كتابة المدلول الرياضى للمفهوم بما يتوافق مع الطلاب ذوى الجانب الأيسر.

« حل المسائل و التدريبات الرياضية بتوظيف نمط التفكير الاستقرائي Induction بالانتقال من الجزئيات إلى الكل ليتوافق مع نمط تعلم التلاميذ ذوى الجانب الأيسر الذى يهتمون فى تفكيرهم الدماغى بالجزئيات و الفروع المكونة للكل و أيضا الاهتمام بنمط التفكير الاستنباطى Deduction بالبدأ بالكلية و تكوين نظرة عامة شاملة أولا قبل الخوض فى الجزئيات لتناسب التلاميذ ذوى التفكير الأيمن.

« العمل على تحسين العمليات العقلية فى جانبى الدماغ فيتعامل المتعلم ذو الجانب المسيطر الأيمن بصورة افضل مع عمليات عقلية تتناول الأشكال الهندسية ، الرموز الرياضية ، المعادلات المكتوبة ، العلاقات المكانية ، الهندسة الفراغية ، بينما يتعامل المتعلم ذو الجانب الأيسر بصورة افضل مع العمليات الأساسية ، القوانين و الحقائق الرياضية ، النظريات العلمية و مدلولاتها الرياضية.

« صقل مهارات أنماط التفكير المميزة للطلاب فى كل جانب من جانبى الدماغ أثناء حل المشكلات الرياضية و فى مواقف اتخاذ القرارات مع مراعاة توفير مواقف تتطلب قدرات و مهارات التفكير التخطيطى و الرياضى و التقنى والتحليلى و حل المشكلات و المنظومى فى تصميم و اعداد و المواقف التعليمية للطلاب ذوى الجانب الأيسر للدماغ ، بينما توفير مواقف تتطلب قدرات التفكير التخيلى و البنائى و المصاهيمى والتخاطبى و الكلى عند تصميم المواقف التعليمية للطلاب ذوى الجانب الأيمن للدماغ.

« تبنى معلمى الرياضيات لخصائص التعلم المتناغم مع الدماغ فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أثناء تدريسهم للرياضيات بجميع المراحل التعليمية و تجنب خصائص التعلم المضاد للدماغ (و منها) المحاضرات الإلقائية والتركيز على كم المعرفة و ليس كفاءتها و جودتها و التهديد والوعيد فى حالة الفشل والافتقار إلى التفاعل الصفى) ، و مع تجنب خصائص التعلم المضاد للدماغيتوقع تطويره وتحسن منشود فى نواتج تعليم مقررات الرياضيات.

« و بالآخذ فى الاعتبار ان الدماغ مهيب لإنشاء نماذج للتطبيقات الحياتية فلا بد لمعلمى الرياضيات من ربط المعرفة الرياضية بتطبيقات حياتية مألوفة بالنسبة للتلاميذ مما يوفر لهم نماذج واقعية لتطبيق الخبرات المكتسبة من الرياضيات فى حل مشكلات حياتية رياضية أو غير رياضية وتوظيف مهارات حل المشكلات و مهارات اتخاذ القرارات أثناء التعامل مع الموقف الحياتى مما يصلح مهارات التلميذ و يوسع اطره العقليه .

« زيادة فرص تعليم الرياضيات من خلال تكوين وصلات عصبية جديدة بين خلايا عقل المتعلم أثناء معالجة موقف رياضى أو مشكلة رياضية جديدة بالنسبة له فكلما زادت جودة و كفاءة هذه الوصلات العصبية كلما سمح ذلك بتعدد الرؤى و تشعب الفكر و صقل مهارات التفكير المتشعب لدى التلميذ.

« كل متعلم ذا دماغ متفرد ، و الدماغ يتطور و يتحسن و تزيد كفاءته فى البيئة التعليمية الغنية بالمشيرات مع إتاحة فرص المرونة الكافية فى تعدد الرؤى و تنوع الافكار والحلول المقترحة للحل ، و ربما كانت طبيعة مادة

الرياضيات من انسب المقررات التى يمكن من خلالها مراعاة المرونة العقلية وصقل مهارات التفكير الرياضى الناقد والتحليلى و والابتكارى و الابداعى والتفكير التباعدى فى الرياضيات المدرسية

« على كل معلم رياضيات ان يدرك ان دوره لم يعد يقتصر على الاكتفاء بفهم الطلاب للمقرر بغرض اجتياز الاختبار أو التفوق فيه ، بل لابد من العمل على تطوير منظومة تعليم الرياضيات فى ضوء نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب و مساعدة الطالب على إعمال العقل و الوصول بكل متعلم إلى اقصى ماتسمح به قدراته العقلية و مهاراته العقلية وفقا لنوع السيطرة الدماغية السائد لديه و تنمية أساليب تفكيره التى تتوافق مع الجانب المسيطر لديه .

« على كل معلم رياضيات تعزيز الخبرات الرياضية المكتسبة فى دماغ المتعلم والعمل على إنتقالها للذاكرة طويلة المدى بتوظيفها فى مواقف جديدة تتحدى تفكير الطلاب.

• المحور السادس : التفكير البصرى :

تكتسب الكثير من المعرفة البشرية بتوظيف حاسة البصر من خلال الرؤية وتحليل الأشكال المختلفة و الصور و الرسومات على تنوعها و من خلال فحص المناظر الطبيعية التى نشاهدها ثم يستقبل دماغ الإنسان كم هائل من هذه المؤثرات البصرية و يعالجها و يتعامل معها

و يعد الاكتشاف البصرى Visual Discovery مناهج أنماط استكشاف المعرفة و اكتساب الخبرات من خلال الرموز و الصور و الرسومات و الأشكال الهندسية و المخططات البيانية التوضيحية و الخرائط الجغرافية و المجسمات التعليمية و غيرها من وسائل تعتمد على التصور البشرى، و قد ظهر مفهوم التفكير البصرى ليعكس نمط تفكير المتعلم عند تعامله مع أى من هذه المثيرات البصرية (رموز، صور، رسومات، أشكال، مخططات، خرائط، مجسمات)

فالذين يفكرون بصريا يوظفون الرؤية و التخيل و الرسم بطريقة نشطة وينتقلون فى أثناء تفكيرهم إلى التخيل و التصور و الإدراك البصرى ، فهم ينظرون إلى المسألة الرياضية من زوايا مختلفة و ربما يوفقون فى اختيار القرينة المباشرة التى تبصرهم بالحل مباشرة ، و بعد ان يتوافر لديهم فهم مبصر للمسألة الرياضية من زوايا مختلفة يتخيلون حولا بديلة ثم يحاولون التعبير عن ذلك برسوم أو رموز بصرية لمقارنتها و تقويمها فيما بعد .

« و يعرف التفكير البصرى Visual Thinking أنه نمط من أنماط التفكير الذى يثير العقل بتوظيف مثيرات بصرية لادراك العلاقات الكلية و الجزئية فى الموقف التعليمى (عبد الله على ، ٢٠٠٦ ، ٩)

« التفكير البصرى عبارة عن نشاط و مهارة عقلية تساعد الإنسان فى الحصول على المعلومات و تمثيلها و تفسيرها و ادراكها ثم التعبير عنها و عن افكاره الخاصة بها بصريا و لفظيا من اجل التواصل مع الآخرين (ناهل سعيد ، ٢٠٠٩ ، ٤٠)

« التفكير البصري منظومة عمليات تترجم قدرة المتعلم على قراءة الشكل البصري و تحويل اللغة البصرية التى يمثلها هذا الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة , واستخلاص المعلومات منه (حسن ربحى ، ٢٠٠٦ ، ٢٣) .

« يعرف التفكير البصري أنه نمط من أنماط التفكير مركب من قدرة التمثيل البصري للأشكال باستخدام رسومات بيانية و وصف علاقات من خلال ادراك جزئيات الشكل و القدرة على تمييز الشكل من عدة زوايا مختلفة.(Fyodorova Anna ,2005,89).

« التفكير البصري هو قدرة الطالبة على التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصرياً بحيث تمتلك القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسير المعلومات وتحليلها، كذلك تفسير الغموض واستنتاج المعنى (فداء محمود ، ٢٠١٠ ، ٢٤)

وتعرف الباحثتان التفكير البصري بأنه نمطاً من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة الدماغ ذو الجانبين بمثير أو أكثر من المثيرات البصرية (قد تكون رسم أو صورة أو رمز أو شكل أو مخطط أو خريطة أو مجسم)، و يترتب على ذلك إدراك الطالبة لعلاقات متنوعة و استكشاف تفسيرات جديدة و دلالات إدراكية ذات معنى و وضع تصورات ذهنية مما يحفز مهارات الطالبة لتتقن عمليات الملاحظة الدقيقة والتحليل و الكشف و التفسير وتوظيفها بفعالية فى إيجاد حلول غير نمطية و فهم طبيعة العلاقات بين عناصر الموقف .

وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الطلاب فى توظيف مهارات التفكير البصري أثناء تعلم الرياضيات وبين وعيه بما يكتسبه نتيجة لذلك من معرفة رياضية وخبرات رياضية مكتسبة (Rickey&Stacy,2000, 915) ، كما أن التفكير البصري من خلال توظيف التقنيات والمثيرات البصرية فى الانترنت ينمى لدى الطلبة المفاهيم العلمية من حيث فهم مدلول المفهوم وادراك العلاقة بينه وبين المفاهيم العلمية ذات الصلة وبناء تراكيب علمية (Margaret Jean , 2004 , 9) .

وقد تزايد الاهتمام بالتفكير البصري الذى نشأ فى بدايته مرتبطاً بمجال الفن والتعبير الفنى ومازالت هناك علاقة ارتباطية موجبة وثيقة بين تنمية مهارات التفكير البصري و القدرة على التعبير الفنى و الرسومات الابداعية (Staley , 2007 , 29)

مهارات التفكير البصري: من خلال الاطلاع على بعض دراسات التفكير البصري ومنها (حسن ربحى ٢٠٠٦) و(ناهل سعيد ٢٠٠٩) ، و(فداء محمود ، ٢٠١٠) حددت مهارات التفكير البصري وهى :

« المطابقة : اعادة تنظيم مفردات و علاقات يتم ادراكها بصريا تنظيما مختلفا
« التمييز البصري : تحديد فروق جوهرية مميزة لشكل معطى عن بقية الأشكال المشابهة له من ناحية اللون ، الشكل ، النمط ، الحجم .

- « الثبات الحركي : إدراك بصرى لعدم تغير طبيعة المدرك البصرى و ماهيته شكلا و حجما و لونا أو عمقا أو مساحة أو عددا مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته و مسافة النظر اليه .
- « إدراك العلاقات المكانية : التعرف على وضع الأشياء فى الفراغ فى بعدين أو ثلاثة أبعاد .
- « الإغلاق البصرى : التعرف على الأشياء الناقصة بتخيل صورتها باعتبارها كاملة .
- « تمييز عناصر شكل هندسى مرسوم و تحديد معطياته .
- « استخراج الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال الهندسية المعطاة له
- « تحديد أى اخطاء أو بيانات غير صحيحة فى شكل
- « تحديد بيانات ناقصة أو بيانات زائدة فى شكل معطى
- « التعبير عن علاقات بشكل معطى فى صورة رمزية أو لفظية
- « إيجاد علاقات جديدة بين عناصر شكل معطى
- « تمييز شكل هندسى ذو خصائص محددة عن غيره من مجموعته أشكال تبدة متشابهة .
- « وصف خواص شكل معطى و تمييز عناصره و العلاقات الرئيسة و الفرعية بينها .
- « استكشاف علاقة جديدة بين خواص شكل معطى و بين عدة أشكال أخرى .
- « تمثيل المعلومات من خلال تحويل المعرفة الهندسية إلى رسوم وأشكال بصرية .
- « تفسير المعلومات أى توظيف الرؤية البصرية التفسيرية للعلاقات الهندسية القائمة بين أجزاء الشكل الهندسى .
- « تحليل المعلومات : تركيز الرسم على التفاصيل الدقيقة واهتمامها بالبيانات الجزئية والكلية، بحيث يمكن الطالب عند النظر إلى الرسم من الربط بين تمثيلا لمعلومات وتفسيرها، للوصول إلى النتيجة .
- « استنتاج المعنى : وتعني التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال فحص وتحليل الشكل .

• المحور السابع : الكفاءة الذاتية المدركة :

يرى اصحاب النظرية الاجتماعية ان مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self-efficacy يمثل مكونا فى احساس الفرد بالضبط الشخصى والتوافق مع احداث الحياة ، و ان الاحساس بالضبط و السيطرة الشخصية يعملان على التوافق و التقليل من مستوى الضغوط النفسية . (خالد الظاهر ٢٠٠٤ ، ٦٠)

و فيما يلى بعض تعريفات مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة :

- « تعرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها الاعتقاد المدرك لدى الطالب في قدرته على أداء المهمات ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية (احمد العلوان و رندة المحاسنة ، ٢٠١١ ، ٦) .

« معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه. (سالى طالب، ٢٠١٣، ٤) »

« معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفاعلية الذاتية (محمود معاوية، ٢٠١٠، ٩). »

« هي مجموعة معارف قائمة حول الذات تحتوى على توقعات ذاتية حول قدرة الفرد في التعليم و التعامل مع مهمات مختلفة و تعد هذه التوقعات بعد من أبعاد الشخصية و تشكل قناعات ذاتية تعكس قدرة المتعلم على حل المشكلات التى قد تعوقه أثناء التعلم (فراس طلافحة ومحمد الحمران ٢٠١٣). »

و تعرف الباحثان الكفاءة الذاتية المدركة اجرائيا أنها قناعات ذاتية لدى الطالبة تتضمن توقعات ذاتية حول قدرتها على التعلم و هذه التوقعات تمثل جانب من جوانب شخصية الطالبة و ينتج عنها إدراك ذاتى من الطالبة لقدرتها على تعلم موضوعات الرياضيات و حل المشكلات و استيعاب المعرفة الرياضية وتمثل الخبرات الجديدة و المواءمة بينها وبين الخبرات السابقة، و هذا الإدراك الذاتى يوجه سلوك الطالبة أثناء التعلم.

ومن الجدير بالذكر العلاقة الارتباطية الموجبة بين مستوى الكفاءة الذاتية و بين التحصيل الدراسى قد أثبتت دراسة احمد الزق ٢٠٠٩ وجود فروق فى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى المستوى التحصيلى كما أن متغير النوع (طلبة و طلاب) لا يؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية، و توصلت نتائج دراسة (فؤاد صالح، ٢٠٠٩: ٨) أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء افراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى إلى النوع، بينما أكدت نتائج دراسة (Barnes, 2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل القرائى تعزى إلى الكفاءة الذاتية المدركة فى القراءة. كما توصلت نتائج دراسة Nevill 2008 إلى ان للكفاءة الذاتية المدركة قدرة تنبؤية يستدل من خلالها على مستوى التحصيل المعرفى و على درجة التنظيم المعرفى لدى المتعلم، كما أن الكفاءة الذاتية تحدد فيما إذا كان الفرد سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة تتحدى قدراته؛ فإذا كان الفرد لأيثق بقدرته سيكون أقل محاولة للعمل الدؤوب أو لبذل الجهد أو الاستمرار في إنجازها، أما إذا كان الفرد يعتقد بأنه ناجح و يستطيع الانجاز سيدفعه لبذل الجهد أكثر (Shang, H. (2010)، كما تزيد الكفاءة الذاتية بزيادة الدافعية فالطلاب مرتفعى الدافعية ينشطون افضل و ينجزون ما يكلفون به و هذا يزيد من تقديرهم لانفسهم و من ادراكهم لكفاءتهم الذاتية (Wiltgen, 2011)

وقد استفادت الباحثتان من الخلفية النظرية فى تحديد أسس بناء الاستراتيجية فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و فى بناء دبلى المعلم و أوراق العمل المناسبة للطلاب حسب نمط السيطرة الدماغية المسيطر

اضافة إلى الاطلاع على الأدوات البحثية بالدراسات و الاستفادة منها فى بناء أدوات البحث الحالى و التعرف على ماتوصلت له الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالى و أيضا فى صياغة الفروض التنبؤية التالية:

• فروض البحث :

فى ضوء ما أمكن استخلاصه من الخلفية النظرية أمكن صياغة الفروض التنبؤية التالية :

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتى البحثفى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير البصرى لصالح طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار التفكير البصرى لصالح التطبيق البعدى وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدى و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية فى تنمية التحصيل الرياضى لدى طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية فى تنمية التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

« لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط درجات الطلاب ذوى الجانبين معا ممن درسوا فى المجموعة التجريبية و تم دمجهم مع مجموعة جانب أيمن أو أيسر مسيطر و متوسط درجات الطلاب ذوى الجانبين معا ممن درسوا فى المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ودون دمج وذلك فى التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الدماغية .

• إجراءات البحث :

للاجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:

• أولاً تحديد الأسس وبناء الاستراتيجية المقترحة :

اطلعت الباحثتان على بعض أبحاث الدماغ و نظرية التعلم بجانبى الدماغ وتطبيقاتها التربوية، ونتائج البحوث السابقة عن التدريس بجانبى الدماغ وبعض الدراسات عن التفكير البصرى ومهاراته ، وعلى اهم الخصائص العقلية لطلاب هذه المرحلة، ومما سبق صيغت أسس مبدئية وعرضت على الأساتذة المحكمين لأثرائها بمقترحاتهم وتم تعديلها فى ضوء آرائهم ووضعها فى صورة نهائية^١

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث وهو (ما أسس بناء استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ لتدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الاعدادية ؟)

واعتمادا على الأسس وعلى طبيعة المحتوى العلمى لوحدة (الهندسة والقياس) وعلى ما تم استخلاصه من الخلفية النظرية صممت الباحثتان صورة مبدئية للاستراتيجية المقترحة وعرضت على المحكمين ، وقد أثنى المحكمون الصورة المبدئية بتعديل بعض مراحل الاستراتيجية ودمج بعضها معا و اجمع المحكمون على مناسبتها للتعلم المتوافق مع جانبى الدماغ، وبذلك تم التوصل للصورة النهائية ٢ للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثانى للبحث وهو(ماصورة الاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ لتدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الاعدادية؟)

• ثانياً اعداد الوحدة التجريبية :

« اختيار الوحدة وتحديد موضوعاتها : اختيرت وحدة الهندسة والقياس من مقرر الرياضيات للصف الأول الاعدادى لتجربة البحث، وتتضمن الموضوعات التالية: البرهان الاستدلالي ، المضلع ، المثلث، نظرية فيثاغورس، التحويلات الهندسية، الانعكاس، الانتقال، الدوران.

« الاهداف التعليمية للوحدة: حددت الاهداف العامة والاهداف الاجرائية لتصف ما يتوقع ان يكون الطالب قادر على ادائه بعد نهاية دراسة الوحدة وضمنت الاهداف العامة والاجرائية فى دليل التدريس.

« تحليل المحتوى العلمى للوحدة:تحديد الهدف: هدفت عملية التحليل إلى تحديد المفاهيم والمهارات و التعميمات الرياضية المتضمنة فى المحتوى العلمى للوحدة لتحديد أوجه التعلم المتضمنة بالوحدة.

✓ تحديد فئات التحليل: حددت فئات التحليل فى المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية.

^١ملحق (١) أسس بناء استراتيجية فى ضوء نظرية التعلم بجانبى الدماغ لتدريس الرياضيات للمرحلة الاعدادية

^٢ملحق (٢) الاستراتيجية المقترحة للتدريس فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ

- ✓ إجراء التحليل : حللت كل باحثة منفردة المحتوى مع الالتزام بتعريف كل فئة من فئات التحليل
 - ✓ صدق التحليل : عرض التحليل على المحكمين و فى ضوء الملاحظات التى ابداهها المحكمون اضيف مفهوم آخر، وقسمت مهارتين إلى عدة مهارات فرعية منبثقة عنها
 - ✓ ثبات التحليل : حسب معامل الثبات بين تحليل الباحثين لكل فئة ، ووجد ان معامل الثبات = ٠.٩٢ للمفاهيم ، و ٠.٨٩ للمهارات ، ٠.٩٤ للعلاقات و هى معاملات مناسبة، و بذلك اصبح تحليل المحتوى فى صورة نهائية ٣ مناسبة لتوظيفه.
 - ◀ إعداد دليلين للتدريس: اعدت الباحثتان دليلين للتدريس لكل مجموعة من المجموعتين الفرعيتين للمجموعة التجريبية وهما مجموعة ١، و مجموعة ٢ على حدة و ذلك وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ كمايلي :
 - ✓ دليل التدريس لطالبات مجموعة ١ و هى مجموعة جانب أيسر غير مسيطر (طالبات جانب أيمن مسيطر + نصف عدد طالبات الجانبين معا)
 - ✓ دليل التدريس لطالبات مجموعة ٢ و هى مجموعة جانب أيمن غير مسيطر (طالبات جانب أيسر مسيطر + نصف عدد طالبات الجانبين معا)
- وقد تركزت الفكرة الرئيسية لكل دليل فى توضيح طريقة التدريس للمجموعة حسب نمط السيطرة الدماغية من خلال توظيف اجراءات الاستراتيجية المقترحة بما يتناسب مع نمط السيطرة الدماغية لكل مجموعة ، وكذلك تضمنين أنشطة و تدريبات رياضية تتوافق مع نوع السيطرة الدماغية السائدة لدى الطالبات بحيث يتم تعزيز و تدعيم العمليات الرياضية المتضمنة فى الجانب المسيطر اضافة إلى تحفيز و تنشيط العمليات الرياضية المتضمنة فى الجانب غير المسيطر. كما روعى ان تكون المشكلات و التدريبات الرياضية المستهدفة مناسبة و يمكن للطالبات حلها وتكون ذات معنى بالنسبة لهن لإحداث تعلمًا وظيفيًا ذا معنى. و حدد هدف الدليل كموجه للمعلم مع مراعاة المرونة التى تدعم احترام ذاتية المعلمة و تشمل الدليل على مقدمة و عرضًا نظريًا موجزا لأبحاث الدماغ فى التعلم و توضيح لاهم مبادئ التعلم و تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و تحديدًا للعمليات الرياضية الفاعلة فى كل من جانبى الدماغ و أسس تدريس الوحدة فى ضوء الاستراتيجية المقترحة مع توضيح الاهداف العامة لتدريس الوحدة و التوزيع الزمنى لتدريس الموضوعات ، اضافة إلى عرض لخطة السير فى التدريس لكل درس متضمنًا عنوان الدرس ، الاهداف الاجرائية الوسائل التعليمية المستخدمة ، مراحل و خطوات استراتيجية التدريس الأنشطة الرياضية لتعزيز الجانب المسيطر و أنشطة رياضية لتنشيط الجانب غير المسيطر ، و قد روعى فى اختيار الأنشطة و التدريبات الرياضية مناسبتهما لمستوى الطالبات و ان توفر فرصا مناسبة لتنمية مهارات التفكير البصرى المستهدف تنميتها.

« إعداد أوراق العمل :صصمت أوراق عمل للطالبات فى كل مجموعة على حدة (مجموعة ١ ، و مجموعة ٢)وذلك بما يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى الطالبات على حدة ، وقد اشتملت كل ورقة عمل على تحديد عنوان الدرس ، الاهداف الاجرائية ، أنشطة رياضية مناسبة لتعزيز الجانب المسيطر وتنشيط الجانب الغير مسيطر من الدماغ لدى كل مجموعة كأملى :

✓ أوراق عمل لطالبات مجموعة ١ و هى مجموعة جانب أيسر غير مسيطر (طالبات جانب أيمن مسيطر + نصف عدد طالبات الجانبين معا) .

✓ أوراق عمل لطالبات مجموعة ٢ و هى مجموعة جانب أيمن غير مسيطر (طالبات جانب أيسر مسيطر + نصف عدد طالبات الجانبين معا) .

وعرضت الصورة الأولية لدليلى التدريس و أوراق العمل على الاساتذة المحكمين مع صورة الاستراتيجية المقترحة و التى اعتمد عليها فى تصميمهما ، وأجمع السادة المحكمون على مناسبة تصميم الدليلين و أوراق العمل لكل مجموعة لمراحل الاستراتيجية المقترحة و مناسبتها لمبادئ التعلم وفقا لنظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و اقترح الاساتذة بعض التعديلات و المقترحات التى تثرى الدليلين و اضافة أنشطة رياضية أخرى لكل مجموعة ، و قد اجريت التعديلات التى ابداهها الاساتذة المحكمين و بذلك اصبح دليلى التدريس ٤ وأوراق عمل الطالبات لكل مجموعة فى صورة نهائية

و بذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث و هو (ما صورة وحدة من مقرر الرياضيات للصف الأول الاعدادى معدتين للتدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ ؟)

• ثالثا : إعداد أدوات البحث :

• مقياس السيطرة الدماغية :

« اختيار المقياس : اطلعت الباحثتان على بعض مقاييس السيطرة الدماغية واختير مقياس ديان للسيطرة الدماغية (Diane 2005) ، ويتكون المقياس من ٢١ سؤال لكل منها اختياريين (أ ، ب) ، ولكل سؤال درجة واحدة و الدرجة الكلية للمقياس ٢١ ، و يصنف المفحوصين طبقا للدرجة الكلية بحيث يكون الطالب الحاصل من (٠ - ٨) درجة ذو سيطرة الجانب الأيسر ، (٩ - ١٣) ذوى الجانبين معا ، (١٤ - ٢١) درجة ذو سيطرة الجانب الأيمن .

« ثبات المقاس : طبق المقياس على ٢٣ طالب بالمرحلة الاعدادية مرتين بفاصل زمنى ٣ اسابيع وحسب معامل الثبات بين درجات الطلاب فى مرتى التطبيق و منه حسب معامل الثبات و وجد أنه ٠.٨ ، كما كانت أسئلة المقياس واضحة بالنسبة للطلاب و تعليماته مناسبة لتوضيح طريقة الاختيار ، ووجد ان متوسط زمن انتهاء كل الطلاب من اجابة الأسئلة هو ٢٥ دقيقة وهو زمن المقياس ، و بذلك اصبح مقياس السيطرة الدماغية فى صورة نهائية ٦ مناسبة

٤ ملحق ٤ : دليلى للتدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبى الدماغ
 ٥ ملحق ٥ : أوراق عمل الطالبات وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبى الدماغ
 ٦ ملحق ٦ : مقياس ديان للسيطرة الدماغية ٢٠٠٥

• الاختبار التحصيلي للوحدة :

- « الهدف من الاختبار: هدف الاختبار لقياس استيعاب طلاب مجموعتي البحث لأوجه التعلم المتضمنة في المحتوى العلمي لوحدة (الهندسة والقياس) وذلك قبلها وبعديا .
- « تحديد مستويات الاختبار :تضمن الاختبار جميع المستويات التحصيلية وهي مستوى التذكر و مستوى الاستيعاب (الفهم و التطبيق) ومستوى حل المشكلات (التحليل و التركيب و التقويم)
- « صياغة مفردات الاختبار: صيغت المفردات في صورتين منها مفردات تتطلب اختيار من متعدد أي اختيار بديل من البدائل الأربعة ، و مفردات تتطلب حل مشكلات رياضية
- « صدق الاختبار: عرضت الصورة الأولية للاختبار على الاساتذة المحكمين لأبداء الرأي و أثرائها و أجريت التعديلات في صياغة بعض المفردات لتناسب مستوى الطلاب كما حذفت مفردتين.
- « التجريب الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار استطلاعيا على ٣٢ طالب بالصف الأول الاعدادي و بفاصل زمني ٣ اسابيع و حسب معامل الثبات بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق ووجد ان معامل الثبات = ٠.٨٩ و هي قيمة مناسبة للوثوق بثبات الاختبار، كما حسب متوسط الازمنة التي استغرقها الطلاب في الإجابة على جميع الأسئلة ووجد أنه = ٧٠ دقيقة و هي الزمن المناسب للاختبار، و تبين وضوح مفردات الاختبار بالنسبة للطلاب و مناسبته لمستوى ادراكهم و كانت تعليماته واضحة و كافية .
- « الصورة النهائية للاختبار : بلغ عدد مفردات الصورة النهائية ٧ للاختبار ٣٠ مفردة (٢٥ مفردة اختيار من متعدد، ٥ مفردات حل مشكلات)، وحددت درجتان لكل مفردة (بالنسبة لمفردات حل المشكلات وزعت الدرجتان على خطوات الحل)، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للاختبار صفر، والدرجة العظمى ٦٠ درجة.

• اختبار مهارات التفكير البصري :

- « الهدف من الاختبار: هدف الاختبار لقياس مهارات التفكير البصري لدى طلاب مجموعتي البحث وذلك قبل و بعد تدريس وحدة (الهندسة والقياس).
- « تحديد المهارات المستهدفة: حددت مهارات التفكير البصري التالية التمييز ووصفه (وتعني القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض) التحليل (وهي القدرة على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها) ، إدراك العلاقات (وهي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل وأيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها) ، التفسير (وهي القدرة على توضيح الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها) استخلاص المعاني (وهي القدرة على استنتاج معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض).

« صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار على صورة فقرات اختيار من متعدد أي اختيار بديل من البدائل الأربعة وهذا النوع من المفردات يتميز بموضوعية عالية حيث أنه لا يختلف اثنان على الدرجة المقدرة لكل فقرة وبلغ عدد مفردات الصورة الأولى ٢٨ مفردة.

« صدق الاختبار : عرضت الصورة الأولى للاختبار و تعليماته على المحكمين، وعدلت بعض المفردات كما اضيفت ٣ مفردات أخرى وحذفت مفردة واحدة نتيجة للتحكيم ، واجمع المحكمون على صدق مفردات الاختبار في قياس المهارات المستهدفة للتفكير البصري و مناسبتها لطلاب المرحلة الاعدادية .

« التجريب الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار استطلاعيًا على ٣٢ طالب مرتين بفواصل زمنية ٢٤ يوما وحسب معامل الثبات ووجد أنه = ٠.٨٦ و هو مناسب ، وتم تبسيط أسلوب صياغة أحد تعليمات الاختبار حيث استفسر عنها بعض الطلاب ، وكانت المفردات واضحة لا لبس فيها بالنسبة للطلاب ووجد ان متوسط زمن اجابة كل الطلاب على جميع أسئلة الاختبار هو ٩٠ دقيقة.

« الصورة النهائية للاختبار: تكونت الصورة النهائية للاختبار التفكير البصري من ٣٠ مفردة، وخصصت درجتان لكل مفردة وبذلك تكون الدرجة الصغرى صفرا، والدرجة النهائية ٦٠ درجة .

• مقياس الكفاءة الذاتية المدركة :

« الهدف من المقياس: هدف إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب مجموعتي البحث وذلك قبل وبعد تدريس الوحدة.

« تحديد أبعاد المقياس: حددت الأبعاد التالية البعد الانفعالي (تضم فقراته في محتواها اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم بمشاعره وانفعالاته) ، البعد الاجتماعي (وتضم فقراته حول اعتقاد الفرد بقدرته على بناء العلاقات والمحافظة عليها) ، البعد الأكاديمي (تشير فقراته إلى اعتقاد الفرد حول بقدراته الدراسية والأكاديمية) ، البعد المعرفي (تدور فقراته حول اعتقاد الفرد بمعلوماته وثقافته ومعارفه العامة) ، بعد الإصرار والمثابرة (تدور فقراته حول اعتقاد الفرد بقدرته على عدم اليأس والاستسلام، والمثابرة على انجاز المهام).

« صياغة عبارات المقياس: في ضوء أبعاد المقياس صيغت عبارات أولية لقياس كل بعد منها وقد شمل كل بعد ٨ فقرات وأمام كل فقرة ٣ بدائل ، ويضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة لبيان مدى تطابقها مع قناعاته الشخصية باعتقاده عن قدراته الذاتية، تحصل البدائل (دائما، أحيانا، نادرا) على الدرجات (٣، ٢، ١) في الفقرات الإيجابية وعلى الدرجات (١، ٢، ٣) في الفقرات السلبية، كما وضعت تعليمات للمقياس.

« صدق المقياس: عرضت الصورة الأولى للمقياس وقائمة أبعاده المستهدف قياسها على المحكمين واسفر التحكيم على حذف عبارتين لعدم مناسبتها كما أعيدت صياغة لغوية لبعض العبارات ، كما زيدت عدد العبارات التي تقيس البعد الثالث والرابع للمقياس ، واتفق المحكمون على مناسبة

٨ ملحق ٨ : اختبار مهارات التفكير البصري لطلاب المرحلة الاعدادية

العبارات لقياس الأبعاد المحددة وأنها تمثل بصدق كل بعد منها و عدد عبارات كل بعد كافيا لقياسه باستثناء البعدين الثالث والرابع، كما اجمع الاساتذة على مناسبة اسلوب صياغة العبارات باستثناء بعضها و تم تعديلها و تبسيط الكلمات لتناسب مستوى استيعاب طلاب المرحلة الاعدادية

«التجريب الاستطلاعي للمقياس: طبق المقياس استطلاعيا مرتين على نفس طلاب المجموعة الاستطلاعية و بفاصل زمني ٢٤ يوم و حسب معامل الثبات ووجد ان قيمته = ٠.٨١ و هو معامل مقبول ، و وجد ان متوسط الزمن لاستجابة جميع الطلاب لجميع عبارات المقياس هو ٣٠ دقيقة ، و كانت العبارات مناسبة دون غموض بالنسبة للطلاب و تعليماته كافية لتوضيح طريقة الاستجابة لعباراته و النقاط الواجب مراعاتها عند الاستجابة لعبارات المقياس.

«الصورة النهائية للمقياس: تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٤٠ عبارة، وكانت الدرجة الصغرى للمقياس ٤٠ درجة، والدرجة النهائية ١٢٠ درجة

• رابعا، إجراءات تجربة البحث :

«منهج البحث ومتغيراته: اتبع البحث التصميم شبه التجريبي (Quasi- experimental Design) ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وحددت متغيراته كمايلي :

- ✓ المتغير المستقل هو التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ
- ✓ المتغيرات التابعة هى التحصيل الرياضى و التفكير البصرى و الكفاءة الذاتية المدركة .
- «تحديد مجموعتى البحث و التحقق من تكافؤهما قبليا: مر تحديد مجموعتى البحث بالخطوات التالية:

✓ اختيار مجموعتى للبحث من طالبات الصف الأول الاعدادى بمدرسة فاطمة عنان الاعدادية بنات بادره القاهرة الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة و التحقق من تكافؤهما قبليا

✓ تطبيق مقياس السيطرة الدماغية على طالبات مجموعتى البحث و فى ضوء نتائجه قسمت كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين هما :

- مجموعة (١) وهى مجموعة جانب أيسر غير مسيطر وتضم (طالبات الجانب الأيمن المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا).
- ومجموعة (٢) وهى مجموعة جانب أيمن غير مسيطر و تضم (طالبات الجانب الأيسر المسيطر و نصف عدد طالبات الجانبين معا). و يوضح الجدول (٣) مجموعات البحث

^١ ملحق ٩ مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لطالبات المرحلة الاعدادية

جدول (٣) المجموعتين الرئيسيتين للبحث و المجموعتين الفرعيتين لكل منهما

م	المجموعة الرئيسية	المجموعة الفرعية المتضمنة بها
١	التجريبية	مجموعة (١): مجموعة جانب أيسر غير مسيطر وتضم (طالبات الجانب الأيمن المسيطر ونصف عدد طالبات الجانبين معا) مجموعة (٢): مجموعة جانب أيمن غير مسيطر وتضم (طالبات الجانب الأيسر المسيطر ونصف عدد طالبات الجانبين معا)
٢	الضابطة	مجموعة (١): مجموعة جانب أيسر غير مسيطر وتضم (طالبات الجانب الأيمن المسيطر ونصف عدد طالبات الجانبين معا) مجموعة (٢): مجموعة جانب أيمن غير مسيطر وتضم (طالبات الجانب الأيسر المسيطر ونصف عدد طالبات الجانبين معا)

✓ طبقت أدوات البحث على المجموعات الفرعية للتحقق من التكافؤ قبلًا وتمت المقارنات الاحصائية بين مجموعة (١) في المجموعة التجريبية ومجموعة (١) نظيرتها في المجموعة الضابطة، وأيضا بين مجموعة (٢) في المجموعة التجريبية ومجموعة (٢) نظيرتها في المجموعة الضابطة، والجدول (٤) يوضح النتائج:

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات كل مجموعة فرعية (٢،١) في المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة نظيرتها (٢،١) في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لأدوات البحث.

الاداة	المجموعة الفرعية وفقا لنوع السيطرة الدماغية	المجموعة الرئيسية	العدد ن	المتوسط الحسابى (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة الاحصائية	القرار الاحصالى
اختبار التحصيل الرياضى	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٣.٥٠	١.٨٩	٣٨	٠.٢٤	٠.٨١	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	٢٢	٣.٣٦	١.٧١	٣٥	٠.٥٧	٠.٥٧	غير دالة
	مجموعة ١	تجريبية	٢٠	٤.٨٠	١.٧٤	٣٨	٠.٢١	٠.٨٣	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	١٧	٤.٤١	٢.٣٧	٣٥	٠.٣٤	٠.٧٤	غير دالة
اختبار التفكير البصرى	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٢.٦١	١.٠٣	٣٨	٠.٢١	٠.٨٣	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	٢٢	٢.٦٨	١.٠٤	٣٥	٠.٣٤	٠.٧٤	غير دالة
	مجموعة ١	تجريبية	٢٠	٣.٢٠	١.٤٠	٣٨	٠.٢١	٠.٨٣	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	١٧	٣.٣٥	١.٣٧	٣٥	٠.٣٤	٠.٧٤	غير دالة
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٤٣.١٧	١.٢٥	٣٨	١.٦٤	٠.١١	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	٢٢	٤٢.٥٠	١.٣٠	٣٥	١.٦٤	٠.١١	غير دالة
	مجموعة ١	تجريبية	٢٠	٤٢.٨٠	١.٥٤	٣٥	١.٣٧	٠.١٨	غير دالة
	مجموعة ٢	ضابطة	١٧	٤٣.٤٧	١.٤٢	٣٥	١.٣٧	٠.١٨	غير دالة

ويتضح من الجدول (٤) ان قيمة ت لدلالة الفرق بين درجات طالبات كل مجموعة فرعية في المجموعة التجريبية ونظيرتها في المجموعة الضابطة غير دالة احصائيا، وذلك متحقق بالنسبة لكل أدوات البحث مما يدل على التكافؤ القبلى لكل مجموعة من المجموعات الفرعية في المجموعة التجريبية مع نظيرتها في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لكل من مقياس السيطرة الدماغية والاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير البصرى ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، مما يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث قبلًا، وبذلك يمكن الحكم بتكافؤ المجموعتين قبلًا.

وبذلك تكونت مجموعة البحث من مجموعتين متكافئتين قبلًا على مستوى كل مجموعة فرعية في المجموعة التجريبية مقارنة بنظيرتها في المجموعة الضابطة.

« تدريس الوحدة للمجموعتين: درست المجموعة التجريبية الوحدة بالتعامل مع مجموعتين فرعيتين مستقلتين لكل منهما دليل للتدريس و أوراق عمل بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة بالطريقة المعتادة للتدريس كمجموعة واحدة دون اى تقسيم ، و طبقت الوحدة وفقا للخطة الزمنية المحددة من الوزارة .

« التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد نهاية دراسة الوحدة أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير البصري و مقياس الكفاءة الذاتية تطبيقا بعديا على المجموعتين، ثم أعيد تطبيق مقياس السيطرة الدماغية بعديا على الطالبات ذوى الجانبين معا .

« المعالجة الاحصائية للدرجات الخام: تمت المعالجات الاحصائية بالمقارنة بين كل مجموعة فرعية فى المجموعة التجريبية و نظيرتها فى المجموعة الضابطة للكشف عن الفروق البعدية بين كل مجموعتين لهما نفس الجانب المسيطر و ذلك بالنسبة لكل متغير تابع على حدة ، و استخدام اختبارات ومعادلة حجم التأثير و معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك ، و تم اختبار الفروض التنبؤية والتوصل لنتائج البحث و فيما يلى عرضا للنتائج و تفسيرها و مناقشتها .

• خامسا نتائج البحث و تفسيرها و مناقشتها :

• أولا النتائج الخاصة بأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة على تنمية المتغيرات التابعة (التحصيل الرياضى، التفكير البصري، كفاءة الذات المدركة):

للتوصل إلى أثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة على تنمية المتغيرات التابعة (التحصيل الرياضى، التفكير البصري، كفاءة الذات المدركة) تمت المقارنات الاحصائية بين متوسط درجات طالبات كل مجموعة نمط سيطرة دماغية (مجموعة ١، مجموعة ٢) فى المجموعة التجريبية مع متوسط درجات طالبات المجموعة المناظرة لها فى المجموعة الضابطة، و ذلك فى التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير البصري و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، اضافة إلى اجراء المقارنات الاحصائية بين متوسطات التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعات الفرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢) للمجموعة التجريبية، و فيما يلى توضيح ذلك :

• المقارنات بين متوسطات التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعتين الفرعيتين (مجموعة ١ ، ومجموعة ٢) فى كل من المجموعة التجريبية و الضابطة:

اجريت المقارنات الاحصائية بين متوسط درجات طالبات كل مجموعة فرعية (مجموعة ١ ، ومجموعة ٢) فى المجموعة التجريبية مع متوسط درجات طالبات المجموعة الفرعية المناظرة لها فى المجموعة الضابطة، و ذلك فى التطبيق البعدي لكل من اختبار التحصيل و اختبار التفكير البصري و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة و ذلك باستخدام اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتين مستقلتين ، و يوضح جدول (٥) نتائج ذلك :

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات كل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢) في المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الفرعية نظيرتها في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل أداة من أدوات البحث

الأداة	المجموعة الفرعية وفقاً لنوع السيطرة الدماغية	المجموعة الرئيسية	العدد ن	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة الاحصائية	القرار الاحصائي
اختبار التحصيل الرياضى	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٤٧.٦١	٤.٠٥	٣٨	٩.٢٥	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	٢٢	٣٢.١٨	٦.٠٥				
	مجموعة ٢	تجريبية	٢٠	٤٦.٤٠	٤.٨٢	٣٥	١٠.٧٠	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	١٧	٣٣.٣٥	١.٥٤				
اختبار التفكير البصرى	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٤٣.٧٢	٦.٩٣	٣٨	٥.٧٤	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	٢٢	٣١.١٤	٦.٨٨				
	مجموعة ٢	تجريبية	٢٠	٤٧.٦٠	٥.٢٦	٣٥	٨.٧٣	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	١٧	٣٣.٠٠	٤.٨٣				
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	مجموعة ١	تجريبية	١٨	٩٩.٢٢	٥.٣٥	٣٨	٤٥.٨٦	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	٢٢	٤٢.٤٥	٢.٠٦				
	مجموعة ٢	تجريبية	٢٠	٩٦.٣٥	٣.٦٩	٣٥	٤٦.٥٧	٠.٠٠	دالة
		ضابطة	١٧	٤٠.٨٨	٣.٥٢				

• تعقيب :

- ❖ اختبار الفرض الأول: بالنسبة لأثر التدريس وفقاً للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية التحصيل الرياضى: يلاحظ من الجدول (٥) ما يلى :
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (١) الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضى.
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضى.
- ✓ الارتفاع الملاحظ مؤشراً نمو التحصيل الرياضى لدى طالبات كل مجموعة ذات نمط سيطرة دماغية في المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة ذات نفس نمط السيطرة الدماغية في المجموعة الضابطة
- ✓ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (١) الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى لصالح طالبات المجموعة التجريبية .
- ✓ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى لصالح طالبات المجموعة التجريبية .
- ✓ أى ان التدريس وفقاً للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الرياضى لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية بها وذلك مقارنة بمستوى هذا التحصيل لدى طالبات المجموعة الضابطة على مستوى المجموعة الفرعية المناظرة لها ذات نفس نوع السيطرة الدماغية.

وبناء عليه يقبل الفرض الأول للبحث وهو (يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

❖ اختبار الفرض الثانى : بالنسبة لأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى: يلاحظ من الجدول :

✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (١) الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصرى.

✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصرى.

✓ الارتفاع الملاحظ مؤشرا على تحسن مستوى مهارات التفكير البصرى لدى طالبات كل مجموعة ذات نمط سيطرة دماغية فى المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة ذات نفس نمط السيطرة الدماغية فى المجموعة الضابطة

✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (١) الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

✓ أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ أدى إلى تحسين مستوى مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية بها وذلك مقارنة بمستوى هذه المهارات لدى طالبات المجموعة الضابطة على مستوى المجموعة الفرعية المناظرة لها ذات نفس نوع السيطرة الدماغية.

وبناء عليه يقبل الفرض الثانى للبحث وهو (يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصرى لصالح طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

❖ اختبار الفرض الثالث : بالنسبة لأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على رفع الكفاءة الذاتية المدركة: يلاحظ من الجدول :

- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (١) الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية عن متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.
- ✓ الارتفاع الملاحظ مؤشراً على تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات كل مجموعة ذات نمط سيطرة دماغية في المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة ذات نفس نمط السيطرة الدماغية في المجموعة الضابطة
- ✓ يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (١) الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح طالبات المجموعة التجريبية .
- ✓ يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية ودرجات طالبات المجموعة (٢) الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح طالبات المجموعة التجريبية .
- ✓ أي أن التدريس وفقاً للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ أدى إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية بها وذلك مقارنة بمستوى هذه الكفاءة لدى طالبات المجموعة الضابطة على مستوى المجموعة الفرعية المناظرة لها ذات نفس نوع السيطرة الدماغية.
- وبناء عليه يقبل الفرض الثالث للبحث وهو (يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)
- ◀ المقارنات بين متوسطات التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعة التجريبية: (تجريبية قبلي – تجريبية بعدي) على مستوى كل مجموعة فرعية منها على حدة: لتحديد أثر التدريس وفقاً للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية كل من التحصيل الرياضى و مهارات التفكير البصرى و الكفاءة الذاتية المدركة بعدياً لدى طالبات المجموعة التجريبية تمت المعالجة الاحصائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢) في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير البصرى و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وذلك باستخدام اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين (تجريبية قبلي – تجريبية بعدي) ، و يوضح جدول (٦) نتائج ذلك:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات كل مجموعة نمط سيطرة دماغية (مجموعة ١، مجموعة ٢) في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة

الأداة	المجموعة الفرعية للمجموعة التجريبية	التطبيق	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت*	قيمة الدلالة
اختبار التحصيل الرياضي	مجموعة ١	قبلي	١٨	٣.٥٠	١.٨٩	١٧	٤٦.٦٣	٠.٠٠
		بعدي	١٨	٤٧.٦١	٤.٠٥			
	مجموعة ٢	قبلي	٢٠	٤.٨٠	١.٧٤	١٩	٤١.١٣	٠.٠٠
		بعدي	٢٠	٤٦.٤٠	٤.٨٢			
اختبار التفكير البصري	مجموعة ١	قبلي	١٨	٢.٦١	١.٠٣	١٧	٢٤.٧٩	٠.٠٠
		بعدي	١٨	٤٣.٧٢	٦.٩٣			
	مجموعة ٢	قبلي	٢٠	٣.٢٠	١.٤٠	١٩	٣٤.٣٠	٠.٠٠
		بعدي	٢٠	٤٧.٦٠	٥.٢٦			
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	مجموعة ١	قبلي	١٨	٤٣.١٧	١.٢٥	١٧	٤٢.٥٦	٠.٠٠
		بعدي	١٨	٩٩.٢٢	٥.٣٥			
	مجموعة ٢	قبلي	٢٠	٤٢.٨٠	١.٥٤	١٩	٦٠.٣٧	٠.٠٠
		بعدي	٢٠	٩٦.٣٥	٣.٦٩			

• تعقيب : يتضح من الجدول (٦) مايلي :

- ✓ اختبار الفرض الرابع : بالنسبة لأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية على حدة:
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي عن متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي له
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي عن متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي له
- ✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي لصالح التطبيق البعدي
- ✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي لصالح التطبيق البعدي
- ✓ حسبت قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية وهي = (٢٢.٦) وهي اكبر من ٠.٨ أي أن حجم التأثير كبير ، أي أن التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية بعد مقارنة بمستوى تحصيلهن قبلها
- ✓ حسبت قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية وهي = (١٨.٨٧) وهي اكبر من ٠.٨ أي أن حجم التأثير كبير ، أي أن التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية بعد مقارنة بمستوى تحصيلهن قبلها
- ✓ أي أن التدريس وفقا للاستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ له حجم تأثير كبير في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى تحصيلهن قبلها، وذلك متحقق بالنسبة لكل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢)

✓ و بناء عليه يقبل الفرض الرابع و هو(يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى و التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح التطبيق البعدى وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

و بقبول كل من الفرض الأول ١٠ و الفرض الرابع للبحث تكون تمت الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث و هو (ما أثر التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على التحصيل الرياضى؟)

✎ اختبار الفرض الخامس :بالنسبة لأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية على حدة:

✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى له

✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى له

✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية فى التطبيق القبلى و التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح التطبيق البعدى

✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية فى التطبيق القبلى و التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح التطبيق البعدى

✓ حسبت قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية وهى = (١٢.٠٣) وهى اكبر من ٠.٨ أى ان حجم التأثير كبير ،أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية بعديا مقارنة بمستوى هذه المهارات لديهن قبلها

✓ قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية = (١٥.٧٣) وهى اكبر من ٠.٨ أى ان حجم التأثير كبير ،أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية بعديا مقارنة بمستوى هذه المهارات لديهن قبلها

✓ أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ له حجم تأثير كبير فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى هذه المهارات لديهن قبلها، وذلك متحقق بالنسبة لكل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢)

يمكن الرجوع الى (الجزئية ١ - أ) الخاصة بقياس الفرض الأول ١٠

وبناء عليه يقبل الفرض الخامس وهو (يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح التطبيق البعدى وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

و بقبول كل من الفرض الثانى ١١ او الفرض الخامس للبحث تكون تمت الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث وهو (ما أثر التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى؟)

« اختبار الفرض السادس : بالنسبة لأثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة التجريبية على مستوى كل مجموعة فرعية على حدة:

- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى له
- ✓ ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى له
- ✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (١) التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدى
- ✓ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة (٢) التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدى
- ✓ حسبت قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية وهى = (٢٠.٦٦) اكبر من ٠.٨ أى ان حجم التأثير كبير ، أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية بعديا مقارنة بمستوى هذه الكفاءة الذاتية المدركة لديهن قبلها
- ✓ حسبت قيمة حجم التأثير بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية وهى = (٢٧.٦٩) وهى اكبر من ٠.٨ أى ان حجم التأثير كبير ، أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة له حجم تأثير كبير فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية بعديا مقارنة بمستوى هذه الكفاءة الذاتية المدركة لديهن قبلها
- ✓ أى ان التدريس وفقا للاستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ له حجم تأثير كبير فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى هذه الكفاءة الذاتية لديهن قبلها، وذلك متحقق بالنسبة لكل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢)

يمكن الرجوع الى (الجزئية ١ - ب) الخاصة بقبول الفرض الثانى^{١١}

وبناء عليه يقبل الفرض السادس وهو (يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدى وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

و يقبول كل من الفرض الثالث ١٢ والفرض السادس للبحث تكون تمت الإجابة على السؤال السادس من أسئلة البحث وهو (ما أثر التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة؟)

• **قائما** : النتائج الخاصة بفعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية المتغيرات التابعة (التحصيل الرياضى، التفكير البصرى ، كفاءة الذات المدركة) :

لتحديد فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية التحصيل الرياضى ، و مهارات التفكير البصرى ، و مستوى كفاءة الذات المدركة استخدمت معادلة نسبة الكسب المعدلة لبلات لدرجات طالبات كل مجموعة فرعية (مجموعة ١، و مجموعة ٢) للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لكل اداة من أدوات البحث ، و يوضح جدول (٧) نتائج ذلك :

جدول (٧) نتائج نسبة الكسب المعدلة لبلات لدرجات كل مجموعة فرعية (مجموعة ١، مجموعة ٢) من مجموعات المجموعة التجريبية مختلفى نمط السيطرة الدماغية فى التطبيقين القبلى والبعدى

الأداة	الدرجة الكلية	المجموعات الفرعية وفقا لنمط السيطرة الدماغية	التطبيق	المتوسط الحسابى	نسبة الكسب المعدلة لبلات
الاختبار التحصيلى	٦٠	مجموعة ١	قبلى	٣.٥٠	١.٥٢
			بعدي	٤٧.٦١	
		مجموعة ٢	قبلى	٤.٨٠	١.٤٥
			بعدي	٤٦.٤٠	
اختبار التفكير البصرى	٦٠	مجموعة ١	قبلى	٢.٦١	١.٤٠
			بعدي	٤٣.٧٢	
		مجموعة ٢	قبلى	٣.٢٠	١.٥٢
			بعدي	٤٧.٦٠	
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	١٢٠	مجموعة ١	قبلى	٤٣.١٧	١.٢٠
			بعدي	٩٩.٢٢	
		مجموعة ٢	قبلى	٤٢.٨٠	١.١٤
			بعدي	٩٦.٣٥	

• **تعقيب** : يتضح من الجدول (٧) ما يلى :

⚡ اختبار الفرض السابع : بالنسبة لفعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية التحصيل الرياضى :

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلات بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية = (١.٥٢) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية ، و هذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية التحصيل الرياضى لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية .

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلات بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية = (١.٤٥) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية ، و هذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية التحصيل الرياضى لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية .

يمكن الرجوع الى (الجزئية ١ - ج) الخاصة بقياس الفرض الثالث^{١٢}

يقبل الفرض السابع للبحث وهو (التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية في تنمية التحصيل الرياضى لدى طالبات المجموعة التجريبية و ذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية

وبذلك تمت الإجابة على السؤال السابع من أسئلة البحث و هو(ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية التحصيل الرياضى؟)

« اختبار الفرض الثامن : بالنسبة لفعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات التفكير البصرى:

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية = (١.٤٠) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية وهذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية .

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية = (١.٥٢) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية وهذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية .

يقبل الفرض الثامن للبحث وهو (التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثامن من أسئلة البحث و هو(ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى؟)

« اختبار الفرض التاسع : بالنسبة لفعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى رفع الكفاءة الذاتية المدركة:

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك بالنسبة لطالبات المجموعة (١) التجريبية = (١.٢٠) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية ، وهذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة (١) التجريبية .

✓ قيمة نسبة الكسب المعدلة لبلاك بالنسبة لطالبات المجموعة (٢) التجريبية = (١.١٤) و هى أكبر من القيمة ١.٢ التى حددها بلاك للحكم على الفعالية ، وهذه النسبة توضح فعالية التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة فى رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المجموعة (٢) التجريبية .

يقبل الفرض التاسع للبحث وهو (التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة ذو فعالية فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لكل مجموعة فرعية)

وبذلك تمت الإجابة على السؤال التاسع من أسئلة البحث و هو(ما فعالية التدريس وفقا للإستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى رفع الكفاءة الذاتية المدركة؟)

- ثالثاً: أثر دمج الطلاب ذوى الجانبين مع مجموعة أخرى على نمط السيطرة الدماغية لديهم :
- اختبار الفرض العاشر :

« استخدم اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الجانبين معاً ممن درسوا فى المجموعة التجريبية و تم دمجهم مع مجموعة جانب أيمن أو أيسر مسيطر و متوسط درجات الطلاب ذوى الجانبين معاً ممن درسوا فى المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة و دون دمج و ذلك فى التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الدماغية و الجدول (٨) يبين النتائج

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الطلاب ذوى الجانبين فى المجموعات المتناظرة

الأداة	المجموعة الرئيسية	المجموعة التى درست بها	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	القرار الاحصائى
مقياس السيطرة الدماغية	الطلاب ذوى الجانبين	تجريبية ١	٦	١٠.٥٠	١.٣٨	١١	٠.٥٣	٠.٦١	غير دالة
		ضابطة ١	٧	١٠.١٤	١.٠٧				
		تجريبية ٢	٦	١٠.٥٠	١.٢٢	١١	٠.١١	٠.٩٢	غير دالة
		ضابطة ٢	٧	١٠.٥٧	١.١٣				

و يتضح من الجدول (٨) ان قيمة ت لدلالة الفرق بين درجات الطلاب ذوى الجانبين فى التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الدماغية غير دالة احصائياً مما يدل على عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الجانبين معاً فى التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الدماغية بعد دمجهم ضمن مجموعة طلاب ذوى جانب أيمن أو أيسر مسيطر أثناء التعلم .

و أيضاً تمت مقارنة الدرجة البعدية للسيطرة الدماغية لكل طالب من ذوى الجانبين ممن درسوا فى المجموعة التجريبية و تم دمجهم مع مجموعة جانب أيمن أو أيسر مسيطر بعدد فى المقياس بالمدى المحدد لنمط السيطرة ذو الجانبين (٩ - ١٣) و وجد ان كل الطلاب درجتهم البعدية تقع فى هذا المدى نفسه ، اى أنه لم يؤثر دمج الطلاب ذوى الجانبين معاً ضمن مجموعة طلاب ذوى جانب أيمن أو أيسر مسيطر أثناء التعلم على نمط السيطرة الدماغية لديهم، لذا يقبل الفرض العاشر للبحث و هو (لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات الطلاب ذوى الجانبين معاً ممن درسوا فى المجموعة التجريبية و تم دمجهم مع مجموعة جانب أيمن أو أيسر مسيطر و متوسط درجات الطلاب ذوى الجانبين معاً ممن درسوا فى المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة و دون دمج و ذلك فى التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الدماغية)

و بقبول الفرض العاشر تكون تمت الإجابة على السؤال العاشر للبحث و هو (ما أثر دمج الطلاب ذوى الجانبين معاً ضمن مجموعة طلاب جانب أيمن مسيطر أثناء التعلم على نمط السيطرة الدماغية لديهم ؟)

- تفسير و مناقشة نتائج البحث :

أثبتت نتائج البحث فى مجملها فعالية التدريس بالاستراتيجية المقترحة فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى تنمية كل من التحصيل الرياضى و مهارات التفكير البصرى اضافة إلى رفع مستوى كفاءة الذات

المدرسة لدى طالبات المجموعة التجريبية ، و تتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أثبتته بعض الدراسات السابقة عن فعالية توظيف التطبيقات التربوية لنظرية الدماغ ذو الجانبين في تحسين نواتج التعلم و منها دراسة (هناء سليمان ٢٠٠٦) ، (يوسف احمد خليل ٢٠٠٨) ، (جيهان موسى ٢٠٠٩) ، (أيمن رجب ٢٠٠٩) ، (منذر عبد الكريم ٢٠١٠) ، (محمد عبد الرازق ٢٠١١) ، (Ozden Barbara, 2006) ، (2008)

و تعزى الباحثتان هذه النتائج الأيجابية للبحث إلى النقاط التالية :

◀ مراحل الاستراتيجية و خطواتها ذات الطبيعة البنائية بحيث ان كل مرحلة في الاستراتيجية مترتبة على المرحلة السابقة لها و تمهد للمرحلة التالية لها ، و الرياضيات بطبيعتها علم بنائي التكوين كما أن الدماغ يكون المعانى و يكتسب الخبرات الرياضية بنائيا مما يسر اكتساب خبرات رياضية متتابعة وفقا لتتابع المعالجات الدماغية لدى الطالبات.

◀ وفرت الاستراتيجية المقترحة أساليب تدريس متنوعة تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى كل مجموعة (جانب أيمن غير مسيطر ، جانب أيسر غير مسيطر) مما أتاح لكل مجموعة ان تعمل و تتشبط بأساليب و طرق تتناغم مع طبيعة السيادة الدماغية لديها و ذلك عمل على زيادة اكتساب الخبرات و دمجها في البنية الدماغية للطالبة مما حفز زيادة الاستيعاب و التحصيل المعرفى.

◀ الاهتمام بأساليب التعزيز الأيجابى الفورى مما زاد من ثقة الطالبات بانفسهن و رفع من مستوى تقديرهن لذواتهن و دعم الانطباع الذاتى لدى كل طالبة عن قدراتها و كفاءتها الذاتية فى التعلم ، و كان لذلك أثره على زيادة تفاعلهن و اشتراكهن عن رغبة صادقة فى التعلم.

◀ استهداف تنمية قدرات بصرية لدى الطالبات من خلال توفير أنشطة تتضمن أشكال هندسية والعمل على تحفيز الطالبات على التمعن فى الأشكال و فهم العلاقات بين اجزائه تفسير المعلومات و استخلاصها من الشكل و استنتاج المعانى و تكوين دلالات ادراكية و الوصول إلى معانى جديدة ، مما وفر فرص مناسبة و ملائمة لتنمية مهارات التفكير البصرى لديهن

◀ تنوع الأنشطة و التدريبات الرياضية مما يسر مراعاة الفروق الفردية فى القدرات الدماغية و المهارات العقلية لدى الطالبات.

◀ شعور الطالبات بالمتعة و الاثارة و التشويق و جذب الاهتمام لهذا التعلم الذى توافق مع طبيعة ادمغتهن و مع نوع السيطرة الدماغية لديهن ، و هذا يسر فرص مناسبة لكل طالبة للوصول إلى اقصى ما تمكنها منه قدراتها فى ضوء نمط السيطرة الدماغية.

◀ تفاعل و نشاط و ذاتية الطالبة و إشراكها فى جميع مراحل إكتساب الخبرات و تكوين المعرفة الرياضية و ذلك أثناء جميع مراحل التعلم و أثناء حل التدريبات مما حفز المشاركة الأيجابية للطالبات بأنفسهن و ساعد على زيادة ادراكهن لكفاءتهن الذاتية فى مواقف تعلم الرياضيات المدرسية.

« كانت الأنشطة و التدريبات الرياضية التى توافقت مع نمط السيطرة الدماغية و نوع العمليات الرياضية الفاعلة فى كل جانب كمثيرات للدماغ لإجراء المعالجات الدماغية المعرفية و فوق المعرفية و استدعاء الخبرات الرياضية المكتسبة لتوظيفها فى حل الأنشطة و التدريبات.

« توفير بيئة آمنة محفزة للتعلم و التعاون بين الطالبات وبعضهن البعض أثناء التعلم و إضافة لذلك زيادة الدافعية للتعلم و القضاء على السأم و الملل التى كثيرا ما تنتاب بعض الطالبات أثناء تعلم الرياضيات.

« توفير تغذية راجعة مباشرة لأداءات الطالبات أثناء التعلم مما يسر لهن تصحيح مسار تفكيرهن و زاد من فرص تدعيم المسارات التفكيرية المناسبة و تعديل غير المناسبة منها إضافة إلى توفير فرص لممارسة أنماط تفكير يتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لديهن.

« الارتكاز فى بناء الاستراتيجية على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ و هى بطبيعتها نظرية تهتم بكلية الدماغ و ترسخ مبادئ التعلم القائم على تنشيط و تفعيل جانبى الدماغ و عدم إهمال أى منهما ، مما أتاح للطالبات تعلمًا ذا معنى يتناسب مع نمط التفكير المسيطر و مع نوع السيطرة الدماغية و أيضا مع نوع المعالجات الرياضية بالجانب المسيطر.

• توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث يوصى بمأبلى :

- « تضمين موضوع عن تدريس الرياضيات فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبى الدماغ فى مقرر طرق تدريس الرياضيات لطالبات كليات التربية مع تكليف الطلاب بأعداد نماذج لبعض دروس الرياضيات لتدريسها وفقا للتطبيقات التربوية للنظرية .
- « عقد ورش عمل تدريجية لنشر ثقافة التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمى الرياضيات بجميع المراحل التعليمية
- « أجراء مقررات الرياضيات بالأنشطة و تدريبات رياضية وفقا لنمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب بحيث تدعم و تحفز الجانب المسيطر من الدماغ و تنشيط الجانب غير المسيطر
- « حث معلمى الرياضيات على تنمية مهارات التفكير البصرى لدى الطلاب أثناء دراسة موضوعات تناسبها مثل موضوعات وحدات الهندسة و القياس .
- « تدريب معلمى الرياضيات على طرق تحديد نمط السيادة الدماغية المسيطر لدى طلابهم لتوظيف استراتيجيات تدريس و استخدام أنشطة و تدريبات رياضية تتوافق مع كل نمط منها
- « استهداف تنمية مهارات التفكير البصرى فى الرياضيات كأحد أهداف تنمية أساليب التفكير الرياضى فى جميع المراحل الدراسية ووضع قائمة بمهارات التفكير البصرى المستهدف تنميتها لدى تلاميذ كل مرحلة تعليمية
- « تحفيز ثقة الطلاب بانفسهم و رفع مستوى ادراكهم الذاتى لكفاءتهم فى مواقف تعليم و تعلم الرياضيات المدرسية و تجنب مظاهر التهديد و الوعيد التى تقلل من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب أثناء تعلم الرياضيات.

« توجيه نظر مخططى و مصممى مناهج الرياضيات بمراحل التعليم العام لاهمية تزويدها بالشطة و تدريبات رياضية تتوافق مع أنماط السيطرة الدماغية الثلاثة (جانب أيمن مسيطر ، جانب أيسر مسيطر ، جانبين معا) بحيث تستهدف تدعيم الجانب المسيطر و تنشيط الجانب غير المسيطر لدى الطلاب.

« الاهتمام بالوظيفة التكاملية لجانبى الدماغ فى الأنشطة و التدريبات الرياضية لدى الطلاب بطيئى التعلم و المتأخرين دراسيا و ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات و بحث أنماط التعلم المسيطرة على هذه الفئات من الطلاب أثناء تعلمهم الرياضيات.

« تحفيز مبادرات معلمى الرياضيات نحو تصميم برامج أثنائية فى الرياضيات تناسب أنماط السيطرة الدماغية لدى الطلاب الموهوبين و الفائقين فى الرياضيات. و تحفيز مشاركاتهم فى الجمعيات الرياضية لتبادل الخبرات حول توظيف هذه البرامج الأثنائية و بحث مدى فعاليتها فى تنمية مهارات ابتكارية لدى الموهوبين و الفائقين فى الرياضيات.

« العمل على تفعيل دور برامج الارشاد النفسى فى زيادة مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات بطيئات التعلم فى الرياضيات و مختلفات أنماط السيطرة الدماغية بمرحلة التعليم الاساسى.

• مقترحات بحثية :

يقترح امتدادا لهذا البحث اجراء بحوث مستقبلية أخرى و منها :

« برنامج مقترح فى الرياضيات لتنمية قدرات التفكير الابتكارى فى الرياضيات لدى الطلاب مختلفى أنماط السيطرة الدماغية .

« بحث أثر توظيف استراتيجيات تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم و المتأخرين دراسيا فى الرياضيات على تنمية التحصيل و رفع مستويات الدافعية الذاتية المدركة.

« فعالية برنامج مقترح فى ضوء التعلم بالدماغ ذو الجانبين فى تنمية نمط تعلم النصف المسيطر لدى الطلاب الموهوبين فى الرياضيات.

« دراسة العلاقة الارتباطية بين نمط السيطرة الدماغية لدى الطلاب مختلفى المستويات التحصيلية و قدراتهم الابداعية فى الرياضيات.

« دراسة العلاقة بين نمط السيطرة الدماغية المسيطر لدى بعض معلمى الرياضيات و انعكاس ذلك على تفاعلاتهم الصفية أثناء تدريس الرياضيات لطلاب مختلفى أنماط السيطرة الدماغية.

« دراسة وصفية لدى توافق الأنشطة و التدريبات الرياضية بكتب الرياضيات للمرحلة الاعدادية مع كل نمط سيطرة دماغية (جانب أيمن مسيطر ، جانب أيسر مسيطر ، جانبين معا).

« تطوير مقترح لمقررات الرياضيات بالمرحلة الاعدادية لتعزيز الجوانب الدماغية المسيطرة و تنشيط الجوانب الغير مسيطرة و أثره على اتقان المفاهيم و تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية.

« دراسة مقارنة لفعالية بعض استراتيجيات تدريس الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير فوق المعرفى لدى الطلاب مختلفى أنماط السيطرة

الدماغية) جانب أيمن مسيطر ، جانب أيسر مسيطر ، جانبين معا) بالمرحلة الثانوية

« بناء نموذج تدريسي لتدريس الرياضيات في ضوء نظرية التعلم بالدماغ ذو الجانبين و أثره على تنمية القوة الرياضية و مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية مختلفى القدرات التحصيلية

« أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم بالدماغ ذو الجانبين على تنمية قدراتهم على توظيف طرائق تدريس و أنشطة تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية لطلابهم و انعكاس ذلك على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلابهم.

« دراسة أثر التفاعل بين أنماط السيطرة الدماغية و مستويات الانجاز الأكاديمي في الرياضيات المدرسية و مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الاعدادية مختلفى المستويات التحصيلية.

• مراجع البحث :

• أولا: المراجع العربية :

- أحمد الزق ٢٠٠٩: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي .مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠١٠ .
- احمد العلوان و رندة المحاسنة ٢٠١١ : الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٧ ، عدد ٤ .
- إسماعيل الفراء ٢٠٠٧: مهارات القراءة للصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعليمية ، دراسة ميدانية، المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر لكلية الآداب و الفنون (ثقافة الصورة) ، جامعة فيلادلفيا.
- أيمن رجب ٢٠٠٩ : برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
- بثينة بدر ٢٠١٣ :فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التواصل الرياضي والدافعية للإنجاز لدي تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات ،مج ١٦
- جابر عبد الحميد جابر ٢٠٠٦: تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار: استراتيجيات للمدرسين، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٣٧)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جمال الدين توفيق ٢٠٠٢: أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة . دراسة تتبعية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، عدد ٧٨ .
- جيهان موسى ٢٠٠٩ : أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
- حسن ريحي ٢٠٠٦ : فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- خالد شاكر الظاهر ٢٠٠٤: الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الاردنية، عمان

- سالى طالب علوان ٢٠١٣ : الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٣٣
- سعادة خليل ٢٠٠٩ : علم الإبداع: علم القرن الحادي والعشرين ،
- [Online] Retrieved on January 17, 2009 ,Available from URL : <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=42197>
- سوسن موابي ٢٠١١ : أثر برنامج لاستراتيجيات التدريس وفق نظريتي التعلم بالدماغ والذكاءات المتعددة على تنمية التعلم النشط لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، واقع تعليم وتعلم الرياضيات "مشكلات وحلول ورؤى مستقبلية"، يوليو
- شحاته عبد الله ٢٠١٢ : استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، مج ١٥ ، ج ١ .
- صالح محمد و محمد بكر ٢٠٠٧ : تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- صلاح أحمد: ومحمد عامر ٢٠١٠ : أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية .المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة
- صلاح الدين عرفة ٢٠٠٦ : تفكير بلا حدود : رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه عالم الكتب، القاهرة.
- طاهر سالم عبد الحميد ٢٠١٤ : فاعلية نموذج تدريسي في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ في تنمية القوة الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان
- عاطف عبد العزيز الغوطي ٢٠٠٧ : العمليات الرياضية الفاعلة في جانبى الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
- عبد الله على ٢٠٠٦ : فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة،مجلة كلية التربية،جامعة الازهر.
- عبد القادر محمد ٢٠١٤ : فاعلية إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة تربويات الرياضيات ، مجلد ١٧ ، جزء ٢ .
- عزو عفانة و ابراهيم يوسف ٢٠٠٨ :التدريس و التعلم بالدماغ ذى الجانبين ، أفاق للنشر والتوزيع ، غزة ، فلسطين.
- على غريب ٢٠١٤ : فاعلية برنامج قائم على التعلم الدماغى لتنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوى،مجلة تربويات الرياضيات ، مجلد ١٧ ، جزء ١ .
- فاطمة عبد الوهاب ٢٠١١ : فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة ، بحث مقبول للنشر بالمجلة التربوية لمجلس النشر العلمى ، جامعة الكويت.
- فراس طلافحة و محمد الحممران ٢٠١٣ : أثر تدريس وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفى الانفعالى على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الاساسى ، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد ٢٧ ، عدد ٦ .
- فداء محمود الشوبكى ٢٠١٠ : أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري فى الفيزياء لدى طالبات الصف الحادى عشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

- فؤاد صالح ٢٠٠٩: الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ماهر زنقور ٢٠١٣: أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية في تنمية مهارات التفكير البصري والتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد ١٦، جزء ١.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد عبد الرازق ٢٠١١: أثر استخدام نظرية التعليم المستند إلى الدماغ في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، المديرية العامة لتربية ديالى، مجلة ديالى العدد ٥٣.
- محمد عبد الهادي حسين ٢٠٠٣: تربويات المخ البشري، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد هليل ٢٠٠٦: دور التدريب في تحقيق التكامل بين نصفي المخ الكرويين لعينة من طلاب وطالب الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمود بدر ٢٠٠٥: المخ البشري: رؤية جديدة وانعكاسات تربوية، المؤتمر العلمي الخامس، التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، (٢٠ - ٢١) يوليو.
- محمود معاوية ٢٠١٠: العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد، مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢٦، عدد ٤.
- مكة البنا ٢٠١١: نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الإبداع والتواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات المجلد ١٤، الجزء ٣.
- منذر عبد الكريم ٢٠١٠: تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة الفتح، العدد ٤٤.
- منصور سمير ٢٠١٤: فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التصور البصري وبقاء أثر التعلم لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، مجلة تربويات الرياضيات، مج ١٧، ج ٢.
- ناديا سميح السلطي ٢٠٠٤: التعلم المستند إلى الدماغ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ناهل سعيد شعث ٢٠٠٩: أثراء محتوى الهندسة الفراغية في منهاج الصف العاشر بمهارات التفكير البصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- هناء سليمان ٢٠٠٦: فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طلاب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية و العلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- وائل عبد الله ٢٠٠٨: فاعلية وحدة مقترحة في هندسة الفركتال Fractal Geometry باستخدام الكمبيوتر في تنمية التفكير البصري والميل نحو الرياضيات الدينامكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد ١١، يوليو.
- وائل عبد الله محمد ٢٠٠٩: فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٥٣، مج ٤٦.

- وليم عبيده ٢٠٠٥: فسيولوجيا العقل البشري والإبداع ، المؤتمر العلمي الخامس، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم نحو تطوير منظومة التعليم في الوطن العربي، مركز تطوير تدريس العلوم.
- وليم عبيد و عزو عفانة ٢٠٠٣: التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، غزة.
- يوسف خليل ٢٠٠٨ : تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الاحياء و تنمية تفكيرهم العلمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق
- يوسف مقدادى ٢٠١٠ : .فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق دراسة نظرية ، المؤتمر الدولي السادس (جودة الحياة و علم النفس) جامعة طنطا

• ثانيا المراجع الاجنبية :

- Barbara ,Knight. 2006: Inside the brain – based learning classroom., Retrieved from http://www.smp.gseis.vcla.edu/smp/publications/quarterly/v4/v4n3/bb1.vla_ss.htm.
- Barnes, M. 2010:The Influences of Self-Efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated Enrolled in Developmental Reading Skills Courses in an Urban Community College System. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University,U.S.A.
- Bonnema, R 2014: Enhancing Student Learning with Brain-Based Research,Online Submission
- Child, Dennis 2007: Psychology and the Teacher, 8th Edition, Continuum International Publishing Group, New York.
- David Sousa: 2006: How the Brain Learns, Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press
- -----: 2008: How the Brain Lear Mathematics, Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press
- Debby, Zambo, 2007: Mathematics and the Learning Cycle: How the Brain Works as it Learns Mathematics, Teaching Children Mathematics, Vol. (14), No. (5), Dec
- Diane, Ronis (2007): Brain-Compatible Mathematics, (2nd Ed), Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Duman, Bilal 2010: . The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles , Educational Sciences: Theory and Practice, v10 n4
- Fischer, K 2012: Starting Well: Connecting Research with Practice in Preschool Learning, Early Education and Development, v23 n1
- Fyodorova, Anna 2005: Multiple Intelligence Theory in

- Improving the Quality of Virtual Education" University of Joensuu, Department of Computer Science, Master's Thesis.
- Hruby, G 2011: Minding the Brain, Journal of Adolescent & Adult Literacy, v54 n5
 - Jensen , Eric 2000 , Brain-based Learning , Academic press Inc ., Alexandria , Virginia.
 - Marcia D'Arcangelo (2008): "Wired for Mathematics" A Conversation with Brian Butterworth", Educational Leadership, Vol. (59) , No. (3), Nov.
 - Margaret Jean Plough (2004) : Students Using Visual Thinking to Learn Science in a Web-based Environment, Doctor of Philosophy , Drexel University.
 - McGuckin 2010: The Brains behind Brain-Based Research: The Tale of Two Postsecondary Online Learners, College Quarterly, v13 n3 Sum
 - Nevill, M. (2008). The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University
 - Ozden, Muhammet 2008: The Effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course, Electronic Journal of Science Education , Vol3 , No. (2) , Anadolu University , Turkey
 - Rickey, D. & Stacy, A. 2000 : The role of meta cognition in learning chemistry, Journal of chemical education, 77.(7).915-920
 - Shang, H. (2010): Reading Strategy Use, Self-Efficacy and EFL Reading Comprehension. ASIAN EFL Journal, 12(2), 18-42.
 - Staley, D. J. (2007): A Heuristic for Visual Thinking in History, International Journal of Social Education, Volume 22, Issue 1
 - Sylvan, Lesley (2010): Understanding the Role of Neuroscience in Brain Based Products: A Guide for Educators and Consumers, Mind, Brain, and Education, v4 n1
 - The American Psychological Association (A.P.A) (2005): Interhemispheric Interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth and collage students, University of Melbourne, Australia, Neuro psychology, vol.18, No.2.
 - Two Hemispheres Brain Theory 2009: [Online] Retrieved on May 7, 2009, Available from URL http://en.wikipedia.org/wiki/Two_hemispheres_Brain_theory

- Usher, E., Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. Review of Educational Research, 78,
- Wiltgen, A. 2011:. Adolescents' Reading and Motivation. Master Thesis, Nebraska University.
- Winings, Kathy 2011: Brain-Based Learning, Neuroscience, and Their Impact on One Religious Educator, Religious Education, v106 n3
- Zaidel, Eran; & Weems, Scott 2005: Repetition priming within and between the two cerebral hemispheres. Brain & Language , Jun

البحث الثاني :

**” أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم
على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية
الشريعة وأصول الدين ”**

المصادر :

د/ ظافر بن فراج هزاع الشهري
أستاذ الرياضيات التربوية المشارك
كلية التربية جامعة الملك خالد

” أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين ”

د/ ظافر بن فراج هزاع الشهري

• المستخلص:

هدف البحث إلى تقصي أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين المسجلين في مقرر استخدام الحاسوب في التعليم للفصل الصيفي ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م في كلية التربية بجامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك، استخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة قصدية قوامها (٣٧) طالباً، تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية (١٨) طالباً درست الموضوعات المحددة وفق التقويم التكويني، وضابطة (١٩) طالباً درست الموضوعات نفسها وفق طريقة لمحاضرة. وفي نهاية الثلاثة الأسابيع من تدريسها (١٢ محاضرة ٥٠ دقيقة)، تم التطبيق البعدي والمؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) لاختبار التحصيل على المجموعتين، بفارق زمني (١٧) يوماً. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في كل من التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كما كان حجم التأثير كبيراً. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، التحصيل، الاحتفاظ بالتعلم/التحصيل المؤجل، الحاسوب في التعليم.

The Effect of Formative Evaluation in Teaching the Course of Using the Computer in Instruction on Achievement and Learning Retention of the Seventh Level Students at the College of Shariah and Deen Asool

Dr. Zafer F. Alshehri

Abstract :

This paper aimed at investigating the effect of formative evaluation in teaching the course of Using the Computer in Instruction on the achievement and learning retention of the seventh level students at the College of Shariah and Deen Asool. Using quasi-experimental design, the sample consisted of (37) students, enrolled in the course of Using the Computer in Instruction during the Summer Term 2012 at the College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia. The sample was divided into two equivalent groups: An experimental group including (18) students studying the assigned units using formative evaluation, and a control group including (19) students studying the same units using the lecture method. At the end of three-week teaching sessions (12 lectures, 50 minutes each), an achievement test was administered twice (17 days between the two applications) for both groups to measure the sample's achievement and learning retention. The results of the study revealed that there were statistically significant differences at (0.05) between the means of both groups in the immediate and delayed achievement test in favor of the experimental group. Also, the effect size was large in both applications. In light of the results, some recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Formative Evaluation, Achievement, Learning Retention, Computer Education.

• مقدمة البحث :

يُعد التعليم أم المهن، والحصن الحصين، وسر التقدم لأي مجتمع؛ فيه يقع على عاتق المعلم العبء الأكبر في إعداد الطلاب لحياة أفضل ومستقبل زاهر يعود على المجتمع بالنفع الكثير. والتأهيل الجيد لا يحقق إلا نتائج مرضية، بينما التأهيل الرديء لا يحقق إلا نتائج غير مرضية لها آثار سلبية على مخرجات التعليم.

وللتحصيل أهمية في المخرجات التعليمية، وقد أشار الكبيسي والحياني (٢٠٠٤) بأن التدني في تحصيل الطلاب يُعد من أبرز مشكلات التعليم، ومن الأسباب التي تؤثر سلباً على مخرجات التعليم، حيث يخلق لدى الطلاب نوعاً من الإحباط، وضعف الدافعية، والاتجاهات السلبية نحو جوانب التعلم المختلفة.

كما أن العلاقة بين التحصيل والاحتفاظ بالتعلم طردية، وذلك لما يلي: يُعد الاحتفاظ بالتعلم من الأهداف المأمول تحقيقها في العملية التعليمية (التدري، ٢٠٠٣)، ويساعد الطلاب على تفسير المواقف الجديدة وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة بصورة فاعلة، ويؤدي لزيادة قدرة الطلاب على استخدام المعلومات في حل المشكلات، ويصوب معلومات الطلاب الخطأ، ويسهم في انتقال أثر التعلم في المواقف التعليمية وفي القضاء على اللفظية، وقيس مدى نجاح طريقة المعلم في التدريس (أبو شتات، ٢٠٠٥)، وبدون تراكم الخبرات التعليمية والاحتفاظ بها لا يكون هناك تعلم (الزعيبي، ٢٠٠٧).

والإعداد التربوي للمعلمين له متطلباته، ومقرر استخدام الحاسوب في التعليم من ضمن هذه المتطلبات؛ فله الأثر الكبير في تجويد عملية التعلم، وتنظيم وتحليل البيانات، والقدرة على القيام بالعمليات الحسابية بدقة وسرعة، والمساعدة على البحث في فروع المعرفة كافة. وقد أكد الموسى (٢٠٠٨) على أهمية هذا المقرر لمواجهة التطور العلمي والتقدم التقني، ولما يوفره من بيئة مثالية تتضمن أنواعاً متعددة من مصادر المعلومات، تساعد على تهيئة المناخ المناسب للبحث والاستكشاف من أجل تحسين العملية التعليمية وإيجاد حلول لمشكلاتها.

ونتيجة للأهمية التي أوليت لمقرر استخدام الحاسوب في التعليم، فإنه يتطلب المزيد من الجهد لتوفير طرائق وأساليب حديثة، تُركز على دور الطالب، وتجعله محور العملية التعليمية، وتساعد على إثراء معلوماته وتنمية مهاراته العقلية المختلفة، وتؤكد على دوره الإيجابي في العملية التعليمية، وتمكنه تحقيق الأهداف المرجوة، وتوفر له خبرات ومواقف تعليمية تسهل عليه فهمها وبقاؤها في ذهنه لمدة أطول. وقد حث جنسن (٢٠٠٦) على أهمية التنوع في طرائق وأساليب التعلم التي تفعل دور الطالب في العملية التعليمية، لكونها من أفضل الأمور التي تسهم في زيادة التحصيل، وتبسيط المعرفة، وتكوين مهارات علمية لدى المتعلمين. وأضاف الحربي (٢٠٠٦) على أنها تساعد في تحويل دور الطالب من مجرد متلق للمعلومة إلى باحث عنها، وبالتالي يمكن أن يكتسب المعلومات والمهارات، وتبقى في ذاكرته لفترات أطول. كما أكد كل من: (الخيري، ٢٠٠٧؛

(Engelbrecht, 2007) على أن طريقة التدريس التي تُفعل نشاط الطالب، وتُنوع في أساليب التعلم تساعد على الاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة.

ولعل من أبرز طرائق التدريس وأساليبه الحديثة ما يسمى بالتقويم التكويني (Formative Evaluation)، أو ما يطلق عليه من لدن بعض التربويين والباحثين بعدة مسميات، منها: التقويم البنائي، والتقويم التشكيلي، والتقويم المستمر. وينطلق التقويم التكويني من نظرية ديفيد أوزوبل (David Ausubel's Theory) التي تتصف بالتعلم ذي المعنى، الذي يهتم بربط المعلومات الجديدة التي يتم تقديمها للتعلم وبين المعلومات التي يعرفها المتعلم من قبل، ويحدث هذا التعلم في أثناء التكوين أو البناء التعليمي بهدف تحسين العملية التعليمية، وتعرف مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخص نقاط الضعف لديه ووضع خطة علاجها. وقد وصفه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM, 1995) بالأداة أو الطريقة التي تساعد على زيادة فعالية التدريس، وتحسينه، وتطويره، وتمكن الطلاب من تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة ويسر. في حين أكد القيسي (١٩٩٨) على أهميته كونه يسير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية، فهو يتبع بصفة مستمرة نمو الطالب ويبين نواحي الضعف فيه ويساعد على تقدم التعلم عن طريق تهيئة تغذية راجعة لكل من المعلم والطالب. وأضاف علي (٢٠٠٨) بأن أهم ما يميزه هو بقاء أثر التعلم ذي المعنى في الذاكرة لمدة طويلة وتنمية قدرة المتعلم على اكتساب المزيد من المعلومات الجديدة المرتبطة بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية.

وإذا كان للتقويم أهمية في كونه جزءاً رئيساً في العملية التعليمية، ومرافقاً لها في جميع مراحلها لتوفير تغذية راجعة بقصد تحسينها والكشف عن مدى بلوغ الطالب لنواتج التعلم المقصود (Bloom, et al., 1971; Mueller, 2002)، فإن للتقويم التكويني أهمية خاصة في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال التحول من أساليب ونظم تعلم تقليدية إلى أساليب ونظم تعلم حديثة (علام، ٢٠٠٦; Bloom, et al., 1971). وقد تنوعت أساليبه وإجراءاته، فمنها: التكاليفات والواجبات والاختبارات الدورية، وجمع نتائج التعليم في ملف الطالب، وتعدد الاختبارات ومقارنتها مع بعضها البعض لكل طالب، والتقارير والمشروعات والواجبات المنزلية ومتابعتها، أو ما يؤديه الطالب من مهام وتكاليفات في شكل تقارير ومشروعات وبحوث ومقابلات وملاحظة أداء الطالب، والأسئلة الصفية، والمناقشة، والنصائح والإرشادات.

في ضوء ما تقدم، يكون التعلم أقوى وذو معنى في طرائق وأساليب التدريس الحديثة، ولعل من أبرزها التقويم التكويني، الذي يسعى الباحث لتعرف أثره في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالتعلم.

• مشكلة البحث :

إن المتتبع في تدريس مقررات الإعداد التربوي لطلاب كلية الشريعة وأصول الدين في كلية التربية بجامعة الملك خالد، يلحظ أن التركيز على طريقة المحاضرة، وأن عملية التقويم تركز على مقدار ما يتذكره الطلاب من

معلومات في هذه المقررات، وذلك من خلال اختبارات فصلية ونهائية، عامة في أهدافها، يكون الاهتمام غالباً على اجتياز الطلاب لهذه الاختبارات، دون الاهتمام بمستوى تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالتعلم.

وقد أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات (الحربي، ٢٠٠٩؛ الخيري، ٢٠٠٧؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ أبو شتات، ٢٠٠٥؛ Engelbrecht, 2007) على أهمية طرائق وأساليب التدريس التي تفعل دور الطالب في العملية التعليمية، حيث إنها تؤثر إيجابياً في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. كما أشادت نتائج عدد من البحوث والدراسات (رشوان، ٢٠٠٦؛ السعدون، ٢٠٠٠؛ شحاته، ٢٠٠٣؛ عريان، ٢٠٠١؛ اللميع والعجمي، ٢٠٠٣؛ Black & Harrison, 2001; Gardner-Parra, 2005; Taylor, 2004; Yin, 2005) بالأهمية التي حظي بها التقويم التكويني في العملية التعليمية، وأثره الإيجابي على عدد من المتغيرات البحثية التابعة، مثل: التحصيل والاحتفاظ بالتعلم.

وعليه، فإن مشكلة البحث الحالي تكمن في نقصي أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على تحصيل طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين واحتفاظهم بالتعلم.

• أسئلة البحث :

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- « هل هناك فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل؟
- « هل هناك فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) لاختبار التحصيل؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى نقصي أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين في جامعة الملك خالد.

• أهمية البحث :

كمنت أهمية البحث في الآتي:

- « الدور التي تلعبه أدوات وأساليب التقويم المتنوعة في تزويد المعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين التربويين بالبيانات، والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتصلة بتحسين العملية التعليمية.
- « التصميم للموضوعات المحددة وفق التقويم التكويني، الذي يمكن استخدامه والاستفادة منه في العملية التعليمية.
- « الاختبار التحصيلي المعد لقياس تحصيل الطلاب في الموضوعات المحددة، قد يفيد من يقوم بالتدريس في عمل اختبارات مشابهة على أسس علمية صحيحة.
- « ما أظهره من نتائج للوقوف على أثر التقويم التكويني في التدريس على تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالتعلم.

• مصطلحات البحث :

انطلاقاً من أدبيات البحث، أمكن تعريف مصطلحاته إجرائياً كالآتي:

• استخدام الحاسوب في التعليم (Course of Using the Computer in Education):

مقرر متطلب لطلاب كلية الشريعة وأصول الدين (٢٤٤٢٤) تقدمه كلية التربية، وتشتمل موضوعاته الجانبين النظري والعملي، ويدرس بواقع ساعتين مكتسبتين (معتمدتين)، وحضور ثلاث ساعات (ساعة نظري، وساعتين عملي)، حيث يتناول المقرر الفصول التالية: مقدمة عن الحاسوب، ومزايا ومبررات استخدام الحاسوب في التعليم، واستخدام الحاسوب بوصفه مادة تعليمية (ثقافة الحاسوب)، واستخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم، واستخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية، وبرامج الحاسوب التعليمية، وتقويم برامج الحاسوب التعليمية، ومشكلات تطبيق الحاسوب في التعليم، واستخدام الإنترنت في التعليم، والتعلم الإلكتروني.

• التقويم التكويني (Formative Evaluation):

هو جملة من الأساليب التي ينفذها المعلم (المحاضر) في أثناء العملية التعليمية، ليساعد طلاب مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال الاختبارات القصيرة، والأسئلة أو الأنشطة الصفية أو اللاصفية، والقيام بأداء الواجبات والتكليفات المنزلية يطلب من الطلاب القيام بها في أوقاتها ومساءلتهم عن تنفيذها، وتقديم التغذية الراجعة لهم عن مستوى أدائهم فيها، وتتاح الفرصة لكل طالب لكي يعمل ويقوم بنفسه بأداء النشاط أو التكليف حتى تتم عملية التعلم.

• التحصيل (Achievement):

مقدار ما يكتسبه طالب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين من خلال دراسته للموضوعات المحددة بمقرر استخدام الحاسوب في التعليم، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل المعد لذلك، حيث يتم تطبيقه مباشرة على مجموعتي البحث بعد الانتهاء من تدريس هذه الموضوعات.

• الاحتفاظ بالتعلم (Learning Retention):

مقدار ما يتبقى من نواتج التعلم المختلفة التي اكتسبها طالب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين في الموضوعات المحددة بمقرر استخدام الحاسوب في التعليم بعد مرور سبعة عشر يوماً من التطبيق البعدي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل ذاته، دون علم مسبق بموعد الاختبار.

• حدود البحث :

اقتصرت البحث على الحدود الآتية:

« طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين المسجلين في مقرر استخدام الحاسوب في التعليم (٢٤٤٢٤) للفصل الصيفي ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م في كلية التربية بجامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

« موضوعات من فصول الكتاب المقرر: الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). استخدام الحاسب الآلي في التعليم (الطبعة الرابعة). وهي: "ما هية الحاسوب، وأجيال الحاسوب، وأنواع الحاسوب، وفيروسات الحاسوب، وبرمجيات الحاسوب، ونظم تشغيل الحاسوب، وفيروسات الحاسوب، ومزايا استخدام الحاسوب في التعليم ومبرراته ومشكلاته، واستخدام الحاسوب بوصفه مادة تعليمية أو وسيلة مساعدة في التعليم".

« اختبار التحصيل كأداة لقياس مستويات التفكير الدنيا (التذكر- الفهم - التطبيق) ككتلة واحدة.

« أساليب التقويم التكويني التالية: الأسئلة الصفية المستمرة، والاختبارات القصيرة المتكررة، والواجبات والتكليفات المنزلية المكثفة، وما يناسبها من أنشطة دعم وعلاج (التغذية الراجعة).

• أدبيات البحث :

تضمنت أدبيات البحث متغيراته: التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، والتقويم التكويني، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• أولاً: التحصيل والاحتفاظ بالتعلم :

يحظى التحصيل باهتمام خاص من لدن الكثير من التربويين والباحثين في أدبياتهم التربوية ودراساتهم البحثية، لما له من دور كبير في تقويم مستوى الطالب، حيث يمكن أن يعرف مدى تقدم الطالب، واكتسابه جوانب التعلم، وبالتالي يمكن إصدار حكم عليه من حيث نجاحه أو رسوبه، وانتقاله من صف لآخر، ومن مرحلة لأخرى. وقد عرف براون (Brown, 1981) التحصيل بأنه: "المعرفة، والفهم، والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة" (ص. ٢). وعرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" (ص. ٨٩). وعرفه اللقاني والجمال (٢٠٠٣) بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (ص. ٨٤). وعرفه علام (٢٠٠٧) بأنه: "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرز، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (ص. ٣٠٥). كما عرفه علي (٢٠٠٨) بأنه: "مجموعة من المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع أو مقرر دراسي معين" (ص. ٧٧).

وانطلاقاً من هذه التعريفات والتفسيرات، فإن التحصيل يُعد نتاج العملية التعليمية، ومحصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية معينة، وبهتتم بالقدرات أو العمليات العقلية المتصلة بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم، ومعرفة الطرائق والأساليب الخاصة لمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات التي اكتسبها المتعلم من خلال دراسته لموقف دراسي، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك، لتعرف مدى نجاح الطريقة أو الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم لتحقيق أهدافه وما

يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات. ويُعدّ تقويم التحصيل الأكثر شيوعاً في النظام التعليمي، حيث يظهر دوره جلياً في توجيه القرارات اليومية للمعلم ورصد الدرجات التي تحتاجها المؤسسة التعليمية لتحديد مستويات طلابها، وانتقالهم من صف لآخر، ومن مرحلة لأخرى.

وللتحصيل مجالاته ومستوياته المترابطة والواضحة؛ فهو لا يرتبط بالجوانب المعرفية فقط، بل يرتبط بجميع مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (زيتون وزيتون، ١٩٩٥): (١) المجال المعرفي، ويهتم بالأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بتذكر المعلومات وتنمية القدرات أو المهارات العقلية، ويشمل مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. (٢) المجال المهاري، ويهتم بالأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية والمهارات اليدوية، ويشمل مستويات: الملاحظة، والتقليد، والتجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع. (٣) المجال الوجداني، ويهتم بالأهداف ذات العلاقة بالمشاعر، والعواطف، والانفعالات: كالميول، والتقدير، والاتجاهات، والقيم؛ ويشمل مستويات: الانتباه، والتقبل أو الاستجابة، والاهتمام، وتكوين الاتجاه، وتكوين النظام القيمي، والسلوك القيمي. وتشير الرادادي (٢٠٠٧) إلى أن العلاقة بين هذه المجالات وثيقة الترابط، فكل سلوك وجداني له نظير من السلوك المعرفي أو المهاري، والعلاقة تبادلية بينهم، بل كثيراً ما تستخدم المعرفة كوسيلة لإحداث تغيرات وجدانية والعكس، وفي كلا الحالتين تتاح الفرصة لاكتساب المهارات المرغوبة.

ويُعدّ تصنيف بلوم وزملائه (١٩٨٥) من أكثر التصنيفات انتشاراً في مجال صياغة الأهداف وتحديد لها لاسيما في المجال المعرفي، الذي يتضمن ستة مستويات: التذكر - استدعاء المواد التي سبق تعلمها، يتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وهو أدنى مستويات المعرفة؛ والفهم - إدراك معاني المعلومات أو البيانات وترجمتها وتفسيرها، وفيه يستطيع الطالب أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أعطي له أو عرض عليه في أثناء الدراسة؛ والتطبيق - القدرة على استخدام الطالب لما تعلمه في مواقف جديد تختلف عن تلك التي تم تناول فيها المعلومات في أثناء دراستها؛ والتحليل - القدرة على تحليل الكل إلى أجزائه ومكوناته، حيث يؤدي إلى فهم بقيتها، وتمييز العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية لهذا الكل، والتركيب - القدرة على تجميع الأجزاء لكي تكون وحدة متكاملة لها معنى ودلالة كالمعلومات أو البيانات أو العناصر التي يربطها ويربط بينها ويتوصل بها إلى نمط أو تركيب لم يكن موجوداً؛ والتقويم - أرفع مستويات المعرفة وفيه تظهر قدرة الطالب على إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة في ضوء البيانات المتوفرة أو المعايير المعرفية.

ويتداخل عدد من العوامل المؤثرة على التحصيل، فقد تعمل مجتمعة، وقد يؤثر عامل واحد دون الآخر، أو يؤثر عامل في طالب دون آخر، وهناك اختلاف بين علماء التربية حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، والتي قد يرجع سببها إلى اختلاف المجتمعات ومستوياتها وبالتالي اختلاف الظروف المحيطة بالمؤسسات التعليمية تبعاً لذلك. وقد ذكر زيتون وزيتون (١٩٩٥) العوامل المؤثرة على تحصيل الطلاب، منها عوامل، تتعلق، بالمعلم، وتشمل: طرائق التدريس

المستخدمة، والأنشطة التعليمية، ووسائل التقويم المتبعة، ومراعاته للفرق الفردية بين طلابه، وطريقة تعامله معهم؛ وعوامل تتعلق بالمدرسة، وتشمل: إدارة المدرسة، والإمكانيات المدرسية من حيث حجم الفصول وتوفير الوسائل التعليمية والكتب وغيرها.

كما يُعد الاحتفاظ بالتعلم، أو ما يسمى ببقاء أثر التعلم من الأهداف المأمول تحقيقها في العملية التعليمية؛ حيث إنه يتلزم مع عملية التعلم، فإذا لم يحتفظ الطالب بشيء مما اكتسبه من الخبرات التعليمية؛ فإنما يدل ذلك على عدم تعلمه. وإذا كان التعلم يشير إلى تعديل السلوك، فإنه يُعد الاحتفاظ بالتعلم تثبيتاً لهذه التعديلات في السلوك وحفظها، وإبقائها جاهزة للاستخدام. وقد أشار قطامي وقطامي (٢٠٠٠) بأن عملية التذكر بمعناها الشامل تتضمن ثلاث مراحل: الاكتساب (Acquisition)، والاحتفاظ (Retention)، والاسترجاع (Recall). ويقصد بالاكتساب مقدار ما يكتسبه الطالب من المعلومات في الموضوع أو المادة التي تقدم إليه، بينما يقصد بالاحتفاظ العملية التي تتخلل الفترة بين عمليتي الاكتساب والاسترجاع، ويطلق عليها أحياناً بعملية "التخزين" (Storing)، حيث تتضمن حفظ ما يتم اكتسابه من خلال إستراتيجيات وعمليات معرفية تهدف إلى بقاء المعلومات التي تم اكتسابها في الذاكرة طويلة المدى (قطامي، ١٩٩٨). بينما الاسترجاع هو استحضار الخبرات الماضية في صورة ألفاظ أو معاني أو حركات أو صورة ذهنية -تذكر خبرة غير مماثلة أمام الطالب- وتشكل هذه العملية مرحلة من السلوك الظاهري لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

وقد أشار محمود وأحمد (٢٠٠٤) بأن عملية الاحتفاظ بالتعلم تمثل جانباً أساسياً من عملية عقلية اختيارية مقصودة تدعى بالتذكر (Remembering)، الذي يعني القدرة على استحضار الماضي المعنوي والمحسوس من معلومات وحقائق لها وظيفتها في المواقف الحاضرة والمستقبلية. في حين أشار إبراهيم (٢٠٠٧) بأن الذاكرة هي إحدى الوظائف العقلية المختصة بالاحتفاظ بالتعلم، وباستدعاء ما يحتاجه الفرد من كل ذلك عندما يكون في موقف يتطلب منه ذلك، كموقف الطالب في اختبار ما يتطلب منه ذكر ما حصله من معلومات في موضوع معين. كما فسر لكوييتس (Coates, 2008) بأن عملية التذكر ترتبط بعملية التعلم، والذي يعني في بعض معانيه احتفاظ الطالب بالخبرات التي اكتسبها في عملية التعلم، فإذا لم يتمكن من الاحتفاظ بأي شيء من ذلك دل على أن التعلم لم يحدث.

وهناك عدة وجهات نظر نحو مفهوم الاحتفاظ بالتعلم، منها ما ذكره اللقاني والجمال (٢٠٠٣) بأن الاحتفاظ بالتعلم هو: "ناتج ما يتبقى في الذاكرة من التعليم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المادة عند تطبيق الاختبار عليه مرة ثانية، والذي قد تم تطبيقه بعد الانتهاء من المنهج مباشرة" (ص. ١٠). ويرى الزغول وشطناوي (٢٠٠٤) بأنه: "مقدار الخبرات التي يستطيع المتعلم استعادتها بعد مرور فترة من الزمن على تعلم هذه الخبرات" (ص. ١٩).

في حين يرى الربيعي (٢٠٠٦) بأنه: "مستوى بقاء الكفاءة من المهارة بعد فترة خالية من التدريب" (ص. ١٩٥). كما فسره أبو حطب وصادق (٢٠٠٩) بأنه: "تحديد مستوى ثابت من الأداء، والحكم على مدى استمرار بقاء هذا المستوى لفترة من الزمن دون ممارسة" (ص. ٥٦٥).

وعليه، فإن الاحتفاظ بالتعلم هو ناتج ما تبقى من نواتج التعلم المختلفة التي اكتسبها الطالب من خلال دراسته لموضوع أو مقرر دراسي بعد مرور فتره زمنية من دراسته، ويقاس بالاختبار المعد لهذا الغرض.

وفي هذا الصدد، فإن العوامل المؤثرة على الاحتفاظ بالتعلم، هي ذاتها العوامل المؤثرة على التحصيل، ويمكن ذكر بعض منها، كاستخدام طرائق التدريس الحديثة، حيث أثبتت الدراسات أن نسبة الاحتفاظ بالتعلم وفق طرائق التدريس التي تثير دافعية الطالب، أكبر من الاحتفاظ بالتعلم بالطرائق المعتادة (الزعيبي، ٢٠٠٧). لذا يجب على المعلم استخدام الطرائق الحديثة التي تفعل دور الطالب في العملية التعليمية، فهي أدعى للحفظ والبقاء، وأقل في نسبة النسيان من غيرها.

وهناك عدد من البحوث والدراسات التي تناولت التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، ومنها دراسة دحلان (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً من غزة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وبعد التدريس لهما، تم تطبيق اختباراً تحصيلياً مؤجلاً، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية. في حين هدفت دراسة الخيري (٢٠٠٧) إلى تعرف مدى فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات بمحاظفة إقنفذة. واستخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (٧٥) طالباً، تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة. كما استخدم اختباراً تحصيلياً في وحدة "قواسم ومضاعفات الأعداد". وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين البعدي والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠٠٩) إلى الكشف عن مدى فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمدينة المنورة. واستخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (٣٦) طالباً، تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست بطريقة الألعاب التعليمية الإلكترونية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة. واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً في دروس "الضرب". وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل عند مستوي التذكر والفهم، والاختبار ككل، لصالح المجموعة التجريبية. في حين

أجرى الكيلاني (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر أنموذج ويتلي البنائي على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية الفوري والمؤجل في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا بالصف التاسع الأساسي، تم توزيعها عشوائيا على مجموعتين متكافئتين، تكونت المجموعة التجريبية من (٣٤) طالبا درست باستخدام أنموذج ويتلي البنائي، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٣٦) طالبا درست بالطريقة المعتادة، وبعد الانتهاء من تدريس وحدة "الفقه" طبق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعتين، ثم بعد فترة زمنية طبق الاختبار مرة ثانية، حيث أسفرت نتائج التحليل عن تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعة الضابطة، بينما لم تشر نتائج الاختبار التحصيلي المؤجل إلى وجود فروق بين متوسطي دراجات المجموعتين.

• ثانياً: التقويم التكويني :

يعد التقويم أحد الركائز الرئيسة في النظام التربوي، وعنصراً من عناصر المنهج ومكوناته؛ وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، إذ إنه لا يمكن إحداث أي تطوير تربوي هادف، أو تحديث في المناهج وطرائق التدريس، أو تبني التجارب والأهداف التربوية دون إجراء عمليات التقويم والاعتماد على نتائجها وعملياتها في اتخاذ القرارات والإجراءات في النظام التعليمي من قبل صانعي القرار. وقد أشار فتح الله (٢٠٠٥) أن التقويم والتعلم متلازمان منذ بدء التخطيط لتنفيذ أي برنامج تربوي، ولا يقتصر التقويم على تقويم أثر التعلم في المتعلم فقط، وإنما يتعدى ذلك ليشمل تقويم عناصر المنهج الأخرى؛ فهو يقيس مدى سلامة الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس المتبعة، ويقوم خطوات بناء المنهج وتنفيذه، وإستراتيجيات التعليم، والأدوات والوسائل التعليمية، وإعداد المعلم ومدى كفايته. ويتفق مع ذلك ما أورده الخليفة (٢٠٠٥) بأن عملية التقويم لا تقتصر أهميتها وتأثيرها على منظومة التعليم في صورتها الكلية، بل يمتد تأثيرها إلى المنهج المدرسي الذي يمثل التقويم مكوناً أساسياً من مكوناته، ويتبادل التأثير والتأثر مع هذه المكونات لتحقيق أهداف المنهج.

ولقد نوقش مفهوم التقويم من لدن عدد من التربويين والمهتمين بالعملية التعليمية، ومنهم الخليفة (٢٠٠٥)، حيث عرّف التقويم بـ: "عملية جمع وتصنيف وتحليل معلومات [كمية أو كيفية] عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار معين" (ص. ١٨٧). في حين اتفق الشيخ، وعبد الرحمن، وعبد الحميد (٢٠٠٥) على أنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات وأنه ينطوي على أحكام قيمية، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية" (ص. ١٢). بينما يرى علام (٢٠٠٦) أنه: "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد" (ص. ٣١). كما عرفه الوكيل والمفتي (٢٠٠٨) بـ: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها

المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (ص. ١٨٦).

وفي ضوء ذلك، فإنه يمكن إيجاز ما تم الاتفاق عليه بأن التقويم عملية ينبغي أن تجرى في ضوءها خطة واضحة وأهداف محددة للعملية التعليمية؛ ويجب ألا يقتصر تطبيق أدوات التقويم في نهاية العملية التعليمية فقط، بل يبدأ قبل تنفيذها، ويستمر في أثناء تنفيذها، وبعد نهايتها؛ وأن يشمل جميع عناصر المنهج، وجميع مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها، وجميع الصفوف والمراحل الدراسية، ومستوى المعلم ومهاراته التدريسية، وغير ذلك من عناصر الوسط التربوي؛ وأن تراعى فيه الوقت المحدد والإمكانات المادية والبشرية المخصصة له؛ وأن يتم بطريقة تعاونية، يُشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها؛ وأن تتوافر في أدواته سمات الصدق والثبات.

وقد تنوعت تصنيفات أو أنواع التقويم، فمثلاً: هناك تصنيف على أساس وظائفه والتوقيت الذي يُستخدم فيه، مثل: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم التشخيصي، والتقويم التجميعي، والتقويم البعدي؛ وهناك تصنيف على أساس القائمين عليه، مثل: التقويم الداخلي والتقويم الخارجي؛ وهناك تصنيف على أساس عدد الأفراد الذين يشتركون في انجازه، مثل: التقويم الفردي والتقويم الجماعي. ولكل تصنيف من هذه التصنيفات أهميته وأهدافه في العملية التعليمية. ويعد التقويم التكويني أحد هذه الأنواع، والذي حظي بشيء من الاهتمام في الأدبيات التربوية؛ لما له من أهمية في تحسين العملية التعليمية. وهذا النوع من التقويم له عدة مسميات؛ يسمى من قبل بعض التربويين والباحثين بالتقويم البنائي، أو التقويم البنائي المستمر، أو التقويم التتبعي، أو التقويم التطويري، أو التقويم التشكيلي/الشكلي، أو التقويم المستمر، أو التقويم المرحلي، أو التقويم من أجل التعلم؛ فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، يساعد على تحسين وتطوير خطة التدريس والبرنامج التعليمي من خلال الأنشطة الصفية أو اللاصفية، يتمثل في تزويد الطلاب بمعلومات حول استجاباتهم بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدتهم في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل، وتثبيت الاستجابة التي تكون صحيحة، وهذا قد يؤدي إلى الزيادة من ثقة الطلاب بنتائجهم التعليمية وتدفعهم لتركيز جهودهم وانتباههم على النشاط أو المهمة التي تحتاج إلى تعديل وضبط.

ومن سمات التقويم التكويني، أنه يساعد المعلم على تتبع نمو المتعلم في المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، ويزوده بما يمكنه من تغذية راجعة لطلابه حول أخطائهم، ويوفر له البيانات المناسبة عن معدل تقدمهم ومستوى تحصيلهم، ومدى تحقق الأهداف التعليمية، ويوضح له ما الذي تعلمه الطالب وما الذي ينبغي عليه تعلمه بعد ذلك ونواحي الضعف في تحصيله، ويساعده على تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها لتعديل الأهداف، ووصف العمل العلاجي الفردي والجماعي، ويتضمن إرشاد الطلاب إلى القيام بعملية التقويم الذاتي (بدوي، ٢٠٠٣؛ جابر، ٢٠٠٢؛ مذكور، ٢٠٠١). إضافة إلى ذلك، فإنه يعمل على تنظيم التدريس بحيث يكون الانتقال من مرحلة لأخرى موجه نحو تحقيق

الأهداف، وذلك من خلال المشاركة الفعالة للطلاب، ويعمل على توفير التغذية الراجعة المستمرة والتي تساعد على التأكد من أن الخبرات الجديدة ليست صعبة أو سهلة على الطلاب (Harrlen, 2003).

وقد ذكر جون (John, 2004) إلى أن هناك دليلاً قوياً على أن التطبيق الجيد لأسلوب التقويم التكويني يؤدي إلى تحسين نتائج الامتحانات، ويساعد على رفع وتحسين مستوى الطلاب منخفضي التحصيل، ويشجع التعلم العميق بدلاً من التعلم السطحي، ويركز على الأشياء المهمة في التعلم، ويرفع التقدير الذاتي للطلاب، ويعمل على تحسين الاتجاه نحو التعلم.

ويؤكد ذلك علام (٢٠٠٧) في ما أشار إليه في أهداف التقويم التكويني الآتية:

- ◀ مساعدة المعلمين في تخطيط أنشطة التدريس، وتحسين أساليبهم التدريسية.
- ◀ مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجية منظمة، وذلك عن طريق إخبارهم بالمستويات التي استطاعوا تحقيقها، وتشخيص جوانب القوة أو الضعف، وتقديم تغذية راجعة شفوية وكتابية ترشدهم وتعينهم في إدراك قدراتهم وطرق تحسينها.
- ◀ تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم، ومعاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل، ومراقبة كل منهم لتحصيله الدراسي، وتنمية حسن النقد البناء لديهم فيما يتعلق بجودة تعلمهم.

◀ استخدام مؤشرات متعددة لأداء الطلاب وإجازاتهم، والمستوى المتوقع من كل منهم في ضوء الأهداف التعليمية المرجوة.

وقد أشادت نتائج عدد من البحوث والدراسات إلى دور التقويم التكويني في تسهيل التعلم، وتثبيت المعلومات، وضبط السلوك، وزيادة انتباه الطلاب، وبالتالي زيادة أدائهم في الاختبارات اللاحقة، كدراسة السعدون (٢٠٠٠) التي أثبتت فاعلية استخدام الاختبارات التكوينية بعد نهاية تدريس كل موضوع ولا سيما الاختبارات القصيرة بصورة متكررة يؤدي إلى نتائج إيجابية في أثناء عملية التدريس لما لها من أثر فاعل في تحفيز الطالبات على المثابرة والتركيز والمراجعة المستمرة للموضوعات الدراسية والتفاعل بإيجابية معها مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل. ودراسة عريان (٢٠٠١) التي أكدت أثر استخدام هذا النوع من التعليم في تدريس مبادئ التدريس على التحصيل المعرفي لدى طالبات قسم الفلسفة والاجتماع التربوي بكلية البنات في جامعة عين شمس، وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت دراسة بلاك وهارسون (Black & Harrison, 2001) أن استخدام التقويم التكويني في تدريس العلوم في المحاور التالية: الأسئلة الحوارية، وجودة هذه الأسئلة، والتغذية الراجعة، عن تغيير واضح في تحول عمل الطلاب وشعورهم نحو مسئولية التعلم. وكان لنتائج دراسة اللميع والعجمي (٢٠٠٣) الأثر الفعال للتقويم التكويني في تنمية التحصيل الدراسي وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب مقرر تلاوة القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت.

إضافة إلى ذلك، فإن نتائج دراسات كلٍّ من: (شحاته، ٢٠٠٣؛ Taylor, 2004؛ Gardner-Parra, 2005؛ Yin, 2005) تشير إلى أن الممارسات الصفية التي تعتمد التقويم التكويني تؤثر إيجابياً في عملية تعلم الطلاب، وتنمي تحصيلهم في مجالات تعليمية مختلفة. كما أجرى رشوان (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى الطلاب المعلمين في كلية الشريعة بجامعة الملك خالد، السعودية. واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها (٨٠) طالباً، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (٤٠) طالباً، تم تدريسها مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية وفق إجراءات التقويم البنائي وتطبيق الاختبارات البنائية، وتحليل نتائجها، وتعرف جوانب الضعف وعلاجها؛ ومجموعة ضابطة (٤٠) طالباً، تم تدريسها المقرر نفسه وفق الطريقة المعتادة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيراً.

ولعلَّ أهم ما يمكن استخلاصه من أدبيات البحث، أنها أكدت على أهمية التقويم بعامة، والتقويم التكويني بخاصة في تدريس عدد من مقررات المراحل الدراسية المختلفة. وقد أسفرت نتائج معظم البحوث والدراسات عن وجود أثر إيجابي للتقويم التكويني في العملية التعليمية، وفي عدد من المتغيرات البحثية التابعة، ومنها: التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. كما أن البحث الحالي يتفق معها في استخدام طريقة التدريس كمتغيراً مستقلاً (رشوان، ٢٠٠٦؛ السعدون، ٢٠٠٠؛ شحاته، ٢٠٠٣؛ عريان، ٢٠٠١؛ اللميع والعجمي، ٢٠٠٣؛ Gardner-Parra, 2005؛ Taylor, 2004؛ Yin, 2005)، وفي متغيري البحث التابعين (الحربي، ٢٠٠٩؛ الخيري، ٢٠٠٧؛ دحلان، ٢٠٠٣؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ السعدون، ٢٠٠٠؛ شحاته، ٢٠٠٣؛ عريان، ٢٠٠١؛ الكيلاني، ٢٠٠٩؛ اللميع والعجمي، ٢٠٠٣؛ Yin, 2005)، وفي المرحلة التعليمية (رشوان، ٢٠٠٦؛ عريان، ٢٠٠١).

كما أن البحث الحالي غايته تكوينية وتطويرية في إحداث التغيير المستمر والتحسين في سلوك الطالب، فهو يتميز في أساليبه المستخدمة، ومجاليه استخدام الحاسوب في التعليم، وأداته، وعينته، ومرحلته التعليمية التي قليلاً ما تطرق إليها، والأهم عندما تجتمع معاً في تعرف أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين.

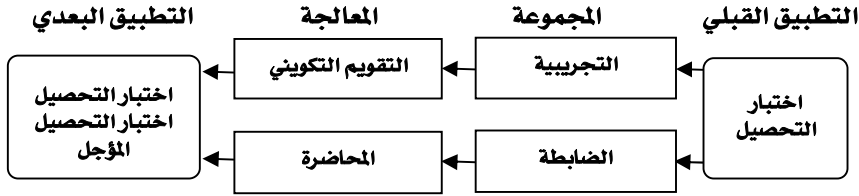
• إجراءات البحث :

تضمنت إجراءات البحث كلٍّ من: المنهج، والمجتمع، والعينة، والمواد، والأدوات، والتنفيذ، والأساليب الإحصائية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• منهج البحث :

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، لتقصي أثر التقويم التكويني في

تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين، والشكل (١) يوضح تصميم تجربة البحث:



شكل (١): تصميم تجربة البحث

• مجتمع البحث :

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب المستوى السابع في كلية الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٣٧) طالباً من طلاب المستوى السابع في كلية الشريعة وأصول الدين المسجلين لمقرر استخدام الحاسوب في التعليم (٤٢٤) ترب (٢-). في كلية التربية بجامعة الملك خالد خلال فترة الفصل الصيفي ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، حيث إنها الشعبة الوحيدة المسجلة لهذا المقرر، وكان الخيار للباحث في تدريسها. وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (١٨) طالباً درست الموضوعات المحددة وفق التقويم التكويني، وضابطة (١٩) طالباً درست الموضوعات نفسها وفق طريقة المحاضرة.

• مواد البحث :

اشتملت المادة التعليمية التي استخدمت في هذا البحث على موضوعات من فصول الكتاب المقرر: موسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط٤. وهي: "ما هي الحاسوب، وأجيال الحاسوب، وأنواع الحاسوب، وفيروسات الحاسوب، وبرمجيات الحاسوب، ونظم تشغيل الحاسوب، وفيروسات الحاسوب، ومزايا استخدام الحاسوب في التعليم ومبرراته ومشكلاته، واستخدام الحاسوب بوصفه مادة تعليمية أو وسيلة مساعدة في التعليم". قام الباحث بتدريس هذه الموضوعات لعينة البحث، حيث درست المجموعة التجريبية وفق التقويم التكويني. تمثل في طرح عدد من الأساليب المتنوعة: اختبارات سريعة محددة تتعلق بالموضوع المشروح، وواجبات وتكليفات منزلية، وأسئلة ومناقشة صفية، مع مراعاة مستمرة لتغذية راجعة شفوية وكتابية. بينما درست المجموعة الضابطة وفق طريقة المحاضرة. وقد استغرقت فترة التدريس ثلاثة أسابيع (١٢ محاضرة. ٥٠ دقيقة).

• أداة البحث :

لتحقيق الأهداف المرجوة، قام الباحث بإعداد أداة البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، تم إعداده في ضوء جوانب التعلم في الموضوعات التدريسية المحددة من

مقرر استخدام الحاسوب في التعليم، وذلك وفق الخطوات العلمية اللازمة لبناء الاختبارات وتقنياتها، حيث الاختبار في صورته الأولية مكونا من (٤٢) مفردة: الجانب الموضوعي (٣٠) مفردة، والجانب المقالي (١٢) مفردة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في قسم المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وذلك للتحقق من صدقه، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم على الاختبار من حيث وضوح أسئلته ونوعيتها ومحتواها والسلامة اللغوية، وملاءمة فقراته لأهداف محتوى التعلم. وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المقترحة، ومنها استبعاد الجانب المقالي، حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٣٠) مفردة: (٢٠) مفردة من نوع الصواب والخطأ، و(١٠) مفردات من نوع الاختيار من متعدد، وجميعها تقيس المستويات الدنيا من التفكير (التذكر - الفهم - التطبيق). وللتأكد من ثبات الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على (١٥) طالبا من خارج عينة البحث من مجتمع البحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، حيث كان معامل ثباته (٠.٨٢) وهو يعد مناسباً لأغراض هذا البحث ويمكن الوثوق به.

• تنفيذ البحث :

- اتَّبَعَ الباحث الخطوات الآتية في تنفيذ تجربة البحث:
- « الحصول على إذن مسبق من كلية التربية - جامعة الملك خالد لتنفيذ تجربة البحث، وذلك في ١٤٣٣/٨/١ هـ الموافق ٢٠١٢/٦/٢١ م.
 - « تقسيم عينة البحث عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في ١٤٣٣/٨/٢ هـ الموافق ٢٠١٢/٦/٢٢ م.
 - « التطبيق القبلي لاختبار التحصيل على مجموعتي البحث لتأكد من تكافؤهما في ١٤٣٣/٨/٣ هـ الموافق ٢٠١٢/٦/٢٣ م.
 - « تدريس الموضوعات المحددة لمجموعتي البحث، حيث درست المجموعة التجريبية وفق التقويم التكويني، بينما درست المجموعة الضابطة وفق طريقة المحاضرة، وقد استغرق تدريسها اثنتا عشرة محاضرة - ٥٠ دقيقة، أي من ١٤٣٣/٨/٤ هـ الموافق ٢٠١٢/٦/٢٤ م إلى ١٤٣٣/٨/٢٤ هـ الموافق ٢٠١٢/٧/١٤ م.
 - « التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على مجموعتي البحث في ١٤٣٣/٨/٢٥ هـ الموافق ٢٠١٢/٧/١٥ م.
 - « التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل على مجموعتي البحث في ١٤٣٣/٩/١٢ هـ الموافق ٢٠١٢/٨/٢ م (بفارق زمني - ١٧ يوماً من موعد التطبيق البعدي لاختبار التحصيل).
 - « تصحيح الاختبار، درجة ونصف للمفردة التي إجابتها صحيحة، وصفر للمفردة التي إجابتها خطأ أو تترك بدون إجابة، وعلى ذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي (٤٥) درجة.

• الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات إحصائياً من خلال عدة أساليب إحصائية مع مساعدة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في البعض منها، وفق الآتي:

« معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاختبار.
 « اختبار "ت" (T-test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من التطبيق القبلي والبعدي والمؤجل لاختبار التحصيل.

« مربع إيتا لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرين التابعين.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

• أولاً: عرض النتائج :

تم عرض نتائج البحث وفق سؤاليه كما يلي:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "هل هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل؟" تم معالجة ذلك إحصائياً من خلال حساب القيمة التائية ومربع إيتا (١) لتعرف مستوى الدلالة وحجم التأثير، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): نتائج مستوى الدلالة وحجم التأثير بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

الاختبار	المجموعة التجريبية (١٨=ن)		المجموعة الضابطة (١٩=ن)		درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع				
التحصيل	٤١,١٧	٣,٦٠	٣٨,٤٢	٣,٤٤	٣٥	٢,٣٧	٠,٠٢	٠,١٤

ن: عدد طلاب المجموعة، م: المتوسط الحسابي، ع: الانحراف المعياري

يتضح من جدول (١) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما كان حجم التأثير وفق مربع إيتا (٠,١٤) كبيراً، مما يدل على أن الفرق الذي تم التوصل إليه بين مجموعتي البحث يُعد فرقاً جوهرياً ناتجاً عن أثر التقويم التكويني على تحصيل طلاب المجموعة التجريبية.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل؟" تم معالجة ذلك إحصائياً من خلال حساب القيمة التائية ومربع إيتا لتعرف مستوى الدلالة وحجم التأثير، والجدول (٢) يوضح ذلك.

(١) مربع إيتا = $t^2 + (t^2 + \text{درجات الحرية})$ ، حيث t ، القيمة التائية (اختبار - ت). ويكون حجم التأثير ضئيلاً، إذا كان (مربع إيتا $\geq ٠,٠٥$)، ومتوسطاً إذا كان (مربع إيتا $\geq ٠,١٣$)، وكبيراً إذا كان (مربع إيتا $\leq ٠,١٤$).

جدول (٢): نتائج مستوى الدلالة وحجم التأثير بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل

الاختبار	المجموعة التجريبية (ن=١٨)		المجموعة الضابطة (ن=١٩)		درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع				
التحصيل	٣٨.١٧	٤.١١	٣١.٤٢	٢.٢٢	٣٥	٦.٢٦	٠.٠٠١	٠.٥٣

يتضح من جدول (٢) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما كان حجم التأثير وفق مربع إيتا (٠.٥٣) كبيراً، مما يدل على أن الفرق الذي تم التوصل إليه بين مجموعتي البحث يعد فرقاً جوهرياً ناتج عن أثر التقويم التكويني على احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية بالتعلم.

• ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

اتضح من نتائج البحث، أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالتعلم، وتفوق التقويم التكويني على طريقة المحاضرة، حيث تم التوصل إلى فرق دال إحصائياً في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً. وعليه فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج البحوث والدراسات السابقة (رشوان، ٢٠٠٦؛ السعدون، ٢٠٠٠؛ شحاته، ٢٠٠٣؛ عريان، ٢٠٠١؛ اللميع والعجمي، ٢٠٠٣؛ Taylor, 2004; Yin, 2005) التي أشادت بأهمية التقويم التكويني في التدريس وأثره الإيجابي في تحقيق الأهداف المرجوة، ومنها: التحصيل أو الاحتفاظ بالتعلم. وربما تتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة (الحربي، ٢٠٠٩؛ الخيري، ٢٠٠٧؛ أبو شنت، ٢٠٠٥؛ Engelbrecht, 2007) التي استخدمت طرائق وإستراتيجيات تدريسية ركزت على دور الطالب في العملية التعليمية وكان لها الأثر الإيجابي على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام التقويم التكويني من شأنه أن يحفظ الطلاب إلى مزيد من التركيز والدافع للتعليم مما يزيد من تحصيل الطلاب. كما ساعد التدريس وفق التقويم التكويني على تهيئة بيئة صفية ثرية متعاونة يشارك فيها الطلاب في جميع مراحل الدرس، وتتطلب الحوار والمناقشة والتنافس، أو ما يقدمه هذا الأسلوب من تغذية راجعة للطلاب سواء من قبل زملائه أو من قبل المعلم تجعله يحدد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها؛ مما جعل الطلاب أكثر تفاعلاً وإيجابية، وجعل التعلم ذا معنى وهو ما ينعكس إيجاباً على التحصيل، وبالتالي على الاحتفاظ بالتعلم. وقد يفسر ذلك بأن التعلم والاحتفاظ بالتعلم (التحصيل وبقاء أثره) مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، بمعنى أن العوامل التي تعد أساساً للتعلم هي ذاتها العوامل التي تشكل أساساً للاحتفاظ بالتعلم.

• خاتمة البحث :

أسفرت نتائج البحث عن: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم

التأثير كبيراً (٠,١٤). كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً (٠,٠٥٣). وهذا يدل على أن استخدام التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم حقق أثر إيجابياً وبدرجة كبيرة في تحصيل طلاب المقرر والاحتفاظ بالتعلم، مقارنة بالطلاب الذين درسوا المقرر بطريقة المحاضرة.

وفي ضوء نتائج البحث، فإن الباحث أوصى بتبني استخدام التقويم التكويني بأساليبه المتعددة من قبل أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات الدراسية وبخاصة في مقرر استخدام الحاسوب في التعليم، وضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين التقويم التكويني وأساليبه المتنوعة؛ حيث إن التعليم والتقويم عمليتان متلازمتان لا ينبغي الفصل بينهما، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام التقويم التكويني في العملية التعليمية. كما يجب أن يكون التقويم ملازماً للعملية التعليمية في كل مراحلها وعناصرها ومستمر معها ومشاركاً كلا من المعلم والطالب فيها.

كما اقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات، مثل: أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل المؤجل لموضوعات أو وحدات دراسية مختلفة وعلى عينات أخرى من الطلاب وفي مراحل دراسية أخرى، وأثر أساليب أخرى من أساليب التقويم التكويني على التحصيل أو متغيرات أخرى لدى طلاب مقرر الحاسوب في التعليم أو المقررات الدراسية الأخرى، واستخدام التقويم التكويني كأداة تقويم لمقرر استخدام الحاسوب في التعليم أو مقررات دراسية أخرى، ودراسة العوامل المؤثرة على التحصيل أو الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب مقرر استخدام الحاسوب في التعليم أو المقررات الدراسية الأخرى وسبل الحلول لها، والبحث والتقصي عن اتجاهات وتجارب معاصرة في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم.

• المراجع :

• المراجع العربية :

- إبراهيم، فواز (٢٠٠٧). أثر عدد من إستراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعليم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ١(٢١)، ١.
- بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٣). إستراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- التودري، عوض حسين (٢٠٠٣). استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩(٢)، ٢٥٤ - ٣٠٩.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

- جنسن، إيريك (٢٠٠٦). التدريس الفعال. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.
- الحربي، هند حميد (٢٠٠٦). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول المتوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحربي، عبید (٢٠٠٩). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أبو حطب، فؤاد أحمد؛ صادق، آمال أحمد (٢٠٠٩). علم النفس التربوي، ط٦. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥). المنهج المدرسي المعاصر، ط٦. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخيري، عبده (٢٠٠٧). فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- دحلان، عمر علي (٢٠٠٣). أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
- الربيعي، محمد (٢٠٠٦). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- الرادادي، حنين سالم (٢٠٠٧). أثر التعلم التعاوني على التحصيل الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- رشوان، أحمد محمد (٢٠٠٦). فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية الشريعة. حولية كلية البنات للأداب والعلوم التربوية، مصر، (٧)، ٤٧٩:٤٤١.
- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٧). علم النفس التربوي، ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.
- زيتون، حسن؛ زيتون، كمال (١٩٩٥). تصنيف الأهداف المدرسية محاولة عربية. القاهرة: دار المعارف.
- السعدون، عادلة علي ناجي (٢٠٠٠). أثر إستراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.
- أبو شتات، سمير محمود (٢٠٠٥). أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
- شحاته، محمد عبد المنعم (٢٠٠٣). فعالية التقويم المستمر في التحصيل الدراسي للرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة تربويات الرياضيات، ٦(١).

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشيخ، تاج السر عبد الله؛ عبد الرحمن، نائل محمد؛ عبد الحميد، بثينة أحمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم التربوي، ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.
- عريان، سميرة عطية (٢٠٠١). فعالية استخدام التقويم المستمر في تدريس مبادئ التدريس على مستويات التحصيل المعرفي لدى الطلبة معلمي الفلسفة. المؤتمر الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوي والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٨). التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٥). التقويم التربوي. الرياض: دار النشر الدولي.
- قطامي، يوسف (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. الأردن: دار الشروق.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. الأردن: دار الشروق.
- القيسي، ميسون شاكر عبد الله (١٩٩٨). أثر استخدام ثلاثة أساليب تقويمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية المعلمين في مادة الفيزياء. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.
- الكبسي، عبد الواحد حميد؛ والحياني، صبري بردان (٢٠٠٤). تشخيص بعض الظواهر النفسية والسلوكية وعلاقتها بتحصيل طلبة الإعدادية في الرياضيات. مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، جامعة الأنبار، (٥).
- الكيلاني، أحمد محيي الدين (٢٠٠٩). أثر أنموذج ويتلي البنائي في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. إربد للبحوث والدراسات، ١٣ (١)، ١٤٥ - ١٧٧.
- اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- المميع، فهد خلف؛ والعجمي، أحمد بلية (٢٠٠٣). أثر التقويم التكويني في تنمية التحصيل الدراسي وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٨٩)، ١٣ - ١٤٦.
- محمود، شاكر؛ أحمد، هويدا (٢٠٠٤). علم النفس التربوي للمعلمين والمعلمات. حائل: دار الأندلس.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠١). مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٨). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، طء، الرياض: مكتبة تربية الغد.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين (٢٠٠٨). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة: عالم الكتب.

• المراجع الأجنبية:

- Black, P. & Harrison, C. (2001). Feedback in questioning and marking: The teachers' role in formative assessment. Journal of School Science Review, 82 (301), 55-61.
- Bloom, et al., (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. NY: McGraw Hill.
- Brown, F. (1981). Measuring classroom achievement. CA: Holt, Rinehart and Winston.
- Coates, H. B. (2008). Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning. Australian Council for Educational Research
- Engelbrecht, J. (2007). Long-term retention of basic mathematical knowledge and skills with engineering students. European Journal of Engineering Education, 32(6), 735-744.
- Gardner-Parra, D. (2005). Formative assessment and the improvement of student learning. Diss Abs Int, EdD, University of LaVerne, CA, USA.
- John, P. (2004). Improving secondary Science teaching. London: Rouledy Efamer.
- Harrlen, W. (2003). Enhancing inquiry through formative assessment. Exploration Research and Development Series, Available: www.Exploratorium. Edu/ifi.
- Mueller, J. (2002). Authentic assessment toolbox: What is authentic assessment? Available: [http://www.jonathan.mueller, faculty.octrl. Edu/toolbox/whatisit. htm](http://www.jonathan.mueller.faculty.octrl.Edu/toolbox/whatisit.htm), Retrieved on 24 April, 2007.
- Narli, S. (2011). Is constructivist learning environment really effective in learning and long-term knowledge retention in Mathematics? Example of the infinity concept. Educational Research and Review, 6(1), 36-49.

- National Council of Teachers of Mathematics-NCTM (1995). Assessment standards for school Mathematics. Reston, VA: Author.
- Taylor, G. M. (2004). Linking formative assessment and collaborative decision-making: A systemic approach to improving reading instruction. Proquest Dissertation, EdD, Northern Arizona University, Arizona, USA.
- Yin, Y. (2005). The influence of formative assessment on student motivation, achievement and conceptual change. Diss. Abs. Int, PhD, Stanford University, USA.



البحث الثالث :

” برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي
 لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ”

المصادر :

أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار
 طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم
 معهد البحوث والدراسات التربوية جامعة القاهرة

” برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ”

أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار

• مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلي التعرف علي فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم تحديد قائمة بمهارات اتخاذ القرار التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج المقترح، وبناء البرنامج المقترح القائم علي التعلم الذاتي (الموديولات التعليمية)، وللتحقق من هدف البحث تم بناء أداة البحث وهي مقياس مهارات اتخاذ القرار، وطبق البرنامج المقترح علي المجموعة التجريبية (٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية بأربع محافظات هي (المنوفية، القليوبية، الشرقية، القاهرة)، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

الكلمات الدالة : برنامج مقترح . التعلم الذاتي . تنمية مهارات اتخاذ القرار . طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية .

*The effectiveness of using a proposed program based on self-learning in
the development of decision-making skills among secondary school
Science clubs students*

Abstract

This research aimed at investigating the effectiveness of using a proposed program based on self-learning in the development of decision-making skills among secondary school Science clubs students. The research group included an experimental (n= 240 students) from eight schools in four educational Idaras (administrative zones) in four governorates (Menouyia, Qalubia, Sharqyia and Cairo) tools of the study included a Scale of Decision-Making Skills. The results of the study indicated that there was a statistically significant difference at the level (0.01) in favor of the experimental group in the post Application of the Decision-Making Skills measurement.

Keywords: Proposed program, Self-learning, Development of the decision-making skills, Science Clubs

• المقدمة :

يمر العالم منذ نهايات القرن العشرين بثورة جديدة أطلق عليها ألفين توفلر Tofler Third Wave الموجة الثالثة وهي مزيج من التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية الفائقة، وقد كان لهذه الثورة انعكاساتها علي شتي مناحي الحياة في جميع دول العالم، وقد ظهر ذلك جليا فيما أطلق عليه المستحدثات العلمية عامة، والكيميائية خاصة، ولقد خطت خطوات واسعة وزادت أهميتها في حياة الأفراد والمجتمعات، ولذلك وجب عليهم العمل علي تفهم تلك المستحدثات وكيفية التعامل معها، للحصول علي أكبر استفادة منها في مقابل التخلص من سلبياتها.

ويتجلى صراع الإنسان من أجل حاضره ومستقبله في حاجته الدائمة إلى اتخاذ القرارات السليمة حيال كل مايقابله من مشكلات وقضايا علمية وحياتية وهذا يتطلب أن تكون لديهم القدرة متابعة كل المستجدات العلمية في مجالات العلوم المختلفة وتطبيقاتها العملية المتصلة بالقضية المطروحة، ومن هنا يكمن حرص الإنسان وبحثه خلف كل ما هو مستحدث وجديد من معلومات وقضايا ومفاهيم والعمل علي نموها وتوظيفها (Michael, 2005) ^١.

وتمثلت المستجدات الكيميائية في العديد من القضايا والمفاهيم مثل: كيمياء النانو، كيمياء العقاقير، الكيمياء العصبية، الكيمياء الخضراء، البوليمرات وغيرها ولكنها لم تنل الاهتمام المناسب من البحث فقد اهتم بها النادر من الدراسات مثل دراسة (محسن فراج، هبة الله عدلي، ٢٠٠٩) وقد اهتمت بالمستحدثات الكيميائية المرتبطة ببعض موضوعات الكيمياء المقررة بالمرحلة الثانوية، كما أسفرت عن قصور مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في تناول مفاهيم المستجدات الكيميائية وتطبيقاتها المجتمعية.

وتتميز الأمم ويعلو شأنها بمقدار ما يوجد فيها من أفراد قادرين على اتخاذ القرار السليم، ذلك لما يتميزون به من مقدرة علي استنباط الأشياء المجردة، معالجة المعلومات بطريقة مركبة وتكاملية، استثارة الأفكار الجديدة، الاهتمام والبحث، الاعتماد علي النفس، العزيمة، الإصرار، المستوي المرتفع من حيث الدافعية الداخلية والذاتية نحو التعلم وهي بعينها صفات وخصائص طلاب نوادي العلوم (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ١٣٤-١٥٠)، وهذا كله لا يتحقق إلا عن طريق تعلم المفاهيم العلمية بطريقة صحيحة، ذلك لأهميتها في تنظيم المعرفة ومتابعة التطورات وربطها بمصادرها (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٢، ١٣٠؛ Dawson, 2003, 73-75).

كما يتميزون باهتمامات أكثر تنوعاً واتساعاً عن أقرانهم العاديين فمن هواياتهم التصوير، وجمع الطوابع، التحنيط، وغيرها، وهي ذاتها بعض مجالات الأنشطة اللاصفية التي تعمل جماعات نوادي العلوم علي تنميتها (Moore, et al, 2004, 180-186).

ولقد جاء أسلوب التعلم الذاتي كأحد الأساليب التي تسمح للطلاب عامة وطالب نادي العلوم خاصة بتنمية الصفات والخصائص السابقة حيث يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابياً وفعالاً، ويتعلم بسرعيته الخاصة، وهو بهذا يعتبر أسلوباً لمقابلة الفروق الفردية (عبد الرحمن السعدني، ثناء عودة، ٢٠٠٦، ٢٥١- ٢٧١)، فضلاً عن متابعته لما يجري من تغير وتطور في العلوم، وأن يواكب متطلبات العصر الذي يعايشه (جمال الدين محمود، عبد الحميد البطراوي، ٢٠٠٦، ٢٢)،

^١ اتبعت الباحثة في التوثيق نظام نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع American Psychology Association (APA Ed) مع كتابة الأسماء العربية بنفس ترتيبها (الأول، الثاني، الثالث).

وذلك باستخدام أساليب تعليمية . تعليمية مناسبة تضمن سلامة تكوين وتنمية المفاهيم العلمية وبقائها والاحتفاظ بها (Merrimuo, 2008).

وللتعلم الذاتي صور متعددة منها الموديول وهو وحدة تعليمية تنظيمية قياسية مصغرة تقع ضمن مجموعة وحدات متتابعة يضمها برنامج تعليمي منظم رتبت لتحقيق أهداف محددة تسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدرته وسرعته الخاصة (فوزي الشرييني، رفعت الطناوي، ٢٠٠٦، ٥٢)

ولما كانت برامج التربية العادية لا تنمي مهارات اتخاذ القرار عند الطلاب رغم أهميتها في العملية التعليمية والحياة العملية (فتحي جروان، ١٩٩٩، ١٢٣)، لذلك يذكر كل من (ألفت شقير، زينب حسن، ٢٠٠٦؛ Tal & Kedmi, 2006) ياسين المقلحي، (٢٠١٠) أنه بات من الضروري أن يكون أسلوب التعليم مبنياً علي تنمية مهارات اتخاذ القرار وقد غدت مؤشراً لنجاح العملية التعليمية.

ومن هذه المهارات تحديد القضية، تحديد البدائل للمشكلة أو القضية، تحديد المعايير للحكم علي البدائل، تقييم البدائل، جمع المعلومات عن البدائل، التقييم (Kerry, 2011, 40- 45).

وتتم عملية اتخاذ القرار علي خمس مراحل أساسية هي في حد ذاتها تمثل مهارات اتخاذ القرار وهي: تحديد موقف اتخاذ القرار، جمع المعلومات المرتبطة بالقضية، تحديد أو توليد البدائل وتبعاتها، تقويم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها، وأخيراً اتخاذ القرار أي اختيار أفضل البدائل (محمد علي، ٢٠٠٢، ٢٧٩؛ Ross, 1998؛ Eby, 1998).

لذلك اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات اتخاذ القرار منها (O'kame & Tomas, 1999، ماهر صبري، ناهد عبد الراضي، ٢٠٠٠؛ Jablon & Van, 2003؛ Steve, 2004 & Mc Cormach؛ جيمس 2007؛ Mc- Nicol & James، ناهد عبد الراضي، ٢٠٠٩، ياسين علي محمد المقلحي، ٢٠١٠) وقد أوصت جميعها بأهمية وضرورة تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي تلاميذ وطلاب المراحل الدراسية المختلفة عامة والثانوية خاصة.

وتأسيساً علي ما سبق فقد اهتمت الكثير من الندوات والمنظمات والمشروعات العلمية علي ضرورة إدخال المستحدثات الكيميائية في برامج إعداد الطلاب بصفة عامة وذوي الميول العلمية بصفة خاصة مثل "مشروع إصلاح مناهج وبرامج العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية" مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين ٢٠٦١ والذي تبناه الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم "American Association for the Advancement of Science A A A S, 1989" والذي أوصي بضرورة تضمين المحتويات العلمية للمستحدثات العلمية عامة، والمستحدثات الكيميائية خاصة والعمل علي تنمية المفاهيم المرتبطة بها (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ٤٥).

كما كان مشروع مناهج الكيمياء في حياة الناس. (Bing, 2005) ، Chemistry Curriculum in the People's Life (2004) والذي هدف إلى إبراز القيمة الوظيفية لعلم الكيمياء في الحياة العملية لطالب المرحلة الثانوية، واعتمد في ذلك على مدخل العلوم التطبيقية Applied Science، المستحدثات الكيميائية المترتبة على ترابط العلم والتكنولوجيا، حيث تم تضمين مناهج الكيمياء عدداً من التطبيقات العلمية والتكنولوجية المبسطة والمرتبطة بالأنشطة البشرية في المناطق الزراعية والصناعية والصحراوية منها الماء والطاقة والبيئة. (Bing, 2005).

كما اهتمت بعض الدراسات بالمستحدثات الكيميائية مثل دراسة (مك . كروماش، ستيف Mc-Cormach & Steve, 2004؛ محسن فراج، هبة الله عدلي، ٢٠٠٩؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١) وقد أوصت جميعها بضرورة تضمين مفاهيم المستحدثات الكيميائية في البرامج المقدمة للطلاب عامة وطلاب نوادي العلوم خاصة.

• الإحساس بمشكلة البحث :

بالرغم من الاهتمام الظاهر القديم والمتجدد بطلاب نوادي العلوم في مصر، إلا أن الناظر لواقع تعليمهم في مصر يجد أن هناك قصوراً في الاهتمام بهم ذلك حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى رعاية تعليمية خاصة، وخدمات تربوية متميزة تختلف عن تلك التي تقدم للفئات العادية فليس من المنطقي إهمال القضايا والموضوعات التي تؤثر في معظم أو كل جوانب حياتهم مثل (الآثار الضارة لاستخدام الإنترنت، التلوث المحمول، الطاقة والتفجيرات النووية، النفايات المختلفة وأساليب التخلص منها) كما أنه من غير المنطقي إهمال تنمية مفاهيم هذه القضايا والموضوعات وكيفية التعامل معها كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات (Carey & Price , 2006 ؛ Michelle & Sadler . 2008)

وهناك العديد من العوامل ساعدت الباحثة على الإحساس بهذه المشكلة منها:

« الإطلاع على بعض المؤتمرات والبحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (ChemistryCurriculum in the People's Life (2004)؛ حسام مازن، ٢٠٠٦؛ مريم الشبيسي، ٢٠٠٦؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١) والتي أسفرت عن وجود قصور في محتوى منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي من حيث مواكبه للمستحدثات العلمية الحديثة بصفة عامة والكيميائية بصفة خاصة، كما أكدت على ضرورة تعلم طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية وكيفية التعامل معها، لما يسببه بعضها من خطورة تعود على البيئة والإنسان بمشكلات وأمراض خطيرة، كما أكدت على ضرورة إعداد برامج عن المستحدثات الكيميائية تقدم للطلاب عامة ولطلاب نوادي العلوم خاصة بطرق مناسبة وأساليب متنوعة تساعد على تنمية مفاهيم تلك المستحدثات لديهم، بالإضافة إلى ذلك لا توجد دراسة اهتمت بصفة خاصة بدراسة فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم

علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية (في حدود علم الباحثة)، ولقد أكد ذلك ما قامت به الباحثة من:

✓ دراسة الاستكشافية حيث قامت الباحثة: بتطبيق استبانة مفتوحة علي ثلاثين طالباً من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي (ذوي الميول العلمية والمنتسبين لنوادي العلوم) وعشرة من معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية بإدارات مختلفة من محافظة المنوفية استهدفت تحديد أهم المستحدثات الكيميائية التي يتعلمها طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية وكانت محاور بنود الاستبانة علي النحو التالي:

- تحديد مفاهيم المستحدثات الكيميائية.
- مدي إلمامهم بها.
- مدي حاجتهم إلي تفهمها.
- مصادر تعرفهم إياها.

وقد أظهرت النتائج أن (٨٥ ٪) من المعلمين معلوماتهم عنها ضئيلة جداً ومصدر معلوماتهم القليلة هو الإعلام، أما الطلاب فكانت النسبة التي تمتلك بعض المعلومات عن أسماء موضوعات المستحدثات الكيميائية أقل من (١٠ ٪)، وفي (حدود علم الباحثة) نادراً ما يوجد لنوادي العلوم برنامج تلتزم به أو علي الأقل تعمل في إطاره حيث تقام في بعض المدارس نوادي العلوم بصورته الصحيحة هذا إذا وجد المعلم الواعي المحترف، أما في حالة عدم وجود ذلك المعلم فإن النادي يقام فقط علي الورق، إضافة إلي خبرة الباحثة التي لاحظت أثناء عملها مشرفة علي نادي العلوم بإحدى المدارس الثانوية تساؤلات العديد من الطلاب عن المستحدثات الكيميائية.

« تطبيق مقياس اتخاذ قرار (ياسين المقلحي، ٢٠١٠) علي نفس المجموعة السابقة وقد وجدت الباحثة أن (٢٥ ٪) من المعلمين اهتمت وأعطت استجابات صحيحة بينما نسبة (١٠ ٪) من الطلاب هي التي استطاعت اتخاذ القرار السليم، ولم يستطع باقي الطلاب اتخاذ القرار، وتساءل بعضهم أين المشكلة، وأين الحلول، وكيف أحكم علي أفضلية إحداها عن الأخرى، وهذه الأسئلة كان مفادها عند الباحثة تدني قدرة الطلاب علي تحديد القضية موضوع القرار، وكيفية توليد البدائل أو الحلول، ومعايير اختيار أحدها دون الأخرى وهذا يشير إلي وجود قصور لدي طلاب نوادي العلوم في مهارات اتخاذ القرار، ومن هنا نبع الإحساس بالمشكلة.

• مشكلة البحث :

تمثل عملية تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية مثل (النفايات الإلكترونية، النفايات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو، الأسلحة الكيميائية، الأسلحة النووية) أهمية كبيرة لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، إذ أن غياب تلك المفاهيم أوتدني مستوي تعلمها قد يؤدي إلي مشكلات بيئية وأمراض خطيرة للطلاب عندما لا يستطيع تدارك مخاطرها باتخاذ القرار

السليم حيالها وغيرها من القضايا العامة في حياته، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

« ما مهارات اتخاذ القرار المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح قائم علي التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟ »

« ما أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟ »

« ما التصور المقترح للبرنامج القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟ »

« ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟ »

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلي :

« تحديد قائمة مهارات اتخاذ القرار المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية. »

« تحديد أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية. »

« إعداد برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية. »

« دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية. »

• حدود البحث :

اقتصر تعميم نتائج البحث الحالي علي الحدود التالية:

« الحدود الموضوعية: وتمثلت في برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية تناول مفاهيم المستحدثات الكيميائية وقد تكون البرنامج من ست موديوالات تعليمية تناولت مفاهيم ستة رئيسية هي علي الترتيب (النفايات الإلكترونية، النفايات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو، الأسلحة الكيميائية، الأسلحة النووية). »

« الموديوالات التعليمية كأحد صور التعلم الذاتي. »

« مقياس مهارات اتخاذ القرار: وقد اقتصر المقياس علي المهارات التالية:

✓ تحديد المشكلة أو الموقف أو القضية.

✓ تحديد البدائل أو الاختيارات.

✓ فحص تلك البدائل أو الاختيارات.

✓ تقييم البدائل.

✓ اتخاذ القرار.

◀ الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣. ٢٠١٤م حيث استغرق تطبيق البرنامج (٦.٤) أسبوع.

◀ الحدود المكانية : مجموعة من طلاب نوادي العلوم ببعض المدارس الثانوية بعدد من الإدارات التعليمية بمحافظات ست هي (المنوفية، القليوبية، الشرقية، القاهرة) بطريقة قصدية وذلك باختيار المدارس التي تقوم بتفعيل نوادي العلوم بطريقة واقعية و ملموسة تحت إشراف معلمين متخصصين ومتحمسين للإشراف على نوادي العلوم، وقد اقتضت مجموعة البحث علي طلاب نوادي العلوم بالصفين الأول والثاني الثانوي فقط وذلك لسببين هما: ✓ تمثل هذه الفئة النسبة الأكبر من الطلاب المنتسبين لنوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

✓ تفادياً لمشكلات التطبيق في الصف الثالث الثانوي لأنه يمثل شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

• تحديد مصطلحات البحث :

• البرنامج: Program :

يُعرف البرنامج بأنه "مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة، وفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدد يعود علي المتعلم بالتحسن" (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٧٤)، وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من الخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة المخططة والمنظمة حول مفاهيم بعض المستحدثات الكيميائية التي تقدم لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، بهدف تنمية مهارات اتخاذ القرار".

• التعلم الذاتي: Self - Learning

يُعرف التعلم الذاتي بأنه "أسلوب من أساليب التعليم والتعلم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ويسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة مع أقل توجيه من المعلم" (أحمد اللقاني، علي الجمل، ٢٠٠٣، ٧٠)، وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "أسلوب من أساليب التعليم والتعلم يسعى فيه المتعلم لتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام إحدى صور التعلم الذاتي وهي الموديول التعليمي".

• المستحدثات الكيميائية: Chemical innovations

تُعرف المستحدثات الكيميائية بأنها "كل جديد وحديث يندرج تحت كل مجال له علاقة بعلم الكيمياء وما تسفر عنه الاكتشافات والبحوث وما توصل إليه العلماء في المجالات المختلفة علي المستويين المحلي والعالمي، ويؤثر في كثير من مجالات الحياة اليومية، وتظهر آثارها الإيجابية أو السلبية علي حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه" (محسن فراج، هبة الله عدلي، ٢٠٠٩، ٧٤)، وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة

بعلم الكيمياء مثل الكيمياء الخضراء وتقنية النانو والنفايات الإلكترونية وغيرها من المستجدات وتستهدف التطبيق المتكامل لنتائج التفاعل بين الثورة الكيميائية والثورة العلمية تؤثر بالإيجاب أو السلب على حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه".

• مهارة اتخاذ القرار : Decision-Making

تُعرف مهارة اتخاذ القرار بأنها "عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو" (فتحي جروان، ٢٠٠٧، ١٢؛ محمود أبو ناجي، ٢٠٠٨، ٣٢)، وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "وصول طالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل المشكلة أو الموقف، بعد المرور بعملية تفكير مركبة تعتمد على ما يتوافر له من معرفة ومعلومات عن تلك المشكلة أو ذلك الموقف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة عن مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي أعدته الباحثة.

• نوادي العلوم : Science Clubs

تُعرف نوادي العلوم بأنها "مؤسسات خاصة أو رسمية حكومية يلتقي بها هواة مادة العلوم من الأطفال والتلاميذ والشباب وأصحاب المواهب العلمية، وتتوافر فيها مجموعة من المختبرات والورش المجهزة بالوسائل والأدوات العلمية وكذلك وسائط التكنولوجيا المناسبة لميولهم وأعمارهم، ويشرف عليها مجموعة من المتخصصين أو من الأفراد المتحمسين والمتطوعين الهواة، وتتخذ من العلم ميدان نشاط ومن الإنسان محوراً أو هدفاً لممارسة الأنشطة العلمية" (فهيم مصطفى، ٢٠٠٥، ١٢٧)، وتُعرفها الباحثة التعريف إجرائياً بأنها لنوادي العلوم بأنها مكان يلتقي فيه تجمع من طلاب الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية ذوي الميول العلمية نحو مادة الكيمياء، ويمارسون أنشطة لها صلة بالمستحدثات الكيميائية، تحت إشراف معلم متخصص، لتنمية مفاهيم تلك مستحدثات لديهم، وذلك في أوقات ما بعد اليوم الدراسي".

• خطوات البحث وإجراءاته:

- أولاً :** إعداد قائمة بمهارات اتخاذ القرار المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
- « دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
 - « تحليل برامج نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م.
 - « إعداد قائمة أولية بمهارات اتخاذ القرار المناسبة وعرضها على مجموعة من المحكمين.
 - « التوصل إلى القائمة النهائية بمهارات اتخاذ القرار المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- ثانياً :** تحديد أسس البرنامج المقترح في المستجدات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الاحاءات التالية:

« دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، واستخدام أسلوب التعلم الذاتي، تم التوصل إلى قائمة أسس البرنامج المقترح وعرضها على مجموعة من المحكمين.

« التوصل إلى القائمة النهائية بأسس البرنامج المقترح.

ثالثاً: بناء البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء الأسس السابقة، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

« تحديد عناصر ومكونات البرنامج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة وفق الموديولات التعليمية كأحد صور التعلم الذاتي، مصادر المعرفة والتعلم، وأساليب تقويم البرنامج.

رابعاً: تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

« إعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار والتأكد من صدقه وثباته .

« اختيار مجموعة البحث (المجموعة التجريبية) من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظات (المنوفية، القليوبية، الشرقية، القاهرة).

« تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار علي المجموعة التجريبية قبلياً، والحصول على الدرجات المطلوبة للمعالجة الإحصائية.

« تطبيق البرنامج المقترح علي المجموعة التجريبية.

« تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار علي المجموعة التجريبية بعدياً.

« رصد البيانات ومعالجتها وتفسير النتائج.

« تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

• أهمية البحث :

من المتوقع أن يفيد هذا البحث في :

« توجيه أنظار مخططي المناهج في إعداد برامج مماثلة وتقديمها للطلاب كل حسب قدراته واستعداداته.

« إفادة واضعي ومصممي المناهج في تخطيط برامج أخرى تهدف تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بمراحل التعليم المختلفة.

« إفادة معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية في استخدام مقياس مهارات اتخاذ القرار لتحديد مستوي طلاب نوادي العلوم في مهارات اتخاذ القرار تجاه ما يتعرضون له من مواقف مختلفة، وبناء أدوات مماثلة.

« توجيه أنظار المسؤولين عن إعداد طالب المرحلة الثانوية بصفة عامة وطالب نادي العلوم بصفة خاصة إلى ضرورة مراعاة مواصفات الإعداد الأكاديمي والتربوي للاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج نوادي العلوم.

« مساهمة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة توضيح العلاقة التكاملية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

• منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة (قبلي . بعدي) .

• الإطار النظري للبحث :

برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية هدفت الباحثة من استعراض هذا الإطار النظري التوصل إلي البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي .

• المحور الأول: نوادي العلوم

تمثل نوادي العلوم المكان الذي يمارس فيه الطلاب النشاط التعليمي المخطط له باعتباره جزءاً متكاملاً من عملية التعليم والتعلم، والذي يقوم به الطلاب خارج الفصل بقصد الحصول علي خبرات هادفة لتحقيق أهداف تربوية مقصودة (Chapman & Steven, 2003, 19-21) .

وتعد أنشطة جماعات ونوادي العلوم من الأنشطة اللاصفية المهمة في مجال التربية العلمية، تلك الأنشطة التي يتم ممارستها في ميدان العلوم المدرسية ولكن خارج الصف ولا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابع الرسمي، وعنصر الاختيار فيه يكون غالباً أكبر منه في الخبرات التي تكتسب من تعلم المقررات الدراسية العلمية داخل الفصل (إبراهيم عميرة، ١٩٩٨، ٦٢؛ عبد الرحمن السعدني، ثناء عودة، ٢٠٠٦، ١٧٠)

• مفهوم نوادي العلوم:

لقد تعددت تعريفات نوادي العلوم بتعدد المدارس التربوية، استند كل منها إلي وجهة نظر رائدها فمثلاً يُعرفها (وجدي رياض وجميل حمدي، ١٩٩٧، ١٠) بأنها تجمعاً لعدد من الطلبة لتحقيق هدف علمي واضح ومحدد بالوسائل والموارد المتاحة، ولهم مقر مستقل، أو ملحق بهيئة راعية للنشاط مثل المدرسة أو الجامعة أو قصر الثقافة"، ويُعرفها (فهم مصطفى، ٢٠٠٥، ١٢٧) بأنها "مؤسسات خاصة أو رسمية حكومية يلتقي بها هواة مادة العلوم من الأطفال والتلاميذ والشباب وأصحاب المواهب العلمية، وتتوافر فيها مجموعة من المختبرات والورش المجهزة بالوسائل والأدوات العلمية وكذلك وسائط التكنولوجيا المناسبة لميولهم وأعمارهم، ويشرف عليها مجموعة من المتخصصين أو من الأفراد المتحمسين والمتطوعين الهواة، وتتخذ من العلم ميدان نشاط ومن الإنسان محوراً أو هدفاً لممارسة الأنشطة العلمية".

وتبني الباحثة التعريف الإجرائي التالي لنوادي العلوم بأنها "مكان يلتقي فيه تجمع من طلاب الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية ذوي الميول العلمية نحو مادة الكيمياء، ويمارسون أنشطة لها صلة بالمستحدثات الكيميائية، تحت إشراف معلم متخصص، لتنمية مفاهيم تلك مستحدثات لديهم، وذلك في أوقات ما بعد اليوم الدراسي".

• أهداف نوادي العلوم :

تختلف نوادي العلوم فيما بينها إلى حد كبير، إلا أنه ينبغي أن يكون لها أهداف متشابهة، سواء إذا كانت اهتمامات النادي مركزة ومقتصرة على مجال علمي واحد، أو تشتمل على جميع جوانب العلوم وتطبيقاته، ويعدد كل من (فهيم مصطفى، ٢٠٠٥، ٦٥؛ راجي القبيلات، ٢٠٠٥، ٣٧) أهداف نوادي العلوم في أنها:

« توفر البيئة العلمية التي تقوم على أسس تربوية تستقطب ذوي الاستعدادات الإبداعية من الطلاب لتنمية طاقاتهم الإبداعية في مجالات العلوم المتنوعة.
« ترعى الأنشطة العلمية وتنشر الثقافة والوعي العلمي بين الطلاب وتعمل على إنماء المعرفة العلمية العصرية لديهم بالتعاون مع الأندية والهيئات العلمية المختلفة.

« تهيئ المناخ المناسب للأطفال والتلاميذ والشباب لاستثمار أوقات الفراغ بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة بالقيام بمشروعات تطبيقية مفيدة، وتحويل طاقاتهم إلى عمل مثمر.

« تدريب الطلاب على خدمة البيئة والمساهمة في تطويرها من خلال توفير الإمكانيات اللازمة لذلك بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.

« تهيئ الطلاب لاكتساب الخبرات العلمية بأسلوب مبسط تحت إشراف متخصصين في المجالات العلمية المختلفة مما يساعد على اكتشاف ذوي الميول العلمية منهم، وكذلك العمل على رعايتهم وتنمية مهاراتهم وحصيلتهم الثقافية نظرياً وتطبيقياً وتشجيعهم على الابتكار كل في مجاله.

« توثيق وتعزيز روح التضامن والتعاون بين أعضاء النادي من الطلاب وصقل مواهبهم وتوجيهها التوجيه الصحيح.

وقد تم اختيار مجموعة البحث من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية لما تتميز به من خصائص من أهمها أنها تتميز بالرغبة الشديدة والميل نحو المعرفة لكل ما هو جديد وحديث في مجال الكيمياء الذي تنتمي إليه، كما أنه ينتمي إلى مرحلة تحتل مركزاً مهماً في السلم التعليمي حيث إنها مرتبطة في بدايتها بمرحلة التعليم الأساسي، وفي نهايتها بمرحلة التعليم العالي بمختلف مؤسساته ومعاهده وتخصصاته، المنوط بها إعداد هؤلاء الطلاب للحياة المهنية، فيجب أن تقوم بدور تربوي واجتماعي متوازن، إذ لا بد أن تعد طلابها لمواصلة تعليمهم، وتنمي لديهم الحرص على التعلم المستمر، كما لا بد وأن تهيئهم للإندماج في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وتنميتها (ليسيل تروبريدج وآخرون، ٢٠٠٤، ٧٤؛ محمد صابر، ٢٠٠٦، ١؛ محمد رزق، هانم الشربيني، ٢٠١٠، ٢٤٢ - ٢٤٥).

• المحور الثاني : المستحدثات الكيميائية :

يتعامل علم الكيمياء مع المواد التي تتكون من عناصر ومركبات وكل هذه المواد لها تركيب وخواص وتفاعلات وتحولات، وتصاحب التفاعلات طاقة،

وبالتالي فإن علم الكيمياء هو " العلم الذي يهتم بدراسة تركيب المواد علي المستوى الذري والجزيئي وكيفية هدم وتركيب الروابط الكيميائية وما يتبع ذلك من تغييرات لخواص المادة"، وهو " علم يهتم بدراسة تركيب المادة وما يطرأ عليها من تغير في الجوهر وتبدل في المظهر، فتغير الجوهر يدل علي تلك الظواهر التي تعانها جزيئات المادة نفسها من ارتباط ذرات تلك الجزيئات ببعضها البعض، وقد يتعدل مظهر المادة نتيجة التبدل الذي يحدث في المسافات، وهو المبدأ الذي تعتمد عليه تقنية النانو في تصنيع تطبيقاتها المختلفة من أجهزة الاستشعار البيولوجية، الأجهزة النانوالكترومغناطيسية وغيرها من التطبيقات، ولا يقتصر علم الكيمياء علي المادة فحسب، بل يشتمل الطاقة أيضاً" (محمود المرشدي، ٢٠٠٣، ١- ٣؛ عبدالله موسى، ٢٠٠٨، ٦٩؛ Jia et al., 2011. 6- 11).

وهناك من تناوله من منظور أحد مستحدثاته مثل الكيمياء الخضراء (green Chemistry) بأنه فلسفة وطريقة تفكير بالضرورة من أجل البيئة، فهي تجمع الأدوات والأساليب والتقنيات التي يمكن أن تساعد الكيميائيين في البحث والإنتاج لتطوير منتجات صديقة أكثر للبيئة (Awad, 2005).

• نوادي العلوم والمستحدثات الكيميائية:

تؤثر برامج نوادي العلوم علي الثقافة العلمية والبيئية لطلابها تأثيراً مباشراً، كما تؤثر في سلوكياتهم حيث تساعدهم علي توظيف معلوماتهم بما يفيد حياتهم العملية، مثل كيفية التخلص من مسببات تلوث التربة وذلك بزراعة نبات عباد الشمس، القمح (كل النباتات الطويلة ذات الزهور الصفراء) حيث تزيل الرصاص من التربة ذلك العنصر الذي يمثل خطورة علي أطفالنا عندما يلعبون في حدائق منازلهم ثم يضعون أصابعهم في أفواههم، كذلك في التخلص من (النحاس، الكلور، الزئبق، الرصاص) من مياه الشرب وذلك باستخدام الفلاتر المعدة لذلك (Olivia et al., 2007).

وهو ما يفرض علي برامج الكيمياء أن تعكس الطبيعة الاجتماعية للمعرفة العلمية، وتقديم الموضوعات والمفاهيم الكيميائية للطلاب عامة ولذوي الميول العلمية في نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية خاصة، بصورة ذات معني تسمح بإظهار أهمية علم الكيمياء وما ينتج عنها من تطبيقات ومستحدثات كيميائية أثرت في جميع جوانب حياته العملية الطبية والصناعية والبيئية والزراعية، مثل (النفايات الإلكترونية، النفايات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو الأسلحة الكيميائية، الأسلحة النووية) وهي المفاهيم الرئيسة للمستحدثات الكيميائية التي تضمنها البرنامج والتي ترتبط بمجموعة من المفاهيم الفرعية تمثلت بعضها في المستحدثات التالية (رشد لبيب، ١٩٩٧، ٢٣٥- ٢٣٦؛ Burns, 2003, 2-4؛ إيمان أبو حسين، ٢٠١١؛ Karm et al., 2005):

- ❖ ابتكار العديد من اللدائن والمضادات الحيوية.
- ❖ إنتاج وقود (الإيثانول بعد خلطه بالجازولين) وذلك من قش الأرز بدلاً من حرقه حفاظاً علي البيئة من التلوث.

- « معالجة الملابس ضد الحريق وتأخير فترة الاشتعال وإكسابها خاصية التنظيف الذاتي.
- « التقليل من حدوث الحوادث الكيميائية أو الحرائق من خلال استخدام مواد وطرق تحضير آمنة بتطبيق مبادئ الكيمياء الخضراء ..
- « إنتاج الزجاج الزراعي الذي يصنع من النفايات المنزلية ويستخدم كسماد زراعي يمد النبات بالعناصر الهامة لنموه ويغذيه بالعناصر التي يتم إضافتها أثناء التصنيع.
- « إنتاج النانوبوتكس وهو ببتيد حلقي ذاتي التجمع وصناعي يتجمع على هيئة أنابيب نانوية تدخل داخل الجدار الهلامي للبكتيريا وتقوم بثقب الغشاء الخلوي تؤدي إلى موت الخلية الجرثومية نتيجة لتشيت الجهد الكهربائي الخارجي لغشائها خلال دقائق معدودة.
- « تصنيع شرائح الكترونية تتميز بقدرة عالية علي التخزين.

• المحور الثالث: اتخاذ القرار :

إن نظرة متفحصة لواقع حياتنا العملية تبين أننا نكون في معظم أوقاتنا سواء كنا أفراداً أو جماعات بحاجة إلى اتخاذ قرار ما، فكل ناحية من نواحي حياتنا تحكمها القرارات، سواء كنا طلبة أو معلمين أو مواطنين في المجتمع، حيث أن عملية اتخاذ القرار هي خاصية من خصائص الكائن الإنساني الذي ميزه الخالق سبحانه وتعالى عن باقي المخلوقات بالعقل وتوظيفه، وبالتالي فإن قدرة الفرد علي تحسين المخرجات تتوقف إلى حد كبير علي اتخاذ القرار المناسب.

ويري كثير من المعلمين ضرورة تحسين أداء الطلبة في القدرة علي اتخاذ القرار من خلال إعداد مناهج لصفوف الثانوية في المدارس، ويعتقدون أن ذلك يحسن من أدائهم وعاداتهم الدراسية، أما الآباء والمهتمون بموضوع اتخاذ القرار فإنهم يرون أن قدرة الطلبة علي اتخاذ القرار هي أساس نجاحهم في حياتهم وفي اعتمادهم علي أنفسهم (صالح أبو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٧، ٣٧٣).

فالفرء بحاجة دائمة لاتخاذ القرارات في أوقات مختلفة من حياته، لذا فمن الضروري تدريب الطلاب علي تنمية وممارسة مهارات اتخاذ القرار، Lee, 1999 (718)، ويتم ذلك بوضع الطالب في مواقف ومشكلات (علمية أو اجتماعية أو بيئية) يقوم فيها بالتفاعل بعقلانية ووعي تجاهها، حيث يتطلب ذلك تحليل الموقف المشكل وإيجاد البدائل للحل ثم تقييمه وأخيراً اختيار أنسبها، مما يساعده علي أن يصبح ناقداً ومحللاً وواعياً ويقظاً تجاه المشكلات المحيطة به في حياته اليومية (Piel, 1993, 59)، كما أن هذا الطالب ينمو لديه الإحساس بالتمكن " أنا أستطيع....." وهو إحساس يحمي الطالب الذي يعاني من مشكلات التسليم في المواقف الصعبة، كما يحمي الطالب الذي يتعرض لمشكلات الانسحاب لأول بادرة صعوبة في المواقف الجديدة (بام روينز، جان سكوت، ٢٠٠٠، ٢٠٨).

وباستقراء ما سبق من أهمية لعملية اتخاذ القرار في الحياة علي اختلاف جوانبها نجد أنها تنمي لدي المتعلم القدرة علي التواصل، احترام الرأي الآخر

التعاون والعمل الفريقى، المسئولية الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات، وهي المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين (إنتل ومعهد تكنولوجيا الحاسب الآلى، ٢٠٠٩، ٢٢ - ٣٢).

• مفهوم اتخاذ القرار : Decision Making :

يُعرف الباحثين مفهوم اتخاذ القرار كل من منظوره فبينما يعرفه (لطفي عبد الباسط، ٢٠٠٢، ٣٥) أنه "إجراء عملية تميز أو اختيار منطقي لحل أو لبديل، بعد عملية تقييم كافي لمجموعة البدائل المتاحة"، يعرفه (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٤٣) بأنه "عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معين، اعتماداً على ما لدي هذا الفرد من معايير تتعلق باختياره"، ويوضح (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ٤٠٦) أن تلك المعايير تتمثل في الأحكام التي تتسق وقيم متخذ القرار.

بينما يتفق (أحمد ماهر، ٢٠٠٨، ٢٢ ؛ Anderson, 2007) على أن اتخاذ القرار هو "القدرة على تحديد المشكلة، وبدائل الحل، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، وأهم خطوة تشير إلى اتخاذ القرار هو اختيار البديل المناسب، مع إدارة الوقت بصورة جيدة عند هذا الاختيار"، ويرى (فخري عبد الهادي، ٢٠١٠، ٢٤٥) أن اتخاذ القرار "عملية عقلية تؤدي إلى اختيار أنسب البدائل المتاحة لحل مشكلة أو الخروج من موقف".

وباستعراض ما سبق تلاحظ أن هناك اتفاق بين مختلف الأدبيات على أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية تتطلب ممارسة العديد من أنماط التفكير، ويعرف اتخاذ القرار إجرائياً في هذا البحث بأنه اختيار أفضل بديل (الأكثر إيجابية والأقل سلبية) من بين بدائل متعددة، بعد المفاضلة بين البدائل المتاحة، وأخيراً اتخاذ القرار ويعبر عن ذلك بالدرجة التي يحصل عليها طالب نادي العلوم في مقياس مهارات اتخاذ القرار".

• مهارات اتخاذ القرار :

تُعرف مهارات اتخاذ القرار "بأنها الوصول إلى قرار بعد تفكير متأن بالخيارات والبدائل والنتائج لعملية اتخاذ القرار إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها متخذ القرار" (باري ك. بيبير، ٢٠٠٣، ١٠٥)، كما تُعرف بأنها "عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو" (فتحى جروان، ٢٠٠٧، ١٢؛ محمود أبو ناجي، ٢٠٠٨، ٣٢) وتُعرف أيضاً بأنها "عملية تفكير مركبة تؤدي إلى اختيار المتعلم لأحد البدائل في مواقف متباينة ومثيرة ومجهولة النتائج تدفعه لاتخاذ قرار بشأنها، بطريقة واعية لتحقيق بعض الأهداف (Mettas & Alexandros, 2011, 68; Leon, & Ros, 2009, 270).

باستقراء ماسبق يمكن استخلاص أن مهارة اتخاذ القرار هي عملية:

« تفكير تفكير تستشير المتعلم لاختيار البديل الأفضل.

« اختيار رأي أو سلوك أو تصرف فعال ومؤثر في موقف معين.

« تقوم علي الترتيب والمفاضلة والاختيار الدقيق للبدائل المختلفة لاختيار أفضل الحلول.

وقد اهتم العديد من التربويين والباحثين بتحديد مهارات اتخاذ القرار وذلك بالاستناد إلى تعريفه وطبيعته وتحليل مكوناته ومنهم ديبل وسنداج (Dybelal & Sondag, 2000, 116) الذي أوضح أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل في: وصف المشكلة أو الموقف أو القضية، وفحص المؤثرات والظروف المحيطة بها، وتحديد البدائل أو الاختيارات، ثم فحص النتائج والمخاطر المترتبة علي كل اختيار، وأخيرا اتخاذ القرار وتقويمه.

وفي ذات الموضوع يري (باري ك. بيير، ٢٠٠٣، ١٠٥) أن مهارات اتخاذ القرار تتضمن تحديد الهدف، ثم تشخيص الخيارات، يليها تقليل الخيارات في ضوء النتائج المحتملة، وأخيراً الاختيار، بينما تشير (أحلام الباز، ٢٠٠٦، ٢٠٨) إلى أن أهم مهارات اتخاذ القرار تتمثل في: تحديد القضية موضوع المشكلة، ثم توليد البدائل، يليها تحديد المحكات ووزنها، وأخيراً مقارنة البدائل واختيار القرار.

في حين يذكر كيري (Kerry, 2011, 40- 45) أن عملية اتخاذ القرار تقوم علي مهارات أساسية منها: تحديد القضية، تحديد البدائل للمشكلة أو القضية، تحديد المعايير للحكم علي البدائل، تقييم البدائل، جمع المعلومات عن البدائل، التقييم.

وباستقراء ما سبق يمكن للباحثة أن تتبني التعريف الإجرائي التالي لمهارة اتخاذ القرار بأنها " وصول طالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية إلي اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل المشكلة أو الموقف العام أو المرتبط بمفاهيم المستحدثات الكيميائية المتضمنة بالبرنامج بعد المرور بعملية تفكير مركبة تعتمد علي ما يتوافر له من معرفة ومعلومات عن تلك المشكلة أو ذلك الموقف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة عن مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي أعدته الباحثة.

كما تتبني الباحثة المهارات التالية لاتخاذ القرار: تحديد المشكلة أو الموقف أو القضية، وتحديد الاختيارات أو بدائل الحل، فحص تلك البدائل أو الاختيارات، تقييم البدائل (مقارنة تلك البدائل وترتيبها تنازلياً) وأخيراً اتخاذ القرار (البديل أو الاختيار الأول).

• نوادي العلوم والتعلم الذاتي والمستحدثات الكيميائية واتخاذ القرار :

تعتمد نوادي العلوم أساساً علي البحث عن المعلومة، وليس اعطاء الطالب المعلومة واختباره في قدرته علي تذكرها، فهو من يتخذ القرار ويحدد الموضوعات التي يقوم بدراستها في الزمان والمكان المناسبين له، ويستمتع بحرية البحث أثناء التعلم متحرراً من الأمور المدرسية الجامدة، من خلال متابعته لكل ماهو جديد ويستجد في مجال نادي العلوم الذي ينتسب إليه الطالب، مستخدماً من الأنشطة ما يتفق وميوله ومهاراته الخاصة، حيث يتيح نادي العلوم بإمكاناته

أمام الطالب فرصة أكبر لاستقصاء المعلومة في زمن أطول وفكر أعمق مما يتاح له في المقرر الدراسي، كما يتيح النشاط في نادي العلوم استقصاء أمور ومستحدثات لا يعلم الطالب شيئاً عن نتائجها مسبقاً مما ينمي الثقة في النفس والاعتماد على الذات والصبر وقابلية التعلم بإجراء التجربة والبحث، وهو ما لا يتوافر عند الطالب الذي يرتبط بمقرر مدرسي محدد في زمن محدد، وعندما يدخل معمل المدرسة فهو يجري تجربة يعلم نتائجها مسبقاً، وبذلك تخرج العملية التعليمية في نوادي العلوم عن القالب المعتاد للفصل ويتيح فرص التعلم عن طريق توفير ما يسمي بالبيئة التعليمية السليمة (مركز التطوير التكنولوجي، ١٩٩٧، ٢٨٥ - ٢٨٧؛ جميل حمدي، ١٩٩٧، ٥١ - ٥٢؛ راجي القبيلات، ٢٠٠٥، ١٧٦).

• فرض البحث :

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من الفرض التالي:
 « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

• خطوات البحث وإجراءاته :

للتحقق من صحة فرض البحث والإجابة عن أسئلته اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على : "ما مهارات اتخاذ القرار المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟"
 أولاً: بناء قائمة مهارات اتخاذ القرار المناسبة لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

تم بناء قائمة مهارات اتخاذ القرار المناسبة لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وفقاً للإجراءات التالية :

« دراسة وتحليل البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات اتخاذ القرار.
 « تحليل برامج نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.
 « من خلال ما سبق تم تحديد مجموعة من المهارات المناسبة التي يمكن تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، ثم تم تضمينها في قائمة مبدئية وتم عرضها على مجموعة من خبراء المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم في القائمة .

« في ضوء آراء السادة محكمي البحث (٢) ثم إجراء بعض التعديلات على القائمة وتم صياغتها في صورتها النهائية : وقد شملت القائمة خمس مهارات وهي :

✓ تحديد المشكلة أو الموقف أو القضية: ويقصد بها قدرة الفرد على تحديد العقبات التي تتضمنها قضية معينة.

٢- ملحق رقم (٢) : قائمة بأسماء السادة محكمي البحث .

- ✓ تحديد البدائل أو الاختيارات: ويقصد بها قدرة الفرد علي تحديد فرض من مجموعة فروض مقترحة لحل موقف محير
- ✓ فحص تلك البدائل أو الاختيارات: ويقصد بها قدرة الفرد علي تحديد أفضل طريقة من مجموعة طرق يمكن استخدامها لاختبار صحة فرض ما .
- ✓ تقييم البدائل: وتتم هذه العملية من خلال ترتيب البدائل ترتيباً تنازلياً تبعاً للمقارنة بين إيجابيات وسلبيات كل بديل علي حدة.
- ✓ اتخاذ القرار: وفي هذه المهارة يقوم متخذ القرار باختيار البديل الأفضل أي الذي يعطي أفضل النتائج التي تحقق الأهداف المرجوة

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث الخاص بتحديد مهارات اتخاذ القرار التي ينبغي تنميتها لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على : ما أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

ثانياً : تحديد أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية .

وتم ذلك وفقاً للإجراءات التالية:

في ضوء دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في المستحدثات الكيميائية لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية باستخدام أسلوب التعلم الذاتي (الموديولات التعليمية) وفي ضوء قائمة مهارات اتخاذ القرار السابق إعدادها، تم التوصل إلى مجموعة من الأسس التي تم بناء البرنامج المقترح في ضوئها حيث ارتكز البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس تمثلت فيما يلي:

« خصائص ومميزات التعلم الذاتي من مراعاة للفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم، التوجه الذاتي من خلال التأكيد علي فردية عملية التعلم، ومسؤولية المتعلم في تحقيق ذاته، أيضاً مراعاة رغبة المتعلم في معرفة كيفية التعلم والتي تمكنه من التعلم المستمر مدي الحياة.

« الموديولات التعليمية كنمط من أنماط التعلم الذاتي له من الخصائص والميزات ما يتناسب وطالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية منها أنه نمط من التعلم يؤكد علي استقلالية المتعلم وإيجابيته ونشاطه، ويتناسب مع قدراته واستعداداته الخاصة، ويوفر له المرونة في اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التعلم، كما يحقق مبدأ التعلم للإتقان، وبالتالي فهو يساعد علي تحقيق الهدف الرئيس للبحث الحالي وهو تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية المتضمنة بالبرنامج.

« تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طالب نادي العلوم حيث يكون هذا لديه رغبة علمية ملحة تجاه كل ما هو جديد وهذا بدوره يتطلب منه اتخاذ قرار يتوقف علي مآله من خبرات ومفاهيم سابقة عنه.

« مراعاة خصائص طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية التي تقوم على الرغبة في تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية، والاتجاه نحو المسؤولية الفردية والجماعية، أيضاً الرغبة في الحوار والمناقشة المفتوحة في الموضوعات التي يختارونها بأنفسهم دونما التقيد بزمن أو منهج أو مكان.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث والخاص بتحديد أسس بناء البرنامج المقترح .

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على "ما التصور المقترح لبرنامج في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية" ؟
ثالثاً: إعداد التصور المقترح لبرنامج في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار ،
وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

• تحديد أهداف البرنامج المقترح.

« الهدف العام للبرنامج المقترح: " تمثل الهدف العام للبرنامج المقترح تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال تطبيق البرنامج المقترح.

« تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح وذلك عن طريق تحديد أهداف المحتوى الذي تم اختياره .

• اختيار المحتوى العلمي:

« تم اختيار مفاهيم المستحدثات الكيميائية والمتمثلة في (النفايات الإلكترونية ، النفايات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو، الأسلحة الكيميائية، الأسلحة النووية) كمفاهيم رئيسة والمفاهيم الفرعية المرتبطة بها.

« ويتمثل سبب اختيار هذه المفاهيم في أنها المفاهيم التي اختارها طلاب نوادي العلوم والتي أقر خبراء المناهج وطرق التدريس علي أهميتها ومناسبتها لطالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية، كما يمكن تنمية مهارات اتخاذ القرارات من خلالها.

• تنظيم محتوى البرنامج:

تم تنظيم محتوى البرنامج صورة موديولات تعليمية ستة، بحيث يتناول كل موديول مفهوم رئيس وتكون كل موديول من الأجزاء الرئيسة التالية:

« عنوان الموديول: وهو يعكس المفهوم الرئيس للموديول بحيث يكون واضحاً ومحدداً.

« تعليمات الموديول قدمت في صورة إرشادات وتوجيهات له كي تساعده علي دراسة الموديول التعليمي واللجوء إلي المعلم المشرف علي البرنامج للتوجيه والإرشاد فقط.

« مقدمة الموديول وهي تعطي فكرة عامة عن أهمية مفهوم الموديول، وأهم مكوناته.

« أهداف الموديول نظمت هذه الأهداف في صورة أفعال إجرائية في تسلسل تعليمي من أهداف بسيطة نسبياً إلي أهداف أكثر تعقيداً، وقد شملت الأهداف الجوانب المعرفية واله حادثة والمهارة.

« الاختبار القبلي/ البعدي: (المحكي المرجع) الهدف منه التعرف علي الخبرات السابقة لطالب نادي العلوم في الموضوع الذي يتناوله الموديول، فإذا إذا استطاع طالب نادي العلوم الوصول إلي حد الإتقان (٨٠ %) فأكثر يمكنه الانتقال إلي دراسة الموديول التالي، كما يستخدم أيضاً هذا الاختبار في نهاية تعلم الموديول كاختبار بعدي للتحقق من مستوي إتقان تعلم المحتوي العلمي للموديول (وذلك بالتعرف علي مدي التغير في مستوي تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية للموديول).

« محتوى الموديول ويتمثل في (صحيفة المعلومات) : ويتكون محتوى الموديول من مادة تعليمية مقروءة تعبر عن المفهوم الذي يتناوله الموديول، وقد نظم محتوى المادة التعليمية في تسلسل منطقي.

« الأنشطة التعليمية/ التعلمية والوسائل التعليمية يستخدم الطالب ما يناسبه من أنشطة وفقاً لقدراته وإمكاناته وبما يحقق الأهداف المرجوة من دراسة الموديول، مستخدماً ما يناسبه من الوسائل التعليمية.

« مصادر المعرفة والتعلم: تمت الاستعانة بقائمة من الكتب والمراجع والمجلات العلمية والدوريات والمواقع علي شبكة المعلومات تم ذكرها في نهاية كل موديول، بالإضافة إلي ما يستطيع طالب نادي العلوم الوصول إليه ويرتبط بموضوعات الموديولات.

« مفتاح التصحيح للاختبار القبلي/ البعدي للموديول.

« المراجع.

• استراتيجيات تدريس البرنامج :

يعتمد البرنامج علي استخدام استراتيجيات تدريس متعددة ومتنوعة تتناسب وخصائص طالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية، والمحتوي الذي يقوم بدراسته والأهداف المرجو تحقيقها، وذلك باستخدام نماذج واستراتيجيات متنوعة يكون طالب نادي العلوم هو محور عملية التعلم مثل نموذج التعلم البنائي، التعلم القائم علي الاستقصاء، حل المشكلات، خرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، اتخاذ القرار، المحاضرة، المناقشة والحوار.

• أساليب تقويم البرنامج :

تم استخدام التقويم القبلي وقد تمثل في التطبيق القبلي لأداة البحث وهي مقياس مهارات اتخاذ القرار والتقويم البنائي وقد تمثل في خلال إجابة الطلاب عن الأسئلة والتدريبات المتضمنة في كل موديول، وكذلك التقويم البعدي والذي تمثل في تقويم الموديولات من خلال الإجابة عن الاختبار البعدي لكل موديول، تقويم البرنامج ككل من خلال التطبيق البعدي لأداة البحث السابق ذكرها.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والخاص بوضع التصور المقترح للبرنامج المقترح.

الإجابة على السؤال الرابع للبحث الذي نص علي " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

رابعاً: تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية"، وتم ذلك وفقاً للإجراءات التالية:

• إعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مستوى مهارات اتخاذ القرار التي تم تحديدها في قائمة مهارات اتخاذ القرار والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وممر إعداد المقياس بالمراحل التالية :

« تحديد الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى مجموعة البحث.

« تحديد نوع مفردات المقياس : تم صياغة أسئلة المقياس في صورة اختيار من متعدد.

« صدق المقياس: تم التأكد من من خلال عرضة على مجموعة من محكمي البحث، وتم تعديل المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين.

« التجربة الاستطلاعية بعد إجراء التعديلات على المقياس وفقاً لآراء الأساتذة المحكمين تم تطبيق المقياس على (٤٥) طالباً وطالبة من طلاب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، وذلك بهدف الحصول على البيانات اللازمة للضبط الإحصائي والمتمثلة فيما يلي:

✓ الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس : وذلك باستخدام الاتساق الداخلي للأبعاد: من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١) التجانس الداخلي ومعامل الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية لمقياس

مهارات اتخاذ القرار

البعد	تحديد المشكلة	تحديد البدائل	فحص البدائل	تقييم البدائل	اتخاذ القرار
معامل الارتباط	٠.٧٢٩	٠.٧٥٧	٠.٧٤٥	٠.٥٧٩	٠.٧٨٩

ويوضح الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد "حيث يمثل كل بعد مهارة من مقياس مهارات اتخاذ القرار بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للأبعاد .

« ثبات المقياس: تم تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار على مجموعة عددها (٤٥) طالباً وطالبة من طلاب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، وتم حساب الثبات باستخدام طريقة "كيودر ريتشاردسون ٢١"، وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٨٩)

« الزمن الذي استغرقه المقياس: كان متوسط الزمن اللازم للمقياس (٤٥ دقيقة) وقد شمل الزمن زمن قراءة تعليمات المقياس.

« التأكد من وضوح تعليمات المقياس: لم توجد أي استفسارات.

وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٥) مفردة^٣ وبذلك كانت الدرجة النهائية للمقياس (٣٥) درجة بواقع درجة لكل مفردة يجب عنها الطالب إجابة صحيحة ، ويوضح جدول (٢) مواصفات مقياس مهارات اتخاذ القرار

جدول (٢) مواصفات مقياس مهارات اتخاذ القرار

مسلسل	المهارة	أرقام المفردات	عدد المفردات	الوزن النسبي
١	تحديد المشكلة	٧ - ١	٧	%٢٠.٠٠
٢	تحديد البدائل.	١٥ - ٧	٨	% ٢٢.٨٥٧
٣	فحص البدائل.	٢٣ - ١٦	٨	% ٢٢.٨٥٧
٤	تقييم البدائل.	٢٩ - ٢٤	٦	% ١٧.١٤٣
٥	اتخاذ القرار.	٢٩ - ٢٤	٦	% ١٧.١٤٣
	المقياس ككل		٣٥	% ١٠٠

اختيار مجموعة البحث : تم اختيار مجموعة البحث تم اختيار مجموعة البحث من طلاب وطالبات نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة، والجدول (٣) يوضح مواصفات مجموعة البحث.

جدول (٣) مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	المحافظة	الإدارة	عدد الطلاب والطالبات
التجريبية	المنوفية	الشهداء	٦٠
	القليوبية	بنها	٦٠
	الشرقية	منيا القمح	٦٠
	القاهرة	حدائق القبة	٦٠
المجموع	٤	٤	٢٤٠

• التطبيق الميداني للبحث:

• التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

تم تطبيق أداة البحث " مقياس مهارات اتخاذ القرار " على المجموعة التجريبية تطبيقاً قبلياً، وقد تم التطبيق يوم ٢١/٤/٢٠١٣م وذلك للحصول على الدرجات القبليّة المطلوبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

• تطبيق البرنامج المقترح :

قامت بتطبيق البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج القائم على التعلم الذاتي، بمساعدة بعض المشرفين علي نوادي العلوم حال عدم تواجدها، وقد استغرق التطبيق (٦.٤) أسبوع.

• التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح، قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار على المجموعة التجريبية.

• المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية (SPSS) وتم حساب قيم (ت) وحجم التأثير.

^٣ - ملحق رقم (٨) : مقياس مهارات اتخاذ القرار.

• نتائج البحث :

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة على أسئلته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي :

• نتائج تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار:

التحقق من صحة فرض البحث والذي نص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لكل مهارة علي حدة والمقياس ككل.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار (ن = ٢٤٠).

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير (d)
تحديد المشكلة	قبلي	٣٠.٧٦٦٧	١٠.٠٩٥٧	٢٤.٦٣٦	٠.٤٤	١.٧٧ كبير
	بعدي	٦٠.٠٢٥٠	٠.٩٣٧٥			
تحديد البدائل.	قبلي	٣.٦٦٢٥	١.٠٣٠٢	٢٩.٥٢٤	٠.٥٢	٢.٠٩ مرتفع
	بعدي	٦.٣٣٧٥	١.١٥٢٩			
فحص البدائل.	قبلي	٣.٧٢٠٨	١.٠٧٥٢	٢٨.٣٢١	٠.٥١	٢.٠١ مرتفع
	بعدي	٦.٢٦٦٧	١.٠٨٤٢			
تقييم البدائل..	قبلي	٥.٨٦٦٧	٠.٩٨٠٤	٦١.٢٣٢	٠.٩٤	٦.٧٧ كبير
	بعدي	٥.٢٤٠٨	٠.٥٩٤٦			
اتخاذ القرار.	قبلي	٥.٨٧٠٨	٠.٩٨٧٤	٥٩.٢٠٤	٠.٩٢	٦.٥٣ كبير
	بعدي	٥.٣٧٥٠	٠.٦٧٩٢			
المقياس ككل	قبلي	١٢.٨٨٧٥	٢.٩١٥٨	٨٢.٠٥٩	٠.٩٧	٧.٠٥ كبير
	بعدي	٢٩.٤٢٥٠	٢.٩٦٣٣			

يتضح من جدول (٤) :

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لكل مهارة علي حدة والمقياس ككل، عند مستوى ٠.٠١ ، وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث.

يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح لتنمية كل مهارة لمهارات مقياس اتخاذ القرار كل علي حدة، وفي تنمية مهارات المقياس ككل .

• مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمقياس مهارات اتخاذ القرار :

تلخصت نتائج تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار فيما يلي :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار في كل مهارة على حدة، وفي مهارات المقياس ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.

« وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي :

« ارتباط محتوى البرنامج بموضوعات حديثة أدى إلى شغف طلاب نوادي العلوم بدراسة البرنامج وإقبالهم عليه، شعور الطالب بأنه العنصر الأساس في البرنامج، فهو من يتخذ القرارات متي وأين وكيف يدرس موضوعات البرنامج (التعلم الذاتي)، أدى به في النهاية إلى الاهتمام الشديد بدراسة البرنامج، وإلى تنمية مهارات اتخاذ القرار لديه.

« تناول موضوعات البرنامج في صورة قضايا تحتاج اتخاذ قرار، ثم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية لكل قضية، مع تدريبهم على كيفية تحديد الإيجابيات والسلبيات في كل موقف أو قضية - كل هذا من شأنه أن يوجه الطلاب نحو اتخاذ القرار المناسب (القرار السليم).

« تنوع الأنشطة داخل البرنامج خاصة التي تتعلق باتخاذ القرار حول بعض الموضوعات وتبرير كل قرار يأخذه الطلاب بعد تحليله، ومناقشة الباحثة لهذه الأنشطة مع الطلاب وتقييمها وإعطاء تغذية راجعة لهم مما ساعدهم على تكوين رأي محدد حولها.

« تضمين محتوى البرنامج لبعض الصور والعبارات المختلفة التي تشد انتباههم مثل (هل تعلم، صدق أو لا تصدق، معلومة تهمك، اكتب تعليقاً، لو أنت رئيس ل ...) جعلتهم يواصلون الدراسة في حرص حتى الإنتهاء من البرنامج.

وبذلك تتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة (حسام مازن، ٢٠٠٦؛ Kai, 2007؛ ناهد عبد الراضي، ٢٠٠٩؛ Yoon, 2009؛ ياسين مقلحي، ٢٠١٠؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١؛ زينب محمد عبدالله محمددين، ٢٠١٢) والتي توصلت جميعها إلى فعالية برامج متنوعة تقدم لطلاب المراحل التعليمية المختلفة وخاصة طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وما توصل إليه البحث الحالي في هذا السياق يمكن أن يكون خطوة بادئة يلفت الانتباه إلى الاهتمام بتضمين المستحدثات الكيميائية ببرامج نوادي العلوم ودراسة فاعليتها في جوانب التعلم المختلفة ومنها مهارات اتخاذ القرار.

• توصيات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

« الاهتمام بتنمية مهارات اتخاذ القرار حيال المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.

« استخدام أساليب التعليم والتعلم المتنوعة التي تعمل على جذب الطلاب للمدرسة وخاصة طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ومنها التعلم الذاتي حيث توفر جو من المتعة والحب التي، نفتقدها ويبحث عنها.

« الاستعانة بالبرنامج المقترح عند برامج لطلاب نوادي العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة من حيث الاستفادة من الأنشطة المقدمة به ومن مقياس مهارات اتخاذ القرار.

• المقترحات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي يقترح إجراء دراسات حول:
- « تعرف فاعلية برنامج قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الإعدادية.
- « تعرف فاعلية استخدام استراتيجيات أخرى في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- « تطوير مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المستجدات العلمية.

• قائمة المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- إبراهيم بسيوني عميرة. ١٩٩٨. الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم (دراسة ميدانية). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أحمد عبد الرحمن النجدي ومني عبد الهادي حسين وعلي محي الدين راشد. ٢٠٠٧. اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل. ٢٠٠٣. معجم المصطلحات التربوية المعرفة (في المناهج وطرق التدريس). ط٣ القاهرة : عالم الكتب.
- أحمد مدحت إسلام. ٢٠٠٥. الكيمياء وحياتنا اليومية. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف. ٢٠٠٨. منهج مقترح في الكيمياء للمرحلة الثانوية العامة بمصر في ضوء مستويات معيارية مقترحة، رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- ألفت عبد شقير وزينب محمد حسن. ٢٠٠٦. فعالية برنامج قيمي تقني قائم علي التعلم الذاتي في التربية البيئية علي تنمية المعرفة بالمشكلات ورفع درجة تمثل القيم وتنمية مهارات اتخاذ القرارات البيئية لدي الطالبات الملمات تخصص العلوم بكلية التربية بالإحساء، المؤتمر العلمي العاشر -التربية العلمية -تحديات الحاضر ورؤي المستقبل "المجلد الثاني، ص ٥٠٩ - ٥٦٣
- أمنية السيد الجندي ومنير موسى صادق. ٢٠٠٠. فاعلية نظرية رايجلوث التوسيعية في تنظيم وتدريب بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر الرابع ، التربية العلمية للجميع.
- أن نيومارك. ٢٠٠٧. الكيمياء سلسلة مشاهدات علمية. ترجمة ليلي سعد و بالوم، القاهرة: نهضة مصر.
- إيمان محمد كمال أبو حسين. ٢٠١١. امكانية استخدام المخلفات المنزلية بعد فرزها كمادة خام لانتاج أنواع مختلفة من الزجاج، ماجستير كيمياء، كلية العلوم، جامعة المنوفية.
- بام روينز، جان سكوت. ٢٠٠٠. الذكاء الوجداني. ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كقائي، القاهرة: دار قباء.
- ج. كراوثر (تأليف)، يمني طريف الخولي وبدوي عبد الفتاح (ترجمة) ١٩٩٩. قصة العلم. القاهرة: الهيئة العامة المصدة للكتاب.

- جمال الدين إبراهيم محمود، عبد الحميد عبد الهادي البطراوي. ٢٠٠٦. أثر استخدام الموديوالات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٨، ص ٢٢ .
- جميل علي حمدي . ١٩٩٧. تاريخ حركة نوادي العلوم في مصر. أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، لجنة دعم النوادي.
- حسام الدين مازن، ٢٠٠٦. التربية العلمية لتنمية الوعي المجتمعي للوقاية من القمامات الإلكترونية. المؤتمر العلمي العاشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ٣٢٠-٢٩٧.
- حسن حسين زيتون. ٢٠٠٣. تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن شحاتة وزينب النجار. ٢٠٠٣. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- راجي عيسى القبيلات. ٢٠٠٥. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال. الأردن، عمان، دار الثقافة.
- رشدي لبيب. ١٩٩٧. معلم العلوم. القاهرة: ط٤، الانجلو المصرية.
- زينب محمد عبد الله محمددين. ٢٠١٢. فاعلية التعلم الاستراتيجي في تنمية التحصيل واتخاذ القرار والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه ، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل . ٢٠٠٧. تعليم التفكير، النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- عبد الرحمن محمد السعدني، ثناء مليجي السيد عودة. ٢٠٠٦. التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- عبد المطلب أمين القريطي. ٢٠٠٥. الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله ضامن بادي . ٢٠٠٨. تطوير منهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية بفلسطين لتنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات حل المشكلات في ضوء احتياجات المجتمع الفلسطيني. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فاطمة محمد عبد الوهاب . ٢٠١١. برنامج مقترح للنفايات الإلكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية المعرفة بها واتخاذ القرار حيالها والدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، ١٤ (٢) ص ٦٣ - ١٠٩
- فتحي جروان . ١٩٩٩. تعلم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- _____ . ٢٠٠٧. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، الأردن، ط ٣: دار الفكر.
- فهم مصطفي. ٢٠٠٥. الطفل وأساسيات التفكير العلمي، مدخل إلى التجريب وتعليم التكنولوجيا في مرحلة التعليم الأساسي (الإبتدائي - الإعدادي - المتوسط). القاهرة: دار الفكر العربي.
- فوزي الشربيني ورفعت الطناوي . ٢٠٠٦. الموديوالات التعليمية - مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية. القاهرة: دار الكتاب للنشر.
- كمال عبد الحميد زيتون. ٢٠٠٢. تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- ليسيل تروبريدج وآخرون، ترجمة محمد جمال الدين وآخرون. ٢٠٠٤. تدريس العلوم في المدارس الثانوية، استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

- ماهر إسماعيل صبري وناهد عبد الراضي نوبي محمد. ٢٠٠٠. فعالية استخدام النموذج الواقعي في تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية بالرساتاق (سلطنة عمان). مجلة التربية العلمية ٣ (٤) ص ص ١١٩ - ١٧٧
- مجدي عبد الكريم حبيب. ٢٠٠٣. اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محسن حامد فراج و هبة الله عدلي مختار. ٢٠٠٩. فاعلية برنامج قائم على المستحدثات الكيميائية على حل المشكلات الكيميائية والاتجاه نحو تطبيقاتها المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٦، ص ٦٦ - ٩٩.
- محمد صابر سليم. ٢٠٠٦. رؤى المستقبل في ضوء الماضي والحاضر " مجلة التربية العملية " ٩ (٤) ص ص ١ - ١٣ .
- محمد عبد السمیع رزق، هانم أبو الخير الشربيني. ٢٠١٠ . محاضرات في سيكولوجية النمو الإنساني.. الطفولة والمراهقة. المنصورة: مكتبة العطاء، ص ص ٢٤٢ - ٢٦٠.
- محمود المرشدي. ٢٠٠٣. أساسيات الكيمياء العامة والطبيعية. الإسكندرية: بستان المعرفة.
- محمود سيد محمود أبو ناجي. ٢٠٠٨. أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم علي التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار واليول العلمية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط ٢٤ (١) ص ص ٢٩ - ٧٩.
- محمود عطا محمد مسيل. ٢٠٠٤. تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، الزقازيق، العدد ٤٧، ص ٤١٣
- مركز التطوير التكنولوجي. ١٩٩٧. التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن (٢١) . القاهرة
- منير موسي صادق. ٢٠٠٤. أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية opes في التحصيل والتفكير الناقد في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر الثامن بعنوان الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي
- النشرة الإعلامية الدولية لليونسكو عن تعليم العلوم والتكنولوجيا والتربية البيئية. ٢٠٠٥ . مجلة الرابطة. مجلد ٣٠، العدد ٣. ٤.
- وجدي رياض و جميل علي حمدي . ١٩٩٧ . عالم نوادي العلوم . دليلك لإنشاء نادي علوم. القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.
- ياسين علي محمد المقلحي . ٢٠١٠ . فاعلية الأحداث المتناقضة وحل المشكلات في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية بعض المفاهيم البيئية ومهارات اتخاذ القرار نحو بعض القضايا البيئية المعاصرة. رسالة دكتوراه، جامعة المنوفية.
- ناهد عبد الراضي نوبي . ٢٠٠٩. فعالية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم علي التعلم الالكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدي الطلاب المعلمين . مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني يونيه ، ١٩٥ . ٢٦١.

• ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Awad,B . (2005). Role of Technology and Systemic Approach in Teaching and Learning Chemistry, Women's College, Ain - shams University, Cairo, Egypt, the Fifth Arab Conference on' the

- Systemic Approach in teaching and Learning', Developing Science Teaching Center, Ain – shams University.*
- Bing, W . (2005). Explanations for the Transition of the Junior Secondary School Chemistry Curriculum in the Peoples Republic of China during the Period from 1978 to 2001 , *Science Education*, Guangzhou University, Guangzhou 510405, 82 (5) P P 452- 469
 - Burns, R. (2003). Fundamentals of Chemistry Person Education Upper Saddle River, New jersey, united states of America ,pp. 2- 4
 - Carey, S. & Price, C. (2006). Justification of Socioscientific Claims as the Basis for Assessing Argumentation, *Educational Psychologist*, 28 (1), 235-251.
 - Chapman, S. (2003) . Ways of Using Science Clubs to Bridge into Secondary School, *Association for Science Education* , 80 , pp.19-21.
 - Jablon , P. & Van ,S, M. (2003). Investigating Phenomena and Negotiating Ideas in the Middle School Science Classroom and Community Would the Teacher Please Be Quiet? Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science. St. Louis, Mo, January29 February2.
 - Kai ,P. (2007). Collaborative Decision –Making in Synchronous Environment From Science Teachers , Students' Viewpoints . *Didaktika , Lektoraat* .
 - Kerry, F. (2011). Leadership in Art Education: Taking Action in Schools and Communities, *Art Education*, 64 (2) P P 40-45
 - LeDee, O., Mosser, A., Gamble, T., Childs, G., & Oberhauser, K. (2007). A Science Club Takes Action , *Science and Children*. 44 (9) pp35-37.
 - Lee, W. (1999). The Effect of National Hot Rod Association Career Opportunities FAIR ON Career Decision Making Competencies and Career Perceptions of High School Students, *Dissertation Abstracts International*, 60 (3) 715-730 P718.
 - Mbajorgu, N. & Reid, N. (2006). Factors Influencing Curriculum Development in Chemistry, *Aphysical Sciences Practice Guide*, Physical Sciences Center, Department of Chemistry , University of Hull.
 - Mc Cormach, S. (2004). Chemistry Everything in Life, the Range of Chemistry- related degree at UK Universities Result in Outstanding Job Opportunities, the Independent, London, England.

- JAMES D. MCNICOL (2007). A framework for Implementing a CSCW Environment to Improve Product Development Decision-making. Section 0254, Part 0546 pages163- 180, United States – Michigan, Wayne State University. Publication Number: AAT 3258996
- Michael, D. (2005). Instructional Video Decisions based on Science, the National Science Teachers Association (N S T A).
- Michelle, K. & Sadler, T. (2008). Information Literacy for Science Education: Evaluating Web – Based Materials for Socioscientific Issues, Science Scope, 31(8), 62-65, Ej 790454
- Moore-Hart, M. A., Liggitt, P., Daisey, P. (2004) . Making the Science Literacy Connection After School Science Clubs. Childhood Education, 80 (4) P P 180 -186
- Okame, C. & Tomas, N. (1999). Experiences of Decision Making in Middle Childhood, A Global Journal of Child Research, 6 (3) P369-
- Piel, E. J. (1993). Dcision Making: A goal of S T S. In: Technology, Society Movement, Washington, Dc, National Science Teachers Association , p59.
- Tal, T. & Kedmi, Y. (2006). Teaching Socioscientific Issues: Classroom Culture and Students Performances, Springer Science, Business Media B. V. <http://www.Clearlyexplained.com/technology/science/chemistry/index.htm> on 15/3/2012.
<http://www.schools.new.edu.au/learning/yrll12/science/chemistry/index.php>. on 4/5/2012.
- Yoon, S. (2009). Using Memes and Memetic Processes to Explain Social and Conceptual Influences on Students' Understanding about Socio Scientific Issues, Journal of Research in Science Teaching, 45 (8),900-921.



البحث الرابع :

” تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ”

المصادر :

د / نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة الرقازيق

” تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ”

د/ نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق

• مستخلص البحث :

يشهد العالم تغيرات سريعة ومتلاحقة فى مجال العلم والتكنولوجيا ، وهذا ألقى بمسؤوليات جديدة على عاتق التعليم فى إعداد التلاميذ وتنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لديهم لمواجهة هذه التغيرات والتكيف معها لإنتاج العقول المفكرة والمبتكرة لتأتى بحلول مثالية وجديدة للمشكلات التى يعانى منها المجتمع، بالتالى التفكير ضرورة حضارية لتقدم المجتمعات.. ويهدف البحث إلى تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وقد أعدت الباحثة دليلاً للمعلم لتدريس وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" من مقرر العلوم للصف الأول الإعدادي بالفصل الدراسى الأول لعام ٢٠١٣ . ٢٠١٤ م باستخدام شبكات التفكير البصري ، كما أعدت أدوات البحث المتمثلة فى اختبار مهارات التفكير المعرفية ومقياس عادات العقل. وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على المجموعتين، المجموعة التجريبية التى بلغ عددها (٣٧) تلميذاً والمجموعة الضابطة التى بلغ عددها (٣٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، بمدرسة الغار الإعدادية المشتركة. وقام بالتدريس معلم العلوم فى نفس المدرسة بعد تدريب معلم المجموعة التجريبية على التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري، وقام معلم المجموعة الضابطة بالتدريس بالطريقة المعتادة، ثم تم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين تطبيقاً بعدياً . وقد أظهرت النتائج أن لشبكات التفكير البصري تأثيراً كبيراً على تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل من خلال مقرر العلوم بالصف الأول الإعدادي .

Developing some of Cognitive Thinking Skills and Habits of Mind by Using Visual Thinking Networks for Teaching Science among Preparatory Stage Students.

Dr. Nahla Abd El Moety El Sadek Gad El Hak

Abstract

This research aimed at developing some cognitive thinking skills and mind habits of the first year prep stage students. The researcher prepared a Teacher's Guide to teach the Unit of "Variation and Adaptation in Living Creatures" in Science of the first year prep stage students during the first term 2013-2014 by the use of Visual Thinking Networks. Cognitive Thinking Skills Test, Mind Habits Scale were also prepared. The tools were pre-post applied to both the experimental group (37) students and the control group (36) students at El Ghar Joint Prep School. The Science experimental group teacher taught the class using Visual Thinking Networks after training him and the control group teacher taught the class using the traditional method. The results of the study indicated that Visual Thinking Networks had a great effect on developing cognitive thinking skills and mind habits of the first year prep stage students.

Key Words: Cognitive thinking skills, Mind Habits, Visual Thinking Networks.

• المقدمة :

التفكير ضرورة إنسانية وبداية عملية، وآلية إنتاجية يحتاج إليه كافة أفراد المجتمع بمختلف طبقاته ووظائفه، فيجب البدء بتعليم أبنائنا في المؤسسات التعليمية مهارات التفكير في ضوء الإمكانيات المتاحة، فأصبحت تنميتها مطلباً ملحاً في العملية التعليمية لإنتاج العقول المفكرة والمبتكرة لتأتى بحلول مثالية وجديدة للمشكلات التي يعاني منها المجتمع، بالتالى التفكير ضرورة حضارية لتقدم المجتمعات.

فالتفكير عملية نشطة وفاعلة، وتنميته أصبح ضرورياً ، إلا أنه يحتاج إلى وقت طويل لكي يتم تنمية لدى المتعلمين، كما يحتاج إلى الصبر والمثابرة، وأن تتم عملية تنمية التفكير بطريقة متكاملة تسهل اكتساب المعرفة والمهارات الأخرى، وذلك بتدريب المتعلمين على حل المشكلات بأنفسهم، وممارسة أدوار إدارية وقيادية. (عدنان القاضى، ٢٠٠٨، ٢)، وتعد مهارات التفكير عمليات إدراكية محددة نسبياً، ويمكن عدها لبنات البناء للتفكير. (Kizlik, 2010,1)

وتركز النظريات الحديثة فى التربية على تعليم مهارات التفكير المعرفية وتنميتها ، حيث إنها تعد الأساس فى تعلم مهارات أخرى مثل حل المشكلات ، وأعمال العقل من خلال ربط الخبرات الحالية بالسابقة واستدعائها ، والتعلم الذاتى، والقراءة ذات المعنى. (فخر الدين القلا وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١٣٥)

ويعد تعليم مهارات التفكير المعرفية المتعلم بالأدوات والوسائل التى يحتاجها للتعامل بفاعلية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية ، التى يمكن أن يواجهها فى المستقبل؛ فمهارات التفكير المعرفية تساعد المتعلم على إعدادة لمواجهة ظروف الحياة ومشكلاتها فى المستقبل ، وإتاحة الفرصة له لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع ، وتكوين شخصيته بطريقة فاعلة وصحيحة. (عفت الطناوى ، ٢٠٠٧ ، ٢٣٤)

وتعد تنمية مهارات التفكير من أهداف التعليم نظراً لحاجة المجتمع إلى خريجين لديهم قدرات عقلية عليا لتنمية مجتمعهم وتطويره ، كما تعد تنمية عادات العقل هدفاً . أيضاً . من أهداف التعليم وتدريب العلوم ؛ لأنها تساعد على تعلم أية خبرة يحتاجونها فى المستقبل.

فتنمية عادات العقل لدى المتعلمين تساعد على استخدام عمليات تفكير للتمكن من المعلومات ، واكتشاف المعنى بأنفسهم ، وإنتاج المعرفة كخطوة نحو التعلم المستمر مدى الحياة. (رانيا إبراهيم، ٢٠١٢ ، ٢)

وينبغى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين ؛ حتى يتعودوا ممارسة العادات العقلية فى التعامل مع الأمور المختلفة فى الحياة اليومية ، وينتقوا من الكم الهائل من المعلومات ما يتناسب مع معتقداتهم وأفكارهم.

فممارسة مهارات عادات العقل أصبحت ضرورية للتعامل مع المناقشات فى القضايا الفكرية والعلمية والخلقية فى المجتمع الذى نعيشه. (مندور فتح الله،

٢٠٠٩، ١٠٠-١٠١)، وتدريب المتعلمين على عادات العقل المناسبة لهم يجعلهم أكثر نشاطاً في إدارة تعلمهم؛ لأنها تهتم بالنظرة التكاملية للمعرفة (الربط بين السلوكيات الفكرية العريضة والمواد الدراسية، وبينها وبين الحياة الواقعية). (يوسف قطامي، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٧ - ١٢٤)

وتتنوع عادات العقل تبعاً للنصفين الكرويين للعقل الأيمن والأيسر؛ لذا فإن العمل على توظيف عادات العقل وتنميتها أثناء عمليات التعلم يساعد على إحداث التوازن لدى المتعلمين؛ حيث يتم تنميتها من خلال القيام بالنشاط عدة مرات، وتتكون عادات العقل من ترابط ثلاثة عناصر (المعرفة - الرغبة - المهارة) وعند التقاء هذه العناصر في عمل من الأعمال فإنها تصبح عادة (عيد عثمان ٢٠١١، ١٠ - ١٧)، بالتالي فهي قابلة للتدريب والعمل على تنميتها لدى المتعلمين.

وتدريب المتعلمين على عادات العقل يجعلهم يتسمون بالنشاط والفعالية والحماس، زيادة اطلاعهم وحُبهم للبحث والتعلم والاستفادة من معارفهم بطرق مختلفة. (Ritchie, 2006, 103-104)

فتنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل أصبح مطلباً أساسياً لدى المتعلمين لتحسين التعلم والاحتفاظ به، والاستفادة منه في حياتهم العملية ولتحقيق ذلك يجب جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية والاهتمام بمستوى تنظيم المعرفة عند المتعلمين في ذاكرتهم وكيفية الاستفادة منها؛ ولذلك سوف تستخدم الباحثة إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفي في تدريس العلوم.

فاستراتيجية شبكات التفكير البصري هي إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفي المطورة على يد العالم لونغو Longo عام ٢٠٠١، وتتميز طبيعة بناء المعرفة فيها بأنها: مفهوم واحد هو النقطة المركزية وترتبط به باقي المفاهيم من خلال خطوط، ويتم استخدام اللون والتمثيلات الرمزية والأقواس والخطوط ثنائية الاتجاه والروابط المتقاطعة. والأصول النظرية للاستراتيجية ترجع إلى نظرية "زيكي" التخصص الوظيفي للقشرة البصرية، وإعادة بناء المعرفة الموزعة في الذاكرة. (Longo, 2001, 51-52)؛ أي يمكن استخدام ها لمساعدة المتعلمين على التفكير بصرياً؛ حيث تقوم شبكات التفكير البصري على فكرة أن التعلم عن طريق التفكير يحسنه.

وتركز الاستراتيجية على المتعلم النشط وجعله محوراً للعملية التعليمية، ويقوم بإجراء نشاطات كثيرة ومتعددة لدمج طرق مختلفة من التفكير من أجل تكوين المفهوم الذي يبحث عنه. (Gramling et al., 2007, 2)، فتؤدي إلى زيادة التعلم، والتحصيل طويل المدى ذي المعنى، وزيادة القدرة على حل المشكلات. (Gregory, 2007, 35)

وتشجع استراتيجية شبكات التفكير البصري على دمج عدد من طرق التفكير التي تعمل على تكوين المفهوم، فتتعدد معارف المتعلم بما يدرسه في موقف

معين (وعى بالمهمة) وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل (وعى بالاستراتيجية) ويمدى تعلمهم (وعى بالأداء) . (عبد الله إبراهيم، ٢٠٠٦، ٨٢ - ٨٥)

وتشير الدافعية لدى المتعلم وتشجيعه على توظيف ما تعلمه بطريقة فاعلة ، فالمتعلم الذى ينظم معلوماته فى إطار مفهومي واسع يمكن أن يجمع معلومات مترابطة وكثيرة فى وقت أقل ، ويوظفها فى مواقف تعليمية أخرى. (Longo, 2001b)

فاستراتيجية شبكات التفكيرى البصرى إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفى التى تشجع المتعلمين على التعلم من أجل التفكير ؛ لجعل التعلم ذى معنى ؛ ولذلك تحاول الباحثة استخدام ها لتنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة العلوم.

• الإحساس بالمشكلة:

بالنظر إلى واقع تدريس مادة العلوم فى المرحلة الإعدادية نجد أنه لا يزال يركز على المعرفة لذاتها التى يكتسبها المتعلم دون النظر إلى كيفية معالجتها وتنظيمها داخل بنيته المعرفية ، فلم تعد غاية التدريس جمع المعلومات والمعارف وحشو أذهان المتعلمين (ثقافة الإيداع) بل تنمية أدائهم المعلوماتى ومهارات التفكير المعرفى لديهم ؛ حيث يعد تعليم التفكير هدفاً عاماً وحقا لكل متعلم.

ومن خلال إطلاع الباحثة على عدد من البحوث التى تهتم بتدريس العلوم فى المرحلة الإعدادية مثل بحث (حسام مازن، ٢٠٠٥)، (حنان زكى، ٢٠١٢) (Burke & Williams, 2011) وجدت أن هذه البحوث تؤكد أن نمط التدريس المتبع فى تعليم العلوم لا يهتم بتنمية مهارات التفكير المعرفى ، وإنما يشجع على الحفظ والتلقين من قبل المتعلم لتحقيق أكبر قدر من الدرجات.

فالتفكير نشاط هادف يجب تنميته لدى كل متعلم حتى يصبح قادراً على تفسير البيانات وفهم الأفكار والمفاهيم ، وتكوين العادات العقلية الإيجابية.

فلا بد من تعليم المتعلم عادات العقل المختلفة ؛ لأنها تساعد على تنظيم معلوماته وفهم المحتوى وتعلمه جيداً ، كما أنها تعد من مظاهر التنوير العلمى. (Ross & Frey, 2002, 164)

وأوضح العديد من الأبحاث السابقة نقص الاهتمام بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين فى مادة العلوم وضعفها ؛ مثل بحث (Gaud, 2005) ، (ابتهاى عمران ، ٢٠٠٨) ، (لىلى حسام الدين ، ٢٠٠٨) ، (Goldenberg et al ., 2010) ، (Hew & Cheung, 2011) ، (أحمد مصطفى ، ٢٠١٢) ، (Burgess, 2012) التى أوصوا بضرورة تعزيز مهارات عادات العقل والعمل على تنميتها لدى المتعلمين بكافة الطرق والوسائل المختلفة لتدريس العلوم.

ومن العرض السابق نبع الإحساس بمشكلة البحث ، وقد جاءت فكرته كمحاولة علمية للمساهمة فى تنمية بعض مهارات التفكير المعرفى وعادات

العقل من خلال تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفى التى تجعل المتعلم نشاطا فى العملية التعليمية وهى شبكات التفكير البصرى.

• مشكلة البحث :

تمثلت مشكلة البحث فى ضعف مهارات التفكير المعرفى وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ويحاول البحث التصدى لتلك المشكلة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- « كيف يمكن بناء وحدة " التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" باستخدام شبكات التفكير البصرى.
- « ما فاعلية استخدام شبكات التفكير البصرى لتدريس العلوم فى تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- « ما فاعلية استخدام شبكات التفكير البصرى لتدريس العلوم فى تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

• أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث فيما يمكن أن يُسهم به بالنسبة لكل من:

- « المعلمين: الاستفادة من شبكات التفكير البصرى فى تدريس موضوعات العلوم الموضحة بدليل المعلم.
- « واضعى المناهج:
- ✓ لفت انتباههم بأهمية تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى التلاميذ.
- ✓ توجيه نظرهم إلى أهمية استخدام شبكات التفكير البصرى فى موضوعات العلوم لمساعدة تلاميذهم على استيعاب المفاهيم العلمية المجردة.
- ✓ الاستفادة من اختبار مهارات التفكير المعرفية ومقياس عادات العقل كأداة بحثية تم إعدادها فى البحث للتطبيق على عينة مماثلة من التلاميذ فيما بعد.
- « الباحثين: توجيه أنظارهم إلى الاهتمام بتوظيف شبكات التفكير البصرى لتدريس العلوم فى أبحاثهم.

• حدود البحث :

أولاً : حدود موضوعية :

- « عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي نظراً ؛ لأن تلك المرحلة تنمو فيها القدرات العقلية ويكون فيها التلاميذ أكثر تقبلاً لتعلم مهارات التفكير.
- (Burke & Williams, 2011, 2)
- « اقتصر البحث على الوحدة الثالثة من مقرر العلوم للصف الأول الإعدادي بالفصل الدراسى الأول (التنوع والتكيف فى الكائنات الحية)، وذلك لما يأتى:

- ✓ تناول الوحدة العديد من المفاهيم العلمية المجردة التي يمكن تنميتها وتوليدها من خلال التلاميذ أنفسهم.
- ✓ تحتوي الوحدة معلومات مرتبطة بالخبرات والمعلومات السابقة لدى التلاميذ ؛ مما تمكنهم من التنبؤ بالمعلومات الجديدة.
- ◀ بعض مهارات التفكير المعرفية في العلوم:
- ✓ مهارات جمع المعلومات وتتضمن (الملاحظة، والتساؤل).
- ✓ مهارات التفكير المعرفية التنظيمية وتشمل (المقارنة، التصنيف، والترتيب).
- ✓ مهارات التفكير المعرفية التوليدية وتحتوي (الاستنتاج، التنبؤ، والاستنباط أو التمثيل). وذلك للأسباب التالية:
- تتناسب تلك المهارات مع المستوى العقلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ حيث إن في هذا المرحلة العمرية تنمو القدرات العقلية ومنها التفكير المعرفي. (حامد زهران ، ٢٠٠٣ ، ٣٤٩)
- تلك المهارات توجه التلاميذ نحو التركيز على أسلوب التفكير أكثر من التركيز على عمليات تذكر المعلومات.
- ◀ بعض عادات العقل المطلوب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي التي تم الاتفاق والاجماع عليها من قبل العديد من المتخصصين ؛ نظراً لمناسبتها مع عقلية عينة البحث وتفكيرهم ، بالإضافة إلى حاجة هؤلاء التلاميذ لتلك العادات العقلية ؛ حتى يتمكنوا من التعامل مع متغيرات العصر الحالي ، وتتمثل في (الإصغاء بتفهم وتعاطف - المثابرة - الاستجابة بدهشة ورهبة - إيجاد الدعابة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة - التفكير والتواصل بوضوح ودقة - والتفكير التبادلي).
- ثانياً : حدود مكانية: تطبيق البحث بإحدى المدارس التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية.
- ثالثاً : حدود زمانية : فترة التطبيق في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٣-٢٠١٤ م).

• مصطلحات البحث :

- **شبكات التفكير البصري** Visual Thinking Network :
تعرف بأنها: بناء شبكات علمية مفهومية على الورق من خلال عناصر لفظية يستخدمها المتعلم لتمثيل المعرفة العلمية وتنظيمها ومراجعتها (Longo et al, 2002, 4)

كما تعرف بأنها: شبكات مفهومية لتمثيل العلاقات المفهومية بصورة رمزية أو صورية أو لفظية ؛ لتحسين تعلم المتعلمين بهدف بناء معرفة ذات معنى ، وإدراكهم للصورة الكلية للمفاهيم المتضمنة في الشبكة المفهومية ككل مركب ، من خلال علاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل .
(عبد الله إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، ٨٢)

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات العقلية التي يقوم بها المتعلم لبناء مخططات مفهومية بصريه ؛ لتمثيل العلاقات التبادلية المتداخلة بين

المفاهيم ، باستخدام الصور الرمزية ؛ لتحسين تعلمه وتنظيم معرفته ؛ من خلال دراسته لمادة العلوم مع توجيه من المعلم.

• **مهارات التفكير المعرفية Cognitive Thinking Skills :**

تعرف بأنها: العمليات العقلية التي تهدف إلى جمع المعلومات وحفظها وتخزينها ؛ وذلك من خلال إجراء الاستقبال ، والتذكر ، والتفكير ، وحل المشكلات (Caesor & Reuven, 2010, 5)

وتعرف بأنها: عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد ؛ لمعالجة المعلومات ، ومن مهاراته في العلوم : مهارات المقارنة ، التصنيف ، الترتيب ، الملاحظة ، التقييم ، الاستنتاج ، حل المشكلات. (فهد الرحيلي ، ٢٠٠٧ ، ٣)

وتعرف إجرائياً بأنها: إجراءات عقلية يمكن تدريب التلاميذ عليها ؛ من أجل جمع المعلومات وتخزينها (تنظيم التفكير) ؛ وذلك من خلال إجراء التركيز ، جمع المعلومات ، التذكر ، تنظيم المعلومات ، التحليل ، الإنتاج والتوليد ، التكامل والدمج ، ومهارات التقويم .

• **عادات العقل Habits of Mind :**

تعرف بأنها: "نمط من السلوكيات الفكرية يقودنا إلى أفعال إنتاجية" (كوستا ، كاليك ، ٢٠٠٣ ، ٨).

كما تعرف بأنها: اتجاهات عقلية تؤدي إلى نجاح الفرد في حياته العامة والخاصة ، من خلال قدرته على عمل خطط جيدة لحياته في شتى مناحيها الأسرية والاجتماعية والوظيفية والبحثية. (مجدى إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ٧٧١)

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: مجموعة من السلوكيات الفكرية التي يقوم بها المتعلم بكفاءة ، التي تساعد على النجاح في أدائه لأعماله ، والاستفادة مما يتعلمه بطريقة فاعلة في المواقف الجديدة ، وحل ما يقابله من مشكلات في حياته .

• **أدبيات البحث :**

• **المحور الأول: شبكات التفكير البصري Visual Thinking Networks (V T N)**

سوف نتناول الباحثة في هذا المحور النقاط التالية: ماهية شبكات التفكير البصري ، مميزات استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم ، أنواع شبكات التفكير البصري والروابط المستخدمة في بنائها ، مبادئ توجيهية لبناء شبكة تفكير بصري جيدة .

• **أولاً : ماهية شبكات التفكير البصري :**

تمثل شبكات التفكير البصري جيلاً جديداً من استراتيجيات التمثيل المعرفي التي حظت باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة في تدريس العلوم ؛ لأنها تقوم على فكرة أن التعلم عن طريق التفكير يحسنه.

حيث إن شبكات التفكير تركز على المتعلم النشط الذي يتمثل نشاطه في دمج طرق متعددة ومختلفة من التفكير ؛ من أجل تكوين المفهوم وتخزينه واسترجاعه. (Gramling et al, 2007, 2)

وتعرف بأنها: بناء شبكات علمية مفهومية على الورق من خلال عناصر لفظية أو صورية يستخدمها المتعلم لتمثيل المعرفة العلمية وتنظيمها ومراجعتها. (Longo et al, 2002, 4)

كما تعرف بأنها: شبكات مفهومية لتمثيل العلاقات المفهومية بصورة رمزية أو صورية أو لفظية ، لتحسين تعلم المتعلمين بهدف بناء معرفة ذات معنى ، وإدراكهم للصورة الكلية للمفاهيم المتضمنة فى الشبكة المفهومية ككل مركب من خلال علاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية فى التفاعل.(عبد الله إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، ٨٢) واستخدام الألوان فى بناء شبكات التفكير البصرى يعزز عملية تكوين المعرفة العملية من الذاكرة واستدعائها ، ويجعل التعلم طويل المدى ، ويزيد القدرة على حل المشكلات.(Gregory, 2007, 35)

وتعرف بأنها: إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفى الجديدة التى تهتم ببناء المفاهيم العلمية ، وتوضيح العلاقات المتداخلة بين المفاهيم العديدة. (Gramling et al, 2007, 1)

فتعد شبكات التفكير البصرى إحدى استراتيجيات التمثيل المعرفى الجديدة التى تركز على بناء معرفة ذات معنى ، وإدراك الصورة الكلية للمفاهيم العلمية المتداخلة.

وتقوم الباحثة بالتعريف الإجرائي لشبكات التفكير البصرى على أنها: مجموعة من الإجراءات العقلية التى يقوم بها المتعلم لبناء مخططات مفهومية بصرية ؛ لتمثيل العلاقات التبادلية المتداخلة بين المفاهيم باستخدام الصور الرمزية ؛ لتحسين تعلمه وتنظيم معرفته من خلال دراسته لمادة العلوم مع توجيه من المعلم.

• ثانياً : مميزات استخدام شبكات التفكير البصرى فى تدريس العلوم :

- توصلت الباحثة إلى مجموعة من المميزات لاستخدام شبكات التفكير البصرى فى عمليتي التعليم والتعلم من خلال مجموعة من البحوث تتمثل فى: (Longo, 2001b)، (Longo, 2001a)، (Longo et al, 2002, 2)، (عبد الله إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، ٨٢)، (Gramling et al, 2007)، (Longo, 2007)
- « تساعد المتعلم فى تمثيل المفاهيم العلمية ، بالإضافة إلى التخطيط والتنظيم وعمل الروابط.
- « تحقق التعلم ذى المعنى على المدى الطويل ، وتساعد فى حل مشكلات والتحصيل.
- « تجعل المتعلم نشط من أجل تكوين المفهوم عن طريق دمج طرق مختلفة من التفكير.
- « تنمى عملية ترميز بناء المعرفة وإعادةتها فى الذاكرة ، وتزيد مهارات التفكير العليا لحل مشكلة ما.
- « تساعد المعلم فى تقييم تلاميذه من خلال الأسئلة التالية: كيف أعرف أنهم عرفوا ؟ ماذا تشبه معرفتهم ؟ وكيف تتغير معرفتهم خلال عملية التعليم ؟

- « تثير الدافعية لدى المتعلم وتشجعه على توظيف ما تعلمه بطريقة فعالة.
- « تساعد في تحسين تعلم المتعلم عن طريق تشجيعه على الاهتمام بتعلمه.
- « تزيد من وعى المتعلم بما يدرسه في موقف معين ، وكيفية تعلمه على النحو الأمثل ، وإلى أي مدى تم تعلمه.
- « تساعد المتعلم في تنظيم معرفته العلمية عن طريق بناء مخططات ملونة أو غير ملونة باستخدام عناصر رمزية وصورية لتمثيل العلاقات المعرفية.
- ثالثاً : أنواع شبكات التفكير البصري ، والروابط المستخدمة في بنائها : (Longo et al, 2002)
يوجد مجموعة من أنواع شبكات التفكير البصري منها :
- « المفهومية الملونة: التي يقوم التلاميذ فيها ببناء الشبكة المفهومية باستخدام الألوان.
- « المفهومية غير الملونة: التي يقوم التلاميذ فيها ببناء الشبكة المفهومية بدون استخدام الألوان.
- « المفهومية الملونة الرمزية: التي يقوم فيها التلاميذ ببناء الشبكة المفهومية باستخدام الألوان والصور الرمزية ؛ حيث يكتب التلميذ . مستخدماً الألوان . المفهوم كما يتصوره داخل شكل رمزي يعبر عن هذا المفهوم.
- « المفهومية غير الملونة الرمزية: يقوم التلاميذ ببناء الشبكة المفهومية باستخدام الصور الرمزية مع عدم استخدام الألوان ؛ حيث يكتب التلميذ المفهوم كما يتصوره داخل شكل رمزي يعبر عن المفهوم بدون استخدام الألوان.

ويتم تقديم الأنواع الأربعة للتلاميذ وترك حرية اختيار ما يناسبهم في ضوء قدراتهم ومستواهم التعليمي لهم.

- ويوجد أربعة أنواع من الروابط التي يمكن استخدامها في بناء شبكات التفكير البصري:
- « الرابطة الهرمية.
- « رابطة السلسلة.
- « الرابطة العنقودية.
- « الرابطة الحلقية.

ويقوم التلاميذ - أيضاً - باختيار الرابطة التي تتناسب مع المعلومات التي يريدون تمثيلها في صورة شبكة مفهومية بصرية.

- رابعاً : مبادئ توجيهية يجب مراعاتها لبناء شبكات التفكير البصري بصورة جيدة :
- شبكات التفكير البصري التي يقوم المتعلم ببنائها ما هي إلا انعكاس للخريطة المعرفية الداخلية للمتعلم ؛ حيث إنه يقوم بتشفير المعلومات العلمية التي توجد لديه عن طريق تحديد الملامح البارزة في شكل كلمات وألوان وأشكال ، ويتم تمثيل العناصر اللفظية أو الصورية في بعدين على الورق ، وبالتالي فشبكة التفكير البصري تعد مشكلة تتطلب الهدف من بناء معرفة ذات معنى.

وسوف تستعرض الباحثة بعض المبادئ التي تفيد في بناء شبكة تفكير بصرية بصورة جيدة: (Longo et al, 2002)

« تتمركز الشبكة حول مفهوم رئيس واحد يمثل وحدة بناء المعرفة ، ويدرب المتعلم على مكان وضعه على الورقة ، وإلى المعنى الذي يريد الوصول إليه .

« يتفرع من المفهوم الرئيس مفاهيم فرعية ، كما يتفرع من المفاهيم الفرعية مفاهيم أخرى أقل .

« قد يكون المفهوم اسماً أو فكرة تعد عن حدث علمي معين ، ويتم وضع كل مفهوم داخل شكل يميزه .

« يتم الربط بين كل مفهوم وآخر من خلال علاقة معينة ، تتضح من خلال كلمات الربط التي توضع على الأسهم المتجهة من المفهوم وإليه .

« يمكن استخدام أكثر من نوع من الروابط داخل الشبكة الواحدة (الهرمية ، السلسلة ، العنقودية ، والحلقية) ، للتعبير عن العلاقات المختلفة بين المفاهيم .

« يفضل استخدام الألوان لتسهيل عملية استيعاب المعرفة العلمية واسترجاعها من الذاكرة ، للتمييز بين المفاهيم المختلفة .

« يوصى باستخدام الصور الرمزية للتعبير عن المفهوم بطرق مختلفة .

وسوف تستخدم الباحثة الأنواع الأربعة في بناء الشبكات ؛ لتحقيق أقصى استفادة بالنسبة للتلاميذ ؛ لجعل التعلم ذا معنى ، فالمعلومات التي يقوم التلاميذ ببنائها بأنفسهم تبقى فترة زمنية طويلة في أذهانهم ، كما سوف يتم استخدام الألوان ؛ لتسهيل عملية استيعاب المعرفة العلمية واسترجاعها من الذاكرة .

فشبكات التفكير البصري تعمل على زيادة التعلم والتحصيل ذي المعنى وتنمي القدرة على حل المشكلات ؛ فالتلميذ يتعود على كيفية إعادة بناء المعرفة في ذاكرته .

• المحور الثاني: مهارات التفكير المعرفية Cognitive Thinking Skills

يناقش هذا المحور مهارات التفكير المعرفية ؛ حيث إن التفكير صورة إنسانية وبداية عملية وآلية إنتاجية ، وسوف تتناول الباحثة الأبعاد التالية: طبيعة مهارات التفكير المعرفية ، ماهيتها ، أهمية تعليمها للتلاميذ ، تصنيف مهارات التفكير المعرفية .

• أولاً : طبيعة مهارات التفكير المعرفية :

تأتي مهارات التفكير المعرفية متداخلة في كل عملية تفكير ، والتفكير قدرة عقلية تكتسب بالممارسة ، وتتكون على نحو ارتقائي وتحتاج إلى توجيه وإرشاد ، فمهارات التفكير تنمي أيضاً ، والتعلم والتفكير من الناحية النظرية أمر واحد ؛ كلاهما يعتمد على المعرفة السابقة في تكوين المعنى وتوليد الأفكار .

فتنمية مهارات التفكير المعرفية يأخذ شكلين رئيسين:

« تنمية مهارات التفكير بشكل مباشر أو مستقل: يتم تنمية المهارات من خلال برامج خاصة تستخدم لذلك .

« تنميتها من خلال المحتوى الدراسى (المقرر): حيث تنمى مهارات التلاميذ أثناء تعلمهم مجالات محددة من المحتوى الدراسى باستخدام الأنشطة أو طرق التدريس أو غيرها من الوسائل. (ميادة دياب ، ٢٠٠٥ ، ٢٧) ، (ندى الخضرى ، ٢٠٠٩ ، ٣٩)

ولتحقيق تعلم فعال لمهارات التفكير المعرفية لابد من مراعاة ما يلى:

- « تدرج مهارات التفكير المعرفية فى الصعوبة.
- « مناسبتها لمستوى التلاميذ.
- « تعكس قدرات التلاميذ ومستوياتهم.
- « تعكس خبرات التلاميذ السابقة.
- « تكون ذات صلة وعلاقة بالمحتوى الدراسى.
- « تتبع إجراءات متسلسلة فى تدريسها ؛ بحيث تحدد المهارة فى البداية وتقدم للتلاميذ بأسلوب يتناسب معهم ، ويتم إعطاؤهم أمثلة متعددة ومتدرجة ؛ للتأكد من تنميتها لديهم. (يوسف قطامى ، أميمة عمور ، ٢٠٠٥ ، ٤١)

فتنمية مهارات التفكير المعرفية من الأمور الضرورية فى إثارة فكر المتعلم وتحدى قدراته العقلية ؛ ولذلك فتلك المهارات نحتاج إلى تنميتها لدى جميع التلاميذ بكافة الطرق والوسائل التعليمية.

• ثانياً : ماهية مهارات التفكير المعرفية:

تتعدد تعريفات مهارات التفكير المعرفية ؛ منها ما يلى:

تعرف بأنها: "عنصر أساسى فى البناء العقلى المعرفى الذى يمتلكه التلميذ وتميز بطابع اجتماعى ؛ حيث تؤثر وتتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك ، التصور ، والذاكرة ، وجوانب الشخصية العاطفية الانفعالية والاجتماعية". (يوسف قطامى ، أميمة عمور ، ٢٠٠٥ ، ٢٣) ، وبأنها: عمليات محددة يمارسها ويستخدمها التلميذ عن قصد ؛ لمعالجة المعلومات أو تنظيم التفكير والأنشطة العقلية ، ومن مهارات التفكير المعرفى فى العلوم: المقارنة ، التصنيف ، الترتيب ، الملاحظة ، التقويم ، الاستنتاج ، حل المشكلات. (فهد الرحيلي ، ٢٠٠٧ ، ٣)

ومن ثم يتضح أن مهارات التفكير المعرفية يمكن التدريب عليها ، ويمكن التلميذ من معالجة المعلومات وتنظيمها ؛ لاختيار السلوك الاجتماعى المناسب .

وتعرف بأنها: العمليات العقلية التى تهدف إلى جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها لدى التلميذ ؛ وذلك من خلال إجراء الاستقبال ، التذكر ، التفكير ، حل المشكلات. (Caesor & Reuven, 2010, 5) ، وبأنها: عمليات معرفية ضرورية للتلميذ ، تمكنه من حل المشكلات ، وتتضمن المهارات التالية: التركيز ، جمع المعلومات ، التذكر ، التنظيم ، التحليل ، التوليد ، التكامل ، التقويم . (Dixon, 2011, 38)

ومما سبق يتضح أن مهارات التفكير المعرفية تهدف إلى جعل التلميذ يبحث عن المعلومة بنفسه ويقوم بتنظيمها وتصنيفها للاستفادة منها فى حل المشكلات المختلفة التى تقابله.

وتعرفها الباحثة بأنها: إجراءات عقلية يمكن تدريب التلميذ عليها ؛ من أجل جمع المعلومات وتخزينها (تنظيم التفكير) ، وتتضمن المهارات التالية: التركيز جمع المعلومات ، التذكر ، تنظيم المعلومات ، التحليل ، الانتاج والتوليد التكامل والدمج ، ومهارات التقويم .

• **ثالثاً : أهمية تعليم مهارات التفكير المعرفية وتنميتها :**

لتعليم التلميذ وتدريبه على مهارات التفكير المعرفية أهمية كبرى ؛ حيث إنها تؤدي إلى:

- « جعله فعالاً ومحوراً للعملية التعليمية. (فهد الرحيلي ، ٢٠٠٧ ، ٧)
- « تنمية قدرته على التحليل والتركيب وممارسة تفكير منظم ؛ لحل مشكلاته الفردية والاجتماعية. (سواء سليمان ، ٢٠١١ ، ٥٠)
- « تنمية قدرته على التكيف مع متطلبات حياته الواقعية عن طريق توظيف ماتم تعلمه في مجالات الحياة الأخرى. (محمود طافش ، ٢٠٠٤ ، ٢٥)
- « المساهمة في جودة بناء المعرفة لديه وصنع القرار. (Murray, 2007, 1)
- « إتاحة الفرصة أمامه لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع ، وتكوين شخصية وبنائها بطريقة صحيحة. (عفت الطناوى ، ٢٠٠٧ ، ٢٣٤)
- « العمل على الاستمرارية ودوام هذه المهارات وتقديم الخبرات خارج المدرسة ؛ لتظل خبرة مهارات التفكير المعرفية باقية لديه. (تاي ، ليمان ، ١٩٩٨ ، ١٤٨)
- « زيادة ثقة بنفسه ، وتنمى المهارات الاجتماعية لديه لتحسن السلوك الشخصي. (Clarke et al., 2004, 3)
- « تنمية القدرة على التواصل والحوار والتفاعل مع الآخرين. (يوسف قطامى أميمة عمور ، ٢٠٠٥ ، ٧٦) ، كما ترى الباحثة أن أهمية تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى التلميذ تستخلص. أيضاً في:
- ✓ جعله يبني معرفته بنفسه ويكون شريكا فعالاً في عملية التعليم.
- ✓ إكسابه فهماً أعمق للمحتوى المعرفي ، وتعمل على تنشيط ذهنه باستمرار.
- ✓ بناء الإطار المعرفي لديه ؛ حيث إنها تعد من مهارات التفكير الأساسية.
- ✓ تمكنه من كيفية معالجة المعلومات والخبرات بدلا من تلاقيها بشكل مباشر سلبى.
- ✓ تنمية ثقته بذاته ، وتحسن مفهومه عن نفسه وإمكاناته.

• **رابعاً : تصنيف مهارات التفكير المعرفية :**

تصنيف ستيرنبرج والجمعية الأمريكية لتطوير المناهج ؛ حيث تصنف مهارات التفكير المعرفية Cognitive Thinking Skills إلى:

- « مهارة التركيز Focusing skill ، وتعنى مساعدة التلاميذ في وضع أهدافهم بأنفسهم ، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار الموضوعات التي تحملهم مسؤولية تحقيق الأهداف ، وتطويرها بما يضمن تقويم الإنجازات الفردية لديهم ، وتتضمن المهارات الفرعية التالية: تعريف المشكلة ، وضع الأهداف.

« مهارة جمع التعليمات (المعلومات) Information Gathering Skill، وتعنى مساعدة التلاميذ وتدريبهم على جمع الظواهر والمعلومات باستخدام الحواس وتوظيف المعلومات المناسبة التى تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية وتوليدها ؛ بحيث يمكن استرجاعها فى المواقف المناسبة بطريقة اختيارية ، وتتضمن مهارة الملاحظة "الحصول على معلومات من خلال الحواس المختلفة" ، ومهارة التساؤل ؛ أي البحث عن معلومات جديدة عن طريق إثارة الأسئلة.

« مهارة التذكر Remembering Skill، وتشمل مهارة الترميز ؛ أي تخزين المعلومات فى الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة الاستدعاء ، وتعنى استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

« مهارة تنظيم المعلومات Information Organizing Skill، وتحوي مهارة المقارنة ، وتعنى ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر ، ومهارة التصنيف ، وتعنى وضع الأشياء فى مجموعات حسب الصفات المشتركة ، ومهارة الترتيب ، وتعنى وضع الأشياء أو المفردات فى منظومة أو سياق وفق محك معين.

« مهارة التحليل Analyzing Skill، وتعنى تجزئة المهارة إلى مجموعة أداءات فرعية تتضمن أجزاء وعلاقات، ويتم تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة، وتتضمن مهارة تحديد الخصائص والمكونات، ومهارة تحديد العلاقات والأنماط.

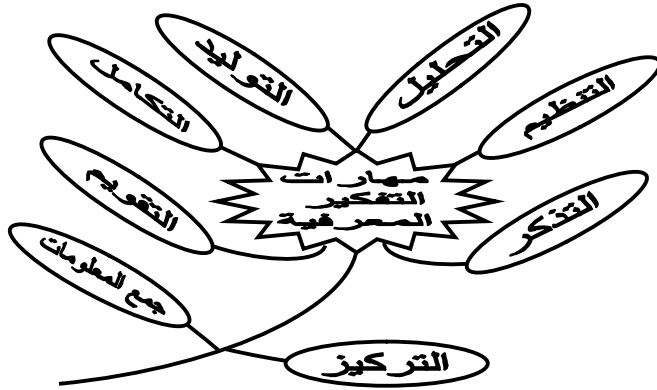
« مهارة التوليد والانتاج Generating Skill، وتعنى قدرة المتعلم على تنظيم وتحليل كيفية ربط الأجزاء ببعضها البعض ، لكى تأتى المعلومات والخبرات الجديدة مجتمعة وتشكل بناءً ذهنياً ومعرفياً جديداً ، وتشمل المهارات الفرعية التالية: الاستنتاج، التنبؤ، التمثيل (الإسهاب).

« مهارة التكامل والدمج Integrating Skill، وتتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معاً ، أو تدمج لفهم المبادئ وتتضمن مهارة التخليص، ومهارة إعادة البناء.

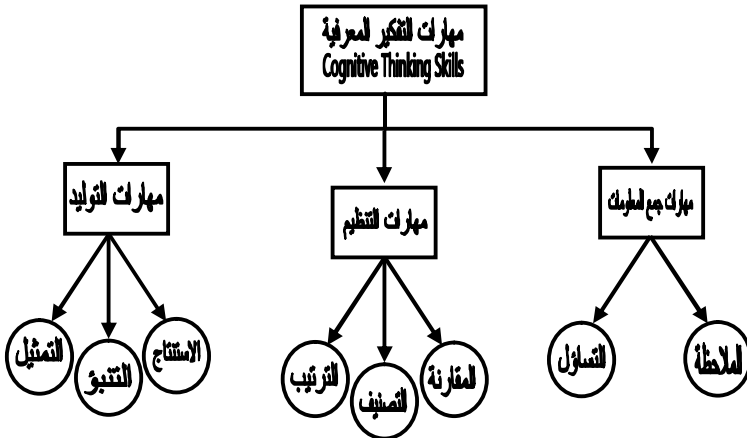
« مهارة التقويم Evaluating Skill، وتعنى إصدار حكم على درجة معقولة الأفكار، وقف محكات ومقاييس ، كما تتضمن وضع معايير وتشمل وضع محكات، وتعرف الأخطاء. (Sternberg & Lubant, 2003, 89) (يوسف قطامى، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ٨٨-٩٠)، (سناء سليمان، ٢٠١١، ١٤٦-١٤٨)، (Dixon, 2011, 38-43)

ويوضح الشكل (١) مهارات التفكير المعرفية (إعداد الباحثة)

وسوف تتبنى الباحثة هذا التصنيف مقتصرة على بعض تلك المهارات، ويرجع اختيار الباحثة لتلك المهارات إلى: مناسبتها للمرحلة العمرية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؛ حيث إن الوعى بالتفكير يبدأ فى سن الحادية عشر؛ فيمكن تعليم مهارات التفكير المعرفية فى هذه المرحلة والتدريب عليها. (Burke & Williams, 2011, 3)، وتوضح المهارات المعرفية المحددة بالشكل (٢) (إعداد الباحثة)



شكل (١) : مهارات التفكير المعرفية وفقاً لتصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج



شكل (٢) : بعض مهارات التفكير المعرفية المحددة بالبحث

وسنتناول بشيء من التفصيل كل مهارة على حدة

• أولاً : مهارات جمع المعلومات Information Gathering Skills

وتعرف بأنها: مساعدة التلميذ وتدريبه على جمع الظواهر، وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية وتولييفها ؛ بحيث تصبح ممكنة التخزين أو التصنيف والجمع، ويتم الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس، واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية. (يوسف قطامي، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ٨٨ - ٨٩)

كما تعرف بأنها: مساعدة التلميذ وتدريبه على جمع المعلومات باستخدام الحواس المختلفة ؛ لتوظيفها في العمليات المعرفية الذهنية ، وتولييفها بحيث يمكن استرجاعها في المواقف المناسبة بطريقة اختيارية ، ويمكن أن تكون على شكل بيانات مخزنه أو يتم جمعها. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٠)

أي تعنى القدرة على جمع المعلومات باستخدام الحواس بهدف الاستفادة منها فى المواقف المناسبة.

وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

• مهارة الملاحظة Observation Skill :

تعرف بأنها: "استخدام التلميذ لحواسه فى تفحص العالم حوله" (Ketelhut et al., 2006, 3) ؛ أي أن الفرد يستخدم حواسه فى تفحص شيء ما ثم وصفه وتسجيل نتائج ذلك بدقة وموضوعية.

وتعرف بأنها: جمع البيانات والمعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ، وتتضمن المشاهدة والمراقبة والادراك ؛ وذلك لتحقيق هدف يستدعى تركيز الانتباه ودقة الملاحظة. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٣)

• أهمية مهارة الملاحظة :

مهارة أساسية لازمة لتعلم العلوم وإجراء الأنشطة المختلفة ، وتعرف خواص الشيء أو الظاهرة ، ووصف التغيرات الحادثة فى الشيء أو الظاهرة ، وتمكن التلميذ من تنظيم البيانات وتحليلها.

• مهارة التساؤل Formulating Question Skill :

تعنى طرح الكثير من التساؤلات حول الظاهرة للبحث عن معلومات جديدة وبلورتها وتجميعها وتحديدتها ؛ ليستطيع التلميذ أن يحدد المشكلة التى تتعلق بالظاهرة التى يدرسها (Verhoeven, 2006, 6)، كما تعرف بأنها: البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين الأسئلة وإثارتها. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٧) ؛ أي تعنى القدرة على البحث عن معلومات جديدة تتعلق بالظاهرة محل الدراسة عن طريق إثارة الأسئلة وطرحها.

وتتضح أهمية تنمية مهارة التساؤل لدى التلميذ فى: الارتقاء بفكره ، ومساعدته على بلورة المعلومات ، وتوليد الحاجة والرغبة الى معرفة الظاهرة محل الدراسة ، وتوفير خلفية ثقافية علمية مناسبة لديه. (عائشة على ، ٢٠٠٨ ، ٧٥)

• ثانياً : مهارة التنظيم Organizational Skill :

تعرف بأنها: بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية لتنظيم المعلومات بهدف أن تصبح قابلة للفهم. (يوسف قطامى ، أميمة عمور ، ٢٠٠٥ ، ٨٩) ، كما تعرف بأنها: مجموعة من الإجراءات التى تستخدم فى ترتيب المعلومات ؛ بهدف فهمها. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤١) ؛ أي تعنى قدرة التلميذ على ترتيب المعلومات المجزأة وغير المنظمة لى تساعده على استدخال الخبرة أو المعرفة وتخزينها ، وتوليدها أى تصبح قابلة للفهم بحيث يمكن استخدامها بفاعلية.

وتشمل عدة مهارات فرعية منها:

• مهارة المقارنة Comparing Skill :

تعرف بأنها: تعرف أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقة بينهما. (وزادة الترسه والتعليم بالملكة العربية السعودية ،

(٢٩، ٢٠٠٧) ، كما تعرف بأنها: القدرة على تحديد أوجه الاتفاق ، وأوجه الاختلاف بين الأشياء المراد المقارنة بينهما ، وتتطلب قدرة على التحليل والتفسير ، والاستنتاج ، والربط ، والخروج بتعليمات يمكن تطبيقها على ظواهر أخرى. (مسعد زيادة ، ٢٠٠٩ ، ٥) ؛ أي تعنى القدرة على تعرف أوجه الشبه والاختلاف والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف ، ورؤية ما هو موجود فى أحدهما ولم يوجد فى الآخر .

• أهمية تنمية مهارة المقارنة لدى التلميذ :

تمكنه من القدرة على تحليل الخصائص المتطابقة وغير المتطابقة ، وتساعده فى الوصول إلى فهم أعمق للأشياء التى نقارن فيما بينها ، وتساعده فى اتخاذ قرارات مدروسة أو توضيح أي غموض .

• مهارة الترتيب Ordering Skill :

تعنى وضع المفاهيم والأشياء أو الأحداث التى ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى فى سياق متتابع وفقاً لمعيار معين. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٤) ؛ أي تعنى الدمج بين المعلومات والمعارف السابقة التى قد تكون متناثرة ، وإضافة معانى جديدة لها ، وتنظيمها فى أطر وأبنية كلية لترتيبها على حسب معيار معين .

• أهمية تنمية مهارة الترتيب لدى التلميذ :

تمكنه من تنظيم مدركاته ومعلوماته بطريقة ذات معنى وفق معايير معينة تزيد من التنظيم المنطقي للمعلومات ؛ مما يساعده على الفهم والاستدعاء .

• مهارة التصنيف Classification Skill :

تعرف بأنها: القدرة على تجميع العناصر أو المجموعات وفقاً لأوجه الشبه والاختلاف بينهما. (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧ ، ٣٠) ، كما تعرف بأنها: عملية عقلية تتطلب من التلميذ الجمع بين الأشياء على أساس الخاصية المشتركة بينهم. (محرز الغنام ، ٢٠٠٠ ، ١٢) ، فمهارة التصنيف تعنى تجميع الأشياء أو الوحدات وفقاً للتشابه والاختلاف فيما بينهما ؛ بحيث تضم كل مجموعة خواص أو صفات مشتركة .

• أهمية تنمية مهارة التصنيف لدى التلميذ :

تسهم فى تنمية الجوانب العقلية لديه ، وتمكنه من تجميع الأشياء وفق مجموعة من الخواص المشتركة ، وهي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعى المعرفى له. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٣)

• ثالثاً : مهارات التوليد Generating Skills :

وتعنى عمليات معرفية تتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تنظيمات متكاملة من الأفكار ، وتتضمن الاستنتاج Inferring ، والتنبؤ Predicting ، والتمثيل Elaborating. (Dizon, 2011, 40) ، كما تعرف بأنها: استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية ، وذلك عن طريق إقامة علاقات بين الأفكار الجديدة المولدة ، والأفكار السابقة لإيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدة والأبنية المعرفية السابقة لدى التلاميذ. (سناء سليمان ، ٢٠١١ ، ١٤٢) . أي تعنى القدرة على زيادة حجم العلاقات القائمة بين المعلومات المتوفرة من أجل تحديد ما يمكن أن يكون صحيحاً ؛ وبالتالي تولد المعلومات بقالب جديد عما ألفه التلميذ .

وتتضمن المهارات الفرعية التالية :**• مهارة الاستنتاج : Inferring Skill :**

تعرف بأنها: عملية عقلية تهدف إلى وصول التلميذ إلى نتائج معينة تعتمد على الأدلة والحقائق والملاحظات، وغالباً ما يكون ذلك متأثراً بالخبرة السابقة. (أحمد النجدي، آخرون، ١٩٩٩، ٦٠)؛ أي استخلاص نتيجة ما نلاحظه، وتزداد دقة الاستنتاجات بزيادة الملاحظات، أي استنتاج معلومات مما تم تجميعه. (Verhoeven, 2006, 9). أي تعنى استخدام ما نملكه من معارف ومعلومات تم الحصول عليهم بطرق مختلفة من أجل الوصول على نتيجة ما.

• أهمية تنمية مهارة الاستنتاج لدى التلميذ :

تساعده على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة والقدرة على اتخاذ القرار فيها، القدرة على تجميع المعلومات المناسبة لعمل الاستنتاجات، التمييز بين الاحتمالات الأكثر أهمية للموقف، القدرة على الربط بين المفاهيم والمعلومات وتحليلها للوصول إلى الاستنتاج.

• مهارة التنبؤ : Predicting Skill :

تعرف بأنها: استقراء ما يطرأ على الظاهرة أو الحدث من تغير مستقبلاً في ضوء ما يمتلكه من خبرات سابقة، وما يلاحظه من مشاهدات حالية. (محرز الغنام، ٢٠٠٠، ١٣)؛ أي التنبؤ بما يحدث للظاهرة أو المشكلة في المستقبل بناء على ما تم تجميعه من معلومات، ونتيجة لتوصلنا للقانون الذي يحكم الظاهرة.

فالتنبؤ هو إمتداد للقانون أي تطبيق القوانين على مواقف جديدة ؛ لأن القانون يضيف ما ستؤول إليه الظاهرة تحت ظروف معينة. (نهلة جاد الحق ، ٢٠١١، ٤٨)

• أهمية تنمية مهارة التنبؤ لدى التلميذ :

تجعله يتعامل بنجاح مع متغيرات المستقبل في جميع جوانب حياته، وتنمى لديه مهارات حل المشكلات وتوليد أفكار خلاقة"بدائل، وتسهم في تقدم المجتمعات عن طريق وضع تصوراً للمستقبل.

• مهارة التمثيل / الإسهاب : Elaborating Skill :

تعرف بأنها: تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة وإعطاءها تفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتائج جديدة. (سناء سليمان ، ٢٠١١، ١٤٧)، كما تعرف بأنها: عبارة عن الشرح بإضافة تفاصيل إضافية أو أمثلة أو أية معلومات أخرى وثيقة الصلة بالمفهوم ومناسبة للمعنى. (Kizlik, 2010, 7)؛ أي تعنى إعطاء تفاصيل أو أمثلة للموضوع؛ لتطوير الأفكار الأساسية له، وقد يؤدي ذلك إلى نتائج جديدة.

• أهمية تنمية مهارة الإسهاب للتلميذ :

تطور الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاه له، وتربط بين الأفكار الجديد والمعرفة السابقة لديه، وتؤدي إلى نتائج جديدة من توليد الأفكار. إن مهارات التفكير المعرفية تمكن التلميذ من معالجة المعلومات والخبرات بدلاً من

تزويدهم بالمعرفة بشكل مباشر، كما أنها تنمى ثقته بنفسه وتحسن مفهومه وإمكاناته ، ولتحقيق ذلك لابد من تنمية عادات العقل أيضاً .

• المحور الثالث: عادات العقل Habits of Mind :

وسوف تتناول الباحثة النقاط التالية: ماهية عادات العقل ، أبعاد عادل العقل ، ملامح عادات العقل ، سمات أساسية لعادات العقل ، الأهمية التربوية للعادات العقل ودور تدريس العلوم فى تنميتها ، تصنيفات عادات العقل.

• أولاً : ماهية عادات العقل :

تتعدد تعريفات عادات العقل بتعدد وجهات النظر، والاتجاهات التى تناولته فمنها ما يعرفها على أنها: استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته ، من خلال حسن توزيع الفرد للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية. (يوسف بشار، ٢٠٠٤، ٣١٨) ، كما تعرف بأنها: "أنماط الأداء العقلى الذى يتضمن العمليات المعرفية ومهارات التفكير". (واثل على ، ٢٠٠٩، ٥٦)

وبالنظر إلى هذين التعريفين نجد أنهما يعدا عادات العقل عبارة عن استراتيجيات وأنماط عقلية.

وتعرف . أيضاً . بأنها: السلوكيات الضرورية التى تتيح التفاعل بنجاح مع البيئة . (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، (أ) ، ١٢) ، كما تعرف بأنها: "مجموعة من السلوكيات الراسخة فى أداء التلاميذ وتفكيرهم دون بذل جهد عقلى فى الوصول إلى استنتاجات علمية ومنطقية ؛ أى القيام بسلوك دون مجهود عقلى". (ناجى ميخائيل ، ٢٠١١، ٢٢)

وهذان التعريفان يؤكدان أن عادات العقل سلوكيات وأساليب يمكن إكسابها للتلاميذ وتنميتها لديهم.

وتعرف عادات العقل بأنها: "اتجاهات عقلية تؤدى إلى نجاح الفرد فى حياته ، من خلال قدرته على عمل خطط جيدة لحياته فى شتى مناحيها الأسرية والاجتماعية والوظيفية والبحثية". (مجدى إبراهيم ، ٢٠٠٩، ٧٧١) ، وتعرف بأنها: اتجاه عقلى لدى التلميذ يعتمد على استخدامه لخبراته السابقة والاستفادة منها لتحقيق الهدف المطلوب وهو إعطاء سمة واضحة لنمط سلوكياته. (حسام مازن ، ٢٠١١، ٦٥-٦٦)

وهذا يؤكد أن عادات العقل عبارة عن اتجاهات عقلية تستخدم لصنع الاختيارات لأنماط العمليات الذهنية من غيره ؛ لحل المشكلات المختلفة.

وتعرف . أيضاً . بأنها: الاتجاهات والدوافع الموجودة لدى التلميذ التى تدعمه لاستخدام المهارات العقلية الموجودة لديه بصورة مستمرة فى كل أنشطة الحياة سواء واجهته مشكلة أو أراد الحصول على المعرفة. (أيمن سعيد ، ٢٠٠٦، ٣٩٧)

وتعرف بأنها: مجموعة من الاتجاهات الفكرية والميول والإرادة التى تساعد التلميذ على اختيار أفضل الاستراتيجيات بطرق ذكية عندما يواجه مشكلات أو مواقف يصعب حلها. (أيمن عصفور، ٢٠٠٨، ١٦٤)

وتعرف بأنها: المهارات والاتجاهات التي يجب تنميتها لدى التلاميذ من خلال فهم العلوم كطريقة للتفكير. (Wilson et al., 2006, 28)

وهذا يؤكد أن عادات العقل مجموعة من الدوافع والميول والاتجاهات.

ومن العرض السابق يتضح اختلاف الآراء حول مفهوم عادات العقل فمنهم من يعدها استراتيجيات وأنماط عقلية وسلوكيات ذكية ، الآخر يعدها اتجاهات عقلية أو مجموعة دوافع واتجاهات وميول لدى التلاميذ، وهذا لا يدل على أن عادات العقل مختلفة ولكنه يدل على أنها تتضمن كل ذلك فهي ليست أنماط عقلية فقط ولكنها تحتاج لدوافع واتجاهات وميول لدى التلاميذ لتدفعهم لاختيار أفضل الاستراتيجيات الذكية والسلوكيات والأساليب التي تساعد على النجاح في أدائهم لإعمالهم والاستفادة مما يتعلمه بطرق ذكية وفاعلة في المواقف الجديدة وحل ما يقابلهم من مشكلات مختلفة.

• ثانياً : أبعاد عادات العقل Dimensions of the Habits of Mind :

عادات العقل تتضمن الأبعاد التالية:

- ◀ القيمة Value: تتمثل في القدرة على اختيار السلوك الفكري المناسب والأكثر ملاءمة للتطبيق.
- ◀ الميل Inclination: يعنى الشعور بالميل لاختيار السلوك الفكري المناسب.
- ◀ الحساسية Sensitivity: تشمل إدراك الفرص لاختيار الأوقات المناسبة لتوظيف النمط السلوكي.
- ◀ القدرة Capability: تتمثل في اكتساب المهارات الأساسية والقدرة على ملائمتها مع السلوكيات.
- ◀ الالتزام أو التعهد Commitment: تعنى الحرص على مراجعة الأداء الناتج عن نمط السلوك الفكري (العقلي) وتحسينه.
- ◀ السياسة Policy: تهتم بتوظيف وتشجيع وتدعيم أنماط السلوك الفكري المناسب إلى أفعال، قرارات وحلول للمواقف التي بها مشاكل. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣ (أ)، ٩)

ويتضح أن عادات العقل متكاملة الأبعاد فتبدأ بالقيم وتنتهى بالسياسة أي تحويل ما تم اكتسابه إلى أفعال، قرارات، وحلول عملية. ولذلك نحن في حاجة لمعرفة ملامح عادات العقل.

• ثالثاً : ملامح عادات العقل :

تحدد ملامح عادات العقل فيما يلي:

- ◀ متنوعة ومتعددة وتختلف فيما بين التلاميذ.
- ◀ قمة العلاقة بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ◀ لا بد من ظهورها في صورة قرارات أو أفعال أو حلول لمشكلات مختلفة وليست في صورة تحصيل فقط. (آمال خليل، ٢٠١١، ٢٧)

وتوجد مجموعة من السمات الأساسية لعادات العقل تتمثل فيما يلي:

- ◀ تهتم بطبيعة التلاميذ والفروق الفردية بينهم.
- ◀ تجعل حجرة الدراسة مكان منظم.

- « توفر الفرص للاهتمام بالحساسية الفكرية.
- « تدعم التفكير النقدي الابتكاري (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، (أ)، ٤٣ - ٤٩)
- « تتنبأ بأفضل العمليات العقلية لمواجهة خبرة معينة دون غيرها مع إمكانية تعديلها في مواقف أخرى.
- « تتضمن ميولا واتجاهات وقيم مما تجعل التلميذ يتصرف بطرق عقلية ذكية تتناسب مع ما هو متوفر في بنيته المعرفية. (إمام سيد، منتصر عمر، ٢٠١١، ٤١٠ - ٤١١)

فالتالى العادات العقلية التى يمتلكها كل تلميذ تختلف لاختلاف الفروق الفردية بينهم من حيث قوتها ومقدرته على امتلاكها كما أنها . أيضاً . تتضمن ميولا واتجاهات وقيم.

• رابعاً : الأهمية التربوية للعادات العقل، ودور تدريس العلوم فى تنميتها :

يعد تنمية العادات العقلية هدفاً رئيساً من أهداف التربية وتدريس العلوم فقد أكد مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين اثنتى عشرة عادة عقلية ينبغى أن يؤكد تدريس العلوم على تنميتها وزرعها فى نفوس التلاميذ أثناء تدريس العلوم، مؤسسة التقدم العلمى الأمريكية. (A. A. A. S, Project 2061, 1995)

وتنمية العادات العقلية من خلال تدريس العلوم أصبح هدفاً رئيساً وأهمية تربوية لدى التلاميذ للأسباب التالية:

- « تساعدهم فى اتخاذ الإجراءات المناسبة فى معامل العلوم، والتقليل من المخاطر التى قد يتعرضون إليها. (Hayes et al., 2005, 24)
- « تشجعهم على احترام الوقت والثقة بأنفسهم. (Ritchie, 2006, 103 - 104)
- « تعلمهم كيفية التفكير وتجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة المشكلات والبحث عن حلول لها بطرق مبتكرة وسهلة. (Costa & Kallick, 2008)
- « تشجعهم على التعلم ويكونوا أكثر نشاطاً فى إدارة تعلمهم. (Fenderson, 2010).
- « تؤكد السلوكيات الفكرية العريضة ذات الصلة بين المواد الدراسية بعضها مع بعض، وتربط بينها وبين الحياة الواقعية، فيما يعرف بالنظرة التكاملية للمعرفة. (يوسف قطامى، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٧، ١٤٤)
- « تحسن مستواهم العلمى وتنمى قدراتهم على مواجهة تحديات العصر وتطوراته. (Lepage & Robinson, 2005, 369)
- « تنمى لديهم القدرة على الطبيعة النقدية للموضوعات المختلفة لاختيار أفضلهم. (Mark et al, 2010, 505).
- « تنمى المعرفة العلمية والمهارات لديهم وتجعلهم أكثر نشاطاً فى حجرة الفصل عن طريق إكسابهم خبرات للتعلم. (Mishra et al, 2011, 22)
- « تؤدى إلى تنمية الثقافة العلمية التى نحتاج إليها فى عصر العولمة. (Steinkuehler & Duncan, 2008, 530)
- « تنمى لديهم الفهم والعقلية العلمية التى تمكنهم من الوصول إلى القواعد والمعلومات العلمية مثلما كان يفعل العلماء وتفيدهم فى كيفية قيام

العلماء بحل الصراع الذى يتعرضون إليه بين نظرياتهم العلمية ومعتقداتهم الدينية التى قد تتعارض مع ما توصلوا إليه من نظريات. (Coll et al, 2009, 725)

ويتضح أن عادات العقل لها أهمية تربوية كبيرة لدى التلاميذ ويمكن تنميتها من خلال تدريس العلوم، فيجب أن يمارسها التلاميذ مراراً وتكراراً ؛ حتى تصبح عادة أي جزء من طبيعتهم ؛ ولتحقيق ذلك يجب تقديمها إليهم وممارستهم لها وتطبيقها على مواقف عديدة ومختلفة لتنميتها وإكسابها لديهم.

• خامساً : تصنيف عادات العقل :

أصبحت عادات العقل محط اهتمام العديد من العلماء والباحثين؛ حيث ظهر ذلك خلال الدراسات والأبحاث، فتعددت تصنيفات عادات العقل كما يتضح:

فقد قامت مؤسسه التقدم العلمى الأمريكية فى مشروع ٢٠٦١ للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا بتصنيف عادات العقل إلى (التكامل، الاجتهاد، حب الاستطلاع، الانفتاح على الأفكار الجديدة، التشكك المبنى على المعرفة، مهارات الاستجابة الناقدة، التخيل، العدالة، المثابرة، المهارات الحسابة، التخمين، الملاحظة، الاتصال) . (A. A. A. S, Project 2061, 1995)

وقد صنف مارزانو وآخرون عادات العقل إلى خمسة أبعاد وهم (الانفتاح العقلى، العدالة العقلية، الاستقلال العقلى، الميل إلى الاستفسار أو الاتجاه النقدي، وعادات العقل المنتجة) ويشمل البعد الخامس عادات العقل المنتجة على (التفكير والتنظيم الذاتى، التفكير الناقد، والتفكير الإبداعى) . (مارزانو ،آخرون، ١٩٩٩، ١٨١ - ١٨٣)

وقدم كوستا وكاليك قائمة بست عشرة عادة للعقل تتمثل فيما يلى: (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغار بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير فوق المعرفى، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الإبداع، التخيل، الابتكار، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلى، الاستعداد الدائم التعلم المستمر. (كوستا، كاليك ، ٢٠٠٣، (i) ، ٢٢ - ٣٧)

أما بيرجمان فقد قسم عادات العقل إلى أربعة عادات أساسية تتمثل فى عادة [الفهم، العمل (الممارسة)، التأمل، التطوير (تحسين الممارسة)] . (Bergman, 2007, 135)

بينما صنف سيزر وميبر عادات العقل بعد مراقبة المتعلمين عدة سنوات إلى (تقديم الحجج والبراهين، التحليل، التخيل، التعاطف، التواصل مع الآخرين بوضوح، الالتزام، التواصل، المتعة (الدهشة). (Sizer & Meier, 2009)

وحدد شونج وهو في عادات العقل في (الوعى بالتفكير، الحرص على الدقة، اتخاذ موقف عند الحاجة لذلك، تفتح العقل، الإحساس بالآخرين). (Cheung & Hew, 2010, 123)

ويلاحظ على الرغم من اختلاف مسميات وتصنيفات عادات العقل إلا أنها متشابهة من حيث المضمون إلى حد كبير فمعظمها يؤكد على المثابرة، المرونة في التفكير، صنع القرارات، وتوجيه السلوك الفكرى.

ويتضح أن قائمة كوستا وكاليك هي أشهر قائمة لتصنيف عادات العقل، حيث تركز معظم الأبحاث حول تنمية عادات العقل وفق ذلك التصنيف، وسوف يتم تناول العادات العقلية التي تم الاهتمام بها في البحث الحالي كما يلي وفقا لتصنيف كوستا، كاليك ، ٢٠٠٣ (أ)

• الإصغاء بفهم وتعاطف Listening with understanding and empathy :

وتعنى الاستماع لأراء الآخرين والتفاهم والتعاطف معهم وإحترام أفكارهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وأفكار الآخرين بشفافية ووضوح. (يوسف قطامي، أممية عمور، ٢٠٠٥ ، ١١٢) أي يستطيع التلميذ طرح العديد من التساؤلات والاستفادة من خبرات الآخرين والتركيز على جوانب بناء المعنى.

ويمكن للمعلم تنمية هذا العادة من خلال: الطلب من التلميذ إعادة ترديد وصياغة ما قاله غير كما هو دون تعديل أوإضافة، أي وصف ما يدور بذهنه أثناء الإصغاء (كوستا، كاليك ، ٢٠٠٣ (ب) ، ٨٠).

خصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: القدرة على التعبير بدقة عن مفاهيم وأفكار ومشكلات وعواطف الآخرين، وتبنى وجهات نظرهم وتحسس مشاعرهم. (كوستا ، كاليك ، ٢٠٠٣ (أ) ، ٢٣)، المشاركة بنجاح فى المناقشة مع التدقيق وفهم الأسباب والفروض والتفكير فى النتائج والتطبيقات. (مجدى حبيب، ٢٠٠٣ ، ٢٤٦)، التركيز على جوانب بناء المعنى والاستفادة من الخبرات السابقة.

• المثابرة Persisting :

تعنى قدرة التلميذ على التحكم فى جميع الظروف المحيطة به للوصول لمايريده مع كثرة العمل والبحث، وعدم الاستسلام بسهولة. (زينب العبد، ٢٠١٠ ، ٨٩ . ٨٧)

فتعد المثابرة عامل من عوامل التفوق والنجاح حيث تكون لدى التلميذ دافعية كبيرة للانجاز مما يسهل تعلمه وأدائه وتؤدي إلى مواصلته للتعلم واستمرار جهده من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة.

ويمكن للمعلم تنمية عادة المثابرة لدى التلاميذ من خلال: طرح المشكلات والقضايا العلمية التى تتطلب منهم بذل الجهود مع التفكير العقلى الواعي، ترك الفرصة والمجال لهم للاستفسار عما يعوقهم، توفير الوقت الكاف الذى يسمح لهم بالوصول للحلول الممكنة للمشكلة، تشجيعهم ببعض الكلمات مثل

(لا تتراجع عن هدفك، ثق في نجاحك، حاول وحاول في تحقيق هدفك، وركز في مهمتك)، ويوضح لهم بعض الأمثلة والمواقف التي ثابر واستمر أصحابها في عملهم وحصلوا على أعلى درجات النجاح.

وخصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة:

« يتميزون برغبة وحافز داخلي يدفعهم لإتمام أعمالهم المكلفين بها مع وجود الكثير من العقبات، وتعد بمثابة عمليات داخلية تعمل على إثارة سلوكه وتوجيهه والمحافظة عليه. (سماح الجفري، ٢٠١٢، ٥٠)

« لديهم القدرة على تحديد متى يبدأون لإتمام العمل المكلفين به، وكيف، وما الخطوات الواجب اتباعها، كما يمكنهم الاستفادة من معارفهم وتجاربهم السابقة في أعمالهم الحالية. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، (ج)، ٢)

« لديهم القدرة على التعبير عن الأفكار وإعطاء الكثير من الحلول حول المواقف المختلفة.

• الاستجابة بدهشة ورهبة : Responding with wonderment and awe

تعنى قدرة التلميذ على استمتاعه بحلول المشكلات التي يتوصل إليها وشعوره بالانبهار والسعادة في التعلم واكتشاف ما هو جديد، وزيادة حب الاستطلاع لديه. (يوسف قطامي، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٣)

وتحدث عادة الاستجابة بدهشة ورهبة عندما يواجه التلميذ او يستمتع لشيء مثير للدهشة فيجد نفسه يستجيب بشيء من التعجب سواء بالقول أو بالفعل أو بعلامات الوجه واليدين.

ويمكن للمعلم تنمية هذه العادة من خلال: جعل الدروس المقدمة للتلاميذ مفيدة، يقدم لهم الظواهر المدهشة والمناظر الجميلة والابتكار وقصص الخيال العلمي. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، (ب)، ٩٤) كما يستخدم التمهيد المشوق للدرس وعمل التجارب وإشراكهم فيها واستخدام الطرائف العلمية.

خصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: يتميزون بنظرة مبتهجة تجاه أشكال الحياة، إحترامهم للأدوار وقيم الناس المختلفة، والسعى للبحث وراء المشكلات لحلها. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، (أ)، ٣٣) لديهم حب الاستطلاع، التفاعل مع الآخرين، يشعرون بالسعادة عند التفكير وحلهم للمشكلات بأنفسهم.

• إيجاد الدعابة : Finding humor

وتعنى إيجاد جو من المرح، وتقديم نماذج من المواقف والسلوكيات التي تدعو للبهجة والسرور والضحك في التعلم من خلال مواقف المفارقات والثغرات وعدم التطابق. (يوسف قطامي، أميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٤)

وتعد النكتة من أهم الأمور التي تؤدي إلى الدعابة ولكن لابد الاهتمام بنوعها ووقتها ومناسبتها للموقف التي تستخدم فيه، كما أنها تؤدي أيضا إلى البعد عن جمود التفكير المنطقي.

ويمكن للمعلم تنمية عادة إيجاد الدعاية من خلال: استخدام الدعاية في الغرفة الصفية بعمل لوحات وإعلانات وكراريكاتورات مضحكة وأمثلة نظريّة وصوراً شخصية وفوتوغرافية. (كوستا ، كاليك ، ٢٠٠٣ (ب) ، ٩٦)

خصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: يمتلكون القدرة على تزويد إنتاجهم وإنتاج مجموعتهم من خلال الدعاية، واستخدامها للتخفيف من التوتر والقلق في المجموعة التي يعملون بها. (كوستا ، كاليك ، ٢٠٠٣ (أ) ، ٣٥) كما يتميزون بخفة الدم واستخدام النكت في المواقف المناسبة، والقدرة على إيجاد جو من المرح.

• التساؤل وطرح المشكلات : Questioning and problem posing

وتعد عادة طرح الأسئلة (المشكلات) من مستويات التفكير المتوسطة، التي يقوم بها التلميذ بنفسه أو بتشجيع من الآخرين لطرح العديد من الأسئلة حول الموضوع المراد تعلمه أو البحث عنه (حسن زيتون ، ٢٠٠٣ ، ١٣) ولذا يعتبر التعلم ومعالجة المعلومات بطريقة الأسئلة يؤدي إلى استشارة دوافع التلميذ للاستفادة مما يتعلمه في مواقف الحياة المختلفة، والتفكير في جوانب المشكلة للوصول إلى الحل بسهولة (صفاء الأعصر ، ١٩٩٨ ، ١٦٩ - ١٧١) أو ربط ما يتعلمه بحياته الواقعية وحل المشكلات التي تقابله.

كما أنها تجعل التلميذ فعالاً في غرفة الصف، حيث تركز انتباهه على الموضوع محل البحث والدراسة مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وتزيد من إثارة باقي التلاميذ وتدفعهم إلى الخلق والابتكار. (محمد الدريج، محمد جمل، ٢٠٠٥ ، ١٦٢) أي أن هذه العادة تعنى قدرة التلميذ على طرح عدد من الأسئلة تعبر عما لديه من معلومات وخبرات سابقة بالموضوع أو المشكلة لتوليد الكثير من البدائل، واختيار أفضلها للحل.

ويمكن للمعلم تنمية هذه العادة لدى التلاميذ من خلال: طرح المشكلات والقضايا التي تثير تساؤلاتهم، إعطائهم الفرصة الكافية أثناء عملية التعلم للحوار والمناقشة والتساؤل والتحاور، وإعطائهم أمثلة لبعض التساؤلات والمطلوب منهم عمل التساؤلات الفرعية.

خصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: لديهم حب الاستطلاع الذي يدفعهم للتساؤل حول الأشياء المختلفة، وتتميز أسئلتهم بدرجة عالية من التمييز والقوة والتعقيد. (كوستا ، كاليك ، ٢٠٠٣ (ج) ، ٦) كما يتميزون بالبحث عن المعارف والمعلومات باستمرار من خلال القراءة والإطلاع، توجيه أسئلة لأنفسهم قبل التعلم وأثنائه لتيسير فهمهم وتشجيعهم على التفكير في العناصر المهمة، ولديهم القدرة على التنبؤ في ضوء المعارف السابقة.

• تطبيق المعارف الماضية على أوضاع (مواقف) جديدة : Applying prior knowledge to new situations

تعنى هذه العادة قدرة التلميذ على التكيف مع الظروف المحيطة به والتعامل مع ما يقابله من مشكلات وصعوبات من خلال استدعائه وتوظيف ما يمتلكه من

معلومات وخبرات سابقة. (محمود طافش، ٢٠٠٤ ، ٢٦) وذلك يجعله قادراً على مواكبة التغيرات فى ميادين الحياة، أي تعنى هذه العادة قدرة التلميذ على استرجاع ما لديه من معلومات وخبرات سابقة والاستفادة منها فى مواقف جديدة وفقاً لطبيعة الموقف، وإيجاد العلاقات والروابط بين الأفكار والمواقف المختلفة.

ويمكن للمعلم تنمية هذه العادة من خلال: استخدام طريقة حل المشكلات فى تدريس بعض الموضوعات، تشجيع تلاميذه على الربط بين المعلومات وإيجاد العلاقات والتشابهات والاستفادة منها، ربط ما تعلموه بالحياة الواقعية عن طريق إثارة مشكلات مشابهة تقابلهم فى الحياة وعدم الاقتصار على المواقف العلمية بداخل المدرسة، إثارة تفكيرهم ببعض المشكلات والموضوعات المهمة بالنسبة لهم، ودفعهم لاستفادة مما لديهم من معارف سابقة للإجابة عما يتعرضون له من مواقف ومشكلات حالية.

وخصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: الاستعانة بمخزونهم المعرفى لتوضيح شيئاً لمواجهته، مع شرح ما يقومون به حالياً بمقارنته مع تجارب ماضية. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، ج٧، ٧) كما يتميزون بقدرتهم على الاستفادة من خبراتهم السابقة وتطبيقها على مواقف جديدة، قدرتهم على طرح أسئلة ومشكلات جديدة ومعقدة، وقدرتهم على البحث عن المعارف والمواقف الماضية والمثابة لتساعدهم فى المواقف الجديدة للوصول إلى الحل.

• التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and communicating with clarity and precision :

تعنى القدرة على استخدام المفردات الملائمة والمناسبة لمستوى المستمعين لتوصيل المفاهيم بصورة سهلة وميسرة مع إتاحة الفرصة لهم لفهم البيئة التى يعيشون فيها. (خالد الأحمد، ٢٠٠٥، ١٨٤)

أي تنمية عادة التواصل بوضوح وطلاقة مع الآخرين سواء بصورة كتابية أو شفوية للتعبير عما يريدونه مع استخدام مفردات واضحة وبسيطة لتوصيل المعنى لهم.

ويكن للمعلم تنمية هذه العادة لدى التلاميذ من خلال: إتاحة الفرصة لهم للتعبير عما يدور فى أذهانهم من أفكار ومعلومات، تشجيعهم على التواصل مع الآخرين، تعودبهم على الطلاقة مع الآخرين سواء بصورة كتابية أو شفوية للتعبير عما يريدونه، والاستفادة من الرسوم والمخططات العلمية فى عرض أفكارهم وآرائهم بسهولة وبساطة.

خصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: يمكنهم تمييز التشابهات والاختلافات، واستخدام الأسماء الصحيحة للأشياء والأفكار المختلفة. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣، ج٧، ٧) كما يتميزون بالطلاقة اللفظية والقدرة على التعامل بسهولة مع الآخرين، يستخدمون الأدلة والشواهد والمعلومات الميسرة التى تؤكد أفكارهم وأحاديثهم المطروحة، والاعتماد على البساطة ودقة الألفاظ ووضوحها فى التواصل، الشفافية، أه الكتابي مع الآخرين.

• التفكير التبادلي Thinking interdependently :

تعنى قدرة التلميذ على العمل والتفاعل مع زملائه فى مجموعات، وتبادل الحوار بينهم فيما يتعلق بالمهام والأعمال المكلفين بها من أجل إنجازها، وتقبله لأرائهم والتغذية الراجعة المقدمة منهم له حول تلك المهام. (رانيا إبراهيم ، ٢٠١٣ ، ٦٠)

فالتفكير التبادلي يعتبر عمل التلاميذ وتفكيرهم معاً بصوت عال فى فريق أفضل طريقة لحل المشكلات العلمية وذلك عن طريق طرح الأفكار والحلول المتنوعة، واختيار أفضلهم عن طريق التشاور فيما بينهم، فيحدث تعلم الجميع والاستفادة من بعضهم البعض.

وتوفر هذه العادة بيئة خصبة لتعلم الكثير من عادات العقل الأخرى، فلا يمكن للتلميذ العمل مع الآخرين بدون التفكير بمرونة والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير فى التفكير لما يدور بعقولهم، والتواصل بوضوح ودقة معهم ومحاولة إيجاد الدعابة لتخفيف توترهم أثناء العمل. (كوستا ، كاليك ٢٠٠٣ (ب)، ٩٦ - ٩٧) .

ويمكن للمعلم تنمية عادة التفكير التبادلي لدى التلاميذ من خلال: تشجيعهم على العمل الجماعي فى مجموعات متعاونة، إعطاء المجموعات التكليفات المختلفة لتنفيذها معاً وقيام كل تلميذ بدوره فى المجموعة حتى يتم إنجاز التكليفات المطلوبة، وتشجيعهم على الاستماع لبعضهم وتقبل آراء وأفكار ونقد بعضهم البعض.

وخصائص التلاميذ الذين يمتلكون هذه العادة: يهتموا باحتياجات المجموعة وأفرادها قبل احتياجاتهم ومتطلباتهم الخاصة. (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣ (ج) ١١)، يقدرون أهمية التعاون والتكامل ويتميزون بالتواضع. (سناء سليمان، ٢٠١١ ، ١٧٦)، لديهم القدرة على العمل الجماعي التعاوني (روح الفريق والانتماء) القدرة على الحوار والمناقشة الفعالة، واحترام آراء ونقد الآخرين، وبذل قصارى جهدهم لنجاح عمل المجموعة.

من العرض السابق يتضح أن عادات العقل الثمان التى سوف يتم تنميتهم لدى التلاميذ من خلال هذا البحث تم اختيارهم ليكونا متكاملين ومناسبين للمرحلة العمرية لتحقيق النجاح والفعالية، حتى يصبحوا التلاميذ متوازنين ومتكاملين وقادرين على التعامل مع الآخرين بوضوح ودقة مع الإصغاء للآخرين بوضوح للتعرف على آرائهم وأفكارهم ومع المجتمع الذى يعيشون فيه فتتم لديهم عادة المثابرة للوصول إلى ما يريدونه والقدرة على تطبيق ما تعلموه على أوضاع جديدة تقابلهم فى حياتهم العلمية، وبالتفكير التبادلي مع الآخرين يتوصلون إلى أفضل الحلول مع إيجاد الدعابة التى تؤدى إلى إيجاد جو من المرح للاستمتاع بحلول المشكلات بانبهار وسعادة.

ولذلك يجب العمل على تنمية عادات العقل لدى التلاميذ و . أيضاً . مهارات التفكير المعرفى من خلال استخدام استراتيجيات شبكات التفكير البصرى.

• إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وللتحقق من صحة فروضه - اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

« أولاً : اختيار مجال البحث: تم اختيار وحدة " التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمادة العلوم بالفصل الدراسى الأول لعام ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م.

« ثانياً : إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به فى تدريس الوحدة المختارة باستخدام شبكات التفكير البصرى، ويتمثل الهدف الأساسى من إعداد الدليل فى إبراز كيفية استخدام معلم العلوم لشبكات التفكير البصرى فى معالجة المعارف والمفاهيم العلمية المتضمنة فى الوحدة المختارة بصورة وظيفية حتى يمكن تلاميذه من التعلم بإيجابية وفاعلية وتنمية قدرتهم على التفكير المعرفى وعادات العقل.

ومن خلال دراسة الأدبيات والبحوث المرتبطة بشبكات التفكير البصرى، قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم الذى يحتوى على: مقدمة للمعلم، الفلسفة التى يقوم عليها الدليل، أهمية الدليل، دور المعلم وتوجيهاته عند تدريس وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" باستخدام شبكات التفكير البصرى، الأهداف العامة للوحدة، الأهداف السلوكية للدروس المتضمنة فى الوحدة، الأدوات والوسائل التعليمية، التوزيع الزمنى لتدريس موضوعات الوحدة، خطوات السير فى تدريس موضوعات الوحدة وفقاً لشبكات التفكير البصرى، والتخطيط لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة باستخدام شبكات التفكير البصرى.

وقد تم عرض الدليل فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بهدف التحقق من صلاحيته من حيث :- سلامة صياغة الأهداف وتكاملها، ارتباط الإجراءات والأنشطة المستخدمة بشبكات التفكير البصرى، مدى مناسبة الأنشطة لكل من موضوع الدرس أو مستوى نضج التلاميذ، ومناسبة وسائل التقويم لكل موضوع.

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء المحكمين، وبذلك أصبح الدليل فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

• ثالثاً : إعداد أدوات البحث:

« اختبار مهارات التفكير المعرفية.

« مقياس عادات العقل.

وفيما يلى عرض لكيفية إعداد أدوات البحث:

« اختبار مهارات التفكير المعرفية : مرت خطوات إعداد هذا الاختبار بالخطوات التالية:

✓ تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

✓ تحديد مهارات التفكير المعرفية التي يقيسها الاختبار: تم تحديد المهارات تبعاً لتصنيف ستيرنبرج والجمعية الأمريكية لتطوير المناهج كالاتى مهارات جمع المعلومات وتحوي (الملاحظة، التساؤل)، مهارات تنظيم المعلومات وتتضمن (المقارنة، التصنيف، الترتيب)، ومهارات التفكير التوليدية وتشمل (الاستنتاج، التنبؤ، الإسهاب) وتم اختيار هذه المهارات لمناسبتها للمرحلة العمرية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، كما تم تحديد عدد مفردات كل مهارة بناء على الأهمية النسبية بالنسبة للآراء بعض المتخصصين فى المجال.

✓ صياغة مفردات الاختبار: تم وضع مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد ويتكون من مقدمة ويليهما أربع بدائل للتقليل من التخمين اثناء الاجابة عن السؤال بينما مهارة الاسهاب تم صياغة مفرداتها فى صورة أشكال تخطيطية ناقصة يتم إكمالها من قبل التلميذ للإعطاء نتائج جديدة.

✓ صدق الاختبار: تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين لإبداء آرائهم حول سلامة مفردات الإختبار وصحة صياغته، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات على صياغة بعض المفردات، كما أن البدائل فى بعض المفردات غير متساوية فى الطول، وقد تم تعديل بعض المفردات والبدائل فى ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

✓ التجريب الاستطلاعى لاختبار مهارات التفكير المعرفية: طبق الاختبار فى صورته الأولية على عينة مكونة من (٣٢) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة العصلوجى الإعدادية المشتركة بمركز الزقازيق . محافظة الشرقية وذلك بهدف تحديد:

- زمن الاختبار: واتضح أن الزمن المناسب للاختبار لإجابة التلاميذ على جميع أسئلة الاختبار = (٣٥) دقيقة.

- ثبات الإختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ ووجد أنه يساوى (٠,٧٩)، وبالتجزئة النصفية ووجد أنه يساوى (٠,٧٧). وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، كما تم حساب معامل الثبات لكل مهارة على حدة باستخدام معامل الفا كرونباخ فوجد أن مهارة الملاحظة تساوى (٠,٧٣)، مهارة التساؤل تساوى (٠,٧٢)، مهارة المقارنة تساوى (٠,٧٠)، مهارة التصنيف تساوى (٠,٧٣)، مهارة الترتيب تساوى (٠,٧٢)، مهارة الاستنتاج تساوى (٠,٧٤)، مهارة التنبؤ تساوى (٠,٧٨)، ومهارة الإسهاب تساوى (٠,٧٧).

✓ الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير المعرفية: ❖ بلغ عدد أسئلة الاختبار فى صورته النهائية (٣٤) سؤالاً، والجدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير المعرفية.

وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٣٤) درجة، والنهاية الصغرى له تساوى صفراً .

◀ مقياس عادات العقل: ولقد مرت عملية إعداد المقياس بالخطوات التالية:

✓ تحديد الهدف من المقياس: يستهدف المقياس قياس ما يمتلكه تلاميذ الصف الأول الإعدادي من عادات العقل.

جدول (١): مواصفات اختبار مهارات التفكير المعرفية

عدد المفردات	أرقام المفردات	مهارات التفكير المعرفية
٤	٣،٤، ٢، ١	١- الملاحظة.
٣	٥، ٧، ٦	٢- التساؤل.
٣	٨، ٩، ١٠	٣- الترتيب.
٦	١٢، ١١، ١٤، ١٣، ١٥، ١٦ .	٤- التصنيف.
٤	١٨، ١٧، ١٩، ٢٠ .	٥- المقارنة.
٣	٢٢، ٢١، ٢٣ .	٦- الاستنتاج.
٥	٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤ .	٧- التنبؤ.
٦	٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩ .	٨- الإسهاب.
٣٤		المجموع.

✓ تحديد العادات المراد تنميتها: تم تحديد العادات تبعاً لتصنيف (كوستا، كاليك، ٢٠٠٣) (١)، وتم تحديد ثمانية عادة وفقاً لطبيعة المرحلة العمرية وآراء الأساتذة المحكمين وهم كالأتي: (الإصغاء بفهم وتعاطف، الاستجابة بدهشة ورهبة، إجاد الدعاية، المثابرة، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير التبادلي، وتطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة).

✓ صياغة مفردات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورة مواقف يتضمن كل منها أربعة خيارات كإجابات متدرجة للموقف تعبر كما يقوم التلميذ بأدائه بالفعل، كما روعى في تلك المواقف ما يلي: قياسها للعادة التي تندرج تحتها، التنوع في المواقف فمنها ما يتعلق بأمور عملية وأخرى علمية، تدرج إجابات كل موقف، سهولة الصياغة اللغوية للمواقف، وتم صياغة تعليمات المقياس، وإعداد مفتاح التصحيح، وتكون المقياس في صورته الأولى من (٣٤) موقف.

✓ صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى ملائمة المقياس للبيئة، ومدى مناسبة تعليماته ومفرداته، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء في عدد من المواقف وأشاروا إلى تغيير بعضها، وحذف بعض المواقف، وقد تم التعديل في ضوء هذه الآراء وأصبح المقياس يتكون من (٢٩) موقف.

✓ التجريب الاستطلاعي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة العصلوجي الإعدادية المشتركة، وذلك بهدف تحديد ما يلي:

- زمن الإجابة على المقياس: تم حساب الزمن المناسب للإجابة على مواقف المقياس = (٤٠) دقيقة.

- ثبات المقياس: بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٦)، كما تم حساب معامل ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس: (الإصغاء بفهم وتعاطف = (٠.٨١)، الاستجابة بدهشة ورهبة = (٠.٧٩)، إجاد الدعاية = (٠.٨٤)،

المتأثرة=(٠,٨٣)، التساؤل وطرح المشكلات = (٠,٨٥)، التفكير والتواصل بوضوح ودقة=(٠,٨٠)، التفكير التبادلي=(٠,٨٥)، وتطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة=(٠,٨٢)، مما يدل على أن للمقياس درجة عالية من الثبات.

✓ الصورة النهائية للمقياس: بلغ عدد مواقف المقياس (٢٩) موقف موزع على العادات الفرعية، وأعطيت أربع درجات لكل موقف على حسب الاستجابة التي يمارسها التلميذ، وبالتالي تصبح الدرجة النهائية للمقياس (١١٦) درجة والدرجة الصغرى (٢٩) درجة، والجدول (٢) يوضح مواصفات المقياس.

جدول (٢): توزيع مواقف المقياس على عادات العقل

عادات العقل	أرقام المواقف	عدد المواقف
الإصغاء بفهم وتعاطف.	١، ٢، ٣، ٤.	٤
الاستجابة بدهشة ورهبة.	٥، ٦، ٧.	٣
إيجاد الدعاية.	٨، ٩، ١٠، ١١.	٤
المتابعة.	١٢، ١٣، ١٤، ١٥.	٤
التساؤل وطرح المشكلات.	١٦، ١٧، ١٨.	٣
التفكير والتواصل بوضوح ودقة.	١٩، ٢٠، ٢١.	٣
التفكير التبادلي.	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦.	٥
تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة.	٢٧، ٢٨، ٢٩.	٣
الإجمالي		٢٩ موقف

• رابعا : التصميم التجريبي للبحث :

« اختيار عينة البحث: تم اختيار فصلين من فصول الصف الأول الإعدادي بمدرسة الغار الإعدادية المشتركة مركز الزقازيق، محافظة الشرقية ليمثل فصل (٣/١) المجموعة التجريبية وعدد تلاميذه (٣٧) تلميذ، وفصل (٤/١) المجموعة الضابطة وعدد تلاميذه (٣٦) تلميذ.

« التطبيق القبلي للأدوات البحث: للتأكد من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) والمتمثلة في: اختبار مهارات التفكير المعرفية ومقياس عادات العقل، حيث تم حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على أدوات البحث وذلك باستخدام اختبار "ت" ويوضح ذلك الجدول (٣).

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم "ت" غير دالة إحصائياً، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في أدوات البحث قبل إجراء التجربة، أي أن المجموعتين متكافئتان في متغيرات البحث الحالي.

جدول (٣): قيمة "ت" ولادلتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أدوات البحث قبلية.

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير المعرفية.	الضابطة	٣٦	١٥,٣	٣,٥٤	٧١	١,٣٢	غير دالة
	التجريبية	٣٧	١٤,٤	٢,٣٣			
مقياس عادات العقل.	الضابطة	٣٦	٤٠,٩	٦,٠١	٧١	٠,١١٣	غير دالة
	التجريبية	٣٧	٤١,١	٦,٢٩			

« تنفيذ تجربة البحث: تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام شبكات التفكير البصري وقد استمر التدريس لمدة (١٠ فترات وكل فترة عبارة عن حصتين أي إستغرق ٢٠ حصة) وقد تم الإتفاق مع مدرسي العلوم في مدرسة الغار الإعدادية المشتركة حيث إنهم كانوا من نفس سنة التخرج وعلى نفس الدرجة، وقد تم عقد عدة لقاءات مع مدرس المجموعة التجريبية لتوضيح كيفية التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري، وطلب منه تسجيل أي ملاحظات عن التلاميذ أثناء تنفيذ التجربة، كما تم التدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية بنفس المعدل أي ٢٠ حصة

« التطبيق البعدي للأدوات البحث: بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث المتمثلة في اختبار مهارات التفكير المعرفية ومقياس عادات العقل، وتم بعد ذلك التصحيح ورصد الدرجات.

• خامساً : التحقق من صحة الفروض ومناقشة النتائج

قامت الباحثة باختبار صحة الفروض التالية:

اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية".

وذلك بحساب قيم " ت " لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة وحساب حجم التأثير، وجدول (٤) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول (٤) : ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارتها الفرعية كل على حدة عن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، قيمة " ت " المحسوبة لمهارات التفكير المعرفية ككل ولمهارتها الفرعية كلا على حدة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، -وأيضاً . ارتفاع قيمة (d) فتراوح ما بين (١,٦-٦,٣) وتعد قيمة كبيرة مما يدل على فاعلية شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مهارات التفكير المعرفية ككل ولمهارتها الفرعية كل على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وبالتالي يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارتها الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي".

جدول (٤) : قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارتها الفرعية كل على حدة بعدئياً .

المهارة	المجموعة	ن	م	ع	ح. د	ت	d	حجم التأثير
ملاحظة	ت	٣٧	٣,٣٢	٠,٧١	٧١	♦♦٦,٦٣	١,٦	كبير
	ض	٣٦	١,٩٤	١,٠٤				
تساؤل	ت	٣٧	٢,٦٤	٠,٥٨	٧١	♦♦٧,٦٢	١,٨	كبير
	ض	٣٦	١,٥	٠,٦٩				
ترتيب	ت	٣٧	٢,٦٢	٠,٥٤	٧١	♦♦٨,٢٧	١,٩	كبير
	ض	٣٦	١,٤٢	٠,٦٩				
تصنيف	ت	٣٧	٥,٤٥	٠,٦٤	٧١	♦♦١٢,١٦	٢,٨	كبير
	ض	٣٦	٢,٤٧	١,٣٤				
مقارنة	ت	٣٧	٣,٥٩	٠,٥٩	٧١	♦♦١١,٤٢	٢,٧	كبير
	ض	٣٦	١,٦٦	٠,٨٢				
استنتاج	ت	٣٧	٢,٦٤	٠,٤٨	٧١	♦♦٨,٢٠	١,٩	كبير
	ض	٣٦	١,٤٢	٠,٧٦				
تنبؤ	ت	٣٧	٤,٥٦	٠,٦٤	٧١	♦♦٩,٦٧	٢,٢	كبير
	ض	٣٦	٢,٣٨	١,٢٠				
إسهاب	ت	٣٧	٥,٥١	٠,٦١	٧١	♦♦١٣,٣٠	٣,١	كبير
	ض	٣٦	٢,٢٥	١,٣٦				
الاختبار ككل	ت	٣٧	٣٠,٣٧	١,٧٣	٧١	♦♦٢٦,٥٧	٦,٣	كبير
	ض	٣٦	١٥,٠٥	٣,٠٣				

♦ : دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

♦ : دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

« حساب قيم (ت) وحجم التأثير يوضح جدول (٥) قيم " ت " وحجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة.

ونلاحظ من جدول (٥) ما يلي: ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي، قيمة " ت " المحسوبة لمهارات التفكير المعرفية ككل ومهارتها الفرعية كل على حدة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وارتفاع قيمة (d) فتتراوح ما بين (٢,٦ - ١١,١) ، وتعد قيمة كبيرة جداً ؛ مما يدل على فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المعرفية.

« حساب قوة التأثير (w2)، ونسبة الكسب المصححة (لـ عزت حسن، ٢٠١٣، ٢٩، ٣٠) : تم حساب قوة تأثير شبكات التفكير البصري على تنمية مهارات التفكير المعرفية من خلال معادلة (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩١، ٤٤٠ - ٤٤٣) ، فوجد أنها تساوى (٠,٩٤) ؛ مما يدل على قوة تأثير كبيرة، وتم حساب نسبة الكسب المصححة للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المعرفية ، فوجد أنها تساوى (١,٨١) ، وهى تقع فى المدى المحدد للفاعلية، وهذا يعنى أن شبكات التفكير البصري ذو فاعلية فى تنمية مهارات التفكير المعرفية من

خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وبالتالي يتم قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

جدول (٥) : قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارته الفرعية ككل على حدة

وحجم التأثير					ن	التطبيق	المهارة
حجم التأثير	d	ت	د.ح	ع			
كبير	٣,٣	♦♦٩,٩٠	٣٦	٠,٨٥	٣٧	قبلي	ملاحظة
				٠,٧٠	٣٧	بعدي	
كبير	٢,٦	♦♦٨,٠٣	٣٦	٠,٥٩	٣٧	قبلي	تساؤل
				٠,٥٨	٣٧	بعدي	
كبير	٢,٧	♦♦٨,٢٧	٣٦	٠,٦٠	٣٧	قبلي	ترتيب
				٠,٥٤	٣٧	بعدي	
كبير	٤,٨	♦♦١٤,٤٢	٣٦	١,٢٧	٣٧	قبلي	تطبيق
				٠,٦٤	٣٧	بعدي	
كبير	٤,٨	♦♦١٤,٤٠	٣٦	٠,٨٠	٣٧	قبلي	مقارنة
				٠,٥٩	٣٧	بعدي	
كبير	٢,٧	♦♦٨,٣٤	٣٦	٠,٦٤	٣٧	قبلي	استنتاج
				٠,٤٨	٣٧	بعدي	
كبير	٤,٧	♦♦١٤,١٥	٣٦	٠,٦٤	٣٧	قبلي	تنبؤ
				٠,٤٨	٣٧	بعدي	
كبير	٦,٧	♦♦٢٠,٢٢	٣٦	٠,٨٠	٣٧	قبلي	إسهاب
				٠,٦٠	٣٧	بعدي	
كبير	١١,١	♦♦٣٣,٢٧	٣٦	٢,٣٣	٣٧	قبلي	الاختبار ككل
				١,٧٣	٣٧	بعدي	

وفى ضوء تلك النتيجة يتضح فاعلية شبكات التفكير البصرى في تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي فى مادة العلوم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من : (Clarke et al,2004) ، (حسام مازن ، ٢٠٠٥) ، (عائشة على،٢٠٠٨) ، (Caesor& Reuven,2010) ، (Burke & Williams, 2011)، (Dixon,2011) ، (حنان زكى ، ٢٠١٢) ، ويرجع ذلك إلى ما يلي :

جذب انتباه التلاميذ إلى الدرس وتشويقهم إليه ؛ وذلك من خلال مرحلة التمهيد التى تحدد معرفتهم السابقة وتحدد نقطة البداية ، التركيز على التلميذ النشط من أجل تكوين المفهوم عن طريق دمج طرق مختلفة من التفكير جعل التلميذ لديه هدف لبناء المعرفة ذات معنى فتبنى لديه الدافعية وذلك يساعد على تنمية مهارتى الملاحظة والتساؤل، استخدام الألوان فى بناء الشبكات يعزز عملية تكوين واستدعاء المعرفة فيؤدى إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة، كما أنها توضح العلاقات المتداخلة بين المفاهيم العديدة مما يسمح بتنمية مهارتى المقارنة والاستنتاج، تمكن التلميذ من إدراك الصورة الكلية للمفاهيم العلمية المتداخلة فتعمل على تنمية مهارتى التنبؤ والإسهاب، تساعد التلميذ على تنظيم معرفته العلمية فتبنى لديه مهارتى الترتيب والتصنيف، كما أن التعلم خلال مجموعات متعاونة يجعل التلاميذ يستفيدون من بعضهم البعض ويؤدى إلى زيادة الخبرات والقدرة على التفكير لحل ما يقابلهم من

مشكلات، تهتم بالتقويم لمعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف المحددة مسبقاً، وتهتم . أيضاً . بالتقويم الذاتى للتلاميذ لأنفسهم مما يجعلهم أكثر موضوعية وذلك ما يتطلبه تنمية مهارات التفكير.

اختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية".

وذلك بحساب قيم " ت " لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للمقياس ككل وفى عاداته الفرعية كل على حدة وحساب حجم التأثير، وجدول (٦) يوضح ذلك .

ويتضح من الجدول (٦): ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى عادات العقل ككل وفى عاداته الفرعية كل على حدة عن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، قيمة " ت " المحسوبة لمقياس عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وارتفاع قيمة (d) فتتراوح ما بين (١٢.٩.٣.٩)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على فاعلية شبكات التفكير البصرى فى العلوم لتنمية عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وبالتالي يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

اختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى".

« حساب قيم (ت) وحجم التأثير : يوضح جدول (٧) قيم " ت " وحجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للمقياس ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة.

ونلاحظ من جدول (٧) ما يلى: ارتفاع متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل وفى عاداته الفرعية كل على حدة . عن متوسطات درجاتهم فى التطبيق القبلى، قيمة " ت " المحسوبة لمقياس عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وارتفاع قيمة (d) فتتراوح ما بين (٧.٤ - ١٧.٢) وتعد قيمة كبيرة جداً؛ مما يدل على فاعلية شبكات التفكير البصرى فى تنمية عادات العقل.

« حساب قوة التأثير (w2)، ونسبة الكسب المصححة (لعرزت حسن، ٢٩، ٢٠١٣-٣٠): تم حساب قوة تأثير شبكات التفكير البصرى على تنمية عادات العقل، فوجد أنها تساوى (٠.٩٧)؛ مما يدل على قوة تأثير كبيرة، وتم حساب نسبة الكسب المصححة للمجموعة التجريبية فى اختبار مهارات التفكير المعرفية؛ فوجد

أنها تساوى (٢٠٧) وهى تقع فى المدى المحدد للفاعلية ، وهذا يعنى أن شبكات التفكير البصرى ذو فاعلية فى تنمية مهارات التفكير المعرفية من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وبالتالي يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

جدول (٦) : قيمة " ت " ودلائلها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل ككل وفي عاداته الفرعية كل على حدة بعدد

العادة العقلية	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	ت	d	حجم التأثير
الإصغاء بتفهم وتعاطف	ت	٣٧	١٤.٤٣	١.٥٧	٧١	♦♦٢١.٨١	٥.٢	كبير
	ض	٣٦	٦.١٦	١.٦٦				
الاستجابة بدهشة ورهبة	ت	٣٧	١١.٣٥	٠.٧٥	٧١	♦♦١٩.٢٠	٤.٦	كبير
	ض	٣٦	٥.٤٧	١.٦٩				
إيجاد الدعابة	ت	٣٧	١٤.٨١	١.١٥	٧١	♦♦٢٢.٢١	٥.٣	كبير
	ض	٣٦	٦.٣٨	١.٩٨				
المتابعة	ت	٣٧	١٤.٥٦	١.٣٨	٧١	♦♦٢٢.٠٨	٥.٢	كبير
	ض	٣٦	٦.٢٥	١.٨١				
التساؤل وطرح المشكلات	ت	٣٧	١١.١٠	١.١٢	٧١	♦♦١٦.٤٠	٣.٩	كبير
	ض	٣٦	٥.٤٤	١.٧٦				
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	ت	٣٧	١٠.٨٦	١.٠٥	٧١	♦♦١٨.٩٣	٤.٥	كبير
	ض	٣٦	٥	١.٥٤				
التفكير التبادلى	ت	٣٧	١٨.١٠	١.٦١	٧١	♦♦٢٣.٨٩	٥.٧	كبير
	ض	٣٦	٨.٠٢	١.٩٧				
وتطبيق المعارف الماضية فى مواقف جديدة	ت	٣٧	١٠.٨١	١.٠٧	٧١	♦♦٢١.٢١	٥.٠٣	كبير
	ض	٣٦	٦.٠٢	٢.١١				
الاختبار ككل	ت	٣٧	١٠٦.٠٥	٤.١٠	٧١	♦♦٥٤.٥١	١٢.٩	كبير
	ض	٣٦	٤٨.٧٧	٤.٨٤				

جدول (٧) : قيمة " ت " ودلائلها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل ولعاداته الفرعية كل على حدة وحجم التأثير

المهارة	التطبيق	ن	م	ع	د.ج	ت	d	حجم التأثير
الإصغاء بتفهم وتعاطف	قبلي	٣٧	٥.١٣	١.٠٣	٣٦	♦♦٢٧.٣٦	٩.١	كبير
	بعدي	٣٧	١٤.٤٣	١.٥٧				
الاستجابة بدهشة ورهبة	قبلي	٣٧	٤.٧٥	١.٣٢	٣٦	♦♦٢٤.٤٤	٨.٢	كبير
	بعدي	٣٧	١١.٣٥	٠.٧٥				
إيجاد الدعابة	قبلي	٣٧	٥.٢١	١.٠٥	٣٦	♦♦٣٢.١١	١٠.٧	كبير
	بعدي	٣٧	١٤.٨١	١.١٥				
المتابعة	قبلي	٣٧	٥.٢١	١.٠٥	٣٦	♦♦٣٥.١٢	١١.٧	كبير
	بعدي	٣٧	١٤.٥٦	١.٣٨				
التساؤل وطرح المشكلات	قبلي	٣٧	٤.٦٧	١.٢٩	٣٦	♦♦٢٣.٣٥	٧.٨	كبير
	بعدي	٣٧	١١.١٠	١.١٢				
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	قبلي	٣٧	٤.٥١	١.٢١	٣٦	♦♦٢٢.٠٥	٧.٤	كبير
	بعدي	٣٧	١٠.٨٦	١.٠٥				
التفكير التبادلى	قبلي	٣٧	٧.٢٤	١.٨٠	٣٦	♦♦٢٨.٥٩	٩.٥	كبير
	بعدي	٣٧	١٨.١٠	١.٦١				
تطبيق المعارف الماضية فى مواقف جديدة	قبلي	٣٧	٤.٣٧	١.٠٦	٣٦	♦♦٢٩.٥٥	٩.٩	كبير
	بعدي	٣٧	١٠.٨١	١.٠٧				
الاختبار ككل	قبلي	٣٧	٤١.١٣	٦.٢٩	٣٦	♦♦٥١.٥٩	١٧.٢	كبير
	بعدي	٣٧	١٠٦.٠٥	٤.١٠				

وفى ضوء تلك النتيجة يتضح فاعلية شبكات التفكير البصرى في تنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي فى مادة العلوم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من : بحث (Gaud, 2005) ، (ابتهال عمران ، ٢٠٠٨) ، (لىلى حسام الدين ، ٢٠٠٨) ، (مندور فتح الله، ٢٠٠٩) ، (Coll et al, 2009)، (Goldenberg et al., 2010) ، (زينب العبد، ٢٠١٠) ، (Mark et al, 2010) ، (حسام مازن، ٢٠١١) ، (Hew & Cheung, 2011) ، (Mishra et al, 2011) ، (أحمد مصطفى ، ٢٠١٢) ، (Burgess, 2012) ، (سماح الجفرى، ٢٠١٢) .

ويرجع ذلك إلى ما يلى: الاعتماد فى التعلم بشبكات التفكير البصرى على إيجابية التلاميذ وجعلهم أكثر نشاطا أثناء التعلم ؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على الأصغاء بفهم وتعاطف ، كما يتم التعلم من خلال مجموعات متعاونة يجعل التلاميذ يستفيدون من بعضهم البعض ويؤدى إلى زيادة الخبرات والمثابرة والقدرة على التساؤل وطرح المشكلات والتفكير والتواصل مع بعضهم البعض بوضوح ودقة لأن التقويم يكون جماعياً للمجموعة مع التقويم الفردي والذاتى . أيضاً . حتى لا يعتمد أحد التلاميذ على الآخر ، وهذا يؤدى إلى التفكير التبادلى والاندماج مع بعضهم البعض ؛ مما يجعلهم يميلون إلى الدعابة ، وربط ما يتعلمه التلاميذ بالحياه الواقعية لهم ، فيجعل التعلم ذا معنى ويمكنهم من تنمية عادة تطبيق المعارف الماضية فى مواقف جديدة ويسهم فى حل المشكلات التى تواجههم ، كما يستثير تفكير التلاميذ من خلال استخدام العديد من الأنشطة التعليمية المختلفة ، التى يقوم بتنفيذها ؛ حيث ينمى لديهم الدهشة والدافعية ، تشجع التلاميذ على التعلم المستمر واستخدام المصادر المتعددة للبحث عن الحلول للمشكلات المختلفة التى تقابلهم ، وتنمى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم المستقل مثل المثابرة ، التعاون ، حب الاستطلاع ، وذلك مطلب من المتطلبات الضرورية لتنمية عادات العقل.

• توصيات البحث :

- فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصى الباحثة بما يلى:
- « ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها على استخدام شبكات التفكير البصرى في التدريس ؛ لتغيير دور التلميذ من متلقٍ سلبى للمعلومات إلى مشاركٍ وفعال في العملية التعليمية
 - « ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام شبكات التفكير البصرى فى التدريس ، وكيفية تهيئة بيئة الصف فى ضوء الإمكانيات المتاحة.
 - « عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها ؛ لتدريبهم على مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل.
 - « إثراء محتوى الكتب الدراسية بالأنشطة العلمية التى تعمل على إطلاق طاقات التلاميذ الكامنة ؛ ومن ثم تنمى لديهم مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل.
 - « تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها على كيفية تشجيع تلاميذهم على التفكير بصورة تبادلية فيما بينهم ؛ لتهيئة الفرصة لهم على الاستماع

- والانصات الجيد والمتفهم لبعضهم البعض ؛ مما يزيد من أفكارهم ويحسنها ويجعلها تسير في مسارها الصحيح.
- « الاهتمام بربط المحتوى العلمي بالواقع الفعلي الذي يعيشه التلاميذ ، وذلك من خلال تطبيق المعلومات التي توصل إليها على مواقف الحياة العملية واستغلالها في تفسير ما يحدث حولنا من ظواهر علمية أو حل مشكلات تواجههم ؛ لتنمية عادات العقل لديهم.
- « ضرورة اقتراح نماذج واستراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى التلاميذ.
- « الاهتمام بالتلاميذ وحثهم على التفكير والابداع والبعد عن إيداع المعلومات وحفظها بدون جدوى.

• بحوث مقترحة:

- في ضوء نتائج هذا البحث تنبثق البحوث التالية:
- « تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل في مراحل دراسية مختلفة باستخدام شبكات التفكير البصري .
- « تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنطومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية الحل الإبداعي للمشكلات والقيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية التفكير الاستدلالي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية مهارات التفكير التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية التفكير العلمي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « تنمية الثقافة العلمية ومهارات الاستدكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام شبكات التفكير البصري.
- « دراسة تشخيصية لأوجه القصور التي تعوق تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مما قد يسهم بشكل فعال في وضع التصورات المناسبة للتغلب عليها.

• ملخص النتائج:

- لقد توصل هذا البحث إلى عدة نتائج منها:
- « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي درست بشبكات التفكير البصري) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي واختبار مهارات التفكير المعرفية ككل وفي مهارته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي .

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي درست بشبكات التفكير البصري) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي عاداته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل وفي عاداته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي .

وهذا يؤكد أن لشبكات التفكير البصري تأثيراً كبيراً على تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل من خلال مقرر العلوم بالصف الأول الإعدادي.

• المراجع :

- ابتهاج محمد عبد الهادي عمران (٢٠٠٨): "فعالية خرائط المفاهيم في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أحمد النجدي، علي راشد، منى عبد الهادي (١٩٩٩): تدريس العلوم في العالم المعاصر، أدخل في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد مصطفى عوض مصطفى خلف (٢٠١٢): "وحدة مطورة في ضوء أنموذج التصميم العكسي لتنمية الفهم في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- آرثر كوستا، بينا كاليك (٢٠٠٣ أ): "عادات العقل سلسله تنمية: استكشاف وتقصى عادات العقل، الكتاب الأول، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- آرثر كوستا، بينا كاليك (٢٠٠٣ ب): "تفعيل وإشغال عادات العقل، الكتاب الثاني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- آرثر كوستا، بينا كاليك (٢٠٠٣ ج): "تقييم عادات العقل وإعداد تقارير عنها، الكتاب الثالث، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- آمال حسين خليل (٢٠١١): "العزف الثنائي المؤسس على عادات العقل والفهم الموسيقي لارتجال مواقف القصة الحركية عند الطلاب المعلمين للتربية الموسيقية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٦٨، ص ١٣ - ٥١.
- إمام مصطفى سيد، منتصر صلاح عمر (٢٠١١): "عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم"، مجلة كلية التربية بالفيوم، ع ١١، ص ٣٩٥ - ٤٧٢.
- ايمان حسنين محمد عصفور (٢٠٠٨): "برنامج مقترح لتنمية عادات العقل والوعي بها للطالبات العلمات شعبة الفلسفة والاجتماع"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ١٥، ص ١٦٠ - ١٨٥.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦): "أثر استخدام استراتيجية "حل-إسأل-استقصى" (A-A-I) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء"، المؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان التربية العلمية -

- تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المنعقد في فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، في الفترة من ٣٠ يوليو - ١ أغسطس، م ٢، ص ٣٩١ - ٤٦٤.
- جاء تاي، فرانك ليمان: استخدام إشارات للتفكير داخل الفصل أهمية استخدام أدوات للتعليم ذات أساسي نظري تعريب صفاء يوسف الأعصر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٨): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط ٥، القاهرة، عالم الكتب.
- حسام محمد مازن (٢٠٠٥): "التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة"، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان: معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، المنعقد في فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، في الفترة من ٣١ يوليو - ١ أغسطس، ص ٥٦١٥.
- حسام محمد مازن (٢٠١١): "عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية"، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد، المنعقد في المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة، في الفترة من ٦ - ٧ سبتمبر، ص ٦٣ - ٨٨.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تقنية العقول المفكرة، القاهرة، عالم الكتب.
- حنان مصطفى أحمد زكي (٢٠١٢): "برنامج مقترح في التربية الغذائية لتعليم التفكير وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج"، المجلة التربوية، ع ٣٢، ص ١ - ٩٠.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥): تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- ج. ج. مارزانو، د. ج. بيكرنج، د. إ. أريدونديو، ج. ج. بلاكيورن، ر. س. برانت، س. أ. موفت (١٩٩٩): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي، ترجمة جابر عبد الحميد، صفاء الأعصر، نادية شريف، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- رانيا محمد إبراهيم محمد (٢٠١٣): "فاعلية منهج مقترح في العلوم المتكاملة لتنمية بعض عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- زينب على حسين على العبد الرسول (٢٠١٠): "فاعلية استخدام صفحات الويب طبقا لمعايير الجودة على اتقان تعلم رياضيات الصف الخامس الابتدائي والمثابرة على الإنجاز بمملكة البحرين"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- سماح بنت حسين صالح الجفري (٢٠١٢): "أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- سناء محمد سليمان (٢٠١١): التفكير أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- صفاء يوسف الأعصر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.
- عائشة محمد حلمي على (٢٠٠٨): "تخطيط وحدة في مادة العلوم في ضوء المعايير القومية للتعليم وأثرها في تنمية التحصيل ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الله على محمد إبراهيم (٢٠٠٦): "فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانبية المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان: التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المنعقد في فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، في الفترة من ٣٠ يوليو - ١ أغسطس، المجلد الأول، ص ٧٣ - ١٣٥.

- عدنا القاضى (٢٠٠٨): أهمية تدريب الطلبة الموهوبين على مهارات التفكير، www.larbawya.maktoobblog.com
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٣): "تصحيح نسبة الكسب المصححة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت) CEGratio (Corrected Ezzat's Gain Ratio)"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، م ٢٣، ع ٧٩، ص ص ٢١ - ٣٧.
- عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠٧): "تعليم التفكير فى برامج التربية العلمية"، المؤتمر العلمى الحادى عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان: التربية العلمية ... إلى أين، ٩، المنعقد فى فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، فى الفترة ٢٩ - ٣١ يوليو، ص ص ٢٣٣ - ٢٤٩.
- عيد عبد الغنى الديب عثمان (٢٠١١): "فاعلية استخدام المنظمات البيانية لتنمية بعض عادات العقل اللازمة للتفكير البصري فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى، ع ١٢، ص ص ٣ - ٥٤.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- فخر الدين القلا، يونس ناصر، محمد جهاد (٢٠٠٦): طرائف التدريس العامة فى عصر المعلومات، الإمارات، دار الكتاب الجامعى.
- فهد عبد الرحمن الرحيلى (٢٠٠٧): أكاديمية الفكر والإبداع، مهارات التفكير <http://www.memar.net>
- ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٨): "فاعلية استراتيجية البداية - الاستجابة - التقويم فى تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مادة العلوم"، المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر، المنعقد فى دار الضيافة، جامعة عين شمس، فى الفترة من ٢ - ٤ أغسطس، ص ص ١ - ٤٠.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣): تعليم التفكير فى عصر المعلومات (المدخل - المفاهيم - المفاتيح - النظريات - البرامج)، القاهرة، دار الفكر العربى.
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٩): معجم مصطلحات ومفاهيم التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب.
- محرز عبده يوسف الغنام (٢٠٠٠): "فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم التعاونى فى التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، م ٧، ع ٤٤، ص ص ٤ - ٣١.
- محمد الدريج، محمد جهاد جمل (٢٠٠٥): التدريس المصغر، التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.
- محمود طافش (٢٠٠٤): تعليم التفكير: مفهومه - أساليبه - مهاراته، عُمان، دار جهينه للنشر والتوزيع.
- مسعد محمد زيادة (٢٠٠٩): "مهارات التفكير المعرفية" <http://vb.maharty.com>
- مندرور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩): "فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى"، مجلة التربية العلمية، م ١٢، ع ٢، ص ص ٨٣ - ١٢٥.
- ميادة سهيل دياب (٢٠٠٥): "أثر استخدام حقائق العمل فى تنمية التفكير فى العلوم والاحتفاظ به لدى طلبة الصف السابع الأساسى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ناجى ديسقورس ميخائيل (٢٠١١): "عادات العقل المنتجة مدخلاً لتطوير مناهج تعليم الرياضيات"، المؤتمر العلمى الحادى عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان:

- واقع تعليم وتعلم الرياضيات مشكلات وحلول ورؤى مستقبلية، المنعقد في دار الضيافة، جامعة عين شمس، في ١٩ يوليو، ص ص ١٩ - ٤٤.
- ندى محمود الخضري (٢٠٠٩): "أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجيات البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 - نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق (٢٠١١): "فاعلية استراتيجيات مقترحة لتدريس الفيزياء قائمة على النمذجة والتعلم النشط في تنمية مهارات الاستقصاء العلمى والمهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
 - وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٣، ص ص ٤٧ - ١١٧.
 - وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٧): دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، ط٢، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
 - يوسف جلال يوسف أبو المعاطى بشار (٢٠٠٤): "مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٥٦، ص ص ٣١٣ - ٣٤١.
 - يوسف قطامي، أميمة محمد عمور (٢٠٠٥): عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
 - American Association for the Advancement of Science (1995). Habits of Mind, Science for all American, New York, Oxford, <http://www.project2061.org/publications/articles/2061/sfaasum.htm>
 - Bergman, D. (2007). The Effects of Two Secondary Science Teacher Education Program Structures on Teachers' Habits of Mind and Action, Ph. D., Thesis, Iowa State University, Ames, Iowa.
 - Burke, L. & Williams, J. (2011). The Impact of a Thinking Skills Intervention on Children's Concepts of Intelligence", www.elsevier.com
 - Burke, L. & Williams, J. (2011). The Impact of a Thinking Skills Intervention on Children's Concepts of Intelligence, www.elsevier.com.
 - Burgess, J. (2012). The Impact of Teaching Thinking Skills as Habits of Mind to Young Children with Challenging Behaviors, Emotional & Behavioral Difficulties, 17(1), PP. 47-63.
 - Caesar, A. & Reuven, L. (2010). Cognitive Preferences and Critical Thinking Skill of 11th Grade Biology Students, Paper Presented at EAPRIL Conference: Challenge in Professional

Learning across the Disciplines, Lisbon, Portugal, 24-26 November, PP. 1-22.

- Cheung, W. & Hew, K. (2010). Examining Facilitator Habits of Mind in an Asynchronous Online Discussion Environment: A two Cases Study, Australasian Journal of Educational Technology, 26(1), PP. 123-132.
- Clarke, A. ; Simmonds, R. & Wydall, S. (2004). Delivering Cognitive Skills Programmers in Prison: A qualitative study, London, Development and Statistics Directorate Communication Development Unit.
- Coll, R. ; Taylor, N. & Lay, M. (2009). Scientists' Habits of Mind as Evidenced by Interaction between their Science Training and Religious Beliefs", International Journal of Science Education, 31(6), PP. 725-755.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). Learning and Leading with Habits of Mind : 16 Essential Characteristics for Success, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, ED509125.
- Dixon, R. (2011). Selected Core Thinking Skills and Cognitive Strategy of and Expert and Novice Engineer, Journal of Stem Teacher Education, 48(1), PP 36-67.
- Fenderson, S. (2010). Instruction, perceptio, and Reflection: Transforming Beginning Teachers' Habit of Mind", Proquest LLC, Ed. D. Dissertation, University of San Francisca, Ed 519587.
- Gauld, C. (2005). Habits of Mind, Scholarship and Decision Making in Science and Religion, Science & Education, 14 (3-5), Jul, PP. 291 – 308.
- Goldenberg, E. ; Mark, J. & Cuoco, A. (2010). An Algebraic – Habits of Mind Perspective on Elementary School, Teaching Children Mathematics, 16(9), PP. 548-556.
- Gramling, K. ; Sethares, K. & Longo, P. (2007). Using Color Visual Network to Enhance Concept and Skill Acquisition in Nursing Fundamentals, Paper Presented at the Center for Teaching Excellence Interdepartmental Teaching Development Grant, November, PP. 1-6.
- Gregory, J. (2007). Presentation Software and its Effects on Development Students' Mathematics Attitudes, Ph. D, thesis Tennessee University, Knoxville.

- Hayes, L. ; Smith, M. & Eick, C. (2005). Habits of Mind for the Science Laboratory: Establishing Proper Safety Habits in the Laboratory will help Minimize the Risk of Accidents, Journal of Science Teacher, 72(6), PP. 24-29.
- Hew, K. & Cheung, W. (2011). Student Facilitators' Habits of Mind and their Influences on Higher-level knowledge Construction Occurrences in online Discussion :A Case Study", Innovation in Education and Teaching International, 48(3), PP. 275-285.
- Ketelhut, D. ; Dede, C. & Clarke, J. (2006). A Multi-user Virtual Environment for Building Higher Order Inquiry Skills in Science, American Education Research Association, PP. 1-11.
- Kizlik, B. (2012). Adprima Toward the best Education in Formation, <http://www.adprima.com>.
- Lepage, P. & Robinson, P. (2005). Computer Conferencing and the Development of Habits of Mind Associated with Effective Teacher Education", Journal of Interactive learning Research, 16(4), PP. 369-393.
- Longo, P. (2001 a). Visual Thinking Networking Promotes Long Term Meaningful Learning and Achievement for Ninth Grade Earth Science Students, Ph. D, thesis Graduate School of Arts and Science, Columbia University, New York.
- Longo, P. (2001 b). What Happens to Student Learning when Color is Added to a New Knowledge Representation Strategy? Implications from Visual Thinking Networking, Paper presented at the NARST Session of the National Science Teachers Association, 23 March, Louis, Missouri.
- Longo, P. (2007). Causal Links between Color and Cognition in Visual Thinking Networks: Closing the Gender Gap in Science a Achievement, Paper presented at the International Mind Brain and Education Society Conference, 1-3 November, Fort worth Texas.
- Longo, P. ; Anderson, O. & Wicht, p. (2002). Visual Thinking Net Working Promotes Problem Solving Achievement for Ninth Grade Earth Science Students, Electronic Journal of Science Education, 7 (1), PP. 1-51.
- Mark, J. ; Cuoco, A. ; Goldenberg, E. & Sword, S. (2010). Developing Mathematical Habits of Mind, Mathematics Teaching in the Middle School, 15 (9), PP. 505 – 509.

- Mishra, P. ; Koehler, M. & Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind : Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning, Educational technology, 51(2), P 22-28.
- Murray, T. (2007). Toward Collaborative Technologies Supporting Cognitive Skills for Mutual Regard, This is an Extended Version of a Paper the proceedings of Computer Supported Collaborative Learning, Rutgers: ISLS, PP. 1-13.
- Ritche, G. (2006). Teacher Research as a Habit of Mind, Ph. D, Thesis George Mason University.
- Ross, D. & Frey, N. (2002). In Aspiring Garden: Literacy and Science Bloom in Second Grade, Reading Improvement, 39(4), PP. 164 – 174.
- Sizer, T. & Meier, D. (2009). Habits of Mind from the Coalition of Essential Schools'Central Park East Secondary Schools, www.seanse.no/defaultt.psp?menv=151.
- Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2008). Scientific Habits of Mind in Virtual Worlds, Journal of Science Education and Technology, 17(6), PP. 530-543.
- Sternberg, R. & Lubart, L. (2003). Where are we in the Field of Intelligence in Models of Intelligence, How did we get here, and Where are we Going?, American Psychological Association, Washington.
- Verhoeven, M. (2006). Our Featured Rip-Based Inquiry: Riping with Crystals Eighth Graders Use Scientific Inquiry to Learn about Rocks and Minerals, ANOVA Science Education, PP. 1 – 13.
- Wilson, R. ; Hodges, G. ; Haddox, A. ; Arrington, A. & Tippins, D. (2009). Going Bananas over Fruit: Using Habits of Mind to foster Nutritional literacy, Science Scope, 33(1), PP. 28-32.



البحث الخامس :

” فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية
الميدانية في جامعة حائل، واتجاهاتهم نحوه ”

المصادر :

د/ سليمان بن ناصر الثويني
كلية التربية جامعة حائل

” فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل، واتجاهاتهم نحوه ”

د/ سليمان بن ناصر الثويني

• مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة التربية الميدانية في جامعة حائل، واتجاهاتهم نحوه. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في كلية التربية في جامعة حائل للفصل الدراسي الأول ٢٠١٣ / ٢٠١٢ والبالغ عددهم (٢٢٣) طالباً، ولأغراض الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من كلية التربية في جامعة حائل بطريقة عشوائية بلغت (٥٠) طالباً في مختلف التخصصات (لغة عربية، علوم، تربية إسلامية، رياضيات، حاسب آلي)، وتم حساب معامل الثبات حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة. توصلت الدراسة إلى ضعف أداء الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لأدائهم متوسطاً متدنياً، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمعدل التراكمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى بعض التخصصات (العلوم والرياضيات) في مهارتي التهيئة وإدارة الصف، وجاءت اتجاهات الطلاب المعلمين ايجابية نحو استخدام التدريس المصغر. كما أوصت الدراسة بما يلي: وجود معمل للتدريس المصغر في كلية التربية في جامعة حائل يتدرب الطلاب من خلاله على تنفيذ بعض المهارات العامة. وجود مسابقات عملية في طرق التدريس التخصصية تعنى بتدريب الطلاب المعلمين على ممارسة بعض المهارات التدريسية في مجال التخصص.

الكلمات المفتاحية: التدريس المصغر، مهارات التدريس، التخصص، الإشراف الأكاديمي.

The effectiveness of micro-teaching in developing teaching skills of students in Field Education in Ha'il University and attitudes towards it

Abstract :

This study aimed at determining the effectiveness of micro-teaching in the development of teaching skills among the students of field education in Ha'il University and their attitudes towards it. The study population consisted of all students ($n=223$ students) in field education in the College of Education in Ha'il University during the first semester of the academic year 2012/2013. The study sample was selected from the whole population in a random manner. The total number of the sample was (50) students representing various disciplines (Arabic, Islamic Education, Science, Math, and Computer). Reliability coefficient of the tool of the study was (0.83) which is appropriate for the purpose of the study. The results of the study revealed that the teaching performance of the students was poor. The study also showed a statistically significant difference between the mean score of the students before and after using micro-teaching in favor of the post administration. On the other hand, the study revealed no statistically significant differences due to the cumulative rate while there was statistically significant differences in favor of certain disciplines (Science

and Mathematics) concerning warming up and and classroom management skills. The results also indicated the students' positive attitudes towards the use of micro-teaching. The study recommended the following: Building a micro-teaching lab in Ha'il University to train students of field of education on the use of some general skills. Including a practical component in specialized teaching methods that aims at training the student teachers in practicing some teaching skills in the area of specialization.

Keywords: Micro teaching, teaching skills, specialization, academic supervision.

• المقدمة :

يعد تدريب الطلاب بكليات التربية على مهارات التدريس أمراً ضرورياً وهاماً لبناء معلم المستقبل القادر على امتلاك هذه المهارات؛ حتى تصبح جزءاً من سلوكه التدريسي؛ وليكون أكثر نجاحاً في أدائه للعملية التعليمية؛ وذلك لأن أهم مقومات نجاح المعلم في القيام بالعملية التعليمية هو تمكنه من إحداث التغيير المرغوب في سلوك التلاميذ وأنماط تفكيرهم وهذا يتوقف على امتلاكه للمهارات التدريسية التي يجب أن يكون قد تدرب عليها واكتسبها أثناء فترة إعداده بكليات التربية، لذلك يعتبر التدريس المصغر من الوسائل والأساليب الجديدة في تدريب الطلاب على تلك المهارات ليمتد تنفيذها معه في المدارس.

فالمعلم الكفاء هو مفتاح التطوير في أي نظام تربوي وعليه يتوقف نجاح جهود الإصلاح، وتشير أدبيات التربية إلى أهمية كفاءات التدريس التربوية والتخصصية لدى المعلمين لنجاح العملية التعليمية والتربوية.

وتعد التربية العملية المكون العملي – التطبيقي من برامج تكوين المعلمين في كليات التربية، وتشمل على مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تأهيل المعلمين وتستهدف مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات والمهارات المهنية والسلوكية التي يحتاجونها للنجاح في أدائهم لمهامهم التعليمية المساندة.

وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات منها دراسة (متولي، ٢٠٠٣) ودراسة (محرم، ٢٠٠٨) ودراسة (زكي و صابر، ٢٠٠٣) على أن الطالب المعلم لا بد ان يخضع للتدريب من الناحية النظرية والتطبيقية ليتمكن من اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للتدريس الفعال من خلال ربط المعلومات التربوية بتطبيقات عملية حقيقية باستخدام مواقف مشابهة للمواقف التي تقابلها أثناء مزاولة المهنة.

لذلك تعتبر قضية إعداد المعلم وتأهيله من أهم القضايا التربوية في مختلف المراحل التعليمية والتخصصات العلمية فهو الركيزة الأساسية في العملية التربوية والعامل الرئيس التي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها.

ومن خلال عمل الباحثين في مجال الاشراف الاكاديمي على طلاب التربية الميدانية لاحظوا عدم اداء الطلبة المعلمين لبعض المهارات التدريسية على الوجه

المطلوب بالرغم من أهميتها، مما جعلهم يتبنون الاتجاهات الحديثة في برامج اعداد المعلمين من خلال تجهيز معمل للتدريس المصغر والقيام بتدريب الطلاب المعلمين على مختلف المهارات التدريسية لتنعكس إيجاباً علىهم داخل حجرة الفصل.

وتأتي هذه الدراسة امتداداً لجهود كلية التربية في جامعة حائل في اعداد الطلبة المعلمين بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتأهيله من خلال برامج قائمة على الاهتمام بالمهارات التدريسية، ويكون ذلك باستخدام التدريس المصغر في تنمية بعض المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية خلال فترة الاعداد، وملاحظة مدى الافادة منها في عملية التطبيق الفعلي في المدارس.

• مشكلة الدراسة:

يعتبر التدريس المصغر أحد الاتجاهات المعاصرة في اعداد الطلاب المعلمين قبل الخدمة والذي يمكن الاستفادة منه في مجال تدريس كافة التخصصات (لغة عربية ، تربية اسلامية، علوم ،رياضيات،حاسب الي، لغة انجليزية). وتظهر مشكلة هذه الدراسة بشكل جلي من الواقع الملموس والملاحظ للباحثين من خلال متابعة طلاب التربية الميدانية في الميدان والضعف الواضح لديهم في تنفيذ بعض مهارات الدراسة.

كما اكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث وجود قصور وضعف في برامج التربية العملية في تحقيقها للاهداف المرجوة، فالمعلم الناجح هو من يمتلك مهارات التدريس؛ ليقوم بنقل المعرفة بحق الى الطلاب، ومن هنا كانت معرفة المعلم باصول مهنته وممارسة طرقها واكتساب مهاراتها شرطاً أساسياً لازماً لنجاحه في مهنة التدريس ؛ لذا رأى الباحثون إمكانية تدريب وإخضاع الطلاب في معمل خاص يتم تجهيزه لتنفيذ بعض المهارات التدريسية ورؤية أثره وانعكاسه على الواقع العملي لطلاب التربية الميدانية في المدارس.

• أهداف الدراسة:

- « معرفة أثر التدريس المصغر في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى طلبة التربية الميدانية في جامعة حائل.
- « التعرف إلى اتجاهات طلاب التربية الميدانية في جامعة حائل نحو استخدام معمل التدريس المصغر.
- « مساعدة طلاب التربية الميدانية على تحسين أدائهم التدريسي من خلال تدريبهم على تنفيذ بعض المهارات التدريسية في مواقف صفية مصغرة.
- « التخفيف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد.
- « مقارنة فعالية كل من اسلوب التدريس المصغر والاسلوب التقليدي في اكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس.
- « التقليل من تعقيدات الموقف التدريسي عند الطلاب المعلمين المتمثلة بحجم الفصل، والوقت المستغرق في التدريب، وعدد الطلاب المتعلمين أو المعلمين، والمحتوى.

• أسئلة الدراسة :

- « السؤال الأول: ما درجة ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين؟
- « السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس يعزى إلى استخدام أسلوب التدريس المصغر؟
- « السؤال الثالث: ما اتجاهات الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل نحو التدريس المصغر؟
- « السؤال الرابع: هل يوجد اختلاف في ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس يعود إلى (التخصص، المعدل التراكمي)؟

• أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
- « مساعدة طلاب كلية التربية في جامعة حائل على تحسين أدائهم التدريسي في المدارس.
- « تقويم مخرجات كلية التربية، وما يلزم لتفعيل برنامج إعداد طالب التربية الميدانية .
- « تقديم بعض التوصيات والاقتراحات لتعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف .
- « العمل على تطوير أو تعديل بعض مقررات أو استحداث مقررات جديدة في مناهج إعداد المعلمين وخريجي الجامعات بصفة عامة.
- « تعد الدراسة الحالية استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة استخدام أساليب متنوعة في إعداد المعلمين قبل الخدمة لكي يصبحوا قادرين على القيام بدورهم الفعال في عملية التدريس.
- « الكشف عن أهم المعوقات والصعوبات التي تصادف المتدربين أثناء ممارسة التدريس للعمل على الحد منها بشتى الوسائل والطرق.

• فرضيات الدراسة:

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة طلبة التربية الميدانية في جامعة حائل لمهارات التدريس تعود إلى أسلوب التدريس المصغر؟
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة طلبة التربية الميدانية في جامعة حائل لمهارات التدريس تعود إلى (المعدل التراكمي، التخصص)؟

• مصطلحات الدراسة:

- « التدريس المصغر: موقف تدريبي يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس ويتدرب فيها المعلم على مهارة

تعليمية واحدة او مهارتين بقصد اتقانهما قبل الانتقال الى مهارات جديدة، وتتم في وقت قصير حوالي (١٠- ١٥ دقيقة) حيث يشترك فيه عدد قليل من المتدربين من (٥-١٠ طالبا) يقوم المدرب من خلاله بتقديم مفهوم معين او تدريب المشاركين على مهارة محددة.

« مهارات التدريس: مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة. وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريبية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

« المشرف الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الذي تسند إليه مهمة الإشراف على الطلاب المعلمين لمدة فصل دراسي في أثناء تطبيقهم في المدارس من خلال الزيارات الميدانية، والاجتماعات الأسبوعية بهدف توجيههم وإرشادهم.

« الاتجاه: هو استعداد مكتسب سلبا أو إيجابا نحو الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو المهن التي تختلف فيها وجهات النظر حسب قيمتها الخلقية والاجتماعية، ويظهر في الدراسة على أنه مدى ممارسة معلمي مدارس مدينة حائل للتعليم التعاوني (أبو زينة، ٢٠٠٣).

• محددات الدراسة:

- التزمت الدراسة بالحدود التالية:
- « إن تعميم نتائج الدراسة يقتصر فقط على مجتمع الدراسة الحقيقي.
- « الحدود المكانية: وتشمل كلية التربية في جامعة حائل.
- « المهارات التدريسية المتضمنة .
- « بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه من إعداد الباحثين، إذ أن نتائج هذه الدراسة مرتبطة بمدى صلاحيتها وصدق فقراتها وثباتها.
- « الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢.

• الإطار النظري :

• مفهوم التدريس المصغر :

تعد إستراتيجية التدريس المصغر أحد الاستراتيجيات الحديثة نسبياً، والتي تستخدم بفاعلية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وهي طريقة تهدف إلى تبسيط المعقد في عمليتي التعلم والتعليم العادية يقوم المتدرب فيها بأنشطة في مواقف مصغرة الحجم، ويتركز أكثر، وهي ذات حجم أقل سواء في عدد الطلاب أو في طول الدرس، ويركز التدريس المصغر على تنمية مهام محددة جداً مثل: التدريب على إلقاء محاضرة، إلقاء الأسئلة، عرض أو بيان عملي، تقديم إستراتيجية تدريسية، اتخاذ قرار، إدارة الفصل، استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم..... الخ .

ويتم تسجيل الدرس صوتياً أو مرئياً، ثم يقوم الدارس بمراجعة الدرس على الفور أو بعد مدة وجيزة، وقد تكون المراجعة فردية أو مع مجموعة، وعندما لا

تتوافر أجهزة التسجيل فإنه يمكن لأفراد المجموعة أن يسجلوا ملاحظاتهم على الدرس كتابة أو يكتبوا ما يسمعون، كما يسجلون التفاعل اللفظي والأسئلة كتابة. ويطلب من الطلاب أن يسجلوا آراءهم على استبيانات حول نقطة معينة عن الدرس، كما يمكنهم التعبير عن آرائهم شفويا أحيانا.

وتستمر دورة المراجعة وإعادة صياغة الدرس عدة مرات حتى يتقن المتعلم هذه المهارة، وقد يختار المدرب أن يسمع أو يشاهد أداءه قبل العرض مرة ثانية أو ثالثة، سواء بمفرده أو مع آخرين، ثم يبدأ الحوار والتعليق على الأداء من جانب زملاء وهكذا .

المصغر موقف تدريبي، يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس، ويتدرب المعلم على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة، وتتم في وقت قصير حوالي (١٥.١٠ دقيقة) حيث يشترك فيه عدد قليل من المتدربين من (٥-١٠ طالبا) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين، أو تدريب المشاركين على مهارة محددة.

• أنواع التدريس المصغر :

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله، والهدف من التدريب، وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدرب عليها، ومستوى المتدربين، ويمكن حصر هذه التقسيمات في الأنواع التالية:

« التدريب المبكر على التدريس المصغر: وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس.

« التدريب أثناء الخدمة على التدريس المصغر: وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون . في الوقت نفسه . تدريبا على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل.

« التدريس المصغر المستمر: يبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه. وهذا النوع غالبا ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومذاهب يتطلب فهمها تطبيقا عمليا وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس، تحت إشراف أستاذ المادة.

« التدريس المصغر الختامي: وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية أو الفصل الأخير من البرنامج، ويكون مركزا على المقررات الأساسية.

« التدريس المصغر الموجه: هذا النوع من التدريس يشمل أنماطا موجهة من التدريس المصغر، منها التدريس المصغر النموذجي، وهو الذي يقدم فيه المشرف لطلابه المعلمين أنموذجا للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه.

« التدريس المصغر الحر (غير الموجه): هذا النوع من التدريس غالبا ما يقابل بالأنواع السابق (الموجه)، ويهدف إلى بناء الكفاية التدريسية، أو التأكد منها لدى المعلم، في إعداد المواد التعليمية وتقديم الدروس وتقويم أداء المتعلمين،

من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو نموذج. وغالباً ما يمارس هذا النوع من التدريس المصغر في البرامج الختامية أو الاختبارية. وقد يمارس في بداية البرنامج للتأكد من قدرة المتدرب وسيطرته على المهارات الأساسية العامة في التدريس، أو يقوم به المتمرسون من المعلمين بهدف التدرب على إعداد المواد التعليمية وتقديمها من خلال التدريس المصغر، أو لأهداف المناقشة والتحليل أو البحث العلمي.

◀ التدريس المصغر العام: يهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بصرف النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس، ومستوى الطلاب؛ لأن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة هذه المهنة. وفي هذا النوع من التدريس يتدرب المعلمون على عدد من المهارات الأساسية، مثل: إثارة انتباه الطلاب للدرس الجديد، ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، تنظيم الوقت، استخدام تقنيات التعليم، إدارة الحوار بين الطلاب وتوزيع الأدوار بينهم، التحرك داخل الفصل، رفع الصوت وخفضه وتغيير النغمة حسب الحاجة، حركات اليدين وقسمات الوجه وتوزيع النظرات بين الطلاب أثناء الشرح، ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب ومراعاتها، أسلوب طرح السؤال على الطلاب وتوقيته، طريقة الإجابة عن أسئلة الطلاب واستفساراتهم، أساليب تصويب أخطاء الطلاب،... الخ.

◀ التدريس المصغر الخاص: هذا النوع يهتم بالتدريب على المهارات الخاصة بمجال معين من مجالات التعلم والتعليم؛ كتعليم اللغات الأجنبية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، لمجموعة معينة من الطلاب المعلمين المتخصصين في مجال من هذه المجالات، في كلية أو قسم أو برنامج خاص (الدريج ومحمد، ٢٠٠٥).

• مهارات التدريس المصغر :

لا تختلف مهارات التدريس المصغر كثيراً عن مهارات التدريس الكامل، بيد أنه ينبغي النظر إلى التدريس المصغر على أنه مهارة أو مهارات محددة ومقننة، يقتنع بها المعلم، ويسعى إلى فهم أصولها وقواعدها، ثم يتدرب عليها حتى يتقنها، لا مهمات أو إجراءات عملية مؤقتة، يعدل فيها المتدرب حتى يرضي أستاذه أو يقنع زملاءه. وفيما يلي بيان بأهم هذه المهارات، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية:

• مهارات الإعداد والتحضير :

- ◀ مناسبة خطة التحضير للزمن المخصص للدرس، وللمهارة المطلوبة.
- ◀ مناسبة المادة اللغوية لمستوى الطلاب وخلفياتهم.
- ◀ صياغة الأهداف صياغة تربوية، تسهل عملية التدريس والتقويم.

• مهارات الاختيار :

- ◀ اختيار المواد اللغوية والتدريبات المناسبة لمستوى الطلاب وللوقت المحدد للدرس.

« اختيار الأسئلة المفيدة والمناسبة لمستوى الطلاب، وكذلك الإجابات عن استفساراتهم.

« اختيار الوسائل التعليمية المحققة للأهداف، مع قلة التكاليف وسهولة الاستخدام.

« اختيار الأنشطة المفيدة والمحبة للطلاب، كالحوار والتمثيل وتبادل الأدوار.

« اختيار الواجبات المنزلية المرتبطة بمادة الدرس، والمناسبة لمستوى الطلاب.

• مهارات التوزيع والتنظيم :

« توزيع الوقت بين المهارات والأنشطة بشكل جيد، وفقاً لخطة التحضير.

« توقيت الكلام والسكوت والاستماع إلى كلام الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وإلقاء الأسئلة عليهم، وعدم استئثار المعلم بالكلام معظم الوقت.

« توزيع الأدوار على الطلاب والنظرات إليهم بشكل عادل، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.

« تنظيم الوسائل المعينة بشكل جيد، واستخدامها في الوقت المناسب فقط.

• مهارات التقديم والتشويق والربط :

« التقديم للدرس في مهارة محددة (فهم المسموع . الكلام . القراءة . الكتابة) ومستوى معين (المبتدئ . المتوسط . المتقدم).

« إثارة انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد، وربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة.

« المحافظة على حيوية الطلاب وتفاعلهم مع الموضوع طوال الدرس.

« ربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة، كتقديم موقف اتصالي طبيعي من خلال ما قدم للطلاب في الدرس من كلمات وعبارات وجمل.

« تشويق الطلاب للدرس القادم، وتشجيعهم للتفكير فيه والاستعداد له.

• مهارات الشرح والإلقاء :

« وضوح الصوت، والطلاقة في الكلام، والدقة في التعبير.

« رفع الصوت وخفضه، وتغيير النغمة الصوتية، والتكرار عند الحاجة.

« بيان معاني الكلمات والعبارات الجديدة في النص المقروء أو المسموع، عن طريق الشرح أو التمثيل، أو تقديم المرادف أو المضاد.

« التفريق بين الكلمات الحسية والمفاهيم المجردة، مع مراعاة مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن هذه الكلمات.

« شرح القاعدة الجديدة، وربطها بالقواعد السابقة، وطريقة استنباطها من النص، والقدرة على تلخيصها بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب.

• مهارات التعزيز :

« القدرة على حفظ أسماء الطلاب، ومناداة كل طالب باسمه الذي يحب أن ينادى به.

« استعمال عبارات القبول والمجاملة التي تشجع المصيب، وتشعر المخطئ بخطئه بطريقة غير مباشرة.

- **مهارات الأسئلة والإجابات :**
 - « اختيار السؤال والوقت المناسب لطرحه، واختيار كلماته وعباراته التي تناسب مستوى الطلاب وتفيدهم في المدخل اللغوي.
 - « صياغة السؤال صياغة سليمة وموجزة، والتأكد من فهم الطلاب له.
 - « تنويع الأسئلة من حيث الطول والعمق والابتكار.
 - « الإجابة عن سؤال الطالب إجابة موجزة أو كاملة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.
- **مراعاة الفروق الفردية :**
 - « القدرة على ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب في الخلفيات اللغوية والثقافية والاجتماعية.
 - « مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الاستيعاب والإنتاج وقدراتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء، وظهور ذلك في حركات المعلم داخل الفصل، وطرح الأسئلة عليهم، وتقبل إجاباتهم، وتحمل أخطائهم.
 - « مراعاة الفروق الفردية في تصويب الأخطاء تصويبا مباشرا أو غير مباشر من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.
 - « الاستفادة من ذلك كله في تقسيم الفصل إلى مجموعات متعاونة، يستفيد كل عضو منها من مجموعته ويفيدها.
- **مهارات الحركة :**
 - « التحرك داخل الفصل أمام الطلاب، وبين الصفوف والممرات، وفي مؤخرة الفصل، بطريقة منظمة وهادئة.
 - « تغيير النشاط أثناء التدريس أي الانتقال من مهارة إلى أخرى كالانتقال من الاستماع إلى الكلام، ومن الكلام إلى القراءة، ومن القراءة إلى الكتابة.
 - « توزيع الأدوار بين الطلاب وإدارة الحوار بينهم، وبخاصة أسلوب الالتفات والانتقال من طالب إلى آخر.
 - « استخدام حركات اليدين وتغيير قسَمات الوجه أثناء الشرح بشكل جيد ومعتدل، وتوزيع النظرات إلى الطلاب حسب الحاجة.
 - « استخدام التمثيل بنوعيه: المسموع والصامت، وممارسة ذلك في التدريس بطريقة معتدلة تناسب الموقف.
- **مهارات استخدام تقنيات التعليم :**
 - « تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة، وكيفية استخدامها، والهدف منها.
 - « قدرة المعلم على إعداد الوسائل بنفسه، مع البساطة وقلّة التكاليف.
- **مهارات التدريب والتقويم :**
 - « تقويم الطلاب في المهارة المقدمة، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف فيها.
 - « ربط التقويم بالأهداف السلوكية المرسومة في خطة التحضير (أبوريا وآخرون، ٢٠١١).
- **مزايا التدريس المصغر وفوائده**

وفيما يلي بيان بأهم مزايا التدريس المصغر وفوائده:

- « يسهم في التخفيف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد، فالمعلم المتدرب يجد حرجا في مواجهة أعداد كبيرة من الطلاب من أول وهلة في حين انه ربما لا يجد الحرج نفسه في مواجهة عدد قليل من الطلبة لفترة زمنية قصيرة عند ممارسة التدريس بأسلوب التدريس المصغر.
- « يوفر الوقت والجهد، حيث يمكن تدريب المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير، وعدم إهدار الوقت والجهد في التدريب على مهارات قد أتقنها المعلمون من قبل.
- « يقلل من الحاجة إلى تدريس كل متدرب جميع المهارات؛ لأن المشاهدة والمناقشة تفيد المشاهد مثلما تفيد المتدرب.
- « يحل المشكلات التي تواجه القائمين على برامج إعداد المعلمين؛ بسبب كثرة المعلمين المتدربين أو نقص المشرفين، أو عدم توفر فصول دراسية حقيقية للتعليم، أو صعوبة التوفيق بين وقت الدراسة ووقت المتدربين، أو غياب المادة المطلوب التدريب عليها من برنامج التعليم .
- « تدريب المعلمين على عدد من مهارات التدريس المهمة، كالدقة في التحضير والتدريس، وتنظيم الوقت واستغلاله، وإتباع الخطوات المرسومة في خطة التحضير، واستخدام تقنيات التعليم بطريقة مقننة ومرتبطة، وبخاصة جهاز الفيديو، بالإضافة إلى استغلال حركات الجسم في التدريس.
- « تدريب المعلمين على إعداد المواد التعليمية وتنظيمها بأنفسهم؛ لأن التحضير للدرس المصغر غالبا ما يحتاج إلى مادة لغوية جديدة يعدها المتدرب بنفسه، أو يعدل من المادة التي بين يديه؛ لتناسب المهارة والوقت المخصص لها.
- « مناقشة المتدرب بعد انتهاء التدريس المصغر مباشرة، وإمكان تدخل المشرف أثناء أداء المتدرب، وإعادة التدريس، وبخاصة في حالة تدريس الزملاء المتدربين. وتلك أمور يصعب تطبيقها في التدريس الكامل، وبخاصة في الفصول الحقيقية.
- « اعتماد التدريس المصغر على تحليل مهارات التدريس إلى مهارات جزئية، مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، من خلال تدريبهم على عدد كبير من هذه المهارات التي قد تغفلها برامج التدريب على التدريس الكامل.
- « يساعد التدريس المصغر على تنمية الاتجاهات الايجابية للمتدربين نحو ممارسة مهنة التدريس، لما يتوافر فيه من عناصر المتعة والتشويق والإثارة.
- « إتاحة الفرصة للمتدرب لمعرفة جوانب النقص والتفوق لديه في النواحي العلمية والعملية والفنية، من خلال ما يتلقاه من التغذية والتعزيز من المشرف والزملاء في مرحلة النقد، مما يتيح له تعديل سلوكه وتطويره قبل دخوله ميدان التدريس حيث لا نقد ولا تغذية ولا تعزيز، كما أنه يساعد على التقويم الذاتي من خلال مشاهدة المتدرب نفسه على شاشة الفيديو.
- « إتاحة الفرص للمتدربين لتبادل الأدوار بينهم، والتعرف على أبرز المشكلات التي تواجههم.
- « الربط بين النظرية والتطبيق؛ حيث يمكن تطبيق أي نظرية أو مذهب أو طريقة، تطبيقا عمليا في حجرة الدرس، أثناء الشرح أو بعده لمدة قصيرة، إذا دعت الضرورة إلى ذلك (الثبتي، ٢٠٠٣) و(العجمي، ٢٠١١).

• الدراسات السابقة :

أجرت (العجمي، ٢٠١١) هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر البرنامج التدريسي المقترح وهو الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات الملمات في الأقسام العلمية وهي: التهيئة- الشرح . اختيار الوسائل التعليمية . الأسئلة . الإنهاء . إدارة الفصل. وصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات التهيئة . الشرح . اختيار الوسائل التعليمية . الأسئلة . الإنهاء . إدارة الفصل كل على حدة.

وأجرى (البربري وإسحاق، ٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي، ودراسة مدى فعاليته في تنمية مهارات تنفيذ الدرس داخل الصف الدراسي، تكونت عينة الدراسة من ١٥ متدرباً في كلية التربية في جازان ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات التدريسية مما يعني فاعلية البرنامج التدريسي المقترح، وأوصت الدراسة باعتماد مقرر التدريس المصغر في الخطة الدراسية لمقررات التأهيل المهني لطلاب كلية التربية في جامعة جازان، وإنشاء مكتبة فيديو رقمية للدروس النموذجية بكلية التربية جامعة جازان في جميع التخصصات بالمرحلة التعليمية المختلفة بالتعاون مع مراكز الإشراف التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقسم المناهج وطرق التدريس، والتربية الميدانية.

وفي دراسة (رسمي، ٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تطوير المهارات التدريسية المرتبطة بتنفيذ فترة اللعب في خارج قاعة الدرس لإعداد الطالبات للتدريب الميداني.

تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بقسم رياض الأطفال بكلية التربية للمعلمات بجامعة جازان تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحدهما تجريبية طبق عليها البرنامج والأخرى ضابطة طبق عليها البرنامج المتبع بخطة الكلية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات تنفيذ الدرس تبعا لمتوسط كل منهم. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقبلي لصالح القياس البعدي في نتائج تطبيق استمارة ملاحظة مهارات التدريس للمجموعة الضابطة.

وأجرى (خلف، ٢٠٠٩) دراسة بعنوان "التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة". تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة من طالبات الفرقة الثالثة قسم تربية الطفل بكلية البنات جامعة عين شمس، وبلغ عددها (١٨) طالبة. أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر التأمل في تنمية بعض المهارات التدريسية

لدى الطالبات المعلمات، ووجود علاقة ارتباطية بين محاور المهارات التدريسية الموضحة في الاستمارة، وأوصت الدراسة بعمل مكتبة لتكنولوجيا التعليم بقسم تربية الطفل يتوافر بها الأقراص المدمجة وشرائط الفيديو مسجل عليها المواقف التعليمية الجيدة سواء من بعض الطالبات المتفوقات أو مم لهم خبرات مبتكرة في تدريس الأنشطة لطفل الروضة.

وفي دراسة (عبيد، ٢٠٠٥) بعنوان "فعالية نموذج مقترح للتدريس المصغر مبني على التعلم للإتقان في تدريب معلمي التعليم الصناعي أثناء الخدمة على احتياجاتهم من كفاءات التدريس التربوية والتخصصية".

تكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلما تمثلت أدوات البحث في إحدى عشرة أداة ما بين (استبانات، وبطاقات ملاحظة، وبطاقات مقابلة، وبطاقة فحص كراسات الطلاب). توصلت الدراسة إلى فعالية النموذج المقترح في تحسين أداء معلمي التعليم الصناعي أثناء الخدمة في كفاءات التدريس التخصصية وفي مجال تنفيذ الدروس، وفي مجال تخطيط الدروس.

في دراسة (الملا، ٢٠٠٤). هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية اسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس الفعال لدى الطلاب المعلمين بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين . كما هدفت الى مقارنة فعالية كل من اسلوب التدريس المصغر والاسلوب التقليدي في اكساب هؤلاء الطلاب المعلمين لكفايات التدريس الفعال. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا من طلبة مقرر التربية الرياضية، تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة قوام كل منها (١٢) طالبا وتم تدريب المجموعة التجريبية من خلال اسلوب التدريس المصغر وتدريب المجموعة الضابطة من خلال الاسلوب التقليدي. توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات تنظيم الفصل، إدارة الفصل والتلاميذ، العرض والتقديم، والتغذية الراجعة.

• إجراءات الدراسة :

• أولا: مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية الذين يدرسون في كلية التربية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ والبالغ عددهم (٢٣٠) طالبا، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية وبلغ عددها (٥٠) طالبا من طلاب كلية التربية للتخصصات التالية، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة.

وللتحقق من تكافؤ أفراد عينة الدراسة في مختلف التخصصات قبل تطبيق البرنامج وتحديد نقطة البداية قام الباحثون بتطبيق بطاقة الملاحظة على الطلاب المعلمين في مهارات التدريس موضوع البحث، ولتحديد ما إذا كان هناك

فروق دالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب المعلمين في مختلف التخصصات كما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات

المتغير	العدد	المعدل التراكمي		النسبة المئوية/%
		أقل من ٢,٥	٢,٥ فأكثر	
لغة عربية	١٠	5	5	٢٠%
علوم	١٠	6	4	٢٠%
رياضيات	١٠	6	4	٢٠%
قرآنية	١٠	5	5	٢٠%
حاسب آلي	١٠	7	3	٢٠%
المجموع	٥٠	29	21	١٠٠%

جدول رقم (٢): الوصف الإحصائي لعينة البحث

المهارة	الإحصائي	لغة عربية	قرآنية	حاسب آلي	رياضيات	علوم	المجموع
مهارة التهيئة	المتوسط الحسابي	6.1	6.1	5.6	6.6	6.1	6.1
	الانحراف المعياري	.994	1.44	1.07	1.42	.994	1.19
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة طرح السؤال	المتوسط الحسابي	5.0	5.8	5.3	5.6	5.9	5.5
	الانحراف المعياري	.816	.918	.674	.966	.994	.908
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية	المتوسط الحسابي	3.6	3.4	4.2	3.7	3.6	3.7
	الانحراف المعياري	.699	.516	.632	.948	.699	.735
	العدد	١٠	١٠	١٠	.699	١٠	٥٠
مهارة عرض محتوى الدرس	المتوسط الحسابي	6.9	6.2	6.5	6.2	6.7	6.5
	الانحراف المعياري	2.60	1.39	1.95	1.22	2.45	1.94
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة التعزيز	المتوسط الحسابي	3.8	4.5	5.1	5.0	5.2	4.7
	الانحراف المعياري	1.03	1.26	2.28	2.49	2.49	2.61
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة إدارة الصف	المتوسط الحسابي	6.6	6.8	6.3	7.0	6.2	6.5
	الانحراف المعياري	2.22	1.47	1.82	2.26	2.61	2.05
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠

ولتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب المعلمين على بطاقة الملاحظة لمهارات البحث قبل تطبيق البرنامج تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في حده١، رقم (٣).

جدول رقم (٣) : دلالة الفروق بين القياسات القبليّة لدى التخصّصات عينة البحث

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	بين المجموعات	0.28	4	0.07	0.26	0.89
	داخل المجموعات	11.90	45	0.26		
	المجموع		49			
مهارة التهيئة	بين المجموعات	5.00	4	1.25	0.85	0.49
	داخل المجموعات	65.50	45	1.45		
	المجموع	70.50	49			
مهارة طرح السؤال	بين المجموعات	5.48	4	1.37	1.76	0.15
	داخل المجموعات	35.00	45	0.77		
	المجموع	40.48	49			
مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية	بين المجموعات	3.60	4	0.90	1.76	0.15
	داخل المجموعات	22.90	45	0.50		
	المجموع	26.50	49			
مهارة عرض محتوى الدرس	بين المجموعات	3.80	4	0.95	0.23	0.91
	داخل المجموعات	180.70	45	4.01		
	المجموع	184.50	49			
مهارة التعزيز	بين المجموعات	13.48	4	3.37	0.80	0.52
	داخل المجموعات	188.60	45	4.19		
	المجموع	202.08	49			
مهارة إدارة الصف	بين المجموعات	4.48	4	1.12	0.25	0.90
	داخل المجموعات	201.70	45	4.48		
	المجموع	206.18	49			

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب المعلمين على بطاقة الملاحظة لمهارات البحث لكافة التخصصات، وهذا يعني أن أداء الطلبة في مختلف التخصصات متساو وأن نقطة البداية لدى كل تخصص هي ذاتها تقريبا لدى التخصص الآخر.

• ثانياً: أدوات Fewer matches « أدوات الدراسة :

الأداة الأولى: بناء استبانة تقيس مدى ممارسة الطلاب المعلمين لبعض المهارات التدريسية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين.

• إجراءات بناء الاستبانة :

« من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وبعض المراجع والمصادر ورسائل الماجستير والدكتوراه تم تحديد جملة من المهارات التدريسية التي يحتاج الطالب المعلم إلى ممارستها داخل حجرة الصف وقد تم حصرها في ١٣ مهارة تدريسية .

« تم بناء استبانة تقيس مدى ممارسة الطلاب المعلمين لبعض المهارات التدريسية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين. وفق (سلم ليكرت الخماسي).

« تم اختيار المهارات التي حظيت بأقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين وهي: (مهارة التهيئة، ومهارة طرح وإلقاء الأسئلة، ومهارة التعزيز، ومهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية، ومهارة إدارة الصف، ومهارة عرض الدرس).

« تم بناء بطاقة ملاحظة حول هذه المهارات التدريسية ليتم تقويم المتدرب بناء عليها.

• الأداة الثانية: بطاقة الملاحظة :

تكونت بطاقة الملاحظة من ست مهارات رئيسة يندرج تحت كل مهارة رئيسة ثلاث مهارات فرعية.

• صدق بطاقة الملاحظة :

وتم إيجاد صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين:

« صدق المحتوى: وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة قام الباحثون بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم حول: مناسبة محاور البطاقة ومفرداتها للهدف الذي وضعت من أجل قياسه، الصياغة اللغوية، مناسبة عدد المحاور ومفرداتها، الحذف، التعديل، الإضافة. وقد تم الأخذ بجميع آراء المحكمين لتستقر بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية على (١٨) فقرة.

« صدق الاتساق الداخلي: حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة عشوائية من الطلاب المعلمين وعددهم (٣٠) متديرا، وتم رصد الدرجات وإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة كما يتضح في الجدول (٤):

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة

التهئية		طرح الأسئلة		المستحدثات التكنولوجية		عرض الدرس		التعزيز		إدارة الصف	
مفردة رقم	معامل الارتباط	مفردة رقم	معامل الارتباط	مفردة رقم	معامل الارتباط	مفردة رقم	معامل الارتباط	مفردة رقم	معامل الارتباط	مفردة رقم	معامل الارتباط
١	٠.٦٥	٤	٠.٧١	٧	٠.٦٢	١٠	٠.٧٤	١٣	٠.٥٨	١٦	٠.٦٠
٢	٠.٦٤	٥	٠.٦٧	٨	٠.٦٥	١١	٠.٦٣	١٤	٠.٧٥	١٧	٠.٧٠
٣	٠.٧٠	٦	٠.٦١	٩	٠.٥٩	١٢	٠.٦١	١٥	٠.٦٤	١٨	٠.٦٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات كل مهارة.

• ثبات بطاقة الملاحظة

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ لعينة عشوائية من خارج عينة البحث الأساسية وعددهم (٣٠) متديرا وذلك لكل مفردة ثم لكل مهارة رئيسية والتي يوضحها الجدولين (٥، ٦).

جدول (٥) : معاملات ثبات مفردات المهارات الرئيسية

التهئية		طرح الأسئلة		المستحدثات التكنولوجية		عرض الدرس		التعزيز		إدارة الصف	
مفردة رقم	معامل الثبات	مفردة رقم	الثبات	مفردة رقم	الثبات	مفردة رقم	الثبات	مفردة رقم	الثبات	مفردة رقم	الثبات
١	٠.65	٤	٠.٦٠	٧	٠.٧٧	١٠	٠.٦٥	١٣	٠.٥٩	١٦	٠.٦٠
٢	٠.٧١	٥	٠.٦٣	٨	٠.٧٤	١١	٠.٦٤	١٤	٠.٦٥	١٧	٠.٦٣
٣	٠.٦٠	٦	٠.٦١	٩	٠.٦٧	١٢	٠.٧٠	١٥	٠.٦٠	١٨	٠.٧٤

جدول (٦) : معاملات ثبات لكل مهارة رئيسية

المهارة	التهئية	طرح الأسئلة	المستحدثات التكنولوجية	عرض الدرس	التعزيز	إدارة الصف	المجموع
معامل الثبات	٠.٧١	٠.٦٤	٠.٧٨	٠.٧١	٠.٦٨	٠.٧٥	٠.٨٣

يتضح من الجدول رقم (٦) أن مفردات كل مهارة تتمتع بمعامل ثبات مقبول تقريبا وان معامل ثبات مفردات كل مهارة اقل من أو تساوي معامل ثبات المهارة نفسها مما يدل على أن حذف أي مفردة من مفردات المهارة يؤثر سلبا على المهارة وقد بلغ معامل ثبات المهارات مجتمعة (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مناسب ومقبول.

• الأداة الثالثة: البرنامج التدريبي :

• أهداف البرنامج :

- « إكساب الطلاب المعلمين الأساليب المتنوعة للتهيئة للدرس.
- « تزويد الطلاب المعلمين بطرق إدارة وضبط الصف.
- « تقديم دروس صفية نموذجية لمختلف التخصصات يفيد منها الطلاب المعلمين .
- « اطلاع الطلاب المعلمين على بعض أنواع التعزيز اللفظي وغير اللفظي.
- « توظيف الطلاب المعلمين لبعض طرق التدريس داخل الحجرة الصفية.
- « تدريب الطلاب المعلمين على طرح الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا التي تنمي التفكير.
- « توظيف الطلاب المعلمين للتعليم المتمازج في عملية التدريس.
- « تعويد الطلاب المعلمين تنظيم عرض الدرس وفق خطوات مرتبة ومتسلسلة.
- « تقديم التوجيهات والإرشادات الطلاب المعلمين من قبل المشرف الأكاديمي.
- « تقديم الملاحظات حول تنفيذ بعض الدروس الطلاب المعلمين من قبل المشرف الأكاديمي.
- « إقامة حلقات نقاشية حول تنفيذ بعض المهارات الطلاب المعلمين .
- « تسجيل أداء الطلاب المعلمين داخل معمل التدريس المصغر عن طريق الفيديو.
- « مشاهدة عروض الطلاب المعلمين عبر شاشة التلفاز وتقويمهم لأنفسهم.
- « تدريب الطلاب المعلمين على بعض مهارات التنفيذ وكيفية توظيفها داخل الحجرة الصفية.
- « إكساب الطلاب المعلمين بعض مهارات التدريس.
- « التخفيف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى الطلاب المعلمين الجدد.

• زمن تطبيق البرنامج :

- « استغرقت مدة تنفيذ البرنامج فصلا دراسيا كاملا في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣\١٤٣٤ هـ بحيث تم تناول كل مهارة على مدار أسبوعين.

• إجراءات تنفيذ البرنامج :

- « تم اختيار (٥٠) متدربا بالطريقة العشوائية بمختلف التخصصات، وهي: (تخصص لغة عربية (١٠) متدربا، تخصص دراسات قرآنية (١٠) متدربا، تخصص علوم (١٠) متدربا، تخصص رياضيات (١٠) متدربا، تخصص حاسب آلي (١٠) متدربا).

« الالتقاء بجميع الطلاب المعلمين بمختلف التخصصات وإعطائهم محاضرة نظرية حول: فلسفة ومفهوم التدريس المصغر، وأهميته وخطواته، ومزاياه وأنواعه، ومهاراته، وكيفية تطبيقه، وإطلاع الطلاب المعلمين على خطة التدريب.

« صياغة الأهداف الإجرائية لحلقة التدريب.

« تحديد الدروس التي ستعرض وتقسيمها إلى أجزاء تتناول كل المهارات التدريسية، وبيان أهم الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية.

« التدريب على هيئة دروس مصغرة بواقع ساعتين لكل جلسة تدريبية وعدد الحضور (١٠) متدرباً في مجموعة التدريب مضاف إليهم المشرف الأكاديمي وفني التصوير.

« التدريب داخل معمل خاص للتدريس المصغر يحتوي على كافة تجهيزاته من (فيديو، وشاشة تلفاز lcd، وداتا شو، وسبورة ذكية، وسبورة بيضاء شفافة).

« يمر التدريب في صورته النموذجية وفق الخطوات التالية:

✓ دراسة المهارة نظرياً.

✓ مشاهدة نموذج يؤدي المهارة بدقة وبسرعة وبتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

✓ ممارسة المهارة في شكل دروس مصغرة وتسجيل أداء المتدرب لها.

✓ إعادة عرض التسجيل وتلقي المتدرب (تغذية راجعة) عن أدائه للمهارة من زملائه في مجموعة التدريب ومن المشرف الأكاديمي ومن رأيه في ذاته.

✓ إعادة التدريب على المهارة حتى الوصول لدرجة الإتقان.

• المنفذون :

« قام بتدريب المتدربين على تنفيذ المهارات التدريسية خمسة من أعضاء هيئة التدريس يحملون مؤهل الدكتوراه في التخصصات التالية: مناهج وطرق تدريس لغة عربية، ومناهج وطرق تدريس علوم، ومناهج وطرق تدريس رياضيات، ومناهج وطرق تدريس دراسات قرآنية، ومناهج وطرق تدريس حاسب آلي.

« قام كل عضو هيئة تدريس بتدريب عشرة من طلابه في نفس التخصص الذي يحمله.

« كان يتم عقد اجتماع نصف شهري بين أعضاء هيئة التدريس قبل بدء عملية التدريب على المهارة يتم فيه تناول المهارة المعنية وآلية تطبيقها وأهم الوسائل والأنشطة المستخدمة لتوحيد التدريب فيما بينهم.

• التقويم :

« تم مخاطبة بعض مديري المدارس لاستقبال المتدربين في مختلف التخصصات .

« تم توجيه المتدربين إلى المدارس للقيام بتدريس حصة صفية كل في مجال تخصصه.

- « طلب من المتدربين التصرف على طبيعتهم، بحيث تم توضيح أن هذه التقديرات ليس لها أي تأثير على تقديراتهم في مادة التربية العملية.
- « كان يقوم بعملية تقويم كل متدرب ثلاثة مشرفين يقومون بملاحظة أداء المتدرب من خلال بطاقة ملاحظة أعدت في المهارات التي تم تدريب المتدربين عليها في معمل التدريس المصغر.
- « بعد الانتهاء من التطبيق تم جمع البيانات والتعامل معها إحصائياً.

• الأداة الرابعة: مقياس اتجاه :

- « تم تصميم مقياس اتجاه يقيس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام التدريس المصغر وفق (مقياس ليكرت الخماسي) بناءً على الدراسات السابقة ومن خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وبعض المراجع والمصادر ورسائل الماجستير والدكتوراه حيث تم تحديد جملة من العبارات التي تحدد اتجاهات الطالب المعلم نحو استخدام التدريس المصغر وقد تم حصرها في ٢٦ عبارة .
- « تم بناء مقياس اتجاه في صورته الأولية ب (٢٦) عبارة تقيس اتجاهات المتدربين نحو استخدام التدريس المصغر، وقد تم عرض هذا المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، وقسم علم النفس التربوي؛ لإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً
- « تم الأخذ بملاحظات المحكمين ليستقر المقياس بعد التعديل على (٢٢) عبارة تقيس اتجاهات الطلاب المعلمين في استخدام التدريس المصغر.

• صدق الأداة وثباتها :

صدق المحتوى: وللتأكد من صدق مقياس الاتجاه، قام الباحثون بعرض النسخة النهائية على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم حول مناسبة محاور الأداة ومفرداتها للهدف الذي وضعت من أجل قياسه، الصياغة اللغوية، مناسبة عدد المحاور ومفرداتها، الحذف، التعديل، الإضافة. وقد تم الأخذ بجميع آراء المحكمين حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٢٦) فقرة وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حائل وطلب منهم الحكم على فقرات الاستبانة من حيث السلامة اللغوية، والوضوح، ومن حيث مناسبة الفقرة للمجال الذي تنطوي ضمنه، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين. وتم إجراء التعديلات المناسبة على الفقرات لتتخذ شكلها النهائي ب(٢٢) فقرة موزعة على أربعة محاور.

وللتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفواصل زمنية مقداره أسبوعان على عينة مكونة من (٣٠) فرداً من خارج أفراد عينة الدراسة الفعلية، وتم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

وتتم الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، وذلك ضمن المعيار الإحصائي الموضح في الجدول (٧):

جدول (٧) : تدرج ليكرت الخماسي ضمن المعيار الإحصائي		
تسلسل	المستوى الأول	درجة التقدير
	من ١ - ١,٧٩	ضعيفة جداً
	من ١,٨٠ - ٢,٥٩	ضعيفة
	من ٢,٦٠ - ٣,٣٩	متوسطة
	من ٣,٤٠ - ٤,١٩	عالية
	من ٤,٢٠ - ٥,٠٠	عالية جداً

• رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة :

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، اختبار (t-test)، تحليل التباين الأحادي.

المنهج المستخدم: المنهج الوصفي التحليلي + المنهج شبه التجريبي.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

فيما يلي عرض نتائج الدراسة التي هدفت التعرف على درجة ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين، واتجاهاتهم نحو استخدام التدريس المصغر، وسيتم عرض النتائج بناءً على أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تبين درجة ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين، وجدول (٧) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (٨) أن أعلى متوسط حسابي للفقرات التي تبين درجة ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كانت للفقرة التي تنص على: " استخدام السبورة الطباشيرية." بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.50) وبدرجة عالية، ثم جاءت الفقرة التي تنص على: " تلخيص الأفكار الأساسية في نهاية الحديث " بمتوسط حسابي (3.46) وبانحراف معياري (١,٢٠) وبدرجة عالية ، ثم جاءت الفقرة التي تنص على: " غلق الدرس وإنهائه." بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (٠,٨٧) وبدرجة عالية.

بينما حصلت كل من الفقرة التي تنص على: " استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس." والفقرة التي تنص على: " إدارة الفصل وضبطه."، والفقرة التي تنص على: " استخدام التهيئة بأنواعها المختلفة."، والفقرة التي تنص على: " استخدام التعزيز بكافة أنواعه."، على درجة متدنية جداً.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تبين درجة ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة حائل لمهارات التدريس من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	استخدام السبورة الطباشيرية.	3.52	0.50	عالية
٢	تلخيص الأفكار الأساسية في نهاية الحديث.	3.46	1.20	عالية
٣	غلق الدرس وإنهائه.	3.44	0.87	عالية
٤	وضوح الشرح والتفسير.	3.28	1.21	متوسطة
٥	تنويع المثيرات.	3.26	0.48	متوسطة
٦	إثارة الدافعية.	3.06	1.11	متوسطة
٧	استخدام الوسائل والمواد التعليمية.	1.94	1.28	متدنية
٨	عرض محتوى الدرس.	1.66	0.80	متدنية جداً
٩	إلقاء وطرح الأسئلة.	1.64	1.14	متدنية جداً
١٠	استخدام التعزيز بكافة أنواعه.	1.44	1.16	متدنية جداً
١١	استخدام التهيئة بأنواعها المختلفة.	1.43	0.42	متدنية جداً
١٢	إدارة الفصل وضبطه.	1.34	0.50	متدنية جداً
١٣	استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس.	1.22	1.10	متدنية جداً
المجموع		٢.٤	0.90	متدنية

وبالنظر إلى نتائج الدراسة يتضح أن درجة ممارسة الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين بشكل عام كانت متدنية حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم على جميع المهارات (2.4). وهذا يدل على عدم ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة حائل لمهارات التدريس، والملاحظ لهذه النتائج يستطيع القول أن الأداء بشكل عام غير مقبول، ولكن هناك تفاوتاً في أداء الطلاب المعلمين في المهارات حيث جاء أداء الطلاب المعلمين في بعض المهارات عالياً وفي بعضها منخفضاً مما دعا الباحثين إلى اعتماد المهارات التدريسية التي حصلت على أقل المتوسطات الحسابية لتدريب الطلاب المعلمين عليها.

وربما يعود السبب في ضعف أداء الطلاب المعلمين على المهارات إلى افتقار الكلية إلى معمل للتدريس المصغريتم من خلاله تدريب الطلاب المعلمين على ممارسة بعض المهارات في إطار عملي، كما أن عدم وجود مسابقات عملية في برامج الإعداد تخضع الطالب المعلم للتدرب على بعض المهارات ساهم بشكل أو بآخر في ضعف أدائهم لبعض المهارات، إذ يتم الاكتفاء بتقديم مواد نظرية تعنى بطرق التدريس التخصصية وتطرح فقط في المستوى السابع من دراسة الطالب المعلم وتتحصر في الجانب النظري .

في حين أن كثيراً من برامج الإعداد لبعض التخصصات تقدم في كل مستوى جانب عملي من خلال مشاهدات يقوم بها الطالب المعلم بنفسه ليلاحظ أداء وممارسة بعض المعلمين في المدارس مما يعود عليه بالخبرة والفائدة.

ويعزز هذا التفسير ما يراه بعض الدارسين من أن معرفة المعلمين النظرية والعملية للمهارات التدريسية وبصورة تفصيلية والفنيات اللازمة للتعامل معها يؤثر في مستوى أدائهم (محروس، ٢٠٠١).

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة (متولي، ٢٠٠٣) ودراسة (محرم، ٢٠٠٨) ودراسة (زكي وصابر، ٢٠٠٣) التي أكدت وجود ضعف في ممارسة الطلاب المعلمين لكثير من المهارات التدريسية.

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس يعزى إلى استخدام أسلوب التدريس المصغر؟

جدول رقم (٩): دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات التدريسية للطلاب المعلمين

الالتخصص	المهارة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	متوسط الفروق	انحراف الفروق	قيمة ت	مستوى الدلالة
اللغة العربية	التهيئة	٦.١	٧.٣	١.٢	٠.٤٢١	٩	٠.٠٠٠
اللغة العربية	طرح الأسئلة	٦	٨.٩	٢.٩	٢.٣٣٠	٣.٩٣	٠.٠٠٣
اللغة العربية	استخدام المستحدثات	٣.٦	٨.٦	٥	١.٧١٣	٨.٩٦	٠.٠٠٠
اللغة العربية	عرض المحتوى	٦.٩	٩.٣	٢.٤	١.٧٧٦	٤.٢٧	٠.٠٠٢
اللغة العربية	التعزيز	٣.٨	١٠	٦.٣	٢.٧١٠	٧.٣٥	٠.٠٠٠
اللغة العربية	إدارة الصف	٦.٦	١١	٤.٤	١.٧٧٦	٧.٨٣	٠.٠٠٠
الدراسات القرآنية	التهيئة	٦.١	١٠	٣.٩	١.٤٤٩	٨.٥١	٠.٠٠٠
الدراسات القرآنية	طرح الأسئلة	٥.٨	٩.٨	٤	٢.٩٠٥	٤.٣٥	٠.٠٠٢
الدراسات القرآنية	استخدام المستحدثات	٣.٤	٧.٢	٣.٨	٢.٧٨٠	٤.٣٢	٠.٠٠٢
الدراسات القرآنية	عرض المحتوى	٧.٩	٩.٨	١.٩	١.٩٦٩	٣.٠٥	٠.٠١٤
الدراسات القرآنية	التعزيز	٤.٥	٩	٤.٥	٢.٧٩٨	٥.٠٨	٠.٠٠١
الدراسات القرآنية	إدارة الصف	٦.٨	١٠.٩	٤.١	١.١٠٠	١١.٨	٠.٠٠٠
حاسب آلي	التهيئة	٥.٦	٨.٣	٢.٧	٢.٥٤٠	٣.٣٦	٠.٠٠٨
حاسب آلي	طرح الأسئلة	٥.٣	٩.٦	٤.٣	٢.٧٩٠	٤.٨٧	٠.٠٠١
حاسب آلي	استخدام المستحدثات	٥.٥	٧.١	١.٦	١.٩٥٥	٢.٥٨	٠.٠٢٩
حاسب آلي	عرض المحتوى	٦.٥	٩.٢	٢.٧	٣.١٢٨	٢.٧٢	٠.٠٢٣
حاسب آلي	التعزيز	٥.١	٩.٦	٤.٥	٢.٧٩٨	٥.٠٨	٠.٠٠١
حاسب آلي	إدارة الصف	٦.٣	٩.١	٢.٨	٢.٢٠١	٤.٠٢	٠.٠٠٣
رياضيات	التهيئة	٦.٦	١٠.١	٣.٥	١.٤٣٣	٧.٧٢	٠.٠٠٠
رياضيات	طرح الأسئلة	٥.٦	١٠.٢	٤.٦	٣.٧١٧	٣.٩١	٠.٠٠٤
رياضيات	استخدام المستحدثات	٣.٧	٦.٢	٢.٥	٢.٧١٧	٣.٠٤	٠.٠١٤
رياضيات	عرض المحتوى	٤.٧	٨.٦	٣.٩	٢.٥٩٢	٣.١٦	٠.٠١٣
رياضيات	التعزيز	٥	٨.٨	٣.٨	٣.٩٠٠	٤.٤٥١	٠.٠٠٢
رياضيات	إدارة الصف	٧	١١.٢	٤.٢	١.٧٥١	٧.٥٨	٠.٠٠٠
العلوم	التهيئة	٦.١	١١.٤	٥.٣	٠.٨٣٣	٢٠.٣	٠.٠٠٠
العلوم	طرح الأسئلة	٤.٩	٨.٦	٣.٧	٢.٤٩٦	٤.٦٨	٠.٠٠١
العلوم	استخدام المستحدثات	٣.٦	٦.٤	٢.٨	٢.٠٤٣	٤.٣٣	٠.٠٠٢
العلوم	عرض المحتوى	٦.٧	٩.١	٢.٤	٢.٣٧٠	٣.٣٤	٠.٠٠٩
العلوم	التعزيز	٥.٢	٧.٨	٢.٦	٢.٢٢١	٣.٧٠	٠.٠٠٥
العلوم	إدارة الصف	٦.٢	٩.٨	٣.٦	٢.١٧٠	٣.٧٠	٠.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لجميع التخصصات لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني وجود أثر إيجابي لاستخدام أسلوب التدريس المصغر في تدريس الطلاب المعلمين المهارات التدريسية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تدريب الطلاب المعلمين على بعض المهارات الدراسية ضمن أنشطة وتدرّيبات وأساليب تدريس ووسائل تقويم من قبل أعضاء هيئة تدريس متخصصين في معمل التدريس المصغر، حيث تم إطلاع الطلاب المعلمين على الجانب النظري المتعلق بكل مهارة وكيفية تنفيذها ومشاهدة بعض الدروس النموذجية المتلفزة. كما يمثل البرنامج شيئاً جديداً ومثيراً بالنسبة للطلاب المعلمين الذين لم يعتادوا على مثل هذه التدرّيبات والأنشطة، التي احتواها البرنامج، هذا بالإضافة إلى التنوع في طريقة العرض والمادة المقدمة من خلال التدرّيبات والدروس النموذجية، إذ كان يتم تقديم نماذج يستفيد منها الطالب المعلم في إعداد التدرّيبات والأنشطة وتنمية المهارات المطلوبة.

وقد يعود ذلك إلى أن تلقى الطلاب المعلمين التغذية الراجعة في أثناء تنفيذ بعض المهارات من خلال تقديم بعض الاقتراحات والتوجيهات والإجابة عن بعض الاستفسارات وتعريف الطلاب المعلمين بأوجه الصواب والخطأ ومشاهدة بعض الدروس النموذجية المتلفزة لأداء بعض المعلمين المتميزين أتاح لهم الفرصة لتحسين أدائهم. فإتاحة الفرصة للمتدرب لمعرفة جوانب النقص والتفوق لديه في النواحي العلمية والعملية والفنية، من خلال ما يتلقاه من التغذية والتعزيز من المشرف والزملاء في مرحلة النقد يتيح له تعديل سلوكه وتطويره قبل دخوله ميدان التدريس حيث لا نقد ولا تغذية ولا تعزيز، كما أنه يساعد على التقويم الذاتي من خلال مشاهدة المتدرب نفسه على شاشة الفيديو. ويؤكد ذلك (Bacon, 1992) حيث يرى أن معرفة المعلمين النظرية والعملية بالمهارات والاستراتيجيات المستخدمة تزيد من مستوى أدائهم .

السؤال الثالث: ما اتجاهات الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل نحو التدريس المصغر ؟

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تبين اتجاهات الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل نحو التدريس المصغر ؟ وجدول (9) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (١٠) أن أعلى المتوسطات الحسابية للفقرات التي تبين اتجاهات الطلاب المعلمين في جامعة حائل نحو استخدام التدريس المصغر، كانت للفقرة رقم (١) والتي تنص على: " أرى بأهمية تضمين برامج إعداد المعلم في كلية التربية مساق عملي بتدريب الطلاب على المهارات التدريسية باستخدام التدريس المصغر." بمتوسط حسابي (٤.٤٦) وانحراف معياري (٠.٦١٣) وبدرجة عالية جداً، ثم جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على: " أعتقد بأهمية استخدام التدريس المصغر للطلاب المعلمين وإيجابياته في عملية التدريس." بمتوسط حسابي (٤.٤٢) وبانحراف معياري (٠.٦٩) وبدرجة عالية جداً، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على: " أشعر أن استخدام التدريس المصغر يكسر حاجز الخوف

والرهبة لدى أثناء عملية التدريس". بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وانحراف معياري (٠.٤٧١)، وبدرجة عالية جداً، وجاءت الفقرة (٤) والتي تنص على: "أظن أن استخدام التدريس المصغر يسهم في إظهار جوانب القوة والضعف لدى". بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وانحراف معياري (٠.٦٢) وبدرجة عالية جداً.

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تبين اتجاهات الطلاب المعلمين في جامعة حائل نحو استخدام التدريس المصغر مرتبة ترتيباً تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	م
عالية جداً	٠.613	4.46	أرى بأهمية تضمين برامج إعداد المعلم في كلية التربية مساق على تدريب الطلاب على المهارات التدريسية باستخدام التدريس المصغر.	١
عالية جداً	٠.609	4.42	أعتقد بأهمية استخدام التدريس المصغر للطلاب المعلمين وإيجابياته في عملية التدريس.	٢
عالية جداً	٠.471	4.32	أشعر أن استخدام التدريس المصغر يكسر حاجز الخوف والرهبة لدى أثناء عملية التدريس.	٣
عالية جداً	٠.620	4.32	أظن أن استخدام التدريس المصغر يسهم في إظهار جوانب القوة والضعف لدى.	٤
عالية جداً	٠.624	4.24	يمكنني استخدام التدريس المصغر من تقويم ذاتي.	٥
عالية جداً	٠.670	4.20	أشعر أن استخدام أسلوب التدريس المصغر يعزز ثقتي بنفسي.	٦
عالية	٠.639	4.14	أرغب بالاشتراك في التدريب على بعض المهارات التدريسية باستخدام أسلوب التدريس المصغر.	٧
عالية	٠.580	4.10	أرى أن استخدام التدريس المصغر يطور من أدائي التدريسي داخل قاعة التدريس.	٨
عالية	٠.570	4.04	أرى أن استخدام التدريس المصغر مفيد في تدريب المتدربين على عدد كبير من المواقف التدريسية.	٩
عالية	٠.833	3.86	أعتقد أن الملاحظات والإرشادات التي يتم تقديمها من قبل المشرفين حول تنفيذ المتدربين لبعض المهارات التدريسية تساعد في تنميتهم.	١٠
عالية	٠.738	3.84	أرى أن استخدام التدريس المصغر يساعدني في إعداد المواد التعليمية وتنظيمها.	١١
عالية	٠.743	3.76	أعتقد أن استخدام أسلوب التدريس المصغر يزيد من دافعيته نحو التدريس.	١٢
عالية	1.091	3.46	أحب استخدام التدريس المصغر لعدم معرفتي بآلية تنفيذ بعض مهارات التدريس.	١٣
عالية	1.142	3.40	أعتقد أن استخدام التدريس المصغر يساعد المتدرب في إيصال المعلومات للطلاب.	١٤
متوسطة	1.572	3.34	أميل إلى استخدام التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين على بعض المهارات التدريسية.	١٥
متوسطة	1.135	3.34	أشعر أن استخدام التدريس المصغر يسد الفجوة بين النظرية والتطبيق.	١٦
متوسطة	1.344	3.22	أؤثر عند استخدام التدريس المصغر في قاعة الدرس.	١٧
متوسطة	1.075	3.16	أظن أن استخدام التدريس المصغر في عملية التدريس أمام الآخرين مجهد وشاق.	١٨
متوسطة	1.268	2.94	أعتقد أنه من الصعب نجاح التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين على تنفيذ بعض المهارات في تدريس المواد المختلفة.	١٩
متدنية	1.458	2.42	أشعر أن تدريبي على المهارات التدريسية باستخدام أسلوب التدريس المصغر مضيق للوقت.	٢٠
متدنية	1.544	2.32	أرى أن يكون تدريب طلاب التربية الميدانية على المهارات التدريسية باستخدام أسلوب التدريس المصغر للطلبة الضعاف فقط.	٢١
متدنية	1.224	2.08	أعتقد أنني قادر على التدريس بفعالية دون الحاجة إلى استخدام أسلوب التدريس المصغر.	٢٢
عالية	٠.٣٩٠	٣.٦٠	المتوسط الحسابي الكلي	

بينما حصلت الفقرة السلبية رقم (٢٢) والتي تنص على: "أعتقد أنني قادر على التدريس بفعالية دون الحاجة إلى استخدام أسلوب التدريس المصغر." على

متوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (١,٢٩١)، وبدرجة متدنية، والفقرة رقم (٢١) والتي تنص على: "أرى أن يكون تدريب طلاب التربية الميدانية على المهارات التدريسية باستخدام أسلوب التدريس المصغر للطلبة الضعاف فقط." على متوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (١,٤٢٤)، وبدرجة متدنية والفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على: "أشعر أن تدريبي على المهارات التدريسية باستخدام أسلوب التدريس المصغر مضيعة للوقت." على متوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (١,٤٩٤)، وبدرجة متدنية، وكل هذه الفقرات جاءت في الاتجاه السلبي مما يدل على تحسن الاتجاهات نحو استخدام التدريس المصغر.

كما بلغ المجموع الكلي للفقرات التي تبين اتجاهات الطلاب المعلمين في جامعة حائل نحو استخدام التدريس المصغر (٣,٦٠) وهو متوسط حسابي عالي، يدل على وجود اتجاهات ايجابية للطلاب المعلمين في جامعة حائل نحو استخدام التدريس المصغر. وهذا يشير إلى أن اتجاهات طلبة التربية الميدانية نحو استخدام التدريس المصغر ايجابية إلى حد كبير، وربما يعود السبب في ذلك إلى الفوائد التي لمسها الطالب المعلم في معمل التدريس المصغر من تطبيق عملي عقبه بعض الملاحظات والإرشادات التي تبين نقاط الضعف ونقاط القوة، هذا بالإضافة إلى ما وفره معمل التدريس المصغر من إمكانات ومميزات تجعل التعلم ذو معنى، وأضفى على الطلاب النشاط والحيوية والدافعية للانجاز وتوفرت فيه عناصر المتعة والتشويق والإثارة.

السؤال الرابع: هل يوجد اختلاف في ممارسة الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التدريس يعود إلى (التخصص، المعدل التراكمي) ؟
للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، التخصص)، كما تم استخدام اختبار (t- test) للكشف عن الفروق، جدول (١١) يوضح ذلك.
ولتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المعدل التراكمي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

يظهر من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) لمتغير المعدل التراكمي بلغت (265). وبدلالة إحصائية (899). وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل على عدم وجود اختلاف في ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة حائل لمهارات التدريس يعزى إلى المعدل التراكمي .

وربما يرتبط ذلك بشخصية الطالب المعلم بغض النظر عن معدله التراكمي إذ أن هناك الكثير من المعلمين الناجحين والذين يتمتعون بقوة الشخصية والأسلوب الجيد في توصيل المعلومات وحسن إدارة الصف وضبطه في حين تكون معدلاتهم التراكمية متدنية، فالجانب العملي يختلف عن الجانب النظري وبحاجة إلى شخصية تتمتع بصفات قيادية ودافعية عالية لمهنة التدريس.

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، التخصص)

المهارة	الإحصائي	لغة عربية	قراءة	حاسب آلي	رياضيات	علوم	المجموع
المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	1.5	1.5	1.3	1.4	1.4	1.42
	الانحراف المعياري	.527	.527	.483	.516	.516	.498
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة التهيئة	المتوسط الحسابي	7.3	10.0	8.3	10.1	11.4	9.42
	الانحراف المعياري	1.059	1.763	2.406	2.024	1.074	2.223
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة طرح السؤال	المتوسط الحسابي	8.9	9.8	9.6	10.2	8.6	9.42
	الانحراف المعياري	2.131	2.658	2.913	3.645	2.674	2.792
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية	المتوسط الحسابي	8.6	7.2	7.1	6.2	6.4	7.1
	الانحراف المعياري	1.776	2.6	2.024	2.440	2.366	2.349
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة عرض محتوى الدرس	المتوسط الحسابي	9.3	9.8	9.2	8.6	9.1	9.2
	الانحراف المعياري	2.540	1.619	1.873	3.204	1.852	2.231
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة التعزيز	المتوسط الحسابي	10.1	9.0	9.6	8.8	7.8	9.6
	الانحراف المعياري	1.911	2.403	1.349	1.032	1.751	1.856
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠
مهارة إدارة الصف	المتوسط الحسابي	11.0	10.9	9.1	11.2	9.8	10.4
	الانحراف المعياري	1.247	1.370	2.024	1.988	1.475	1.784
	العدد	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٥٠

جدول رقم (١٢) : دلالة الفروق بين القياسات البعدية لدى التخصصات عينه البحث

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	بين المجموعات	.280	4	.070	.265	.899
	داخل المجموعات	11.900	45	.264		
	المجموع	١٢.١٨٠	٤٩			
مهارة التهيئة	بين المجموعات	104.680	4	26.170	8.565	.000
	داخل المجموعات	137.500	45	3.056		
	المجموع	242.180	49			
مهارة طرح السؤال	بين المجموعات	17.280	4	4.320	.533	.712
	داخل المجموعات	364.900	45	8.109		
	المجموع	382.180	49			
مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية	بين المجموعات	35.600	4	8.900	1.705	.166
	داخل المجموعات	234.900	45	5.220		
	المجموع	270.500	49			
مهارة عرض محتوى الدرس	بين المجموعات	7.400	4	1.850	.352	.841
	داخل المجموعات	236.600	45	5.258		
	المجموع	244.000	49			
مهارة التعزيز	بين المجموعات	30.320	4	7.580	2.463	.059
	داخل المجموعات	138.500	45	3.078		
	المجموع	168.820	49			
مهارة إدارة الصف	بين المجموعات	33.000	4	8.250	3.018	.027
	داخل المجموعات	123.000	45	2.733		
	المجموع	156.000	49			

أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص فانه بالعودة إلى الجدول رقم (١٢) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص العلوم والرياضيات في مهارة التهيئة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتخصص العلوم (١١.٤٠) ولتخصص الرياضيات (١٠.١٠). وظهر الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتخصص الرياضيات في مهارة إدارة الصف حيث بلغ المتوسط الحسابي لتخصص الرياضيات (١١). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة طرح الأسئلة واستخدام المستحدثات التكنولوجية والتعزيز وعرض المحتوى في جميع التخصصات.

وربما يعود السبب في ذلك إلى حرص معلمي الرياضيات والعلوم على تقديم تهيئة تربط الدرس السابق مع الدرس اللاحق لأن عدم وجود معرفة مسبقة بالموضوع السابق تجعل عند الطلاب فجوة في عدم مقدرتهم على فهم الدرس الجديد، لذلك يحرص معلم الرياضيات والعلوم على تفعيل هذه المهارة ومعرفة مستويات الطلاب قبل البدء بالدخول بالدرس الجديد.

كما يمكن أن تكون طبيعة مادة الرياضيات التي تحتاج إلى تركيز وانتباه لفهمها وعدم إغفال أي دقيقة أثناء الشرح جعلت الطلاب أكثر انضباطا لتلقي المعرفة، وخاصة وأن هناك قناعات عند معظم الطلاب من أن مادة الرياضيات مادة صعبة وتحتاج إلى انتباه ويقظة أكثر من غيرها من المواد الأخرى.

• التوصيات :

- ◀ وجود معمل للتدريس المصغر في كلية التربية في جامعة حائل يتدرب الطلاب من خلاله على تنفيذ بعض المهارات العامة.
- ◀ وجود مسابقات عملية في طرق التدريس التخصصية تعنى بتدريب الطلاب المعلمين على ممارسة بعض المهارات التدريسية في مجال التخصص.
- ◀ إثراء برامج إعداد المعلمين بمسابقات عملية تمتد من المستوى الثاني وحتى المستوى الثامن.
- ◀ عقد دورات تدريبية وورش عمل للطلاب المعلمين حول كيفية ممارسة بعض المهارات التدريسية.

• المراجع العربية والأجنبية :

- أبو ريا، محمد؛ الخميسة، أياد محمد؛ منصور، عثمان ناصر (٢٠١١) أساسيات في المناهج وطرق التدريس، الأندلس، حائل.
- إيمان زكي، وابتسام صابر ٢٠٠٣ فعالية دليل مقترح في التربية العملية في تحسين أداء الطالبة المعلمة بقسم رياض الأطفال بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة. مكة المكرمة، الملتقى العلمي الأول للتربية العملية كلية التربية.
- براون، جورج، ترجمة محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي (٢٠٠٥) التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة .
- البربري، رفيع؛ إسحاق، حسن (٢٠١٠) فاعلية برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جازان، مجلة التربية العلمية، العدد السادس، المجلد ١٣.

- الثبتي، ضيف الله (٢٠٠٣) فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (٣)، يناير ٢٠٠٣، ص ١٧٣-٢٠٨.
- الجزار، عثمان إسماعيل (١٩٨٨) اثر استخدام أسلوب التدريس المصغر في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج، جامعة الأزهر.
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٢) التربية العملية الميدانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣) طرائق التدريس واستراتيجياته. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي، ط٣.
- خلف، أمل السيد (٢٠٠٩) التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة. دراسات الطفولة، يوليو.
- الدريج، محمد؛ جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥) التدريس المصغر التكويني والتنمية المهنية للمعلمين، ط١، الإمارات العربية المتحدة دار الكتاب الجامعي، العين.
- راشد، محمد والشباك، موسى (٢٠٠٦) دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم الصف، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٦).
- راي، ليلي. ترجمة حمزة، حمزة سر الختم (٢٠٠١) كيفية قياس فاعلية التدريب، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة الرياض.
- رسمي، أميمة محمد (٢٠٠٩) فاعلية برنامج مقترح لتطوير المهارات التدريسية لإعداد الطالبة للتدريب الميداني بقسم رياض الأطفال. جامعة جازان، كلية التربية، قسم رياض الأطفال.
- السبحي، عبد الحي احمد (٢٠٠٢) تقويم فاعلية التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بجدة، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشرييني، زينب حلمي (١٩٨١) التدريس المصغر. مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد ٧، السنة الثالثة، (يونيو) الكويت.
- صديقة محرم وآخرون (٢٠٠٨) فاعلية استراتيجية مقترحة لتطوير المهارات التدريسية لإعداد الطالبات للتدريب الميداني بكلية التربية الرياضية بنين بالإسكندرية، المؤتمر الإقليمي الرابع للمجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويج والرياضة والتعبير الحركي بمنطقة الشرق الأوسط.
- العجمي، لبنى حسين (٢٠١١) اثر الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات "الأقسام العلمية" مجلة التربية العلمية، العدد الثاني، المجلد ١٤.
- طلافحة، مروان (٢٠٠٣) تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها، مجلة كليات المعلمين، السعودية، المجلد (٣)، العدد (٢)، ص ١١٧-١٦٩.

- محروس، محمد الأصمعي (٢٠٠١) إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثاني، ٢٠١٨ نيسان.
- مجاهد، عبد القادر عباس احمد (١٩٩٣) فاعلية التدريس المصغر في تنمية بعض المهارات التدريسية للطلاب والمعلمين بقسم الجغرافيا في جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠١) أساسيات في التربية العملية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- هديل احمد متولي (٢٠٠٣) فعالية أسلوب التدريس المصغر في تحسين المهارات التدريسية للطالبة المعلمة في وحدة الجمبراز الفني لدرس التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات.
- Keith, Wood (2000). The Experience of Learning to Teach: changing student teachers ways of understanding teaching, Vol. 32, No .1, pp. 75-93.
- Bacon, S. (1992). Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of the input. *Hispania*.75, 396-412.
- Flanders n. et a. (1965) “teacher influence, Pupil attitudes, and achievement” Washington, D.C., department of health, Education and welfare.



البحث السادس :

” استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير
البصرى لدى طالبات كلية التربية النوعية ”

المصادر :

د/ أنوار علي عبد السيد المصري

مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

د/حنان محمد الشربيني محمد

أستاذ التربية الفنية المساعد
كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

” استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات كلية التربية النوعية ”

د/حنان محمد الشربيني محمد د/أنوار علي عبد السيد المصري
• **مستخلص البحث :**

يهدف البحث إلى بيان أثر استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص التربية الفنية بكلية التربية النوعية. حيث اعتمد البحث على المنهج التجريبي مستخدماً التصميم التجريبي القبلي البعدي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وبتطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لقياس التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري لدى الطالبات في مقرر التصميم. وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التحصيل ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في كل من التحصيل ومهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي. وأوصى البحث بالعديد من التوصيات منها تضمين خرائط التفكير كاستراتيجية تدريس ضمن برامج إعداد المعلم بكلية التربية النوعية وعقد ورش عمل للتدريب عليها.

" Use thinking maps for the development of achievement and some visual thinking skills among students in the Faculty of Specific Education "

Dr.hanan Mohammed El-Sherbini , Dr. Anwar Ali Abd-Elsyed Almasri

Abstract :

The impact of the use of thinking maps for the development of achievement and some visual thinking skills among students of the third year specialization of Art Education, Faculty of Specific Education. The study depended on the Experimental approach using sing experimental design with a tribal dimensional experimental and control groups. On applying research tools; including an achievement test and visual thinking skills test to determine in each of the achievement and some visual thinking skills among students In the design Course, the research found that there were statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group and control group in each of the achievement and some visual thinking skills for the experimental group, As well as there were statistically significant differences between the mean scores of students in the experimental group between both pre and post applications for the post in each of the achievement and some visual thinking skills. The study had a number of recommendations. One of them is including thinking maps as a teaching strategy in teacher preparation programs at faculties of qualitative education and also holding workshops to train teachers on this strategy.

• **المقدمة :**

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة من خلال الدراسات والبحوث باستخدام أدوات بصرية متنوعة لتنمية قدرات المتعلمين على مهارات التفكير، والقيام بدور

إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها، وتكاملها، حيث إن عملية الإبصار تتضمن أعمال الفكر والذاكرة اللازمين للتسجيل، والترتيب، والمقارنة.

ويشير Ward & Wandress إلى أن ظهور الأدوات البصرية قد يرجع إلى ما قدمته أبحاث الإدراك البصري من أن استعمال الأشكال ثنائية البعد كالخرائط والجداول يلفت انتباه المتعلم، ويساعده في كثير من عمليات الترميز في الذاكرة والإدراك، مما يؤدي إلى زيادة قدرته على تذكر المعلومات واسترجاعها بسهولة" (منذر فتح الله، ٢٠٠٩) ❖.

ويوضح هوارد جاردنر (٢٠٠٤) أن أكثر عمليات التفكير أهمية تأتي من إدراكنا البصري للعالم من حولنا، حيث يكون البصر هو الجهاز الحسي الأول الذي يوفر أساس عملياتنا المعرفية ويكونها، وبذلك فهو ينزع إلى التقليل من دور اللغة اللفظية في التفكير.

وظهر مفهوم خرائط التفكير في أواخر الثمانينات (1988) Hyerle كلفة بصرية شاملة تستخدم ثمانية تصاميم تخطيطية محددة كل واحدة منها تمثل عملية تفكير أساسية.

ويشير Hyerle (2000) إلى أن هناك ثلاثة أشكال للأدوات البصرية هي: شبكات العصف الذهني، المنظمات المحددة المهمة، خرائط عملية التفكير ويوضحها الجدول (١) .

جدول (١) أشكال الأدوات البصرية

خرائط عمليات التفكير Thinking process Maps	المنظمات المحددة المهمة Task specific organizaers	شبكات العصف الذهني Brainstorming Webs
خرائط المفاهيم Concept Mapping	الخطوط الزمانية Time lines	الشبكات Webbing
الأشكال المنظمة Systems Diagrams	حل المشكلات Problem solving	خرائط العقل Mapping Mind
خرائط التفكير Thinking Maps		الشبكات العنقودية Clustering Webs

فخرائط التفكير Thinking Maps هي أدوات تدريس بصرية تتكون من ثمانية خرائط تفكيرية ترتبط كل منها بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، تساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات، والمفاهيم وإيجاد العلاقات والروابط بينها بمجرد النظر، وإبراز أفكارهم وتفكيرهم من خلالها، وتستند على الفهم العميق للمادة المتعلمة، كما تهدف إلى تشجيع التعلم وتنمية التصورات الذهنية والعمليات العقلية لديهم (منير موسى صادق، ٢٠٠٨، ١٠٤).

تعد خرائط التفكير من أدوات التفكير البصري التي توفر لغة مشتركة من المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية، وجميع مستويات التلاميذ، وتعد أداة مناسبة لتنظيم المعلومات، والأفكار، والمفاهيم (Burden & Silver, 2006).

* اتبعت الباحثان نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس APA style_6th_edition

ويعرف أسامة عبد المولى (٢٠١٠) التفكير البصري بأنه: منظومة من العمليات تترجم قدرة المتعلم في فصل الدراسة على قراءة الشكل البصري، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة مكتوبة، واستخلاص المعلومات منه، وتتضمن هذه المنظومة مهارات هي: التعرف على الشكل، ووصفه، والتحليل، والربط، وإدراك الغموض وتفسيره، ومهارة استخلاص المعنى، وأدوات التفكير البصري هي: الرموز، والرسوم التخطيطية، والرسوم البيانية، والصور، ولقطات الفيديو التي تعرض من خلال الحاسب والإنترنت.

ويشير ماجد نافع، ونضال ناصر (٢٠١٣) إلى أن هناك أهمية لتعلم القواعد الأساسية لموضوعات التربية الفنية لكي تساعد في تنمية قدرة التخيل والتصور الذهني، فضلاً عن القدرات المعرفية والمهارية من خلال التدريب على المهارات الفنية التي تحتاج إلى عملية تدريب للحواس بشكل عام وحاسة البصر بشكل خاص.

وحيث أن التفكير البصري نشأ أساساً في مجال الفن، وقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير البصري والنجاح في مجال الفن، وعندما يرسم الفنان لوحة ما فإنه يرسل رسالة ما عبر هذه اللوحة، وعندما يعجب المشاهد بها فهذا يعني بأنه قد فكر تفكيراً بصرياً وفهم الرسالة المتضمنة باللوحة (Neelurg, 1997).

والفنون الجميلة بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص من المواد الدراسية التي تحتوي مفرداتها على خبرات تعليمية متنوعة تسهم في تكوين شخصية المتعلم وبنائها بشكل متوازن، كونها تؤكد على الجوانب الحسية والوجدانية والبصرية، والتي يمكن من خلالها مساعدته على تنمية قدراته التخيلية وتصويراته الذهنية للأشكال والأجسام المحيطة ببيئته، مما يسهم في تمثيل التفكير البصري لها عندما يستدعي الموقف التعليمي توظيفها لتلبية متطلبات الدروس الأخرى، لذلك لا بد من الانتباه إلى هذه النقطة كونها مهمة في حياة المتعلم لذلك يتطلب الأمر من (المعلم / المدرس) التنوع في أساليب وطرائق التدريس خلال تدريسه لموضوعات التربية الفنية (ماجد نافع، نضال ناصر، ٢٠١٢).

• الإحساس بالمشكلة:

يعد مقرر التصميم من المقررات الدراسية التي يتم تدريسها ضمن برنامج الإعداد الأكاديمي لطالبات الفرقة الثالثة تخصص التربية الفنية بكلية التربية النوعية، لمساعدة الطالبات على اكتساب المعلومات والمفاهيم والمهارات التي تتعلق بالفنون الإسلامية في العصور المختلفة، أنواع الزخارف، فنون المنمنمات والفسيفساء، والمدارس الفنية وخصائص كل مدرسة في العصور المختلفة، بالإضافة لمهارة التعرف والتمييز لأنواع التصميمات التي تنتمي لعصور مختلفة، وتحديد الدقيق لها.

إلا أنه من خلال ملاحظة الواقع الفعلي نجد أن المقرر لا يحقق ما وضع من أجله، حيث يؤكد المختصين بتدريس هذا المقرر عدم قدرة الطالبات على

تحصيل المفاهيم العديدة التي يشتمل عليها المقرر، بالإضافة إلى عدم قدرتهن على تمييز التصميمات التي تنتمي لعصور مختلفة، ويظهر ذلك من خلال الخلط في تحديد العصور التي تنتمي إليها التصميمات المختلفة، مما انعكس على مستوى أداء الطالبات في الامتحانات الخاصة بالمقرر.

وللوقوف على أسباب هذه المشكلة تم ما يلي:

أولاً: تحليل محتوى الكتاب المقرر على طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية، ومن خلال تحليل المحتوى وجد أن:

« المحتوى يشتمل على الكثير من المفاهيم والتصنيفات والمعلومات يتم تناولها من خلال السرد اللفظي لها.

« افتقار المحتوى للصور والتصميمات التي تتعلق بالمفاهيم والمصطلحات التي تم عرضها في السرد التاريخي لها، وتم الاقتصار على بعض التصميمات التي قد تمثل جزء بسيط من ما تم السرد اللفظي له.

ثانياً: تم إجراء مقابلات مفتوحة مع الطالبات من خلالها تم التوصل إلى شكوى الطالبات من:

« عدم قدرتهن على الإلمام بالمفاهيم.

« النسيان السريع لما تم حفظه من مفاهيم.

« عدم قدرتهن على التمييز بين الفنون المختلفة في العصور المتعددة.

« الخلط في التعرف على التصميمات وإرجاعها للعصر الذي ينتمي إليه.

ثالثاً: إجراء مقابلات مفتوحة مع السادة المختصين بتدريس مقرر التصميم ومن خلالها تم الوصول إلى:

« لا توجد إيجابية أو مشاركة فعالة من الطالبات في المحاضرة.

« تخلط الطالبات في إعطاء التفصيلات الخاصة بكل فن.

رابعاً: بالرجوع إلى ميدان البحث في هذا المجال وجد أن البحوث اقتصرت على خصائص بعض الفنون في العصور المختلفة، مقارنة ببعض التصميمات في العصور المختلفة، استخدام بعض التصميمات من العصور المختلفة في الوقت المعاصر دون النظر وتوجيه الانتباه إلى استخدام أساليب واستراتيجيات تمكن الطالبات من استيعاب هذه المفاهيم الخاصة، وتنمية مهارات التفكير البصري التي تمكن الطالبات من قدرتهن على التعرف على التصميمات المختلفة وقدرتهن على تحليلها وإدراك العلاقات بينها، مما يؤدي لاستيعاب أفضل لها وعدم النسيان والتلازم بين ما هو لفظي وما هو بصري، مما يمكن الطالبات من تنظيم المعلومات والأفكار والمفاهيم، مما يؤدي لزيادة قدرتهن على تذكر المعلومات واسترجاعها بسهولة.

ومما سبق تظهر الحاجة للبحث الحالي في استخدام خرائط التفكير كأدوات بصرية تعمل على تنمية التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري المتمثلة في التعرف على التصميم، والقدرة على تحليله وإدراك العلاقات في التصميم، حيث أن خرائط التفكير تعما، على:

- « جذب انتباه الطالبات وتثير انتباههن لموضوع المحاضرة.
- « تقدم المفاهيم بصورة منظمة في صورة مخططات تعتمد على اللغة البصرية مما يسهل الاحتفاظ بها.
- « تساعد الطالبات على توضيح أفكارهن بطريقة ملموسة من خلال إعدادهن للخرائط حيث أن كل خريطة تحقق مهارة من مهارات التفكير البصري.
- « تعزز خرائط التفكير تعليم التفكير النظري الذي يقود إلى التفكير البصري الملموس.
- « تسهم في تناول موضوعات المحتوى في وقت أقل مع بقاء أثر التعلم.

وفى حدود علم الباحثة لا توجد أي دراسة لاستخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات التربية الفنية بالمرحلة الجامعية.

• مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في استقصاء دور خرائط التفكير في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري في التصميم لدى طالبات التربية الفنية بكلية التربية النوعية، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري في التصميم لدى طالبات التربية الفنية بكلية التربية النوعية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما أسس إعداد خرائط التفكير البصري لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تخصص تربية فنية؟
- « ما أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تخصص تربية فنية؟
- « ما أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تخصص تربية فنية؟

• أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى:
- « إعداد خرائط التفكير لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية .
- « بيان أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل بمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية.
- « بيان أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية.

• حدود البحث :

يلتزم البحث في إطار تحقيقه، أهدافه بالحدود التالية:

« تم الاقتصار على الفصلين الثالث والرابع من مقرر التصميم للفرقة الثالثة تخصص تربية فنية بكلية التربية النوعية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ .

« تم الاقتصار على بعض مهارات التفكير البصري وهي (مهارة التعرف على الشكل، تحليل الشكل، وإدراك العلاقات للشكل).

« تم الاقتصار على خرائط التفكير التالية (خريطة الدائرة، وخريطة الفقاعات، الفقاعات المزدوجة وخريطة الشجرية).

« تم الاقتصار في الاختبار التحصيلي على المستويات التالية (تذكر - فهم - تطبيق).

• مصطلحات البحث:

• خرائط التفكير هي :

"ثمانى أدوات تعلم بصرية نشطة ومرنة، مؤسسة على ثمانى مهارات تفكير أساسية تستخدم في التدريس كاستراتيجية، بحيث تقابل كل واحدة منها عمليات تفكير أساسية في المخ، تركز على أساس مهارى معرفي، كما أنها أدوات تفكير فعالة ذات كفاءة عالية تمثل محتوى بصرى، ونماذج إبداعية لمعلومات المحتوى مما يساعد على تحقيق الفهم العميق للطلاب وتقبلهم للمحتوى" (زبيدة قرني، ٢٠١١).

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها " رسوم خطية وأدوات بصرية لعرض محتوى مقرر التصميم الفني بخرائط تفكير بحيث تحقق كل خريطة عملية من عمليات التفكير الأساسية (التعريف بالأشياء، تحديد خصائص الأشياء، مقارنة ومقابلة الأشياء، والتصنيف وإدراك العلاقات).

• مهارات التفكير البصري :

تعرف إجرائيا بأنها: مجموعة من العمليات تحدد قدرة الفرد على تحويل الشكل البصري للغة بصرية من خلال مهارة التعرف على الشكل الفني وتحليله وربط العلاقات في الشكل الفني.

• مهارة التعرف على الشكل :

وتعرف إجرائيا بأنها: القدرة على تحديد الأشكال التي تنتمي للتصميم المعروض.

• مهارة تحليل الشكل :

القدرة على رؤية العلاقات في التصميم وتحديد ما يختلف عن ما هو معروض في التصميم.

• مهارة ربط العلاقات في الشكل :

القدرة على الربط بين العناصر في التصميم المعروض وتحديد التوافقات منها والناقص منها.

• خطوات البحث وإجراءاته :

سارت خطوات البحث وإجراءاته كما يلي:

• أولاً: للإجابة على السؤال الأول :

- « ما أسس إعداد خرائط التفكير البصرى لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تخصص تربية فنية، تم ذلك من خلال:
- ✓ تحليل محتوى كتاب التصميم (الفصلين الثالث والرابع) المقرر على طالبات الفرقة الثالثة لتخصص التربية الفنية.
- ✓ من خلال تصميم أداة لتحليل المحتوى وعرض الأداة على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم واستخدامها في تحليل مقرر التصميم (الفصلين الثالث والرابع) وتحديد المفاهيم والمهارات الأساسية التي يشمل عليها المقرر.
- ✓ إعداد خرائط التفكير وفق الاستخدام الأمثل لكل خريطة ووفق ما توصل إليه من تحليل المحتوى.
- ✓ عرض الخرائط على المحكمين في صورتها المبدئية وتعديلها في ضوء آرائهم.
- ✓ إعداد الخرائط في صورتها النهائية.

• ثانياً: للإجابة على السؤال الثاني

- « ما أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تخصص تربية فنية؟ تم ذلك من خلال:
- ✓ إعداد الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المتضمنة في محتوى الفصلين الثالث والرابع من مقرر التصميم في صورته المبدئية.
- ✓ عرض الاختبار على المحكمين في صورته المبدئية وتعديله في ضوء آرائهم.
- ✓ إجراء تجربة استطلاعية لحساب ثبات وزمن الاختبار.
- ✓ وضع الاختبار التحصيلي في صورته النهائية الصالحة للتطبيق الميداني.

• ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث

- « ما أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصرى لمقرر التصميم لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية تربية فنية؟ تم ذلك من خلال:
- ✓ إعداد اختبار مهارات التفكير البصرى لقياس مدى اكتساب الطالبات لأبعاد مهارات التفكير البصرى في الفصلين الثالث والرابع لمقرر التصميم المتمثلة في مهارة (التعرف على الشكل، تحليل الشكل، إدراك العلاقات) في صورته المبدئية.
- ✓ عرض الاختبار على المحكمين في صورته المبدئية وتعديله في ضوء آرائهم.
- ✓ إجراء تجربة استطلاعية لحساب ثبات وزمن الاختبار.
- ✓ وضع الاختبار التحصيلي في صورته النهائية الصالحة للتطبيق الميداني.

• رابعاً: إجراء تجربة البحث الأساسية وذلك من خلال

- « تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتطبيق أدوات البحث قبلها على عينة البحث.
- « تدريس المقرر باستخدام خرائط التفكير للمجموعة التجريبية بينما لا تتعرض المجموعة الضابطة لدراسة المقرر من خلال خرائط التفكير.
- « تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث.

- خامسا: رصد النتائج وتحليلها إحصائيا وتفسيرها.
- سادسا: تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.
- **الإطار النظري:**
يشتمل الإطار النظري على محورين:
« المحور الأول: يتناول خرائط التفكير من حيث (تعريفها، خصائصها، أنواعها، وأهميتها).
« المحور الثاني: يتناول التفكير البصري من حيث (تعريفه، خصائصه، وأهميته في مجال تعلم الطلاب).
- **المحور الأول: خرائط التفكير :**

• تعريف خرائط التفكير :

تعد من أدوات التفكير البصري التي توفر لغة مشتركة لكل من المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية، وجميع مستويات التلاميذ، وتعد أداة مناسبة لتنظيم المعلومات، والأفكار، والمفاهيم (Burden & Silver, 2006).

وتعرفها سنية الشافعي (٢٠٠٦) بأنها "أدوات تمثل لغة بصرية مشتركة بين المعلم والمتعلم، تؤدي إلى تعزيز التعلم، وتشجع التعلم الذاتي والمستقل وتستخدم في كافة التخصصات ولكافة المستويات التعليمية، وتقوم على وضع تصورات ذهنية للمفاهيم المتعلمة مع ربط السابق منها باللاحق لتكوين وبناء المعرفة الجديدة".

"لغة تخطيطية متسقة لها أشكال متعددة ومرنة، وسهلة التعلم، والتدريب والممارسة، ويمكن استخدامها ضمن العديد من استراتيجيات التدريس كالتعلم التعاوني، التجريب العملي، الاستقصاء وغيرها" (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٧).

وتعرفها علياء علي، ومها الخميس (٢٠٠٧) بأنها "تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي لكي تعكس مستويات التفكير، وتعزز التعلم عن طريق البصر، ويتم من خلالها تقديم المعرفة في صورة خرائط توضح العلاقات المختلفة بين أجزاء المعرفة بشكل يساعد على الفهم، والاستيعاب، وممارسة مستويات عليا من التفكير".

كما تعرفها إيمان حسنين (٢٠٠٨، ٢٧) بأنها "ثمانية أدوات تعلم بصرية نشطة ومرنة، مؤسسة على ثماني مهارات تفكير أساسية، تستخدم في التدريس كاستراتيجية بحيث تقابل كل واحدة منها عملية تفكير أساسية في المخ ترتكز على أساس مهاري معرفي".

وتعرفها زبيدة قرني (٢٠١١) بأنها "ثمانية أدوات تعلم بصرية نشطة ومرنة مؤسسة على ثماني مهارات تفكير أساسية تستخدم في التدريس كاستراتيجية بحيث تقابل كل واحدة منها عملية تفكير أساسية في المخ، وترتكز على أساس مهاري معرفي، كما أنها أدوات تفكير فعالة ذات كفاءة عالية، تمثل محتوى بصري، ونماذج إبداعية لمعلومات المحتوى مما يساعد على تحقيق الفهم العميق للطلاب وتقبلهم للمحتوى".

• خصائص خرائط التفكير:

يشير (Hyerle (2004 إلى أن هناك عدة خصائص تتميز بها خرائط التفكير وهى:

- « الاتساق: وهو أن الرمز الذى تستند إليه كل خريطة من الخرائط له شكل مميز وفريد ثابت يعكس بصريا المهارة المعرفية.
- « المرونة: مرن لأن هناك عدة طرق لنموها وتشكيلها.
- « القابلية للنمو والتطور بسبب الرسوم البسيطة والثابتة والاستخدام السهل.
- « التكاملية: حيث أن كل الخرائط يمكن استعمالها وتكاملها مع بعضها البعض، وتستخدم بعمق عبر مجالات المحتوى المختلفة.
- « التأملية: فالخرائط تكشف كيف يفكر الفرد في شكل نموذج أو نمط.

والشكل (١) لـ Hyerle يوضح خصائص خرائط التفكير.



شكل (١) خصائص خرائط التفكير

وتتميز خرائط التفكير بقدرتها على احتواء أنماط عديدة من المعلومات وتفريعاتها، فهي أدوات بصرية تزخر بالمعلومات، مما يسهل العمل لمعالجة المعلومات بطريقة منظمة، واستيعاب المفاهيم الجديدة وتحسين قدرات التفكير طويل المدى وحل المشكلات (زبيدة قرني، ٢٠١١).

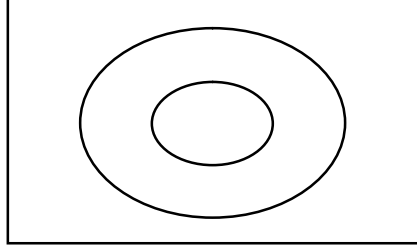
• أنواع خرائط التفكير:

من خلال الاطلاع على كل من (Hyerle (1996، (Hyerle (2004، holzman (2004، فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧)، زبيدة قرني (٢٠١١) يمكن تحديد أنواع خرائط التفكير فيما يلي:

- « خريطة الدائرة: تستخدم في تحديد الشيء أو الفكرة وتستعمل العصف الذهني للأفكار وتوضيح المعرفة السابقة والحالية عن الموضوع بواسطة معلومات المحتوى. وهذه الخريطة تتكون من دائرتين لهما نفس المركز مختلفين في القطر، نضع في مركز الدائرة الأولى الكلمات. الصور. الأرقام. الأفكار، وذلك لتقديم موضوع أو مفهوم أو فكرة لمحاولة التعرف والفهم، وخارج هذه الدائرة يضع الطالب كل ما له علاقة من معرفته السابقة عن هذه الفكرة. وتساعد خريطة الدائرة على:
- ✓ تعريف المفاهيم أو الأفكار عن طريق عرض الكلمات المفاجئة للمحتوى.

- ✓ تحديد نقطة البدء أو الانطلاق عند دراسة موضوع معين.
- ✓ التركيز على شيء واحد فقط لجذب أنظار الطلاب عليه.

والشكل (٢) يوضح خريطة الدائرة:

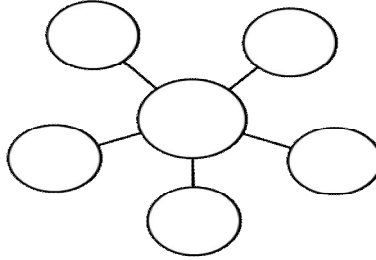


شكل (٢) خريطة الدائرة

« خريطة الفقاعة: وتستخدم في وصف الأشياء، الخصائص وهي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، ويكتب في الدائرة المركزية الكلمة أو الشيء المراد وصفه، وتكتب صفات أو خصائص هذا الشيء في دوائر تحيط بالدائرة المركزية. وتساعد خريطة الفقاعة على:

- ✓ وصف الخصائص باستخدام الصفات.
- ✓ الإمداد بالتفاصيل الوصفية للكتابة.
- ✓ إثراء قدرات الطلاب لامتداد عملية الوصف وتحديد الخصائص.

والشكل (٣) يوضح خريطة الفقاعة:

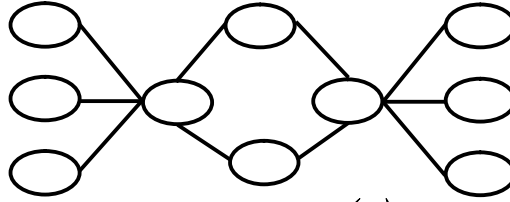


شكل (٣) خريطة الفقاعة

« خريطة الفقاعة المزدوجة: وتستخدم لإبراز المقارنات والاختلافات بين شيئين أو مفهومين بينهما بعض التشابهات أو الاختلافات، حيث يكتب كلا منهما في دائرة مركزية وخارج كل دائرة تكتب خصائص كل منهما في دوائر محيطية، والخصائص المتشابهة توصل بالدائرتين المركزيتين، بينما توصل الخصائص المختلفة فقط بالدائرة المركزية الخاصة بها. وتساعد خريطة الفقاعة المزدوجة على:

- ✓ مقارنة ومقابلة الخصائص.
- ✓ تحديد الخصائص الأساسية لعنصرين.
- ✓ تنظيم عملية المقارنة بسهولة.

والشكل (٤) يوضح خريطة الفقااعات المزدوجة:

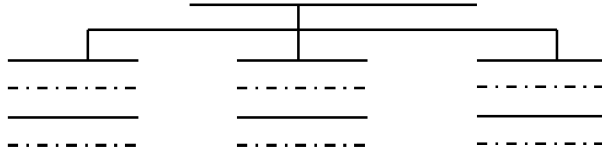


شكل (٤) خريطة الفقااعات المزدوجة

« خريطة الشجرة: تستخدم للتقسيم والتصنيف حيث يتم تصنيف الأشياء أو الأفكار في فئات أو مجموعات من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية، كما أنها توضح العلاقات بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية المدعمة لها. وتساعد خريطة الشجرة على:

- ✓ تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار المدعمة والتفاصيل.
- ✓ تنظيم الموضوعات وتوصيلاتها الخاصة.
- ✓ تمكن الطلاب من التصنيف الاستنباطي والاستقرائي.

والشكل (٥) يوضح خريطة الشجرة:



شكل (٥) خريطة الشجرة

« خريطة الدعامة (الرباط): تستعمل لتحديد العلاقة بين الكل والجزء في موضوع ما، وكذلك لتحليل بنية الموضوع ككل إلى مكوناته وأجزائه الفرعية، وهي تتكون من جزئين في الجانب الأيمن يوضع فيه الموضوع أو المفهوم أو الفكرة الأساسية، وعلى الجانب الأيسر في الدعامة الأولى تكتب الأجزاء الرئيسية لهذا الموضوع، ثم الدعامة الأخرى المتتالية ويتم فيها كتابة وتحديد الأجزاء الفرعية لها. وتساعد خريطة الدعامة على:

- ✓ تنظيم التركيبات.
- ✓ فهم العلاقة بين الكل والجزء.
- ✓ وضع إطار للفهم.
- ✓ تحليل الأهداف بعد قراءة موضوع معين.

والشكل (٦) يوضح خريطة الدعامة:

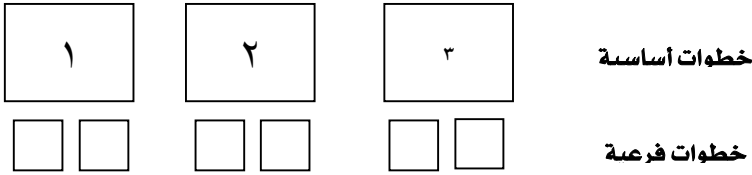


شكا، (٦) خريطة الدعامة

« خرائط التدفق: تستعمل في عملية تتابع الأحداث واستدعائها بشكل منظم، وتتكون خريطة التدفق (المتسلسلة / التتابعية) من مجموعة من المستطيلات المتتالية، يوضع اسم الحدث أو المستطيل الأعلى، ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في المستطيلات التالية بحيث تعبر جميعها عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة متسلسلة. وتساعد خريطة التدفق على:

- ✓ تحليل وأسبقية الخطوات والأحداث الهامة.
- ✓ تتابع الفقرات لتحقيق كتابة منظمة ذات معنى.
- ✓ تحقيق فهم متصل للموضوعات المعقدة.

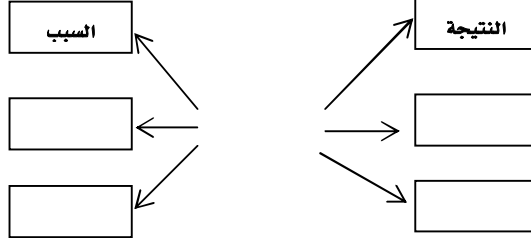
والشكل (٧) يوضح خريطة التدفق:



شكل (٧) خريطة التدفق

« خريطة التدفق المتعدد: تستخدم في توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة. وتساعد خريطة التدفق المتعدد على:

- ✓ تحليل المواقف بالنظر للأسباب والنتيجة.
- ✓ التنبؤ بالنتائج في ضوء الأسباب والأحداث.
- ✓ توليد نوع من الكتابة المقنعة القائمة على مبدأ إذا - فإن.



شكل (٨) خريطة التدفق المتعدد

« خريطة الجسر: تستخدم لتوضيح التشابهات أو التناظرات بين العلاقات، حيث يتم استخدام تشابهات تكون معروفة لدى التلاميذ تساعد في تعلم معلومات جديدة، وبالتالي فهي مفيدة لتوضيح العلاقات بين الواقع والمجرد. وتتكون خريطة الجسر من طرفين، الطرف الأيمن منها يوضع فيه الأشياء أو المعلومات الجديدة المراد تعلمها، والطرف الأيسر منها يوضع فيه التشبيهات المعروفة سابقا لدى التلاميذ والتي تقرب لهم الأفكار وتساعد في تعلم. وتساعد خريطة الجسر على:

- ✓ فهم التناظرات والتشابهات.

- ✓ تطور المفاهيم وتحولها من تفكير إلى آخر.
✓ تعزز فهم علاقة العوامل داخل التناظرات.

والشكل (٩) يوضح خريطة الجسر:



شكل (٩) خريطة الجسر

والجدول (٢) يوضح أنواع خرائط التفكير الثمانية ومهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال هذه الخرائط (Hyerle, 2000).

جدول (٢) أنواع خرائط التفكير الثمانية ومهارات التفكير التي يمكن تنميتها

٢	نوع الخريطة	شكل الخريطة	مهارات التفكير	الأسئلة التي تعبر عن نوع كل خريطة
١	الخريطة الدائرية		التعريف/ التحديد	كيف تحدد/ تعرف هذه الفكرة أو الشيء؟ ما هو إطارك المرجعي؟
٢	الخريطة الفقاعية		الوصف(الصفات أو الخصائص)	كيف تصف هذا الشيء؟ أي الصفات / الخواص تكون أفضل في وصف هذا الشيء؟
٣	الخريطة الفقاعية المزدوجة		المقارنة / المقابلة	ما أوجه التشابه والاختلاف بين شيئين أو مفهومين؟
٤	الخريطة الشجرية		التصنيف	ما الأفكار الأساسية، الأفكار المدعمة، والتفاصيل في هذه المعلومات؟
٥	الخريطة الدعامية		الكل / الجزء	ما الأجزاء المكونة، والأجزاء الفرعية لبنية هذا الموضوع؟
٦	الخريطة التدفقية		التتابع / التسلسل	ما تسلسل الأحداث؟ ما المراحل الفرعية؟
٧	الخريطة التدفقية المتعددة		السبب / النتيجة	ما الأسباب والنتائج لهذا الحدث؟ ما الذي يمكن أن يحدث لاحقاً؟
٨	الخريطة الجسرية		المتشابهات	ما التشابه الذي استخدم؟

• أهمية خرائط التفكير:

من خلال الاطلاع على المصادر التالية: Hyerle (2004)، Hyerle (2004)، Hdzman (2004)، Hddiday (2006)، إيمان حسنين (٢٠٠٨)، زبيدة قرني (٢٠١١).

أمكن تحديد أهمية خرائط التفكير بالنسبة لكل من الطالب والمعلم في:

• **أولاً : أهميتها بالنسبة للطالب :**

- « جذب انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم لموضوع الدرس.
- « تساعد الطلاب على تنمية مهارات الكتابة الجيدة.
- « تساعد الطلاب على التوصل إلى المعرفة البنائية.
- « مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومنحهم الثقة بالنفس.
- « التفكير المستقل لتنظيم الأفكار وتحقيق الاعتماد على النفس.
- « تساعد على توليد الفروض واختبارها.
- « تيسر ممارسة التفكير بعملياته ومهاراته وتيسر مهمته.
- « تقدم تفكير الطلاب بصورة مرئية واضحة.
- « الربط بين الخبرات السابقة للطلاب والحالية.
- « تشجع على الإبداع.
- « الاحتفاظ بالمعرفة (بقاء أثر التعلم)، وفاعلية المتعلم في عملية التعلم.

• **ثانياً : أهميتها بالنسبة للمعلم :**

- « تستخدم في التقييم المستمر للإنجاز ومدى التطور في الجانب المعرفي للمتعلمين.
- « تقييم أفكار طلابهم باستخدام الخرائط.
- « تساعد في تناول المحتوى في وقت أقل.
- « تستخدم كاستراتيجية مرنة في التعلم الفردي والتعاوني.
- « رفع كفاءة عملية التدريس.
- « تقدم نماذج أسئلة يمكن استخدامها كمنظمات تقديمية مما يجعلها أدوات جاهزة للاستخدام من أجل التفكير.
- « تركيز على الأهداف وتقديم التغذية الراجعة.
- « تعميق المعرفة وتأكيد لها لدى الطلاب.
- « كل خريطة يمكن أن يبدأ بها المعلم عملية متكاملة لرسم التفكير.
- « تقدم لكل من المعلمين والمتعلمين لغة مشتركة للتعلم ذو المعنى.
- « التنوع في إبراز الأفكار والمفاهيم باستخدام الأشكال الهندسية والألوان.

• **المحور الثاني : التفكير البصري :**

• **تعريف التفكير البصري :**

عرفه بياجيه Piaget على أنه قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، حيث يحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه الفرد من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم المعروض (Ward, 2000).

واتجاه آخر حيث أن التفكير البصري هو السمة المميزة للابتكار، فالتلاميذ ذوي التفكير البصري تكون لديهم القدرة على التخيل والتصوير الابتكاري بأساليب متنوعة، وغالبا هذه الأساليب للتعلم لا تفهم في البيئة التعليمية

المعتادة، فأساليب التدريس المعتاد تصمم للتلاميذ ذوي التفكير السمعي / التتابعي، حيث تقدم المعارف والمعلومات بأسلوب متسلسل مع الممارسة القائمة على الإعادة والتقييم المحدد بزمان معلوم، أما التلاميذ ذوي التعليم البصري الفراغي، فإن المعارف والمعلومات تقدم لهم من خلال السياق أو بالارتباط بمعارف أخرى، فيكونون صورة ذهنية لهذه المعرفة ويرون مدى ملائمة المعلومات المقدمة لهم مع الأخرى التي يعرفونها، وعلى هذا فإن تعلمهم يكون باق، أضف إلى ذلك أن تفكيرهم يكون أسرع مقارنة بالتلاميذ ذوي التفكير السمعي التتابعي (Austega site, 2003).

ويعرف بأنه قدرة الفرد على اكتساب أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة، من خلال مجموعة الصور المختلفة للأشياء التي يتم تجميعها، وتركيبها بواسطة الطفل، تحت إشراف وتوجيه المعلم (أحمد اللقاني، علي الجمل، ٢٠٠٣).

وعرفه حسن مهدي (٢٠٠٦، ٨) بأنه "منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية الذي يحمله ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منظومة واستخلاص المعلومات منه".

ويشير دواير (٢٠٠٧) إلى أن التفكير البصري هو التبصر من خلال الصورة الذهنية فالصور الذهنية عبارة عن رسوم عقلية داخلية للخبرات الحسية والمدرجات والتخيلات، التفكير البصري يعبر في أبسط صورة عن التعامل مع الرموز التي تماثل العناصر الخاصة بالبيئة الداخلية أو الخارجية باستخدام الصور الذهنية.

وعن علاقة التفكير البصري بوظائف المخ يرى رمضان بدوي (٢٠٠٨) أن التفكير البصري غالبا ما يتلازم مع النصف الأيمن من المخ، ونموذج المتعلم البصري المكاني The Visual –spatial learner model يستند على الاكتشافات الجديدة في بحوث المخ حول الوظائف المختلفة لنصفي المخ، فمثلا النصف الأيسر يعتقد أنه معالج معلومات تنبئي تحليلي يضع الزمن في اعتباره، في حين نصف المخ الأيمن يدرك الكل ويفهم الحركة في المكان.

وعرفه ناهل شعت (٢٠٠٨) بأنه " نشاط ومهارة عقلية تساعد الإنسان في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا، وذلك من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين".

وعرفته فداء الشويكي (٢٠١٠) بأنه "قدرة الفرد على التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصريا بحيث تكون له القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسير المعلومات وتحليلها وتفسير الغموض".

كما يعرف بأنه " نمط من أنماط التفكير، يتضمن قدرة الفرد على: التصور البصري للأجسام والأشكال في أوضاع مختلفة عن طريق تحويلات بسيطة

ومركبة، مثل: الانعكاس، والدوران، والانتقال، أو عمليات مثل: الثني، والإفراد والحذف والإضافة، والقطع، وترجمة المواقف، والرموز البصرية لمواقف ورموز لفظية والعكس كذلك وتمييز، وتفسير الرموز البصرية، للتعرف على أوجه السبب والاختلاف بينها، وتحليل الموقف البصري للخروج باستنتاجات ودلالات بصرية، وذلك من أجل تنظيم الصور الذهنية، وإعادة تشكيل الموقف البصري، ولإنتاج نماذج بصرية ذات معنى" (محمد عمار، نجوان القباني، ٢٠١١، ٢٥).

• خصائص التفكير البصري:

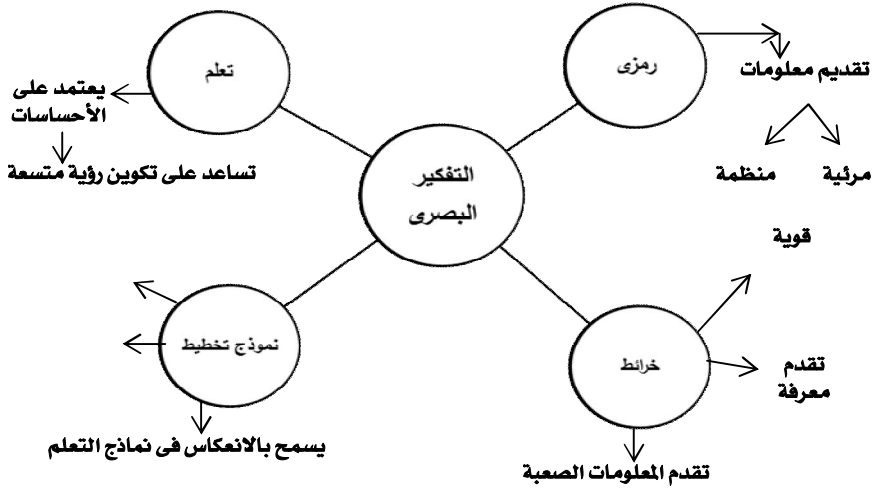
ومن خلال التعريفات السابقة للتفكير البصري، يمكن استخلاص بعض خصائص التفكير البصري وهى:

- « قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية.
- « التفكير البصري هو السمة المميزة للابتكار لاعتماده على رسائل وتقنيات تختلف عن أساليب التعلم التقليدية.
- « يتلائم التفكير البصري مع النصف الأيمن من المخ.
- « التلاميذ ذوى التعليم البصري تزداد سرعتهم في التفكير.
- « يتعامل مع الرموز التي تماثل العناصر الخاصة بالبيئة الداخلية أو الخارجية باستخدام صور ذهنية.
- « يعتمد على ما يقوم به المتعلم من نشاط في الحصول على المعلومة، تمثيلها تفسيرها والتعبير عنها في النهاية بصريا أو لفظيا.
- « يتيح فرصة للطلاب للتعامل مع المحسوسات.
- « مدخل تعليمي بصري فعال يساعد على تنظيم المعلومات والتفكير واتساعه.

ويشير محمد حمادة (٢٠٠٩) إلى أن خصائص التفكير البصري تتمثل في:

- « التفكير البصري تفكير متعدد الرؤى يزيد إمكانية التفكير في زوايا واتجاهات ووجهات نظر متعددة ومتنوعة تتكامل فيما بينها لتكوين رؤية ذاتية شاملة لكل عناصر الموقف، لهذا فهو يعد أحد أشكال مستويات التفكير العليا.
- « التفكير البصري يجعل التلاميذ قادرين على تنمية شبكة عصبية بالدماغ (المخ) تجعل الدماغ يتعرف ويبنى المعرفة بصورة مستمرة.
- « التفكير البصري له دور هام في تنمية قدرة المتعلم على إصدار استجابات تباعدية تتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة العقلية، ويزيد من فرص الإبداع لدى المتعلم.
- « يركز التفكير البصري على تدريب التلاميذ على استخدام أساليب التخطيط وإدارة المعلومات والتقويم ويدعم الثقة والفهم، ويسر التنوع، ويطرح الحوار البصري الإيجابي الذي يتحدى عقول التلاميذ، ويشجع على بناء استبصارات أفضل تقوم على أساس من التغذية الراجعة المستمرة.
- « يعتمد التفكير البصري على تنوع التقنيات والعينات في تمثيل الأفكار الرياضية، باستخدام الرموز والصور والألفاظ والتمثيل الدرامي الفعلي، وبناء النماذج والجداول، والأشكال التوضيحية والرسوم التخطيطية.

ويوضح (2007) Logotronsite خصائص التفكير البصري في الشكل (١٠) :



شكل (١٠) خصائص التفكير البصري

ويحدد Buzan(2000) خصائص بعض الطرائق الحديثة في التفكير البصري

وهي:

« أسس بناء الموضوعات: تمثل أسس بناء الموضوعات المراحل العملية أو العمليات المشتقة منها، تسهم هذه الأسس في إيجاد العلاقات بينها مما يمكن من فهمها.

« القابلية للتغير: تمثل البيانات التي تكتب على الرسوم أو التي يمكن تلوينها أو وضعها في أشكال أو فئات لتمثيل الأفكار البصرية المتنوعة، كما يمكن إعادة تشكيل الأشكال حسب الموقف التعليمي.

« القابلية للمعالجة: يمكن أن تكون الأشكال قابلة للتغيير.

« سهولة الاستخدام: يساعد التفكير البصري على تصنيف المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها، كما يعتمد على تنوع التقنيات، والصور في تمثيل الأفكار باستخدام الكلمات والرموز وتبادل المعلومات بطريقة سريعة ومؤثرة.

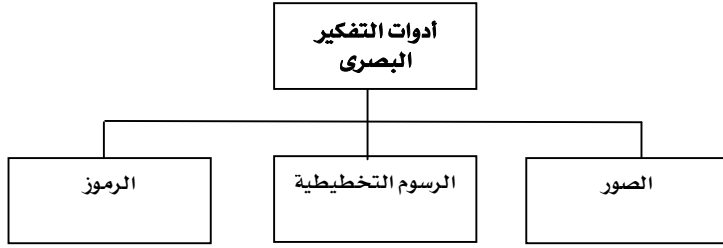
ويشير Wileman (1993) إلى أن من خصائص الشكل البصري أنه يمكن

تمثيله من خلال ثلاث أدوات هي:

« الصور: الطريق الأكثر دقة في الاتصال ولكن في أغلب الأحيان هي النوع الغالي والمضيق للوقت والأكثر صعوبة في الحصول عليها.

« الرموز: مثلت بالكلمات فقط وهي الأكثر شيوعاً واستعمالاً في الاتصال رغم أنها تكون أكثر تجريداً.

« الرسوم التخطيطية: ويستخدمها الفنان التخطيطي لتصوير الأفكار وتصوير الحل المثالي وتشمل رسومات متعلقة بالصورة ورسومات متعلقة بمفهوم ما ورسومات.



شكل (١١) أدوات التفكير البصري

وتتمثل أهمية الأدوات البصرية في أنها تعمل على عرض المعلومات بأشكال خطية، تصميم المتعلمين من خلال التعرف على معارفه السابقة، تيسر عملية استدعاء وتذكر المعلومات من خلال تكوين روابط بصرية بين الأفكار والمفاهيم التي يتعلمونها (Hylre, 2004).

كما أن التخطيط البصري يستخدم لتنمية أربع مهارات أساسية للتعلم وهي :

- « التفكير الإبداعي، والاهتمام بموضوعات الدراسة.
- « التركيز المؤكد.
- « التنظيم للمعلومات وإدراك العلاقات.
- « القدرة على التذكر بمعنى جديد.

وكل ذلك يساعد على الاهتمام بالموضوع المدروس، وفهمه بطريقة أفضل (زبيدة قرني، ٢٠١١).

• أهمية التفكير البصري :

- يشير كل من محمد عمار، ونجوان القباني (٢٠١٠، ٢٨ - ٣١) إلى أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية، ترجع إلى تحقيق الفوائد التالية:
- « تنمية مهارات اللغة البصرية لدى الطلاب.
- « تنمية القدرة على فهم الرسائل البصرية المحيطة بأفراد العملية التعليمية من كل جهة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي.
- « مساعدة الطلاب على فهم وتنظيم وتركيب المعلومات في المواد الدراسية، ومساعدتهم على تنمية القدرة على الابتكار، وإنتاج الأفكار الجديدة.
- « تنمية القدرة على التصور البصري، والقدرة المكانية.
- « تجذب الطلاب نحو موضوعات الدراسة التي تتضمن أشكالاً بصرية بجانب النصوص اللفظية.
- « يجعل تعلم الطالب يتسم بالحيوية والنشاط.
- « يساعد على فهم المفاهيم المجردة والعمليات المرتبطة بها.
- « يربط الأشياء والأفكار والمعلومات بصور وأشكال ورموز بصرية مما يسهل استيعابها وفهمها.
- « يسهل استدعاء المعلومات من ذكر الطلاب.

« يساعد الطلاب على عمل المقارنات البصرية، ومن ثم الوصول للاستنتاجات بسهولة.

« يزيد من اهتمام الطلاب بالموضوعات التي يتعلمونها.

« يساعد الطلاب في عمل ملخصات بنائية، وخرائط مفاهيمية تساعدهم على تنظيم المادة العلمية بطريقة سهلة وشيقة.

« يساعد الطلاب على فهم الرسالة التعليمية، وبخاصة البصرية منها، مما يسهل إدراكه وحفظه في الذاكرة لمدة طويلة.

كما ترى زبيدة قرني (٢٠١١) أن للتفكير البصري أهمية كبيرة في مجال التعلم لأنه يساعد الطلاب على ما يلي:

« تنظيم المعلومات وكتابة الموضوعات بصورة منظمة تسهم في صنع المعنى.

« اكتساب مهارات التفكير مثل: المقارنة، التحليل، التصنيف، التسلسل.

« تحسين التواصل بين المدرس والطالب واجتياز الامتحانات بنجاح.

« ممارسة التعلم النشط، وممارسة التفكير الإبداعي.

« تنظيم عملهم الخاص، وأفكارهم مما يسهم في إضفاء طابع شخصي على تجربة التعلم.

« ييسر على الطلاب تنمية مهارات: تحديد المشكلات، خطة العمل، البحث، التلخيص، توقع النتائج، التفكير في المصطلحات، والأفكار، والمفاهيم، وعدم الاقتصار على مجرد ترديدها.

« زيادة قدرة الطلاب على تذكر الموضوعات بدقة من خلال تذكر مواضعها التي يحتفظون بها في عقولهم مما يسهم في الاحتفاظ بها لفترات طويلة.

« يمنح الطلاب القدرة الطبيعية على القراءة السريعة للجمال بنظرة كلية، وإنجاز المهام بالاعتماد على أنفسهم بدون سيطرة من قبل المعلم.

« تعلم كم كبير من المعلومات . تدفق المعلومات، والتعرف على نماذج التفكير الجديدة.

« بناء ارتباطات وعلاقات جديدة بين الأفكار وتصور البنية المجهولة.

« رسم لوحة واضحة تعكس العلاقات بين الموضوعات الرئيسية، والموضوعات الفرعية، والتي قد يغلفها الكتاب.

« بناء نوع من القراءة يقوم على إقامة جسر بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة .

« ممارسة التعلم الفردي والجماعي والتعلم المرن من خلال إتاحة الفرصة للتعديل، أو الإضافة عند الضرورة.

• الدراسات السابقة:

• المحور الأول: الدراسات التي اهتمت باستخدام خرائط التفكير

تشير نتائج دراسة (Hyerle(2000 إلى الدور الفعال لاستخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل وذلك من خلال دراسة تتبعية قام بها الباحث لمدة خمس سنوات على طلاب المدرسة الثانوية في تدريس مقرر البيولوجي.

وفى دراسة (2001) Hindman استخدمت خرائط التفكير كأداة تدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى فعاليتها في تنمية التحصيل بالإضافة إلى تنمية مستوى التفكير.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة (2001) Kawryge استخدام خرائط التفكير من خلال ورش عمل كأداة تدريس تهدف لتنمية القراءة والكتابة بالإضافة إلى تنمية التفكير الناقد، والقدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم وأسفرت الدراسة عن تقدم في الكتابة والقراءة وتنمية التفكير الناقد لديهم وقدرتهم على إدراك العلاقات بين المفاهيم.

بينما تشير نتائج دراسة (2004) Holzman إلى فاعلية خرائط التفكير في تنمية تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية، كما أسفرت الدراسة عن فاعلية خرائط التفكير في إعطاء صورة واضحة للمعلمين عن كيفية تفكير طلابهم وذلك من خلال إعدادهم للخرائط التي تعكس طريقة تفكيرهم.

وتشير نتائج دراسة (2005) Buxton إلى فاعلية خرائط التفكير كأداة تدريس في تحقيق الاستيعاب للمفاهيم العلمية، بالإضافة إلى قدرتهم على إجراء عمليات المقارنة، وتظهر نتائج هذه الدراسة مدى أهمية تنمية قدرة الطلاب على استيعاب كافي للمفاهيم، مما يمكنهم من تحقيق مستويات أعلى من المقارنة ناتج من الإدراك لخصائص كل مفهوم مما يمكنهم من الاستيعاب وبالتالي المقارنة.

وعن مدى مناسبة استخدام خرائط التفكير في المقررات المختلفة توصلت دراسة (2006) Palland & Seeber إلى فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل في الفيزياء، ودراسة (2006) Mobie التي أسفرت عن فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل في مقررات العلوم، الرياضة، واللغات.

وعن مدى الاستفادة من خرائط التفكير استهدفت دراسة سنية عبد الرحمن (٢٠٠٦) التعرف على أثر استخدام خرائط التفكير على تحصيل المفاهيم العلمية، وتعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مقرر العلوم. وتكونت عينة البحث من (٧٢) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام خرائط التفكير، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، ومقياس استراتيجيات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة علياء عيسى، ومها الخميسي (٢٠٠٧) التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية كل من التحصيل والتفكير الابتكاري في مقرر العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدمت عينة من تلاميذ الفصل

السادس، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية خرائط التفكير في تنمية كل من التحصيل والتفكير الابتكاري.

وعن دور الخرائط في تنمية الذكاءات المتعددة استهدفت دراسة خالد الباز (٢٠٠٧) التعرف على فاعلية خرائط التفكير في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي والذكاءات المتعددة في مقرر الكيمياء، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الذكاءات المتعددة.

وللكشف عن مدى فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل كانت نتائج دراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧) التي تؤكد على فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاه نحو استخدام وتوظيف عادات العقل، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، اختبار مهارات التفكير، بطاقة ملاحظة عادات العقل، ومقياس الاتجاه نحو استخدام وتوظيف عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة ابتهاج عبد الهادي (٢٠٠٨) قياس فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل (التفكير بمرونة والتفكير بمرح) والتحصيل لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مقرر العلوم. وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس عادات العقل في عادتي (التفكير بمرونة والتفكير في جو مرح)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل وعادتي التفكير بمرونة ومرح.

بينما استهدفت دراسة نوال عبد الفتاح (٢٠٠٨) بحث مدى تأثير استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر العلوم. وتكونت عينة البحث من مجموعتين ضابطة وتجريبية، الضابطة درست بالطريقة التقليدية، والتجريبية درست باستخدام خرائط التفكير. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، اختبار الفهم العميق، ومقياس دافعية الإنجاز. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على مدى أهمية استخدام خرائط التفكير في دفع الطلاب لمزيد من الإنجاز الناتج عن ما تتيحه الخرائط من فهم عميق للمادة العلمية، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من تحقيق تقديرات مرتفعة لدى الطالبات ناتج من تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير.

ولمزيد من البحث فيما قد تحققه خرائط التفكير كأداة تدريس استهدفت دراسة منير صادق (٢٠٠٨) الكشف عن التفاعل بين خرائط التفكير والنمو

العقلي ودوره في التحصيل، التفكير الابتكاري، واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مقرر العلوم. وتكونت عينة البحث من مجموعتين: مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام خرائط التفكير. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، اختبار التفكير الابتكاري ومهاراته المختلفة، واختبار اتخاذ القرار الكلي، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لأدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية، لا يوجد تفاعل بين استراتيجية خرائط التفكير والنمو العقلي في التأثير على كل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار.

وفى إطار التحقق من فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير كانت دراسة مندور فتح الله (٢٠٠٩) التي استهدفت دراسة أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل، التفكير الناقد، والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في مقرر العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) تلميذاً من الصف الأول المتوسط اختبرت بطريقة عشوائية من مدرستين من مدارس مدينة عنيزة، وقسمت العينة لمجموعتين إحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل، وتنمية التفكير الناقد في مقرر العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

وفى نفس الاتجاه استهدفت دراسة زبيدة قرني (٢٠٠٩) التعرف على أثر التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم في تنمية كل من التحصيل، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي في مقرر العلوم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية لكل من التحصيل، التفكير التأملي، واتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة سناء عبد العظيم (٢٠٠٩) بحث فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مقرر العلوم على تنمية التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام خرائط التفكير، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي في وحدة المادة، واختبار مهارات حل المشكلات على المجموعتين قبلية وبعدياً على عينة الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل في مقرر العلوم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية واكتسابهم مهارات حل المشكلات.

واتجهت دراسة ثناء محمد (٢٠٠٩) لبحث مدى فاعلية استخدام خرائط التفكير على تنمية التحصيل، والتنظيم الذاتي للتعلم، والاتجاه نحو مقرر

الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام خرائط التفكير، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس الاتجاه نحو مقرر الأحياء قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، والتنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس الاتجاه في التطبيق البعدي.

بينما استهدفت دراسة محمد نعيم (٢٠١٢) الكشف عن فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٣٨) تلميذاً والأخرى ضابطة وعددها (٣٦) تلميذاً من مدرسة حطين الأساسية بمدينة غزة. وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة والمتمثلة في اختبار لقياس مهارات حل المسألة الهندسية، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات حل المسألة الهندسية، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وفى إطار الاهتمام ببحث فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية المهارات استهدفت دراسة منال محمود (٢٠١٢) بحث فاعلية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم العلمية، وبعض مهارات التفكير الأساسية والاتجاه نحو مقرر العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام خرائط التفكير، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتم تطبيق أدوات البحث قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة المتمثلة في اختبار فهم المفاهيم العلمية، اختبار مهارات التفكير العلمي، ومقياس الاتجاه نحو مقرر العلوم. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

وتشير نتائج دراسة لبنى على محمود (٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مقرر العلوم.

بينما استهدفت دراسة وضحي جباب (٢٠١٣) التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تم اختيارها بطريقة عشوائية، بلغ العدد الكلي لأفرادها (٩٠) طالبة من قسم الأحياء بكلية التربية للأقسام العلمية، درست مقرر التقويم التربوي باستخدام خرائط التفكير، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس عادات العقل واقتصر على قياس عادة

(المثابرة، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، التفكير التبادلي، الكفاح من أجل الدقة)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، طبق كلا المقياسين قبلًا وبعديًا على مجموعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أداء المجموعة التجريبية البعدي. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي في نتائج الأداء البعدي.

• المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالتفكير البصري ومهاراته :

تشير نتائج دراسة (2000) Rinazazkis إلى أن العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلم الجبر يمكن أن يتم حلها من خلال مساعدة الطلاب على التفكير البصري والتحليلي.

وتتفق دراسة (2001) Suzannestke مع أهمية استخدام التفكير البصري في التعلم، حيث أسفرت نتائج الدراسة على تحسين مفهوم القراءة والكتابة البصرية التي تتمثل في القدرة على ترجمة الصور، وتوليد الأفكار والمفاهيم من خلال استخدام أحد أبعاد التفكير البصري المتمثل في (التصور).

وعن أثر استخدام مدخل التفكير البصري في الرياضيات استهدفت دراسة عزو عفانة (٢٠٠١) بحث أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية درست الرياضيات باستخدام المدخل البصري، ومجموعة ضابطة درست الرياضيات بالطريقة التقليدية. وتم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار لقياس القدرة على حل المسائل الرياضية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار قياس القدرة على حل المسائل الرياضية.

واتجهت دراسة نعيمة حسن، سحر عبد الكريم (٢٠٠١) لبحث أثر استخدام المدخل البصري في العلوم حيث استهدفت معرفة أثر استخدام المدخل البصري في أنماط التعلم، والتفكير، وتنمية القدرة المكانية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مقرر العلوم. وتكونت عينة البحث من (٨٨) تلميذة من الصف الثاني الإعدادي من مدرستي عبد العزيز جاویش بإدارة مدينة نصر التعليمية. وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (٣٤) تلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٤) تلميذة. وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام المدخل البصري، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار أنماط التعلم والتفكير في التطبيق البعدي لصالح أفراد المجموعة الضابطة في النمط الأيسر، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية في النمط اليمين والمتكامل. فاعلية التدريس بالمدخل البصري المكاني في تنشيط وظائف النمط الأيمن، ووظائف النمط المتكامل.

وللبحث عن أهمية أساليب الاتصال البصرية استهدفت دراسة جمال الدين عبد الهادي (٢٠٠٣) تقويم كراسة التدريبات والأنشطة لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية لكتاب العلوم بالصف الرابع والخامس الابتدائي. واتبع الباحث المنهج التحليلي في دراسته، وتم تحليل المحتوى في ضوء أدوات البحث (قائمة بأساليب الاتصال البصرية، وقائمة بعمليات العلم الأساسية). وتوصلت الدراسة إلى أن كراس النشاط والتدريبات المصاحبة لكتاب العلوم في الصف الرابع والخامس انعدم فيها الأنشطة والرسومات البيانية.

وعن دور البرمجيات التعليمية في تنمية مهارات التفكير البصري كانت دراسة حسن ربحي مهدي (٢٠٠٦) حيث استهدفت التعرف على فاعلية استخدام البرمجيات التعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر. وتكونت عينة البحث من (٨٣) طالبة من مدرسة كفر قاسم الثانوية للبنات تم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (٤١) طالبة، وضابطة وعددها (٤٢) طالبة. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار التحصيل، واختبار التفكير البصري. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير البصري ودرجاتهم في اختبار التحصيل.

وعن أهمية تنمية مهارات التفكير البصري استهدفت دراسة عبد الله على (٢٠٠٦) الكشف عن فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة البحث من (٩٣) طالب قسمت لثلاث مجموعات تجريبية: المجموعة التجريبية الأولى وعددها (٣٢) طالب التي تعبر عن المفاهيم وفق شبكات التفكير البصري المفاهيمية بالصور، المجموعة التجريبية الثانية وعددها (٣١) طالب تعبر عن المفاهيم بالرموز، والمجموعة التجريبية الثالثة وعددها (٣٠) طالب التي تعبر عن المفاهيم بالكتابة. وبعد تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار مهارات التفكير البصري أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية بالصور) ومتوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية الرمزية) في اختبار مهارات التفكير البصري في التطبيق البعدي لصالح (التجريبية الأولى) التي عبرت عن الشبكات المفاهيمية بالصور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية بالصور) ومتوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري بالتعبير عن المفاهيم بالكتابة) في اختبار مهارات التفكير البصري، في التطبيق البعدي لصالح (التجريبية

الأولي) التي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية بالصور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية الرمزية) ومتوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (التي عبرت عن شبكات التفكير البصري بالتعبير عن المفاهيم بالكتابة) في اختبار مهارات التفكير البصري في التطبيق البعدي (لصالح المجموعة التجريبية الثانية) والتي عبرت عن شبكات التفكير البصري المفاهيمية بالرموز.

واستهدفت دراسة فطومة أحمد (٢٠٠٨) معرفة أثر التدريس بالمدخل المنظومي على تنمية التحصيل، وعمليات العلم، والذكاء البصري المكاني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. وتكونت عينة البحث من (٦٦) تلميذ قسمت لمجموعتين: ضابطة (٣٣) تلميذ درسوا بالطريقة التقليدية، وتجريبية (٣٣) تلميذ درسوا باستخدام المدخل المنظومي، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، اختبار عمليات العلم ومقياس الذكاء البصري المكاني. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات عمليات العلم، ومقياس الذكاء البصري المكاني في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

في دراسة لتقييم مدى توافر مهارات التفكير البصري في محتوى الرياضة استهدفت دراسة ناهل شعت (٢٠٠٨) التعرف على مدى توافر مهارات التفكير البصري في محتوى الهندسة الفراغية في منهج الصف العاشر الأساسي بمدينة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي البنائي، وتمثلت أداة البحث في أداة تحليل لمحتوى كتاب الرياضيات للصف العاشر.

وأسفرت النتائج عن تدني نسبة توافر مهارات التفكير البصري في منهج الصف العاشر الأساسي في وحدة الهندسة الفراغية.

وعن البحث عن طرق تنمية التفكير الناقد ومهارات التصور البصري المكاني، كانت دراسة أبو الفتوح القراميطي (٢٠٠٨) ببحث فاعلية المحاكاة للكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التصور البصري المكاني في الديناميكا لدى طلاب الفرقة الرابعة بدمياط تخصص رياضة. وأسفرت نتائج البحث عن أن برامج الديناميكا القائمة على استخدام المحاكاة بالكمبيوتر له أثر فعال في تنمية التفكير الناقد وتنمية مهارات التصور البصري المكاني في الديناميكا.

واستهدفت دراسة محمد حمادة (٢٠٠٩) الكشف عن فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري، والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وتكونت عينة البحث من (٣٤) تلميذا تمثل المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ مدرسة نجيب الريحاني الابتدائية، والضابطة وقسمت مجموعة البحث إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام شبكات التفكير

البصرى، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصرى بمهاراته والاختبار التحصيلي بمستوياته المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة أسامة عبد الرحمن المولا (٢٠١٠) التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصرى والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية بمحافظة سوهاج. وتكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني بمدارس الأمل للصم بمحافظة سوهاج، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة القبلي البعدي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير البصرى واختبار المهارات الحياتية لصالح البعدي.

وفى إطار الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصرى استهدفت دراسة فداء الشويكي (٢٠١٠) بحث أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى لدى طالبات الصف الحادي عشر بمقرر الفيزياء. وتكونت عينة البحث من (٦٨) طالبة من مدرسة زهرة المدائن، وقسمت إلى مجموعتين متساويتين، أحدهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية درست باستخدام المدخل المنظومي. وتمثلت أدوات البحث في اختبار المفاهيم، واختبار مهارات التفكير البصرى. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم واختبار التفكير البصرى.

وفى نفس الإطار استهدفت دراسة يحيى جبر (٢٠١٠) تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى باستخدام دورة التعلم فوق المعرفية لدى طالبات الصف العاشر الأساسى بمقرر العلوم.

وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالبة من طلاب الصف العاشر الأساسى بمدينة غزة، وقسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية درست باستخدام دورة التعلم فوق المعرفية. وتمثلت أدوات البحث في اختبار للمفاهيم، واختبار مهارات التفكير البصرى وتم التطبيق لأدوات البحث قبلية وبعدياً. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير البصرى لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

كما استهدفت دراسة إيمان أسعد طافش (٢٠١١) تنمية مهارات التفكير البصرى من خلال استخدام برنامج مقت - في مهارات التواصل الرياضى وأثره

على تنمية التحصيل، ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) تلميذا اختبروا عشوائيا من مدرسة عين جالوت الأساسية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٣٧) تلميذة، وضابطة وعددها (٣٧) تلميذة. وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري. وتم تطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا على عينة البحث. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات قريباتهن في المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل الهندسة واختبار مهارات التفكير البصري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفى نفس الاتجاه نحو تنمية مهارات التفكير البصري استهدفت دراسة السيد النحراوى (٢٠١١) استخدام برمجية الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الرسم الفني لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، اختبار مهارات التفكير البصري. وتم التطبيق لأدوات البحث قبلها وبعديا على عينة البحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة جيهان محمود (٢٠١١) تنمية التفكير البصري والتفكير الناقد وبعض مفاهيم ومهارات نظرية الفوضى باستخدام برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الرياضيات بكلية التربية بالإسماعيلية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، اختبار للتفكير البصري، واختبار للتفكير الناقد. وتم تطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا على عينة البحث، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل واختبار التفكير البصري على جميع أبعاده وعلى الاختبار ككل، واختبار التفكير الناقد على جميع أبعاده وعلى الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي.

بينما اهتمت دراسة شيماء محمد (٢٠١٢) بالتعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم البصري في اكتساب مهارة قراءة الصور والرسوم التعليمية، وبعض مهارات التفكير البصري المكاني لدى التلاميذ المعاقين سمعيا. وتكونت عينة البحث من مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٢٤) تلميذ وتلميذة من مدرسة الأمل الابتدائية للصم (بنات وبنين) ومجموعة ضابطة وعددها (٢٤) تلميذ وتلميذة من مدرسة الأمل الابتدائية للصم (بنات وبنين)، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، واختبار مهارات التفكير البصري المكاني. وأكدت النتائج أن للتعلم البصري فاعلية في اكتساب مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، كما أكدت أن للتعلم البصري فاعلية في اكتساب مهارات التفكير البصري المكاني. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية واختبار

مهارات التفكير البصري المكاني وكانت قيمة معامل الارتباط عند مستوى (٠,٠١) هي (٠,٥٤٥).

وعن استراتيجيات جديدة لتنمية مهارات التفكير البصري هدفت دراسة آمال عبد القادر الكحلوت (٢٠١٢) للكشف عن فاعلية توظيف استراتيجيات البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. وتكونت عينة البحث من (٧٦) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية للبنات شرق غزة. وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وعددها (٣٨) طالبة، درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية وعددها (٣٨) طالبة درست باستراتيجية البيت الدائري وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية واختبار مهارات التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة أماني ربيع (٢٠١٢) بحث فاعلية استخدام خرائط التفكير في تحصيل مادة العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية وعددها (١٢) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة المنصورة، ومجموعة ضابطة وعددها (١١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة المحلة الكبرى. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري قبلياً وبعدياً على عينة البحث. وتوصلت الدراسة إلى أن لخرائط التفكير تأثير كبير على كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي وفي الاختبار ككل مما يدل على فاعليتها في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي (المعاقين سمعياً) لوحدي المادة والكون من كتاب العلوم والمقرر عليهم في الفصل الدراسي الأول، وأن لخرائط التفكير حجم تأثير كبير في اكتساب بعض مهارات التفكير البصري وفي الاختبار ككل مما يدل على فعاليتها في إكساب بعض مهارات التفكير البصري للتلاميذ عينة البحث.

واستهدفت دراسة ماجد نافع، نضال ناصر (٢٠١٣) تنمية قدرة التخيل وبناء التصور الذهني لدى المتعلم من خلال الخبرات التعليمية لمجالات التربية الفنية ودراسة كيف تشتغل آلية التخيل والتصور الذهني لدى المتعلم مع العمليات العقلية الأخرى كالإدراك الحسي والتفكير وقياس التصور الذهني من خلال تطبيقات في عناصر وأسس العمل الفني. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: يمكن بناء الصور الذهنية لمكونات العمل الفني من خلال العلاقات الترابطية التي تتمثل في التركيب الصوري لعناصر العمل المتمثلة بالأشكال والخطوط والألوان والملمس والفضاء والتي تحقق من خلال الانسجام والتضاد والتوازن والإيقاع، إذ يمكن أن تسهم تلك العناصر والعلاقات الرابطة بينها في التمثيل التفكير لدى المتعلم قبل أن ينجز عمله الفني. كما تتشكل الصورة البصرية

للعمل الفني من تناغم وتناظر في السرعة الحركية والاستمرارية المتدفقة من خلال الإيقاعات البصرية لحركة الأشكال والأجسام التي تشكل عناصر العمل الفني، من خلال ربط تلك العناصر بعضها مع البعض لتكسيبها فعاليتها الدلالية والجمالية وتفعيل مكونات العمل الفني. إن عملية تحقيق الانسجام والتوازن والترابط بين عناصر العمل الفني يمكن أن يعطى إيحاءً بصرياً لدلالات ومعاني جمالية وفكرية لمفردات العمل، وهذا يمكن تفعيله من خلال تنمية خبرات المتعلم لكي تسهم في تكوين الصور الذهنية التي يتطلبها أي عمل. كما يمكن للخامات ذات الملمس (الناعم) أو الملمس (الخشن) أن تعطى إيحاءً بصرياً للمتعلم في عملية التضاد والتجانس والتناسب لمكونات العمل الفني مما قد يساعد ذلك على خلق رؤية فنية تشكيلية واضحة للصورة التركيبية لذلك العمل. إن تدريب المتعلم على آليات اشتغال الخطوط والأشكال والألوان والملمس يمكن أن تسهم في بناء التصورات الذهنية بحيث تتوالد من خلال ذلك الأفكار ذات المعنى الدلالي والذي يتوالد من خلاله الطابع الجمالي والفكري لبنية العمل الفني.

• التعليق العام على الدراسات السابقة وأوجه الإفادة منها :

- « تناولت معظم الدراسات السابقة استخدام خرائط التفكير كمتغير مستقل منفصل باستثناء دراسة منير صادق (٢٠٠٨) التي اعتمدت على التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي، ودراسة زبيدة قرني (٢٠٠٩) التي اعتمدت على التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم.
- « تنوع المتغير التابع في الدراسات السابقة، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة التحصيل كمتغير تابع فقط كدراسة (Holzman, Hyerle 2000)، دراسة (Pallran and Seeber 2006)، ودراسة (Mobie 2006)، بينما تناولت دراسات أخرى التفكير والمهارات كمتغير تابع كدراسة (Kawryga 2001)، علياء عيسى، ومها الخميسي (٢٠٠٧)، مندور فتح الله (٢٠٠٩)، لبنى على محمود (٢٠١٣)، بينما تناولت دراسات أخرى عادات العقل كمتغير تابع كدراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧)، ابتهاج عبد الهادي (٢٠٠٨)، وضحي بنت حباب (٢٠١٣)، وتناولت دراسة خالد الباز (٢٠٠٧) الذكاءات المتعددة، بينما تناولت دراسة ثناء محمد (٢٠٠٩) التنظيم الذاتي للتعلم.
- « وأثبتت جميعها فاعليتها كأداة تدريس في تنمية التحصيل لأحد متغيرات البحث في الدراسة الحالية.
- « تناولت جميع الدراسات عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية. باستثناء دراسة وضحي بنت حباب (٢٠١٣) في المرحلة الجامعية، ومن هنا تأكد مدى مناسبتها لهذه المراحل باستثناء المرحلة الجامعية لقلة البحث فيها المرحلة الجامعية مجال الاهتمام في الدراسة الحالية.
- « تنوعت المقررات التي تناولتها الدراسات ما بين العلوم، الأحياء، البيولوجي، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضة. وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات اهتمت باستخدام خرائط التفكير بمجال التربية الفنية (مجال

الاهتمام في الدراسة الحالية)، واستفادت الباحثة من الدراسات في المحور الأول في إعداد أدوات البحث وصياغة الفروض والتصميم التجريبي وفي تحديد إجراءات تنفيذ البحث وتفسير نتائجه.

« تنوعت طرق تنمية مهارات التفكير البصري بين أساليب البرمجيات التعليمية، شبكات التفكير البصري، المدخل المنظومي، المحاكاة بالكمبيوتر (برامج قائمة على البنائية الاجتماعية (التعلم الخليط)، ودورة التعلم فوق المعرفية (برنامج مقترح في التواصل الرياضي قائم على التعلم البصري، الوسائط المتعددة، والبيت الدائري).

ومن خلال ما سبق نجد أنه لا توجد دراسات اهتمت باستخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري باستثناء دراسة واحدة في مقرر العلوم دراسة أماني ربيع (٢٠١٢) واقتصرت على التلاميذ المعاقين سمعياً. وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة واحدة اهتمت باستخدام خرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير البصري في التصميم للتربية الفنية.

• فروض البحث :

في ضوء عرض الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج تم صياغة فروض البحث في الصورة التالية:

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام خرائط التفكير والمجموعة الضابطة التي درست المقرر بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الكلي لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام خرائط التفكير والمجموعة الضابطة التي درست المقرر بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.

• منهج البحث :

اعتمد في البحث الحالي على:

« المنهج الوصفي التحليلي والذي يستخدم عند وصف وتحليل أدبيات المجال والدراسات السابقة المرتبطة بخرائط التفكير.

« المنهج التجريبي والذي يستخدم في تحديد دور خرائط التفكير في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري.

• متغيرات البحث :

- « المتغير المستقل: خرائط التفكير الذى تم إعداد المقرر وفقا لها لتطبيقها على طالبات المجموعة التجريبية.
- « المتغيران التابعان: الجوانب المعرفية لمقرر التصميم في التربية الفنية، ومهارات التفكير البصرى لمقرر التصميم في التربية الفنية.

• إجراءات البحث :

• أولا: اختيار عينة البحث :

اقتصرت عينة البحث على طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية بكلية التربية النوعية بفرعها ميت غمر ومنية النصر، وبلغ عددها (٦٨) طالبا، وتمثل طالبات فرع ميت غمر المجموعة الضابطة (٣٣) طالبة، وتمثل طالبات فرع منية النصر المجموعة التجريبية (٣٥) طالبة.

• ثانيا: إعداد مقرر التصميم وفقا لخرائط التفكير البصرى :

يتكون المقرر من أربعة فصول، وتم الاقتصار على الفصلين الثالث والرابع من فصول المقرر لاشتمالها على العديد من المفاهيم والمهارات البصرية في العصور المختلفة والتي تؤدي إلى الكثير من الخلط في التصميمات لدى الطالبات، وكذلك تمثل صعوبة لدى الطالبات في استيعابها وبثها بجوانبها سواء المعرفية أو البصرية. وتمت صياغتها بخرائط التفكير كما يلي:

« تحليل محتوى مقرر التصميم (الفصلين الثالث والرابع) المقرر على طالبات الفرقة الثالثة تخصص التربية الفنية من خلال تصميم أداة لتحليل المحتوى وعرض الأداة على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم واستخدامها في تحليل المقرر وتحديد المفاهيم ومهارات التفكير البصرى التي يشتمل عليها المقرر.

« إعداد خرائط التفكير وفق الاستخدام الأمثل لكل خريطة ووفق ما توصل إليه من تحليل المحتوى.

« عرض الخرائط على المحكمين في صورتها المبدئية وتعديلها في ضوء آرائهم.

« إعداد الخرائط في صورتها النهائية (ملحق ١).

وبلغ عدد الخرائط التي تم إعدادها (٤٣) خريطة وتشمل أربعة أنواع من خرائط التفكير وهى : (خريطة الدائرة، خريطة شجرية، خريطة فقاعات، خريطة فقاعات مزدوجة).

• ثالثا: إعداد أدوات البحث وضبطها :

• إعداد الاختبار التحصيلي :

مر الاختبار التحصيلي بالمراحل الآتية:

« تحديد الهدف من الاختبار: استهدف هذا الاختبار قياس مستوى تحصيل طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية لمقرر التصميم.

« تحديد مستويات التعلم التي يتضمنها الاختبار: اقتصر الاختبار التحصيلي على ثلاث مستويات من مستويات الجانب المعرفي وذلك طبقا لتصنيف بلوم للأهداف وهى (التذكر - الفهم - التطبيق).

« تحديد الأوزان النسبية لمستويات التعلم الثلاث (جدول المواصفات)، وذلك من خلال التحليل للمحتوى المعرفي لمقرر التصميم من حيث الأهمية التي تعطى لكل مستوى من مستويات التعلم، ويوضح جدول (٣) مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول (٣) مواصفات الاختبار التحصيلي

عنوان الموضوع	مستويات الأهداف السلوكية						النسبة المئوية
	المفردة	العدد	المفردة	العدد	المفردة	العدد	
الفصل الثالث: التصميمات الفاطمية والملوكية	٣٧، ١٢، ١٢، ١٥، ٩، ١١، ٢٦، ٢٣، ١٦، ١٧	١٢	١٠، ١٣، ٤، ٥، ٢٨، ٢٥، ٢١، ١٨، ١٩	٩	٦، ٨، ١٧، ٢٢، ٢٠، ٢٧، ٢٤	٧	٢٨
الفصل الرابع: فن الفسيفساء والمنمنمات	٣٩، ٣٤، ٣٠، ٥٧، ٥٥، ٥٦	٦	٣٢، ٣٣، ٣١، ٢٩، ٤٠، ٤٤، ٣٥، ٣٦، ٤٩، ٤٧، ٤٨، ٤٥، ٤٦، ٥٣، ٥٤، ٥١، ٥٢، ٥٠، ٦٠، ٥٨، ٥٩،	٢٤	٣٨، ٣٧	٢	٣٢
المجموع		١٨		٣٣		٩	
الوزن النسبي		٣٠%		٥٥%		١٥%	٦٠
							١٠٠%

« صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط (الاختبار من متعدد)، وتم توزيع مفردات الاختبار بحيث تغطي الفصلين الثالث والرابع، وقد بلغ عدد المفردات الكلية (٦٠) مفردة موزعة على مستويات التعلم (التذكر - الفهم - التطبيق).

« وضع تعليمات الاختبار: والتي تمثلت في الهدف من الاختبار، عدد الأسئلة التي يشملها الاختبار، قراءة كل سؤال بدقة، عدم وضع أكثر من علامة للسؤال الواحد، عدم ترك أي سؤال بدون إجابة، ومثال يوضح للطالبات كيفية الإجابة.

« إعداد نموذج تصحيح للاختبار: تم إعداد نموذج إجابة لمفردات الاختبار، وتعطى (درجة واحدة) للسؤال في حالة إجابته إجابة صحيحة (وصفر) إذا كانت الإجابة خاطئة.

« ضبط الاختبار:

✓ صدق الاختبار: حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق المحتوى، وصحة المفردات، ودقة الصياغة العلمية، ودقة توزيع الأسئلة وفقا للوزن النسبي. وقد أسفر تحكيم الاختبار عن إجراء بعض التعديلات وأجمع المحكمين على صلاحية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة.

✓ الدراسة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على (١٥) طالبة من غير عينة البحث وذلك لتحديد حساب ثبات الاختبار وزمنه.

✓ حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق "معادلة كودر وريشتاردسون ٢١" وبلغ (٠,٨٨) وهى قيمة مرضية، اعتبرتها الباحثة مقبولة

للدلالة على صلاحية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله، ويمكن الاعتماد عليه كأداة قياس (عبد الرحمن الطريرى، ١٩٩٧، ١٨٥).

✓ حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق متوسط الزمن الذى استغرقه أول متعلم انتهى من الإجابة، ومتوسط الزمن الذى استغرقه آخر متعلم من الإجابة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٣٩٤).

وبذلك يكون الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي (٥٠) دقيقة، وبعد إجراء التعديلات على الاختبار التحصيلي في ضوء آراء المحكمين، والتأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية المكونة من (٦٠) مفردة صالحا للتطبيق الميداني (ملحق ٢).

• إعداد اختبار مهارات التفكير البصري :

« تحديد الهدف من الاختبار: استهدف هذا الاختبار قياس بعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية فنية لمقرر التصميم.

« تحديد محتوى الاختبار: اقتصر اختبار مهارات التفكير البصري على ثلاث مهارات من مهارات التفكير البصري والتي تمثلت في (مهارة التعرف على الشكل ووصفه، مهارة تحليل الشكل، مهارة ربط العلاقات في الشكل)، والجدول (٤) يوضح الوزن النسبي لكل مهارة.

جدول (٤) يوضح الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات التفكير البصري

م	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١	مهارة التعرف على الشكل ووصفه	١١	٣٦,٦٧%
٢	مهارة تحليل الشكل	٩	٣٠%
٣	مهارة ربط العلاقات في الشكل	١٠	٣٣,٣%
	العدد الكلي	٣٠	١٠٠%

« صياغة مفردات الاختبار: تم وضع الاختبار في ثلاثة أجزاء، وكل اختبار فرعى يشتمل على مجموعة من الصور التي تقيس المهارة الفرعية للاختبار، وتم صياغة مفردات الاختبار بصورة توضح المطلوب لكل مهارة من مهارات التفكير البصري.

« وضع تعليمات الاختبار: والتي تمثلت في الهدف من الاختبار، عدد الأسئلة التي يشملها كل جزء من أجزاء الاختبار الثلاثة، قراءة كل سؤال بدقة، عدم وضع أكثر من علامة للسؤال الواحد، عدم ترك أي سؤال بدون إجابة، ومثال يوضح للطالبات كيفية الإجابة.

« إعداد نموذج تصحيح الاختبار: تم إعداد نموذج إجابة لمفردات الاختبار، وتعطى (درجة واحدة) للسؤال في حالة إجابته إجابة صحيحة، (وصفر) إذا كانت الإجابة خاطئة.

« ضبط الاختبار:

✓ صدق الاختبار: حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من صدق المحتوى، وصحة المفردات ودقة الصياغة العلمية، ودقة توزيع الأسئلة وفقا للوزن النسبي وفقا لمهارات التفكير البصري السابق تحديدها. وقد أسفر تحكيم الاختبار عن إجراء بعض

التعديلات وأجمع المحكمون على صلاحية الاختبار للعرض الذى أعد من أجله، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

✓ الدراسة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على (١٥) طالبة من غير عينة الدراسة وذلك لتحديد ثبات الاختبار وزمنه.

- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق " معادلة كورد وريتشاردسون ٢١ " وبلغ (٠.٨٢) وهى قيمة مرضية، اعتبرتها الباحثة مقبولة للدلالة على صلاحية الاختبار للعرض الذى أعد من أجله، ويمكن الاعتماد عليه كأداة قياس (عبد الرحمن الطيرى، ١٩٩٧، ١٨٥).

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق متوسط الزمن الذى استغرقه أول متعلم انتهى من الإجابة، ومتوسط الزمن الذى استغرقه آخر متعلم من الإجابة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٣٩٤).

وبذلك يكون الزمن اللازم لتطبيق اختبار مهارات التفكير البصرى (٤٥) دقيقة، وبعد إجراء التعديلات على اختبار مهارات التفكير البصرى في ضوء آراء المحكمين والتأكد من صدق وثبات الاختبار، أصبح الاختبار في صورته النهائية المكون من (٣٠) مفردة صالح للتطبيق الميداني.

• إجراءات تنفيذ التجربة :

• التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصرى على عينة البحث قبلها، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل القيام بتجربة البحث وكانت النتائج كما يلي:

• بالنسبة للاختبار التحصيلي :

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين في أسئلة الاختبار التحصيلي ككل، كما هو مبين بجدول (٥).

جدول (٥) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبلية في الاختبار

التحصيلي الكلى

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٥	١٨.٢٤	٢.٩٤	٦٨	٠.٨٩	غير دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٣٣	١٧.٧١	١.٧٧			

يتضح من جدول (٥) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الكلى، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٧٨) وقيمة (ت) الجدولية (٢.٣٩)، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، وبالتالي تجانس المجموعتين في الاختبار التحصيلي الكلى.

• بالنسبة لاختبار التفكير البصرى :

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين، في اختبار مهارات التفكير البصرى ككل ومهاراته الفرعية، كما هو مبين بجدول (٦).

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير البصري ككل (٠,١٦) ولمهاراته الفرعية بالترتيب كما يلي (٠,٢١)، (٠,٢١)، (٠,٤٢)، وقيمة (ت) الجدولية (٢,٣٩)، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين وبالتالي تجانس المجموعتين في اختبار مهارات التفكير البصري ككل ومهاراته الفرعية.

جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبلية على اختبار مهارات التفكير البصري ومهاراته الفرعية

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى	التجريبية	٣٥	٢,٦٧	٠,٨٥	٦٨	٠,٢١	غير دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٦٣	٠,٦٥			
الثانية	التجريبية	٣٥	٢,٦٠	٠,٨١	٦٨	٠,٢١	غير دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٥٥	٠,٧٥			
الثالثة	التجريبية	٣٥	٢,٦٦	٠,٨٠	٦٨	٠,٤٢	غير دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٥٨	٠,٧٥			
الرابعة	التجريبية	٣٥	٧,٨٩	١,٧٥	٦٨	٠,١٦	غير دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٧,٨٢	١,٩١			

• تدريس المقرر باستخدام خرائط التفكير :

تم تدريس الفصلين الثالث والرابع من مقرر التصميم باستخدام خرائط التفكير للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة المقرر بالطريقة المعتادة. وقد بدأت التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٣ (من الأسبوع الثاني من شهر فبراير إلى الأسبوع الثالث من شهر أبريل)، بواقع (٧) محاضرات والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، ومحتواها كما يلي:

« المحاضرة الأولى والثانية: شملت أشكال الرسوم في الفنون الفاطمية رسوم (الطرب - الشراب - الرقص - العروسة - الألعاب - الصيد - العمال - الجنود - الكائنات الحية - والكائنات الخرافية).

« المحاضرة الثالثة: شملت الفنون في عصر المماليك (التحف الخشبية - التحف النحاسية - الخزف والقيشاني - التحف الزجاجية - المنسوجات).

« المحاضرة الرابعة: شملت الطرز الإسلامية (الطراز الأموي - الطراز العباسي - الطراز الإيراني - الطراز الفاطمي - الطراز المملوكي - الطراز المغربي - الطراز التركي - الطراز الهندي).

« المحاضرة الخامسة: شملت فن الفسيفساء (عند المصريين القدماء - الأشوريين - العصر الأموي - العصر القبطي - العصر المملوكي)، كما شملت العوامل التي تؤدي إلى تلف الفسيفساء.

« المحاضرة السادسة: شملت فن المنمنمات والمدارس التي اهتمت بهذا الفن (المدرسة العراقية (بغداد)، المدرسة المصرية (مصر والشام)، المدرسة الإيرانية الغولية، المدرسة التيمورية) بالإضافة إلى المنمنمات والفنان يحيى الواسطي.

« المحاضرة السابعة: تابعت المدارس التي اهتمت بفض المنمنمات (المدرسة الإيرانية . الصفوية)، المدرسة الأفغانية (بهزاد)، مدرسة بخاري . المدرسة التركية . المدرسة المغولية الهندية . المدرسة الأندلسية). بالإضافة إلى فنانين اهتموا بالمنمنمات (محمد راسم، أمير شاهي، وجواد سليم).

وتم التدريس في كل محاضرة وفقا للنموذج التالي للمحاضرة الأولى والثانية:

« عنوان المحاضرة (أشكال الرسوم في الفنون الفاطمية).
« أهداف المحاضرة الإجرائية: في نهاية المحاضرة ينبغي أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- ✓ تحدد أشكال الرسوم المختلفة في الفنون الفاطمية.
- ✓ تحدد خصائص رسوم الطرب.
- ✓ تتعرف على الخامات التي استخدمت في رسوم الطرب.
- ✓ تعطى أمثلة لرسوم مناظر الشراب في الفن الفاطمي.
- ✓ تصنف أنواع العرائس المستخدمة في الفن الفاطمي.
- ✓ تفرق بين رسوم الألعاب ورسوم الصيد من حيث الخامات.
- ✓ تعطى مثال لرسم الجنود في الفن الفاطمي.
- ✓ تقارن بين رسوم الكائنات الحية والخرافية.

• الوسائل التعليمية:

« بطاقات موضح عليها التصميمات المختلفة لأشكال الرسوم في الفن الفاطمي.

« خرائط ورقية (شجرية - فقاعية - فقاعية مزدوجة - دائرية) لإكساب الطالبات كيفية إعداد الخرائط والمشاركة في إعداد الخرائط في المحاضرات التالية.

« CD لعرض الخرائط التي تم تصميمها وعرضها بـ (داتاشو).
« CD للتصميمات في الفن الفاطمي بصورة واضحة التي تم تجميعها من قبل الباحثين تمهيدا لنشاطات الطلاب في البحث، وإعداد (CD) للتصميمات المختلفة في المحاضرات التالية من خلال التكاليف والأنشطة الختامية.

• خطة سير المحاضرة:

إثارة انتباه الطالبات من خلال عرض على داتاشو لمجموعة تصميمات تنتمي للفصل الفاطمي للتعبير عن رسوم الطرب، الشراب، الألعاب وغيرها، ومن خلال التصميم يناقش الطالبات وظيفة كل تصميم وهو للتعبير عن رسوم الطرب، الشراب، الألعاب وغيرها من الرسوم.

يلي ذلك عرض خريطة شجرة توضح تصنيفات الرسوم في العصر الفاطمي. يلي ذلك عرض خريطة فقاعية مزدوجة يوضح من خلالها التشابه والاختلاف بين رسوم الطرب والشراب، بعد تحديد خصائص كل رسم.
« يتم عرض خريطة دائرية لتوضيح مفهوم رسوم الرقص من خلال العصف الذهني.

- « يلى ذلك عرض بطاقات توضح رسوم للطرب والرقص والشراب في الفن الفاطمي.
- « يلى ذلك نشاط من خلال عرض بعض البطاقات الموضح عليها التصميمات المختلفة لأشكال الرسوم في الفن الفاطمي للتعرف عليها وتحليلها وإدراك العلاقات في الشكل.
- « ثم يطلب من الطالبات محاولة إعداد خريطة فقاعية مزدوجة لرسوم عروسة المولد وعروسة البحر بنفس الطريقة السابقة في إعداد رسوم الطرب والشراب (من خلال أوجه الشبه والاختلاف).
- « يلى ذلك توزيع خرائط ورقية لخريطة فقاعية مزدوجة لرسوم عروسة المولد، وعروسة البحر، ويقوم الطلاب بتصحيح الخريطة التي تم إعدادها من خلالها مع الخرائط المعدة من قبل الباحثتين.
- « يلى ذلك عرض CD لتصميمات في الفن الفاطمي توضح عروسة المولد وعروسة البحر.
- « يلى ذلك عرض خريطة فقاعية لرسوم الألعاب وخريطة أخرى، رسوم الصيد من خلال تحديد خصائص كل رسم.
- « يلى ذلك نشاط يتم عرض تصميمات على داتاشو لرسوم الألعاب والصيد ليعرض على الشكل وتحليله (من مهارات التفكير البصري محل الاهتمام في البحث الحالي).
- « يلى ذلك عرض خريطة دائرية لرسوم العمال والجنود لتوضيح مفهوم كل منهم على حدة.
- « يلى ذلك عرض خريطة شجرية لرسوم الكائنات الحية ورسوم الكائنات الخرافية.
- « يلى ذلك نشاط بعدد من البطاقات للكائنات الحية والخرافية يقوم الطلاب بتصنيفها، ويتم تكليف الطلاب بإعداد خريطة دائرية لأحد المفاهيم السابق اكتسابها، إعداد خريطة فقاعية لتوضيح خصائص كل رسم من الرسومات، وخريطة فقاعية مزدوجة للمقارنة وإعداد خريطة شجرة توضح ما تم عرضه من المحاضرة.

• التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تدريس المقرر باستخدام خرائط التفكير، تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري) بعديا، على عينة البحث (المجموعتين التجريبية والضابطة).

• أولا : بالنسبة للاختبار التحصيلي :

« الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة: تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين (التجريبية والضابطة) على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل كما هو مبين بجدول (٧).

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة للاختبار التحصيلي الكلى (٧٩,٣٩) علما بأن قيمة (ت) الجدولية (٢,٣٩) عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على

وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ككل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعنى قبول الفرض الأول، والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام خرائط التفكير والمجموعة الضابطة التي درست المقرر بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي لصالح المجموعة التجريبية ".

جدول (٧) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا في الاختبار التحصيلي الكلي

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٥	٥٣,١٤	١,٨٨	٦٨	٧٩,٣٩	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	١٨,٠٣	١,٧٦			

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وحساب حجم التأثير: تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين مرتبطتين (المجموعة التجريبية قبلية وبعديا) على الاختبار التحصيلي ككل كما هو مبين بجدول (٨).

جدول (٨) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية قبلية وبعديا في الاختبار التحصيلي الكلي وحساب حجم التأثير

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية	قبلية	٣٥	٥٣,١٤	١,٨٨	٣٣	٥٩,١٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٩	كبير
	بعدي	٣٥	١٨,٢٤	٢,٩٤					

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة للاختبار التحصيلي (٧٩,٣٩)، وأن قيمة (ت) الجدولية (٢,٣٩) عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعنى قبول الفرض الثاني والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الكلي لصالح التطبيق البعدي ".

ومعرفة حجم تأثير الطريقة المستخدمة على التحصيل ككل، تم حساب (مربع إيتا) كما يوضحها جدول (٨) حيث تدل تلك القيمة على أن تأثير الطريقة المستخدمة على التحصيل كبير، مما يدل على التأثير الكبير لخرائط التفكير.

• تفسير النتائج الخاصة بالتحصيل:

ترى الباحثة أن تفوق المجموعة التجريبية في النتائج الخاصة بالتحصيل قد يعود إلى:

ما تتميز به خرائط التفكير كمدخل تعليمي بصري يعتمد على تنظيم المعلومات وكتابتها بصورة تحقق تعلم ذو معنى يسهل الاحتفاظ به وبالتالي زيادة التحصيل.

« إيجابية الطالبات ونشاطهن في إعداد الخرائط بأنواعها لاستيعاب أكبر للمفاهيم وبالتالي سهولة الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها.

« الخصائص التي يتمتع بها كل نوع من أنواع خرائط التفكير، ساهمت في اكتساب الأفكار والمفاهيم بصورة دقيقة مما أسهم في زيادة تأثيرها على تحصيل الطالبات، فخريطة الدائرة وما تمنحه من استيعاب واضح للمفهوم، الخريطة الفقاعية المزدوجة من مقارنات بين المفاهيم من حيث التشابه والاختلاف، وما تمنحه خريطة الشجرة من استيعاب أفضل للتصنيفات والترابطات بين كل ما يعرض يسهل اكتساب المعرفة بصورة متكاملة وشاملة.

« عرض المعلومات بأشكال خطية وإمكانية التعرف على معارف الطالبات السابقة من خلال الخرائط تبسر عملية استدعاء وتذكر المعلومات من خلال تكوين روابط بصرية بين الأفكار والمفاهيم التي يتعلمونها.

« التغذية الراجعة الدائمة التي تتلقاها الطالبات من خلال إعدادهن للخرائط أدى لزيادة إقبالهن على دراسة المقرر، وبالتالي زيادة الدافعية مما انعكس على زيادة تحصيلهن. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من Pallrand & Seeber, (Hindman, 2000 Holzman, 2004; Hyerle, 2000 2006؛ وسنية عبد الرحمن، ٢٠٠٦؛ وعلياء عيسى ومها الخميسي ٢٠٠٧؛ وخالد الباز، ٢٠٠٧؛ وابتهاال عبد الهادي ٢٠٠٨؛ ونوال عبد الفتاح، ٢٠٠٨؛ ومنير صادق، ٢٠٠٨؛ ومندور فتح الله، ٢٠٠٩؛ وزبيدة قرني، ٢٠٠٩؛ ثناء محمد ٢٠٠٩).

• ثانياً: بالنسبة لاختبار مهارات التفكير البصري

« الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة: تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات التفكير البصري ككل ومهاراته الفرعية، كما هو مبين بجدول (٩).

جدول (٩) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا على اختبار مهارات التفكير البصري ومهاراته الفرعية

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى	التجريبية	٣٥	٩,٢٦	١,٦٩	٦٨	١٨,٤٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٣,٠٠	٠,٩٤			
الثانية	التجريبية	٣٥	٨,٨٩	١,٨٣	٦٨	١٧,٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٦٤	٠,٨٥			
الثالثة	التجريبية	٣٥	٨,٦٣	١,٦٥	٦٨	١٧,٥٣	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٦٧	١,٠٢			
الكلى	التجريبية	٣٥	٢٦,٧٧	١,٣٥	٦٨	٤٩,٦٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٣	٨,٠٠	١,٧١			

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير البصري ككل (٤٩,٦٤) وفي المهارة الأولى (١٨,٤٥)، والثانية (١٧,٦٢)، والثالثة (١٧,٥٣) عند مستوى (٠,٠١) بدرجات حرية (٦٨) وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري، وفي مهاراته الفرعية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعنى قبول

الفرض الثالث والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط التفكير والمجموعة الضابطة التي درست المقرر بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية ".
 الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية: تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين (التجريبية قبلي وبعدي) على اختبار مهارات التفكير البصري ككل ومهاراته الفرعية كما هو مبين بجدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية قبلها وبعديا على اختبار مهارات التفكير البصري ومهاراته الفرعية وحساب حجم التأثير

المستويات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الأولى	التجريبية	٣٥	٩,٢٦	١,٦٩	٣٤	٢٠,٩١	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٣	كبير
	الضابطة	٣٣	٢,٦٧	٠,٦٥					
الثانية	التجريبية	٣٥	٨,٨٩	١,٨٣	٣٤	١٨,٠٦	دالة عند ٠,٠١	٠,٩١	كبير
	الضابطة	٣٣	٢,٦	٠,٨١					
الثالثة	التجريبية	٣٥	٨,٦٣	١,٦٥	٣٤	١٨,٧٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٩١	كبير
	الضابطة	٣٣	٢,٦٦	٠,٨٠					
الكلى	التجريبية	٣٥	٢٦,٧٧	١,٣٥	٣٤	٤٩,٠٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٩	كبير
	الضابطة	٣٣	٧,٨٩	١,٧٥					

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير البصري ككل (٤٩,٠٧) وفي المهارة الأولى (٢٠,٩١)، والثانية (١٨,٠٦)، والثالثة (١٨,٧٠) عند مستوى (٠,٠١) بدرجات حرية (٣٤). وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير البصري ككل ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعنى قبول الفرض الرابع والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي".

ولمعرفة حجم تأثير الطريقة المستخدمة على اختبار مهارات التفكير البصري ومهاراته، تم حساب (مربع إيتا) كما يوضحها الجدول (١٠)، حيث تدل القيمة على أن تأثير الطريقة المستخدمة على اختبار مهارات التفكير البصري ككل ومهاراته كبير.

• تفسير النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير البصري :

ترى الباحثة أن تفوق المجموعة التجريبية في النتائج الخاصة بمهارات التفكير البصري قد يعود إلى:

ارتباط خرائط التفكير بتحقيق كل نوع منها لأحد مهارات التفكير من خريطة الدائرة وما تحققة من مهارة التعرف والتحديد، الخريطة الفقاعية من مهارة العصف، والفقاعية المزدوجة من المقارنة والمقابلة وخريطة الشجرة

- من التصنيف، كل ذلك أدى إلى عمق في الإلمام بالتصميمات المعروضة وسهولة التعرف عليها وتحليلها وإدراك ما بها من علاقات.
- « التقنيات الحديثة المستخدمة في عرض التصميمات عبر العصور المختلفة أدى لزيادة اكتسابهن لمهارات التفكير البصري مقارنة بالتصميمات غير الواضحة والمبهمة بالكتاب المقرر.
- « الدور النشط للطالبات في جميع التصميمات عبر العصور المختلفة سواء كان من خلال صور ورقية لهذه التصميمات، أو Cd أسطوانات مدمجة أدى لاستيعاب أكبر ومهارة أكبر في استيعاب التصميمات وتنمية مهارات التعرف والتحليل وإدراك العلاقات للتصميم.
- « الأنشطة التي تم اتباعها أثناء سير المحاضرات لاستيعاب التصميمات المختلفة من خلال خصائصها وتشابهها واختلافها أدى لتنمية مهاراتهم.
- « قدرة الطالبات على قراءة التصميمات البصرية وتحويل اللغة البصرية التي يحملها الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أماني ربيع (٢٠١٢).

• توصيات البحث :

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقترح الباحثة التوصيات التالية:
- « استخدام خرائط التفكير في تدريس مقررات دراسية أخرى مرتبطة بطالبات كلية التربية النوعية.
- « استخدام استراتيجيات تدعم التفكير البصري وتهتم بتنمية التحصيل في المستويات العليا.
- « تضمين استراتيجيات خرائط التفكير والتدريب عليها ضمن برامج إعداد المعلم بكلية التربية والتربية النوعية.
- « إعادة النظر في صياغة وعرض محتوى المقررات الجامعية بما يحقق تنمية مهارات التفكير والتحصيل في المستويات العليا.
- « عقد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية إعداد خرائط التفكير وطرق تنمية مهارات التفكير البصري.

• بحوث مقترحة :

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح إجراء البحوث التالية:
- « دراسة فاعلية استخدام خرائط التفكير على تنمية اتجاهات الطلاب والدافع للإنجاز.
- « دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام خرائط التفكير في المقررات الأخرى.
- « دراسة فاعلية خرائط التفكير في تنمية التفكير الناقد.
- « دراسة مقارنة بين خرائط التفكير والخرائط الذهنية في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.
- « دراسة فاعلية التدريس بكل من خرائط التفكير والخرائط الدلالية على كل من التحصيل والاتجاه نحو المادة.

• مراجع البحث :

- ابتهال محمد عبد الهادي (٢٠٠٨). فعالية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أبو الفتوح مختار محمد القراميطى (٢٠٠٨). فاعلية المحاكاة بالكمبيوتر في تنمية المهارات العليا للتفكير والتصور البصرى المكاني للديناميكا لدى طلاب كلية التربية بدمياط. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أسامة عبد الرحمن أحمد عبد المولا (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصرى والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. (رسالة دكتوراه منشورة). كلية التربية، جامعة سوهاج.
- إيمان أسعد عيسى طافش (٢٠١١). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصرى في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة. متاح على: www.alazhar.edu.ps/library/aattachedFile.asp?id_no=0045315
- ثناء محمد حسن (٢٠٠٩، نوفمبر). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٢).
- جمال الدين عبد الهادي (٢٠٠٣). تقويم كراسة " التدريبات والأنشطة " لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية. مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٦).
- جيهان محمود زين العابدين كامل (٢٠١١). فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مفاهيم ومهارات نظرية الفوضى وتنمية التفكير البصرى والناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- حسن ربحي مهدى (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصرى والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- خالد صلاح الباز (٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي وذكاءاته المتعددة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الحادي عشر) التربية العلمية .. إلى أين؟، الإسماعيلية.
- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٩، أغسطس). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (١٤٩).
- زبيدة محمد قرني (٢٠١١). اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العلمية) قضايا بحثية ورؤى مستقبلية. المنصورة: المكتبة العصرية.
- سناء عبد العظيم السيد (٢٠٠٩). فعالية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سنية عبد الرحمن الشافعي (٢٠٠٦). خرائط التفكير وأثرها على تحصيل المفاهيم العلمية وتعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي

- العاشر) التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل)، الإسماعيلية، ٧/٣٠ - ٨/١، المجلد (١)، ٣٥ - ٧٢.
- السيد عبد المنعم عبد السلام النحراوى (٢٠١١). فاعلية برمجية وسائط متعددة في تدريس تطبيقات الهندسة الإسقاطية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا.
- عبد الله على محمد إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي العاشر) التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل)، الإسماعيلية، ٧/٣٠ - ٨/١، المجلد (١)
- عزو عفانة (٢٠٠١). أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. المؤتمر العلمي الثالث عشر (مناهج التعليم والثورة المعرفية، والتكنولوجيا المعاصرة) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجزء الثاني، جامعة عين شمس، ٢٤ - ٢٥ يوليو.
- علياء على عيسى، مها عبد السلام الخميس (٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٦ يوليو، المجلد (٣)، ص ١٠٩٨ - ١١٣٦.
- فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٧). فعالية استخدام التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان. سلسلة بحوث ودراسات عربية في التربية وعلم النفس، بنها، ١ (٢)، ص ١ - ٣٦.
- فداء الشوبكي (٢٠١٠). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. متاح على:
www.library.iugaza.edu.ps/thesis/91769.pdf
- فطومة أحمد (٢٠٠٨). أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية التحصيل وعمليا العلم والذكاء البصري المكاني والذكاء الطبيعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٥، الجزء الثاني، ص ٢٠١ - ٢٧٣.
- لبنى على محمود عفيفي (٢٠١٣). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ماجد نافع الكنانى، نضار ناصر ديوان (٢٠١٢). وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية لدى المتعلم وإسهامها في تمثيل التفكير البصري (تطبيقات عملية في عناصر وأسس العمل الفني)، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، ص ٥٧٩ - ٦٠٨.
- محمد محمود ومحمد حمادة (٢٠٠٩). فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل طرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٦، ص ١٥ - ٦٤.
- محمد نعيم العبد أبو سكران (٢٠١٢). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. متاح على:
www.kenanaonline.com/users/drkhaledomran/tags/291144/posts

- محمد عيد عمار، نجوان حامد القباني (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- منال محمود أحمد وفا (٢٠١٢). فاعلية خرائط التفكير في فهم المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا.
- مندور فتح الله (٢٠٠٩). أثر استراتيجيات خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٠١، السنة ٣٠، ص ٥٣ - ١٠١.
- منير موسى صادق (٢٠٠٨). التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١١ (٢)، ص ٦٩ - ١٤٠.
- ناهل شعث (٢٠٠٨). إثراء محتوى الهندسة الفراغية في منهاج الصف العاشر الأساسي بمهارات التفكير البصري. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. متاح
- www.library.iugaza.edu.ps/thesis/86487.pdf
- نعيمة حسن، وسحر عبد الكريم (٢٠٠١). أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس (التربية العلمية للمواطنة)، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير، الإسكندرية، ٢٩ / ٧ - ١ / ٨، المجلد الثاني، ص ٥٢٥ - ٥٧٧.
- نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٨، ديسمبر). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، ١١ (٤)، ص ٦٣ - ١١٨.
- هوارد جاردنر (٢٠٠٤). أطر العقل - نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- وضحي بنت حباب بن عبد الله العيبي (٢٠١٣، يناير). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٥ (١).
- يحيى جبر (٢٠١٠). أثر توظيف استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة العاشر الأساسي. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة. متاح على:

www.library.iugaza.edu.ps/thesis/94363.pdf

- Burden. B. & Silver. J. (2006). Thinking Maps in action, Teaching thinking & creativity. Retrieved july 2009 from <http://www.ThinkingFoundation.org>, PP. 38 - 42.
- Buxton, M. (2005). How can thinking maps in pact upon the learning to learn agenda? Inet on Line conference paper: learning to learn, Djanogly Cit Academy Nottingham, PP. 1 - 18.
- Buzun, T. (2000). Visual thinking, Executive power tool of the 21 st century, Innovation tools article - visual thinking, Executive power tool 4, htm.
- Hind man, J. (2001). Are Middle school students using thinking maps in weiting? Masters project , the college of William and mary, Virginia.

- Holiday. L. (2006). Thinking maps, Holly tree Elemntary school.
- Holzman, S. (2004). Thinking Maps: Strategy – Based Learning for English language Learners (and Others) Annual Administrator conference 13th, Sonoma country office of Education. California Department of Education, PP. 1 – 8.
- Hyerle. D. (2000). A field Guide to using visual Tools, Association for supervision and curriculum development (ASCD) press, Alexandria, Virginia.
- Hyerle, D. (2004). Thinking maps student success with thinking, Corein, California.s
- Kawryga, J.M. (2001). Integrating thinking Maps into the fourth grade Curriculum – Master's project, www.ThinkingFoundation.org .
- Logorton Education software site. (2007). Visual thinking. www.logo.com/rwp/vocab.html .
- Mabie, K. (2006). Research Hights from student successes with thinking maps, Davis Hyerle, Ed. www.thinkingFoundation.org .
- Pallrand, G & Seeber, F. (2006). Spatial Ability and Achievement in Inteoductory physic. *Journal of Research in science teaching*. 21(5), PP. 507 – 516.
- Rina, Z. 2000). Coordinating Visual and Analytic Traresies a Study if Students Understanding of the Group D4. Simon Fraser University, Ed Dubinsky, Purdue University Jennie Autermann Miami University.
- Ward, P. (2000). Teaching primary school children about japan through Art , Eric Diagest.
- Wileman, R.E.(1993). Visual communicating cliffs,N.J., Educational Technology Publications.



البحث السابع :

”الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات”

المصادر :

د/ خالد بن الحميدي العنزي

أستاذ علم النفس المساعد كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية . المملكة العربية السعودية

” الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات ”

د/ خالد بن الحميدي العنزي

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية. والتعرف على الفروق في الاتجاه نحو المرض النفسي في ضوء بعض المتغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، والمستوى الدراسي. استخدمت الدراسة أداة لقياس للاتجاه نحو المرض النفسي من إعداد الباحث. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الحدود الشمالية للعام الجامعي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ. اشتملت الأساليب الإحصائية المستخدمة على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطتين، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه الطلاب والطالبات نحو المرض النفسي كانت محايدة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو المرض النفسي لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التخصصات الأدبية والطلبة ذوي التخصصات العلمية في الاتجاه نحو المرض النفسي لصالح التخصصات الأدبية، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو المرض النفسي.

The attitude towards mental illness among a sample of male and female students in the University of the Northern Borders and its relationship to some variables

Dr. Khaled Bn Al-Hamidy AlAnzy

Abstract :

This study aimed at investigating the attitude towards mental illness among a sample of male and female students of the University of the Northern borders. The study also aimed at identifying the differences in the attitude towards mental illness in the light of some variables: sex, scientific specialization, and academic level. The study used a a Scale of Attitude towards Mental Illness prepared by the researcher. The study sample consisted of 425 male and female students enrolled in the University of Northern Borders during the academic year 1434/1435. The statistical methods used included the arithmetic mean, the standard deviation, "T" test, and One-Way ANOVA. The results indicated that the attitude of male and female students about mental illness was neutral. In addition, there were statistically significant differences between males and females in the attitude towards mental illness in favor of the female students and those in the literary disciplines. However, there was no statistically significant difference in the attitude towards mental illness attributed to the academic year.

Key words: The Attitude towards mental illness.

• المقدمة :

تلعب الاتجاهات دوراً محورياً في حياة الإنسان، ومن ثم يستحيل أن يكون هناك إنسان بغير اتجاهات معينة يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها، وتتحول الاتجاهات بفعل استقرارها وثباتها في داخل الفرد إلى مكون من مكونات شخصيته (عيد، ٢٠٠٠: ٨٥).

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بموضوع الاتجاهات، وتناولها من قبل كثير من العلماء والباحثين، إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف موحد لها كونها تكوينات افتراضية، فقد عرف أندرسون (Andersen, 2005) الاتجاه على أنه رغبة الفرد أو استعداده للاستجابة نحو شيء معين بطريقة ما. في حين يعرف جيسون وجون وجين (Gibson, John & Jane, 1994) الاتجاهات بأنها: شعور أو حالة من استعداد ذهني إيجابية أو سلبية، مكتسبة ومنظمة من خلال الخبرة والتجربة، وهي التي تحدث تأثيراً محدداً في استجابة الفرد نحو الناس والأشياء والمواقف.

وللاتجاه ثلاثة مكونات، الأول: معرفي ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه وكذلك يشمل ما لديه من مبررات تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه أو رفضه، والثاني عاطفي أو انفعالي ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه وحبه أو كرهه له، الثالث: سلوكي أو نزوعي ويتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما بناء على ما كونه من أفكار وآراء تتعلق به (المعاينة، ٢٠٠٠: ١٦٢).

ومن المعروف والواضح لدى علماء علم النفس الاجتماعي أن سلوك الأفراد نحو موضوع معين يتأثر بتوجههم نحو هذا الموضوع، وبذلك يمكن اعتبار دراسة الاتجاهات من الدراسات المهمة من أجل التيقن بالمكانة الاجتماعية والتربوية والصحية المهمة والبارزة في موضوع الأمراض النفسية، حيث تشير الدراسات إلى تغير النموذج الطبي التقليدي (Traditional medical model) في دراسة المرضى النفسيين إلى نموذج آخر هو نموذج الصحة العامة من الطب النفسي (Public health psychiatry) من حيث النظر إلى المريض النفسي على أنه يعيش في مناخ يجب الاهتمام به ودراسة اتجاهاته واتجاهات الآخرين المحيطين به (خليفة، ١٩٨٩: ١٠٣).

فالاتجاهات تنعكس على سلوك جميع الأشخاص المحيطين والذين يتفاعلون مع المريض النفسي، مما يؤثر على تطور حالة المريض النفسي نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، تبعاً لطبيعة تلك الاتجاهات (زقوت، ٢٠٠١: ٢٣).

وإذا كانت هناك اتجاهات شائعة بين الناس يمكن اعتبارها خاطئة، فإنه قد يترتب عليها أساليب سلوكية خاطئة من جانب من يتبنون هذه الاتجاهات نحو المرض النفسي ونحو المرضى النفسيين، ونحو البيئة بعناصرها الإنسانية والاجتماعية، مما يعتبر في التحليل النهائي فقداً للجهد والوقت في غير طائل،

بل وفي تفويت الفرصة لاحتمالات الشفاء في الوقت المناسب، بل وقد يترتب عليها تعقيد المشكلة بزيادة حجم المرض، وإزمانه وزيادة حجم المعاناة الإنسانية للمريض ولذويه (كفاي، ١٩٩٤: ١٠).

وعلى الرغم من أن علم النفس العيادي أهتم بالمرض النفسي من حيث طبيعته وطرق علاجه والشفاء منه وتأثير المريض النفسي على الأسرة وأيضاً على الاتجاهات التي تدور حول المرضى النفسيين، فإننا نرى أن الكبار والصغار قد اختلفت نظرتهم للمريض النفسي من ناحية أسباب المرض أو قبول أو رفض العلاج، كذلك فإن كثيراً من الناس يفضلون أن يشكوا من أعراض جسمية على أن يشكوا من أعراض نفسية (زقوت، ٢٠٠١: ٥).

وتعتبر دراسة الاتجاهات من المواضيع الهامة في مجال علم النفس وعلى الرغم من وفرة البحوث التربوية في ميدان الاتجاهات نحو الموضوعات الدراسية المتنوعة في عالمنا العربي، فإن المتتبع للبحوث النفسية المتعلقة بتقصي الاتجاهات نحو المرض النفسي يبدو أنها قليلة في هذا المجال، فقد أجرت الشقير (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه يوجد فروق لصالح عينة المرحلة الجامعية فيما يتعلق بالمعتقدات حول طبيعة المرض النفسي وأسباب المرض النفسي وطريقة العلاج من المرض النفسي، وتوجد فروق بين طالبات المرحلة الجامعية وطالبات المرحلة الثانوية حول الاتجاه نحو المرض النفسي لصالح طالبات المرحلة الجامعية، واتجاهات سلبية رافضة نحو المرضى النفسيين تكثر لدى عينة المرحلة الثانوية، واتجاهات إيجابية نحو المرضى النفسيين وهي قليلة وتظهر أكثر لدى عينة المرحلة الجامعية.

وقام عثمان (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو المرض النفسي والتعرف على أثر متغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والكلية ومكان الإقامة الدائم عند الطلبة على اتجاهاتهم نحو المرض النفسي، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات كانت إيجابية عند الطلبة نحو المرض النفسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في بعد التقيد الاجتماعي والنظرة الإنسانية والتفاعل الاجتماعي، بينما لم تكن هناك فروق على بعدي العلاج والعلاقات الشخصية، كما أظهرت النتائج أن النظرة الإيجابية نحو المرض النفسي تزداد مع زيادة المستوى الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو المرض النفسي تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية التربية بينما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي ومكان الإقامة.

وفي الأردن أجري الطراونة وآخرون (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس ومستواه التعليمي وكونه من ذوي أو من غير ذوي مريض نفسي ونوع المريض النفسي على الاتجاهات نحو المرض النفسي، ومن أهم النتائج إلى أن أفراد المجتمع الأردني نحو المرض النفسي كانت إيجابية نوعاً ما مع عدم وجود أثر لمتغير جنس الفرد، وكشفت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد ذوي المستوى

التعليمي العالي والمتوسط كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الأفراد ذوي المستوى التعليمي المتدني.

وأجريت دراسة من قبل هيرسين (Hersin, 2001) هدفت لمعرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو المرضى العصائيين والذهانين وطرق علاجهم، إلى أن هناك اتجاهات سلبية نحو هذه الأمراض باعتباره يمثل وصمة عار للعائلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل الدراسي في هذه الاتجاهات.

وهدف دراسة زقوت (٢٠٠١) إلى الكشف عن الفرق في مستوى الاتجاه نحو المرض النفسي بين كل من المترددين على المعالجين النفسيين والمترددين على المعالجين التقليديين في قطاع غزة، ومعرفة ما إذا كان الاتجاه نحو المرض النفسي يتأثر بمستوى التعليم والعمر الزمني وعامل الجنس والدخل، وأظهرت النتائج أن المترددين على المعالجين النفسيين لديهم اتجاهات معاصرة أكبر من المترددين على المعالجين التقليديين، وأن المترددين على المعالجين التقليديين لديهم اتجاهات تقليدية وشعور بالوصمة أكبر من المترددين على المعالجين النفسيين، كما بينت النتائج أن الذكور أظهروا شعورا بالوصمة أكبر من الإناث.

وأجرى زوزفسكي (Zuzovsky, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو المرض النفسي وعلاجه، وأشارت نتائجها إلى أن الطلاب الأكبر سنا وذوي المستوى التعليمي المرتفع لديهم اتجاهات إيجابية أكثر نحو المرض النفسي مقارنة بغيرهم من الطلاب، كما بينت النتائج وجود فروق جوهرية لأثر متغير جنس لصالح الطالبات، وأيضاً أظهرت أن للإناث اتجاهات إيجابية أكثر من الذكور نحو المرض النفسي.

كما أجرى ليفنسون (Levenson, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف مقارنة اتجاهات الطلاب من الكليات النظرية والكليات العلمية نحو المرض النفسي وكيفية علاجه، وأشارت النتائج إلى اتجاهات سلبية نحو المرض النفسي لدى الطلاب من الكليات المختلفة، وعدم وجود علاقة دالة لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي في هذه الاتجاهات.

وقام وود (Wood, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات التخصص والجنس ومستوى التعليم والعمر في اتجاهات طلبة الجامعة نحو المرض النفسي والعقلي، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين هذه الاتجاهات وبين مستوى التعليم في اتجاه المستوى العالي، بينما لم تظهر الدراسة تأثيراً لمتغيرات الجنس والعمر والتخصص.

وأجرى كبير وآخرون (Kabir et al, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات والمعتقدات حول أسباب وأعراض وعلاج المرض النفسي لدى البالغين في المجتمع الريفي في شمال نيجيريا، ومن أهم النتائج أن نصف أفراد العينة تقريباً لديهم مشاعر سلبية تجاه المرض النفسي، وأن الإناث في العينة تخشى وتجنب المرض

النفسيين أكثر من الذكور، وأن أفراد العينة المتعلمون لديهم مشاعر إيجابية تجاه المرضى النفسيين أكثر من غير المتعلمين.

أما دراسة جوريجي وآخرون (Gureje et al, 2005) هدفت إلى الكشف عن الاتجاه نحو المرض النفسي ومعرفة الأفراد بالمرض النفسي في نيجيريا، وكشفت النتائج أن الاتجاه نحو المرض النفسي في معظمه كان سلبيا حيث كانت الاتجاهات السلبية بنسبة (٩٦,٥ ٪) لدى أفراد العينة ويعتقدون أن ذوي المرض النفسي خطيرون بسبب سلوكهم العنيف، وأن معظم الناس لا يتقبلون حتى فكرة الاتصال الاجتماعي الأولي مع المرضى النفسيين، وأن ما نسبته (٨٢,٧ ٪) من أفراد العينة يخافون من إجراء محادثة مع المرضى النفسيين، و فقط (١٦,٩ ٪) يأخذون بالاعتبار ويقبلون الزواج من المرضى النفسيين.

وفي فلسطين قام بركات وحسن (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاه الطلبة الجامعيين نحو المرض والعلاج النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية: الجنس، والتخصص، والعمر، والتحصيل، ومكان السكن، ودخل الأسرة، وقد خلصت الدراسة إلى أن أغلبية الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو المرض والعلاج النفسي، ووجود فروق دالة إحصائية نحو المرض والعلاج النفسي تبعاً لمتغير التخصص وذلك لصالح الطلاب الذين يدرسون تخصصات طبية وهندسية وصيدلة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية نحو المرض النفسي وعلاجه تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتحصيل، ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري.

وهدف دراسة الجباري (٢٠١٠) إلى معرفة الاتجاهات نحو المرض النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والتخصص والمرحلة)، وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية ذات مستوى عال نحو المرض النفسي لدى طلبة الجامعة، مع عدم وجود أثر تبعاً لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ووجود أثر لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الرابعة.

وأجرى النجار (Alnaggar, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب الجامعة نحو المرض النفسي، وأشارت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة تتراوح بين المتوسطة والجيدة نحو المرض النفسي، كما أشارت النتائج أن الحالة الاجتماعية أثرت على اتجاهات طلاب الجامعة نحو الأشخاص الذين يعانون من المرض النفسي، كما أظهرت النتائج أن الجنس والحالة الاجتماعية والتدخين وشرب الكحول أثرت بشكل كبير على موقف طلاب الجامعات نحو الأشخاص الذين يعانون من المرض النفسي.

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية أكدت نتائج بعض الدراسات أن هناك اتجاهات إيجابية نحو المرض النفسي كما جاء في دراسة كل من الشقير (١٩٩٤) ودراسة عثمان (١٩٩٨) ودراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠) ودراسة النجار (٢٠١٣) بينما أكدت نتائج بعض

الدراسات بأن هناك اتجاهات سلبية نحو المرض النفسي كما جاء في دراسة كل من هيرسين (٢٠٠١) ودراسة ليفنسون (٢٠٠٤) ودراسة جوريجي وآخرون (٢٠٠٥).

واختلفت النتائج بمسألة أثر متغير الجنس في الاتجاه نحو المرض النفسي حيث نجد بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كما جاء في دراسة كل من ليفنسون (٢٠٠٤) ودراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠)، في حين دراسات أخرى أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين كما جاء في دراسة عثمان (١٩٩٨) ودراسة زقوت (٢٠٠١) ودراسة زوزفسكي (٢٠٠٣) لصالح الطالبات.

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي تتعلق بمتغير التخصص فقد أكدت بعض نتائج الدراسات وجود فروق تعزى للتخصص كما جاء في دراسة عثمان (١٩٩٨) لصالح طلاب كلية التربية، في حين نجد فروق في التخصص لصالح طلاب الكليات العلمية كما جاء في دراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠)، بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى للتخصص كما جاء في دراسة هيرسين (٢٠٠١) ودراسة وود (٢٠٠٤).

وكشفت نتائج بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالمستوى الدراسي بأن النظرة الإيجابية تزداد مع زيادة المستوى الدراسي كما جاء في دراسة عثمان (١٩٩٨) كما كشفت نتائج دراسة الجباري (٢٠١٠) وجود أثر لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الرابعة.

• مشكلة الدراسة :

مما سبق يتضح أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو المرض النفسي في البيئة العربية، ومع قلتها نجد عدم الاتفاق حول الاتجاه نحو المرض النفسي وحول دور المتغيرات الديمغرافية، لذا تحاول هذه الدراسة الكشف عن الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وأثر المتغيرات الديمغرافية.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

« ما الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية؟

« هل توجد فروق في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للجنس (ذكور، إناث)؟

« هل توجد فروق في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للتخصص؟

« هل توجد فروق في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للمستوى الدراسي؟

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

« أهمية الموضوع الذي تتناوله، إذ تعد دراسة الاتجاهات من الموضوعات الهامة

في مجال علم النفس، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى إعطاء تصور واضح

عن الاتجاه نحو المرض النفسي لدى طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية،

على اعتبارهم فئة متعلمة ومثقفة وقابلة للتغيير وتمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع.

« التعرف على بعض المتغيرات التي قد تكون لها علاقة بالاتجاه نحو المرض النفسي مثل الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

« قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية تساعد في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المرض النفسي حتى تتلاءم مع معايير المجتمع وقيمه وأهدافه.

« يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة علمية تثري ميدان البحوث العلمية في هذا الجانب الهام من جوانب الدراسات النفسية، وقد تفتح آفاقاً لدراسات أخرى في هذا المجال مما يساعد في دعم القاعدة النظرية للبحوث التي تتعلق في الاتجاه نحو المرض النفسي.

• أهداف الدراسة:

« التعرف على الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية.

« معرفة الفروق في الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

• حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تناوله وهو: الاتجاه نحو المرض لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية، كما تحدد بالعينة التي أجريت عليها الدراسة وهي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في جامعة الحدود الشمالية، وبالأداة المستخدمة وهي: مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي، وتحدد أيضاً بالزمان الذي تم إجراء الدراسة فيه وهو الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وبالمكان وهو مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية.

• مصطلحات الدراسة :

• الاتجاه (Attitude) :

"استعداد نفسي أو حالة عقلية، ثابتة نسبياً مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولاً أو رفضاً لموقف معين" (وحيد، ٢٠٠١: ٤٠).

• المرض النفسي (Mental illness) :

يعرفه زهران (٢٠٠٥: ٩) "بأنه اضطراب وظيفي في الشخصية، نفسي المنشأ، يبدو في صورة أعراض نفسية جسمية مختلفة ويؤثر في سلوك الشخص فيعوق توافقه النفسي ويعوقه عن ممارسة حياته السوية في المجتمع الذي يعيش فيه".

• الاتجاه نحو المرض النفسي (Attitude toward mental illness) :

يقصد به استعداد مكتسب، يتكون لدى الفرد نتيجة لتأثير بعض العوامل في حياته بحيث تكون استجابته إيجابية أو سلبية نحو المرض النفسي، ويقاس باستخدام المقياس المعد لتحقيق أغراض الدراسة.

• أسئلة وفروض الدراسة :

- في ضوء ماسبق يمكن صياغة أسئلة وفروض الدراسة فيما يلي:
- « ما الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية؟ »
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للجنس (ذكور، إناث). »
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للتخصص. »
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي تُعزى للمستوى الدراسي. »

• منهجية الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته مع طبيعة الدراسة، وذلك من أجل الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية، منهم (٢٠٠) ذكور و (٢٢٥) إناث، (٢١٣) علمي، (٢١٢) والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفق الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس والتخصص والسنة الدراسية

م	المتغير	الصنف	العدد	النسبة
١	الجنس	ذكور	٢٠٠	%٤٧,١
		إناث	٢٢٥	%٥٢,٩
	المجموع		٤٢٥	%١٠٠
٢	التخصص	علمي	٢١٣	%٥٠,١
		أدبي	٢١٢	%٤٩,٩
	المجموع		٤٢٥	
٣	السنة الدراسية	الأولى	٩٩	%٢٣,٣
		الثانية	١٠٩	%٢٥,٦
		الثالثة	١٠٤	%٢٤,٥
		الرابعة	١١٣	%٢٦,٦
	المجموع		٤٢٥	%١٠٠

• أداة الدراسة :

• مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي . إعداد/ الباحث .

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة تقاس كل عبارة علي خمس مستويات (موافق بشدة . موافق . محايد . معارض . معارض بشدة) يقابل كل

مستوي درجة (١.٢.٣.٤.٥) للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة. وتتراوح درجات المقياس بين (٣٨) أقل درجة في مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي (١٩٠) أعلى درجة في مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي.

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بتقنين مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة بصورته المبدئية (٤٥) عبارة تتكون من ثلاث أبعاد موزعة كما في الجدول (٢):

جدول (٢) العبارات التي يحتويها مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي في كل بعد في صورته المبدئية			
م	العدد	رقم العبارة	عدد العبارات
١	البعد الاجتماعي	١.٢.٣.٤.٥.٦.٧.٨.٩.١٠.١١.١٢.١٣.١٤.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢١.٢٢.٢٣.٢٤.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٢٩.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣٤.٣٥.٣٦.٣٧.٣٨.٣٩.٤٠.٤١.٤٢.٤٣.٤٤.٤٥	١٧
٢	البعد الأسري	١.٢.٣.٤.٥.٦.٧.٨.٩.١٠.١١.١٢.١٣.١٤.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢١.٢٢.٢٣.٢٤.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٢٩.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣٤.٣٥.٣٦.٣٧.٣٨.٣٩.٤٠.٤١.٤٢.٤٣.٤٤.٤٥	١٥
٣	البعد العلاجي	١.٢.٣.٤.٥.٦.٧.٨.٩.١٠.١١.١٢.١٣.١٤.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢١.٢٢.٢٣.٢٤.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٢٩.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣٤.٣٥.٣٦.٣٧.٣٨.٣٩.٤٠.٤١.٤٢.٤٣.٤٤.٤٥	١٣

• أولاً : صدق المقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع درجة البعد الذي ينتمي إليه، وارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها.

• معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي ينتمي إليه :

جدول (٣) معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي								
البعد الاجتماعي.			البعد الأسري.			البعد العلاجي.		
رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.263	.008	٢	.669	.001	٣	.487	.001
٤	.539	.001	٥	.538	.001	٦	.433	.001
٧	.108	.284	٨	.074	.465	٩	.392	.001
١٠	.579	.001	١١	.398	.001	١٢	.490	.001
١٣	.379	.001	١٤	.484	.001	١٥	.332	.001
١٦	.347	.001	١٧	.491	.001	١٨	.505	.001
١٩	.490	.001	٢٠	.565	.001	٢١	.378	.001
٢٢	.552	.001	٢٣	.432	.001	٢٤	.564	.001
٢٥	.456	.001	٢٦	.627	.001	٢٧	.542	.001
٢٨	.403	.001	٢٩	.598	.001	٣٠	.622	.001
٣١	.158	.116	٣٢	.533	.001	٣٣	.374	.001
٣٤	.398	.001	٣٥	.598	.001	٣٦	.373	.001
٣٧	.316	.001	٣٨	.434	.001	٣٩	.417	.001
٣٩	.468	.001	٤١	.424	.001			
٤٠	.607	.001	٤٤	.300	.002			
٤٣	.519	.001						
٤٥	.402	.001						

• معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم المضرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المضرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المضرة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.302	.002	١٦	.301	.002	٣١	.155	.124
٢	.504	.001	١٧	.402	.001	٣٢	.445	.001
٣	.358	.001	١٨	.360	.001	٣٣	.262	.001
٤	.325	.001	١٩	.287	.004	٣٤	.408	.001
٥	.498	.001	٢٠	.428	.001	٣٥	.478	.001
٦	.174	.083	٢١	.297	.003	٣٦	.348	.001
٧	.083	.410	٢٢	.438	.001	٣٧	.171	.088
٨	.019	.852	٢٣	.421	.001	٣٨	.228	.022
٩	.113	.261	٢٤	.435	.001	٣٩	.411	.001
١٠	.475	.001	٢٥	.462	.001	٤٠	.581	.001
١١	.425	.001	٢٦	.569	.001	٤١	.550	.001
١٢	.236	.018	٢٧	.419	.001	٤٢	.308	.002
١٣	.387	.001	٢٨	.427	.001	٤٣	.442	.001
١٤	.219	.029	٢٩	.529	.001	٤٤	.278	.001
١٥	.337	.001	٣٠	.526	.001	٤٥	.185	.066

• معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية

م	البعد	مستوى الدلالة	معامل الارتباط
١	البعد الاجتماعي	٠.٠١	٠.٨٣٣
٢	البعد الأسري	٠.٠١	٠.٨٤٠
٣	البعد العلاجي	٠.٠١	٠.٦٩٦

يتضح من الجداول (٣، ٤، ٥) أن جميع العبارات دالة إحصائياً ومعاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٢٠ إلى ٠.٩٠)، ماعدا العبارات وفقاً للجدول (٦)

جدول (٦) العبارات التي تم حذفها لعدم وجود دلالة

م	البعد	رقم العبارة	عدد العبارات
١	البعد الاجتماعي	٤٥.٣٧.٣١.٧	٤
٢	البعد الأسري	٨	١
٣	البعد العلاجي	٩.٦	٢

ولذا تم حذف (٧) عبارات ليصل المقياس إلى (٣٨) عبارة تتسم بدلالة مرتفعة في معاملات الاتساق الداخلي والجدول التالي يوضح العبارات التي يحتويها المقياس في صورته النهائية.

جدول (٧) العبارات التي يحتويها مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي في كل بعد في صورته النهائية

م	البعد	رقم العبارة	عدد العبارات
١	البعد الاجتماعي	٤.١.٦.٩.١٢.١٥.١٨.٢١.٢٤.٢٩.٣٣.٣٧	١٣
٢	البعد الأسري	٥.٢.١٠.١٣.١٦.١٩.٢٢.٢٥.٢٧.٣٠.٣٢.٣٥.٣٨.٤٤	١٤
٣	البعد العلاجي	٣.١٢.١٤.١٦.١٧.٢٠.٢٣.٢٦.٢٨.٣٠.٣٦	١١

• ثانياً: حساب ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو المرض النفسي (٣٨) عبارة علي عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة واستخدم الطريقة الآتية:

• **الطريقة الأولى:** طريقة معادلة كرونباخ (معامل ألفا) :
 باستخدام معادلة كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠,٨٦٠) وأنها دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعني أن مستوي الثبات للمقياس مرتفع.

• **الطريقة الثانية:** حساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وجتمان:
 قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس، حيث قام بتقسيم المقياس إلى جزئين كل جزء صورة مكافئة، وبعد استخراج درجات النصفين بالنسبة لكل شخص قام بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام SPSS بطريقتين هما:

« معادلة سبيرمان براون : تم حساب معامل الثبات بطريقة سبيرمان، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠,٨٢٦) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه للاتجاه نحو المرض النفسي .

« معادلة جتمان (فلانجان) : تم حساب معامل الثبات بطريقة جتمان، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة وهي (٠,٨٢٤) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات في قياسه للاتجاه نحو المرض النفسي.

• إجراءات الدراسة :

« أولاً: الاطلاع على التراث النظري والدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة الحالية.

« ثانياً: تم إعداد أداة للدراسة؛ حيث تم الاطلاع إلى بعض المقاييس التي تم إعدادها بعض الباحثين في نفس المجال كدراسة الشقير (١٩٩٤) ودراسة عثمان (١٩٩٨) ودراسة بركات وحسن (٢٠٠٦).

« ثالثاً: التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقاييس الدراسة بالتطبيق على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالباً.

« رابعاً: مخاطبة عمداء الكليات من أجل تطبيق أداة الدراسة من خلال القنوات الرسمية.

« خامساً: اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب وطالبات الجامعة.

« سادساً: تم التطبيق على عينة الدراسة الأساسية في الكليات المستهدفة.

« سابعاً: جمع البيانات وتفريغها لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS في ضوء فروض الدراسة، واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

« ثامناً: صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

• الأساليب الإحصائية :

للتحقق من أسئلة وفروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

« المتوسط الحسابي.

« الانحراف المعياري.

« اختبار " ت " للعينات المستقلة.

« اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

• نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول: ما الاتجاه نحو المرض النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب والطالبات على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم تقسيم الاتجاه إلى ثلاث فئات: اتجاه إيجابي، اتجاه محايد، اتجاه سلبي، ويتم حسابه عن طريق المدي الفئوي لكل بعد، أي تحديد مدي كل فئة ومقارنة بالمتوسط واين تقع في الفئة ليتم تحديد الاتجاه، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب والطالبات على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس.

م	البعد	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	مدي الفئة			المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
				سلبي	محايد	إيجابي			
١	البعد الاجتماعي.	١٣	٦٥	-١٣ ٣٠,٣	-٣٠,٣ ٤٧,٦	٤٧,٦ - ٦٥	٤١,٣٦	٦,٣١٧	محايد
٢	البعد الأسري.	١٤	٧٠	٣٧,٦.١٤ ٥١,٣	٣٢,٦ ٥١,٣	٥١,٣ - ٧٠	٤٢,٨٨	٧,٢٨٨	محايد
٣	البعد العلاجي.	١١	٥٥	٢٥,٦.١١ ٤٠,٣	- ٢٥,٦ ٤٠,٣	٥٥.٤٠,٣ -	٤٢,٠٤	٥,٣٦٦	عالي
	الدرجة الكلية	٣٨	١٩٠	٨٨,٦.٣٨ ١٣٩,٣	٨٨,٦ ١٣٩,٣	١٣٩,٣ - ١٩٠	١٢٦,٢٨	١٥,٦١٣	محايد

من الجدول (٨) يتضح أن اتجاه الطلاب والطالبات نحو المرض النفسي كانت محايدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة على المقياس ككل (١٢٦,٢٨) بانحراف معياري مقداره (١٥,٦١٣)، كما كانت اتجاه الطلاب والطالبات نحو المرض النفسي للبعد الاجتماعي كانت محايدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة على هذا البعد (٤١,٣٦) بانحراف معياري مقداره (٦,٣١٧)، كما كانت اتجاهاتهم محايدة نحو المرض النفسي للبعد الأسري، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا البعد (٤٢,٨٨) بانحراف معياري (٧,٢٨٨)، بينما كانت اتجاه الطلاب والطالبات نحو المرض النفسي للبعد العلاجي إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤٢,٠٤) بانحراف معياري (٥,٣٦٦).

وهذا يعني أن اتجاه الطلاب والطالبات نحو المرض النفسي محايدة وقد يرجع ذلك إلى عدم توفر المعلومات والمعارف العلمية الكافية حول المرض النفسي لدى الطلاب سواء من خلال المقررات الدراسية التي يدرسونها بالجامعة أو من خلال المطالعات الخارجية، وأيضاً قد يعود السبب في ذلك إلى عدم نجاح وسائل الاتصال والقنوات الفضائية، والشبكة المعلوماتية، ووسائل الإعلام في توعية المجتمع بالمرض النفسي على الرغم من تطورها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن اتجاهات أفراد العينة تتراوح بين المتوسطة والجيدة نحو المرض النفسي، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت له نتائج بعض الدراسات بأن هناك اتجاهات إيجابية نحو المرض النفسي كما جاء في دراسة كل من الشقير (١٩٩٤) ودراسة عثمان (١٩٩٨) ودراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠). كما تختلف مع نتائج بعض الدراسات والتي تشير إلى أن هناك اتجاهات سلبية نحو المرض النفسي كما جاء في دراسة كل من هيرسين (٢٠٠١) ودراسة ليفنسون (٢٠٠٤) ودراسة جوريجي وآخرون (٢٠٠٥).

• نتائج الفرض الثاني:

ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في الاتجاه نحو المرض النفسي بين الطلبة تُعزى للجنس (ذكور، إناث)".

وللإجابة على هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t-Test لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطتين والجدول (٩) يوضح ذلك .

ومن الجدول (٩) يتضح ما يلي:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو المرض النفسي في البعد الاجتماعي والبعد العلاجي لصالح الإناث.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو المرض النفسي في البعد الأسري.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو المرض النفسي في الدرجة الكلية للمقياس لصالح الإناث.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب وفقا لمُتغير الجنس

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
البعد الاجتماعي	ذكور	٢٠٠	٤٠,٤٤	٦,٢٢٤	٢,٨٨٥	٤٢٣	٠,٠٠٤	دالة
	إناث	٢٢٥	٤٢,١٩	٦,٢٧٩				
البعد الأسري	ذكور	٢٠٠	٤٢,٤٤	٧,٢٨٨	١,١٦١	٤٢٣	٠,٢٤٦	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٤٣,٢٦	٧,٢٨١				
البعد العلاجي	ذكور	٢٠٠	٤١,١٨	٥,٤٣٣	٣,١٥٨	٤٢٣	٠,٠٠٢	دالة
	إناث	٢٢٥	٤٢,٨٠	٥,١٩٨				
الدرجة الكلية	ذكور	٢٠٠	١٢٤,٠٥	١٥,٥٣١	٢,٧٩٥	٤٢٣	٠,٠٠٥	دالة
	إناث	٢٢٥	١٢٨,٢٦	١٥,٤٥١				

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل دراسة عثمان (١٩٩٨) ودراسة زقوت (٢٠٠١) ودراسة زوزفسكي (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو المرض النفسي لصالح الإناث. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كل من ليفنسون (٢٠٠٤) ودراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو المرض النفسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البعد العاطفي الذي يعتبر أحد المكونات الرئيسية في الاتجاهات، فتكون درجة العاطفة عند الإناث أكثر منها عند الذكور، لذا نجد أن الفروق كانت لصالح الإناث وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث ينشأ الذكور على العقلانية وتحمل المسؤولية، بينما تنشأ الإناث على العاطفة ولطف المعاملة، وهذا ينعكس على اتجاهات كل من الذكور والإناث تجاه المرض النفسي.

• نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في الاتجاه نحو المرض النفسي بين الطلبة تُعزى للتخصص (علمي، أدبي)";

وللإجابة على هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t-Test لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب وفقاً لمتغير التخصص

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
البعد الاجتماعي	علمي	٢١٣	٤٠,٩٢	٦,٢٨٩	١,٤٧٢	٤٢٣	٠,١٤٢	غير دالة
	أدبي	٢١٢	٤١,٨٢	٦,٣٢٧				
البعد الأسري	علمي	٢١٣	٤٢,٢٤	٧,٦٣٣	١,٨٠٨	٤٢٣	٠,٠٧١	غير دالة
	أدبي	٢١٢	٤٣,٥١	٦,٨٨٣				
البعد العلاجي	علمي	٢١٣	٤٠,٩٦	٥,٧٣٠	٤,٢٤١	٤٢٣	٠,٠٠١	دالة
	أدبي	٢١٢	٤٣,١٢	٤,٧٤٤				
الدرجة الكلية	علمي	٢١٣	١٢٤,١١	١٦,١٨١	٢,٨٩٠	٤٢٣	٠,٠٠٤	دالة
	أدبي	٢١٢	١٢٨,٤٥	١٤,٧٤٠				

ومن الجدول (١٠) يتضح ما يلي:

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الأدبية في الاتجاه نحو المرض النفسي في البعد الاجتماعي والبعد الأسري .

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الأدبية في الاتجاه نحو المرض النفسي في البعد العلاجي لصالح التخصصات الأدبية.

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التخصصات الأدبية والطلبة ذوي التخصصات العلمية في الاتجاه نحو المرض النفسي في الدرجة الكلية لصالح التخصصات الأدبية.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة عثمان (١٩٩٨) والتي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو المرض النفسي تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية التربية، بينما جاءت هذه النتيجة مختلفة مع ما جاء في دراسة بركات وحسين (٢٠٠٦) ودراسة الجباري (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو المرض النفسي تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، ومع ما جاء في دراسة هيرسين (٢٠٠١) ودراسة وود (٢٠٠٤) والتي أشارت عدم وجود فروق تعزى لل تخصص.

ويرى الباحث أن النتيجة تعود إلى أن طلاب وطالبات التخصصات الأدبية تتضمن برامجهم الدراسية العديد من مقررات التربية وعلم النفس والتي تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المرض النفسي، بينما في التخصصات العلمية تفتقر برامجها الدراسية لمثل هذه المقررات التي تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المرض النفسي.

• نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في الاتجاه نحو المرض النفسي بين الطلبة تعزى للسنة الدراسية".

وللإجابة على هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في الاتجاه نحو المرض النفسي تبعاً لسنواتهم الدراسية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

ومن الجدول (١١) يتضح ما يلي:

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي في البعد الاجتماعي والبعد الأسري والبعد العلاجي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المرض النفسي في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير السنة الدراسية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عثمان (١٩٩٨) والتي أشارت إلى أن النظرة الإيجابية تزداد مع زيادة المستوى الدراسي، وتختلف مع دراسة الجباري (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود أثر لمتغير المرحلة الدراسية الجامعية ولصالح المرحلة الرابعة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى أن الطلاب والطالبات من خلال الارتقاء من مستوى إلى آخر لم يكتسبوا معلومات ومعارف وخبرات أكثر تميزهم عن زملائهم الذين في المستويات الأولى من الدراسة في الجامعة ، لذا لم يكن للسنة الدراسية أي تأثير في تكوين اتجاه إيجابي نحو المرض النفسي، وهذه النتيجة تؤكد نتيجة السؤال الأول في الدراسة والذي أشار إلى أن الاتجاه نحو المرض النفسي محايد، حيث أن من مكونات الاتجاه الرئيسية هو البعد المعرفي فمن المفترض أن كلما زاد تعلم الفرد وارتقاء إلى مستوى أعلى اكتسب معلومات وخبرات تؤثر في معتقداته وتصوراته وتكون لدي اتجاهات أكثر إيجابية.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة ودلالاتها الإحصائية بين متوسط درجات المستويات الدراسية (السنة الأولى الثانية الثالثة الرابعة) على متغير الاتجاه نحو المرض النفسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	الدرجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	٤١,٩١٠	٣	١٣,٩٧٠	٠,٣٤٨	٠,٧٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٨٧٦,٥٦٠	٤٢١	٤٠,٠٨٧			
	المجموع	١٦٩١٨,٤٧١	٤٢٤				
البعد الأسري	بين المجموعات	٦٥,٨٧٨	٣	٢١,٩٥٩	٠,٤١٢	٠,٧٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٤٥٢,٥١٢	٤٢١	٥٣,٣٣١			
	المجموع	٢٢٥١٨,٣٩١	٤٢٤				
البعد العلاجي	بين المجموعات	٥٢,١٠٩	٣	١٧,٣٧٠	٠,٦٠٢	٠,٦١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١٥٥,٢٨٨	٤٢١	٢٨,٨٧٢			
	المجموع	١٢٢٠٧,٣٩٨	٤٢٤				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٨٨,٣٣٦	٣	٦٢,٧٧٩	٠,٢٥٦	٠,٨٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣١٦٤,٩٠١	٤٢١	٢٤٥,٠٤٧			
	المجموع	١٠٣٣٥٣,٢٣٨	٤٢٤				

• التوصيات والدراسات المقترحة :

- « ضرورة الاهتمام من قبل المختصين في تقديم برامج توعوية عن المرض النفسي للطلاب من أجل تغيير اتجاهاتهم نحو المرض النفسي.
- « عقد الندوات والمحاضرات في الجامعة عن المرض النفسي لما له دور مهم في توفير المعلومات المعارف الصحيحة عن المرض النفسي التي تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المرض النفسي لدى الطلاب.
- « يجب على وسائل الإعلام ألا تقدم صورة مشوهة لطبيعة المرض النفسي، ونشر التوعية من قبل متخصصين لتقديم صورة دقيقة عن المرض النفسي.
- « إجراء دراسة مماثلة على شرائح المجتمع المختلفة كالمختصين وأسرى المرضى.

• المراجع :

- بركات، زياد وحسن، كفاح (٢٠٠٦). الاتجاه نحو المرض النفسي وعلاجه لدى عينة من الطلاب الجامعيين في شمال فلسطين، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (٩)، ص ٤٩، ٣٦.
- الجباري، جنار عبد القادر (٢٠١٠). اتجاهات طلبة جامعة كركوك نحو المرض النفسي، مجلة جامعة كركوك، العدد (٢)، المجلد (٥) السنة الخامسة، ص ٢٢٠ - ٢٣٩.
- خليفة، عبد اللطيف (١٩٨٩). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى عينة من الطلبة والطالبات، مجلة علم النفس، العدد (١١)، ص ١١٧، ١٠٣.
- زقوت، سمير محمد (٢٠٠١). الاتجاه نحو المرض النفسي لدى المترددين على المعالجين النفسيين والتقليديين وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- شقير، زينب (١٩٩٤). المعتمدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية وطالبات المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، (٣٠) ص ص ١٢٤ - ١٤٠
- الطراونة، حسين، وريكات، رياض وسواق، ساري (٢٠٠١). الاتجاهات نحو المرض النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات، المجلد (٢٨)، العدد (٢)، ص ص ٤٢٢.٤٠٢ .
- عثمان، إياد محمد (١٩٩٨). اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو المرض النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
- عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- كفاية، علاء الدين (١٩٩٤). . الاتجاهات نحو المرض العقلي عند الطلبة القطريين في المرحلتين الثانوية والجامعية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- المعايطة ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- Andersen, M. B. (2005). Sport psychology in practice. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gibson, J., John, M., & Jane, Jr. (1994). Organization: Behavior, Structure, and Processes. (11th Ed). Homewood 111. IRWIM.
- Gureje O. et. al. (2005). Community study of knowledge and attitude to mental illness in Nigeria. The British Journal of Psychiatry, 186, 436 – 441.
- Hersin, D. (2001). Knowledge and opinions of families about mental illness and patient. Journal of Psychiatry, 8 (1) 140-166.
- Kabir , M. et . al. (2004) Perception and beliefs about mental illness among adults in Karfi village, northern Nigeria. Journal of BMC International Health and Human Rights, 4 (3), 1 – 5.
- Levenson ,H. (2004). Opinions about mental illness in the personal of two large mental hospitals. Journal of Abnormal and Social psychology ,162 (3), 34.
- Wood, F. (2004). Relation of age and education to attitudes toward mental illness. Mental Reports, 178(1), 354.
- Zuzovsky, R. (2003). People's reaction to a former mental patient moving to their neighborhood. Journal of Communal Psychology , 20 (1) 128-1369-360.



البحث الثامن :

” التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث
الثانوي بمحافظة الطائف ”

المصادر :

د/ محمد سعيد مجحود الزهراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة الطائف

” التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ”

د/ محمد سعيد مجحود الزهراني

• مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى : تعرف التصورات البديلة في بعض مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البيان ، وعلم البديع ، والكشف عن مصادرها . ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي ؛ لكشف التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية ، وصمم لذلك أدواتين هما : تحليل المحتوى ؛ لاستخراج المفاهيم البلاغية المضمنة كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الأول ، والاختبار التشخيصي لمعرفة تلك التصورات . وبعد أن تحقق الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها شرع في تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من ثمانية وستين طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي ، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وجود عدد من التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان تراوحت ما بين (٥٨.٨٪) و (٨٦.٨٪) ؛ ما يعني شيوع التصورات البديلة في هذه المفاهيم . وجود عدد من التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع تراوحت ما بين (٦٦.١٪) و (٧٣.٦٪) ؛ ما يعني شيوع التصورات البديلة في هذه المفاهيم . أن مصادر التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية كانت على التوالي : الكتاب المدرسي بنسبة (٣٧.٤٪) ، المعلم بنسبة (٣٠.٧٩٪) ، البيئة اللغوية المحيطة بنسبة (١٨.٤٦٪) ، الإنترنت بنسبة (٥.٨٩٪) ، وأخيراً وسائل الإعلام بنسبة (٤.٧٦٪) . وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تشخيص التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها ، وتطوير قدرات المعلمين على استقصاء البنية المفهومية لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب فاعلة في كشف التصورات كالاختبارات والمقابلات المقننة ، واقتُرحت دراسات تتعلق بمفاهيم بلاغية أخرى .

Alternative conceptions in rhetorical concepts among third graders at the secondary stage in Al- Taif.

Abstract :

The problem of the study is identified in the weakness of students' perception of rhetoric concepts , and the existence of alternative scenarios for many of them, in addition to the scarcity of studies that reveal that perceptions that take prescription stability and permanence, and the reasons for it, and the treatment of this problem lies in the answer to the main question: what alternative conceptions in rhetorical concepts among students in the third grade of secondary in Taif? The study aimed at identifying alternative conceptions of rhetoric and their sources. The researcher used the descriptive method to identify the alternative concepts in rhetoric. Two tools were designed: content analysis tool to analyze the rhetorical concepts included in the Rhetoric book assigned to the third graders at the secondary stage during the first semester, and a diagnostic test to diagnose those perceptions. After checking the validity and reliability of the tools, they were used. The diagnostic test was administered to a sample of 68 students from the third grade at the secondary stage. The results of the study indicated the following: There were some alternative conceptions in rhetorical concepts related to Albayan Science ranging from (58.8%) to (86.8%); indicating that these alternative conceptions are common among the students. There were some alternative conceptions in rhetorical

concepts related to Budaiya Science ranging from (66.1%) to (73.6%); indicating that these alternative conceptions are common among the students. Sources of alternative conceptions in rhetorical concepts were: the used textbook (37.4%), the teacher (30.79%), the surrounding linguistic environment (18.46%), the Internet (5.89%), and finally the media (4.76%) respectively. In the light of the outcome of the results the study recommended the necessity of diagnosing alternative conceptions in rhetorical concepts before teaching them, and develop the capacity of teachers to explore the the students' conceptual structure through the use of effective methods such tests and structured interviews to detect and perceptions.

• المقدمة :

يُعدّ تعليم المفاهيم اللغوية من الأهداف المهمة التي يسعى معظم المهتمين بالتربية والتعليم إلى تحقيقها ؛ فهي وسيلة الضرر للتعبير عما يدور بخلده من معان وأفكار وأحاسيس ، وتحقيق ما يريده من حاجات ، وتمده بالمتعة المتجددة عن طريق التذوق الجمالي للتراث الأدبي ونصوصه .

والمفاهيم البلاغية اهتمت بهذا الجانب ؛ لما لها من تأثيرات جمالية تذوقية على الضرر . ولا غنى عنها لأي متعلم ؛ لأنها تسعفه في اختيار الكلمة ، أو العبارة في أي موقف من مواقف الحياة ، وهي مطلب من مطالب الإشباع النفسى لديه ؛ فهي تقنع النفس بالأدلة التي تخاطب الوجدان ، وتهز المشاعر ، ولها القدرة على فهم الأفكار التي اشتملت عليها النصوص الأدبية ، وإدراك ما فيها من جمال ، وتبين الفروق الخفية بين صنوف الأساليب ، فالبلاغة ليست في اللفظ وحده ، وليست في المعنى وحده ، ولكنها أثر لازم لسلامة تأليف هذين وحسن انسجامهما (الجارم وأمين ، ١٩٩٣م ، ص١٢ ؛ عمار ، ٢٠٠٢م ، ص٢١٩) .

ولما كانت البلاغة زينة تاج العربية ، ودليل سلامة لسانها ، وزخرف كلامها ، وولية ألفاظها لم يكن العرب في جاهليتهم بحاجة إلى هذا العلم ؛ إذ إن البلاغة نشأت في كنف علوم القرآن واللغة ، وقد أجمع الباحثون في تاريخ البلاغة العربية أنها لم تنشأ مكتملة الأبواب والمباحث ، وإنما نشأت . شأن كل علم في بدايته . مجرد أفكار وملاحظات متناثرة على هامش العلوم العربية والإسلامية الأخرى التي سبقتها إلى الوجود ، لكن جهود علماء العربية جاءت للارتقاء بالعلوم البلاغية والنقد الأدبي حتى أصبحت علماً قائماً بذاته ، بل إن أبا يعقوب السكاكي قسم البلاغة إلى علوم ثلاثة : علم البيان ، وعلم المعاني ، وعلم البديع (عيد ، ١٩٧٤م ، ص٢٢٧) .

فعلم البيان يهتم بدراسة الصور الخيالية التي تعبر عن المعنى ، ومن موضوعاته : التشبيه ، والكناية ، والاستعارة ، والمجاز المرسل والعقلي ، أما علم المعاني فيدرس خصائص التراكيب اللغوية ، أو كيف يطابق الكلام مقتضى الحال ، ومن موضوعاته : الخبر والإنشاء ، والقصر ، والفصل والوصل ، والإيجاز والإطناب ، والتقديم والتأخير . ثم يأتي علم البديع الذي يتناول العلاقة بين أجزاء الجملة ، سواء أكانت علاقة لفظية أو معنوية ، ومن موضوعاته : السجع والجناس ، والتورية ، والطباق ، والمقابلة ، والاقتراس ، وحسن التعليل (الخليفة ، ١٤٢٥هـ ، ص٢٣١) .

والبلاغة وسيلة لغاية أسمى هي تربية الذوق لدى الطلاب، وتنميتها، وتطويرها؛ لتعينهم على فهم القرآن ومساائله، وتذوق الأدب ونصوصه، وإدراك ما وراء الألفاظ من تأثيرات بلاغية وقيم جمالية وفنية؛ فهي قوام الأدب وعنصر تكوينه، ومركز النقد الأدبي ومرجعه، فالأدب لا يسمى أدباً إلا إذا اتصف بالبلاغة؛ لذا كان من الواجب تعليمها مرتبطة بالأدب وفي خلال نصوصه؛ ليتبين الطلاب منزلتها الرفيعة في الدراسات الأدبية والذائقة اللغوية (سمك، ١٩٨٦م، ص ٧٩٤؛ قورة، ١٩٨٦م، ص ٢٥٤).

إن اكتساب الطالب المفاهيم البلاغية بشكل سليم يقود إلى الإلمام بالمواقف الأدبية والتصدي لها بالشرح والتحليل والحكم والموازنة، لكن نتائج البحوث التربوية خلال العقود المنصرمين من القرن الحالي تشير إلى أن الطلاب يأتون إلى حجرات الدراسة وفي حوزتهم أفكار وتصورات غير صحيحة عن المفاهيم اللغوية والظواهر الأدبية، وهذه التصورات تتعارض مع الفهم اللغوي السليم، وقد تكون حجر عثرة في اكتسابه، وينتج عن ذلك ما يعرف بالمفاهيم البديلة أو غير الصحيحة (عطيفة وسرور، ١٤١٤هـ، ص ١٤؛ زيتون وزيتون، ٢٠٠٦م، ص ١٠٣).

وهناك عديد من الدراسات اللغوية التي اهتمت بالأخطاء الشائعة في فروع اللغة العربية، أما التصورات البديلة فلم تكن الدراسات وافرة؛ إذ لا يوجد في حدود علم الباحث - سوى دراستي عبد السميع (٢٠٠٧م)، وجبر (٢٠١٢م) - في مجال البلاغة، لكن هناك عدداً من الدراسات أشارت إلى ضعف المتعلمين في البلاغة، وكثرة الأخطاء الشائعة في مفاهيمها؛ ومنها دراسة: (عوض، ١٩٨٩م؛ سكر ١٩٩٦م؛ عبد الحميد، ٢٠٠١م؛ العامري، ٢٠١٠م).

في حين أن هناك عدداً من الدراسات تناولت مشكلات تعليم البلاغة العربية، واقترحت علاجاً لتلك المشكلات، والتي ركزت برمتها على عناصر المنهج المدرسي من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية وأنشطة، وانتهاءً بالتقويم؛ ولعل منها دراسة (الحوري، ١٩٩٨م؛ خليل، ٢٠٠٠م؛ المخزومي، ٢٠٠٢م؛ سمو ٢٠١٣م).

أما أكثر الدراسات طرُقاً في مجال البلاغة العربية فقد كانت متجهة نحو الاهتمام بتنمية مفاهيم البلاغة العربية من خلال إستراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة أو برامج تدريبية، ركزت في جملتها على دورات التعلم، والمنظمات المتقدمة، والإستراتيجيات الحديثة المنبثقة عن النظرية البنائية؛ ومنها دراسة (بهلول، ٢٠٠٢م؛ أسماء أحمد، ٢٠٠٧م؛ أميرة أحمد، ٢٠١٠م؛ حمزة، ٢٠١١م؛ البطاينة، ٢٠١٢م؛ سناء دمياطي، ٢٠١٢م؛ عبد القادر، ٢٠١٢م؛ متاني، ٢٠١٢م؛ محمد، ٢٠١٣م).

وفي ضوء ما سبق من دراسات سابقة يتضح قلة الدراسات السابقة التي تناولت التصورات البديلة في مجال البلاغة، وحاجة الميدان الملحة إلى إجراء هذه الدراسة، ذلك أن كثيراً من الدراسات التربوية في هذا المجال يسير نحو

الاهتمام بتنمية المفاهيم البلاغية، وعلى الرغم من ذلك الاهتمام فمستوى الطلاب في انحدار الشديد، حيث أشارت الدراسات إلى ضعفهم، وعدم قدرتهم على التذوق الأدبي، والتمكن من مفاهيم البلاغة، ما سوغ لهذه الدراسة أن تركز على البنية المعرفية لدى الطلاب، ذلك أن التركيز على هذه البنية قد يكشف عن استمرار تدني المستويات في التحصيل، مما يسهل إعادة بناء المفهوم البلاغي في أذهانهم، والتخلص من التصورات البديلة التي تبقى عالقة بالبنية المعرفية لدى الطلاب، وتعيق اكتساب المفاهيم بشكل سليم. ناهيك عن أهمية التصورات البديلة فقد عقدت اللقاءات والمؤتمرات التربوية بشأنها؛ ومن أبرزها المؤتمر المخصص لمناقشة الفهم غير الصحيح في العلوم والرياضيات، والذي عقد في جامعة كورنيل الأمريكية عام ١٩٨٣م، وقد ركز هذا المؤتمر على التصورات البديلة تكويناً، وتحليلاً، وتفسيراً، ومن أهم النتائج التي توصل إليها: عدم أخذ الفهم غير الصحيح في الحسبان عند تخطيط المناهج الدراسية وبنائها، وعدم توجيه الطلاب إلى أخطائهم في المفاهيم العلمية وما يترتب على ذلك، مع العلم أن لديهم القدرة على التفكير العلمي السليم، والقدرة على تعديل التصورات البديلة (غير الصحيحة)، وأنماط الفهم الخاطئة Novak, 1990, p (941).

• تحديد المشكلة :

نظراً لقلّة الاهتمام بتتبع التصورات البديلة للطلاب في اللغة العربية في المراحل التعليمية عامة والثانوية خاصة ونتيجة لذلك؛ فإن هذا ينطبق على المفاهيم البلاغية التي يحمل الطالب منها كثيراً من التصورات العقلية الخاطئة، وينتقل بها من مرحلة تعليمية إلى أخرى، حتى يتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع التفريق بين مفهوم بلاغي وآخر، وما دام أن البحث التربوي يؤيد النظرية البنائية من حيث بناء الطالب معرفته بنفسه، فهذا بلا شك قد يجعل الطالب يبني مفهوماً غير صحيح استناداً إلى ما تكون لديه من خبرة سابقة ضلت طريقها.

وقد لاحظ الباحث من خلال زيارته الميدانية، ومناقشة أساتذة اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة وجود تصورات بديلة، وخلط كبير في أذهان الطلاب للمفاهيم البلاغية، ناهيك عن الظروف السائدة داخل حجرات الدراسة من استخدام طرق تدريسية سائدة لا تكشف عن تلك التصورات.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وعليه؛ فقد تحدت مشكلة الدراسة في ضعف استيعاب الطلاب المفاهيم البلاغية، وندرة الدراسات التي تكشف عن التصورات البديلة فيها؛ مما يجعل الأخطاء تأخذ صفة الثبات والديمومة عند الطلاب؛ لأن هذه التصورات تعلق في الأذهان، وتحتاج إلى وسائل وأساليب خاصة لكشفها، ثم تعديلها، وتصويبها، وعلاج هذه المشكلة يكمن في إجابة السؤال الرئيس الآتي: ما التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظه الطائف؟

وتفرع عن السؤال الرئيس :

- « ما التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البيان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ؟
- « ما التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البديع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ؟
- « ما مصادر تكون التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ؟

• أهداف الدراسة :

- سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :
- « تعرف التصورات البديلة (غير الصحيحة) في مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البيان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف .
- « تعرف التصورات البديلة (غير الصحيحة) في مفاهيم البلاغة المتعلقة بعلم البديع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف .
- « الوقوف على مصادر تكون التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف .

• أهمية الدراسة :

- « قد تفيد المختصين في وزارة التربية والتعليم ، ومخططي مناهج المرحلة الثانوية في تحديد التصورات البلاغية غير الصحيحة لدى الطلاب ؛ حتى يمكن أخذها في الحسبان عند تطوير منهج البلاغة .
- « قد تساهم في توجيه نظر المعلمين والمتخصصين إلى أهمية وضع التصورات القبلية (المعرفة السابقة) للطلاب في الحسبان عند تعلم اللغة العربية بصفة عامة ، والمفاهيم البلاغية بصفة خاصة .
- « تزود الباحثين باختبار تشخيصي (ثنائي الشق) للتصورات البديلة في بعض المفاهيم البلاغية ؛ مما يفيدهم في كشف المعرفة السابقة لدى الطلاب .

• حدود الدراسة :

- اقتصرت الدراسة على مجموعة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ، وكذلك على عدد من المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان وعلم البديع المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي . وعليه فإن نتائج الدراسة تحددت بما يأتي :
- « الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على وحدتين هما : وحدة علم البيان ، ووحدة علم البديع من كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الأول ، وقد تم اختيار هاتين الوحدتين لأسباب الآتية :
- ✓ أهمية موضوعات الوحدتين ؛ حيث تضمنتا كثيراً من المفاهيم البلاغية التي تشكل صعوبة في استيعاب الطلاب لها .
- ✓ أهمية موضوعات الوحدتين في تضمينهما كثيراً من المفاهيم البلاغية التي قد تشكل تداخلاً لدى الطالب ؛ مثل : التشبيه الضمني والمقلوب ، والاستعارة التصريحية والمكنية ، والجناس ، الناقص ، التام ، وطباق الإيجاب والسلب .

✓ عدم إلمام المعلمين بالتصورات البديلة الموجودة في البنية المعرفية للطلاب في هذه المفاهيم .

« الحدود المكانية : اقتصر تطبيق الاختبار التشخيصي للتصورات البديلة في مفاهيم البلاغة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف .

« الحدود الزمانية : تم تطبيق الاختبار التشخيصي في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ ؛ وذلك للتأكد من أن طلاب العينة تسنى لهم دراسة مفاهيم علم البيان والبديع في الفصل الدراسي الأول من العام نفسه .

• مصطلحات الدراسة :

• التصورات البديلة :

يقصد بالتصورات البديلة في هذه الدراسة : الأفكار البلاغية التي توجد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي والتي تحمل معنى عندهم يخالف وجهة النظر العلمية السليمة لما أقره البلاغيون ، وما اتفق عليه علماء اللغة .

• المفاهيم البلاغية :

عرف التفنانزاني (٢٠٠١م) البلاغة في الكلام بقوله: "مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته" ص١٧ .

ويرى عوض (١٩٨٩م) أن المفاهيم البلاغية : " صورة عقلية ناتجة عن المصطلح ذي التعريف المتضمن لمجموع الصفات والخصائص المتعلقة بضم القول من معان ، وبيان ، وبديع ، والمتعلقة بتركيب الصورة ، وبنائها ، ومراعاة مقتضى الحال ، وما يرتبط به من محسنات لفظية ومعنوية " ص ١٩ .

وتعرف الدراسة الحالية المفهوم البلاغي بأنه : صورة عقلية مجردة يكونها الطالب عن فن القول من معان ، وبيان ، وبديع ، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها ؛ لتدل على الباب البلاغي الذي تنتمي إليه ، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها ، ويتحقق من خلالها مطابقة الكلام لمقتضى الحال .

• الخلفية النظرية للدراسة :

تكونت الخلفية النظرية من الإطار النظري، ثم الدراسات السابقة وفق الآتي:

• أولاً : الإطار النظري :

وتضمن الإطار النظري محورين رئيسين هما :

• أولاً : المفاهيم البلاغية : مفهومها ، علاقتها بالأدب ، أهدافها وتصنيفها تكوينها ونموها .
أوردت الأدبيات العربية ، والأجنبية تعريفات متعددة للمفاهيم ، وجاء الاختلاف فيما بينها نتيجة طبيعية للعلوم التربوية التي تختلف فيها المدارس التربوية المؤطرة لموضوع المفاهيم العلمية ؛ فبعضها يرى أن المفاهيم عملية تجريد تؤكد التشابه بين الأشياء ، والأشكال ، والرموز ، أما الاختلافات فهي للتمييز بين الأشياء ، والأشكال والرموز ، ومن جانب آخر فيمكن النظر إلى أن المفهوم عملية عقلية يتم عن ط بقما تحدد مجموعة من الخصائص ، والسمات

المميزة للمفهوم ، أو أنه ناتج للعملية العقلية ، وهذا الناتج إما أن يكون اسماً ، أو مصطلحاً ، أو رمزاً لتلك الصفات والسمات ، والملاحظات .

والمفهوم البلاغي لا يختلف في تعريفه عن المفهوم بصفة عامة ؛ إذ عرفه طه (١٩٩٥م ، ص١٩) بأنه : " مصطلح يتعلق بضم القول وله دلالة لفظية توضح معناه ، وتبين خصائصه بحيث يكون جامعاً مانعاً " .

ويرى جبر (٢٠١٢م ، ص١٠) أن المفهوم البلاغي : " صورة عقلية ذات دلالة لفظية لمصطلح يتضمن مجموعة من الخصائص المشتركة المتعلقة بضم القول من معان ، وبيان ، وبيدع ، بحيث تُحدد معناه وتبين خصائصه " .

وتعرف الدراسة الحالية المفاهيم البلاغية بأنها : صورة عقلية يكونها الطالب عن فن القول من معان ، وبيان ، وبيدع ، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها ؛ لتدل على الباب البلاغي الذي تنتمي إليه ، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها ، ويتحقق من خلالها مطابقة الكلام لمقتضى الحال .

• الدرس البلاغي وعلاقته بالأدب :

نشأت البلاغة والنقد الأدبي بالعراق في كنف علوم القرآن واللغة ، وقد أجمع الباحثون في تاريخ البلاغة العربية أنها لم تنشأ مكتملة الأبواب والمباحث ، وإنما نشأت - شأن كل علم في بدايته - مجرد أفكار وملاحظات متناثرة على هامش العلوم العربية والإسلامية الأخرى التي سبقتها إلى الوجود والتي لم تكن بدورها قد تبلورت على نحو نهائي. وأهم هذه العلوم التي احتضنت البلاغة في نشأتها هي العلوم القرآنية والعلوم اللغوية .

وفي العلوم اللغوية يشير الراجحي (١٩٧٩م ، ص ١٦) أن درس البلاغة اختلط بال نحو في كتاب سيبويه ، واختلط به في معاني القرآن للفرّاء ، بل إن نظرية عبد القاهر الجرجاني في النظم تنبني على فهمه للتركيب النحوي . وكتاباته حافلة بالنصوص التي يلح فيها على هذه الأفكار . أما الصلة بين العلوم القرآنية والبلاغة فهي واضحة جلية ، فقد كان علماء الدراسات القرآنية في فترة تكوين العلوم الإسلامية بلاغيين بقدر ما كانوا مفسرين أو متكلمين أو لغويين ، ويكفي الإشارة إلى أبي عبيدة معمر بن المثنى (ت ٢٠٨هـ) ، والفرّاء (ت ٢٠٧هـ) ، والأخفش سعيد بن مسعدة (ت ٢١٥هـ) ، وابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ) ، والرجاج (ت ٣١١هـ) ، وابن درستويه (ت ٣٤٧هـ) ، والرماني (ت ٣٨٤هـ) ، وغيرهم من علماء اللغة والكلام والتفسير ببغداد الذين كانوا في الوقت ذاته ممن أرسوا دعائم علم البلاغة وصنفوا كتباً كثيرة تحمل عنوان : "معاني القرآن" ، "واعجاز القرآن" ، "ومجاز القرآن" ، "وتأويل مشكل القرآن" ، "ومتشابه القرآن" وغيرها .

وهذه المؤلفات تضم . إلى جانب العناية بالتراكيب والأساليب اللغوية - بعض الفنون البلاغية ؛ كالتشبيه والاستعارة والمجاز والكناية والاستفهام والتقديم والتأخير وغيرها . وليس أدل على دور العلوم اللغوية في نشأة البلاغة من أن أول كتاب احتوى على بعض الأفكار البلاغية المتبلورة هو أساساً كتاب لغوي ، ومؤلفه من علماء اللغة ، وهو أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري (ت ٢٠٨هـ) صاحب كتاب "مجاز القرآن" ، الذي بعده بعض مؤرخي البلاغة أول كتاب

معروف من كتب البلاغة العربية . ولعل أبرز تأثير للعلوم الأدبية في تلك المرحلة المبكرة من مراحل حياة البلاغة العربية والنقد الأدبي يتمثل في موسوعة عمرو بن عثمان الجاحظ البصري البغدادي (ت ٢٥٥هـ) "البيان والتبيين". وهذا الكتاب - الذي انتقل إلى الأندلس . احتوى على مجموعة من أهم الأصول البلاغية والنقدية الأولى التي قامت عليها دعائم علم البلاغة والنقد فيما بعد . وتلك المرحلة غاب فيها المنهج العلمي المنفصل لعلم البلاغة بل كانت تدرس في كنف التراكيب اللغوية ، والأخبار والأشعار كما في كتاب البيان والتبيين للجاحظ والكامل للمبرد .

وقد ظلت العلوم القرآنية واللغوية والأدبية تمارس تأثيرها على البلاغة لفترة طويلة تجاوزت مرحلة النشأة إلى مرحلة النمو ؛ حيث لم تستطع البلاغة في مرحلتها الجديدة أن تتحرر تماماً من إزار تلك العلوم التي نشأت على هامشها ونمت في كنفها ، لكن ملامح هذا العلم أخذت تتبلور وتتحدد حيث بدأت هذه الملاحظات البلاغية العابرة وتلك الآراء والأفكار المتناثرة في مؤلفات اللغويين والأدباء والمفسرين تنمو وتنضج لتصبح أبواباً وفصولاً متكاملة تتجاور مع الفصول والأبواب المخصصة لقضايا العلوم الأخرى ومباحثها في مؤلفات المرحلة الجديدة . ومن مؤلفات مرحلة النمو كتاب "نقد الشعر" لقدامة بن جعفر ، وكتاب "النكت في إعجاز القرآن" للرمانى ؛ حيث أضاف في حديثه عن البلاغة إضافات جديدة إلى من سبقوه ، فحدد بعض فنونها تحديداً نهائياً ، ورسم لها أقسامها رسماً دقيقاً . وعلى الرغم من صغر حجم الكتاب ، فإنه ترك أثراً بارزاً في مسار التأليف البلاغي ، وتأثر به كثير من البلاغيين والنقاد والمتكلمين الذين جاؤوا بعد الرمانى ؛ كالباقلانى (ت ٤٠٣هـ) في كتابه "إعجاز القرآن" ، وأبي هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ) الذي نقل في كتابه "الصناعتين الكتابية والشعر" . أما عصر ازدهار البلاغة فكان على يد عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) في كتابه : "دلائل الإعجاز ، وأسرار البلاغة" ، ثم تستقل أو تتجمد على صورتها الأخيرة على يد السكاكي (ت ٦٢٦هـ) في كتابه "مفتاح العلوم" ، الذي دخلت دراستها بسببه ومن بعده مجاهل ضل فيها الذين يعلمون والذين لا يعلمون ، وأثر كتابه كل التأثير فيمن تابعوه من الشراح والمخلصين حتى العصر الذي نعيش فيه (ضيف ، ١٩٦٥ م ؛ عيد ، ١٩٧٤ م ، ص ٢٢٧) .

ومما سبق يتبين أن السابقين الأولين من علماء البلاغة كانوا يعنون في طريقتهم بتربية الذوق الأدبي والتذوق الفني ؛ فيعمدون إلى التحليل والنقد ، وإظهار مواطن الجمال أو القبح من غير أن يتقيدوا في ذلك بقواعد أو تعاريف . أما المتأخرون فكانت دراستهم تقوم على أسس من القضايا والأحكام والتعاريف والمصطلحات ، ومثل ذلك لا يجدي نفعاً في التذوق الأدبي ، وبذلك صارت البلاغة تُدرّس في المدارس الثانوية كما يُدرّس النحو والصرف ، وأصبحت منعزلة عن دراسة الأدب والنصوص (سمك ، ١٩٨٦ ، ص ٧٩٦) .

عبر ذلك التتبع التاريخي لعلم البلاغة ، لم يظهر في تلك العصور المتقدمة ما يشير إلى فصل البلاغة عن بقية فروع اللغة الأخرى ، بل إنها كالجسد الواحد المترابط الأعضاء لم تنفك عن فروع اللغة الأخرى ، وما حصل بعد السكاكي عندما قسمها إلى : بيان ، ومعان ، وبدع ، حصل التجني على البلاغة

من قبل الشراح الآخرين ، فالسكاكي حتى وإن فصلها إلا أنه خلق الصلة بينها وبين الأدب والتذوق والنقد .

ويرى الباحث أن تدريس البلاغة ينبغي أن يجمع المعلم فيه بين الوصل والفصل ؛ فيدرس البلاغة في كنف الأدب وفي خلال نصوصه ، على أن يعالج في النص الواحد أضرب البلاغة وفروعها المختلفة من بيان ، ومعان ، وبديع ، ولا يشغل نفسه بهذا التصنيف ، بل جل اهتمامه ينصب على مهارات التذوق الفني ، وفنون التحليل الأدبي الذي يبرز من خلاله مواطن الجمال أو القبح للنص المدروس ، وبعد هذه الدراسة يعتمد المعلم إلى تنظيم ما عرفه الطلاب من أضرب البلاغة ، ويرجعه إلى أبوابها ، وفصولها ، فيجمع ما هو من المعاني تحت علم المعاني ، وما هو من البيان تحت علم البيان ، وما هو من البديع تحت علم البديع ؛ حتى تستقر هذه المفاهيم في الأذهان ، وتوضح حدودها وتفصيلاتها ، وفي الوقت نفسه يستمر تدريس الأدب والبلاغة معاً .

• أهداف تدريس البلاغة وتصنيف مفاهيمها :

تعد البلاغة العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ؛ ليأتي على نمط خاص يناسب الموقف الذي يقال فيه ؛ وهي بهذا تقدم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج الأدبي ، ولذلك تتفق الأدبيات في أن البلاغة تحقق الأهداف الآتية :

« تمكين الطلاب من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها ، وتدريبهم على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون النثرية والشعرية .

« زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة ، وإدراك ما فيها من جمال ، وما يعقب ذلك من الميل إلى القراءة الحرة الواسعة .

« وصلهم بحياة الأدباء والتراث الأدبي بما يشتمل عليه من قيم جمالية ، واجتماعية وخلقية ، وظروف تاريخية .

« مساعدتهم على نقد النصوص الأدبية وتقويمها ، والمفاضلة بين الأدباء .

« تمكينهم من إنشاء الكلام الجيد ؛ من خلال محاكاة الأنماط البلاغية الجيدة .

« تبصيرهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام ، وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ودقة التفكير وبراعة الخيال (خاطر وآخرون ، ١٩٨٣م ، ص ١٨٢ ؛ سمك ، ١٩٨٦م ، ص ٨٠٣ ؛ شحاتة ، ١٤١٤هـ ، ص ١٨٠ ؛ الخليفة ، ١٤٢٥هـ ، ص ٢٣٤) .

والحقيقة أن القدماء قد وضعوا هدفاً أساسياً للبلاغة هو فهم القرآن شأنها شأن العلوم الإسلامية الأخرى التي جاءت لخدمة القرآن الكريم ، وشرح معانيه ، وتفسير آياته وبيان إعجازه ، وهذا واضح من مسميات الكتب التي ألفت إبان تلك العصور ؛ كمعاني القرآن ، وإعجاز القرآن ، ومجاز القرآن ، وتأويل مشكل القرآن ، ومتشابه القرآن ، وأما الأهداف الأخرى التي تشير إليها الكتب التي تناولت تعليم البلاغة فهي أهداف تالية ، أو أهداف أملت لها طبيعة الحياة

الحاضرة ؛ بسبب العمومية التي طغت على السنة الطلاب ، والمعلمين ، والمؤدبين ،
ووسائل الإعلام والإعلان ، وكافة المعاملات اليومية.

ولمفاهيم البلاغة تصنيفات ؛ حيث يمكن تقسيمها إلى: مفاهيم أولية ،
ومفاهيم مشتقة ، أو مفاهيم محسوسة ومجردة ، أو مفاهيم سهلة التعلم لا
يبدل المتعلم جهداً وطاقة في تعلمها ، ومفاهيم صعبة التعلم تحتاج إلى جهد
ذهني لمعرفتها (الخليلي وآخران ، ١٤١٧هـ ، ص١٢-١٤ ؛ زيتون ، ١٩٩١م ، ص٩٥ ؛
بطرس ، ٢٠٠٤م ، ص٦٦) .

يتضح مما سبق أن المفاهيم البلاغية لا تختلف في تصنيفاتها عن المفاهيم
العلمية ، فمنها ما هو بسيط ، ومنها ما هو معقد شديد التجريد ، ومنها سهل
التعلم كمفهوم السجع ، والجناس ، وآخر تعلمه يكون صعباً ، كما أن هناك
مفاهيم بلاغية أولية (أساسية) يجب معرفتها قبل معرفة المفاهيم الفرعية
(المرتبطة) ؛ فمفهوم الاستعارة التصريحية أو المكنية يستلزم معرفة مفهوم المشبه
، والمشبّه به ، ومفهوم الإنشاء الطلبي يستلزم معرفة مفاهيم الأمر والنهي
والاستفهام والتمني والنداء ، ومفهوم الإنشاء غير الطلبي يستلزم مفاهيم
كالتعجب والمدح والذم والقسم ؛ ولذلك ترى الدراسة أنه يمكن تصنيف
المفاهيم البلاغية إلى : مفاهيم أساسية ، ومفاهيم مرتبطة (ذات العلاقة) ، كما
يمكن تصنيف المفاهيم البلاغية إلى تفصيلات أكثر دقة وارتباطاً بالموضوعات
البلاغية كأن تُصنّف إلى : مفاهيم علم البيان : (كالتشبيه ، والمجاز ،
والاستعارة ، والكنية) ، ومفاهيم علم المعاني : (كالخبر ، والإنشاء ، والقصر ،
والفصل والوصل ، والإيجاز ، والإطناب) ، ومفاهيم علم البديع : (كالجناس ،
والطباق ، والمقابلة ، والسجع ، وحسن التعليل ، وأسلوب الحكيم في البلاغة) .
وجملة القول ليس هناك اتفاق مسبق على التصنيفات ولكل رأي ، ووجهة نظره
حولها ، لكن التصنيف إلى بيان ، ومعانٍ ، وبديع الذي وضعه السكاكي هو
الأقرب والأشهر في مفاهيم البلاغة .

• نمو المفهوم البلاغي :

المفاهيم يبدأ تكوينها منذ الولادة حيث يبدأ الرضيع في تكوين انطباعات
حسية عن العالم الذي حوله ، وهذه الانطباعات سرعان ما ترتبط بالخبرات
التي تكون في بدايتها مجرد محاولات ، مثل : جذب انتباه الأم ، أو التعبير عن
حاجته للطعام أو النظافة أو غيرها ، وكلما تراكمت الخبرة الحسية
والانفعالية فإن الانطباعات التي بدأت غير محددة تنتظم في مجموعات ؛ لتكون
ما يسمى " الانطباع الحسي العام " ، وهذه الانطباعات العامة المتراكمة يمكن
أن تسمى مفاهيم أولية (الديب ، ١٩٨٦ ، ص٨٤) .

ويرى أوزوبل في نظريته أن عملية تعلم مادة ما أو معلومات جديدة تعتمد
على قيام المتعلم بتمثيل أو استيعاب Assimilation هذه المادة أو المعلومات
الجديدة من خلال ما يعرف بالتضمنين ، وهي تعني ربط المعلومات الجديدة
بالمعلومات والأفكار الموجودة لدى المتعلم في بنيته المعرفية ودمجها معاً ، مما

يؤدي إلى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنمي البنية المعرفية وتطورها ، وتؤدي إلى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة ولا تحدث عملية ربط المادة الجديدة أو دمجها في البنية المعرفية للمتعلم إلا في التعلم ذي المعنى (زيتون ، ١٩٩٩ م ، ص ٩٠) .

والتعلم ذو المعنى يبقى المخ محتفظاً به لفترة طويلة ؛ فهو يسهل عملية تعلم المعارف الجديدة ، ويساعد المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، وينمي لديه المفاهيم بطريقة حلزونية خلال خريطة مفاهيم شاملة ومصنفة ، فعندما يبذل المتعلم جهداً لربط المعلومات الجديدة التي تدخل إلى المخ مع ما لديه من خبرات ، فإن ذلك يساعده على الاحتفاظ بهذه المعلومات فترة طويلة ، وقد تصبح أكثر ثباتاً وتستخدم كقاعدة معرفية لاستقبال أي تعلم جديد ، وبذلك يصبح التعلم ذا معنى (حيدر ، ١٩٩٣ م ، ص ٧٥) .

ونمو المفاهيم عامة ، والبلاغية خاصة يتوقف على الخبرات التي يمر بها الشخص ؛ لذا فإن المفهوم يزداد عمقاً واتساعاً تبعاً لذلك ؛ ولهذا فإنه من المحتمل أن يعني المفهوم الواحد معاني مختلفة للطلاب المختلفين نتيجة خبراتهم المختلفة ، ويمكن أن تتشابه المفاهيم لديهم بقدر ما تتشابه الخبرات التي يمرون بها ، وهذا قد تكون له أهمية في تحصيل الطلاب للمفاهيم التي يتعلمونها ، ومع ذلك لا يعني ضرورة وصول الطلاب جميعهم إلى الدرجة نفسها ، أو المستوى نفسه من الفهم (الطيبي ، ٢٠٠٤ م ، ص ٧٢) .

الجدير بالذكر أن هناك عديداً من الدراسات التي اهتمت بإكساب المفاهيم البلاغية ، وتنميتها من خلال البحث عن أفضل الطرق والإستراتيجيات الحديثة ، أو من خلال قياس نمو هذه المفاهيم ، ومن تلك الدراسات : (بهلول ، ٢٠٠٢ م ؛ أسماء أحمد ، ٢٠٠٧ م ؛ أميرة أحمد ، ٢٠١٠ م ؛ حمزة ، ٢٠١١ م ؛ البطاينة ، ٢٠١٢ م ؛ سناء دمياطي ، ٢٠١٢ م ؛ عبد القادر ، ٢٠١٢ م ؛ متاني ، ٢٠١٢ م ؛ محمد ، ٢٠١٣ م) . وقد أوصت أغلب تلك الدراسات بضرورة تنمية المفهوم البلاغي ، والاهتمام به من خلال البحث عن إستراتيجيات حديثة تناسب طبيعة البلاغة ، وطبيعة تعليمها وتعلمها ، وركزت على إعادة تنظيم الهرم للمفاهيم البلاغية تنظيمًا متدرجاً مع الالتفات إلى تحديد مستوى كل مفهوم من حيث تعقيده بالنسبة إلى المفاهيم الأخرى الأقل تعقيداً وتجريداً .

• ثانياً : التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية :

تكشف الأدبيات التربوية المرتبطة بتعليم المفاهيم وتعلمها عن مصطلحات جديدة شاع استخدامها بين الباحثين للدلالة عن عدم توفيق الطلاب في التعبير عن المفهوم اللغوي ، أو تعرفه ، وتفسيره تفسيراً دقيقاً يتفق مع ما وضعه علماء اللغة ؛ ولعل التصورات البديلة الأكثر شيوعاً بين هذه المصطلحات ؛ حيث عرفها الخليلي (١٩٩٦ م) بأنها : " تفسيرات تكون خطأً من منطلق أنها تكون غير متفقة مع ما توصل إليه العلماء ، إلا أنها تكون بالنسبة للمتعلم نفسه منطقية ؛ لأنها تتفق مع تصوره المعرفي الذي تشكل لديه عن العالم من حوله" ص ٢٥٦ .

كما يرى فاتانسيفير (Vatansever, 2006) أن التصورات البديلة هي : " مجموعة من المفاهيم والتصورات المفاهيمية التي لا تتسق أبداً مع المعرفة المعتمدة والمقننة علمياً في أحد المجالات المعرفية المحددة " ص ٥.

• خصائص التصورات البديلة :

- « تعتبر عناصر ثابتة في البنية المفاهيمية للمتعلم ، ومقاومة للتغيير .
- « لا يؤدي التدريس التقليدي إلى تغييرها .
- « تنشأ من خلال الثقافات المختلفة وللاأعمار المختلفة .
- « تتباين عن مفاهيم الخبراء في مجال معين .
- « يشترك فيها بعض المتعلمين .
- « تظهر بعض المفاهيم الخاطئة عند الطلاب تشابه الأفكار السابقة في هذا المجال (الرافعي، ١٩٩٨م، ص ٨٧ ؛ السيد ٢٠٠٦م، ص ٢٩٦) .

ومن طبيعة التصورات البديلة أن لها علاقة ارتباطية احتمالية مع الخطأ الشائع ، والصعوبة ، فوجود الخطأ يعني وجود صعوبة ، ووجود الصعوبة يعني وجود تصور بديل ، كما أن وجود الخطأ بنسبة (٢٥٪) فأكثر يعني وجود تصور بديل ، ووجود صعوبة في نفس الوقت (بلطية ، ٢٠٠٤م، ص ٦١) ، ولذلك اعتمدت الدراسة الحالية نسبة (٢٥٪) فأكثر على وجود التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الثالث الثانوي .

• مصادر التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية :

- حددت بعض الأدبيات مصادر التصورات البديلة في المفاهيم العلمية بوجه عام ، وتقيد منها الدراسة في المفاهيم البلاغية بشكل خاص ، وتتمثل في الآتي :
- « الاعتماد في تعليم المفاهيم اللغوية وتعلمها على الحفظ ، مما يسهل نسيانها ولا يتم فهمها بطريقة كافية ؛ مما يجعل من الصعب تطبيقها في مواقف أخرى .
- « عدم تعرض الطلاب لخبرات ومواقف لغوية كافية تسمح لهم باستخدام المفاهيم في المواقف التي تحدد تكوين المفاهيم اللغوية كالتمييز والتصنيف والتعميم .
- « التداخل بين الخبرة السابقة والخبرة اللاحقة مما يؤدي إلى صراع فيما يتعلمه الطالب .
- « الضعف الإدراكي للمشكلات اللغوية .
- « استخدام النماذج التقليدية في تدريس البلاغة .
- « الخبرات الشخصية للطلاب أثناء تفاعلهم مع البيئة اللغوية المحيطة .
- « الكتب المدرسية باحتوائها على مفاهيم لغوية تعرض بطريقة غير مناسبة أو واضحة .
- « معلم اللغة العربية لعدم فهمه للمفاهيم التي يقوم بتدريسها مما ينتج عنه انتقال فهمه البديل للطلاب .
- « وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة (الرافعي، ١٩٩٨م، ص ٨٨ - ٨٩ ؛ زيتون ، ١٩٩٨م، ص ٦٢٨ - ٦٢٩ ؛ السيد ، ٢٠٠٦م، ص ٢٩٥) .

إن تحديد مصادر التصورات البديلة له أهميته ؛ لأن إستراتيجيات التدريس التي تُتبع للحد من التصورات البديلة تتنوع وتختلف حسب مصدر التصور البديل ، فقد يكون مصدره المعلم بما يحمله من ضعف أو عدم تمكن من المفاهيم اللغوية التي يقوم بتدريسها ، وقد يكون الطالب هو المصدر بما يحمله من خلفية سابقة أو قصور فهم ، وتؤدي وسائل الإعلام دوراً كبيراً في هذا الجانب ؛ إذ تعتبر الغذاء الروحي في تقديم الوجبات اللغوية البديلة التي يستمتع إليها الطالب أو يشاهدها صباح مساء ، أما الكتاب فهو صاحب القدر المعلى بما يحمله من مضمون قد يخالف المفهوم الصحيح نتيجة مؤلفه أو مؤلفيه الذين قد تضلل كتاباتهم الطلاب ؛ بسبب ضعف مستويات الكتابة ، أو التحرير لما تتضمنه من معلومات ومفاهيم . وهناك ندرة شديدة . في حدود علم الباحث . للدراسات التي عرضت للتصورات البديلة في كتب النحو أو البلاغة أو غيرها من فنون اللغة الأخرى ، على الرغم من كثرة الكتب اللغوية التي تدلف بها وزارات التربية العربية إلى المدارس التابعة لها ، وهذا خلاف المجالات العلمية الطبيعية التي أجريت حول كتبها كثير من التحليل لتلك التصورات . كما ترى الدراسة أن عدم استخدام اللغة الفصيحة في عرض المفهوم يؤدي إلى تكوين التصورات البديلة في المفاهيم اللغوية بشكل عام ، والبلاغية بشكل خاص ، أو على الأقل يؤدي إلى تشويه القواعد البلاغية لذلك المفهوم ، ناهيك عن الفصل المفتعل بين فروع اللغة العربية (نحو ، صرف ، أدب ، بلاغة ...) في الكتب المدرسية ، وأثناء التدريس ، والتوظيف الخاطئ للمفاهيم البلاغية في لغة الحياة اليومية .

• ثانياً : الدراسات السابقة :

جاءت الدراسات التي تناولت التصورات البديلة في المفاهيم اللغوية بصفة عامة قليلة - على حسب إلمام الباحث - حيث استطاعت الدراسة الحالية أن تسجل أربع دراسات فقط ؛ اثنتين منهما في النحو العربي ، والأخرين في مفاهيم البلاغة ؛ إذ بدأت هذه الدراسات بدراسة محمود (٢٠٠٥م) في مصر ، والتي هدفت إلى تعرف التصورات البديلة في المفاهيم النحوية الآتية : الحال ، التمييز ، المستثنى بإلا ، عند طلاب الصف الثاني الإعدادي ، وتكونت عينة الدراسة من تسعين ومئتي طالب ، وقد أظهرت النتائج أن نسب التصورات الخاطئة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي حول مفاهيم (الحال ، التمييز ، المستثنى بإلا) كانت مرتفعة ؛ حيث تراوحت بين (٢٨.٧٩% - ٩٣.٤٥%) وهي نسب تدل على شيوع التصورات البديلة في هذه المفاهيم .

ومن المملكة العربية السعودية أجرى عبد السميع (٢٠٠٧م) دراسة هدف من خلالها إلى تعرف أثر استخدام نموذج بايبي على تعديل التصورات البديلة في وحدتي المجاز والاستعارة ، وقد تكونت عينة الدراسة من تسع وأربعين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي ، وكشفت النتائج أن نسب التصورات البديلة في مفاهيم المجاز ، والاستعارة التصريحية والمكنية كانت مرتفعة ؛ حيث تراوحت بين (٦٠% - ٩٨%) ، كما أظهرت النتائج فاعلية نموذج بايبي في تعديل المفاهيم البلاغية البديلة لدى العينة .

ولأهمية تعديل التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية ؛ قام جبر (٢٠١٢م) بدراسة في مصر هدف من خلالها إلى تصويب التصورات البديلة في بعض مفاهيم البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالباً وطالبة ، وكشفت الدراسة أن (٦٩٪) من أفراد العينة لديهم تصورات بديلة في تلك المفاهيم، كما أظهرت فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعديل تلك التصورات .

وعودة مرة أخرى إلى المملكة العربية السعودية ، وهذه المرة في مجال النحو ؛ حيث أجرى الزهراني (١٤٣٤هـ) دراسة هدف من خلالها إلى تعديل التصورات البديلة في واحد وعشرين مفهوماً نحوياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، وقد بلغت عينة الدراسة التشخيصية ثلاثة عشر ومئتي طالب ، وأثناء ذلك أظهرت الدراسة أن نسب التصورات البديلة كانت مرتفعة ؛ حيث تراوحت بين (٤٨.٣٪ - ٧٦٪) ، كما أظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة .

• إجراءات الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي موجودة بالواقع ؛ وذلك لاكتشاف التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، من خلال اختبار تشخيصي لتحديد تلك التصورات في وحدتي علم البيان ، وعلم البديع ، من كتاب البلاغة والنقد الفصل الدراسي الأول .

• أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ثمانية وستين طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف ، ونظراً لتجانس مجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة .

• ثانياً : تحديد المفاهيم البلاغية :

يعد تحديد المفاهيم البلاغية عنصراً مهماً ؛ لتعرف أنواع التصورات البديلة (غير الصحيحة) لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ؛ ولتحديد المفاهيم البلاغية ؛ تم تحليل محتوى وحدتي علم البيان وعلم البديع ، من كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الأول ، ثم قام الباحث بإعادة تحليل المحتوى بعد مرور ثلاثة أسابيع على التحليل الأول . كما قام فاحص آخر من الزملاء الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بتحليل المحتوى نفسه ، ثم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني اللذين قام بهما الباحث ، وكذلك حساب معامل الاتفاق بين التحليل الثاني للباحث وتحليل الفاحص الآخر ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على التوالي : (٩٤.١١٪) ، (٩٣.٧٥٪) ، وتشيران إلى أن التحليل على درجة عالية من الثبات .

وفي ضوء نتيجة تحليل المحتوى ؛ وجد أن وحدتي علم البيان وعلم البديع تشتمل على ستة عشر مفهوماً بلاغياً ؛ منها أحد عشر مفهوماً تحت علم البيان ،

وهي (المشبه ، المشبه به ، أداة التشبيه ، وجه الشبه ، التشبيه المفرد ، التشبيه التمثيلي ، التشبيه الضمني ، التشبيه المقلوب ، الاستعارة التصريحية ، الاستعارة المكنية ، الاستعارة التمثيلية) ، وخمسة مفاهيم تحت علم البديع ، وهي (الجناس التام ، الجناس الناقص ، طباق الإيجاب ، طباق السلب ، المقابلة) .

• ثالثاً : أداة الدراسة ، وكيفية التحقق من صدقها ونبأتها :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وتحقيق ما ترمي إليه من أهداف ؛ صمم الباحث اختباراً تشخيصياً (ثنائي الشق) وفقاً للخطوات الآتية :

« تحديد الهدف من الاختبار : هدف الاختبار إلى تعرف التصورات الصحيحة ، والبديلة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، فيما يتعلق ببعض المفاهيم البلاغية المقررة عليهم من كتاب البلاغة والنقد للفصل الدراسي الأول .

« تحديد نوع الاختبار : نظراً لوجود بدائل اختيارية غرضها التشخيص ؛ استخدمت الدراسة الحالية أسئلة الاختيار من متعدد (ثنائية الشق) ، فهذه الأسئلة مرنة يمكن أن تصاغ بطرق متعددة ، ويقل فيها عامل الصدفة أو التخمين ، كما يسهل تصحيحها ، وقد تكونت مفردات الاختبار من شقين هما : الشق الأول : محتوى السؤال ، اشتمل على : أمثلة بلاغية ، أو أبيات شعرية ، أو عبارات أدبية أو آيات قرآنية ، ويسأل عن : اسم المفهوم البلاغي ، أو تعيين المفهوم البلاغي من المثال المعطى . والشق الثاني : تضمن أربعة اختيارات أو بدائل ، وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال ، ويسأل هذا الجزء عن سبب اختياره الإجابة في الجزء الأول.

« توزيع درجات الاختبار : تم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، والبالغ عددها ستة عشر سؤالاً ؛ حيث حدد لكل إجابة صحيحة يجيب عنها الطالب درجة واحدة في جزئي السؤال ، وعكس ذلك يعطى صفراً ، وإذا أجاب جزءاً صحيحاً وآخر خاطئاً يعطى صفراً أيضاً ، وبهذا فإن الدرجة العظمى للاختبار ست عشرة درجة .

« صدق استخدام الاختبار : استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى ؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكمين ؛ إذ تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على عدد من المتخصصين ، والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وبعض أساتذة البلاغة بكلية اللغة العربية ، والقياس والتقويم ، كما تم عرضه على عدد من معلمي اللغة العربية ، ومشرفيها ؛ للاستئناس بأرائهم ، وملحوظاتهم ، وتعليقاتهم حول مدى مناسبة الأسئلة لطلاب الصف الثالث الثانوي ، ومدى مناسبة السبب لاختيار الإجابة الصحيحة ، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات والبديلات . وبعد إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون تم إعادة صياغة بعض المفردات ، واستبدال بعض البدائل بأخرى .

« التجريب الاستطلاعي للاختبار : تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها ثلاثين طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة الإمام مالك الثانوية ؛ بهدف التحقق من الأمور الآتية :

- ✓ معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار للطلاب: كانت التعليمات واضحة ، ولم يسأل عنها الطلاب خلال فترة الاختبار .
- ✓ حساب ثبات درجات الاختبار : ويقصد به الحصول على نفس النتائج تقريباً في حالة تكرار الاختبار على العينة نفسها ، وتحت الظروف نفسها (الدوسري ، ١٤٢١هـ ، ص ٤٨) . وقد استخدمت الدراسة الحالية التجزئة النصفية لاعتبارات منها : صعوبة توافر الصيغ المتكافئة للاختبار ؛ إذ يتكون كل سؤال في هذا الاختبار من جزأين (المحتوى والأسباب) وقد استنفدت الدراسة وقتاً طويلاً في بناء صيغة واحدة فكيف بصيغ متكافئة ؟ وقد يتعذر وجود نفس الأفراد لإعادة تطبيق الاختبار عليهم مرة ثانية ، وصعوبة ضبط الظروف التي قد تنشأ في الفترة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه ؛ ولذا تم استخدام التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى قسمين : الأول : يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية : ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥ . والثاني : يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية : ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦ . وبالتالي يحصل الطالب على درجتين في الاختبار حتى يمكن المقارنة بينهما ، وقد استخدم برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS . وعن طريق معادلة سبيرمان Spearman للتجزئة النصفية؛ وُجد أن قيمة معامل الثبات (٠.٨٩) ؛ وهذه الدرجة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، ويمكن الوثوق بهذه القيم عند تطبيقه على عينة الدراسة .
- ✓ حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار : يُعرّف معامل الصعوبة بأنه النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خطأ إلى عدد الطلاب الكلي ، أو عدد الذين حاولوا الإجابة (الهويدي، ٢٠٠٤م ، ص ١٨٤) . وقد انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التشخيصي بين (٠.٣٥ - ٠.٨٨) ، وهذا يتفق مع ما أورده الهويدي (٢٠٠٤م ، ص ١٨٧) بأن أي فقرة يتراوح معامل صعوبتها بين (٠.١ - ٠.٩) تعد فقرة مقبولة ويمكن أن تضم إلى الاختبار.
- ✓ حساب قدرة المفردات على التمييز (معامل التمييز) : يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة المفردة على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب ، وإظهار الفروق الفردية بينهم ، ويُحسب معامل التمييز من خلال العلاقة الآتية (الهويدي ، ٢٠٠٤م ، ص ١٨٧) :

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة من الفئة الدنيا

عدد الطلاب في إحدى المجموعتين

وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (٠.٣١ - ٠.٨٢) وهي نسب مقبولة تدل على قدرة الاختبار على التمييز ؛ استناداً إلى المعايير التي أوردها علام (١٤٢٠هـ ، ص ٢٨٩) ، وفي ضوء آراء المحكمين ، ونتائج الدراسة الاستطلاعية ، اطمأن الباحث إلى صلاحية الاختبار ، وتطبيقه على عينة الدراسة .

❖ تطبيق الاختبار التشخيصي : تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة الدراسة البالغ عددها ثمانية وستين طالباً من طلاب الصف الثالث

الثانوي بمحافظة الطائف ، وقد بدأ تطبيق الاختبار التشخيصي يوم الأحد الموافق ١٤٣٥/٤/٢ ، واستمر حتى يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٥/٤/٥ ، وتم اختيار هذه الفترة التي تمثل بداية الفصل الدراسي الثاني تقريباً ؛ لضمان انتهاء أفراد العينة من دراستهم مقرر البلاغة والنقد في الفصل الدراسي الأول .

• رابعاً : الأساليب الإحصائية المناسبة :

استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية :

« معادلة كوبر (Cooper) : لحساب ثبات تحليل محتوى كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الأول في وحدتي (علم البيان ، وعلم البديع) .

« معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown) : لحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية .

« تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في التكرار والمتوسط الحسابي ، والنسبة المئوية ؛ لحساب شيوخ التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية .

• نتائج الدراسة :

إن الغرض من الدراسة الحالية هو كشف التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، وتحديد مصادر تلك التصورات التي ساهمت في شيوخ التصورات البديلة وأنماط الفهم الخاطئة لدى أفراد العينة، وللإجابة عن السؤال الرئيس ؛ تمت الإجابة عن الأسئلة المرتبطة به على النحو الآتي :

• أولاً : الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

يوضح الجدول (١) النتائج المتعلقة بالتصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (١) : التكرارات والنسب المئوية للبدايل الاختيارية والتصور الصحيح والبديل لمفاهيم علم البيان

النسبة	البيانات المقوية	التصور البديل		التصور الصحيح		نسبة البدائل المختارة				المفهوم البلاغي
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	د	ج	ب	أ	
—	—	٧٠.٦	٤٨	٢٩.٤	٢٠	٥٠	١٠.٣	١٠.٣	٢٩.٤	المشبه
٤.٤	٣	٨٥.٣	٥٨	١٠.٣	٧	٣٠.٩	٢٠.٦	١٠.٣	٣٣.٨	المشبه به
—	—	٥٨.٨	٤٠	٤١.٢	٢٨	٤١.٢	١٣.٢	١٠.٣	٣٥.٣	أداة التشبيه
—	—	٧٦.٥	٥٢	٢٣.٥	١٦	٣٣.٨	٢٣.٥	١٠.٣	٣٢.٤	وجه الشبه
٢.٩	٢	٧٣.٥	٥٠	٢٣.٥	١٦	٢٦.٥	٢٣.٥	١٧.٦	٢٩.٤	التشبيه المضرد
—	—	٦٣.٢	٤٣	٣٦.٨	٢٥	١٣.٢	٣٦.٨	١٦.٢	٣٣.٨	التشبيه التمثيلي
—	—	٧٢.١	٤٩	٢٧.٩	١٩	١٧.٦	٢٧.٩	٢٦.٥	٢٧.٩	التشبيه الضمني
—	—	٨٥.٣	٥٨	١٤.٧	١٠	١٤.٧	٢٦.٥	٢٧.٩	٣٠.٩	التشبيه المقلوب
—	—	٨٦.٨	٥٨	١٣.٢	١٠	١٤.٧	١٣.٢	٤١.٢	٣٩.٧	الاستعارة التصريحية
١.٥	١	٧٩.٤	٥٤	١٩.١	١٣	٢٩.٤	١٩.١	٢٦.٥	٢٣.٥	الاستعارة المكنية
١.٥	١	٨٦.٧	٥٩	١١.٨	٨	١١.٨	١٦.٢	٣٢.٤	٣٨.٢	الاستعارة التمثيلية
٩٣.	—	٧٦.٢	—	٢٢.٨٥	—	—	—	—	—	المتوسط

من الجدول (١) يتضح وجود تصورات بديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بنسب تراوحت بين (٥٨.٨٪) و (٨٦.٨٪)؛ وهي نسب تدل على انتشار التصورات البديلة، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان. وفيما يلي تفصيل النتائج :

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم المشبه بنسبة (٧٠.٦٪)، حيث يعتقد أفراد العينة أن المشبه أحد طريفي التشبيه الذي يجعل نموذجاً للمقارنة، أو أنه الصفة المشتركة بين الطرفين، أما الغالبية العظمى فتري أنه الكلمة التي تدل على معنى التشبيه وهذه أداة التشبيه لا المشبه .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم المشبه به بنسبة (٨٥.٣٪)، حيث يخلط أفراد العينة بين مفهوم المشبه به، ومفهومي أداة التشبيه، ووجه الشبه، أما الغالبية العظمى فتري أنه أحد طريفي التشبيه المقصود بالوصف، وهذا هو المشبه لا المشبه به .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم أداة التشبيه بنسبة (٥٨.٨٪)، حيث يخلط أفراد العينة بين مفهوم أداة التشبيه، والمشبه به، أما الغالبية العظمى فتري أنها إحدى طريفي التشبيه المقصود بالوصف وهذا هو المشبه لا أداة التشبيه .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم وجه الشبه بنسبة (٧٦.٥٪)، حيث يخلط أفراد العينة بين مفهوم وجه الشبه، ومفهومي المشبه، والمشبه به، أما الغالبية العظمى فتري أنه الكلمة التي تدل على معنى التشبيه، وهذه أداة التشبيه لا وجه الشبه .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم التشبيه المفرد بنسبة (٧٣.٥٪)، حيث يتصورون أن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من أشياء متعددة؛ وهذا بلا شك التشبيه التمثيلي .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم التشبيه التمثيلي بنسبة (٦٣.٢٪) حيث يتصورون أن المشبه والمشبه به يُلحان من ضمن الكلام في هذا النوع من التشبيه، وهذا خلاف دلالته البلاغية.

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم التشبيه الضمني بنسبة (٧٢.١٪) حيث يتصورون أن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من أشياء متعددة، وبعضهم يرى أن المشبه مشبه به بادعاء أن وجه الشبه فيه أقوى وأظهر، وكلاهما خلاف دلالته البلاغية .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم التشبيه المقلوب بنسبة (٨٥.٣٪) حيث يتصورون أن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من أشياء متعددة؛ وهذا بلا شك خلاف دلالته البلاغية .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم الاستعارة التصريحية بنسبة (٨٦.٨٪)؛ حيث يتصورون أن المشبه والمشبه به يُلحان من ضمن الكلام أو التركيب، وبعضهم يرى أن الاستعارة

التصريحية يتم فيها التصريح بلفظ المشبه وحذف المشبه به ، وكلاهما خلاف دلالتها البلاغية .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم الاستعارة المكنية بنسبة (٧٩.٤%) ؛ حيث يخلطون بين الاستعارة المكنية والتمثيلية من ناحية ، ومن ناحية أخرى يخلطون بينها وبين الاستعارة التصريحية ، حيث يعتقدون حذف المشبه والتصريح بلفظ المشبه به في الاستعارة المكنية .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم الاستعارة التمثيلية بنسبة (٨٦.٧%) ؛ حيث يصرحون بلفظ المشبه والمشبه به ، ويجعلون وجه الشبه صورة منتزعة من أشياء متعددة في هذه الاستعارة ؛ وهذا خلاف المعرفة الصحيحة .

• ثانيًا : الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة :

يوضح الجدول (٢) النتائج المتعلقة بالتصورات البديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (٢) : التكرارات والنسب المئوية للبدايل الاختيارية والتصور الصحيح والبديل لمفاهيم علم البديع

النسبة	المقارنة البيانات	التصور البديل		التصور الصحيح		نسبة البدائل المختارة				المفهوم البلاغي
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	د	ج	ب	أ	
١.٥	١	٦٩.٢	٤٧	٢٩.٤	٢٠	١١.٨	٢٩.٤	٣٢.٤	٢٥	
١.٥	١	٧٢	٤٩	٢٦.٥	١٨	٢٥	١٩.١	٢٦.٥	٢٧.٩	الجناس الناقص
٢.٩	٢	٦٦.١	٤٥	٣٠.٩	٢١	١٧.٦	١٩.١	٢٩.٤	٣٠.٩	طباق الإيجاب
١.٥	١	٧٠.٦	٤٨	٢٧.٩	١٩	٧.٤	٢٥	٢٧.٩	٣٨.٢	طباق السلب
٤.٤	٣	٧٣.٦	٥٠	٢٢.١	١٥	١١.٨	٢٢.١	٢٦.٥	٣٥.٣	المقابلة
١.٥	١	٦٩.٢	٤٧	٢٩.٤	٢٠	١١.٨	٢٩.٤	٣٢.٤	٢٥	المفهوم البلاغي
١.٥	١	٧٢	٤٩	٢٦.٥	١٨	٢٥	١٩.١	٢٦.٥	٢٧.٩	
٢.٩	٢	٦٦.١	٤٥	٣٠.٩	٢١	١٧.٦	١٩.١	٢٩.٤	٣٠.٩	الجناس التام
١.٥	١	٧٠.٦	٤٨	٢٧.٩	١٩	٧.٤	٢٥	٢٧.٩	٣٨.٢	الجناس الناقص
٤.٤	٣	٧٣.٦	٥٠	٢٢.١	١٥	١١.٨	٢٢.١	٢٦.٥	٣٥.٣	طباق الإيجاب
١.٥	١	٦٩.٢	٤٧	٢٩.٤	٢٠	١١.٨	٢٩.٤	٣٢.٤	٢٥	طباق السلب
٢.٣٦	—	٧٠.٣	—	٢٧.٣٦	—					المتوسط

من الجدول (٢) يتضح وجود تصورات بديلة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بنسب تراوحت بين (٦٦.١%) و(٧٣.٦%)؛ وهي نسب تدل على انتشار التصورات البديلة، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع. وفيما يلي تفصيل النتائج:

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم الجناس التام بنسبة (٦٩.٢%) ؛ حيث يتصورون أنه الإتيان بمعنيين متضادين، وهذا لا يتفق مع المعرفة الصحيحة .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم الجنس الناقص بنسبة (٧٢٪)؛ حيث يتصورون أنه الإتيان بمعان متوافقة ومتناظرة ثم الإتيان بما يناقضها، وهذا لا يكون إلا مع المقابلة .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم طباق الإيجاب بنسبة (٦٦.١٪)؛ حيث يعتقدون أنه الإتيان بلفظين أحدهما مثبت، والآخر منفي، وهذا خلاف دلالة البلاغية .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم طباق السلب بنسبة (٧٠.٦٪)؛ حيث يتصورون أنه الجمع بين الشيء وضده في الكلام، فيخلطون بين طباق السلب وطباق الإيجاب .

« أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي وجود تصورات بديلة في مفهوم المقابلة بنسبة (٧٣.٦٪)؛ حيث يتصورون أنها الجمع بين الشيء وضده في الكلام، فيخلطون بين المقابلة وطباق الإيجاب .

• ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة :

يوضح الجدول (٣) النتائج المتعلقة بالنسب المئوية لمصادر تكوّن التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (٣) : النسب المئوية لمصادر تكون التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية

المفهوم البلاغي	نسب مصادر التصورات البديلة				
	الكتاب المدرسي	المعلم	البيئة اللغوية المحيطة	وسائل الإعلام	أخرى كالإنترنت
المشبه	٣٠.٩	٢٩.٤	٢٧.٩	٥.٩	٢.٩
المشبه به	٣٠.٩	٣٨.٢	٢٢.١	٤.٤	١.٥
أداة التشبيه	٣٥.٣	٣٣.٨	٢٥	٤.٤	—
وجه الشبه	٣٣.٨	٣٠.٩	٢٠.٦	٨.٨	٢.٩
التشبيه المفرد	٣٢.٤	٢٧.٩	٢٦.٥	٢.٩	٨.٨
التشبيه التمثيلي	٣٦.٨	٢٦.٥	٢٣.٥	٤.٤	٧.٤
التشبيه الضمني	٣٠.٩	٣٢.٤	١٩.١	٢.٩	٨.٨
التشبيه المقلوب	٤٥.٦	٢٣.٥	١٧.٦	٤.٤	٥.٩
الاستعارة التصريحية	٣٨.٢	٣٠.٩	١٤.٧	٧.٤	٧.٤
الاستعارة الكنية	٤٥.٦	٣٠.٩	١٤.٧	٢.٩	٧.٤
الاستعارة التمثيلية	٤٥.٦	٣٢.٤	١٠.٣	٢.٩	٧.٤
الجناس التام	٣٩.٧	٢٩.٤	١٦.٢	٥.٩	٧.٤
الجناس الناقص	٣٥.٣	٣٥.٣	١٣.٢	٢.٩	٨.٨
طباق الإيجاب	٣٣.٨	٣٦.٨	١٧.٦	٢.٩	٥.٩
طباق السلب	٤٢.٦	٢٧.٩	١٧.٦	٤.٤	٤.٤
المقابلة	٤٤.١	٢٦.٥	٨.٨	٨.٨	٧.٤
المتوسط الحسابي	٣٧.٤	٣٠.٧٩	١٨.٤٦	٤.٧٦	٥.٨٩

يتضح من الجدول (٣) أن مصادر تكوّن التصورات البديلة تتفاوت في مدى إسهامها في تكوين التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية كما حددها أفراد العينة، والمتمثلة في الكتاب المدرسي، والمعلم، والبيئة اللغوية المحيطة، ووسائل الإعلام، ومصادر أخرى كالإنترنت على التوالي؛ حيث يعد الكتاب المدرسي أعلى مصدر من مصادر التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية؛ إذ بلغ المتوسط

ما نسبته (٣٧.٤٪)؛ وهي بلاشك نسبة مرتفعة في تكون هذه التصورات، ثم يأتي المعلم في المرتبة الثانية من حيث إسهامه في تكون التصورات البديلة حيث بلغ المتوسط (٣٠.٧٩٪)، وتحتل البيئة اللغوية المحيطة المرتبة الثالثة؛ حيث تساهم بنسبة (١٨.٤٦٪) في تكوين التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية، كما أن للإنترنت دوراً في تكوين التصورات البديلة بنسبة (٥.٨٩٪)، وأخيراً تساهم وسائل الإعلام بنسبة (٤.٧٦٪) في تكوين التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية كما حددها أفراد العينة.

• تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها :

أظهرت نتائج تطبيق الاختبار التشخيصي أن طلاب الصف الثالث الثانوي، يحملون عدداً من التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية التي يدرسونها، وهذه التصورات جزء من البنية المعرفية لدى الطلاب، وليست مجرد أخطاء، وقد تراوحت نسبة شيوع هذه التصورات في المفاهيم البلاغية ما بين (٥٨.٨٪ - ٨٦.٨٪)، وهي بلاشك نسب تدل على شيوع التصورات البديلة؛ فالقراءة الأولية لتلك النسبتين تبين أن نصف أفراد العينة إلى أغلبيتهم يعانون من تلك التصورات، وأنها متمكنة من البنية المعرفية لهم، ويمكن تفسير وجود التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى العينة من خلال الآتي:

« إن عدم معرفة المعلم بالتصورات البديلة التي توجد في البنية المعرفية للطلاب يقوده إلى القيام بعرض المعلومات والأفكار المتعلقة بالمفاهيم البلاغية بصورة مغايرة لما هو موجود في بنيتهم المعرفية السابقة، كما أنه لا يُبرز التناقض المعرفي، ولا يغير المفاهيم الصحيحة بالمفاهيم البديلة. كما أن الطالب يستقبل المعلومة أو الفكرة الجديدة بطريقة مختلفة، ويحاول أن يبينها مع معرفته السابقة من خلال مرحلة المواءمة بين السابق، واللاحق فيقع في التصور البديل بسبب البناء على الخبرة السابقة التي ضلت طريق الصواب .

« يتضح من الجدول (١) وجود خلط كبير في مفاهيم علم البيان لدى أفراد العينة، ويتمثل هذا الخلط في عدم التمييز بين المشبه وأداة التشبيه، وبين المشبه والمشبّه به، وبين وجه الشبه وأداة التشبيه؛ مما يعني أن هذه المفاهيم الأساسية تحتاج إلى مزيد من التركيز والتوضيح وضرب الأمثلة المتعددة من قبل المعلمين، والتي قد يكون غفل عنها المعلمون لسهولة فهمها من وجهة نظرهم. جاء اللبس والخلط في أنواع التشبيه نتيجة طبيعية بسبب عدم وضوح أركان التشبيه أصلاً في أذهان أفراد العينة، إذ يميلون إلى جعل التشبيه المفرد، والضماني تشبيهاً تمثيلاً؛ فوجه الشبه في جملة التشبيه لا يفرقون فيه من حيث هو مفرد، أم صورة منتزعة من متعدد؛ ولذلك جاء الخلط واضحاً .

« وفي باب الاستعارة أشكل على أفراد العينة الفرق بين الاستعارة والتشبيه الضماني، لأنهم يعتقدون وجود حذف في أركان التشبيه دون معرفة ذلك بوضوح، وتارة لا يفرقون بين الاستعارة المكنية والتصريحية؛ لأنهم يركزون على المشبه، ولا يعيرون المشبه به أية اهتمام في الحذف أو الوجود .

« يظهر من الجدول (٢) المتعلق بمفاهيم علم البديع عدم معرفة أفراد العينة الفرق بين الجنس والطباق من جهة، وبين الجنس والمقابلة من جهة أخرى، وكلها مفهومات بلاغية يجب على المعلمين التوقف عندها، وضرب العديد من الأمثلة؛ لأن بينها تشابه كبير؛ فالمعنيان المتضادان طباق إيجاب، والمعاني المتناظرة ثم الإتيان بما يناقضها مقابلة، وهذا التداخل بين المفاهيم سبب لوجود التصورات غير الصحيحة في مفاهيم علم البديع .

وبصورة عامة اتفقت نتائج هذه الدراسة التي كشفت عن التصورات البديلة في مفاهيم علم البيان مع دراسة عبد السميع (٢٠٠٧م) التي أظهرت عددا من التصورات البديلة في مفاهيم الاستعارة والمجاز، كما اتفقت مع دراسة جبر (٢٠١٢م) في وجود عدد من التصورات البديلة في مفاهيم البديع؛ كالجناس، والطباق، والمقابلة .

« يتضح من الجدول (٣) تفاوت مصادر تكوّن التصورات البديلة في مفاهيم البلاغة المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وعلى الرغم من أن الكتاب المدرسي والمعلم يسهمان بنسبة كبيرة في تكون تلك التصورات، لكن البيئة اللغوية المحيطة، ووسائل الإعلام، والإنترنت ترفد ذينك المصدرين في تشويه المفهوم البلاغي . وقد يعود سبب ذلك إلى أن الكتاب المدرسي لا يعطي الطلاب مزيدا من الأنشطة اللغوية المتعلقة بتلك المفاهيم البلاغية، كما أن المعلمين أنفسهم لا يقومون بتنفيذ تلك الأنشطة إذا ما وجدت، ناهيك عن اعتمادهم على طريقة تدريسية واحدة لا تقوم أصلا على كشف ما هو كائن في البنية الذهنية لدى الطلاب ليتم البناء عليه وتعرف مفاهيم أخرى جديدة، كما ترى الدراسة أن الكتاب والمعلم بينهما علاقة في تكون التصورات البلاغية؛ حيث إن الكتاب المدرسي يفتقر إلى التناسق والترابط، ويأتي المعلم بدوره بنفذ المعلومات والمعرفة الجديدة وفقا لذلك العرض الذي قد يساعد على تكون التصورات البديلة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (١٩٩٦م)، وماجدة سليمان (٢٠٠٦م)، والناشري (١٤٢٩هـ) في أن الكتاب المدرسي والمعلم يعدان من مصادر التصورات البديلة .

« كما يظهر من الجدول (٣) أن البيئة المحيطة قد تكون من أسباب التصورات غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية؛ وذلك من خلال تفاعلهم مع المواقف اللغوية التي تحدث في الحياة اليومية، أو نتيجة احتكاكهم مع زملائهم، حيث إن معظم الطلاب يذاكرون دروسهم مع بعضهم بعضاً، وإذا كان لدى أحدهم تصور غير صحيح فإنه سوف ينتقل للزملاء لأنه يعتقد أنه صحيح، كما تدعم المذكرات والملاحظات التي ينفذها بعض الطلاب لزملائهم هذه التصورات بما تحمله من أفكار ومفاهيم غير صحيحة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (١٩٩٦م)، ودراسة الناشري (١٤٢٩هـ) . والحقيقة التي لا مناص منها أن وسائل الإعلام والإنترنت والبرامج التكنولوجية المختلفة تساهم أيضاً في تكون التصورات البديلة؛ من خلال ما تقدمه من مواد مسموعة ومقروءة تناه في الصحة اللغوية والبلاغية، ويتأثر بها الطلاب وتعلق في أذهانهم .

• توصيات الدراسة :

- ◀ في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات الآتية :
توجيه نظر المعنيين بصناعة المناهج اللغوية بتشخيص التصورات البديلة في فروع اللغة العربية لدى طلاب التعليم العام ، والإفادة من ذلك عند بناء مناهج اللغة أو تطويرها .
- ◀ عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بهدف تطوير قدراتهم على تعرف التصورات البديلة وأنماط الفهم الخاطئة لدى الطلاب ، وتدريبهم على إستراتيجيات من شأنها المساهمة في تعديلها وتصويبها .
- ◀ تضمين مساقات طرق التدريس بكميات التربية لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة موضوعات خاصة بالتصورات البديلة بهدف إيجاد وعي لديهم من حيث مفهوما وطبيعتها ومصادرها .
- ◀ عقد اختبارات موسعة ؛ لاستقصاء البنية المفهومية لدى الطلاب ، والمعلمين على حد سواء ؛ من أجل تعرف أنماط التصورات اللغوية البديلة ، واستخدام تقنيات مطورة ؛ كالاختبارات ثنائية الشق ، وخرائط المفاهيم ، والتداعي الحر ، والمقابلات العلمية المقننة

• مقترحات الدراسة :

- ◀ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستهدف مفاهيم أخرى في البلاغة العربية .
- ◀ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستهدف مفاهيم أخرى في مجالات اللغة العربية كالنحو ، والكتابة .
- ◀ إجراء دراسة على معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة للكشف عن التصورات البديلة لديهم في فروع اللغة المختلفة .

• مصادر الدراسة ومراجعها :

- أحمد ، أسماء عبد الكريم محمد (٢٠٠٧م) . فاعلية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة .
- أحمد ، أميرة محمد عبد الفتاح (٢٠١٠م) فاعلية إستراتيجية قائمة على مدخل الطرائف في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، مجلة البحث العلمي في التربية ، العدد الحادي عشر ، مصر ، ص ص ٥١١ - ٥٢٦ .
- البطاينة ، زياد أحمد سلامة (٢٠١٢م) ، أثر إستراتيجية المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٢٥ ، الجزء الأول ، ص ص ١٣٦ - ١٥٨ .
- دمياطي ، سناء إبراهيم (٢٠١٢م) . فاعلية مدخل المهام داخل مراكز مصادر العلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة .
- بطرس ، حافظ بطرس (٢٠٠٤م) . تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بلطية ، حسن هاشم (٢٠٠٤م) . فاعلية نموذج " ميرل تنيسون " المعدل في تصويب التصورات البديلة لبعض مفاهيم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد السابع ، العدد الأول ، مصر ، ص ص ٤٨ - ٨٥ .

- بهلول ، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢م) . أثر التفاعل بين طريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد ، الاستقلال) على مستوى الأداء البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٩ ، ص ص ١٢٥ - ١٧٦ .
- التفتازاني ، سعد الدين (٢٠٠١م) . المطول . شرح تلخيص مفتاح العلوم ، تحقيق : عبد الحميد هندواي ، بيروت : دار الكتب العلمية .
- الجارم ، علي وأمين ، مصطفى (١٩٩٣م) . البلاغة الواضحة ، القاهرة : دار المعارف .
- جبر ، رجاء مصطفى السيد (٢٠١٢م) . أثر استخدام إستراتيجية بوسنر للتغير المفهومي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية للصف الثاني الثانوي العام ، مجلة كلية التربية ببنها ، العدد ٩٢ ، ص ص ٢ - ٤٢ .
- حمزة ، عناية يوسف (٢٠١١م) . أثر استعمال طريقة التعلم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة البلاغة والتطبيق ، كلية التربية الأساسية ، العدد ٧٠ ، ص ص ٣١١ - ٣٤٢ .
- الحوري ، أمة الرازق علي حمد (١٩٨٨م) . مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين والموجهين ، مجلة كلية التربية ، صنعاء ، ص ص ١ - ٣٨ .
- حيدر ، عبد اللطيف حسين (١٩٩٣) . تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، القاهرة: دار الحاي .
- خاطر ، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٣م) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط ٢ ، القاهرة : دار المعرفة .
- الخليفة ، حسن جعفر (١٤٢٥ هـ) . فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) ، ط ٤ ، الرياض : مكتبة الرشد .
- خليل ، أبو المجد محمود (٢٠٠٠م) . أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين ، مجلة كلية التربية ، أسوان ، ص ص ١١٢ - ١٣٩ .
- الخليلي ، خليل يوسف (١٩٩٦م) : مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم ، مجلة التربية العلمية ، العدد الثاني ، ص ص ٢٥٥ - ٢٧١ .
- الخليلي ، خليل يوسف وحيدر ، عبد اللطيف حسين ويونس ، محمد جمال الدين (١٤١٧هـ) . تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دبي : دار العلم للنشر والتوزيع .
- الدوسري ، إبراهيم بن مبارك (١٤٢١هـ) . الإطار المرجعي للتقويم التربوي ، ط ٢ ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- الديب ، فتحي (١٩٨٦م) . الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، ط ٢ ، الكويت : دار القلم .
- الراجحي ، عبده (١٩٧٩م) . النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج ، بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
- الرافعي ، محب محمود كامل (١٩٩٨م) . إستراتيجية مقترحة لتعديل بعض التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسمي علم النبات والحيوان بكلية التربية الأقسام العلمية بالرياض ، مجلة التربية العلمية ، المجلد الأول ، العدد الثالث ، ص ص ٨١ - ١١٥ .
- الزهراني ، محمد سعيد مجحود (١٤٣٤هـ) . فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- زيتون ، حسن حسين وزيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٦م) . التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، ط ٢ ، القاهرة : عالم الكتب .
- زيتون ، عايش (١٩٩١م) . طبيعة العلم وبنيته - تطبيقات في التربية العلمية ، الأردن: دار عمار .

- زيتون ، كمال عبد الحميد (١٩٩٨م) . تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر العلمي الثاني (إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين) ، المجلد الثاني ، ص ٦١٧ - ٦٥٨ .
- سكر ، زمزم عبد المحسن أبو الفضل (١٩٩٦م) . تقويم استخدام الأنماط البلاغية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق .
- سليمان ، ماجدة حبشي محمد (٢٠٠٦م) . التصورات البديلة لدى معلمي العلوم عن بعض المفاهيم العلمية ودور برنامج الإعداد التخصصي في تصويب تلك التصورات ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١١٢ ، ص ٢٢٢ - ٢٥٣ .
- سمك ، محمد صالح (١٩٨٦م) . فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- سمو ، دارين (٢٠١٣) . آراء عينة من مدرسي مادة اللغة العربية حول مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، المجلة التربوية ، العدد ١٠٦ ، ص ٢٨١ - ٣٣٣ .
- السيد ، يسري مصطفى (٢٠٠٦م) . التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم ، عمان : عالم الكتب الحديث .
- شحاتة ، حسن (١٤١٤هـ) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- الشهراني ، عامر عبد الله سليم (١٩٩٦م) . الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير ، المجلة العربية للتربية ، المجلد ١٦ ، العدد الثاني ، تونس ، ص ٨ - ٣٥ .
- ضيف ، شوقي (١٩٦٥م) : البلاغة تطور وتاريخ ، ط ٩ ، القاهرة : دار المعارف .
- طه ، فوزي عبد القادر محمد (١٩٩٥م) . أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠٤م) . تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، ط ٢ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عبد الحميد ، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠١م) . العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٧ ، ص ١ - ٤٦ .
- العامري ، شكور بنت أحمد (٢٠١٠م) . تقويم مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم ومدى توظيفهم لها في كتاباتهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس .
- عبد السميع ، صلاح (٢٠٠٧م) . أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، العدد ١٣٣ ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ص ١٢٧ - ١٧٥ .
- عبد القادر ، محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٢م) . استخدام إستراتيجية ترتيب المهام المنقطعة في تدريس البلاغة وأثره في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، العدد ٣ ، المجلة العلمية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ص ٢٨٠ - ٣٤٠ .
- عطوي ، جودت عزت (١٤٢٨هـ) . أساليب البحث العلمي مفاهيمه ، أدواته ، طرقه الإحصائية . الأردن ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عطيفة ، حمدي أبو الفتوح وسرور ، عايدة عبد الحميد علي (١٤١٤هـ) . تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم واقعها وإستراتيجيات تغييرها ، المنصورة : دار الوفاء للنشر والتوزيع والنشر .

- علام ، صلاح الدين محمود (١٤٢٠هـ) . القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- علي ، فطومة محمد وصالح ، آيات حسن (٢٠١١م) . أثر استخدام الموديولات التعليمية في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية بمقرر العلوم المتكاملة والاتجاه نحوه لدى طالبات التعليم الأساسي بكلية البنات ، مجلة التربية العلمية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الأول ، ص ٣٣ - ١٠٢ .
- عمار ، سام (٢٠٠٢م) . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، القاهرة : مؤسسة الرسالة .
- عوض ، أحمد عبده (١٩٨٩م) . مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- عيد ، محمد (١٩٧٤م) . في اللغة ودراساتها ، عالم الكتب ، القاهرة .
- قورة ، حسين سليمان (١٩٨٦م) . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي ، ط ٣ ، مصر ، دار المعارف .
- متاني ، زهور كاظم (٢٠١٢م) . أثر منشطات التعلم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهن نحو المادة ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢ ، الرصافة ، ص ٢١٥ - ٢٣٦ .
- المخزومي ، ناصر (٢٠٠٢م) . معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمُشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ٨٣ ، ص ٨٣ - ١٢٦ .
- محمد ، خلف حسن (٢٠١٣م) . أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم البلاغية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٤٠ ، الجزء الثاني ، ص ١٤٩ - ١٨٠ .
- محمود ، عبد الرزاق مختار (٢٠٠٥م) . فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، مصر ، المجلد ٢١ ، العدد الأول ، ص ٤٨ - ٨٩ .
- الهويدي ، زيد (٢٠٠٤م) . أساسيات القياس والتقويم التربوي ، الإمارات العربية المتحدة ، العين : دار الكتاب الجامعي .
- Novak, J. (1990). Concepts mapping: A usable tool for Science Education. Journal of Research in Science Teaching, 27 (10), 937-949.
- Vatansever, O. (2006). Effectiveness of conceptual change instruction on overcoming students' misconceptions of Electric Field, Electric Potential and Electric Potential Energy at tenth grade level. M.Sc. dissertation, Middle East Technical University-Turkey. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3764675).



البحث التاسع :

” درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية
بمدينة الرياض ”

المصادر :

أ / ريم بنت إبراهيم الغدير أ / ساره بنت عبد الله الجردان

أ / نوره بنت سعود بن معقل

طالبات دكتوراه ادارة تربوية

جامعة الملك سعود بالرياض

” درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض ”

أ / ريم بنت إبراهيم الغدير، أ / ساره بنت عبدالله الجردان، أ / نوره بنت سعود بن معقل

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت لدى مديرات المدارس الذاتية بمدينة الرياض، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟ - ما درجة تطبيق إدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟ - ما هي العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض؟ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض والتي تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة؟. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الإرتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددها (٥٠) من مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: أولاً: أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين أن إدارة الجودة مطبقة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٧٩) من أصل (٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٨). ثانياً: أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين أن إدارة الوقت مطبقة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٨٦) من أصل (٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤١). ثالثاً: يوجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض. وهذا يعني أنه كلما زادت إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض كلما زادت إدارة الوقت. رابعاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة).

The extent to which quality management and time management are applied by self-management schools' female principals in Riyadh

Abstract :

The study aimed at investigating the extent to which quality management and time management are applied by self-management schools' female principals in Riyadh. The study sought answering the following questions: To what extent is quality management applied in self-management schools in Riyadh from the perspective of schools' female principals? - To what extent is time management applied in self-management schools in Riyadh from the perspective of schools' female principals? - What is the relationship between quality management and time management in self-management schools in Riyadh? - Are there any statistically-significant differences at the ($\alpha < 0.05$) level between responses of the study sample responses concerning their estimation of the extent to which quality management is applied in self-management schools in Riyadh due to study level and years of experience? - The study used the descriptive method and the correlation method. A questionnaire was used as a means of answering the questions of the study. It was administered to a sample of 50 self-management school female

principals in Riyadh. The study reached the following results: First: Self-management female principals believed that quality management was highly applied as the general arithmetic mean was (3.79) out of (4) and the standard deviation was (0.48). Second: Self-management female principals believed that time management was highly applied as the general arithmetic mean was (3.86) out of (4) and the standard deviation was (0.41). Third: There was a statistically significant direct correlation at the level (0.01) between quality management and time management in self-management schools in Riyadh. This means that whenever quality management in self-management schools increases, time management increases in turn. Fourth: There was no statistically significant difference between arithmetic means of study sample responses concerning their estimation of the extent to which quality management and time management were applied in self-management schools in Riyadh due to the study level and years of experience.

• الفصل الأول : مدخل الدراسة :

• المقدمة :

التعليم هو مفتاح المستقبل وعصب التنمية، ولا يمكن لأمة من الأمم أن تنهض وتحجز لنفسها مكاناً لائقاً في المقدمة إلا إذا قامت على نظام تعليمي يتمتع بجودة عالية تمكنه من تنمية مواردها البشرية وتأهيلها لتقابل المتطلبات المتجددة والمتغيرة لعصر الاقتصاد المعرفي. والجودة وإتقان العمل مبادئ إسلامية أصيلة قال الله تعالى {صنع الله الذي أتقن كل شيء} (النحل: ٨٨)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، كما أن نظام الجودة في التعليم أصبح سمة التربية في العصر الحالي وذلك لأهمية الجودة في تحسين وتطوير جوانب العملية التعليمية برمتها كالإدارة المدرسية والمنهج الدراسي والمعلم والطالب ومصادر التعلم والبيئة المدرسية وصولاً بها لتحقيق أهدافها.

وفي المملكة العربية السعودية بالتحديد تبنت وزارة التربية مؤخراً العديد من البرامج والمداخل الإدارية لتطوير العملية التربوية التعليمية وتجويدها والتخفيف من مركزيتها وذلك بهدف تحسين مخرجات النظام التعليمي. وهو ما جاء في خطتها العشرية لتطوير وتحسين التعليم (٢٠٠٤-٢٠١٤)، وكان من ذلك التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتبني برامج الإدارة الذاتية للمدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤م).

وتعرف الإدارة الذاتية بأنها طريق لصياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها، وسماتها، واحتياجاتها، وبذلك تصبح إدارة المدرسة أكثر استقلالية ومسئولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية لتطوير المدرسة على المدى البعيد" (David, 1996). كما يعرفها شينق (Change, 1996) بأنها عملية تتضمن "مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة، والمنظمة التي ينفذها كافة العاملين في المدرسة لتحسين العمليات التعليمية، والتنظيمية لحل مشكلات المدرسة، وتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل".

يتضح مما سبق أن الهدف الرئيس من الاتجاه نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس هو تفعيل مقدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها وتطوير أهدافها للتكيف مع التحديات والفرص الداخلية والخارجية المحيطة بها، وضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، ومن ثم تحقيق مخرجات تعليمية متميزة نوعياً، وتدعيم الشراكة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمهتمين بقضايا التعليم في المجتمع، مما يساهم في التعرف على العوامل المؤدية إلى انخفاض الأداء في المدرسة، والتوصل للحلول اللازمة للقضاء عليها، مما يساهم في تطوير أداء المدرسة وزيادة فاعليتها (Candoli, 1995).

وهكذا فإن التطبيق الفعال لمدخل الإدارة الذاتية يضمن تحقيق الكثير من الأهداف على مستوى المدرسة، ومن أهمها قدرة إدارة المدرسة على الاستفادة القصوى من الامكانيات المادية والبشرية والزمنية المتاحة للمدرسة وتسخيرها لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين وتطوير العمل المدرسي بجميع جوانبه وبالتالي يضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ وتحسين مستوياتهم على الدوام.

وترتبط إدارة الجودة في المدارس بشكل كبير بنجاح الإدارة في التخطيط لاستثمار وقت المنظمة بشكل فعال يساهم في تحقيق الأهداف وتنمية الموارد الاقتصادية والبشرية بشكل عام. وإن كان الوقت مورد مهم من موارد الحياة، فإن أهميته تتأكد بشكل أكبر في الإدارة المدرسية وعلى وجه الخصوص في الإدارات الاستراتيجية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة والتي تركز على أداء العمل بالشكل الصحيح من المرة الأولى وبأقل جهد ووقت ومال ممكن. فالعلاقة وثيقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت.

وعلى الرغم من ووجود قلة من الدراسات تناولت الإدارة الذاتية في المدارس مثل دراسة الدوسري (٢٠٠٦م) في المملكة العربية السعودية، ودراسة الشعر (٢٠٠٨م) في قطر، ودراسة الغافري (٢٠٠٨م) في سلطنة عمان، ودراسات أخرى تناولت الجودة في المدارس مثل دراسة اليحيوي (١٤٢٢هـ) و الغدير (١٤٣٠هـ) وأخرى اختصت بإدارة الوقت في المدارس مثل دراسة اللحيدان (١٤٣٠هـ) والسلمي (٢٠٠٨م)، إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لتطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية، كما أن العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في المؤسسات التعليمية لم يتم تناولها في قطاع التعليم بشكل واضح ومركز على حد علم الباحثات. وهذه كلها عوامل استدعت القيام بدراسة حول درجة إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية وهو ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

• مشكلة الدراسة :

يقاس نجاح أي مؤسسة تعليمية بقدرتها على رفع كفاءتها وتحقيق أهدافها بأقل التكاليف دون المساس بجوهر العملية التعليمية. لهذا أكدت الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤-٢٠١٤) الالتزام بالأخذ بنظم الجودة

الشاملة في التعليم، مما يعني أن هناك توجهاً عاماً يدعو إلى العمل الجاد للرفي بكفاءة وفعالية النظام التعليمي. ومن منطلق الوعي بدور إدارة المدرسة في تطوير العمل المدرسي وتوجيهه، ولأن الاستقلالية الإدارية والبعد عن المركزية مطلب أساسي لتمكين الإدارة من التكيف مع ظروفها والتغلب على مشكلاتها وبالتالي زيادة فاعليتها وتحسين الممارسات التربوية فيها فقد أكد الهدف التفصيلي السادس في الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم على تطوير إدارة المدارس وتعزيزها وصولاً إلى تحقيق مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤). وهكذا فإن فرصة مدارس الإدارة الذاتية للنجاح في تطبيق إدارة الجودة قد تكون أكبر من غيرها من المدارس التي لازلت مقيدة بقيود المركزية التي يتسم بها التعليم في المملكة.

ولأن الجودة والتميز هدف أساسي يسعى إليه أي نظام تعليمي، ولحدثة تطبيق برامج الإدارة الذاتية وإدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام ضرورة فحص درجتها والتأكد من نجاح تطبيقها، فإن مشكلة الدراسة تتركز في السؤال التالي: ما درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس.
- « التعرف على درجة تطبيق إدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس.
- « التعرف على العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتي بمدينة الرياض.
- « التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض والتي تعزي لمتغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة.

• أسئلة الدراسة :

- تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:
- « ما درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- « ما درجة تطبيق إدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- « ما هي العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتي بمدينة الرياض؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس

الإدارة الذاتية بمدينة الرياض والتي تعزز لمتغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة ٩

• أهمية الدراسة :

• الأهمية النظرية :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، ومجال تطبيقه، فهي تدور حول درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في المؤسسات التعليمية، وهما من أهم الاتجاهات الإدارية الحديثة التي أثبتت أهميتها في تحسين وتطوير العمل الإداري والاستثمار الفعال للموارد المالية والبشرية والزمنية المتوفرة للمنظمة التعليمية. كما أن تطبيقها في مدارس الإدارة الذاتية مع حداثة تجربة الإدارة الذاتية في التعليم العام في المملكة وارتباط عملها وأهدافها بإدارة الجودة الشاملة تكسب الدراسة أهمية خاصة.

ويؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في إثراء المكتبة التربوية حول موضوع إدارة الجودة وإدارة الوقت في المدارس والعلاقة بينهما، والتعرف على مدى نجاح مدارس الإدارة الذاتية في تطبيق إدارة الجودة.

• الأهمية التطبيقية :

ويؤمل أن تستفيد من نتائج الدراسة الجهات التالية:

« مديريات مدارس الإدارة الذاتية في المملكة.

« المسؤولين عن الجودة والإدارة الذاتية في إدارة التعليم ووزارة التربية والتعليم.

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

« الحدود البشرية والمكانية: اقتصر البحث على مديريات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

« الحدود الزمانية: تم تطبيق الجزء الميداني والخاص بعينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ).

• مصطلحات الدراسة :

تحقيقاً لأغراض الدراسة تم تعريف المصطلحات الرئيسة التالية:

• الإدارة الذاتية:

هي " مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، لها حرية التصرف في إدارة شؤونها، من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها (التلاميذ)" (العجمي، ٢٠٠٧م).

وعرفت وزارة التربية والتعليم بأنها المدارس التي فيها " إيكال أمر إدارة جميع الشئون التعليمية والإدارية والفنية إلى المدرسة ذاتها، مع تفويضها بالصلاحيات

وإمدادها بالامكانيات التي تعينها على ذلك، مع وجود آلية واضحة للمتابعة والتقويم للمدرسة من الجهات الأعلى (الخطوة العشرية لوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤ م، ٢٢). وهو التعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثات.

• إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

هي العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير، والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المخرج التعليمي بأقل جهد ووقت وكلفة (عبد الحي، ٢٠٠٨ م، ٢١٠).

وتعرفها الباحثات إجرائياً بأنها الممارسات الإدارية التي تسعى للتحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم والاستثمار الأمثل للوقت والجهد والموارد المالية المتوفرة في المدرسة بهدف تجويد مخرجات التعليم بما يضمن رضا المستفيدين من العملية التعليمية من معلمين وطلبة علم وأولياء أمور ومجتمع.

• إدارة الوقت:

هي العملية التي يتم فيها توزيع الوقت بفعالية بين المهام المختلفة بهدف إنجازها في الوقت المحدد (الصرن، ٢٠٠٠ م، ٣٠).

وتعرفها الباحثات إجرائياً بأنها مدى قدرة مديرات مدارس الإدارة الذاتية على استثمار الوقت المدرسي بشكل فعال لتحقيق أهداف العملية التربوية التعليمية بكفاءة.

• الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة :

• أولاً: الإطار النظري :

يستعرض الإطار النظري الأدبيات المتعلقة بأسئلة الدراسة وأهدافها، حيث يضم هذا الإطار ثلاثة مباحث، المبحث الأول ويتناول الإدارة الذاتية يليه مبحث استراتيجية تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية وأخيراً مبحث إدارة الوقت.

• المبحث الأول : الإدارة الذاتية :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإدارة الذاتية فعرفها جيزيل بأنها مدخل إداري تعليمي، يفرز الحكم الذاتي لأعضاء الإدارة المدرسية ويوفر لهم المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستدامة، من خلال اللامركزية التي يعتمد عليها استخدام هذا المدخل. (العجمي، ٢٠٠٨، ١٣٠)، وعُرفت بأنها إيكال أمر إدارة جميع الشؤون التعليمية الإدارية والفنية إلى المدرسة ذاتها، مع تفويضها بالصلاحيات وإمدادها بالإمكانات التي تعينها على ذلك مع وجود آلية واضحة للمتابعة والتقويم للمدرسة من الجهات الأعلى (الدوسري، ٢٠٠٧، ٨)، وعرفها سليمان (٢٠١١ م، ١٨٤) بأنها "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف في إدارة شئونها من خلال التوجه نحو اللامركزية المنظمة على صعيد المدرسة، مع ضرورة مشاركة الآباء والطلاب والمعلمين والمديرين وممثلين عن المجتمع الخارجي في عملية صنع القرار بها وخضوعها في نفس الوقت للمساءلة ذاتياً وخارجياً عن طرفة، هئات الاعتماد وضمان الجودة، التي

تحكم على جودة مخرجاتها". وهكذا يمكن تعريف الإدارة الذاتية بأنها مدخل إداري يقوم على تفويض المدرسة بإدارة شؤونها ومحاسبتها على ضوء القوانين واللوائح التي تم تحديدها مسبقاً.

ولخص سرور (٢٠٠٨، ٣٣) أهم مرتكزات الإدارة الذاتية للمدرسة في التحول الكامل في مركز عملية صنع القرار لتنتقل إلى المدرسة مع تنمية قدرة فريق العمل لتنفيذ المهام المكلف بها، وتحقيق التوازن بين السلطة المفوضة للمدرسة وقدرة العاملين على القيام بها. كما أكد ضرورة توفير سلطة كافية للإدارة المدرسية وإعطائها مسئولية اتخاذ القرار مع زيادة مشاركة المجتمع في عملية صنع القرار، والسعي لزيادة فاعلية العمل المدرسي وإيجاد بيئة أكثر فاعلية للمتعلمين.

وللإدارة الذاتية مميزات عدة من أهمها كونها مدخل مهم للإصلاح الإداري في مجال التعليم يسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تخطط لها المدرسة، ويمكنها من استخدام مواردها بشكل أكثر فاعلية. كما تُمكن الإدارة الذاتية المدرسة من إجراء تحليلات شاملة ومتراصة، وممارسة نوع من اللامركزية على المستوى الإجرائي في صنع قراراتها، مع اكساب المدرسة الشرعية في اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المساءلة وتقويم الأداء بناءً على الفعالية. (الجمعي، ٢٠٠٧، م ٢٥ - ٢٧).

• أهداف الإدارة الذاتية :

- يذكر الزهراني وآخرون أن من أهم أهداف الإدارة الذاتية ما يلي:
- « إحداث تغيير جذري في صنع القرار، والصلاحيات الممنوحة لمديري ومنسوبي المدارس.
 - « توفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور في إدارة المدارس.
 - « إعطاء المدارس مزيداً من الاستقلال الإداري والمالي.
 - « تعزيز معنويات أعضاء المجتمع المدرسي، ودافعيتهم للعمل.
 - « تحقيق إنجاز أكاديمي متميز للطلاب.
 - « تحسين نظام المحاسبة التعليمية حول استخدام الموارد (الزهراني وآخرون، ٤).

• الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة:

- ترى الدوسري (٢٠٠٧، ١٢ - ١٤) أن أسس الإدارة الذاتية تتمثل فيما يلي:
- « الإطار التشريعي: الذي يحدد اختصاصات السلطة المدرسية والعناصر الأساسية الواجب توصيتها للعاملين
 - « الديمقراطية والمشاركة المجتمعية: بحيث تكون السلطة الحقيقية لمنسوبي المدرسة وأفراد المجتمع المحلي، وتُناط بهم مسؤولية المشاركة في اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه بما يدعم وتعميق المحاسبة التربوية والشفافية الفردية.
 - « التمويل: قدرة المدرسة على اتخاذ القرار حول الانفاق وتوزيع الموارد وفقاً لبنود الصرف المخطط لها. ويتمثل دور السلطة التعليمية المحلية في مساعدة المدرسة في توفير مواردها الذاتية الكافية.

ويضيف العجمي (٢٠٠٨م، ١٣٩ - ١٤٦) المبادئ التالية:

- « لامركزية السلطة: ينظر إلى اللامركزية باعتبارها شكلاً من أشكال الحرية. فاللامركزية كنمط إداري تؤدي إلى تخفيف الأعباء عن الإدارة مع مراعاة الأسس العامة لسياسة الإدارة. وتكتسب المؤسسات المطبقة للتمط اللامركزي في الإدارة قوة مواجهة الأزمات واستقلالية في إدارة القرارات.
- « المساءلة عن النتائج: وهي حق للمواطن يضمن تعزيز الديمقراطية، ويمكن أن يعد مجلس إدارة المدرسة ليكون مسئولاً عن صياغة بعض المعايير التي توضع على أساسها مقاييس الأداء وكيفية الوفاء بها.
- « تحسين ظروف التلاميذ: حيث تركز المدارس جل نشاطها حول تعليم التلاميذ والتدريس الفعال لهم.
- « التنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين.

ولمدارس الإدارة الذاتية تنظيم إداري يتكون من هيئة إدارية وتتكون عادة من مدير المدرسة والوكلاء والأخصائي الاجتماعي، وهيئة تعليمية تضم المعلمين وأخصائيي المختبرات والمكتبة ونحوهم، ومجلس الأمناء وهو تنظيم تربوي يضم في عضويته ممثلين عن أولياء الأمور منتخبين بشكل ديمقراطي حر، وممثلين عن المعلمين، كما تضم ممثلين من الشخصيات العامة المهتمة بالتعليم في المجتمع المحلي، بالإضافة لمدير المدرسة والأخصائي الاجتماعي بحكم وظائفهم (موقع وزارة التربية والتعليم، ٥١٤٣٤).

• المشاكل والتحديات التي تواجه الإدارة الذاتية للمدرسة :

يلخص الجدول (١) أهم المشاكل التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس (سرور، ٢٠٠٨م، ٥٨ . ٥٩):

جدول (١) المشاكل والتحديات التي تواجه الإدارة الذاتية للمدرسة

معيقات معرفية	معيقات تربوية	معيقات اقتصادية	معيقات فنية
- قلة امتلاك العاملين المهارات المطلوبة. - الحاجة لتطوير الموظفين مهنيًا. - قلة ثقة المساهمين بالقوانين والتعليمات. - عدم الإلمام بمهارات اتخاذ القرارات والاتصال. - تصورات المجتمع لدى فاعلية المدرسة	- أداء غير لائق من قبل بعض المدارس. - تردد بعض المدرء والمعلمين بالسماح للآخرين بالسيطرة على اتخاذ القرارات - عدم ملائمة الإدارة التربوية.	- تنصيب المركزية على قمة السلطة خاصة في بلدان العالم الثالث - ضعف البنى المؤسسية.	- عدم وضوح المسؤوليات. - صعوبة التنسيق. - تقليدية العمل في المناطق التعليمية. - الكثافة الطلابية وتنوعها. - الحاجة لوقت وجهد كبير. - صعوبة تعليم جميع الطلاب مهارات التعليم العليا.

• نماذج تطبيق الإدارة الذاتية :

• الولايات المتحدة الأمريكية :

تعد الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية مثالاً واضحاً للإدارة اللامركزية في التعليم، حيث بدأت عملية تفويض السلطة والإدارة الذاتية للمدارس في العام ١٩٩٠م بأربع عشرة ولاية وذلك بتفويض بعض المهام للمدرسة

والمديرين، ولكن هذا لم يمنع المدرسة من أن تكون خاضعة للسلطة، وفي بعض الجهات كانت تؤيد فكرة الإدارة الذاتية التي تعطي الآباء والمعلمين والمديرين في كل مدرسة القوة والحق في تحديد الأولويات وتحديد الميزانية والمنهج لدراسي وتحديد أجور الموظفين، وتتولى المدرسة بموجب الإدارة الذاتية للمدرسة سلطة الإشراف على المجالات التالية (الرحبي، ٢٠١١م، ٤٦ - ٤٧):

« الغايات: تتحدد الغايات والاستراتيجيات في المقام الأول في مستوى المدرسة، حيث تمارس المدرسة حرية كبيرة في اختيار القيم التي يعتمد عليها قرار العمل الجماعي، وهذا يساعد كل مدرسة على تطوير ثقافة تتماشى مع احتياجات مجتمعها المحلي.

« الميزانية: حيث يتم تخصيص موارد مالية للمدرسة بشكل مبلغ إجمالي وهذا يسمح للمدارس بتحديد كيفية صرف الاعتمادات المالية. وهي مسؤولية ومساءلة أمام المجتمع عن كيفية التصرف في الموارد جوانب استغلالها وتوظيفها.

« هيئة العاملين: يرتبط الإشراف على تحديد وتعيين هيئة العاملين مع حرية التصرف بالميزانية، وتمارس الإدارة الذاتية للمدرسة سلطة تعيين المدرسين حيث يتم إجراء المقابلات مع المرشحين واختبارهم الاختبار ثم نقل ذلك الاختبار إلى المقاطعة.

« المناهج والتعليم: تمارس المدرسة سلطة كاملة على شؤون المنهج واختيار الطرق والأساليب التي تراها مناسبة للتعليم.

« البنى التنظيمية: تمثل البنى التنظيمية مجالا لإشراف المعلمين والإداريين والآباء وهذه الفئات حرة في تغيير البنى التنظيمية الأساسية للمدارس.

• إنجلترا:

لقد أعطى قانون الإصلاح في إنجلترا مسؤولية أكبر للمدارس في الإدارة الذاتية وصنع القرار أي إدارة نفسها بنفسها في إطار المنهج القومي الموحد والمعايير الموحدة للتقويم وذلك عن طريق منح سلطات واسعة لمجلس إدارتها المكون من أعضاء بعضهم معين من قبل سلطات التعليم المحلية وبعضهم منتخب بمعرفة أولياء الأمور والبعض الآخر معين بمعرفة المجلس نفسه.

وتهدف الإدارة الذاتية في إنجلترا إلى تحقيق الأهداف التالية:

« حرية اختيار المقررات الدراسية ومحتوياتها وطرق التدريس المتبعة وتجريب المناهج والطرق المختلفة في التعليم والتدريس.

« قيام المعلمين الأوائل بدور مهم في تنظيم وتطوير المدارس وكذلك تحديد نسب التلاميذ إلى المعلمين وعدد ساعات العمل بالنسبة للمعلمين.

« تعيين المعلمين وتدريبهم والإنفاق على رواتبهم.

« تنفيذ مشروعات الأبنية التعليمية.

ونظراً لتلاشي رقابة السلطات التعليمية المحلية على توزيع الميزانية واستخدامها أصبحت المدرسة موضع مساءلة ومحاسبة من جانب الآباء وعلى السلطات المحلية تحديد مستوى الجودة التعليمية المطلوبة وتقييم المخرجات المدرسية ومعاونة المدرسة على تقييم أدائها (الرحبي، ٢٠١١م، ٤٥ - ٤٨).

• عمان :

بدأ تطبيق التجربة العمانية (مشروع الإدارة المدرسية) في العام (٢٠٠٣م)، وشملت في مرحلتها الأولى عشرين مدرسة تمثل الجنسين والمراحل التعليمية المختلفة، مع شمولية الولايات التابعة للمنطقة وجغرافية المكان، وبلغ عدد المدارس حتى عام (٢٠١٠/٢٠١١م) (١٧٦ مدرسة) (الجابري، ٢٠٠٦م، ٢٩).

وكان من أهم أهداف المشروع تطوير التنظيم المدرسي في جميع مجالاته، وتطوير دور مدير المدرسة في ضوء متطلبات الإدارة التربوية الحديثة، مع تحقيق النمو المهني لهم من خلال التدريب والتقييم المستمر. كما أن من أهدافها تطوير دور المدرسة لتصبح أكثر مصداقية ومقدرة على تلبية احتياجات المجتمع المدرسي والمحلي، وتقليل العبء عن المديرية بما يتيح لها الاهتمام بتطوير العملية التعليمية مع توظيف التكنولوجيا الحديثة لمصلحة انسيابية العمل (الجابري، ٢٠٠٦م، ٢٩). ومن أهدافها التحول للنظرة الشمولية إلى البيئة المدرسية من خلال الجوانب التالية: التنظيمات الإدارية وتنمية العلاقات الإنسانية، تنمية الموارد البشرية، شؤون الطلاب، المدرسة والمجتمع المحلي، المناهج المدرسية، التقنيات ومصادر التعلم، المبني المدرسي (الجابري، ٢٠٠٦م، ٣١ - ٣٢).

وقد شهدت الدول العربية في السنوات الأخيرة محاولات مماثلة لتطوير الإدارة المدرسية من خلال التوجه إلى اللامركزية في إدارة التعليم وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها، من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية وإن اختلفت المسميات من دولة إلى أخرى، فيطلق عليه في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية "المدرسة الرائدة"، وفي دولة قطر "المدارس المستقلة"، وفي جمهورية مصر العربية "الإدارة المرتكزة على المدرسة" (الهادية، ٢٠١١م، ٣٤).

• مشروع الإدارة الذاتية في مدارس تعليم البنات بمدينة الرياض :

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق برامج مختلفة كخطوة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحسين العملية التعليمية في الميدان التربوي. ومن أحدث البرامج أو المشاريع المطبقه مشروع الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام.

• مهام مديرة المدرسة في المدرسة الذاتية :

مديرة المدرسة هي المسؤولة الأولى في مدرستها وهي المشرف على جميع شؤونها التربوية والإدارية والاجتماعية ويدخل في مسؤولياتها كما ذكر في موقع الوزارة ما يلي:

« إعداد خطة تشغيلية منبثقة من الأهداف الاستراتيجية للوزارة لتحقيق نظام إداري مرن واتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد وإعداد خطط العمل في المدرسة، وتنظيم الجداول وتوزيع الاعمال وتشكيل مجلس المدرسة واللجان المدرسية، وتفعيل مجلس الامناء وفق التعليمات وحسب ما تقتضيه حاجة المدرسة بما يحقق نظام إداري مرن.

« تهيئة بيئة آمنة ومحفزة لبناء شخصية الطالبة من جميع جوانب النمو واكسابها الخصال الحميدة، بما تشمله من تجهيزات والتأكد من نظافتها

وسلامتها وحسن مظهرها وإعداد سجل خاص بحالة المبنى وأعمال الصيانة وفق برنامج البيئة المدرسية، والمبادرة في إبلاغ إدارة التربية والتعليم عن وجود أي ملاحظات معمارية أو انشائية، والإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيتها، وتنظيم الفصول وتوزيع الطالبات عليها.

◀ الإشراف على المعلومات وزيارتهم في الفصول والإطلاع على أعمالهم.

◀ بناء الشخصية المتكاملة للطالبة والسعي للرفع المستوى التحصيلي ورعاية الموهوبات.

وفيما يلي احصائية بعدد مدارس الإدارة الذاتية حيث بلغ عدد مدارس التعليم العام للبنات التي طبقت مشروع الإدارة الذاتية وعددها (٩٧) مدرسة في مدينة الرياض للمراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)

جدول (٢) احصائية عدد المدارس المطبقة لمشروع الإدارة الذاتية في مدينة الرياض للمراحل الثلاث

المكتب	عدد المدارس المطبقة للإدارة الذاتية
١ مكتب تربية وتعليم شمال	١٦
٢ مكتب تربية وتعليم غرب	١٠
٣ مكتب تربية وتعليم جنوب	١٧
٤ مكتبة تربية وتعليم وسط	١١
٥ مكتب تربية وتعليم الحرس	٥
٦ مكتب تربية وتعليم الروابي	٦
٧ مكتب تربية وتعليم النهضة	٩
٨ مكتب تربية وتعليم بدبعة	١٦
٩ مكتب تربية وتعليم الشفا	٧
المجموع	٩٧

- **المبحث الثاني: استراتيجية تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية :**
- توجد العديد من إستراتيجيات إدارة الجودة من أبرزها ما يلي :
- **أولاً : النماذج الإمريكية في إدارة الجودة الشاملة :**
- **نموذج جوران:**

◀ يستند هذا النموذج الى أن الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال، لذا يؤكد جوران Jouran أن المهمة الأساسية للجودة "تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء" (البيلاي، ١٩٩٦، ص٥). وهذا المدخل يستخدم على نطاق واسع ويتضمن الخطوط العريضة التالية (الخطيب، ٢٠٠٧، م١٥):

◀ إيجاد قناعة بالحاجة إلى التطوير.

◀ وضع أهداف التطوير واتخاذ التنظيم اللازم لتحقيق الأهداف ويتم (بناء مجلس للجودة . تحديد المشكلات . اختيار المشروعات . تحديد فرق العمل . تحديد التسهيلات).

◀ التدريب.

« تنفيذ المشروعات من أجل حل المشكلات، وإعطاء التقديرات وتسجيل التقدم وتوصيل النتائج.
« إجراء الاصلاحات بصفة دورية في النظم والعمليات التقليدية في المنظمة.

ويركز جوران على ثلاثة عناصر للجودة هي (Juran, 1992, pp.14-15):

- **تخطيط الجودة:** ويتم التركيز فيها على تحديد العملاء واحتياجاتهم، وتطوير نوعية المنتج واتخاذ القرارات اللازمة لإشباع احتياجات العملاء وتوقعاتهم، ومن ثم حصر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإنتاج السلعة أو الخدمة.

- **مراقبة الجودة:** وتركز على وحدات القياس وتكرار عمليات المراقبة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لإشباع متطلبات العملاء، ويتم فيها التقويم الفعلي للمنتجات ومقارنتها بالمواصفات التي رغب فيها العميل وحل أي مشكلات تكشف عنها عملية التقويم.

- **تحسين الجودة:** وتركز على وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة من خلال توزيع الموارد وتكليف الأفراد بمتابعة مشاريع الجودة وتوفير التدريب اللازم لهم وتشكيل هيكل دائم يتولى متابعة الجودة والمحافظة على المكاسب المحققة.

نموذج ديمينج :

يستند هذا النموذج الى أن الجودة الشاملة مسؤولية الجميع، لذا يرى ديمينج Deming أن كل فرد له علاقة بعملية الإنتاج أو الخدمات ينبغي أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء العملاء (الهاللي، ١٩٩٨، ص ١٥٢)، ويشير ديمينج إلى أن الجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنتاجية، وتتألف فلسفته في الجودة الشاملة من أربعة عشر عنصراً منها سبعة عناصر إيجابية وسبعة عناصر أخرى سلبية يمكن إيجازها فيما يلي (الخطيب، ٢٠٠٧، ص ١٥):

- إيجاد نوع من الاستقرار يؤدي إلى التطوير عن طريق البحث والإبداع.
- تبني الفلسفة الجيدة للتطوير يتطلب تحديث الإدارة.
- التحسين المستمر للإنتاج والخدمات من خلال إرشادات الإدارة، وتكوين فرق العمل واستمرارية التطوير
- مواصلة التدريب على رأس العمل بواسطة مدربين أكفاء من أجل التنمية الذاتية لكل فرد.
- دعم القيادة وتعميم الممارسات الحديثة.
- الإيمان بأن التأهيل والتدريب استثمار في البشر.
- ضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير.
- توقف الاعتماد على التفويض لتحقيق الجودة.
- القضاء على المعوقات التنظيمية بين الأقسام.
- التخلص من الشعارات والمواظع ونقد العاملين.
- إزالة المعوقات التي تحرم العاملين من التباهي ببراعة أعمالهم.
- طرد الخوف.
- تجنب فلسفة الشراء اعتماداً على انخفاض السعر.
- التخلص من الاعتماد على النسب الرقمية لتحديد الأهداف والقوى

العامة.

ثانيا : النماذج اليابانية لإدارة الجودة الشاملة :

نموذج ايشيكاوا:

يعد ايشيكاوا من رواد الجودة في اليابان واليه يعود الفضل في تطبيق حلقات الجودة Quality Circles، ونشر مفهوم الجودة بين العاملين، ويرى أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم للموظفين، وينظر إلى الاستثمار في تدريب الموظفين أثناء الخدمة باعتباره من أهم النشاطات الإدارية التي يجب أن تركز عليها الإدارة العليا، خاصة وأن التوظيف في اليابان لا يتحدد بسنوات معينة وإنما يستمر الفرد في الوظيفة مدى الحياة (بن سعيد، ١٩٩٧، ص ١٧١).

ويعتقد ايشيكاوا أن مفهوم الجودة متعدد الجوانب ويشمل التحول من برنامج مراقبة الجودة المستند الى التفتيش إلى برنامج شامل يعتمد على العمليات والنشاطات الداخلية التي تراعي العملاء بوصفهم جزء لا يتجزأ من تحسين الجودة، وتحدي مجالات الجودة في السلعة أو الخدمة التي يتقبلها العميل وتطبيق الأساليب الإحصائية في مراقبة الجودة. ويلخص ايشيكاوا المبادئ الأساسية لمراقبة الجودة فيما يلي (الخطيب، ٢٠٠٧، ص ١٦):

- إن الجودة مبنية على وجهة العميل.
- إن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل أن ينظر إليها على أنها استثمار طويل المدى بدلا من التركيز على الأرباح في مدة قصيرة من الزمن.
- إن الجودة تعتمد اعتمادا كليا على المشاركة الفاعلة من قبل العاملين والموظفين، كما يتطلب تطبيق أسلوب إدارة الجودة إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.

- استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات.

ولعل أبرز اسهامات ايشيكاوا في تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة يتمثل في زيادة حجم مشاركة العمال وزيادة قوة التحفيز وإثارة الدوافع من خلال توفير جو عمل يستطيع العاملون من خلاله العمل باستمرار على حل المشكلات.

نموذج تاجوشي:

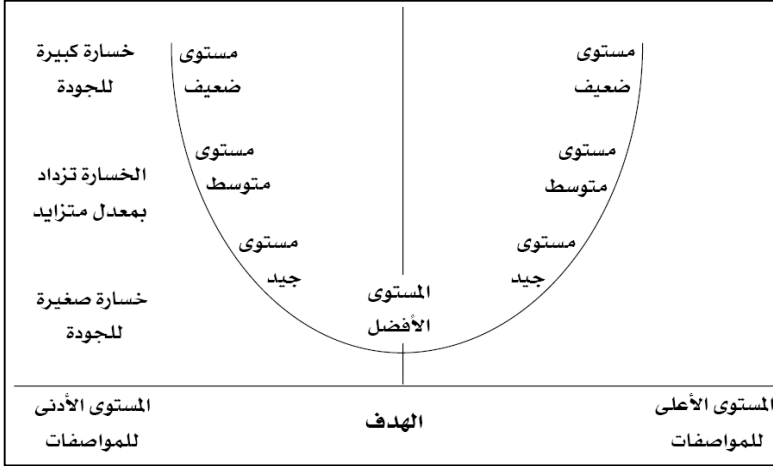
يستند النموذج إلى أفكار ومفاهيم الجودة والفعالية أثناء مرحلة التصميم السابقة للتصنيع. ويركز على جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلا من التركيز على العملية الإنتاجية. ويرتبط نموذج تاجوشي بمفهومين مهمين للجودة هما (الخطيب، ٢٠٠٧، ص ١٧):

- دالة الخسارة Loss Function.

- خصائص التصميم Design Characteristics.

والشكل التالي يوضح فكرة دالة خسارة، ويمكن تفسيرها على أساس أنه كلما اتجهت قيمة التكلفة إلى الهدف انخفضت التكلفة، ويشير إلى وجود رغبة لدى العملاء إلى الشراء وأن المنتج يتناسب مع توقعاتهم، وعندما تتجه النقاط بعيدا

عن الهدف ترتفع قيمة التكلفة الاجتماعية مما يشير إلى عدم رضا العملاء عن هذا المنتج.



دالة تاجوشي للخسارة

كما أدخل هذا النموذج فكرة مراقبة الجودة غير الخطية التي تستند إلى تصميم العملية والمنتج، وهذا يتطلب تطوير المواصفات الخاصة بالعمليات وتصميمها والمنتج، ويشتمل نموذج تاجوشي على النقاط التالية (بن سعيد، ١٩٩٧، ص ١٧٦ - ١٧٧):

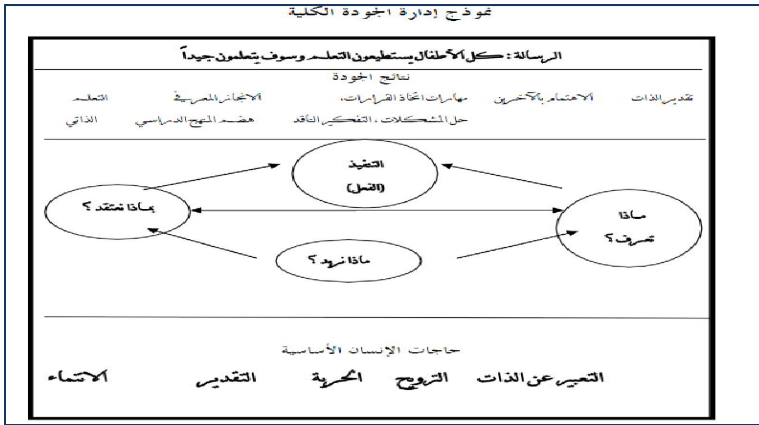
- ✓ إن التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فاعل في جودة المنتج وتقليل التكاليف.
- ✓ تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضاً مستمراً في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.
- ✓ يمكن تحديد المقاييس والمعايير الخاصة بالعملية أو المنتج، وذلك عن طريق استخدام التجارب الاحصائية.
- ✓ يمكن تخفيض انحراف الأداء عن طريق استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية وخصائص أداء المنتج.
- ✐ وباستقراء تلك النماذج يمكن التوصل إلى النقاط التالية:
- ✓ إن عملية تحسين الجودة لا تتم دون الاستثمار في برامج التعليم والتدريب المستمر للعاملين في للمنظمة.
- ✓ إن العملاء هم الركيزة الأساسية لجميع عمليات تحسين الجودة.
- ✓ إن تحسين الجودة يسهم في تقليص النفقات على المدى البعيد وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة.
- ✓ إن تحسين الجودة يستغرق وقتاً طويلاً وتتم بأسلوب علمي.
- ✓ إن تحسين الجودة يتطلب من الإدارة العليا التركيز على مستوى الأداء من خلال المتابعة والتقويم وإجراء التصحيحات الملائمة.

✓ إن تحسين الجودة الشاملة مهمة جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية والفنية.

• تجارب لتطبيق الجودة الشاملة :

من التجارب لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأمريكية تجربة منطقة نيوتاون ومدينة ديترويت:

◀ تطبيق نموذج إدارة الجودة الكلية في مدارس نيوتاون الحكومية :قامت منطقة نيوتاون التعليمية في مدينة نيوتاون، بولاية كاناتيك الأمريكية بتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارسها، حيث قامت ببناء نموذج للجودة الشاملة بالاعتماد على المعطيات النظرية والتطبيقية لمجموعة من الباحثين والعلماء من أمثال جلاس وهيي وروبرتز وكراب وقاردنر وديمنج وقد ظهر نموذج إدارة الجودة الكلية كما في الشكل



كذلك يوضح النموذج الحاجات الأساسية للإنسان التي عليها تنبني نماذج إدارة الجودة الشاملة، ونجد أن التقويم في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة لا يهتم بعملية قياس تحصيل الطلاب بغرض تصنيفهم ترتيبيا كما في النظام التقليدي، بل غرضه التحسين المستمر من أجل الجودة فنموذج نيوتاون ينظر إلى الطالب بصفته المستفيد (العميل) وإلى عملية التعلم كمنتج وإلى عملية التعليم كخدمة، وذلك من أجل تحقيق التحسن الدائم في العملية التربوية بمجملها (الغدير، ٢٠٠٩م، ٤٧)

◀ تجربة ديترويت في تطبيق إدارة الجودة الكلية : (درياس، ١٩٩٤ م، ص ٣٥٣)

تبنت منطقة ديترويت التعليمية في ولاية ميتشغن فلسفة إدارة الجودة الشاملة منذ العام الدراسي ١٩٩٠ / ١٩٨٩ م، على نحو تجريبي في البداية وبعد نجاحها جرى تعميمها على المدارس التي أبدت رغبتها واستعدادها إلى التحول إلى فلسفة إدارية جديدة تحمل في آفاقها رؤى واعدة للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية. وعند تطبيق أساليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مدارس مدينة ديترويت فرض عليها:

- ◀ إعادة تعريف دور وأهداف وواجبات المدارس على نحو يتلاءم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
- ◀ تحسين الوضع الكلي للمدارس على نحو يؤهلها لتطبيق استراتيجيات التغيير الأساسية للتحويل نحو إدارة الجودة الشاملة.
- ◀ التخطيط لبرامج تدريبية شاملة في القيادة التربوية للإداريين والمعلمين تعنى بمفاهيم القيادة الجماعية.
- ◀ تبني برنامج لتطوير وتنشيف العاملين خاصة فيما يتعلق بمواقفهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير .
- ◀ توظيف البحث النظري والتطبيقي واعتباره قاعدة رئيسة تستمد منه البيانات والمعلومات التي على ضوئها يجب أن يتم إعداد السياسات التعليمية، وعلى هداها يجرى تنفيذها وتطبيقها .

وتمثلت التجربة في تدريب الكادر الإداري بالمدارس، حيث نظمت برنامج تدريبي مكثف يتكون من ثلاث مراحل:

- ◀ المرحلة الأولى: تتلخص في تدريب مديري المدارس على إدراك مفهوم دورهم الجديد في ظل أساليب إدارة الجودة الشاملة، والتي يترتب عليها تغيير دورهم القيادي من صاحب السلطة إلى الدور التشاركي في فريق العمل كفرد يتساوى مع الآخرين من موظفين المدرسة حيث يصبح كعضو من أعضاء المدرسة.
- ◀ المرحلة الثانية: في هذه المرحلة تم تدريب مديري المدرسة، ومساعدتهم على تنمية مهارات، وتوظيف القيادة التشاركية مع بعضهم البعض وبقية الموظفين بالمدرسة.
- ◀ المرحلة الثالثة: تم خلالها تدريب العاملين في كل مدرسة بصورة مكثفة للإشراف على عملية التحويل في مدارسهم من النمط التقليدي إلى أسلوب وتطبيقات إدارة الجودة الشاملة.

• البحث الثالث: إدارة الوقت في المؤسسات التربوية

أصبح مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المعاصرة التي ارتبطت بعناصر الجودة في نظم الإدارة؛ ذلك لأن الوقت أهم مدخل من مدخلات الجودة، فكلما تم استغلاله على الوجه الأمثل، كلما تحققت الجودة في كافة اجزاء العملية الإدارية، وخاصة ما يتعلق منها بعمل القيادي الذي يشغل أحد المناصب الإدارية باعتباره أحد الاقطاب التي يقع على عاتقها تحقيق اهداف المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، حيث لا يتأتى له ذلك إلا بالاستغلال الأمثل لعامل الوقت عن طريق تبنيه لأسس ومبادئ ومفاهيم إدارة الوقت نظريا وتطبيقيا. (رمضان، ٢٠١١م، ١١١).

• مفهوم إدارة الوقت:

لقد جاءت تعريفات كثيرة لمفهوم إدارة الوقت في الكثير من الدراسات والأبحاث والأدبيات الإدارية والتربوية حيث تعتبر إدارة الوقت " Time Management " أحد محددات النجاح للقائد الإداري، وبالتالي فإنه يعتبر عنصر تكلفة على المؤسسة التربوية يجب استخدامه والاستفادة منه بفعالية، وفيما يلي عدة تعريفات لإدارة الوقت في المجال الإداري والتربوي:

فقد عرفها بطاح على أنها "عملية ذهنية سلوكية تقود الإداري إلى تصنيف أولوياته بما يحقق أقصى قدر من الفاعلية والفعالية". (العريني، ١٤٣١هـ، ٤٢٤) وإدارة الوقت هي: مهارة الفرد في السيطرة على الوقت المتاح للعمل في ظل المعوقات الخارجية. (القبيسي، ٢٠٠٦م) وعرفها اللوزي على أنها "فن ترشيد واستعمال وقت المدير من خلال وضع الأهداف، وتحديد نفعيات الوقت ووضع الأولويات واستعمال الأساليب الإدارية لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية". (العريني، ١٤٣١هـ، ٤٢٤) ومن الناحية الاستراتيجية فإن إدارة الوقت تتضمن معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر وتحليلها والتخطيط للاستفادة من الوقت بشكل فعال في المستقبل. وكذلك عرفها مارش على أنها "عملية التخطيط والتنظيم والسيطرة على الوقت لتجنب الهدر في وقت العمل". (العريني، ١٤٣١هـ، ٤٢٤) ويذكر السواط وآخرون (٢٠٠٧م) أن إدارة الوقت هي عملية مستمدة من التخطيط والتحليل والتقييم المستمر لكل النشاطات التي يقوم بها الشخص خلال فترة زمنية محددة، تهدف إلى تحقيق فعالية مرتفعة في استغلال هذا الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة. (السواط وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٢٨٧) وإدارة الوقت تعني: تنظيم الوقت والتحكم الذكي بتنفيذ مخططة ليكون فاعلا، إن الإدارة معنية بتنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به ومرتبطة بمن حوله من أفراد وعلاقات، ويتوقف نجاح الإدارة على مدى نجاحها في اشتراك الفرد في اتخاذ القرار. (فرح، ٢٠٠٨م) ولقد اتفقت جميع التعريفات السابقة على أهمية محاولة استثمار الوقت بأقصى حد ممكن ليكون المديرون أكثر كفاءة ونموا وفاعلية. (الفتلاوي، ٢٠١١م، ٣)

وتعرف الدارسات إدارة الوقت بأنها التخطيط السليم للوقت المتاح وللإمكانات المتوفرة بطريقة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة الآنفة والمستقبلية بكفاءة وفعالية.

• أهمية إدارة الوقت :

يمكن توضيح أهمية إدارة الوقت في النقاط التالية:

« تحقيق الفعالية في الأجهزة والإدارات، فالإسهامات التي تهيئها الجهات المختصة في المنظمات الإدارية من نظام للاتصالات والمعلومات، ووضوح الإجراءات، وأساليب طرق التخزين والحفظ، ومن خدمات أخرى، وكذلك دراسات الوقت . تؤثر إلى حد كبير على مدى فعالية المنظمات في تحقيق أهدافها، وكفاءة الموظفين في استغلال وقتهم، وتحقيقهم مستوى عال من الإنتاجية.

« معرفة نوعية الإنتاج؛ وذلك لأن الإنتاج سواء كان سلعا أم موارد أم خدمات يعتمد اعتمادا كليا على مدى استغلال الوقت الاستغلال الأمثل لإنتاج مثل هذه الأشياء.

« التعرف على الفروق الفردية للعمال؛ حيث نجد أن العامل النشيط المنتج والمتميز يحتاج إلى وقت أطول لتحقيق إنتاجية أفضل، وهذا يفيد المنظمة في عملية التمييز بين العاملين، وتقويم الأداء.

« من خلال دراسة الوقت تتعرف المنظمة على الوقت الحقيقي للإنتاج وجميع الأنشطة الأخرى.

« الاستفادة من إدارة الوقت في التطوير الوظيفي والسلوكي، من حيث تغيير الاتجاهات والمفاهيم والسلوك عن كيفية استغلال الوقت لتحقيق نتائج أفضل.

« دراسة الوقت توضح أهم مضيعات الوقت، وإيجاد الحلول الممكنة. (سلامة، ١٩٨٨م، ٣٧ - ٤٠)

ومن ناحية أهمية إدارة الوقت على مستوى العمليات الإدارية فمن المعلوم أن الإدارة تتضمن عددا من الوظائف أهمها التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، واتخاذ القرارات، والرقابة .

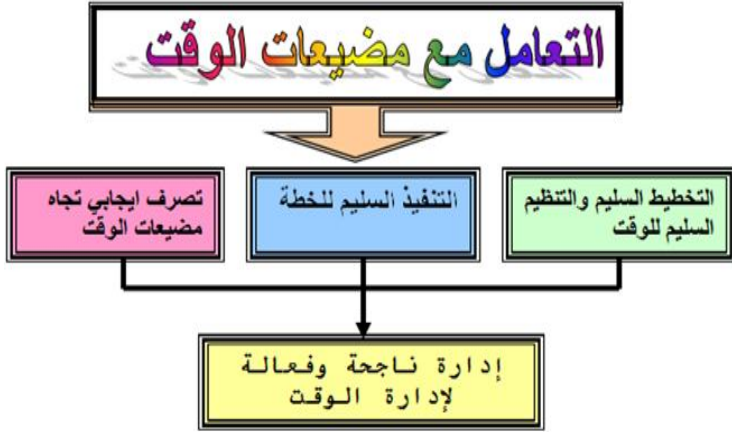
فالتخطيط يلزمه الزمن في كل عملياته، وهو يربط بين أجزاء العملية الإدارية وكذلك بين العمليات المتسلسلة والمتعاقبة التي يشتمل عليها النشاط الإداري، ولهذا فإن إعداد الخطة الإدارية يتطلب من المخطط أن يراعي التسلسل الزمني في مراحل الخطة. وفي مجال التنظيم، أوضحت الدراسات لكثير من علماء الإدارة على أن التنظيم الجيد يقلص الزمن المطلوب للإنتاج، من حيث تحديد المهام وتقسيم العمل، وتحديث وتبسيط إجراءات العمل واستبعاد ما هو غير ضروري. وفي مجال التوجيه تظهر أهمية الوقت من حيث أن الموجه لابد أن يكون عل علم ودراية بتوقيت التوجيه وبنفسية العاملين فإطالة زمن التوجيه تجعل العمال في ملل ولا تحقق الفائدة. وفي مجال اتخاذ القرارات تتضح أهمية الوقت حيث أن عملية اتخاذ القرار تحتاج إلى فترة زمنية معينة. وفي مجال الرقابة تبرز أهمية الوقت فيما يتعلق بالكشف عن الأخطاء أو منع وقوعها في الوقت المناسب ويطول ويقصر زمن الرقابة تبعاً لصرامة التوجيهات أو سهولتها . (الشريف، ٢٠١١م، ١٣٥)

• المشكلات التي تواجه إدارة الوقت و علاقتها بكفاءة التعليم العام:

عند الحديث عن مشكلات إدارة الوقت في التعليم يبرز إلى السطح مسألة مضيعات او معوقات إدارة الوقت التي تواجه معظم العاملين والعاملات في جميع المؤسسات التعليمية والتي تقف عائقاً أمام استثمارهم الأمثل للوقت. ولقد لخص بيكر مضيعات الوقت الداخلية التي من الصعب التغلب عليها ومصدرها داخلي ذاتي والمضيعات الخارجية التي مصدرها الناس أو الأشياء كما في الجدول (٣):

جدول (٣) مضيعات الوقت الداخلية والخارجية

مضيعات خارجية	مضيعات داخلية
مقاطعة الهاتف	التأجيل
الاجتماعات	عدم التفويض
الزوار	الأهداف الغير واضحة
التفاعل الاجتماعي	عدم وضوح الأولويات
نقض المعلومات	إدارة الازمات
كثرة أوراق العمل	عدم التخطيط
تعطيل الاتصالات	سوء جدول الأعمال
نقص السياسات والإجراءات	ضعف الانضباط الذاتي
نقص الموظفين الأكفاء	محاولة عمل الكثير في الوقت نفسه
الروتين الحكومي	نقص المهارات اللازمة



شكل (٣) يوضح أبرز الطرق للتعامل مع مضيعات الوقت السابقة كما ذكرها (والي، ٢٠١١م، ٤١)

• مشكلات إدارة الوقت في التعليم العام:

كشفت دراسة (الشمري، ٢٠١٠م، ١٣٤) أن من أهم مسببات سوء إدارة الوقت في التعليم العام حدوث أزمات فجائية أثناء العمل (كانقطاع الكهرباء... الخ)، ضعف القدرة على تنظيم الأعمال الورقية المكتبية، تأجيل بعض المهام إلى أوقات أخرى، عدم القيام بعمل جدول زمني للمهام المطلوبة، وجود الزوار أثناء يوم العمل المدرسي، ضعف الالتزام بالخطة المدرسية، كثرة المقاطعات الهاتفية أثناء العمل، عدم تفويض السلطة للآخرين، كثرة عقد الاجتماعات المدرسية.

وفيما يلي تفصيل لمشكلات إدارة الوقت في التعليم العام:

• مشكلات إدارة وقت العملية التعليمية التي تتعلق بإدارة العملية التعليمية :

- « قلة التنسيق بين إدارات شؤون المعلمين والمدارس في الكثير من القرارات التي تتخذ ومن ذلك نقل المعلمين أو تكليفهم بأعمال أخرى خارج المدرسة، وكذلك قلة التنسيق بين إدارة التدريب التربوي والمدارس في إلحاق المعلمين بدورات تدريبية أثناء الدوام الرسمي.
- « تراجع الحماس نحو الأنشطة الطلابية لأسباب عدة، مما جعل حصص النشاط عبئاً ثقيلاً على المعلمين والطلاب، الأمر الذي جعلها في حكم الوقت المهدر في كثير من المدارس.
- « ضعف الإشراف وقلة الحزم العادل من بعض مديري المدارس في ظل ضبابية الثواب والعقاب، مما مكن البعض من استغلال هذا الوضع لهدر الوقت المخصص للتعليم.
- « قصور إدراك بعض المعلمين لأهمية استثمار الوقت بفعالية في ميدان التعليم وأثر ذلك على الكفاية الداخلية لنظام التعليم في البلد.

<http://knol.google.com/k>

جدول (٤) مشكلات إدارة وقت العملية التعليمية التي تتعلق بمديري المدارس: حدد (الأغبري، ٢٠٠٠ م، ٤٣٥) و (والي، ٢٠١١ م، ٧) و (العضايلة، ٢٠٠٢ م، ٥٤) مضيعات الوقت في العمليات الإدارية لدى مدير المدرسة ووضوحها بناء على الوظائف الإدارية كما يلي:

العملية الإدارية	مضيع الوقت المرتبط به	الحلول (الجبر، ١٤٢٣ هـ، ٢١٥ - ٢٣٧)
التخطيط	عدم وجود أهداف محددة، عدم وجود مواعيد محددة لإنجاز المهام، محاولة القيام بأعمال عدة في الوقت نفسه	- وضع خطة بعيدة المدى للمدرسة. - استعراض العام الدراسي استعراضاً عاماً. - ترتيب الأولويات. - الاستفادة من الخطط المدرسية السابقة. - استخدام جداول زمنية التي توضح أهداف الفعاليات التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة وأماكنها وأوقاتها والشرحة التي تخدمها. - التخطيط للقيام بالأعمال الروتينية. - تطبيق مبدأ تفويض السلطة.
التنظيم	كثرة الأعمال الورقية والتقييد بالروتين، القيام بالأعمال نفسها بصورة مكررة، عدم وضوح السلطات والمسؤوليات لدى الرؤوسين.	
التوظيف	وجود موظفين غير مؤهلين أو مديرين، وجود موظفين يبيرون المشكلات، كثرة عدد الموظفين أو قلتهم.	
التوجيه	وجود نزعة تسلطية لدى المدير والرغبة في الانجاز بصورة متفردة.	
الرقابة	الإفتقار إلى التنسيق، ضعف روح الفريق بين الموظفين وضعف حافزيتهم	
	نقص المعلومات، عدم القدرة على قول "لا"، التسلط والرقابة المفرطة	
الاتصال	كثرة الاجتماعات واللجان، عدم وضوح نظام الاتصال وفعاليتته.	
اتخاذ القرارات	سوء الفهم والافتقار إلى الإصغاء الجيد.	
	اتخاذ القرارات المتسرعة، التردد والتسويق في اتخاذ القرار.	

• مهارات إدارة الوقت:

تعد إدارة الوقت من المهارات الأساسية التي يجب أن يتصف بها المدير الناجح لأنه يؤدي إلى إنجاز الأهداف، وتحسين نوعية العمل، وسرعة أدائه، وتقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها، والتخفيف من ضغوط العمل، والعمل في الاتجاه والطريقة الصحيحة.

ولقد أشار الباحثون إلى عدة استراتيجيات لتحقيق فاعلية استثمار الوقت منها:

« تسجيل الوقت وتحليله: أن مشكلة المدير ليس عدم توفر الوقت الكافي لدى المدير وإنما عدم التمكن من التخطيط الفعال لتوظيف الوقت. إن علاج ما يشكو منه المدير يبدأ من تسجيل الوقت وهو أسلوب سهل ومتبع في كثير من المجتمعات الإدارية حيث أن التسجيل يعطي إجابة واضحة عن كيفية قضاء المدير لوقته بهدف التصويب.

« تحليل الوقت: تحليل الوقت يعني التعرف على الأنشطة غير المنتجة التي تستنفذ الوقت والأنشطة التي تسبب ضياعاً له ويمكن التخلص منها والسيطرة عليها ويمكن التحليل من الأمور التالية:

✓ التعرف على الأعمال الغير مهمة من خلال التعرف على الأضرار التي يمكن أن تقع إذا لم يقم المدير بهذه الأعمال.

✓ التعرف على المهام التي يقوم بها بنفسه والأعمال التي يمكن تفويضها للآخرين

✓ التعرف على الأنشطة المضیعة للوقت وكيفية السيطرة عليها

✓ اخذ رأي المرؤوسين في الوقت ومضيعاته.

◀ تحليل الأنشطة باستخدام مصفوفة المستعجل والمهم: يكتسب النشاط أهميته من إسهامه في تحقيق الأهداف وتزداد قيمتها إذا كان إسهامه عالياً والأنشطة المهمة تعطي نتائجها على المدى الطويل والأنشطة المستعجلة تعطي نتائجها على المدى القصير وهي أكثر الحاجة من الأنشطة المهمة كما أنها قد تساهم أو لا تساهم في تحقيق الأهداف. أن المشكلة التي تواجه المدير هو أنه يعيش في توتر وقلق مما يبين ما هو مستعجل ومهم والأمور المستعجلة تشكل ضغطاً على المدير والمدير لا بد أن يتصف بالحكمة والشجاعة ولا يستسلم تحت سلطة المستعجل وإنما يترتب أمور ويضبط وقته. أن المصفوفة التالية ذات قيمة عالية في تحليل الأنشطة وبالتالي معرفة نسبة الوقت المنصرف على ما هو مهم وما هو مستعجل :

	مستعجل	غير مستعجل
مهم	١	٢
غير مهم	٣	٤

قاعدة باريتو :

- ◀ ٨٠٪ من القيمة تأتي من ٢٠٪ من العناصر
- ◀ ٢٠٪ من القيمة تأتي من ٨٠٪ من العناصر
- ◀ ٨٠٪ من الأنشطة تحقق ٢٠٪ من الأهداف
- ◀ ٢٠٪ من الأنشطة تحقق ٨٠٪ من الأهداف
- ◀ ٨٠٪ من المشكلات من المدير و ٢٠٪ من الموظفين

ولدى تطبيق هذه القاعدة على مصفوفة المستعجل والمهم يمكن القول أن الأنشطة المهمة وغير المستعجلة تكون ٢٠٪ من الأنشطة وهي مسئولة عن ٨٠٪ من النتائج :

- ◀ تحديد الأهداف: إذا أراد المدير أن يستثمر وقته ويزيد من فعاليته فعليه أن يحدد أهدافه تماماً وأن يعمل على تحديثها باستمرار، ومن خلالها يمكن للمرء أن يقيّم ماذا كان نشاطه بعينه يمثل توظيفاً أحسن للوقت أم لا .
- ◀ تحديد ما هو المهم: تحديد الأولويات مسألة مهمة فكيف يمكن أن يقرر المدير أن عنصراً ما أكثر أهمية من غيره عند وضع الأولويات لا بد من الأسئلة التالية : ما هي الأهداف وأي منها الأساسي؟ ما هو المعيار الذي يحدد الأولويات؟ أي من الأهداف يحقق أكبر فائدة؟
- ◀ تخطيط الوقت: يسأل المدير نفسه الأسئلة التالية: ماذا يجب أن أعمل ويقصد بها النشاطات الواجب القيام بها لتحقيق الأهداف؟ متى يجب أن يعمل؟ ترتيب الأنشطة حسب الأولويات؟ أين يجب أن يعمل؟ من الذي يجب أن يفعل هل هو المدير أم تفويض السلطة؟ وما هو مقدار الوقت لكل نشاط؟

« جدول الأنشطة: الجدولة تعني تحديد الوقت والمكان المناسب لإنجاز المهام المطلوبة وتعني وضع الأنشطة التي يجب أن تنفذ مع أولوية مناسبة ووقتها محددا لإنجاز العمل

« المرونة: ماهي المرونة المطلوبة عند بناء الجدول الزمني معظم الوظائف الإدارية تتطلب مرونة تتراوح ما بين ٢٥٪ إلى ٥٠٪ من أجمالي وقت العمل اليومي إذا كان جدول العمل ٨ ساعات فلا بد أن تترك ما بين ساعتين إلى أربع لامتصاص الأحداث غير المتوقعة وكثير من الأمور لا يستطيع أن يسيطر عليها المدير وإذا استطاع أن يسيطر على ربع وقته أو نصفه فهو مدير جيد وهو القدرة على السيطرة على الوقت الذي يستطيع السيطرة عليه ومن الأمور المهمة في الجدولة. (عبدالعليم والشريف، ٢٠١٠م، ٢٩٩ - ٣٠٣)

• ثانياً : الدراسات السابقة :

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية في ثلاثة أقسام وفق محاور الدراسة: محاور الإدارة الذاتية للمدارس، ومحور إدارة الجودة، ومحور إدارة الوقت. وتم ترتيب الدراسات في كل قسم ترتيباً زمنياً من الأحدث للأقدم.

في مجال الإدارة الذاتية للمدارس أجرى الشعر (٢٠٠٨) دراسة هدفت للبحث في دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة كأداة. وخلص البحث إلى أن المدارس المستقلة تلعب دوراً كبيراً ومهماً في تطوير التعليم بحسب رأي عينة الدراسة. دراسة وأجرى الغافري (٢٠٠٨) دراسة هدفت للكشف عن درجة تطبيق نظام الإدارة الذاتية في مدارس سلطنة عمان والصعوبات التي يواجهها، مستخدماً المنهج الوصفي، والاستبانة وأسئلة المقابلة مفتوحة كأداة. وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق نظام الإدارة الذاتية في المدارس المطبقة له في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات. بينما أجرت الدوسري (٢٠٠٦م) دراسة بهدف التعرف على درجة الإدارة الذاتية في مدارس البنات في المملكة العربية السعودية، وتحديد مفهوم الإدارة الذاتية، وبيان مبررات ومتطلبات تطبيقها في المدارس، ثم تقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وانتهت إلى أن من أهم مبررات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس حاجة المديرات إلى إصدار بعض القرارات دون الرجوع لإدارة التعليم، والحاجة لتوفير ميزانية للصرف على متطلبات المدرسة بمرونة ودون تعقيد. كما بينت أن أهم متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس تعزيز الولاء والانتماء للمدرسة عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات وإدارة شئون المدرسة، وتنمية الموظفين مهنيًا. دراسة الشهري (٢٠٠٥م) بهدف دراسة أبرز أسس المركزية واللامركزية وأثرهما على فاعلية الأداء بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والسلوكي ومنهج النظم، باستخدام الاستبانة كأداة. وخلصت الدراسة إلى سلبية الافراط في استخدام المركزية وأن ذلك يعيق الانجازات. كما بينت

جمود وقصور اللوائح والتعليمات المركزية وأنها لا تفي بحاجة العمل، وتؤثر سلباً على فاعلية نظام الاتصالات. وأخيراً بينت الدراسة افتقار التنظيمات المركزية لمبدأ تكافؤ السلطة مع المسؤولية، وتعارضها مع رغبة الموظفين في المشاركة في صنع القرارات في المنظمة. من جهة أخرى أجرى رسول Rasool (٢٠٠٠م) دراسة هدفت الدراسة لبحث قضايا تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس جنوب أفريقيا ووضع تصور لتطوير الإدارة الذاتية في المدارس: الأولويات والبدائل والاستراتيجيات والتوجهات المستقبلية للإدارة المدرسية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود قصور في تدريب الكوادر الإدارية في المدارس على الإدارة الذاتية نتيجة لحدثة التجربة في جنوب أفريقيا. كما بينت أن تطبيق نظام الإدارة تقبل المسؤولية الجماعية نحو تطوير القدرة على الإدارة.

وفي مجال إدارة الجودة أجرت الغدير (١٤٣٠هـ) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق المديرات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الرياض بالإضافة إلى معرفة المعوقات التي تواجه المديرات في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أفراد العينة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. مستخدمة الاستبانة كأداة. وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من المديرات والمعلمات يرون أن المديرات غالباً ما يطبقن مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمات وأن أكثر المبادئ تطبيقاً في المديرات في التعامل مع المعلمات هو الثقة وأقل المبادئ تطبيقاً في الإدارة بالحقائق. كما بينت أن أعلى معوق يحول دون تطبيق المديرات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة هو "عدم وجود نظام حوافز يساعد على استقطاب مديرات متميزات" وأقلها "ضعف العلاقات الإنسانية بين المديرة والمعلمات".

وأجرى السحيم (١٤٢٥هـ) دراسة بهدف معرفة إسهامات وفوائد وعوائق تطبيق إدارة الجودة أيزو ٩٠٠٠ من وجهة نظر المدراء والمعلمين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت نتائج الدراسة أنه: توجد فروق دالة لتطبيق إدارة الجودة أيزو ٩٠٠٠ حسب المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة وكذلك حسب المؤهلات والخبرات والدورات التدريبية، وأوصت بالحد من الأنظمة الرسمية المعيقة للإبداع والتطوير في المدارس وزيادة مرونة الأنظمة مع التزام الإدارة العليا بدعم التوجه لتطبيق أيزو ٩٠٠٠ في المدرسة باعتباره المحك الرئيس لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة. أما دراسة اليحيوي (١٤٢٢هـ) فهذه تهدف إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومدى توفر متطلباتها، وعوائق تطبيقها في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، وأكثر المبادئ أهمية هو التركيز على العميل وأقلها أهمية هو أهمية النظام الرقابي، ورأت عينة الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة

بدرجة عالية، مع أهمية توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأن أول هذه المبادئ هو احترام إنسانية العاملين يليها توفر الإمكانيات. وأوصت الدراسة بضرورة البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومراعاة الأولويات عند التطبيق، وأن تعمل الجهات المختصة في الوزارة بتذليل الصعوبات والمعوقات.

وفي مجال إدارة الوقت أجرى اللحيان (١٤٣٠هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في منطقة القصبة التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً الاستبانة كأداة. وخلص البحث إلى أن متوسطة واقع إدارة الوقت وفقاً للمهام الفنية والمهام الإدارية جاءت عالية. وأجرى السلمي (٢٠٠٨) دراسة بهدف التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً الاستبانة. وخلصت الدراسة إلى موافقة عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم الواردة في أداة الدراسة بمتوسط يبلغ (٣,٩٣). وهدفت دراسة الصوري (٢٠٠٨) إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات التعليم العام بمحافظات غزة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة. وخلصت الدراسة إلى واقع إدارة الوقت كان بين مرتفع ومتوسط لجميع أبعاد الدراسة، واحتلت الأعمال والمهام الإدارية المرتبة الأولى في أبعاد الدراسة التي يقضي مديرو ومديرات المدارس وقت الدوام المدرسي فيها. وهدفت دراسة الغامدي (١٤٢٨هـ) إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر وكلائهم. واتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة كأداة. وخلصت الدراسة إلى أن إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر وكلائهم كانت كبيرة جداً، وأن أسلوب الإدارة الذاتية والإدارة بالتفويض والإدارة بالأهداف يمارس بدرجة كبيرة.

• التعليق على الدراسات السابقة :

يبين استعراض الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بمحاور الدراسة الثلاث، كما يبين قلة الدراسات الخاصة بالإدارة الذاتية في التعليم في المملكة العربية السعودية. وتؤكد جميع الدراسات الخاصة بالإدارة الذاتية أهمية هذا التوجه لتحسين وتطوير نوعية التعليم في المدارس. كما بينت وجود متطلبات لازمة لتطبيق هذا التوجه. أما في محور إدارة الجودة فالدراسات عديدة ومتنوعة، وشملت جوانب المتطلبات والتطبيق والمبادئ والاستراتيجيات والمعوقات، وأكدت جميعها على أهمية تطبيق إدارة الجودة في المدارس. وفي محور إدارة الوقت تركزت الدراسات حول واقع إدارة الوقت لدى مدراء المدارس، وأهم أساليبها، ومعيقاتها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجالها، فهي تتفق مع دراسات محور الإدارة الذاتية مثل رسول (٢٠٠٠)، والشعر (٢٠٠٨) في مكان تطبيقها. مدارس الإدارة الذاتية، ومع الدوسري (٢٠٠٦) في مجالها العام. كما

تتفق الدراسة مع دراسات إدارة الجودة مثل السحيم (١٤٢٥)، والغدير (١٤٣٠)، ومع دراسات إدارة الوقت مثل اللحيدان (١٤٣٠)، والسلمي (١٠٠٨)، والغامدي (١٤٢٨) في مجاتها وموضوعها العام إلا أنها تختلف معها في حدها المكاني حيث لم تتناول أي منها مدارس الرياض عدا دراسة الغدير (١٤٣٠) التي تناولت تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس الرياض الثانوية للبنات. كما تختلف الدراسة الحالية عما سبقها عنها في أنها تتناول درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية فتربط بين المحاور الثلاث، وهو ما لم يتم طرقه في الدراسات السابقة في هذا المجال. ومن ناحية المنهجية تتفق الدراسة مع سابقتها مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي للدراسة. وتختلف عنها في أن تجمع مع هذا المنهج المنهج الارتباطي للكشف عن العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت. كما تختلف الدراسة مع سابقتها في مجتمع الدراسة وعينتها والذي يتكون من مدارس الإدارة الذاتية في مدينة الرياض بمختلف مراحلها، بينما تناولت دراسة الشعر (١٠٠٨) ودراسة رسول Rasool (٢٠٠٠م) مدارس الإدارة الذاتية في قطر وجنوب أفريقيا. أما بقية الدراسات فكان المجتمع مدارس التعليم العام العادية وبخاصة مدارس المرحلة الثانوية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل للموضوع، والإهتمام لمراجع، وتصميم أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. وبشكل عام فإنه بالرغم من وجود دراسات تناولت إدارة الجودة في التعليم، وأخرى تناولت إدارة الوقت، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها بأنها جمعت بينهما فكان هدفها الأساسي بيان درجة تطبيق هاتين الإدارتين في مدارس الإدارة الذاتية في مدينة الرياض، وبيان العلاقة بين تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت، وهي على حد علم الباحثات من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع، حيث اقتصر معظم الدراسات السابقة على دراسة هذه المحاور بشكل منفصل. كما أنه لم يسبق على حد علم الباحثات دراسة درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية والتي تعد توجهاً جديداً في إدارة المدارس في المملكة العربية السعودية.

• الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها :

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتفصيلاً للإجراءات التي استُخدمت في تصميم وتنفيذ أداة الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

• أولاً: منهج الدراسة :

هدفت الدراسة للتعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية من وجهة نظر مديرات المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وهو منهج يعتمد على وصف الظاهرة بكافة أبعادها، ويعتمد إلى استقصائها وجمع بياناتها، وتحليلها، وتفسيرها لاستخلاص تعميميات ذات مغزى تؤدي إلى تقديم المعرفة (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢م، ٢٢٣). كما استخدمت المنهج الارتباطي للتعرف على العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في المدارس.

• ثانياً : مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من مديرات مدارس الإدارة الذاتية في مدينة الرياض من جميع المراحل الدراسية وعددهن (٩٧) مديرة. تم اختيار عينة عشوائية من مديرات المدارس عن طريق القرعة بنسبة ٥٢% ويوضح الجدول (٥) توزيع عينة الدراسة وعدد الاستبانات الموزعة والعائدة.

جدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة واختيار العينة وتوزيع الاستبانات

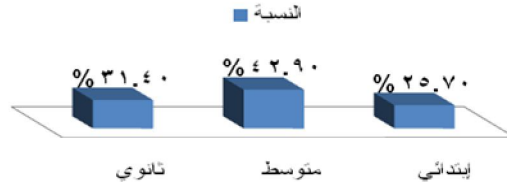
الفئة	عدد المجتمع	عدد العينة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات العائدة	نسبة العائد إلى الموزع	الاستبانات الصالحة للتحليل
مديرات المدارس	٩٧	٥٠	٥٠	٣٥	٧٠%	٣٥

« خصائص العينة: تكونت عينة البحث من (٣٥) مستجيب، وتوضح الجداول (٤.٣) خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة.
« متغير المرحلة:

جدول رقم (٦) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المرحلة

المرحلة	العدد	النسبة
ابتدائي	٩	٢٥,٧%
متوسط	١٥	٤٢,٩%
ثانوي	١١	٣١,٤%
المجموع	٣٥	١٠٠%

النسبة

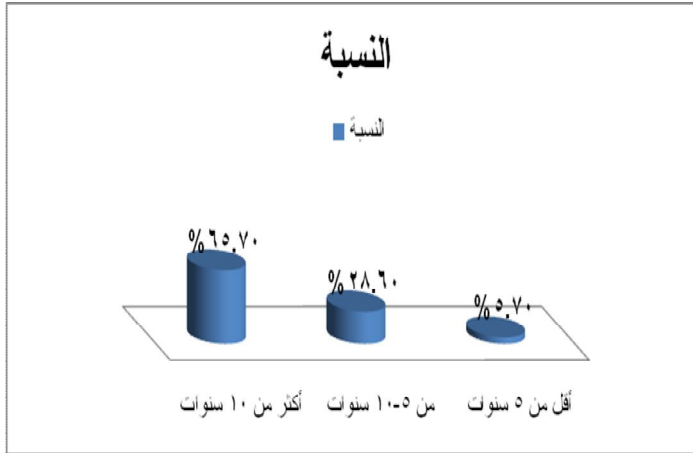


شكل رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغير المرحلة.

يتضح من الجدول رقم (٦) والشكل رقم (٤) أن مديرات المرحلة المتوسطة يمثلن النسبة الأكبر من إجمالي المجتمع بنسبة (٤٢,٩%) ، وأن مديرات المرحلة الثانوية يمثلن نسبة (٣١,٤%) من إجمالي المجتمع ، وأن مديرات المرحلة الابتدائية يمثلن نسبة (٢٥,٧%) من إجمالي المجتمع.
« سنوات الخبرة:

جدول رقم (٧) توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢	٥,٧%
من ٥ - ١٠ سنوات	١٠	٢٨,٦%
أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٦٥,٧%
المجموع	٣٥	١٠٠%



شكل رقم (٥) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (٧) والشكل (٥) أن (٦٥,٧%) من المديرات خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات) وهن الفئة الأكثر، و(٢٨,٦%) من المديرات لهن سنوات خبرتهن تقع في الفئة من (٥ - ١٠ سنة)، (٥,٧%) لهن سنوات خبرة (أقل من ٥ سنة)، وهذا يعني أن معظم أفراد العينة من ذوي الخبرة العالية.

• ثالثاً: أداة الدراسة :

بناءً أداة الدراسة: نظراً للطبيعة الوصفية للدراسة فقد تم تصميم استبانة لجمع البيانات بالاستفادة من قراءة الأدب النظري، والاطلاع على الدراسات السابقة في موضوع الدراسة (ملحق رقم (١))، وتم عرضها على المشرفة والاستفادة من توجيهاتها، ثم عرضت على المحكمين وتم الاستئناس بأرائهم، وأجراء التعديلات الضرورية. وتكونت الاستبانة من قسمين: الأول يتعلق بمتغيرات الدراسة (المرحلة - سنوات الخبرة). أما الثاني فيضم (٤٢) فقرة موزعة على مجالي الدراسة (إدارة الجودة وإدارة الوقت).

صدق أداة الدراسة: للتعرف على الصدق الظاهري لأداة الدراسة وقدرتها على تحقيق الأهداف المحددة تم تحكيمها ومن ثم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية (ملحق رقم (٢)). وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (جدول (٨)).

ويتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع مجالها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساق الأداة.

ثبات أداة الدراسة: لقياس الثبات تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) وجاءت القيم (جدول (٩)):

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

المجال الأول					المجال الثاني				
ت.ع	معامل الارتباط بالمحور	ت.ع	معامل الارتباط بالمحور	ت.ع	معامل الارتباط بالمحور	ت.ع	معامل الارتباط بالمحور	ت.ع	معامل الارتباط بالمحور
١	.7831**	١٢	.6859**	٢٣	.5085*	١	.8349**	١٢	.9078**
٢	.6839**	١٣	.5981**	٢٤	.7746*	٢	.7115**	١٣	.6493**
٣	.5474**	١٤	.5250**	٢٥	.7784*	٣	.7999**	١٤	.7215**
٤	.6476**	١٥	.5943**	٢٦	.5909*	٤	.6423**	١٥	.6710**
٥	.7649**	١٦	.7480**	٢٧	.7131*	٥	.9077**		
٦	.7477**	١٧	.7417**			٦	.1572**		
٧	.6836**	١٨	.8078**			٧	.7661**		
٨	.6741**	١٩	.7994**			٨	.6891**		
٩	.6381**	٢٠	.5641**			٩	.7688**		
١٠	.7584**	٢١	.5794**			١٠	.8392**		
١١	.6079**	٢٢	.7746**			١١	.7585**		

♦♦ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

جدول رقم (٩) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

معامل الثبات	عدد الفقرات	مجالات الاستبانة
٠.٩٤٧٠	٢٧	المجال الأول: إدارة الجودة
٠.٩٤٠٩	١٥	المجال الثاني: إدارة الوقت
٠.٩٦٨٦	٤٢	الثبات الكلي للإستبانة

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات العام للأداة بلغ (٠.٩٦٨٦) وهو معدل ثبات عالي، ويدل على أنه يمكن الاعتماد على الاستبانة في التطبيق الميداني للدراسة. وتراوح ثبات مجالات الدراسة بين (٠.٩٤٠٩ - ٠.٩٤٧٠) وتقع جميعها في فئة الثبات المرتفع.

• رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة و للتحقق من أسئلة الدراسة ، تم استخدام برنامج (SPSS)، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- « الاشكال البيانية.
- « التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وتحديد استجابة أفرادها لفقرات مجالات الدراسة.
- « المتوسط الحسابي لترتيب آراء أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة.
- « الانحراف المعياري لتحديد مدى تجانس استجابات عينة الدراسة حول متوسط استجاباتهم.
- « معامل التميز للتأكد من صدق الإتساق الداخلي لأداة الدراسة.

« معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت

« معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لحساب ثبات أداة الدراسة.

« إختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض والتي تعزي لمتغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة.

ولتحديد معيار الحكم في الدراسة تم استخدام معادلة الوزن النسبي الفارق لتحليل استجابات عينة الدراسة لتحديد مدى الاتفاق نحو مجالات الاستبانة وفقراتها حيث تم حساب المدى (٤ - ٣=١)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا في المقياس الرباعي المستخدم (٣ ÷ ٤ = ٠.٧٥)، ويوضح الجدول (١٠) سلم إجابات الاستبانة ودرجاته ومعيار الحكم.

جدول رقم (١٠) سلم إجابات الاستبانة ودرجاته ومعيار الحكم

الدرجة	١	٢	٣	٤
سلم الإجابة	لم تتحقق إطلاقاً	منخفضة	متوسطة	كبيرة
معيار الحكم (المتوسط الحسابي)	١ - ١.٧٥	١.٧٦ - ٢.٥	٢.٦ - ٣.٢٥	٣.٢٦ - ٤

• الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يستعرض هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها إجابات عينة الدراسة على عبارات الإستبانة ومناقشتها، من خلال التحليل الكمي للبيانات التي تم الحصول عليها، وتمت الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام باستخدام المعالجات الإحصائية التالية على برنامج (SPSS): التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج الإجابة على درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

يوضح الجدول رقم (١١) المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والذي بلغ (٣,٧٩) من أصل (٤) ويانحرف معياري بلغ (٠,٤٨)، مما يدل على أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين وبدرجة عالية أن إدارة الجودة مطبقة وبشكل عالي، وقد بلغت عبارات هذا المحور (٢٧) عبارة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٧ - ٣,٢٠)، وتميزت أغلب العبارات بأنها مؤيدة بدرجة كبيرة وذلك حسب معيار الحكم المذكور في الفصل السابق وهذا يتفق مع دراسة اليحيوي (١٤٢٢هـ) و حيث رأت الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، كما تتفق مع دراسة الغدير (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن المديرات غالباً ما يطبقن مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

جدول رقم (١١) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق ادارة الجودة في مدارس الادارة الذاتية من وجهة نظر المديرات

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأييد حسب معيار الحكم
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق				
١٧	تهتم المديرية بتكوين فرق عمل	ك	٣٤	١	-	٣.٩٧	٠.١٧	١	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٠	تتيح المديرية الفرصة للجميع لتقديم إسهامات فعالة في عملية التطوير	ك	٣٣	٢	-	٣.٩٤	٠.٢٤	٢	مؤيدة بدرجة كبيرة
٨	توفر المديرية قنوات اتصال مفتوحة مع العاملين في المدرسة	ك	٣٢	٣	-	٣.٩١	٠.٢٨	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٢	تساعد المديرية على رفع مستوى الأداء المهني للعاملين في المدرسة.	ك	٣٢	٣	-	٣.٩١	٠.٢٨	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٣	تتيح المديرية للعاملين في المدرسة فرصة الالتحاق بالتدريب	ك	٣٣	١	-	٣.٩١	٠.٣٧	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٥	تتضمن المديرية العاملين في المدرسة بعدالة	ك	٣٣	١	-	٣.٩١	٠.٣٧	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٨	تحاول المديرية القضاء على التنافس السلبي والتأكيد على المشاركة	ك	٣٢	٣	-	٣.٩١	٠.٢٨	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
٢٧	تعمل المديرية على الاستفادة من تجارب المدراس الأخرى كمثال لتحسين جودة العملية التعليمية	ك	٣٣	١	-	٣.٩٧	٠.٣٧	٣	مؤيدة بدرجة كبيرة
١	لدى مديرية المدرسة قناعة بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	ك	٣٢	٢	-	٣.٨٩	٠.٤٠	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة

٩	تشرك المديرية العامات في المدرسة في صنع القرارات وبناء المعلومات	ك	٣٢	٢	١	-	٣٨٩	٠.٤٠	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة
١٤	تساهم المديرية بحل المشكلات التي تواجه العامات في المدرسة	ك	٣١	٤	-	-	٣٨٩	٠.٣٢	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة
٢٢	تستخدم المديرية البيانات لتحسين نظام العمل في المدرسة	ك	٣٢	٢	١	-	٣٨٩	٠.٤٠	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة
رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة				المؤسست الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأييد حسب معياري الحكم	
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق					
٢٣	تقيم المديرية مشكلات العمل الدرسي على أساس الحقائق والمعلومات	ك	٣١	٤	-	٣٨٩	٠.٣٢	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة	
٢٤	تحرص المديرية على التخطيط السليم للاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتوفرة للمدرسة بشكل فعال.	ك	٣٢	٢	١	٣٨٩	٠.٤٠	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة	
٢٦	تقوم المديرية بالتابعة والتقويم للبرامج التعليمية في المدرسة بشكل مستمر.	ك	٣٣	٢	-	٣٨٩	٠.٤٧	٩	مؤيدة بدرجة كبيرة	
٦	تشارك المديرية في تحسين جودة الخدمات التعليمية	ك	٣١	٣	١	٣٨٦	٠.٤٣	١٦	مؤيدة بدرجة كبيرة	
٢١	تستخدم المديرية نظام معلومات لحفظ واسترجاع المعلومات.	ك	٣١	٢	٢	٣٨٣	٠.٥١	١٧	مؤيدة بدرجة كبيرة	
١٦	تشرح المديرية طريقة تأدية العمل بشكل صحيح من	ك	٢٩	٥	١	٣٨٠	٠.٤٧	١٨	مؤيدة بدرجة كبيرة	

أول مرة للعاملات في المدرسة									
٢٠	تخلق المديرية مناخ عمل مفعما بالثقفة ومشجعا على الحرية والإبداع	ك	٣٠	٤	١	-	٣٨٠	٠,٥٨	١٨
٧	تتجنب المديرية المركزية في العمل	ك	٢٨	٦	١	-	٣,٧٧	٠,٤٩	٢٠
٢٥	تقلل المديرية من الهدر التعليمي بدراسة أسباب تسرب الطلاب ورسوبيين	ك	٣٠	٣	١	١	٣,٧٧	٠,٦٥	٢٠
١٩	تستخدم المديرية عمليات الاتصال الحديثة والإدارة الإلكترونية في الإدارة.	ك	٢٨	٣	٤	-	٣,٦٩	٠,٦٨	٢٢
١١	تضع المديرية معايير محددة للعمل	ك	٢٧	٤	٤	-	٣,٦٦	٠,٦٨	٢٣
٥	تلتزم المديرية بتزويد جميع العاملات بأهداف المدرسة المتعلقة بالجودة الشاملة.	ك	٢٣	٩	٢	١	٣,٥٤	٠,٧٤	٢٤
٢	تعمد المديرية اللقاءات والندوات والمحاضرات التي تتعلق بأساسيات تطبيق الجودة الشاملة	ك	٢١	١٠	٣	١	٣,٤٦	٠,٧٨	٢٥
٣	لدى المديرية خطة خاصة بتطبيق الجودة الشاملة	ك	١٩	١٠	٣	٣	٣,٢٩	٠,٩٦	٢٦
٤	توفر المديرية دليل واضح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة	ك	١٦	١٢	٥	٢	٣,٢٠	٠,٩٠	٢٧
	المتوسط الحسابي العام						٣,٧٩		
	الانحراف المعياري العام						٠,٤٨		

وكان أكثر عبارة تم تأييدها بدرجة كبيرة في من قبل مديرات المدارس الذاتية هي العبارة رقم (١٧) وهي "تهتم المديرية بتكوين فرق عمل"، وقد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,١٧)، وقد يرجع ذلك لقناعة المديرات بالتوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على العمل الجماعي. أما العبارة التي حصلت على أدنى درجة متوسط حسابي ودرجة تأييد متوسطة فهي العبارة رقم (٤) "توفر المديرية دليل واضح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة"، وقد حصل على المرتبة الرابعة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وبديل ذلك على قصور في التطبيق الصحيح لمبادئ الجودة، وضعف في قيام الإدارة العليا ممثلة في الوزارة في وضع أدلة تساعد المديرات في التطبيق العملي لإدارة الجودة.

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق إدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية على برنامج (SPSS): التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري. ويوضح الجدول رقم (١٢) نتائج الإجابة على درجة تطبيق إدارة الوقت من وجهة نظر مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

جدول رقم (١٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق إدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية من وجهة نظر المديرات

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأييد حسب معيار الحكم
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق				
١	تقوم مديرية المدرسة بتدوين الأهداف التي تسعى لتحقيقها	ك	٣٤	١	-	٣,٩٧	٠,١٧	١	مؤيدة بدرجة كبيرة
		%	%٩٧,١	%٢,٩	-				
٦	تفوض المديرية بعض المهام للوكيلات والإداريات	ك	٣٢	٣	-	٣,٩١	٠,٢٨	٢	مؤيدة بدرجة كبيرة
		%	%٩١,٤	%٨,٦	-				
٧	تحاول المديرية إنجاز المهام المهمة بأسرع وقت	ك	٣٣	١	-	٣,٩١	٠,٣٧	٢	مؤيدة بدرجة كبيرة
		%	%٩٤,٣	%٢,٩	-				
٨	تسمح المديرية بإجراء بعض التعديلات الضرورية في برنامج عملها اليومي	ك	٣٢	٣	-	٣,٩١	٠,٢٨	٢	مؤيدة بدرجة كبيرة
		%	%٩١,٤	%٨,٦	-				
٢	تضع المديرية زمناً محدداً	ك	٣٢	٢	١	٣,٨٩	٠,٤٠	٥	مؤيدة بدرجة كبيرة
		%	%٩١,٤	%٥,٧	%٢,٩				

كبيره								لتحقيق كل هدف	
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	٥	٠.٤٠	٣.٨٩	١	٢	٣٢	ك	تنظم المديرية الوقت من خلال الخطط اليومية	٣
				٢.٩ %	٥.٧ %	٩١.٤ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	٥	٠.٤٠	٣.٨٩	١	٢	٣٢	ك	توزع المديرية المسؤوليات على العاملين في المدرسة منذ بداية العام.	٥
				٢.٩ %	٥.٧ %	٩١.٤ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	٥	٠.٣٢	٣.٨٩	٤	٤	٣١	ك	تحاول المديرية إيجاد حل لكل مشكلة من المرة الأولى	١١
				١١.٤ %	٨٨.٦ %		%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	٩	٠.٤٣	٣.٨٦	١	٣	٣١	ك	تضع المديرية جدول زمني محدد للاجتماعات	١٢
				٢.٩ %	٨.٦ %	٨٨.٦ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	٩	٠.٤٣	٣.٨٦	١	٣	٣١	ك	تقوم المديرية بتقييم ما أنجز من أعمال باستمرار	١٤
				٢.٩ %	٨.٦ %	٨٨.٦ %	%		
درجـة التأييد حسب معيار الحكم	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				العبارة	رقم العبارة
				لم تحقق	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة كبيرة		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	١١	٠.٤٥	٣.٨٣	١	٤	٣٠	ك	توزع المديرية الوقت على جميع الأنشطة التي يحتاجها العمل	٤
				٢.٩ %	١١.٤ %	٨٥.٧ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	١١	٠.٣٨	٣.٨٣	٦	٦	٢٩	ك	تترك المديرية مساحة مرنة في الجداول لزيارات المستوفات المفاجئة للمدرسة	١٣
				١٧.١ %	٨٢.٩ %		%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	١٣	٠.٥٨	٣.٨٠	٣	١	٣١	ك	تعتمد المديرية على التقنيات الالكترونية لتسريع إنجاز المهام	٩
				٨.٦ %	٢.٩ %	٨٨.٦ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	١٤	٠.٥٥	٣.٧٧	٢	٤	٢٩	ك	تقيس المديرية الوقت اللازم لإتمام كل مهمة.	١٠
				٥.٧ %	١١.٤ %	٨٢.٩ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة	١٥	٠.٦٦	٣.٧٤	١	٤	٢٩	ك	تقوم المديرية بحصر كل ما يؤدي إلى إهدار الوقت للسيطرة عليه	١٥
				٢.٩ %	١١.٤ %	٨٢.٩ %	%		
مؤيـدة بـدرجـة كـبيرـة			٣.٨٦					المتوسط الحسابي العام	
			٠.٤١					الانحراف المعياري العام	

يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والذي بلغ (٣,٨٦) من أصل (٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤١)، مما يدل على أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين أن إدارة الوقت مطبقة وبشكل عالي، وقد بلغت عبارات هذا المحور (١٥) عبارة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٧) - (٣,٧٤)، وتميزت أغلب العبارات بأنها مؤيدة بدرجة كبيرة وذلك حسب معيار الحكم المذكور في الفصل السابق. وكانت أكثر عبارة تم تأييدها هي العبارة رقم (١) " تقوم مديرة المدرسة بتدوين الأهداف التي تسعى لتحقيقها "، وقد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,١٧). وقد يعود ذلك لخبرة المديرات وما تلقينه من تدريب في إدارة الوقت والتخطيط التربوي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الصوري (٢٠٠٨م) حيث أن الأعمال الإدارية احتلت المرتبة الأول ومن بينها تدوين الأهداف.

أما العبارة التي حصلت على أدنى درجة متوسط حسابي بالرغم من أنه تم تأييده من قبل مديرات المدارس الذاتية بدرجة كبيرة وهي العبارة رقم (١٥) وهي " تقوم المديرة بحصر كل ما يؤدي إلى إهدار الوقت للسيطرة عليه"، وقد حصل على المرتبة الرابعة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٦). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (١٤٢٨هـ) في أن التعامل مع مضيعات الوقت جاءت بدرجة منخفضة.

السؤال الثالث : ما هي العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتي بمدينة الرياض؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١٣):

الجدول رقم (١٣) : نتائج معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين إدارة الجودة وإدارة الوقت

إدارة الوقت		المتغير
الدلالة الاحصائية	معامل ارتباط بيرسون	
0.000	0.916**	إدارة الجودة

علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض. وهذا يعني أنه تطبيق المديرات لإدارة الجودة نتج عنه حسن استغلال لوقتهن والعكس صحيح فكلما زادت إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتي بمدينة الرياض كلما زادت إدارة الوقت.

السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم درجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض والتي تعزي لمتغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) وتم حساب الفروق وفقا للمتغيرات التالية:

• أولاً: المرحلة الدراسية :

لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "المرحلة الدراسية" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "المرحلة الدراسية"

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية P-Value
إدارة الجودة	بين المجموعات	0.057	2	0.029	0.24	0.788
	داخل المجموعات	3.812	32	0.119	0	
	المجموع الكلي	3.869	34			

◆ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "المرحلة الدراسية"، مما يدل على عدم تأثير المرحلة الدراسية في استجابات عينة الدراسة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة دراسة السحيم (١٤٢٥هـ) والتي بينت نتائج الدراسة أنه: توجد فروق دالة لتطبيق إدارة الجودة أيزو ٩٠٠٠ حسب المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة وكذلك حسب المؤهلات والخبرات والدورات التدريبية.

• ثانياً: سنوات الخبرة:

لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "سنوات الخبرة" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "سنوات الخبرة"

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية P-Value
إدارة الجودة	بين المجموعات	0.286	2	0.143	1.278	0.293
	داخل المجموعات	3.583	32	0.112		
	المجموع الكلي	3.869	34			

◆ دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) في تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وفقاً لمتغير "سنوات الخبرة"، مما يدل على عدم تأثير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة.

• توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، تم التوصل إلى عدد من التوصيات، وإجراءات تنفيذها على النحو التالي:

« التوسع في تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس لما لها من أثر إيجابي في تطبيق الجودة وفعالية إدارة وقت الإدارة المدرسية.

« انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول درجة تطبيق مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض لإدارة الجودة، حيث أن العبارات التي تمت الموافقة عليها بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة هي " تلتزم المديرية بتزويد جميع العاملين بأهداف المدرسة المتعلقة بالجودة الشاملة"، و " تعقد المديرية اللقاءات والندوات والمحاضرات التي تتعلق بأساسيات تطبيق الجودة الشاملة"، و " لدى المديرية خطة خاصة بتطبيق الجودة الشاملة " و " توفر المديرية دليل واضح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة ".

مما سبق توصي الدراسة بالتالي:

- ✓ تكثيف البرامج التثقيفية والتوعوية حول أهداف إدارة الجودة الشاملة.
- ✓ وضع تعميم معتمد من وزارة التربية والتعليم يختص بضرورة وضع خطة خاصة لتطبيق لجودة الشاملة من قبل المديرية، وعقد اللقاءات والندوات والمحاضرات التي تتعلق بأساسيات تطبيق هذه الخطة.
- ✓ توفير دليل واضح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ويوزع على جميع العاملين في المدرسة.

« انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول درجة تطبيق مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض لإدارة الوقت، وبالرغم من أن جميع العبارات تمت الموافقة عليها بدرجة عالية من قبل أفراد العينة إلا أن أقل العبارات موافقة هي " تعتمد المديرية على التقنيات الالكترونية لتسريع إنجاز المهام"، و " تقيس المديرية الوقت اللازم لإتمام كل مهمة"، و " تقوم المديرية بحصر كل ما يؤدي إلى إهدار الوقت للسيطرة عليه ".

مما سبق توصي الدراسة بالتالي:

- ✓ الاستفادة من التقنيات الحديثة ونظم الاتصالات في إدارة المهام والوقت من خلال تفعيل الإدارة الذاتية.
- ✓ الاهتمام بجدولة الزمن واستخدام المنهجية العلمية في قياس وتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمات.
- ✓ عقد دورات للمديرات لتعريفهن بمضيعات الوقت وطرق التغلب عليها.

• مقترحات الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض، لذلك فهناك فرص للبحث في الجوانب التالية:

« إجراء دراسات تبحث في أثر تطبيق إدارة الجودة على مخرجات المدارس.

« إجراء دراسة مقارنة بين مديريات مدارس الإدارة الذاتية ومديريات المدارس الأخرى لمعرفة أثر نوع الإدارة على الجودة في المدارس.

• المراجع العربية :

- الأغبري ، عبد الصمد (٢٠٠٠م) الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ببيروت: دار النهضة العربية.
- بطاح، أحمد. (٢٠٠٦م). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. بيروت: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع
- بن سعيد، خالد بن سعد عبدالعزيز (١٩٩٧). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- البيلاوي، حسن (١٩٩٦). إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمصر، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر: التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز إعداد القادة، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، القاهرة.
- الجابري، علي بن محمد. (٢٠٠٦م). مشروع الإدارة المدرسية الذاتية من أجل أداء أفضل. رسالة التربية - سلطنة عمان، ع ١١، ٢٨ - ٣٢.
- الجبر ، زينب علي. (١٤٢٣هـ) إدارة الوقت لدى مديريات الإدارة المدرسية المطورة ((دراسة ميدانية)) . المجلة التربوية - الكويت، ع ٤٧ ، مج ١٢ ، ص ص ٣٣ - ٩٣.
- الخطيب ، محمد (٢٠٠٧م) مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) (الجودة في التعليم العام) القصيم.
- درباس، أحمد سعيد. (١٩٩٤م). إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي بدول الخليج، الرياض، ص ١٤
- الدوسري، خلود. (٢٠٠٧). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض . تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الرحبي ، سيف. (٢٠١١م). نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض الدول الأجنبية ، مجلة التطوير التربوي ، ع ٦٢ ، ص ٤٥ - ٤٨
- رمضان، محمد جابر. (٢٠١١م). مدى توافر مبادئ إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بكلية جامعة جنوب الوادي. المجلة التربوية، كلية التربية، ع ٢٩، ص ١٠٩ - ١٤٦.
- سرور ، سهى (٢٠٠٨) تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية أصول التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- سلامة، سهيل فهد. (١٩٨٨م). إدارة الوقت: منهج متطور للنجاح، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، إدارة البحوث والدراسات، عمان، ص ١٦.
- السلمي، فهد عوض الله. (٢٠٠٨). ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس والمعلمين بتعليم العاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- سليمان، هناء. (٢٠١١م). الإدارة الذاتية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ١١٩، ص ص ١٧١ - ١٩٣.
- السواط، طلق و سندي، طلعت و الشريف، طلال. (٢٠٠٧م). الإدارة العاملة المفاهيم - الوظائف - الأنشطة. جدة: دار حافظ للنشر.
- الشريف، خالد بن سعود. (٢٠١١م). محددات إدارة الوقت لدى المدراء المهنيين: دراسة في إطار الخدمة الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية . السعودية ، ع ١ ، مج ٣، ص ص ١١٨ - ١٧٢

- الشعر، مرشد. (٢٠٠٨). المدارس المستقلة في دولة قطر ودورها في تطوير التعليم من وجهة نظر القادة التربويين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- الشمري، ذهب نايف مظهر (٢٠١٠). إدارة الوقت المدرسي بمدارس البنات بمدينة حائل: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. مصر، ع ١٧، ص ٩١. ١٤٤.
- الشهري، جرمان (٢٠٠٥). المركزية واللامركزية وأثرهما على فاعلية الأداء بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. قسم الإدارة العامة، كلية الإدارة، الجامعة الأمريكية : لندن.
- الصرن، رعد. (٢٠٠٠). فن وعلم إدارة الوقت. دمشق: دار الرضا.
- الصوري، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٨). واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات التعليم العام بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
- عبد الحى، رمزي. (٢٠٠٨م). الإدارة التعليمية والمدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد العليم، أسامة، والشريف عمر. (٢٠١٠م). المداخل الإدارية الحديثة في التعليم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. القاهرة: المكتبة العصرية.
- العجمي، محمد (٢٠٠٨). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. عمان: دار المسيرة
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله. (٢٠١٠م). عوامل هدر الوقت المدرسي كما يراها مديرو مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية . عين شمس - مصر، ع ٣٤، ج ٢، ص ٤١٧. ٤٤٩.
- الغافري، جمال. (٢٠٠٨). درجة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية والصعوبات التي تواجهها في سلطنة عمان كما يراها الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- الغامدي، علي (٢٠٠٧م). تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO9002)، ورقه عمل مقدمة للقاء بعنوان الجودة في التعليم العام في جامعة طيبة و المنعقد في الفترة بين ١٥ - ١٦.
- الغامدي، محمد أحمد. (١٤٢٨هـ). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر وكلائهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الادارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الغدير، ريم (١٤٣٠هـ) مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- الفتلاوي، سهيلة محسن. (٢٠١١م). العوامل المؤدية إلى الهدر في استثمار الوقت المدرسي كما يدركها مديري مدارس شعبة درنة. مجلة المختار للعلوم الإنسانية، ع ١٣، ص ٢٤-٢٤.
- فرح، ياسر (٢٠٠٨م) إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- القبسي، ناصر. (٢٠٠٦م). إدارة الوقت وضغوط العمل. الرياض: دار الزهراء.
- اللجيدان، سليمان ابراهيم. (١٤٣٠هـ). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في منطقة القصيم التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الادارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- المصلح، إسماعيل (١٤٢٢). نمط جديد لإدارة المدارس بدولة قطر في القرن الحادي والعشرين. قطر، حولية كلية التربية، ع ١٧.

- الهادية، أمينة سيف. (٢٠١١م). نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان. مجلة التطوير التربوي، ع ٦٢، ٣٤ - ٣٧.
- الهاللي، الهاللي الشرييني. (١٩٩٨م). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية جامعة المنصورة، ع ٣٧.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٤م). خطة الوزارة للسنوات العشر القادمة (١٤٢٥ - ١٤٣٥ - ٢٠٠٤/٢٠١٤م): الرياض.
- البحيوي، صبرية. (٢٠١٢م). إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، ع ١، مج ١٣، ص ٧٢ - ١٠١.

• المراجع الأجنبية :

- Candoli, C. I. (1995). Site-Based Management in Education - How to Make it Work in Your School, Lancaster, P.A: Technomic Publishing, Co.
- Cheng, Y. C. (1996). School Effectiveness and School-Based Management Bristol, P. A. Falmer, Press.
- David, J. L. (1996). The Who, What, and Why of Site-Based Management, Educational Leadership, No. (53-54).
- Juran, M. (1992). Juran on Quality by Design: the Steps for lanning Quality into Goods and Services, New York: the free press
- Rasool, M. H. A. (2000). Conceptualising School-Based Management Development: Priorities, Alternatives, Strategies and Future Directions for School Management. ED. D. Dissertation. University of South Africa. South Africa.

• المراجع الإلكترونية :

- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنات). مركز التربية والتعليم بالوسط. (١٤٣٤هـ). تم استرجاعه بتاريخ ١٩ / ٦ / ١٤٣٤هـ على الرابط <http://middle.rge.gov.sa/site/ /tabid/142/Default.aspx>
- التوجه نحو الإدارة الذاتية. (١٤٣٤هـ). تم استرجاعه بتاريخ ١ / ٦ / ١٤٣٤هـ على الرابط <http://schools-self-management.blogspot.com/2013/01/blog-post.html#more>
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٤ هـ. www.imamu.edu.sa
- الدليل ، صالح (٢٠٠٩م). إدارة وقت العملية التعليمية أهم معوقات استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية .. تم استرجاعه بتاريخ ١٩ / ٦ / ١٤٣٤هـ على الرابط <http://knol.google.com/k>
- الزهراني ، بشير ، الإدارة الذاتية ، ورقة عمل مقدمة للقاء الفصلي لمدير عام التربية والتعليم بمديري المدارس بمنطقة الباحة، تم استرجاعه بتاريخ ٢٢ / ٦ / ١٤٣٤هـ على الرابط www.bahaedu.gov.sa/vb/attachment.php?attachmentid=1474&d...
- والي ، عدنان. (٢٠١١م). فن إدارة وتنظيم الوقت. تم استرجاعه بتاريخ ١٩ / ٦ / ١٤٣٤هـ على الرابط <http://www.google.com.sa/search?hl=ar&safe=active&q>



البحث العاشر :

” اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى ”

المصادر :

أ / جميله محمد حسين دريشي
مُحاضرة بقسم علم النفس كلية التربية
جامعة الملك سعود بالرياض

” اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى ”

أ/ جميلة محمد حسين دربشي

• المستخلص :

يُعد اضطراب الشراء القهري من أكثر الاضطرابات النفسية التي أُثير حولها الجدل بخصوص التصنيف. وقد اختلفت التسميات الخاصة بهذا الاضطراب؛ تبعاً للاعتبارات الثقافية والاجتماعية، وبالتالي اختلفت الرؤى حول طبيعة الشراء القهري باختلاف وجهات النظر. ويحدث اضطراب الشراء القهري أواخر مرحلة المراهقة أو بداية العشرينات من العمر، ويعتبر هذا الاضطراب من الاضطرابات النفسية المزمنة، ويتزامن حدوثه مع العديد من الاضطرابات لاسيما اضطرابات القلق، واضطرابات المزاج، وتعاطي المواد، واضطرابات الأكل، واضطرابات الشخصية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى، وتكونت عينة الدراسة من (ن = ٨٨) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الشراء القهري (من إعداد الباحثة)، وقائمة مراجعة الأعراض المختصرة SCL-90 (من إعداد المحارب والنعيم، ١٤٢٤)، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى (القلق العام، الاكتئاب، الوسواس القهري، قلق الخوف، الجسدية، الذهانية، البارانويا، العدائية).

الكلمات المفتاحية: الشراء القهري، التسوق القهري، تزامن الاضطرابات النفسية.

Compulsive buying disorder and its relationship to some other mental disorders

Dr. Jamilah Mohammad Hussein Darbashi

Abstract

Compulsive buying disorder (CBD) is one of the mental disorders which raised controversy concerning its classification. Different labels have been given for this disorder; depending on the cultural and social considerations. Therefore, the nature of compulsive buying have been viewed differently according to the different perspectives. Compulsive buying disorder occurs in the of the adolescence stage or the beginning of the twenties. This disorder is considered a psychological chronic disorder. It is synchronous with many disorders specially anxiety, mood disorders drugs abuse, and eating and personality disorders. This study aimed at finding out the relationship between the compulsive buying disorder and some other psychiatric disorders. The study sample consisted of 88 female students from King Saud University. Scale of Compulsive Buying (prepared by the researcher) and a checklist of symptoms shortcut (SCL 90), (prepared by Al-Moharib & Al-Nuaim, 1424) were used after verification of reliability and validity. The results indicated that there was a statistically significant relationship at the (0.01) level between the compulsive buying disorder and some other psychiatric disorders: general anxiety, depression, obsessive compulsive disorder, phobic anxiety, somatization, psychotic, paranoia and hostility.

Key words: *Compulsive buying, Compulsive shopping, Comorbidity.*

• المقدمة:

يُعد التسوق النشاط الترفيهي الرئيسي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث أن الناس تقضي وقتاً أطول في مراكز التسوق مقارنة بالمنزل أو العمل بالإضافة إلى أن التسوق قد يجلب لهم نوعاً من المتعة والاسترخاء، كما قد يؤدي التسوق إلى مشكلات اقتصادية؛ حيث أن بعض الناس يعانون من ما يعرف باضطراب الشراء القهري (Compulsive Buying Disorder) (Black, 2001). ويُقصد باضطراب الشراء القهري زيادة مقدار التسوق والشراء مع عدم القدرة على التحكم به واستهلاكه للوقت، ويكون غالباً استجابة للأحداث والمشاعر السلبية، ويصاحبه قدراً كبيراً من التوتر، كما يتبعه الشعور بالذنب "الأسف بعد الشراء"، بالرغم من الشعور بالمتعة والسعادة في بادئ الأمر، ويؤدي في النهاية إلى عواقب وخيمة مثل: الخلافات الزوجية والديون (Kyrios, Frost & Steketee, 2004).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول نسبة انتشار اضطراب الشراء القهري في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث أشار بلاك (Black, 2001) إلى أن الشراء القهري يؤثر على نسبة تتراوح ما بين ٢-٨ ٪ من الأشخاص البالغين، كما يؤثر على نسبة تتراوح ما بين ٨٠-٩٠ ٪ من الإناث. بينما أشار ديكى (Dickie, 2011) إلى أن الشراء القهري يؤثر على عدد يتراوح ما بين ١٧-٢٨ مليون شخص في الولايات المتحدة. وذكر ليتي وآخرون (Liete et al, 2013) أن انتشار الشراء القهري يكون أكثر في البلدان الصناعية بنسبة ٢ ٪ مقارنة بالبلدان الأخرى.

ويتصف مسار هذا الاضطراب بالثبات، والتأثير السلبي على الأداء الوظيفي العام للفرد، وعلى حياته الأسرية ووضعته المالي. وعلى الرغم من وجود اتفاق بين الباحثين فيما يخص الضعف الوظيفي المصاحب للإصابة بهذا الاضطراب؛ إلا أنه يوجد ثمة قدر كبير من الجدل حول تصنيف اضطراب الشراء القهري، وتحديد ما إذا كان عبارة عن اضطراب منفصلاً أو أنه مرتبط بفئة تشخيصية أخرى مثل: اضطراب الوسواس القهري، أو الاضطرابات المزاجية، أو اضطرابات تعاطي المواد. كما أن هناك ثمة تخمين حول تأثير الثقافة، وما إذا كان الشراء القهري في حقيقة الأمر عبارة عن ظاهرة نفسية اجتماعية (Dicke, 2011)، أو عبارة عن نشاط ديني (Arya, 2009). وغالباً ما يتزامن اضطراب الشراء القهري مع اضطرابات أخرى لاسيما اضطرابات القلق، واضطرابات المزاج، واضطرابات الأكل، واضطرابات الشخصية (Black, 2001)، والعنف في العلاقات الشخصية (Eckert, 2009).

وتجدر الإشارة إلى أن تجربة البالغين غير واضحة فيما يخص اضطراب الشراء القهري، واضطرابات القلق، والمزاج؛ لأنهما يمثلان الاضطرابين الأكثر تزامناً وشيوعاً مع الشراء القهري. ويُعد تزامن الشراء القهري مع الاضطرابات الأخرى هو القاعدة بدلاً من أن يكون الاستثناء بالنسبة للأفراد المنخرطين في السلوك

الشرائي القهري؛ لذلك فقد تؤدي دراسة علاقة اضطراب الشراء بالاضطرابات النفسية الأخرى إلى تحقيق مزيد من الفهم لطبيعة هذا الاضطراب (Dickie, 2011).

لقد فشلت الدراسات التي أجريت حول تزامن الاضطرابات النفسية في تقديم رؤية ذات مغزى حول الجدل بخصوص تصنيف اضطراب الشراء القهري؛ وذلك نظراً لوجود بعض المشكلات المنهجية فيها، وصغر حجم عيناتها، كما أنها تتميز بكونها كمية؛ حيث عمدت بطبيعتها إلى إهمال استكشاف العملية التي تحدث بالنسبة للأفراد الذين يمارسون سلوك الشراء القهري كاضطراب مصاحب لاضطرابات أخرى. ويعد الجدل المستمر حول التصنيف وعدم القدرة على وضع علاج فعال، مع نقص الوضوح بشأن طبيعة هذا الاضطراب سبباً في البحث المستمر الخاص بمدى تزامن الشراء القهري مع الاضطرابات الأخرى. ويظل فهم طبيعة هذا الاضطراب من الأمور الهامة؛ نظراً لأن التشخيص والتقييم الدقيق ضروري لوضع الخطة العلاجية المناسبة (المرجع السابق).

وتشير دراسة بلاك (Black 2007) أن ٦٨ ٪ من المصابين باضطراب الشراء القهري يعانون من القلق والاكتئاب بالإضافة إلى مشاكل في علاقاتهم الاجتماعية، ووجود تداخل بين سلوكياتهم وأدائهم في المدرسة والعمل. وتعد الديون المستحقة أكبر مشكلة اقتصادية واجتماعية (see Benson, Dittmar, & Wolfsohn, 2010)؛ حيث تشير الدراسات إلى أن رصد بطاقات الائتمان كانت أعلى لدى المشتريين القهريين مقارنة بالمشتريين العاديين (Joireman, Kees, & Sprott, 2010; Palan, Morrow, Trapp & Blackburn, 2011; Phau & Woo, 2008).

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي ركزت على العلاقة بين اضطراب الشراء القهري والاضطرابات النفسية الأخرى في المجتمعات العربية أو غير العربية قليلة جداً.

• مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

يُعد اضطراب الشراء القهري من الاضطرابات النفسية المزمنة؛ لأنه يتمثل في الإخفاق المزمن والمتكرر في السيطرة على الإنفاق إلى الشراء/التسوق. وهناك ما يشير إلى أن الشراء القهري وثيق الصلة بالاكتئاب، والوسواس القهري، واضطراب الإكتناز (Hoarding Disorder) (Kyrios et al., 2004)، وتشير دراسة قام بها فورست وستيكتي ووليامز (Forst, Steketee & Williams 2002) إلى أن ارتباط الشراء القهري بالوسواس القهري أمر يشوبه الغموض إذا ما أخذ بعين الاعتبار أن اضطراب الشراء القهري يتضمن فئة أشمل من الاستهلاك غير الطبيعي مشابه لما يحدث في حالة اضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات، والاضطرابات الجنسية القهرية وغيرها من سلوكيات الإدمان. وبينت دراسة أخرى أن هناك علاقة قوية بين الاكتئاب والشراء القهري إلا أن طبيعة العلاقة قد تكون معقدة؛ حيث أن الاكتئاب ربما يكون نتجة التعقيدات النفسية، والمالية،

والاجتماعية التي يتسبب في إحداثها الشراء القهري. من ناحية أخرى يمكن أن يُشكل سلوك الشراء القهري استراتيجية تعامل مع الاكتئاب؛ وذلك نتيجة للنشوة النفسية التي يمكن أن يشعر بها المريض، في حين يمكن أن يؤدي الاكتئاب إلى التفكير السلبي، والأخطاء الإدراكية التي تشير سلوك الشراء القهري (Kyrios et al., 2004) الذي يعتبر شكلاً من أشكال الهروب من المشاعر السلبية، والاكتئاب، وتدني تقدير الذات (Silvera, Lavack & Kropp, 2008).

ويمكن رؤية الشراء القهري في العديد من الاضطرابات النفسية لاسيما اضطرابات القلق، واضطرابات المزاج، واضطرابات التحكم في الإنفاق (Black, 2007)، واضطراب الشخصية الحدية (Sansone, Chang, Jewell, Sellbom & Bidwell, 2013).

وقد أوضح بلاك (Black 2009) مدى تزامن الشراء القهري مع الاضطرابات النفسية الأخرى؛ حيث تصل نسبته في اضطرابات المزاج من ٢١ - ٩٥ ٪، وفي اضطرابات القلق ٤١ - ٨٠ ٪، وفي اضطرابات الأكل من ٨ - ٣٥ ٪، وفي تعاطي المخدرات ٢١ - ٤٦ ٪، وفي اضطرابات التحكم في الإنفاق من ٢١ - ٤٠ ٪.

وتعد دراسة كيسبر وأسيتميز وجوندوقر & Kesebir, Isitmez (2012) Gundogar فريدة من نوعها لأنها هدفت إلى التحقق من مدى تزامن الشراء القهري في الاضطراب ثنائي القطب، والبحث عن ما إذا كان هناك فرق بين حالات ثنائي القطب مع وبدون الشراء القهري لدى عينة من الإناث. وقد بينت النتائج أن الشراء القهري، ودورية المزاج، ومتلازمة ما قبل الحيض Premenstrual Syndrome كانت أعلى وأكثر شيوعاً في المريضات اللاتي يعانين من ثنائي القطب مع الشراء القهري مقارنة بمريضات ثنائي القطب الأخريات. بينما كانت الأعراض الذهانية أقل، والنوبات أقل شدة؛ حيث كانت الهدأة تامة Full Remission ١٠٠ ٪ بين النوبات في مريضات ثنائي القطب مع الشراء القهري. وأظهرت هذه الحالات درجات مرتفعة على المحور الأول Axis I، والمحور الثاني Axis II من الاضطرابات المصاحبة للشراء القهري. وخلصت النتائج إلى أن الشراء القهري لدى مرضى ثنائي القطب يحدث جنباً إلى جنب مع نوبات المزاج الغير حادة، والمفاجأة، والمتكررة .

ويتضح من نتائج الدراسات التي تم استعراضها أن العلاقة بين اضطراب الشراء القهري والاضطرابات النفسية الأخرى غير واضحة وتحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة. بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين اضطراب الشراء القهري والاضطرابات النفسية الأخرى.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى (القلق العام، الاكتئاب، الوسواس القهري، قلق الخوف، الجسدية، الذهانية، البارانويا، والعدائية) ؟

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها محاولة لتوضيح العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا، والعدائية.

• أولاً : الأهمية العلمية (النظرية) :

« قد تساهم الدراسة الحالية في إيضاح دور الجوانب الثقافية في العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى.
« توفر الدراسة الحالية مقياس لاضطراب الشراء القهري تم فحصه محلياً.

• ثانياً : الأهمية العملية (التطبيقية):

قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تقديم رؤية علمية تساعد المعالجين والممارسين النفسيين في تشخيص وعلاج اضطراب الشراء القهري.

• أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف التالي :
« الكشف عن العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى.

• حدود الدراسة :

« الحد المكاني: تتحدد بالعينة التي أجريت عليها الدراسة، وهي عينة من الطالبات في الأقسام العلمية والأدبية في جامعة الملك سعود، وبالأدوات المستخدمة وهي: مقياس اضطراب الشراء القهري، وقائمة مراجعة الأعراض (SCL- 90) الصورة المختصرة.
« الحد الزمني: تتحدد بالزمان الذي تم إجراء الدراسة فيه وهو الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• أولاً: اضطراب الشراء القهري Compulsive Buying Disorder :

هناك عدة تعريفات للشراء القهري من أبرزها: تعريف إدواردز Edwards (1993) للشراء القهري؛ حيث عرفه بأنه شكل غير طبيعي للتسوق والإنفاق؛ حيث يعاني المستهلك من الرغبة القهرية والمزمنة، والمتكررة للتسوق والإنفاق، والتي لا يمكن السيطرة عليها، وقد يكون الإنفاق القهري وسيلة للتخفيف من المشاعر السلبية كالضغط والقلق.

وتعرف الباحثة الشراء القهري بأنه: الإنشغال المزمن والمتكرر بعمليات الشراء/ التسوق والتي لا يستطيع الفرد التحكم بها، وقد يكون ذلك استجابة للأحداث الضاغطة والمشاعر السلبية، كما قد يصحبه قدراً كبيراً من التوتر والقلق، ويؤدي إلى اختلال واضح في العديد من المجالات الأسرية، والاجتماعية، والمهنية، والمالية، والقانونية، والعلاقات الشخصية، بالإضافة إلى الشعور بالضيق الشخصي.

أما التعريف الإجرائي لاضطراب الشراء القهري / فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على، نمد مقياس الشراء القهري.

• **ثانياً : الاضطرابات النفسية :**

يُعرف الاضطراب النفسي بأنه "عبارة عن مجموعة من الانحرافات التي لاتنجم عن اختلال بدني، أو عضوي، أو تلف في تركيب المخ، وتأخذ هذه الانحرافات مظاهر متنوعة (غانم، ٢٠٠٩، ص ٣٧٠). وتقيس القائمة المختصرة (90 - SCL) الأعراض المرضية لبعض الاضطرابات النفسية وهي: القلق العام الاكتئاب ، الوسواس القهري، قلق الخوف، الذهانية، البارانويا، العدائية.

وفيما يلي سنتطرق لأهم الاضطرابات النفسية التي سنتناولها الدراسة الحالية:

• **أولاً : القلق العام General Anxiety :**

يُعرف القلق العام بأنه "شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف، والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية، خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي... إلخ (عكاشة، ٢٠٠٣، ص ١٣٤).

• **ثانياً : الاكتئاب Depression :**

يُعرف الاكتئاب بأنه "حالة من الحزن الشديد، والمستمر تنتج عن الظروف المحزنة، والأليمة وتعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي للحزن" (غانم، ٢٠٠٩، ص ٤٢٠).

• **ثالثاً : الوسواس القهري Obsessive Compulsion :**

يُعرف الوسواس القهري بوجود وساوس في هيئة أفكار أو اندفعات أو مخاوف، أو أفعال قهرية في هيئة طقوس حركية مستمرة أو دورية، وعادة ماتسبب الأفكار القهرية قلقاً ومعاناة شديدة ... (عكاشة، ٢٠٠٣).

• **رابعاً : قلق الخوف Phobic Anxiety :**

تعكس العبارات على هذا البعد الأعراض التي لوحظت على مدى بعيد في الحالات التي أطلق عليها اسم حالات قلق المخاوف Phobic Anxiety States أو خواف الأماكن المتسعة Agoraphobia وفي هذا البعد نجد أن الخوف ذا الطبيعة المرضية يوجه إلى السفر أو الأماكن المفتوحة أو إلى الزحام أو إلى الأماكن العامة ووسائل النقل (البحيري، ٢٠٠٥، ص ١١).

• **خامساً : الجسدية Somatization :**

السمات الرئيسية لهذا الاضطراب هي أعراض بدنية متعددة، ومتكررة، وغالباً ماتكون متغيره ومستمرة لمدة عامين على الأقل، ويكون لأغلب المرضى تاريخ طويل ومعقد من الخدمات الصحية الأولية والمتخصصة... (عكاشة، ٢٠٠٣، ص ٢٤٦).

• **سادساً : الذهانية Psychosis :**

يقيس هذا البعد أبرز أعراض السلوك الذهاني والمتمثلة في الهالوس السمعية، وإذاعة الأفكار، والتحكم الخارجي في الأفكار، وإقحام الأفكار عن طريق قوى خارجية (البحيري، ٢٠٠٥).

• **سابعاً : البارانويا Paranoia :**

صممت عبارات هذا البعد على أساس المميزات الأساسية للتفكير الهذائي والتي من أهمها "التفكير الاسقاطي، والعداء، والشك والارتياب، والمركزية والضلالات، وفقدان الاستقلال الذاتي، والشعور بالعظمة" (البحيري، ٢٠٠٥).

• **ثامناً: العدوانية Aggression:**

يشمل هذا البعد على ٣ فئات من سلوك الاعتداء وهي: الأفكار، المشاعر الأفعال، وتخفي العبارات الرمزية مشاعر التبرم، ودوافع تحطيم الأشياء مثل: المجادلات المستمرة، والثورات المزاجية التي لا يمكن للفرد السيطرة عليها (البحيري، ٢٠٠٥، ص ١٠).

أما التعريف الإجرائي لأعراض الاضطرابات النفسية السابقة/ فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على البنود الخاصة بكل اضطراب على حدة على القائمة المختصرة (90 - SCL) المستخدمة في الدراسة الحالية .

• **الإطار النظري :**

• **اضطراب الشراء القهري :**

لقد حظي اضطراب الشراء القهري باهتمام متزايد في أدبيات البحوث النفسية وخصوصاً البحوث المتعلقة بالسلوكيات المضطربة؛ على الرغم من أن العديد من الأشخاص يعتقدون أن الشراء القهري هو ظاهرة جديدة (Black, 2001). إلا أن الطبيب النفسي إميل كريلين Emil Kraepelin يعتبر أول من قام بوصف هوس الشراء Oniomania منذ أكثر من خمسة وثمانين عاماً، وذلك في تقرير كتبه عام ١٩١٥م (Black, 2001; Kearney & Stevens, 2012) واستشهد بكلامه بلولر Bleuler في كتابة الطب النفسي عام ١٩٢٤م حيث قال: "إن العنصر الهام في هذا الاضطراب هو أنه ليس بيدهم حيلة تجاهه؛ لأنه يجعل المرضى غير قادرين على السيطرة عليه". ووصف كلا من بلولر Bleuler وكريلين Kraepelin الشراء القهري كأحد الحماقات المتهورة والذي يتماشى مع هوس السرقة Kleptomania وهوس الحرق Pyromania، وهوس خلع الشعر Trichotillomania (Black, ٢٠٠١).

يُقصد بالشراء القهري الإنشغال الكامل، والمتكرر بالشراء أو بدوافع الشراء التي لا يستطيع الفرد مقاومتها؛ وذلك لسيطرته عليه، وبسبب السلوك الشرائي اكتئاب ملحوظ، كما أنه يتعارض مع السلوك الاجتماعي، ويؤدي في الغالب إلى المشكلات الاقتصادية (Dell'Osso, Allen, Altamura, Buoli, & Hollander, 2008; Pazarlis, Katsigiannopoulos, Papazisis, Bolimou, Garyfallos, 2008) وغالباً يتم تشخيص هذه الحالة ضمن اضطرابات التحكم في الإنفاق، ولم يتم تشخيصه خلاف ذلك. (Pazarlis et al., 2008).

• **التسميات :**

اختلفت مسميات الشراء القهري باختلاف وجهات النظر؛ فهناك من يطلق عليه بالتسوق القهري، أو إدمان الشراء، أو التسوق غير المنضبط، أو إدمان الاستهلاك، أو الإفراط في الشراء وغيرها. ويبدو أن هذا الاختلاف في التسميات ربما يعود لتباين ثقافة المجتمعات في النظر إلى الشراء القهري، فهناك مجتمعات تنظر له على أنه اضطراب عند درجة معينة، ومجتمعات تنظر له من

زاوية مدة واستمرارية السلوك الشرائي لذلك تطلق عليها ديمانا. وتجدر الإشارة إلى أن الشراء القهري هي التسمية التي استخدمت مؤخرا في مجال البحوث النفسية والاستهلاكية على حد سواء. واختلاف التسميات يعود لسببين، الأول: أن بعض التسميات تستخدم بشكل مترادف على سبيل المثال: الشراء القهري، والشراء غير المنضبط؛ وذلك للتأكيد على عدم القدرة على السيطرة على هذا السلوك. كما أنه تم استخدام مصطلح التسوق القهري بشكل مرادف للشراء القهري، ويبدو أن الفروق بين التسوق والشراء ليست مهمة بالنسبة لبعض الباحثين بينما قد تكون مهمة للبعض الآخر. الثاني: أن بعض الباحثين يعتبرون هذا السلوك إدمان أو إكراه، وهذا الاختلاف له انعكاسات هامة على المجال الطبي للشراء القهري؛ لأنه عندما يتم تحديد السلوك على أنه غير طبيعي فإنه يميل إلى أن يصنف ضمن الإطار الطبي بدلا من النظر إليه على أنه ظاهرة اجتماعية. في حين ينظر إليه البعض على أنه سلوك تعويضي لملاء الفراغ الذاتي، والتخفيف من المشاعر السلبية. بينما يرى البعض الآخر أن الشراء القهري عبارة عن جزء من فئة أوسع من سلوكيات الاستهلاك القهري مثل: إدمان المخدرات، والسلوكيات القهرية المرتبطة بممارسة الجنس، أو الرياضة (Lee & Mysyk, 2004).

• التصنيفات :

ثمة أفكار نظرية مختلفة حول تصنيف الشراء القهري؛ حيث يقترح بعض الباحثين أن يُدرج ضمن فئة الوسواس القهري، ويقترح البعض الآخر طريقة بُعية يكون فيها السلوك القهري في أحد نهايتي متصل والإندفاعية في النهاية الأخرى؛ حيث يقع الشراء القهري بالقرب من المنتصف لهذا البعد وتقع الإندفاعية في نهايته ويعكس هذا الموضع وجود السلوكيات التي تتسق مع كل من الاضطراب القهري والاضطراب الإندفاعي. كما يعتقد بعض الباحثين والأطباء النفسيين أن الشراء القهري يُعد بمثابة إدمان سلوكي؛ نظرا للروابط الحيوية والوبائية والسريية، وعلى غرار إدمان المخدرات ذات التأثير النفسي فإن الأشخاص الذين يعانون من الشراء القهري يظهرون عجزهم لعدم القدرة على التحكم في تصرفاتهم وإندفاعهم واستمرارهم في السلوك الشرائي بالرغم من النتائج السلبية المترتبة عليه. ويعتقد البعض الآخر أن الشراء القهري بمثابة سلوك تعويضي يتم استخدامه للتعامل مع الأحداث والمشاعر السلبية (Dickie, 2011).

ووفقا لما قاله روسكيو Ruscio توجد مناظرتين رئيسيتين فيما يخص تصنيف الاضطرابات النفسية، الأولى: مناظرة الاستمرارية، وتعني وضع حد فاصل بين علم الأمراض والحياة الطبيعية. الثانية: مناظرة تزامن الاضطرابات النفسية، وتعني وضع حد بين الاضطرابات النفسية المختلفة. وهذه المناظرة تؤدي إلى خلق تساؤلات حول مدى صحة نظام التصنيف الحالي، كما تقدم الدعم إلى الحجة التي تقول بأنه ينبغي تصنيف الاضطرابات على صعيد الأبعاد بدلا من استعراضها على صعيد التصنيف (Ruscio, 2009 in Dickie. 2011). ويشمل

الجدل حول تصنيف الشراء القهري على أثار بعيدة المدى؛ نظراً لأن تحديد دقة تصنيف الاضطراب تؤثر على التطبيقات السريرية، وعلى ابتكار أنظمة لتصنيف الاضطرابات النفسية، وإيجاد مقاييس صالحة، وابتكار أساليب علاجية تتسم بالفاعلية. فالجدل حول مشكلة التصنيف وطبيعته المعقدة يظل مجالاً مفتوحاً للدراسة، وعلى الرغم من أنه لا يزال هناك تساؤلات حول مدى صلاحية نظام التصنيف النفسي؛ إلا أن هناك ثمة اعتراف بأن فهم مدى تزامن الاضطرابات النفسية يعد هاماً من أجل الفهم التام للمسارات التطورية الخاصة بهذه الاضطرابات؛ فعلاقة الشراء القهري بالاضطرابات الأخرى غير واضحة وتحتاج إلى مزيد من الدراسة (Dickie, 2011).

وذكر كل من ماك إلوري وساتلين وبوب وكيك وهودسون McElory, (1991) Satlin, Pope, Keck & Hudson أن الشراء القهري يرتبط بالاضطرابات النفسية الأخرى لاسيما اضطرابات المزاج واضطرابات القلق، واضطرابات التحكم في الإندفاع، واقترحوا أن يدرج في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV بشكل منفصل، وأن توضع له محكات تشخيصية منفصلة عن اضطرابات التحكم في الإندفاع. ويعتقد بعض الباحثين أن الشراء القهري وإن لم يكن مدرجاً رسمياً؛ إلا أنه يتم تضمينه في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع المعدل Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV - TR باعتباره اضطراب من اضطرابات التحكم في الإندفاع الغير معين على أي نحو آخر (Lee & Mysyk, 2004). كما عكف كوران وفابير وأبوجاودي ولارج وسيرب Koran, Faber, Aboujaude, Large & Serpe (2006) على دراسة الشراء القهري، وقاموا باقتراح مسميات ومعايير تشخيصية خاصة به، واشتملت هذه المعايير على حالة التوتر والضعف الوظيفي التي تصاحب الإصابة بهذا الاضطراب، وأيضاً قدم Moore (2009) معايير تشخيصية مقترحة للشراء القهري، وبالتالي اختلف مسمى هذا الاضطراب ومعايير التشخيصية من باحث لآخر ومن دراسة إلى أخرى (Hollander & Allen, 2006).

• التشخيص :

يتم تشخيص العديد من الاضطرابات النفسية واضطرابات الشخصية لدى من يعانون من الشراء القهري على المحور الأول Axis I ، والمحور الثاني Axis II على التوالي. وفي تقرير أعدده بلاك وآخرون Blacket al. مضاده أن المصابين بالشراء القهري يعانون من اضطرابات المزاج، وتحديدًا الاكتئابوربما يعانون من أكثر من اضطراب نفسي (Black, 2001). كما تشير نتائج التقرير الذي أعده ليجيوكس وهورتن وأدس Lejoyeux, Hourtane, & Ades (١٩٩٥) أن هناك علاقة وثيقة بين الشراء القهري والاكتئاب. وأيضاً أشارت نتائج دراسة ليجيوكس وتاسين وسولومون وأدس Lejoyeux, Tassain, Solomon, & Ades (1997) أن الأفراد الذين يعانون من الشراء القهري أكثر عرضة للاكتئاب،

واضطرابات التحكم في الإندفاع، واضطرابات تعاطي المواد. كما قام سكلوسر وبلاك وريبيرتينغر وفريت (Schlosser, Black, Repertinger & Freet (1994) بتقييم الاضطرابات المتكررة على المحور الأول Axis I والمحور الثاني Axis باستخدام وسيلة التقرير الذاتي Self – Report؛ حيث بينت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلثي العينة يعانون من اضطراب نفسي على المحور الأول Axis I وأكثرها شيوعاً اضطرابات القلق، واضطرابات المزاج، واضطرابات تعاطي المخدرات، كما استوفى ٦٠٪ من أفراد العينة على المحور الثاني Axis II معايير اضطراب واحد من اضطرابات الشخصية لاسيما اضطراب الشخصية الحدية، وخلص الباحثون إلى أن متلازمة الشراء القهري تتزامن مع العديد من الاضطرابات النفسية. كما بينت نتائج دراسة ماك إلوريوكيك وبوب وسميث وستراكوسكي (McElory, Keck, Pope, Smith & Strakowski (1994) أن ٩٥ ٪ من المشتريين القهريين تم تشخيصهم مدى العمر باضطرابات المزاج الرئيسية.

وفي دراسة هدفت إلى مقارنة عينة من النساء اللاتي يعانين من الشراء القهري في ألمانيا (بافاريا Bavaria)، وعينة من النساء في أمريكا (شمال داكوتا North Dakota) وقد بينت النتائج ارتفاع معدل تزامن الاضطرابات النفسية Psychiatric Comorbidity مع الذين يعانون من اضطرابات على المحور الأول Axis I وخاصة اضطرابات المزاج، واضطرابات القلق، واضطرابات تعاطي المخدرات واضطرابات الأكل في كلا العينتين. كما بينت النتائج أن العينة الألمانية أعلى بكثير من العينة الأمريكية في معدل تزامن الاضطرابات النفسية خاصة الاضطرابات المزاجية، واضطرابات القلق، والاضطرابات جسدية الشكل؛ كما أنهم أكثر احتمالاً لأن يشخصوا بأكثر من اضطراب نفسي على المحور الأول Axis I (Mueller et al., 2007). وتشير دراسة كوران وآخرون (Koran et al., 2006) إلى أن المشتريين القهريين يعانون من معدلات مرتفعة من اضطرابات المزاج وخصوصاً الاكتئاب واضطرابات القلق؛ حيث يرتبط الشراء القهري بالاكتئاب حوالي ١.٥ ٪، وفي اضطراب القلق العام بحوالي (١.٥ - ٣ ٪). وبينت نتائج الدراسة أن المشتريين القهريين أكثر عرضة للمعاناة من اضطرابات الأكل، واضطرابات التحكم في الإندفاع، وتعاطي المخدرات.

• مميزات ومستويات الشراء القهري :

حدد ديتمار ولونج وبوند (Dittmar, Long, & Bond (٢٠٠٧) ثلاثة مميزات للشراء القهري وهي: رغبة ملحة للشراء لا يمكن مقاومتها، وفقدان سيطرة المستهلك على السلوك الشرائي، واستمرار المستهلك في الشراء على الرغم من آثاره السلبية. وأحياناً يتم الخلط بين الشراء القهري والشراء المتهور؛ فالتحفيز الخارجي قد يؤدي للشراء المتهور، في حين أن الشراء القهري يكون نتيجة للتحفيز الداخلي. ويمكن أن تتطور عمليات الشراء القهري إلى الشراء الإدماني عندما تكون هناك حاجة للإنفاق بشكل مستمر للتخفيف من التوتر والقلق (DeSarbo & Edwards, 1996). وأضاف شوهام وبرينكيك (Shoham & Bencic (2003) أن السوابق تؤثر في النزعات القهرية وبالتالي تؤدي إلى ميل المستهلكين لعمليات الشراء غير المخطط لها.

وفقاً لإدواردز (١٩٩٣) Edwards هناك خمسة مستويات لوصف سلوك المستهلكين وهي الشراء غير القهري، الشراء الترفيهي، الشراء الحدودي القهري، الشراء القهري، ومدمنين الشراء "الشراء الإدماني"؛ حيث يتجه المشتريين غير القهريين إلى القيام بعمليات شراء مخطط لها، في حين يتجه المشتريين الترفيهيين إلى الشراء من أجل تحسين مزاجهم؛ لذلك يقومون غالباً بعمليات شراء متسارعة وغير مخطط لها. أما مشتريين الشراء الحدودي القهري فلديهم ميول مماثلة ولكنها أقوى من المشتريين الترفيهيين من أجل تحسين حالتهم المزاجية، ويكمن الفرق بينهما أن المشتريين الترفيهيين لا يشعرون بالذنب بعد الشراء بعكس المشتريين الحدوديين القهريين قد يشعرون بالذنب بعد شراء الأشياء التي لا يحتاجون إليها. وغالباً يقوم المشتريين القهريين بالشراء للتخفيف من الضغوط والقلق، ويشعرون غالباً بالكآبة بعد شراء الأشياء التي لا يحتاجون إليها، كما أنهم يعانون من نتائج سلبية ناجمة عن سلوكهم الشرائي، في حين يواجه مدمنين الشراء رغبة ملحة ومستمرة وقوية لشراء الأشياء لدرجة أنهم قد يهملون كثيراً من الالتزامات الاجتماعية.

• المتغيرات الديموجرافية والثقافية :

يتعلق الشراء القهري بالسمات الديموجرافية وهي عمر المستهلك ونوع الجنس؛ حيث تشير نتائج الدراسات المتعلقة بمعالجة العلاقة بين العمر والشراء القهري إلى أن أكثر المستهلكين المتضررين بشدة هم من فئة الشباب مقارنة بالفئات العمرية الأخرى. وفي دراسة على المجتمع الإيراني بينت نتائجها أن الأشخاص الأصغر سناً أكثر عرضة للشراء القهري (Khodayari, Abdolvand & Hanzae, 2012). وتشير دراسة (Saleem, Ul-Abideen & Abdullatif, 2010) في باكستان إلى أن العلاقة سلبية بين العمر والشراء القهري، كما أن المشتريين القهريين في باكستان كانوا من الشباب الذكور.

وتكشف نتائج العديد من الدراسات أن الشراء القهري في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر شيوعاً وانتشاراً بين الإناث مقارنة بالذكور (O'Guinn & Faber, 1989; Koran et al., 2006; Mueller et al., 2007).

وتشير نتائج دراسة لي (Lee, 2000) إلى اعتدال العمر في سلوك الشراء القهري لدى الأشخاص في الثقافة الجمعية مقارنة بالفردية. كما أسفرت نتائج دراسة كريستينسون وآخرون (Christenson et al., 1994) عن وجود اختلاف في العمر وسلوك الشراء القهري على مستوى الجنس؛ حيث بينت نتائج الدراسة أن الفتيات اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين ١٨ - ١٩ عاماً يظهرن ميول أعلى تجاه الشراء مقارنة بالفئات العمرية الأخرى. وأشارت نتائج دراسة روبرتز ومارتينز (Roberts & Martinez, 1998) أن نسبة عالية من الشباب في المكسيك ٦,٧ % يمكن تصنيفهم ضمن المشتريين القهريين. كما أكدت نتائج دراسة إرجين (Ergin, 2010) أن الشراء القهري أعلى بين فئة الشباب مشيراً إلى أن التركيبات هم أكثر عرضة للشراء القهري.

• **الاعتبارات الثقافية :**

يؤثر الشراء القهري على الثقافات والمجتمعات والأسر والأفراد على حد سواء. فالتسوق في نطاق الثقافة والمجتمعات قد ينظر له باعتباره مظهر متطرف من المادية بعيدا عن التماسك الاجتماعي (Benson et al., 2010). ويعتقد كل من جاكسون و جوفيف (2006) Jackson & Jovev أن الثقافة قد تمارس تأثيرات متعددة على الشخصية لاسيما فيما يخص الاضطرابات النفسية. وتشير نتائج دراسة لي (2000) Lee إلى أن الدافع للشراء القهري لدى الإناث في الثقافة الجمعية غالبا يكون أقل مقارنة بالإناث اللاتي ينتمين إلى الثقافة الفردية؛ نظرا إلى الدور التقليدي لدى الأنثى في الثقافة الجمعية المتمثل في القواعد والواجبات التي تفرضها العائلة. وتشير نتائج دراسة فابير (2006) Faber أن العوامل الثقافية المرتبطة بالشراء القهري تتمثل في أدوار الجنسين ، وتغير المعايير الاجتماعية، والشعور بالاغتراب.

وتجدر الإشارة أن الشراء القهري يتباين عبر الثقافات؛ حيث أضاف بلاك (2010) Black أن الشراء القهري يحدث بشكل رئيسي في البلدان المتقدمة؛ نظرا لأن العوامل الثقافية والاجتماعية قد تسبب أو تشجع على ظهور هذا الاضطراب؛ ولذلك نجد أن في الدول النامية من غير المرجح أن يتواجد فيها هذا الاضطراب إلا بين الطبقة الثرية أو الطبقة المتوسطة على سبيل المثال (الهند والصين).

• **فروض الدراسة :**

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى (القلق العام، الإكتئاب، الوسواس القهري، قلق الخوف، الجسدية، الذهانية، البارانويا، العدائية)؟

• **منهج الدراسة :**

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (الإرتباطي)؛ حيث يستخدم هذا المنهج لمعرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر.

• **مجتمع الدراسة :**

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الأقسام العلمية المتمثلة بكلية العلوم وطالبات الأقسام الأدبية والمتمثلة بكلية التربية من المستويات الدنيا والعليا في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

• **عينة الدراسة :**

شملت عينة الدراسة الكلية (ن = ٨٨) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود من كليتي التربية والعلوم. وتم استخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتم تقسيم أفراد مجتمع البحث إلى فئات تبعا للكلية - التخصص - المستوى التعليمي؛ حيث تم تصنيفهم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع ضمن المستويات الدنيا، ومن المستوى الخامس إلى المستوى الثامن ضمن المستويات العليا، وبلغ مجموع عينة الدراسة (ن = ٨٨) طالبة من الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الملك سعود، بمتوسط حسابي ٢٠,٧٣ وإنحراف معياري ٢,٥٩.

- خصائص عينة الدراسة :
- توزيع أفراد العينة تبعاً للكلية :

جدول رقم (١). توزيع أفراد العينة تبعاً للكلية

الكلية	التكرارات	النسبة المئوية
علمية	٥٠	٥٦,٨%
أدبية	٣٨	٤٣,٢%
المجموع	٨٨	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة أفراد العينة من الكلية العلمية أعلى من الأدبية حيث بلغت (٥٦,٨%).

- توزيع أفراد العينة تبعاً للتخصص :

جدول رقم (٢). توزيع أفراد العينة تبعاً للتخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
رياضيات	١٢	١٣,٦%
كيمياء	١١	١٢,٥%
أحياء	١٢	١٣,٦%
فيزياء	٦	٦,٨%
علم نفس	١١	١٢,٥%
رياض أطفال	١١	١٢,٥%
ثقافة إسلامية	١٠	١١,٤%
تربية خاصة	١١	١٢,٥%
تربية فنية	٤	٤,٥%
المجموع	٨٨	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى نسبة لتوزيع أفراد العينة تبعاً للتخصص ١٣,٦% وهما تخصصي الرياضيات والأحياء.

- توزيع أفراد العينة تبعاً للمستوى الدراسي :

جدول رقم (٣). توزيع أفراد العينة تبعاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الثاني	١	١,١%
المستوى الثالث	١٥	١٧,٠%
المستوى الرابع	٣٤	٣٨,٦%
المستوى الخامس	١١	١٢,٥%
المستوى السادس	١١	١٢,٥%
المستوى السابع	٩	١٠,٢%
المستوى الثامن	٧	٨,٠%
المجموع	٨٨	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعلى نسبة لتوزيع أفراد العينة كان على المستوى الرابع؛ حيث بلغت نسبته (٣٨,٦%).

• توزيع أفراد العينة تبعاً للعمر :

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة تبعاً للعمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
- -	١	١,١%
١٩	٩	١٠,٢%
٢٠	٣٢	٣٦,٤%
٢١	١٥	١٧,٠%
٢٢	١٦	١٨,٢%
٢٣	١٤	١٥,٩%
٢٤	١	١,١%
المجموع	٨٨	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المدى العمري لأفراد العينة يتراوح بين ١٩ و ٢٤ سنة لأفراد الكلية العلمية ويتراوح بين ١٩ و ٢٣ سنة لأفراد الكلية الأدبية، ويتضح أن النسبة المئوية الأعلى للفئة العمرية ٢٠ سنة حيث بلغت (٣٦,٤%).

• أدوات الدراسة :

- « اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على أداتين رئيسيتين هما: مقياس اضطراب الشراء القهري (CBD) من إعداد الباحثة.
- « قائمة مراجعة الأعراض المختصرة 90 - SCL من إعداد المحارب والنعيم (٥١٤٢٤).

وفيما يلي توضيح لكل أداة:

• أولاً : مقياس اضطراب الشراء القهري :

• وصف مقياس اضطراب الشراء القهري ومراحل إعداده :

أعد مقياس اضطراب الشراء القهري المستخدم في الدراسة الحالية من قبل الباحثة بما يتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي وعينة البحث، ويتكون المقياس في صورته الأولية من ٣٦ عبارة، يُجاب على كل عبارة من خلال سؤال متدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت (لا تنطبق أبداً، تنطبق قليلاً، تنطبق أحياناً، تنطبق كثيراً، تنطبق دائماً).

ولقد مرَّ إعداد مقياس اضطراب الشراء القهري بعدة مراحل هي:

- « مراجعة التراث النفسي حول ما كتب عن اضطراب الشراء القهري، وكذلك المقاييس السابقة مثل: مقياس اضطراب الشراء القهري لفابير وأجين (Faber and O'Guinn, Compulsive Buying Disorder Scale (CBD), 1992)

« بما أن اضطراب الشراء القهري غير مصنف في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع المعدل Diagnostic and Statistical Disorders DSM -IV -TR Manual of Mental اضطراب الشراء القهري بالرجوع إلى التراث النفسي المتضمن الدراسات والبحوث التي قدمت معايير تشخيصية مقترحة لهذا الاضطراب، وبالتالي تم وضع عدة فقرات، وصيغت العبارات بما يتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي.

• حساب الصدق للمقياس :

• صدق الحكمين :

لحساب صدق الحكمين قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على خمسة من الحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود^١؛ وذلك للحكم على مدى وضوح الفقرات ومدى ملائمتها لقياس الظاهرة المراد دراستها، وقد أبدى الحكمون آراءهم حول مدى وضوح وملائمة عبارات المقياس، وفي ضوء التحكيم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، واستبعدت ثلاثة بنود من بنود الصورة الأولية للمقياس.

• صدق الاتساق الداخلي :

عمدت الباحثة من أجل التحقق من صدق الأداة في البيئة السعودية إلى حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية، وكما يتضح من الجدول رقم (٥) فإن جميع البنود ذات معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ماعدا البنود الرباعي؛ حيث كان معامل الارتباط غير دال؛ لذا تم استبعادها ليصبح عدد بنود الاستبانة التي تتمتع بالاجتهاد إحصائياً اثنين وثلاثين فقط.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشراء القهري (ن=٨٨)

البند	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
معامل الارتباط	٤٦٩	٦٥٥	٥٣٢	٠,٢٣٤ -	٥٢١	٥٩٧	٥٠٨	٥٤٩	٥٧٩	٤٣٧	٦٢٣
البند	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢
معامل الارتباط	٥٦٤	٥٣٨	٥٤٥	٥٠٣	٧٤٢	٦٥٨	٦٤٧	٥٤٩	٤٩١	٤٠٠	٥٤٢
البند	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣
معامل الارتباط	٣٠٨	٥٣٠	٤٨١	٧١٨	٦٥٨	٤٦١	٤٦٦	٤٥١	٤٢٧	٥٠٤	٦١٢

♦ غير دال إحصائياً.

• لصدق العاملي :

تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المصفوفة الارتباطية، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس؛ للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وتم استخدام محك جِتمان لتحديد العوامل (العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن < ١). وتبعاً لهذا المحك تم استخلاص تسعة عوامل. وتراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بعد التدوير بين (٤,٠٥٧ ، ١,٢١٤) وبلغت النسبة الكلية للتباين ٧١,٢٤٤ وهي نسبة مرتفعة تشير إلى أن العوامل المستخلصة تكفي لاستيعاب قدر مناسب من التباين.

ولما كان الهدف هو استخراج عوامل تتسم بالاستقرار وعدم التغير فقد وضعنا المعايير الآتية:

« محك التشعب الجوهرى للبند العامل وفقاً لمحك جيلفورد ٣، على الأقل.

^١ الأستاذ الدكتور ناصر المحارب، والأستاذ الدكتور عبدالله الرويتع، والدكتور حمود الشريف، والدكتورة وفاء نصار، والدكتورة فائق أبو طالب.

« محك جوهرية العامل يضم ثلاثة تشبعات فأكثر.

ووفقاً لهذه الشروط تم الاحتفاظ بستة عوامل، وفيما يلي عرض لهذه العوامل مع تفسيرها واقتراح تسميات لها استوعب هذا العامل ١٢,٦٨ من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٨٧٢ ، ٠,٥٢٧ ، وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة وتدور البنود المشبعة لهذا العامل حول مظاهر وأعراض الشراء القهري والمتمثلة في الرغبة الملحة للتسوق. وقد سمي هذا العامل "أعراض الشراء القهري"

جدول رقم (٦) : العامل الأول لمقياس الشراء القهري :

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(١) أعراض الشراء القهري	١	,695	غالباً ما أشعر برغبة ملحة للتسوق.
	٢	,797	أميل لشراء السلع لتحسين حالتي المزاجية.
	٣	,872	في الغالب يخفف شراء السلع ما أشعر به من ضغوط وقلق.
	٦	,527	أخذت من عمليات الشراء وسيلة للتخفيف من المشاعر السلبية التي أعاني منها.
	١٢	,655	أشعر بتحسين في حالتي المزاجية إذا قمت بشراء الأشياء.
الجنز = ٤,٠٥٧ نسبة التباين = ١٢,٦٧٩	١٧	,583	عندما أعاني من ضغوط أذهب للمراكز التجارية للتسوق.

جدول رقم (٧) : العامل الثاني لمقياس الشراء القهري

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(٢) دوافع الشراء الجنز = ٣,٩٦٢ نسبة التباين = ١٢,٣٨٢	١٥	,771	أشعر بالتوتر وعدم القدرة على تحمل الآخرين حتى أذهب للتسوق.
	٢٧	,558	عندما أعاني من مشاكل اجتماعية معقدة أذهب للمراكز التجارية لشراء أشياء قد لا أحتاجها مستقبلاً.
	٢٩	,637	عندما أشعر برفض الآخرين أقضي معظم وقتي في شراء أشياء لا أحتاجها.
	٣٢	,851	أنشغالي بعمليات الشراء يجعلني أهمل التزاماتي الاجتماعية.
	٣٣	,773	في الغالب أهمل القيام بواجبات عملي لإنشغالي بعمليات الشراء
	١٥	,771	أشعر بالتوتر وعدم القدرة على تحمل الآخرين حتى أذهب للتسوق.

استوعب هذا العامل ١٢,٣٨ % من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٥٥٨ ، ٠,٨٥١ ، وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة وتدور البنود المشبعة لهذا العامل حول ما يدفع الفرد للشراء، ويحفزه للذهاب للتسوق، كما يدور حول الإنشغال بالسلوك الشرائي. وقد سمي هذا العامل "دوافع الشراء".

جدول رقم (٨) : العامل الثالث لمقياس الشراء القهري

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(٣) الإنشغال القهري للشراء الجنز = ٢,٦٩٦ نسبة التباين = ٨,٤٢٦	١٣	,651	في الغالب أشتري أشياء أجد صعوبة في فهم ما دفعني لشراؤها.
	١٤	,778	في كثير من الأحيان أشتري أشياء مجرد أنها معروضة للبيع.
	١٨	,502	في الغالب أقضي وقتاً طويلاً في التسوق.
	٣٠	,434	أشعر بالخجل من نفسي عندما تزداد مشترياتني.
	٣١	,643	تزداد رغبتني بالشراء بعد مشاهدة الإعلانات التجارية التي تصور المشتريين وهم في الغالب سعداء.

استوعب هذا العامل ٨,٤٣ % من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٤٣٤ ، ٠,٧٧٨ ، وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة، وتدور البنود المشبعة

لهذا العامل حول السلوك الإندفاعي الذي يميز سلوك المشتري القهري. وقد سمي هذا العامل "الإندفاع القهري للشراء".

جدول رقم (٩). العامل الرابع لمقياس الشراء القهري

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(٤) المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء القهري الجنس = ٢,٥٣٩ نسبة التباين = ٧,٩٣٥	١١	409,	غالباً ما أشعر بالقلق أو العصبية في الأيام التي لم أذهب فيها للتسوق.
	١٦	486,	أشعر براحة أكبر كلما زاد عدد الأشياء التي أشتريتها.
	٢٢	636,	غالباً ما أشتري سلع أو أشياء أو حاجات لن أستخدمها إلا قليلاً.
	٢٥	781,	أنفق راتبي قبل إنتهاء الشهر.
	٢٦	552,	لا أستطيع مقاومة الرغبة في الشراء.

استوعب هذا العامل ٧,٩٤ % من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٧٨١ ، ٠,٤٠٩ وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة ، وتدور البنود المشبعة لهذا العامل حول المشاعر الداخلية المصاحبة للسلوك الشرائي، والمتمثلة في الشعور بالقلق قبل الشراء والشعور بالراحة بعد الشراء. وقد سمي هذا العامل "المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء القهري".

جدول رقم (١٠). العامل الخامس لمقياس الشراء القهري

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(٥) البعد المعرفي لسلوك الشراء الجنس = ٢,١٦٧ نسبة التباين = ٦,٧٧٣	٥	633,	أأخذ من عمليات الشراء وسيلة للتعبير عن ذاتي.
	٧	772,	أشعر بإنشغال مستمر ومتكرر بعمليات الشراء.
	٨	640,	أذهب للتسوق لأن التفكير في شراء الأشياء يسيطر علي.
	٥	633,	أأخذ من عمليات الشراء وسيلة للتعبير عن ذاتي.
	٧	772,	أشعر بإنشغال مستمر ومتكرر بعمليات الشراء.

استوعب هذا العامل ٦,٧٧ % من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٧٧٢ ، ٠,٦٣٣ وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة وتدور البنود المشبعة لهذا العامل حول الإنشغال الذهني وكثرة التفكير في السلوك الشرائي. وقد سمي هذا العامل "البعد المعرفي للشراء القهري".

جدول رقم (١١). العامل السادس لمقياس الشراء القهري

العامل	رقم البند	التشبع	نص البند
(٦) الآثار الناجمة عن سلوك الشراء القهري الجنس = ٢,١٥٦ نسبة التباين = ٦,٧٣٨	٩	649,	يتضايق من حولي من أفراد أسرتي بسبب كثرة ترددي على الأسواق.
	١٠	777,	أقوم بإلغاء أو تأجيل مواعيدي لرغبتني الملحة في التسوق.
	٢٠	611,	أشعر بالذنب لعدم القدرة على التوقف عن الشراء.

استوعب هذا العامل ٦,٧٤ % من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات بنوده بين ٠,٧٧٧ ، ٠,٦١١ وجميع تشبعات هذا العامل جوهرية موجبة وتدور البنود المشبعة لهذا العامل حول الأضرار الناتجة عن سلوك المشتري القهري. وقد سمي هذا العامل "الآثار الناجمة عن سلوك الشراء القهري".

• ثبات مقياس اضطراب الشراء القهري :

١١ تم حساب الثبات الكلي للمقياس وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن = ٨٨) ، وبلغت قيمة الثبات الكلي ٠,٩١ .

١٢ قامت الباحثة بحساب ثبات المقاييس الفرعية للأداة، وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن = ٨٨)، وكما يتضح من الجدول رقم (١٢) فإن معاملات الثبات للأداة بصورتها الكلية والفرعية عالية وذات دلالة.

جدول رقم (١٢) . معاملات ثبات الأداة بصورتها الكلية ومقاييسها الفرعية

المقاييس	الأداة بصورتها الكلية	أعراض الشراء	دوافع الشراء	الإنديفاع القهري للشراء	المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء	البعد المعرفي لسلوك الشراء	الأثار الناجمة عن سلوك الشراء
معامل الثبات	,91	,86	,83	,74	,80	,70	,72

• ثانيا : قائمة مراجعة الأعراض (SCL - 90) Symptoms Checklist :

قام بإعداد قائمة مراجعة الأعراض (SCL -90) Symptoms Checklst ديروجيتس ، ليبمان ، كوفي Derogatis, Lipman and Covi ونقلها إلى العربية عبد الرقيب البحيري (١٩٨٤)، وأعد البحيري في عام ٢٠٠٥ الصورة المعدلة للقائمة (SCL- 90-R) وهي مقننة على البيئة المصرية وتكونت عينة التقنين من الأسوياء والمرضى. والقائمة عبارة عن قائمة تقدير إكلينيكية ذاتية التقدير لتشخيص الأعراض السلوكية لدى المرضى المترددين على العيادات النفسية ، كما يمكن استخدامها مع الحالات السوية في مراكز الإرشاد النفسي. وتتكون قائمة مراجعة الأعراض (SCL-90) من (٩٠) عبارة في صورة تقرير ذاتي خاص بالأعراض النفسية والعقلية تعكس تسعة أبعاد يمكن تصنيفها كما يلي: (الأعراض الجسمانية، الوسواس القهري، الحساسية التفاعلية، الاكتئاب، القلق، العداوة، قلق الخوف، البارانونيا، الذهانية) تتضمن كل عبارة على خمسة بدائل وهي: مطلقا، نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما، وتتراوح الأوزان التقديرية لكل عرض من (صفر ٤). ويتطلب تطبيق القائمة في الحالات العادية ما بين ١٢ : ١٥ دقيقة لإنهائه، وفي حالات معينة قد يتسغرق نصف ساعة (البحيري، ٢٠٠٥).

وقد استخدمت القائمة في البيئة المحلية من قبل (جلوي، ١٩٩٢)، و(الشمسان ١٩٩٦)، على عينة من الإناث في السعودية، كما استخدمها (الطريري ١٩٩٦) على عينة من الذكور والإناث في السعودية. وكذلك يمكن استخدام بعض المقاييس الفرعية للقائمة؛ نظرا لما تتمتع به من خصائص سيكومترية جيدة؛ حيث استخدم المحارب (١٩٩٩) مقياسين من القائمة وهما القلق والاكتئاب على عينة من الذكور في السعودية، وكذلك استخدم المحارب (٢٠٠٥) المقياسين السابقين على عينة من الذكور والإناث في السعودية. وقام المحارب والنعيم (١٤٢٤) بإعداد الصورة المختصرة للقائمة (SCL -90)؛ حيث قاما بحذف البنود غير الضرورية بالإضافة إلى البنود الخاصة بمقياس الحساسية التفاعلية، وتكونت الصورة المختصرة من ٧٣ عبارة، تضمنت ثمانية أبعاد وهي (القلق العام، الاكتئاب، الوسواس القهري، قلق الخوف، الجسدنة، الذهانية البارانونيا، العدائية). وتتضمن كل عبارة على خمسة بدائل وهي: لا، أحيانا، متوسط، كثيرا، دائما، وتتراوح الأوزان التقديرية للبدائل من (١ - ٥).

• ثبات وصدق قائمة مراجعة الأعراض :

قام عبد الرحمن الطيريري (١٩٩٦) بفحص قائمة مراجعة الأعراض (- SCL 90) في البيئة السعودية؛ حيث بلغت عينة الدراسة (ن = ٨٩). وتم حساب الثبات الكلي للقائمة بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك بعد إجراء تعديل طفيف على بعض البنود لتكون مناسبة للبنية الحضارية والثقافية، وبلغت قيمة الثبات الكلي ٩٧، وتم التحقق من صدق الأداة بقياس صدق الاتساق الداخلي للتحقق من مدى ارتباط البنود بالدرجة الكلية، وقد جاءت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ ما عدا البند ٧٤ كان دالا ولكن عند مستوى ٠.٠٥، ونخلص مما سبق إلى تمتع القائمة بدرجة ثبات وصدق عاليين. وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقاييس الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن معاملات الثبات للمقاييس الفرعية مقبولة وذات دلالة.

جدول رقم (١٣). معاملات ثبات المقاييس الفرعية للقائمة المختصرة.

المقاييس	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسنة	الذهانية	البارانويا	العداية
معامل الثبات	٨٠	٨٥	٨٠	٦٦	٧٥	٧٩	٦٧	٦٨

• إجراءات الدراسة :

- ١١ تم تطبيق الأداتين على عينة البحث المكونة من (ن = ١٠٠) طالبة من طالبات كليتي التربية والعلوم بجامعة الملك سعود.
- ١٢ ظروف التطبيق؛ تم سؤال أفراد العينة عن البيانات الأولية المرفقة بالاستبانة، وتم التأكيد على ضرورة الإجابة على البنود بمصادقية وعدم ترك أي عبارة دون إجابة.
- ١٣ بلغ عدد الاستبانات الموزعة على العينة (١٠٠)، وتم استبعاد (١٢) استبانة؛ وذلك لعدم إستيفائها الشروط المطلوبة.

• المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

بالإطلاع على الجدول رقم (١٤) نجد أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين اضطراب الشراء القهري وبين الاضطرابات النفسية التي اشتملت عليها الدراسة الحالية.

جدول رقم (١٤). قيم معاملات الارتباط بين اضطراب الشراء القهري وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسنة، والذهانية، والبارانويا، والعدائية.

أبعاد القائمة	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسنة	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٥٣	٤١	٤٧	٣٧	٥١	٤٥	٥٥	٥٣
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

♦ دال عند مستوى ٠.٠١ .

ويتضح من الجدول رقم (١٤) وجود علاقة (طردية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين اضطراب الشراء القهري وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسنة، والذهانية، والبارانويا، والعدائية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (McElory et al., 1991; McElory et al., 1994; Schlosser et al., 1994; Black, 2001; Mueller et al., 2007; Black, 2009; Dickie, 2011) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين اضطرابات القلق واضطرابات المزاج بشكل عام؛ فقد وجد (Koran et al., 2006; Black, 2007) أن هناك علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين القلق العام. وأظهرت نتائج دراسة (Lejoyeux et al., 1995; Lejoyeux et al., 1997; Kyrios et al., 2004; Koran et al., 2006; Black, 2007; Sneath, Lacey, & Kennett-Hensel, 2009; Lejoyeux & Weinstein, 2010) أن هناك علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين الاكتئاب. وكشفت نتائج دراسة (Kyrios et al., 2004; Anngur & Tamam, 2011; Tommasi & Busonera, 2012) أن هناك علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين اضطراب الوسواس القهري. كما بينت نتائج دراسة (Mueller et al., 2007) أن هناك علاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين الاضطرابات جسدية الشكل لا سيما الجسدية.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات غير العربية المتفقة معها، يمكن القول أن العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين القلق العام، والاكتئاب والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا، والعدائية لا تتأثر بالثقافة بشكل عام. ومع ذلك يجب التعامل بحذر مع هذه النتائج نظراً لأن الدراسات التي عُتيت بالعلاقة بين اضطراب الشراء القهري والاضطرابات النفسية الأخرى لازالت في بدايتها.

ولمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين أبعاد مقياس اضطراب الشراء وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا والعدائية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أبعاد الشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة.

جدول رقم (١٥). قيم معاملات الارتباط بين بعد أعراض الشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة

بعد أعراض الشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدية	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٠,٣٣	٠,٢٥	٠,٢٩	٠,٠٧	٠,٢٢	٠,٢٤	٠,٣٦	٠,٣٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٢	٠,٠١٩	٠,٠٠٧	٠,٥٢٦	٠,٠٤٤	٠,٠٢٢	٠,٠٠١	٠,٠٠١
التعليق	دال	دال	دال	غير دال	دال	دال	دال	دال

❖ دال عند (٠,٠١)، ❖ دال عند (٠,٠٥)، ❖ ❖ غير دال.

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين بعد أعراض الشراء وبين القلق العام، والوسواس القهري، والبارانويا، والعدائية. كما بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين بعد أعراض الشراء وبين الاكتئاب، والجسدية، والذهانية. بينما بينت

نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين بعد أعراض الشراء وبين قلق الخوف. ويمكن تفسير العلاقة بين بعد أعراض الشراء وبين القلق العام من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من التوتر والقلق المصاحب لسلوكه الشرائي. كما يمكن تفسير العلاقة بين بعد أعراض الشراء القهري وبين الاكتئاب من خلال احتمالين: الأول: يكون بالنظر إلى الصورة الإكلينيكية للشراء القهري؛ حيث أن الاكتئاب قد يكون مصاحب له أو ناتجا عنه. وينسجم هذا التفسير مع ما توصلت له دراسة (Kyrios, McQueen & Moulding, 2013) من أن الشراء القهري قد يكون استراتيجية مواجهة للمزاج المكتئب. والثاني: يكون بمعرفة الصورة الإكلينيكية لكلا الاضطرابين؛ من حيث القدرة على إتخاذ القرارات، فنجد أن المكتئب يتردد في إتخاذ القرارات لاسيما المتعلقة بالشراء مقارنة بالمشتري القهري والذي يتسرع بإتخاذ القرارات خصوصا المتعلقة بعملية الشراء، وينسجم هذا التفسير مع ما أشار إليه (Raab, Elger, Neuner, & Waber, 2011) حيث وجد أن المشتريين القهريين يظهر لديهم نشاط مرتفع في المناطق المسؤولة في الدماغ عن إتخاذ القرارات الشرائية مقارنة بالمشتريين غير القهريين.

وأيضاً يمكن تفسير العلاقة بين بعد أعراض الشراء وبين الوسواس القهري بالنظر إلى ما ينطوي عليه سلوك المشتري القهري من رغبة ملحة وقهرية لا يستطيع مقاومتها نحو الشراء. ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود علاقة بين بعد أعراض الشراء وبين قلق الخوف، ويبدو أن العلاقة بين هذين المتغيرين غير واضحة وتحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة.

وتفسر الباحثة العلاقة بين بعد أعراض الشراء وبين الجسدية من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من الشكاوي الجسمية المتمثلة بالألم في الرأس والبطن والظهر أو المفاصل، وبعض الأعراض المعوية مثل: الغثيان والانتفاخ والقيء. أما بالنسبة للعلاقة بين أعراض الشراء القهري وبين الذهانية يمكن تفسيرها من خلال ملاحظة سلوك المشتري القهري؛ حيث يمكن أن يعاني من بعض الأعراض الذهانية. أما بالنسبة للعلاقة بين بعد أعراض الشراء وبين البارانويا فيمكن تفسيرها بالنظر إلى سلوك المشتري القهري؛ حيث يعتمد إلى الإكثار من عمليات الشراء نتيجة لما قد يصاحبه من الشعور بالعظمة والقوة المادية. أما عن العلاقة بين بعد أعراض الشراء وبين العدائية يمكن تفسيرها بالنظر إلى ما قد يعانيه المشتري القهري من مشاعر سلبية قد تدفعه إلى القيام بالسلوك العدائي نحو نفسه أو نحو الآخرين.

جدول رقم (١٦). قيم معاملات الارتباط بين بعد دوافع الشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة.

بعد دوافع الشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدية	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٤٩،	٥٠،	٤٤،	٣٧،	٥٢،	٤١،	٤٧،	٤٦،
مستوى الدلالة	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠

♦ دال عند مستوى ٠،٠٠١.

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين بعد دوافع الشراء وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا، والعدائية.

ويمكن تفسير العلاقة بين دوافع الشراء وبين القلق العام بالنظر إلى ما قد يعانيه المشتري القهري من توتر وقلق قد يدفعه إلى السلوك الشرائي. كما يمكن تفسير العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين الاكتئاب من خلال ما قد يدفع المشتري القهري للشراء كوسيلة لتحسين حالته المزاجية والتخلص من الشعور باليأس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Clark & Calleja, 2008) والتي أشارت إلى أن المشتري القهري قد يعتمد للتسوق وذلك للتخلص من مشاعر الحزن، ومشاعر الذنب واليأس، كما قد يستخدم السلوك الشرائي كوسيلة لتحسين المزاج. ويمكن تفسير العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين الوسواس القهري من خلال النزعة القهرية التي يتصف بها كل من الشراء القهري والوسواس القهري؛ فالمشتري القهري يعاني من النزعة القهرية والرغبة الملحة نحو الشراء والتي لا يستطيع مقاومتها.

أما عن العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين قلق الخوف فيمكن تفسيرها من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من مخاوف متمثلة في الخوف من السفر أو الأماكن المفتوحة أو الزحام أو الأماكن العامة وهذه المخاوف قد تدفعه للسلوك الشرائي .

كما يمكن تفسير العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين الجسدية من خلال النظر إلى ما قد يعانيه المشتري القهري من شكاوي جسمية قد تدفعه إلى الشراء. أما عن العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين الذهانية فيمكن تفسيرها من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من أعراض ذهانية قد تدفعه للشراء القهري. أما بالنسبة للعلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين البارانويا فيمكن تفسيرها بالنظر إلى الصورة الاكلينيكية للبارانويا؛ فالمشتري القهري قد يعتمد للشراء نتيجة لما قد يعانيه من أعراض بارانويدية متمثلة في الشعور بالعظمة والذي قد يؤدي إلى السلوك الشرائي. ويمكن تفسير العلاقة بين بعد دوافع الشراء وبين العدائية بالنظر إلى المشاعر العدوانية التي قد يعاني منها المشتري القهري والتي قد تدفعه للسلوك الشرائي.

جدول رقم (١٧). قيم معاملات الارتباط بين بعد الإنفاق القهري للشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة.

الإنفاق القهري للشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدية	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٤٧	٠,٦١	٠,٣٦	٠,٦٧	٠,٦٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

♦ دال عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (١٧) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا، والعدائية.

ويمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين القلق العام من خلال ما قد يبدو عليه سلوك المشتري القهري من إندفاعية ناجمة عن شعوره بالقلق والتوتر، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Williams & Grisham, 2012; Ramsay et al., 2013; Mueller & Ivens, 2013) والتي أشارت إلى أن الشراء القهري يرتبط بالإندفاعية العالية، وغالبا ما يصاحبه اضطرابات أخرى لا سيما القلق. ويمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري وبين الاكتئاب بالنظر إلى ما يعقب السلوك الشرائي من مشاعر اكتئابية متمثلة في الندم بعد الشراء. وتفسر الباحثة العلاقة بين بعد الإندفاع القهري وبين الوسواس القهري من خلال النظر إلى السلوك الشرائي وما ينطوي عليه من نزعة قهرية وفي نفس الوقت إندفاعية للشراء.

بالإضافة إلى أنه يمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين بعد قلق الخوف بالنظر إلى سلوك المشتري القهري والذي قد يعتمد للشراء الإندفاعي للتخلص من مشاعر الخوف. كما يمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين الجسدية من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من أعراض وشكاوي جسمية مصحوبة بالإندفاعية نحو السلوك الشرائي. أيضا يمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين الذهانية بالنظر إلى ما يتصف به بعض المشتريين من أفكار ذهانية قد تؤدي إلى الإندفاع للشراء. أما بالنسبة للعلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين البارانويا فيمكن تفسيره من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من أعراض بارانويدية قد تؤدي بدورها إلى الإندفاع للسلوك الشرائي. وأخيرا، يمكن تفسير العلاقة بين بعد الإندفاع القهري للشراء وبين بعد العدائية بالنظر إلى أن السلوك الإندفاعي للشراء قد يؤدي إلى السلوك العدائي نحو الذات أو الآخرين.

جدول رقم (١٨). قيم معاملات الارتباط بين بعد المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة

المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدية	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٤٨،	٤٤،	٤٩،	٢٩،	٤٢،	٣٨،	٥٣،	٤٥،
مستوى الدلالة	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٧	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠

◆ دال عند مستوى ٠،٠٠١

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٠١ بين بعد المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدية، والذهانية، والبارانويا، والعدائية.

ويمكن تفسير العلاقة بين بعد المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء وبين القلق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، من خلال ما قد يعانيه المشتري القهري من الشعور بالقلق أو سهولة الاستثارة "العصبية"، والشعور باليأس، وتدني تقدير

الذات قبل الشراء، والشعور بعدم القدرة على مقاومة الرغبة للشراء أثناء الشراء، وكذلك الشعور بالراحة بعد السلوك الشرائي. كما يمكن تفسير العلاقة بين بعد المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء وبين قلق الخوف بالنظر إلى مشاعر الخوف التي قد تنتاب المشتري القهري أثناء الشراء مثل: الخوف من الزحام أو الخوف من الأماكن الواسعة وغيرها. أما بالنسبة للعلاقة بين بعد المشاعر المصاحبة لسلوك الشراء وبين الجسدنة فيمكن القول أن المشتري القهري قد يتزامن مع سلوكه الشرائي شعوره بالآلام جسمية متعددة قد تؤدي بدورها إلى السلوك الشرائي. وتفسر الباحثة العلاقة بين بعد المشاعر المصاحبة للشراء وبين الذهانية والبارانويا والعدائية من خلال أعراضها المرضية التي قد تنتاب المشتري القهري أثناء أو قبل أو بعد الشراء والتي قد تؤثر بشكل مباشر على سلوكه الشرائي. ونخلص مما سبق إلى أن المشاعر المصاحبة للسلوك الشرائي القهري قد اختلفت في الاضطرابات السابقة من حيث كونها سلبية أو إيجابية قبل أو أثناء أو بعد الشراء. وقد تنسجم التفسيرات السابقة مع دراسة (Saraneva & Saaksjavi, 2008; Saleh, 2012; Sukhdev & Shallu, 2013) والتي أشارت إلى أن المشتريين القهريين تتحرك مشاعرهم صعودا ونزولا على البعد العاطفي أثناء عملية الشراء "التسوق"؛ فالمشتري القهري قد يعاني من التقلبات المزاجية قبل الشراء، كما قد يشعر بالمشاعر السلبية كالشعور بالندم "الأسف" بعد الشراء. وتجدر الإشارة إلى الحاجة إلى المزيد من البحوث في هذا المجال.

جدول رقم (١٩). قيم معاملات الارتباط بين البعد المعرفي للشراء وبين أبعاد القائمة المختصرة

البعد المعرفي لسلوك الشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدنة	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	♦♦♦٠٢٤	♦♦♦٠١٨	♦♦♦٠٢٧	♦♦♦٠١٨	♦♦♦٠٢٤	♦♦♦٠١٦ ♦	♦♦٠٢٩	♦♦٠٣٧
مستوى الدلالة	٠,٠٢٢	٠,٠٨٧	٠,٠١١	٠,٠٨١	٠,٠٢٩	٠,١٢٨	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠
التعليق	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	دال

♦ دال عند مستوى ٠,٠١ ♦♦ دال عند مستوى ٠,٠٥ ♦♦♦ غير دال

يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين البعد المعرفي لسلوك الشراء القهري وبين البارانويا والعدائية. وجاءت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين البعد المعرفي لسلوك الشراء القهري وبين القلق العام، والوسواس القهري، والجسدنة. ويمكن تفسير العلاقة بين البعد المعرفي للسلوك الشرائي وبين القلق العام، والوسواس القهري، والجسدنة، والبارانويا، والعدائية بالإشارة إلى أن محتوى المخطوطة الذهنية في اضطراب الشراء القهري متداخل إلى حد ما مع محتوى المخطوطة الذهنية في اضطراب الاضطرابات السابقة، وهذا التداخل من الناحية المعرفية قد يوضح عدم استقلالية الشراء القهري معرفياً عن الاضطرابات السالفة الذكر، وربما يعود ذلك لتباين وتداخل الأعراض المرضية للاضطرابات النفسية بشكل عام والشراء القهري على وجه الخصوص. من ناحية أخرى بينت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد علاقة بين البعد المعرفي لسلوك الشراء القهري وبين الاكتئاب، وقلق الخوف، والذهانية. وتفسر الباحثة عدم وجود العلاقة بين البعد المعرفي للسلوك

الشرائي وبين الاكتئاب، بالنظر إلى كيفية تفكير المشتري القهري مقارنة بالمشتري غير القهري أو المشتري المكتئب؛ فالمخطوطة الذهنية للمشتري القهري قد تحتوي على أفكار اكتئابية. ليس في كل الأحوال. تغذي مخطوطة السلوك الشرائي وبالتالي قد يكون الشراء القهري في هذه الحالة استراتيجية مواجهة للمزاج المكتئب. أما في حالة الاكتئاب فمحتوى المخطوطة الذهنية يبدو أنه مختلف ومستقل معرفياً عن الشراء القهري؛ فالشراء القهري قد يصاحبه الاكتئاب، أما الاكتئاب قد يبدو من النادر أن يصاحبه الشراء القهري. وقد ينسجم هذا التفسير مع دراسة (Buckler & Braunsberger, 2010) والتي قدمت تفسيرات مختلفة عن كيفية تفكير المشتري القهري مقارنة بالمشتري غير القهري؛ من حيث أنهما قد يحملان نوايا واتجاهات مختلفة نحو الشراء. من ناحية أخرى أظهرت نتائج دراسة أخرى (Kyrios, 2004) أن الاكتئاب قد يؤدي إلى التفكير السلبي، والأخطاء الإدراكية، والتشويه المعرفي الذي قد يثير سلوك الشراء القهري. وتجدر الإشارة إلى تضارب نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة فيما يخص العلاقة بين الشراء القهري وبين الاكتئاب من الناحية المعرفية ويبدو أن العلاقة بين هذين المتغيرين معقدة وتحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة. أما بالنسبة لعدم وجود علاقة بين البعد المعرفي للسلوك الشرائي وبين قلق الخوف والذهانية يمكن القول بأن نمط التفكير ومحتوى المخطوطة الذهنية في هذين الاضطرابين يبدو أنه مختلف عن نمط التفكير في حالة اضطراب الشراء القهري.

جدول رقم (٢٠). قيم معاملات الارتباط بين بعد الآثار الناجمة وبين أبعاد القائمة المختصرة

بعد الآثار الناجمة عن سلوك الشراء	القلق العام	الاكتئاب	الوسواس القهري	قلق الخوف	الجسدة	الذهانية	البارانويا	العدائية
معامل الارتباط	٠,٣٨	٠,٢٦	٠,٤٩	٠,٤١	٠,٥٦	٠,٣٣	٠,٤١	٠,٥١
مستوى الدلالة	٠,٠١٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
التعليق	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال

♦ دال عند مستوى ٠,٠١، ♦♦ دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين بعد الآثار الناجمة عن السلوك الشرائي وبين القلق العام، والوسواس القهري، وقلق الخوف، والجسدة، والذهانية، والبارانويا، والعدائية. كما جاءت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين بعد الآثار الناجمة عن السلوك الشرائي وبين الاكتئاب. ويمكن تفسير العلاقة بين بعد الآثار الناجمة عن السلوك الشرائي وبين الاضطرابات التي اشتملت عليها الدراسة بالإشارة إلى أن جميع الاضطرابات النفسية لاسيما الشراء القهري تؤدي إلى اختلال في العديد من المجالات الأسرية، والاجتماعية، والمهنية والاقتصادية. ويتفق هذا التفسير مع دراسة (Hubert, Hubert, Buttner, Florack & Kenning, 2010; Workman, 2010; Rao, 2013) والتي أشارت إلى أن الآثار الناجمة عن السلوك الشرائي قد تذهب إلى مدى أبعد من الشخصية؛ حيث أن المشتري القهري قد

يعاني من المشاكل الاقتصادية المتمثلة في الديون الناجمة عن الإدمان على السلوك الشرائي.

وإجمالاً، يمكن القول أن العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبين الاضطرابات التي اشتملت عليها الدراسة الحالية قد تكون بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة؛ فالسلوك المنحرف لاسيما الشراء القهري له نطاقات مختلفة من القبول عبر الثقافات. فثقافة المجتمع السعودي ربما تعزز هذه الظاهرة بشكل أو بآخر، وقد يتجسد ذلك في القيم المادية التي قد تحرك المجتمع نحو الرفاهية، وقد يبدو ذلك كثرة التردد على الأسواق، والتسوق غير الهادف، والشراء غير المنضبط، وشراء الحاجات غير الضرورية. وبالتالي فإن هذه النتائج قد لا تكون قابلة للتعميم على الذكور ومن هنا يجب النظر إليها في ضوء ما يتمتع به المجتمع السعودي من خصوصية ثقافية.

• التوصيات :

« ضرورة استخدام مقياس الشراء القهري بجانب أدوات التشخيص الأخرى عند الكشف عن اضطراب الشراء القهري.

• البحوث المقترحة :

« من المفيد إجراء بحوث مستقبلية فيما يخص العلاقة بين الشراء القهري والاضطرابات الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية.

« من المفيد إجراء دراسة مقارنة عن معدل انتشار اضطراب الشراء القهري بين الجنسين في المجتمع السعودي.

• المراجع :

- البحيري، عبد الرقيب أحمد. (٢٠٠٥). قائمة الأعراض المعدلة (SCL - 90 - R). أسبوط: مركز الإرشاد النفسي والتربوي.
- جلوي، نعمت حسن. (١٩٩٢). بعض سمات الشخصية لمرضى آلام أسفل الظهر وفاعلية العلاج السلوكي المعرفي والدوائي معا في علاج المرض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الشمسان، منيرة عبد الله. (١٩٩٦). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالأعراض المرضية لدى طالبات الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الطريري، عبد الرحمن سليمان. (١٩٩٦). الأعراض المرضية عند مراجعي المستشفيات النفسية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ٤٥، ٨١ - ١٨٢.
- عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غانم، محمد حسن. (٢٠٠٩). علم النفس الإكلينيكي. ط ١. الإسكندرية: المكتبة المصرية.
- المحارب، ناصر إبراهيم. (١٩٩٩). مقياس الاتجاهات غير الفعالة المختصر: خصائصه السيكومترية وعلاقته بأعراض الاكتئاب والقلق لدى عينة من الطلاب السعوديين: بحث في خصوصية الاستعراف. مجلة الآداب والعلوم الانسانية - جامعة المينا ٣١، ٩ - ٧٦.
- المحارب، ناصر إبراهيم و النعيم، ماضي فهد. (١٤٢٤). المشكلات الاجتماعية والنفسية للمراهقين في المملكة العربية السعودية. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- المحارب، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٥). أعراض الاكتئاب والقلق لدى الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية: متى تبدأ الفروق؟ مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٣٢ (١)، ١١١ - ١٢٧.

- Arya, R. (2009). The Religious Dimensions of Compulsive Buying. Equinox Publishing Ltd, 12 (2), 165 -185.
- Anngur, B. B. & Tamam, L. (2011). A Case of Comorbid Obsessive Compulsive Disorder and Compulsive Buying Disorder. Noropikiyatri Arsivi & Archives of Neuropsychiatry, 75.
- Black, D. W. (2001). Compulsive Buying Disorder Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. Therapy in Practice, 15 (1), 17- 27.
- Black, D. W. (2007). A Review of Compulsive Buying Disorder. Word Psychiatry, 6 (1), 14 – 18.
- Black, D.W. (2009). Compulsive Shopping: A review. College of Medicine, University of Iowa Carver: Iowa City, San Francisco, CA.
- Black, D. W. (2010). Compulsive Buying: Clinical Aspects. In E. Aboujaude & L. M. Koran (Eds), Impulse Control Disorders (pp. 5 - 22). Cambridge University Press: Newyork.
- Benson, A. L., Dittmar, H., & Wolfsohn, R. (2010). Compulsive Buying: Cultural Contributors and Consequences. In E. Aboujaude & L. M. Koran (Eds), Impulse Control Disorders (pp. 23-33). Cambridge University Press: Newyork.
- Buckler, B. & Braunsberger, K. (2010). Another Type of " Secret " Shopping ? The Effects of Presence of others on Compulsive Buying. Avila University, University of South Florida st, 62 – 67.
- Clark, M. & Calleja, K. (2008). Shopping Addiction: A preliminary Investigation among Maltese University Student. Addiction Research and Theory, 16 (6), 633 – 649.
- Christenson, G., Faber, R. J., DeZwaan, M., Raymond, N. C., Specker, S. M., Ekern, M. D., et al. (1994). Compulsive Buying: Descriptive Characteristics and Psychiatric Comorbidity. The Journal of Clinical Psychiatry, 55(1), 5 – 11.
- Dell'Osso, B. Allen, A. Altamura, A.C. Buoli, M. Hollander, E. (2008). Impulsive Compulsive Buying Disorder: Clinical Overview. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 24, 259 – 266.
- DeSarbo, W. S., & Edwards, E. A. (1996). Typologies of Compulsive Buying Behavior: A Constrained Clusterwise Regression Approach. Journal of Consumer Psychology, 5(3), 231 – 262.
- Dittmar, H., Long, K., & Bond, R. (2007). When a Better Self is only a Button Click a Way: Associations Between Materialistic Values, Emotional and Identity Related Buying Motives, and Compulsive Buying Tendency Online. Journal of Social and Clinical Psychology, 26(3), 334 – 361.

- Eckert, B. A. (2009). Female Victims of Interpersonal Violence and its Association with Compulsive Buying. Capella University.
- Edwards, E. A. (1993). Development of a New Scale for Measuring Compulsive Buying Behavior. Financial Counseling and Planning, 4, 67 – 84.
- Ergin, E. A. (2010). Compulsive Buying Behavior Tendencies: The Case of Turkish Consumers. African Journal of Business Management, 4 (3), 333 – 338.
- Faber, R.J. & O'Guinn, T.C. (1992). A Clinical Screener for Compulsive Buying. Journal of Consumer Research, 19, 459 - 470.
- Faber, R. J. (2006). A Theoretical Account for Compulsive Buying: An Application of Escape Theory. In Ridgway, N. M. , Kinney, M. K., & Monroe, K. B. New Perspective on Compulsive Buying : It is Roots, Measurement and Physiology. Advances in Consumer Research, 33 (1), 131.
- Hollander, E. Allen, A. (2006). Is Compulsive Buying a Real Disorder, and is it Really Compulsive? The American Journal of Psychiatry, 163 (10), 1670 -1671.
- Hubert, M., Hubert, M., Buttner, O. B., Florack, A. & Kenning, P. (2010). Automatic Processes and Neural Correlates of Compulsive Buying Behavior. Inmen. Neuro-psycho Economics Conference Proceedings, 31.
- Jackson, H. J. , & Jovev, M. (2006). Personality Disorder Constructs and Conceptualizations. In R. A. Sansone & J. L. Levitt (Eds.). Personality Disorder and Eating Disorders (pp. 3 – 29). New York : Routledge.
- Joireman, J., Kees, J., & Sprott, D. (2010). Concern with Immediate Consequences Magnifies the Impact of Compulsive Tendencies on College Students' Credit Card Debt. The Journal of Consumer Affairs, 44(1), 155 – 178.
- Kearney, M. & Stevens, L. (2012). Compulsive Buying; Literature Review and Suggestions for Future Research. The Marketing Review, 12 (3), 233 -251.
- Kesebir, S. , Isitmez, S. , & Gundogar, D. (2012). Compulsive Buying in Bipolar Disorder: Is it Acomorbidity or Complication? Journal of Affective Disorders, 136 (3), 797 – 802.
- Khodayari, B., Abdolvand, M. A. , Hanzae, H. (2012). Analyzing the Effect of the Demographic Characteristics on Compulsive buying : A Case Study of Consumers in Iranian Shopping Center. Life Science Journal, 9 (4), 5740- 5746.
- Koran, L. M. , Faber, R. J. , Aboujaude, E. , Large, M. D. & Serpe, R. T. (2006). Estimated Prevalence of Compulsive Buying

- Behavior in the United States. The American Journal of Psychiatry, 163 (10), 1806 – 1813.
- Kyrios, M., Frost, R.O. & Steketee, G. (2004). Cognitions in Compulsive Buying and Acquisition. Cognitive Therapy and Research, 28 (2), 241–258.
 - Kyrios, M. , McQueen, P. & Moulding, R. (2013). Experimental Analysis of the Relationship between Depressed Mood and Compulsive Buying. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 44 (2), 194 –200.
 - Lejoyeux, M. , Hourtane, M. & Ades, J. (1995). Compulsive Buying and Depression. Journal Clinical Psychiatry, 56 (1), 38.
 - Lejoyeux, M. , Tassain, V. , Solomon, J. & Ades, J.(1997). Study of Compulsive Buying in Depressed Patients. Journal of Clinical Psychiatry, 58 (4), 169 -173.
 - Lejoyeux, M. & Weinstein, A. (2010). Compulsive Buying. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 36, 248 – 253.
 - Liete, P. Range, B. ,Kiney, M. k. , Ridgway,N. ,Monroe, K. , Junior, R. R., et al. (2013). Cross – Cultural Adaptation, Validation and Reliability of the Brazilian Version of the Richmond Compulsive Buying Scale. Rev Bras Psiquiatr, 35, 38 – 43.
 - Lee, J. A. (2000). Adapting Triandis's Model Subjective Culture and Social Behavior Relations to Consumer Behavior. Journal of Consumer Psychology, 9 (2), 117 – 126.
 - Lee, S.& Mysyk, A. (2004). The Medicalization of Compulsive Buying. Social Science & Medicine,58, 1709 -1718.
 - McElory, S. L. , Satlin, A. , Pope, H. G. , Keck, P. E. , & Hudson, J. (1991). Treatment of Compulsive Shopping with Antidepressants: A Report of Three Cases. Annals of Clinical Psychiatry, 13 (3), 199 – 204.
 - McElory , S. L. , Keck, P. E. , Pope, H. G. , Smith, J. MR. & Strakowski, S.(1994). Compulsive Buying : A Report of 20 Cases. Journal Psychiatry,55 (6), 242 – 248.
 - Moore, M. (2009). Compulsive Shopping Disorder: Is it Real and can it be Measured? University of North Carolina at Chapel Hill.
 - Mueller, A. , Mitchell, J. E. , Mertens, C. , Mueller, U.Silbermann, A. , Burgard, M., et al. (2007). Comparison of Treatment Seeking Compulsive Buyers in Germany and the United States. Behavior Research and Therapy, 45(7), 1629 – 1638.
 - O'Guinn, T. C.& Faber, R. J. (1989). Compulsive Buying: A Phenomenological Exploration. Journal of Consumer Research,16, 147 –157.

- Palan, K. M., Morrow, P. C. , Trapp, A. I., & Blackburn, V. (2011). Compulsive Buying in College Students: The Mediating Role of Credit Card Misuse. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19 (1), 81 – 96.
- Phau, I. & Woo, C. (2008). Understanding Compulsive Buying Tendencies among Young Australians The roles of Money, Attitude and Credit Card Usage. *Marketing Intelligence & Planning*, 26 (5), 441 – 458.
- Pazarlis, P., Katsigiannopoulos, K., Papazisis ,G., Bolimou, S.& Garyfallos,G. (2008) . Compulsive Buying: A review. *Annals of General Psychiatry*, 7(73).
- Ramsoy, T. Z. , Zuraigat, F. Q., Jacobsen, C.,Badziunaite, D., Christensen, M. K., Skov, M. et al. (2013). Arousal, Executive Control and Decision Making in Compulsive Buying Disorder. *Neuropsych Economics Conference Proceedings*, 53.
- Raab, G. , Elger, E. C. , Neuner, M., & Waber, B. (2011). A Neurological Study of Compulsive Buying Behaviour. *J. Consum Policy*, 34, 401 – 413.
- Rao, V. G. (2013). Compulsive Buying Tendencies in Normal Consumers: The Indian Experience. *Vilakshan, XIMB Journal*, 10 (91), 1 – 19.
- Rauschnabel, P. A. , Mueller, A. , & Ivens, B. S. (2013). Why do Compulsive Buyers Buy Branded Products ? An Exploratory and Interdisciplinary Approach. *American Marketing Association*, 24(429).
- Roberts, J. A. & Martinez, C. R. (1998). The Emerging Consumer Culture in Mexico: An Exploratory Investigation of Compulsive Buying in Mexican Young Adults. *Journal International Consumer Marketing*, 10 (1), 7 – 31.
- Saleem, S., Ul-Abideen, Z. & Abdullatif. (2010). Few Determinants of Compulsive Buying of Youth in Pakistan. *European Journal of Social Sciences*, 17 (4), 521 – 535.
- Saleh, M. A. (2012). An Investigation of the Relationship between Unplanned Buying and Post – Purchase Regret. *International Journal of Marketing Studies*, 4(4), 106 -120.
- Schlosser, S. , Black, D. W. , Repertinger, S. & Freet, D. (1994). Compulsive Buying: Demography Phenomenology, and Comorbidity in 46 Subjects. *General Hospital Psychiatry*, 16 (3), 205 – 212.
- Silvera, D. H., Lavack, A.M.,& Kropp, F. (2008). Impulse Buying: The Role of Affect, Social Influence, and Subjective Well Being. *Journal of Consumer Marketing*, 25 (1), 23 – 33.

- Sukhdev, S. & Shallu, S. (2013). Compensatory Consumption: Review Paper. *Advances In Management*, 6 (4), 61 – 71.
- Saraneva, A. & Saaksjavi, M. (2008). Compulsive Buyers and the Emotional Rollercoaster in Shopping. *European Advances in Consumer Research*, 8, 348 – 349.
- Sansone, R. A., Chang, J., Jewell, B., Sellbom, M., & Bidwell, M. (2013). Compulsive Buying and Borderline Personality Symptomatology. *Journal of Personality Disorders*, 27 (2), 260 – 268.
- Sneath, J. Z. , Lacey , R. , & Kennett – Hensel, P. A. (2009). Coping a Natural Disaster Losses, Emotions, and Impulsive and Compulsive Buying. *Market Lett*, 20, 45 – 60.
- Shoham, A. & Brencic, M. M. (2003). Compulsive Buying Behavior. *Journal of Consumer Marketing*, 20 (2), 127 – 138.
- Tommasi, M. & Busonera, A. (2012). Validation of Three Compulsive Buying Scales on an Italian Sample. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111(3), 831 – 844.
- Workman, L. (2010). The Essential Structure of Compulsive Buying: A Phenomenological Inquiry. Utah State University Logan, Utah.
- Williams, A. D. & Grisham, J. R. (2012). Impulsivity, Emotion Regulation, and Mindful Attentional Focus in Compulsive Buying. *Cogn Ther Res*, 63, 451 – 457.

