جامعة المدينة العالمية
Al-Madinah International University

ICOEPS 2020

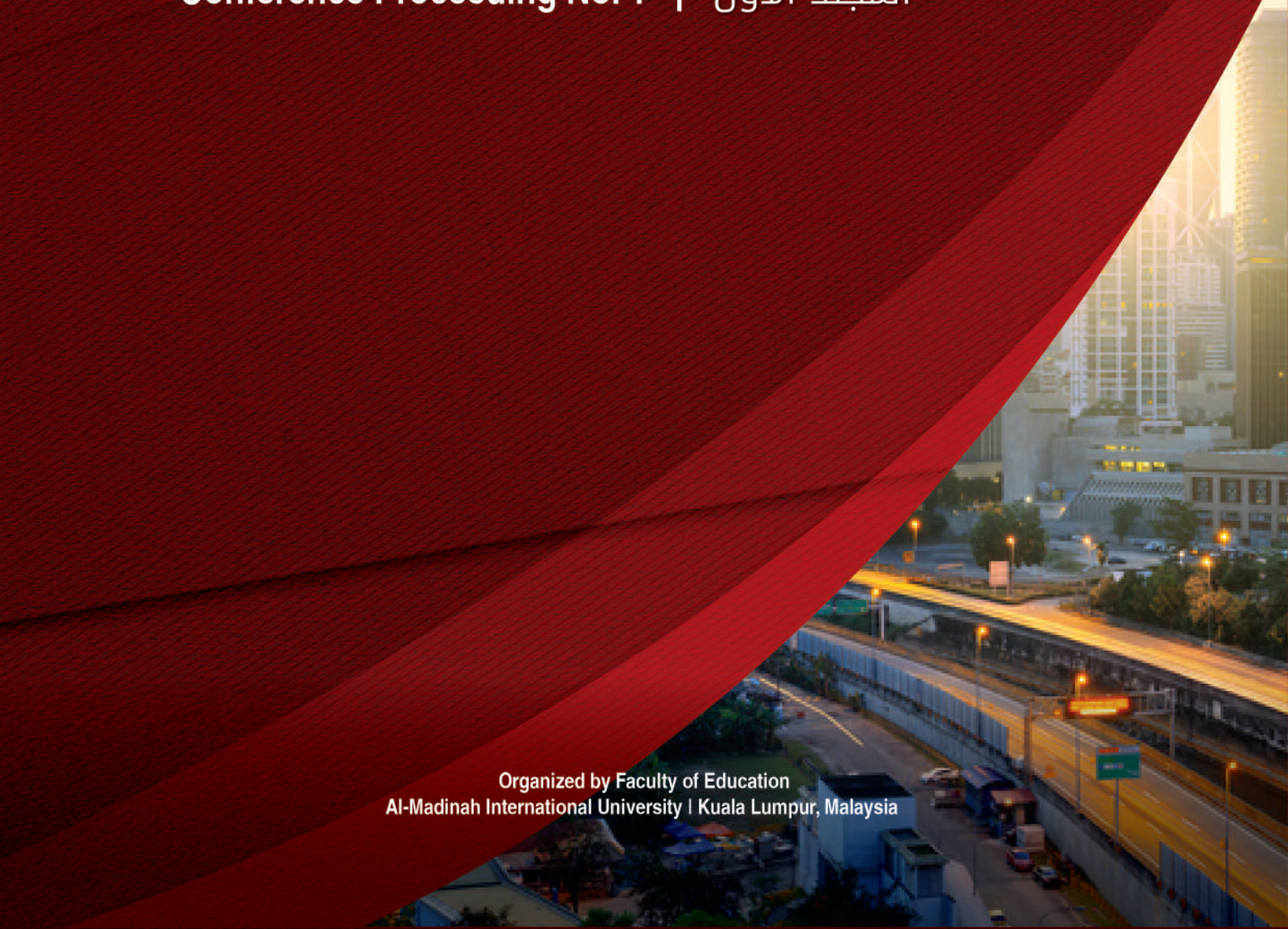
المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية

2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION & PSYCHOLOGY STUDIES

11-12 NOVEMBER 2020 | KUALA LUMPUR, MALAYSIA

http://icoeps2020.mediu.edu.my/ icoeps@mediu.edu.my

Conference Proceeding No. 1 | المجلد الأول



Organized by Faculty of Education
Al-Madinah International University | Kuala Lumpur, Malaysia

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2020)

عنوان المؤتمر

التربية ومستجدات العصر

شعار المؤتمر

نحو تربية أكثر إبداعًا

هيئة التحرير

الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح

الأستاذ المشارك الدكتورة/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الأستاذ / أحمد عبدالحميد مهدي

ICOEPS 2020

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية - ICOEPS 2020

كلية التربية

جامعة المدينة العالمية – ماليزيا

المجلد الأول

2020

حقوق الطبع محفوظة
١٤٢٢هـ / ٢٠٢٠م

جميع حقوق الملكية الفكرية والأدبية محفوظة لكلية التربية بجامعة المدينة العالمية–ماليزيا، ويحظر طبع، أو تصوير، أو ترجمة، أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً، أو تسجيله على وسائط إلكترونية، أو إدخاله كاملاً أو مجزأً على الشبكة العنكبوتية (الإنترنيت)، أو برمجته على اسطونات ضوئية إلا بموافقة خطية مُسبقّة من كلية التربية بجامعة المدينة العالمية–ماليزيا.

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2020)

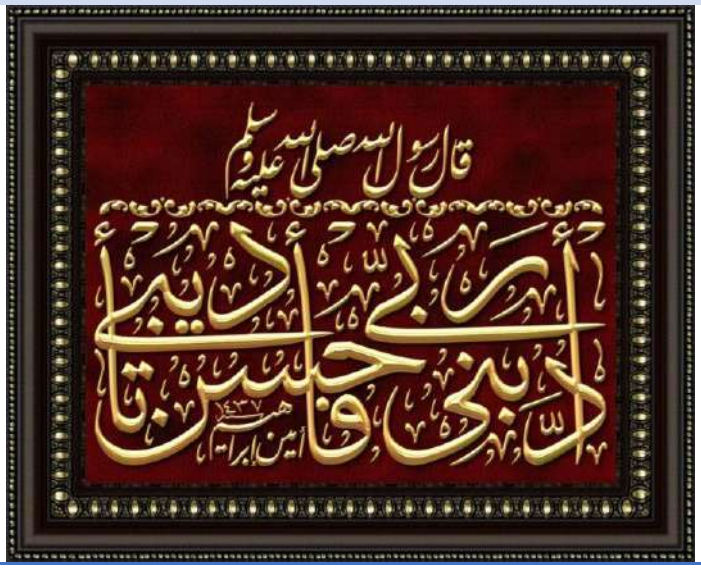
التربية ومستجدات العصر – نحو تربية أكثر إبداعًا

كلية التربية بجامعة المدينة العالمية – ماليزيا©

الناشر
كلية التربية
جامعة المدينة العالمية – ماليزيا

Al-Madinah International University (MEDIU)
Pusat Perdagangan Salak II , No. 18, Jalan 2/125e, Taman Desa Petaling, 57100 Kuala Lumpur.
البريد الإلكتروني: ayman.aied@mediu.edu.my

بسم الله الرحمن الرحيم



فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة معالي مدير الجامعة وراعي المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور/ فضلان بن محمد عثمان	٥
كلمة عميد كلية التربية ورئيس المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح	٧
كلمة وكيل كلية التربية ورئيس اللجنة العلمية للمؤتمر الأستاذ المشارك الدكتورة/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٩
كلمة المتحدث الرئيس الأستاذ الدكتور/ داود عبد الملك الحدابي	١١
كلمة هيئة التحرير	١٣
بحث رقم ١: نموذج الحدابي لتصنيف الأهداف التعليمية من منظور إسلامي أد/ داود عبدالملك يحي الحدابي	٢٣
بحث رقم ٢: أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية الباحث/ حمدان بن سعيد بن محمد الذهلي – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٣٣
بحث رقم ٣: ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني "نموذج مقترح لتقيم وتقويم برامج التعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا " دراسة وصفية الباحثة/ نجية المبروك مسعود سليمان – الباحثة/ أريج إبراهيم عبد الحميد	٤٣
بحث رقم ٤: أثر تنمية عادات العقل لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة في تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لطالباتهن د/ مشاعل راشد آل بوعينين	٦١
بحث رقم ٥: معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية ٢٠٤٠ الباحثة/ بسماء بنت حمد الريامية – د/ نور بنت أحمد النجّار	٨٣
بحث رقم ٦: تعامل المدرسين مع الفروق الفردية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بنواكشوط – موريتانيا د/ وئام محمد المامي	٩٧
بحث رقم ٧: فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الضبط الإيجابي للمعلمات في تنمية الدافعية تجاه التحصيل المعرفي لدى طفل الروضة الباحث/ ربيعة بن براهيم – د/ إيمان محمد مبروك قطب	١١١
بحث رقم ٨: مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب الباحث/ سعيد سالم محمد بن حترش النهدي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح	١٢٣
بحث رقم ٩: التعليم الرقمي – E-learning الباحث/ أيوب صالح سعيد الصحفي – الباحثة/ سندس علي عبدالسلام أملّاح	١٤٣
بحث رقم ١٠: رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية "البيانات التعليمية أنموذجًا د/ محمد فكري فتحي صادق	١٥٥

بحث رقم ١١: تدريس التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في سوريا في ضوء معايير الأسلوب القصصي في السنة النبوية ١٧٣

الباحث/ ياسين فيصل المشعان – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ١٢: تطور نظام التعليم في جمهورية الهند والعوامل المؤثرة فيه ١٨٩

الباحث/ ظهير أحمد عبد الأحد – د/ إيمان محمد مبروك قطب

بحث رقم ١٣: تصور مقترح لتوظيف برنامج الكورت لتعليم التفكير–الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تدريس الفقه الإسلامي ٢٠١

د/ حمزة عبد الكريم حماد

بحث رقم ١٤: أثر البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات ٢١١

الباحثة/ مريم مقبل مقبل القشطة – د/ إيمان محمد مبروك قطب – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ١٥: فعالية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء لدى طلاب كلية العلوم بجامعة دمشق ٢٣١

د/ محمد ممتاز سليمان ديب

بحث رقم ١٦: تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ٢٥٣

الباحثة/ سناء مصطفى فارس العدوي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح

بحث رقم ١٧: تصور مقترح لمناهج التربية الإسلامية نظام مقررات البرامج العامة في ضوء حقوق الإنسان ٢٦٥

د/ محمد علي أحمد العُمري

بحث رقم ١٨: دور مكاتب التعليم في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز ٢٨٧

الباحثة/ مايسة صالح يسلم كنيد – الباحثة/ دلال محمد عطية الله الصبحي

بحث رقم ١٩: دور الرجوعية في التفوق الدراسي عند الطفل رغم الضغوط النفسية: (المرونة النفسية) ٣١١

د/ فراحته دنيا – د/ جمال بلبكاي

بحث رقم ٢٠: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تنمية مها رات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال ٣٢١

الباحث/ أحمد دام غاي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٢١: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة بمنطقة مكة المكرمة ٣٣١

الباحث/ صالح أحمد علي القرني – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٢٢: أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مستوي التحصيل الدراسي بمادة الاحياء لدي طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ٣٤٩

الباحث/ حسن أحمد محمد العسيري – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٢٣: دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخلقية لدي أطفال ما قبل المدرسة ٣٧٧

الباحثة/ هناء حسين عبد الله الحنبصى – د/ أيمن عايد محمد ممدوح – د/ شمس العالم كبير أحمد

بحث رقم ٢٤: فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مها رات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ٣٨٧

الباحث/ أحمد الشربيني الشربيني عبدالله – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٢٥: تصور مقترح لبناء أطلس تفاعلي عن القضايا السكانية قائم على نموذج ADDEL MOD الباحثة/ ندى بنت علي بن سالم أمبوسعيدية – د/ أحمد الربعاني	٤١٩
بحث رقم ٢٦: كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية د/ تهاني بنت خالد الجبير	٤٣٩
بحث رقم ٢٧: تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STE الباحث/ ناصر بن غانم بن حسن الشهري – د/ أيمن عايد محمد ممدوح	٤٥٥
بحث رقم ٢٨: تصور مقترح لتطوير استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء خصائص الإعاقات والتشريعات القانونية في البيئات العربية و الإسلامية الجزائر انموذجا د/ الويزة سلطاني	٤٦٥
بحث رقم ٢٩: واقع ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية د/ ريم عبدالعزيز محمد العلي	٤٧٩
بحث رقم ٣٠: أهمية التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية الباحثة/ عواطف محمد عبد الكريم – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٤٩٥
بحث رقم ٣١: الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات السعودية من الرياضيين السباحين ضمن متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي الباحث/ سعيد عطية محمد الغامدي – د/ أمل محمود علي	٥١١
بحث رقم ٣٢: التعليم من بعُد بين الواقع والمرتجى د/ علي إبراهيم أيوب	٥٣٥
بحث رقم ٣٣: التقويم التربوي في ظل الاتجاهات المعاصرة د/ فائز عبد الله مرزوق الصاعدي	٥٤٣
بحث رقم ٣٤: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية الباحث/ عبد العزيز غصاب نمشان الحارثي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح	٥٥٩
بحث رقم ٣٥: فاعلية وحدة عن أضرار التدخين في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوه الباحث/ مصطفى كامل السيد بسيوني – د/ إيمان محمد مبروك قطب – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٥٦٩
بحث رقم ٣٦: فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الدمام واتجاهاتهن نحوه الباحثة/ إيمان امبارك عبد الله الغامدي – د/ إيمان محمد مبروك قطب	٥٨١
بحث رقم ٣٧: متطلبات تحقيق دور قادة المدارس في رعاية الطلاب الموهوبين في ضوء التحديات المعاصرة الباحث/ محمد أحمد محمد الشهري – د/ فهد عبدالرحمن المالكي	٥٩٥
بحث رقم ٣٨: تطوير مهارات معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة د/ سالم حميدان العوفي	٦٠٣

بحث رقم ٣٩: فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ٦١٧

الباحث/ عبد الله عبد الوهاب العباسي – د/ أمل محمود علي – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٤٠: استراتيجيات مقترحة لتحسين بعض المهارات الاملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الاساسية في الاغوار الأردنية ٦٣١

الباحث/ حلمي يوسف أبوحمد – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٤١: فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ٦٤٥

الباحث/ محمّد أحمد عبد الله الفطايري – د/ إيمان محمد مبروك قطب

بحث رقم ٤٢: فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدارس جدة الحكومية بنين ٦٧٣

الباحث/ أحمد جمعان عثمان الغامدي – د/ إيمان محمد مبروك قطب

بحث رقم ٤٣: استراتيجية كايزن اليابانية إحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في ضوء السنة النبوية من صحيح الإمام البخاري ٦٨٩

الباحث/ عبدالرحمن بن محمود عبدالعزيز عليو

بحث رقم ٤٤: تقييم طرق تعليم رياض الأطفال في ضوء تهيئتهم لمهارات التواصل الاجتماعي في العاصمة الرياض ٧١٥

الباحثة/ عبير محمد مازن صنّاع – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٤٥: بناء برنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء وفق أساليب التدريب الحديثة والتعلم النشط ٧٣٩

الباحث/ عبد الله خليف اللقماني – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٤٦: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة في ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات ٧٥٣

الباحث/ ياسر عبدالله فالح المغامسي – د/ أمل محمود علي

بحث رقم ٤٧: واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات ٧٧٩

الباحثة/ أمل محمد قاسم نهاري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٤٨: التربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية ٧٩١

الباحث/ عبد العزيز صالح سعيد جابر – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٤٩: أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ٨٠٩

الباحث/ محمود علي محمد عسيري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٥٠: واقع تطبيق مهارة التحدث من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة ٨٢٧

الباحث/ خضران سفران حمود النفيعي – د/ إيمان محمد مبروك قطب

بحث رقم ٥١: استخدام منحى STEM في تدريس الأحياء لتحسين مهارات التفكير التأملي ٨٤٩

الباحثة/ فاطمة مرعي الشهري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٥٢: تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الصحيين ٨٦٣

الباحث/ حاتم مرشود رويشد الحربي – د/ إيمان محمد مبروك قطب – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

بحث رقم ٥٣: معايير جودة التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الباحث/ أحمد جمال بحيرى محمد عوض – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ أمل محمود علي	٨٨١
بحث رقم ٥٤: تصور مقترح لمقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية الباحث/ محمد جابر عطيفي طوهري – د/ أمل محمود علي – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٨٩٥
بحث رقم ٥٥: فاعلية أنشطة قائمة على نظرية المونتيسوري في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والإدراك الحسي لدى أطفال الرياض بالمملكة العربية السعودية الباحثة/ زواوي ابتسام – د/ إيمان محمد مبروك قطب	٩١٥
بحث رقم ٥٦: فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمملكة العربية السعودية الباحثة/ لمياء عائض العسيري – د/ أمل محمود علي	٩٣٣
بحث رقم ٥٧: التعليم المتمايز وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية الباحثة/ عزة أمين محمد الديب – د/ إيمان محمد مبروك قطب	٩٥٣
بحث رقم ٥٨: استراتيجيات التعليم الحديثة وأثرها في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن الباحثة/ نوره عطيه عبدالله الزهراني – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٩٦٩
بحث رقم ٥٩: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي الباحثة/ هاله عبود عمر بايحيى – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس	٩٨٥
بحث رقم ٦٠: طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة ومدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة من وجهة نظر مدرسي المادة (مدارس البنين إنموذجا) د/ فاضل عبد العباس عطا الله	١٠٠٣
61- **An Investigation into the Linguistic and Cultural Difficulties Faced by Bahraini Students Studying Arabic in International Schools in the Kingdom of Bahrain** Mr. Ahmed Fuad Alanzaroutr	١٠٢٧
62- **Sustainable Professional Development for STEM Teachers in Kingdom of Saudi Arabia** Mr. Khalid Mohammed Maashi - Ms. Sarika Kewalramani	١٠٣٥
63- **Investigation of Sufficiency of Supporting-Sentence and Supporting- Detail Attempts in Traditional, Argument Essays Written by Saudi, Male, Undergraduate Students: A Case Study of Prince Mohammad Bin Fahd University (PMU)** Mr. Omar Yassin - Dr. Bakare Kazeem	١٠٥١
64- **Islamic Religious Studies for Nigerian Secondary School Students: Challenges and Prospects** Mr. Bashiru Muhammed Sanusi - Dr. Ruqiah Naji Esmail Al-Duais	١٠٧٩

كلمة راعي المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية ٢٠٢٠م

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، أما بعد؛..

فضيلة رئيس المؤتمر

الضيوف الكرام:

أصحاب الفضيلة والسعادة ،،

أيها الجمع الكريم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يسعدني أن أرحب بهذه القامات العلمية الشامخة على صعيد جامعة المدينة العالمية بماليزيا، تلك الجامعة التي جسدت وما زالت تجسد كل معاني التقدم والتطور لمواكبة العصر الرقمي والانفتاح العلمي والثقافي، انطلاقًا من رسالتها القائمة على تعزيز مجموعة واسعة من المعرفة في مختلف جوانبها لخدمة الإنسانية وتعزيز تقدمها ورؤيتها من أجل خلق بيئة تعليمية وبحثية مواتية للباحثين عن المعرفة في جميع أنحاء العالم بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم الأخلاقية، وكمشارك في حركة التقدم المعرفي وثورته المعلوماتية.

وها هي اليوم جامعة المدينة العالمية تضرب مثالا عن الرؤية السديدة والاستشراف الصحيح للمستقبل في بسط نظام التعليم الالكتروني (التعليم عن بعد) في كافة برامجها منذ اثني عشر عاما، وها هو شبح جائحة كورونا –عفانا الله وإياكم – يخيّم على جميع الأصعدة والمجالات ومنها التعليم، لكن بحمد من الله وفضل منه لم يؤثر على الخدمات التعليمية والنشاطات الأكاديمية لجامعة المدينة العالمية. حيث إنها كانت رائدة في مجال التعليم الالكتروني.

أعود وأقول إنّ التدفق المعرفي شمل جميع مناحي الحياة ولا شك أنه أسهم في تقدمٍ هائلٍ في مجال الدراسات التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم والذي بات سمة رئيسة من سمات عصرنا الحالي، فعالمنا اليوم يتغير بخطى سريعة، نتج عنها العديد من التحديات والمستجدات التي تتطلب جهودًا منظمة من القائمين على المنظومة التربوية والتعليمية؛ لتقديم رؤى تربوية تواكب التقدم والحداثة، وتعنى بالإبداع وترتكز على الأصالة والمحافظة على الهوية الثقافية.

وعليه يسعى هذا المؤتمر المعنون بـ (التربية ومستجدات العصر) إلى التقاء الفكر الخلاق المبدع؛ لصياغة رؤى استشرافية، ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر، وثقافة الإبداع ، وتقصي كيفية توظيفها

في ميدان العمل التربوي؛ لتحقيق الحداثة المنشودة مع المحافظة على الأصالة والهوية الثقافية ؛ فتنصهر المعرفة والتقنيات الحديثة في بوتقة المنظومة الخلقية والثوابت المجتمعية بما يؤدي إلى بناء جيل مسلّح بالعلم النافع والفكر المبدع الخلاق، والضمير الضابط للسلوك الإنساني.

ولعلها فرصة الآن لجميع القائمين على المنظومة التربوية والتعليمية والنفسية أن يقتربوا أكثر من المجتمع فلا شك أنه بحاجة إليهم خاصة في هذه الجائحة، حتى يكونوا خير سند للخروج منها بتفائل وبعثا للإجابية من أجل غد مشرق.

ولا شكّ أنّ مشاركة كوكبة من الباحثين الذين لا يشغلهم شاغل عن موعدهم مع مثل هذه المؤتمرات، يرجون تجارة لن تبور، ستلقي تلكم المشاركة الضوء على قضايا "التربية ومستجدات العصر" بما يقضي حاجات مجتمعات كثيرة في ماليزيا وغيرها من دول العالم.

ويطيب لي في ختام هذه الكلمة أنْ أوجّه خالص شكري وتقديري لرئيس مجلس أمناء جامعة المدينة العالمية، سمو الأمير بندر بن سلمان آل سعود، وجميع أعضاء مجلس أمناء الجامعة.

وكما أُعرب عن شكري وتقديري لجميع المشاركين في هذا المؤتمر من داخل وخارج ماليزيا،

وأشكر كذلك الإخوة الزملاء الكرام في اللجان التنظيمية المختلفة القائمين على هذا المؤتمر، والشكر موصول لكل من أسهم في الوصول إلى هذه المحطة العلمية بهذه الصورة المشرفة.

مع الدعوات الصالحات بالتوفيق والسداد.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية

الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان

كلمة رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية

فضيلة راعي المؤتمر/ الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية بماليزيا

فضيلة الأستاذ الدكتور/ داود عبد الملك الحدابي المتحدث الرئيس للمؤتمر.

السادة الكرام وكلاء الجامعة، وعمداء الكليات ووكلائهم ورؤساء الأقسام

أيها الجمع الكريم من الأساتذة والباحثين والطلاب من مختلف دول العالم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الذي هدى إلى هذا العمل بلطفه وأعان على انجازه بكرمه ومعروفه. والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد وعلى صحبه أجمعين. وبعد.

يأتي انعقاد المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية لكلية التربية في جامعة المدينة العالمية بعنوان " التربية ومستجدات العصر" وتحت شعار " نحو تربية أكثر إبداعًا"؛ ليؤكد سعي الجامعة المستمر لتحقيق رؤيتها المتمثلة في أن تصبح رائدة إقليميًا ومتميزة عالميًا وذلك من خلال تكاتف جميع قطاعاتها البحثية والتعليمية والإدارية في بذل أقصى الجهد والعطاء؛ من أجل النهوض بالمجتمعات الإسلامية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية، والكلية إذ تنظم هذه الاحتفالية العلمية تستشعر مسؤوليتها تجاه تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية للجامعة خلال الفترة من ٢٠١٧-٢٠٢٢م.

لقد أصبح الإبداع والابتكار في التعليم مطلبًا مهمًا في العملية التعليمية، وذلك في ظل ما تشهده مجتمعاتنا المحلية، وعالمنا المعاصر من تطورات حضارية متسارعة ومن ثورة معلوماتية في كافة المجالات وبات من الضروري على القائمين على التعليم والقيادة التربوية، والمنظرين لها، والواضعين لاستراتيجياتها أن يضعوا في مقدمة دراساتهم وأبحاثهم ، تحويل التعليم من النمطية التقليدية التي تقوم على تلقين المعلومات ثم استحضارها إلى تعليم يستحث الفكر على الإبداع والابتكار. ويقتضي هذا تعزيز التعليم بآليات وآساليب مختلفة تواكب التطورات المستجدة، وتمكن الدارسين من أن يكونوا مشاركين في صُنع حضارة مجتمعهم والرقي به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة.

وفي الحقيقة إن التصدي لتنظيم مؤتمر علمي دولي ليس بالأمر اليسير، فالأمر يحتاج إلى جهود حثيثة من التأمل والبحث والتخطيط والاتصال والحوار، ولكن أردنا من خلال هذا العمل إثارة وعي طلاب العلم والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات بخطورة التحديات والعقبات التي تواجه الأمة الإسلامية والتي تحاول أن تدفع بها بعيدًا عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي والتربوي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية. ولقد ضم هذا المؤتمر ثُلة من الباحثين المتميزين على المستوى الأكاديمي والعلمي يمثلون عدة دول: عربية وآسيوية وأفريقية، وقد شاركوا ببحوث متميزة ذات رؤية عميقة ومستقبلية للمضي قدمًا في رأب الصدع، ولم الشمل ووضع سياسات وخطط ورؤى لمواجهة هذا السيل الجارف لكل مقدراتنا وثقافاتنا.

إننا في هذا المؤتمر لسنا بحاجة إلى التنظير، ولكننا بحاجة ماسة إلى الحوار البناء والفعال الذي نحاول من خلاله إضاءة بعض النقاط المظلمة، وتوضيح بعض القضايا الغامضة، وعلى مقدار ما ننجح في استلهام هذا الفهم والاحتكام إليه، نقترب من النجاح الذي ننشده على الصعيد العلمي والبحثي والتنموي. وإن من واجبنا – مسؤولين وداعمين–أن نقدم التحفيز والتشجع على نحو مستمر.

وأخيرًا أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى راعي المؤتمر معالي الأستاذ المشارك الدكتور فضلان بن محمد عثمان مدير جامعة المدينة العالمية بماليزيا ونوابه الكرام على دعمهم الدائم للمؤتمر، وتذليل كافة الصعوبات التي واجهت عمل اللجان ولجميع المشاركين في هذا المؤتمر من داخل وخارج ماليزيا، كما أخص بالشكر جميع أعضاء اللجنة العليا للمؤتمر، وجميع اللجان الفرعية، ولكل من ساهم في إنجاح هذا الحدث العلمي العالمي.

وفقكم الله وسدد خطاكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

عميد كلية التربية ورئيس المؤتمر

كلمة وكيل الكلية ورئيس اللجنة العلمية للمؤتمر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.
أما بعد
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يأتي انعقاد المؤتمر التربوي الدولي الثاني الذي تنظمه كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا بعنوان " التربية ومستجدات العصر" وتحت شعار "نحو تربية أكثر إبداعًا" ليؤكد رسالة الجامعة في سعيها لأن تكون جامعة عالمية رائدة تعزز مجموعة واسعة من المعرفة في مختلف جوانبها لخدمة الإنسانية وتعزيز تقدمها، وذلك من خلال سعي الجامعة المستمر لتحقيق رؤيتها المتمثلة في خلق بيئة تعليمية وبحثية مواتية للباحثين عن المعرفة في جميع أنحاء العالم بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم الأخلاقية. وقد أصبحت الجامعة بكلياتها المختلفة ومنها كلية التربية على وجه الخصوص مقصداً للدارسين والباحثين من جميع مختلف دول العالم، حيث تقدم الجامعة ما يزيد عن (٩٠) برنامجا اكاديميا في مختلف المجالات والتخصصات وعلى جميع المستويات بما في ذلك برامج الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه وفقا لاحيتياجات الطلاب التعليمية وظروفهم المعيشية والمهنية.

إن هذا المؤتمر جاء ليؤكد حرص الجامعة على إقامة الفعاليات والأنشطة العلمية المختلفة وفق ما رسمته الخطة الاستراتيجية للجامعة والخطط التنفيذية للكليات المختلفة للفترة ٢٠١٧-٢٠٢٢م، ولاسيما أن الجامعة دأبت منذ عدة سنوات على تنفيذ المؤتمرات الدولية بصورة منتظمة، وننوه هنا إلى أن انعقاد هذا المؤتمر خلال العام الجامعي ٢٠٢٠ يأتي بعد انعقاد المؤتمر الدولي الثالث للدراسات الإسلامية المعاصرة والقضايا المستجدة-ICCISEI2020 الذي نظمته كلية العلوم الإسلامية في الجامعة. ويتبع هذا المؤتمر لاحقا، المؤتمر الدولي الرابع للدراسات اللغوية- ICLS2020 الذي تنظمه كلية اللغات في الفترة ١٦-١٧ ديسمبر ٢٠٢٠.

لقد جاء انعقاد هذا المؤتمر تفعيلاً لدور كلية التربية في خدمة المعرفة التربوية المنبثقة من مستجدات العصر وإبراز التجارب العربية والعالمية في تعزيز التواصل الثقافي بين الأمم من خلال محاوره الأربعة بمختلف الموضوعات المدرجة تحت كل محور والتي تؤكد في مجملها على الدور الفاعل والإيجابي للعلوم التربوية في سبيل التصدي لكافة تلك المستجدات بهدف خلق رؤية تربوية اكثر إبداعا يتم تقديمها للأجيال الحاضرة والمستقبلية بما يضمن تحقيق اهداف الامة على المستويين النظري والتطبيقي.

ما يقرب من عام كامل مضي ومنذ ان تم الموافقة على انعقاد المؤتمر من قبل المجلس الاكاديمي، ولجان هذا المؤتمر تبذل كافة الجهود من أجل انعقاده على الوجه الذي يليق، ودأبت اللجان على التواصل مع الباحثين والمعنيين والأكاديميين والمختصين من أجل المشاركة بأبحاث علمية محكمة من شأنها أن تخرج بنتائج حقيقية وواقعية للمشكلات البحثية موضوع الدراسة، وتقديم توصيات علمية وعملية لصناع القرار يمكن الاستفادة وتطبيقها في الواقع العملي.

وفى نهاية حديثي ... اسمحوا لي أن أتوجه بجزيل الشكر لسعادة المدير التنفيذي لجامعة المدينة الأستاذ المشارك الدكتور/ فضلان بن محمد عثمان.. على دعمه المتواصل في كل ما من شأنه ان يحقق الفائدة العلمية لمستقبل البحث العلمي والأمة الإسلامية.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان لرئيس المؤتمر وعميد كلية التربية / سعادة الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح الذي يعد وبحق الدينمو المحرك لمسيرة الكلية في جميع مهامها الأكاديمية والبحثية، والذي يعمل دون كلل او ملل على دعم جميع العاملين في الكلية من أكاديمين واداريين بما يخدم العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع . كما أتقدم إلي جميع أعضاء اللجنة العلمية باسمى ايات الشكر للجهد الذى بذلوه لانجاح هذا المؤتمر في عملية تحكيم البحوث ومراجعتها وتدقيقها.

والشكر موصول الى جميع اللجان الأخرى التي عملت بشكل متواصل دون كلل او ملل على مدار الأيام والاشهر الماضية واخص بالذكر رئيس اللجنة الإعلامية ممثلة بسعادة الأستاذ المشارك الدكتور ايمن عايد ممدوح، ورئيس اللجنة التقينة ممثلة الأستاذ المساعد الدكتور/ يزيد السيد على المؤيد.

مجدداً أكرر الترحاب بكم جميعاً وأتمني من الله العلي القدير أن يجزي كل من رعي وعمل في هذا المؤتمر خير الجزاء وأن تكون إسهاماته طريقا لنشر المعرفة والبحث العلمي بين القائمين والمهتمين.

والله ولي الهداية والتوفيق

وكيل كلية التربية ورئيس اللجنة العلمية

الأستاذ المشارك الدكتورة رقية ناجي إسماعيل الدعيس

كلمة المتحدث الرئيس للمؤتمر

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله الكريم وأصحابه الميامين

الأخ رئيس المؤتمر

الأخوة والاخوات منظمي المؤتمر

الاخوة والاخوات الباحثين والباحثات والعلماء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

موضوع التعليم والتربية ومستجدات العصر بحيث يصبح التعليم أكثر إبداعا يتطلب منا إعمال العقول والقلوب والأقوال والأفعال لتفعيل دور التعليم ليس بغرض مواكبة التغيرات المتسارعة فحسب والتي عادة ما نسمعها بل لقيادة عملية التغيير والتحول نحو تحقيق السعادة والحياة الكريمة والطيبة للبشرية. فالتعليم ليست هي الغاية وإنما هي وسيلة لتحقيق الحياة الطيبة في الدنيا والآخرة.

وحتى نعرف الدور المنوط بالتعليم والتربية سواء في التعليم العام أو التعليم العالي بأنواعه واشكاله وصوره المختلفة ينبغي علينا أن نعرف التحديات والفرص التي تواجهها البشرية اليوم وماهو متوقع في العقود التالية حتى نعد أجيالا تتمكن من تحقيق حياة كريمة ومطمئنة للإنسان والبشرية جمعاء. فلم نعد نعد الطلبة للحياة في مجتمعاتهم الصغيرة بل نعدهم لعالم أرحب وأوسع تتحقق فيه المنافع والمصالح ونتغلب على المضار والمفاسد.

آلاف الدراسات والبحوث والكتب والمقالات تطرقت للحديث عن هذه التحديات التي تواجه البشرية ودور التربية والتعليم في إدارة هذه الازمات والمخاطر والتغلب على المشكلات وتحقيق الطموح الذي نبحث عنه جميعا.

وقد تطرق العديد من الباحثين والعلماء بمختلف ثقافاتهم وديانتهم ومشاربهم وفلسفاتهم على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي إلى العديد من التحديات التي تواجه البشرية والتي هي من صنع البشر أنفسهم. ولا حل لها إلا من خلال إرادة وقرارات وسلوك البشر.

ومن هذه المشكلات والتحديات ما يؤثر على الانسان وبيئته وحياته وللأسف رغم معرفة البشر لها ولآثارها الكارثية على الأفراد والمجموعات والمجتمعات. فالحرص على استغلال عدد محدود من البشر لأغلب البشر جعلهم يؤثرون على المناخ مما سبب آثارا على صحة الانسان والحيوان والنبات (Global Climate Change) ، والفائدة مادية بحته لحفنة من الناس أو المجموعات.

كما أن استغلال الثروات في البلاد المختلفة سواء من المستغلين في الداخل عبر استراتيجيات الفساد المستمرة أو من خلال قوى الخارج أسهم في شيوع الفقر ونهب الثروات من قبل فئة محدودة. فمن يملكون الثروة اليوم في العالم لا يمثلون إلا نسبة ضئيلة وبقية الناس في تخلف وضنك وشظف من العيش.

كما أن الاستبداد والتسلط من الداخل والخارج ساهم في وقف حركة النمو والتطور فلا حرية للقول أو الفعل الإيجابي ولا فرص عمل ولا توفر مياه نقية ولا خدمات صحية والشعوب لاحول لها ولا قوة.أولويات التنمية بحسب الزمان والمكان غائبة فأصبحت الأنانية الفردية والجماعية وعلى مستوى الدول هي المسيطرة .إنزواء بل إختفاء العدالة والانصاف وتساوي الفرص المتاحة للجميع في الخدمات التعليمية والصحية وغيرها شلت التنمية وزاد العناء للمجتمعات والافراد.

فالتخلف السائد رافقه عدم الاهتمام بالتعليم الذي يركز على تحرير الانسان ودعوته لتحقيق حقوق الانسان وتمكينه من كرامته الانسانية بالاضافة الى عدم الاهتمام بالمعلم وتطوير المناهج وفق متطلبات الحياة الكريمة والعصر والطموح المستقبلي لكل مجتمع من المجتمعات. فتم تعطيل العقل وزاد الاستبداد وحدة الفقر فهاجرت العقول وأسهمت في تنمية مجتمعات أخرى. فلم يتم تعزيز تفعيل العقل والابداع والابتكار في نظامنا التعليمي. ولم يتم تنمية واكساب المتعلمين العلم المرتبط بالحياة والنافع للانسان في حياته اليومية وإنما يتم اكتساب معلومات غير مترابطة للحصول على شهادة ورقية وأضحت الورقة مرض عضال في نظامنا التعليمي. فلا ننمي القدرة على حل المشكلات ولا اتخاذ القرار ولا الحكمة التي تبني ولا تهدم .

كما كان هناك دور كبير للمستغلين والمستبدين من الداخل والخارج أن يخلقوا الصراعات ويثيروا النعرات التي تؤدي الى الاقتتال والاحتراب والكراهية بدلا من المودة والتعاون في تحقيق التنمية المستدامة للافراد والمجتمعات بل والبشرية. فنجد على سبيل المثال ان ٥٠٪ من التسلح تم شراءه من قبل دول الشرق الاوسط والهدف تعزيز الاحتراب والكراهية وتوقف عجلة التنمية لمساعدة الانسان لتحقيق الحياة الكريمة والطيبة. وصرف على التسلح في عام ٢٠١٥ بمتوسط ٤,٧ بليون دولار في اليوم اي بمتوسط ٢٤٩ دولار لكل شخص في العالم وقد أكد الخبراء بأنه لو صرف ما نسبته ٥٪ من هذه المبالغ لكفت لتحقيق أهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠١٥.

واذا ما قارنا حياتنا اليوم لاسيما في البلاد العربية والاسلامية بالعقود الماضية سنجد أن مستوى القيم والاخلاق الاجتماعية السائدة سابقا قد اضمحلت كما أن الترابط الاسري قد بدأ بالتلاشي لأننا لانسهم في تنميتها ولا وجود للقدوة التي تتبناها ،في الوقت الذي نجد معاول الهدم من أبناء جلدتنا ومن أعداء الأمة العربية والإسلامية تعمل في مجتمعاتنا ونحن نراها بأم أعيننا اليوم فكيف لنا أن نشعر بالأمان والسعادة في ظل مظاهر التخلف الأخلاقي والقيمي.

ومن التحديات عدم الشعور بالأمان والاستقرار لدى الإنسان العربي والمسلم وهذا من فعل انفسنا (وماظلمناهم ولكن كانوا أنفسهم يظلمون) نعم تقوم الدول المستغلة لبلداننا بخلق عدم الاستقرار ويكفي أن نعرف ان أمريكا صرفت ترليون في عام ٢٠١٨ للحروب في افغانسان والعراق ولكن البداية من أفراد داخل مجتمعاتنا.

من التحديات التي تواجهنا هي التخلف الصناعي والتقني وتوظيف تلك الصناعة والتقنية في تطوير الخدمات وتلبية حاجات المجتمعات والتي تسهم في اسعادهم. ولا زلنا نعتمد على استهلاك منتجات وخدمات الآخرين وكأننا أصبحنا عالة على غيرنا. ولا نركز في مؤسساتنا التعليمية بجميع مستوياتها وأنواعها المختلفة على تشجيع الابداع والابتكار وتحويل ذلك

الى مخرجات نافعة (اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع). وإذا ما نظرنا وتفحصنا ما ذكرناه سابقا سنجد أنها جميعا تدور حول مجالات خمسة وهي:

١. تحقيق الحرية الفكرية والكرامة الانسانية وحقوق الانسان وحرية التعبير والديمقراطية ومحاربة الاستبداد والقهر وغرس الأخلاق والقيم المشتركة والتي ترفع من شأن الإنسان (لقد كرمنا بني آدم) (لا إكراه في الدين) فلا تمييز بين بني الانسان (إن أكرمكم عند الله أتقاكم).

٢. توفير الأمن والاستقرار وتوفير الرعاية الصحية وكل ما من شأنه حق الحياة وتوفير متطلباتها. كما ينبغي توفير مناخ مجتمعي بحيث يشعر كل فرد أنه محمي فلا يخاف على نفسه ولا على أهله من أية أضرار جسمية أو معنوية.

٣. ضمان استقرار وأمن وسعادة الأسرة وعدم تفككها. فالأسرة هي الوحدة الأساسية لضمان أمان واستقرار المجتمع. وهذا البعد لا يهتم به من قبل أغلب الدول.

٤. أما هذا المجال فيتصل بأهمية التنمية الاقتصادية الشاملة ويدخل في ذلك جميع جوانب التنمية وتوظيف العلم والمعرفة والتقنية في الزراعة والصناعة وتوفير المياه والغذاء والبنية التحتية والطاقة وتوفير فرص العمل وغيرها من سبل التنمية الاقتصادية . وهذا البعد يمثل ركيزة أساسية للنهوض المجتمعي.

٥. وأخيرا المجال الرئيسي الذي يهتم بتنمية الإنسان بشكل كامل ومتوازن عقليا ووجدانيا وأخلاقيا ومهنيا وحياتيا حتى يكون حرا وعادلا ومنصفا في قراراته ومسهما في تطوير مجتمعه.

وإذا نظرنا الى هذه الكليات والمحاور المكونة للعملية التنموية سنجد أن علماءنا منذ مئات السنين سموها المقاصد الشرعية أو الكليات الخمس والتي تعكس الأهداف العليا للبشرية بغض النظر عن الدين والثقافة والجنس والجنسية. وجميعها تقود إلى تحقيق مصالح البشر وتجنيبهم المضار.

وإذا ما استوعبنا التحديات التي تواجهها الإنسانية اليوم وما نطلع إلى تحقيقه مستقبلا في ضوء ما نعايشه فإنه يتحتم علينا التفكير مليا فيما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي. فالنظام التعليمي لا يعيش في معزل عن الحياة بل يسهم في تحقيق الرفاهية والسعادة للإنسان في الدنيا والآخرة. وفيما يلي بعض التوجهات العامة التي ينبغي الأخذ بها حالا ومستقبلا.

مقترح للإتجاهات العامة للتربية والتعليم في التعليم العام والعالي في العالمين العربي والإسلامي

- تعميم التعليم للجميع لأنه حق مكفول لجميع بني الإنسان فالتعليم هو الطريق نحو تنمية الشخصية الشاملة والمتوازنة والفعالة حياتيا ومهنيا كما أن التعليم يسهم في محاربة الفقر وتحقيق التنمية وتسليح المتعلمين بأدوات تمكنهم من الحصول على حقوقهم وتحقيق كرامتهم وإسعاد أنفسهم ومجتمعاتهم.
- على النظام التعليمي في جميع مستوياته إعداد الطلاب للحياة وللمساهمة في التنمية الشاملة والمستدامة. فالتعليم لايقتصر على التزود بالمعارف النظرية فحسب بل أن توظيفها أكثر أهمية في تحقيق الرفاهية وإعطاء معنى لعملية التعلم.

- التركيز على جودة التعليم فالعبرة ليس بالشهادات وإنما بمخرجات التعلم ونوعية الشخصيات وعلمهم ومهاراتهم الحياتية والمهنية (رحم الله عمل عملا فأتقنة).
- التركيز على التعلم مدى الحياة فسرعة التغير والتحول كبيرة في العالم والتعلم عملية مستمرة لا تتوقف ويتطلب من أنظمتنا التعليمية أن تراعي هذا البعد.
- تطبيق أنظمة إدارية فعالة وحوكمة رشيدة تؤكد على العدالة والشفافية والمسؤولية والمساءلة حتى يصبح المناخ التعليمي والعمل المؤسسي إيجابيا ومثمرًا.
- أن يتم تطوير الأنظمة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المشتركة ومراعاة ظروف كل بلد وطموحاته التنموية وخصوصياته الثقافية مع مراعاة الزمان والمكان والجغرافيا في كل مجتمع من المجتمعات.ومع ذلك فالمشتركات بين بني البشر كبيرة ولكن للأسف الدول الغنية تتناسى هذا الأمر وتسعى للهيمنة والاستغلال لثروات الدول الفقيرة والتحكم في مجريات الأمور فيها ومنها التعليم حتى لا تقوم لهذه الدول قائمة بتيسير وتسهيل من المفسدين والفاسدين والمتسلطين على رقاب الناس والتأريخ يعيد نفسه وماعلينا إلا أن ندرس التأريخ بموضوعية ونزاهة لنتعلم منه الدروس المستفادة وندرسه طلبتنا حتى لا تتكر المآسي.
- تمكين الطلبة من تحمل المسؤولية واكتساب مهارات التفكير والابداع والابتكار وحل المشكلات والتحلي بالأخلاق وروح المسؤلية نحو مجتمعاتهم حتى لا تتعزز الأنانية وحب الذات.
- التركيز على دراسة أثر التعلم في المجتمعات فالمعرفة قد تكون وبال مع انعدام الأخلاق والقيم وربطها بالمنافع المجتمعية. والتقويم المستمر لأداء النظام التعليمي مهم لمعرفة وقياس الأثر في المجتمع.
- تحديد المخرجات بشكل واضح ومحدد للنظام التعليمي ومؤسساته. والتي منها زيادة نسبة الملتحقيق بالتعليم في جميع المستويات وتحسن ملحوظ في مستوى تعلمهم والتقليل من الفقر وتحسين المستوى الصحي والاقتصادي ومستوى الدخل وتمكين الطلبة وتحسن في التنمية ومشاركة فعالة في أدوار المواطنة في الحياة.
- التوظيف الفعال لتقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية وفي جميع المستويات والتخصصات لا سيما وماظهر حاليا بعد جائحة كورونا يؤكد أهمية هذا الأمر.
- التوجه نحو تمهين التعليم والتركيز على الأبعاد العملية والتطبيقية .
- التوجه نحو التدريس الحقيقي والتقويم الحقيقي. .Authentic teaching and assessment
- أصبحت أدوار العاملين في التعليم والتعلم مختلفة فتحتاج إلى تنمية مهنية مستمرة وإعادة النظر في جميع مكونات النظام التعليمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته. فادوار المعلم والطالب والاداري والقيادي اختلفت مع مرور الزمن ولم تقوم الأنظمة التعليمية بعملية السبق لهذه التحولات وقيادتها.
- إعداد الطلبة للحياة والعمل في أي مكان من العالم وهذا يحتم أدوار جديدة ومراجعه شاملة للأنظمة التعليمية .
- إعادة النظر في التمويل وزيادة حصة التعليم مع تحسين جودته والعائد منه لاسيما فلم يعط التمويل في التعليم الأولوية مثل الجيش والأمن.

- الاهتمام بالبحث والتطوير للنظام التعليمي مع متابعة مايدور في العالم في ضوء حاجات وأولويات كل دولة ومنطقة اقليمية .
- تعزيز الشراكات بين قطاعات المجتمع الثلاثة مع ضمان الانسجام والاتساق بين جهود القطاعات في التعليم سعيا في تحقيق غايات التعليم في التنمية البشرية والمجتمعية.
- التوجه إلى ما بعد الامتحانات فالعولمة والرقمنة أضحتا إتجاهان يتعززان مع مرور الزمن. وعلى الأنظمة التعليمية توظيف هذا التوجه.
- على الأنظمة التعليمية أن تضمن المناهج والأنظمة التعليمية عموما الاهتمام بصحة الانسان وحمايته من المخاطر سواء في المؤسسات التعليمة أو المجتمع.
- تبني الرقمنة في التعليم والتعلم المدمج مع مراعاة التكاليف لتحقيق العدالة والانصاف لاسيما في المجتمعات الفقيرة وهي الغالبية العظمى.
- التوجه نحو التعلم خارج الصفوف والقاعات والنزول للواقع.
- تعزيز الرقابة والتقويم المستمر لجميع عناصر العلمية التعليمية حتى على مستوى التسهيلات للتأكد من صلاحيتها وحماية المعلمين والطلاب من المخاطر المحتملة. فحماية النفس يمثل أولوية.
- اعتبار التعليم والمعلم أعلى قيمة في المجتمع فهم من ينتجوا القيادات والموارد البشرية المعنيين ، لاسيما وأن مهنة التعليم هي حاليا مهنة من لا مهنة له. فكيف لنا أن نواجه التحولات من خلال القيادات التي تخرج تحت اشراف هؤلاء المعلمين والقيادات التربوية التي لم تولوها الدول العناية الكافية اختيارا وتأهيلا وتنمية وحرصا على ضمان بقاء المتميزين منهم.
- الاهتمام بالثقافة العلمية والتقنية فالمواطن يسهم في ابداء رأيه في العديد من القضايا والتي تمثل العلوم والتقنية مدخلا أساسيا فيها.
- إعداد الطلبة لاحداث تغيير وتحول إيجابي في حياتهم وحياة مجتمعهم حالا ومستقبلا. وعدم قيامنا بذلك فإنا نسهم في انتاج إمعات لا تسمن ولا تغني من جوع ويستمر مسلسل التخلف والفقر والمرض والاستعباد.
- اعادة هيكلة التعليم قيادة وإدارة ، لأن ما يحدث من تغيرات وتحولات متسارعة تتطلب ذلك.
- إعادة النظر في أولويات البحث العلمي بما يتسق والتحديات ذات الأولية لكل مجتمع وإقليم مع التنسيق والشراكات بين القطاعات مع التركيز على البحوث التكاملية بين التخصصات والعلوم المختلفة التي تثمر في تقديم مخرجات يتم تطبيقها في الواقع مباشرة وتسهم في تحسين معيشة الناس ورفاهيتهم.
- تنمية القدرات القيادية لحل المشكلات وادارة الأزمات واكتساب الحكمة في اتخاذ القرارات ، وهذا يتطلب من الأنظمة التعليمية تعليم وتربية الناس على الحكمة في جميع مراحل التعليم وأنماطه.

- تنوع مصادر التعلم وتوفير المعارف والمعلومات ذات العلاقة لتعزيز التعلم الذاتي وتيسير الوصول للمعرفة لكل من العلماء والطلبة.
- توفير البيئة التقنية للمؤسسات التعليمية ومعلميها وطلابها بالاضافة إلى توفير الدعم الكامل للأسر في هذا المجال حتى تتمكن من مساعدة أولادها.
- التعاون الدولي بين المؤسسات والمراكز البحثية بغرض التعاون الانساني وخدمة البشرية عمومًا.
- على الأنظمة التعليمية أن تمنح فرص للتعلم من جديد للعلماء والباحثين والمعلمين والمحاضرين فالعصر الذي نعيشه يحتم أن نكون جميعا مجتمع متعلمين طلابا وأساتذة.

وأخيرا أكرر شكري للقائمين على المؤتمر الذي أتاح لنا الفرصة أن نشارككم بعض الأراء والتصورات لكي نصل إلى توجهات عامة لإحداث تحولات في أنظمتنا التعليمة ولا نكون في ذيل القافلة ونخسر الدنيا والآخرة.

كان الله معكم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الأستاذ الدكتور داود عبدالملك يحيى الحدابي

أستاذ التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

مساعد نائب مدير الجامعة للعلاقات الدولية

رئيس مكتب الهيئة الإسلامية لضمان الجودة والإعتماد في اتحاد جامعات العالم الإسلامي، الأيسسكو، المملكة المغربية

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد،

مما لا شك فيه أن الدراسات التربوية والنفسية حظيت باهتمام كبير وملحوظ على جميع المستويات؛ إلا أنه مازالت هناك تجارب رصينة وعملية غابت عنها الشّمس ولم تظهر للنّور؛ بل لم يسلط عليها الضوء كسابقاتها من التجارب التي حظيت برعاية واهتمام من جهات دولية؛ حتى كُتِب لها الذيوع والانتشار على جميع الأصعدة وفي كافة القنوات التخصصية؛ ولهذا كانت فكرة هذا المؤتمر الذي ارتأت كلية التربية في جامعة المدينة العالمية أن تمنح الفرصة لمثل هذه التجارب المعاصرة والمتخصصة والتي كان لها كبير الأثر وعظيم النفع ولكن في نطاق ضيق؛ لذا استعنا بالله في محاولة إتاحة الفرصة لمثل هذه التجارب الرائدة؛ متطلعةً من خلالها لغدٍ مشرقٍ آتٍ قريب؛ آمله أن تجمعَ شمل الباحثين، لمناقشات القضايا التربوية والنفسية وتوضيح ما لها وما عليها، وإبراز مواطن القوة والتميز، جنبا إلى جنب، ومكامن الخلل ومواضع الزلل فيها؛ محاولةً تصحيح مسارها بوضعها في مسارها الصحيح، والاجتهاد في وضع حلول أو اقتراح أفكار يُمكن أنْ تكون باعثاً لحياة أفضل وواقع أجمل ووضع أكمل ودراسات أشمل للعلوم التربوية والنفسية.

ولعله من المناسب أن يأتي الوقت لإعطاء العلوم التربوية والنفسية حقها في تسليط الضوء على المشكلات التي تعترضها عبر أوراق علمية واقتراحات وتوصيات يقدمها السادة الباحثون والمشاركون في هذا المؤتمر الفاعل، والذي يتوقع منه النفع والفائدة متمثلة في خطوات عملية وتطبيقية لرفعة العلوم التربوية والنفسية.

ومن هنا نبعت فكرة المؤتمر وموضوعه الرئيس هو: التربية ومستجدات العصر – وتحت شعار نحو تربية أكثر إبداعًا والذي عقدته كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا على مدار يومي الأربعاء والخميس ١١-١٢ من شهر نوفمبر ٢٠٢١م.

وكان الهدف من هذا اللقاء العلمي العالمي ما يلي:

- صياغة رؤى استشرافية ومداخل فعالة في عملية الإصلاح والتجديد التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- تقصي آثار مستجدات العصر على ميدان العمل التربوي والتعليمي.
- رصد أبرز التحديات التي تواجه منظومة العمل التربوي في ضوء مستجدات العصر.
- الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية.
- مناقشة المشكلات المجتمعية والتربوية والنفسية الناجمة عن مستجدات العصر وكيفية مواجهتها.
- البحث في سُبل تطوير عناصر العملية التربوية الحديثة (أهداف – محتوى – طرائق تدريس -أنشطة وتقنيات) بما يؤدي إلى بناء جيل مسلّح بالتعليم بالتفكير الإبداعي.
- تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والدولية في مجال الدراسات التربوية والنفسية المعاصرة.وقد تناول المشاركون في أبحاثهم وأوراقهم العلمية قضايا تتعلق بهذه التجارب التربوية والنفسية والتحديات التي تواجهها مع ابتكار حلول عملية تطبيقية لهذه التجارب وتحديات تنفيذها على أرض الواقع، وما يتوقع حدوثه مستقبلا وكيفية التغلب عليه.

وقد تقرر نشر هذه الأبحاث، فوقعت بعد تحريرها وتنسيقها في مجلدين، تم تحريرها من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد روعي في اختيارها مضامينها العلمية الرصينة.

ولا يسع كلية التربية في نهاية المطاف إلا أن ترفع أسمى آيات الشكر والعرفان لكل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر من مسئولي الجامعة وإداريين وأساتذة وطلاب وباحثين ومشاركين ومؤسسات سواء من داخل ماليزيا أو من خارجها على ما قدموا لإنجاز وإنجاح هذا المؤتمر...،

والله نسأل للجميع التوفيق والسّداد، وقضاء وقت ممتع كله النفع والفائدة.

هيئة التحرير

جامعة المدينة العالمية – سلانقور – ماليزيا

٣١ ديسمبر ٢٠٢٠م

بحث رقم ١

نموذج الحدابي لتصنيف الأهداف التعليمية من منظور إسلامي

الأستاذ الدكتور داود عبدالملك يحيى الحدابي

أستاذ التربية بكلية التربية بالجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا

dawood@iium.edu.my

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تطوير نموذج نظري لتصنيف الأهداف التعليمية من منظور إسلامي وتطبيقه على أحد المقررات الجامعية وقد تم تبني الباحث المنهج الكيفي لتحليل النصوص والكتابات لعلماء المسلمين المتصلة بالتربية والتعليم من منظور اسلامي والنظرة العامة القائمة عليها ذات العلاقة بالانسان والكون والحياة والمعرفة ليتم التوصل إلى الأفكار المكونة للنموذج. وقد تم التوصل إلى نموذج بديل عن نموذج بلوم الشائع في العالم اليوم ليتسق والمنظور الاسلامي والذي ينبغي تجريبه في المؤسسات التعليمية والعمل على تطويره.

كلمات مفتاحية: نموذج تصنيف الأهداف التعليمية، المنظور الإسلامي

Abstract

This study aims at developing a new model for educational aims classification based on an Islamic perspective. The qualitative methodology was adopted through analysing relevant documents written by Muslim scholars. A new model in the light of Islamic paradigm was proposed as a replacement to Boom's taxonomy of educational objectives. Muslim educational institutions and Muslim educationalists have to implement it in order to test and improve it.

Key words: Educational aims' classification model, Islamic perspective.

منذ عام ١٩٥٦ شاع استخدام نظام تصنيف بلوم للاهداف التعليمية والذي صنفها الى معرفية ووجدانية وحركية. وتم التركيز على تصنيف البعد المعرفي حيث صدر الكتاب الأول حول ذلك في عام ١٩٥٦. ثم في عام ١٩٦٤ تم صدور الكتاب الثاني حول تصنيف البعد الوجداني بحيث يتسق مع تصنيف البعد المعرفي ، وبعد موت بلوم قام احد طلبته بتصنيف البعد السلوكي وكان ايضا في ضوء البعد المعرفي.أي أن البعد المعرفي هو الأساس في التصنيفات. وهذا بالطبع يعكس الفلسفة الشائعة تلك الأيام والتي تركز على البعد العقلي والمعرفي وعلى رأسها الفلسفة الوضعية واللصيقة بالمشاهدة والتجريب .

(Aly Amer, 2006; Tutkum,O.F. et.al,2012)

وفي عام ٢٠٠١ قام احد طلبة بلوم بإعادة النظر في تصنيف البعد المعرفي ليقوم بالتغيير في مستويين وهو التركيب واستبداله بالابداع مع بعض التعديلات الطفيفة ولم يركزوا على الابعاد الوجدانية والسلوكية. ومع ذلك ونتيجة للفترة الزمنية وظهور بحوث جديدة فقد تلقى تصنيف بلوم انتقادات واسعة ولكن اغلب الباحثين ينتقدون ولا يقدمون البديل الا ان مارازونا قدم تصنيفا آخر في مطلع القرن الواحد والعشرين ليختزلها الى اربعة فئات وهي البعد المبني على الحفظ والفهم وطرق التفكير وأخيرا مابعد المعرفة أي التفكير في التفكير ,Aly Amer (2006; Tutkum,O.F. et.al,2012).

أما الباحثون المسلمون فإلى الان حسب علمي لم يقدم احد بديل متكامل لتصنيف الأهداف ينطلق من النظرة الاسلامية ليعكس مفهوم التربية في الاسلام والهدف من حياة المسلم في الدنيا والاخرة بالاضافة الى النظرة الى مخلوقات الله لصالح الانسان وإعماره للأرض وتأسيس حياة كريمة وطيبة لبني البشر.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تطوير نموذج مقترح لتصنيف الاهداف التعليمية من مظور اسلامي.
- تطبيق النموذج في صياغة مخرجات التعلم لأحد المقررات الدراسة في الجامعات بالاضافة إلى إحدى موضوعاته.

وبناء على ذلك فسيتم تقديم بديل مقترح يعتمد على النظر في الوحي والتراث الاسلامي بالاضافة الى ما أنتجه العلماء غير المسلمين. أي سيتم الجمع بين العلوم التي اعتمدت على علوم الوحي بالاضافة الى الحكمة التي يمكن أن نستقيها من التراكم المعرفي للعلماء في العالم بغض النظر عن الدين والثقافة. وسيتم تبني المنهج الكيفي لتحليل وتطوير الأفكار الرئيسية لفئات الأهداف المختلفة التي ستظهر نتيجة لعملية التحليل.

وقبل أن نتحدث عن تصنيف الأهداف التعليمية من منظور إسلامي نود أن نؤكد على مسلمة هامة وهي أن الأهداف التعليمية في أي مجتمع سواء للنظام التعليمي أو المؤسسات أو المدارس والجامعات فإن ذلك يعتمد على نظرة المجتمع للإنسان والكون والحياة والمعرفة .

وبما أن الانسان المسلم والمجتمعات المسلمة تستقي منظورها وتصورها من الاسلام عقيدة وشريعة فأصبح لزاماً علينا أن نصوغ الأهداف ونصنفها في ضوء النظرة الاسلامية للانسان والمجتمع والكون والحياة والمعرفة ودور الانسان في هذه الحياة وما يسعده في الدارين (الكيلاني، ١٩٨٧؛ الكيلاني، ١٩٩٥؛ الكيلاني، ١٩٨٦؛ عبدالحي، ٢٠٠٧).

ومن المعلوم أن الثقافات والمجتمعات تختلف في جميع ما سبق وإن وجدت جوانب وعناصر مشتركة، ولكن الغايات العليا والمسلمات والدوافع قد تختلف من مجتمع لآخر، وعليه فإن التصنيف للأهداف لا بد أن يختلف أيضا. (راشد الغنوشي، ٢٠١٥).

وقد أرسل الله محمداً صلى الله عليه وسلم خاتماً للانبياء ورسولاً للعالمين موضحاً كل شيء يتصل بحياة الإنسان في الدنيا والاخرة " مافرطنا في الكتاب من شيء".

فالله الخالق هو المحدد للمنهاج الذي ينبغي للانسان اتباعه والمتمثل بالقرآن والسنة " ألا له الخلق والامر". ولهذا فإن التوحيد والايمان بالله هي أول ركيزة للعملية التعليمية بحيث يتحرر الانسان من عبودية الانسان الى عبادة الله وحده. فينال كرامته وتتحقق مطالبه وحقوقه التي شرعها دين الاسلام. ومن هذا المنطلق التوحيدي تكون العبودية لله هي الثمرة لهذا الإيمان . ثم تبدأ مرحلة دور القيادة والخلافة للانسان

بحيث يعمر الارض وينميها لصالح البشرية فتتحقق المصالح التي تؤكد عملية التكريم للانسان من قبل الله سبحانه وتعالى.

كما أن الله خلق جميع ما في الكون لصالح الانسان واعتبر ذلك أمانة ترفع من شأن البشر إذا تحملوها بحقها كما أمر الله. وعلى الانسان أن يوظف القدرات التي منحه الله من جسم وعقل وروح ليستفيد من هذا التسخير والذي يتطلب من بني الانسان توظيف القدرات للبناء والتعمير والتنمية والازدهار لكل من دنيانا وأخرانا. وما منحه الله لنا يتطلب منا طلب العلم والمعرفة وتبني منهجيات مناسبة لاكتشاف الاسرار والسنن والقوانين التي خلقها الله في إعمار الأرض وازدهارها بعدل وإنصاف وفرص متكافئة للجميع.

وما سبق من كليات وغايات عامة تتطلب نظام تعليمي رسمي وغير رسمي لتحقيق المقاصد العليا التي استنبطها العلماء من الوحي وهي العمل على حفظ الدين الذي تستقيم به الحياة بحيث يكون الناس سواسيه أمام الله " إن أكرمكم عند الله أتقاكم" وأن تُغرس وتُنمى التقوى والرقابة لله والايمان به وتعظيمه واتباع أوامره واجتناب نواهيه في نظامنا التعليمي. كما أن على النظام التعليمي أن يسهم في بناء العقل وتنميته والعمل على توظيفه بما ينمي العلم والمعرفة والتطبيقات لتحقيق المنافع للناس كل الناس (الريسوني، ٢٠٠٩ ; الريسوني ، ٢٠١٣).

كما أن حماية النفس جسمياً ونفسياً يعتبر أولوية في عملية التربية والتعليم وغرس الاخلاق الحميدة التي تسهم في بناء الشخصية المسلمة المتكاملة والمتوازنة في جميع مكوناتها وبناء الأسرو والمجتمع المسلم الذي نطمح إليه حتى نسعد في الدنيا والاخرة. وأخيراً على الانظمة التعليمية السعي وبإصرار على تنمية الكفاءات لتحقيق الاعتماد الذاتي في حياة المسلمين وأيضا خدمة البشرية من خلال التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة (بولوز، ٢٠١٧).

ومن منطلق المقاصد يمكن اشتقاق العديد من أهداف التعليم في المراحل المختلفة والتي ينبغي أن تركز على تعزيز الايمان وعبادة الله وإعداد الشخصية المسلمة بشكل كامل وشامل ومتكامل ومتوازن ليكون خليفة لله خادماً للناس راعياً لمصالحهم، لديه روح المسؤولية والمساءلة موظفاً قدراته العقلية في اكتساب العلم والمعرفة من العلوم الشرعية والعلوم الحياتية بما يخدم المجتمع والانسانية ملتزما بالاخلاق الكريمة. فالتربية في الاسلام هي اعداد للحياة سواء كانت أسرية أو مجتمعية أو إنسانية بالاضافة إلى إعداده للمهنة والذي من خلالها يكتسب رزقه ويسهم في تنمية مجتمعه (بولوز، ٢٠١٧).

وللتربية والتعليم من منظور إسلامي خصائص تميزها عن غيرها من الفلسفات والايدلوجيات البشرية ومنها: (عبدالحي، ٢٠٠٧ ; الكيلاني ، ١٩٨٨)

- أنها تربية ربانية تعتمد على توجيهات القرآن والسنة وكل الانظمة التعليمية والتربوية في العصور الاسلامية المختلفة قد أكدت على الاسلام عقيدة وشريعة وحياة.
- أن عملية التربية والتعليم عبادة لله مما يدفع العالم والمتعلم لكسب رضا الله في الدنيا والاخرة فهي ليست مجرد وظيفة أو واجب.
- أن التربية والتعليم في الاسلام تربية شاملة بحيث تسهم في بناء الشخصية المسلمة الشاملة والمتكاملة عقلاً وروحاً وجسماً وحياة الدنيا والآخرة.
- تسعى التربية والتعليم في الاسلام الى تربية قابلة للتطبيق، وعليه فهي تؤكد على الربط بين الايمان والعلم والعمل والحياة الطيبة في الدارين. فالتربية في الاسلام نظام واقعي وقابل للتطبيق لأن الله يطلب من المؤمن تمثل الايمان والقول والعمل.
- كما تتسم التربية والتعليم في المنظور الاسلامي إلى تأكيد الثابت وهو محدود في العقيدة والعبادات وأمهات الاخلاق وتتيح للعالم والمتعلم والقائمين على النظام التعليمي والتربوي أن يجتهدوا في تقديم العلم النافع الذي يحقق مصالح الانساء ويدفع عنهم المضار في أي زمان ومكان. فالمرونة سمة أساسية للنظام التعليم والتربوي في الاسلام.
- تتسم التربية والتعليم في الاسلام بالسعي الحثيث على التنمية والتطوير المتدرج للمتعلمين حتى يتمكنوا من اكتساب الايمان والاخلاق والعواطف والعلم والمعرفة والأفعال الرامية الى تحقيق مصالح البشرية مهما اختلف الزمان والمكان والحال.
- وأهم ما يميز التربية والتعليم في الاسلام هي النفعية أي تحقيق المنافع للفرد والاسرة والمجتمع والامة والانسانية فلا معنى للتعليم دون إحداث تغيير في الواقع على جميع الاصعدة.

- وأخيرا فإن التربية والتعليم من المنظور الاسلامي تسعى إلى تحقيق النمو للانسان بغض النظر عن دينه وثقافته " وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين".

وعليه فإن النموذج المقترح يأخذ في الاعتبار جميع ماسبق بالاضافة إلى ما أنتجته البشرية في تصنيف الاهداف والتي تمثل جزءاً مما يدعو إليه الإسلام لاسيما فيما يتصل بإعمال العقل وتوظيفه بما يفيد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنموذج المقترح بالاضافة إلى تطبيقه في صياغة مخرجات التعلم لمقرر تطوير المناهج في برامج الدراسات العليا وإحدى وحداته وهي وحدة تقويم المناهج لتتضح الصورة النظرية والتطبيقية للتربويين الراغبين في تبني النموذج.

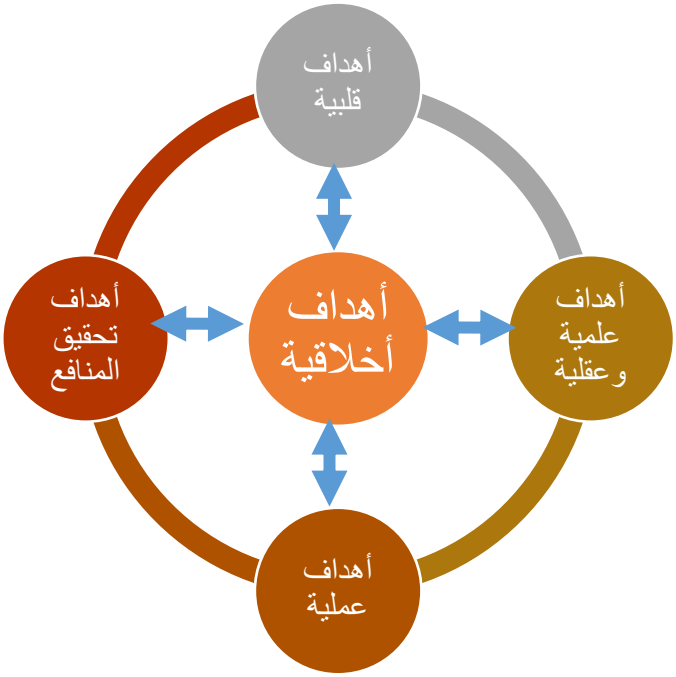
نموذج تصنيف الأهداف التعليمية من منظور إسلامي:

تم تصنيف الأهداف إلى ستة فئات وهي كالآتي:

- **الأهداف القلبية:** وتشمل الأهداف المتصلة بالايمان والتوحيد وأنواعه والعبادات وتزكية النفس والقلب. كما تشمل المشاعر والعواطف والوجدان المتصلة بجوانب التعليم والتعلم وربطها بالحياة في الدارين. وقد سميت قلبية لأنها تتصل بأعمال القلوب. وينظر الاسلام إلى القلب كمكون محوري وأساسي للإنسان. قال عليه السلام" ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح سائر الجسد وإذا فسدت لفسد سائر الجسد". وعليه فإن على النظام التعليمي أن يؤكد هذا المعنى وتضميناته العملية في حياة البشر. ويؤكد القرآن أن الإيمان ومكوناته والعواطف وتشعباتها بل والعقل كله مرتبط بالقلب. فإذا أردنا أن نضبط إيقاعات الجوارح في الحياة فما علينا كتربويين إلا أن نهتم بالتربية للمظاهر القلبية التي تقود السلوك، وكما أشار إبن القيم الجوزية أن القلب بمكانة الملك أو القائد والجوارح بمثابة الجنود التي تنفذ أوامر القائد. فاهتمامنا بالقلب هو اهتمام بالشخصية المسلمة للطلبة ومفتاح للنمو والتطورإيماناً ووجداناً وسلوكاً فردياً وجماعياً. وللأسف فإن تشكيل المظاهر والخصائص المتعلقة بالقلب لم تعط حقها من قبل أنظمتنا التعليمية.
- **الأهداف العلمية:** وتتصل بالعلم والمعرفة التي يستوعبها المتعلم سواء اتصلت بحقائق أو مفاهيم أو مبادئ من الوحي أو الخبرة العلمية التراكمية. وهذه الفئة من الأهداف تركز على المعرفة سواء كانت حفظاً أو فهماً ذو معنى واضح المعالم. وهذان المكونان هما جزء من البناء المعرفي للأهداف التعليمية. وجميع أنظمة التصنيف تأخذهما في الاعتبار إلا أن الكثير من التربويين ينظرون إلى الحفظ بسلبية، وهذا غير سليم ولا يمكن أخذه بعواهنه. فهناك حفظ محمود وحفظ مذموم. وعلى التربويين أن يفرقوا ما هو مفيد وماهو ضار بناءً على فلسفة وثقافة المجتمع.
- **الأهداف العقلية:** وتشمل عمليات التفكير والاستنباط والاستقراء والتدبر والتأمل في مخلوقات الله والظواهر النفسية والاجتماعية والانسانية والطبيعية بما في ذلك القدرة على التمييز بين الحق والباطل والخطأ والصواب والتوصل إلى محاولة إدراك الامور على حقيقتها والاستفادة منها من خلال تطبيقات عملية نافعة في ضوء توجيهات الوحي لاستخدام العقل وتفعيله فيما ينفع وتجنيب البشرية ما يضر. وهنا نجد قصوراً كبيراً في أنظمتنا التعليمية بالرغم من أنهم يتغنون بها كأهداف هامة إلا أن الانظمة التعليمية لا تساعد على إعمال العقل. وهذا لا يتطلب مناخاً إيجابياً ومناهج متطورة وأساتذة ذوي مهارات عقلية عليا فحسب؛ بل يحتاج إلى أنظمة مجتمعية توفر الحرية العملية وتشجع الابداع والابتكار في تقديم علم نافع للمجتمع والإنسانية.
- **الأهداف العملية:** وترتبط بتطبيق ما يتعلمه الانسان من علوم ومعارف من خلال إعمال العقل والقلب وذلك للسعي لربط العلم بالعمل. إن الاسلام يحض دوما على ربط الايمان والعلم بالعمل وإلا أصبح العلم لاقيمة له بل سمة مذمومة " يا ايها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون". وعليه فإن على الأنظمة التعليمية أن تشجع المعلمين والطلبة على ربط النظري بالعملي حتى يتخرج الطلبة وهم يدركون أهمية الربط وأجره من الله وذم الفصل بينهما في القرآن الكريم.
- **الأهداف النفعية:** ويقصد بالنفعية أي التي تحدث أثراً نافعاً للفرد والاسرة والمجتمع والانسانية يقول عليه الصلاة والسلام " اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع". وهذه الغاية من تعلم العلوم التي هي تحقيق المنافع للمجتمع والبشرية سعياً في نيل رضا الله سبحانه وتعالى.

فيتم ربط التطبيقات العلمية بتحقيق مصالح البشر ودرء المفاسد عنهم في ضوء مقاصد الشريعة العليا سواء كانت ضرورية أو حاجية أو تحسينية. هذا الربط المحكم بين الوحي وحياة البشر هو السبيل لتحقيق المقاصد الشرعية كل في مجال تخصصه.

- **الأهداف الأخلاقية:** وتمثل هذه الأهداف المعايير الضابطة لتحقيق جميع الأهداف بل جميع مكونات العملية التعليمية التعلمية سعياً في ضمان تحقيق المنافع والمقاصد الشرعية العليا لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى والاستخلاف في الارض والقيام بالأمانة لعمارة الدراين. وعليه فإن تحديد الأهداف الاخلاقية التي يجب أن يتحلى بها كل من العالم والمتعلم والانسان عموما كفيل في ضبط تفكير وسلوك ومخرجات العملية التعليمية. ويجب أن تعطى هذه الأهداف إهتماما كبيراً لتعزز وتغرس في شخصيات الطلبة لتضبط حياتهم التعليمية والمهنية والحياتية لاحقا. وفيما يلي شكلاً يوضح النموذج المقترح:



نموذج تصنيف الاهداف التعليمية – تصميم داود عبد الملك الحدابي

ويتسم النموذج الذي تم تصميمه بعدد من السمات منها:

- أنه يعتمد على علوم الوحي والتي تحدد طبيعة الانسان والكون والحياة.
- أنه يأخذ في الإعتبار التراكم المعرفي للمسلمين وغير المسلمين فيما يتعلق بالأهداف وتصنيفها.
- أنه تكاملي وتفاعلي وليس رتبي.
- أنه يأخذ في الإعتبار أن التعليم والتربية للحياة الطيبة في الدنيا والآخرة.
- أنه يتسم بالشمول والتركيز على مآلات وثمار التعليم والتربية.
- أنه يعكس حياة وثقافة المجتمعات المسلمة ويتسق مع حياتهم وطموحاتهم وفق دينهم.

وفي ضوء هذا النموذج على التربويين إعادة النظر في أهداف ومخرجات العملية التعليمية سواء على مستوى الأنظمة التعليمية في كل بلد إسلامي أو على مستوى المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس أو على مستوى البرامج والمقررات والمواد الدراسية بحيث تسهم هذه المخرجات عند اكتسابها من قبل الطلبة في توجيه حياتهم العلمية والعملية ومستقبلهم كمهنيين أو مواطنين في مجتمعاتهم لأنها تتسق والأهداف التي تم استقائها من القرآن والسنة ومن التراكم المعرفي الذي وصل إليه البشر.

وفيما يلي سيتم ترجمة هذا النموذج إلى مثال تطبيقي لإعادة النظر في صياغة أهداف أحد المقررات لطلبة الدراسات في إحدى الجامعات الماليزية وهو مقرر تطوير المناهج.

وبناء على نموذج تصنيف الأهداف التعليمية للحدابي فقد تم صياغة أهداف مقرر تطوير المناهج كالآتي:

في نهاية هذا المقرر سيكون الطالب قادراً على:

- **الأهداف القلبية:**

١. استحضار النية لله والإخلاص له بأن تعلم هذا المقرر عبادة لله وعوناً له في الحياة.

٢. طلب العون والمثوبة دوماً من الله لتعلم هذا المقرر وفهمه وجعل عملية التعلم محببة ومفيدة له في الحياة حالاً ومستقبلاً.

٣. شكر الله وحمده والثناء عليه على ما ميزه الله به من قدرة على التعلم وتوفيقه له وهدايته لحب الخير وتقديم النفع للآخرين.

٤. الدعاء لمعلمه وزملائه في ظهر الغياب.

- **الأهداف العلمية:**

١. فهم المنطلقات العقدية والفلسفية والتاريخية لبناء المناهج وتطويرها وتنفيذها وتقويمها في ضوء النظرة الاسلامية المستقاة من علوم الوحي والخبرة التراكية للتعليم في المجتمعات المسلمة عبر التاريخ ومقارنتها بالفلسفات والايدولوجيات الاخرى في العالم.

٢. فهم أهم النماذج المختلفة في العالم لعملية تطوير وتنفيذ وتقويم المناهج .

٣. تتبع مناهج المؤسسات التعليمية في المجتمعات المسلمة عبر التاريخ ومقارنتها بما هي عليه في المجتمعات الأخرى في العالم.

- **الأهداف العقلية:**

١. تحليل ونقد وتقويم المنطلقات الفلسفية والنفسية والتاريخية والاجتماعية العالمية في ضوء معايير مقترحة يقوم الطالب بتطويرها من منظور إسلامي.

٢. نقد وتقويم النماذج العالمية المختلفة لتطوير المناهج وتنفيذها وتقويمها بناء على معايير مقترحة من قبل الطالب والخروج بنموذج عملي مقترح يناسب بيئة المجتمعات المسلمة.

٣. تدبر بعض الآيات القرانية ذات الصلة بالعملية التعليمية واستنباط بعض الموجهات لتصميم المناهج وتطويرها.

٤. نقد وتقويم إحدى وحدات المنهاج في أي تخصص في التعليم الجامعي أو مدارس التعليم العام في ضوء المنظور الاسلامي وتقديم مقترحات لتطويره.

- **الأهداف العملية:**

١. تطوير وحدة دراسية لأحد المقررات الدراسية أو مواد التعليم العام بعد تقويمها في ضوء النظرة الإسلامية كبديل لما يدرس اليوم أو تطوير لها مع الأخذ بالإعتبار نموذج الحدابي لتصنيف الأهداف.

- **أهداف تحقيق المنافع:**

١. تنفيذ دورة تدريبية لعدد من من معلمي المدارس او محاضري الجامعات حول نتائج تقويم وتطوير وحدة دراسية ومناقشتها معهم وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم وإعادة تسليمها لهم للإستفادة منها أثناء تدريسهم. وإذا توفر الوقت يمكن للطالب أن يقوم بتدريسها وعرضها في إحدى المدارس أو الجامعات.

- **الأهداف الأخلاقية:**

١. التحلي بالصبر وبذل الجهد للتعلم من معلمه بشكل رئيسي وزملائه في الدراسة بدرجة ثانية.

٢. الحرص على خدمة المجتمع التربوي وتقديم بعض الفوائد المترتبة على عملية تعلم مقرر تطوير المناهج من خلال التطوع فيما يتصل بما تعلمه وما قام به أثناء تعلمه لهذا المقرر.

٣. احترام المعلم وشكره على جهوده في عملية التعليم والتوجيه كلما أتيحت له الفرصة.

٤. بذل الجهد في مساعدة زملائه في عملية التعلم وتبادل الخبرات معهم.

٥. الحرص على صحبة المعلم والإستفادة منه أثناء دراسته للمقر داخل وخارج حجرة الصف.

كما تم صياغة مخرجات التعلم لوحدة دراسية من ضمن وحدات مقرر تطوير المناهج لطلبة الدراسات العليا وهي وحدة تقويم المنهاج في إحدى كليات التربية بإحدى الجامعات الماليزية. وفيما يلي تلك الأهداف/المخرجات:

بعد الانتهاء من دراسة وحدة تقويم المناهج سيكون الطالب قادراً على:

- **الأهداف القلبية:**

١. استشعار أن التقويم للمنهاج جزء من الاتقان للعمل بغرض تحسين المنهاج وتطويره وأنه طريق لنيل رحمة الله سبحانه وتعالى(رحم الله امرئ عمل عملا فأتقنه).

٢. تذكير نفسه بأن التقويم عمل أساسي في حياة المسلم فالمؤمن معني بمحاسبة نفسه دوما في جميع ما يقوم به من أعمال قلبية وعقلية وعملية وفي جميع شئون الحياة الدينية والدنيوية.

٣. تقديرأهمية الربط بين الإيمان والحرص على التحسين المستمر في جميع الأعمال ومنها عملية تقويم المناهج.

- **الأهداف العلمية:**

١. عرض ومناقشة الغرض من عملية تقويم المنهاج .

٢. شرح التضمينات التربوية في تقويم المنهاج لعدد من المداخل الفلسفية مثل الوضعية والانسانية والاسلامية.

٣. التمييز بين التقويم معياري ومحكي المرجع ووصف اساليب التقويم البديلة بما فيها التقييم الواقعي.

٤. شرح اساليب التقويم المختلفة والمستخدمة في المؤسسات التربوية في مراحل مختلفة من التاريخ الاسلامي .

٥. توضيح بعض نماذج تقويم المنهاج السائدة في العالم اليوم.

- **الأهداف العقلية:**

١. تقويم مدخلين من المداخل الفلسفية في عملية تقويم المنهاج في ضوء المنظور الاسلامي واظهار اوجه الشبه والاختلاف بينها.

٢. تقويم نموذجين من نماذج تقويم المنهاج في العالم واظهار مميزاتهما وعيوبهما من المنظور الاسلامي.

٣. تطوير معايير تقويم الأداء للطلبة وأخرى للمنهاج من منظور إسلامي .

- **الأهداف العملية:**

١. تقويم وحدة ***تقويم المناهج*** في أي كتاب جامعي يدرس في احدى كليات التربية في جامعات العالم الاسلامي وتطويرها في ضوء عملية التقويم من المنظور الاسلامي.

- **أهداف تحقيق المنافع:**

١. تحكيم الوحدة المطورة من قبل ٢-٣ أساتذة محاضرين واجراء التعديلات اللازمة فيها وإهداء نسخة منها لهم.

٢. تدريس وحدة التقويم المطورة على طلبة إحدى كليات التربية مع أخذ التغذية الراجعة منهم بناء على المناقشة في قاعة المحاضرة واستبيان مغلق مفتوح معد لهذا الغرض وتسليمها لهم للاستفادة.

- **الأهداف الأخلاقية:**

١. إظهار التقدير والاحترام للمعلم.

٢. إظهار الرغبة والتواضع في التعلم مع المعلم والزملاء.

خلاصة:

تم في هذه الدراسة النظرية تطوير نموذج نظري لتصنيف الأهداف التربوية والتعليمية من المنظور الإسلامي ليتسق وحياة المجتمعات المسلمة وثقافتهم وحياتهم في ضوء القرآن والسنة. وقد تكون النموذج من عدة فئات لأهداف وهي الأهداف القلبية والعلمية والعقلية والعملية والنفعية والأخلاقية. ولتوضيح الفكرة من الناحية العلمية فقد تم صياغة مخرجات التعلم لمقرر من مقررات الدراسات العليا ووحدة من وحدات المقرر في ضوء النموذج المقترح حتى يتمكن التربويون من ربط النموذج النظري بالتطبيق العلمي. وعليه يقترح القيام بالبحوث العملية لهذا النموذج بغرض تطويره ودراسة أثره على المتغيرات التابعة والتي نسعى الى تنميتها وهي كثيرة ومتعددة منها الشخصية المسلمة والتحصيل العلمي ومهارات التفكير وأخلاقيات الطلبة والمنافع المتحققة في الحياة وغيرها من المتغيرات أو الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في حياة الطلبة.

المراجع

- بولوز، محمد (٢٠١٧)، مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية. **مجلة أصول الدين**.
- الريسوني ، أحمد (٢٠٠٩). **مدخل إلى مقاصد الشريعة** ، دار الكلمة، القاهرة.
- الريسوني، أحمد. (٢٠١٣). **مقاصد المقاصد**، دار الكلمة، القاهرة.
- عبدالحي، رمزي أحمد مصطفى. (٢٠٠٧). فلسفة التربية الاسلامية في فكر عمر التومي الشيباني. **مجلة جامعة سبها (العلوم الانسانية)**، مجلد ٦ ، عدد ٣، ص.ص ٢٩-٣٩.
- الغنوشي، راشد .(٢٠١٥). **الحريات العامة في الدولة الاسلامية**، دار المجتهد، لبنان.
- الكيلاني ، ماجد عرسان. (١٩٩٥). **مناهج التربية الاسلامية والمربون العاملون فيها**. عالم الكتب، بيروت، لبنان.
- الكيلاني ، ماجد عرسان.(١٩٨٦).**الفكر التربوي عند ابن تيمة، مكتبة التراث**، المدينة المنورة، السعودية.
- الكيلاني ، ماجد عرسان .(١٩٨٧). **فلسفة التربية الاسلامية، مكتبة المنارة** ، مكة المكرمة، السعودية.
- الكيلاني، ماجد عرسان .(١٩٨٨). **أهداف التربية الاسلامية**. مكتبة التراث، المدينة المنورة ، السعودية.
- Amer، Aly. (2006). Reflections on Bloom's Taxonomy. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol.4,Issue 8, pp. 213-230.
- Tutkom, Omar Faruk et.al. (2012). Bloom's Revised taxonomy and Critics on it, the Online Journal of Counselling and Education, Vol.1, issue 3, pp. 23-40.

بحث رقم ٢

أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية

الباحث/ حمدان بن سعيد بن محمد الذهلي – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

يشهد وقتنا الراهن ثورة معرفية وتكنولوجية نتج عنها انتشار المعرفة في كافة المجلات، إن انتشار التكنولوجيا أدى الى ظهور ما يسمى بالثورة الصناعية الرابعة fourth industrial revolution التي بدأت سلطنة عمان في الانتقال إليها من خلال العمل على تدريب أبنائها على استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها بما يخدم المجتمع ويساهم في رفعته وتطوره . هذا ويعد الذكاء الصناعي artificial intelligence إحدى روافد الثورة الصناعية الرابعة الذي شاع استخدامه في العديد من المجالات الحياتية ولا سيما مجال التعليم. وانطلقت اهمية الموضوع من خلال مجموعة من المصادر منها الخبرة الشخصية وهي التي يلمسها الباحث من خلال عمله ، حيث يشعر الباحث بأهمية بحث الموضوع الذي ينوي دراسته ونتائج الدراسات السابقة التي تؤكد اهمية البحث في هذا الموضوع. ويتساءل البحث عن اهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج ،كما يهدف الى التعرف على درجة توافر التطبيقات التربوية لأبعاد الذكاء الصناعي في المناهج الدراسية . من هذا المنطلق جاءت هذه الورقة لتلقي الضوء على اهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية في محاولة إثراء التراث النظري الذي يتناول كل من الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الصناعي ، وتوجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للأدبيات ذات العلاقة حيث اتضح ان هناك اهمية كبيرة لتوافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية .

الكلمات المفتاحية: التطبيقات التربوية– الذكاء الصناعي– المناهج الدراسية

المقدمة:

يشهد وقتنا الراهن ثورة معرفية وتكنولوجية نتج عنها انتشار المعرفة في كافة المجلات؛ بالإضافة إلى ظهور تقنيات حديثة ساهمت في إثراء التواصل والتفاعل بين الأفراد من جميع أنحاء العالم مما جعل العالم قرية صغير يسهل انتقال المعرفة وتبادلها بين أبنائها.

إن انتشار التكنولوجيا أدى ظهور ما يسمى بالثورة الصناعية الرابعة fourth industrial revolution التي بدأت سلطنة عمان في الانتقال إليها من خلال العمل على تدريب أبنائها على استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها بما يخدم المجتمع ويساهم في رفعته وتطوره.

وتشير الثورة الصناعية الرابعة إلى التطورات الهائلة بدءاً من الثورة الصناعية الأولى التي كانت تعتمد على الخشب كمصدر بدائي للطاقة في الانتاج الصناعي، وخاصة صهر الحديد مروراً بالثورة الصناعية الثانية والتي اعتمدت على الفحم في الانتاج الصناعي الكثيف، ثم الثورة الصناعية الثالثة والتي انتقلت إلى النفط كمصدر أساسي لإنتاج الطاقة ، بالإضافة إلى الرقمنة البسيطة. وفي النهاية اختتمت الثورة الصناعية الرابعة حقبة التطورات المتلاحقة بالتحول الحاد إلى الابتكار القائم على مزيج من التكنولوجيات التي تتلاقى فيها العوالم الفيزيائية والرقمية والبيولوجية معاً عبر شبكة الإنترنت (عبدالرازق، ٢٠١٩، ٢٠٢).

لقد تأثرت البيئة والمناهج التعليمية بهذه الثورة الرقمية، فتخطت في بعض الأحيان أسلوب وطبيعة التعليم التقليدي الذي يقضي بذهاب الطالب والمعلم إلى الدراسة في مواعيد محددة، بحيث يمكن للطالب أن يحصل على البرامج واجتياز الامتحانات من أي مكان، فيما يعرف بالتعلم عن بعد، وهو ما يتوقع له أن يؤدي إلى تغيير النظرة الحالية عن أماكن التعلم ومكوناتها وطبيعة الموقف التعليمي. كما أن الاتصال والتفاعل سيتحول من التزامن عن بعد أو اللاتزامن ، وهذا الأمر قد حدث بالفعل في بعض الدول فيما يسمى بالمدارس الافتراضية والجامعات الافتراضية ،وهي مدارس وجامعات بدون مبان ولكنها تقدم خدماتها التعليمية من خلال الاعتماد على خدمات الانترنت في التعليم (حدادة، ٢٠١٩، ٤)

هذا ويعد الذكاء الصناعي artificial intelligence إحدى روافد الثورة الصناعية الرابعة الذي شاع استخدامه في العديد من المجالات الحياتية ولا سيما مجال التعليم. ويتكون الذكاء الصناعي من ثلاثة مكونات أساسية يتمثل المكون الأول بقاعدة المعرفة، والتي غالبا ما يقاس مستوى أداء النظام بدلالة حجم ونوعية قاعدة المعرفة التي يحتويها وتتضمن قاعدة المعرفة كل من الحقائق المطلقة التي تصف العلاقة المنطقية بين العناصر والمفاهيم ومجموعة الحقائق المستندة إلى الخبرة والممارسة للخبراء في النظام، وطرق حل المشكلات وتقديم الاستشارة، والقواعد المستندة على صيغ رياضية . اما المكون الثاني من مكونات الذكاء الصناعي فهو منظومة آلية الاستدلال، وهي إجراءات مبرمجة تقود إلى الحل المطلوب من خلال ربط القواعد والحقائق المعينة تكوين خط الاستنباط والاستدلال.

ومن ثم يأتي المكون الثالث وهو واجهة المستفيد، وهي الإجراءات التي تجهز المستفيد بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام خلال مرحلتي التطوير والاستخدام (عفيفي، ٢٠١٥، ٣٢). وفي ظل تلك التطورات التكنولوجية الهائلة بات واضحاً أن البيئة التعليمية الحالية والتي تتخذ النمط التقليدي الذي يعتمد على الفصول الدراسية الثابتة والمحاضرات المتكررة والكتب المدرسية المطبوعة الثابتة، غير قادرة على استيعاب تلك التطورات الرقمية والتي تعد مظهرا أساسيا في مجتمعاتنا الحاضرة، وبالتالي أصبحت تلك البيئات التعليمية غير قادرة على خدمة المجتمع ولا التأهيل لمتطلبات المستقبل. تعتبر الفصول الدراسية والكتب المدرسية المطبوعة غير ملائمة بشكل خاص للأشخاص الذين يستخدمون التكنولوجيا بشكل يومي. فالمواطنون الرقميون يتعلمون ويعملون بسرعة متناهية، من خلال المعالجة المتوازية، مع رسومات واتصال بالآخرين (موسى وبلال ،٢٠١٩، ٣٠٢). لذا فهؤلاء المواطنون الرقميون بحاجة إلى بيئات التعلم القائمة على الذكاء الصناعي.

فالذكاء الصناعي هو تنظيم النظم التعليمية بطريقة استراتيجية لتوفير منصة التعلم الرقمي مع أنظمة التعلم العميق. تمثل الرسوم البيانية التفاعلية، وأنماط الألعاب المحسّنة لحل المشكلات الطبيعية ، والتعليم من خلال وكلاء افتراضيين ، وتوليد ردود الفعل الخاصة بالسياق ، والدقة في المناهج الدراسية ، كل هذه العوامل تؤدي إلى عصر جديد من التعليم. التعليم باستخدام الذكاء الصناعي يعني التعلم باستخدام عوامل المحاكاة ودمج استراتيجيات التدريس المستوحاة من البشر (Malik et al.، 2019، 409).

وعن التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في التعليم؛ يذكر موسى وبلال (٢٠١٩، ٣٠٩-٣١٠) بعض النماذج من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم على التالي:

- تطبيق المفكر الرياضي: هو تطبيق يمزج بين منهج الرياضيات ونمط التعلم الشخصي. يقوم التطبيق بمراقبة المعالجة العقلية لكل طالب والتي تتكشف بالتدريج على شاشة الكمبيوتر أو جهاز الأيباد، بحيث يعرض التطبيق على المستخدم مشكلات مختلفة مناسبة لقدراتهم، وبمجرد كتابة الطلاب كيف توصل إلى الإجابة، يحلل التطبيق عملهم ويحدد لماذا أخطأوا أو أساؤوا في فهم جزئية محددة في حل المشكلة. فالهدف من التطبيق هو تحسين المعالجة المنطقية لدى كل الطلاب من خلال تقديم تغذية راجعة فورية وشخصية.

- موقع Brainly: عبارة عن موقع تواصل اجتماعي لأسئلة الفصل الدراسي، يسمح الموقع بطرح أسئلة الواجبات المنزلية وتلقى إجابات تلقائية من المتعلمين، مما يساعد الطلاب على التعاون للتوصل إلى إجابات صحيحة بأنفسهم. لدى الموقع مجموعة متنوعة من الخبراء في المواد الدراسية يعملون على خلق بيئة صفية شبيهة بالفصول الدراسية.

- شركة التكنولوجيات للمحتوى: هي شركة ذكاء اصطناعي للبحث والتطوير والتصميم التعليمي، وإنتاج حلول لتطبيقات المحتوى، تستخدم "التعلّم العميق" لإنشاء الكتب المدرسية المتخصصة التي تناسب احتياجات مقررات وطلاب محددين. يُدخل المعلمون توصيف المناهج إلى محرك تكنولوجيا المحتوى، وبعدها تستخدم مكينات تكنولوجيا المحتوى خوارزميات لإنتاج كتب ومواد دراسية شخصية استناداً إلى المفاهيم الأساسية للمناهج. تسعى هذه المبادرة إلى مساعدة الناشرين على إنشاء كتب مدرسية فعالة تحقق لكل متعلم فرص الحصول على تعلم فردي ذو طابع شخصي.يوفر الموقع أدوات تدريس قائمة على الذكاء الاصطناعي خاصة للمتعلمين .

- موقع Mika: يوفر الموقع أدوات تدريس قائمة على الذكاء الاصطناعي خاصة للمتعلمين كثيري لانشغال، والطلاب الذين يفتقدون في خضم زحام الطلاب إلى الاهتمام ذي الطابع الشخصي. يتخصص موقع ميكا في التدريس لطلاب المرحلة الجامعية لسد الفجوات في الحجرات الدراسية المكتظة بالطلاب، حيث يوفر لكل طالب عملية التعلم الخاصة به، ويجعل المتعلمين على دراية بما يحرزون من تقدم يومي، ويعدل الدروس وفقاً للاحتياج الخاص بكل طالب.

- موقع Netex Learning: يتيح الموقع للمعلمين تصميم المنهج والدروس التعليمية وإتاحته عبر عدة منابر وأجهزة رقمية، كما يساعد الموقع أكثر المعلمين ذوي المهارات التقنية المتدنية على دمج عناصر تفاعلية مثل الصوت والصورة والتقييم الذاتي في تخطيطهم الرقمي للدروس، كل هذا في منصة افتراضية للتعلم ذو الطابع الشخصي. في هذا الموقع يمكن أن يبتكر المعلمون مواد فيها تخصيص للطالب جاهزة للنشر على أي منصة رقمية أثناء تقديم أدوات للمؤتمرات عبر الفيديو والمناقشات الرقمية والواجبات ذات الطابع الشخصي والتحليلات التعليمية التي توضح عروضاً مرئية للنمو الشخصي لكل طالب.

مشكلة البحث:

تنطلق عملية الاحساس بمشكلة البحث من خلال مجموعة من المصادر منها:

الخبرة الشخصية وهي التي يلمسها الباحث من خلال عمله، حيث يشعر الباحث بأهمية بحث الموضوع الذي ينوي دراسته.

نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد اهمية البحث في هذا الموضوع.

تعتبر المناهج الدراسية الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في أي مرحلة من مراحله من أهداف تعليمية وتربوية، ومن الضروري أن تكون المناهج مرنة وقابلة للتعديل والتطوير لمواجهة التغيرات التي تحدث في أي مجتمع وأيضاً لضمان استمرارية فاعلية المادة التعليمية . إن عملية تطوير المنهج لا تقل أهميتها عن عملية بنائه، فالبناء يبدأ من نقطة الصفر، أي من لا شيء، أما التطوير فيبدأ من نظام قائم وموجود بالفعل ولكن يراد الوصول به إلى أحسن صورة (محمد وآخرون، ٢٠١٦، ٦٦).

وانطلاقاً من أهمية مادة العلوم، وأهمية الذكاء الصناعي ورغبة في مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة توافر التطبيقات التربوية لأبعاد الذكاء الصناعي في مقرر مادة العلوم لطلبة الصف الثامن وذلك تماشياً مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة التي تبنتها الحكومة في سلطنة عمان.

تساؤلات البحث

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية؟
- كيف تساهم التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل والقدرات العملية لدى الطلبة؟

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في التعرف على درجة توافر التطبيقات التربوية لأبعاد الذكاء الصناعي في منهج العلوم في الصف الثامن من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان، وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على درجة توافر التطبيقات التربوية لأبعاد الذكاء الصناعي في منهج العلوم في الصف الثامن من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان.
- التعرف على كيف تساهم التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل والقدرات العملية لدى الطلبة؟

أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة في محاولة إثراء التراث النظري الذي يتناول كل من الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الصناعي ؛ مما يثري المكتبة العربية بشكل عام والعمانية بشكل خاص بإطار نظري حول تلك المتغيرات البحثية.

١. يسلط البحث الحالي الضوء على أهمية توظيف الذكاء الصناعي في العملية التعليمية .

٢. لفت انتباه القائمين بالعملية التعليمية بسلطنة عمان إلى ضرورة إعادة النظر في المقررات الدراسية وتحديثها بما يتناسب مع أهداف الثورة الصناعية الرابعة .

٣. تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية في قياس درجة توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي كأحد متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في المناهج الدراسية .

مصطلحات البحث:

الثورة الصناعية الرابعة:

يقصد بها الثورة التي تستند إلى الثورة الرقمية، والتي تمثل طرقاً جديدة تصبح فيها التكنولوجيا جزأ لا يتجزأ من المجتمعات. وتتميز باختراق التكنولوجيا الناشئة في عدد من المجالات، بما في ذلك الإنسان الآلي، والذكاء الاصطناعي، وتكنولوجيا النانو ، والحوسبة، والتكنولوجيا الحيوية، وإنترنت الأشياء ، والطباعة ثلاثية الأبعاد (مالك وعاصم ، ٢٠١٩، ٨٥).

ويعرفها اباحث على الثورة التي تعتمد على توظيف المحدثات التكنولوجية الحديثة في شتى مجالات الحياة، وبالتالي تصبح التكنولوجيا جزأ لا يتجزأ من حياة الفرد.

الذكاء الصناعي:

عرفة مارفن لي مينسكيMarvin Lee Minsky بناء برامج الكمبيوتر التي تنخرط في المهام التي يتم إنجازها بشكل مرضٍ من قبل البشر، وذلك لأنها تتطلب عمليات عقلية عالية المستوى مثل: التعلم الإدراكي وتنظيم الذاكرة والتفكير النقدي (موسى وبلال، ٢٠١٩، ٢٠).

ويعرفه الباحث على انه خصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية .

التطبيقات التربوية:

يعرفها الباحث على انها مجموعة من المفاهيم والحقائق والمعارف والمبادئ والاتجاهات التي ينبغي على المتعلمين تطبيقها تطبيقا عمليا.

التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي:

يعرفها الباحث على أنها توظيف الذكاء الصناعي في العملية التعليمية من أجل إثراء المعرفة لدى الطلاب في شتى المناهج الدراسية.

الادب النظري والدراسات السابقة

يعد استخدام الذكاء الصناعي في العملية التعليمية مظهر جديد من مظاهر الثورة الصناعية الرابعة fourth industrial revolution والتي تؤثر على جميع عناصر المجتمعات والاقتصادات المعاصرة.

فالذكاء الصناعي هو مثال نموذجي على الاتجاه الصعب أو اليقين المستقبلي الذي يجب على المجتمع والمنظمات احتضانه في محاولة إضفاء الشرعية علي استخدامه في كافة المجالات والتي منها التعليم (Chedrawi & Howayeck، 2019، 116).

وينتمي الذكاء الاصطناعي إلى الجيل الحديث من أجيال الحاسب الآلي ويهدف إلى أن يقوم الحاسب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري، بحيث تصبح لدى الحاسوب المقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب وبنفس طريقة تفكير العقل البشري.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت أهمية توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية من تلك الدراسات دراسة الحربي (٢٠١٨) التي بعنوان: أثر استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وهدفت دراسة الحربي الدراسة إلى تقصي أثر استخدام التعليم الإلكتروني المدمج على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، بلغ عددها (٥٥) طالبًا، وذلك من خلال البرمجة للوحدة الدراسية المقترحة لوحدة طبيعة العلم بالكتاب المدرسي المقترح لطلاب الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال برمجية تعليمية متعددة الوسائط على هيئة كتاب إلكتروني مصمم باستخدام الوسائط والنصوص فائقة التداخل. اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وشمل التصميم التجريبي ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق البحث بالمدارس المتوسطة بمحافظة الزلفي. وباستخدام (اختبار تحصيلي في الوحدة المبرمجة، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات المتضمنة في وحدة طبيعة العلم) أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة جوهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل العلمي ككل لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، بفروق دالة إحصائيًا، عند مستوي (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى. ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بفروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٠١)، وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب المعرفي للمهارات العلمية الثلاث لصالح التطبيق البعدي لوحدة " طبيعة العلم ".

كما جاءت دراسة عناجرة (٢٠١٨) لتقيس فاعلية استخدام المنظومة الأردنية للتعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في لواء قصبة المفرق في مادة العلوم، حيث استخدمت المنهج التجريبي باستخدام عينة من طلبة الصف السابع تم توزيعها على عينة من (٦٠) طالبًا من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على شعبتين، شعبة تجريبية وعددها (٣٠) طالبًا، وشعبة ضابطة وعددها

(٣٠) طالبًا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وحصلت على متوسط عام (٢٧,٢٠) في مقابل حصول المجموعة الضابطة على متوسط عام (٢٢,٧٠) في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. وبلغت قيمة مربع ايتا٢ (٠,٧٠)، مما يعني أن ٧٠٪ من التباين الذي حدث في التحصيل (يرجع إلى استخدام المنظومة الأردنية للتعلم الإلكتروني).

وجاءت دراسة السعدي (٢٠١٨) إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني التشاركي لتنمية بعض مهارات توظيف الفصول الافتراضية في تدريس العلوم للمرحلة الإعدادية وقد أجرى البحث على عينة من المعلمين تخصص العلوم وتم استخدام التصميم التجريبي لمقارنة القياس القبلي والبعدي لتلقي التدريب عن بعد بأسلوب التعلم الإلكتروني التشاركي حيث يمكن تفسير الفروق في إطار تأثير المتغير المستقل أو بسببه، توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات توظيف الفصول الافتراضية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتوظيف الفصول الافتراضية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد استخدام البرنامج التدريبي باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي.

وجاءت دراسة الحربي (٢٠١٨) إلى تقصي أثر استخدام التعليم الإلكتروني المدمج على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، بلغ عددها (٥٥) طالبًا، وذلك من خال البرمجة للوحدة الدراسية المقترحة لوحدة طبيعة العلم بالكتاب المدرسي المقترح لطلاب الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال برمجية تعليمية متعددة الوسائط على هيئة كتاب إلكتروني مصمم باستخدام الوسائط والنصوص فائقة التداخل. اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وشمل التصميم التجريبي ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق البحث بالمدارس المتوسطة بمحافظة الزلفي. وباستخدام (اختبار تحصيلي في الوحدة المبرمجة، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات المتضمنة في وحدة طبيعة العلم) أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة جوهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل العلمي ككل لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، بفروق دالة إحصائيًا، عند مستوي (0.05) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى. ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بفروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٠١)، وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب المعرفي للمهارات العلمية الثلاث لصالح التطبيق البعدي لوحدة " طبيعة العلم ."

وهدفت دراسة (Sugito et al. 2019) إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم من خلال استخدام منصة الإدمودو ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم من خلال التعلم بمنصة الإدمودو. تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) من الطلبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تمثل منهج الدراسة في المنهج التجريبي. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو التعلم العلوم باستخدام منصة التعلم إدمودو.

ودراسة البراشدي (٢٠١٩) هدفت إلى قياس مدى فعالية استخدام برنامج كورس لاب في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. اعتمدت الدراسة المنهج شبة التجريبي؛ حيث طبقت الدراسة على عينة مكونه من ٥٢ طالبة بالصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وبلغ عددها ٢٦ طالبة، والثانية تجريبية وبلغ عددها ٢٦ طالبة، وروعي التكافؤ القبلي للمجموعتين من حيث المستوى التحصيلي والاتجاه نحو المادة. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج الكورس لاب، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة واختبارها بالطريقة التقليدية. وقد طبق على المجموعتين اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو العلوم تطبيقا قبليا وبعديا؛ للتحقق من أثر البرنامج على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. كما وجد أن هناك تحسنا دالا

إحصائيا في اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو العلوم يعزى لاستخدام برنامج كورس لاب. كما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين تحسن التحصيل الدراسي وتحسن الاتجاه نحو مادة العلوم في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي للأدبيات والدراسات ذات العلاقة بأهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية قدرات الطالب على الأداء العملي.

ومن أبرز استخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم التخصصية: ان إحدى المشاكل الرئيسة المرتبطة بالفصول المدرسية هي شرح المناهج الدراسية في شكلٍ قالب واحد لجميع الطلاب دون استثناء أو مراعاة للاختلاف بين مهارات الطلاب المعرفية والدراسية، ففي حين أن أحد الطلاب المتفوقين قد لا يكون في حاجة إلى شرح هذا الدرس، فإنه يجد نفسه مجبرًا على الحضور والسماع نظرًا لاحتياج زملائه إلى إعادة الشرح مرة أخرى، ومن استخداماتها التدريب: وهذا هو ما يحدث الآن بالفعل، حيث يستخدم الذكاء الاصطناعي في بناء مواقع وبرامج تدريب ذكية تستطيع تحديد وقياس أساليب وطرق تعلم الطلاب، وتقييم ما يمتلكونه من معرفة ثم تقديم تدريبات مخصصة وفق ما حصل عليه كل طالب من تقييم، كذلك الدرجات: وهنا لا يختلف اثنان على أن تصحيح الاختبارات وتحديد الدرجات هو من أصعب الأمور في عملية التدريس، كما أن هذه العملية تستغرق وقتًا كثيرًا يمكن توفيره في أمور أفضل للمعلمين مثل تخطيط الدروس أو تطوير مهارات المعلمين، ومن حسن الحظ أن الآلات تقوم بهذا الأمر الآن، حيث توفر العديد من الشركات بعض البرامج التي تستطيع إجراء التدريبات والاختبارات، وتحديد الدرجات، وتصحيح الإجابات، وإعلام الطلاب بأدائهم في تلك الاختبارات، ومن أبرز استخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم جودة المناهج والتدريس: فالذكاء الاصطناعي يستطيع تحديد الفجوات في المناهج التعليمية والتدريس، وذلك استنادًا على أداء الطلاب في الاختبارات والتدريبات، فعلى سبيل المثال، إذا قام عدد كبير من الطلاب بحل سؤال بشكلٍ خاطئ فإن تقنية الذكاء الاصطناعي تستطيع تحديد المشكلة والسبب وراء عدم تمكن الطلاب من الإجابة، مما يساعد المعلمين في شرح أجزاء محددة من المنهج والتركيز عليها بشكلٍ أفضل ، ومن الاستخدامات كذلك موقع Brainly: وهو عبارة عن موقع تواصل اجتماعي لأسئلة الفصل الدراسي، يسمح الموقع بطرح أسئلة الواجبات المنزلية وتلقى إجابات تلقائية من المتعلمين، مما يساعد الطلاب على التعاون للتوصل إلى إجابات صحيحة بأنفسهم، وموقع Netex Learning: الذي يتيح للمعلمين تصميم المنهج والدروس التعليمية وإتاحته عبر عدة منابر وأجهزة رقمية، كما يساعد الموقع أكثر المعلمين ذوي المهارات التقنية المتدنية على دمج عناصر تفاعلية مثل الصوت والصورة والتقييم الذاتي في تخطيطهم الرقمي للدروس، كل هذا في منصة افتراضية للتعلم ذو الطابع الشخصي.

من خلال المنهج الوصفي للأدبيات ذات العلاقة، يتضح لنا ان توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في تنمية التحصيل الدراسي دور مهم فهي تنمي قدرات الطلبة غلى الاداء العملي، كما تنمي لديهم قابلية الاستدلال وهي القدرة على استنباط الحلول الذكية لمشكلة ما ؛ وفق معطيات معروفة وخبرات سابقة ، كما انها تهدف إلى تعليم الطالب على منهجية التعليم الذاتية. ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل العديد من نقاط البيانات التي لا يستطيع المعلم وحده قياسها ، كما يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تكييف البرامج التعليمية لاحتياجات الطلبة من الروضة حتى الدراسات العليا .

النتائج

حددت الدراسة الحالية سؤالين يتم من خلالهما تناول اهمية التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي وتوافرها في المناهج الدراسية، وكيف يمكن ان تساهم تلك التطبيقات في تنمية التحصيل والقدرات العلمية لدى الطلبة. وقد تم تناول السؤالين نظرياً من خلال القراءة التحليلة الناقدة للأدب التربوي ذي العلاقة، وكانت نتيجة القراءة التحليلة الناقدة كما يلي:

السؤال الاول: ما أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية؟

يستطيع الذكاء الاصطناعي تحديد الفجوات في المناهج التعليمية والتدريس، وذلك استنادًا على أداء الطلاب في الاختبارات والتدريبات ،كما يساعد المعلمين في شرح أجزاء محددة من المنهج والتركيز عليها بشكلٍ أفضل.

السؤال الثاني: كيف تساهم التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل والقدرات العملية لدى الطلبة؟

تساهم التطبيقات التربوية في تنمية التحصيل القدرات العلمية للطلبة من خلال مراعاة الاختلاف بين مهارات الطلاب المعرفية والدراسية، كما تساعد المعلمين في تحديد مستوى طلبتهم بدقة ومعرفة ما يحتاجه كل طالب من المنهج حتى يمكنه زيادة معدلات نجاحه، ويستخدم الذكاء الاصطناعي في بناء مواقع وبرامج تدريب ذكية تستطيع تحديد وقياس أساليب وطرق تعلم الطلاب، وتقييم ما يمتلكونه من معرفة، كما توفر العديد من البرامج التي تستطيع إجراء التدريبات والاختبارات، وتحديد الدرجات، وتصحيح الإجابات، وإعلام الطلاب بأدائهم في تلك الاختبارات.

الخاتمة:

يعد الذكاء الصناعي artificial intelligence او التكنولوجيا الرقمية احد اهم روافد التورة الصناعية الرابعة الذي شاع استخدامه في العديد من المجالات الحياتية ولا سيما التعليم ، ويرى الباحث ضرورة توافر التطبيقات التربوية للذكاء الصناعي في المناهج الدراسية كونها احد اهم الوسائل في تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في أي مرحلة من مراحله من اهداف تربوية .

وقد جاء في تقرير ارنيت (التدريس في عصر الآلة Teaching in the Machine Age) ان التقدم التكنولوجي سيشكل قفزة هامة في المجال التعليمي حيث سيمكن من الارتقاء بجودة التعليم في المستقبل القريب ، فالذكاء الصناعي يستطيع ان يساعد على توجيه الاسئلة استنادا الى نقاط ضعف الطفل ،كما سيمكن من دراسة سلوك المتعلمين والعمل على مساعدتهم .

المراجع

المراجع العربية

ابن ياسين، ثناء محمد أحمد. (٢٠١٢). فاعلية نموذج مقترح للتعليم الإلكتروني في ضوء المعايير الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد من خلال مقرر العلوم لدى تلميذات الصف الأول المتوسط. مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٢٨ ، ١٦٢-٢١٩.

أبوزقية، خديجة منصور علي. (٢٠١٨). أنظمة الخبرة في الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم والتربية. مجلة كليات التربية، ١٢، ١١١-١٢٦.

البراشدية ، حنان بنت سليمان البراشدية، حفيظة بنت سليمان البراشدية، حفيظة بنت سليمان. (٢٠١٩). فعالية استخدام برنامج كورس لاب Course Lab في تدريس وتقويم العلوم في تحسن التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان . مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، ١٣ (٣)، ٤٢١-٤٤٠.

الجربوي، سهام سلمان. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الانفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب، ٤٥ (٤)، ١٣-٤٧.

الحربي، عبدالله بن عواد. (٢٠١٨). أثر استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة . مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، ١٥، ٨٥-١٠٦.

السعدي، السعدي الغول ومحمد، محمد سعد الدين . (٢٠١٨). تصميم برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني التشاركي لتنمية بعض مهارات توظيف الفصول الافتراضية في تدريس العلوم لمعلمي المرحلة الإعدادية . تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٦، ١-٥٩.

بنو أحمد، فادي عبدالرحيم عودة والفقي، ممدوح سالم محم ومحمود، حسين بشير. (٢٠١٥). إنتاج وإدرة محتوي الكتروني لمادة العلوم بالمرحلة الثانوية بالأردن وأثره علي دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني. مجلة القراءة والمعرفة – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة –كلية التربية – جامعة عين شمس، ١٦٧، ١٩٩-٢١٦.

جراح، ندى بدر.(٢٠١٩). تقنيات الذكاء الصناعي لتطوير التعلم الآلي للإحصاء. المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات، ٩ (٣)، ٤١-٥٧.

المراجع الأجنبية

Al Hosni, J. (2016). The power of image in English language teaching. The Journal of Teaching English For Specific and Academic Purposes, 4(1), 229-235.

Alotiabi, W. (2016). The impact of using instructional infographics on students' achievement in English language grammar of first grade in Riyadh. Master. Riyadh: Al- Imam Muhammed bin Saud Islamic University.

Alrwele, N. (2017). Effects of Infographics on Student Achievement and Students' Perceptions of the Impacts of Infographics. Journal of Education and Human Development, 6 (3), 104-117.

Apriyanti, N., Shaharom,M., Abdul Rahim,S & Abdul Razak,R. (2020). Needs Analysis Of Infographic As A Learning Media For Physics Teachers In Indonesia. Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik, 8 (1), 43-50.

Barna,B & Fodor,S. (2018). An Empirical Study on the Use of Gamification on IT Courses at Higher Education. In Auer,M. (2012). Teaching and Learning in a Digital World, Advances in Intelligent Systems and Computing. Springer International Publishing.

Bilgin, C & Gul,A. (2020). Investigating the Effectiveness of Gamification on Group Cohesion, Attitude, and Academic Achievement in Collaborative Learning Environments. Tech Trends, 64, 124-136.

Blohm, I & Leimeister,J. (2013). Gamification Design of IT-Based Enhancing Services for Motivational Support and Behavioral Change. Business & Information Systems Engineering, 3, 275-278.

Brynjolfsson, E., & Mitchell, T. (2017). What can machine learning do? Workforce implications. Science,358(6370), 1530–1534.

Castro,K., Sibo,I & Ting,I. (2018). Assessing Gamification Effects on E-learning Platforms: An Experimental Case. Springer International Publishing.

Chedrawi,C & Howayeck, P. (2019). Artificial Intelligence a Disruptive Innovation in Higher Education Accreditation Programs: Expert Systems and AACSB. In Baghdadi, Y & Harfouche,A. (2019). ICT for a Better Life and a Better World. Switzerland: Springer Nature.

Çifçi, T. (2016). Effects of Infographics on Students Achievement and Attitude towards Geography Lessons. Journal of Education and Learning, 5 (1), 154-166.

Damyanov, I & Tsankov,N. (2018). The Role of Infographics for the Development of Skills for Cognitive Modeling in Education. Ijet, 13 (1), 82-92.

بحث رقم ٣

ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني

"نموذج مقترح لتقيم وتقويم برامج التعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا " دراسة وصفية

الباحثة/ نجية المبروك مسعود سليمان – الباحثة/ أريج إبراهيم عبد الحميد

مستخلص الدراسة:

تركزت الدراسة الحالية علي التطرق للحديث حول أهمية وضع ضوابط ومعايير لنظم التعلم الإلكتروني (العلمية –التربوية– الفنية)؛ وذلك في سبيل التقليل من حدة المشكلات الناتجة عن العشوائية والسرعة في الانتقال نحو نظام التعلم الإلكتروني في العديد من الجامعات الليبية كحل مقترح لمواجهة جائحة "كارونا" "التي تطلبت استمرار العملية التعليمية مع الحفاظ علي شرط التباعد الاجتماعي؛ وعليه طرحت الباحثتين السؤال التالي: أذا ما كان استخدامنا للتعلم الالكتروني يتم ضمن ضوابط و معايير الجودة الشاملة المعتمدة عالميا؟ ومع ملاحظة النقص الواضح في الدراسات المحلية التي اختصت بهذا الشأن، وعليه تمحورت أهداف الدراسة في التالي: تحديد معايير الجودة الشاملة لضمان تطبيق نظام التعليم الالكتروني" ضرورة إيجاد آلية لتقويم معايير الجودة في التعلم الإلكتروني" في مؤسسات التعليم العالي بليبيا وفق المعايير العالمية المعتمدة" في ضوء تنامي المنافسة في تطبيقات هذا النوع من التعلم إقليمياً ودولياً. وبناء عليه قامت الباحثتين بتصميم "بطاقة تقيم الجودة والاعتماد" تم تقديمها بشكل الكتروني علي عينة عشوائية لمنسقي الجودة الشاملة على اعتبار أنهم نقطة الانطلاق لتحقيق معايير الجودة الشاملة في مختلف مجالات التعلم الالكتروني وذلك لتقيمها وتقنينها بحيث تصبح صالحة للاستخدام لتقيم النظم والبرامج الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي " جامعة بنغازي نموذجا ". الكشف عن بعض الصعوبات التخطيطية و التنظيمية التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في نظم التعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا، وقد أوصت الدراسة في الختام بإنشاء هيئة لضمان الجودة والاعتماد للهياكل التنظيمية، والأوصاف الوظيفية واللوائح الإدارية، والتشريعات القانونية الخاصة بكل البرامج والمناهج الالكترونية في كافة الكليات للجامعة الليبية. (الجودة الشاملة –معايير وظوابط –التعلم الالكتروني)

Study abstract:

The current study focused on addressing the discussion about the importance of setting controls and standards for e-learning systems (scientific - educational - technical), in order to reduce the severity of the problems resulting from the randomness and speed in moving towards the e-learning system in many Libyan universities as a proposed solution to confront the Karuna pandemic “Which required the continuation of the educational process while preserving the condition of social distancing. Accordingly, the two researchers asked the following question: Was our use of e-learning carried out within the comprehensive quality controls and standards adopted globally? Noting the apparent lack of local studies that are specialized in this regard, and accordingly, the objectives of the study focused on the following: Determining comprehensive quality standards to ensure the application of the e-learning system, "the need to find a mechanism to evaluate quality standards in e-learning" in higher education institutions in Libya in accordance with the approved international standards "in light of the growing competition in the applications of this type of learning regionally and internationally. Accordingly, the two researchers designed a "Quality and Accreditation Assessment Card" that was submitted electronically on a random sample of Total Quality Coordinators as they are the starting point for achieving comprehensive quality standards in various fields of e-learning in order to evaluate and codify them so that they become suitable for use to evaluate electronic systems and programs in educational institutions Higher "Benghazi University as a model." Exposing some planning and organizational difficulties facing the application of comprehensive quality standards in e-learning systems in higher education institutions in Libya, and the study recommended, in conclusion, the establishment of a quality assurance and accreditation body for organizational structures, job descriptions, administrative regulations, and legal legislations for all electronic programs and curricula in All colleges of the Libyan University. Total Quality - Standards and Regulations - E-learning

مدخل عام:

ارتبكت المؤسسات التعليمية إزاء الأزمة التي يشهدها العالم اليوم، وفقا للبيانات الصادرة عن منظمة اليونسكو، فإن الأزمة تؤثر الآن على ما يقرب من ٣٦٣ مليون متعلم في جميع أنحاء العالم، من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى التعليم العالي، بما في ذلك ٥٧,٨ مليون طالب في التعليم العالي، إي واحد من كل خمسة طلاب في جميع أنحاء العالم يتخلف عن الدراسة بسبب أزمة COVID-19 ويظل طالب واحد من بين كل أربعة طلاب خارج مؤسسات التعليم العالي،حتى إن الدول المتقدمة لم تكن مستعدة لتعطيل الفصول الدراسية بشكل نهائي في هذا الوقت، فقدمت محاولات لاستمرا الدراسة عن بعد،كحلول مقترحة أمام قرارات إغلاق المؤسسات التعليمية في الدول العربية والليبية أيضا، وذلك في سبيل احتواء فيروس كورونا، حيث أعلنت منظمة اليونسكو، من خلال مؤتمر تم بثه عبر الفيديو لمسئولي التعليم العالي في العالم بهدف تصعيد الاستجابة لحالات الطوارئ وتبادل الاستراتيجيات التعليمية الحديثة للحد من اضطرابات التعلم في جميع أنحاء العالم بتقديم محتوى رقمي لهذا العدد الكبير من الطلاب، فقد كان خيار التعليم الإلكتروني أحد الخيارات التعليمية وحسب، في الوقت الذي عجزت مؤسسات التعليم العالي عن الإفادة منه في تحقيق التعليم الأفضل كما تراه معايير الجودة العالمية، وعلى الرغم من سعي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالبلدان العربية إلى توظيف أعضاء هيئة تدريس من ذوي الكفاءة التدريس والبحث وخدمة المجتمع، إلا أن تقارير هيئات الجودة والاعتماد المؤسسي والأكاديمي تشير – في كثير من الحالات إلى أنه توجد فجوة في الأداء التكنولوجي لدى غالبية أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يتطلب التدخل السريع لردم هذه الفجوة لتمكين هذه المؤسسات للحصول على رخصة الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي،ومن المهم ألاَّ تصبح عملية ضبط الجودة النوعية غاية في حد ذاتها، فتصبح عملية متابعتها وقياسها عملية معقدة تستغرق الكثير من الجهد والوقت على حساب العملية التعليمية ذاتها الأمر الذي يكون مفاده تأثير العملية بالسلب على جودة التعليم عن بعد، ومن المهم أيضا أن تكون ضوابط الجودة النوعية واضحة وسهلة المتابعة (الربيعي وآخرون،٢٠٠٤:٧٥٢).

مشكلة الدراسة:

تزايدت معدلات الشكاوي عالميا من انخفاض جودة التعليم ومخرجاته كما أفادت بذلك التقارير الدولية خاصة التي قدمت في الجامعات والمؤسسات التعليمية في الدول النامية عن غيرها في الدول المتقدمة، والمعروف إن الالتزام بمعايير الجودة الشاملة يؤدي إلي إحداث التغير النوعي المنشود في ظل المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية فالاهتمام بالمعايير اللازمة قد يكون سببا في تحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية التربوية وعليه نجد بأن حركة المعايير أصبحت مطلبا هاما وأساسيا عند توجه أي مؤسسة نحو تطوير إمكانيتها وكوادرها العاملة فيها، وعليه صارت الحاجة ماسة لسن ضوابط ومعايير خاصة بجودة نظم التعلم علي اختلافها(العتيبي،٢٠١٩: ٢٨٨)، وعليه يجب على المؤسسة التعليمية قبل الشروع في تقديم برامج التعليم الالكتروني أن تصمم وتجرب أنظمة التدريس والإدارة للبرامج التي تنوي تفعيلها وتوفير كافة متطلباتها بغرض الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة والالتزام بالمعايير(الزاحي، ٢٠١٢)،حيث لا يمكن أن يحظى التعلم الإلكتروني على ثقة العاملين في قطاع التعليم مالم تكن مخرجاته التعليمية موازية لمخرجات التعليم التقليدي – على أقل تقدير – وبطريقة يمكن من خلالها المقارنة بين هذين النوعين من التعليم، كما أن الدارسين بطريقة إلكترونية لن يستمروا في دراسة مقررات إلكترونية إن لم يحصلوا على تعليم مناسب يعزز خبراتهم ويطور معارفهم، لذلك لابد من إعطاء الجودة الشاملة أولوية قصوى في التعلم الإلكتروني مع التشديد على جودة مخرجاته التعليمية، ويجب أن لا يغفل الأكاديميون في الجامعات أن التعلم الإلكتروني له بيئته المختلفة عن التعليم التقليدي، وله مميزاته الخاصة التي يمكن أن تساهم في تطوير التعليم بشكل كبير، بل ربما تغيّر طريقة التعليم التقليدي، وبالتالي يجب مراعاة تلك الفروق في كلا النوعين من التعليم عند المقارنة بينهما

هذا وقد لاحظت الباحثتين أنه مع زيادة عدد المقررات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت؛ ظهور جوانب ضعف عديدة مرتبطة بتصميم وإنتاج هذه المقررات من أهمها:غياب الدقة في كثير من عناصر التصميم والإنتاج لهذه المقررات، فتقدم ككتاب مطبوع ولكنه يقدم في قالب إلكتروني؛ وقد يكون السبب في ذلك أن نشرها لم يخضع لقيود أو رقابة من هيئة أو مؤسسة علمية، مع غياب وجود معايير منهجية شاملة وواضحة يمكن للمعلمين والطلبة الاعتماد عليها في اختيار المقررات الإلكترونية المناسبة،وهذا ما أكده راجامنكشي (Rajamenakshi,2008)،

في دراسته حول جودة المناهج الالكترونية بأنه أذا لم يعط الاهتمام الكافي لمعايير التعلم الإلكتروني، فمعظم منتجات التعلم الإلكتروني لا توفر بيئة تعلم مناسبة للطلبة، أن معايير ضمان الجودة تعمل على تحسين التعليم وتحقيق الكفاءة والفاعلية في نواتج التعلم المختلفة، كما تعمل على المراقبة والتقويم المستمر لما ينجز من أعمال، وكذلك اكتشاف الأخطاء و تصحيحها، والتحسين المستمر للمقرر مع التقليل في التكلفة؛ لذا أصبح من الضروري وجود معايير لتقويم هذه المقررات والحكم على جودتها وصلاحيتها التعليمية، فكثير من المعلمين والطلبة يستخدمون هذه المقررات دون معرفة بمدى صلاحيتها في التعليم؛ لذلك فإن عملية تحديد معايير لضمان جودة هذه المقررات يضمن حصول الطلبة على خدمات تعليمية متميزة، كما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وقد أفاد تقرير الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم المقدم عام (٢٠١٨)، بأن هنالك مشكلة كبيرة تواجه مكاتب ضمان الجودة في الجامعات الليبية تختص بالنقص الكبير في المعلومات المتعلقة بالنظم والتشريعات التي تعد أساسية لتطوير العملية التعليمية والبحثية في الجامعات ومنها عدم وجود سياسة واضحة تجاه تفعيل الإدارة الإلكترونية وكل ما يتبعها من برامج ومناهج ونظم الكترونية ؛ بما يتطلب الأمر دراسة مفصلة تعكس واقع التعلم الالكتروني في الجامعات وتستوعب النمو المستقبلي لها وتواكب التدفق السريع في البحث العلمي وتعمل علي تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتلبي احتياجات المتعلمين ضمن أساليب التعليم والتعلم الحديثة وعليه طرحت الباحثتين التساؤل التالي:

هل توجد آلية واضحة لتقييم وتقويم معايير الجودة في التعلم الالكتروني داخل الجامعات الليبية ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المحتوي الذي تقدمه حيث تعد من الدراسات التي استجابت للازمة الطارئة التي تواجه العالم اليوم وبذلك تحاول تقديم حلول مقترحة للتقليل من تأثيرها علي العملية التعليمية اليوم وعليه تتلخص الأهمية في التالي:

أهمية الكشف عن معايير جودة اختيار تطوير محتويات التعليم الإلكتروني والتي تتضمن:

- تحديد المصادر الإلكترونية.
- تحديد معايير قياس وتقويم التكنولوجيا.
- تصميم ونشر إدارة المادة التعليمية تكنولوجيا.
- العمل علي وضع آلية لتحسين جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات الليبية في ضوء المعايير العالمية المعتمدة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من عدد من الأهداف ومنها التالي:

- وصف وتقييم واقع استخدام التعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي في ظل أزمة " فيروس كورونا " والتي تطلبت إيجاد حلول بديلة وسريعة هل يتم في ضوء معايير الجودة الشاملة المعتمدة عالميا.
- توجيه الجهود لنشر ثقافة الجودة في التعلم الإلكتروني في ضوء تنامي المنافسة في تطبيقات هذا النوع من التعلم إقليمياً ودولياً.
- تحديد معايير الجودة الشاملة لضمان تطبيق نظام التعليم الالكتروني" ضرورة إيجاد آلية لتقويم معايير الجودة في التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا وفق المعايير العالمية المعتمدة.
- توفير أدبيات واسعة حول معايير الجودة الشاملة الخاصة بنظم التعلم الالكتروني مع وفرة هذه المصطلحات والمفاهيم دون إن يتم توظيفها بشكل فعلي وصحيح.

منهج الدراسة:

تعتمد طبيعة الدراسة الحالية علي استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك للتحقق من صحة وسلامة الأهداف التي تسعي إليها،حيث أن الأسس العلمية للمنهج الوصفي التحليلي تعتمد علي تقديم جاء وسائل وطرق وأساليب حاسمة لتوصيف ما يواجهه المجتمع الحديثة من ظواهر ومشكلات في شتى الميادين(الغريب،٢٠٠٩)، وعليه اعتمدت الباحثتين علي تصميم وتقديم "بطاقة مقترحة " لتقييم وتقويم معايير الجودة الشاملة لنظم التعلم الالكتروني داخل الجامعات في ليبيا، وعليه سيتم عرض ثلاث محاور أساسية للإجابة علي تساؤلات

الدراسة وهي كالتالي:

- **المحور الأول: الإطار النظري الجودة وضمانها في الجامعات الليبية**
- **المحور الثاني: الدراسات السابقة التي اهتمت بمعايير الجودة في التعليم الالكتروني**
- **المحور الثالث: اقتراح عدد من المعايير المناسبة لتقييم وتقويم جودة التعلم الالكتروني في الجامعات الليبية.**

مصطلحات الدراسة:

الجودة Quality:

إن الجودة في التعليم هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم.

والجودة بمفهومها العام تشير إلى ثقافة التعامل مع المؤسسات التطبيقية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل أيضاً لضمان جودة كافة العناصر (المدخلات) ولتحقيق الأهداف المحددة بأعلى كفاءة ممكنة(احمد، ٢٠٢٠: ٣).

التعلم الالكتروني Electronic - learning:

يقصد بالتعلم الالكتروني أن عملية التعلم وتلقي المعلومات تتم عن طريق استخدام أجهزة إلكترونية، ومستحدثات تكنولوجيا الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، حيث يتم الاتصال بين الدارسين والمعلمين عبر وسائل اتصال عديدة، وتلعب تكنولوجيا الاتصال دوراً كبيراً فيها، وتتم عملية التعليم وفقاً لظروف المتعلم واستعداداته وقدراته، وتقع مسؤولية التعلم بصفة أساسية على عاتقه.(عطية و آخرون، د.ت)،أعطى دريسكول (Driscol,2000) تعريفا عاما للتعلم الالكتروني: بأنه التعلم الذي يتم بواسطة أية وسيلة إلكترونية(نقلا عن أبو خطوة،٢٠١١: ٣٣).

معايير جودة النظم التعليمية الإلكترونية: هي إجراءات نموذجية للأداء ومقاييس للتقويم وإرشادات باعثة ومحركة للتطوير والتحسين فضلاً عن كونها أداة مساعدة على اتخاذ القرار" (الحلفاوي،٩٥:٢٠١١)

معايير ضمان الجودة:

تعرف الباحثتين معايير ضمان الجودة إجرائياً بأنها:عبارات واضحة ومحددة تتضمن مواصفات لما ينبغي أن تكون عليه عمليات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية بما يحقق نواتج التعلم بكفاءة وفاعلية،وهي مجموعة من المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفى العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات.

أولا: الإطار النظري

معايير الجودة في التعلم الالكتروني

يرى البعض أن تحديد جودة التعليم العالي ينبغي أن يبدأ مع افتراض أن التعلم عبر الإنترنت هو عملية الإنتاج المشترك بين بيئة التعلم عبر الإنترنت والطالب، مع الأخذ بوجهة نظر الطالب على أنها نقطة الانطلاق لتنمية الجودة في مختلف مجالات التعلم عبر الإنترنت وبناء علي ذلك يمكن لنا تحديد شروط الجودة الشاملة المتعلقة بالعملية التعليمية في التالي:

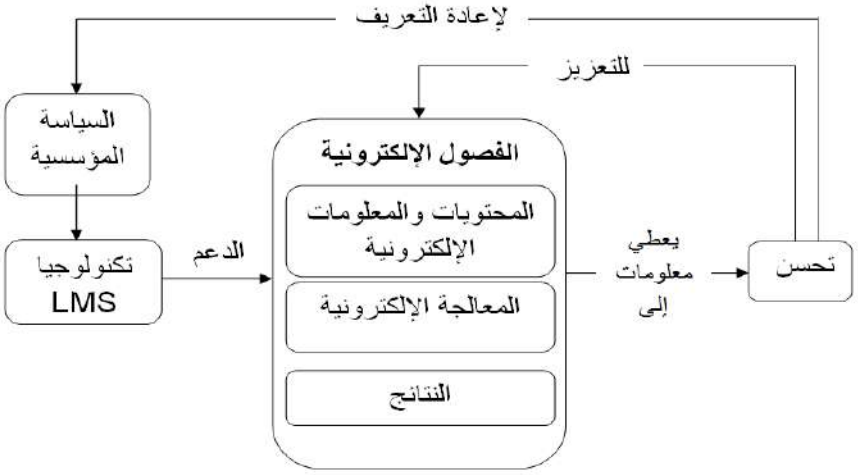
تحديد الجوانب المشتركة لمفاهيم الجودة الشاملة الخاصة بالتعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي:

الدعم والالتزام المؤسسي: ويشمل الالتزام المالي والبنية التقنية والدعم الفني، والسياسات.

- **خدمات الطالب:** وتشمل هذه الخدمات التي تتم قبل الدخول إلى الصف الافتراضي وأثناء التعلم وبعد الانتهاء من البرنامج.
- **التصميم التعليمي وتطوير المقرر الإلكتروني:** وتعنى بأهداف التعلم وعرض المحتوى، والتفاعلات، والتقويم، ونشاطات التعلم، وتقنيات التعليم، وغيرها والتأكيد على الفاعلية والكفاءة الخاصة بعملية التطوير "الإنتاج" ذاتها.
- **التدريس والمدرسين:** وتشمل تشجيع الاتصال الفعّال بين عضو هيئة التدريس والطالب، وتوفير المساعدين وخدمة دعم الأستاذ قبل تقديم المقرر وأثناء تقديمه وبعد الانتهاء منه.

- **نظام التوصيل:** وتشمل السياسات والإجراءات والمسئوليات، والاتصال، والإدارة، ومتابعة تقدم الطالب، وتنقيح المقررات، والمتطلبات التقنية، وغيرها.
- **التمويل:** وتشمل مدخلات نظام التعلم الإلكتروني وإدارة عملياته.
- **التنظيمات القانونية:** وتشمل التقيد بالنظم والقوانين المعمول بها في الدولة التي تطبق تعلماً إلكترونياً.
- **التقنية:** وتتعلق بمكونات النظام مع التأكيد على التقنيات التفاعلية.
- **التقويم:** وهي خاصة بجميع جوانب برنامج التعلم باستخدام طرق متنوعة، وتطبيق معايير محددة تشمل مخرجات التعلم، ومدى رضا الطلاب وهيئة التدريس، وخدمات مصادر التعلم، والإتاحة، وتقدير الفاعلية– التكلفة وغيرها.

خريطة المفاهيم العالمية لجودة التعلم الإلكتروني(Javier & Rebeca,2012,p5)



أما عن (النجدي،٢٠١٢:٢٣)، فقد معايير الجودة العالمية للتعلم الالكتروني في مصفوفة توضح المعيار ومحكات الاستدلال عليه، كما يأتي:

المعيار	المحكات
جودة المحتوى وتصميم المقرر الالكتروني	* سهولة الوصول للمحتوى التعليمي. * المقدرة على التكيف لتلبية احتياجات المؤسسات والمتعلمين. * قابلية المراجعة والتطوير والتحديث لمحتويات المادة * يراعي تصميم المحتوى فروقات المتعلمين. * يراعي تصميم المحتوى أنماط تعلم المتعلمين * يراعي تصميم المحتوى خلفيات المتعلمين العلمية. * وضوح الأهداف التعليمية. * وضوح محتوى المادة العلمية. * تسلسل المادة العلمية ييسرالتعلم. * توافر مصادر التعلم. * وضوح آليات القياس والتقييم.
مساندة المشرفين ودعمهم	* الدعم التقني والتدريب على استخدام الأدوات التكنولوجية. * الدعم التربوي، وما يتبعه من معرفة بأصول تصميم التدريس.

	* الدعم الإداري وما تعنيه من توفير الخدمات الإدارية التي تسهل *التفاعل مع المتعلمين عبر الإنترنت، بما يتلاءم مع أعباء العمل.
مساندة الدارسين ودعمهم	* الدعم التقني قبل الالتحاق بالبرنامج وإثناء الالتحاق وتوافره على مدار الأربعة والعشرين ساعة. * إرشادات عامة وخاصة للمتعلمين تشرح من خلالها بالتفصيل ما يحتاجه المتعلم. * توفير خدمة الدخول إلى المكتبات الالكترونية والكتب العلمية * توفير خدمات استشارية إدارية لمعالجة أية صعوبات قد تنشأ وحلّها. * توافر مشرف دائم يتابع معه خطة دراسته ويقدم له النصح والمشورة بشأن اختيار المقررات.
جودة الخدمات الإدارية	* تطوير البنية التحتية، وتحسين الخدمات بشكل مستمر. * وضوح الأهداف والاستراتيجيات والمسؤوليات وإعلانها والالتزام بديمومتها وتحسينها باستمرار. * إشراف فعال ومراقبة ومتابعة دورية وتقويم مستمر للنظام ومخرجاته.

وقد ذكر (الحربي،٢٠١٣: ٢٠٧) انه يتبين بعد الاطلاع على المعايير العالمية التي تستخدم في مجال التعلم الإلكتروني عدة نقاط مهمة، هي:

- ✓ أهمية زيادة الفعالية والإنتاجية بإنقاص الزمن والتكلفة التي يشتمل عليها توصيل التعليم.
- ✓ مرونة تعديل وتحسين المحتوى التعليمي.
- ✓ أهمية التبسيط في برامج التعلم الإلكتروني لضمان تحقيق الفهم.
- ✓ تمكين المتعلمين من إجراء البحث والتقييم واستخدام الوحدات التعليمية بطريقة مناسبة.

معايير الجودة الشاملة في الجامعات الليبية :

تمهيد:

إن الحديث حول التعلم الالكتروني كبديل عن نظام التعلم التقليدي،الذي يحقق مطالب كافة الوزارات والهيئات علي مستوي العالم بتخفيض التجمع البشري وتحقيق نظرية – التباعد الاجتماعي – في سبيل حماية الفرد والمجتمع من خطر الإصابة، الأمر الذي غير من شكل عملية التعليم والتعلم وسلبها الترتيب التقليدي المتعارف عليه " معلم – متعلم – بيئة تعليمية – كل ذلك قد يضع إمامنا فرصة كبيرة للإفادة من المزايا الكبيرة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها في تطوير العملية التعليمية بأكملها، الأمر الذي يضع قدرة مؤسسات التعليم العالي بليبيا،موضع التحدي والتي من المفترض إن تعمل جاهدة وبصورة صحيحة،علي تطوير قدراتها المادية و البشرية أيضا، حتى تستطيع استيعاب التطوير السريع في وسائل الاتصال والتواصل ويتم استخدامها في استثمار الموارد وتحقيق هدف يتسع عن مجرد كونه بديل أو حل مؤقت للازمة الطارئة، إلي التساؤل عن مدي قدرتنا علي توظيفها لتحقيق "التنمية المستمرة والمستدامة "المعتمدة علي إمكانيات الجامعات الليبية علي تفعيل التعلم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة، لكي يكون التعليم الالكتروني في أي مؤسسة تعليمية ناجحا

معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا

الرياضيات والعلوم وجودة إدارة المدارس في أواخر الترتيب العالمي ومؤشرات تعليمية أخرى مثل القدرة على الابتكار كانت في الترتيب ١٤٣ علمياً، والترتيب ١٤٤ لجودة مؤسسات البحث العلمي، والترتيب على ١٤٦ في إنفاق الشركات على البحث والتطوير، والترتيب الأخير عالميا (١٤٨)، في التعاون الجامعي الصناعي في البحث والتطوير، النتائج المعروضة تبين المستوى التعليمي والتقني المتأخر في ليبيا مقارنة بالمحيط الإقليمي والدولي. وهو الأمر الذي يحتم العمل الجاد لإصلاح مواطن الخلل والتركيز(التلماتي ؛عبداللطيف واحميدة،٢٠١٦).

تصنيف الجامعات الليبية حسب تواجد محتواها الإلكتروني:

يعتبر تصنيف Webometricsأبرز التصنيفات المعروفة والتي تهتم بترتيب الجامعات العالمية طبقا للتحليل الكمي للنشاط العلمي الإلكتروني للجامعات على شبكة المعلومات الدولية، يصدر هذا التصنيف كل ٦ أشهر عن "Cybermetrics Lab" والتابع للمجلس الاسباني الأعلى للبحث العملي (CISC)، أكبر جسم بحثي عام في اسبانيا، يهدف هذا التصنيف إلى تنشيط المنافسة بين الجامعات لزيادة المحتوى العلمي الإلكتروني على الشبكة الدولية،وبالنظر إلى تصنيف المحتوى الإلكتروني للجامعات الليبية للعام ٢٠١٤ يتبين أن ترتيب هذه الجامعات متأخر جدا مقارنة بمثيلاتها في المنطقة، حيث تحتل الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية صدارة الترتيب محلياً حسب هذا التصنيف بينما نجدها تحتل المرتبة ٦٤ إفريقيا والمرتبة ٦١ عربياً و٤٢١٢ دولياً. وبحسب التصنيف أيضا، فإن جامعة مصراتة تأتي في المرتبة الثانية محلياً والمرتبة ١٩٩ أفريقياً و٢١٥ عربياً و١٠٢٦٩ دوليا (نفس المرجع السابق).

المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية – ليبيا–

يعمل المركز خلال السنوات الأخيرة حتى منتصف عام (٢٠٢٠) من خلال تكليف اللجنة الوطنية لتصنيف الجامعات الليبية علي الرفع من مستوي الجودة داخل الجامعة، ويعتبر تصنيف الجامعات الليبية، مشروع عمل وطني، والذي يهدف بصورة عامة إلى الرفع من مستوى الجامعات الليبية، وتعزيز ثقافة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية، وعلى التحسين والتطوير المستمر من خلال هذا التصنيف وذلك وفق تطبيق منظومة متكاملة تعمل على قياس جودة إدارة العمليات الأكاديمية، والإدارية، والمجتمعية بالجامعات الليبية،و قدمت لجنة إعداد لائحة تنظيم نمط التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد بالمركز الوطني لضمان الجودة،حيث مُثلت في اللجنة كل من المركز الوطني لضمان الجودة، وهيئة التعليم التقني والفني، ومركز الامتحانات، ومركز التوثيق والمعلومات، ومركز تدريب وتطوير التعليم، ومصلحة التفتيش التربوي وإدارة شؤون الجامعات وجامعة سبها وثلة من الخبراء الأكاديميين باستعراض واستكمال مناقشة مقترح لائحة تنظيم نمط التعليم الالكتروني للتعليم الأساسي والثانوي والفني المتوسط

ويأتي عمل لجنة إعداد لائحة تنظيم التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد بناءاً على قرار وزارة التعليم رقم (١٦٧) لسنة ٢٠٢٠م بشأن تشكيل لجنة لإعداد لائحة تنظيم نمط التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد ليكون إضافة أخري وجديدة في تطوير التعليم في ليبيا، حيث من الهام ان يتم العمل علي دعم المؤسسات التعليمية وتوفير كل الإمكانيات من معامل وقاعات ومراكز بحثية وخدمات الانترنت وربط هذه المؤسسات بالمكتبات والمجلات والدوريات العلمية وخلق بيئة ملائمة للطالب وللأعضاء هيئة التدريس ؛مع التقيد بالتقييم المستمر ومتابعة معايير الجودة الشاملة عند فرض الضوابط على هذه المؤسسات، علي اختلاف التخصصات والبرامج الأكاديمية" استنادا للتصنيف الدولي الموحد للتعليم ISCED ومجالاته المختلفة الصادر عن منظمة اليونسكو التي تقسم المعرفة الأكاديمية إلى عشر مجالات معرفية مختلفة وبالتركيز علي نظم التعلم التقني والفني ومجالات التعلم الالكترونية التعليمية والبحثية الأكاديمية (مركز ضمان الجودة ليبيا،٢٠٢٠)، ولن يحقق التعلم الالكتروني أهدافه على أكمل وجه إلا إذا حقق مبدأ الجودة في آليات تطبيقه فتعتبر الجودة أحد أهم أسباب تحسين وتطوير التعلم بشكل عام والتعلم الإلكتروني بشكل خاص، كم أن إخضاع هذه الآليات إلى مبدأ الجودة سيساهم بالتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف أو بعضها وبالتالي يعمل القائمون على التعلم الإلكتروني على تطويره وتحسينه.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي اهتمت بمعايير الجودة في التعليم الالكتروني

عملت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة علي وضع معايير عديدة تحكم جودة التعلم الالكتروني وفيما يلي عرض لأهم المعايير العالمية التي تطبق في التعليم الالكتروني، حيث يوجد عدد من المنظمات والمؤسسات المهنية العالمية أو العربية الإقليمية والتي تسعى في جهودها للوصول إلى الاتفاق علي توحيد المعايير في التعلم الالكتروني، ومنها وقد اتفقت في بعض الجوانب واختلفت في جوانب أخري لخصتها الباحثتين في التالي:

دراسة البطي(٢٠٠٠)، بعنوان "إدارة الجودة الكلية الشاملة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي "، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصادياً ومنها: أن الجودة تعني رضا المستفيدين من السلعة أو الخدمة، واعتبر المستفيدون هم الطلاب، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع بالكامل. ويمكن تطبيق إدارة الجودة في الميدان التربوي بشكل عام.

دراسة جيا فريدنبيرج (JiaFrydenberg, 2002):لخصت ''جيا فريدنبيرج'' (Jia Frydenberg, 2002)،معايير الجودة في التعلم الالكتروني، حيث أشارت إلى تسعة مجالات لمعايير جودة التعلم الالكتروني من منظور المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، تتمثل في:

١- **الالتزام المؤسسي**Institutional Commitment: ويشمل الالتزام المؤسسي: الالتزام المالي، والتخطيط المادي، والفنون والسياسات الأخرى، والدعم التقني، والشكاوى القضائية والقانونية، وكي يلتزم مركز التعليم الالكتروني هذا الالتزام فإنه يحتاج لعملية بشرية للإدارة، ومواجهة الأسئلة الشائعة والمعقدة، ويأخذ على عاتقه مواجهة أخطاء الطلاب والمعلمين.

٢- **التكنولوجيا**Technology: فالبنية التحتية التكنولوجية ضرورية؛ لتوصيل برنامج التعلم الالكتروني بجودة عالية، حيث تمكن من وجود فرص تكنولوجية للتفاعل التزامن بين المعلم والطالب، وكذلك توفر عامل الأمان والمحافظة على البيانات والاتصالات، وإمكانية تطوير عناصر التعلم القابلة للاستخدام، ودمجها بطريقة منظمة، وتخزينها في قاعدة البيانات؛ لاسترجاعها مرة أخرى؛ لخلق خبرات تعلم للمستخدم.

٣- **خدمات الطالب**Student Services: تقدم أقسام خدمة الطالب المساعدات المنتظمة الخاصة بالجانب المالي والنصائح، ويعد هذا الجانب من الجوانب المهمة المميزة لمركز التعليم الالكتروني.

٤- **تصميم التدريس وتطوير المقرر**Instructional Design and Course Development: يعتمد تصميم التدريس لشبكة الانترنت على نماذج تزامنية منظمة للتحدث، مما يجعل الحاجة إلى عناصر إدارة ذات مهارات متعددة، لديهم القدرة للوصول للحل في دقيقة واحدة، والتحكم في التعلم الخطي وغير الخطي؛ مما يسهم في دراسة تطبيقات التعلم الالكتروني، وتطويرها وفق مهارات الإنتاج الجديدة للمدير التعليمي.

٥- التدريس وخدمات المعلم Instruction and Instructor Services: حدد الاتحاد الأمريكي للمعلمين مبادئ سبعة لجودة التدريس تتمثل في: إعطاء الطلاب معلومات متقدمة عن متطلبات المقرر والتجهيزات والتقنيات، والتدريب الفني والدعم من خلال المقرر، ومتابعة مراقب للمقررات بين الطلاب والمعلمين والطلاب بعضهم البعض، وإتاحة المكتبة الالكترونية وفرص البحث، والتقييم الدقيق لمعرفة مستوى مهارات الطالب ومعرفته، وإتاحة المشورة الأكاديمية والنصائح، وتشكيل وتثبت وتقويم المقررات الالكترونية من قبل المؤسسة، وشمولية المقررات للطلاب القادرين على المشاركة في التعليم الصفي وغيرهم.

٦- توصيل البرنامج Program Delivery: فلا بد من التوافق مع توقعات المتعلمين؛ بهدف الشعور بالرضا، كوسائل الاتصال الواضحة حول التوقعات وسياسات الربط مركزية، ولا بد من حماية حق طلابنا للخصوصية في حجرات الصف على الانترنت، ودعم الطلاب بصورة تمكنهم من التعلم الهادف.

٧- **التكاليف**Finances: تتبع إدارة التعلم الالكتروني المؤسسات التعليمية الحكومية أو الخاصة، والممارسات الحالية للتطوير، وتوصيل التعليم عبر الانترنت تتكلف مبالغ كبيرة؛ الأمر الذي يوجب وجود نموذج لإعطاء هذه المؤسسات مبالغ مالية تساعدها على التطوير؛ نظراً لارتفاع تكاليف المقررات على الانترنت.

٨- متطلبات الانتظام والشرعية Compliance Regulatory and Legal: فالتغيرات السريعة في البيئة حول حقوق النسخ وحقوق الملكية الفكرية، تعني الموازنة بين الاحتياجات، ووضع برامج إبداعية مقابل الاحتياجات؛ للحماية ضد الأخطاء غير المتعمدة.

٩- **برامج التقويم**Program Evaluation: وهي تقوم بالتقويم الشامل لبرنامج التعليم الالكتروني، ويظهر من خلال هذه البرامج اختلافات في وجهات النظر حول معايير التقويم عبر الشبكات.

دراسة "اهليرس" (Ehlers,2004):والتي كانت بعنوان جودة التعليم الالكتروني من منظور المتعلمين، حيث هدفت لبيان مجالات الجودة في التعليم الالكتروني من منظور المتعلمين حيث تمحورت في سبعة مجالات رئيسية، وثلاثين بُعداً فرعياً، وهي:

١- دعم المعلم أو المرشد Tutor Support، ويشمل على ثمانية أبعاد هي: التفاعل بين المعلم والمتعلم، والاعتدال في عمليات التعلم، والتوافق بين المتعلم والمحتوى، والدعم الفردي للمتعلم، والتوافق؛ لتحقيق هدف التنمية، ووسائل الاتصال التقليدية، ووسائل الاتصال التزامنية، ووسائل الاتصال اللا تزامنية.

٢- التعاون والاتصال بالمقرر Cooperation and Communication in the Course: ويشمل بعدين هما: التعاون الاجتماعي، والتعاون الخلاق المستمر.

٣- التكنولوجيا Technology: ويشتمل على ثلاثة أبعاد هي: التكيف والشخصية، وإمكانية الاتصال المتزامن، وتوفر المحتوى التقني.

٤- التكاليف والتوقعات والقيمةCosts- Expectations- Value: ويشتمل على خمسة أبعاد هي: التوقع المتميز وضرورة الحاجة للتعلم عبر الانترنت، والفردية دون التكاليف الاقتصادية، والتكاليف الاقتصادية، والفوائد العملية، وطبيعة البرنامج واستخدام الوسائل.

٥- المعلومات والشفافيةInformation and Transparency: ويشمل ثلاثة أبعاد هي: تقديم المشورة والنصح، والمعلومات التنظيمية، ومعلومات عن الأهداف والمحتويات.

٦- هيكل المقررCourse Structure: ويشمل على ثلاثة أبعاد هي: الدعم الشخصي في عمليات التعلم، ومقدمة في الجوانب التقنية والمضمون، والمهمات والاختبارات.

٧- - فن التعليمDidactics: ويشمل على ستة أبعاد هي: معلومات أساسية، وعرض مواد الوسائط المتعددة الإثرائية، التوجيه والتنظيم لتحقيق الأهداف، ودعم التعلم، والتغذية الراجعة لتقدم المتعلم، مهام فردية.

دراسة باركر (K. Barker, 2004):حيث قدمت دليلاً للمعايير الكندية للتعلم الالكتروني، حيث اشتملت المعايير الكندية لجودة التعلم الالكتروني على ثلاثة مجالات رئيسة، تضم إحدى وعشرين بُعداً أساسياً، ويشتمل بعضها على بُعداً فرعية، ومجملها ما يلي:

١- مدخلات الجودة لمنتجات وخدمات التعلم الالكتروني:

وتشتمل على عدد من الإبعاد نذكر منها:

- ✓ البعد الأول: نتائج التعلم مقصودة وواضحة وواقعية.
- ✓ البعد الثاني: محتوى المناهج الدراسية فتكون موثوقة المصدر ومتوازنة وتتناسب مع نتائج التعلم.
- ✓ البعد الثالث: مواد التدريس والتعلم معدة من قبل خبراء ومتاحة ومنظمة وخالية من الثقافات العرقية وخالية من الأخطاء، وتناسب احتياجات المتعلم.
- ✓ البعد الرابع: معلومات عن المنتج أو الخدمة المقدمة للطلاب وتكون كتابية واضحة ودقيقة وشاملة ومتاحة بسهولة.
- ✓ البعد الخامس: تعلم التكنولوجيات ملائما للمحتوى، والمهارات، ونتائج التعلم، وخصائص المتعلم، وتعمل على: تقديم محتويات متعددة، وتنظيم بيئة التعلم، والتقريب من الواقع بمحاكاته، وتقديم المساعدة والتوجيه للمتعلم.
- ✓ البعد السادس: تصميم المواد التعليمية وتقديم تقنية سهلة الملاحة، وسهلة التحديث، وتستخدم الوسائط المتعددة بصورة تكاملية، وتحتوي على وصلات ذات صلة تخضع لحقوق الملكية الفكرية، وتمتاز بالموثوقية وحساسية وصول الطلاب، والتوافق مع معايير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

– عمليات الجودة والممارسات في خدمات ومنتجات التعلم الالكتروني:

وتشمل أبعاد أساسية منها:

✓ إدارة الطلاب، من حيث: خطوات التسجيل فتكون التوقعات واضحة، والبرامج الخدمية الجيدة التي تتفق مع رغبات الطلاب، وتقديم مشورات فردية، وتقييم وإدراك محتوى التعلم، وتوثيق إنجاز الطلاب في كل مقرر، وذلك لبيان الغرض من التكنولوجيا، وبيان المهارات والمعارف المطلوبة للتفاعل مع التكنولوجيا.

✓ توصيل وإدارة التعلم، من حيث: طرق التعلم الفعال؛ لبناء مهارات التفاعل والتقييم والتحكم بالوقت، والخطط التدريسية وإجراء الاتصال المتزامن وغير المتزامن عن بعد مع تقديم التغذية الراجعة، والمواعيد والجداول تكون متاحة ومرنة وملائمة للمتعلم، وتقييم التعلم.

✓ تكنولوجيا الحاسبات والمعلومات والاتصالات؛ لتدعيم المتعلمين وبناء المعرفة، وخلق فرص للعمل، وتحسين قدرات الطلاب لحل المشكلات، والتحكم في الفروق الفردية.

✓ تسهيلات وسائل الاتصال المتنوعة بين الطالب والمؤسسة والمعلم والطالب والطلاب بعضهم البعض في مرونة ويسر وتفاعل.

– مخرجات الجودة من خدمات ومنتجات التعلم الالكتروني: وتشمل ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

✓ البعد الأول: المهارات المعرفية التي سيكتسبها الطالب، التي تحسّن من مهاراته ومعارفه، وتعده أكاديمياً للمواطنة والعمل.

✓ البعد الثاني: إكساب المتعلم مهارات التعلم الضرورية المطلوبة، التي تعمل على نجاح البرنامج من خلال: مصادر المعلومات، والتفكير المنطقي، ومهارات الفهم القرائي، ومهارات التقييم، وإكساب المتعلم مهارات التعلم المستمر مدى الحياة، مثل: مهارات العمل في الفريق، ومهارات الاتصال، ومهارات ملف الإنجاز، ومهارات إدارة الوقت، وإكساب المتعلم مهارات الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

دراسة أبو خطوة (٢٠١٠)، بهدف تحديد معايير الجودة في نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وما تتضمنه هذه النظم من أدوات ووظائف تعليمية وإدارية، وقد توصل إلى قائمة تضمنت عشرة محاور رئيسة لكل محور مجموعة من المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على جودة نظام إدارة التعلم المراد تقييمه، وهذه المحاور هى: بنية نظام إدارة التعلم، وتقديم الدعم والإرشاد، والمرونة والتوافقية، والتكنولوجيا، والخصوصية و الأمن، والمشاركة والتعاون، وإدارة القبول والتسجيل، وبناء وإدارة المقررات الدراسية، وبناء وإدارة الاختبارات، ومتابعة أداء المتعلم وكتابة التقارير.

دراسة الحربي (٢٠١١)، بعنوان معايير مقترحة لقياس جودة التعلم الالكتروني في الجامعات السعودية" التي صاغت عدد من المعايير المناسبة لقياس جودة التعلم الالكتروني في الجامعات السعودية، وكانت أهمها التالي:

✓ الدعم المؤسسي:Commitment Supportويقصد به دعم وزارة التعليم العالي والتي تشرف على الجامعات السعودية لبرامج ونشاطات التعلم الالكتروني وإكسابه صفه رسمية.

✓ وضوح أنظمة الجامعة في مجال التعلم الالكتروني وذلك بتحديد الالتزامات النظامية والمالية تجاه تحقيق أهداف التعلم الالكتروني، وتشمل الأنظمة مهام الطالب الجامعي وحقوقه في مجال التعلم الالكتروني، وكذلك إيضاح دور الأستاذ الجامعي لتحقيق أهداف التعلم الالكتروني.

✓ تحقيق الرضا للمستفيدين(الطالب الجامعي، الأستاذ الجامعي) من التعلم الالكتروني. تحسين مستمر لعمليات التعلم، واقتراح برامج تطويرية لضمان عنصر التحسين في التعلم الالكتروني.

✓ تحديد المهارات اللازمة للطالب الجامعي في ضوء التعلم الالكتروني؛ مثل مهارات العمل في الفريق، ومهارات الاتصال، ومهارات ملف الإنجاز، ومهارات إدارة الوقت. استخدام تقنية حديثة ومناسبة لبرامج التعلم الالكتروني.

وتدعو الدراسة في الختام إلى الاهتمام بزيادة الفعالية والإنتاجية بإنقاص الزمن ووضوح التكلفة التي يشتمل عليها توصيل التعليم، ومرونة تعديل وتحسين المحتوى التعليمي، وأهمية التبسيط في برامج التعلم الالكتروني لضمان الجودة الشاملة.

التعليق علي الدراسات السابقة:

علي الرغم من تعدد الأدبيات التي تركزت حول مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مع وفرة هذه المصطلحات والمفاهيم، فإنه غالبا ما تنحصر بين دورين لضمان الجودة: كونها وسيلة للمساءلة و كونها طريق لتحسين الجودة.وهناك نقاشات رئيسية أخرى حول دور الطالب في تحديد الجودة. وقد لخصت الدراسات السابقة علي تقديم مدخلات الجودة لمنتجات وخدمات التعلم الالكتروني: وتشتمل على عدة أبعاد؛ منها أن تكون نتائج التعلم مقصودة وواضحة وواقعية، وإعداد مواد التدريس والتعلم من قبل خبراء ومتاحة ومنظمة وخالية من الأخطاء، وتناسب احتياجات المتعلم، ووضوح المنتج أو الخدمة المقدمة للمتعلم، وتأهيل الأساتذة والمعلمون في استخدام التكنولوجيا.

المحور الثالث:

معايير مقترحة لقياس جودة التعلم الالكتروني في الجامعات الليبية

تمهيد:

بعد الاطلاع على تعريف التعلم الالكتروني ومعرفة أهدافه ومنظومته، وكذلك الاطلاع على أهم المعايير المستخدمة في التعلم الالكتروني، والتعرف على الدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد معايير للتعلم الالكتروني اقترحت الباحثتين آلية لتقيم وتقويم جودة التعلم الالكتروني في ظل المعايير المعتمدة دوليا واستنادا علي التقرير المقدم من الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٧-٢٠١٨)، والذي تضمن نتائج عدد من الاستبيانات والاستنتاجات والملاحظات والمقترحات التي تم جمعها من قبل مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات الليبية الحكومية مع تحليل نتائج عدد من البحوث والدراسات التي طبقت علي بيئات عربية وإقليمية مشابهة للبيئة التعليمية المحلية عليه تم تقديم هذا المقترح من قبل الباحثتين:

آلية مقترحة لتقييم وتقويم جودة التعلم الالكتروني ضمن المعايير العالمية في الجامعات الليبية

المبررات خلف اقتراح آلية ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعات الليبية المستهدفة في هذه الدراسة:

١.توفير الأساس العلمي السليم لوضع سياسات واضحة ومعتمدة لنظم التعلم الالكتروني داخل الجامعات الليبية

٢.توفير البيئة اللازمة لضمان جودة مخرجات نظام التعلم الالكتروني.

٣. توفير أسس قوية وقواعد بيانية جيدة للتنمية المستدامة والتطوير والتحديث للبرامج الأكاديمية الالكترونية.

٤. عدم كفاءة المؤشرات التي تستخدم كآليات للتقويم الذاتي بكل مؤسسة تعليمية

٥. توفير المعايير الجيدة لاستصدار القوانين الداعمة لاتجاهات الاعتراف الأكاديمية، بما توفره من دلالات كمية، لنوعية ومستوى استخدام النظم الالكترونية داخل الجامعات بليبيا.

تم بناء هذا الجانب بحيثي تم تقديم آليه مقترحة لمكتب ضمان الجودة في الجامعات الليبية تضمن التالية:

تدعم المؤشرات نظم التعليم الالكترونية بفعالية خاصة تختلف عن سواها من أدوات القياس، وذلك بما تحمله من سمات خاصة بها وهي:

أولاً: أنها تعطي دلالات كمية تفسر النتائج التي تم قياس الأداء بها.

ثانياً: أنها ترتبط بوضع الأهداف الإستراتيجية العامة التي تحدد بأهداف الجامعات الرئيسية ثم تتبلور على شكل أهداف نوعية تتحول إلى برامج تنفيذية خاصة بكل كلية من الكليات،التي تقوم بالتطبيق والتنفيذ وتتابع من قبل مكاتب ضمان الجودة المتخصصة.

ثالثاً: أن أية قيمة من قيمها تشير إلى التطور والتخطيط بطبيعة الحال هو أساس عملية التنمية لذي يحدث خلال فترة زمنية قصيرة جدا كإستراتيجية لتحقيق الأهداف والنتائج،ومؤشر قوي للنجاح أو الإخفاق التنظيمي لمكاتب الجودة وضمانها بأنواعها المختلفة.

الهدف من "الآلية المقترحة لتقييم وتقويم جودة التعلم الالكتروني

هنالك هدفان بشكل عام يعكسان نوعان من مؤشرات الجودة وهي:

١.**ضبط الجودة:** وتتعلق بالمعايير التي ترغب الجامعة – أو الكلية – في الحفاظ عليها، وهي تصاغ على مستوى المؤسسة التعليمية،

باستخدام متطلبات ذات مستوى عالي تتعلق بصفات مميزة محددة، مثل الأمان،و الموثوقية، وإمكانيات المتعلمين والمتدربين أو المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس،وغير ذلك.

٢.**تحسين الجودة:** فهي غالباً ما تنحصر في الحد من الأخطاء والهدر (إزالة حالات عدم المطابقة في المقررات العلمية، وتحسين البرامج والأكاديمية)، وفي تطوير مناهج تعليمية إلكترونية محلية جديدة ذات سمات،وصفات مميزة،ترضي حاجات المتعلمين بفاعلية أكبر.

وصف الآلية المقترحة "بطاقة تقيم وتقويم الجودة وضمانها لنظم التعلم الالكتروني في الجامعات الليبية

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتين "ببناء بطاقة تقيم وتقويم الأداء "و التي تقيس ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني وذلك في ضوء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني، وفي ضوء عدد من المقاييس المتعلقة بمعايير الجودة في التعليم الإلكتروني والمستخدمة في بعض الدارسات حيث تكونت البطاقة من خمس مجالات حيث يقيس المجال الأول:

المجال الأول:معايير جودة إدارة التعليم الإلكتروني:

هناك أسس يتم اللجوء إليها عند تطوير الإدارة من تقليدية إلي إلكترونية وأهمها التالي:

١. إن يبنى تطوير الإدارة على نتائج تقويمها.

٢. إن يكون التطوير هادفا،مرنا، مستمرا،شاملا،متكاملا،متوازنا وتعاونيا.

٣. إن يستمر التطوير لكل من التقدم العلمي والتقني والتربوي.

٤. أن يراعى التطوير خصائص المتعلم وحاجات كل من المتعلم والبيئة.

٥. إن يقوم التطوير علي أسس البحث العلمي والتجريب التربوي.

٦. تحديد أهداف التطوير وتكوين فرق العمل في التطوير.

٧. التخطيط،التجريب،التعميم والتقويم والمتابعة في عملية التطوير.

٨. بث الشعور في الحاجة لعملية التطوير والتوعية بمتطلباته ومشكلاته.

٩. توفير رؤوس الأموال واستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة في تطوير الأداة.

ويتضمن المجال الأول العبارات التالية:

١. تقييم الاحتياجات التعليمية، وضع ميزانية التعليم الالكتروني.

٢. معرفة احتياجات الطلاب.

٣. معرفة احتياجات هيئة التدريس والعاملين من التدريب.

٤. تقييم التكنولوجيا المستخدمة " المصادر التعليمية" .

٥. تحديد معايير قياس وتقويم التكنولوجيا.

٦. التعليم الالكتروني وكل ما يندرج تحته من تعليم متطور أو تعليم عن بعد لن يحقق أهدافه وأي مشروع تعليمي ينتهج منهج التعليم الالكتروني سيفشل لا محالة.

٧. تصميم ونشر إدارة المادة التعليمية تكنولوجيا.

٨. الإشراف على التوظيف والحفاظ على تعلم التكنولوجيا والتأكد من أن جميع الأنظمة تقابل باستمرار مواصفات المؤسسة.

٩. معايير جودة تطبيق وتدعيم وتقييم تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

١٠. معالجة القصور في الجوانب في دور الإدارة في خدمة مجالات البحث العلمي والخدمة المجتمعية

المجال الثاني: وهو يقيس معايير جودة أداء الطالب في التعليم الإلكتروني ويتضمن العبارات التالية:

لقد أصبح تطوير التعليم والارتقاء به ضرورة ملحة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعاً باتجاه العولمة والانفتاح العالمي في كافة المجالات، وخاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات الطلبة هم بؤرة الاهتمام في التعليم الجامعي،وذلك لأن العملية

التعليمية التعليمية برمتها قد بنيت من أجلهم.ومن دواعي ذلك الاهتمام ما توصلت إليه النظريات الحديثة من أن التركيز على الطلبة يعتبر ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم،وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية حيث يعد المتعلم أحد عناصر العملية التعليمية وتتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة في هذا المحور بكل ما يتعلق باستخدام الطالب لبرامج التعلم الإلكتروني و التعلم من بعد حيث تضمن جودة النشاط الذي يمارسه جميع المشاركين في النظام بحيث تستخدم نتاجات التقويم والمراجعة والتغذية الراجعة بشكل مستمر لتطوير كافة مكونات التعليم والتعلم بالإضافة إلى التقنيات المستخدمة وعليه تضمن التالي:

١. منفتح على العالم الخارجي، بحيث يستفيد من خبراته السابقة والخبرات العالمية من حوله في مجال المادة التعليمية المقدمة له عن طريق التعليم الإلكتروني.

٢. لديه دافعية مستمرة للتعلم، وذلك عن طريق التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه, كعدم وجود المهارات الكافية للتعامل مع تكنولوجيا الحاسب والانترنت، أو ضعف خدمات الانترنت المقدمة له كالبطء في الاتصال وخلافه.

٣. أن يكون على وعي بأهمية التعليم الالكتروني وتقديره، فإذا كان الطالب غير واع بأهمية هذه التقنية أو غير مقدر للمجهودات التي يبذلها الآخرون في هذا المجال.

٤. من متطلبات التعليم الالكتروني الكشف عن أي مشاكل قد تواجه الأفراد المستفيدين منه، ولذلك على الطالب أن يتحدث بنفسه عن أي مشاكل يواجهها إلى معلميه ومشرفيه بكل حرية وفي أي وقت ومكان.

٥. تعزيز العمل الجماعي بين المتعلمين بعضهم البعض، وبين المتعلمين من جهة وعضو هيئة التدريس من جهة أخرى.

المجال الثالث: وهو يقيس معايير جودة استخدام عضو هيئة التدريس للمصادر الالكترونية

يحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية،ومهما بلغت هذه البرامج من الجودة فأنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها معلمون أكفياء متدربون تدريبا كافيا ولتحقيق ذلك يجب توافر عدد من السمات لدى عضو هيئه التدريس منها **ويتضمن التقييم والتقويم في هذا المجال كلا من:**

١. توفير بيئة الكترونية جاذبة لاستخدام المصادر الالكترونية في المواقف التعليمية.

٢. التفاعل مع الطلاب والإدارة الالكترونية على مدار الساعة.

٣. أدارة المواقف التعليمية في قاعة الدراسة بحماسة وتشويق عند استخدام المصادر الالكترونية.

٤. العمل من خلال خطة منظمة لتوظيف المصادر الالكترونية في المواقف التعليمية.

٥. الإلمام التام بالمصادر الالكترونية المحلية والعالمية في مجال تخصصه.

المجال الرابع: وهو يقيس جودة الخدمة الإلكترونية " المساقات "

ويشمل الخطوط العامة للمحتوى العلمي، وتكون خطة المساق الالكتروني شاملة، تغطي الموضوع من كافة جوانبه، وتلاءم بين الساعات المعتمدة للمساق ومحتواه، ولابد أن تكون المادة متنوعة المصادر والمراجع وتأخذ بعين الاعتبار اختلاف الفروق الفردية، وتدفع الطالب إلى التفكير، وإبداء وجهة النظر، والقدرة على الحوار، وتنمية الشخصية العلمية، بحيث لا يكون الطالب مجرد حاضنة لمحتوى المساق، وإنما مشارك في تشكيل محتواه العلمي علي مراعاة التالي:

أن تحرص المؤسسة على أن تتسم برامج التعلم من بعد ومكوناتها بالتوافق الواضح ما بين أهداف التعلم من جهة واستراتيجيات التدريس من بعد ومحتوى المادة العلمية وأنماط ومعايير التقويم من جهة أخرى ويتضمن المجال التقييم والتقويم حول كلا من :

١. السرعة ودقة التوقيت: في المعالجة وإظهار البيانات والمعلومات والنتائج للمتعلم.

٢. يعتمد على التكنولوجيا الرقمية والتي تقدم كخدمة الكترونية, وتعتمد جودة التعليم الالكتروني على جودة الخدمة الالكترونية التي توفرها.

٣. الدقة: في المعلومة أو البيانات المقدمة للمتعلم.

٤. الاعتمادية: هل يمكن الاعتماد على المصدر أو الخدمة في سرعة معالجة البيانات ودقة المعلومات المقدمة للمتعلم؟

٥. الأمن : امن المصدر الأساسي, أمن وسيلة الاتصال, أمن حفظ المعلومات من السرقة أو التخريب.

– حيث كان سلم التقدير للبطاقة بنعم أو لا لقياس وجود معايير جودة إدارة التعليم الإلكتروني.

مخرجات البحث العلمي ومؤشرات الأداء:

البحث العلمي بطبيعته هو منهج علمي ومن الهام إن يتم اعتماد الطريقة العلمية المنهجية في طرح الحلول للمشاكل والتحديات التي تواجهنا، ومن المعروف إن التعلم الالكتروني بما يوفره من مصادر متعددة ومنوعة للحصول علي المعرفة إلا محدودة قد يتم بطرق قد تحيد بنا عن الطريقة العلمية الملائمة وعليه كان من الهام التعريف بدور التعلم الالكتروني في تطوير البحث العلمي في الجامعات الليبية من خلال منهجية معيارية نقلل بها من أثر تلك المشكلات وتحد من عوامل التحيز أو غياب المصداقية العلمية ويتضمن هذا المجال العبارات التالية:.

١.تجهيز المعامل والمختبرات والورش بأحدث المعدات والتقنيات المتطورة وصيانتها دورياً.

٢.تعيين فنيين ومساعدي باحثين أكفاء لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في إنجاز أبحاثهم.

٣.توفير أساليب وأدوات تقنية المعلومات المتطورة بما في المستودعات الرقمية.

٤.تشجيع البحوث المبتكرة التي تفتح آفاقاً علمية أو تطبيقية جديدة ووضع نظام لمنح جائزة لأفضل بحث.

٥. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم البحث العلمي بالطرق التي تتفق مع معايير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة مع تسهيل إجراءات نشر أبحاثهم في المجلات الالكترونية الدولية المحكمة.

٦.تصميم المواقع العلمية وتقديم تقنية سهلة الاستخدام، وسهلة التحديث، وتستخدم الوسائط المتعددة بصورة تكاملية، وتحتوي على وصلات ذات صلة تخضع لحقوق الملكية الفكرية، وتمتاز بالموثوقية لوصول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إليها بسهولة ويسر.

الكيفية المقترحة للتقييم:

تقترح الباحثتين أن تتم عملية التقييم وفقا لمراحل متتالية وتحت إشراف مكاتب ضمان الاعتماد والجودة وبالتعاون مع لجنة مكلفة تضم المختصين في التعلم الالكتروني من كليات تقنية المعلومات ومن يوازيهم من المختصين، مع مراعاة التالي:

- أن تحرص المؤسسة التعليمية على أن تكون المعايير الأكاديمية للدرجات الممنوحة لبرامج التعلم الالكتروني مكافئة للدرجات التي تمنحها المؤسسة بالطرق المعتادة وملتزمة بالضوابط والمعايير المعتمدة في البلد.
- أن تحرص المؤسسة التعليمية على أن توفر برامج التعلم الإلكتروني للطلاب فرصاً عادلة ومعقولة للوصول إلى المستويات المطلوبة لإنجاز متطلبات التخرج.
- تخضع برامج التعلم الإلكتروني المعتمدة والمطبقة في المؤسسة لعمليات الفحص والمراجعة وإعادة الاعتماد بشكل دوري.
- يجب الحرص على أن تظل المواد العلمية حديثة وذات أهمية وأن يتم تحسين المادة العلمية واستراتيجيات التدريس والتقييم بناءً على التغذية الراجعة.
- أولا:تقييم ذاتي تقوم به المؤسسة التعليمية بنفسها، وذلك وفقا للضوابط والأسس المعمول بها في الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية.
- ثانيا:تقييم أولي لمقيمين محليين وخارجيين، وذلك بالاستناد إلى معلومات ووثائق التقييم الذاتي المقدمة من المؤسسة(الجامعة)، ومن ثم مقارنتها بالضوابط والمعايير المعمول في الهيئة الوطنية لضمان اعتماد الجودة، وتنتهي هذه المرحلة بتقرير أولي.
- إجراء زيارات ميدانية وإجراء لقاءات مع إدارة البرامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، وبعض الخريجين، وزيارة مرافق الكلية، وتنتهي هذه المرحلة بتقرير نهائي ترفعه اللجنة المكلفة إلى الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية.
- مع ملاحظ أن ما تقدمه المؤسسة من تقارير يجب أن يوضح أن طرق التقييم الختامي المستخدمة لبرامج التعلم الالكتروني مناسبة لنمط الدراسة، ولظروف الدراسة بهذا النمط ولطبيعة التقييم المطلوب كما تثبت المؤسسة أن إجراءات التقييم والتصحيح وإعلان الدرجات تجرى بشكل موثوق ومنظم، وأن هذه الإجراءات تلتزم بالمعايير الأكاديمية.

- أن التقييم الختامي للبرامج أو مكوناته يقيس بشكل مناسب إنجاز الطلاب للكفايات الموضوعة للبرنامج أو المكون تحت الإشراف المباشر للمؤسسة.

احتياجات هامه في التنفيذ:

- رغم توافر محاولات لتقديم برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية، إلا أن هذه المحاولات – في اعتقاد الباحثتين– لا تستند إلى أطر مرجعية تعكس أبعاد المعرفة والتكنولوجية اللازمة لعضو هيئة التدريس، وتغطي أنماط التدريس التي من المتوقع توافرها لدى عضو هيئة التدريس،وقد يعود ذلك لعدم قدرة مؤسساتنا التعليمية والتربوية علي اللحاق بركب التطور العلمي والتقني الذي شاهدته الجامعات العالمية والإقليمية من زمن طويل فكانت أكثر استعداد للانتقال بشكل كلي نحو نظم التعلم الالكتروني، كل ذلك وأكثر فرض حاجة ماسة لبعض للجامعات العربية والليبية بشكل خاص.
- البحث عن آليات علمية مقننة مقترحة،وعليه كان من الهام العمل علي تقديم دليل أرشادي يضم أهم المعايير المقننة والمعتمدة عالميا والتي من خلالها ستتم رفع جودة التعليم الالكتروني ؛وتساعدنا في التغلب على التحديات التي قد تواجه استخدامه.
- تزويد مكاتب ضمان الجودة بكافة الاحتياجات المادية المهارات الكافية للتعامل مع تكنولوجيا الحاسب والانترنت, أو ضعف خدمات الانترنت المقدمة له كالبطء في الاتصال وخلافه.، أيضا البحث عن قدرة ومهارات المشاركين في إحداث التفاعل؛ بحيث نضمن إن يحقق التعلم الالكتروني أهدافه علي المستوي العام المتعلق باستمرار عملتي التعليم والتعلم وأهدافه علي المستوي الخاص المتعلق تعزيز العمل الجماعي بين المتعلمين بعضهم البعض, وبين المتعلمين من جهة وعضو هيئة التدريس من جهة أخرى.

المؤشرات التي تم عرضها ما هي إلا نماذج أو عينات لبعض من مؤشرات الأداء في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وهناك العديد من المواقع التي ستمدك بالكثير والعديد من المؤشرات مع توصية الباحثتين علي تناول مواضيع أكثر توسعا في هذا الخصوص

التوصيات:

بناء على ماسبق، تقر الدراسة بأهمية إقرار آلية يتم من خلالها وضع معايير التعلم الإلكتروني ونشرها في الجامعات الليبية بشكل رسمي، وبتوجيه الجهود لنشر ثقافة الجودة في التعلم الإلكتروني في ضوء تنامي المنافسة في تطبيقات هذا النوع من التعلم إقليمياً ودولياً، وضرورة إيجاد آلية لتقويم معايير الجودة في التعلم الإلكتروني في المقترحة سلفا بشكل مستمر حتى يتسنى لهذه المؤسسة أن تقدم برامج تعليمية إلكترونية، تنافس في كفاءتها ونوعيتها ما تقدمه نظيراتها العالمية. ومنها مايلي:

- الأخذ بوجهة نظر منسقي الجودة الشاملة وذلك الكشف عن بعض الصعوبات التخطيطية و التنظيمية التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في نظم التعلم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا.
- تطور المؤسسة التعليمية إجراءات للموافقة على آليات التقييم والتقويم التي تضمن تحقيق التوازن بين القواعد الأكاديمية للتعليم العالي والمتطلبات الخاصة للنمط المعتمد للتعلم الإلكتروني.
- العمل علي وضع الجامعة لأنظمة في مجال التعلم الالكتروني مع تحديد الإجراءات النظامية والمالية تجاه تحقيق أهداف التعلم الالكتروني، بحيث تتضمن مهام الطالب الجامعي وحقوقه في مجال التعلم الالكتروني، وكذلك إيضاح دور الأستاذ الجامعي لتحقيق أهداف التعلم الالكتروني.
- العمل علي إصدار دليل لضمان الجودة الشاملة وتحقيق الرضا للمستفيدين(الطالب الجامعي، الأستاذ الجامعي) من التعلم الالكتروني.

المراجع:

- أبو خطوة،السيد عبد المولى السيد (٢٠١١) كلية التربية – الجامعة الخليجية وجامعة الإسكندرية بحث مقدم إلى: المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الفترة من١٨-٢٠ ربيع الأول ١٤٣٢هـ.
- أبو خطوة،السيد عبد المولى (٢٠١٠). معايير الجودة في نظم إدارة التعلم الإلكتروني، بحث منشور في مؤتمر التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين:التحديات والاستشراف، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، المنعقد في المركز الثقافي الملكي، في عمان (الأردن) بإشراف جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- *أحمد، هالة إبراهيم حسن* ؛فيصل،عبد الوهاب محمد سعيد.(٢٠٢٠). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني،مج٨، ع١٤.
- إسماعيل, الغريب زاهر.(٢٠٠٩) التعليم الالكتروني: من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب. القاهرة.
- تقرير عن الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية "الواقع والطموحات".(٢٠١٨).الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم، دار أبونوس،طرابلس:ليبيا.
- الحربي،محمد بن صنت.(٢٠١٣).المعايير القياسية للتعليم الإلكتروني،المعايير المرجعية (**SCORM**)،كلية التربية،جامعة أم القري، مكة المكرمة.
- الزاحي، حليمة. (٢٠١١). التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد و عوائق التطبيق دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم المكتبات. الجزائر: جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية،الجزائر.
- الصالح, بدر بن عبد الله.(٢٠٠٥). التعلم الالكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- الطاهر،رشيدة السيد أحمد ؛ عطية، رضا عبد البديع السيد (٢٠١٢)، جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- العتيبي،عبدالمجيد بن سلمي (٢٠١٩).معايير الجودة في أنظمة التعلم الالكتروني،المجلة العربية للآداب والعلوم الأنسانية،كلية التربية، ع٧، السعودية.
- عامر، طارق عبد الرءوف.(٢٠٠٧). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. عمان: دار اليازوري، ص**1.**
- الكسجي, محمد.(٢٠١٢). الجودة في التعلم عن بُعد– الطبعة الأولى –دار أسامة للنشر والتوزيع– فلسطين.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(٢٠٠٠). مدرسة المستقبل (المجلة العربية للتربية)، مج٢٠، ع٢، شوال ١٤٢١هـ، ديسمبر ٢٠٠٠م.
- النجدي،سمير.(٢٠١٢). بحث تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، مج٣، ع٦، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح.
- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، طرابلس، ليبيا http://www.qaa.ly/

المراجع الأجنبية:

- International Review of Research in Oper and Distance Learning, Vol. 3, No.2, Oct 2002. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/109
- Ulf-D. Ehlers, (2004). Quality in E-Learning from Alearner's perspective, European Journal of Open, Distance and E-Learninghttp://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/online_master_cops.html
- Davey Yeung، Toward an effective quality assurance model of web-based learning: the perspective of academic staffhttp://www.westga.edu/~distance/ojdl…52/yeung52.htm
- Ioannis Apostolakis (2006). The Present and Future of Standards for E-Learning &Iraklis Varlamis Technologies, Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, Vol. 2, P.P. 59-76.
- K. Barker (2004). Canadian Recommended E-Learning Guidelines, FutuED Inc., Canada. http://www.futured.com/pdf/CanREGs%20Eng.pd
- http://www.tonybates.ca/2010/08/15/e-learning-quality-assurance-standards-organizations-and-research/
- http://www.tonybates.ca/2010/08/15/e-learning-quality-assurance-standards-organizations-and-research/
- Rajamenakshi,Supriya Pal (2008). E-Learning: State Of Art Survey, Analysis And Recommendations . Towards User Personalized E-LearningFramework Iadis International Conference e-Learning، 128-132.
- Australian National Training Authority.(2003). Developing e-learningcontent Australian Flexible Learning Framework Quick Guides series, Retrieved from: http://flexiblelearning.net.au/projects/sharingknowledge.htm#guides

بحث رقم ٤

أثر تنمية عادات العقل لدى المعلمات بالمرحلة المتوسطة فى تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لطالباتهن

د/ مشاعل راشد آل بوعينين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية التدخل السيكولوجى من خلال تقديم برنامج تدريبي فى تنمية عادات العقل لدى المعلمات وقياس أثره فى تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لطالباتهن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى: عينة المعلمات وقوامها (٣٧) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، والثانية: عينة الطالبات وقوامها (٢٠٥) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيم عينة الطالبات إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية وقوامها (١١٠) طالبة، والأخرى ضابطة وقوامها (٩٥) طالبة، كما تم تقسيم عينة المعلمات إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية وقوامها (٢٠) معلمة، والأخرى ضابطة وقوامها (١٧) معلمة، وبتطبيق مجموعة الأدوات والتى اشتملت على: مقياس عادات العقل لدى المعلمات، ومقياس القدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، إضافة إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية وجميعها من إعداد الباحثة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، وبين مجموعتين مستقلتين، وكذا اختبار مان – ويتنى Mann - Whitney Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، إضافة إلى اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين؛ أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى: فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية عادات العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية من المعلمات، ونقل أثره الإيجابي في تحسين القدرة على حل المشكلات لطالباتهن.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، معلمات المرحلة المتوسطة، القدرة على حل المشكلات، طالبات المرحلة المتوسطة.

The current study aimed to verify the effectiveness of the psychological intervention by providing a training program in developing habits of mind of female teachers and measuring its effect in improving the skills of problem solving for their students. The sample of the study consisted of two groups: the first group was a sample of (37) female teachers from the middle stage in Al-Khobar Governorate in the eastern region of the Kingdom of Saudi Arabia, and the second group was a sample of (205) female students from the middle stage in Al-Khobar Governorate in the eastern region of the Kingdom of Saudi Arabia. The sample of female students was divided into two groups. One is an experimental group consisting of (110) female students, and the other is a control group consisting of (95) female students. The sample of female teachers was divided into two groups. One is an experimental consisting of (20) female teachers, and the other is a control one consisting of (17) female teachers. A set of tools was applied: a scale of mind habits for female teachers, and a scale of problem solving for middle school students, in addition to the training program used in the current study. All tools were prepared by the researcher. The study used the following statistical methods: mean scores and standard deviation, the dependent samples t-test, and the independent samples t-test, nonparametric Mann - Whitney Test to calculate the significance of the differences between two independent groups, in addition to the nonparametric Wilcoxon signed-rank Test to calculate the significance of the differences between two independent groups. The results of the current study indicated the effectiveness of the training program in developing habits of mind among female teachers of the experimental group, who conveyed the positive impact of the program in improving the ability of problem solving for their female students.

Keywords: Habits of Mind, Middle School Female Teachers, Ability of Problem Solving, Middle School Female Students.

مقدمة:

لما كان المخ هو قاعدة العقل البشري والمركز المتحكم في سلوك البشر؛ فإن دراسة الأسس البيولوجية للمعرفة تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم وغيرها، والتعرف كذلك على تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية عمل المخ البشري منذ ظهور المثير وحتى صدور الاستجابة.

فقد ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي إتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث، يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ظهر هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى، وتطبيقات نواتج أبحاث المخ، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الإستراتيجيات التي تنمى التفكير بأبعاده المختلفة، والتي أصبحت فيما بعد تُعرف باتجاهات العادات العقلية أو نظرية عادات العقل Habits of Mind (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٤ أ، ٤٣٧؛ ب، ٢٨٣).

وترتكز الفكرة الأساسية لعادات العقل أنه لكى ينجح الفرد أينما كان مجاله ومهما ارتقى ذكاؤه فلابد أن يسلك سلوكا ذكيا، أى يمتلك عادات عقل جيدة توجه سلوكياته عبر حياته الى الأفضل.

ولقد نشأت عادات العقل فى التعليم فى إطار مشترك لخلفية من النتائج المبهرة فى مجال علم الأعصاب عن الدماغ البشرى والتطبيقات المعرفية التربوية لتلك النتائج، حيث أدى التطور فى بحوث علم الأعصاب وما رافقها من تقنيات حديثة إلى إزدياد كبير فى فهمنا لكيفية عمل الدماغ (فاطمة حامد، ٢٠١٥، ٢).

ولقد بينت أبحاث الدماغ البشرى، مرونته وقدرته على المطاوعة وقدرته على إعادة التركيب وعلى التغير بل حتى إصلاح نفسه ليصبح أفضل مما كان وأكثر براعة (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣، ٢٥).

ولما كانت عادات العقل تنشأ نتيجة التفاعل بين طبقات المخ وإمكاناته التى يولد بها الفرد وبين البيئة التى يعيش فيها؛ فإنه بقدر تنشيط البيئة لهذه الطاقات والإمكانات تتاح الفرص لنمو عادات العقل والاستفادة منها، وبقدر قلة المثيرات فى البيئة بقدر حرمان الفرد من فرص التعبير عن طاقته وإمكاناته (فاطمة حامد، ٢٠١٥، ٣).

ومن ناحية أخرى، فإن المتأمل في الواقع الذي نعيشه يوميًا، يجد أنه يتطلب أنواعًا مختلفة من حل المشكلات، حيثُ إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التي يحتاج إليها المرء يوميًا في حياته وعمله وفي غيرها من المجالات، تتنوع بتنوع هذه المجالات، سواء أكان في مجال الطب أم التعليم أم الإدارة أم غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج إلى استخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقفًا ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن للفرد وبين الوضع الذي يريد أن يصبح عليه (أحمد برهم وحامد طلافحة، ٢٠١٩، ٤٨٦).

ولما كان طالبات المرحلة المتوسطة يواجهن أنواع مختلفة من المشكلات أثناء عملية التعلم، وأثناء أداء الاختبارات، بالإضافة إلى المشكلات التعليمية المرتبطة بالبيئة الخارجية وكذلك المشكلات النفسية والاجتماعية والإنفعالية؛ فإنه يجب عليهن مواجهة تلك المشكلات باستخدام العقل الذي وهبه الله إياهم؛ لذا يتطلب ذلك منهم أن يمتلكن القدرة على حل مشكلاتهن لكي يتمكّن من التوافق مع حياتهن الشخصية والأكاديمية والاجتماعية، ويحقق أقصي ما يستطعن من السعادة ومن ثم جودة الحياة.

وتعد مهارة حل المشكلة أحد مهارات التفكير التي يلجأ إليه الفرد عندما يواجه موقفًا ما أو مشكلة ما ويحتاج إلى إيجاد حل مناسب لها (هناء عبدالحميد،٢٠١٧، ١٤٣).

وينظر علماء النفس المعرفي إلى مهارة حل المشكلة باعتبارها مهارة قابلة للتعلم إذا وجدت مناخ ملائم وبيئة آمنه ومرنة، وذلك من خلال تعلم خطوات حل المشكلة ومراحلها والقدرة على تعلم عدد من الاستراتيجيات التي تساعد على التوصل إلى الحل بأقل جهد ووقت ممكن، ومن هذه الاستراتيجيات ما هو تقليدي مثل الحل بالمحاولة والخطأ والاستبصار والاستنتاج، ومنها ما هو حديث مثل استراتيجية تخفيض الفروق، والحل العكسي، وتحليل الوسائل والغايات، والتجزئة، وتبسيط المشكلة، والحذف، وكل هذه الاستراتيجيات تسعى إلى تنمية

مهارة الفرد للقدرة على حل المشكلات من خلال التوصل إلى حلول إبداعية قائمة على الخبرة (عدنان العتوم، ٢٠٢٠، ٢٧٥).

ومما سبق تتضح أن أهمية عادات العقل لدى كل من المعلم والمتعلم؛ حيث إنها تزيد من قدرة الفرد على إدارة ذاته مما يؤدي إلى زيادة ثقته بذاته وتحفيزها نحو تحقيق الأهداف وتحسين الأداء وإنجاز المهمات المكلف بها والذي قد يؤدي إلى زيادة قدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

مشكلة الدراسة:

في الآونة الأخيرة ظهرت عدة نظريات تربوية جديدة تدعو إلى تطوير عملية التعلم والاستفادة القصوى من قدرات كل من المعلم والمتعلم لتحقيق أفضل النتائج التربوية، وقد أظهرت الاكتشافات في مجال أبحاث المخ البشري وتطورات علم النفس العصبي المعرفي عادات للعقل البشري التي تعمل على تنمية التفكير وتوظيفه في العملية التعليمية.

ولما كان هدف التعليم وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ هو إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات، من خلال الاهتمام بالتدريب والتطوير المستمر للموارد البشرية من معلمين ومتعلمين. وبما أن العقل أساس التفكير فلا بد من تنميتة وإكسابة عادات عقلية تعتبر مفاتيح النجاح لمواجهة اي مشكلة تواجههم في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة في ظل التحديات التى تواجهها البلاد؛ لذلك الأبحاث التربوية والنفسية الحديثة بلورت العلاقة بين تركيب المخ والتعلم مما أدى إلى ظهور تلك العادات العقلية.

وقد أكد ذلك نتائج اختبارات التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، التي أشارت إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم، وضعف امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير العليا، حيث أكدت الدراسات على أهمية وقوة تأثير امتلاك وممارسة الطلاب لعادات العقل على مستوى أدائهم في العلوم، والرياضيات (علي رياني، ٢٠١٢: ٧).

والمتتبع للأدب السيكولوجى فى مجال عادات العقل يجد اهتمامًا كبيرًا بها على المستوي العربى لدى مختلف الفئات أيضًا، حيث أتجه المتخصصون في مجال علم النفس بالبيئة العربية لدراستها على المستويين الوصفي والتجريبي، ومنها على سبيل المثال دراسات: (محمد عمران، ٢٠١٤؛ وأحمد فضل، ٢٠١٥؛ ووسيمة زكى، ٢٠١٧؛ وريهام البلاشوني، ٢٠١٨؛ وأميرة أبازيد، ٢٠١٩؛ وسُليمان عبدالواحد وأمل غنايم، ٢٠١٩؛ وفطيمة الزهرة الأشراف وسلاف مشري، ٢٠١٩؛ ورانيا عطية، ٢٠٢٠؛ وليلى العتيبي، ٢٠٢٠) حيث أشارت جميعها إلى أهميتها وآثارها الإيجابية على أداء الأفراد في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمهنية "التدريسية".

ومن ناحية أخرى، فإن المتعلمين بصفة عامة وطالبات المرحلة المتوسطة بصفة خاصة يواجهن مشكلات متنوعة في بيئة التعلم بسبب التغيرات الفسيولوجية والنفسية، لذا يتحتم عليهن تكوين خطط محددة للاستجابة واختيار الملائم منها، ومن ثم يتطلب الاستخدام الفعال للإجراءات المعرفية المختلفة لحل تلك المشكلات.

كما أن المتتبع للأدب السيكولوجى فى مجال حل المشكلات يجد اهتمامًا كبيرًا بها على المستوي العربى لدى مختلف الفئات أيضًا، حيث أتجه المتخصصون في مجال علم النفس بالبيئة العربية لدراستها على المستويين الوصفي والتجريبي، ومنها على سبيل المثال دراسات: (إسماعيل البرصان وإيمان رسمي، ٢٠١٣؛ ومحمد المطارنة وبسام مسمار، ٢٠١٧؛ وهناء عبدالحميد، ٢٠١٧؛ وسوزان بسيوني، ٢٠١٨؛ وإبراهيم التونسي وعزيز قنديل ومحمود بدر والعزب زهران، ٢٠١٩؛ ومحمد الزهراني وإياد أبورحمة، ٢٠١٩؛ ومنى كمال، ٢٠١٩) حيث أشارت جميعها إلى أن إكساب المتعلمين مهارات حل المشكلات تعد من المهام الضرورية والأساسية للعملية التدريسية التي من خلالها يمكن مساعدة الطلبة على البحث والاستقصاء والاستفسار والتقييم والتساؤل والتجريب وطرح المبادرات ووضع الخطط وغيرها من عمليات عقلية عليا تكسبهم القدرة على مجابهة المواقف بكل دافعية ونشاط كما يشكل لديهم إطار عام منظم لتحليل أفكارهم في مواقف غير تقليدية.

ولما كانت الدراسة الراهنة تحاول الوقوف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة بإعتبار أن التدريب والتطوير وإكساب المعلم عادات العقل يجعله يعمل في بيئة مرنة ومحفزة تعمل على تطوير قدرة طلابه؛ مما يحقق أحد أهم أهداف البرامج التربوية والتعليمية التي تسعى إلى أحداث نقلة نوعيه بإتجاه التنمية المستدامة في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠ بإستثمار المورد الأساسي والمرتكز الرئيسي في الوطن وهو الفرد الذي يمثل مستقبل هذا الوطن ومعقد الأمل في نهضته. ومن ثم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية

في الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات في قدرتهن على حل المشكلات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من الطالبات في قدرتهن على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي التحقق من فعالية التدخل السيكولوجى من خلال تقديم برنامج تدريبي فى تنمية عادات العقل لدى المعلمات وقياس أثره فى تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لطالباتهن.

أهمية الدراسة:

تحظى كل من عادات العقل، والقدرة على حل المشكلات بمكانة بارزة في المجال النفسي والتربوي؛ حيث إنهما اخذا دورًا مركزيًا في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، ومن ثم تتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة الحالية في:

١-زاوية نظرية تكمن أوجه الاستفادة لهذه الدراسة في حداثة موضوعها؛ إذ تُعد الدراسة الحالية بمثابة خطوة نحو دراسة عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث يلاحظ افتقار الدراسات النفسية والتربوية لهذه الفئة، ومما يؤكد ذلك أنه لم توجد دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – تناولت تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ إذ تُعد هذه الدراسة هي الأولى في المملكة العربية السعودية– في حدود إطلاع الباحثة – التي تبحث في تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة وأثر ذلك في تحسين القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن. ونظرًا لندرة الدراسات والبحوث المتعلقة حول الموضوع في البيئة العربية؛ فإن الباحثة تأمل أن تُسهم الدراسة الحالية في توفير البيانات المهمة في هذا المجال، وتكون بداية لبحوث ودراسات أخرى.

٢-ومن زاوية عملية وتطبيقية، تتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة في تصميم برنامج تدريبي قائم على عادات العقل يطبق على المعلمات لتنمية عاداتهن العقلية، وما قد تسفر عنه من نتائج إيجابية ونوعية تفيد كلًا من القائمين على العملية التعليمية؛ إذ يُعوّل على هذه الدراسة إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية، من حيث رفدها للمعلمات بآلية يجودون من خلالها ممارساتهن التدريسية وفق عادات العقل. كما تتوقع الباحثة أن تفيد هذه الدراسة الطالبات في جميع المراحل الدراسية في تحسين قدرتهن على حل المشكلات، وذلك من خلال تكوين العقلية المنهجية العلمية لديهن عند حكمهن على المواقف التي يتعرضن لها في حياتهن، وإلى تحسين قدراتهن على عادات التفكير السليم في حل المشكلات التي تعتمد على الملاحظة والتحليل والمقارنة والربط والاستنباط والتقييم.

مصطلحات الدراسة:

١. البرنامج Program:

تُعرفه الباحثة الحالية بأنه "عملية منظمة ومخططة من قبل الباحثة يشمل مجموعة من الجلسات والأنشطة والمواقف والإجراءات والوسائل بهدف تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة".

٢. عادات العقل Habits of Mind:

هي أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الفرد تحتاج لدوافع واتجاهات وميول لديه تدفعه لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعده على النجاح في أعماله والإستفادة مما يتم تعلمه بطريقة فعّالة في المواقف الجديدة والمختلفة وحل ما يقابله من مشكلات (رانيا عطية،

٢٠٢٠، ١٤١).

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها معلمة المرحلة المتوسطة على مقياس عادات العقل لدى المعلمات المستخدم في الدراسة الحالية إعداد/ الباحثة.

٣. القدرة على حل المشكلات Problems solve ability:

"هي عملية تفكير مركبة يستخدم فيها الفرد مهاراته في حل المشكلات الاختبارية والاجتماعية والتعليمية" (هشام الخولي، ٢٠١٩، ٤٠٨).

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها طالبة المرحلة المتوسطة على مقياس مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية إعداد/ الباحثة".

النظري والدراسات السابقة:

أولاً: عادات العقل Habits of Mind:

تعتبر عادات العقل هي من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميداني علم النفس والتربية المعاصرة، وقد اختلفت آراء وتوجهات التربويون والمختصون في تحديد ماهيتها، تبعاً لمنظورهم واتجاهاتهم نحوها، ولذا فقد ظهرت لها معانٍ عدة تفسر معناها، فقد عرفها كوستا وكاليك (Costa & Kallick، 2005) بأنها "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر فى بنيته المعرفية؛ إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير،أو لغز، ومن ثم فهى عادات تشير إلى توظيف السلوك الذكى عندما لا يعرف الفرد الحل .

وعرفتها فتحية لافى (٢٠١١) بأنها مجموعة من العادات التي يمكن أن تجعل العقل نقدياً حراً وصياً على نفسه، قادراً على المشاركة.

ويشير تيشمان (Tishman، 2013، 68) إلى أنها "تركيبة تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين، عند مواجهة مشكلة ما أو خبرة جديدة، تتطلب مستوى عالياً من المهارات".

وقدم سُليمان عبدالواحد (٢٠١٤ أ، ٤٤١) تعريفًا ينص على أنها "الاتجاهات والدوافع الموجودة لدى الفرد والتى تدعمه لاستخدام المهارات العقلية التى لديه بصورة مستمرة فى كافة مناحى الحياة فى حالة مواجهته لمشكلة ما".

ويعرفها عبد العزيز الشخص وآخرون (٢٠١٥، ٤٦٣) بأنها "أنماط من السلوك الذكي تدير وترتب وتنظم العمليات العقلية، وهي عبارة عن استجابات الفرد التي تظهر عند مواجهة أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلي تفكير وتأمل، وأن هذه الاستجابات تتحول إلي عادات بفعل التدريب والتكرار، وتبرز فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة".

وتشير مشاعل آل بوعينين (٢٠١٧، ١٠) إلى أنها "تركيبة تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين عند مواجهة مشكلة ما، أو خبرة جديدة، وتقود إلى فعل انتاجي لتحقيق الهدف المنشود".

وترى أمل الطباخ (٢٠١٨، ٦) أنها "مجموعة من السلوكيات أو الممارسات تتميز بالتناسق فيما بينها لما تحتويه من مهارات ومعارف ودوافع وقيم واتجاهات، وبهذا ينميز الفرد تميزًا مستنيرًا مستندًا على التفكير بذكاء، مما يمكنه من الرؤية الواضحة للعلاقات المختلفة، مما يسهم ويساعد الفرد في إختيار التصرف حيال المواقف التي يتعرض لها بذكاء. هذا وإن كان في موقف وعليه أن يختار بين مواقف متعددة على أن يكتسب هذا ويستمر في مواقف أخرى يتعرض لها".

وتذكر فطيمة الزهرة الأشراف وسلاف مشري (٢٠١٩، ٢٧٥) أنها "مجموعة من التصرفات التي تساعد الأفراد على التعامل مع المواقف التي تواجههم بطريقة ذكية ويحققون من خلالها أفضل الإستجابات وأكثرها فاعلية".

وأخيرًا عرفتها ليلى العتيبي (٢٠٢٠، ٢٠٧ – ٢٠٨) بأنها "تعني إختيار أحد السلوكيات الذهنية والذكية التي تؤدي إلى فعل ناتج عن استجابة لمثير ما، حيث تتطلب مستوى عالي من العمليات المعرفية والمهارات الذهنية من أجل تنفيذها، وترتكز على التكرار وعمليات الوعي".

ومما سبق، يمكن تقديم تعريف لعادات العقل ينص على أنها "أنماط السلوك العقلي الصحيحة التي يستخدمها الفرد عند تعرضه لموقف أو مشكلة او تساؤل في أي مجال من المجالات بحيث لا يتمكن من الإجابة عليها بما هو متوافر لديه في بنيته المعرفية، مما يجعله يقوم بتوظيف تلك الأنماط في حل المشكلات واستيعاب الخبرة الجديدة بشكل أيسر وأسرع واكثر فاعلية".

ويذكر سُليمان عبدالواحد وأمل غنايم (٢٠١٩، ٣٥١) أن كوستا وكاليك (٢٠٠٣) توصلا إلى ستة عشر عادة عقلية من خلال دراستهما لنتائج الأبحاث السابقة، وأن هذه العادات تقود من أمتلكها إلى أفعال إنتاجية مثمرة، وهى موزعة على نصفى المخ الكروين كالتالى:

(أ)- تسع عادات عقلية مرتبطة بالنصف الكروى الأيمن من المخ، وهى: (التفكير بمرونة؛ التفكير فى التفكير؛ الكفاح من أجل الدقة؛ التساؤل وطرح المشكلات؛ تطبيق المعارف الماضية؛ التفكير والتوصيل بوضوح ودقة؛ التصور والابتكار والتجديد؛ الاستجابة بدهشة وتساؤل؛ وإيجاد الدعابة)، ونسبتها من العدد الكلى لعادات العقل: { (٩ ÷ ١٦) × ١٠٠} = {٥٦,٢٥٪}.

(ب)- سبع عادات عقلية مرتبطة بالنصف الكروى الأيسر من المخ، وهى: (المثابرة؛ التحكم فى التهور؛ التفكير التبادلى أو التشاركى؛ الإصغاء بتفهم وتعاطف؛ الإقدام على مخاطر مسئولة؛ جمع البيانات باستخدام جميع الحواس؛ والاستعداد الدائم للتعلم المستمر)، ونسبتها من العدد الكلى لعادات العقل: { (٧ ÷ ١٦) × ١٠٠} = {٤٣,٧٥٪}.

وبنظرة متعمقة لعادات العقل نجد أنها تتجاوز جميع الأشياء المادية التى يتعلمها الفرد، فهى خصائص تميز من يتسمون بها الوصول إلى القمة فى أدائهم كما أنها طريقة ذات معنى لتنظيم التعليم؛ فهى تجعل الفرد أكثر تفكيرًا وأكثر تعاونًا إذا ما تم غرس هذه العادات لدى الأفراد بصورة جيدة وتقديم نموذج لها فى سلوكهم.

حيث إن هذه العادات سلوكيات قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب الفرد عليها وتتوافر الفرصة لاستخدامها، فإن هذه العادات بمجرد أن يتعلمها الفرد ويكتسبها تتحول إلى سلوك وأدوات لها أهميتها فى زيادة كفاءة وتعلم الأفراد. وبتكرار السلوك يعتاد عليها الفرد وتصبح منهجًا ثابتًا في الحياة (فاطمة حامد، ٢٠١٥، ٥).

وتكمن أهمية عادات العقل في أنها تساعد الأفراد على توظيف الخبرات التي تعلموها في المستقبل، وتجعل الفرد يختار السلوك العقلي الأفضل ويوظف العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، وبذلك يحقق أفضل استجابة وأكثرها فاعلية، مثل حل مشكلة أو إستيعاب خبرة جديدة بسرعة أكبر (حسني النجار، ٢٠١٩، ١١٠).

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت عادات العقل في إطار نموذج كوستا وكاليك منها دراسات: تيشمان (Tishman، 2013) ، وفاطمة سعيد (٢٠١٤) وأحمد فضل (٢٠١٥)، ومشاعل آل بوعينين (٢٠١٦)، وأمل الطباخ (٢٠١٨)، وبدرية أبوحاصل، ٢٠١٩، ورانيا عطية (٢٠٢٠)، وليلى العتيبي (٢٠٢٠) والتى أشارت جميعها إلى أن عادات العقل تتيح الفرصة أمام الفرد للإبداع من خلال التعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة، فهى تمنح للفرد القدرة على إنتاج المعرفة أكثر من القدرة على إسترجاعها وتذكرها، حيث إنها نمط من السلوك الذكى الذى يقود الفرد إلى أفعال ذكية من التعامل مع المواقف الحياتية أو حل المشكلات. ومن ثم فإنها تساعد في خلق أجواء تربوية وتعليمية وصفّية مناسبة ومريحة وخالية من التوتر.

ثانياً: القدرة على حل المشكلات Problems solve ability:

تُعد القدرة على حل المشكلات إحدى العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تنميتها. كما تعددت أيضًا تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات، فقد عرفها ماتاكا وكوبيرن وجريونرت وموتامبوكي وأكوم (Mataka.، Cobern.، Grunert.، Mutambuki. ، Akom.، 2014، 164) بأنها "مجموعة من القواعد والمباديء التي يتم تنظيمها في ترتيب تنبؤي تقادمي لتصحيح الإجابة والإجابات المتقاربة والوصول إلى عملية الحل المفضل والمحدد".

ويذكر شارما (Sharma، 2015، 72) أن "القدرة على حل المشكلات هي "عملية معرفية سلوكية ذاتية يحاول الفرد من خلالها تحديد

أو اكتشاف حلول فعالة بهدف التكيف مع الموقف المشكل أو الضاغط الذي يواجهه في سياق الحياة اليومية".

ويعرفها أيوبوت وبيلانجير (Aubut & Belanger ،(2017 بأنها "العملية التي يقوم بها الفرد محاولًا وضع أو تحديد حلول فعّالة وقابلة للتكيف مع المشكلات اليومية".

ويشير بدر بريك ومنى شهاب ونوال خليل (٢٠١٨، ٦٢١) إلى أنها "عملية عقلية يقوم بها المتعلم وتعتمد على إثارة بعض المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه، وتحثه على إيجاد حلولًا لتلك المشكلات وفق سلسلة من الخطوات والإجراءات من تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتسجيلها وصياغة الفروض وتفسيرها واختبارها والتوصل إلى الاستنتاجات أو الحلول المناسبة".

وتذكر الجوهرة الدوسري (٢٠١٩، ٢١) أنها "مهارة تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة، ووضع الطرق المناسبة لحلها، والتدريب على مواجهة المواقف المعقدة، وتقييم الحلول التي يتم التوصل إليها، واستخدامها في مواقف أخرى مختلفة".

ومما سبق، يمكن تقديم تعريف للقدرة على حل المشكلات ينص على أنها "مواجهة الفرد بمواقف أو مشكلات لا يكون لديه معلومات أو استراتيجيات جاهزة لحلها، فيلجأ إلى تحديد وتحليل المشكلة إلى عناصرها الرئيسية، ووضع كافة البدائل المناسبة للحل ومن ثم اختيار طريقة الحل المناسبة، ثم تقييم الحل لإستخدامه في مواقف أخرى مختلفة".

وللقدرة على حل المشكلات أهمية كبيرة؛ حيث إنها تعتبر مطلبًا أساسيًا في حياة الفرد؛ فهي أسلوب يتم فيه ترتيب الأمور من البداية ترتيبًا منطقيًا من بداية إحساس الفرد بالمشكلة، وحتى توصله إلى معرفة حلولها، ومن ثم فهي تعلم الفرد الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات، ويجعله يقدر قيمة ما يقوم به من عمل بالفعل خاصةً إذا ما استطاع التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية؛ إضافة إلى أنها تُعد أحد العناصر أو العوامل الوقائية للمناعة النفسية (سوزان بسيوني، ٢٠١٨، ٧٣؛ وناهد فتحي، ٢٠١٩، ٥٦٦؛ ووديع مكسيموس، وحمدي مرسي ووسام محمود ومحمد يونس، ٢٠١٩، ٥٣٤).

ويري محمد العطار وإبراهيم فودة وإيمان عبدالمحسن (٢٠١٥) أنه بالرغم من تعدد مراحل (مهارات) حل المشكلة، فإنها لا تقل عن أربع مراحل ولا تزيد على عشر مراحل لدى المهتمين بالمجال، حيث إنهم جميعا أكدوا أن هذه المراحل يمكن أن يقوم بها من يحل المشكلة، ولكن بصورة قد تكون غير مرتبة بنفس الطريقة الموجودة بها نفسها، أي إنها ربما لا تتم بصورة خطية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت القدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين، ومنها:أمل الزغبي (٢٠١٢)، وقابيل قابيل وفايز عبده وإبراهيم فودة (٢٠١٣)، ومحمد العطار وآخرين (٢٠١٥)، وحيدر سرهيد (٢٠١٦)، وأيوبوت وبيلانجير (Aubut & Belanger ،(2017 ، وسعدي عطية وجميلة الوائلي (٢٠١٨)، وإبراهيم التونسي وآخرين (٢٠١٩) والتى أشارت نتائجها إلى أن القدرة على حل المشكلات تؤثر– بشكل إيجابي–على نواتج ومخرجات التعلم وجودتها.

ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة من خلال برنامج تدريبي وبحث أثره فى تحسين القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن.

فروض الدراسة:

تفترض الباحثة في ضوء ماسبق وفى ضوء الدراسات والبحوث السابقة أن البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية سيكون ذا جدوى في تنمية عادات العقل لدى معلمات المرحلة المتوسطة، وتحسين القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن، ومن ثم صاغت فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة في قدرتهن على حل المشكلات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من معلمات المرحلة

المتوسطة في عاداتهن العقلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من طالبات المرحلة المتوسطة في قدرتهن على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٥. الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental، إذ يناسب ذلك المنهج طبيعة الدراسة الحالية.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية العينات التالية:

١– عينة الخصائص السيكومترية للأدوات:

تألفت من (١٠٠) معلمة وطالبة من معلمات وطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢– عينة الدراسة الأساسية: واشتملت على ما يلي:

أ– عينة المعلمات:

تكونت عينة المعلمات من (٣٧) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية وقوامها (٢٠) معلمة، والأخرى ضابطة وقوامها (١٧) معلمة.

ب– عينة الطالبات:

تكونت عينة الطالبات من (٢٠٥) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية وقوامها (١١٠) طالبة، والأخرى ضابطة وقوامها (٩٥) طالبة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١. مقياس عادات العقل للمعلمات (إعداد: الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس عادات العقل للمعلمات بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال العادات العقلية وكذا معظم المقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس عادات العقل ومنها: حمدان الشامى (٢٠١٠)، عيد عثمان (٢٠١١)، جمال الهوارى ووليد الصياد (٢٠١٢)، حمدان الشامى (٢٠١٢ أ، ب)، هالة أبو العلا (٢٠١٢)، سامية هلال (٢٠١٣)، عاصم عمر (٢٠١٣)، سليمان عبدالواحد (٢٠١٤ ب)، فاطمة سعيد (٢٠١٤)، ومحمد القضاة، ٢٠١٤؛ وغازي المطرفي (٢٠١٩)، وفطيمة الزهرة الأشراف وسلاف مشري (٢٠١٩)، وسميرة شند وإيمان لطفي ووسام الزحلان (٢٠١٩)، وليلى العتيبي (٢٠٢٠). ويتكون مقياس عادات العقل للمعلمات الحالي من (٤٠) موقف تقيس فيها الباحثة عشر عادات عقلية وهي(المثابرة، التفكير والتواصل بدقة، التساؤل وطرح المشكلات، التحكم بالتهور، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي، التفكير بمرونة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، إستخدام كافة الحواس،الكفاح من أجل الدقة) وأمام كل موقف أربع إستجابات وتقدر بإعطاء الدرجات(١،٢،٣،٤) حسب مفتاح التصحيح، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٠ — ١٦٠) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من عادات العقل، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى عادات العقل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس بإستخدام الأساليب التالية:

١– صدق المحكّمين: بعد أن تم صياغة فقرات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي لعادات العقل، تم عرض المقياس على مجموعة

من الأساتذة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب ببعض الجامعات العربية (ملحق ١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون المفردات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض المواقف في ضوء توجيهات الأساتذة المحكمين ولم يتم حذف أي مفردة، ليصبح المقياس بذلك مكونًا من (٤٠) موقف.

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم الموقف	معاملات الارتباط	رقم الموقف	معاملات الارتباط	رقم الموقف	معاملات الارتباط	رقم الموقف	معاملات الارتباط
١	٠,٨٠٧	١١	٠,٥٩٢	٢١	٠,٥٩٨	٣١	٠,٨٠٣
٢	٠,٥٦٤	١٢	٠,٨١٠	٢٢	٠,٥٠١	٣٢	٠,٥٣٠
٣	٠,٦٦٦	١٣	٠,٦٨٢	٢٣	٠,٧٥٣	٣٣	٠,٥٤٧
٤	٠,٧٥٦	١٤	٠,٦٧٣	٢٤	٠,٦٣٩	٣٤	٠,٦٦٩
٥	٠,٦٦١	١٥	٠,٥٤٧	٢٥	٠,٥٤٢	٣٥	٠,٦٩٠
٦	٠,٥٠٣	١٦	٠,٥١٨	٢٦	٠,٧٨٩	٣٦	٠,٥٥٥
٧	٠,٧٥٠	١٧	٠,٥٨٠	٢٧	٠,٧٥٨	٣٧	٠,٥٦٩
٨	٠,٦٧٨	١٨	٠,٥٩٩	٢٨	٠,٦٨٩	٣٨	٠,٧١٠
٩	٠,٦٨٠	١٩	٠,٦٧٩	٢٩	٠,٦٥٣	٣٩	٠,٦٤١
١٠	٠,٥٥٠	٢٠	٠,٥٤٢	٣٠	٠,٨٠٥	٤٠	٠,٦٦٦

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٠١ – ٠,٨١٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس عادات العقل ومن ثم يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك أفراد عينة الخصائص السيكومترية، حيث كانت القيمة المتحصل عليها (٠,٨٢) وتعتبر هذه القيم مناسبة للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صدق وثبات مقياس عادات العقل بصورته النهائية (ملحق ٢) وصلاحيته للإستخدام في الدراسة الحالية لقياس عادات العقل لدى المعلمات.

٢. مقياس القدرة على حل المشكلات لطالبات المرحلة المتوسطة (إعداد: الباحثة):

يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة وذلك عن طريق تقدير الطالبة لسلوكها الصادرة عنها.

وتم إعداد هذا المقياس إستناداً إلى الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التى تناولت القدرة على حل المشكلات، وكذلك بعد الإطلاع على الاختبارات والمقاييس التى هدفت إلى قياس القدرة على حل المشكلات والتى اشتملت على أبعاد ومفردات مرتبطة بالمقياس الحالى

منها: أمل الزغبي (٢٠١٢)، قابيل قابيل وآخرين (٢٠١٣)، محمد العطار وآخرين (٢٠١٥)، حيدر سرهيد (٢٠١٦)، مرفت آدم (٢٠١٧)، سعدي عطية وجميلة الوائلى (٢٠١٨)، ومشاعل آل بوعينين (٢٠١٨)، وناهد فتحي (٢٠١٩). ولقد انتهت الباحثة إلى صياغة (٤٥) مفردة تم توزيعها على ثلاثة (٣) أبعاد رئيسة (البعد العقلي المعرفي/ البعد الإنفعالي /البعد الإجتماعي) ويشتمل كل بعد على خمسة عشر مفردة بإعتبارها الصورة الأولية لمقياس القدرة على حل المشكلات بحيث تكون جاهزة للعرض على الأساتذة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (غالباً – أحياناً – نادراً) والدرجة (٣ - ٢ - ١) وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٥ – ١٣٥) وتدل الدرجة المرتفعة على قدرة عالية على حل المشكلات، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١- صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس وفحصها في ضوء التعريف الإجرائي للقدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب ببعض الجامعات العربية (ملحق ١)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات الأساتذة المحكمين، وأعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس حيث تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٨٠ – ١٠٠٪).

٢- الصدق البنائى (صدق التكوين الفرضى):

تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٦٥٤	١٠	٠,٦٥٧	١٩	٠,٥٦٩	٢٨	٠,٥٤٧	٣٧	٠,٨٧٤
٢	٠,٦٩٨	١١	٠,٦٦٦	٢٠	٠,٧٢٤	٢٩	٠,٨٥٢	٣٨	٠,٦٩٧
٣	٠,٧٦٠	١٢	٠,٦٤١	٢١	٠,٧٢٧	٣٠	٠,٧٢٧	٣٩	٠,٥٧٧
٤	٠,٥٩٧	١٣	٠,٧١١	٢٢	٠,٨٢٩	٣١	٠,٦٩٨	٤٠	٠,٦٥٩
٥	٠,٦٩٩	١٤	٠,٥٢٤	٢٣	٠,٧٦٥	٣٢	٠,٧٦٥	٤١	٠,٦٤٧
٦	٠,٨٢٤	١٥	٠,٦٠٦	٢٤	٠,٦٥٣	٣٣	٠,٦٥٣	٤٢	٠,٦٥٢
٧	٠,٧٦٢	١٦	٠,٧٠٨	٢٥	٠,٦٤٠	٣٤	٠,٥٤٧	٤٣	٠,٦٤٣
٨	٠,٥٥٥	١٧	٠,٥٨٧	٢٦	٠,٧١٨	٣٥	٠,٨٥٤	٤٤	٠,٦٤٨
٩	٠,٧٨٥	١٨	٠,٥٧٠	٢٧	٠,٧٢٩	٣٦	٠,٧٤٥	٤٥	٠,٧١٩

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٢٤ - ٠,٨٧٤)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس القدرة على حل المشكلات ومن ثم يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للإستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وكان معامل الثبات (٠,٨٥) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس بصورته النهائية (ملحق ٣) يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات ويمكن الإعتماد عليه في قياس القدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٤- برنامج تدريبي لتنمية عادات العقل لدى المعلمات ودمجه بالمنهج الدراسي (إعداد/ الباحثة):

- **الهدف العام للبرنامج:**

١- تمكين المعلمات من إدارة عملياتهم الذهنية بسرعة شديدة وكفاءة عالية وتذويب مهاراتهم العقلية وتحويلها لعادة عقلية تمارس بطريقة آلية عند الحاجة لها.

٢- دمج عادات العقل من خلال أنشطة المنهج الدراسي.

- **الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج:**

المحاضرة والمناقشات الجماعية، التدريس المباشر، لعب الدور، النمذجة، الحوار، التنفيس الانفعالي، الاسترخاء، التخيل، العصف الذهني.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في جلسات البرنامج:**

بطاقات، أوراق عمل، السبورة، كمبيوتر، شاشة عرض، اسلاك- بطاريات- دمى.

- **مصادر البرنامج التدريبي:**

تم الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات والبرامج التدريبية التى أهتمت بعادات العقل والتدريب عليها، مثل دراسات: حمدان الشامى (٢٠١٠)، عيد عثمان (٢٠١١)، هالة أبو العلا (٢٠١٢)، سامية هلال (٢٠١٣)، عاصم عمر (٢٠١٣)، فاطمة سعيد (٢٠١٤)، ومشاعل آل بوعينين (٢٠١٦)، وأميرة أبازيد (٢٠١٩)، وليلى العتيبي (٢٠٢٠).

- **تطبيق البرنامج في صورته النهائية:**

بعد إنتهاء الباحثة من بناء وإعداد البرنامج التدريبي الحالي، تم عرضه على مركز التطوير المهني بوزارة التعليم بالرياض، وذلك لإبداء رأيهم ومقترحاتهم حول البرنامج من حيث: أهدافه، وأهميته، وخطواته، ومدة جلساته، ومحتوى البرنامج، والفنيات المستخدمة، حيث تم الفسح له والموافقة عليه وإقرار ملائمتة لما وضع من أجله، وملائمة فنياته وأدواته وزمن جلساته.

- **الحدود الزمنية للبرنامج:**

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مرحلتين: الأولى تدريب لمدة خمس (٥) أيام، والثانية تدريب لمدة ثلاث (٣) أيام.

- **الحدود المكانية للبرنامج:**

تم تنفيذ جلسات البرنامج في إحدى مدارس الخبر (المتوسطة الثالثة بالظهران) المجهزة بوسائط متعددة بالاتفاق مع إدارة المدرسة.

- **تقويم البرنامج:**

استخدمت الباحثة لتقويم البرنامج نوعين من أنواع التقويم هما:

١- تقويم قبلي: وذلك عن طريق تطبيق (مقياس عادات العقل لدى المعلمات) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من معلمات المرحلة المتوسطة قبل تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي.

٢- تقويم بعدي (نهائي): وذلك بتطبيق مقياس عادات العقل لدى المعلمات على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من معلمات المرحلة المتوسطة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة الحالية أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لنوعية البيانات ونوعية الفروض والتى تمثلت فى: المتوسطات والإنحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، وبين مجموعتين مستقلتين.

- **الإجراءات:**

مرت إجراءات الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

١- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الخصائص السيكومترية للتأكد من خصائصها القياسية وصلاحيتها للإستخدام مع عينة الدراسة الحالية.

٢- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

٣- تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة؛ التجريبية والضابطة لدى كل من المعلمات والطالبات في كل عادات العقل، والقدرة على حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج التدريبي لضمان تجانسهما وأنهما ينطلقا من نقطة بداية واحدة، وللتحقق من ذلك تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في متغيري الدراسة (عادات العقل – القدرة على حل المشكلات) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك باستخدام اختبار مان – ويتنى Mann - Whitney Test اللابارامترى حيث كانت قيمة "U" المحسوبة (١٦٧,٥٠٠) لعادات العقل للمعلمات، إضافة إلى استخدام اختبار "ت" البارامتري حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة (١,٣٧٠) للقدرة على حل المشكلات، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل بداية تطبيق البرنامج التدريبي في متغيري الدراسة، والتى تتضح نتائجه في الجدولين التاليين:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي فى عادات العقل لدى المعلمات.

	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
عادات العقل	تجريبية	٢٠	١٨,٨٨	٣٧٧,٥٠	١٦٧,٥٠٠	٠,٠٧٧ –	غير دالة
	ضابطة	١٧	١٩,١٥	٣٢٥,٥٠			

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) =٨٦ ، وعند مستوى (٠,٠٥) =١٠٥ لدلالة الطرفين.

جدول (٤) نتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للطالبات في القدرة على حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج

	المجموعة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القدرة على حل المشكلات	تجريبية	١١٠	٩٨,٠٢٧	٩,٥٣٧	٢٠٣	١,٣٧٠	غير دالة
	ضابطة	٩٥	٩٩,٨٨٤	٩,٨٣٠			

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٠٣) عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٧٦؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦٠ لدلالة الطرفين.

٤- تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية من المعلمات.

٥- بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمات تم القياس البعدي لعادات العقل لهن.

٦- تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات للطالبات في بداية الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤٠-١٤٤١هـ)(قبلي)، ثم في نهاية الفصل الدراسي الثاني تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على الطالبات (بعدي).

٧- إجراء المعالجة الإحصائية للتحقق من صحة فروض الدراسة وتفسيرها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

- **الفرض الأول:**

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدى**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدي فى عادات العقل لدى المعلمات.

	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	حجم التأثير
عادات العقل	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	٣,٩٩٢-	١,٢١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠			
	المحايد	صفر					
	المجموع	٢٠					

* قيمة "T" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) =٤٣ ، وعند (٠,٠٥) =٦٠. لدلالة الطرف الواحد (ن= ٢٠)

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدى، حيث إن قيمة "T" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية عادات العقل لدى المعلمات.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار ويلكوكسون "T" (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية عادات العقل فكانت قيمته (١,٢١) وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية من المعلمات، الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تنمية العادات العقلية لدى المعلمات من أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تثبت صحة الفرض الأول للدراسة الحالية.

وتأتى نتائج هذا الفرض متوافقة مع نتائج دراسات كل من أسماء عمر (٢٠١٣)، ونجاة طه (٢٠١٤)، ظافر الشمراني (٢٠١٦)، وسامية سعيد (٢٠١٩)، وليلى العتيبي (٢٠٢٠) والتى أشارت إلى تنمية عادات العقل من خلال برامج تدريبية وإرشادية لدى أفراد عيناتها.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى إطار دراسة أجراها فريق من الباحثين بجامعة "رايس" الأمريكية، بأن الدماغ يعمل باستمرار، حتى لو بدا للبعض أنه في استراحة مؤقتة، كما أن طبيعته تقوم على العمل من خلال أنماط محددة من الاتصالات العصبية، منها المرونة والنمطية. وتبعًا للدراسة فإن العلماء الآن على بداية الطريق نحو فهم الكيفية التى تتشابك بها مناطق الدماغ المختلفة، سواء من الناحية الهيكلية أو الوظيفية.

وقد توصل الباحثون أن التغيير في الدماغ وطريقة تفكيره متغيرة وليست ثابته وترتبط ارتباطًا قويًّا مع التجارب والخبرات، لا على فترات طويلة فحسب، وإنما أيضًا على مدار اليوم الواحد، وهذا مايفسر تنمية عادات العقل للمعلمات نتيجة البرنامج التدريبي الذي يحتوي على أنشطة وتحديات والنمذجة الملائمة والتى تعتمد على التغير في عادات العقل التى تتوزع على جانبي المخ الأيمن والأيسر وفق خطة ممنهجة تبدأ بتحديد التفكير وذلك من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة ثم تسجيلها وربطها بمعرفة سابقة ومع تكرار نفس السلوك بعدة أنشطة في البرنامج تصبح الفكرة أقوى ويخزنها العقل بعمق فتصبح عادة لديهن تعمل آلياً دون تفكير، وهذا ما ينعكس على صاحبه ويجعله مبتكرًا، ويساعده على التعامل مع المشكلات التي تواجهه بسلاسة.

وقد لاحظت الباحثة أن المعلمات بعد عدة جلسات من البرنامج أصبحن يلتزمن بالقوانين وبإنجاز الأعمال في وقتها المحدد ومدركات للوقت، وكيفية إدارته، مما كان له عظيم الأثر في تنمية عادات العقل المتضمنة بالدراسة الحالية لديهن.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات في قدرتهن على حل المشكلات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي فى القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات.

	التطبيق	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القدرة على حل المشكلات	القبلى	١١٠	٩٨,٠٢٧	٩,٥٣٧	١٠٩	١٣,١١٢	دالة	٠,٦١
	البعدى	١١٠	١٠٤,٦٩٢	٨,٠٤٣				

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (١٦٩) عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٣٢٦؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٦٤٥ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات في القدرة على حل المشكلات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدى، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) مما يؤكد على أثر تنمية عادات العقل لدى المعلمات في تحسن القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن من أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٧)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي في القدرة على حل المشكلات (٠,٦١) وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات، الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تنمية العادات العقلية في تحسين القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن من أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من طه محمد (٢٠١٢)، وجيونيس وهاتيس .Gunes & Hatice)،(2015 ، والجوهرة الدوسري (٢٠١٩) والتي توصلت إلى تحسين القدرة على حل المشكلات.

ويمكن تفسير النتيجة إن عند إكتساب معلمات المجموعة التجريبية لعادات العقل أصبحن يطبقن نظرية التعلم القائم على جانبي الدماغ(الأيمن / الأيسر) على طالباتهن، حيث وضح أثر ذلك بقدرتهن على التعامل مع عقول الطالبات وكيفية عملها فأصبحوا أكثر أنفتاحاً للأفكار الإبداعية وأكثر مرونة وأكثر هدوء، مما جعل البيئة الصفية والمناخ الصفي يسوده التحدي والمنافسة المنتجة.

فتغيرت بذلك البيئة التعليمية على طالباتهن فأثر بدوره إلى إمتلاك الطالبات لمهارات حل المشكلات متأثرين بعادات عقل معلماتهن؛ حيث إن عادات العقل تركز على العمليات أكثر من النتائج ضمن بيئة تعلم متمركزة حول المتعلم؛ بالإضافة إلى توفير التدريب المناسب وازدياد القدرة على توليد الفرضيات، والأخذ بعين الاعتبار الفرضيات البديلة، واستخدام النماذج والنقاشات المنطقية في أثناء التفسير، بالإضافة إلى تحسن القدرة على إيصال الأفكار وتوسع المفاهيم، وطرح الأسئلة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء إستفادة الطالبات من قدراتهن الدماغية وإمكانياتهن الفكرية بعدما أصبح الميسر للعملية التعليمية (المعلمة) قدوة ومؤثرة في البحث والتقصي عن المعرفة.

وكذلك ما توفره البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات والتحديات التي تستثير تفكير الطالبات وتنمية وتصل به إلى أقصى درجة من الفهم والاستيعاب. إضافة إلى الدور النشط للطالبات اللاتي يقمن به في أثناء الحصص والتفاعل والمشاركة والتعاون بينهن وبين زميلاتهن وإعمال العقل والتفكير في أداء الأنشطة التي يتعرضن لها، كل هذا وفر لهن الخبرة التربوية الجيدة التي ساهمت في تنمية تفكيرهن بشكل عام وقدرتهن على حل المشكلات بشكل خاص.

- **الفرض الثالث:**

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتنى Mann - Whitney Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩)، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات.

عادات العقل	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	تجريبية	٢٠	٢٣,٩٨	٤٧٩,٥٠	٧٠,٥٠٠	٣,٠٤٧	دالة	٠,٥٩
	ضابطة	١٧	١٣,١٥	٢٢٣,٥٠				

* قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) =٩٣ ، وعند مستوى (٠,٠٥) =١١٥ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من معلمات المرحلة المتوسطة في عاداتهن العقلية، بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "U" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية عادات العقل لدى المعلمات من أفراد المجموعة التجريبية وجعلهن في حالة أفضل مما كُن عليها قبل التدريب على البرنامج، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة اللاتى لم يتعرضن للبرنامج التدريبي.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى "U" (عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٠)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية عادات العقل فكانت قيمته (٠,٥٩) وهي قيمة تدل على حجم تأثير متوسط ومهم، مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية. وبذلك تثبت صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التى تناولت برامج تنمية عادات العقل لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وذلك كما في دراسات كل من أسماء عمر (٢٠١٣)، نجاة طه (٢٠١٤)، وبدرية أبوحاصل (٢٠١٩)، وسامية سعيد (٢٠١٩)، وليلى العتيبي (٢٠٢٠) والتي حققت برامجها الإرشادية والتدريبية تفوقاً ملحوظاً في تنمية العادات العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى إطار تلقى أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة من المعلمات جلسات البرنامج التدريبي والتي أتاحت الفرصة للمعلمات ببناء التعلم بانفسهن، والتفكير بشكل أفضل، وتحليل الموضوعات العلمية المطروحة عليهن، وعدم استخدام حد معين للتفكير، وتكامل المعرفة، والقدرة على إنتقال أثر التعلم، فهي قابلة للإنتقال من موقف لآخر، ومن سياق لآخر، فهن يحاولن إيجاد سبل جديدة لفعل أشياء أفضل لطالباتهن أثناء التدريس لهن، إضافة إلى وجود دافعية عالية للتعلم والتدريب.

كما يمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما أحدثه التدريب على البرنامج من تنمية للمهارات العقلية التي سمحت بتوليد العديد من الأفكار الأمر الذي ساعد على تنمية المرونة في التفكير، كما أن التدريب أدى إلى عدم التسرع في الحكم على الأشياء من خلال التفكير المتأني، كما أدى التدريب على البرنامج إلى تعاون المعلمات من أفراد المجموعة التجريبية في المواقف التعليمية مما أدى إلى التفكير التبادلي، مما يسمح للمعلمات بالإبداع والإتيان بأفكار مبتكرة وتنمية الإبداع لديهن. وبتضافر جميع العوامل سابقة الذكر كانت النتيجة هى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية عادات العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية من المعلمات، وعدم حدوث ذلك لأفراد المجموعة الضابطة التي لم يتأثر أداؤها ولم يتغير وذلك لأنها لم تتعرض لجلسات البرنامج ولم يطبق عليها بأنشطته وفنياته المختلفة.

- **الفرض الرابع:**

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من الطالبات في قدرتهن على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي لدى الطالبات

	المجموعة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القدرة على حل المشكلات	التجريبية	١١٠	١٠٤,٦٩٢	٨,٠٤٣	٢٠٣	٣,٨٤٩	دالة	٠,٠٧
	الضابطة	٩٥	٩٩,٨٨٤	٩,٨٣٠				

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٠٣) عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٣٢٦؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٦٤٥ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من الطالبات في القدرة على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية عادات العقل لدى المعلمات، الأمر الذي أدى إلى تحسن القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية لطالباتهن وجعلهن في حالة أفضل مما كُن عليها قبل التدريب معلماتهن على البرنامج، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة اللاتى لم يتعرضن للبرنامج التدريبي.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٣ – ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي في وتحسين القدرة على حل المشكلات (٠,٠٧) وهي قيمة تدل على حجم تأثير متوسط وهام، مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية. وبذلك تثبت صحة الفرض الرابع للدراسة الحالية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من عزة عبدالسميع (٢٠١٠)، طه محمد (٢٠١٢)، إيوليانا Iuliana)،(2015 ، وياسر أمين (٢٠١٦)، وهناء عبدالحميد (٢٠١٧)، وبدر بريك وآخرين (٢٠١٨)، ومحمد الزهراني وإياد أبورحمة (٢٠١٩) والتى توصلت إلى تحسن القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما تتيحه عادات العقل المعلمات لممارسة حل المشكلات لدى طالباتهن بشكل واضح، حيث إن ممارسة النشاط تكون واضحة فعادات العقل ودمجها بالمنهج الدراسي، والبيئة الصفية الأكثر إنفتاحا، وتقبل الأراء، والتفكير بمرونة والتساؤل وطرح المشكلات جميعها تُعد من أهم المداخل التى تعمل على جعل التفكير واضحًا ومرئيًا، فكل ذلك انعكس بدوره على زيادة مستوى العادات العقلية لدى المعلمات مما انعكس بدوره على زيادة القدرة على حل المشكلات لدى طالباتهن.

التوصيات:

١- تنمية عادات العقل لدى المعلمين لأهميتها في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية.

٢- دمج عادات العقل ضمن أنشطة المناهج الدراسية.

٣- الإهتمام ببرامج تنمية عادات العقل لدى كل من المعلمين والمتعلمين؛ في جميع المراحل الدراسية.

٤- ضرورة القيام بمزيد من الدراسات والبحوث التجريبية التطبيقية حول العادات العقلية ومتغيراتها، والقدرة على حل المشكلات، من قبل الباحثين والمتخصصين في المجالات النفسية والإجتماعية.

البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج قائم على عادات العقل للطالبات وأثره في تحسين الفهم القرائي لطالبات مرحلة الصفوف الأولية.

٢- العلاقة بين عادات العقل لدى المعلمين ومهارات بحث الدرس.

٣- أثر عادة التخيل في تحسين الحساب الذهني لطلاب مرحلة الصفوف الأولية.

المراجع:

إبراهيم التونسي حسين، وعزيز عبدالعزيز قنديل، ومحمود إبراهيم بدر، والعزب محمد زهران (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تعلم الرياضيات لتنمية مهارات الحل الإيداعي للمشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٣٠ (١١٨)، ٢، ٢٠١ – ٢٣٠.

أحمد ثابت فضل (٢٠١٥). أثر التدريب على خرائط التفكير فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٢ (٥٨)، ١ – ٨٤.

أحمد خليل برهم، وحامد عبدالله طلافحة (٢٠١٩). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية. **دراسات، العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٢)، ٢، ٤٨٥ – ٥٠٦.

أسماء عمر السيد (٢٠١٣). فعالية إستراتيجية التقويم الواقعي فى تنمية بعض عادات العقل المنتجة والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة العلوم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إسماعيل سلامة البرصان، وإيمان رسمي عبد (٢٠١٣). عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ٣٤، ١٢٧، ١٦١ – ١٩٢.

الجوهرة محمد الدوسري (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلات بمقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٨، ١٥ – ٤٧.

أمل عبدالمحسن الزغبي (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدي عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٩٠، ٢٠١ – ٢٦٨.

أمل محمد الطباخ (٢٠١٨). منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الغعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أميرة محمد أبازيد (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلم الجغرافيا في تنمية عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٠٨، ٧٣ – ١٤٨.

بدر عبدالعزيز بريك، ومنى عبدالصبور شهاب، ونوال عبدالفتاح خليل (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج وينينج لمستويات الاستقصاء في اكتساب المفاهيم العلمية والقدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩، ١٦، ٦١٣ – ٦٣٤.

بدرية سعد أبوحاصل (٢٠١٩). أثر استراتيجية التعلم بجانبي الدماغ في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية الحس العلمي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول متوسط. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١١ (١)، ١، ١ – ٤٢.

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات بين عادات العقل والأسلوب الإبداعي وكفاءة التمثيل المعرفي لدى طلبة كلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٩ (١٠٣)، ١٠٧ – ١٧١.

جمال فرغل الهوارى، ووليد عاطف الصياد (٢٠١٢). التنبؤ بعادات العقل من خلال الذكاء الوجدانى واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٢٥، ٣، ١١ – ٥٤.

حمدان ممدوح الشامي (٢٠١٠). عادات العقل فى ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤، ٢، ٣٢٩ – ٣٧٨.

حمدان ممدوح الشامي (٢٠١٢ أ). علاقة بعض العوامل المؤثرة فى التسرب الجامعى بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٢٦، ١، ٢٠٣ – ٢٣٣.

حمدان ممدوح الشامي (٢٠١٢ ب). علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفى لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. **المجلة االمصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٧٤)، ٢٤٧ – ٣٠٠.

حيدر محسن سرهيد (٢٠١٦). دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين فى مهارات حل المشكلات الفيزيائية وإنتاج الحلول لدى طلبة الصف الخامس العلمى. **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل، العراق، ٢٣ (٢)، ١ – ٢١.

رانيا محمد عطية (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميًا. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١١٨، ١٣٥ – ١٧٣.

ريهام أحمد البلاشونى (٢٠١٨). فاعلية برنامج لتنمية عادات العقل لدى عينة من الأطفال مرتفعى القلق. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سامية حسنين هلال (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، ٤٤، ١، ١٢٣ – ١٦٨.

سامية سعيد محمد (٢٠١٩). برنامج باستخدام عادات العقل لتحسين الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الأطفال الصم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سعدي جاسم عطية، وجميلة رحيم الوائلي (٢٠١٨). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لأطفال الروضة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٩٤، ٢٥٧ – ٢٩٣.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤ أ). بروفيلات عادات العقل المميزة لطلاب التربية الخاصة فى ضوء مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات. **المؤتمر الدولي لكلية التربية، جامعة أسيوط "كليات التربية وإعادة بناء التعليم"**، فى الفترة من ١٠ – ١١ مايو، كلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط، ٥٩٢ – ٦٥١.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤ ب). تكامل وتفعيل عادات العقل المرتبطة بنصفى المخ الكروبين باستخدام الكمبيوتر داخل مؤسساتنا التعليمية لدى العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة "رؤية فى إطار نموذجى مارزانو، وكوستا وكاليك". **المؤتمر العلمى الدولى العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بعنوان: "آفاق فى تكنولوجيا التربية"**، في الفترة من ٦ – ٧ أغسطس، والمنعقد بمركز المؤتمرات – جامعة القاهرة.

سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (٢٠١٩). تنمية وتفعيل يقظة العقل وعاداته لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين: نتائج عربية من واقع الدراسات النفسية. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٨، ٣، ٣٣٩ – ٣٦٣.

سميرة محمد شند، وإيمان لطفي إبراهيم، ووسام سمير الزحلان (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس عادات العقل لطلبة المرحلة الثانوية. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٧، ٢، ٣١١ – ٣٤٠.

سوزان صدقه بسيوني (٢٠١٨). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية**، ٢٧ (٤)، ٥١ – ٩٨.

طه إبراهيم محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج في التواصل والترابط الرياضي وأثره على تنمية مهارات تكوين وحل المشكلات الرياضية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بني سويف.

ظافر مشبب الشمراني (٢٠١٦). برنامج قائم على عادات العقل لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عاصم محمد عمر (٢٠١٣). برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤٠، ١، ١٩١ – ٢٧٠.

عبدالعزيز السيد الشخص، ومحمود محمد الطنطاوى، وظافر مشبب الشمرانى (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٩، ٤، ٤٥٥ – ٤٩٠.

عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦). **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

عثمان على القحطانى (٢٠١٣). برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى المرحلة المتوسطة. المجلس القومى للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمى العربى العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، كلية التربية، جامعة تبوك، نوفمبر

عدنان يوسف العتوم (٢٠٢٠). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق** (ط ٨). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عزة محمد عبد السميع (٢٠١٠). وحدة مقترحة في نظرية الفوضى وأثرها على تنمية حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٤، ٤، ٩ – ٢٧.

علي ماهر خطاب (٢٠٠٩). **الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عيد عبدالغني عثمان (٢٠١١). فاعلية استخدام المنظمات البيانية لتنمية بعض عادات العقل اللازمة للتفكير البصري في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ١٢، ٣ – ٥٤.

غازي بن صلاح المطرفي (٢٠١٩). أثر برنامج تدريب مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٠ (٢)، ٢، ١٥ – ١٠٠.

فاطمة عرفة حامد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التكامل بين الذكاءات المتعددة وعادات العقل لتنمية التحصيل والتفكير فى مادة الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فاطمة محمد سعيد (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى وعادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوى. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

فتحية على لافى (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح فى تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

فطيمة الزهرة الأشراف، وسلاف مشري (٢٠١٩). استخراج الخصائص السيكومترية لصورة معربة من اختبار كارل روجرز لعادات العقل بالبيئة الجزائرية. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ١٢ (٣)، ٢٧١ – ٢٩١.

قابيل محمد قابيل، فايز محمد عبده، وإبراهيم محمد فودة (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجيتي (خرائط الشكل "V"– حل المشكلات) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدي طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩٦، ٣٠٦ – ٣٤٣.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا (٢٠٠٣). **استكشاف وتقصى عادات العقل**، سلسلة تنموية. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، الكتاب الأول، السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ليلى مرشد العتيبي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١٢٠، ١٩٤ – ٢١٨.

محمد تيسير المطارنة، وبسام مسمار (٢٠١٧). مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالعمليات العقلية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة مؤتة. **دراسات، العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٤ (٤)، ٢٧٥ – ٢٩٠.

محمد سعيد الزهراني، وإياد حسين أبورحمة (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٨، ٤٩١ – ٥٥٦.

محمد عبد الرؤوف العطار، وإبراهيم محمد فودة، وإيمان عبدالمحسن محمد (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند للمشكلة على تنمية مهارات حل المشكلة في العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٦ (١٠١)، ١، ٤٥٩ – ٤٩٨.

محمد فرحان القضاة (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٥ (٨)، ٣٣ – ٥٩.

محمد كامل عمران (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات – دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر – غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مرفت محمد آدم (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية للتعلم PDEODE واستراتيجية الكتابة من اجل التعلم على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وزيادة دافعية الإنجاز فى الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٠ (٥)، ١٢١ – ١٧١.

مشاعل راشد آل بوعينين (٢٠١٦). برنامج قائم على عادت العقل لعلاج بعض صعوبات تعلم العلوم لدى المتفوقين عقلياً. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مشاعل راشد آل بوعينين (٢٠١٧). **عادات العقل بين التفوق والموهبة وصعوبات التعلم**. الدمام: مركز الأدب العربي للنشر والتوزيع.

مشاعل راشد آل بوعينين (٢٠١٨). البنية العاملية للياقة الذهنية لدي الطالبات الموهوبات والعاديات بالمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ٢٢، ٢٥١ – ٢٩١.

منى مصطفى كمال (٢٠١٩). برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة العلوم والقدرة على حل المشكلات لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٩، ٣٥١ – ٤٠٠.

ناهد أحمد فتحي (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات وتوجه الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا: المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية. **دراسات نفسية**، ٢٩ (٣)، ٥٤٩ – ٦١٨.

نجاة فتحي طه (٢٠١٤). برنامج لتنمية عادات العقل وأثره على بعض مهارات السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع المدمجين. **رسالة دكتوراه**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

هالة سعيد أبوالعلا (٢٠١٢). مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلى على مهارات التفكير التأملى بكلية التربية النوعية. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٢٦، ٣، ٤٣ – ٧٤.

هشام عبدالحميد الخولي (٢٠١٩). نموذج بنائي للقدرة على حل المشكلات في ضوء بعض المكونات المعرفية والدافعية لدى طالبات الجامعات. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٩، ٤٠١ – ٤٥٣.

هناء عبدالحميد محمد (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس علم النفس لاكتساب مفاهيمه وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات تالمرحلة الثانوية في مصر. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٨ (٤)، ١٣٥ – ١٦٤.

وديع مكسيموس داود، وحمدي محمد مرسي، ووسام محمد محمود، ومحمد السيد يونس (٢٠١٩). تنمية عادات العقل باستخدام الخرائط الذهنية في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ٢، ٥٢٦ – ٥٥١.

وسيمة عمر زكى (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية بعض عادات العقل ومستوى الطموح الأكاديمى لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٦٨ (٤)، ١٨٥ – ٢٤٠.

ياسر محمد أمين (٢٠١٦). أثر استراتيجية التعلم التشاركي القائم على الحاسوب على تنمية مهارات حل مشكلات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

Aubut, M. & Belanger, C. (2017). Personal Control, Social Problem- Solving and Social Adjustment in Obsessive-Compulsive Disorder. Journal of Psychological Abnormalities, 6 (1), 2-9.

Costa, A. & Kallick, B. (2005). Habits of Mind: Acurriculum for Community High School of Vermont Students, Based on Habits of Mind: A Developmental Series, Montpelier, Vermont ebook browse. Com/habits –of-mind-curriculum-d12576107.

Gunes, Y. & Hatice, N. E. (2015). The analysis of pre-service teachers' beliefs about mathematical problem solving. Elsevier, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 2687-2692.

Iuliana, Z. (2015). Changing pre-service primary-school teachers' attitude towards Mathematics by collaborative problem solving. Elsevier, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 174-182.

Mataka, L. M., Cobern, W. W., Grunert, M. L., Mutambuki, J., & Akom, G. (2014) The Effect of using an explicit general problem solving teaching approach on elementary pre-service teachers' ability to solve heat transfer problems. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2 (3), 164-174.

Sharma, B. (2015). A study of resilience and social problem solving in urban Indian adolescents. The International Journal of Indian Psychology, 2 (3), 70-85.

Tishman, S. (2013). Why Teach habits of mind? N Costa, A. & Kallick, B (Eds). Discovering & Exploring habits of mind. Association for supervision and Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.

بحث رقم ٥

معتقدات طلبة الصف الحادي عشر نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠)

The Level of Beliefs of Eleventh Grade Students in the Sultanate of Oman Towards Environmental Sustainability in Light of Oman 2040 Vision

الباحثة/ بسماء بنت حمد الريامية – د/ نور بنت أحمد النجّار

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، جُمِعت البيانات بواسطة استبانة مكونة من (٥٣) موزعة على ثلاث مجالات رئيسة هي: النمو السكاني، وندرة الموارد واستنزافها، والاستدامة البيئية، وقد تم التأكد من صدقها، وحساب ثباتها الذي بلغ (٠,٨٢)، وطبقت على عينة تكونت من (١٠٥) طالب وطالبة المقيدين بالصف الحادي عشر للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ بسلطنة عُمان. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى معتقدات الطلبة نحو الاستدامة البيئية حيث جاءت في المتوسط العام لجميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من الذكور والاناث في مستوى معتقداتهم نحو الاستدامة البيئية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتضمين مفردات مناهج الجغرافيا للمدخل البيئي والأحداث الجارية، وتكثيف البرامج والأنشطة البيئية في البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، الاستدامة البيئية، طلبة الصف الحادي عشر، رؤية عمان ٢٠٤٠، سلطنة عمان.

Abstract

This study aimed to reveal the level of beliefs of eleventh grade students in the Sultanate of Oman towards environmental sustainability in light of Oman 2040 vision. Data were collected by means of a questionnaire consisting of (53) divided into three main axes: population growth, scarcity and depletion of resources, and environmental sustainability. Its validity was verified, and its stability was calculated, which amounted to (0.822). It was applied to a sample consisting of (105) students enrolled in the eleventh grade for the academic year 2019/2020 in the Sultanate of Oman. The results showed a decrease in the level of students' beliefs towards environmental sustainability, as it came in the general average for all fields. The results also showed that there are no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between both males and females in the level of their beliefs towards environmental sustainability, and the study recommended the need to pay attention to the inclusion of Geography curriculum vocabulary for environmental input and current events, and intensification of environmental programs and activities in the school environment.

Key Words: Beliefs, Environmental Sustainability, Grade 11 Students, Oman Vision 2040, Sultanate of Oman.

المقدمة

تعد رؤية عمان ٢٠٤٠ بوابة السلطنة لعبور التحديات، ومواكبة التغيرات الإقليمية والعالمية، واستثمار الفرص المتاحة وتوليد الجديد منها؛ من أجل تعزيز التنافسية الاقتصادية والرفاه الاجتماعي لكل مواطن في جميع المحافظات، وتنطلق رؤية عمان من أرضية الانجازات التي تحققت على مدى العقود الماضية في شتى الميادين؛ لتمثل إطارا متكاملا للسياسات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الواجب اتباعها واعتمادها منهج عمل؛ وصولا إلى تحقيق التطلعات التي ترسم صورة عمان بحلول العام ٢٠٤٠.

وقد تحددت الأولويات الوطنية لرؤية عمان ٢٠٤٠ في إعادة تشكيل العلاقة والأدوار بين القطاعين الحكومي والخاص ومؤسسات المجتمع المدني، وضمان إدارة اقتصادية فعالة واقتصاد عماني متطور ومتنوع ومستدام، وتوزيع عادل لمقدرات التنمية بين محافظات السلطنة، وحماية الموارد الطبيعية والبيئة، وتحديث منظومة التعليم ودعم البحث العلمي والابتكار، وتطوير الأنظمة الصحية، ومكونات الرفاه المجتمعي وخدماته الأساسية لجميع فئات وشرائح المجتمع (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

وقد تم اعتماد أربعة محاور رئيسية لتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠،ويحتوي كل محور على مجموعة من الركائز التي تثريه وتساهم في تطويره موضوعيًّا، وهي: محور الإنسان والمجتمع ويرتكز على تعزيز الرفاه الاجتماعي، والمحافظة على الهوية العمانية والتراث العماني، وتطوير الكفاءات والقدرات الوطنية، ومحور الاقتصاد والتنميةويرتكز على تحقيق الثروة من خلال اقتصاد متنوع وتمكين القطاع الخاص، وتحقيق التنمية المتوازنة في محافظات السلطنة، والحفاظ على استدامة البيئة، وانشاء بنية أساسية حديثة ونظام عمراني متكامل، ومحور الحوكمة والأداء المؤسسي ويرتكز على تحسين فعالية الحوكمة والأداء المؤسسي وسيادة القانون، ومحور البيئة المستدامة ويرتكز على بيئة عناصرها مستدامة وآمنة ونظمها فعالة ومتزنة ومواردها متجددة.

ويهدف محور البيئة المستدامة إلى ضمان التوازن بين البعد البيئي والابعاد الاقتصادية والاجتماعية، في كافة مستويات التخطيط التنموي من خلال حماية الموارد الطبيعية واستخدامها بطريقة آمنة وسليمة لضمان استدامتها؛ كضرورة لدعم الاقتصاد وتحفيزه على الانتاج، وذلك من خلال تبني نهج التحول الى الاقتصاد الاخضر في مراحل العملية التنموية، واستخدام اساليب التقنية الحديثة في قطاعات المياه والزراعة لتحقيق الامن المائي والغذائي، والتوجه الى مصادر الطاقة البديلة؛ بما يعزز استدامة النظم الإيكولوجية وتجديد مواردها، ويساهم في تحقيق الرفاه الاجتماعي، وتخيف الضغوط على الادارة المالية (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩)، حيث تعد الموارد الطبيعية والاستدامة البيئية من أهم الأولويات الوطنية في رؤية عمان ٢٠٤٠، حيث يتمثل التوجه الاستراتيجي في هذا المجال في الاستخدام الأمثل والمتوازن للموارد الطبيعية واستدامتها دعماً لأمن الطاقة والاقتصاد الوطني.

وتعد القضايا البيئية التي تواجه العالم بأسره من أقوى التحديات التي واجهت الانسان على مر العصور، والتي نتجت من التفاعل غير المنظم وغير الرشيد من جهة الانسان نحو البيئة المحيطة واستغلال الموارد الطبيعية المتاحة بشكل مكثف دون الاكتراث لما يمكن أن يترتب على هذا الاستغلال من آثار بيئية واجتماعية واقتصادية، وهذا يتطلب إعادة تشكيل العلاقة بين الانسان والبيئة، وزيادة وعيه بطبيعة هذه العلاقة، وقد ارتبط ذلك بمفهوم "الاستدامة البيئية" (Environmental sustainability) (السيد، ٢٠١٧)، وقد وصفت اليونيسكو (UNISCO،2014) الاستدامة بأنها هدف طويل الأجل يسعى إلى التوفيق بين النمو الاقتصادي وحفظ البيئة، فيما عرف السيد (٢٠١٧) الاستدامة البيئية بأنها "الإدارة الرشيدة للموارد الطبيعية (المياه والطاقة والزراعة والتنوع البيولوجي) وهذا يتطلب الوعي بما تحتويه البيئة من موارد طبيعية وكذلك الوعي بكيفية التعامل معها لاستدامتها" (ص ١٢٣)، أما اللجنة العالمية للبيئة والتنمية فقد عرفت الاستدامة البيئية بأنها"معالجة الاحتياجات الأيكولوجية والاجتماعية للحاضر دون المساس بقدرتنا على تلبية احتياجات الأجيال القادمة"(Cook،Anne ، 32، 2016،& Weiland).

وجاء القرن الحادي والعشرين حاملا معه عددا من التحديات لعل أهمها هو إيجاد الطرق والأساليب التي تمكن البشر من العيش والعمل بطريقة مستدامة، بحيث يحصل كل فرد على احتياجاته ومتطلباته من الموارد الطبيعية دون التأثير على مستقبل الأجيال القادمة وما يجب أن يتوافر لها من موارد طبيعية تكفل لها العيش بسلام (أمبوسعيدي، والمحروقية، ٢٠١٧)، ويستلزم ضمان استدامة البيئة تحقيق أنماط

تنموية مستدامة ومحافظة على الطاقة الإنتاجية للمنظومات البيئية خدمة للأجيال القادمة، وضرورة الاستثمار في العلوم والتقانة الخاصة بالبيئة حيث يمكن للتقنيات الحديثة مواجهة التحديات البيئية المعقدة بمردودية عالية (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٠٣)، وفي هذا الإطار دعت دراسة جمال الدين، أحمد، وحسن (٢٠١٤) إلى ضرورة تطوير التكنولوجيا السليمة بيئيا، وإتاحة سبل الحصول عليها، واستخدام الابتكارات التكنولوجية التي تعد عاملا أساسيا في معظم القطاعات من خلال استحداث طرق إنتاج أكثر استدامة من حيث توافقها مع البيئة، كما نص الهدف السابع من أهداف الإنمائية الألفية وما بعد (٢٠١٥) لهيئة الأمم المتحدة على كفالة الاستدامة البيئية من خلال عدد من الغايات تمثلت في دمج مبادئ التنمية المستدامة في السياسات والبرامج القطرية وانحسار فقدان الموارد البيئية، والحد بقدر ملموس من معدل فقدان التنوع البيولوجي بحلول عام (٢٠١٠)، وتخفيض نسبة الأشخاص الذين يمكنهم الحصول باستمرار على مياه الشرب المأمونة وخدمات الصرف الصحي الأساسية إلى النصف بحلول عام ٢٠١٥م (الأمم المتحدة، ٢٠١٥).

وإزاء ذلك تجلى الاهتمام العالمي في الاهتمام بالبيئة واستدامتها من خلال تخصيص عقد متكامل (٢٠٠٥-٢٠١٤) أطلق عليه عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، والذي بموجبه ينبغي على جميع الدول اتخاذ الإجراءات اللازمة لدمج مفهوم التنمية المستدامة في الخطط التربوية والبرامج التعليمية في مختلف القطاعات التعليمية وذلك بالتنسيق مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNISCO) (الجمعية العامة، ٢٠٠٣)، حيث أشار تساي (Tsai،2012) أنه من المتوقع أن تكون الاستدامة البيئية متماشية مع التعليم من أجل التنمية المستدامة، وجاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة للبيئة (٢٠١١) في مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة التأكيد على أهمية الاستثمار في التعليم والتدريب وبناء القدرات لتحسين المهارات من أجل إعداد الأجيال للانتقال إلى الاقتصاد النظيف الذي لا يضر بالبيئة (برنامج الأمم المتحدة، ٢٠١١).

كما بين التقرير العالمي لرصد التعليم (٢٠١٦) أن نظم التعليم ينبغي أن تولي القضايا البيئية مزيدا من الاهتمام، ودعا إلى ضرورة حرص التعليم على تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لتسهيل الانتقال إلى صناعات أكثر مراعاة للبيئة وإيجاد الحلول الجديدة للمشاكل البيئية (اليونيسكو، ٢٠١٦)، ويرى كيلز (Keles،2017) أنه يجب أن يؤثر تغير المناخ وانبعاثات ثاني أكسيد الكربون وغيرها من المشاكل البيئية الحالية على المؤسسات التعليمية حتى تعطي الأولوية لتعليم الاستدامة البيئية في المناهج، حيث أن افتقار الطلبة للمعرفة بالموارد الطبيعية واستدامتها يحدث فجوة كبيرة بين استهلاك الموارد الطبيعية والأنشطة البشرية وأثرها اللاحق على البيئة (UNISCO،1999)؛ ولهذا جاء في التوصيات التي انبثقت عن المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم والتدريب التقني والمهني في شنغهاي الدعوة إلى إدراج التعليم الموجه نحو الاقتصادات المراعية للبيئة في برامج التعليم والتدريب المختلفة (المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، ٢٠١٢).

إضافة إلى ذلك وضعت خطة التنمية المستدامة لعام (٢٠٣٠) لليونيسكو دليل مرجعي لتحقيق الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية على المستوى العالمي، ودعت إلى ضرورة مراجعة وتعديل المناهج ومحتوى البرامج التعليمية والعمليات التربوية بحيث تعمل على توعية الطلبة للمساهمة في تحقيق الاستدامة البيئية (Alvarado،2017 ؛ Nieblas، Arcos، Sevilla، & 2016)؛ حيث أن المعرفة البيئية شرط أساسي لتغيير السلوك واتخاذ القرار البيئي على نحو مستنير (Wilujeng،2018 ؛Jensen& Ekantini، 2002;).

وقد أجريت العديد من الدراسات في الاستدامة البيئية كدراسة ألباك، وينايس (Alpak، Yenice،2017) التي قامت بقياس اتجاهات المعلمين نحو الاستدامة البيئية، في حين قامت دراسة كيلز (Keles،2017) بدراسة اتجاهات معلمي العلوم قبل الخدمة نحو التعليم البيئي المستدام، ودراسة خليل (٢٠١٧) والتي تم فيها استخدام التخطيط المرتكز على الأنشطة التعليمية لنشر ثقافة الاستدامة البيئية بين طلاب الخدمة الاجتماعية، ودراسة القرعان (٢٠١٥) والتي سعت للكشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية.

وجاءت دراسة هادجتشامبس، باراسكيفا، وإيوانو (Hadjichambis، Paraskeva، Ioannou& ، 2015) بهدف تعليم الطلبة الاستهلاك المستدام للموارد الطبيعية في البيئة، وسعت دراسة أوزجورلر، وكانسران (ÖZGÜRLER،CANSARAN & ، 2014) لمعرفة مدى وعي الطلبة بالاستدامة البيئية والقضايا البيئية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تعنى بتوعية الطلبة نحو الاستخدام المستدام للموارد

الطبيعية، وتعزيز مواقفهم وسلوكياتهم وقيمهم المرتبطة بالبيئة، ودراسة نشوان (٢٠١٢) التي كشفت عن فاعلية برنامج تعليمي محوسب قائم على القضايا البيئية المعاصرة في تنمية الوعي بهذه القضايا ومهارة اتخاذ القرارات البيئية والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعلم، ودراسة الطراونة (٢٠٠٧) التي تقصت أثر برنامج تعليمي محوسب في مادة الجغرافيا في اكتساب طلبة الصف العاشر للمفاهيم البيئية، ودراسة منشد (٢٠٠٥) والتي قامت بقياس اتجاه طلبة أقسام الجغرافية في جامعة البصرة نحو البيئة والتنمية البيئية.

ومن جانب آخر فإن القضايا البيئية لن تجد أجوبتها في التكنولوجيا المتطورة بقدر ما تجدها في مجتمع بشري يدرك أن الحلول تكمن في معتقدات البشر وقيمهم، وفي قدرة كل فرد على مواجهة قضايا البيئة بطرق منطقية ومنهجية (منشد، ٢٠٠٥)، وتشير الدراسات التربوية (عبد الوهاب، ٢٠١٧؛ عبد الرضا، وحمود، ٢٠١٦؛ القريوتي، وحمدان، ٢٠١٦؛ المومني، وخزعلي، ٢٠١٥؛ علوان، وميرة، ٢٠١٤؛ بقيعي، ٢٠١٣) إلى أن معتقدات الطلبة تؤثر بشكل كبير على تعلمهم وتعميق الفهم لديهم، فهي بالتالي تعزز من فاعلية التعلم وتؤثر على سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم نحو الأحداث والمواقف، حيث أن سلوك الفرد ليس بمعزل عن معتقداته، فالمعتقدات جزء كبير من الاتجاهات، إذ أن لها دور كبير في توجيه سلوك الفرد في كثير من مواقف الحياة.

وأضاف عبد الرضا، وحمود (٢٠١٦)؛ علوان، وميرة (٢٠١٤)؛ وكلاريبوت وآخرون (Clarebout; et al.،2001) أن معتقدات الطلبة أيضا تؤثر على تحصيلهم الدراسي، فهي من أهم عوامل ضبط سرعة التعلم واكتساب المعرفة، وأكد السعيد (٢٠١٣) أن معتقدات الطلبة تمكنهم من إدراك المعرفة من منطلق كونها صوابا أو خطأ إلى كونها نسبية تسمح لهم بالقيام بالبناءات المعرفية النشطة، وقد اهتم الباحثون بدراسة المعتقدات لدى الطلبة؛ لأنها تتضمن معرفة معتقدات الطالب عن المعرفة وطبيعتها وكيفية اكتسابها (Hofer &Pintrich، 1997،88).

ويمكن تعريف المعتقدات (Beliefs) بأنها"أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها" (عبد الرضا، وحمود، ٢٠١٥، ص ١٠٧)، وعرفها بقيعي (٢٠١٣) بأنها"وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة اكتساب المعرفة" (ص ١٠٢٣).

وأشارت دراسة أكتسيو (Akitsu،2018) إلى أن مواقف الناس وسلوكياتهم ونواياهم تتفق مع معتقداتهم التي تعكس المعلومات التي يحملونها، وتعتبر المعرفة أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على معتقدات الشخص وتحددها، إلا أن التربية يجب أن تضيف إلى جانب المعرفة برامج تعليمية لتوعية الطلبة حول كيفية المحافظة على البيئة، لكي تسهم في إشراك الطلبة في مواجهة المعتقدات السائدة والصراع القيمي حول الموارد الطبيعية والبيئة (منشد، ٢٠٠٥).

وأكدت دراسة المومني، وخزعلي (٢٠١٥) أن المعتقدات التي يأتي بها الطلبة لسياق التعلم تكون ذات تأثير كبير على تفسير الطلبة وتحديد أهدافهم، وبالتالي فإن أسلوب التعليم إما أن يعزز المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، وإما أن يعيقها، لذلك عمدت العديد من الدراسات إلى تناول معتقدات الطلبة والدعوة إلى ضرورة مراعاتها وتطويرها كدراسة عبد الوهاب (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية ضرورة اعتماد برامج ومناهج دراسية تساعد على تطوير وفهم وتوجيه المعتقدات المعرفية لدى الطلبة للوصول إلى تحصيل أفضل، ودراسة المومني، وخزعلي (٢٠١٥) التي دعت إلى ضرورة تبني استراتيجيات تدريس متنوعة بعيداً عن التلقين، وتفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي ومساعدته في امتلاك المعرفة بطريقة استكشافية؛ لتنمو معتقداته المعرفية بأبعادها المتعددة، ودراسة بقيعي (٢٠١٣) التي أوصت بتوجيه المعلمين لبناء برامج تعليمية واعتماد طرق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

وبما أن التربية والتعليم تعد الوسيلة الأساسية في تعديل معتقدات وقرارات الأفراد وترشيدها فيما يتعلق بالبيئة، حيث إن المحافظة على البيئة واستدامة مواردها تعتبر في حد ذاتها مسألة تربوية في المقام الأول؛ أصبح لا بد من إعادة النظر في المناهج الدراسية بحيث تعكس اتجاهات المجتمع وأهدافه ومعتقداته (منشد، ٢٠٠٥)، لذلك تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مستوىمعتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئيةفي ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.

مشكلة الدراسة

ينبغي على البيئة المدرسية العمل على تكوين الفرد الذي يتمتع بالمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة من خلال نوعية المفاهيم وطبيعة القضايا المطروحة في الكتب المدرسية، وتعد مسؤولية حماية البيئة واجب مشترك بين الأفراد والمؤسسات على المستوى الرسمي وغير الرسمي؛ فللأسرة دور كبير في تشكيل المعتقدات البيئية الإيجابية؛ لما لها من تأثير كبير في سلوكيات الأفراد (المعلولي، ٢٠٠٩)، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها سلطنة عمان من أجل الحفاظ على البيئة ومواردها الطبيعية من خلال البرامج المتنوعة والهادفة، ومحاولة تضمين بعض المناهج الدراسية ببعض القضايا البيئية، إلا أنها ما زالت تعاني من القصور؛ فهذه الجوانب لم تنعكس على تنمية المفاهيم البيئية لدى الطلبة؛ حيث أظهرت نتائج دراسة السالمي (٢٠٠٣) تدني مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في سلطنة عمان بدرجة كبيرة.

ويرى ايجلز وديمير (Eagles،Demare & ،1999) أن تكوين الاتجاهات السليمة نحو البيئة يعد شرطا أساسيا لتعديل السلوك البيئي لدى الطلبة، وتعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة وحساسة في تكوين الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية لدى الطلبة، ويقترح ايوزي (Iozzi، 1989) زيادة الاهتمامبالجوانب المعرفية البيئية في المراحل الثانوية بالإضافة إلى تعزيز المعتقدات الإيجابية نحو البيئة،ونظرا لندرة الدراسات التربوية الخاصة بالاستدامة البيئية ومعتقدات الطلبة نحوها، لذا، وانطلاقا من أهداف الأولويات الوطنية والتوجهات الاستراتيجية لرؤية عمان ٢٠٤٠ في مجال التعليم حول ضرورة إيجاد مناهج دراسية معززة للقيم ومواكبة لمتطلبات التنمية المستدامة بما فيها الاستدامة البيئية (مجلس التخطيط الأعلى، ٢٠١٩)، وما جاء في وثيقة التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة في سلطنة عمان –التي تبنتها وزارة التربية والتعليم–من أهداف تدعو إلى تعزيز الوعي البيئي في نفوس الطلبة، وإكسابهم الاتجاهات والقيم البيئية التي تساعدهم على مواجهة تحديات العصر البيئية، وتكوين جيل قادر على تحمل المسؤولية للحفاظ على الموارد البيئية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢)،ارتأت الباحثتان الوقوف عند مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.

وتأسيسا على ما سبق، فإن أهمية هذه الدراسة تنبثق من أهمية البيئة في حياة الانسان ومستقبله، ومن أهمية التربية البيئية في تكوين معتقدات إيجابية نحو البيئة ومشكلاتها ونحو الاستدامة البيئية، وكيفية التخطيط لها لاستغلال مواردها الطبيعية بما يحفظ حق الأجيال فيها.

أسئلة الدراسة

تمحورت أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠؟

٢. هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة للكشف عن:

١. مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.

٢. الفروق بين مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ تبعالمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في الاعتبارات الآتية:

١. توفير مقياس معتقدات حول الاستدامة البيئية.

٢. الاسهام في توفير بيانات يمكن أن تفيد مطوري المناهج بوزارة التربيّة والتعليم على تضمين مفردات الاستدامة البيئيّة ضمن مناهجها بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة.

٣. الاستجابة للاهتمامات المتزايدة بالاستدامة البيئية وضرورة الالمام بالمعرفة والمهارات المرتبطة بها.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.
- الحدود البشرية: طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الميدانية خلال الفترة (فبراير–مارس) ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

المعتقدات (Beliefs):

عرفها بقيعي (٢٠١٣) بأنها: "وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة".

الاستدامة البيئية (Environmental Sustainable):

عرفها المجلس العربي والأفريقي للتنمية المستدامة (٢٠١٣) على أنها "استدامة رأس المال الطبيعي أو قاعدة الموارد الطبيعية، بحيث تبقى قادرة على توفير مدخلات عمليات التنمية (من الموارد أو الثروات الطبيعية) واستيعاب مخرجاتها".

المعتقدات نحو الاستدامة البيئية Beliefs Towards Environmental Sustainable

تعرفها الدراسة إجرائيا بأنها: وجهات نظر أو تصورات الطلبة الذهنية نحو استدامة رأس المال الطبيعي أو قاعدة الموارد الطبيعية، بحيث تبقى قادرة على توفير مدخلات عمليات التنمية (من الموارد أو الثروات الطبيعية) واستيعاب مخرجاتها، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها على فقرات مقياس المعتقدات نحو الاستدامة البيئية المستخدم في الدراسة الحالية.

رؤية عمان ٢٠٤٠ Oman Vision

هي عبارة عن خطة مستقبلية تم وضعها بتوجيهات سامية من لدن جلالة السلطان الراحل قابوس بن سعيد –رحمه الله–، تم بلورتها وصياغتها بإتقان تام ودقة عالية في ضوء توافق مجتمعي واسع وبمشاركة فئات المجتمع المختلفة، بحيث تكون مستوعبة للواقع الاقتصادي والاجتماعي، ومستشرفة للمستقبل بموضوعية؛ ليتم الاعتداد بها كدليل ومرجع أساسي لأعمال التخطيط في العقدين القادمين (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة وجمع البيانات الدقيقة عنها، والتعبير عنها بطرق كمية وكيفية، للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع (ذوقان، ٢٠٠٣)، وهذا المنهج يلاءم طبيعة هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠.

عينة الدراسة

تكّونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الحادي عشر المقيدين بالعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠)، بلغ عددهم (١٠٥)، وجدول (١) يوضح خصائص أفراد العينة من حيث النوع الاجتماعي.

جدول ١

توزيع خصائص أفراد العينة

العينة	العدد	النسبة %
ذكور	٥٠	٪٤٨
إناث	٥٥	٪٥٢
المجموع	١٠٥	٪١٠٠

أداة الدراسة

بني المقياس بعد الإطلاع على الدراسات السابقة (المولى، ٢٠٠٨؛ منشد، ٢٠٠٥؛Clarebout&Elen،2001 ؛ الدخيل، ٢٠٠٠)، واشتمل المقياس على (٥٣) عبارة موزعة على ثلاث مجالات رئيسة هي: النمو السكاني، وندرة الموارد واستنزافها، والاستدامة البيئية، بحيث تضمن المجال الأول (١٩) عبارة، والمجال الثاني (١٩) عبارة، وتضمن المجال الثالث (١٥) عبارة. وقد تكوّن سلم الإجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطيت كبيرة جدا الدرجة (٥)، وكبيرة الدرجة (٤)، ومتوسطة الدرجة (٣)، وقليلة الدرجة (٢)، وقليلة جدًا الدرجة (١).

- **صدق الأداة:**

تُحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين من المتخصصين في كل من: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والجغرافيا الطبيعية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات المقياس، وقد أقرّ معظم المحكمين المقياس كما هو، مع مقترحات بتعديل صياغة بعض العبارات وحذف عبارتين بسبب التكرار في المعنى مع عبارات أخرى.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيق المقياس علىعينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالب وطالبة خارج عينة الدراسة الفعلية، وفي ضوء ذلك حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha) وبلغ (٠,٨٢)، وهو معامل مرتفع ومقبول تربويا كما أشار إلى ذلك عودة (٢٠٠٢).

إجراءات تطبيق الدراسة

اشتملت الدراسة على الإجراءات التالية:

- تحديد عينة الدراسة، وهم الطلبة والطالبات المقيدين بالصف الحادي عشر في سلطنة عمان في العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تصميم الاستبانة إلكترونيا على موقع (www.googledocs.com).
- توزيع المقياس إلكترونيا على عينة الدراسة.
- نقل البيانات الناتجة من تطبيق الاستبانة من الموقع الإلكتروني، وإدخالها في البرنامج الإحصائي(spss)، ثم إجراء العمليات الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

- تطبيق معامل ألفا كرونباخ للتحقق من معامل ثبات المقياس.
- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس، كما تم توضيح المعيار الإحصائي الموضح ف الجدول (٢).

جدول ٢

المعيار الإحصائي لتقديرات أفراد العينة

الدرجة	مدى الدرجات	مستوى المعتقد
٥	٥,٠-٤,٢	كبيرة جدًا
٤	٤,١٩-٣,٤	كبير ة
٣	٣,٣٩-٢,٦	متوسطة
٢	٢,٥٩-١,٨	قليلة
١	١,٧٩-١,٠٠	قليلة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠؟، وللإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس، ويوضح جدول (3) ذلك.

جدول3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المعتقد وترتيبها لكل مجال من مجالات المقياس

مجالات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعتقد	الترتيب
النمو السكاني	٢,٦٢	0.31	متوسط	٣
ندرة الموارد واستنزافها	3.23	٠,٣٣	متوسط	١
الاستدامة البيئية	٢,٩٧	0.23	متوسط	٢
المتوسط العام	٢,٩٤	٠,٢٩	متوسط	

يتضح من جدول (٣) أن المتوسط العام لمستوى معتقدات الاستدامة البيئية لدى طلبة الصف الحادي عشر جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٢٩)، وجاءت معتقدات الطلبة في مجال ندرة الموارد واستنزافها أعلى المعتقدات بدرجة متوسطة، إذا بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٢٣)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٣)، يليها معتقدات الطلبة في مجال الاستدامة البيئية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٢٣)، أما المعتقدات في مجال النمو السكاني فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة من مجمل معتقدات الاستدامة البيئية لدى الطلبة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢)، وبانحراف معياري (٠,٣١).

وبشكل عام نجد أن معتقدات الاستدامة البيئية لدى طلبة الصف الحادي عشر كانت في المستوى المتوسط، وهذا يدل على أن المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها أفراد العينة نحو الاستدامة البيئية منخفضة نوعًا ما، وانعكس ذلك على معتقداتهم حولها؛ ويمكن نرجع هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة لم يتعرضوا بشكل كافي لموضوعات الاستدامة البيئية في المناهج الدراسية، وأن محتوى مناهج الجغرافيا ذات محتوى لا يساعد على تنمية المعتقدات الإيجابية لدى الطلبة، والخبرات المتضمنة في هذه المناهج لا تساعد على ترجمة المعارف والمعلومات البيئية إلى قيم ومعتقدات وأنماط سلوكية واضحة، أو أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا كافيا فيما يتعلق بموضوعات الاستدامة مما يسهم في إكسابها لطلبتهم وتعريفهم بها، حيث أشار الحكيمي (٢٠٠٤) أن تصرفات الانسان وسلوكه تجاه البيئة يتأثر أكثر بمقدار ما لدى الانسان من مفاهيم ومعلومات عن البيئة وبما تتكون لديه من ميول وقيم ومعتقدات نحو البيئة، وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن الطلبة لم يتعرضوا لسلوكيات ترتبط بالاستدامة البيئية في المنزل بشكل يحسّن ويرفع من مستوى معتقداتهم نحوها، وقد تكون التوعية الوالدية للأبناء أحد أسباب انخفاض المعتقدات لديهم في هذا المجال، ويعود إلى طبيعة وعي وإدراك الأسرة بمشكلات البيئة ومواردها ونظرتها في التعامل مع البيئة، مما يسهم في تشكيل معتقدات بيئية متدنية لدى الأبناء.

ومن نتائج الجدول يتضح أن مجال النمو السكاني حصل على مستوى أدنى في معتقدات الطلبة مقارنة بمجالي ندرة الموارد واستنزافها، والاستدامة البيئية؛ ويمكن إيعاز هذه النتيجة إلى أن المقررات الدراسية المقررة في المراحل الدراسية لم تتضمن قدرًا كافيًا من المعارف أو المهارات المرتبطة بموضوعات النمو السكاني وأثره على استغلال واستنزاف الموارد الطبيعية، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الأنشطة المدرسية التي يتعرض لها الطالب لم تكن بالدرجة المطلوبة التي من شأنها رفع مستوى معتقدات الطلبة وتعريفهم بالأثر الذي يمكن أن تحدثه الزيادة السكانية من ضغط على الموارد الطبيعية واحداث تلوث فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (البدراني، ٢٠٠٤؛ عناقرة، ٢٠١٦)، التي كشفتا عن تدني المعارف البيئية لدى الطلبة، في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (علي، ٢٠٠٥) التي أظهرت تفوق الطلبة في معارفهم واتجاهاتهم نحو البيئة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ويظهر جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعتقدات الاستدامة البيئية وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)
النمو السكاني	الذكور	٥٠	٢,٦١	٠,٢٧	١٠٣	٠,٠٨
	الاناث	٥٥	٢,٦٢	٠,٣٣		
ندرة الموارد واستنزافها	الذكور	٥٠	٣,١٩	٠,٣٤		١,٢٣
	الاناث	٥٥	٣,٢٧	٠,٣٢		
الاستدامة البيئية	الذكور	٥٠	٢,٩٨	٠,٢٥		٠,٥٢
	الاناث	٥٥	٢,٩٥	٠,٢٢		

يظهر من نتائج جدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من الذكور والاناث في مستوى معتقداتهم نحو الاستدامة البيئية، حيث تراوحت معتقداتهم في مستوى المستوى المتوسط في جميع المحاور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف ثقافة الاستدامة البيئية لدى الطلبة ذكورا واناثا، وأن الطلبة من الذكور والاناث في هذا الجيل أقل احتكاكا بالبيئة، ولا يتعاملون بشكل مباشر مع البيئة ومشكلاتها، ومن ناحية أخرى فإن هذا التشابه في النتائج بين الذكور والاناث يمكن أن يفسر بأساليب التنشئة الأسرية لجميع أفراد الأسرة بغض النظر عن الجنس؛ حيث يتم تنشئتهم على نفس المبادئ والمعتقدات والقيم، كما يمكن أن يعود ذلك إلى عدم تركيز مناهج الجغرافيا على موضوعات الاستدامة البيئية؛ بل أنها لا تتطرق لهذا المفهوم في كل مفرداتها، كما أن طبيعة المعرفة البيئية في هذه المقررات الدراسية تعرض على شكل معرفة علمية بحتة تهمل الجانب الاجتماعي للمعرفة، واستخدام طرق تدريس تقليدية تعتمد على التلقين للطالب من غير مراعاة تأثيرها على الحياة الأسرية والمجتمعية؛ مما يشكل قصورا في محتوى وطرق تدريس هذه المناهج، الأمر الذي يتطلب معالجته حتى يتسنى للطلبة التعرف على أهمية الاستدامة البيئية من خلال الحفاظ على الموارد الطبيعية والاستغلال الأمثل لها، وعليه فإن هذه النتائج تؤكد ضرورة الاهتمام بالاستدامة البيئية من خلال المناهج الدراسية والندوات العلمية الخاصة بالبيئة واستدامة مواردها.

وتنطبق هذه النتيجة مع دراسة (المولى، ٢٠٠٩؛ حسن، ٢٠٠٨؛ والبدراني، ٢٠٠٤)، وتتعارض مع دراسة منشد (٢٠٠٥)، ودراسة السالمي (٢٠٠٣)، ودراسة صديق وعطوة (١٩٩١) التي أظهرت فرق دال احصائيا بين كل من الذكور والاناث لصالح الذكور.

توصيات الدراسة

١. ضرورة الاهتمام بتضمين مفردات مناهج الجغرافيا للمدخل البيئي والأحداث الجارية.
٢. تكثيف البرامج والأنشطة البيئية في البيئة المدرسية.

مقترحات الدراسة

١. دراسة أثر استخدام برنامج مقترح للاستدامة البيئية على التحصيل والمعتقدات نحو البيئة لدى الطلبة.
٢. دراسة العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين ومستوى معتقدات الطلبة نحو الاستدامة البيئية.

المراجع

المراجع العربية

أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس؛ المحروقية، عبير بنت ناصر. (٢٠١٧). أثر استخدام منحنى متعدد المنظور وجهات النظر في تدريس القضايا البيئية والاستدامة على التحصيل الدراسي وتصورات طالبات الصف العاشر نحو التنمية المستدامة. *المجلة التربوية*، ٣٢(١٢٥)، ٢٢٣-٢٥٧.

البدراني، علي محمد. (٢٠٠٤). *الوعي البيئي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

برنامج الأمم المتحدة. (٢٠١١). تقرير التنمية البشرية الاستدامة والانصاف مستقبل أفضل للجميع. تم الاسترجاع من موقع https://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr11/ HDR_2011_AR_Contents.pdf.

بقيعي، نافز. (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٠، ملحق ٣.

جمال الدين، نجوى يوسف؛ أحمد، سمير أكرم؛ حسن، محمد حنفي. (٢٠١٤). الاقتصاد الأخضر المفهوم.. والمتطلبات في التعليم. *مجلة العلوم التربوية*٢٢ (٣)، ٤٢٧-٤٥٣.

الجمعية العامة، الأمم المتحدة. (٢٠٠٣). *عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التمية المستدامة. الدورة السابعة والخمسون البند ٨٧ (أ)*.استرجع في: ٢٠١٩/٢/١٤، من https://undocs.org/ar/A/RES/57/254.

حسن، عبد الحميد سعيد. (٢٠٠٨). أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسئول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *المجلة التربوية*، ٢٢ (٨٨)، ١٩٩-٢٤٠.

الحكيمي، جميل منصور. (٢٠٠٤). أثر دراسة برنامج التربية البيئية في المعلومات والاتجاهات البيئية واتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة تعز. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٩٣)، ٣٣-٥٨.

خليل، أسماء. (٢٠١٧). التخطيط المرتكز على الأنشطة التعليمية لنشر ثقافة الاستدامة البيئية بين طلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة مطبقة على طلاب الفرقتين الأولى والثانية بكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة أسوان *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (٥٨)، ج٢، – 277. 349استرجع في: ٢٠١٩/٢/١٥، من http://search.mandumah.com/Record/892061

الدخيل، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٠). الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض. *مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، (٤٧)، ٤٩-٩٠.

ذوقان، عبيدات. (٢٠٠٣). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، الرياض: إشراقات للنشر والتوزيع.

السالمي، حمد بن سليمان. (٢٠٠٣). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان وعلاقته باتجاهاتهم نحو البيئة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس-الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ع (٨٨)، ١٦-٤٠.

السعيد، محمد حمد. (٢٠١٣). *المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت* [طبعة الكترونية مقروءة]. DOI: 10. 12816/0000120.

السيد، علياء علي. (٢٠١٧). استخدام مدخل التعلم من أجل التنمية المستدامة ESD في تدريس مقرر علوم بيئية لتنمية مفاهيم الاستدامة واتخاذ القرار الأخلاقي لدى الطالبة المعلمة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠ (٨)، ١٠٩-١٤٢.

الطراونة، محمد. (٢٠٠٧). *أثر برنامج تعليمي محوسب في مادة الجغرافيا في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحوه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. استرجع في٢٠١٩/٠٢/١٢، من http://search.mandhumah.com/record/784119

عبد الرضا، سهيلة؛ حمود، همام. (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٤٨)، ١٠٣-١٢٩.

عبد الوهاب، بن شعلال. (٢٠١٧). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.*دراسات نفسية وتربوية*، (١٨)، ٩٣-١٠٢.

علوان، سالي طالب، وميرة، أمل كاظم. (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ع (١٠٦)، ٢٨٠-٣٣٣.

علي، وفاء محمود. (٢٠٠٥). *أثر استخدام أسلوبي العصف الذهني وتآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي والوعي البيئي واكتساب المفاهيم الأحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث قسم علوم الحياة* (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.

عناقرة، حازم رياض. (٢٠١٦). مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلاب الأردنيين والسعوديين في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية (دراسة مقارنة). *مجلة العلوم التربوية*، (٢)، ج ١، ٩٨-١٢٨.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية. كلية العلوم التربوية*. اليرموك، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

صديق، صلاح صادق وعطوة، محمد إبراهيم. (١٩٩١). أثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية. المؤتمر العلمي الثالث، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*، ٤-٨ أغسطس.

القرعان، رهام. (٢٠١٥). *درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. http://search.mandumah.com/Record/819698

القريوتي، إبراهيم أمين؛ حمدان، أحمد حسن (٢٠١٦). معتقدات الطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة عن الممارسات الملائمة نمائيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٠(١)، ١٦٦-١٨١.

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). *رؤية عمان ٢٠٤٠* . مسقط: مكتب الرؤية.

المجلس العربي والأفريقي للتنمية المستدامة. (٢٠١٣/٠٩/٠٩). *مفهوم الموارد الطبيعية، مفهوم الاستدامة البيئية والإدارة الرشيدة للموارد الطبيعية، والاستدامة البيئية في الأهداف الإنمائية للألفية* [موقع فيسبوك]. استرجع في ٢٠١٩/٠٣/٠٣، من https://ar-ar.facebook.com/media/set/?set=a.122886357882052.1073741825.107798652724156&type=3، استرجع في: ٢٠١٩/٠٣/٠٣.

المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني. (٢٠١٢). *تعزيز التعليم من أجل عالم العمل. النشرة ٢١*، اليونيسكو. ISSN 1020-9468، https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Bulletin22_Arabic.pdf

المعلولي، ريمون. (٢٠٠٩). مناهج التربية البيئية المعرفة والممارسة لدى المدرسين (دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي/حلقة ثانية مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*، ٢٥ (١)، ١٣٥-١٩٠.

منشد، فيصل. (٢٠٠٥). قياس اتجاه طلبة أقسام الجغرافية في جامعة البصرة نحو البيئة والتنمية البيئة (بناء وتطبيق). *مجلة كلية التربية الأساسية*، (٤٥)، ٣٣٩-٣٥٩.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠١٢). التربية من أجل التنمية المستدامة.

https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BARA%5D%20%EC%A7%80%EC%86%8D%EA%B0%80%EB%8A%A5%EB%B0%9C%EC%A0%84%EA%B5%90%EC%9C%A1%20%EA%B8%B8%EC%9E%A1%EC%9D%B4.pdf

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٠٣). *تقرير التنمية البشرية الفصل السادس: السياسات العامة لضمان الاستدامة البيئية*، ١٢٣-١٣١. http://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr03/chapter6.pdf

المولى، مآرب محمد. (٢٠٠٩). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية والعلم*، ١٦ (٣)، ٢٨٢-٣٠٩.

المومني، عبد اللطيف؛ خزعلي، قاسم. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،١١ (٤)، ٤٩٧ -٥٠٩.

نشوان، تيسير. (٢٠١٢). فاعلية برنامج محوسب مقترح قائم على القضايا البيئية المعاصرة في تنمية الوعي بهذه القضايا ومهارة اتخاذ القرارات البيئية والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعلم لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة كلية التربية*، (٣٦)، ج٢، ١٠٧-١٥٤.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). وثيقة التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة في سلطنة عمان. مسقط.

اليونيسكو. (٢٠١٦). *التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٦ ، التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع*.استرجع في: ٢٠١٩/٠١/٠٣، من

https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/ar-GEM%20Report%202016%20New%20Press%20Release%20%282262.16%29.pdf

المراجع الأجنبية

Akitsu، Yutaka; & N. Ishihara، Keiichi. (2018). An Integrated Model Approach: Exploring the Energy Literacy and Values of Lower Secondary Students in Japan. International Journal of Educational Methodology, 4 (3), pp. 161 – 186. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189406.pdf, retrieved on: 29/11/2018.

Alpak-Tunç, G. &Yenice, N. (2017). An analysis of pre-service teachers' moral considerations about environment and their attitudes towards sustainable environment. International Electronic Journal of Environmental Education, 7 (1), pp. 17-33.

Alvarado, Irene. (2017). Greening TVET in Latin America Virtual conference synthesis report. UNESCO-UNEVOC International Centre. Retrieved from: https://unevoc.unesco.org/up/vc_verde_synthesis.pdf, retrieved on: 07/01/2019.

Anne, Gayle; Cook, Kristin; Weiland, Ingrid. (2016). Attempting to Make Place-Based Pedagogy on Environmental Sustainability Integral to Teaching and Learning in Middle School: An Instrumental Case Study. Electronic Journal of Science Education, 20 (2), pp. 32-47. Retrieved from: ejse.southwestern.edu, retrieved on: 07/01/2019.

Clarebout, Geraldine; Elen, Jan; Luyten, Lieve; Bamps, Hadewych. (2001). Assessing Epistemological Beliefs: Schommer's questionnaire. Educational Research and Evaluation,7(1), 53-77. DOI: 10.1076/edre.7.1.53.6927.

Eagles, P.F, &Demare, R. (1999). Factors Influencing Children's Environmental Attitudes. The Jornal of Environmental Education, 30 (4), 33-38.

Ekantini, Anita; Wilujeng. (2018). The Development of Science Student Worksheet Based on Education for Environmental Sustainable Development to Enhance Scientific Literacy. Universal Journal of Educational Research 6(6), 1339-1347. http://www.hrpub.org, DOI: 10.13189/ujer.2018.060625.

Hadjichambis, Andreas Ch.; Paraskeva, Demetra; &Ioannou, Hara. (2015). Integrating Sustainable Consumption into Environmental Education: A Case Study on Environmental Representations, Decision Making and Intention to Act. International Journal of Environmental & Science Education, 10 (1), 67-86.

Hofer, B and Pintrich, R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. Review of Educational Research, 67(1), 88- 140. retrieved on: 25/12/2018, from https://www.jstor.org/stable/1170620?seq=1#page_scan_tab_contents,.

Iozzi, L.A. (1989). What the Research Says to the Educator, Part One: Environmental Education and the Affective Domain. The Jornal of Environmental Education, 20 (3), 3-9.

Jensen, B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. Environmental Education Research, 8(3), 325-334. Retrieved on 10/2/2019 from https://www.researchgate.net/publication/248965553_Knowledge_Action_and_Pro-environmental_Behaviour?enrichId=rgreq-b50bd96d0ce80a7c95ec5d570b266f2d-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI0ODk2NTU1MztBUzo0MzE5NTQ1MDkyMDk2MDBAMTQ3OTk5NzM4ODU4MA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf,.

Keleş, Özgül. (2017). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education. Higher Education Studies, 7 (3), 171-180. doi:10.5539/hes.v7n3p171. retrieved on: 07/01/2019, fromhttp://doi.org/10.5539/hes.v7n3p171,.

Nieblas-Ortiz, Efraín C.; Arcos-Vega, José L.; & Sevilla-García, Juan J. (2016). The Construction of an Environmental Management Model Based on Sustainability Indicators on a Higher Education Institution in Mexico. Higher Education Studies, 7 (1). Canadian Center of Science and Education. doi:10.5539/hes.v7n1p15. retrieved on: 07/01/2019, from http://dx.doi.org/10.5539/hes.v7n1p15,.

ÖZGÜRLER, Safa; & CANSARAN, Arzu. (2014). Graduate Students, Study of Environmental Literacy and Sustainable Development. International Electronic Journal of Environmental Education, 4 (2), 71-83.

Tsai, Wen-Tien. (2012). An Investigation of Taiwan's Education Regulations and Policies for Pursuing Environmental Sustainability. International Journal of Educational Development, 32 (2), 359-365. Retrieved rom: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.003, retrieved on: 07/01/2019.

UNESCO. (1999). Follow-up to rio: Education, public awareness and training, chapter 36 of agenda 21 (in greek). Athens: PEEKPE Publications. Retrieved on: 10/2/2019, from http://www.un-documents.net/a21-36.htm,.

بحث رقم ٦

تعامل المدرسين مع الفروق الفردية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بنواكشوط (موريتانيا)

د/ وئام محمد المامي

الملخص

يحاول هذا البحث تسليط الضوء على ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ المراهقين في مؤسسات التعليم الثانوي بنواكشوط، تلك الظاهرة التي يعزى إليها الكثير من أسباب الفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى المراهقين الموريتانيين. ومع ملاحظة المدرسين لأنواع متعددة ومتباينة من الفروق بين تلاميذهم في الفصول الدراسية، إلا أنهم يفتقرون للأساليب النفسية والتربوية المناسبة للتعامل معها ومعالجتها. ومن هنا جاء اختيار موضوع الدراسة "تعامل المدرسين مع الفروق الفردية لتلاميذ المرحلة الثانوية بنواكشوط". ولمقاربته تم تقسيمه إلى محورين، خصص الأول منهما لدراسة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المظاهر والأبعاد والعوامل المؤثرة، بينما تناول الثاني أساليب تعامل المدرسين مع هذه الفروق بين تكوينهم القاعدي وتجاربهم الميدانية في التدريس. وقد استخدمت الباحثة لهذا الغرض استبيانا الكترونيا تم توزيعه على المدرسين. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: الفروق الفردية، التلاميذ، المرحلة الثانوية، المدرسون، المراهقة، الأساليب النفسية، الطرق التربوية، نواكشوط، موريتانيا.

Abstract

This research attempts to shed light on the phenomenon of individual differences among adolescents students in secondary education schools in Nouakchott, which are defined among the causes of school failure and school dropout among Mauritania adolescents students. While teachers note the varied types of differences characters among their students in the classroom, so they have missed the appropriate psychological and educational methods interested with the real education, which is necessary to establish the positive comportments. Hence the choice of the subject of the study which is: How The teachers deal with the individual differences of high school students in Nouakchott? In order to simplify this approach the researcher have divided this subject into two axes: the first is devoted to study the individual differences between the pupils, in terms of appearances dimensions and influencing factors while. The second explained the methods which teachers analyses as differences between their basic formation and their field teaching experiences. The researcher used for this purpose an electronic questionnaire that was distributed to the teachers, the result to this action the researcher has proposed a set of recommendations and suggestions.

Key words: Individual differences, pupils, high school, teachers, adolescence, psychological methods, educational methods, Nouakchott, Mauritania.

المقدمة

﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾ (القرآن الكريم، صفحة الروم ٢٢) صدق الله العظيم.

خلق الله بني آدم وسن فيهم التفاوت والاختلاف في جميع جوانب الحياة، فلا يوجد أبدا فردان متشابهان في خصائصهما الظاهرة ولا الباطنة، فالناس متفاوتون في مستوياتهم العقلية فمنهم العبقري والذكي ومتوسط الذكاء والغبي، كما يتفاوتون في سماتهم الشخصية وقدراتهم وخصائصهم الجسمية والانفعالية والوجدانية... هذا الاختلاف هو الذي يعطي معنى للحياة، فلو أن الناس اشتركوا كل الصفات بنفس الدرجة، لما كان هناك معيار يمكن من خلاله أن نميز بين الأفراد، ولما أمكن أن تتمايز أدوارهم لتحقيق التكامل في المجتمع.

ومنذ ستينات القرن الماضي تناول العديد من الدارسين في مجال علم النفس وعلم النفس الفارق طبيعة هذه الفروق بصفة عامة' (Juhel، ١٩٩٩) بينما اختصت الدراسات السيكولوجية في المجال التربوي بالبحث في خفايا الفروق الفردية بين التلاميذ بهدف فهمها والتعرف على أسبابها وسبل التعامل معها، فهدف العملية التعليمية هو أن تلبي حاجات كل المتعلمين على اختلاف مشاربهم وقدراتهم واستعداداتهم، ورغم ذلك تعد المناهج عادة لتلائم حاجة التلاميذ ذوي الدرجة المتوسطة من الذكاء والاستعداد، وكثيرا ما تغفل وجود فروق فردية كثيرة بين التلاميذ ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار.

وقبل الدخول في موضوعها حري بنا أن نعرف الفروق ففي لسان العرب، الفروق جمع فرق وهو خلاف الجمع، (ابن منظور جمال الدين) واصطلاحا تعرف الفروق الفردية بأنها: "اختلاف الناس في مستوياتهم العقلية والمزاجية والبيئية". (سالم ، ١٩٨٨) كما تعرف أيضا بأنها "الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة، وقد يكون مدى هذه الفروق كبيرا وقد يكون صغيرا. (الخضيري، دون تاريخ) وعموما يمكن القول بأنها تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفة جسمية أم سمة في سلوكه الاجتماعي.

١- مشكلة البحث

الفروق الفردية من أصعب المعضلات التي تواجه المدرسين في موريتانيا إن لم تكن أصعبها على الإطلاق، فموريتانيا بلد ناشئ يعاني الكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية على وجه الخصوص، وقد انعكس ذلك على وجود أنواع متباينة من الأطفال الذين يتفاوتون في الخصائص العقلية والمرجعيات الاجتماعية والمستويات الاقتصادية.

ويظهر هذا التفاوت جليا في فصول المؤسسات الإعدادية والثانوية في مدينة نواكشوط، ذات الفصول المكتظة بالتلاميذ المتباينين في استعداداتهم وقدراتهم ودرجة ذكائهم وحتى في أعمارهم وأجسامهم. وأمام هذه الوضعية يكون هم أغلب المدرسين إلقاء درسه متبعا في ذلك الطرق التقليدية التي تصب اهتمامها على التعامل مع الطلاب المتميزين ولا تلقي بالا للغالبية العظمى من التلاميذ متوسطي الذكاء أو حتى محدوديه أو إلى التلاميذ الذين لديهم مشاكل نفسية أو اجتماعية أو سلوكية، ما يزيد اتساع هوة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، ويزيد من احتمال رسوب عدد كبير منهم أو حتى تسربهم من المدرسة، وهي ظاهرة أصبحت بادية للعيان في نواكشوط.

والمتتبع للشأن التربوي الموريتاني، يلاحظ أن الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب ليس من أولويات القائمين على التربية، لذلك يلاحظ قصور كبير في تعامل المدرسين مع هذه الفروق، وفي هذا الإطار تتحدد إشكالية البحث الحالي، التي تثير التساؤلات التالية:

- ما هي مظاهر الفروق الفردية وما العوامل المؤثرة فيها لدى المراهقين في مؤسسات التعليم الثانوي بموريتانيا؟
- ما مدى وعي المدرس بالفروق الفردية بين التلاميذ وما مستوى تكوينه القاعدي حولها؟
- ما هي أبرز الطرق النفسية والتربوية التي يتبعها المدرس للتعامل مع الفروق الفردية؟

٢- منهج البحث وأداته

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على جمع وعرض المعلومات ثم وصفها وتحليلها للوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها وتعميمها، والمنهج الاستقرائي من خلال بناء استبيان الكرتوني وزع على أساتذة التعليم الثانوي بنواكشوط.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على استبيان إلكتروني وزع (عن طريق الإيميل، الواتساب...)، على أساتذة التعليم الثانوي

بولايات نواكشوط الثلاث، مجال الدراسة. وقد تمت تعبئته من قبل مجموعة بلغت ٧٩ أستاذا، وهو عدد كاف لإعطاء صورة دالة حول الموضوع توزعوا على ولايات نواكشوط الثلاث بنسب ٥٠٪ في نواكشوط الشمالية، و٢٨,٤٪ في نواكشوط الجنوبية، و٢١,٦٪ في نواكشوط الغربية، وهو ما يبين أن الاستبيان شارك فيه المدرسون من كل ولايات العاصمة نواكشوط ومن الجنسين الذكور ٦٩,٧٪ والإناث ٣٠,٣٪. (الدراسة الميدانية، ٢٠٢٠)

٣- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

- إثراء البحوث في مجال التربية وعلم النفس لدعم المكتبة الموريتانية.
- تبيان أهمية الوعي بالفروق الفردية بين التلاميذ وتشخيصها وطرق معالجتها.
- لفت نظر القائمين على النظام التربوي إلى ضرورة دمج موضوع الفروق الفردية في برامج التكوين القاعدي.
- الخروج بتوصيات تفيد المدرس حول التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتزويده بأحدث الطرق التربوية المتبعة للحد من ظاهرة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد.

٤- أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه:

- يتناول محورا مهما في العملية التعليمية وهو الفروق الفردية بين التلاميذ في التعلُّم وهو موضوع مهمل ومجهول لدى الكثير من المدرسين.
- يبين دور المدرس في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية التدريس.
- يؤكد الحاجة الملحَة إلى تطوير طرائق التدريس وأساليبه، لمواكبة التطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية التي تراعي مبدأ الفروق الفردية في التدريس.
- يركز على أهمية تكوين وتأهيل المدرسين في مدارس التكوين وتدريبهم على مهارات مراعاة الفروق الفردية في التدريس وذلك بتنويع طرائقه وأساليبه.
- يقدم بدائل تعين المدرسين على التعامل النفسي والتربوي مع الفروق الفردية بين الطلاب.

٥- الدراسات السابقة

تندر الدراسات التربوية والنفسية في موريتانيا، إن لم نقل تنعدم، فلم يسبق لأي باحث أن درس أحد متغيرات هذه الدراسة، لذلك تعتبر هي أول دراسة للفروق الفردية لدى التلاميذ في موريتانيا وأساليب تعامل المدرسين معها، ويرجع ذلك إلى عدم وجود كلية للتربية في موريتانيا، وإنما توجد مدارس مهنية لتكوين المعلمين والأساتذة بعد تخرجهم من الجامعة.

أولا: الفروق الفردية: الأنواع والمظاهر والأبعاد

يقول افلاطون" إنه لا يوجد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية فيصلح أحدهما لعمل ما بينما يصلح أحدهما لعمل آخر" (أفلاطون، بدون تاريخ) ومنذ ذلك الوقت ومفهوم الفروق الفردية بين الأشخاص يكبر ويتطور وتتضح معالمه وتتسع مجالاته لتشمل كامل أوجه شخصية الإنسان.

١- أنواع الفروق الفردية

يقسم العلماء الفروق الفردية إلى نوعين أساسيين: (الخضيري، دون تاريخ، صفحة ١٨)

١-١ فروق في نوع الصفة

يوجد الفرق في النوع بين الصفات المختلفة، فاختلاق الوزن عن الطول فرق في نوع الصفة، لذلك لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة، فالطول يقاس بالأمتار، أما الوزن فيقاس بالكيلوجرام، وكذلك الأمر بالنسبة للصفات النفسية، فالفرق بين الذكاء

والاتزان الانفعالي هو فرق في نوع الصفة، ولا يمكن المقارنة بين ذكاء فرد واتزان آخر، لأنه لا توجد وحدة قياس واحدة مشتركة بينهما.

١-٢ فروق في درجة الصفة

وهي الفروق بين الأفراد في صفة واحدة، فهي فروق في درجة تلك الصفة، فمثلا الفرق بين شخص طويل وشخص قصير هو فرق في الدرجة، لأنه توجد درجات متفاوتة بين الطول والقصر، ويمكننا مقارنتهما باستخدام مقياس واحد، وكذلك الحال في سمة عقلية مثل الذكاء، الفرق بين العبقري وضعيف العقل فرق في الدرجة وليس فرقا في النوع. ولا توجد علاقة بين المستوى العام للقدرة وبين كمية التغير في السمة. (العبد ، بدون تاريخ، صفحة ١٥٦).

٢- الفروق الفردية بين الوراثة والبيئة

يؤثر في تشكل الفروق الفردية بين بني الإنسان عاملان أساسيان هما الوراثة والبيئة، وهما قوتان مختلفان لكنهما متكاملتان في تأثيرهما المباشر على الفرد، وعلى سماته المختلفة بحيث يصعب الفصل بينهما وتحديد أيهما الذي أحدث التغيير في إحدى تلك السمات دون الأخرى، وإن كنا نستطيع أحيانا أن نميز بعض السمات التي يظهر فيها أثر الوراثة بشكل أوضح من البيئة مثل الصفات والقدرات الجسمية وبعض القدرات العقلية كالذكاء الصفات المزاجية، بينما تتأثر السمات الاجتماعية إلى حد كبير بالعوامل البيئية، فما هي العوامل الوراثية وماهي العوامل البيئية.

١-٢ العوامل الوراثية

هي الموروثات التي تنقل إلى الفرد من أبويه بعض السمات مثل الطول والوزن واللون والملامح والذكاء، بالإضافة إلى بعض السمات الشخصية والمزاجية، وللوراثة تأثير كبير على الذكاء فهي التي تحدد على أساسها استعدادات الأفراد ومدى نوعية الاستجابة للعوامل البيئية. (سالم ، ١٩٨٨، صفحة ٢٥). وقد أثبتت الدراسات أن كل ما هو مادي أو له كيان يمكن رؤيته أو الإمساك به في الفرد محكوم بالوراثة، بداية بلون الشعر والقامة ونهاية بكسل الغدد عن الإفراز وغير ذلك من الظواهر المتشعبة... أما وراثة المفاهيم (وهي تجريدات ليست لها كيانات مادية كمفهوم الشخصية والعقل، كذلك السمات مثل العدوان ولانطواء بالإضافة إلى الاتجاهات واتساق القيم)، فلم يثبت أن ثمة جينات مسؤولة عنها أو ناقلة لها. (أبو حطب ، ١٩٩٦، صفحة ٤٠) بل إن بعض علماء النفس يرون أن دور الوراثة ينعدم تماما عندما يكون المجتمع متجانسا، (Michel) وترى نسبة ١٨,٩% من المدرسين أن من بين الأسباب الأساسية وراء ظهور الفروق الفردية ما بين التلاميذ يرجع للعوامل الوراثية دون البيئية.

٢-٢ العوامل البيئية

وهي جميع المؤثرات البيئية والاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ بداية حياته وحتى مماته، والتي تؤثر تأثيرا كبيرا على سماته المختلفة، ومن هذه المؤثرات، المستوى الثقافي للوالدين، الجو الانفعالي العام السائد في البيت وفي المجتمع، والمستوى الاقتصادي، والصحة العامة، ومدى تطور المجتمع ودرجة التعليم ونوعيته، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع (سالم ، ١٩٨٨، صفحة ٢٥)... الخ

وتعتبر الفروق الفردية الناشئة عن الثقافة والتربية فروقا ذات مصدر بيئي صرف تقريبا إذ لا دخل للمؤثرات الوراثية في صياغة تلك الفروق، بمعنى أن الفروق بين التلاميذ المراهقين في مستوى النشاط العقلي والأداء النظري والعملي ونمو الوعي الاجتماعي ونمو واكتساب المهارات الاكاديمية النظرية والعملية ونوع الميول واتساق القيم كل ذلك محكوم بالثقافة التي انخرط فيها الفرد، وثراء أو فقر البيئة التي ترعرع فيها وفي الظروف التي تحيط به وبأسرته ومجتمعه. ويظهر من خلال الدراسة الميدانية أن كثيرا من المدرسين يرى أن تلك العوامل البيئية بمختلف مصادرها هي المصدر الأول لتفاوت المستويات المعرفية والوجدانية وحتى التحصيلية للطلاب وهي رافد الفروق الفردية بينهم.

٣- مظاهر الفروق الفردية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية

يصل التلاميذ في عمر المراهقة إلى المرحلة الثانوية من النظام التعليمي، وتختلف المراهقة من فرد لآخر حسب الظروف الاجتماعية والمادية والجسمية والنفسية، وتظهر الفروق الفردية بين المراهقين بشكل واضح قابل للملاحظة من خلال سلوكهم، ونمط تفاعلهم الاجتماعي ومدى انسجامهم النفسي. (المصري و عمارة ، ٢٠٠٧، الصفحات ١١-١٣) وحسب الدراسة الميدانية عبر المدرسون عن تمايز أنماط المراهقة لدى الطلاب إلى ثلاثة أنواع أساسية (الشكل رقم ١) هي:

٣-١ المراهقة المتمردة (العدوانية)

وهي مراهقة ثائرة تتسم بالرعونة، ويغلب عليها الطابع العدواني الموجه إلى الذات وإلى الغير، وتتسم بالمحاولات الانتقامية ومحاولات التشبه بالكبار وما يتطلبه ذلك في نظر المراهق من مواجهات عدوانية في سبيل تنفيذ وتحقيق تلك الرغبات والمآرب. وتجدر الإشارة إلى وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين، بمعنى أن المستويات الهرمونية المرتفعة خلال هذه المرحلة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور وغضب واكتئاب عند الإناث.

ويظهر السوك العدواني من خلال الألفاظ النابية والنقد الجارح والتنابز بالألقاب وكذلك بالاعتداء اللفظي والبدني على الرفاق وأحيانا على الطواقم التربوية. وحسب٥٢,٥% من المدرسين المبحوثين، فإن نمط المراهقة المتمردة والعدوانية هو النمط الأكثر انتشارا بين تلاميذ المؤسسات الإعدادية والثانوية، إلى جانب النمطين الآخرين للمراهقة وهما المراهقة المتكيفة والمراهقة الانسحابية، ويعتبر تمايز أنماط المراهقة بين التلاميذ مظهر آخر من مظاهر الفروق الفردية بينهم.

٣-٢ المراهقة المتكيفة (المتوافقة)

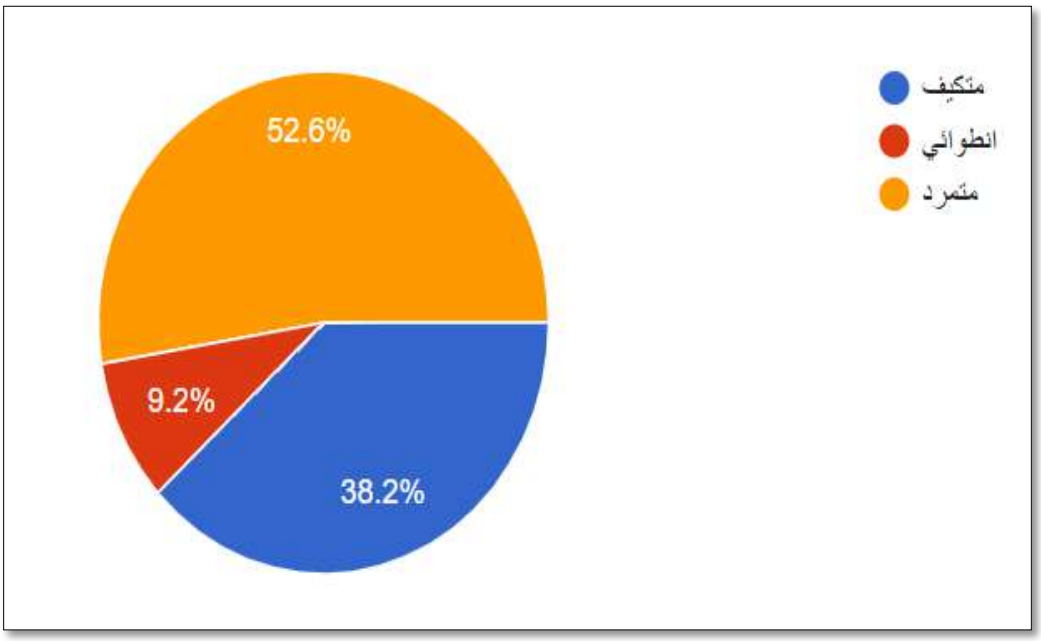
وتكون فيها المراهقة هادئة نسبيا وهي أميل إلى الاستقرار والاتزان العاطفي، وتكاد تخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، وعلى ضوء هذا الاتزان تكون علاقة المراهق بمن يحيطون به طيبة ولا أثر فيها للتمرد على الوالدين أو المدرسين ويشعر المراهق من هذا النمط بمكانته في مجتمعه وبتوافقه مع أفراده ويرضى عن نفسه ويبتعد عن الخيالات وأحلام اليقظة، والسلوك العدواني.

وينتشر هذا النمط بين المراهقين الموريتانيين، فقد عبرت نسبة ٣٨,٢% من المدرسين أن النمط السائد في فصولهم هو نمط المراهقين المتكيفين والمتصالحين مع ذواتهم، رغم وجود مراهقين عدوانيين ومراهقين انسحابيين في نفس الفصل إلى جانب المراهقين المتكيفين.

٣-٣ المراهقة الانسحابية (الانطوائية)

يتسم هذا النوع بالانطواء والعزلة الشديدة والتردد والخجل، ويميل إلى الانسحاب ويلوذ بالقراءة أو بالخيالات والصمت، ويستكين للنقد الصارم الذي يفرضه بعض الآباء والأمهات، وتنتابه الهواجس وأحلام اليقظة إلى حد الإغراق في الأوهام والخيالات المرضية. وكثيرا ما تشكل هذه الاستعدادات عائقا كبيرا أمام نمو المراهق النفسي وأمام انسجامه الاجتماعي وبالتالي ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي.

وقد أبانت الدراسة الميدانية، أن نسبة ٩,٢% من المدرسين المبحوثين، أكدوا أن النوع الأكثر بين تلاميذهم هو المراهقين الخجولين والانسحابيين وهو ما يشكل مظهرا آخر من مظاهر الفروق الفردية.



الشكل رقم ١: أنماط المراهقة في الفصول الدراسية بنواكشوط ٢٠٢٠

المصدر: (الدراسة الميدانية، ٢٠٢٠).

٤– الأبعاد الأساسية للفروق الفردية

تتجلى الفروق الفردية بين التلاميذ في أبعاد متعددة من تكوينهم وقدراتهم وسماتهم، ومن أمثلة تلك الأبعاد:

٤–١ الفروق الفردية في الذكاء

يعرف الذكاء بأنه مجموعة القدرات المطلوبة في حل المشكلات والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية والعددية، وغيرها (ميخائيل ، ١٩٩٧، صفحة ٩٠)، لذلك كان الذكاء إلى حد قريب هو المجال الوحيد لدراسة الفروق الفردية بين الأشخاص.

وتظهر بين الأفراد فروق واضحة في الذكاء عبر سنوات العمر المختلفة، فالذكاء ينمو في مرحلة الطفولة ثم يصل إلى أقصى معدل له في مرحلة المراهقة. ويتأثر الذكاء بالعوامل الوراثية أكثر من تأثره بالعوامل البيئية، أما البيئة فتحدد نوع الاستجابات المحتملة (أي المجال الذي يظهر فيه الذكاء). (سالم ، ١٩٨٨، صفحة ٢٥)

وترتبط زيادة الذكاء بمستوى العائلة التعليمي والاقتصادي وبالأنشطة الثقافية والاجتماعية التي يمارسها الأفراد لذلك يختلف منحنى الذكاء من شخص إلى آخر. ويرى ٣٦,٥% من المدرسين أن الذكاء هو المجال الأبرز لملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ، ورغم عدم توفر مقاييس الذكاء في المؤسسات التربوية، فإن المدرسين يستندون إلى بعض المؤشرات التي يستدلون بها على مستوى ذكاء التلميذ، كحدة الفهم وسرعة الحفظ وإدراك العلاقات بين وحدات البرنامج.

٤–٢ الفروق الفردية في التحصيل الدراسي

من المهم جدا الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في مجال تحصيلهم الدراسي، بهدف التغلب عليها ومعالجتها تلافيا لرسوب التلميذ أو فشله الدراسي وبالتالي تسربه من المدرسة واحتمال ضياعه أو انحرافه.

وتؤثر في إحداث الفروق الفردية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ جملة من العوامل أهمها: عوامل تنسب إلى الفرد نفسه كمستوى ذكائه ودافعيته واجتهاده وحالته المزاجية، وعوامل تنسب إلى المدرس كالقدرة على التنويع في طرق التدريس وفي وسائل الايضاح واطلاعه على مواضيع علم النفس التربوي التي تساعده على فهم نفسيات تلاميذه وكذلك سماته الشخصية والانفعالية وقدرته على تصميم اختبارات تحصيلية جيدة وموضوعية، كما تؤثر المناهج والمقررات الدراسية بشكل كبير في إحداث الفروق الفردية بين التلاميذ في التحصيل الدراسي وكذلك الأمر بالنسبة للتأثر الكبير بزملاء الدراسة والرفاق. ويرى أغلب المدرسين ٦٩% أن الفروق الفردية بين التلاميذ تظهر بوضوح من خلال تفاوت مستوى تحصيلهم الدراسي، إذ يعكس هذا الأخير درجة ذكائهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

٤–٣ الفروق الفردية في الاستعدادات والمواهب والميول والقيم

كثيرا ما يتم التركيز على الفروق الفردية لدى الطلاب في الذكاء فقط، دون التطرق لقدرات إنسانية هامة لا يتضمنها الذكاء، كالاستعداد والموهبة والميول والقيم، فكم من طالب محدود الذكاء ورغم ذلك يجيد مجالات أخرى كالأنشطة الرياضية والفنية والقيادية. لذلك نجد الكثير من المراهقين لديهم استعدادات ومواهب وقدرات كامنة لم تتح لها فرصة للظهور. ويرجع هذا أساسا إلى نقص الاختبارات التي تساعد على الكشف عن هذه القدرات، ونقص التدريب على الأنشطة التي تنميها وتطورها.

وإذا كان هناك العشرات من اختبارات الكشف عن متوسط ذكاء الأفراد، فهناك العديد من الاختبارات للكشف عن الاستعدادات والمواهب والميول، مثل اختبارات الاستعدادات الميكانيكية اختبارات التناسق الحركية، اختبارات المواهب الموسيقية والفنية اختبارات الاستعدادات الفارقة اختبارات الفهم الميكانيكي...

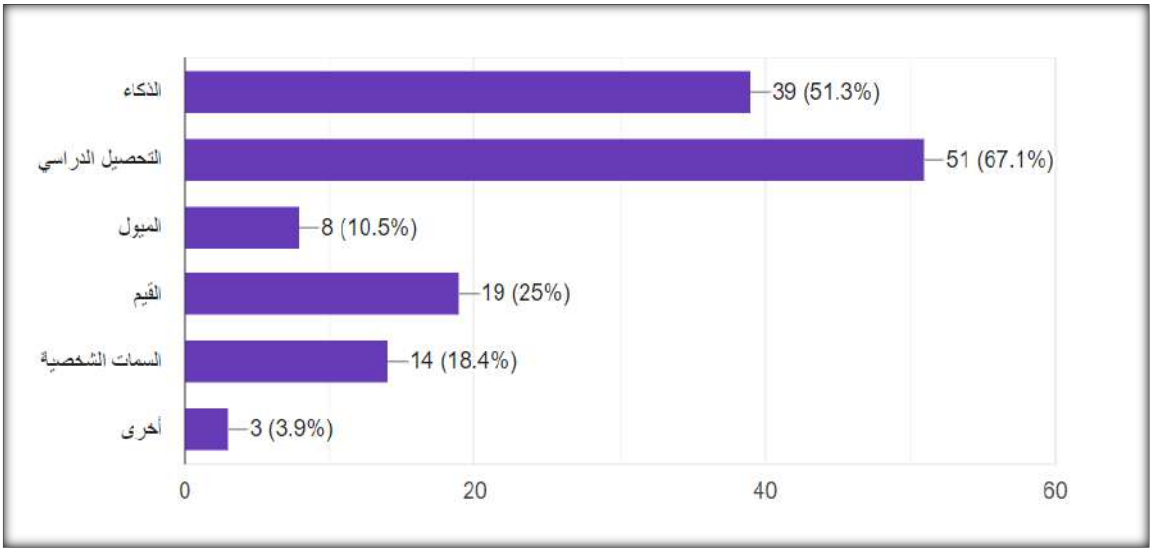
وفي ظل غياب هذا النوع من الاختبارات في المؤسسات التربوية الموريتانية فإن المدرس يستعيض عنها بالأسئلة الموجهة لقياس تلك القدرات والاستعدادات ويرى أزيد من ٢٦% من الأساتذة أن الاستعدادات والميول والقيم مجالات هامة جدا تظهر فيها الفروق الفردية بين الطلاب.

٤–٤ الفروق الفردية في سمات الشخصية

يعرف بعض المختصين الشخصية بأنها السمات الثابتة للفرد التي تتضمن الملامح الجسمية والذكاء والاستعدادات والاهتمامات والقيم والعوامل النفسية، وبالتالي فإن شخصية الفرد هي ما يحصل عليه في مقاييس السمات المختلفة. (عبد العزيز ، ١٩٨٣، صفحة ٤٠٤) ورغم

أن تلاميذ المرحلة الثانوية لم تتحدد شخصياتهم بعد بشكل نهائي، إلا أن أغلب السمات الشخصية والعمليات العقلية تأخذ اتجاهها العام في مرحلة المراهقة خاصة في المراهقة الكبرى. (وئام، ٢٠١٧، صفحة ٣٧)

وهذه السمات تحمل في مكوناتها مظاهر بيولوجية موروثة وأخرى بيئية مكتسبة، وهي محصلة لتفاعل وتكامل هذه المظاهر، ومن هنا نجد أن لكل فرد سمات شخصية مختلفة عن السمات الشخصية لأي فرد آخر. لذلك تظهر الفروق الفردية في سمات الطلبة الشخصية التي لا تعد ولا تحصى ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الخجل، التردد، ضبط النفس، التصميم، الكسل، البلادة، العصبية، فرط الحركة، الخيالية، الخضوع، التمرد، السيطرة، المغامرة، العدوان، الشك. وقد عبر المدرسون بنسبة ١٦,٩% أن الفروق الفردية بين التلاميذ تتنوع بين مختلف هذه السمات وخاصة الكسل والبلادة وفرط الحركة.



الشكل رقم ٢: الأبعاد الأساسية للفروق الفردية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية بنواكشوط ٢٠٢٠

المصدر: (الدراسة الميدانية، ٢٠٢٠).

ثانيا: تعامل المدرسين مع الفروق الفردية بين التكوين القاعدي والتجربة

تتباين أساليب المدرسين في التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ، ويرجع ذلك إلى تباين تكوينهم القاعدي ومدى جودته من جهة، وتنوع تجاربهم الميدانية، وتعدد أنماط الفروق المختلفة بين التلاميذ من جهة أخرى.

١- المدرسون والتكوين القاعدي حول الفروق الفردية

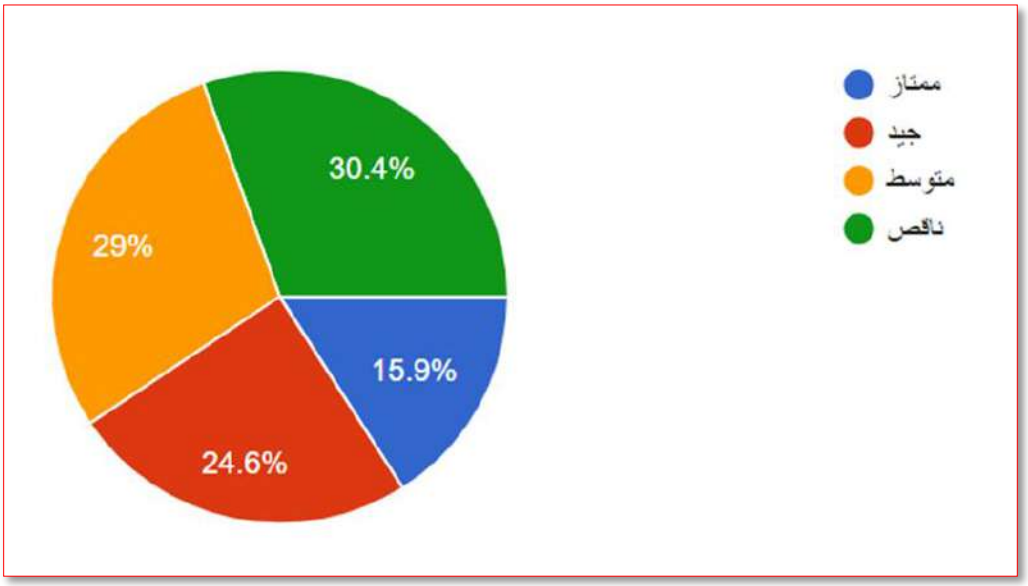
تتعدد أساليب تعامل المدرسين الموريتانيين مع ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما تتباين معلوماتهم حول الظاهرة، ويعزى ذلك حسب استجابات الأساتذة إلى ضعف تكوينهم القاعدي حول موضوع الفروق الفردية، فقد عبرت ٧٣,٧% عن دراستهم لمادة علم النفس التربوي في تكوينهم القاعدي، في حين عبرت نسبة ٤٨% منهم عن عدم تلقيهم أي تكوين حول موضوع الفروق الفردية.

وفقد تباينت آراء المدرسين الذين تلقوا تكوينا قاعديا حول الفروق الفردية، والذين يمثلون ٥٢% من المدرسين المستجوبين، حول مدى استفادتهم من دراستها، بين من وصف هذه الاستفادة بالممتازة بنسبة ١٥,٩% وبين من وصفها بالمتوسطة ٢٩% في حين وصفها ٣٠,٤% من المدرسين بأنها لا تكفي. (الشكل رقم ٣) ومن هنا تتضح حاجة المدرسين إلى تكوينات لفهم واستيعاب الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك طرق التعامل معها، بل وضرورة إدماجها مباشرة في برامج إعداد المدرسين وتدريبهم عليها في الميدان بأشكال التدريب الثلاثة (الدورات القصيرة، تصنيفات المعلمين، والتدريب في أماكن العمل). (يوسف، دون تاريخ، صفحة ٢٢).

فقد أجمع كل المبحوثين على ملاحظتهم لمختلف الفروق الفردية بين التلاميذ في الفصول الدراسية، وقد وصفتها ٦٤,٥% منهم بأنها فروق كبيرة، مؤكدين أنها متدرجة ومتنوعة وتتخذ مظاهر متعددة، من أهمها الفروق في السلوك الاجتماعي حيث يرى ٥٩,٢% من المدرسين بأنها الفروق الأكثر انتشارا بين الطلاب، تليها الفروق في القدرات الذهنية (٥١,٣% من المدرسين) وكذلك الفروق في البنية

الجسمية بنسبة ٢١,١%.

ويفسر ذلك باختلاف مرجعيات التلاميذ، فالمجتمع الموريتاني كما أسلفنا يتشكل من فئات متباينة في المستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، لذلك من بين المدرسين من يرجع الفروق الفردية بين التلاميذ إلى العوامل المتعلقة بالتنشئة الأسرية بنسبة ٥٥,٣% بينما يعزيها ٤٢,١% إلى العوامل الاجتماعية والثقافية، وكذلك باختلاف العوامل الوراثية التي يرى ١٧,١% من المدرسين أنها من أهم العوامل التي تغذي وجود الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ.



الشكل رقم ٣: تقييم المدرسين لتكوينهم القاعدي حول الفروق الفردية ٢٠٢٠

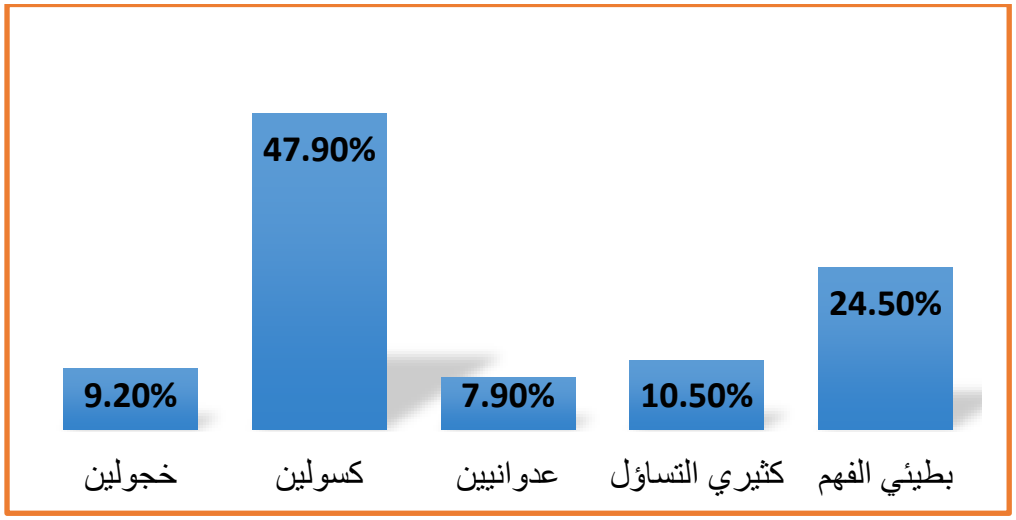
المصدر: (الدراسة الميدانية، ٢٠٢٠).

ومصداقا لكون الفروق الفردية تعيق العملية التعليمية داخل الفصل فقد عبر ٢٥,٧% من المدرسين أنها تشكل لهم عائقا كبيرا في تسيير فصولهم ونوعية عملهم، في حين يتعامل ٩,٥% منهم مع المتميزين فقط ولا يزعجون أنفسهم في التعامل مع التلاميذ الآخرين. وربما يفسر ذلك بأن المدرسين لا يملكون بدائل تربوية وفنية يطبقونها للتغلب على ظاهرة الفروق الفردية، ويعزز هذا الاحتمال إعراب ٩٦,١٣% من المدرسين في الميدان عن حاجتهم إلى تكوين في مجال الفروق الفردية. ويزداد الأمر أهمية إذا علمنا أن نسبة ٢٨,٩% منهم قد تجازوا سن السادسة والأربعين في العمر، وأن ٤٣,٢% لديهم تجربة ١٦ سنة فما فوق في ميدان التدريس. ومن الضروري في كلتا الوضعيتين بناء برامج تنشيطية للمدرسين بهدف اطلاعهم على الجديد في المادة العلمية وفي مجالات تدريسها. (السعدي عبد القادر ، ١٩٨٤، صفحة ١٥٣)

٢- أنماط الفروق الشائعة في مؤسسات التعليم الثانوي بنواكشوط

تتنوع الفروق الفردية بين تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي بنواكشوط، ويظهر ذلك في أبعاد متعددة؛ فعلى مستوى السمات الشخصية، نجد في الفصل الواحد مجموعة من التلاميذ مختلفي الأوصاف، منهم، وهي السمة البارزة، من يتسم بالكسل واللامبالاة حسب رأي ٤٧,٩% من المدرسين، ومنهم من دأبه كثرة التساؤلات ومحاولة إحراج الأساتذة (نسبة ١٠,٥%)، في حين يوجد بعض الطلاب كثيري التساؤل بحسب ١٠,٥%من الأساتذة، وقد عبرت نسبة ٩,٥% عن نمط آخر هو الطلاب الانسحابيون الخجولون كما يرى ٩,٢% من المدرسين في حين أفاد (٧,٩%) منهم بوجود بعض الطلاب العدوانيين.

الشكل رقم 4: أنماط الفروق بين التلاميذ في بعد السمات الشخصية ٢٠٢٠



المصدر: (الدراسة الميدانية، ٢٠٢٠).

ولا تقتصر مجالات الفروق الفردية بين التلاميذ على مستوى السمات الشخصية، بل تتجاوزها لمرحلة التحصيل الدراسي، الذي تسهل فيه ملاحظة الفروق الفردية، حيث عبرت نسبة ٦٧,١% من المدرسين عن تباين قدرات التلاميذ في مستوى التحصيل الدراسي، بينما ترى نسبة ٣٩,٥١% بأن استعداد الذكاء هو أبرز مجالات التفاوت بين فئات التلاميذ، في حين تباينت آراء مدرسين آخرين حول أبعاد القيم والميول كمجالات أخرى للفروق الفردية في الفصل.

ويفسر اختلاف طبائع الطلاب وسماتهم الشخصية صعوبة مهمة المدرس في التعامل مع هذا النمط من التلاميذ. وقد تم رصد أصناف من السلوك لدى تلاميذ المؤسسات الثانوية، بناء على آراء المدرسين المستجوبين من أهمها:

- طلاب خجولون (انسحابيون) وهو نمط عبر المدرسون بنسبة ٩,٢% عن وجوده بين الأنماط الأخرى.
- طلاب كسولين وهي السمة الأوسع انتشارا بين أنواع السمات الأخرى بإفادة ٤٧,٩%.
- طلاب عدوانيين وهو سلوك حاد ويوجد بنسب متفاوتة بين الطلاب وقد عبر ٧,٩% من المدرسين بأن الصنف الأوسع انتشارا في فصولهم هو الطلاب العدوانيين.
- طلاب كثيري التساؤل وكما سلف هو صنف لا يتساءل لاستيضاح المعلومات أو للاستزادة من المعارف وإنما لإحراج المدرس وتصيد أخطائه وهو الصنف الأوسع انتشارا حسب رأي ١٠,٥% من المدرسين.
- طلاب بطيئي الفهم وهي فئة تحتاج الدعم النفسي والتربوي وتنتشر على نطاق واسع في فصول المؤسسات الثانوية بنواكشوط حسب ما أعرب عنه ٢٤,٥ من المدرسين.

٣- الأساليب النفسية والتربوية للتعامل مع الفروق الفردية في السمات الشخصية

إن الفروق الفردية بين التلاميذ ظاهرة طبيعية شأنهم فيها شأن كل البشر فلا يوجد فردان متشابهان في نفس الخصائص كما أسلفنا، ولذلك فإنه من اللازم على المدرس أن يطلع على الطرق التربوية والأساليب النفسية التي تساعده على توصيل رسالته إلى كل طالب مهما كانت استعداداته وقدراته، ومهما كانت الفروق بينه وبين زملائه شاسعة ومتنوعة.

وينبغي أن يزود المدرس بأحدث ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في مجال التربية وعلم النفس، خلال فترة تكوينه وتدريبه، وأن يواصل تطوير ذاته وخبراته والاطلاع على الطرق المستحدثة لمواجهة المشاكل التربوية داخل الصف وخاصة مشكل الفروق الفردية.

وقد توصلت الدراسات التربوية إلى طرق متعددة وأساليب متنوعة للتعامل مع مختلف مظاهر ومجالات الفروق الفردية، وفيما يأتي بعض الأساليب التي تعين على التعامل مع الأنماط السلوكية التي أوضحت الدراسة الميدانية انتشارها بشكل واسع بين التلاميذ الموريتانيين ومن أهمها:

الطالب الخجول: يعاني بعض الطلاب من الخجل الشديد، وهو مزيج من الشعور بالخوف والاحراج وعدم الراحة، خصوصا في حضور الآخرين، Kristalyn)،(2018 وفي مواجهة هذا الصنف من الطلاب ينبغي أن يوجه المعلم للطالب أسئلة سهلة؛ لتعزيز ثقته بنفسه، مع مدح مشاركاته، وتشجيعه بشكل تدريجي وباستمرار، عبر اشراكه في شرح الدرس أو كتابة بعض المواد على السبورة وغيرها من المهام التي تحتاج الجرأة والمواجهة. وقد عبر المدرسون الموريتانيون في الدراسة الميدانية بنسبة ١٤,٥% أن أسلوب التعزيز من أهم الأساليب الفعالة مع هذا النوع من الطلاب لتقليص الفروق الفردية بينه وبين زملائه العاديين.

الطالب كثير التساؤل: هو نمط من التلاميذ يتربص بالأستاذ ويتصيد أخطاءه، ومن أفضل الطرق للتعامل مع هذا الصنف عدم الرد الفوري على أسئلته، وتوجيهها إلى الطلاب لمناقشتها، وإذا تعذرت الإجابة على المدرس يجب عليه أن يعترف بذلك بشجاعة، ويحيل الإجابة إلى التلميذ، ويشجعه إن أحسن الإجابة. كما يجب على المدرس ضبط أعصابه حين يحاوره أو يناقشه هذ النوع من التلاميذ ليوحي إليهم بالثقة والتعاون معهم من أجل احتوائهم وتوجيه سلوكهم.

ويعتبر التعلم التعاوني والتعزيز من أهم الطرائق التربوية لدمج الطلاب كثيري التساؤلات في الجو العام للفصل، إذ تستوعب هذه الأساليب فضولهم وغرورهم وتشغل تفكيرهم في إنتاج ذي طابع جماعي تنصهر فيه اتجاهات جميع الطلاب بمختلف تدرجاتهم وتفاوتهم. وقد أعرب المدرسون بنسبة ١٧,١% أن أسلوب التعلم التعاوني هو الأسلوب الأجدى من بين الأساليب التربوية التي يتبعونها في التعامل مع الفروق الفردية لدى تلاميذهم.

الطالب الكسول: هو طالب قليل الهمة والنشاط، ويؤدي ذلك غالبا إلى تأخره دراسياً، ويمكن تحفيز هذا النوع من التلاميذ من خلال إيلائه اهتماما خاصا، يتم خلاله تكليفه بشكل دائم ببعض المهام البسيطة الإنجاز، كما ينبغي اطلاعه على مقدار تقدمه من وقت لآخر، وتكليفه بمهام تثير حماسه من خلال نشاط جماعي كالمسابقات والمناظرات، كما ينبغي تشجيعه والتغاضي عن عجزه في بعض المواقف التعليمية، وتعويض ذلك العجز بتقديم بدائل تربوية يحرز من خلالها إنجازات تحفزه وتنمي فيه سلوك الاجتهاد.

الطالب بطيء الفهم: هو الطالب الذي لا يفهم من أول سماع عادة، ويحتاج إلى تكرار المعلومة، ويفضل استخدام وسائل تدريس متنوعة عند التعامل مع هذا النمط، كالشرح والتدريب والعمل في مجموعات، بالإضافة إلى منحه الكثير من الواجبات، لتنشيطه ومساعدته على تحسين مستواه، ويستحسن أن يطلب المدرس من أحد الطلاب الأذكياء الجلوس بجانب الطالب بطيء الفهم ومساعدته في إنجاز واجباته، فيتعلم من خلال ذلك بعض الاستجابات التي تساعده على الفهم، لذا لجأت ٥٢,٦% من الدرسين إلى أسلوب إشراك الطالب في التعلم.

الطالب العدواني: لا يقتصر دور المدرسة على تقديم المعارف فقط، بل يتعدى ذلك إلى رعاية النمو النفسي والاجتماعي للنشء، وفي حالة المراهق العدواني الكثير الشجار والعدائية، تكون الحاجة إلى احتوائه من قبل المدرس أكبر ومحاولة تعديل سلوكه ضرورة قصوى لضمان نجاح العملية التربوية في المؤسسة. فالسلوك العدواني لدى المراهقين يحمل في طياته معاناة الطالب واخفاقاته في مناحي معينة من حياته، كالإحباط والشعور بالظلم أو النقص وعدم الثقة بالنفس، بالإضافة إلى الاضطرابات الناتجة عن التغيرات والافرازات الهرمونية بشكل مباغت ومتسارع، فينبغي على المدرس أن يضع تلك الاعتبارات في الحسبان ويوحي للطالب العدواني أنه هنا لمساعدته لا لمعاقبته.

ومن أكثر الطرق التربوية فعالية في التعامل مع التلاميذ العدوانيين، تقديم بدائل عن العدوان كالشكوى إلى المدرس الذي يتكفل للطالب العدواني بالمؤازرة والوقوف معه لحل مشاكله، كذلك الإرشاد الديني، وتنمية الثقة بالنفس، ومحاولة إعادة بعض البنيات المعرفية لدى المراهق من أجل دعم صموده النفسي وتوافقه الاجتماعي، كما يجب على المدرس تفريغ شحنات المراهقين بتكليفهم ببعض الأعمال كالمشاريع المدرسية أو دمجهم في بناء التعلم وهي التقنية المفضلة عند ٥٢,٦% من المدرسين المبحوثين فيما يركز ٣٨,٢% منهم على فنيات تحفيز القدرات.

٤– أهم طرائق التدريس الفعالة في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ

إن المدرس هو قطب الرحى في أي إصلاح تربوي وهو الأداة الأولى لتحقيق الأهداف التربوية، لذلك لابد أن يقتنع المدرس نفسه، بأهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ويطلع على أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، ويتفهم أن وجودها أمر طبيعي يجب تقبله والتعامل معهم على أساسه، إلا أن أغلب المدرسين يتعاملون مع الطلاب على أنهم سواسية في الاستعدادات والقدرات والفهم والحفظ والتذكر والقدرة على التعبير وهو أمر ليس صحيحا بالمرة.

وقد قدم كيلر (Keller) نظاما تعليميا أسماه التدريس الشخصي، دعا فيه إلى التخلص من إطار التدريس التقليدي الذي يعتمد على الكتب المقررة ونظام الإلقاء والتلقين، وقدم بدلا منه نموذجا شمل خصائص أخرى مثل السير في المقرر وفقا لقدرات الطلاب، وحمل الطلاب المتميزين على مساعدة الطلاب الأضعف في الصف، ويجزم كيلر بأن نموذجه يساعد في تقليص الفجوة بين التلاميذ. (صاكال رمضان و خليفة، الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم، ٢٠١٧، صفحة ٦)

وينتقد رواد التربية الحديثة التقسيم الدارج للتلاميذ وفق درجات ذكائهم أو مستوياتهم التحصيلية، ويدعون إلى تقسيم الصفوف بشكل عشوائي لضمان التجانس الاجتماعي الذي هو الهدف الأساسي من إنشاء المدرسة، ولكن يجب أن يصحب ذلك باختيار مناهج وطرائق تناسب احتياجات واستعدادات كل طالب. وواجب المدرس الأول هو إدارة الفصل والإشراف على تفاعل مستويات التلاميذ المختلفة والمتنوعة. ومن أهم الأساليب الفعالة في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ:

– المزاوجة والتنويع بين الطرائق المختلفة للتدريب مثل: العصف الذهني، الحوار، تمثيل الأدوار، القصة، حل المشكلات.

استغلال أسلوب الثواب والعقاب فاستجابة المدرس بتعزيز سلوك إيجابي لطالب ما، مدعاة لتكرار الطالب لنفس السلوك، وبالنسبة للسلوك السلبي فلا يبالغ في العقوبة، بل يكتفي بعدم التعزيز بحيث ينفر الطالب من الإتيان بذلك السلوك مستقبلا بل إن التعزيز ينتقل أثره إلى الطلاب الآخرين، وهو أسلوب جيد لمعالجة الفروق الفردية في المفاهيم والقيم بين مختلف الطلاب في نفس الوقت.

– دعم الطلاب وإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة بتجاربهم الشخصية ومعارفهم ومواقفهم السابقة ومكتسباتهم القبلية من خلال تعليقاتهم وإبداء آرائهم حول المواضيع المطروحة في الصف.

– تنويع التفاعل بمظاهره الثلاث: بين المدرس والطلاب، بين المدرس وطالب واحد، بين طالب وطالب، فيستغل المدرس التفاعلات الثلاثة في نفس الحصة كي يبقى الفصل حيويا وينضاف عامل التشويق إلى سير الدرس.

– التجول في الصف ومراقبة أعمال مختلف الطلاب وكتاباتهم من أجل إبقائهم يقظين ومشدودين إليه طوال الوقت، ويتم ذلك بشكل مدروس وهادئ وغير مبالغ فيه، فلا يجب أن يظهر المدرس بمظهر المتوتر أو العصبي وكثير الحركة وإنما حاضرا بجسمه بالتناوب بين مختلف أركان الفصل.

– التنويع في نبرة الصوت فأحيانا يستدعي الموقف الكلام بصوت عال وأحيانا يستحسن أن يخفض المدرس صوته بشكل مفاجئ كي يكسر التعود والملل لدى التلاميذ بل يصمت في أحيان أخرى ويتيح للتلاميذ التفاعل فيما بينهم فقط ويلعب هو دور الحكم في الصف.

– استغلال الحواس الخمس للتلميذ، فعلى المدرس أن يعد درسه كي يستثير كل حواس الطالب التي هي مصدر المعلومات التي تصله من العالم الخارجي، فمعظم المدرسين يركز في تدريسه على حاسة واحدة لدى الطلاب ويهمل حواسهم الأخرى التي تغذي فروقهم الفردية ويمكن أن تعالج من خلال استثارة بعض الحواس دون الأخرى أو من خلال المزاوجة بين حاستين أو أكثر، بهدف تمكين أكبر عدد من الطلاب من مستويات متقاربة من الفهم، ما يقلص الفروق الفردية بينهم.

الخاتمة

من خلال هذه الدراسة تبين جليا وجود فروق فردية بدرجات متباينة ومظاهر متعددة بين تلاميذ المرحلة الثانوية بنواكشوط. وقد وقفت الدراسة على أهم أسباب هذه الظاهرة وعلى العوامل المؤثرة في تشكيلها ودرجتها وطرق التعامل معها.

وأظهرت الدراسة وجود ضعف في التكوين القاعدي لدى جل المدرسين بالثانويات حول الفروق الفردية وسبل معالجتها، رغم وعيهم التام بوجودها كظاهرة في الفصول الدراسية، واقتناعهم بأهميتها وتأثيرها على تعليم التلاميذ وعلى مخرجات التعليم الثانوي بشكل كامل.

وقد أعرب المدرسون عن رغبتهم بالتكوين المكثف حول ظاهرة الفروق الفردية وطرق مواجهتها، وعن حاجتهم لمعرفة المقاربات النفسية والطرائق التربوية التي تمكنهم من تعليم تلاميذهم بحظوظ متقاربة كل حسب استعداده وقدراته الخاصة.

ويمكن أن نخرج من الدراسة بالتوصيات التالية:

- إدارج الفروق الفردية كمحور أساسي في التكوين القاعدي للمدرسين خلال فترة تكوينهم.
- تنظيم تكوينات مستمرة للمدرسين في الميدان تزودهم بالمستجدات والطرائق التربوية المناسبة لتضييق الهوة بين طلاب الفصل الواحد.
- تدريب المعلمين على تنويع أساليبهم التدريسية واستخدام طرق تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- صياغة المناهج الدراسية بحيث تناسب قدرات واستعدادات أصناف متعددة من الطلاب العاديين.
- إيلاء أهمية للفئات الخاصة سواء من الموهوبين أو المتخلفين دراسيا وتقديم مناهج تراعي احتياجاتهم.
- إشراك التلاميذ ضعيفي المستوى في الأنشطة الاجتماعية للمدرسة وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في المجتمع.
- إلحاق أخصائيين نفسيين واجتماعيين بالمؤسسات الثانوية لمساعدة الطلاب على تجاوز أسباب الفروق الفردية ذات المنشأ النفسي، الاجتماعي والثقافي.
- تزويد المدرسين باختبارات ومقاييس نفسية تمكنهم من معرفة درجة الفروق الفردية بين تلاميذهم في مختلف الأبعاد والصفات.
- متابعة الإدارة لمستويات التلاميذ ذوي الفروق الفردية البارزة وتطبيق اختبارات قبلية وبعدية لمعرفة مدى تطور نموهم المعرفي والاجتماعي.
- فرض الزي المدرسي الموحد لإخفاء الفروق الفردية في المظهر الخارجي للطلاب.
- العمل على جعل المؤسسة فضاء جاذبا للتلاميذ بخلق أنشطة رياضية وترفيهية متنوعة تناسب سن المراهقين.
- توعية الطبقات الاجتماعية الهشة والفقيرة بالاهتمام بتربية النشء وتمكين هذه الطبقات من العدالة الاجتماعية ودعمها اقتصاديا ومعنويا.

المراجع

- القرآن الكريم. سورة الروم ٢٢.
- الدراسة الميدانية. (يوليو، ٢٠٢٠). استبيان ألكتروني، في الفترة، من ٢٧ إلى ١٥. *وزع على عينة أساتذة التعليم الثانوي بنواكشوط بلغت ٧٩ أستاذا عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.*
- فاطمة صاكال رمضان، وعبد السلام الشيباني خليفة . (٢٠١٧). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. *العدد السابع*، ٦. مجلة كليات التربية.
- أفلاطون. (بدون تاريخ). كتاب الجمهورية الجزء الثاني. تم الاسترداد من .http://www.mokatel.com/openshare/Behoth/Mnfsia15/FroqFardia/sec01.doc_cvt.htm
- الشيخ سليمان الخضيري. (دون تاريخ). الفروق الفردية في الذكاء. ٢٠. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- امطانيوس ميخائيل . (١٩٩٧). اختبارات الذكاء والشخصية، الجزء الأول. ٩٠. دمشق، سوري: منشورات جامعة.
- حامد عبد العزيز العبد . (بدون تاريخ). علم نفس التربية في التعلم والتعليم. ١٥٦. القاهرة: دار الكتب.
- حسين الدريني عبد العزيز . (١٩٨٣). المدخل إلى علم النفس. ، الكويت، ص ٤٠٤.: دار الفكر العربي.
- رضا المصري ، وفاتن عمارة . (٢٠٠٧). مراهقة بلا إرهاق، البيان للترجمة والتوزيع. ١١-١٣.
- سيسالم كمال سالم . (١٩٨٨). الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين. ١٩. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- عبد القادر السعدي، ووآخرون. (١٩٨٤). التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين. ١٥٣. الصفاة، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع.
- عبد القادر يوسف. (دون تاريخ). تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ٢٢. دار الكاتب العربي.
- فاطمة صاكال رمضان، وعبد السلام الشيباني خليفة. (٢٠١٧). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. *العدد السابع*. مجلة كليات التربية.
- فؤاد أبو حطب . (١٩٩٦). الفروق الفردية، منشورات قسم علم النفس التربوي. ٤٠. القاهرة، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد المامي وئام. (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية الذكاءين الشخصي والبينشخصي كمدخل لتخفيض السلوك العدواني لدى المراهقين من طلاب الثانويات. *رسالة دكتوراه*. القاهرة، جمهورية مصر العربية: كلية البنات، جامعة عين شمس.
- محمد بن مكرم ابن منظور جمال الدين. (بلا تاريخ). لسان العرب. *المجلد* ١٠، ٢٩٩. بيروت: دار صادر.
- وآخرون السعدي عبد القادر . (١٩٨٤). التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين. ١٥٣. الصفاة، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع.

- J Juhel .(١٩٩٩) .Méthodes d'étude des différences individuelles .InRossi, pp.197-234 .Paris.
- HUTEAU, Michel .https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-differentielle/5-l-origine-des-differences-individuelles ./université honoraire.
- Salters Kristalyn" .(٢٠١٨) .What Is Shame? How Is It Different From Guilt ?www.verywellmind.com Retrieved 20-6-2018.

بحث رقم ٧

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الضبط الإيجابي للمعلمات في تنمية الدافعية تجاه التحصيل المعرفي لدى طفل الروضة

الباحث/ ربيعة بن براهيم – د/ إيمان محمد مبروك قطب

الملخص

إن أهمية البرامج التربوية لأطفال التعليم ما قبل الأكاديمي تفترض أن تحوي أنشطة شاملة المضمون ومرنة التطبيق يضبط مقررها وفقا لاستراتيجيات التعليم المناسبة وخصائص هذه الفئة العمرية، يتصف فيها الطفل بمزاجية الانفعالات، لعدم اكتمال نضجه على مختلف المستويات وافتقاره للخبرة المعرفية، غير أن له من القابلية للمبادرة في هذه المرحلة– التي تدعى بمرحلة تكوين المفاهيم– ما يستدعي استغلالها، بمراعاة إشباع حاجاته النفسية بما يتوافق ومتطلبات المواقف التعليمية، لتحقيق الهدف وهو تدريب الطفل على شحذ دوافعه وتوجيهها لتفعيل قدراته الذاتية (الفكرية والجسدية) لتنمية مهارات التحصيل المعرفي. لذا ارتأينا بناء برنامج تجريبي مناسب لمواجهة إشكالية تباين الأطفال في مستوى استجابتهم الوجدانية وفي حاجاتهم للتعبير عنها في مواقف التعلم باستخدام وسائل الدعم وأساليب التعزيز الإيجابي، لتمكين الطفل من الاندماج والتجاوب ومحيطه التعليمي. بتطبيق البرنامج على عينة أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين ٤–٦ سنوات. بهدف إبراز مدى فاعلية الأساليب الإجرائية المستمدة من الخلفيات النظرية الموافقة لأسس تفعيل الدافعية، والمتمثلة إجرائيا في اختيار وضبط النشاط المتنوع الشامل لمختلف مجالات المقرر، وهي القصة وتجسيد مضمونها في صورة الرواية والمسرح، يستفيد منها الطفل واقعيا كتجربة ذاتية، تحفزه على الاستيعاب والإنجاز إثر ما تلقاه من دعم وتعزيز من المعلمات تظهر مواهبه وتنمي قدراته، ومحاولة تحييد المعيقات التي قد تؤدي إلى مشاكل أو إخفاق في عمليات التعلم قد تصل إلى فشل دراسي مبكر. ومن هذا المنظور، وبناء على معطيات الدراسات الميدانية السابقة ذات الصلة بموضوعنا، نتوقع نتائج إيجابية للبرنامج المقترح على مستوى عمليات احتواء الطفل وإبراز طاقاته الكامنة وتوجيهها للمسار الذي يحسن ويرفع من أدائه العملي، شريطة الاهتمام بالكفاءات المعرفية، الاجتماعية والوجدانية للمربين القدوة، التي يتم في ضوئها عمليات نقل التراث العلمي والعملي للأجيال لينعكس على مستوى تحصيلهم الكمي والكيفي.

مقدمة

تعد رياض الأطفال المؤسسات التربوية التعليمية المساعدة والمكملة لدور الأسرة في عمليات التنشئة، كما تعد المؤسسة الأولى لعمليات التعليم ما قبل الأكاديمي، إذ تعمل على توظيف أهدافها لإعداد الطفل شخصيا واجتماعيا، وذلك باستغلال مرحلة طفولته المبكرة في تطوير قدراته الذاتية العقلية والجسدية لاكتساب معارف ومهارات تهيئه للتكيف مع البيئة بصفة عامة، وتعده لاستقبال مرحلة التعليم الأكاديمي بصفة خاصة، وهو مزود بخبرات وبمستويات من النضج النفس شخصي والنفس اجتماعي تمكنه من التطلع إلى الارتقاء في سلم أهداف التعليم.

وهو الارتقاء الذي يصبو إلى جودة التعليم بوضع برامج تحوي استراتيجيات التعليم المناسبة لخصائص المتعلم، لإبراز قدراته والرفع منها لبلوغه الكفاءة في الإنجاز على مختلف المستويات التي تلبي حاجاته من التعلم كالانتباه، الإدراك، أسلوب التفكير وما ينجم عنه من استيعاب المواقف.

مما يجعل الكفاءة في الإنجاز تتطلب نوعا ما من التدريب لاستثارة استعدادات المتعلم على شكل حالة من التهيئ النفسي والجسمي يستمد مقوماته من مستوى النضج والخبرات الممارسة ومن خلال التدريب الذي يتلقاه، لتسهم تلك الخبرات في إثارة استعداده لتحفيز دافعيته نحو التعلم. وهو ما عبر عنه "برونر" في قوله إن الاستعداد يتوقف على مدى ملائمة الطريقة المستخدمة لهذه العناصر. إذ تعد الدافعية أحد أركان التعلم والتي عرفها "سميث" على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات)، أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية كبواعث) بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجيه هذا السلوك والمحافظة على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع (زغلول، ٢٠١٠، ص ٤٢).

ومن منطلق أهمية التدريب لبلوغ الكفاءة في الإنجاز المحقق ضمنها الجودة في التعليم أنه من الضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية والتعليمية وأساليب تطبيقها من طرف معلمي ومربي رياض الأطفال، لتتماشى واستعدادات الطفل وقدراته الذاتية في مرحلة ذات قابلية كبيرة للتأثر والتوجيه والتشكيل، حيث ضمن مسار هذه المرحلة تزداد وتتبلور المفاهيم المشكلة لوعي الطفل والقيم الموجهة لأنماط سلوكه.

وقد أكد عالم النفس "بلوم" عن أهمية سن هذه المرحلة– التي تسمى بسن العبقرية – في درجة نمو العقل على أن ما يقارب ٨٠ % من النمو العقلي يتم خلال مرحلة الطفولة المبكرة، مما يوجب العناية بهذه الفئة لما توفره من استعداد في تكوين المفاهيم وأساليب التفكير والتعلم الذاتي (قناوي، ٢٠٠٥، ص ٧٥)

وهو ما يستدعي الحرص على تطوير تلك البرامج بما تقتضيه هذه الفئة العمرية الحساسة من تفهم لحاجاتها، وما تتطلبه من إشباع على المستويات النفس الاجتماعية بالاعتناء بمصادر وصور إشباعها، لتصبح مصادر ذلك الإشباع وصوره بمثابة معززات خارجية تحفز الدوافع الداخلية للطفل.

لكونها دوافع دالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الطفل للسلوك باتجاه إشباع الحاجة، باعتبار الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه (خليفة، بن جابر، ٢٠٠٤، ٢٠٠٠، ص٢٥١، ص٧٨).

ولقد أشارت الأبحاث الحديثة إلى أهمية الجانب الوجداني للحياة الايجابية ولعمليات النجاح في مختلف المستويات، مؤكدة على أن فرص النجاح في الحياة تتضاعف للأطفال الذين يتمتعون بمهارات الذكاء العاطفي مقارنة بمعدل الذكاء العام.

وتعد تجربة دولة فنلندا في مجال جودة التعليم رائدة، تبوأت صدارة العالم من حيث مناهج التعليم وتطبيقاته والقائمين عليها، إذ تضع شروطا ومواصفات لممتهني التعليم في مقدمتها الإلمام بعوالم الطفل النفسية وحب المهنة والتكوين المستمر، قصد تجديد مؤهلاتهم وتطوير قدراتهم المهنية لمواكبة خصوصية كل متعلم، بإعطاء الأهمية لعامل تكافؤ الفرص بين المتعلمين مطبقة شعار "أن كل تلميذ يعتبر مهما " له حيز من الاهتمام (علي، ٢٠١٥، ص٦).

وإذا ما سلمنا بخصوصية كل متعلم–رغم تشابه الخصائص النمائية لأطفال كل مرحلة– وأنه هناك تمايز في كيفية وكمية تلك الخصائص

ومسارها، فإن لمرحلة الطفولة المبكرة الممتدة وفق معظم التقارير بين ٣-٧سنوات، والتي تدعى بالمرحلة الصورية كخاصية عامة كما سماها "بياجيه" بمرحلة ما قبل العمليات الحسية لكون التعلم يتم فيها بواسطة الحواس، واعتماد جميع أطفال هذه المرحلة في ممارساتهم على النشاط العضلي الحركي، كما يتميز إدراكهم لكل ما هو محسوس وملموس بعيدين عن الإحساس المجرد، وبما يمتلكونه من روح المبادرة-رغم تميزهم بالتمركز حول الذات- ومن قدرات إبداعية من الخيال التصوري. وهي الخصائص التي علَّتها عدم اكتمال نضج أطفال هذه المرحلة على المستوى الفيسيولوجي، وافتقارهم للخبرات المعرفية المكتسبة، مما يجعل كل طفل هو حصيلة استعداد وراثي وبيئي مستقل ومهيئ، حيث أن كل طفل ينمو بوتيرة خاصة به، ويكون له طبع مميز ومهارات وأنماط تعليم وسلوكات وردود أفعال تختلف عن غيره من الأطفال ، مما يستدعي الاستثمار في تلك الحصيلة من الاستعدادات في توجيه مسار عمليات تعليم الطفل وطرق جودتها، لتحقيق الهدف الأساسي من التعليم وهو بث روح الدافع للإنجاز لدى الطفل بأسلوب اقتصادي من حيث الجهد والزمن، ومناسب يحقق الغاية وهي جودة التعليم وفق خصوصية كل متعلم.

وهو ما أشارت اليه نظرية "ماكليلاند وآخرون" (١٩٥٣) المفسرة لدافعية الإنجاز "بأنه هناك ارتباط بين الخبرات والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل" (خليفة، ٢٠٠٠، ص٩٠).

أثبتت طريقة "مانتيسوري" أحد طرق التعليم التفاعلي الحديثة التي تستهدف التوجه الداخلي للطفل، بحيث يعمل فيها المعلم كمرشد يطبق استراتيجية تعليمية يفعَّل فيها الطفل من خلال أنشطة جذابة تسمح له باكتساب مهارات، وتفسح له مجالا للتنفيس والابداع. حيث أن الأطفال في هذا السن بحاجة الى إختبار مشاعرهم والتدرب على التعامل معها، ليطوروا مهارات ضبط النفس والذكاء العاطفي، وهو ما نصحت به الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، لتعرب عن قلقها إزاء ما يلاحظ في هذا العصر من استخدام لوسائل الاعلام كاستراتيجيات للتهدئة يمكن ان تؤدي إلى الحد من قدرة الأطفال على التعبير وعلى تطوير مهارات التنظيم العاطفي الذاتي لديهم (منيرة جادو، ٢٠٢٠، ص٢).

لكون التفاعل يقوم على المشاعر المحددة لمسار الدافع، وهي المشاعر التي عرف -علم النفس العصبي- مجال دورها في التعلم، على أن نواة اللوزة(Amygdale) وهي أحد مراكز الجهاز العصبي الدماغي، تعد مخزنا للمشاعر ومصدرا ذات العلاقة بالمراكز العصبية الدماغية في اتخاذ الفرد للقرارات التي يبديها.

كما أكده "شابيرو" حسب "جولمان" على أن تعليم الأطفال فهم انفعالاتهم وتنظيمها وتوجيهها على غايات مثيرة سواء أكان ذلك عن طريق السيطرة على دوافعهم أو تنظيم حالاتهم المزاجية، هو أصل التحكم في الانفعالات، وبالتالي سوف يؤثر في العديد من اتجاهات نموهم ونجاحهم في الحياة (ديب محمد، ٢٠١٤، ص ١٥٥). وهو ما نصبو إليه من التطبيق الإجرائي الموسوم باستراتيجيات الضبط الإيجابي من حيث ما تبنيناه من منظور لفاعلية المعززات الإيجابية المحفزة للدافع الداخلي لطفل الروضة أثناء تفاعله الصفي، وما يصدر لديه من رغبة وميل تفَعِّل استعداداته خلال عمليات التعلم لترتفع بذلك مستويات الاستيعاب والتحصيل والأداء، بحيث تبدو وتبرز مواضع القوة في الإنجاز وبالمقابل تخفت وقد تتلاشى مواضع الضعف المعرقلة لمسار تعليمه.

وهو ما نهدف لتحقيقه من خلال تناولنا لبرنامج قائم على استراتيجيات الضبط الإيجابي للمعلمات لتنمية الدافعية اتجاه التحصيل المعرفي لدى طفل الروضة. غايتنا تجسيد الحل الواقع للإشكالية المطروحة.

إشكالية الدراسة

يعود الدافع الذي أدى بالباحثة إلى بناء البرنامج المقترح لموضوع الدراسة، إلى ما استخلصته من معطيات خلال خبرتها العملية كمستشارة مساعدة في أحد رياض الأطفال، وكذلك اهتماماتها واطلاعها على التراث النظري ذو الصلة بموضوع الدراسة، بحيث توصلت إلى أنه هناك نقص في التعرض المباشر للبحوث والدراسات الأكاديمية إلى متغير الدافعية لدى الطفل، والاهتمام بالكشف عن أهمية هذا المتغير وعن دوره ومدى أثره على عملية تعلم طفل الروضة.

وهي العملية التي تتمحور إشكاليتها-حسب استنتاج الباحثة- في إغفال الجانب النفس فسيولوجي الذي تجسده الخصائص الوجدانية الانفعالية للطفل في هذه السن الحرجة (كالخوف، الخجل وفرط الحركة) وما ينجم عنهم من ارتباك وتذبذب وعدم التركيز والانتباه، أو الانطواء والانسحاب من المواقف. وهي عوامل قد تشكل له عراقيل تثبط دافعيته للإنجاز، وتعيق بذلك مساره نحو تحقيق إشباع حاجاته من التعلم، تسبب له عدم توافق بين الخبرات الممارسة في المواقف التعليمية للطفل واستعداداته للتعلم، مما يؤدي إلى حدوث تعارض بين المتطلبات الضرورية لتحقيق أهداف التعليم ومتطلبات الإشباع التي تستلزمها حاجات الطفل، لينجم اختلال في تحقيق الهدف المشترك وهو الكفاءة في الإنجاز.

التساؤل الرئيسي المطروح للإجابة عليه إجرائيا هو: -

ما مدى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات الضبط الإيجابي للمعلمات في تنمية الدافعية تجاه التحصيل المعرفي لدى طفل الروضة؟

هدف الدراسة

تقييم البرنامج المقترح بالكشف عن مدى فاعليته من خلال النتائج المتحصل عليها من حيث: -

- درجات مستوى ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى طفل الروضة.
- الكشف عن ما مدى فاعلية محتوى البرنامج في الرفع من مستوى التحصيل المعرفي لدى طفل الروضة.

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية**

تتمثل في ما تقدمه نتائج الدراسة من معطيات تضاف إلى التراث النظري وتكون لها أهمية: -

- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية لدى طفل المرحلة المبكرة.
- قلة الدراسات المهتمة بالجوانب السيكولوجية رغم أهميتها في عمليات التحصيل لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- **الأهمية التطبيقية**

- لفت اهتمام المختصين ومطوري برامج ومناهج التربية لرياض الأطفال والمربين إلى: -
  - ✓ أهمية متغير الدافعية للتعلم في عمليات التحصيل.
  - ✓ الاعتناء بالجانب الوجداني للطفل لضرورته في عمليات التعلم.
- تزويد معلمات رياض الأطفال والمهتمين بالطفولة بدليل علمي يحث ويساهم في تبني استراتيجيات تطبيق لتنمية الدافع للإنجاز لدى الطفل.

بناء البرنامج واستراتيجية تطبيقه:

- **الأهمية**

الاستراتيجية هي استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة تلبي تحقيق الأهداف المرجوة، بمعنى أنها طرائق معينة لمعالجة مشكلة ما أو أساليب علمية لتحقيق هدف معين. كما يعرفها "كولهن": "بأنها مجموعة من أساليب التدريس المنظمة التي يختار بينها المدرس ما يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التدريسي، وخصائص الطلبة وميولهم، والعناصر الأخرى للموقف (علوان سعيد، محمد، ٢٠١٤، ص٥٤).

باعتبار أن الطفل في سنواته الأولى يكون أكثر استعداد للتكيف وحب الاطلاع والبحث واكتشاف محيطه، وأكثر قابلية للإبداع إذا وجد من يرعاه ويحسن توجيهه، فإن من الأهمية الاعتناء بأنشطة ما قبل المدرسة والتي يدرب الأطفال فيها على ممارسة التحكم في الاندفاع وتركيز الانتباه وعلى الذاكرة النشطة التي تساعد على تنمية المهارات المعرفية وتؤثر على اكتسابهم للمعرفة، وفق تباين مستويات الاستجابات الوجدانية الخاصة بكل طفل وتباين في التعبير على حاجاتهم باستجابات خاصة، مما يجعل أهمية التنوع في الأنشطة والمرونة في أساليب التعليم (منير جادو، ٢٠٢٠، ص ٨).

أكد "كرونباخ" و"سنو" على أهمية التفاعل الموجود بين شخصية المتعلم وأسلوب التدريس، بأنه لا يوجد أسلوب مثالي للتدريس يناسب كل المتعلمين، بل هناك طرقا واستراتيجيات متعددة، تختلف فاعليتها باختلاف أهداف المتعلمين، واختلاف خصائصهم النمائية، الثقافية والاجتماعية.

- **الهدف**

بما أن الهدف من تطبيق مضمون البرنامج المقترح هو التحصيل المعرفي الذي يعد كمفهوم هو نتاج المتعلم ومعيارا أساسيا لمعظم القرارات التربوية المنهجية والتعليمية والإدارية (حباشنة، ٢٠١٤، ص ١١)، والذي نسعى لتحقيقه وفق وجهات المتخصصين والمنظرين في مجال دافعية التحصيل، باعتبار النتاج هي العمليات النشطة التي تكشف عن مستوى الطاقة الكامنة من خلال ما يبديه طفل مرحلة الطفولة المبكرة –كفئة مقصودة– من سلوكيات، وهي المرحلة المؤسسة للشخصية التي تعبر عنها نظرية التحليل النفسي حسب "فرويد" على أنها مرحلة بناء اللاشعور لدى الطفل، وما يؤسسه ذلك البناء من دوافع اللاشعورية الموجهة لسلوكات الفرد دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه، وإنما يمكن استنتاجها من أثار ذلك السلوك.

إن الهدف من وضع البرنامج هو اعتماد استراتيجيات ضبط نعدها إيجابية، على شكل نشاطات وممارسات تطبقها المعلمات، بصفة تقنية ذات صيغة تحفيزية يفترض أنها تساعد في تذليل تلك العراقيل، بما تقدمه من تعزيزات إجرائية على شكل برنامج تدريبي، محتواه يشمل بواعث تعمل على تبصير الطفل بمسار استجاباته، وتزوده بمعلومات تحفيزية تشجعه للقيام بإجراءات تثير دافعيته للانجاز، بما لا يتعارض بين تحقيق الأهداف وواقع استعداداه لتجاوز تلك العراقيل، بحيث تصبح تلك البواعث أداة تحفيزية، التي يعكسها مستوى التحسين في أدائه ومستوى وعيه بحصيلته المعرفية، أي ما مدى توافق الأهداف الخاصة بالطفل وهجاته والهدف المشترك وهو الرفع من نتاج المتعلم بمعنى الرفع من مستوى كفاءته مما يحقق الهدف من تطبيق البرنامج وهو جودة التعليم.

و يعد الدافع للانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف.

- **الخلفية النظرية:**

حسب نظريات التعلم والاتجاهات السيكولوجية التي تناولت الدافعية في ضوء رؤيتها الفكرية والميدانية لعمليات الدافعية للتعلم والتحصيل والتي تم اعتمادها لبناء البرنامج.

عرف "جولمان" الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، وحسب "سلاقن" هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته (بلحاج، ٢٠١١) مع تجنب الفشل.

للدافعية حسب "كوهن" (١٩٦٩) أربعة أبعاد وهي: الإنجاز، الطموح، الحماسة، والإصرار والمثابرة على تحقيق الأهداف.

فالدافعية للإنجاز هي حالة متميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (فاطمة الزهراء، ويحطو، ٢٠٠٨ ص ٨٨)

ومن شروط فاعلية التعلم حسب "جانيه" توفر شروط داخلية ذاتية خاصة بالمتعلم، وهو كل ما يمتلكه من قدرات ومهارات ومستوى الدافعية أو الرغبة في التعلم، وشروط خارجية ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية وما توفره بيئة التعليم من معززات للتعلم واستخدامها للتغذية الراجعة (حباشنة، ٢٠١٤، ص ١٣).

أكدت النظريات الترابطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، ومدى قدرته على استثارة الدافعية الذاتية للمتعلم بأبعادها لتحقيق الغرض، فالمعزز كما يصفه (ormord 1999) هو نوع من المكافآت ذات التأثير النفسي قد تكون داخلية المنشئ أو خارجية وتعمل على خفض التوتر أو إشباع الدوافع لدى الفرد (علوان، ٢٠١٤، ص ٩٣)

- **التعريف الإجرائي**

- **التعريف الإجرائي للبرنامج القائم على استراتيجيات الضبط الإيجابي:**

يعرف إجرائيا: على أنه مجموعة إجراءات منظمة تقوم على افتراضات نظرية مشتقة من نظريات الدافعية والتي تم وفقها بناء الخلفية النظرية للبرنامج، ليتم تطبيقه ميدانيا في المواقف الصفية لتدريب الفئة المقصودة من أطفال الروضة على عمليات تنمية دافعيتهم اتجاه التحصيل المعرفي كغرض إجرائي.

- **التعريف الإجرائي للتحصيل المعرفي:**

إن التحصيل المعرفي غاية أساسية لعملية التعليم وهدف مشترك بين قوى ثلاثة، تشترك خصائص أبعادها في إنجازه وهي المتعلم، المعلم ومحتوى التعليم، حيث تتفاعل قوى خصائص الأبعاد الثلاث إجرائيا خلال مسار مواقف عمليات التعليم، لتتبلور مخرجات ذلك التعليم فتفضي نتاجا خاصا بالمتعلم، ليبرز ميزة تظهر مدى توافق تلك القوى في تفاعلها لتحقيق متطلبات الهدف المشترك، وهو الرفع من كفاءة المتعلم المتمثل في الرفع من مستوى دافعيته للإنجاز وتحسينها لتعكس مدى استيعابه لعمليات التحصيل المعرفي والتي تتجسد في مستوى أدائه.

يعرف إجرائيا على أنه نتاج لبناء يتضمن مفاهيم ومهارات، تشكل أداءات لغرض التعلم الإجرائي.

ويشير التعلم الإجرائي إلى جميع الاستجابات الإرادية المتعلمة والذي تصدر عن طرف الروضة –من الفئة المقصودة – على نحو إرادي في المواقف الصفية، على شكل سلوكات فرضية قابلة لقياس مضمونها على شكل أداءات أو إنجازات ملاحظة.

- **التعريف الإجرائي لدافعية طفل الروضة تجاه التحصيل المعرفي:**

تعريفها إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها كل طفل من الفئة المقصودة من أطفال الروضة، في اختبار دافعيته للانجاز، والمتمثلة في درجات مستوى أدائه للإنجاز على شكل مهارات فكرية أو حركية قابلة للملاحظة والقياس والتي تعكس خصائص ومستوى سلوكاته المدفوعة.

- **الأسس**

إن مستويات الدافع للإنجاز تمثل الكفاءة الذاتية للمتعلم، أو تمثل ناتج الرغبة لدى المتعلم ومستوى توافق أو تعارض بواعثها، والمتمثلة في المدخلات السلوكية (الحاجات والاستعدادات) الخاصة بالمتعلم، وما يوفره المحيط من متطلبات تشبع حاجاته وتستثير استعداداته تتوافق أو تتعارض وقدراته المعرفية وخبراته الوجدانية المتمثلة في مستوى إدراكه للواقع، حيث أنه يجب أن لا يتعارض إدراك المتعلم بين ما يريده (يختاره ويخبره) وما يدركه (يفرضه الواقع) ليحصل التوافق بين توقعات المتعلم وأهداف التعليم، مما يؤدي إلى الرفع من مستوى الرغبة لدى المتعلم التي يستدعي مستواها توافق بين ما يوفره المحيط من متطلبات والمدركات الحسية لموقف التعلم، لأن المستوى الأعلى أو الأقل من اعتدالها يؤدي إلى نتاج سلبي على فاعلية الدافعية للإنجاز، وهي الفاعلية التي تحدد نمطية السلوك، والذي عبر عنه "روتر" على "أن احتمالية السلوك تعود إلى خبرات التعزيز السابقة للمواقف المتشابهة والتوقع لحدوث التعزيز، ويعد المحدد الرئيسي للسلوك هو التوقع لحدوث التعزيز، وكنتيجة لهذا التوقع تشكل لدى الفرد ما يسمى بالتوقع المعمم" (حباشنة، ٢٠١٤، ص ٢١).

وهو ما تنص عليه نظرية "تكنسون" وهو أن النزعة لتحقيق النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وأنه هناك ثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهي:

المتغير الأول: هو ما مدى ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومدى التغلب على الدافع للفشل، وعلاقتهما بتوقعات المتعلم، وهو يعني نسبة ما يمتلكه المتعلم من استعداد ورغبة لأداء المهمة التعلمية تمكنه التغلب على الخوف من توقعاته للفشل الذي قد يعترضه أثناء أدائه.

المتغير الثاني: متمثل في احتمالية النجاح في الأداء، والتي تتوقف على عملية التقويم الذاتي للمتعلم، من حيث أهمية النجاح ومستوى ما يعنيه له هذا النجاح.

المتغير الثالث: متعلق بنسبة الحافز للنجاح ومدى توافقه وصعوبة المهمة، وهو ما يتطلبه مستوى أداء المهمة من بواعث محفزة على النجاح لدى المتعلم، الذي يقوم بنفسه بتقدير صعوبة المهمة وما تتطلبه من بواعث تحفيزية، حيث أنه كلما كانت المهمة أكثر صعوبة تتطلب أن يكون للباعث أكثر قيمة للحفاظ على مستوى مرتفع للدافع لاستثارة حماس المتعلم من أجل أدائها بدافعية عالية.

- **المضمون**

في ضوء التفسيرات المتنوعة التي تناولت طبيعة الدافعية في مجال التطبيقات التربوية، من حيث هدف التعليم الذي هو تنمية الإمكانات المعرفية والوجدانية والعقلية، تم استنتاج المبادئ التي تسهم في استثارة دافعية المتعلم اتجاه التحصيل المعرفي، وذلك بتدريس العمليات المعرفية والوجدانية بصورة مباشرة وصريحة، وتنمية مهارات التفكير مما يرفع من كفاءة الاكتساب لدى المتعلم، وهو ما أكدته النظريات المعرفية التي تنفي حتمية السلوك بافتراضها أن السلوك مدفوع بالقصد والنية والدوافع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية، إلا أن ذلك لا ينفي أهمية استخدام التعزيز الذي تنادي به المدرسة السلوكية لما له من أثر على عمليات التعلم، فاستخدام التعزيز المناسب والمباشر لأنماط السلوك المرغوب فيه هو مبدأ هام في عمليات التعلم خاصة إذا ما توفرت فيها شروط احترام الحاجات الذاتية للمتعلم وما يحقق أهدافه، وهو ما تؤيده النظريات الإنسانية لحاجات الفرد له خصوصياته. أهمها نظرية "ماسلو" وهرم الحاجات بحجة أن الفرد يسعى لتحقيق ذاته وإشباع حاجاته منها حاجته للحب والانتماء.

و قد ترتب إثر ذلك ظهور نظريات وبرامج عديدة موجهة بالفلسفة المعرفية، منها نظرية التعلم الوسيط المعتمدة على أفكار "فرنتيش"و فلسفة "فيجوتسكي" في البناء المعرفي والتي تميز بين المحددات الخارجية والمحددات الداخلية للمتعلم المؤدية إلى التباين في النمو المعرفي، وما يؤديه قصور هذه المحددات من إعاقة لعمليات النمو المعرفي، رغم ما يمتلكه المتعلم من قدرات للاستيعاب – حسب النظرية – على أساس مفهوم حيز النمو الممكن، ومؤداه أن كل فرد لديه إمكانات تفوق ما يظهره في أدائه الفعلي أو قدراته، وأن البيئة الثرية تستطيع أن تساعد الفرد على تجاوز قدراته وتحقيق إمكاناته (الحارون، ٢٠٠٩، ص ٣٢).

و ذلك من خلال وسيط الموقف التعليمي (المعلم) وما يقدمه من برنامج يتضمن أنشطة تقدم بأسلوب تفاعلي مرن، تزيد من قدرة النمو العقلي للمتعلم في مجال الاكتساب ومقوماته، من معالجة وتنظيم المعلومات وتمثيلها بالعقل، حتى تصبح ذات معنى من خلال عمليات الإدراك، الاحتفاظ، الذاكرة والاسترجاع، كلها عمليات تعتمد على التعزيز والتغذية الراجعة أثناء عمليات التعلم المحفزة لدوافعه الداخلية الذاتية، تعمل على تنشيط مراكز الدماغ، لتزداد لديه قدرات الاستيعاب والتحصيل.

و يعد التعلم الاستكشافي وفق النظرية التعليمية حسب "برينر" إحدى الأساليب ذات النجاعة في ميدان التعليم، لاعتمادها على التجريب والاحتكاك المباشر بالمادة، والذي تعني مشاركة المتعلم في عملية بناء المعرفة، بحيث تدرس المفاهيم والمبادئ والقواعد وحل المشكلات بأقل توجيه من المعلم وأقصى جهد عقلي من جانب المتعلم، تدربه لاعتماد على الذات باستخدام أساليب الاستبصار والمجادلة والخطأ، وهي عمليات تزيد من فاعلية رغبة التعلم لدى المتعلم تنبه المراكز العصبية وتزيد من قدراتها، وتنمي لديه مهارات التفكير ومخرجاته، كالوصف والمقارنة التجريب التنبؤ والاستنتاج (علوان، ٢٠١٤ ، ص٢٠ ص٢١) .

- **الوظيفة**

من منطلق مدى أهمية توافق الأهداف في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلم، باعتباره نتاج لحصيلة عملية تفاعل تجمع بين خصائص أبعاد المتعلم والمعلم وما يحتويه الإجراء التعليمي من آليات، كاستراتيجيات ضبط تحفيزية وظيفتها تنبيه مدركات المتعلم وتوجيه استجاباته نحو توظيف الاستعدادات الذاتية للمتعلم وما يمتلكه من قدرات لتحقيق الهدف المشترك بما لا يتعارض والأهداف الخاصة لكل قوة.

ولتفعيل تلك الآليات يتطلب توفير إجراءات تطبيقية للمحتوى التعليمي من طرف المعلمات باعتبارهن قدوة يستمد منها الطفل تبريرات تصرفاته، مما يتطلب توفير – إلى جانب التنويع في الأنشطة وضبط محتواها– نوع من المرونة في أساليب التعامل بتطبيق برنامج للتدريب والتقويم يحترم خاصية كل طفل، بحيث يكون التقويم بمثابة رسم بروفيل أو صورة شخصية لكل طفل وما يحمله من خصائص متميزة عن غيره من أترابه في عمليات إدراكه للمواقف، مما يفسح للمعلمة التبصر لنوعية البواعث المعززة والمحفزة للدوافع الذاتية الخاصة بكل طفل.

وهذه الإجراءات تشكل المنبهات أو كما عرفها "ثورندايك" المثيرات أو المواقف الإشكالية التي يتعرض لها الفرد والتي تدفع به للتخلص منها، بتعلم أو أداء استجابة مناسبة (زغلول، ٢٠١٠، ص ٧٥).

وهو ما يطابق أن تلك المنبهات تستثير اهتمام الطفل لتكشف عن ميولاته وتعمل على توجيهها لتحث فيه رغبة تحمل مسؤولية الإنجاز، وهي الرغبة التي عبر عنها "سالي" في قوله: "بأنها الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك وتحدده، وتسمى القوة الدافعة أو المثير الدافع" (بني جابر، ٢٠٠٤، ص ٢٤١).

إذ تتجسد تلك الرغبة في تحمل المسؤولية لدى الطفل بأساليب التشجيع المستمر خلال التفاعل الصفي للمواقف التعليمية، بتزويده بمعززات كنوع من المكافآت ذات التأثير النفسي، تكون بمثابة منبهات خارجية تستثير دوافعه الداخلية. ومن أهم تلك المعززات التقييم الذاتي والمراجعة الذاتية كتغذية راجعة، تصبح عوامل باعثة مصدرها استراتيجيات الضبط الإيجابي الذي يعمد إلى تنمية مهارات الإنجاز والأداء لدى الطفل، أهمها مهارات التفكير من حيث التخطيط واتخاذ القرارات، وذلك بما يتناسب ومستوى ما اكتسبه من استقلالية واعتماد على النفس وضبطها والثقة بها، لمواجهة المعيقات التي تعرقل تجسيد ميولاته وتثبط دوافعه الذاتية لإشباع حاجاته من حيث توعيته بذاته وتنشيط مهاراته.

و هو المستوى من الوعي بالمسؤولية الذي يمكنه من تطوير دافعيته للإنجاز، بما يبديه من سلوكات تظهر مستوى طموحه في السعي للنجاح، وتقبله للمحاولات الفاشلة في الإنجاز وبالإصرار على المواجهة والمثابرة وعدم الإحباط، وهي السلوكات التي تعكس ما يبذله الطفل من جهد، وبما يمتلكه من قدرات التحكم في مهاراته الشخصية والاجتماعية، المتمثلة في ما مدى سيطرته على انفعالاته وتنظيمها وتوجيهها لخدمة أهدافه وصنع قراراته المعبرة عن مدى نضج ذكائه العاطفي (الوجداني)، للاستثمار في موسوعة خياله وتوظيف تلك الموسوعة بما اكتسبه من اللغة، والتي يطور بها قاموس مفاهيمه، ليتبلور محتواه الفكري فيكوَّن على شكل محتوى تحصيله المعرفي.

- **الفرضية**

يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات الضبط الإيجابي للمعلمات على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طفل الروضة.

- **الدراسات السابقة:**

وهي الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثنا ومتغيراته والتي تحوي جوانب من الحلول المتوقعة للإجابة عن الفرضية المقترحة والخاضعة للاختبار.

يذكر(Jacob Filgona 2020) في مقال له بعنوان الدافع في التعلم، على أن تحفيز المتعلم على التعلم وثيق الصلة بتطبيق المنهج، لاعتبار الدافع هو عامل مؤثر في مواقف التعليم والتعلم، لذلك من المهم إدراك حقيقة أن تحفيز التعلم عنصر أساسي في التدريس الجيد. فالتعلم بطبيعته عمل شاق —كما وصفه جاكوب — لأنه يدفع الدماغ إلى حدوده، ونظرا لكون التعليم الحديث إلزامي، وبالتالي لا يمكن أن يحدث إلا بالحافز، لأنه ليس هناك ضمانا لرغبة الطلاب في التعلم، بل يجب على المعلمين إقناع المتعلمين برغبتهم في القيام بما يجب عليهم فعله، إلا أن مهمة الاقناع تحتاج من المعلم —أولا– فهم هذه المهمة وبالتالي يمكنه التأثير على دوافع المتعلمين، من أجل ضمان تحقيق أهداف وغايات المنهج الدراسي.

ومن منطلق أهمية اقتناع المعلم بمهمته كمدرس وما تتطلبه هذه المهمة من وسائل وأساليب لإقناع المتعلمين بأهمية الرغبة وأثرها على الدافع للإنجاز. وهي الكفاءة التي تتطلع إليها معظم الأبحاث والدراسات كلا من زاويته ووفقا لأهداف دراسته.

وحسب التسلسل الزمني نذكر بعض من تلك الدراسات المتاحة:

- **دراسة** Erden & Wolfgang (2004)

التي هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الضبط كأحد المسؤوليات المنظمة لعمليات التربية في رياض الأطفال، وعن أساليب الضبط التي تنتهجها المعلمة في مواقف صفية معينة. توصلت النتائج إلى ضرورة إنارة وعي المعلمات بقضايا الجنس واتاحة فرص متساوية بين كلا الجنسين ذكور وإناث، مما استدعى التوصية بإعادة النظر في تدريب المتعلمات والبرامج التربوية وتقويمها.

- **دراسة** Trentacosta (2006)

هدفت دراسة Trentacosta إلى اختبار العلاقة بين القدرة العاطفية والقدرة الأكاديمية لأطفال الروضة، وتؤكد نتائجها على ضرورة التعرف على متطلبات نمو أطفال الروضة والتعرف على الأطفال الذين يعانون تشتت الانتباه وغيرها مبكرا بقدر الإمكان حتى تستطيع المعلمة تجنيب هؤلاء الأطفال المشاكل الأكاديمية التي قد تقابلهم فيما بعد.

- **دراسة " دنس"** Dennis،(2006)

حول إشكالية التربية النمائية للطفل وعلاقتها بمهارات التنظيم الذاتي العاطفي. شملت الدراسة عينة قوامها ١١٣ طفل تتراوح أعمارهم ما بين ٣ و٤ سنوات. أدوات التقييم: عرض مسرحي يقوم به الأطفال واستبانة ملاحظات الأم، وهو التقييم الذي يستنتج منه ملاحظة كل من سلوكات الطفل والأم. حيث تمحورت متغيرات إشكالية الدراسة حول أهمية دور البيئة التي يستمد فيها الطفل مبادئه لتنمية مهاراته والأسلوب الذي تلقى به تلك المبادئ. لتتمكن النتائج عن الإفصاح عن أهمية دور المربين وعن ضرورة وعيهم بمتطلبات فئة هذه المرحلة، وعن ما تمثله القدوة في مسار التربية العاطفية لدى الطفل، وهو ما استنتجته الدراسة من فاعلية الدعم الذي يتلقاه الطفل –خلال عرضه المسرحي– عن طريق نظرة الأم له وما تبديه من متابعة وتشجيع أدت بالتأثير على أدائه.

- **دراسة جانيل مونتروي وآخرون ٢٠١٦**

كما أثبتت الدراسة الطولية لجانيل بالولايات المتحدة الأمريكية والتي استمرت ٤ سنوات، بهدف فهم كيفية تطور التنظيم السلوكي الذاتي خلال مرحلة الطفولة المبكرة. اشتملت العينة على ١٣٨٦ طفل بين ٣ و٧ سنوات. تناولت متغيري السن والجنس ومستوى المهارات اللغوية وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأم. طبقت كل من اختبار المفردات المصورة واختبار لمعرفة القراءة والكتابة المبكرة للمفردات كمؤشرين للغة. استخلص من نتائجها المسار العام الذي يصنف التطور الذاتي السلوكي لأطفال العينة، على أن هناك —حسب البيانات– تطور سريع مع اختلافات فردية في توقيت حدوث النمو ومدى سرعته.

وهي النتائج التي تتوافق مع ما تبنته دراستنا من منظور لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، بما تمتلكه من خصائص نمائية جسدية وعقلية تتطلب مراعاة حاجاتها النفسية والاجتماعية، لاستثارة دافعيتها بهدف الاستثمار في الاستعدادات الخاصة بكل طفل لتحقيق الغاية من التعلم وهي جودة التعليم، بما يحقق كفاءة إنجاز المتعلم بما يتلاءم وخصائصه التي تنعكس على مستوى ذكائه العام الذي يشمل مضمون نسب ذكاءاته المتعددة، التي تعبر عن مستوى ما يمتلكه الطفل من الذكاء الوجداني وأهميته في تطوير مهارات الإنجاز.

وهو ما تعرضت إليه دراسة RocioG.& Jose.M .MetGabriel.G & Sunan.F(2011)

التي طبقت على أطفال بعمر من ٣ إلى ٦ سنوات في المدارس الإسبانية. استخلصت نتائجها أهمية دمج الكفاءات العاطفية – في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة – في مناهج التعليم المقررة بإسبانيا. بالاقتداء بنموذج (ماير وسلوفي ١٩٩٧) باعتباره الوحيد الذي يمكن تطبيقه على الأطفال، لأهميته في تنمية قدراتهم العاطفية (الوجدانية) والإدراكية، لكون محتواه يسلط الضوء على ضرورة التعليم بالعاطفة في هذه المرحلة، وما يحققه هذا المحتوى من كفاءة في تنمية قدرات الذكاء الوجداني، ومدى أهمية هذه القدرات في تطوير مهارات الطفل.

الخلاصة

إن ما يبديه الطفل المتعلم من سلوكات على شكل إنجازات تقويمية، تظهر ما يتضمنه من استعدادات كيّفت وقدراته الذكائية، تعكس مدى إدراكه للمشكلات التي يفرضها الموقف التعليمي ومستوى نضج تحصيله المعرفي، لتصبح خبرات جديدة –بإيجابياتها وسلبياتها – وكرصيد فكري على شكل معلومات تضاف إلى مخزونه العقلي الوجداني، وهو الوجدان الذي يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستجابة لها، من أجل أن يتوافقوا مع الموقف بشكل أكثر ذكاء

(محمد عثمان، ٢٠٠٩، ص ٥٩).

ويتجسد ذلك الذكاء النسبي في الأداءات المتعددة الجوانب أو كما يعرفه "هوارد جاردنر" الذكاءات المتعددة والذي يعبر عنه بأنه القدرة على معالجة نوع معين من المعلومات، وبأنها ذكاءات ذات أهمية متكافئة، وأنها يختلف وجودها لدى الفرد من حيث الكم وليس الكيف، وأن كل نوع من الذكاءات المتعددة له موقع واحد أو أكثر في المناطق المعينة من الدماغ.

(إيمان الخفاف، ٢٠١٥، ص ٣٠، ص ٣١).

المراجع

إبراهيم عبد الرافع السمدوني، وسهام يس محمد. (٢٠١٥). متطلبات نمو طفل الروضة ووعي معلمات رياض الأطفال بها. مؤتمر الطفولة الوطني الرابع. اليمن: جامعة تعز.

ايمان عباس الخفاف.٢٠١٥. اختبارات الذكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب. دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

بوب سولو. ٢٠٠٨. تفعيل الرغبة في التعلم. الدار العربية للعلوم ناشرون. لبنان.

ثروت محمد عبد المنعم، عصام الدسوقي إسماعيل، هدير رفعت حمزة. ٢٠١٦. مهارات التفكير النقدي. المجلة العلمية جامعة دمياط مصر العدد ٧٠.

حباب عبد المحي محمد عثمان. (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني (المجلد ١). الأردن: ديبونو للطباعة والنشر.

خديجة بن سعدية، فاطمة الزهراء مدياني.٢٠١٥. الدافعية للانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا. جامعة البويرة.

سمير عبد الوهاب أحمد. ٢٠٠٦. أدب الأطفال قراءات نظرية نماذج تطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن

صالح حسن الدهري. ٢٠١٠. أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

عبد اللطيف محمد خليفة. ٢٠٠٠. الدافعية للانجاز. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة مصر.

عماد عبد الرحيم زغلول. ٢٠١٠. نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

محمد أحمد الخطيب. ٢٠١٨. أثر استخدام الدراما التعليمية في اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية لدى أطفال الروضة في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس. العدد ١٦

محمد زياد حمدان (١٩٩٧) نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية– دار التربية الحديثة.

محمد صلاح الدين محمد علي. (٢٠١٥). التجربة الفنلندية وخارطة الطريق لبلوغ الجودة في مجال التعليم. تم الاسترداد من Linkedin.com

موقع نافذة مصر. (٢٠١٧). ماهي مهارات مونتسوري للأطفال وكيفية تعليمها وتقديمها؟ تم الاسترداد من نافذة مصر: https://egyptwindow.net/family/43402/default.aspx

منيرة راشد كفات غبلان. ٢٠١٨. أثر استخدام برنامج قائم على اللعب في تنمية المها ا رت القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين. جامعة الخليج العربي.

ميسر خليل الحباشنة. ٢٠١٤. التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي. دار جليس الزمان. عمان الأردن.

محمد صلاح الدين محمد علي. (٢٠١٥). التجربة الفنلندية وخارطة الطريق لبلوغ الجودة في مجال التعليم.

نجاح محمود حسن البطنيجي. (٢٠١٥). دور مربيات رياض الأطفال في الرعاية الوجدانية والنفسية للأطفال– دراسة تقويمية في ضوء السنة النبوية–. غزة: الجامعة الإسلامية غزة.

هدى محمد قناوي، أمل محمد حسونة، فاطمة صابر علي ربيع. ٢٠١٥. فعالية برنامج ارشادى لتنمية بعض المتغيرات المعرفية لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. بور سعيد مصر.

يوسف لازم كماش (٢٠١٧). سيكولوجية التعلم والتعليم. دار الخليج.

Fihgona J. Motivation in learning. (2020) Asian journal of Education and social studies, 10(04):16-37

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. Developmental Psychology, 52(11), 1744–1762.

Kindergarten children's emotion. (2006). Christopher Trentacosta competence as a predictor of their academic competence in first. Delaware: University of Delaware.

An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten when dealing with male. (2004). Charles Wolfgang, Feyza Erden (1) 174, Early Child Development Care. And female students.

Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay. (2006). T Dennis. Of child approach reactivity, parenting, and control capacities, (1) 42, Control Capacities, Development Psychology Parenting and 97-84

Guil, Rocío; Mestre, José Miguel; González, Gabriel & Foncubierta, Susana (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. REIFOP, 14 (3).

بحث رقم ٨

مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب

الباحث/ سعيد سالم محمد بن حترش النهدي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)، والتعرف على بعد الشفافية الإدارية الأكثر ممارسة في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)، كما هدفت أيضا إلى التعرف على مستوى ممارسة كل بعد من أبعاد الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع بيانات الدراسة صمم الباحث استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريب في الأقسام التدريبية في الكلية التقنية بالرياض، وأهمها: ضرورة تعزيز الشفافية الإدارية بأبعادها المختلفة، والتركيز بصورة خاصة على بعد الشفافية في المساءلة الذي جاء في المرتبة الأخيرة مع أهمية ترسيخ مبادئ وأبعاد الشفافية الإدارية لتصبح سلوكاً معتاداً عند جميع العاملين بالكلية التقنية بالرياض، ويمكن ذلك من خلال وضع أنظمة للمساءلة تكون معروفة من قبل الجميع.

الكلمات المفتاحية: الشفافية – الشفافية الإدارية – مستوى الشفافية – أبعاد الشفافية الإدارية – الكلية التقنية

Abstract

The purpose of the study is to identify the level of practicing administrative transparency in the Technical College in Riyadh from the point of view of the study personnel (the training authority), and to identify the dimension of administrative transparency most practiced in the Technical College in Riyadh from the point of view of the study personnel (the training authority). Moreover, it aimed to identify the level of practicing each dimension of administrative transparency in the Technical College in Riyadh from the point view of the study personnel (the training authority), and in order to achieve the objectives of this study, the researcher used the descriptive and analytical approach, and to collect the study data, the researcher designed a questionnaire for members of the training authority in the training departments of the Technical College in Riyadh, and the questionnaire consisted of seven dimensions to measure the level of practicing administrative transparency, and each one included five paragraphs, a random sample was chosen, represented by (294) members of a training authority in the training departments of the Technical College in Riyadh, and the results of the study showed that the level of practicing administrative transparency in general in the Technical College in Riyadh was of a medium degree, where the general arithmetic average of the seven dimensions Its component (2.67), which refers to the degree (medium), and came in second place, while the first dimension: transparency in laws and regulations obtained a grade (medium) with an arithmetic average (2.67) and it came in third place, and also the seventh dimension: transparency in job performance evaluation obtained a score (medium) with an arithmetic average (2.67), where the third rank was shared with the first dimension the need to enhance administrative transparency in its various dimensions, and focus in particular on the dimension of transparency in accountability that came In the last place, with the importance of establishing the principles and dimensions of administrative transparency, to become a usual behavior for all employees of the Technical College in Riyadh, and this can be done through the development of accountability systems that are known by everyone.

Key words: Transparency - Administrative Transparency - Level of transparency - Dimensions of administrative transparency - Technical college.

المقدمة:

تعد الشفافية الإدارية من الموضوعات المهمة التي برزت ومازالت محط اهتمام الكثير من الباحثين الأكاديميين في مختلف أرجاء العالم، ورغم قلة ما كتب عنها إلا أنها أصبحت معلماً من معالم الرقي الحضاري ينادي به إنسان هذا العصر ليصبح سلوكاً يمارسه الأفراد في تعاملهم وفي جميع أشكال العلاقة التي تربط بينهم، وتمارسه المنظمات الرسمية والخاصة في إدارة شؤونها الداخلية والخارجية، لأن الشفافية هي القاطرة والمحرك الأساسي للعمل فقد تغيرت المواقف الإدارية السابقة وأصبحت الحاجة في تدفق المزيد من المعلومات كركيزة من ركائز الشفافية الإدارية (بحيح وآخرون، ٢٠١٤م، ص٤).

وتتضمن الشفافية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي جملة من العلاقات والممارسات والتعاملات والسلوكيات التي تتسم بالشفافية، لتوفير مناخ صحي على كافة المستويات الإدارية والأكاديمية يعمل على توفير المصداقية والثقة بين الأفراد من خلال التمكين الحقيقي وليس التمكين الزائف، للقيام بمسؤولياتهم وتوفير المعلومات الضرورية لكل مستوى حسب متطلبات العمل. والمؤسسات التي تتصف بالشفافية الإدارية تتواصل بشكل مستمر مع كافة أفرادها ولا تتعامل معهم بسرية وتشركهم في صناعة القرارات ورسم السياسات وتتبنى المرونة والنزاهة وتعمل بالإدارة اللامركزية وتنتهج الديمقراطية في كافة المستويات (علاونة ٢٠١٥م، ص٣).

والجامعات والكليات وسائر المؤسسات التربوية وهي تقوم بوظيفتها المعرفية والفكرية والأخلاقية معنية ربما أكثر من غيرها بالالتزام بقيم الشفافية وممارستها في كل أنشطتها وبرامجها لما لها من دور بارز في نشر ثقافة الشفافية، وإعداد الكوادر المؤهلة أخلاقياً ومهنياً القادرة على المشاركة في التنمية الشاملة للبلاد بنزاهة وكفاءة وفعالية.

ولعل الشفافية تحقق للمؤسسات التربوية فوائد كثيرة فهي تكرس مبادئ الشورى والمشاركة في اتخاذ القرارات والرقابة الذاتية وتعزز من وضوح الإجراءات ومرونتها وتقضي على الغموض والضبابية، وتسهل عملية الرقابة على المؤسسة وتساعد على الاستثمار الأمثل للموارد المالية (الربيعة، ٢٠١٥م، ص٢).

مشكلة الدراسة:

نظراً للدور الذي تضطلع به الإدارات المختلفة والأقسام التدريبية في الكلية التقنية بالرياض كوحدات قيادية تربوية تدريبية فإن نجاحها يتوقف على ممارسة الشفافية الإدارية فيها، والتي تساهم مساهمة فعالة في السير بها نحو التقدم والتطور.

ومن خلال خبرة الباحث الشخصية كأحد أعضاء هيئة التدريب في الكلية التقنية بالرياض لأكثر من خمسة عشر عاما واستقراءه لواقع الميدان وتعامله مع رؤساء الأقسام عن قرب وكذلك مدراء الإدارات المختلفة، لاحظ الانخفاض الواضح في ممارسة الشفافية الإدارية عند البعض منهم، حيث انعكس ذلك سلباً على أداء المدربين وتحصيل المتدربين، وهذا ما يؤكد ضرورة ممارسة الشفافية الإدارية معالجة القصور الناجم في العملية التدريبية، وكذلك من خلال اطلاعه على نتائج بعضاً من الدراسات التي بحثت في الشفافية الإدارية والتي تؤكد وجود المشكلة وتوصي بإجراء دراسات مماثلة في المؤسسات التربوية المختلفة، والتي اتفقت جميعها على أهمية الشفافية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات فيها مثل دراسة (الربيعة ٢٠١٥م) ودراسة العتيبي (٢٠١٥م) ودراسة (علاونة ٢٠١٥م) وبالإضافة إلى ندرة الدراسات المشابهة التي بحثت في الشفافية الإدارية في الكليات التقنية التي تدمج بين التعليم والتدريب، وعلى هذا الأساس دعت الحاجة لإجراء دراسة ميدانية للكشف عن الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض، والتي يمكن أن تعود نتائجها بالنفع على سير العملية التعليمية والتدريبية في الكلية، لذلك جاءت هذه الدراسة والتي يمكن بلورة مشكلتها في الصيغة التقريرية الآتية: التعرف على مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)؟
- ما بعد الشفافية الإدارية الأكثر ممارسة في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)؟

– ما مستوى ممارسة كل بعد من أبعاد الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– التعرف على مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب).

– التعرف على بعد الشفافية الإدارية الأكثر ممارسة في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب).

– التعرف على مستوى ممارسة كل بعد من أبعاد الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة (هيئة التدريب).

أهمية الدارسة:

تجلت أهمية الدراسة في جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري:

– ممارسة الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمة والتدريبية على اختلافها يعد من العوامل الفاعلة في نجاح العمل التربوي.

– عدم ممارسة الشفافية الإدارية في التعامل مع زملاء المهنة يؤدي إلى إحجامهم عن المشاركة الفاعلة، الأمر الذي ينعكس على أدائهم وتعاملهم مع المتدربين.

– لا يمكن تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والتدريبية بشكل كامل دون ممارسة الشفافية الإدارية.

الجانب التطبيقي:

– المعلومات التي سيتم الحصول عليها من هذه الدراسة والتي ستساهم بلا ريب في تطوير العمل في الكلية التقنية بالرياض في الجانبين التدريبي والإداري معاً.

– ما للشفافية الإدارية وحداثة موضوعها من أهمية بالغة الأثر عند ممارستها في المؤسسات التعليمية والتدريبية.

– ستفيد هذه الدراسة قطاعاً عريضاً من الكليات التقنية المشابهة في المملكة العربية السعودية التي يزيد تعدادها عن مئة كلية تقنية وفروعها للبنين والبنات في مختلف مناطق المملكة.

مصطلحات الدراسة:

هيئة التدريب: تعني جميع المدربين في الكلية.

الشفافية الإدارية:

تعرف الشفافية الإدارية بأنها وضوح التشريعات وسهولة فهمها واستقراءها وانسجامها مع بعضها البعض، وأيضاً وضوح لغتها ومرونتها وتطورها وفقاً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية بما يتناسب مع روح العصر، بالإضافة إلى تبسيط الإجراءات ونشر المعلومات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها وإتاحتها للجميع (العمري، ٢٠١٣م، ص ص٩،١٠).

التعريف الإجرائي للشفافية الإدارية:

هي كافة السلوكيات التي تمارسها جميع الإدارات على اختلاف مسمياتها في الكلية التقنية بالرياض، بهدف تحقيق المصداقية والإفصاح وتطبيق مبدأ العدالة والنزاهة والوضوح في الأنظمة واللوائح وسهولة فهمها ومرونتها وتطورها، وتبسيط إجراءاتها والمشاركة في صنع القرارات وتدفق المعلومات وإتاحتها للجميع.

الكلية التقنية:

هي مؤسسة تعليمية تدريبية حكومية تتبع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، يلتحق بها الطلاب الحاصلون على دبلوم المعاهد الصناعية والتجارية والطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية العامة ومدة الدراسة بها سنتان ونصف، ويمنح الخريج درجة الدبلوم التقني وفق التخصص الذي يتخرج منه كما يمكنه المواصلة للحصول على درجة البكالوريوس.

الإطار النظري:

الشفافية الإدارية:

يعتبر الكثير من الباحثين أن الشفافية الإدارية من المفاهيم الإدارية الحديثة والمتطورة، التي يتوجب على الإدارات الواعية ضرورة الأخذ بها، لما لها من أهمية بالغة في إحداث التنمية الإدارية الناجحة، والتي تتمثل في مساهمتها بشكل فعال في تنمية التنظيمات الإدارية والوصول إلى بناء تنظيم إداري سليم قادر على مواجهة التحديات الجديدة والتغيرات المحيطة، وقد دعا الكثير من رواد الفكر الإداري إلى ضرورة بذل الجهود لمعالجة المشاكل الإدارية والتعرف على المعوقات التي تواجه التنمية الإدارية، كالفساد الإداري والروتين الممل والغموض في أساليب العمل وإجراءاته، لذلك أصبح تطبيق الشفافية في العمليات الإدارية من الأمور المهمة الواجب مراعاتها في الممارسات الإدارية في جميع أجهزة الإدارة المختلفة.

كما أنه من الثابت أن تطبيق الممارسات الإدارية التي تدل على الشفافية تعد حلاً للمشكلات التي تواجه المؤسسات، فالشفافية وإن كانت مهمة في العلاقات الإنسانية في حياة الناس من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض بشكل عام، إلا أنها ضرورية في منظمات العمل الإدارية والسياسية على اختلافها (حرب، ٢٠١١م، ص٩).

مفهوم الشفافية:

لازال مفهوم الشفافية من المفاهيم التي يكتنفها الغموض ولم تتضح معالمها بعد رغم كثرة الحديث عنها، والمتصفح للكتابات الكثيرة التي استعملت هذا اللفظ يجده على علاقة بمفاهيم عدة كالمصداقية، والنزاهة، والعدل، والوضوح، والمكاشفة، والصراحة، أو دالاً على عكس الفساد وغير ذلك من المعاني والألفاظ.

لعل أقرب المفاهيم المقابلة للشفافية في الثقافات والقيم الإنسانية المختلفة هي الصدق والأمانة والعدالة، والتي تعد مفهوماً معاكساً تماماً للسرية والغموض، بينما تعني الشفافية في تعريفها الإداري إتاحة وتوفير المعلومات الصحيحة الكاملة عن كافة الأنشطة والأعمال الموثقة والتي يسهل الوصول إليها (المفيز،٢٠١٥م، ص٥)، ويرى (Ginsberg et al،2012،p3) أن الشفافية هي الإفصاح عن المعلومات، وإمكانية الوصول إليها واستخدامها.

وتطرق الراجحي (٢٠١٤م، ص١٥) إلى مفهوم الشفافية مشيراً بأنها تعني الوضوح والعقلانية والالتزام بالمتطلبات والشروط المرجعية للعمل وتكافؤ الفرص للجميع، فشفافية القوانين تعني وضوحها وبساطة صياغتها وفهمها وسهولة الإجراءات وعدم تعقيدها أو السماح بالالتفاف عليها وتجنب إطالتها ومراعاة النزاهة في تنفيذها. والشفافية بالنسبة للمنظمات كما يراها (Etherington،2004،p8) أنها تعني وضوح ما يجري بداخلها وإمكان النظر إليه بسهولة.

وذكر (Grimmelikuijsen،2013،p575) مفهوماً للشفافية بأنها توفر المعلومات حول أعمال المنظمة الداخلية وأدائها، التي تجعل ملاحظة الداخل متاحة مما يمكن الأفراد والجماعات خارجها من رصد الأنشطة والقرارات المتخذة فيها.

ويقصد بالشفافية الإدارية الوضوح والعقلانية والالتزام بالمتطلبات المرجعية للعمل وتكافؤ الفرص للجميع وسهولة الإجراءات والحد من الفساد ووضوح القوانين وبساطة صياغتها وفهمها والنزاهة في تنفيذها (العامري وداوي،٢٠١١م، ص٨٢). ويرى (Oliver،2004،p3) مفهوماً للشفافية بعبارة موجزة أن الشفافية بمعناها الواسع تعني الإفصاح الفعلي غير المشروط.

وبعبارة مختصرة فإنه يمكننا القول أن الشفافية الإدارية لأي منظمة هي توفر بيئة تنظيمية عنوانها الصدق والوضوح والمشاركة والنزاهة والصراحة والإفصاح والعلنية والانفتاح في مختلف النشاطات والممارسات الإدارية.

أهمية الشفافية الإدارية:

تتجلى أهمية الشفافية الإدارية من كونها تحقق العديد من المزايا والإيجابيات التي تؤكد ضرورة توفرها وتعميق وجودها في المنظمات منها ما يلي:

– تعمل الشفافية الإدارية على تحقيق الترابط داخل المنظمة في جميع المستويات الإدارية وإحداث التكامل بين أهدافها وإشاعة النظام والانضباط والحرص والدقة والإنجاز والحسم (الربيعة،٢٠١٥م، ص ٢٠).

– تعتبر الشفافية الإدارية واحدة من المطالب الأخلاقية الأساسية في المجتمعات الديمقراطية وما تعنيه من حق المواطن في الوصول إلى المعلومات (Park&Blenkinsopp،2011.p256).

– إن العلاقة بين الشفافية والفساد علاقة عكسية فكلما زادت الشفافية ارتفعت إمكانية الحد من الفساد والسيطرة عليه (الحربي، ٢٠١٢م، ص٣٠٩).

– إن زيادة الاهتمام بالشفافية الإدارية المركزة على النتائج قد يساعد في عملية الإصلاح الإداري، فالإجراءات المعقدة تهيئ مناخاً ملائماً لانتشار الفساد وتبسيطها ووضوحها يحد من الفساد، ويعد هذا من أهم مبادئ الإصلاح الإداري (النجراني، ٢٠١٠م، ص ص٣٠،٣٢)

– تقوي الشفافية الإدارية النسيج المجتمعي وتدعمه وتسهم في نشر روح المواطنة والسلوك الجماعي (الطائي والنقار، ٢٠١٢م، ص ١٥).

– توفر الشفافية الإدارية الفرصة لتبادل البيانات والمعلومات بين جميع العاملين، مما يؤدي إلى بناء خبرات نوعية مفيدة للمنظمة، كما أن الشفافية تعمل على تضافر الجهود للكشف عن المشكلات، مما يؤدي إلى سرعة وسهولة حلها قبل تفاقمها وتعقدها، وبالتالي الإسهام في تطوير أداء المنظمة (Stephens،2007،p38).

– تعطي الشفافية الإدارية استقلالية أكثر للعاملين أثناء قيامهم بواجباتهم الوظيفية مما يؤدي إلى تعزيز الرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة المستمرة، وبالتالي تكون قراراتهم أكثر شفافية ومصداقية (أبو قاعود، ٢٠١١م، ص١٧٧).

– توفر الشفافية الإدارية المصداقية في عمل الإدارة التي تعد من أسس الشفافية والتي تدفع بدورها إلى جذب الاستثمارات وتشجيعها في المنظمات على مختلف أشكالها (العامري وداوي،٢٠١١م، ص ص٨٣،٨٥).

– توفر الشفافية الإدارية حياة أكثر أماناً للعاملين من خلال الرقابة الدقيقة على جميع العناصر التي تسبب أي نوع من المخاطرة، كما تشجع على استثمار أفضل لأصول المنظمة (حرب، ٢٠١١م، ص ص١٣،١٤).

– إن الشفافية الإدارية عقيدة أخلاقية في المقام الأول هدفها المحافظة على شخصية الفرد وصلاح المجتمع، وإحقاق الحق ودحر الباطل ومناقشة الأمور بموضوعية وتجرد دون انحياز أو محاباة، ونشر الخير والدعوة إلى التقدم والازدهار ورفض الكذب والتلفيق والغش والخداع، ولها دور فاعل في تعزيز السلوكيات الصالحة والبعد عن السلوكيات الفاسدة، وبهذا فهي تتماشى مع الفطرة الإنسانية (العمري، ٢٠١٣م، ص٢١).

يتبين بكل وضوح مما سبق أهمية الشفافية الإدارية وأنها أصبحت ضرورة ملحة لجميع المنظمات بشكل عام والمنظمات التعليمية بشكل خاص، فالمنظمة التي تسعى للنجاح والقيام برسالتها بكل أمانة ونزاهة، تعتبر الشفافية لها كضوء الشمس في رابعة النهار ونور القمر في عتمة الليل ليمنحها حصانة ومناعة قوية ضد أسباب الروتين والتخلف والفساد لتتمتع ببيئة صحية تقودها نحو النمو والتطور والازدهار.

متطلبات الشفافية:

تعتبر الشفافية الإدارية دون أنى شك أحد الاتجاهات الإدارية المهمة التي تعمل الهيئات والمنظمات على تبنيها وتطبيقها كونها تساهم في ترسيخ مبادئ اللامركزية والنزاهة بين العاملين بمختلف مؤسسات المجتمع (الحربي، ٢٠١٢م، ص٣٢٠).

فمن خلال مفهوم الشفافية يتضح أن متطلبات نجاح الشفافية متعددة ومن أهمها ضرورة إحداث تطوير في إدارة المنظمات، وأن هذا التطوير لا يجوز تناوله بصورة منفصلة عن الجانب البشري ولابد من العمل على إحداث تنسيق مستمر بين الإدارات المعنية وربط التدريب باحتياجات المنظمة، وأن تكون هنالك سياسة واضحة في الاختيار والتعيين من قبل المنظمات، تعتمد على مبدأ الكفاءة وضرورة العمل على تطوير شبكة واسعة من المعلومات بين الوحدات الإدارية داخل وخارج المنظمة، حتى تتوفر درجة عالية من التنسيق والتعاون والدقة في الإجراءات والعمل على تعزيز دور الرقابة لما لها من دور فاعل في تعزيز الشفافية (الراجحي، ٢٠١٤م، ص٢٢).

وأشار (العلوان، ٢٠١٢م ص٢٠) إن تطبيق الشفافية يساعد على مكافحة الفساد الإداري وذلك بتعزيز الثقة بين المنظمة والعاملين

بها والعملاء، ولتطبيق الشفافية يجب توفر عدة متطلبات تنظيمية وبشرية وتقنية كما يلي:

- المتطلبات التنظيمية: تعكس المتطلبات التنظيمية الرغبة الصادقة للإدارة العليا في تبني مفهوم الشفافية الإدارية، وترتكز المتطلبات التنظيمية على مراجعة السياسات والقوانين التنظيمية وتحديثها بما يتلاءم ومبادئ الشفافية الإدارية، وتبني سياسات تشجيعية لتحفيز العاملين في الابتعاد عن الانحراف الإداري والتشجيع في الكشف عنه في حالة وقوعه، وتبني سياسات تأديبية رادعة لممارسي الانحراف الإداري وأيضاً للمتسترين عليهم.

- المتطلبات البشرية: من جهة أخرى تدعو الحاجة إلى تفاعل المنظمة مع العنصر البشري الموجود داخلها كالقيادات الإدارية والموظفين، ومن خارجها كالعملاء وترتكز المتطلبات البشرية على تشجيع الموظفين والعملاء بالإبلاغ عن حالات الفساد وجعل عملية الإبلاغ سهلة وميسرة، والقيام بتدوير الموظفين الذين يتعاملون مع العملاء بشكل مباشر، وذلك لتقليل تعرضهم لضغوط خارجية، والاعتماد على مبدأ الكفاءة في الاختيار والتعيين والترقية، والاهتمام بتدريب الموظفين وربط الأهداف التدريبية بالاحتياجات الفعلية للمنظمة.

- المتطلبات التقنية: تنبثق هذه المتطلبات من الحاجة إلى بنية تحتية متكاملة للاتصالات والأجهزة والبرمجيات تكون قادرة على توفير أنظمة اتصال سهلة الاستخدام، تمكن الموظفين والعملاء من الإبلاغ عن حالات الفساد، وتطوير أنظمة لمراقبة الممارسات الإدارية ذات الاتصال المباشر بالعملاء، والمساعدة في تبسيط القواعد والإجراءات المتبعة لتوفير الخدمات للموظفين والعملاء، وكذلك العمل على تحقيق التكامل بين خدمات الأنظمة الإلكترونية المختلفة، وتقديمك البرمجيات الآمنة الغير قابلة للاختراق.

- ومن خلال النظر إلى هذه المتطلبات التنظيمية والبشرية والتقنية نجد أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع بعضها البعض ولابد من توفرها لأي منظمة من المنظمات تسعى لتطبيق الشفافية فيها.

السلوكيات الضرورية لتحقيق الشفافية في الإدارة الأكاديمية:

هنالك عدداً من السلوكيات والممارسات الضرورية والتي من الواجب توفرها في الإدارة الأكاديمية لتحقيق مبدأ الشفافية:

ذكر (العمري، ٢٠١٣م، ص ص٣١) عدد من السلوكيات والممارسات في الإدارة الأكاديمية والتي تسعى إلى تحقيق مبدأ الشفافية:

- توفير قنوات اتصال مفتوحة وجسور ثابتة وقوية بين أفراد المنظمة التعليمية أنفسهم وبين المجتمع الخارجي الذي تقع فيه المنظمة.
- توفير المعلومات اللازمة لكافة المعنيين في الخدمة التي تقدمها المنظمة.
- احترام حقوق الأفراد وخصوصياتهم.
- الابتعاد عن السرية في أداء الأعمال الإدارية.
- تأكيد مفهوم الإدارة في خدمة المنظمة التعليمية، والمنظمة في خدمة المجتمع.
- اختيار القيادات التعليمية على أساس وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.
- تطوير التشريعات والتعليمات بما يتلاءم مع متطلبات الشفافية.

الدراسات السابقة:

دراسة الربيعة (٢٠١٥م):

بعنوان "الشفافية الإدارية والمواطنة التنظيمية في الجامعات السعودية". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية والمواطنة التنظيمية وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتم أخذ عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١١٧٦) عضوا تمثل نسبة (١٥٪) من كل جامعة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للشفافية الإدارية في الجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وأن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية لسلوكيات المواطنة التنظيمية من وجهة نظرهم كانت متوسطة.

دراسة العتيبي (٢٠١٥م):

بعنوان "درجة ممارسة مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف للشفافية الإدارية وعلاقتها بتمكين المعلمين والمعلمات". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف وعلاقتها بتمكين المعلمين والمعلمات، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونة من جزئين، وتكون مجتمع الدراسة من (٢١٣٨) معلمة و(١٢٦٠) معلم، ثم تم اختيار عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمة و(٣٠٠) معلم بأسلوب العينة العشوائية. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن درجة تطبيق الشفافية الإدارية بمختلف أبعادها كانت بدرجة عالية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق أبعاد الشفافية الإدارية وفقا لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

دراسة علاونة (٢٠١٥م):

بعنوان "درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومعيقاتها في الجامعات الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومعيقاتها في الجامعات الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغ مجتمع الدراسة (٢٥٠) عضواً، وأخذ عينة عشوائية مكونة من (١١٠) عضواً. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، كانت بدرجة متوسطة، وكانت معيقات ممارسة الشفافية الإدارية فيها، بدرجة عالية.

دراسة كرزيكوسكي (Krzykowski،2012):

بعنوان " مستوى الشفافية في معلومات التقويم الخاصة بتعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الشفافية في معلومات التقويم الخاصة بتعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، التي تم اعتمادها من قبل لجنتين من لجان الاعتماد وهما: (NEASC) و(NCA_HLC)، باستخدام تحليل المحتوى، والدراسات الذاتية من الجامعات للكشف عن مستوى الشفافية الداخلية والخارجية، والآليات المستخدمة في نشر المعلومات ومشاركتها، وتم تطبيق إطار قانون الشفافية المقترح من (Fung،and Weil، 2007)، وتم دراسة العلاقة بين خصائص الجامعات مع مستوى الشفافية لتحديد العوامل التي تؤثر في الشفافية. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن المنظمات التي تم اعتمادها من قبل (NCA_HLC)، كانت أكثر شفافية من المنظمات التي تم اعتمادها من قبل (NEASC).

دراسة أونوها (Onuoha،2012):

بعنوان " شفافية المنظمة: جامعة بابكوك ". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن الحاجة الماسة لشفافية الإدارة المالية للجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة، كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من الموظفين في جامعة بابكوك بنيجيريا بلغت (٥٠) موظفاً. وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن الإدارة المالية في مجال تسعير عقود البناء وشراء اللوازم في الجامعة تحصلت على درجة منخفضة في الشفافية، كما أوصت الدراسة أيضاً بإشراك جميع المستويات الإدارية في صنع القرارات.

التعليق على الدراسات السابقة

تطرق الباحث في هذه الدراسة إلى عدد من الدراسات السابقة، منها دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة في بيان أهمية الدراسة وموضوعها ومبررات إجراءها.
- الاستفادة في تحديد مشكلة الدراسة.
- الاستفادة في تصميم الدراسة وتطوير أسئلتها.
- الاستفادة من محتوى الإطار النظري الذي اشتملت عليه هذه الدراسات في دعم وصياغة الإطار النظري للدراسة.
- الاستفادة في تحديد منهجية الدراسة وإجراءاتها وتصميم أداتها.

- الاستفادة في طريقة تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.
- الاستفادة في توجيه الباحث نحو العديد من مصادر المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة.

أوجه الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

تتجلى أوجه الاتفاق في أن ما سعت إليه الدراسات السابقة وما تسعى إليه هذه الدراسة هو معرفة مستوى ممارسة الشفافية الإدارية التي يمارسها القادة في المؤسسات التربوية المختلفة، وأن ممارسة الشفافية الإدارية يعد العامل الرئيس لنجاح هذه المؤسسات وتقدمها، كما أن استخدام المنهج الوصفي التحليلي يعد قاسم مشترك بين هذه الدراسة والدراسات السابقة.

أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

- تم تطبيق الدراسات السابقة في بيئات تعليمية مختلفة، بعضها طبق في التعليم العام والبعض الآخر في التعليم العالي، في حين يتم تطبيق هذه الدراسة في بيئة تربوية تقنية تجمع بين التعليم العالي والتدريب.
- أن غالبية الدراسات السابقة لم تقتصر على محاور وأبعاد الشفافية الإدارية المختلفة فقط، وإنما ربطتها بأبعاد أخرى متنوعة.

لذلك فإن أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو التركيز بشكل مكثف على محاور وأبعاد الشفافية الإدارية.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة، المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف على مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب، لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة.

حدود الدراسة:

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على الأقسام التدريبية في الكلية التقنية بالرياض.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام التدريبي ١٤٤١هـ- ٢٠١٩م.

الحد الموضوعي: تناولت هذه الدراسة مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب.

الحد البشري: جميع مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريب في الأقسام التدريبية في الكلية التقنية بالرياض، والبالغ عددهم (٥٦٠) عضو هيئة تدريب والمتواجدين فعلياً على رأس العمل في الفصل الأول من العام التدريبي ١٤٤١هـ٢٠١٩م. (استعراض قائمة الموظفين بموقع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية ممثلة بواقع (٣٠٨) عضو هيئة تدريب في الأقسام التدريبية بالكلية التقنية بالرياض، أي ما نسبته (٥٥٪) من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريب في الأقسام التدريبية في الكلية التقنية بمدينة الرياض، البالغ عددهم (٥٦٠) عضو هيئة تدريب، وقام الباحث بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم وكان العائد (٣٠٠) استبانة، ثم تم استبعاد (٦) استبانات منها لعدم اكتمال البيانات ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٩٤) استبانة شكلت ٩٥,٥٪ من حجم عينة الدراسة.

أداة الدراسة وبناءها:

اعتمدت أداة هذه الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات الإحصائية، وتم بناءها وفقاً للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة من سبعة أبعاد:

- الشفافية في الأنظمة واللوائح، ٥ عبارات.
- الشفافية في إجراءات العمل، ٥ عبارات.
- الشفافية في الاتصالات الإدارية، ٥ عبارات.

- الشفافية في المعلومات، ٥ عبارات.
- الشفافية في صنع القرارات، ٥ عبارات.
- الشفافية في المساءلة، ٥ عبارات.
- الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي، ٥ عبارات.

ويقابل كل عبارة من عبارات الاستبانة البالغة ٣٥ عبارة مقياساً رباعياً متدرجاً لقياس درجة الممارسة. (عالية – متوسطة – منخفضة – معدومة).

ولإتمام المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج، وضع لهذا المقياس القيم الوزنية التالية:

عالية (٤درجات)، متوسطة (٣درجات)، منخفضة (٢درجتان)، معدومة (١درجة واحدة).

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة:**

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة (الاستبانة) قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العاملين في الحقل التربوي، في عدد من الجامعات والكليات وإدارات التعليم، وذلك لتحديد مدى وضوح عباراتها ومدى ملاءمتها وانتماءها لمحورها. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين تم التعديل بالحذف والإضافة، حتى خرجت في صورتها النهائية.

- **الصدق الداخلي لأداة الدراسة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى أفراد العينة قام بحساب معامل الارتباط لبيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة التي تم توزيعها على أفراد العينة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه كما توضح ذلك الجداول التالية.

الجدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٢٧	٤	٠,٨٤٥
٢	٠,٨٢٠	٥	٠,٧٦٨
٣	٠,٨٩٢	–	–

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق اتساقها مع محورها كما تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور الأخرى.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة– استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)؛ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة، والجدول رقم (١١) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة للاستبيان الموزع على أعضاء هيئة التدريب في الأقسام التدريبية بالكلية التقنية بالرياض

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور عن طريق معامل الفا كرونباخ
أبعاد الشفافية الإدارية.		
البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح	٥	٠,٨٨٥
البعد الثاني: الشفافية في إجراءات العمل	٥	٠,٩١٧
البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية	٥	٠,٨٨٨
البعد الرابع: الشفافية في المعلومات	٥	٠,٩٠٤
البعد الخامس: الشفافية في صنع القرارات	٥	٠,٩٠٢
البعد السادس: الشفافية في المساءلة	٥	٠,٨٩٤
البعد السابع: الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي	٥	٠,٧٩٠
النسبة العامة	**٣٥**	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معامل الثبات العام مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٩٣٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

حيث سعى الباحث لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات التي توضح "مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض".

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض؟

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الشفافية الإدارية في الاستبانة الموزعة على أعضاء هيئة التدريب، وكانت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية لأبعاد مستوى الشفافية ممارسة الإدارية في الكلية التقنية بالرياض

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الترتيب	الدرجة
١	البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح	٢,٦٧	٣	متوسطة
٢	البعد الثاني: الشفافية في إجراءات العمل	٢,٦٠	٤	متوسطة
٣	البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية	٢,٨٧	١	متوسطة
٤	البعد الرابع: الشفافية في المعلومات	٢,٧٦	٢	متوسطة
٥	البعد الخامس: الشفافية في صنع القرارات	٢,٥٩	٥	متوسطة
٦	البعد السادس: الشفافية في المساءلة	٢,٥٨	٦	متوسطة
٧	البعد السابع: الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي	٢,٦٧	٣	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		٢,٦٧		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٣) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على أبعاد مستوى الشفافية الإدارية في الكلية التقنية

بالرياض، فقد كان المتوسط الحسابي العام للأبعاد السبعة المكونة له (٢,٦٧) وهو يشير إلى الدرجة (متوسطة).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الربيعة، ٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للشفافية الإدارية في الجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت (متوسطة).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٥م)، والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق الشفافية الإدارية بمختلف أبعادها لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام في محافظة عفيف كانت بدرجة عالية.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (علاونة، ٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أن ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة كرزيكوسكي (Krzykowski،2012) والتي توصلت إلى أن مستوى الشفافية في معلومات التقويم الخاصة بتعلم الطلبة في مؤسسات التعليم العالي التي تم اعتمادها كان مرتفعاً.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أونوها (Onuoha،2012) والتي توصلت إلى أن الإدارة المالية في جامعة بابكوك بنيجيريا في مجال تسعير عقود البناء وشراء اللوازم في الجامعة تحصلت على درجة منخفضة في الشفافية.

السؤال الثاني: ما بعد الشفافية الإدارية الأكثر في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب؟

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الشفافية الإدارية في الاستبانة الموزعة على أعضاء هيئة التدريب، وكانت النتائج كما وضحها الجدول (٣) وتوضحها أيضاً الجداول (٤) و(٥) و(٦) و(٧) و(٨) و(٩) و(١٠)

وهي أن بعد الشفافية الإدارية الأكثر ممارسة في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب، هو البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية والذي حصل على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٨٧) وجاء في المرتبة الأولى.

البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح:

جدول رقم (١٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	تتوافر في الكلية أنظمة ولوائح تفي بكل احتياجات العمل	ك	١٤	٧٨	١٤٠	٦٢	٢,٨٥	٠,٨١	٢
		%	٤,٨	٢٦,٥	٤٧,٦	٢١,١			
٢	تطلع الكلية منسوبيها على الأنظمة واللوائح فور صدورها	ك	١٨	٤٨	١٧٢	٥٦	٢,٩٠	٠,٧٧	١
		%	٦,١	١٦,٣	٥٨,٥	١٩			
٣	تتصف الأنظمة واللوائح في الكلية بالبساطة والوضوح التام	ك	٣٢	٧٠	١٦٦	٢٦	٢,٦٣	٠,٧٩	٣
		%	١٠,٩	٢٣,٨	٥٦,٥	٨,٨			
٤	تطبق الأنظمة واللوائح في الكلية على جميع العاملين	ك	٤٤	٧٠	١٤٠	٤٠	٢,٦٠	٠,٩٠	٤
		%	١٥	٢٣,٨	٤٧,٦	١٣,٦			
٥	تتبنى الكلية نظام تدوير الوظيفة القيادية باستمرار	ك	٤٨	١١٠	١٠٤	٣٢	٢,٤١	٠,٨٩	٥
		%	١٦,٣	٣٧,٤	٣٥,٤	١٠,٩			
المتوسط الحسابي العام							٢,٦٧		

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٦٧) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد الثاني: الشفافية في إجراءات العمل:

جدول رقم (١٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد الثاني: الشفافية في إجراءات العمل

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	تحرص الكلية على أن تكون إجراءات العمل في منتهى الوضوح	ك	٢٨	٥٦	١٦٠	٥٠	٢,٧٩	٠,٨٤	١
		%	٩,٥	١٩	٥٤,٤	١٧			
٢	تتصف التعليمات المتعلقة بالعمل في الكلية بالدقة العالية	ك	٣٦	٨٦	١٤٢	٣٠	٢,٥٦	٠,٨٤	٣
		%	١٢,٢	٢٩,٣	٤٨,٣	١٠,٢			
٣	تتسم إجراءات العمل في الكلية بالبساطة والمرونة	ك	٣٠	٨٨	١٦٠	١٦	٢,٥٥	٠,٧٥	٤
		%	١٠,٢	٢٩,٩	٥٤,٤	٥,٤			
٤	تطبق في الكلية إجراءات العمل على الجميع بنزاهة تامة	ك	٣٢	٦٠	١٦٨	٣٤	٢,٦٩	٠,٨٢	٢
		%	١٠,٩	٢٠,٤	٥٧,١	١١,٦			
٥	تتوافر في الكلية قنوات لتلقي المقترحات المنظمة للعمل	ك	٥٨	٩٢	١٠٠	٤٤	٢,٤٤	٠,٩٧	٥
		%	١٩,٧	٣١,٣	٣٤	١٥			
المتوسط الحسابي العام							٢,٦٠		

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٦٠) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية:

جدول رقم (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	توفر الكلية نظام اتصال مفتوحاً بين منسوبيها ووحداتها التنظيمية	ك	٢٨	٦٨	١٣٨	٦٠	٢,٧٨	٠,٨٨	٥
		%	٩,٥	٢٣,١	٤٦,٩	٢٠,٤			
٢	يساعد نظام الاتصالات في الكلية على نقل المعلومات بدقة ووضوح	ك	٢٤	٤٤	١٨٢	٤٤	٢,٨٤	٠,٧٨	٣
		%	٨,٢	١٥	٦١,٩	١٥			
٣	تستفيد الكلية من التقنية الحديثة وتوظفها في تعاملاتها المختلفة	ك	٨	٤٢	١٨٠	٦٤	٣,٠٢	٠,٦٩	١
		%	٢,٧	١٤,٣	٦١,٢	٢١,٨			
٤	تستخدم الكلية جميع وسائل الاتصالات المتنوعة	ك	٢	٦٦	١٧٤	٥٢	٢,٩٤	٠,٦٥	٢
		%	٠,٧	٢٢,٤	٥٩,٢	١٧,٧			
٥	تتميز الاتصالات في الكلية بين المستويات الإدارية بالسهولة والسرعة	ك	١٠	٩٨	١٣٤	٥٢	٢,٧٨	٠,٧٧	٤
		%	٣,٤	٣,٣٣	٤٥,٦	١٧,٧			
المتوسط الحسابي العام							٢,٨٧		

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٨٧) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد الرابع: الشفافية في المعلومات:

جدول رقم (٢١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد الرابع: الشفافية في المعلومات

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	تقدم الكلية المعلومات الكافية لجميع الأطراف ذات العلاقة	ك	١٨	٧٠	١٦٢	٤٤	٢,٧٩	٠,٧٧	٢
		%	٦,١	٢٣,٨	٥٥,١	١٥			
٢	تزود الكلية منسوبيها بالمعلومات في الوقت المناسب	ك	١٤	٧٠	١٧٨	٣٢	٢,٧٨	٠,٧٠	٣
		%	٤,٨	٢٣,٨	٦٠,٥	١٠,٩			
٣	تتصف المعلومات المتاحة في الكلية بالدقة والوضوح	ك	٢٤	٦٦	١٧٤	٣٠	٢,٧١	٠,٧٦	٥
		%	٨,٢	٢٢,٤	٥٩,٢	١٠,٢			
٤	تقوم الكلية بنشر المعلومات والبيانات المتعلقة بها	ك	١٢	٧٠	١٧٨	٣٤	٢,٨٠	٠,٦٩	١
		%	٤,١	٢٣,٨	٦٠,٥	١١,٦			
٥	تحرص الكلية على توفير المعلومات وتزويد المجتمع الخارجي بها	ك	٣٠	٦٢	١٥٨	٤٤	٢,٧٣	٠,٨٤	٤
		%	١٠,٢	٢١,١	٥٣,٧	١٥			
المتوسط الحسابي العام							٢,٧٦		

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٧٦) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد الخامس: الشفافية في صنع القرارات:

جدول رقم (٢٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد الخامس: الشفافية في صنع القرارات

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	تراعي الكلية الصالح العام عند اتخاذ القرارات	ك	٣٢	٦٦	١٣٤	٦٢	٢,٧٧	٠,٩١	١
		%	١٠,٩	٢٢,٤	٤٥,٦	٢١,١			
٢	يشارك منسوبو الكلية من ذوي العلاقة في صنع القرارات	ك	٨٤	٦٤	١١٦	٣٠	٢,٣١	١,٠٠	٥
		%	٢٨,٦	٢١,٨	٣٩,٥	١٠,٢			
٣	تعلن الكلية عن القرارات التي تتخذها بصورة واضحة	ك	١٤	٩٦	١٣٤	٥٠	٢,٧٥	٠,٧٩	٢
		%	٤,٨	٣٢,٧	٤٥,٦	١٧			
٤	تتخذ القرارات في الكلية دون أن تتأثر بالعلاقات البينية	ك	٣٢	٩٤	١٤٦	٢٢	٢,٥٤	٠,٧٩	٤
		%	١٠,٩	٣٢	٤٩,٧	٧,٥			
٥	تتخذ الكلية القرارات في الوقت المناسب	ك	٢٦	٩٦	١٣٦	٣٦	٢,٦٢	٠,٨١	٣
		%	٨,٨	٣٢,٧	٤٦,٣	١٢,٢			
المتوسط الحسابي العام							٢,٥٩		

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٥٩) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد السادس: الشفافية في المساءلة:

جدول رقم (٢٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد السادس: الشفافية في المساءلة

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	يتضمن نظام الكلية مبدأ مساءلة العاملين فيها	ك	١٤	٧٢	١٤٢	٦٦	٢,٨٨	٠,٨١	١
		%	٤,٨	٢٤,٥	٤٨,٣	٢٢,٤			
٢	تطبق الكلية نظام المساءلة بفاعلية وموضوعية تامة	ك	٢٢	٨٦	١٤٤	٤٢	٢,٧٠	٠,٨١	٢
		%	٧,٥	٢٩,٣	٤٩	١٤,٣			
٣	تنمي الكلية أسلوب الرقابة الذاتية لدى منسوبيها	ك	٦٦	٧٦	١١٨	٣٤	٢,٤١	٠,٩٦	٤
		%	٢٢,٤	٢٥,٩	٤٠,١	١١,٦			
٤	تتيح الكلية الفرصة لمنسوبيها لمناقشة القضايا التي تواجههم	ك	٤٦	١١٢	١١٦	٢٠	٢,٣٧	٠,٨٣	٥
		%	١٥,٦	٣٨,١	٣٩,٥	٦,٨			
٥	ينفذ نظام المساءلة في الكلية على الجميع	ك	٤٢	٩٤	١١٢	٤٦	٢,٥٥	٠,٩٢	٣
		%	١٤,٣	٣٢	٣٨,١	١٥,٦			
المتوسط الحسابي العام							٢,٥٨		

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٥٨) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

البعد السابع: الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي:

جدول رقم (٢٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات البعد السابع: الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			معدومة	منخفضة	متوسطة	عالية			
١	توجد في الكلية آلية واضحة ومناسبة لتقييم الأداء الوظيفي	ك	١٠	٥٢	١٤٦	٨٦	٣,٠٥	٠,٧٨	٢
		%	٣,٤	١٧,٧	٤٩,٧	٢٩,٣			
٢	تقوم الكلية بتقييم الأداء لمنسوبيها بصورة دورية خلال العام	ك	٦	٢٨	١٧٠	٩٠	٣,١٧	٠,٦٨	١
		%	٢	٩,٥	٥٧,٨	٣٠,٦			
٣	تطبق الكلية آلية تقييم الأداء بمصداقية تامة	ك	٨	٤٤	٢٠٦	٣٦	٢,٩٢	٠,٦١	٣
		%	٢,٧	١٥	٧٠,١	١٢,٢			
٤	توفر الكلية المعلومات اللازمة لإجراءات التقييم	ك	١٨	٦٦	١٧٦	٣٤	٢,٧٧	٠,٧٣	٤
		%	٦,١	٢٢,٤	٥٩,٩	١١,٦			
٥	تتيح الكلية لمنسوبيها فرصة المشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم	ك	٢٠٠	٦٤	١٦	١٤	١,٤٧	٠,٨١	٥
		%	٦٨	٢١,٨	٥,٤	٤,٨			
المتوسط الحسابي العام							٢,٦٧		

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٢,٦٧) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على هذا البعد بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

السؤال الثالث: ما مستوى ممارسة كل بعد من أبعاد الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض من وجهة نظر هيئة التدريب؟

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الشفافية الإدارية في الاستبانة الموزعة على أعضاء هيئة التدريب، وكانت النتائج كما وضحتها الجداول (٤) و(٥) و(٦) و(٧) و(٨) و(٩) و(١٠)

والذي اتضح من النتائج الخاصة بمستوى الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض والذي تكون من سبعة أبعاد تقيس الشفافية، أن البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح حصل على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٦٧) وجاء في المرتبة الثالثة، وأن البعد الثاني: الشفافية في إجراءات العمل حصل على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٦٠) وجاء في المرتبة الرابعة، بينما حصل البعد الثالث: الشفافية في الاتصالات الإدارية على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٨٧) وجاء في المرتبة الأولى، في حين أن البعد الرابع: الشفافية في المعلومات حصل كذلك على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٧٦) وجاء في المرتبة الثانية، وحصل البعد الخامس: الشفافية في صنع القرارات أيضاً على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٥٩) وجاء في المرتبة الخامسة، وكذلك البعد السادس: الشفافية في المساءلة حصل على درجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢،٥٨) وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة، أما البعد السابع والأخير: الشفافية في تقييم الأداء الوظيفي حصل على درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٢،٦٧) حيث تقاسم المرتبة الثالثة مع البعد الأول: الشفافية في الأنظمة واللوائح بنفس المتوسط الحسابي.

التوصيات:

من خلال ما تم عرضه أعلاه وعلى ضوء النتائج يوصي الباحث بعدد من التوصيات تتمثل في الآتي:

– أظهرت النتائج أن مستوى الشفافية الإدارية في الكلية التقنية بالرياض جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، الأمر الذي يتطلب تعزيز الشفافية الإدارية بأبعادها المختلفة.

– أهمية ترسيخ مبادئ وأبعاد الشفافية الإدارية لتصبح سلوكاً معتاداً عند جميع العاملين بالكلية التقنية بالرياض، ويمكن ذلك من خلال وضع أنظمة للمساءلة تكون معروفة من قبل الجميع.

– تجنب المركزية المتشددة في الصلاحيات واتخاذ القرارات الإدارية، ومنح المدربين الثقة في أنفسهم وتمكينهم من المشاركة بآرائهم ووجهات نظرهم حول العمل وأساليب تطويره.

– إقامة الندوات والمؤتمرات التي تبحث في رفع وتعزيز مستوى الشفافية الإدارية بأبعادها المختلفة في الكليات التقنية.

– إقامة المسابقات الدورية بين الأقسام التدريبية في الكلية التقنية بالرياض ومنح جائزة للقسم الأكثر تطبيقاً للشفافية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو قاعود، غازي، (٢٠١١م)، اطار مقترح لقياس أثر ممارسة أبعاد الشفافية الإدارية في محاور تطوير الأعمال، دراسة تقويمية، مجلة النهضة، المجلد (١٢)، العدد (٢)، تم استرجاعه ٢٠١٨/١١/١٧م الرابط: http://ksu.opac.mandumah.com/images/600e7ffe7f68c4c0ac8a2e720d5d98f97204/0468-012-002-006.pdf

- بحيح، خديجة أحمد وآخرون، (٢٠١٤م)، الشفافية الإدارية لدى قيادات جامعة بنغازي، قسم التخطيط والإدارة التعليمية، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ليبيا.

- حرب، نعيمة محمد، (٢٠١١م)، واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين تم استرجاعه ٢٠١٨/٩/٥م على الرابط: http://library.iugaza.edu.ps/thesis/98894.pdf

- الحربي، محمد بن محمد أحمد، (٢٠١٢م)، درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، بحث منشور، المجلة التربوية المتخصصة، العدد (٦)، عمان. تم استرجاعه ٢٠١٨/٩/٦م على الرابط: http://www.iijoe.org/volume1/IIJE_03_06_2012.pdf

- الراجحي، محمد علي، (٢٠١٤م)، الشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في المؤسسات الأكاديمية الأمنية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- الربيعة، صالح محمد، (٢٠١٥م)، الشفافية الإدارية والمواطنة التنظيمية في الجامعات السعودية رؤية تطويرية مقترحة، رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الطائي، علي حسون، والنقار، عبدالله حكمت، (٢٠١٢م)، تطوير ممارسات القيادة الاستراتيجية في ضوء الشفافية وسلوك المواطنة التنظيمية، دراسة ميدانية لعينة من موظفي مكتب المفتش العام في وزارة الثقافة العراقية. تم استرجاعه ٢٠١٨/١١/١٦م على الرابط: http://www.iasj.net/iasj/?func=fulltext&ald=71094

- العامري، عامر عبد اللطيف كاظم، وداوي، جاسم مشتت، (٢٠١١م)، تأثير الشفافية التنظيمية (OT) في الحد من الفساد الإداري والمالي – دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية العليا في المنظمات العراقية، الكلية التقنية الإدارية، بغداد. تم استرجاعه ٢٠١٨/٩/٢٥ على الرابط: http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=3326

- العتيبي، عبيد بن صلاح، (٢٠١٥م)، درجة ممارسة مديري ومديرات التعليم العام بمحافظة عفيف للشفافية الإدارية وعلاقتها بتمكين المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- علاونه، مروان عادل، (٢٠١٥م)، درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومعيقاتها في الجامعات الحكومية الفلسطينية، كلية العلوم الإدارية، جامعة الاستقلال، أريحا، فلسطين.

- العلوان، جعفر أحمد، (٢٠١٢م)، الشفافية الإدارية بين المفهوم والتطبيق، مجلة التنمية الإدارية، (ع١٠٢)، معهد الإدارة العامة، الرياض.

- العمري، مشرف علي عبدالله، (٢٠١٣م)، درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ومعيقاتها وطرق تحسينها كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة. تم استرجاعه ٢٠١٨/٩/١٠م على الرابط: http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/14212.pdf

- المفيز، خولة عبدالله محمد، (٢٠١٥م)، متطلبات تطبيق الشفافية من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الملك سعود، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، الرياض.

- النجراني، فايز حسين، (٢٠١٠)، أثر فاعلية الاتصال الإداري على مفهوم الشفافية دراسة ميدانية لدى موظفي الدوائر الحكومية بالمملكة العربية السعودية في منطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة العامة، جامعة مؤتة، الأردن. تم استرجاعه ٢٠١٨/١١/١٢م على الرابط: http://e-marifah.net./kwc/app/f?p=102:43:199383686412

- الوثائق والتقارير الحكومية:

- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، (١٤٣٨هـ)، تطورها وتوجهاتها المستقبلية، إدارة العلاقات العامة والإعلام.

المراجع الأجنبية:

- Etherington, Stuart(2004) Accountability and Transparency,, Retrieved in 20/10/2013 on the link:http://www.ncvo-vol.org.uk/sites/default/filles/Accountability_Transparency_report_junr04.pdf

- Ginsberg, Wendy, Maeve P. Carey, L. Elaine Halchin, Natalie Keegan(2012) Government Transparency and Secrecy: An Examination of Meaning and Its Use in the Executive Branch,Retrieved in 20/10/2013 on the link: http://www.fas.org/sgp/crs/secrecy/R42817.pdf

-Grimmelikhuijsen, S, Porumbescu, G, Hong, B, Im, T, (2013).The Effect of Transparency on Trust in Government: Across – National Comparative Experiment: Public Administration Review,73 (4): 575-586.

- Krzykowski, Linda (2012). Transparency in Higher Educational Student Learning Assessments as Seen through Accreditation, PHD Dissertation, University at Albany, State University of New York.

-Oliver, Richard W.(2004), What is Transparency, The McGraw- Hill Companies, Inc,USA.

Onuoha, L.N.(2012). Corporate Transparency Babcock University, Int. J. Innovation in Education vol. 1, NO. 4, pp. 311-323.

- Park, Heungsik and Blenkinsopp, John, (2011), The Role of Transparency and Trust in the Relationship between Corruption and Citizen Satisfaction, International Review of Administrative Sciences, 77(2) 254-274. Retrieved in 1/11/2018 on the link: http://ras.sagepub.com/content/77/2/254.full.pdf+html

- Stephens, R, todd, (2007), Transparency of Data Management, DM,Review,Vol,17 Issue 10, p38, Retrieved in 22/11/2018 on the link: http://ehis,ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea7a0007-5b09-4f81-9501-db7b408e9c29640sessionmgr4004&vid=1&hid=4202

بحث رقم ٩

التعليم الرقمي – e-learning

الباحث/ أيوب صالح سعيد الصحفي – الباحثة/ سندس علي عبدالسلام أملّاح

الملخص

يعرف التعليم الرقمي بانه منظومة تعليمية تستند على آلية الاتصال الحديثة باستخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته وشبكاته ووسائطه المتعددة، وتعددت تعريفات التعلم والتعليم الرقمي ومفهومه الا انها تعني بشكل او بآخر عملية تعليم وتعلم حديث يعرق بالتعلم الرقمي. ومع الثورة التقنية الهائلة والسريعة التي يشهدها العالم اليوم خاصة في مجال تقنية الاتصالات والمعلومات والاستخدامات المختلفة للوسائط المتعددة فان الحياة في تغير جذري لا بد للإنسان من مواكبة هذه التغيرات. فبهذا التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات Information Technologyوالذي اقتحم الكثير من المجالات أهمها التعليم وتأثيره الإيجابي الملحوظ في تقدم وتطور عملية التعليم. لقد اصبح التعليم الرقمي أحد المكونات الرئيسية في منظومة التعليم الحديث باستخدام هذه التقنية الرقمية من تطبيقات الوسائط المتعددة Multimedia وشبكات الاتصال، هذا أحدث ايضاً قفزة نوعية متقدمة في عمليات التدريس والتي ساهمت بدورها في تسهيل وصول المعلومة بأكثر من طريقة تتمازج فيها الصورة والصوت والحركة واللون والنصوص اللفظية والمرئية. إلا ان ذلك يتطلب بنية تحتية Infrastructure متكاملة تعمل عليها كل هذه المنظومة التعليمة تعلماً وتعليماً، ومن اهم الصعوبات التي تعترض هذا التوجه الحديث البنى التحتية الاساسية لشبكات الاتصالات لمساحات جغرافية واسعة في الكثير من البلدان. وأن من أهم المكونات الرئيسة في البنى التحتية المادية اجهز الاتصالات وشبكات الاتصالات وما تمتاز به من سرعات فائقة تكون قادرة على استيعاب سيل ضخم من العمليات المختلفة. وما يميز التعليم الرقمي عن نظيره التقليدي الكثير منها توفير الجهد والوقت، التعلم بأسلوب ترفيهي ومشوق وممتع، مواكبة العصر والتقدم التقني، توفر مصادر معلوماتية ضخمة ومتنوعة واعداد وتهيئة الطلاب للحياة العلمية والعملية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، التعلم الرقمي، التعليم الحديث، بنية تحتية، الاتصالات، شبكة الاتصالات، تكنولوجيا التعليم، التطبيقات.

Abstract

Digital learning is known as an learning system based on the modern communication mechanism using the computer and its applications, networks and multimedia, and there are many definitions and concept of digital learning and education, but it means in one way or another the process of teaching and modern learning that interferes with digital learning. With the tremendous and rapid technical revolution that the world is witnessing today, especially in the field of communication and information technology, and the various uses of multimedia, life is in a drastic change, and a person must keep pace with these changes. With this tremendous development in Information Technology, which penetrated many areas, the most important of which is education and its remarkable positive impact on the progress and development of the education process. Digital education has become one of the main components in the modern education system by using this digital technology from multimedia applications and communication networks. This also made an advanced qualitative leap in teaching processes, which in turn contributed to facilitating the arrival of information in more than one way in which the image, sound, movement, color and verbal texts intermingle. And visual. However, this requires an integrated Infrastructure on which all this educational system operates, with both learning and education, and one of the most important difficulties facing this modern approach is the basic infrastructure of communications networks for large geographical areas in many countries. And that one of the most important components in the physical infrastructure is the communications equipment and communication networks, and their high speeds are able to accommodate a huge flow of different operations. What distinguishes digital education from its traditional counterpart is a lot of it saving effort and time, learning in an entertaining, interesting and enjoyable manner, keeping pace with the times and technical progress, providing huge and varied information resources and preparing and preparing students for scientific and practical life.

key words: Digital learning, digital learning, modern education, infrastructure, telecommunications, communication network, educational technology, applications.

المقدمة

التعليم الرقمي تعددت تعاريفه ومفهومه الى حدٍ كبير يقترب من تلك التعاريف المختلفة، وبشكل يعرف التعليك الالكتروني بانه منظومة تعليمية تعتمد على استخدام التقنية الحديثة والاستعانة باستخدام الحاسب الالي وتطبيقاته المختلفة وشبكاته ووسائطه المتعددة . كذلك تداخلت بعض المصطلحات الأخرى لوصف مفهوم عملية التعليم الحديث كمصطلح التعليم والتعلم الرقمي / Digital education learning والتعليم الالكتروني e-learning التعليم عن بُعد online education/ learningوالتعليم الافتراضي Virtual learning . ومع الثورة التقنية الهائلة والسريعة التي يشهدها العالم اليوم خاصة في مجال تقنية الاتصالات والمعلومات وتطور شبكات الوسائط المتعددة Multimedia Network وكذلك التطور الهائل في الشبكات سواء السلكية أو شبكات اللاسلكية والتطور الملحوظ في سرعات الشبكات الهائلة وانتشارها الواسع كل هذا ما من شأنه ان يدفع الى التحول الالكتروني في كل منافع الانسان وخاصة العملية التعليمية. وهذا التحول وهذا التغير الجذري لا بد من للإنسان من مواكبته. لذا جاءت أهمية هذا البحث وضرورته. لقد اصبح التعليم الرقمي أحد المكونات الرئيسية في منظومة التعليم الحديث وربما في السنوات القليلة القادمة يصبح المكون المتربع على عرش العملية التعليمة بأكملها خاصةً أن هناك توجهات حثيثة أكثر منذ قبل نحو عولمة العملية التعليمية الاعتماد بشكل اكبر على ما يعرف بالتعليم عن بُد الذي بدوره يعتمد بشكل رئيس على التعليم الرقمي/الالكتروني. يرافق هذه القفزات النوعية المتسارعة والمتقدمة في التعليم عمليات التدريس والتي تسهم بدورها في تسهيل إيصال المعلومة للمتلقي بأكثر من طريقة تستخدم فيها كل حواس المتلقي السمعية والمرئية وتنوع طرق تمثيل المعلومة ما بين نصوصاً مكتوبة او أصواتاً مسموعة أو صوراً واشكالاً وفيديوهات تفاعلية ومؤثرات حركية ولونية وغيرها. وكما أسلفنا ان التطور المتسارع والكبير والهائل في التكنولوجيا خاصة في مجال الشبكات أفضى إلى نشأة وظهور التعليم الرقمي او ما يعرف ايضاً بالتعليم الالكتروني وهذا بدوره ايضاً الى ظهور التعليم عن بُعد. إلا ان كل ذلك يتطلب بنية تحتية Infrastructureمتكاملة تعمل عليها كل هذه المنظومة التعليمة تعلماً وتعليماً، ومن اهم تلك الصعوبات التي تعترض هذا التوجه الحديث البنى التحتية الاساسية لشبكات الاتصالات لمساحات جغرافية واسعة في الكثير من البلدان. وأن من أهم المكونات الرئيسة في البنى التحتية المادية اجهزة الاتصالات وشبكات الاتصالات وما تمتاز به من سرعات فائقة تكون قادرة على استيعاب سيل ضخم من العمليات المختلفة. وما يميز التعليم الرقمي عن نظيره التقليدي الكثير منها توفير الجهد والوقت، التعلم بأسلوب ترفيهي ومشوق وممتع، مواكبة العصر والتقدم التقني، توفر مصادر معلوماتية ضخمة ومتنوعة واعداد وتهيئة الطلاب للحياة العلمية والعملية. كما تكمن أهمية التعليم الرقمي رفع كفاءات الطلاب الدارسين في استخدام التطبيقات الالكترونية وتفعيل الشراكة المعرفية والمهارية بين الطالب وبين معلمه وكذلك رفع ثقة الطالب بنفسه وتدربه على الاعتماد على نفسه وتنمية مهاراته في التعلم الذاتي. والخلاصة ان التحول العالمي نحو التعليم الرقمي وتقنياته التي من خلالها تتم كل عمليات التعليم الرقمي بات الفريد الذي لا بديل له ولا بديل عنه عما قريب، ويسير بخطى سريعة وواعدة تزامناً مع تطور تلك التقنيات وتقدمها والتغلب على كل الصعوبات التي تحول او تبطيء من عملية تقدمها وتطورها. ومما يعزز ذلك التوجه ويدفع به سريعاً نحو الانتشار بين الناس واقتناعهم وايمانهم ان هذا التوجه هو الحل الأمثل لكل تلك الازمات المختلفة التي يمر بها العالم، كجائحة كورونا أنموذجاً حاضرا اليوم.

مشكلة البحث

إن الاهتمام الكبير الغير مسبوق خاصة في هذه الوقت بالتعليم الالكتروني/الرقمي ويتبعه التعليم عن بُعد لهو نتاج ما تمر به البشرية اليوم من جائحة بدأت منذ شهور طويلة ومازالت مستمرة لم تنته بعد وربما تمتد لأشهر أخرى طويلة ايضاً. لذا فقد بدأت فكرة التعليم الرقمي تتبلور في اذهان الكثير وتتجلى صورتها الواقعية بما يشجع الى انتشارها وتطورها وتقدمها. وكنوع بديل الى حدٍ ما عن التعليم التقليدي.

وبناءً على ما سبق صاغ الباحث مشكلة البحث على فرضية الضعف في نوعية التعليم التقليدي في ظروف معينة ووجود بدائل تحتل مكانته كنوع ومكون رئيس في منظومة العملية التعليمية الحديثة. حاولت الدراسة الإجابة على إشكاليات محورية ورئيسة تتمثل في:

- إلى أي مدى يمكن للإنسان ان يستفيد من التكنولوجيا وتسخيرها فيما يخدمه خاصة في العملية التعليمية؟
- ما هي العقبات والتحديات التي تواجه التعليم الرقمي/الالكتروني وتحد من انتشاره وتقدمه؟

- ما مدى فعالية التعليم الالكتروني/الرقمي على العملية التعليمية مجملاً؟
- ما هي أهم وأبرز مميزات التعليم الرقمي وما عيوبه ؟
- ما هي الفروقات البارزة بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي؟

أهداف البحث

من أهداف البحث إبراز أهمية بل ضرورة التعليم الرقمي وقيادته للعملية التعليمية بدلاً من التعليم التقليدي دون ان يلغيه، ودوره الفاعل في التغلب على صعوبات التعلم واذابة كل الظروف التي تعيق طلاب العلم وتقف حجر عثرة في اكمال مسيرتهم التعليمية.

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث في الجوانب التالية:

- قلة الدراسات كماً وكيفاً التي تهتم بالموضوع بشكل مباشر وحتى ان كانت هناك دراسات وابحاث أهتمت بجانبه التعليمي دون التوسع في هذا المجال تحديداً.
- ما تمر بها المجتمعات اليوم خاصةً في ظل ظروف جائحة كورونا من صعوبات في تلقي التعليم وما لهذه الظروف من فرض التعليم الرقمي والذي يعتبر البوابة الواسعة في انتقال التعليم التقليدي الى التعليم عن بعد.
- إن التعليم الرقمي يسهل وييسط العملية التعليمية في نواحي عدة منها ما هو في صميم العملية التعليمية ومنها ما هو متمثل في العوامل المساعدة لذلك.

منهج الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،المناسب لطبيعة ونوع هذه الدراسات ووصف واسع لمجموعة كبير من المفاهيم المتعلقة بالتكنلوجيا والتعليم الرقمي والالكتروني أو كما يسميه البعض بالتعليم الحديث، والتحليل من خلال القراءة التي نضع مضمونها للدراسات النظرية. نسعى لوضع فرضيات وتفسيرات لما احتوته من مضمون.

١. التعليم الرقمي

١.١ تمهيد

تحاصر العملية التعليمية في الآونة الأخيرة الكثير من الصعوبات والتحديات والتي بطريقة أو بأخر تؤثر سلباً على تقدمها وتطورها مقابل ظهور ونشوء بدائل عن تلك الطرق التقليدية في كل العمليات التعليمية. كل هذا يجعل التعليم الرقمي او كما يدعى بالتعليم الالكتروني يتقدم ليتربع على عرش قيادة العملية التعليمية بجميع أنواعها وصنوفها. إلا أن هناك أيضاً صعوبات وتحديات تواجهه التعليم الرقمي –في وجهة نظر الباحث– لا تمثل غاية الصعوبة اذا ما نظرنا أهمية ومميزات التعليم الرقمي. فهناك العديد من المحاور التي يمكن دراستها تتضمن الكثير من التحديات والصعوبات تتعلق بالتعلم والتعليم كطرق التدريس والتعلم ومنهجيات وآلية التعليم ومحتويات المناهج والوسائل التعليمية.

١.٢ مفهوم وتعاريف التعليم الرقمي:

١.٢.١ تعريف التعليم:

يعرّف التعليم لغة بأنه: مصدر علم، علّم على الشيء وضع عليه علامة، علّم له علامة جعل له أمارة يعرفها، علمه القراءة جعله يعرفها، أي عدل في سلوكه.

أما تعريفه اصطلاحاً: فهو مجهود شخصي لمعونة آخر على التعلم، والتعلم عملية تحفيز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعليم، كما أن التعليم الجيد يكفل أثر التدريب والتعلم وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات ومواقف مشابهة. [١]

(١) عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط١، دار أسامة للنشر عمان الأردن، ٢٠٠٩، ص١٤.

١.٢.٢ تعريف التعلم:

هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ ملاحظة مباشرة، ولكن يستدل عليه من ا داء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد وينشا نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير أداء الفرد. (١)

ويتفق المختصون على أن التعليم الفعال يؤدي إلى تغيير في الاتجاهات، والتغيير في الاتجاه يؤدي إلى تعديل وتغيير في السلوك، وهذا هو التعلم، إذ أنه يعد تجربة شخصية تحدث عندما يحدث تغيير على السلوك الفردي فيتصرف الشخص ويفكر بشكل مختلف، أو يكتسب معرفة أو مهارة جديدة.

١.٢.٣ تعريف التعليم الرقمي:

لقد تباينت وتعددت تعاريف التعليم الالكتروني، الا أنها تنتهي عند مفهوم واحد يتفق في الاصول والقواعد الاساسية وقد يختلف في بعض الجزئيات والتفاصيل الغير المؤثرة في المفهوم العام للتعليم الالكتروني، ومن هذه التعاريف نذكر منها:

عرف الموسى التعليم الرقمي/الالكتروني بانه: "التعليم باستخدام أليات ا تصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وأليات بحث ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الانترنت، سواء كان عن بعد أم في الفصل الدراسي ". (٢)

كما عرفه آل يحي بأنه: هو طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم الميسرة، والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والتمركز حول المتعلم، لأي فرد وفي أي مكان أو زمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية سوياً مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن" (٣)

كما عرفته "**الأنظمة العربية للتنمية الإدارية** "إلى التعليم الرقمي على انه: "طريقة التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات والوسائط مثل الصوت والصورة وغيرها، وقد يكون هذا الاستخدام بسيطا كاستخدام هذه الوسائل الالكترونية في عرض ومناقشة المعلومات داخل القاعات، وقد يتعداه إلى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية من خلال تقنيات الشبكات والفيديو وغيرها" . (٤)

وتعرفه **جمعية الاتصالات التربوية في الولايات المتحدة**: " مصطلح تكنولوجيا التعليم يعمي عملية مركبة متكاملة يشترك فيها الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات بغرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني وإيجاد الحلول المناسبة لها ثم تنفيذها وتقويمها وإدارة جميع العمليات". (٥)

وهذا ما تتفق عليه أكثر التعريفات التي تشير إلى ان التعليم الرقمي يقوم على قاعدة التصميم الفعال لبيئة التعليم والتعلم بحيث تخدم عملية التعليم والتعلم ويكون ذلك باعتماد مصادر التعلم الالكترونية الرقمية المختلفة.

ويمكننا القول ان التعليم الرقمي/الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام آليات الاتصال الحديثة، والمعاصرة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونيات، وكذلك بوابات الإنترنت في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطّالب والمعلّم، وبين الطّالب والمدرسة، وربما بين المدرسة والمعلّم. لا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود منشآت مدرسية، أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. (٦)

وبناء على مفهوم هذه التعاريف نستطيع ان نخلص إلى ان: التعليم الرقمي/الالكتروني هو منظومة تعليمية متكاملة تعتمد على

---

(١) محمود محمد الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط٥، دار ا سيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٧، ص٨١.

(٢) الموسى، عبد الله، والمبارك، أحمد. التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض ،مؤسسة شبكة البيانات.٢٠٠٥م.

(٣) آل يحي، عبدالله. الجودة في التعليم الإلكتروني: من التصميم الى استراتيجيات التعليم". ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد،٢٠٠٦، مسقط، عمان.

(٤) أنظمة العربية للتنمية الإدارية: استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن أل ٢١، بحوث وأوراق أعمال الندوة، جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا في المنامة – مملكة البحرين، أكتوبرا ٢٠٠٧، ص١٦٩.

(٥) عليان وآخرون، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ب ط ، دار صفاء، عمان، ٢٠٠٣، ص٢٠٩.

(٦) محمد إبراهيم الدسوقي، قراءات في المعلوماتية والتربية، ط٣، ٢٠١٢م ص 165 .

الانترنت والتواصل وان الوسائط المتعددة multimedia هي القاعدة الأساسية في التعليم الرقمي والتي تقدم المادة العلمية للمتعلم.

١.٣ أنماط وعناصر التعليم الرقمي.

تتكون أساليب وانماط التعليم الإلكتروني من مكونين هامين هما:

أ -المتزامن Synchronization e-Learning .

ب -وغير التزامن non-Synchronization e-Learning .

أ – **المتزامن** :(S. e-learning) يكون المعلم والطّلبة متواجدين في وقت واحد ، ويكون تواصلهم بشكل مباشرة، وليس بالضرورة يكون التواجد بمكان واحد .ومن إيجابيات هذه هي أنّ الطالب يمكنه الحصول من المعلّم على التغذية الراجعة في الوقت نفسه.

ب– **غير المتزامن**(n-S. e-learning) : لا يتطّلب فيه تواجد المعلم (المحاضر) والطّلبة في نفس اللحظة وفي نفس المكان ، مثل استخدام منتديات النقاش ، ولهذا الأسلوب إيجابيات منها ان الطالب يتعلم حسب الوقت المناسب، كما آنه يستطيع ان يرجع للدرس وإعادة دراسته مرة أخرى اكثر من مرة رجوعاً إلكترونيا، أما السلبيات فهي عدم وجود تغذية راجعة من المعّلم للطالب إلاّ في وقت متأخر ، أو عند الانتهاء من الدرس.

يجمع الباحثون والمختصون بحقل المنظومة التعليمية في وقتنا هذا على أنّ التعليم يتكون من ثلاثة أركان هي:المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة، وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي .العناصر الثلاثة المذكورة هي قطب الرحى في العملية التعليمية المعاصرة، وتلك العملية لا يمكن أن تحقّق هدفها المنشود الذي تريد بلوغه إلاّ إذا تكاملت فيها تلك العنصر مجتمعة معا. ويبن الشكل– ١.١ – الأركان والعناصر الرئيسة للمنظومة التعليمية. وحيث أن المكون الثّالث من المثلّث التعليمي يخص المعرفة العلمية بمختلف اختصاصاتها وموادها العلمية بما فيه جميع الوسائل التعليمية التقليدية، تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات، ووسائل الإيضاح على مختلف أنواعها، وكذلك طرق التدريس وما إلى ذلك.

المحور الأول والذي يمثل العلاقة بين المتعلم(الطالب) والمعرفة وتمثل هذه العلاقة البعد السيكولوجي بين المتعلم والمعرفة ويهتم بآليات اكتساب المتعلم وكل المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق هذه المكتسبات ،وذلك بان يدرك الطالب كيف يبني ما تعلمه وكيف يعيد استعماله وممارسته وكيف يوظفها. المحور الثاني والذي يمثل العلاقة بين المعلم والمعرفة وتمثل هذه العلاقة البعد الأبستمولوجي بين المعلم والمعرفة. يعتبر هذا المحور المجال المفضل للبحث الديداكتيكي ، إذ يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها: مفاهيمها ،مواضيعها ، مرجعيتها ، تنظيم عملية تدريسها، بمعنى اخر أشمل وأدق هي كيفية إعادة بناء المعرفة العالمية وتقديمها في صورة مناهج وبرامج.

المحور الثالث والذي يمثل العلاقة المتعلم(الطالب) والمعلم (المدرس) . وتمثل هذه العلاقة البعد البراكسيولوجي بين المعلم والمتعلم (الطالب)، ويكون هنا الاهتمام بالمهام الكثير والمعقدة والتي تتطلب من المعلم التحكم بها والسيطرة عليها واتقانها والتي ما من شأنها آن تسهل حصول التعلم.

ان المعرفة والتي تمثل المكون الثالث من مثلث التعليمي باختلاف موادها وانواعها وواختصاصاتها ووسائل التعليمية التقليدية والغير تقليدية وتقنيات التعليم ومناهج التدريس وطرقه وما الى ذلك.

ومما لا شك فيه ان المواد التعليمية مهما بلغت سهولتها فانه لا يمكن للمعلم ايصالها وترسيخها لدى الطلاب ما لم تستخدم الوسائل التعليمية بمختلف اشكالها وأنواعها حتى وان كان المعلم ذو خبرة في مادته العلمية. ولهذا السبب كانت الوسائل التعليمية ذات أهمية بالغة لتحقيق جودة التعليم. وفي ظل التعليم الرقمي يكون اكثر حاجة وتركيزاً على استخدام تلك الوسائل بطريقة تقنية رقمية تصميماً وانتاجاً وتقديماً للمتعلم.

المعلم وهو أحد مكونات مثلث التعليمي وهو بلا شك مكون هام وفاعل لذا يجب ان يكون المعلم ملم بطرق وأساليب استخدام التقنيات التعليمية المختلفة ولديه مهارات تمكنه من الاستخدام الأمثل لتلك الإمكانيات والأدوات.

المتعلم (الطالب) أيضا أحد أهم مكونات المثلث التعليمي والذي يجب ان يكون لديه مهارات استخدام التقنية والحاسوب وبعض الأدوات الضرورية لتسخيرها في تحصيله العملي من خلال التعليم الالكتروني.

ومن أهم المكونات والعناصر الفرعية لهذه المكونات الرئيسية بالنسبة للتعليم الرقمي/الالكتروني هي:

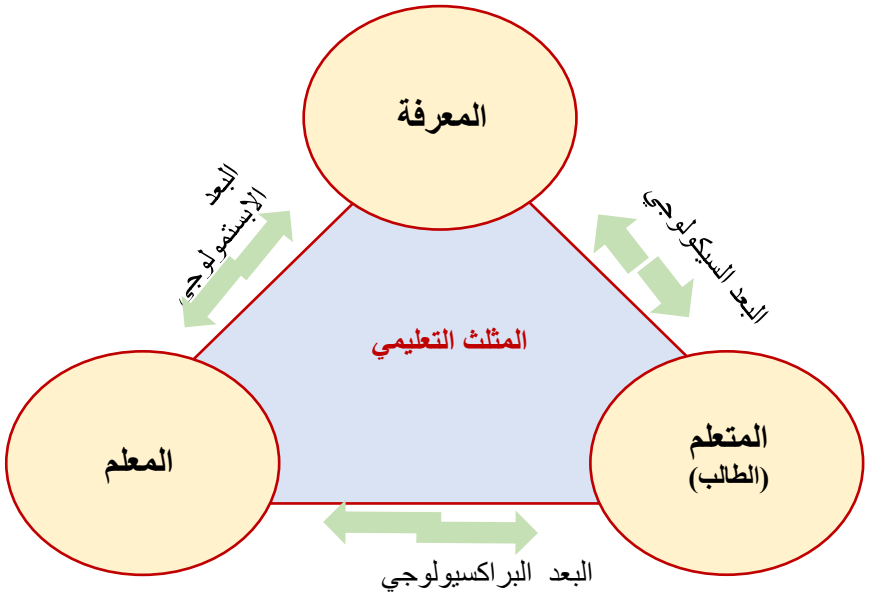
أ- ا لطّلاب Students

ب- المدرسة والمعلّمين School and Teacher

ت- -المناهج أي مصادر التعلّم الإلكتروني e-learning resource

ث- الفصول/الفصول الافتراضية Classes / Virtual Classes

ج-التقييم Evaluation



الشكل-١- المثلث التعليمي (المعرفة- المتعلم- المعلم)

١.٤ مميزات وخصائص التعليم الرقمي

- يتعّلم الطالب ما يشاء أن يتعّلمه في الوقت الذي يناسبه وفي المكان الذي خاصةً اذا كان التعليم عن بعد وبكل يسر وسهولة دون ان يتكبد عناء الذهاب والإياب ومشاكل التعليم التقليدي المختلفة ودون ان يرتبط بمواعيد جداول دراسية بفترات محددة بأوقات معينة.
- يتعّلم الطالب في بيئة هادئة يختارها لنفسه وتناسبه وفي أجواء تتسم بالخصوصية.
- يتعلم الطالب بمعزل عن الآخرين وهذا يمكنه من تكرار الفرصة في المحاولة في إعادة التجربة والخطأ في مكان له خصوصيته دون أي شعور بالحرج .
- يمكن الطالب (المتعّلم) من إعادة المحتوى التعليمي أكثر من مرة وبالقدر الذي يُشبع فيه فهمه واستيعابه حتي يتشرب المادة تماما. وهذا هو الهدف المرجو.
- يتيح التعليم الرقمي مصادر هائلة وضخمة من المعلومات للمتعلّم.
- تنمية مهارات استخدام التقنية الحديثة والالمام بالحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة وهذا بالتأكيد يكسب المتعلم حصيلة ثقافية ومعرفية وفيرة.
- ومما يميز التعّلم الإلكتروني هو سرعة نشر المعرفة وتبادل المعلومات والخبرات بصورة سريعة ومنسقة وبتكلفة أقل من التعليم التقليدي.
- مواكبة التعليم الرقمي لأحدث المعارف والعلوم والتقنيات والخبرات والمهارات العلمية.
- التفاعل وسهولة الاتصال بين الطّلبة فيما بينهم، وبين الطّلبة والمدرسة في عدة اتجاهات .

- تحقيق المساواة والعدل حيث يتيح لكل طالب فرصة الحصول على ما ينقصه وما يحتاجه وبشكل متكافئ للجميع.
- مهّدَ التعليم الرقمي كل طرق التعلم بشكل كبير وذلل كل الصعاب في سبيل حصول الطالب على مادته العلمية بكل يسر وسهولة.
- يسّر التعليم الرقمي التواصل بين الطلاب وبين معلميهم بشكل أسرع وقت وبسهولة خاصة خارج أوقات الدراسة الرسمية.
- تنوع وتعدد أساليب وطرق التدريس في التعليم الرقمي، إذ من الممكن ان يتلقى الطالب المادة العلمية بالطريقة التي تسهل على فهمه ويحبذها، فمن الطلاب من تناسبه الطريقة المرئية وأخرون تناسبهم الطريقة المسموعة او المقروءة وبعضهم من تتناسب معهم كل الطرق.
- أحد اهم مميزات التعليم الرقمي هي توفّر مصادر ومواد التعليم والتعلّم طوال الوقت، إذ يرغب بعض الطلاب في التعليم في أوقات معينة حسب أوقات فراغهم أو استعدادهم النفسي أو لأي سبب آخر لديهم.
- ومن المميزات المهمة التي يتميز بها التعليم الرقمي هي: سهولة وتعدد طرق التقييم، حيث يستطيع المعلم الاختيار من بين عدة أدوات لتقييم طلابه بشكل فوري ودقيق.
- تقليص وتقليل الأعباء الإدارية التي تشغل المعلّم آو على حد ادنى تسهيل هذه الأعباء مثل استلام الواجبات من الطلبة وتصحيحها وتقديم الاختبارات المختلفة وتصحيحها ورصد الدرجات وغيره من الاعمال الإدارية والمكتبية.
- يمكن للخبراء المشاركة في تطوير نظرية ما ، ومتابعة اختراع علمي، وإجراء تجارب مشتركة مما يسهم في تطوير العلم.
- الاهتمام بالنوعية التعليمية وسهولة تطوير المادة التعليمية .
- الحصول على البرمجيات التعليمية مما يقلّل تكلفة التعليم.
- إمكانية الوصول إلى عدد كبير من الجمهور والمتابعين في مختلف أنحاء العالم.
- تغيير طرق استراتيجيات التدريس التقليدية وذلك بخلق جو تعليمي تفاعلي ملئ بالنشاط والحيوية.
- سرعة الحصول على المعلومات.

أما من اهم خصائص التعليم الرقمي هي: القدرة – العملية – التوافق– إعادة الاستخدام – المتانة – الفعالية. ومنها ايضاً في النقاط التالية:

- تدعيم عملية تكوين الفرد والمجتمع وتوفير المال.
- والتفاعل المتبادل.
- الانتقال والتحول من نموذج نقل المعرفة الى النموذج التعليم الموجه.
- يشجع المشاركة الديناميكية والحيوي للمتعلم.
- الاعتماد على المهارات وبالخصوص مهارات التفكير.
- توفير مستويات متعدة ومتنوعة من التفاعل.

١.٥ تكنلوجيا التعليم الرقمي

تعرف التكنلوجيا اصطلاحاً ان معنى التكنولوجيا هو المعالجة للفن او جميع الوسائل التي تستخدم لإنتاج الأشياء الضرورية لراحة الانسان واستمرارية وجوده وهي طريقة فنية لأداء آو انجاز أغراض عملية ولقد ارتبط مفهوم التكنولوجيا بالصناعات لمدة تربو على قرن ونصف قبل ان يدخل المفهوم عالم التربية. [١]

ويعتبر توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس من الموضوعات المهمة والمعاصرة ، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها ، ومدى تحديهم لمشكلات التغير ومطالبه ، وتحتل التربية موقعا بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية ، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد، وتكنولوجيا التعليم من العلوم التربوية التي شهدت نمواً وتطورا" سريعاً في العصر الحديث. [٢]

(١) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط٥، دار الميسرة، عمان الأردن، ٢٠٠٧، ص ٢.

(٢) محمد عطية خميس ،منتوجات تكنولوجيا التعليم ، دار الكلمة ،القاهرة ٢٠٠٣ م ص ١٨ ،ط ١

تُعرّف تكنولوجيا التعليم بأنها تصميم وإنتاج ثم استخدام كل جديد في مجال التكنولوجيا بغرض تحقيق أقصي فاعلية في مواقف التعليم والتعلم وحل مشكلات الاختصاص التعليمية. (١)

وتعرف بأنها مفهوم يشير إلي منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم من أجهزة تعليمية ، برمجيات ،بيئات تعليمية ، وأساليب عمل ،لرفع مستوي العملية التعليمية ، وزيادة فاعليتها وكفاءتها علي أسس علمية . (٢)

ومن أهم الوسائل التعليمية التي هي جزء ومكون أساس في تكنولوجيا التعليم إذ أنها وسائل تعليمية تربوية يستعان بها لعملية التعليك، بهدف استثارة الطالب، وزيادة خبرته ومساعدته على إشراك جميع حواسه في عملية التعلم، وكذلك تجنبه الوقوع في الأخطاء وتساعده في تكوين مفاهيم سليمة تساهم في زيادة مشاركة الطالب وتعديل سلوكه. (٣)

١.٦ ضرورة التعلم الإلكتروني في الجامعات:

إن التعليم الجامعي لا يركز على الجوانب المهارية والعملية في التعليم بمستوى تركيزه على الجوانب المعرفية، حيث يكون الاهتمام الأكبر لحفظ المعلومات دون الاهتمام بانفعالات المتعلم ومشاعره وتطوير قيمه واتجاهاته. بالإضافة إلى القصور في بعض نواحي الجانب المعرفي مثل تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي وطريقة تكوين المعرفة، حيث أن المعرفة طريقة وليست نتيجة، فإذا تعلم أي شخص طريقة الحصول على المعرفة فسيستطيع الوصول إليها متى يريدها، وإن أوصل التعليم الجامعي طلابه لهذا الهدف فسيكون قد ساعدهم على متابعة التعلم في المستقبل. لذلك إن أراد التعليم الجامعي تخريج أفراد قادرين على مواجهة العالم والتكيف مع متغيراته السريعة فيجب عليه تحقيق حاجات الفرد والمجتمع للتكيف والإبداع.

والتعلم الإلكتروني يُبنى على مشاركة الفرد في نشاطات التعلم، مما يزيد الإقبال عليه والرغبة في متابعته بخلاف الطرق الأخرى التي تخلق جواً من النفور. ويكتسب المتعلم من خلاله مهارات كيفية التعلم "Learning to learn" مما يعني التعلم وتطوير الذات مدى الحياة، وكذلك الدافعية والاتجاهات الإيجابية لعملية التعلم. كما أن خصائص التعلم الإلكتروني المتمثلة في المرونة وسهولة الاستخدام تتناسب مع الخصائص النفسية لدى المتعلمين الكبار.

دور عضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني:

- تحليل المحتوى التعليمي قبل تقديمه.
- تشخيص خصائص الطلاب وتحديد احتياجاتهم.
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لبيئة التعلم وللطلاب والمحتوى.
- تصميم الأنشطة التعليمية باستخدام أداة الويب كويست.
- متابعة تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية.
- توجيه وتشجيع الطلاب نحو تنفيذ الأنشطة التعليمية.
- المشاركة في عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الطلاب.
- تحفيز الطلاب نحو استخدام جميع أدوات التعلم الإلكتروني.
- مراقبة أداء الطلاب ومشاركاتهم المختلفة.
- تقديم التغذية الراجعة حول مشاركات الطلاب.
- المشاركة ببعض المواد التعليمية الرقمية التي لها علاقة بالمحتوى التعليمي.

---

(١) جمال الشرقاوي ، مستوي التنور في مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدي كل من طلاب كلية التربية شعبة صناعية ، ومعلمي التعليم الثانوي الصناعي ،دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٣م ، ص ٣٢

(٢) حسن عبد الله النجار ، برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى علي مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسة الدراسات الإنسانية ، المجلد السابع عشر ،العدد الأول ،٢٠٠٩ م ، ص ٧٠٩

(٣) إيناس خليفة، الشامل في الوسائل التعليمية، ط١، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٧، ص١٣.

- تحديد المهام التي يجب تنفيذها من خلال كل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.
- تحديد استراتيجية عرض المحتوى بكل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.
- تزويد الطلاب بتحديثات مستمرة حول موضوعات وأنشطة المحتوى.
- استضافة الخبراء الذين يمكن التواصل معهم عبر بيئة الويب.

١.٧ أثر التعليم الرقمي باستخدام التكنولوجيا الحديثة

نتيجة للتطور السريع والكبير في تكنولوجيا التعليم في العقديين الماضيين فقد ظهر عنه إنتاج وسائط حديثة للتواصل الاجتماعي، عملت على تغيير أنماط حياة الأفراد اليومية، وعلاقاتهم الاجتماعية، وطرق تفاعلهم المعروفة، وطالت أيضا جوانب حياتهم السياسية والنفسية والاقتصادية والتربوية والصحية، كما عملت في الوقت نفسه على تغيير واضح في طبيعة أنماط الاتصال التقليدية التي تعودوا عليها في المجتمع، وعلى الرغم من أن الأنترنت يعد أبرز ما أسفر عنه توظيف تكنولوجيا التعليم في خدمة البشرية، إلا أن ظهور التكنولوجيا الرقمية الحديثة أو ما يعرف بالتعليم الرقمي تعد بحق الثمرة الأهم.

إن القيمة التي يضيفها التعليم الرقمي باستخدام الشبكات والحواسيب الذكية على العملية التعليمية تشمل جانبين: الجانب المعرفي(المتمثل في اتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب ومهارات البحث) والجانب التربوي(المتمثل في تغيير السلوك واكساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعلم)، فهو في مجملة ترجمة حقيقية وعملية لفلسفه التعليم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد، وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعلم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة، وغير المقيدة بوقت أو مكان ولا بفئة من المتعلمين، وغير المقتصرة على مستوى أو نوع معين من التعليم. ونتيجة للدور المهم للتكنولوجيا الرقمية أصبحنا نعيش اليوم عصر تفجر المعرفة والتطور الهائل للوسائل التكنولوجية، فنتج عن هذا التطور تغيراً في جميع مجالات الحياة، فأوجدت التكنولوجيا الحديثة تغيرات في مجال التعليم، حيث تغيرت أهدافه ومجالاته وطرقه وأساليبه وظهرت مصطلحات ومسميات جديدة لطرق التعلم منها: التعلم الالكتروني والتعلم المباشر والتعلم عن بعد وغيرها، وجميعها تبحث في توظيف التكنولوجيا الرقمية في عملية التعليم والتعلم، والتعليم الرقمي يكون فعال إذا توفر شرطان أساسيان هما:

1 - التعرف على تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية والتكنولوجية.

2 - توفير بيئة تعليمية جديدة من التعلم عن طريق التعلم الذاتي.

١.٨ التحديات التي تواجه التعليم الرقمي

من أهم وأبرز التحديات التي تواجه التعليم الرقمي هي كالتالي:

- ضعف البنية التحتية الشبكات الاتصال والشبكات المعلوماتية وعدم تغطيتها لكثير من المناطق.
- صعوبة حصول المتعلم على الوسائل الحديثة التي تمكنه وتساعده في التعليم الرقمي، كأجهزة الحاسوب وأجهزة الاتصال وخدماتها.
- معظم المعلمين لا يجيدون الاستخدام الأمثل للحاسوب وملحقاته والتحكم به.
- معظم المعلمين والمتعلمين (الطلاب) لا يرغبون في التغيير وخوض تجربة التعليم الالكتروني ويفضلون البقاء على التعليم التقليدي المباشر.
- الإشكالات المادية وخاصة المادية للطلاب.
- الاعتقاد لدى الكثير بأن التعليم التقليدي أكثر بساطة وأقل تعقيداً من التعليم الرقمي.

١.٩ الأهداف المرجوة من التعليم الرقمي

من أهم الأهداف المرجوة من التعليم الرقمي هي:

- تحسين مستوى التعليم ومخرجاته التعليمية.
- خلق بيئة مناسبة فاعلة ومناسبة لكل منسوبي المنظومة التعليمية خاصة الطلاب.

- التقليل من التعقيدات والصعوبات التي تواجه المتعلم وذلك بتوفير بيئة مناسبة يحققها التعليم الرقمي.
- الدفع نحو تطور المناهج الدراسية ومناهج التدريس ورفع كفاءة المعلمين خاصةً.
- تطور الإدارة في المنشأة التعليمية في استخدام التقنية الرقمية الحديثة.
- رفع جودة المقررات والمصادر والبرامج التعليمية.

١.١٠ توظيف التعليم الرقمي/الالكتروني في أوقات الأزمات–الأزمة الراهنة«كوفيد١٩» أنموذجا–

ان التغير وتبدل الأحوال وتغير الظروف في حياتنا سنة كونية لا مناص لنا عنها، تدفع تلك التغيرات بالإنسان نحو الأفضل، وبقر ما يستفيد من هذه التغيرات يكون مقدار تقدمه وتطوره. ان مثل تلك التغيرات في الحياة انما هي الركام الكبير من التأثيرات التي غيرت مجريات حياة الانسان ابتداء من الثورة الصناعية وثورة الاتصالات والثورة المعلوماتية الرقمية المتسارعة. ان من يسترجع التاريخ القريب لهذه النهضة الثائرة يدرك أن جميعا تستصبغ صبغة التقنية– التكنولوجيا– إذاً هذا يقودنا إلى أن التكنولوجيا مصطلح يشير الى تطبيق العلم وإلى التخطيط والتصميم والإنتاج. إن التكنولوجيا الرقمية هي أحد أهم وأبرز مفرزات هذه النهضة المتسارعة في مجال التطور والتقدم المطرد. لذا نرى اليوم تأثيرات هذا التطور التقني الرقمي على التعليم ومناهجه، فالمتعلم اليوم يميل بفطرته نحو الجديد وغير المألوف، خاصة ان التقنية كونها عنصراً جاذباً وممتعاً وسهلاً وتلبي حاجياتنا الحياتية المختلفة.

يتجه العالم اليوم الى استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم education والتعليم الرقمي/الالكتروني e-learning وكذلك التعليم عن بعد online education من خلال خلق منظومة تعليمية متكاملة تجمع بين كل من الطالب (المتعلم) والمعلم والمنهج بحيث يتم تقديم المناهج الدراسية في قالب تقني حديث يتم تقديم من خلاله الواجبات وتلقي الأسئلة النقاشات الحية والاشراف على الطلبة وتقديم الامتحانات وغيرها من أعمال الفصول الافتراضية.

ان ما تمُرُّ بها البشرية اليوم بما يسمى بجائحة كورونا –كوفيد١٩– هو ظرف طارئ خارج عن إرادة البشرية له دون شك تأثيرات سلبية عديدة مختلفة على الكثير من مناحي الحياة من أهمها عملية التعليم.

ويكمن سبب تأثير وباء –كوفيد١٩– على العملية التعليمة في طريقة انتقاله التي تكون عن طريق التواصل المباشر مع المريض أو ملامسة الأسطح الملوثة، مما أدى إلى فرض منع التجمعات واللقاءات والمناسبات الاجتماعية المحصورة في مكان محدد، وتعد المؤسسات التعليمية إحدى أكبر التجمعات مما جعل قرارات المنع والحظر تشملها، فأغلقت كل المؤسسات التعليمة ابتداءً من: رياض الأطفال، ومدارس المتوسطات والثانويات او المعاهد وانتهاءً وكل مراكز التعليم الأخرى.

من هنا بدأ التفكير بشكل جاد في التعليم الالكتروني والذي هو عتبة التعليم عن بعد. كيفية توظيفه بما يخدم العملية التعليمية في ظل الوضع الراهن لما يتمتع به من مميزات وخصائص تساعد بكل فاعل في تجاوز الأزمة بأمان.

من هذه المميزات:

- إمكانية استخدام الأدوات التعليمية بسهولة وفي مختلف الأماكن.
- تنوع التطبيقات التقنية المستخدمة في التعليم الرقمي.
- صفات التطبيقات التقنية المستخدمة في التعليم الرقمي والمتضمنة العديد من مكونات الوسائط المتعددة multimedia مثل الفيديو والصوت والصورة والحركة motion والرسوم المتحركة والبيانية والنصوص والألوان وغيرها من المؤثرات. كل هذا يجعل من المادة التعليمية محتوي يمتاز ويتسم بالحيوية والتفاعل ويخاطب كل الحواس لدى المتلقي (الطالب) مما يؤدي إلى سلب انتباه وتركيز الطالب لفترة من الزمن ليست بالقصيرة بصور محببة وشيقة للطالب.
- سرعة التواصل فيما بين الطالب والمعلم.
- محاكاة عمل البيئة التعليمية حيث تعمل بما يعرف بالفصول او القاعات الافتراضية بنفس عمل الفصول التقليدية بل تفوقها في الكثر من المميزات كعملية التحكم الكاملة وغيرها.

- توفيرها لخدمات الحوسبة والتخزين السحابية.
- وبناءً على ما تقدم وفي ظل الازمة الراهنة –كوفيد–١٩– وما نتج عنها من إغلاق المؤسسات التعليمية ولما يقدمه التعليم الالكتروني من مميزات وإمكانات يمكن التوصية بما يلي:
- الرقمية وإمكانياتها، يمكن الإجابة من خلال التوصية بمجموعة من الإجراءات الآتية:
- التركيز على استراتيجيات التعليم الحديث الرقمي منها والتعليم عن بعد.
- التركيز على تكنولوجيا التعليم ومصادر المعلومات الرقمية.
- تفعيل التعليم عبر الفصول الافتراضية: وتعني مفهوم الفصول الافتراضية انها بيئة تعليمية رقمية (افتراضية) تجمع كلاً من الطالب والمعلم والمنهج وتكون مشابه للفصول الحقيقية التقليدية.
- أن أبرز ما أفرزته جائحة كورونا —كوفيد ١٩– هو التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني ووجهت بوصله الاهتمام التعليم نحوه ليعيد ظهوره وبروز أهميته وضرورته في ظل الأزمة الراهنة وبعدها.

النتائج والتوصيات

من النتائج التي توصلنا لها من خلال الدراسة كما يلي:

- ان التعليم الرقمي/الالكتروني له دور كبير وفاعل في تطور المنظومة التعليمية ورفع كفاءتها المعرفية بدى الطلاب.
- ان الوسائل التعليمية الرقمية والتي يعتمد عليها لتعليم الرقمي بالدرجة الأولى لها دور فاعل وملحوظ في تقدم وتطور التعليم وأساليب وطرق التعلم بشكل عام.
- ان إيصال المعلومة للمتعلم بطرق سهلة وفاعلة وترسيخها لدى المتعلم يكون في التعليم الرقمي اكثر منه في التعليم التقليد ويتكون مخرجاته التعليمية ذات جودة أكثر وأفضل.

ومن التوصيات أيضاً:

- تجهيز بنى تحتية ترتكز عليها التعليم الرقمي من خلال بناء الشبكات المعلوماتية سواء كانت سلكية أو لاسلكية وايصالها لك المناطق.
- بناء وتصميم المحتوى التعليمي الرقمي. تصميم المقررات التعليمية بصورة مبسطة وبطريقة احترافية لتجعل من عملية التعليم الرقمي عملية ممتعة وشيقة للمتعلم وايضاً للمعلم.
- انشاء نظام إدارة الكترونية مهمة هذا الإدارة ووظيفتها التحكم والإدارة لعملية التعليم الرقمي Learning Management System LMS.
- يمكن ان يطبق التعليم الرقمي كعملية أساسية من خلال التالي:
  - التخطيط السليم والدقيق ووضع سياسة واضحة لتحيق الأهداف المرجوة.
  - إيجاد بيئة مناسبة فكريا ووجدانيا عبر نشر الوعي وتعزيز الدافع الذاتي لكل المنتمين والمنتسبين للنظام وتوفير كافة التجهيزات المطلوبة للبنى التحتية وتصميم المقررات والمواد التعليمية. كما يشير الى ذلك خميس [١] والحديدي. [٢]

(١) خميس عطية، عمليات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ٢٠٠٢، ص٥٦.

(٢) الحديدي نسرين عبد زكي، فاعلية التعلم القائم على الويب في تنمية كفايات التعلم الالكتروني لدى ط بالدارسات العليا بكليات التربية، ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، د ط، مصر، ٢٠٠١، ص٠١.

المراجع

١) إبراهيم عصمت مطاوع، التربية العلمية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1982 م

٢) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان الأردن، ٢٠٠٧.

٣) خميس عطية، عمليات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ٢٠٠٢.

٤) الحديدي نسرين عبد زكي، فاعلية التعلم القائم على الويب في تنمية كفايات التعلم الالكتروني لدى ط بالدارسات العليا بكليات التربية، ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، د ط، مصر، ٢٠٠١.

٥) إيناس خليفة، الشامل في الوسائل التعليمية، ط١، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٧.

٦) عليان وآخرون، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ب ط، دار صفاء، عمان٢٠٠٣ .

٧) أنظمة العربية للتنمية الإدارية: استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن أل ٢١، بحوث وأوراق أعمال الندوة، جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا في المنامة – مملكة البحرين، أكتوبرا ٢٠٠٧.

٨) رمزي أحمد عبد الحي، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنولوجيا التعليم ، دار الكتاب المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨.

٩) حليمة الزاجي، التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، مذكرة، جامعة قسنطينة الجزائر

١٠) عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط١، دار أسامة للنشر عمان الأردن، ٢٠٠٩.

١١) آل يحي، عبدالله. الجودة في التعليم الإلكتروني: من التصميم الى استراتيجيات التعليم". ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد،٢٠٠٦، مسقط، عمان.

١٢) محمد عطية خميس ،منتوجات تكنولوجيا التعليم ، دار الكلمة ،القاهرة ٢٠٠٣ م .

١٣) جمال الشرقاوي ، مستوي التنور في مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدي كل من طلاب كلية التربية شعبة صناعية ، ومعلمي التعليم الثانوي الصناعي ،دراسات في المناهج وطرق التدريس ،٢٠٠٣م .

١٤) حسن عبد الله النجار ، برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى علي مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسة الدراسات الإنسانية ، المجلد السابع عشر ،العدد الأول ،٢٠٠٩ م .

بحث رقم ١٠

رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات
في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية "البيانات التعليمية أنموذجًا"

د/ محمد فكري فتحي صادق

الملخص

تهدف الدراسة الحالية صياغة رؤية استشرافية لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية" البيانات التعليمية نموذجًا"، والتعرف على الإطار المفاهيمي الحاكم لمفهوم البيانات الضخمة بالجامعات، واهم خصائص إدارة البيانات الضخمة ومصادرها، وتحديد كيفية توظيفها، مع الوقوف على أهم مبادئ الحوكمة الإلكترونية، ومبررات تطبيقها داخل الجامعة، مع الوقف على أهم الإجراءات المتبعة لتطبيقها، الكشف عن أهم المتطلبات اللازمة لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية، لوضع رؤية استشرافية لتطبيقها بالجامعات، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم البيانات الضخمة، لا يتم تداوله بين المتخصصين بشكل كافٍ مما يُسهم في إبراز أهميته ومكوناته، والوقوف على أدوات استخدام، وكيفية تحليل تللك البيانات؛ لتحسن الخدمة التعليمية بالجامعات، وأن الحوكمة الإلكترونية عبارة عن حقل علمي معرفي له فلسفته وخصائصه التى تُسهم في تطبيقه داخل الجامعات، خاصة وأنها صارت أمرًا ضروريًا لا يمكن الاستغناء عنها في الجامعات وأن إدارة البيانات الضخمة ومبادئ الحوكمة الإلكترونية يتعاملان بطريقة منهجية علمية تعتمد على التخطيط والتنظيم والتوليد والمشاركة للمعرفة والبيانات المتضمنة للمعارف والمعلومات المرتبطة بها، وكيفية تخزينها وتحليلها. مما يُسهم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة؛ ويساعد في زيادة الإقبال عليها والاستفادة من خدماتها التعليمية. خاصة وان الجامعات تمتلك بيئة تعليمية ذات بنية أساسية علمية ومعرفية عالية الكفاءة؛ لتأهيل العنصر البشري للعمل في إطار مبادئ الحوكمة الإلكترونية من ناحية، والمساهمة في حركة التنمية المستدامة من ناحية أخري.

الكلمات المفتاحية: إدارة البيانات الضخمة – مبادئ الحوكمة الإلكترونية – البيانات التعليمية

Abstract

The current study aims to formulate a forward-looking vision for managing this big data in universities in light of the principles of e-government 'educational data as a model', and to identify the conceptual framework governing the concept of big data in universities, and the most important characteristics of big data management and its sources, and to determine how to employ it, while standing on the most important principles of e-governance And the justifications for their application inside the university, while stopping the most important procedures followed for their application, disclosing the most important requirements for managing this big data in universities in light of the principles of e-government, to develop a forward-looking vision for its application in universities, and the research adopted the descriptive and analytical approach, The study concluded that the concept of big data is not being circulated among specialists sufficiently, which contributes to highlighting its importance and components, and identifying tools for use, and how to analyze that data. In order to improve the educational service in universities, and that e-governance is a scientific field of knowledge that has its philosophy and characteristics that contribute to its application within universities, especially since it has become a necessary and indispensable matter in universities and that the management of big data and the principles of e-governance are dealing in a scientific systematic way that depends on planning, organizing and generating And the sharing of knowledge and data that includes knowledge and information related to it, and how it is stored and analyzed. This contributes to achieving sustainable competitive advantage; And it helps increase the demand for it and benefit from its educational services. Especially since universities have an educational environment with a highly efficient scientific and knowledge infrastructure. To qualify the human element to work within the framework of the principles of e-governance on the one hand, and to contribute to the sustainable development movement on the other hand.

Key words: Big Data Management - E-Governance Principles - Educational Data

مقدمة:

يشهد العصر الحالى ثورة تكنولوجية رابعة في كافة مجالات الحياة وتطبيقاتها المختلفة، والتى شكلت مصدرًا رئيسًا لتنمية وتطوير المؤسسات عامة والتعليمية على وجه التحديد، وما يتعلق بها من بيانات رقمية متاحة وما يتضمنه من معارف ومعلومات ضخمة دفع البعض لتسميتها بالبيانات الضخمة والتى ظهرت كنتيجة للاستخدام المتصاعد لكافة وسائل الإعلام الرقمية من قبل المؤسسات والأفراد على كافة المستويات، وبذلك أصبحت تلك البيانات تمثل مصدرًا قويًا لأى مجتمع قائم على المعرفة، وحُسن استغلالها وإدارتها بطريقة صحيحة يُسهم في تحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية وثقافية، مما دفع حكومات الدول إلى العناية بها وتشكيل فرق بحثية علمية للتفكير في دراسة وتحليل تلك البيانات الضخمة، وتأثيراتها المحتملة على المجتمعات.

وبذلك أصبحت البيانات الضخمة قضية محورية تدخل في إطار اهتمام جميع العلوم، على حد سواء اجتماعية أو تطبيقية، فضلًا عن احتوائها على قدر من الموضوعية والدقة بالإضافة إلى الاعتقاد بأنها تقدم شكلًا أعلى من الذكاء المعرفي(Boy)،&Crawford،2012،P662 والتى واكبها تطور العديد من البرامج والأجهزة والهواتف الذكية، فضلًا عن انتشار تقنيات الجيل الثاني للويبweb2.0، وشبكات التواصل الاجتماعي، كذلك شكلت بُعدًا معرفيًا كبيرًا يحتوى على بيانات ضخمة تتطلب استخدام أنظمة إدارية غير تقليدية.

وبناءً على ذلك ظهرت العديد من الشركات والمؤسسات الكبرى التى تقوم بتقديم المساعدات لإدارة تلك البيانات الضخمة للمؤسسات عامة والتعليمية خاصة بهدف تخزين وتنظيم بياناتها وتحليلها ومعالجتها في غضون فترة زمنية مقبولة(رشوان، ٢٠١٨، ص٢٣) على الرغم من تنوع مصادرها ومصداقيتها إلا أنها تحتاج للتحكم في كيفية استخدام طرق رئيسة لاستخراج البيانات التعليمية وتحليل تعليماتها المتوفرة، بالإضافة إلى الأساليب التى يجرى تطويرها من قبل الدارسين والباحثين لاستخراجها وتحليلها من خلال تحليل التعلم، والنمذجة ومجتمعات الذكاء الاصطناعي، والوقوف على نقاط القوة والضعف؛ لتطبيقاتها المختلفة والمتنوعة، لتشكيل رؤية واضحة لتلك المؤسسات التعليمية وبالأخص الجامعية عند اتخاذ القرارات المناسبة لصالحها.

لذا استحدثت الجامعات نُظم مختلفة لتحليل البيانات الضخمة بغرض تحقيق أعلى معايير الكفاءة والجودة للجامعة والوصول بتطبيقاتها المتنوعة، لتكون مؤسسية وفق أسس ومعايير يسهل من خلالها على متخذ القرار أيًا كان موقعة في الهيكل الإداري بالجامعة الحصول على المعلومات الصحيحة اللازمة ليتخذ القرارات المناسبة لصالح العملية التعليمية.

وتأسيسًا على ذلك، سعت المؤسسات التعليمية الجامعية إلى تطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية بهدف تحسين الأداء المؤسسي داخلها من ناحية، والحد من" الارتباك في اتخاذ القرار، وإضاعة الوقت في الجدل والنقاش، واختلاف الآراء في كل قضية معروضه للبحث، والسبب في ذلك هو عدم الاحتكام إلى أسس سليمة واضحة في تسيير العملية التعليمية الأكاديمية، وفى غياب النظرة الشمولية لجميع أطراف العلاقة المشتركة"(الدهشان،٢٠٢٠، ص٢٤) في التعامل مع تلك المؤسسة وكل حسب الميزة التنافسية لجودة المخرجات التعليمية لهذه الجامعات الأمر الذى يتطلب تطبيق معايير الحوكمة الإلكترونية من مشاركة إيجابية في صنع واتخاذ القرار، وشفافية راسخة للحصول على المعلومات، وبالإضافة إلى المساءلة في بعديها الثواب والعقاب. بالإضافة إلى "أن استخدام تقنيات تحليل البيانات الضخمة تتيح لهذه المؤسسات زيادة كفاءتها وترشيد اتخاذ قراراتها بشكل كبير وتعزيز وضعها التنافسي، فمعرفة متطلبات المستفيدين يتيح للمؤسسات التعليمية توفير خدمات بناءً على تلك الحاجات والمتطلبات، وبذلك تضمن تلك المؤسسات رضا المستفيدين على الخدمات المؤدة لهم" (رشوان،٢٠١٨، ص٢٣).

وبناءً على الطرح السابق ورغبة في تطوير الأداء المؤسسي بالجامعات لضمان أقصى أنواع الاستفادة من تلك البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية ، التى تتطلب تخزينها وتنظيمها لزيادة الاستفادة منها ومعالجتها بطريقة تُسهم في زيادة التنافسية بين الجامعات.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية استشرافية لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية ، كأحد المداخل الإدارية الحديثة التى تُمكنها من الوصول إلى مرحلة التميز فى ظل معطيات العصر الرقمي، وقوفًا على جوانب القوة لتعزيزها والضعف للتغلب عليها وتطويرها.

مشكلة الدراسة:

واستجابة لهذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما الرؤية الاستشرافية لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي الحاكم لمفهوم البيانات الضخمة بالجامعات؟

٢. ما أهم خصائص إدارة البيانات الضخمة ومصادرها بالجامعات؟

٣. كيفية توظيف وإدارة البيانات التعليمية الضخمة بالجامعات؟

٤. ما أهم مبادئ الحوكمة الإلكترونية، ومبررات تطبيقها داخل الجامعات؟

٥. ما أهم الإجراءات المتبعة لتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية بالجامعات؟

٦. ما أهم المتطلبات اللازمة لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية صياغة رؤية استشرافية لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية" البيانات التعليمية نموذجًا"، وذلك من خلال:

١. التعرف على الإطار المفاهيمي الحاكم لمفهوم البيانات الضخمة بالجامعات.

٢. التعرف على أهم خصائص إدارة البيانات الضخمة ومصادرها بالجامعات.

٣. تحديد كيفية توظيف وإدارة البيانات التعليمية الضخمة بالجامعات.

٤. تحديد أهم مبادئ الحوكمة الإلكترونية، ومبررات تطبيقها داخل الجامعات.

٥. تحديد أهم الإجراءات المتبعة لتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية بالجامعات.

٦. الكشف عن أهم المتطلبات اللازمة لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تتأتى أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع ذاته؛ حيث يتناول قضية إدارة البيانات الضخمة بالجامعات باعتباره إحدى ركائز تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي، والتنمية المستدامة بالمجتمع.

٢. توفير القدر الكافة من البيانات التعليمية الضخمة، لمتخذي القرار ومسؤولي الإصلاح وصانعي القرار وواضعي السياسة التعليمية؛ لتطبيق استراتيجيات وخطط تربوية حديثة قائمة على أسس علمية منهجية في إدارة تلك البيانات بالجامعات بهدف تحسين الأداء، وتحقيق التميز والميزة التنافسية في مجتمع العصر الرقمي.

٣. تُسهم في مساعدة قيادات المؤسسات الجامعية؛ لتبني الممارسات والإجراءات الخاصة بمبادئ الحوكمة الإلكترونية في إدارة تلك البيانات، وتوظيف العديد من الأدوات والتقنيات لإدارتها وتحقيق ما تصبو إليه من قرارات تحقيقًا لأهدافها التعليمية، وكذلك مخرجات تعليمية عالية الجودة، وذلك وفقًا لاتباع أنماط قياديه تعمل على نشر الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعة، ونشرها، وتبادلها بين أعضاء المجتمع الجامعي، ومنسوبيه، واستخدام تقنيات العصر الرقمي في إدارتها.

منهج الدراسة:

تمثل طبيعة المشكلة وتحديدها أولى خطوات تحديد أى المناهج البحثية الملائمة لطبيعتها، لذا سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لكونه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعتها، وذلك للتعرف على التوجهات الفكرية الحاكمة لمفهوم البيانات الضخمة بالجامعات، وأهم خصائص إدارة البيانات الضخمة ومصادرها بالجامعات. وتحديد كيفية توظيفها وإدارتها بالجامعات، محددًا أهم مبادئ الحوكمة الإلكترونية

داخل الجامعات ومبررات تطبيقها، بالإضافة إلى تحديد أهم الإجراءات المتبعة لتطبيقها، وصولًا لفهم طبيعة تلك العلاقة بين الجامعات وإدارتها للبيانات التعليمية الضخمة ومبادئ الحوكمة الإلكترونية تحقيقًا للميزة التنافسية للجامعات من خلال دراسة وتحليل واقعها الحالى، بهدف الخروج برؤية استشرافية لتحديد المتطلبات اللازمة لإدارة تلك البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحكومة الإلكترونية .

مصطلحات الدراسة:

البيانات التعليمية الضخمة:

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: بيانات ضخمة كبيرة الحجم يتجاوز حجمها قدرة أدوات وقواعد إدارة البيانات النموذجية بالجامعات تحليلًا وتخزينًا في التعامل معها بشكل يُسهم في الاستفادة منها في اتخاذ القرارات المناسبة لصالح العملية التعليمية.

الحوكمة الإلكترونية:

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: توحيد طرق العمل في إدارة الجامعات على أسس علمية قوامها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بهدف تحقيق المشاركة للمواطنين وتحقيق الشفافية والمساءلة في اتخاذ القرارات من ناحية، وإعادة الإصلاح الإداري للجامعات تحقيقًا لخدمات تعليمية عالية الجودة والكفاءة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فى دراسة كيفية صياغة رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية "البيانات التعليمية أنموذجًا" بالجامعات المصرية، بما تحقيقاً لمفهوم الميزة التنافسية، وانعكاساتها على واقع هذه المؤسسات، وسوف تُركز الدراسة الحالية على البيانات التعليمية الضخمة وإدارتها كَمُدخل لتحقيق الاستدامة في جودة وكفاءة الجامعات كمؤسسات تسعى لمواكبة متطلبات العصر الرقمي انطلاقًا من رؤيتها المستقبلية لمواكبة كل ماهو جديد.

الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بتعدد متغيراتها، لذا سوف يتم استعراض بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ومتغيراتها على النحو التالي:

فيما يتعلق بمتغير البيانات الضخمة فقد هدفت دراسة قناوي (٢٠٢٠) إلى التعرف على علاقة تحليلات البيانات الضخمة بإنترنت الأشياء، والتعرف على فوائد تحليل تلك البيانات، وتناولها لأهم المنصات، وكذلك التعرف على المتطلبات الرئيسية لمعالجة تحليلات البيانات الضخمة في بيئة إنترنت الاشياء، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وخلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها: يُعد بعد الأمان والخصوصية من المشكلات الرئيسة التى تواجه انترنت الأشياء مع البيانات الضخمة بنسبة (٩٧,٢٪).

في حين هدفت دراسة المزين(٢٠١٩) إلى التعرف على المقصود بالبيانات الضخمة، وأنواعها، ومصادرها، ومتطلبات إدارتها، ومجالات الاستفادة منها، وتحديات استثمارها، بالإضافة إلى التكامل المعرفي وأشكاله، ومداخله، ومزايا تحقيقه في مكتبة الكويت الوطنية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنَّ البيانات الضخمة تُسهم في تحسين أداء بعض الخدمات، كما تسهم في دعم واتخاذ القرار، كما أشارت إلى النقص الكبير في الموارد البشرية المتخصصة في إدارة البيانات الضخمة، وغياب البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل العاملين في إدارة البيانات الضخمة لتحقيق التكامل المعرفي.

وهدفت دراسة اللمسي، وأحمد (٢٠١٩) إلى التعرف على تأثير التدريب عبر الإنترنت كمدخل لتوظيف مهارات إدارة البيانات الضخمة (Big Data) في تطوير الأداء المهني لدى بعض معلمات رياض الأطفال في مصر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لدراسة الكفايات التكنولوجية، وبطاقة الملاحظة، واستمارة تقييم البرنامج التدريبي، حيث تم التطبيق على (٦٠) معلمة بمحافظتي البحيرة وقنا، وخلصت الدراسة إلى ارتفاع حجم تأثير (إيتا) للتدريب عبر الإنترنت كمُدخل لتوظيف مهارات إدارة البيانات الضخمة على تطوير الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال حيث بلغت قيمته (٠,٨٠٢)، وهو حجم تأثير مرتفع، وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير الأداء المهني لعينة الدراسة.

كما هدفت دراسة رشوان (٢٠١٨) إلى تقديم تأصيل علمي من خلال التعرف على دور تحليل البيانات الضخمة في ترشيد واتخاذ القرارات المالية والإدارية في الجامعات الفلسطينية، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة الاستبانه على عينة مكونه من النواب الإداريين والأكاديميين، وعمداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، ورؤساء الأقسام المالية والإدارية في الجامعات الفلسطينية البالغ عددهم (١٦٥) مفردة. وخلصت الدراسة إلى أنها تساعد في تجميع البيانات الضخمة ومعالجتها وتخزينها في الحصول على معلومات دقيقة يتم على أساسها اتخاذ القرارات الإدارية داخل الجامعات الفلسطينية.

في حين جاءت دراسة الأكلبي(٢٠١٨) إلى تسليط الضوء على أهمية البيانات الضخمة في دعم اتخاذ القرار، ودراسة تقييمية لنظام ''إتقان'' من خلال واجهة الاستخدام والدليل التعريفي للنظام في محاولة للخروج بنتائج تساهم في تطوير تطبيقات النظام بما يحقق القدرة على تحليل البيانات الضخمة بكفاءة تساند متخذ القرار في الجامعة. مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي من خلال الدراسات الوثائقية إضافة إلى تقييم نظام (إتقان)، ومحاكاتها في بقية تعاملات الجامعة الأخرى، ومواكبة تطور قدرات الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في مساندة اتخاذ القرار في جامعة الملك سعود.

وجاءت دراسة راجوسيو (٢٠١٨) Raguseo بهدف دراسة فوائد ومخاطر تقنيات البيانات الضخمة، واعتماد هذه التقنيات في الشركات، ومساعدة المديرين على فهم أهم الفوائد والمخاطر الاستراتيجية والمعلوماتية المتعلقة باستخدام تقنيات البيانات الضخمة، وتأثير استثمارات هذه البيانات على عملياتها واستراتيجياتها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة الاستبانة حيث تم توزيعها على بلغت (٨٤٠) موظفًا من العاملين بالشركات الصناعية الفرنسية متوسطة وكبيرة الحجم، وخلصت الدراسة إلى أنَّ اعتماد تقنيات البيانات الضخمة في مختلف الشركات في القطاعات الصناعية لا تختلف في اعتماد تكنولوجيات البيانات الضخمة.

وهدفت دراسة ويتوورث Whitworth(2013) وهدفت الدراسة إلى المساعدة في محاولة الوصول إلى حلول جديدة ومبتكرة لمعالجة البيانات من أجل التغلب على العقبات التي تفرضها البيانات الضخمة مثل كمية البيانات الخاصة بنمو الأجيال ومراحلهم الدراسية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتعد الدراسة من أهم الدراسات الاستشرافية، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى وجود بعض الحلول التي يمكن تبنيها والعمل بها، وتشمل إدخال أنظمة التخزين السحابية الهجينة للمساعدة في تخزين ومعالجة البيانات، إلا أنَّ هذا النوع من الحلول لا تقبل به جميع المنظمات وخاصة التي تمتلك بيانات حساسة فهي قلقة من إمكانية حدوث مشاكل ذات علاقة بأمن البيانات خاصة وأنَّ هذه البيانات ستنتقل من منطقة التخزين الداخلية في المنظمة إلى منطقة تخزين سحابية يشترك فيها العديد من الأفراد والجهات فهي منطقة تخزين عامة، كما توصلت الدراسة إلى تصنيف البيانات بحسب موضوعاتها أو درجة أهميتها كآلية لمعالجة مكامن القلق من المشاكل الأمنية للبيانات القادمة من مصادر خارجية، والخيار الثاني وهو الأقدر على حل مشكلة البيانات الضخمة للمنظمة بشكل شامل يتمثل في تخصيص مستودع بيانات سحابي رئيسي يتم تشفيره وتخزن به بيانات المنظمة بعدما تتم معالجتها وتخفيف المخاطر التي يُمكن أن تنتج عن تخزينها بصيغتها الأولية.

وفيما يتعلق بمتغير الحوكمة الإلكترونية فقد جاءت دراسة علي(٢٠٢٠) بهدف التعرف على مبادئ حوكمة الجامعات، والتحديات التى تواجه الثورة الصناعية الرابعة، وسبل التغلب عليها، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: أهمية حوكمة الجامعات في رفع كفاءة أدائها وجودة مخرجاتها مما يُعظم من قدراتها التنافسية، ووجود فجوات إدارية هائلة بين الجامعات الحكومية من جهة والجامعات الدولية من جهة أخرى، وضعف التشريعات والقوانين للمستحدثات التكنولوجية بالمجتمع، ومما قد يُعرض المجتمع للاختراق.

كما هدفت دراسة الدهشان (٢٠٢٠) إلى التعرف على تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعاتنا العربية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي داخل ورقة العمل، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج منها: التأكيد على أهمية الحوكمة الإلكترونية باعتبارها ضرورة فرضت نفسها على كل القطاعات، ومن بينها قطاع الجامعات، ولذلك بدأت معظم الدول وحكوماتها ومؤسساتها الجامعية بالانتقال إلى الفضاء الإلكتروني من أجل تقديم وإدارة شؤونها من خلال الإنترنت وبمختلف وسائل التكنولوجيا، بشكل أسرع

وبتكلفة أقل، كما أكدت على الحاجة الشديدة والضرورية لسرعة توفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها والعمل الدائم للتغلب على ما قد يواجه ذلك التطبيق من تحديات ومعوقات.

وهدفت دراسة الزميتي (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بجامعة العريش كنموذج للجامعات المصرية الأخرى، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانه وخلص الباحث إلى وضع تصور مقترح لتطبيق ولتطوير حوكمة جامعة العريش. واعتمد الباحث في بناء التصور المقترح على نتائج الدراسات السابقة، والمعطيات العلمية للدراسة النظرية، والدراسة الميدانية لواقع توافر مبادئ الحوكمة بجامعة العريش.

في حين هدفت دراسة غوانمة(٢٠١٨) إلى الكشف عن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتطبيق أداة استبانة على عينة الدراسة من (١٣٤٤)عضو هيئة تدريس، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنَّ واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية، وجود هياكل إدارية متشعبة وهرمية، كما أشار إلى وجود فساد وغياب الرقابة والمساءلة، وهى بذلك تمثل تحديات عديدة تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية.

في حين جاءت دراسة هوانغ (Huang،2017) بهدف التعرف على الخصائص الرئيسة لأنماط الحوكمة في الجامعات الصينية واليابانية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أنَّه رغم حدوث تغيرات في أنماط حوكمة الجامعات في كل من الدولتين إلا أنها تختلف باختلاف النظم السياسية، والاجتماعية، والقيم الثقافية، فإن كلتا الدولتين تميزتا بنمطين فاعلين من حوكمة الجامعات.

كما جاءت دراسة جونسون(Johnson et al.،2017) بهدف التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية حول حوكمة الجامعات بالمشاركة، ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، في تناول مفهوم الحوكمة وحوكمة الجامعات والدوافع التى أدت إلى الممارسات الخاصة بحوكمة الجامعات بالمشاركة، وتوصلت الدراسة إلى أن الحوكمة الجامعية تؤكد على مشاركة جميع الأطراف ذات الصلة من خلال لجنة الأمناء التى تتكون من أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب المنتخبين، بالإضافة إلى الأعضاء المعينين من قبل حاكم الولاية، والمشاركين بشكل جماعي في صنع القرار والتخطيط ومساءلة الإدارة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد قراءة الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية التى تناولت موضوع الدراسة الحالية الحالي، فقد لاحظ الباحث أنَّ هذه الدراسات والبحوث بشكلٍ عام قد ركزت على تناول البيانات الضخمة وإداراتها وكذلك الحوكمة الإلكترونية بالجامعات، لذا فقد اختلفت الدراسة الحالية معها في تسليط الضوء على إدارة البيانات الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية ، والفترة الزمنية التى تسعى للتطبيق بها لتقديم رؤية استشرافية مقترحة.

في حين اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لواقع الجامعات وإمكانية تطبيق الحوكمة الإلكترونية بها.

وعلى الرغم من الاتفاق والاختلاف فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات الدراسة، وكتابة إطارها النظري، وكيفية تصميم رؤيتها الاستشرافية.

وبناءً على ذلك فقد فإنَّ الدراسة الحالية قد تميزت بكونها من الدراسات التى تُركز على البيانات التعليمية الضخمة، وتقديمها لرؤية استشرافية في فترة زمنية مغايرة لظروف إعداد وتطبيق الدراسات السابقة.

الإطار النظري:

أولاً: البيانات التعليمية الضخمة:

(١) الإطار المفاهيمي للبيانات التعليمية الضخمة بالجامعات:

من المؤكد أنَّ المعرفة الجيدة بمفهوم البيانات الضخمة يُساعد على فهمها جيدًا، وبمراجعة الإنتاج الفكري والأدب التربوي يتبين عدم وجود تعريف محدد وثابت بل ومتفق عليه للبيانات الضخمة، لذا يمكن تقديم بعض التعريفات التى قد تُسهم في الاستفادة منها فى تكوين رؤية واضحة حول هذا المصطلح على النحو التالي:

يشير معهد ماكينزي العالمي(٢٠١١، ص٢) تعريفًا للبيانات الضخمة بأنها: "مجموعة البيانات التي يتجاوز حجمها قدرة أدوات قواعد البيانات النموذجية على التقاطها وتخزينها وإدارتها وتحليلها."

كما يعرفها وارد باركر(Barker،Ward (2013،p4 بأنها " تصف تخزين وتحليل مجموعة البيانات الكبيرة، أو المعقدة، باستخدام سلسلة من التقنيات".

فيما أشار واتسون (Watson(2014.p للبيانات الضخمة بأنها " مجموعة متنوعة من البيانات بكميات كبيرة يصعب التعامل معها بشكل جيد".

كما أشار بييروجيل(Bieraugel (2016 ، (p1للمصطلح ذاته بأنه " البيانات التي لا يمكن تخزينها أو تحليلها من قِبَلْ الأجهزة والبرمجيات التقليدية".

وبناءً على تلك التعريفات السابقة يُمكن تعريف البيانات الضخمة إجرائيًا بأنها: بيانات ضخمة كبيرة الحجم يتجاوز حجمها قدرة أدوات وقواعد إدارة البيانات النموذجية بالجامعات تحليلًا وتخزينًا في التعامل معها بشكل يُسهم في الاستفادة منها في اتخاذ القرارات المناسبة لصالح العملية التعليمية.

(٢) أنواع البيانات الضخمة:

هناك العديد من أنواع البيانات الضخمة التى يُمكن تحديدها على النحو الذى أشار إليه السالمية، والهنوية (٢٠١٨، ص٣) على النحو التالي:

- بيانات منظمة: البيانات المصنفة والمرتبة والمخزنة داخل قواعد البيانات، والتى يمكن البحث فيها واستخراج المعلومات منها، مثال: MySQL– Oracl
- بيانات غير منظمة، وتتمثل في:مقاطع الفيديو، رسائل الدردشة، ورسائل البريد الإلكتروني، وتغريدات شبكات التواصل الاجتماعي، وملفات(PDF –Word)
- بيانات شبه منظمة: خليط بين النوعين، وأقرب للبيانات المنظمة، لكنها تفتقر للبنية التنظيمية كالجداول وقواعد البيانات.

في حين أشار مقناني، وشبيلة (٢٠١٨، ص٣) إلى إمكانية تقسيم البيانات الضخمة إلى ثلاثة أنواع هي:

- بيانات مهيكلة: البيانات المنظمة في صورة جداول أو قواعد بيانات تمهيدًا لمعالجتها.
- بيانات شبه مهيكلة إحدى أشكال البيانات المهيكلة، إلا أن البيانات لا تصمم في جداول أو قواعد بيانات.
- بيانات غير مهيكلة :البيانات التي ينشئها الأشخاص يوميا من كتابات نصية، وصور، ومقاطع فيديو، ورسائل...الخ.

وبناءً على ذلك ترى الدراسة أنَّ تنوع البيانات الضخمة يسهم في مساعدة المستفيدين على اختيار البيانات المناسبة للمجال المراد تطبيقها فيه سواء أكانت منظمة أو غير منظمة أو شبة منظمة، والتى تتطلب بذل المزيد من الجهد والوقت الطويل لتهيئتها في شكلٍ مناسب للتجهيز والتحليل والتخزين.

(٣) خصائص البيانات الضخمة ومصادرها بالجامعات:

تتسم البيانات الضخمة بالعديد من الخصائص التى تميزها عن البيانات التقليدية أو التى يتم تخزينها بطريقة مرتبة ومنظمة، ومن تلك الخصائص التى يُمكن تحديدها على النحو التالي:

- الحجم: يحتوى الفضاء الإلكتروني في عام ٢٠١٩م، على ما يقرب من ٤٠٠٠٠٠ زيتابايت ($1ZB=10^{21}B$) من البيانات الجاهزة للتحليل، واستخلاص المعلومات من ملف نصي بسيط يقدر حجمه كيلوبايتات، مرورًا بمقطع صوتي بالميجابايت، أو فيديو بالجيجابايت إلى ملايين الهواتف الذكية التى تبث كميات ضخمة من البيانات وشبكة الهاتف الثابت.

- السرعة: ويقصد بها سرعة إنتاج البيانات لهدف تغطية الطلب عليها حيث تُعد السرعة عنصرًا حاسمًا في اتخاذ القرار بناءً على تلك البيانات (عوض،٢٠١٩، ص٦٦٠).

- الموثوقية والصحة، والتى يقصد بها درجة الوثوق في مصدر البيانات، ومدى الدقة والصحة والحداثة لها.

- التنوع، ويقصد بها تنوع البيانات المستخرجة والتى تُساعد المستخدمين سواء كانوا باحثين أو محللين على اختيار البيانات المناسبة لمجال بحثهم، وتتضمن بيانات مهيكلة وقواعد بيانات غير مهيكلة مثل الصور ومقاطع التسجيلات وغيرها، والتى تحتاج لوقتٍ وجهدٍ لتجهيزها وتحليلها (اللمسي وأحمد، ٢٠١٩، ص٣٢٢٧).

- ذات قيمة كبيرة، والتى يمكن الاستفادة منها على النحو الذى نحتاجه وهذا يتطلب وجود متخصصين يمتلكون الخبرات والمهارات الكافية للتعامل معها وتحليلها تحليلًا مناسبًا، وفي هذه الحالة تعد المعلومات ذات قيمة كبيرة.

- ذات قيمة متغيرة، وتعنى أن نفس المعلومات أو البيانات يُمكن أن تعني عدة أشياء، واستنادًا للسياق الذى وردت فيه يمكن تحديد قيمتها الحقيقية وتحليلها تحليلًا مناسبًا.

- متعددة المظاهر، وذلك عند استخدام تلك البيانات الضخمة يجب تحليلها وإظهارها بأشكال مختلفة تتناسب مع طبيعة استخدامها، وتأخذ أشكالًا متعددة، مثل: الإحصائيات، والأرقام، والأشكال الهندسية وغيرها(السالمية، والهنوية،٢٠١٨، ص ص ٣-٢)

وترى الدراسة أنَّ التحدي الأكبر هنا يمكن في كيفية إدارة البيانات الضخمة؛ والمشاكل التى قد تنتج عنها أثناء المعالجة وتحليلها وتخزينها بطريقة تختلف مع تلك الطريقة التقليدية والتى لم تعد صالحة لإدارتها، على الرغم من كونها مفيدة ولها العديد من التطبيقات الهائلة في مختلف المؤسسات التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأمنية وغيرها.

والمتأمل تلك الخصائص يمكن الوقوف على العديد من مصادر تلك البيانات، وكيفية الحصول عليها والتى أشار إليها اللمسي، وأحمد (٢٠١٩، ص٣٢٢٦) كما وردت لدى Shaw (2014) على النحو التالي:

- خدمات الويب(Web).
- وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر – فيس بوك – المدونات - ...إلخ).
- خدمات البيانات المفتوحة، أو ما يطلق عليها البيانات الحكومية.
- مقتنيات المستودعات، والمحفوظات والمكتبات الرقمية.
- بيانات الهواتف الذكية، واستخداماتها المتنوعة.
- بيانات الحاسبات، وأجهزة الاستشعار المجهزة، ونظم المراقبة، وبيانات التليفزيون.
- بيانات الأقمار الصناعية، وغيرها.

وبناءً على ذلك فإن هذه البيانات الضخمة تتميز بتنوعها من ناحية وتحدد مصادرها مابين مصادر ترتبط بالبيانات الحكومية أو غير الحكومية، أو المصادر التجارية، وشبكات أجهزة الاستشعار والتتبع، ولكنها تتعدى إلى تلك البيانات التى ترتبط بالسلوك والآراء، ومن المؤكد أنها لها دور مؤثر في توظيفها في تحقيق التنمية المستدامة داخل المجتمع في كافة المجالات، ومنها المجال التعليمي، والذى يُعد الأساس في تحقيقها.

(٤) أهمية البيانات التعليمية الضخمة بالجامعات:

من المؤكد أنَّ تحليل تلك البيانات الضخمة يُوفر العديد من الإجابات عن المشكلات المعقدة التى تواجه البشرية، وتحتاج إلى أوقات وجهد طويل لدراستها والوقوف عليها، مثل: تغيرات المناخ، والصراعات، والتنوع البيولوجي والهزات الأرضية، والهجرات،...إلخ (Mutula,2016,p94) وأخرها جائحة كورونا (كوفيدا- ١٩) تلك الأزمة التى أثرت على مجريات الحياة، وتوقفها عن الاستمرارية والتنمية المستدامة، على الرغم من تأثيراتها الإيجابية في توجيه العالم إلى الارتباط بالعصر الرقمي، واستغلال تلك البيانات وتوظيفها في العملية التعليمية.

أى أنَّ إدراك العالم لهذه البيانات وتحليلها قد ساهم في إدارة الأزمة، بل والتنبؤ بالاتجاهات المستقبلية للعديد من قضايا النظام التعليمي، فظهر ما يسمى بالتعليم الرقمي، والتعليم الأخضر، والتعليم الهجين، عبر المنصات التعليمية المختلفة، وهذا يعد نتاج لما قامت به وزارات التعليم من تحليل تلك البيانات وإدارتها بطريقة ساهمت في إيجاد العديد من الحلول الذكية، واتخاذ قرارات ذكيه، ساهمت على استمرار العملية التعليمية بكفاءة لدى بعض الدول وبدرجات متفاوتة لدى البعض، مما يُؤكد على أنَّ البيانات الضخمة المخزنة بطريقة غير تقليدية أثر كبير، وفائدة في نجاح العملية التعليمية داخل الجامعات.

(٥) توظيف وإدارة البيانات التعليمية الضخمة بالجامعات:

في ظل الاندماج بين ثورتي الاتصال، والانفجار المعرفي تلك الفترة التى تلت العصر الصناعي، والتى أطلق عليها العصر الرقمي ذلك العصر الذى أشار بن شمس(٢٠١٧، ص٢١) بأنه العصر الذى انتقلت فيه القوة من الشخص الذى يمتلك رأس المال لإنشاء المصانع ودفع أجور العمال، وإلى الشخص الذى يُسيطر على تقنيات الاتصالات والمعلومات، وإلى الشخص الذي يمتلك المعرفة والتقنية والبرمجية، فهو الزمن الذى تكون فيه المعلومات هى المحور الذى يتحكم فى السياسية والاقتصاد والحياة الاجتماعية.

ذلك العصر الذى أدى لتوظيف وإدارة البيانات الضخمة فى الجامعات على النحو الذى أشار إليها اللمسي، وأحمد(٢٠١٩، ص٣٢٢٩) كمايلي:

- استخدام أدوات التعلم عبر الإنترنت، والبرامج القائمة على التفاعل المتزامن بصورة متزايدة في مجال التعليم لزيادة حجم البيانات، والتى تختلف نوعيتها الكبيرة التي يُمكن جمعها من بيئات التعلم المتنوعة داخل مراحل التعليم المختلفة، فهناك بيانات كبيرة عن الطلاب، وخبرات التعلم لديهم، وبيانات متعمقة داخل بيئات التعلم قبل الجامعي والجامعي، والتفاعلات الاجتماعية داخل تلك البيئات التعليمية، بالاضافة لبيانات مفصلة عن أنشطة التعلم من نصوص ووسائط ومقاطع فيديو، وتختلف هذه البيانات في نوعيتها وعمقها، وحسب المرحلة الدراسية.

- توفير فرص متنوعة وخيارات تهدف لتحسين تعلم طلبة الجامعة من خلال التعلم الكيفي أو القائم على الكفاءة، مما يترتب عليه تعلم أفضل نتيجة تشخيص أسرع وأكثر لاحتياجات الطالب أو المعوقات التى تواجههم أثناء عملية التعلم، بما فى ذلك تقييم المهارات المختلفة مثل: التفكير المنظم، وحل المشكلات، والتقييم الأصيل لمجالات وموضوعات المعرفة المطروحة، كما أنه يعمل على تحديد التدخلات المستهدفة بهدف تحسين نجاح الطالب، وخفض تكلفة التعليم والمؤسسة، واستخدام دقيق للبيئات القائمة على البيانات والمعلومات فى صنع القرارات، وتحيد السياسات.

- توفير أدوات حديثة وفعالة لقياس أداء طلبة الجامعات للمهام والتكليفات التعليمية، والذى يمكنه أن يُؤدى إلى تصميم بيئات تعلم وفق احتياجات الطلبة، والتى يُمكنها من إعطاء تحليلًا واضحًا لردود الفعل الفردية والجماعية لمجموعة من القضايا التعليمية.

- يعتمد صانعو القرارات التربوية ومتخذيها على تلك البيانات، ومؤشراتها، ودراستها تحليلًا بطريقة موثقة تعتمد على نظام المعلومات التربوية، والخريطة التعليمية الجامعية من جهة، وبقية المعلومات التى توفرها الأنظمة المعلوماتية من جهة أخرى.

- فى مجال البحث العلمي عامة والتربوي خاصة يتم تحليل البيانات والوصول إلى البيانات المفتوحة والحوسبة السحابية، وأدوات التنبؤ وغيرها، وذلك بربط البيانات للوصول إلى التفاعل بين التعليم العالي الجامعي وأفضل المستويات من البحث والابتكار، والتطوير على كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، بالاضافة لحماية البيئة وغيرها، خاصة وأن أكثر المشاكل التى تواجه التخطيط للنظم التعليمية عامة والجامعية على وجه التحديد فى الدول النامية تكمن فى نقص البيانات والاحصاءات اللازمة لذلك.

وبناءً ما سبق تحرص الجامعات على توحيد المعلومات ومصادرها ومنعًا لتكرارها، وذلك من خلال توفير نظام متكامل لإدارة تلك البيانات الضخمة، وتخزينها، وتحليلها وفقًا لأدوات داعمة للبيانات القائمة على مؤشرات، وخرائط رقمية، وتقارير واحصائيات عن المتعلمين، والبيئة التعليمية، والقائمين على المنظومة الجامعية، بالإضافة إلى الخطط التنفيذية التى تستثمر لغايات هدفها التخطيط طويل المدي القائم على استشراف المستقبل والتنبؤ المتغيرات التى تُحدث تأثيرًا جوهريًا على المؤسسة الجامعية، وكذلك التمكن من صناعة القرارات الرشيدة لتحسن إدارة الجامعة.

ثانيًا: الحوكمة الإلكترونية في الجامعات:

(١) مفهوم الحوكمة الإلكترونية داخل الجامعات:

لقد أصبح مفهوم الحوكمة الإلكترونية في ظل التحولات العالمية والعصر الرقمي من المفاهيم التى حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين في كافة المجالات نظرًا لتنوع استخدامها، وانتشار تطبيقات التكنولوجيا المختلفة داخل مؤسسات الدولة، ومنها المنظومة التعليمية عامة والجامعية تحديدًا، مما يستوجب أن يكون هناك تعريفًا دقيقًا لمفهوم الحوكمة الإلكترونية داخل الجامعة، وقد عرفتها زكي (٢٠٠٩، ص٩٢) بأنه "نمط للحكم يستخدم كافة الأنشطة الإلكترونية لتنظيم العلاقات المتشابكة بين الكيانات التنظيمية داخل الدولة الرسمية وغير الرسمية بما يدعم صيانة السياسات وآليات تنفيذها، لتحقيق الديمقراطية وحماية حقوق المواطن والحفاظ على استقلاله وزيادة الكفاءة في توزيع الخدمات الإلكترونية بما يحقق التنمية المستدامة".

وعرفه البنك الدولي بأنها "عملية استخدام المؤسسات الحكومية لتكنولوجيا المعلومات مثل شبكات المعلومات العريضة، وشبكة الإنترنت وأساليب الاتصال عبر الهاتف المحمول، والتي لديها القدرة على تغيير وتحويل العلاقات مع المواطنين ورجال الأعمال ومختلف المؤسسات الحكومية، وهذه التكنولوجيا يمكنها أن تخدم عددًا كبيرًا من الأهداف مثل تقديم خدمات أفضل للمواطنين، وتمكينهم من الوصول إلى المعلومات مما يوفر مزيدًا من الشفافية وإدارة أكثر كفاءة للمؤسسات الحكومية، كما أن نتائج هذه التطبيقات يُمكن أن تؤدي إلى تقليل الفساد وزيادة الشفافية وقناعة المواطن بدور المؤسسة الحكومية في حياته" (عيسي،٢٠١٣، ص٢٧٣)

فى حين جاء تعريف لحمايسة(٢٠١٧، ص١٣) بأنها "ذلك النظام الإفتراضي المعلوماتي الذي يمكن الأجهزة والمنظمات المختلفة من تقديم خدماتها في إطار تكاملي لجميع فئات المستفيدين، باستخدام التقنية الإلكترونية المتطورة، متجاوزة عامل التواصل المكاني والزماني، مع استهداف تحقيق الجودة والتميز، وضمان السرية والأمن المعلوماتي والاستفادة من معطيات التأثير المتبادل".

ويعرفها الدهشان (٢٠٢٠، ص٣٠) بأنها" قدرة الجامعات على استخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطبيق مبادئ الحوكمة فيها بما يمكن أن يسهم في توفير الثقة بين كل من الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة، وأداء الأعمال وفق التشريعات والقوانين، ومشاركة ومساءلة كافة الأطراف ذات الصلة في اتخاذ القرارات لرفع مستوى كفاءة الجامعات، وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها وتحسين أدائها لضمان جودة مخرجاتها لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة، فهي نظام إفتراضي يُمكن الأجهزة الإدارية بالجامعات من تأدية التزاماتها لجميع المستفيدين باستخدام التقنيات الإلكترونية المتطورة متجاهلة المكان والزمان مع تحقيق الجودة والسرية والأمن في المعلومات".

ونخلص من ذلك إلى تعريفها إجرائيًا بأنها: توحيد طرق العمل في إدارة الجامعات على أسس علمية قوامها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بهدف تحقيق المشاركة للمواطنين وتحقيق الشفافية والمساءلة في اتخاذ القرارات من ناحية، وإعادة الإصلاح الإداري للجامعات تحقيقًا لخدمات تعليمية عالية الجودة والكفاءة.

(٢) مبادئ الحوكمة الإلكترونية داخل الجامعات:

تتمثل مبادئ الحوكمة الإلكترونية بالمؤسسات الجامعية على النحو الذى حدده عدمان (٢٠١٥، ص ص٩٢-٩٣) على النحو التالي:

١. الشفافية، لنجاح استراتيجية الحوكمة الإلكترونية داخل الجامعات ينبغي وجودها ضمن الهيئات الحكومية ذات الوضوح والدقة في التعامل مع كل المستفيدين من خدماتها التعليمية، والتصريح بالقرارات المتخذة، والوضوح والشفافية في مختلف الإجراءات الإدارية، وبذلك تتحقق ما ينبغي من توفر معلومات واضحة، ومتاحة للجميع، وتوفير الخدمة التعليمية للمواطن بطريقة بسيطة وصالحة للاستخدام.

٢. الإدماج والمشاركة، حيث يُمكن لكافة المستفيدين من الخدمات التعليمية المقدمة بالمشاركة في إبداء الرأي العام من أجل إتاحة الفرصة للجميع للاستفادة من المعلومات والخدمات المتوفرة، ويكون ذلك من خلال برامج الإعلام المتنوعة.

٣. الفعالية والفاعلية، والتى تتمثل فى تكون الفاعلية في التنظيم ووظائف الهياكل الحكومية التي تعمل على تقديم الخدمات بتقليل التكاليف والحصول عليها، وتحقيق جودة الخدمة التعليمية حسب متطلبات الطلاب، ولتحقيق ذلك يجب تبسيط الإجراءات الإدارية وتحرير الإدارات داخل الجامعات من الأعباء الإدارية.

٤. التنافسية، والتى تسمح الحوكمة الإلكترونية بتحقيق التنافسية للجامعات، وتخلق محيطًا ملائمًا لتطوير أنشطة جديدة، وتوفير نظامًا ديناميكيًا يسمح بتسريع الإجراءات وتحقيق الفعالية، وهذا بالاهتمام بالجانب الإبداعي أكثر، والبحث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٥. المعرفة، وذلك من خلال رفع مستوى المعرفة لدى أفراد المجتمع، لكن لا يمكن للحوكمة الإلكترونية حل هذه المشكلة بدون التنظيم والتكوين في ميادين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إعطاء أساليب جديدة للتعلم، فمن أجل توفير المعلومات الأكثر فعالية وشفافية يجب على الجامعات الاعتماد على سياسة نشر معلومات متناسقة ومفهومة من طرف المستفيد وتنويع وسائل نشرها.

ونخلص من ذلك إلى أن تطبيق نظام الحوكمة الإلكترونية يعمل على تسهيل وتوفير وتحسين الشفافية، والوضوح فى طرح البيانات والمعلومات، وسهولة تداولها وسرعة نشرها إلكترونيًا يُسهم فى تحسين الكفاءة الإدارية، والخدمات العامة في جميع جوانب المنظومة الجامعية.

(٣) مبررات تطبيق الحوكمة الإلكترونية فى الجامعات:

إنَّ تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات يتطلب الوقوف على أهم المبررات التى تدفعها لتطبيقها والتى أشار إليها الدهشان(٢٠٢٠، ص ص٣٢-٣٥) بأنَّ تطبيقها صار أمرًا ضروريًا تفرضه التغيرات العالمية على المستفيدين من تلك التقنيات التكنولوجية على كافة المستويات داخل الجامعات بهدف التحول من الإدارة التقليدية إلى الإلكترونية، والتغلب على المشكلات والمعوقات التى تُحد من فعالية الأداء داخلها، والحد من اتساع الفجوة الرقمية بينها وبين الجامعات العالمية، والذى يعد من أهم اسبابه ضعف الشفافية وغياب المساءلة داخل الجامعات وقصور التشريعات المنظمة داخلها لها، وغياب الحرية الأكاديمية والمركزية الشديدة فى اتخاذ القرارات؛ مما ترتب عليها تدني فى مستوى الأداء لهذه الجامعات وترتيبها عالميًا.

كما أشارت دراسة الحايك (٢٠١٦، ص٣) إلى أنَّ تطبيقها سيسهم فى دعم التواصل بين كافة أطراف المؤسسة الجامعية بهدف التقليل من وجود فجوات تعليمية وإدارية داخل الجامعات والجامعات العالمية، وكذلك بين كافة عناصر المنظومة الجامعية من المنسوبين، وهذا ما أشارت إلى أسبابه دراسة علي (٢٠٢٠،ص ٥٠٥) والتى ترجع لغياب الرؤية الاستراتيجية لدور تلك الجامعات كمخطط معرفي، وعدم القيام بدورها المطلوب فى انتاج العلم وخدمة المجتمع، والذى انعكس بدوره على زيادة تلك الفجوة.

كما ترى الدراسة أنَّ من أهم مبررات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات تأتي استجابة لنتائج العديد من الدراسات التى تؤكد على أهمية رفع كفاءة الجامعات وجودة مخرجاتها التعليمية، مما يُسهم فى زيادة قدراتها التنافسية فى ظل متطلبات العصر الرقمي، بالإضافة لتطبيق اللامركزية فى إدارة الجامعات، ونظم التعليم داخلها، والعمل على تحقيق المشاركة والديمقراطية مع كافة الأطراف المعنية بالمنظومة التعليمية.

ثالثًا: رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية "البيانات التعليمية أنموذجًا"

يمر العالم فى الآونة الأخيرة بتغيرات متلاحقة بفضل الثورة الصناعية الرابعة، والتى شملت كافة نواحي الحياة، وأصبح عصرًا يتسم بالتطور الرقمي، ذلك العصر المحرك لتقدم الانسان والمجتمع؛ لذلك سعت كافة الدول إلى تطوير مؤسساتها عامة ومنها المؤسسة التعليمية خاصة فى تطوير النظم الإدارية بها لمواجهة هذا التدفق المعرفي والمتغيرات المتلاحقة وتحدياتها المستقبلية إيمانًا منها بأن الأسلوب الإداري يُمكنها من إدارة تللك البيانات التعليمية الضخمة وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، تحقيقًا لمخرجات تعليمية.

لذا، تُقدم الدراسة رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات فى ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية، بناءً على النتائج التى توصلت إليها، وهى على النحو التالي:

(١)أن مفهوم البيانات الضخمة، لا يتم تداوله بين المتخصصين بشكل كاف مما يُسهم في إبراز أهميته ومكوناته، والوقوف على أدوات استخدام، وكيفية تحليل تللك البيانات؛ مما تُسهم في تحسن الخدمة التعليمية بالجامعات.

(٢)أن الحوكمة الإلكترونية عبارة عن حقل علمي معرفي له فلسفته وخصائصه التى تُسهم في تطبيقه داخل الجامعات.

(٣)أن إدارة الحوكمة الإلكترونية صارت أمرًا ضروريًا لا يمكن الاستغناء عنها في الجامعات خاصة في ظل التدفق الهائلة من المعرفة والبيانات التعليمية الضخمة.

(٤)أن إدارة البيانات الضخمة ومبادئ الحوكمة الإلكترونية يتعاملان بطريقة منهجية علمية تعتمد على التخطيط والتنظيم والتوليد والمشاركة للمعرفة والبيانات المتضمنة للمعارف والمعلومات المرتبطة بها، وكيفية تخزينها وتحليلها.

(٥)أن تطبيق كل من البيانات الضخمة والحوكمة الإلكترونية يُسهم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة؛ مما يساعد في زيادة الإقبال عليها والاستفادة من خدماتها التعليمية.

(٦)تمتلك الجامعات بيئة تعليمية ذات بنية أساسية علمية ومعرفية عالية الكفاءة؛ لتأهيل العنصر البشري للعمل في إطار مبادئ الحوكمة الإلكترونية من ناحية، والمساهمة في حركة التنمية المستدامة من ناحية أخري خاصة في ظل تطلعات الجامعات في توظيف وإدارة البيانات الضخمة بهدف تحقيق تنمية شاملة ومستدامة، وتعزيز الكفاءة، والشفافية، والمساءلة المجتمعية.

وفى ضوء الإطار النظري للدراسة وأهم النتائج التى تم التوصل إليها، يُمكن صياغة رؤية استشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات فى ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية تحقيقًا لبيانات تعليمية ضخمة تدار بكفاءة عالية ينتج عنها مخرجات تعليمية عالية الجودة تواكب متطلبات العصر الرقمي، وقادرة على تحقيق تنمية مجتمعية مستدامة على النحو التالي:

(١) المنطلقات التى تقوم عليها الرؤية الاستشرافية:

تقوم الرؤية الاستشرافية المقترحة لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية على المنطلقات التالية:

- ما أسفرت عنه نتائج الدراسة التحليلية لواقع الجامعات وحاجتها لتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية عند إدارة البيانات التعليمية الضخمة داخلها.
- وجود جامعات تمتلك بنية تحتية متطورة تواكب العصر الرقمي.
- تمتلك الجامعات بينية معرفية ومعلوماتية ضخمة أكاديميًا وتعليميًا تُدار وفق منهجية علمية يمكن استغلالها في تطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية .
- وجود كوادر بشرية على أعلى مستوى من الكفاءة المهنية، والمعرفية، والمهارية ومؤهله علميًا؛ لتطبيق وإدارة البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية .
- تمتلك الجامعات أصول معرفية لإدارة البيانات الضخمة المادية والبشرية؛ لتوفير العديد من الأنشطة والخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية مقابل عائد مادي، حيث تُعد أى طريقة أو أسلوب يمنح تلك المؤسسات ميزة تنافسية.
- تنامي الدعوات الأكاديمية والعلمية العالمية والمحلية بضرورة الاهتمام بحوكمة الجامعات بصفة عامة، وإدارة البيانات التعليمية الضخمة دراسةً وتطبيقًا.
- زيادة الوعي بثقافة الحوكمة وإدارة البيانات التعليمية الضخمة تعريفًا بمفهومها ومبادئها والأسس التى تقوم عليها، وكيفية تطبيقها.

(٢) الأهداف الاستراتيجية للرؤية الاستشرافية:

تهدف الرؤية الاستشرافية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات فى ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية، وبناءً على النتائج التى تم توصل إليها، تهدف إلى:

- تبني المفاهيم والأساليب والممارسات اللازمة لإدارة البيانات التعليمية الضخمة، ومبادئ الحوكمة الإلكترونية، التي تُسهم في رفع

مستوى الأداء الأكاديمي والتعليمي، والبحثي، بهدف رفع مستوى وكفاءة جودة مخرجات الجامعات.

- الوعي بمصادر البيانات التعليمية الضخمة، وتكاملها مع الأساليب الإدارية الحديثة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية .
- التأكيد على مفهوم إدارة البيانات التعليمية الضخمة في الجامعات، ودورها في تحقيق إصلاحات أكاديمية وتعليمية داخل الجامعة ورفع كفاءتها في إعداد وتأهيل خريجيها؛ لتحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع.
- ضرورة تحويل بيئة العمل داخل الجامعات كنموذج تطبيقي لمبادئ الحوكمة الإلكترونية لإدارة البيانات التعليمة الضخمة.
- تُعد الرؤية الإستشراقية نواة لمشروع متكامل لتطبيقه على كافة المؤسسات التعليمية عامة والحكومية.

(٣) المتطلبات اللازمة لإدارة البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية:

من المؤكد أنَّ تطبيق إدارة البيانات التعليمية الضخمة بالجامعات الحكومية تأخذ أشكالاً ورؤى عديدة بهدف الوصول لتحقيقها على أرض الواقع إلا أنها تتفق في نهاية الأمر على ضرورة وجود عدد من المتطلبات التربوية؛ لإدارة البيانات التعليمية الضخمة وفق مبادئ الحوكمة الإلكترونية على النحو التالي:

١. وجود آلية محددة زمنيًا وإجرائيًا للحد من المشكلات التى تعمل على إعاقة تطبيق حوكمة الجامعات في إدارة البيانات التعليمية الضخمة إلكترونيًا.

٢. الحث على تطوير وإدارة البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية؛ لكونها الأساس في تطوير المنظومة الجامعية في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية .

٣. تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية بالجامعات والتى حددها صادق(٢٠١٨، ص ص ٥٠١-٥٠٣):

- توفر البنية التحتية التكنولوجية، والتي تتمثل في الأجهزة والمعدات والبرمجيات الخاصة ومحركات البحث الإلكتروني والحاسوب والتي تقوم بنقل وتخزين ومعالجة البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى نظم التشغيل المختلفة والبرمجيات المساندة والمتخصصة.
- توفر البنية التحتية للموارد البشرية، حيث يعد الجانب البشري الجزء الأساسي في إدارة البيانات التعليمية الضخمة، ومن أهم المقومات التي يتوقف عليها نجاحها في تحقيق أهدافها، لكونه يتضمن الأساس في إدارتها وتحقيق مبادئ الحكومة الإلكترونية. وتتمتع تلك العناصر بالقدرة على إدارة البيانات وتخزينها وتوزيعها بطريقة إلكترونية، إضافة إلى إعداد البرمجيات اللازمة لذلك. لذا تعد عقول العاملين أعظم قواعد البيانات والمعلومات التى يجب استغلالها في هذا الجانب.
- توفر البنية التحتية للثقافة التنظيمية، حيث يقصد بالثقافة التنظيمية بأنها تلك القيم والمبادئ الأساسية لإدارة البيانات التعليمية الضخمة، التى تنشأ بين أفراد المنظومة الجامعية والتي تُؤثر بدورها في الجوانب الملموسة لها ولسلوك العاملين داخلها وفى تكيفهم مع تلك التحديات التى تواجههم داخليًا وخارجيًا، كما أنها تحدد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء العاملين في قراراتهم، وإدارتهم لمرؤوسيهم ومؤسساتهم.
- توفير قيادات إدارية داعمة لإدارة البيانات التعليمية الضخمة ومبادئ الحوكمة الإلكترونية بالجامعات وتؤمن بفوائد تطبيقها، وهى تشكل الهيكل التنظيمي والإداري لنجاحها خاصة وأنها تتمتع بحرية الإبداع في العمل.
- توفير فرق عمل متخصصة تعمل على إدارة البيانات التعليمية الضخمة وفق معايير محدده تتناسب مع طبية واحتياجات الجامعات، وتقوم بتوفير أساليب وطرق تُساهم في تحديد وحصر البيانات التعليمية الضخمة بالجامعة، وتحليل حجمها وقيمتها العلمية والأكاديمية والإدارية والمالية كقيمة مضافة بعد مراجعتها والاستخدام الأفضل لها.
- توفير الخطط اللازمة لبناء منظومة تكاملية؛ لتبني إدارة البيانات التعليمية الضخمة كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي للجامعات كمؤسسة أكاديمية تعليمية، لما له من فوائد علمية وأكاديمية تتمثل في زيادة قدراتها في تلبية احتياجات المجتمع المحيط، وزيادة قدراتها على الإبداع والابتكار، وتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية

(٤) آليات تفعيل الرؤية الاستشرافية اللازمة لإدارة البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية:

انطلاقًا من أهداف الرؤية الاستشرافية، وبناءً على النتائج التى تم الوصول إليها، وتوصي بضرورة تطبيق إدارة البيانات الضخمة فى الجامعات، وتحديد تلك المتطلبات اللازمة لذلك، فإن الدراسة الحالية تُحاول تفعيل تلك الرؤية الاستشرافية من خلال الآليات التالية:

١. نشر ثقافة الحوكمة الإلكترونية في إدارة البيانات التعليمية الضخمة، داخل المجتمع الجامعي ولدى الأطراف المعنية بالمجتمع المحيط، بهدف الوصول إلى توفير البنية التحية والهياكل الإدارية اللازمة لتطبيقها بكفاءة عالية، وهذا يتطلب مايلي:

– عقد العديد من الندوات وورش العمل اللازمة لكافة منسوبي الجامعات حول مفهومي إدارة البيانات التعليمية الضخمة، والحوكمة الإلكترونية .

– التنمية المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والإداريين؛ لتحقيق الكفاءة الإدارية والتعليمية والأكاديمية المطلوبة لمواكبة ما يراد تحقيقه.

– دعم الدراسات والأبحاث العلمية التى تتعلق بالحوكمة، وكذلك إدارة البيانات التعليمية الضخمة، وإصدار دوريات ومجلات علمية متخصصة بهما فى إطار كيان مؤسسي داخل الجامعة يشرف عليه فريق عمل متكامل من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة، بهدف تقديم الدعم والاستشارات العلمية للمجتمع الجامعي والمؤسسات ذات الصلة بالجامعة.

٢. توفير البينة التحية والهياكل الإدارية؛ لتنفيذ وإدارة البيانات التعليمية الضخمة.

– إنهاء المباني والمنشآت الجامعية؛ لتكون جاهزة لتطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية، وإدارة البيانات التعليمية الضخمة.

– العمل على إنجاز التطوير الكافي للبينة التكنولوجية فى ضوء خطة زمنية محددة يشرف عليها متخصصين.

٣. تطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية لإدارة البيانات الضخمة بالجامعات.

– وضع خطة استراتيجية مستقبلية تعكس فلسفة الجامعات، وأهدافها، ورسالتها التعليمية والأكاديمية والمجتمعية في إطار اقتصاد المعرفة، والعصر الرقمي.

– العمل على استثمار القدرات والإمكانيات البشرية والمادية بطريقة تتسم بالكفاءة عند إدارتها.

– الاعتماد على توظيف النظم الأكاديمية فى تسيير العمل الإداري والأكاديمي.

– تحقيق الشفافية والمساوة فى إدارة البيانات التعليمية الضخمة والإفصاح عن تصميم وتطبيق النظم والسياسيات والتشريعات المنظمة للعمل بها، وبما تكفل الحق لجميع الأطراف المعنية ذات الصلة للاستفادة منها.

– المساءلة، وتعني كافة تفعيل عمليات التقويم والرقابة والتدقيق المالي والإداري، لإدارة البيانات التعليمية الضخمة؛ لضمان تحقيق الهدف من إدارتها وتطبيق مبادئ الحوكمة إلكترونيًا فى إدارتها، وذلك على كافة المستويات داخل الجامعة إداريًا وتعليميًا تحقيقًا لمبدأ الثواب والعقاب.

– المشاركة، وتعنى إتاحة فرص المشاركة فى إدارة البيانات التعليمية الضخمة فى رسم السياسات ووضع قواعد العمل العلمية والإدارية بصورة مباشرة او غير مباشرة، وكذلك البيداغرافية، لما لها من تأثير على المستويات الأكاديمية والإدارية والمالية داخل الجامعات.

– الاستقلالية، والتى تعنى هنا حرية إدارة البيانات التعليمية الضخمة وفق معايير محددة دون الإخلال بها تحقيقًا لرؤية واضحة فى اتخاذ القرار المناسب، وبذلك تتحقق الاستقلالية الأكاديمية، والاستقلالية الإدارية، والاستقلالية المالية، خاصة فى ظل اقتصاد المعرفة والعصر الرقمي، والاقتصادي الرقمي.

– الكفاءة والفاعلية، وتعنى هنا تطبيق وإدارة البيانات التعليمية الضخمة بأقل تكلفة وفي وقت زمني محدد وبكفاءة عالية.

– الاستجابة، وهنا سرعة تقديم الخدمات التعليمية بكفاءة عليه، وترجع تلك الاستجابة إلى تحليل البيانات التعليمية الضخمة وإدارتها وتخزينها بكفاءة عالية، وجودة مكنتها من سرعة الاستجابة وتلبية احتياجات المستفيدين من الخدمات التعليمية.

– العدالة، والتى تتمثل فى إدارة البيانات التعليمية الضخمة، وتقديمها للمستفيدين، والأطراف المرتبطة بالجامعات بالتساوي دون حجب أو استثناء.

– تعزيز القدرة على المنافسة للجامعات، وذلك لما تمتلكه من بيانات تعليمية ضخمة تجنبها الوقوع فى الفساد الإداري والمالي، وتحقق أكبر عائد استثماري فى الموارد البشرية والمالية، وتعزيز فاعليتها وزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية، ومشاركة جميع الأطراف المعنية فى صنع القرار المناسب، لتقدمها وتحقيق أعلى مستويات الأداء؛ لتحقيق الهدف من تأهيل واعداد خريجين للمجتمع.

وتأسيسًا على ماسبق، فإن الرؤية الاستشرافية تتطلب أنَّ يكون هناك آليه لتقويمها لتحقيق أعلى معدلات الأداء، وذلك من خلال تقويم ذاتي باستطلاع رأى المنسوبين بالجامعة للوقوف على ايجابيات وسلبيات الرؤية الاستشرافية المقترحة بعد تطبيقها، وإعداد التقارير اللازمة لمناقشتها لتعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف في ضوء الخطة الزمنية للتطبيق، وصولًا للإتقان في إدارة البيانات التعليمية الضخمة في ضوء مبادئ الحوكمة الإلكترونية.

المراجع

المراجع العربية:

الأكلبي، على بن ذنب (٢٠١٩). البيانات الضخمة واتخاذ القرار في جامعة الملك سعود دراسة تقييمية لنظام اتقان، **مجلة دراسات وتكنولوجيا المعلومات** (JIS&T)، ١٥(٢)، ص ص٢-١٢.

بن شمس، ندى على حسن(٢٠١٧). **المواطنة في العصر الرقمي نموذج مملكة البحرين**، المنامة: معهد البحرين للتنمية السياسية.

الحايك، نهى أحمد(٢٠١٦). **أثر تطبيق الحوكمة على تحسين الأداء في المؤسسات الحكومية، دراسة حالة المديرية العامة للجمارك السورية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الافتراضية السورية.

الداروي، نهى عوض (٢٠١٩). كيف تحدد البيانات الضخمة مستقبلنا، **أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة**، جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبوظبي، ٥-٧مارس٦٣٠-٦٨٠

الدهشان، جمال علي خليل(٢٠٢٠). تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعتنا العربية: المبررات المتطلبات، التحديات.**المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية:** مؤسسة بكرة أحلى للقدرات الخاصة، مج٢، ع٢،ص ص٢٠-٤٤.

رشوان، عبدالرحمن محمد سليمان (٢٠١٨). دور تحليل البيانات الضخمة Big Data في ترشيد اتخاذ القرارات المالية والإدارية في الجامعات الفلسطينية: دراسة ميدانية. **مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية:**جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مج١١، ع١،ص ص ٢٢-٤١.

زكي، إيمان عبد المحسن(٢٠٠٩). **الحكومة الالكترونية، مدخل إداري متكامل**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الزميتي، أحمد فاروق علي (٢٠١٩). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بجامعة العريش: دراسة ميدانية .**مجلة كلية التربية:** جامعة بورسعيد- كلية التربية، ع٢٥،ص ص١-٦٢.

السالمية، خلود بنت خالد بن سليمان، والهنوية، هاجر سليمان ناصر(٢٠١٨).واقع استخدام البيانات الضخمة في هيئة الوثائق والمحفوظات الوطنية: دراسة استطلاعية. **المؤتمر الرابع والعشرون: البيانات الضخمة وآفاق استثمارها: الطريق نحو التكامل المعرفي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي**، مسقط: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ص ص ١ - ١٨.

صادق، محمد فكري فتحي (٢٠١٨). رؤية استشرافية لتحديد المتطلبات اللازمة لإدارة أصول المعرفة بالمؤسسات الأكاديمية والتعليمية تحقيقاً للتنمية المستدامة(جامعة أم القرى نموذجاً)، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع(١٠١)،ج(٢)، ص ص ٤٧٣-٥٠٨.

عدمان، مريزق (٢٠١٥). **التسيير العمومي بين الاتجاهات الكلاسيكية والاتجاهات الحديثة**، الجزائر: دار جسور للنشر والتوزيع.

علي، شيماء علي عباس (٢٠٢٠). تفعيل مبادئ الحوكمة بالجامعات المصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة.**المجلة التربوية:** جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٧٦ ،ص ص٤٩٩-٥٣٢.

عيسى، قواسم(٢٠١٣)."**استخدام البرلمانيين الجزائريين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في صنع قراراتهم السياسية وتحقيق الحكم الراشد، دراسة ميدانية لعينة من أعضاء العهدة التشريعية السادسة ٢٠٠٧- ٢٠١٢-**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام.

غوانمة، فادى فؤاد محمد (٢٠١٨). واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية:** جامعة القدس المفتوحة، مج٩، ع٢٦،ص ص١٠٣-١١٧.

قناوي، يارة ماهر محمد(٢٠٢٠). دور تحليلات البيانات الضخمة فى إنترنت الأشياء: دراسة تحليلية مقارنة.**المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات:** الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج٧، ع٢،ص ص٧٣-١١٠.

لخمايسة، محمد صدام طالب(٢٠١٧). **الحكومة الإلكترونية الطريق نحو الإصلاح الإداري**، عمان: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

اللمسى، عادل حلمى أمين، وأحمد، مصطفى أحمد عبدالله(٢٠١٩) التدريب عبر الإنترنت كمدخل لتوظيف مهارات إدارة البيانات الضخمة (Big Data)فى تطوير الأداء المهني لدى بعض معلمات رياض الأطفال بمصر. **المجلة التربوية:** جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٦٨،ص ص٣٢٠١-٣٢٦٤.

المزين، أحمد أحمد(٢٠١٩). البيانات الضخمة والتكامل المعرفي في المكتبات الوطنية: مكتبة الكويت الوطنية أنموذجا. **المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات:** جامعة القاهرة – كلية الآداب – قسم المكتبات والوثائق وتقنية المعلومات، مج١، ع٢،ص ص٢٣٧-٢٨٣.

مقناني، صبرينة، وشبيلة، مقدم (٢٠١٨). دور البيانات الضخمة في دعم التنمية المستدامة بالدول العربية .**المؤتمر الرابع والعشرون: البيانات الضخمة وآفاق استثمارها: الطريق نحو التكامل المعرفي:جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي**، مسقط: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ص ص ١ – ١٦.

المراجع الأجنبية:

Whitworth JN. (2013);, Applying hybrid cloud systems to solve challenges posed by the big data problem. The University of North Carolina at Greensboro, ProQuest Dissertations Publishing.

Boyd, D.,&Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. Information, communication &society,15(5), p.p662-679.

Raguseo, Elisabetta. (2018). Big data technologies: An empirical investigation on their adoption, benefits and risks for companies, International Journal of Information Management, Vol. 38, No.1, Turin,Italy,p .p 187–195.

Johnson, A,. DuVivier, R., & Hambright, W. (2017). Shared University Governance: Faculty Perceptions on Involvement and Leadership .Leadership and Research in Education, 4(1),EBSCO,p .p 10-26.

Huang, F. (July 2017). University governance in China and Japan: Major findings from national surveys. International Journal of Educational Development, Elsevier,p.p 1-8.

James Manyika and others (2011) Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. McKinsey Global Institute.

Watson, Hugh J. (2014). TutorialBig Data Analytics: Concepts, Technologies, and Applications. Communications of the Association for Information Systems.Vol. 34, Article 65.available at: http:// aisel.aisnet .org/ cais/ vol34 /iss1/65

Bieraugel, Mark (2016). Keeping Up With Big Data. Association of College & Research Libraries (ACRL).. Available at:http://www.ala.org/ acrl/ publications / keeping_up_with/big_data

Mutula, S. (2016). Big Data Industry: Implicationfor the Library and Information Sciences. Air. J. Lib. Arch. & Inf. Sc. (26)2:p. p6-67.

Shaw, J. (2014). Why "Big Data" is a big deal. Harvard Magazine,3, p p30-35.

Ward, J. S., & Barker, A. (2014). Undefined by data: a survey of big data definitions. arXiv preprint arXiv: p. p1285-1309

بحث رقم ١١

تدريس التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في سوريا في ضوء معايير الأسلوب القصصي في السنة النبوية

الباحث/ ياسين فيصل المشعان – د/ أمل محمود علي

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى: استخلاص المعايير التربوية للأسلوب القصصي، لاستخدامها في عملية التربية والتعليم، ومعرفة مدى توفر المعايير التربوية لأسلوب القصة المستنبطة من السنة النبوية لدى معلمي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب في سوريا. منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي. أدوات الدراسة: أداة من تصميم الباحث وهي معايير الأسلوب القصصي في السنة واستمارة الاستبيان. أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: للإجابة عن السؤال الأول: ما معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السنة النبوية؟ توصل الباحث إلى (٨٩) معيارًا فرعيًا تندرج تحت (١٠) معايير رئيسية، وللإجابة عن السؤال الثاني ما درجة توفر معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السنة النبوية لدى معلمي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب في سوريا؟ وبعد عرض الاستبيان على معلمي وموجهي التربية الإسلامية وتحليل ومقارنة النتائج توصل الباحث إلى: اتضح أن المتوسط الحسابي للمعايير الفنية عند المعلمين (٣,٤٤)، وعند الموجهين (٣,٤٤)، والمتوسط الحسابي للمعايير التربوية عند المعلمين (٣,٥٦)، وعند الموجهين (٣,٧١)، والمتوسط الحسابي للمعايير الإيمانية عند المعلمين (٣,٨٥)، وعند الموجهين (٣,٧٩)، والمتوسط الحسابي للمعايير الأخلاقية عند المعلمين (٣,٧٨)، وعند الموجهين (٣,٦٦)، والمتوسط الحسابي للمعايير المعرفية عند المعلمين (٣,١٦)، وعند الموجهين (٣,٠٨)، والمتوسط الحسابي للمعايير الصحية عند المعلمين (٣,٣٥)، وعند الموجهين (٣,٣٩)، والمتوسط الحسابي للمعايير الاجتماعية عند المعلمين (٣,٦٤)، وعند الموجهين (٣,٦٥)، والمتوسط الحسابي للمعايير الاقتصادية عند المعلمين (٣,٤٠)، وعند الموجهين (٣,٠٧)، والمتوسط الحسابي للمعايير السياسية عند المعلمين (٣,٣٦)، وعند الموجهين (٣,٢٧)، والمتوسط الحسابي للمعايير البيئية عند المعلمين (٣,٥٣)، وعند الموجهين (٣,٥)، والمتوسط الحسابي للمعايير كاملة عند المعلمين (٣,٥١)، وعند الموجهين (٣,٤٨).

الكلمات المفتاحية: المعايير التربوية، القصة النبوية، الأسلوب القصصي.

Abstract

seventh, eighth, and ninth grades in Syria. Goals:1. Identifying the educational criteria of the narrative method in order to be used in the process of education.2. Having knowledge of to what extent the teachers of Islamic Education have the story-based educational criteria for the preparatory stage in Aleppo governorate in Syria. Methodology: The descriptive analytical approach. Tools: A tool of the researcher's design; the criteria of the narrative method of the prophetic Sunnah, and a questionnaire form. Outcomes: To answer the first question: what are the criteria of the narrative method derived from the prophetic Sunnah? The researcher reached the (89) sub-criteria that fall under (10) Key criteria. To answer the second question, what is the extent of the availability of the criteria of the story-related style derived from the prophetic Sunnah among the teachers of Islamic Education subject for the second phase of basic education (seventh to ninth grades) in Aleppo governorate in Syria? After completing a questionnaire by the teachers and school supervisors of Islamic Education subject, and analyzing and comparing the results, the researcher found: The average of the technical criteria of teachers (3.44), and school supervisors (3.44)The average of educational criteria for teachers (3.56) and for school supervisors (3.71).The average of faith criteria for teachers (3.85) and for school supervisors (3.79).The average of ethical standards for teachers (3.78) and for school supervisors (3.66).The average of knowledge criteria for teachers (3.16), and for school supervisors (3.08).The average of health criteria for teachers (3.35) and for school supervisors (3.39).The average of social criteria for teachers (3.64) and for school supervisors (3.65).The average of economic criteria for teachers (3.40) and for school supervisors (3.07).The average of political criteria for teachers (3.36) and for school supervisors (3.27).The average of environmental criteria for teachers (3.53) and for school supervisors (3.5).The total average of the criteria for teachers (3.51) and for school supervisors (3.48).

أولًا: المقدمة:

إنَّ التربية الإسلامية سباقة لاستخدامها كثيراً من الطرق والوسائل التربوية والتي تتناسب مع كافة الناس بمشاربهم ومستوياتهم الثقافية المختلفة؛ ومن يقرأ القرآن الكريم وسنة النبي محمد ﷺ يجد الكثير من الطرق والأساليب التربوية فيهما وذلك لأنهما المصدران الأساسيان لأصول التربية الإسلامية يؤكد ذلك المواجده (٢٠١٤م): "إنَّ القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة هما المصدران الأساسيان اللذان تنبع منهما أسس التربية الإسلامية وتنبثق أهدافها وتتشكل معالمها، فهي تربية أصولها ثابتة، محددة الاتجاهات والأهداف بثبوت النصوص التي انبثقت منها، لذلك تميزت التربية الإسلامية عن غيرها من النظم التربوية الأخرى بأنها ليست من وضع البشر الذي تتجاذبهم الأهواء والشهوات والمصالح وتؤثر في أفكارهم نوع الثقافة التي يحملون، أو المكان الذي يقطنون، أو الزمان الذي يعيشون فيه"(١).

وقد استعمل النبي ﷺ القصص في تعليمه لأصحابه فيجد المتتبع للسنة النبوية أنها غنية بالقصص الهادفة الماتعة؛ تذكر حجازي (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م): "والقصة النبوية تفتح آفاقًا واسعة أمام كل من يقرأها، لأنها تعبر عن الحياة وما يحيط بالإنسان في المجتمع إذ تستميل قلوب قرائها بأحداثها وشخوصها ووقائعها وأزمنتها، وأمكنتها، لما تحتويه من معاني ذهنية وأدوات ذوقية ونفسية"(٢).

وإلى يومنا هذا يكتشف العلماء والتربويون إعجازاً في سنة النبي ﷺ فيقتبسون منها ما ينير الطريق في حياتنا العلمية والعملية ومن قصص النبي ﷺ نتعلم منهجاً تربوياً يساعدنا في العملية التعليمية ولأهمية القصة في العملية التربوية لا يوجد بعد كتاب الله خيرًا من القصص التي رواها النبي ﷺ يستخلص منها معاييرًا للقصة التربوية.

ثانيًا: مشكلة البحث:

الإحساس بالمشكلة:

يرى الباحث ضرورة دراسة القصص النبوي والاستفادة من المعايير التربوية التي فيها لما كان لها من كبير الأثر التربوي؛ وقد دفع الباحث إلى هذه الدراسة عدة أمور منها: من خلال دراسته وتدريسه لبعض قصص النبي ﷺ في المدرسة وفي المسجد وذلك في سنوات التعليم والخطابة ما بين (٢٠٠٢-٢٠١٤م)، وما لمسه الباحث من تأثر الطلاب وعامة الناس بقصص النبي ﷺ وطلب الاستزادة منها.

نتائج دراسة العرياني (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م) في دراسته القصة في السنة النبوية وآثارها التربوية التي أكدت أن القصة أسلوب متميز من أساليب التربية، لما لها من تأثير متعدد الجوانب، يتصل بعقل المستمع ونفسه، وأن القصة النبوية أسلوب ناجح من أساليب بناء الشخصية المسلمة المتكاملة، وتوصياته بإدخال القصة النبوية في المناهج التعليمية كأسلوب فريد من الأساليب التربوية التي تسهم في بناء المتعلمين بناءً إسلاميًا أصيلًا(٣).

ومن خلال مقترحات الوادعي (١٤٢٧هـ) في دراسته معايير الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة أبها: دراسة الأسلوب القصصي في السنة المطهرة، ودراسة أساليب تضمين الأسلوب القصصي في المقررات الدراسية، ودراسة مقارنة لإستراتيجية الأسلوب القصصي وأثرها على استراتيجيات أخرى لاكتساب مفاهيم التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة(٤).

ومن خلال توصيات المؤتمر العالمي الثالث للسيرة والسنة النبوية (١٤٠١هـ/١٩٨٩م) حيث أكَّد على أن يكون للتربية الاسلامية

---

(١) المواجده، بكر سميح، ٢٠١٤م، أساليب التدريس والتقويم والقيم الأخلاقية في سورة يوسف، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، المجلد (١٧)، العدد (٢)، ص١٤٥.

(٢) حجازي، كريمة، ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م، القصة في الحديث النبوي دراسة أسلوبية، رسالة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، الجزائر: جامعة باتنة ١. ص١٥.

(٣) العرياني، سلطان محمد عبد الله، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، القصة في السنة النبوية وآثارها التربوية، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، الأردن: جامعة اليرموك. ص١٤٨-١٥١.

(٤) الوادعي، مسفر بن أحمد آل عاطف، ١٤٢٧هـ، معايير الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة أبها، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص٢٢٧

المستقاة من سيرة النبي الكريم عليه الصلاة والسلام وسنته نصيباً كبيراً من الحصص الأسبوعية، ...وأن تعمل كليات التربية على تطوير أساليب التدريس استفادة من منهج الرسول ﷺ في التربية ومن جهود المفكرين المسلمين(١).

تبلورت مشكلة الدراسة بما يلي:

من خلال ما سبق ذكره من دراسات وأبحاث ومؤتمرات ومن خلال استقصاء الواقع؛ فقد تمثلت مشكلة البحث في تدني التَّزام معلمي التَّربية الإسلامِيَّة بالمعايير التَّربَوِيَّة للقصة، وذلك لعدم معرفة غالبيتهم للمعايير التَّربَوِيَّة للقصة؛ لذلك يحاول الباحث الإجابة عن السؤال التَّالي: ما معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السُّنَّة النَّبويَّة وما درجة توافر هذه المعايير لدى معلمي التَّربية الإسلامِيَّة لمرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب – سوريا؟

ثالثًا: أسئلة البحث:

تتبلور أسئلة البحث في السؤالين التَّاليين:

١– ما معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السنة النبوية؟

٢– ما درجة توافر معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السنة النبوية لدى معلمي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب – سوريا؟

رابعًا: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١–التعرف على المعايير التربوية للأسلوب القصصي، لاستخدامها في عملية التربية والتعليم.

٢–معرفة مدى توافر المعايير التربوية لأسلوب القصة المستنبطة من السنة النبوية لدى معلمي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب – سوريا.

خامسًا: أهمية البحث:

ترجع أهميَّة البحث إلى جانبين وهما جانب نظري وجانب تطبيقي:

١) الجانب النظري:

تتناول قضيَّة تتعلق بأسلوب هام من أساليب تدريس التَّربية الإسلامِيَّة وهو تحديد المعايير اللازمة لتدريس أسلوب القِصَّة في كافة المراحل التَّعلِيمِيَّة عامة ومرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية خاصة.

٢) الجانب التَّطبيقي: ويعود بالأهميَّة للفئات الآتية:

– تتناول فئة عمريَّة حسَّاسة جدًا، وهي مرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية والَّتي تتوافق مع سن المراهقة الذي يحتاج أساليب خاصة للتعامل معه.

– للقائمين على المناهج التَّربية الإسلامِيَّة: ويترتب على هؤلاء دراسة الأساليب التَّربَوِيَّة النَّبويَّة للاستفادة منها، ومن هذه الأساليب القِصَّة النَّبويَّة، ويمكن الاستفادة هنا من معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة النَّبويَّة في تطوير مناهج التَّربية الإسلامِيَّة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

– للموجهين التَّربويين: الاستفادة من القِصَّة النَّبويَّة والمعايير المستنبطة منها قواعدًا أساسيَّة وداعمة في تفعيلهم لدور معلم التَّربية الإسلامِيَّة والرقي بهم إلى أفضل المستويات.

– لمعلمي التَّربية الإسلامِيَّة: لا ينكر الدور الهام الذي يقوم به المعلم من نقل المعارف والخبرات والقيم، إنَّ معرفة المعلم للمعايير اللازمة لتدريس التَّربية الإسلامِيَّة واستخدامها بشكلها الصحيح يزيد من فاعليته في التَّدريس، ومن نقله للمعارف والخبرات بشكل أفضل.

---

(١) المؤتمر العالمي الثالث للسيرة والسنة النبوية، ١٤٠١هـ/١٩٨٩م، البحوث والدراسات المقدمة للمؤتمر، راجعه عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، بيروت: المكتبة العصرية. ٦٨١/٧.

- للمتعلمين: تحقق لهم الفائدة من القصص النبوي لمعرفة ما فيها من معارف وخبرات وقيم.
- للباحثين: الاستفادة من الإطار النظري لهذا البحث، والاستفادة من الدراسات السابقة الَّتي رجع إليها الباحث، لإجراء المزيد من الدراسات للمواد الدراسيَّة الأخرى، ولمراحل دراسيَّة مختلفة.
- للأدباء والإعلاميِّين: الاستفادة من أسلوب النَّبيّ ﷺ في معالجته لقضايا المجتمع المسلم؛ من خلال طرحه للقصة، وتطبيقه بأسلوب عملي يشرح معاناة الناس وقريب من أفهامهم.

سادسًا: حدود البحث:

- حدود موضوعيَّة: تتمثل في معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة النَّبويَّة.
- حدود بشريَّة: وشملت معلمي التَّربية الإسلامِيَّة لمرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب في سوريا.
- حدود مكانيَّة: طبق البحث في محافظة حلب في سوريا.
- حدود زمانيَّة: طبق البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي: ١٤٤٠هـ/٢٠١٨-٢٠١٩م.

سابعًا: الإطار النظري للبحث:

القصة في السنة النبوية:

لقد نهج النبي ﷺ منهج القرآن الكريم في استخدام أسلوب القصة لأهميته ولأثره الفعال في النفس البشرية. والقصة في اللغة كما جاء عند ابن فارس (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م): "قَصَّ: الْقَافُ وَالصَّادُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى تَتَبُّعِ الشَّيْءِ. مِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ: اقْتَصَصْتُ الْأَثَرَ، إِذَا تَتَبَّعْتُهُ. وَمِنْ ذَلِكَ اشْتِقَاقُ الْقِصَاصِ فِي الْجِرَاحِ، وَذَلِكَ أَنَّهُ يُفْعَلُ بِهِ مِثْلُ فِعْلِهِ بِالْأَوَّلِ، فَكَأَنَّهُ اقْتَصَّ أَثَرَهُ"(١).

والقصة النبوية أحداث تصور الحياة، وهي مفسرة لما جاء في القرآن الكريم تعرفها سديرة (٢٠٠٦م): "مجموعة أحداث مرتبة ترتيبا سببيا، تدور حول مواضيع إنسانية شتى، جوهرها تصوير الحياة بما فيها من نماذج بشرية، سيقت لتحقيق أغراض دينية بحتة، كإثبات الوحي والرسالة والبعث، وتعميق العقيدة في النفوس وتبصير العقول، حيث جاءت مفسرة وشارحة لكل ما جاء في القرآن الكريم"(٢).

ويضيف عمرو (٢٠١٤م) أنها تهدف لتحقيق أغراض تربوية في تعريفه: "أسلوب نبوي بليغ يروي لنا أحداثًا ماضية أو حاضرة أو مستقبلة، سواء على سبيل الحقيقة أو المثال؛ لأغراض تربوية متعددة"(٣).

فالقصة النبوية أسلوب نبوي بليغ يُعرَض بشكل فني رائع، تروي أحداثًا ماضية أو حاضرة أو مستقبلة، تنهج منهج القرآن الكريم ومفسرة له، تروي الأحداث لإظهار ما فيها من نتائج وعبر وعظات، تهدف إلى غرس القيم الدينية في نفوس المؤمنين وتثبيتها، تسعى لتحقيق أهداف وغايات تربوية.

والقصة طريقة تربوية تعليمية؛ يستخدمها المعلم لإيصال المعارف والخبرات عن طريق سرد حدث أو مجموعة أحداث، بأسلوب سلس بسيط ويتميز بالجاذبية والتشويق. تُسرد لجذب انتباه التلاميذ وإيصال المعارف والمعلومات بطريقة مشوقة.

يعرفها اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) بأنها "سرد يقدم مجموعة من الحقائق عن الإنسان بطريقة مشوقة، أو تعرض بعض المواقف والأحداث والموضوعات، ذات العلاقة بشخصيات متعددة، وأنواعها متعددة، منها القصة التاريخية، والقصة الواقعية، والقصة التمثيلية، وتعد أحد الأساليب المهمة في عملية التعلم، حيث تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتقديم المعلومة بصورة مشوقة وجذابة"(٤).

يعرف الباحث القصة التربوية بأنها: "أسلوب تربوي تعليمي، يتم فيه صياغة المعارف والخبرات على شكل أحداث مشوِّقة، يبقى

---

(١) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، د. ط، د. م، دار الفكر. ١١/٥.

(٢) سديرة، سهام، ٢٠٠٦م، بنية الزمان والمكان في قصص الحديث النبوي الشريف، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، الجزائر، قسنطينة: جامعة منتوري. ص٩.

(٣) عمرو، أيمن محمد عبد العزيز، ٢٠١٤م، أسلوب القصة وأغراضه التربوية في الصحيحين، مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب، المجلد (٩)، العدد (١)، ص١٧٣.

(٤) اللقاني، أحمد، والجمل، علي، ٢٠١٣م، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

تأثيرها في أذهان ونفسيات التلاميذ لمدة طويلة من الزمن.

الأهمية التربوية للقصة:

إنَّ للقصة أهمية كبيرة من الناحية التربوية والتعليمية؛ وذلك مما لها من أثر في النفس الإنسانية بشكل عام ومن تأثير قوي في نفس التلميذ يبقى عالقًا في ذهنه لأمد طويل مما ينعكس على سلوكياته يقول الزنتاني (١٩٩٣م): "أسلوب القصص: من أهم أساليب التربية الحديثة ((أسلوب التوجيه والإرشاد والتربية بالقصص))، لما لها من تأثير نفسي في الأفراد خاصة إذا ما وضعت في قالب مشوِّق يشد الانتباه، ويؤثر في العواطف والوجدان ويجذب الذهن إلى محتواها فيتفاعل معها ((السامع)) ويتقمص بعض شخصيات القصة فيحس بإحساسها، ويستشعر انفعالاتها، ويرتبط نفسيًا بالمواقف التي تواجهها، فيسعد بسعادتها، ويحزن لحزنها، وهذا مما يثير فيه النوازع الخيرة لا شعوريًا وينعكس في سلوكه وتصرفاته"(١).

وهي طريقة فعالة من طرق التدريس فيمكن إيصال المعارف والخبرات العلمية من خلالها بأسلوب جذاب مشوِّق تقول فريدا (٢٠١٧م): "تعتبر القصة إحدى طرق التدريس: فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر. وعن طريقها نثري المفردات اللغوية للتلميذ، ونحببه في القراءة، ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه. وجدير بالذكر أن الأطفال يميلون إلى القصة، ويتمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وحوادث، فإذا أضيف إلى هذا كله سرد جميل كانت القصة قطعة من الفن الحبيب إلى التلاميذ"(٢).

وبسبب تأثيرها في النفس الإنسانية تتفاعل معها لتنتج ما يراد منها من أهداف وقيم يذكر القطان (د. ت): " مما لا شك فيه أن القصة المحكمة الدقيقة تطرق المسامع بشغف – وتنفذ إلى النفس البشرية بسهولة ويسر، وتسترسل مع سياقها المشاعر لا تمل ولا تكل، ويرتاد العقل عناصرها فيجني من حقولها الأزاهير والثمار. والدروس التلقينية والإلقائية تورث الملل، ولا تستطيع الناشئة أن تتابعها وتستوعب عناصرها إلا بصعوبة وشدة. وإلى أمد قصير. ولذا كان الأسلوب القصصي أجدى نفعًا، وأكثر فائدة. والمعهود –حتى في حياة الطفولة– أن يميل الطفل إلى سماع الحكاية، ويصغي إلى رواية القصة، وتعي ذاكرته ما يُروى له، فيحاكيه ويقصه. هذه الظاهرة الفطرية النفسية ينبغي للمربين أن يفيدوا منها في مجالات التعليم، لا سيما التهذيب الديني، الذي هو لب التعليم، وقوام التوجيه فيه"(٣).

لذلك استخدم النبي ﷺ القصص لأهميته كأسلوب تربوي تعليمي، وتأثيرها الفوري في نفسية وسلوك المستمعين يقول قطب (١٤١٤هـ/١٩٩٣م): "والإسلام يدرك هذا الميل الفطري إلى القصة، ويدرك ما لها من تأثير ساحر على القلوب، فيستغلها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم. وهو يستخدم كل أنواع القصة: القصة التاريخية الواقعية المقصودة بأماكنها وأشخاصها وحوادثها. والقصة الواقعية التي تعرض نموذجاً لحالة بشرية، فيستوي أن تكون بأشخاصها الواقعين أو بأي شخص يتمثل فيه ذلك النموذج، والقصة التمثيلية التي لا تمثل واقعة بذاتها، ولكنها يمكن أن تقع في أية لحظة من اللحظات وفي أي عصر من العصور"(٤).

ولقوة أثرها واستمراريته يذكر إبراهيم (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م): "من الملاحظ أنه منذ فجر البشرية، عرِف الإنسان بولعه الشديد بسماع القصص، ولعل أكثر فترة يمكن أن نلاحظ فيها هذا: فترة الطفولة بصفة خاصة، حيث تكاد تختفي أية اهتمامات أو دوافع أخرى يمكن أن تكون هامة بالنسبة للطفل أمام فرصة أن يستمع أو يشاهد قصة. وبطبيعة الحال لا يقف الأمر عند حد مرحلة الطفولة فحسب، بل يمتد إلى مختلف مراحل العمر، فحتى الكبار يجدون أنفسهم مشدودين إلى القصص المقروء والمسموع والمشاهد أكثر من المحاضرات والخطب والأحاديث والمقالات التي تعتمد على النظريات المجردة والتوجيه المباشر، وليست آثار القصة في نفوس الأطفال محصورة خلال سردها أو سماعها أو قراءتها، بل إنهم كثيرًا ما يقلدون أقوال ما يجري من القصة وما فيها من أحداث وأخلاق وسلوك في حياتهم العملية الواقعية اليومية،

(١) الزنتاني، عبد الحميد الصّيد، ١٩٩٣م، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط٢، ليبيا: الدار العربية للكتاب. ص٢١٧.

(٢) فريدا، أسني، ٢٠١٧م، تطبيق استراتيجية القصة المسلسلة في ترقية مهارة الكلام للغة العربية لتلاميذ الفصل الحادي عشر في تربية الدينية الرسمية في المرحلة العليا بالمعهد "المبارك" منجيسان وونوسوبو، بحث جامعي، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية. ص٩.

(٣) القطان، مناع، د. ت، مباحث في علوم القرآن، ط٧، القاهرة: مكتبة وهبه. ص٣٠٥.

(٤) قطب، محمد، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، منهج التربية الإسلامية، ط١٤، القاهرة، دار الشروق. ص١٩٣.

ثم إن هذه الآثار للقصة تصاحب الفرد الإنساني في جميع مراحل النمو النفسي والتربوي والاجتماعي، لذا فطالب الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية، وكل إنسان، سواء أكان أميًّا أم مثقفًا، فإنه يخضع لتأثير القصة، وإن كانت تختلف مواضيع القصة وطبيعتها باختلاف مراحل النمو التكوينية، وباختلاف المستويات العقلية والاجتماعية والمزاجية، كما تختلف حسب مجالات الميول والاهتمامات"[1].

الأهداف التربوية للقصة:

الأهداف والفوائد التي تحققها القصة الإسلامية والتربوية كثيرة جدًا ولكن يمكن إجمالها في المجالات التالية:

١- الأهداف الإيمانية والروحية:

- زيادة الإيمان بالله ﷻ والارتقاء إلى مرتبة الإحسان.
- السمو الروحي للإنسان، وصيانة القيم الإنسانية.
- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية الصحيحة.
- توضيح العقائد الفاسدة والتحذير منها.
- تزويد الطلبة بالجوانب المناسبة من تصور الإسلام للكون والإنسان والحياة.

٢- الأهداف الأخلاقية:

- إكساب الفضائل الخلقية والتأثير في سلوك التلميذ.
- التنفير من الأخلاق والصفات السيئة.
- تربية الجانب الفطري في الإنسان نحو الخير.
- معرفة آداب التعامل مع النفس والآخرين.
- تحفيز السامع إلى الاعتبار والاتعاظ.
- التشجيع على تقليد الصالحين وأهل الخير.

٣- الأهداف العقلية:

- تنمية مهارة الانتباه ودقة الملاحظة وتذكر المواقف والأحداث والأشخاص.
- زيادة القدرة على ربط الأحداث بشكل منطقي.
- تطوير مستوى الإدراك والفهم.
- تكسب مهارة النقد والتحليل.
- تنمية التفكير الإبداعي الابتكاري.
- تنمية الرغبة نحو الاكتشاف والبحث.
- زيادة القدرة على حل المشكلات.
- إكساب أساليب التعليل والاستنتاج.
- إكساب أساليب النقاش وتبادل الآراء.

٤- الأهداف العلمية:

- اكساب التلميذ كمًّا كبيرًا من المعارف والخبرات.
- التعرف على البيئة وما فيها من كائنات.
- اكساب مفاهيم تاريخية وجغرافية.

(١) إبراهيم، السعيد شعبان الدسوقي، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، الأسلوب القصصي وتوظيفه في الخطاب الدعوي، حولية كلية أصول الدين والدعوة في المنوفية، العدد الثالث والثلاثون. ص٥٩-٦٠.

- تساعد على تنمية القيم والميول العلمية.
- تساعد على فهم أفضل وأعمق للمفاهيم العلمية.

٥- الأهداف اللغوية:

- زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ.
- تنمية مهارة التعبير وحسن صياغة الكلام.
- الرقي بالأسلوب اللغوي والكلامي.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع.
- التشجيع على حب القراءة والمطالعة.

٦- الأهداف النفسية:

- تعزيز الشعور بالطمأنينة وزيادة الثقة بالنفس.
- تزود الطفل بالإحساس بالأمن والاستقرار.
- تبعث في نفس المتعلم المتعة والمرح، مما يزيد من قابليته للتعلم.
- تساعد في بناء وتنشئة الشخصية.
- إشباع حاجات الطفل النفسية والمعرفية.

٧- الأهداف الاجتماعية:

- تربية الطفل على تحمل المسؤولية الفردية، التي تتمم المسؤولية في المجتمع.
- تنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية طبقًا لمعايير المجتمع المسلم.
- إعداد الطفل ليعيش إيجابيًا متكيفًا مع المجتمع، مندمجًا فيه، وملتزمًا بأنماط سلوكية إسلامية.
- تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
- توعية التلميذ بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه.
- معرفة عادات وتقاليد وأعراف المجتمعات المختلفة.
- تساعد في فهم الحياة في مواقفها المختلفة.
- تنمية حب التعاون ومشاركة الآخرين.

٨- الأهداف الصحية:

- إكساب الطفل العادات الصحية الإسلامية السليمة.
- توعية التلاميذ بفوائد النوم المبكر.
- ذكر دور التغذية السليمة في صحة الجسم.
- التشجيع على ممارسة الرياضة بانتظام.
- بيان أهمية العبادات في قوة الجسم.

٩- أهداف أخرى:

- توعية التلاميذ لأهمية المحافظة على البيئة.
- تنمِّي الذَّوق الفني والجمال لدى المتعلم.
- إشباع حب الاستطلاع.
- معالجة مشكلات الطفل الاجتماعية والنفسية والسلوكية.

وللقصة أهداف كثيرة لا يمكن حصرها ببنود قلائل ولكن هذه أهم الأهداف التي يمكن أن تحققها القصة[١].

معايير اختيار القصة للأطفال:

إنَّ القصص المقدمة للأطفال كثيرة ومتنوعة، وللاستفادة من القصص في توفير المتعة والفائدة أعد بعض الباحثين مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوفر فيها، وهي فيما يلي:

١-أن تكون للقصة فكرة جيدة، ومعروضة بأسلوب جيد، وعنوان مُعبّر لتشويق الطفل وجذبه إلى القصة المقدمة وامتاعه.

٢-أن تكون عبارات القصة واضحة بحيث يسهل على الطفل فهمها.

٣-أن تكون القصة من النوع الذي يساعد على التفكير والتخيل بما فيها من مواقف تستثير التلميذ كي يبحث عن حل لمشكلة القصة، أو يختار نهاية لها.

٤-أن يكون لها مغزى تهذيبي وخلقي واجتماعي.

٥-أن تكون الشخصيات ممن يؤدون دورًا مهماً في حياة الأطفال.

٦-أن تزود التلميذ بالحقائق والمعارف والخبرات التي يحتاجون إليها في جوانب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٧-أن تشتمل القصة على القيم والسلوك السليم، والثقافة العربية التي تربي الطفل على روح الانتماء.

٨-أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق، كالجدة، والطرافة، والحركة.

٩-أن تثير خيال الطفل، وتساعده على الانطلاق في عوالم غريبة وأزمنة مختلفة مع التقيد بتشابه الخبرات الخيالية مع واقع الطفل.

١٠- أن تقدم للأطفال أشياء عن الماضي، وتمدّه بخبرات وتجارب الحاضر، وتعدهم لخبرات المستقبل.

١١- أن يكون للمكان دلالة معرفية؛ أي إن اختلف المكان عن بيئة الطفل فلا بدَّ أن يكون هذا مثيرًا لعدد من المعلومات والمعارف حول هذا المكان من حيث السكان وثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم.

١٢- أن تبتعد القصة عن الموضوعات التي تدور حول التعصب العنصري والقسوة والعنف والجريمة وغيرها من الصفات المذمومة التي تؤثر في تربية الطفل وتكوين ذوقه وخياله ولغته.

١٣- أن تتدرج لغة القصة وموضوعاتها فكرًا وحجماً من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وأن تكون هذه اللغة من قاموس المرحلة العمرية المناسبة التي تقدم لها القصة.

١٤- أن تخلو القصة من المحسنات البديعة الكثيرة، والأساليب المجازية المبالغ فيها لأنها تحتاج إلى جهد كبير في الفهم، مما قد يصرف الأطفال عن قراءتها.

---

(١) ينظر أحمد، مدهش علي خالد، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، الأهداف التربوية في القصص القرآني، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص١٦٢-١٩١. والجفري، هناء بنت هاشم بن عمر، ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ، التربية بالقصة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال تصور مقترح، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص٤٨. وأبو صبحة، نضال حسين، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية. ص٧٨. والطويل، رهام نعيم علي، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، أثر توظيف أسلوب الدراما في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية. ص٤٢، وأبو رخية، وفاء عوض جمعة، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م، أثر قصص الأطفال في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية. ص٥٠، والعرينان، هديل محمد عبد الله، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص١٧، وعَيَّاش، سامية مصطفى عبد الفتاح، ٢٠١٥م، أثر برنامج مدعم بالقصص على تحصيل طلبة الصف العاشر في وحدة الوراثة ودافعيتهم نحو تعلمها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، فلسطين، نابلس: جامعة النجاح الوطنية، ص١٥.

١٥- أن يتضح في القصة معاني المفردات الغريبة على الأطفال[١].

وبما أنَّ هذه الدراسة تتناول القصص النبوي فإن جميع هذه المعايير متضمنة في المعايير المستنبطة من القصة النبوية لأنها خير مثال بعد كتاب الله يمكن الاستفادة منه في إعداد معايير تربوية تعليمية ترتقي بالإنسان إلى المثل العليا التي تسعى التربية لتحقيقها.

المعايير التربوية للقصة في السنة النبوية:

حتى تحقق القصة أهدافها المرجوة منها وجب اختيارها وانتقاء مادتها والقاءها وفق أسس ومعايير خاصة، وإلا كانت مجرد وسيلة للتسلية والترفيه، إذا لم يكن دورها سلبياً. والمعايير التربوية كثيرة ومتنوعة، وتختلف تصنيفاتها حسب طبيعة كل دراسة:

١- **المعايير الفنية:** وهي المعايير المتعلقة بالجانب الفني من القصة، والتي يجب على معلم التربية الإسلامية مراعاتها من خلال عرضه للقصة على التلاميذ.

٢- **المعايير التربوية:** وهي المعايير بالمتعلقة بالجانب التربوي من القصة والتي على المعلم الالتزام بها من خلال تدريسه للقصة، كمراعاة المستوى العقلي والعمري والبيئة الثقافية للتلاميذ.

٣- **المعايير الروحية (الإيمانية):** وتشتمل على صلة الإنسان بربه وعقيدته من خلال تحقيق أركان الإيمان الستة التي يجب أن يعتقدها الإنسان المسلم والتي يحرص معلم التربية الإسلامية على تحقيقها من خلال دروسه.

٤- **المعايير الأخلاقية:** وهي تشمل الأخلاق التي يجب أن يتخلق بها المسلم بشكل عام والتلميذ بشكل خاص وهي الأخلاق التي تسعى التربية الإسلامية أن ترسخها عند التلاميذ معرفة وسلوكا واشتملت على أخلاق عامة وأخلاق يجب التركيز عليها في مرحلة المراهقة.

٥- **المعايير المعرفية:** هي تشمل تزويد الطفل ببعض الحقائق والخبرات العلمية، وإثارة طاقات التفكير والإبداع عند التلميذ وزيادة قدرته على حل المشكلات.

٦- **المعايير الصحية:** هي مجموعة السلوكيات التي يجب أن يقدمها المعلم من خلال تدريسه للتربية الإسلامية، بهدف إكساب الطفل عادات النظافة وأساليب الوقاية من المرض وممارسة الرياضة.

٧- **المعايير الاجتماعية:** وهي مجموعة القيم والتقاليد الصحيحة التي يجب أن يرسخها معلم التربية الإسلامية عند التلاميذ، والتي تساعد التلميذ للتأقلم والتعايش مع المجتمع الذي يعيش فيه، وإقامة علاقات اجتماعية سليمة.

٨- **المعايير الاقتصادية:** هي المعايير التي يسعى معلم التربية الإسلامية لتحقيقها من خلال تدريسه للتربية الإسلامية كالحث على العمل ونبذ التواكل وتثمير المال والتسامح في البيع والشراء.

٩- **المعايير السياسية:** وهي المفاهيم والقيم السياسية التي يسعى معلم التربية الإسلامية لإيصالها إلى التلاميذ كمفاهيم العدل والتعامل مع الحاكم المسلم.

١٠- **المعايير البيئية:** وهي القيم والسلوكيات التي يحاول معلم التربية الإسلامية إيصالها من خلال عرضه للقصة والتي تتعلق بالتعامل مع البيئة المحيطة كالتعامل مع الحيوان والنباتات المحافظة على المياه.

ثامنًا: منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يستخدم في كثير من الدراسات الإنسانية عبيدات وعدس وعبد الحق (١٩٨٤م): "الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد

---

(١) العبد الله، رامي عمر الخلف، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، تقويم المضامين التربوية في القصص المترجمة للأطفال في ضوء المعايير العربية الإسلامية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر: جامعة القاهرة. ص١٢٨، ومدكور، أحمد علي، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، تدريس فنون اللغة العربية، ط، القاهرة: دار الفكر العربي. ص٢٣٤، وموسى، عبد المعطي نمر، والفيصل، محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٠م، أدب الأطفال، ط١، الأردن: دار الكندي. ص٤٣، ونجيب، أحمد، ١٩٧٨م، أدب الأطفال والتربية الإبداعية الحلقة الدراسية الإقليمية حول الطفل والقراءة، د. ط، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب. والهيتي، هادي نعمان، د. ت، أدب الأطفال فلسفته فنونه وسائطه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ودار الشؤون الثقافية بغداد. ص١٣٦-١٤٧.

في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. وما زال هذا الأسلوب هو الأسلوب الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية حتى الآن وذلك نتيجة لصعوبة استخدام الأسلوب التجريبي في المجالات الإنسانية. وتبرز أهمية الأسلوب الوصفي في كونه الوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات الإنسانية"[(١)]. وهو ما تم تطبيقه في الدراسة.

تاسعًا: أدوات البحث:

تمثلت الأدوات البحثية التي استخدمها البحث الحالي فيما يلي:

١-قائمة معايير الأسلوب القصصي في السنة النبوية في تدريس التربية الإسلامية في سن (١٢-١٥) سنة:

اعتمد الباحث في إعداد قائمة معايير الأسلوب القصصي في السنة على عدد من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، من أهمها: صحيح القصص النبوي وشروحاته، وأهداف تدريس القصة في القرآن والسنة، والدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بتدريس التربية الإسلامية، والدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالمضامين التربوية في قصص الأطفال.

وتم عرض قائمة معايير الأسلوب القصصي في السنة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، والشريعة الإسلامية فاعتبر بعضهم أن القائمة مناسبة للمعايير التربوية بينما أبدى آخرون آراءهم من تعديل أو حذف أو إضافة، وكان لها أثر كبير في إعداد القائمة النهائية لمعايير الأسلوب القصصي في السنة.

وبعد قيام الباحث بإجراء جميع التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على تسعة وثمانين معيارًا فرعيًّا موزعةً في عشرة معايير رئيسية وهي كما يلي:

- المعايير الفنية: ويندرج تحتها عشرة معايير فرعية.
- المعايير التربوية: ويندرج تحتها: عشرة معايير فرعية.
- المعايير الإيمانية: ويندرج تحتها أحد عشر معيارًا فرعيًّا.
- المعايير الأخلاقية: ويندرج تحتها: عشرة معايير فرعية.
- المعايير المعرفية: ويندرج تحتها: ثمانية معايير فرعية.
- المعايير الصحية: ويندرج تحتها: عشرة معايير فرعية.
- المعايير الاجتماعية: ويندرج تحتها: ثمانية معايير فرعية.
- المعايير الاقتصادية: ويندرج تحتها: سبعة معايير فرعية.
- المعايير السياسية: ويندرج تحتها: تسعة معايير فرعية.
- المعايير البيئية: ويندرج تحتها: أربعة معايير فرعية.

٢-استمارة الاستبانة:

يستعمل عادة في مثل هذا النوع من الدراسات بطاقة الملاحظة لكونها الأكثر ملائمة لمثل هذا النوع من الأبحاث فهي تتميز عن غيرها من الأدوات كما يذكر عبيدات وآخرون (١٩٨٤م): ان استخدام الملاحظة كأداة في جمع المعلومات والبيانات يعتبر وسيلة ضرورية وأساسية في دراسة بعض الظواهر الاجتماعية حيث تعتبر الملاحظ الوسيلة الأكثر ملاءمة[(٢)].

ولكن نظرًا للظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد وخاصة المنطقة التي نهدف إلى دراستها وهي محافظة حلب وتعذر التنقل بين مدنها وأريافها وعدم إمكانية الوصول إلى كثير من الأماكن فيها أضطر الباحث إلى استعمال أداة أخرى وهي أداة الاستبانة لكونها الأكثر ملائمة لمثل هذا الظرف فهي تتميز عن غيرها لسهولة إيصالها وجمع بياناتها ولها مزايا أخرى كما تذكر سليمان (٢٠١٠م): "يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات البحثية تطبيقاً في أنواع البحوث التربوية والنفسية وذلك للاستفادة منها في تجميع بعض المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات

(١) عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد، ١٩٨٤م، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، د. ط، د. م، دار الفكر. ص١٨٧.

(٢) مرجع سابق: ص١٥٢.

المناسبة"[١]. وستوجه أداة الاستبانة في هذه الدراسة إلى معلمي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية لمعرفة مدى توافر معايير الأسلوب القصصي المستنبطة من السنة النبوية لديهم، وكذلك سيتم عرض الاستبانة على موجهي التربية الإسلامية لمعرفة مدى توفر معايير الأسلوب القصصي في السنة النبوية لدى معلمي التربية الإسلامية التعليم الأساسي الحلقة الثانية وذلك لضمان نتائج أكثر دقة وموثوقية.

هدف الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى معرفة درجة توافر معايير الأسلوب القصصي في السنة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة حلب في سوريا.

مصادر اشتقاقها: اعتمد الباحث في إعداد هذه الأداة على قائمة معايير الأسلوب القصصي في السنة في صورتها النهائية.

صدق الاستبانة: اعتمد الباحث على صدق المحكمين الذين أقروا صلاحية قائمة معايير الأسلوب القصصي في السنة.

ثبات الاستبانة: يقول العبد وعزمي (١٩٩٣م): "المقصود بالثبات: قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها أي مع توافر نفس الظروف والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية من الضروري الحصول على نفس النتائج مهما اختلف القائمون بالتحليل أو وقت التحليل"[٢]. وللتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة ألفا- كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ

المعايير	ألفا كرونباخ
المعايير الفنية	٠,٨٧٠
المعايير التربوية	٠,٨٩٩
المعايير الإيمانية	٠,٩٧٢
المعايير الأخلاقية	٠,٩٥١
المعايير المعرفية	٠,٩٤٧
المعايير الصحية	٠,٩٤٥
المعايير الاجتماعية	٠,٩٢٦
المعايير الاقتصادية	٠,٩١٨
المعايير السياسية	٠,٩٢٥
المعايير البيئية	٠,٨٩٦

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما جعل الباحث يثق في ثبات الاستبانة.

خطوات تطبيق الاستبانة:

مرت الدراسة بعدد من الخطوات الإجرائية لتطبيق الاستبيان وهي كالتالي:

- إعداد الاستبانة على شكل رابط الكتروني لسهولة إيصاله للعينة.
- إرسال الرابط الخاص بالمعلمين إلى مجموعات معلمي التربية الإسلامية في محافظة حلب وكذلك إلى أفراد المعلمين بشكل خاص.
- إرسال الرابط الخاص بالموجهين إلى موجهي التربية الإسلامية في محافظة حلب بشكل خاص.
- بقي الرابط معروضًا لمدة عشرين يومًا.
- القيام بعملية التحليل الإحصائي للنتائج.

(١) سليمان، سناء محمد، ٢٠١٠م، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، ط١، القاهرة: عالم الكتب. ص١٠٢.

(٢) العبد، عاطف عدلي، وعزمي، زكي أحمد،١٤١٣هـ/١٩٩٣م، الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي. ص٢٢٤.

عاشرًا: إجراءات تنفيذ البحث:

للإجابة عن السؤال الأول ما معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة قام الباحث بما يلي:

١-الاطلاع على المصادر الَّتي من خلالها استخلص معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة وهي:

- صحيح القصص النَّبويّ وشروحاته.
- أهداف تدريس القِصَّة في القرآن والسُّنَّة.
- الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بتدريس التَّربية الإسلامِيَّة.
- الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالمضامين التَّربَوِيَّة في قصص الأطفال.

٢-استخلاص قائمة بمعايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة.

٣-عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التَّدريس واللغة العربية والشريعة الإسلامِيَّة.

٤-توصل إلى قائمة المعايير في شكلها النهائي.

وللإجابة عن السؤال الثاني ما مدى توافر معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة لدى معلمي التَّربية الإسلامِيَّة لمرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية في محافظة حلب في سوريا قام الباحث بما يلي:

١-إعداد استمارة استبيان اعتمادا على قائمة معايير الأسلوب القصصي في السُّنَّة.

٢-تطبيق استمارة الاستبيان على معلمي وموجهي التَّربية الإسلامِيَّة.

٣-الحصول على نتائج الاستبيان.

الحادي عشر: نتائج البحث: تحليل البيانات وتفسيرها:

تحليل نتائج استجابات معلمي وموجهي التربية الإسلامية على معايير الأسلوب القصصي في السنة النبوية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ترتيب المعايير	المعايير الفرعية	استمارة المعلمين		استمارة الموجهين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المعايير الفنية	٣,٤٤	١,٠٢	٣,٤	٠,٨٥
٢	المعايير التربوية	٣,٥٦	٠,٩٩	٣,٧١	٠,٧٨
٣	المعايير الإيمانية	٣,٨٥	١,١٤	٣,٧٩	٠,٧٩
٤	المعايير الأخلاقية	٣,٧٨	١,٠٦	٣,٦٦	٠,٨٨
٥	المعايير المعرفية	٣,١٦	١,١٢	٣,٠٨	٠,٨٦
٦	المعايير الصحية	٣,٣٥	١,١٦	٣,٣٩	٠,٨٩
٧	المعايير الاجتماعية	٣,٦٤	١,٠٤	٣,٦٥	٠,٨٠
٨	المعايير الاقتصادية	٣,٤٠	١,١٩	٣,٠٧	٠,٩٨
٩	المعايير السياسية	٣,٣٦	١,٣٠	٣,٢٨	١,١٠
١٠	المعايير بيئية	٣,٥٣	١,٢٢	٣,٥	٠,٧٨
١١	المتوسط العام	٣,٥١	١,١٢	٣,٤٨	٠,٩٠

يتبين من معطيات الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمعايير الأسلوب القصصي في السنة من خلال استجابة المعلمين جاء بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وبانحراف معياري بلغ (١,١٢)، ومن خلال استجابة الموجهين كان المتوسط الحسابي (٣,٤٨) والانحراف المعياري (٠,٩٠) مما يدل على نسبة اتفاق كبيرة بين نتائج الاستجابتين.

وأن المعايير الإيمانية كانت في أعلى معدل ويعزى السبب لاهتمام معلمي التربية الإسلامية للجوانب الإيمانية في تدريسهم للتربية الإسلامية في استجابة المعلمين بمعدل (٣,٨٥) وانحراف معياري (١,١٤)، وفي استجابة الموجهين بمعدل (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٧٩) وهي في المرتبة الأولى.

وتختلف النتائج في الاستجابتين من خلال استجابة المعلمين؛ حيث جاء في المرتبة الثانية المعايير الأخلاقية حيث يوجد اهتمام واضح لدى معلمي التربية الإسلامية في التركيز عليها بمعدل (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,٠٦)، ويرى الباحث لما لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية من خصوصية فهي توافق مرحلة المراهقة وهي تتطلب تركيز كبير على الجانب الأخلاقي، وتأتي في المرتبة الثالثة المعايير الاجتماعية بمعدل (٣,٦٤) وانحراف معياري (١,٠٤)، وتأتي بالمرتبة الرابعة المعايير التربوية بمعدل (٣,٥٦) وانحراف معياري (٠,٩٩)، أما من حيث استجابة الموجهين فقد جاءت المعايير التربوية في المرتبة الثانية بمعدل (٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٧٨) والمعايير الأخلاقية في المرتبة الثالثة بمعدل (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨٨) والمعايير الاجتماعية في المرتبة الرابعة بمعدل (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٨٠).

وتتفق الاستجابتان في المرتبة الخامسة المعايير البيئية عند المعلمين بمعدل (٣,٥٣) وانحراف معياري (١,٢٢) وعند الموجهين بمعدل (٣,٥) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وفي المرتبة السادسة المعايير الفنية عند المعلمين بمعدل (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,٠٢) وعند الموجهين بمعدل (٣,٤) وانحراف معياري (٠,٨٥).

ويتضح مما سبق أنَّ درجة التوافر كبيرة في جميع ما سبق وهو متفق عليه في الاستجابتين.

وتختلف الاستجابة في المرتبة السابعة فعند المعلمين المعايير الاقتصادية بمعدل (٣,٤) وانحراف معياري (١,١٩) ودرجة توافره كبيرة، أما عند الموجهين المعايير الصحية بمعدل (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٨٩) ودرجة توافره متوسطة.

وتتفق الاستجابتان في المرتبة الثامنة المعايير السياسية بدرجة توافر متوسطة حيث جاء عند المعلمين بمعدل (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٣٠) وعند الموجهين بمعدل (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,١).

وتختلف الاستجابة كذلك فعند المعلمين في المرتبة التاسعة المعايير الصحية بمعدل (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,١٦)، وفي المرتبة العاشرة المعايير المعرفية بمعدل (٣,١٧) وانحراف معياري (١,١٢) ودرج توافر متوسطة للمرتبتين، وعند الموجهين في المرتبة التاسعة المعايير المعرفية بمعدل (٣,٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وفي المرتبة العاشرة المعايير الاقتصادية بمعدل (٣,٠٧) وانحراف معياري (٠,٩٨) وكذلك درجة توافر متوسطة للمرتبتين.

يلاحظ اتفاق الاستجابتين من حيث درجة التوافر في جميع المعايير عدا المعيار الاقتصادي فقد جاءت درجة توافره كبيرة في استجابة المعلمين ومتوسطة في استجابة الموجهين.

الثاني عشر: التوصيات:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير مناهج التَّربية الإسلامِيَّة.
- اعتماد نتائج هذا البحث لتطوير إعداد معلمي التَّربية الإسلامِيَّة.
- ضرورة تضمين مناهج التَّربية الإسلامِيَّة في مرحلة التَّعليم الأساسي الحلقة الثانية عددًا من القصص النَّبويّ.
- ضرورة تأهيل معلمي التَّربية الإسلامِيَّة من خلال دورات تدريبيَّة للاستفادة من الأساليب التَّربَوِيَّة الواردة في القرآن الكريم، والسُّنَّة النَّبويَّة الشريفة.
- إجراء دورات تدريبيَّة للمعلمين في طرائق التَّدريس الحديثة لرفع مستواهم التَّربوي والمهني.

المصادر والمراجع:

١- إبراهيم، السعيد شعبان الدسوقي، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، **الأسلوب القصصي وتوظيفه في الخطاب الدعوي**، حولية كلية أصول الدين والدعوة في المنوفية، العدد الثالث والثلاثون.

٢- أحمد، مدهش علي خالد، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، **الأهداف التربوية في القصص القرآني**، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٣- الجفري، هناء بنت هاشم بن عمر، ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ، **التربية بالقصة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال تصور مقترح**، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٤- حجازي، كريمة، ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م، **القصة في الحديث النبوي دراسة أسلوبية**، رسالة دكتوراه، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، الجزائر: جامعة باتنة ١.

٥- أبو رخية، وفاء عوض جمعة، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م، **أثر قصص الأطفال في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

٦- الزنتاني، عبد الحميد الصّيد، ١٩٩٣م، **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، ط٢، ليبيا: الدار العربية للكتاب.

٧- سديرة، سهام، ٢٠٠٦م، **بنية الزمان والمكان في قصص الحديث النبوي الشريف**، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، الجزائر، قسنطينة: جامعة منتوري.

٨- سليمان، سناء محمد، ٢٠١٠م، **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٩- أبو صبحة، نضال حسين، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

١٠- الطويل، رهام نعيم علي، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، **أثر توظيف أسلوب الدراما في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

١١- العبد الله، رامي عمر الخلف، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، **تقويم المضامين التربوية في القصص المترجمة للأطفال في ضوء المعايير العربية الإسلامية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر: جامعة القاهرة.

١٢- العبد، عاطف عدلي، وعزمي، زكي أحمد،١٤١٣هـ/١٩٩٣م، **الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد، ١٩٨٤م، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، د. ط، د. م، دار الفكر.

١٤- العرياني، سلطان محمد عبد الله، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، **القصة في السنة النبوية وآثارها التربوية**، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، الأردن: جامعة اليرموك.

١٥- العرينان، هديل محمد عبد الله، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، **فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١٦- عمرو، أيمن محمد عبد العزيز، ٢٠١٤م، **أسلوب القصة وأغراضه التربوية في الصحيحين**، مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب، المجلد (٩)، العدد (١)، ص (١٦٧- ١٨٩).

١٧- عَيَّاش، سامية مصطفى عبد الفتاح، ٢٠١٥م، **أثر برنامج مدعم بالقصص على تحصيل طلبة الصف العاشر في وحدة الوراثة ودافعيتهم نحو تعلمها**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، فلسطين، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

١٨- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، د. ط، د. م، دار الفكر.

١٩- فريدا، أسني، ٢٠١٧م، **تطبيق استراتيجية القصة المسلسلة في ترقية مهارة الكلام للغة العربية لتلاميذ الفصل الحادي عشر في تربية الدينية الرسمية في المرحلة العليا بالمعهد "المبارك" منجيسان وونوسوبو**، بحث جامعي، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية.

٢٠- القطان، مناع، د. ت، **مباحث في علوم القرآن**، ط٧، القاهرة: مكتبة وهبه.

٢١- قطب، محمد، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، **منهج التربية الإسلامية**، ط١٤، القاهرة، دار الشروق.

٢٢- اللقاني، أحمد، والجمل، علي، ٢٠١٣م، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٢٣- المؤتمر العالمي الثالث للسيرة والسنة النبوية، ١٤٠١هـ/١٩٨٩م، **البحوث والدراسات المقدمة للمؤتمر**، راجعه عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، بيروت: المكتبة العصرية.

٢٤- مدكور، أحمد علي، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥- المواجده، بكر سميح، ٢٠١٤م، **أساليب التدريس والتقويم والقيم الأخلاقية في سورة يوسف**، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، المجلد (١٧)، العدد (٢)، ص (١٤٣- ١٧٥).

٢٦- موسى، عبد المعطي نمر، والفيصل، محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٠م، **أدب الأطفال**، ط١، الأردن: دار الكندي.

٢٧- نجيب، أحمد، ١٩٧٨م، **أدب الأطفال والتربية الإبداعية الحلقة الدراسية الإقليمية حول الطفل والقراءة**، د. ط، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

٢٨- الهيتي، هادي نعمان، د. ت، **أدب الأطفال فلسفته فنونه وسائطه**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ودار الشؤون الثقافية بغداد.

٢٩- الوادعي، مسفر بن أحمد آل عاطف، ١٤٢٧هـ، **معايير الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة أبها**، رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

بحث رقم ١٢

تطور نظام التعليم في جمهورية الهند والعوامل المؤثرة فيه

The Evolution of the Education System in the Republic of India and the Factors Influencing It

الباحث/ ظهير أحمد عبد الأحد – د/ إيمان محمد مبروك قطب

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على جوانب القوة والعوامل الثقافية لجمهورية الهند، والمتمثلة في الجانب الجغرافي الذي يشمل موقع الهند، ومساحتها، وعدد سكانها، وأهم مدنها، ودستورها، والجانب الاقتصادي الذي يبين نظام اقتصادها. كما يهدف إلى التعرف على المعلومات الخاصة بالجانب الديني، ومن أهمها الديانة الإسلامية، والديانة الهندوسية، وطبقاتها، وعقائدها، والديانة البوذية، وعقائدها، والديانة السيخية وعقائدها، والديانة الجينية، ومعتقداتها وطبقاتها، والبريلوية ومعتقداتها، والقاديانية ومعتقداتها. ويبين البحث تأثير تلك العوامل على نظام التعليم في الهند من حيث سياسة التعليم، وبنيته وأهداف التعليم الأساسي والتعليم الالزامي وغير الالزامي. وكان من أهم نتائج البحث أن كلا الجانبين، الجغرافي والاقتصادي، يلعبان دوراً هاماً وبارزاً في العملية التعليمية بمختلف مراحلها وجوانبها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: نظام، التعليم، العوامل المؤثرة

Abstract

The aim of this research is to identify aspects of power and cultural factors of the Republic of India as regards the geographical aspect (which includes its location, area, the number of population, important cities, and constitution) and the economic aspect that sheds light on its economic system. It also aims to identify information on the religious aspect, the most important of which are Islam, Hinduism (as regards classes and beliefs), Buddhism and its beliefs, Sikhism and its beliefs, Jainism and its beliefs and classes, the Barelvi religion and its beliefs, and Qadianism and its beliefs. The research highlights the impact of these factors on the education system in terms of policy, structure and the objectives of compulsory and non-compulsory education. The research found that the geographic and economic factors play pivotal roles in the various stages of the education process.

Keywords: system, education, influencing factors

أولاً: الاطار العام للدراسة:

١- المقدمة:

تعد بلاد الهند قارة مستقلة في حد ذاتها لكبر مساحتها، ولكثرة سكانها، وأنواع معادنها الطبيعية، فإذا قيل: بلاد الهند يتبادر إلى الذهن الهند التي تحيد بها سلسلة من جبال " همالايا" (Himalaya) من الشمال ممتدة إلى بلاد "كشمير" وإلى " بوتان" وفي الجنوب "كانيا كماري" وفي الغرب بلاد" السند أو باكستان حاليا" وفي الشرق " بورما" فالبلاد التي تقع بين هذه الأراضي الواسعة تسمى الهند.

والهند جمهورية ديمقراطية مستقلة، حصلت على استقلالها عام ١٩٤٧م من المملكة المتحدة، ومنذ ذلك الوقت عرف بأنها أكبر النظم الديموقراطية في العالم. تتكون الهند من ثمان وعشرين ولاية وسبع مناطق اتحادية، ولها رئيس دولة، ولكن رئيس مجلس الوزراء هو الذي يدير شؤون الدولة من الناحية الفعلية.

ولم يدون تاريخ شعوب العالم أصل سكان الهند الذين عرفوا منذ ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد في بلاد السند، وقد كانت لهم حضارة مزدهرة عرفت حديثا في اكتشافات"موهانجودارو" (Mohenjo-Daro)، يرى بعض الباحثين أن هذه الاكتشافات تدل على وجود جيل ممتزج بالعرق، واللون والأوصاف الجسمانية، فيقولون: إن هؤلاء عرفوا في التاريخ باسم" الدرافيد" وهو قوم خليط من "الكول" البدو المتنقلين والمستوطنين في الغابات والجبال، وعلى شواطئ الأنهار الذين يسميهم التاريخ باسم الإنس الوحشي، والتورانيين الذين كان مسكنهم بلاد تركستان ثم نزحوا إلى الديار الهندية قبل الميلاد بآلاف السنين فأخضعوا الشعب الكولي، وبمرور الزمن اتحد العرق التوراني " بالعرق الكولي" ونتج من هذا الاتحاد ظهور شعب جديد عرف فيما بعد باسم "الدرافيد".

٢- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر الهند منذ آلاف السنين مركز إشعاع علمي وثقافي، حيث كان يدرس بها الفلسفة، والدين، والطب، والأدب والدراما، والفنون، والفلك وغيرها من العلوم المختلفة؛ ونظراً لأن التعليم في الهند يُقدم من قبل القطاع العام وكذلك القطاع الخاص، وتأتي المراقبة والموارد المالية من ثلاثة مستويات: مركزية، ودولية، ومحلية تحت مختلف موارد الدستور الهندي، حيث يتم توفير التعليم المجاني والاجباري كحق أساسي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٤ سنة حيث تبلغ نسبة المدارس الحكومية إلى المدارس الخاصة ٧٥٪.

لدى الهند تاريخ مشرق في مجال التعليم وقد تبوأت الهند مكانة مرموقة كمركز إشعاع علمي وتعليمي على مر العصور، ويرجع ذلك إلى نظامها التعليمي ومؤسساتها التعليمية التي تكتسب شهرة عالمية حينا بعد حين وبدأت تجذب آلافاً من الطلبة من جميع أنحاء العالم، وعلى الرغم من وجود مجموعة من أفضل الجامعات في العالم مثل المعاهد الهندية التكنولوجية، (Indian Institute of Technology) والمعهد الهندي للعلوم (Indian Institute of Science)، ومعاهد الهند لإدارة الأعمال (Indian Institute of Management)، ومعهد الهند للعلوم الطبية،(Indian Institute of Medical Science) ، إلا أنها تواجه تحديات جسيمة في مجال التعليم الأساسي وتصارع من أجل القضاء على الأمية نهائياً وقد واجهت الهند صعوبات جمة في تحقيق أهدافها النبيلة، باستثناء ولاية كيرالا التي بلغت هذا الهدف مؤخراً.

وتبذل الحكومة الهندية جهودا جبارة مادية ومعنوية في سبيل تيسير مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وهذا ما أكدتهُ دراسة (أنصاري، ٢٠١٢) من أن الأسباب المؤدية إلى هذا الوضع المؤسف عديدة، من أهمها أن أيادي السلب والنهب امتدت إلى قطاع التعليم كامتدادها إلى القطاعات الأخرى، فترى أناساً نشطوا في مجال التعليم ينشئون الكليات والمدارس والروضات، ولا هم لهم إلا الكسب المادي، جل اهتمامهم الحصول على أكبر قدر ممكن من المبالغ من الدارسين وأولياء أمورهم، وللحصول على مآربهم هذه، وما أكدتهُ دراسة (الأمم المتحدة، ٢٠٠٤) من أن الهند تواجه تحديات جمة في التعليم وعوامل مؤثرة على تطوره منها: الجهل والفقر، وعدم الاهتمام الواعي من قبل الحكومة على ترشيد العملية التعليمية ومكافحة الأمية، وما أكدته أيضاً الدراسة الذي ترجمها (مروه، ٢٠٠٤) من أن مشكلة نظام التعليم تكمن في عدم الربط بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي في الدولة الهندية مما يؤدي إلى إعاقة التطور في المجال التعليمي **من هنا تكمن مشكلة الدراسة** في التعرف على تطور نظام التعليم في جمهورية الهند، وبيان العوامل المؤثرة فيه.

ومن خلال ما سبق تكمن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: **كيف تطور نظام التعليم في الهند، وما العوامل المؤثرة فيه؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية، وهي على النحو التالي:

- كيف نشأ نظام التعليم في جمهورية الهند؟
- ما دور السياسة التعليمية في نظام التعليم بالهند؟
- ما العوامل المؤثرة في نظام التعليم في جمهورية الهند؟
- ما مراحل التعليم في جمهورية الهند؟

٣- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

التعرف على القوى والعوامل الثقافية بجمهورية الهند، والمتمثلة في: الجانب الجغرافي الذي يشمل الموقع والمساحة وعدد سكانها، وأهم مدنها، ودستورها، والجانب الاقتصادي الذي يبين نظام اقتصادها. كما يهدف إلى التعرف على معلومات خاصة بالجانب الديني، ومن أهمها الديانة الإسلامية، والديانة الهندوسية، وطبقاتها، وعقائدها، والديانة البوذية، وعقائدها، والديانة السيخية وعقائدها، والديانة الجينية، ومعتقداتها وطبقاتها، والبريلوية ومعتقداتها، والقاديانية ومعتقداتها. وتأثير تلك العوامل على نظام التعليم فيها من حيث سياسة التعليم، وبنيته وأهداف التعليم الأساسي والتعليم الالزامي وغير الالزامي.

٤- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في مساهمتها العلمية من خلال تقديمها عرضاً موجزاً عن نظام التعليم في الهند، وبيان العوامل المؤثرة فيه، وتوضيحها لأهم المراحل الدراسية لنظام التعليم في جمهورية الهند.

٥- منهج الدراسة:

لقد تم اختيار المنهج الوصفي لاعتماده على وصف الحالة، ويذكر (العساف، ١٤٢٧هـ، ص١٩١) أن "المنهج الوصفي يهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها". والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات، ٢٠٠٣م). ولهذا السبب الذي ذكره الباحثين والمؤلفين فقد استندت على المنهج الوصفي لوصف الظواهر المتعلقة بأسس المنهج المدرسي وجمع البيانات والمعلومات النظرية عنها.

٦- مصطلحات الدراسة:

نظام التعليم: يعرفه الخطيب (١٤٢٦هـ) بأنه عبارة عن:" الإطار الذي يضم كل عناصر العملية التعليمية ومكوناتها من – الغايات والأهداف والأنظمة، والطلاب والمعلمين، وشتى العاملين في قطاع التعليم، والمباني المدرسية والإمكانات المادية، والمناهج والمقررات، وما يربط بين هذه المكونات جميعها من علاقات وظيفية، وما يحدث بينها من تفاعل وتعاون وتكامل بقصد تحقيق غايات وأهداف معينة مرسومة سلفًا هي أهداف التعليم في بلد ما".

كما يعرف (الناصر، ٢٠١٢) النظام التعليمي بأنه عبارة عن: "مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة، والمتفاعلة والتي تعمل معاً لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة لإنجاح العملية التعليمية".

ويعرف نظام التعليم إجرائياً في هذه الدراسة بأنهُ: مجموعة من المكونات المترابطة فيما بينها وتنتظم في محيط مشترك ويتوفر لها بيئة مناسبة تمكن من حدوث الاتصالات المطلوبة التي تولد تفاعلات بينيه تنتج مخرجات مستهدفة، ويمكن الحكم على كفاءة وجودة هذا النظام من خلال عمليات إشراف ورقابة تعطي تغذية راجعة تمكننا من الحكم عليه.

العوامل المؤثرة في نظام التعليم: يُصد بها في هذه الدراسة مجموعة العوامل الجغرافية، والسكانية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية التي من شأنها أن تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في نظام التعليم بجمهورية الهند.

ثانيا: الإطار النظري للبحث:

١- الموقع والمساحة:

تعد جمهورية الهند سابع أكبر دولة من حيث المساحة في العالم، حيث تغطي مساحة شاسعة تبلغ ٣,١٦٥,٥٩٦ كم٢ مما أدى إلى تسميتها شبه القارة الهندية، وهي تمتد بين خطي عرض ٨,٤ و٣٧,٨ درجة شمالا، وبين خطي طول ٦٨,٧ درجة و٩٧,٢٥ درجة شرقا، وتمتد من الشمال إلى الجنوب بطول ٣٢١٤ كم٢ ومن الشرق إلى الغرب بطول ٢٩٣٣ كم٢. وتحدها باكستان من الشمال الغربي، والصين وأفغانستان، وبوتان، ونيبال من الشمال، وميانمار، وبنجلاديش، وخليج البنغال، من الشرق، وسريلانكا من الجنوب الشرقي عبر مضيق بالك، وتشكل جبال الهمالايا (التي تعد أعلى جبال العالم ويصل طولها ٨٨٤٨ متر فوق مستوى سطح البحر) حدودها الشمالية. وتنقسم جمهورية الهند إلى ثلاثة أقاليم رئيسة، هي جبال الهماليا وسهل جانجتيك (Gangetic) وشبه الجزيرة الهندية.

٢- السكان:

وهي تعتبر ثاني أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان بعد الصين وحسب الإحصائيات الرسمية الأخيرة عام ٢٠١١م يبلغ عدد سكانها حوالي(١,٢١٠,١٩٣,٤٢٢) مليار ومائتان وعشرة ملايين ومائة وثلاثة وتسعون ألفاً وأربعة مائة واثنتان وعشرون نسمة، وبلغ عدد المسلمين الهنود(١٣٨,١٨٨,٢٤٠) مائة وثمانية وثلاثون مليونا ومائة وثمانية وثمانون ألفا ومائتان وأربعون نسمة، وهذا يعني أن المسلمين يشكلون نسبة ١٤،١٣ % من مجموع السكان. (http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/ prov_results_ paper1 _india .html.)

وبلغ معدل النمو السكاني ١,٥٥٪، بينما تبلغ الكثافة السكانية ٣٢٥ لكل كم٢. ويعيش حوالي ٢٨٪ من سكانها في الحضر، بينما يعيش ٧٢٪ في الريف.

وإذا كانت الهند قد نجحت بعد الاستقلال في تخفيض نسبة من يعيشون تحت خط الفقر، إلا أنها مازالت عالية، حيث بلغت عام ١٩٩٤ م حوالي ٣٥٪ من السكان. ومازالت هناك مناطق تعاني من قلة إمدادات المياه، لاسيما الأحياء الفقيرة في المدن، وفي العديد من القرى.

أهم المدن:

ومن أهم المدن دلهي الجديدة وهي عاصمة الهند، ومومبائي وهي مدينة صناعية كبرى، وكلكتا وهي عاصمة ولاية البنغال الغربية، وحيدر آباد، ولكناؤ، وكوتشي كيرلا، وغوا مدينة سياحية، وبنغلور، وآغرة.

وفيما يلي تفصيل لمدينة نيو دلهي:

هي عاصمة الهند الرسمية، بنيت في مطلع القرن العشرين بموجب التصاميم التي أعدها المعماري البريطاني السير "إدونلوتينز" بمعاونة المعماري السير "هربرت بيكر" على بعد ٥ كم جنوبي دلهي القديمة، ولكن المدينتين التحمتا فيما بعد لتشكلا مدينة واحدة كبرى. وهي تغطي مساحة قدرها ٤٣٩ كم٢، ويسكنها ٣٠١,٢٩٧ نسمة. أما دلهي القديمة فتغطي مساحة قدرها ٩٣٢ كم٢ ويسكنها ٤,٨٨٩,٢٣٤ نسمة.

وتضم دلهي أجمل المعالم والنصب التذكارية، مثل: **منارة قطب** وهي برج عال يرتفع إلى علو ٧٢م بني سنة ١١٩٩م ذكرى لانتصار المسلمين واستخدم مئذنة لمئات السنين يدعو المؤذن من فوقه المسلمين إلى الصلاة. ويوجد مَعْلَم آخر جدير بالإعجاب وهو عمود حديدي وضع هناك، ويزن ستة أطنان، وارتفاعه ٧م ولم يصدأ أبدا. أما **القلعة الحمراء** التي بناها الملك المغولي شاه جهان في القرن السابع عشر الميلادي فإن جدرانها التي بنيت من الحجر الرملي الأحمر تضم قاعات، وأجنحة. كان أباطرة المغول يقيمون فيها الحفلات التي يحضرها أهل البلاد وسفراء الدول. أما **مسجد جاما** (المسجد الجامع) الذي يعتبر أكبر مسجد في الهند كلها، فقد بناه الملك المغولي شاه جهان.

ومعظم سكان نيو دلهي يتحدثون اللغة الهندية، بجانب اللغة الانجليزية، ولغات أخرى تشمل البنجابية والأردية والبنغالية. ويعمل سكان المدينة في دواوين الحكومة، وفي مجال الصناعة، كما أن موقعها الجغرافي والسياسي يجعل منها مركزاً مهماً للتجارة. ولكن المدينة تواجه مشكلات أساسية تعوق نموها الاقتصادي، مثل مشكلة السكن، مما يضطر ثلث السكان إلى السكن في الحارات الفقيرة. كما أن عدم انتظام سريان التيار الكهربائي يجبر بعض المصانع على توقف الإنتاج والعمل، ولا تواكب خدمات المياه والصرف الصحي تطور المدينة ونموها.

وتعتبر نيو دلهي محوراً لنظام النقل في الهند كلها، إذ يوجد فيها خمسة طرق برية خارجية، والعديد من خطوط السكك الحديدية، بجانب مطار "اندرا غاندي الدولي والمحلي" جنوب غربي المدينة. وبها أيضاً مكاتب معظم الصحف الرئيسة، بجانب استوديوهات الإذاعة والتلفاز.

٣- العوامل المؤثرة في النظام التعليمي في نيو دلهي.

أ- الجانب السياسي:

دستور الهند:

بدأ تطبيق الدستور في الهند في ٢٦ يناير عام ١٩٥٠م، يقتبس الدستور الهندي جوانب كثيرة من الدستور البريطاني في الناحيتين الشكلية والتطبيقية. لكن هذا الاقتباس روعي فيه أصالة المجتمع الهندي وظروفه المحلية، خصوصاً بعد أن حصلت الهند على استقلالها وسيادتها.

وطبقاً للدستور، فإن الهند دولة فيدرالية، لها حكومة مركزية تقع في نيو دلهي، وترتبط بها جميع الولايات.

وينص الدستور الهندي على مجموعة الحقوق الأساسية للأفراد مثل: حرية التعبير، وحرية الديانة. والواقع أن الدستور الأصلي ينص على مجموعة من المبادئ والسياسات تلتزم بها كل ولاية على حدة، وهذه المبادئ ليس لها قوة القانون، فهي مجرد خطوط عريضة ومؤشرات لرسم السياسة في الولايات وفي عام ١٩٧٦م أضافت الحكومة قائمة بالواجبات الأساسية التي يتعين على المواطن مراعاتها (الموسوعة العربية العالمية، ١٤١٩هـ، ص،١٤٧،١٤٨).

ب-النظام الاقتصادي:

الهند غنية بمواردها الطبيعية، حيث تتنوع الطبيعة فيها من الصحراء الجرداء إلى الغابات الاستوائية، كما أن بها العديد من الأنهار التي تنبع من الجبال الشمالية حاملة معها الطمي إلى السهول في أسفل.

وتعتبر الأرض والمياه من أهم الموارد الطبيعية في الهند، حيث إن ٥٤,٣٪ من أرضها قابلة للزراعة، كما أنها غنية بمصادر المياه العذبة. وتغطي الغابات حوالي ٢١,٦٪ من مساحتها.

ويمثل قطاع الزراعة بما فيه الغابات والصيد ٢٧,٧٪ من الناتج المحلي، ويعمل به حوالي ٦٧٪ من القوى العاملة (حسب تقديرات ١٩٩٥م). وأهم المحصولات الزراعية هي قصب السكر، والأرز، والقمح، والقطن، والخضراوات، والشاي.

ويساهم قطاع الخدمات بحوالي ٤٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي، ويعمل به حوالي ٢٠٪ من القوى العاملة. وطبقا لتقديرات عام ١٩٩٩م بلغ متوسط دخل الفرد ٤٥٠ دولارا. والوحدة النقدية هي الروبية الهندية.

وأهم صادرات الهند هي: الأحجار الكريمة، والحلي، والآلات الهندسية، والمنسوجات القطنية، والمنتجات البحرية، والجلود، والشاي، والفواكه، والخضراوات، والأدوات الكهربائية.

وأهم وارداتها: البترول ومنتجاته، الكيماويات غير العضوية، الحديد والصلب، الأسمدة، والبلاستيك. وأهم الدول التي تتبادل معها التجارة هي الولايات المتحدة، واليابان، وألمانيا، والمملكة العربية السعودية، وبريطانيا، وبلجيكا، وروسيا.

لقد أصبحت التنمية الاقتصادية مسألة اجتماعية وسياسية تحتل مكاناً بارزاً في الأمور العالمية منذ عام ١٩٤٥م، كذلك غدت دارسة التنمية الاقتصادية ومشاكلها اليوم تحتل مركز الصدارة في الفروع التي يبحثها الفكر الاقتصادي العالمي بعد إن كانت تحظى باهتمام ضئيل من علماء الاقتصاد قبل الحرب العالمية الثانية (عجيمة؛ الليثي، ٢٠١٤). فالنمو الاقتصادي حالة تعبر عن حدوث زيادة مستمرة في الناتج القومي الإجمالي للمجتمع، وأيضاً متوسط نصيب الفرد من هذا الناتج (السيد، ٢٠١٠). وهذا ما تؤكده دراسة (ابن العارية، ٢٠١٢) من أن تحقيق النمو الاقتصادي يتطلب توفير القوى العاملة المدربة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة تقوم بالعمل وتؤديه على أحسن مستوى ممكن.

ج- الجانب الديني:

تتكون شبه القارة الهندية من عدد من الأمم المنفصلة التي تشترك في تراثي اللغة والثقافة، ويتكلم سكان هذه الأمم عددا متنوعاً من اللهجات واللغة الهندية هي اللغة الرسمية طبقا لما جاء في الدستور، حيث يتحدث بها حوالي٤٠٪ من السكان. ويوجد حوالي(١٠٠٠) لغة ولهجة مستخدمة في الهند، منها حوالي ٢٤ لغة لا يقل عدد المتحدثين بكل منها عن مليون نسمة، مثل اللغة البنغالية التي يتحدث بها

حوالي ٨٪ من السكان، والتلجو، والمارثية، والتاميلية، والأوردية، والكانادية، ومليالم، والسنسكريتية، والسندية، والكشميرية، والبنجابية، والأسامية، والنيبالية هذا بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية.

وقد كانت هناك انقسامات حادة لعدة سنوات أدت إلى مجابهات عنيفة حول اللغة الرسمية. وكان الخلاف قائما بين اللغة الهندية واللغات الإقليمية الأخرى التي كان يتكلم بعضها عشرات الملايين من الناس.

ويمثل الدين عاملا محوريا في حياة الشعب الهندي. ويدين حوالي ٨٢٪ من سكان الهند بالهندوسية (وهي ديانة ترجع في أصولها إلى الهند). ويوجد حوالي ١٣٪ يدينون بالإسلام خاصة من بين سكان الحضر، و٢,٣٪ مسيحيون، و٢٪ سيخ، و٤٪ بوذيون، بالإضافة إلى أقليات تدين بديانات أخرى، ويلي بعض التفاصيل لكل منها:

١) الإسلام:

الإسلام هو الدين الثاني في الهند، وأشار (الألوائي، محي الدين، ١٤٠٦هـ،ص ٨)، إلى" أن صوت الإسلام وصل إلى الهند بأيدي العرب وكانوا هم طليعة المسلمين الذين أناروا الطريق لنشر الدعوة الإسلامية في ربوعها، عقب أن انبثق فجرها في بلاد العرب، فوجدت أرضا خصبا في أرجاء الهند، وتفتحت زهورها في أنحائها، وأثمرت ثمارها اليانعة في جو من الحرية والسلام".

ودخل الإسلام فيها من ثلاث طرق ومن أهمها شواطئ الهند الغربية الواقعة في بحر العرب التي كانت مركز ارتياد التجار والرحل العرب، والطريق الثاني هو مناطق السند الواقعة على شاطئ الهند الشمالي الغربي حيث دخل محمد بن القاسم الثقفي فاتحا في عام ٩١هـ ، والطريق الثالث هو الحدود الشمالية الغربية المتاخمة لأفغانستان وإيران وأول من دخل الهند فاتحا من هذا الطريق هو محمود الغزنوي فيما بين عام ٣٨٨هـ ٤٢١هـ.

٢) الهندوسية:

الهندوسية ديانة وثنية يعتنقها معظم (٨٠٪ من السكان البالغ عددهم أكثر من مليار نسمة) أهل البلاد، وقد تشكلت عبر مسيرة طويلة من القرن الخامس عشر قبل الميلاد إلى وقتنا الحاضر. إنها ديانة تضم القيم الروحية والخلقية إلى جانب المبادئ القانونية والتنظيمية، فتتخذ عدة آلهة بحسب الأعمال المتعلقة بها فلكل منطقة إلهه. ولكل عمل أو ظاهرة إله.

ولم يسجل تاريخ الأديان اسم شخص معين يقال له إنه مؤسس الديانة الهندوسية . كما هو الحال في أديان الهند الكبرى.

ذكر (الأعظمي، محمد،٢٠٠١م، ص، ٥٢٨-٥٣٣)،أن "رادها كرشنا" يقول: "إن الديانة الهندوسية لا تنتمي إلى شعب من الشعوب، بل هي ثمرات التجارب الأمم التي أدت دورها في تكوين الفكر الهندوسي".

وأتباع هذه الديانة يعبدون الجمادات كالأحجار والأشجار، والحيوانات كالأبقار. وقد حظيت البقرة عندهم بأسمى مكانة من قديم الزمان إلى الآن؛ لأنها كانت من أغلى ثروات الآريين.

٣) البوذية:

هي ديانة ظهرت في الهند بعد الديانة البرهمية في القرن الخامس قبل الميلاد. كانت في بدايتها متوجهة إلى العناية بالإنسان، كما أن فيها دعوة إلى التصوف، والخشونة، ونبذ الترف والمناداة بالمحبة والتسامح، وفعل الخير لكنها لم تلبث بعد موت مؤسسها أن تحولت إلى معتقدات باطلة ذات طابع وثني.

وهي منسوبة إلى بوذا، وكلمة بوذا تعني (العالم) يقال أنه ولد في مدينة "لمبني" قريب من "كبل وستو" في جنوب نيبال، وأبوه "شدودان" ملك شاكيا. وقد نشأ بوذا في بيت عريق، وكان أميراً فشب مترفاً في النعيم وتزوج في التاسعة عشرة من عمره ولما بلغ السادسة والعشرين هجر زوجته منصرفاً إلى الزهد والتقشف، والخشونة في المعيشة، والتأمل في الكون ورياضة النفس، وعزم على أن يعمل على تخليص الإنسان من آلامه التي منبعها الشهوات، ثم دعا إلى تبني وجهة نظره حيث تبعه أناس كثيرون.

ويقول (الأعظمي، محمد، ٢٠٠١م، ص، ٦٤٣-٦٤٤)، الأعمال التي تساعد على القضاء على الآلام والأحزان هي: الاعتقاد الصحيح، والنية الصادقة، والقول السديد، والفعل الحسن، والكسب الصحيح، والسعي المشكور، والذكرى الصالحة، والمراقبة الصحيحة.

وبناء على هذا رتبوا الأصول العشرة المعروفة وهي: تحريم قتل النفس، وتحريم السرقة، وتحريم الكذب، وتحريم شرب الخمر، وتحريم الأكل بعد الظهر، وتحريم الرقص والموسيقى، وتحريم التطيب، وتحريم الجلوس في الشارع، والمكان المرتفع، وتحريم قبول الهدايا من الذهب والفضة.

٤) السيخية:

هي مجموعة دينية من الهنود الذين ظهروا في نهاية القرن الخامس عشر وبداية القرن السادس عشر الميلادي داعين إلى دين جديد فيه شيء من الديانتين الإسلامية والهندوسية تحت شعار (لا هندوس ولا مسلمون)، وقد عادوا المسلمين خلال تاريخهم، وبشكل عنيف، كما عادوا الهندوس بهدف الحصول على وطن خاص بهم، وذلك مع الاحتفاظ بالولاء الشديد للبريطانيين خلال فترة استعمار الهند.

وهم يحرمون عبادة الأصنام، ويؤكدون على وحدانية الخالق الحي الذي لا يموت، والذي ليس له شكل، ويتعدى أفهام البشر، كما يستعملون عدة أسماء هندوسية وإسلامية للإله منها (واه غورو)، و(الجاب)، وأفضلها عند ناناك (الخالق الحق) وكل ما عداه وهم، ويمنعون تمثيل الإله في صور، ولا يقرون عبادة الشمس، والأنهار، والأشجار. ويبيحون الخمر، وأكل لحم الخنزير، ويحرمون لحم البقر مجاراة للهنادكة.

ولهم أكبر معبد في (أمرتسار)، ويسمى (دربار صاحب) أي مركز ديوان السيد الملك، والناس يحجون إليه، وأما سائر المعابد فتسمى (كرودواره) أي مركز الأستاذ.

وأكثرية السيخ تقطن "البنجاب" إذ يعيش فيها ٨٥٪ منهم، فيما تجد الباقي في ولاية "هاريانا"، وفي "دلهي"، وفي أنحاء متفرقة من الهند، وقد استقر بعضهم في ماليزيا، وسنغافورة، وشرق أفريقيا، وإنجلترا، والولايات المتحدة، وكندا.

٥) الجينية:

الجينية ديانة منشقة عن الهندوسية، ظهرت في القرن السادس قبل الميلاد على يدي مؤسسها (مهاويرا) وما تزال إلى يومنا هذا، إنها مبنية على أساس الخوف من تكرار المولد، داعية إلى التحرر من كل قيود الحياة والعيش بعيداً عن الشعور بالقيم كالعيب، والإثم، والخير، والشر، وهي تقوم على رياضيات بدنية رهيبة وتأملات نفسية عميقة بغية إخماد شعلة الحياة في نفوس معتنقيها.

ومؤسس هذه الديانة هو (مهاويرا) الذي ولد في سنة ٥٩٩ ق.م. وقيل اسمه الأصلي هو (وردهاماتا) لكن أتباعه يسمونه (مهاويرا) ومعناه: البطل العظيم، وهو الابن الثاني لوالديه، وأبوه (سدهارتها) أمير مدينة في ولاية "بيهار".

وعندما توفي والده، استأذن أخاه في التخلي عن ولاية العهد والتنازل عن الملك والألقاب، وحلق رأسه ونزع حليه، وخلع ملابسه الفاخرة، وبدأ مرحلة الزهد والخلوة والتبتل، وكان سنه آنذاك ثلاثين عاماً.

وجاء في كتاب (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة،١٤٠٩هـ، ص، ١٩٩)، عقائد الجينية. إن الفكر الجيني يقوم أصلا على أفكار هندوسية كالانطلاق، والكارما، والنجاة، والتناسخ وتكرار المولد، والدعوة إلى السلبية مع صبغ هذه المفاهيم بالصبغة الجينية وتطويرها لتلائم المعتقد الجيني.

٦) القاديانية:

هي فرقة دينية ظهرت في الهند، أنشأها مرزا غلام أحمد القادياني (١٢٥٦هـ- ١٣٢٧هـ) بتخطيط من الإنجليز، بهدف إبعاد المسلمين الهنود عن الإسلام، وعن أداء فريضة الجهاد بشكل خاص.

وكان مرزا غلام أحمد القادياني ينتمي إلى أسرة اشتهرت بخيانة الدين والوطن، وهو معروف عند أتباعه باختلال المزاج وكثرة الأمراض وإدمان المخدرات. وله أكثر من خمسين كتاباً ونشرة ومقالاً ومن أهم كتبه: " إزالة الأوهام"، و"إعجاز أحمد" و"براهين أحمدية" و" تجليات إلهية" وغير ذلك.

ومن معتقداته أنه من لا يؤمن بنبوة أحمد القادياني لا يدخل الجنة أبداً، والقادياني هو المسيح الموعود، ومدينة قاديان كالمدينة المنورة ومكة المكرمة بل وأفضل منهما، وأرضها حرم وهي قبلتهم وإليها حجهم، ويجوز الخمر، والأفيون، والمخدرات، والمسكرات عندهم وكذلك النبوة لم تختم بمحمد صلى الله عليه وسلم، بل هي جارية، والله يرسل الرسل حسب الضرورة، وأن غلام أحمد هو أفضل الأنبياء جميعاً وغير ذلك.

وأغلب القاديانيون يعيشون الآن في الهند، وباكستان، وقليل منهم في إسرائيل، والعالم العربي. وهم يسعون بمساعدة الاستعمار للحصول على المراكز الحساسة في كل بلد يستقرون فيه.

٧) البريلوية:

هي فرقة صوفية ولدت في الهند أيام الاستعمار البريطاني وقد غالى أفرادها في محبة وتقديس الأنبياء والأولياء عامة، والنبي صلى الله عليه وسلم خاصة، وأضفوا عليهم صفاتا تعلو بهم عن خصائص البشر.

ومؤسس هذه الفرقة أحمد رضا خان بن تقي على خان (١٢٧٢-١٣٤٠هـ) ولقد سمى نفسه عبد المصطفى، ولد في بلدة بريلي بولاية أترا براديش. وتتلمذ على الميرزا غلام قادر بيك الشقيق الأكبر للميرزا غلام أحمد القادياني.

ويعتقد أبناء هذه الطائفة بأن للرسول صلى الله عليه وسلم قدرة يتحكم بها في الكون، ويعلم الغيب، وموجود في كل مكان وفي كل زمان.

وينكرون بشرية الرسول صلى الله عليه وسلم ويجعلونه نوراً من نور الله، ويشيدون القبور ويعمرونها، ويجصصونها، وينيرون فيها الشموع، والقناديل، وينذرون لها النذور، ويتبركون بها ويقيمون الاحتفالات لأجلها، ويضعون عليها الزهور، والورود، والأردية، والستائر، ويدعون أتباعهم للطواف حول الضريح تبركاً به. وكذلك يكفرون شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله– وينعتونه بأنه مختل وفاسد العقل ويدرجون معه تلميذه ابن القيم – رحمه الله–.

وهذه الفرقة منتشرة في القارة الهندية ولهم وجود في انجلترا إذ تسمى جمعيتهم هناك باسم (جمعية أهل السنة) و(جمعية تبليغ الإسلام) ويقتصر نشاطهم هناك على تخريب أعمال الآخرين وإثارة القلاقل والفوضى بينهم وبسببهم حدث اضطراب دموي بين المسلمين عام ١٩٨٠م.

٤– نظام التعليم في جمهورية الهند:

أ- سياسة التعليم في الهند:

يعود نشأة التعليم في الهند إلى كتاتيب تدريس القرآن الكريم وهي عبارة عن خلاوي لمبادئ الإسلام منتشرة في البلاد قديما، وإلى حلقات المساجد ومجالس طلبة العلم مع مشايخهم لدراسة العلوم الشرعية، وبعد استقلالها تقدم غاندي في عام ١٩٣٧م بالخطوط الأساسية لمشروع تطوير التربية إلى مؤتمر المربين الهنود المنعقد في ٢٢-٢٣ اكتوبر ١٩٣٧م في مدينة وردا (Wardha) وبعد الموافقة عليها تألفت لجنة برئاسة الدكتور ذاكر حسين لإعداد مشروع مفصل عن التعليم الأساسي القومي (National Basic Education)، حيث تحددت أهدافه إجمالا في تنمية اليد والعقل والقلب للفرد، وتركزت برامجه حول الصناعات التقليدية المألوفة كالغزل والنسيج والزراعة وصناعتي الخشب والحديد، مع تقدير نفقات التعلم لهذه الصناعات وما يمكن أن ينتج عنها من أرباح بعد أن يتدرب الأطفال عليها، وما هو المستوى الذي يجب تبلغه حتى تصبح كافية لتغطية أجور المعلمين وفقا لما كان يتصوره غاندي، ثم أعدت اللجنة برنامجا للتعليم الأساسي يستوعب تسع مواد دراسية هي: المهن أو الحرف الأساسية مثل الغزل والنسيج والزراعة والتجارة ، اللغة القومية، الرياضيات، العلوم العامة، الدراسات الاجتماعية، الرسم، الموسيقي، اللغة الثانية الرياضة البدنية (أحمد، وآخرون، ١٩٩٨م،ص، ٣٥).

وبعد انعقاد المؤتمر تألفت لجنتان فرعيتان في عام ١٩٣٨-١٩٣٩م قدمتا جملة من المقترحات تنص على تقديم تعليم أساسي في المرحلة الابتدائية يستوعب كل الأطفال فيما بين (٦-١١) سنة أي مدته خمس سنوات يتبعه تعليم أساسي يمتد إلى نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ويخص الطلاب فيما بين (١١و١٤) سنة أي مدته ثلاث سنوات. وبذلك تصبح مدة التعليم الأساسي (٨) سنوات موزعة على مدرستين، الأول المدرسة الأساسية الصغر(Junior Basic School) ، والثانية المدرسة الأسية العليا (Senior Basic School) (أحمد، وآخرون، ١٩٩٨م، ص ٣٦).

ب– بنية التعليم في الهند:

يسير نظام التعليم في الهند طبقا لنظام (٥-٣-٢-٢) وهذا يعني أن النظام التعليمي في الهند ينقسم إلى أربعة مراحل (الابتدائي خمس سنوات، فالابتدائي العالي ثلاث سنوات، فالثانوي والثانوي العالي ولكل منهما سنتان).

والتعليم الأساسي في الهند يشمل المرحلتين الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الخامس والابتدائية العليا وتشمل الصفوف من السادس إلى الثامن، ويركز في مرحلته الأساسية على محو الأمية وتنمية الطفولة المبكرة Sherman، (Joel and Poirier, 2007, pp135) (Carrizo, Luis and Sauvageot, Gwang.2005. P;142)

وهذا يعني أن الثماني سنوات الأولى في المدرسة (٥) ابتدائي أدنى يتبعها (٣) سنوات أعلى، يتبعها سنتان من التعليم الثانوي الأدنى التي بعهدها يذهب الطلاب إلى مرحلة الثانوي الأعلى ومدتها سنتان ويحصلون بعدها على درجة إتمامها وخلال المرحلة الثانوية العليا يوجه عدد كبير من الطلبة إلى التعليم الفني (بدران، شبل، ٢٠٠١م، ص، ١٩٢).

وهناك اتفاق قومي عام بهذا الصدد بين الولايات المختلفة في الاتحاد الفيدرالي للولايات الهندية فقد بادرت معظم هذه الولايات بتطبيق هذا المنهج ومن المتوقع أن جميع الولايات ستتبع منهجا واحدا للتعليم.

والفرق بين المستويين الأول والثاني للتعليم في المدارس ليس كبيرا ولكنه يختلف إلى حد ما بين ولاية وأخرى والتعليم الابتدائي لمعظم الولايات يتكون من (٥) سنوات دراسية، وبين المرحلة الابتدائية والثانوية هناك مرحلة متوسطة بينهما في كثير من الولايات.

ج- التعليم الالزامي:

إن تجربة التعليم الأساسي في الهند قد مرت منذ بدايتها بالعديد من المتغيرات التي أثرت في مفهومها وأهدافها ومجالاتها، من منظور ايجابيات هذه التجربة أنها حققت تعليميا إلزاميا لمدة ثماني سنوات، يقدم باللغة القومية، ويدور حول فكرة العمل اليدوي المنتج ، ويرتبط بحياة الأطفال وظروف بيئاتهم، ويساعدهم على اكتساب القيم والاتجاهات الايجابية نحو المواطنة والعمل.

والحكومة الهندية التزمت بموجب الدستور بالتعليم الالزامي المجاني لكل أطفال الهند من سن ٦ سنوات إلى سن ١٤ عاما، وعلى الأخص الأطفال الذين ينتمون إلى الفئات الفقيرة، وهو ما أكدته السياسة القومية للتعليم المعدلة عام ١٩٨٦م، وبرنامج العمل الملحق بها عام ١٩٩٢م.

وتقوم السياسة القومية للتعليم المعدلة عام ١٩٨٦م وبرنامج العمل الخاص بها والذي وضع عام ١٩٩٢م بتنفيذ برنامج جديد يسمى برنامج التعليم الابتدائي يتم تنفيذه في المقاطعات بهدف تعميم التعليم الابتدائي، استجابة للتطورات الدولية في التسعينات لتوفير التعليم للجميع وأصبح التعليم الأساسي حقا إلزاميا ومجانيا للجميع (Carrizo، Luis and Sauvageot، Gwang.2005. P;142)

د- أهداف التعليم الأساسي في الهند:

نص الدستور الهندي الصادر في عام ١٩٥٠م في المادة ٤٥ على أن الدولة سوف تقدم في عشر سنوات من صدور هذا الدستور تعليما مجانيا إلزاميا لكل الأطفال في الهند من سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة، وقد أخذت الحكومة تبذل الجهود الكبيرة للتوسع في التعليم الأساسي سعيا وراء تحقيق هذا النص الدستوري .

ومن أبرز أهداف التعليم الأساسي في الهند ما يلي:

- تعليم وممارسة الحياة الصحية السليمة كفرد وكجماعة.
- تنمية الطفل عقليا لمساعدته على الكيف النفسي في حياته.
- مساعدة الطفل على فهم القيم الإنسانية وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها.
- إكساب التلميذ المعارف والخبرات التي تساعده على عمليات البيع والشراء ومقابلة متطلبات الحياة على المستوى الفردي والاجتماعي.
- مساعدة التلميذ على فهم البناء الاجتماعي والديموقراطي وتشجيعه على ممارسة هذه القيم من حقوقه وواجباته ومسؤولياته كمواطن.
- مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والخبرات والاتجاهات المطلوبة للتقدم الاقتصادي والتنمية في حياته الفردية والاجتماعية (الزامل، محمد،٢٠٠٨م، ص، ١٨٠).

هـ- تجربة الهند في زيادة القيد في المدن الكبرى:

أنشأت الحكومة الهندية مؤسسة ('THE SARVA SHIKSHA ABHIYAN 'SSA) في أوائل هذا العقد في إطار مشاريعها التطويرية وتهدف (SSA) باختصار إلى ما يلي:

- إلحاق الأطفال ما بين (٦-١٤) سنة بالمدارس بحلول عام ٢٠٠٣م.
- استيعاب جميع الأطفال عند سن الخامسة بالتعليم بحلول عام ٢٠٠٧م.
- استيعاب جميع الأطفال من سن (٨) سنوات بالتعليم عام ٢٠١٠م.
- العناية بجودة في التعليم الابتدائي، مع التركيز على التعليم من أجل الحياة.

سد الفجوة بين الجنسين في مرحلة التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠٠٧م، وفي المرحلة الأولية عام ٢٠١٠م، وكل الفئات الاجتماعية (UNESCO،2005،P;12.)

ومع نقص البيانات التي تبنى عليها الخطط والاستراتيجيات ، مما زاد من حجم التعقيد الذي واجهته الحكومة الهندية وبالذات في المدن الكبرى، فإن الدولة قد حققت إنجازات مهمة في إطار تحقيق أهداف(SSA) من خلال بعض الخطوات الملموسة، ومن أبرزها:

- توفير مراكز التعليم لاستيعاب الأطفال خارج المدرسة ، وتتولى المنظمات غير الحكومية إدارتها وتنظيمها، ويتولى التدريس بها معلمون حاصلون على شهادة التدريس والتدريب، وتقدم المراكز وجبات طعام للتلاميذ، وتعمل هذه المراكز في الحيز المتاح بالمدارس الحكومية أو غيرها من الأماكن، وكل مركز يوفر سنويا (١١٠٠) ساعة تعليم خلال العام.
- مدارس الخيام، وهو البلدية المحلية في دلهي، وقد استبدلت بما يسمى" أكواخ بورتا" في أماكن مختلفة من دلهي، وعلى الرغم من أنه حل مؤقت لكنه خطوة في الاتجاه الصحيح .
- تبسيط إجراءات وشروط القيد في المدارس، حيث كانت إجراءات التسجيل بالمدارس تتطلب الكثير من الأوراق والشهادات والإفادات (UNESCO،2005،P;32-33.).

ز- التعليم غير النظامي:

وفي أوائل السبعينات بدأت الوكالات الطوعية بالظهور كما في (Kishore Bharati) ولكن الدولة لم تبال بها ولم تحض باهتمامها وبالتالي كان حجم تدخلها في مدارس الدولة بسيطا في البداية، ولكن الأمر اختلف الآن حيث أصبحت تحظى بدعم واهتمام الدولة، والمثال البارز لهذه المؤسسات الطوعية بعد الاستقلال هي: (Hoshangabad Science Teaching Programme) والتي تمارس التدخل في مدارس الدولة على نطاق واسع، وقد بدأت نشاطها في عدد محدود من المدارس المتوسطة الريفية يصل إلى ثماني مدارس إلى أن وصلت إلى ألف مدرسة في نهاية السبعينات، وكان تركيزها على الصفوف (من ٦-٨) ممن تتراوح أعمارهم بين (١١-١٣) وتهدف (HSTP) إلى تحقيق عدة أمور منها:

- الاهتمام بالمنهج الذي يعكس حاجة البيئة الريفية وكذلك التي تعتمد على تصميم المعدات.
- تصميم المعلمين بالمدارس الحكومية على الأساليب الحديثة التي تركز على الطفل وتنمية روح الابتكارية لديه.
- تصميم تقنيات لتقييم الطفل بعيدا عن أساليب التقييم التقليدية التي تعتمد على الحفظ (Krishna 2004. PP;13-14،Kumar)

ذ- تقييم التجربة الهندية:

أحرزت الهند تقدما هائلا في القيد والتسجيل منذ استقلالها عام ١٩٥٠م، ففي عام ١٩٥٠-١٩٥١م بلغ عدد المقيدين ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-١١) ٤٠٪ فقط، و١٠٪ ممن تتراوح أعمارهم بين (١١-١٧)، وارتفعت هذه النسبة في عام ١٩٨٦م إلى ٩٤٪ للمدرسة الابتدائية، وحوالي ٨٤٪ للمدرسة الابتدائية العليا، كما أدخلت الحكومة تحسينات على الإنفاق، فبينما بلغت نسبة الانفاق على التعليم العام ١٩٥١-١٩٥٢م ٠,٧٪ من النتائج القومي ارتفعت في منتصف التسعينات إلى ٣,٨٪.

وعلى الرغم من التقدم المحرز إلا أن الهند لا زالت تعاني من عدم المساواة بين الجنسين في التعليم، ويعزي ذلك إلى جملة من الأسباب كالمساعدة المنزلية والزواج المبكر والآراء التقليدية حول تعليم الفتاة، وتشير بعض الإحصاءات أن نسبة القيد في بعض الولايات لا تتجاوز (٢ من أصل ١٠) ممن هن بين سن (٦-١١)، ولكن نسبة القيد تظهر تحسنا في العديد من الولايات.

وتشير الإحصاءات إلى ارتفاع معدل الالتحاق الصافي إلى حد كبير مما يزيد قليلا عن ٨٨٪ في أواخر الستينات، في حين أن معدل الالتحاق الاجمالي في العديد من الولايات في التسعينات قد تجاوز بالفعل (١٠٠٪) (Sherman،Joel and Poirier، 2007، pp139-141).

وطبقا لتقديرات عام ١٩٩٦ بلغت تكلفة التعليم ٣,٢٪ كنسبة من الناتج الإجمالي القومي. وطبقا لتقديرات ١٩٩٧م بلغ عدد التلاميذ ٤٧ تلميذا لكل معلم. وعام ٢٠٠١م، بلغت نسبة المتعلمين في الهند حوالي ٧٣٪.

ثالثا: النتائج والتوصيات:

١- نتائج البحث: من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- نظراً للعوامل الجغرافية والسياسية والاقتصادية المؤثرة على النظام التعليمي بدولة الهند فإنها سعت إلى تحقيق الاستيعاب الكامل للطلاب من سن ٨ سنوات.

- يتكون النظام التعليمي (السلم التعليمي)، من الآتي: التعليم الأساسي ويركز على نحو الأمية وتنمية الطفل وفهم القيم الإنسانية، التعليم الثانوي الأولى (٢)، التعليم الثانوي الأعلى (٢) وخلال هذه المرحلة يوجه عدد كبير من الطلاب إلى التعليم الفني.

- أن الاقتصاد يلعب دوراً هاماً وبارزاً في العملية التعليمية بمختلف مراحلها، وجوانبها المختلفة.

- طبقا لتقديرات عام ١٩٩٦ بلغت تكلفة التعليم ٣,٢٪ كنسبة من الناتج الإجمالي القومي. وطبقاً لتقديرات ١٩٩٧م بلغ عدد التلاميذ ٤٧ تلميذا لكل معلم. وعام ٢٠٠١م، بلغت نسبة المتعلمين في الهند حوالي ٧٣٪، وهذه نسبة قليلة مقارنة بالدول المتقدمة مثل ماليزيا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، والولايات المتحدة الأمريكية.

٢- التوصيات: يوصي الباحث بالعديد من التوصيات، منها:

- حث المنظمات المحلية في جمهورية الهند، والمنظمات العالمية في المشاركة بالعملية التعليمية، وتقديم الدعم اللازم لتطوير التعليم في الهند، وتدريب وإعداد المعلمين والمدراء والإداريين العاملين في المجال التعليمي في مختلف الولايات الهندية.

- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية الحديثة بشتى أنواعها لكي تكون مواكبة لمستجدات التربية الحديثة، واستخدامها في مجال تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية حتى تحقق معايير جودة المنهج.

- قيام فريق عمل متخصص بتحديد أدوار مناهج اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من التعليم العام؛ بما يتناسب وطبيعة مادة اللغة العربية، وطبيعة حاجات المتعلمين في كل مرحلة تعليمية.

- إجراء المزيد من الدراسات العلمية على نظام التعليم في بلاد الهند حسب الولايات والمدن، ويشمل جميع المدارس، والكليات حتى نستطيع التعرف على عقبات التعليم في الهند، ومن ثم نقوم بوضع الحلول المناسبة لها.

المراجع

١- ابن العارية، حسين (٢٠١٢). دور التعليم في النمو الاقتصادي مع الإشارة إلى حالة الجزائر. **مجلة المستقبل العربي (لبنان)**. مج ٣٤، ع ٣٩.

٢- أحمد، شاكر؛ فتحي، محمد وآخرون. (١٩٩٨م). **التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر**. بيت الحكمة للإعلام والنشر. القاهرة.

٣- الأعظمي، محمد ضياء الرحمن. (٢٠٠١م). **دراسات في اليهودية والمسيحية وأديان الهند**. الرياض. مكتبة الرشد.

٤- الألوائي، محي الدين.(١٤٠٦هـ). **الدعوة الإسلامية وتطورها في شبه القارة الهندية**. دمشق. دار القلم.

٥- أنصاري، أسعد أعظمي محمد (٢٠١٢). نحو الإصلاح في قطاع التعليم. **مجلة صوت الأمة: الهند**. مج (٤٢). ع (٨).

٦- بدران، شبل؛ البوهي، فاروق. (٢٠٠١م). **نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن)**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

٧- الخطيب، محمد الشحات وآخرون (١٤٢٦). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي.

٨- الزامل، محمد بن عبد الله. (٢٠٠٨م). **تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي. (دراسة مستقبلية)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض.

٩- السيد، طارق (٢٠١٠). **الاقتصاد والمجتمع والتنمية دراسة في علم الاجتماع الاقتصادي**. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

١٠- عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣م). **البحث العلمي: مفهومه – أدواته – أساليبه**. دار أسامة للنشر الرياض.

١١- عجيمة، محمد عبدالعزيز؛ الليثي، محمد علي (٢٠١٤). **التنمية الاقتصادية (مفهومها، نظرياتها، سياساتها)**. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

١٢- العساف، صالح محمد. (١٤٢٧هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. مكتبة العبيكان: الرياض.

١٣- مروه، هاشم (٢٠٠٤). تعليم أطفال الشوراع والأطفال العاملين في الهند. **مجلة الطفولة والتنمية: مصر**. مج (٤). ع (١٥).

١٤- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، (٢٠٠٤). **اليونسكو وتعليم حقوق الإنسان** – شعبة الإنسان ومكافحة التمييز.

١٥- منوا سمرتي. ترجمة. الدكتور جمن لالغوتام – مدينة بريليب.

١٦- **الموسوعة العربية العالمية**. (١٤١٩هـ). الرياض. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع. المجلد ٢٥.

١٧- **الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة**. (١٤٠٩هـ). الرياض. الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

١٨- الناصر، صالح محمود (٢٠١٢). **نظام التعليم في اليمن**. دار عبادي: صنعاء.

١٩- **وزارة الشؤون الداخلية في حكومة الهند** (٢٠١١م). التعداد السكاني لعام ٢٠١١.

20- Prathama Atham Resource Center, UNESCO,2005 .http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/prov_results_paper1_india.html.

21- Kumar, Krishna, Quality of Education at the beginning of the 21st century; lessons from India .Back ground paper prepared for the Education for the all Global Monitoring Report 2oo5 the Quality Imperative. Unesco 2004.

22- Sherman, Joel and Poirier, Jeffrey, EDUCATIONAL EQUITY AND PUBLIC POLICY; COMPARING RESULTS FROM 16 COUNTRIES. Unesco, 2007.

23- Unesco, Universalizing Elementary Education In India's mega-cities, Issues from Mumbai and Delhi, Prathama Atham Resource Center, UNESCO,2005.

24- Carrizo, Luis and Sauvageot, Gwang, Education for All in India, Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization, Education Policies and Strategies 8, Unesco.2005.)

25- Sherman, Joel and Poirier, Jeffrey, EDUCATIONAL EQUITY AND PUBLIC POLICY; COMPARING RESULTS FROM 16 COUNTRIES. Unesco, 2007, pp135) Carrizo, Luis and Sauvageot, Gwang, Education for All in India, Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization, Education Policies and Strategies 8, Unesco.2005.

بحث رقم ١٣

تصور مقترح لتوظيف برنامج الكورت لتعليم التفكير–الجزء الأول (توسعة الإدراك)– في تدريس الفقه الإسلامي

د/ حمزة عبد الكريم حماد

أستاذ الفقه وأصوله المشارك، قسم الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية القانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

تشير كثير من الدراسات السابقة إلى غلبة التدريس التقليدي على مساقات الفقه الإسلامي، تلكم الطرائق التي تعتمد الحفظ أساساً لها، لذلك فتحاول هذه الورقة طرح توظيف برنامج الكورت لتعليم التفكير–الجزء الأول (توسعة الإدراك)– في تدريس الفقه الإسلامي، وقد اتبعت المنهج الوصفي وذلك ببيان ماهية برنامج الكورت لتعليم التفكير ومكوناته ومزاياه وطريقة تنفيذ المحاضرات وفق هذه الطريقة، ثم عرضت الدراسة توظيف برنامج كورت في تدريس مساق الأحوال الشخصية أنموذجاً تطبيقياً لمساقات الفقه الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: الكورت، الفقه، الأحوال الشخصية، التدريس.

المقدمة:

من خلال اطلاع الباحث على كثير من الدراسات التي تتناول طرائق تدريس الفقه الإسلامي؛ فقد انتهى إلى أن أبرز الطرق المتبعة في التدريس في كليات الشريعة عموماً وفي الفقه الإسلامي على وجه خاص هو الطريق التقليدي أو الأسلوب الذي يعتمد على المحاضرة بصفة أساسية ويستخدم الأساليب الأخرى التي تتبع هذا الاتجاه، ويمكن للباحث أن يعزو أسباب هذه المشكلة لأكثر من سبب؛ منها: عدم اطلاع المدرسين ومجاراتهم لما يستجد من طرق ومناهج حديثة في التدريس، فطبيعة المواد الشرعية تتطلب مدرساً صاحب عقل متفتح متقناً لأساليب التدريس الحديثة، قادراً على صياغة المعلومة وتقديمها بأسلوب بعيداً كل البعد عن السرد والتقليد وحشو الأذهان، فضلاً عن النظرة التقليدية للطالب؛ فما زال النظر إليه بكون مجرد مستهلك للمعرفة، ويقتصر دوره في أغلب الأحيان على حفظ المعلومات، في حين نجد أن النظرة الحديثة للطالب لم تعتد تهتم بالكم المعرفي بقدر ما انصب التفكير التربوي على تنمية قدرات الطالب الفكرية فنحتاج إلى بناء فكر طلبة الفقه وليس إلى بناء الذاكرة فحسب.

من جهة أخرى، فإن هدف مناهج التدريس لا يتمثل في حشو أذهان الطلبة بالمعلومات –وإن كان لهذه المعلومات أهميتها في المعرفة– ولكن الهدف الأسمى الذي يجب أن تتجه إليه مناهج تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات هو بناء الشخصية الفقهية للطالب وتمكينه من المادة الفقهية المدروسة، والكشف عن قدراته الفكرية والعقلية، وتنمية ملكات الاستنباط والبحث الفقهي عنده، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي السليم المبني على منهجية فقهية قادرة على البحث والدراسة والمحاورة والمناظرة، ولا بد هنا من ضرورة الاهتمام بطرق التدريس المتبعة في الوقت الحاضر في الدرس الجامعي بما لها من سلبيات وإيجابيات، وإن كانت في غالبها بحاجة إلى صيغ جديدة تدعو إلى التحرر الفكري وفق معايير وقواعد وأصول الشريعة الإسلامية، وتهدف طرائق التدريس هذه بصفة عامة إلى تنظيم المواقف التعليمية بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعليم، وتمكين الطلبة من ممارسته اعتمادا على جهودهم الذاتية لتنمية شخصياتهم بكافة جوانبها.

لذا فتحاول هذه الورقة تقديم نموذج تطبيقي لاستراتيجية حديثة هي استراتيجية حل المشكلات وتوظيفها في تدريس الفقه الإسلامي، ومن باب التمثيل تم اعتماد مقرر فقه الأحوال الشخصية أو فقه الزواج والطلاق مادة تطبيقية عملية لتوظيف هذه الاستراتيجية؛ نظراً لكون مقرر الأحوال الشخصية وثيق الصلة بالحياة اليومية للطالب.

مشكلة البحث:

مما سبق يخرج الباحث بضرورة تطوير طرائق تدريس العلوم الشرعية عموماً والفقه الإسلامي خصوصاً على مستوى التعليم الجامعي، ويمكن بلورة المشكلة في السؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير تدريس الفقه الإسلامي– مساق الأحوال الشخصية باستخدام استراتيجية حل المشكلات؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى بناء تصور مقترح لتطوير تدريس الفقه الإسلامي– مساق الأحوال الشخصية باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي لجمع المعلومات والأدبيات عن مساق الأحوال الشخصية وكيفية تدريسه بتوظيف استراتيجية حل المشكلات ثم تقديم تصور مقترح للتطوير.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جهتين؛ النظرية وذلك بطرح موضوع توظيف استراتيجية حل المشكلات على مستوى التعليم الجامعي لمساقات العلوم الشرعية، والأهمية العلمية وذلك بطرح تصور مقترح لذلك التوظيف.

ماهية برنامج الكورت

برنامج أعده د. إدوارد ديبونو وهو أحد البرامج المطبقة في كثير من دول العالم لتعليم التفكير، ويتألف البرنامج من ست وحدات تعليمية تغطي جوانب عديدة للتفكير، وتتألف كل وحدة من عشر مهارات، ويعدُّ الجزء الأول منه الموسوم بـ: توسعة مجال الإدراك الجزء الأساس في تدريس البرنامج، ويمتاز هذا البرنامج بعدة مميزات؛ منها:

- أشهر برامج التفكير على مستوى العالم، وقد صمِّم خصيصاً للطلبة، ومؤلِّفُه أحد الروَّاد في هذا المجال.
- احتواؤه على جوانب متعددة للتفكير التي تهمُّ الفرد في حياته اليومية.
- تطبيقه في مئات المدارس والجامعات في أنحاء العالم وثبوت نجاحه، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات؛ منها: دراسة السلمي، (٢٠١٣.)، ودراسة عطار، (٢٠١٣)، ودراسة بحيري، (٢٠١١)، ودراسة المطري، (٢٠١٢)، ودراسة بارعيده، (٢٠٠٩)، ودراسة البيشاوي، (٢٠٠٨)، ودراسة دناوي، (٢٠٠٧)، ودراسة المخاترة، (٢٠٠٧)، ودراسة زمزمي، (٢٠٠٤)، ودراسة ست أبوها، (٢٠٠١)، ودراسة الصويتي، (٢٠٠١)، ودراسة شبيب، (٢٠٠٠)،
- الخروج من رتابة التعليم ومن الاعتمادية على الحفظ والتلقين إلى إعمال العقل في التفكير والتدرب عليه.
- جعل الطالب محورَ المحاضرة، والمدرِّس موجِّهاً ومرشداً للعمليات التفكيرية.
- اعتماده في التطبيق على المجموعات والعمل التعاوني؛ مما يفرز غرس روح الجماعة، والانتماء إلى فريق العمل.
- المساعدة على تنمية التحصيل العلمي.

مهارات برنامج كورت ١:

يتألف البرنامج من عشر مهارات؛ هي:

- معالجة الأفكار: فبها يتم تعليم الطلبة فحص فكرة ما من جوانبها كافة الإيجابية والسلبية ونقاط الإثارة فيها.
- اعتبار جميع العوامل: عند طرح أيِّ فكرة أو اتخاذ أي قرار لا بد من النظر إلى العوامل كافة وأخذها بعين الاعتبار، والعوامل تتضمن ما يؤثر على الطالب نفسه، وما يؤثر في الآخرين، وما يؤثر في المجتمع.
- القوانين: لمساعدة الطلبة على التفكير بشكل معمق ودقيق وتشخيصي، مما يؤدي إلى الاستخدام الصحيح للقوانين على اتقان التفكير.
- النتائج المنطقية وما يتبعها: إشارة للمستقبل؛ وذلك بالنظر إلى النتائج الفورية والقصيرة والمتوسطة وبعيدة المدى لكل حدث وخطة وقرار.
- الأهداف: يساعد المتعلم في تصنيف أهدافه وأهداف الآخرين كما تعمل على تركيز انتباه المتعلم في الفكرة النابعة من الهدف.
- التخطيط: للعمل على تدريب الطلبة على كيفية التخطيط وذلك باستعمال الأدوات السابقة.
- الأولويات: يساعد المتعلم على وضع الأولويات في اختيار الاحتمالات والبدائل؛ فهناك أشياء أهم من أشياء أخرى، كما أن بعض النتائج أهم من غيرها في التفكير حول موقف ما.
- البدائل والاحتمالات والخيارات: يتم التركيز هنا على اكتشاف جميع البدائل أو الإمكانات فعند بداية التفكر قد لا تتوفر جميع الخيارات والبدائل لموقف ما، لكن مع الاستمرار في التفكير والبحث عن الخيارات نجد أن هناك الكثير من الخيارات والبدائل.
- القرارات: يتم تطبيق الأدوات السابقة في عملية اتخاذ القرارات.
- وجهات نظر الآخرين: للعمل على تقليل الغموض الذي يسيطر على شعور المتعلمين تجاه وجهات نظر الآخرين.[١]

(١) انظر: عبد الأمير، أثر برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك)، في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهم الإبداعي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، م: ٦، ع: ٣-٤، ص٢٣١-٢٣٢، معوض، برنامج الكورت لتعليم التفكير والكشف عن الموهوبين، منشور في موقع: http://www.alukah.net/culture/0/66697

تنفيذ المحاضرات وفق هذه الاستراتيجية

يمتاز مساق الأحوال الشخصية بنزعته التطبيقية فهو مساق معاش في الواقع التطبيقي وفيه مجال للحرية والتفكير وافتراض صور للبحث، فهو بذلك يعدُّ مجالاً خصباً لتوظيف برنامج كورت، أما آلية التوظيف في المحاضرة، فثمّة اقتراحات؛ منها:

– توظيف البرنامج ككل في تدريس المساق، بحيث يتم تطبيق كل مهارة في أسبوع، فيتم اختيار محاضرة في كل أسبوع، فيقسم الطلبة إلى خمسة مجموعات؛ لأن كل مهارة تتبعها خمسة تدريبات وتوزع عليهم أوراق العمل، ويحدد المدرس للطلبة وقتاً محدداً للحوار والمناقشة في الورقة، وبعدها تقوم كل مجموعة بعرض الورقة وما توصلت إليه من نتائج.

– توظيف أجزاء من البرنامج: يمكن لمدرس المساق الخروج من قالب البرنامج، فيختار ما يناسب الموقف التعليمي من أوراق العمل، ويوزعها على الطلبة، مختاراً ما يريد من آليات التوظيف؛ عمل مجموعات، أو واجبات منزلية...إلخ.

التطبيق/ التصور المقترح

أولاً: معالجة الأفكار (الموجب، والسالب، والمثير)

١. في بعض الولايات الماليزية حُدد مقدار المهر بـ ١٠٠ رينجيت، أيّ ما يعادل ٣٠ دولاراً أمريكياً.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما المقترحات التي يمكن أن تقدمها في هذا المجال؟

٢. قررت دولة ما منع إقامة حفلات الأعراس في البيوت، ووجوب إقامتها في الصالات المخصصة لذلك.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما المقترحات التي يمكن أن تقدمها في هذا المجال؟

٣. تبنت لجنة القضاة في بلد ما الرأي القائل بوقوع الطلاق الثلاث بلفظ واحد طلاقاً بائناً بينونة كبرى.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما الأمور التي تأخذها بعين الاعتبار عند إقرار هذا القانون؟

٤. تبنت لجنة إفتاء في بلد ما مشروعية رضاع الكبير، وترتب أحكام الرضاع كافة على هذا الأمر.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما أثر تلك الفتوى في الأسرة؟

٥. قررت لجنة القضاة في بلد ما جعل سن الحضانة للأنثى ٣ سنوات.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما الأمور التي يمكن أن تترتب على هذا التحديد؟

٦. قررت إحدى العائلات في بلد ما منع الخاطب من رؤية المخطوبة.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما أثر تلك الفتوى في الأسرة؟

٧. تبنت لجنة الإفتاء في بلد ما منع إجازة تعدد الزوجات إلا بإذن القاضي.

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما أثر تلك الفتوى في الأسرة؟

٨. تبنت لجنة الإفتاء في بلد ما منع وقوع الطلاق إلا في المحكمة.

ثانياً: اعتبار جميع العوامل

١. تخطط إحدى المحاكم الشرعية جعل المرأة مأذوناً شرعياً: ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٢. تخطط إحدى المحاكم الشرعية جعل المرأة قاضياً شرعياً: ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٣. زوج وزوجة لهما أولاد كبار وصغار، ازدادت المشاكل بينهما، ويفكر الزوج في الطلاق: ما العوامل التي يضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٤. يفكر شاب فقير بالزواج من فتاة غنية: ما العوامل التي يضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٥. تخطط إحدى المحاكم الشرعية لتنفيذ عقود الزواج عبر برامج التواصل الاجتماعي: ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٦. زوج وزوجة لهما أولاد كبار وصغار، ازدادت المشاكل بينهما، وتخطط الزوجة طلب التفريق للشقاق والنزاع: ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٧. تخطط دائرة قاضي القضاة في بلد ما فتح المجال أمام القضاة للاختيار بين أقوال المذاهب الفقهية دون الاعتماد على مذهب فقهي محدد؛ ما العوامل التي يضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٨. تخطط إحدى الدول بوضع برنامج لتخفيف حالات العنوسة؛ ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

ثالثاً: النتائج المنطقية وما يتبعها

١. تنص المادة (١/١٠) من قانون الأحوال الشخصية الأردني على أنه: "يشترط في أهلية الزواج أن يكون الخاطب والمخطوبة عاقلين، وأن يتم كل منهما السنة الثامنة عشرة من عمره": إذا افترضنا أن المشرع ألغى هذه المادة، ولم يحدد عمراً للزواج.

أ- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للزوجين؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للمجتمع؟

٢. إذا افترضنا أن مجمعاً فقهياً قرر إجازة تأجير الأرحام.

أ- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للزوجين؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للمجتمع؟

٣. إذا افترضنا أن مجمعاً فقهياً قرر إجازة النكاح العرفي وعدم اشتراط توثيق النكاح في المحكمة.

أ- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للرجل والمرأة؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للمجتمع؟

٤. من المعلوم أن للزوجة حق في المسكن الشرعي الخاص بها، إذا قرر قانون أحوال شخصية في دولة (س) إلغاء هذا الأمر.

أ- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للزوجين؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للمجتمع؟

٥. تنص المادة ٣ من قانون الأحوال الشخصية الإماراتي لسنة ٢٠٠٥م، على أنه: "يعتمد الحساب القمري في المدد الواردة في هذا القانون، ما لم ينص على خلاف ذلك"، وتنص المادة ٣٢٢ من قانون الأحوال الشخصية الأردني لسنة ٢٠١٠م على أن: "المراد بالسنة الواردة في هذا القانون هي السنة القمرية ما لم ينص فيه على غير ذلك"، ماذا لو قرر المشرعان التعديل واعتماد الحساب الشمسي؟

أ- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للزوجين؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذا القرار بالنسبة للمجتمع؟

رابعاً: القوانين

١. إذا كنت في لجنة لتعديل قانون الأحوال الشخصية، ما المواد القانونية التي تضعها في مسألة الطلاق والزواج عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟

٢. انتشرت -في بعض البلدان- ظاهرة الزواج الجماعي، ما القوانين التي تضعها لتنظيم هذه الظاهرة؟

٣. انتشرت ظاهرة ضرب النساء لأزواجهن في بلد ما، ما القوانين التي تضعها للحد من هذه الظاهرة؟

٤. انتشرت ظاهرة غلاء المهور في بلد ما، ما القوانين التي تضعها للحد من هذه الظاهرة؟

٥. انتشرت ظاهرة نشوز الزوجات في بلد ما، ما القوانين التي تضعها للحد من هذه الظاهرة؟

خامساً: الاهداف

١. ما الأهداف التي تضعها قبل أن تتقدم لخطبة فتاة؟

٢. ما الأهداف التي تضعينها إن جاء إليك شاب لخطبتك؟

٣. أنت سيدة حديثة العهد بالزواج، ما الأهداف التي تضعينها عند أول حمل لك؟

٤. إذا تم اختيارك عضواً في لجنة تعديل قانون الأحوال الشخصية، ما الأهداف التي تضعها لأجل ذلك؟

٥. ما الأهداف التي تضعها إذا تم تعيينك قاضياً شرعياً؟

سادساً: التخطيط

إنَّ مهارة التخطيط تعتمد على تنفيذ المهارات السابقة جميعها، فعليك أن تضع خطة تتضمن العناصر السابقة جميعها.

انتشرت ظاهرة العنوسة في بلدك، وطلب منك إعداد خطة للحد من هذه الظاهرة.

١. معالجة الأفكار (الموجب، والسالب، والمثير)

أ- ما النقاط الإيجابية في هذا الأمر؟

ب- ما النقاط السلبية في هذا الأمر؟

ت- ما القوانين التي تضعها للمساهمة في الحد من خطر هذه الظاهرة؟

٢. اعتبار جميع العوامل: ما العوامل التي تضعها بعين الاعتبار لتنفيذ ذلك؟

٣. النتائج المنطقية وما يتبعها

أ- ما النتائج المحتملة لهذه الخطة بالنسبة للرجل والمرأة؟

ب- ما النتائج المحتملة لهذه الخطة بالنسبة للأطفال؟

ت- ما النتائج المحتملة لهذه الخطة بالنسبة للمجتمع؟

٤. القوانين: ما القوانين التي تضعها لهذه الخطة؟

٥. الأهداف: ما الأهداف التي تضعها قبل البدء بالتنفيذ؟

سابعاً: الأولويات

١. إذا كنت تخطط للزواج، ما الأولويات المهمة التي تضعها في اعتبارك؟

٢. إذا كنت تخططين لإنجاب أطفال، ما الأولويات المهمة التي تضعينها في اعتبارك؟

٣. إذا كنت تخطط لإنشاء مسودة لقانون أحوال شخصية في بلد أوروبي، ما الأولويات المهمة التي تضعها في اعتبارك؟

٤. إذا كنت تخطط للطلاق، ما الأولويات المهمة التي تضعها في اعتبارك؟

٥. إذا كنت تخططين للخلع، ما الأولويات المهمة التي تضعينها في اعتبارك؟

ثامناً: البدائل والاحتمالات والخيارات

١. سافرت إلى أحد البلاد، وعرفت أن فيها ارتفاعاً لنسبة انتشار الفاحشة، ما الاحتمالات المتوقعة لأسباب الانتشار؟

٢. سافرت إلى أحد البلاد، وعرفت أن فيها انعداماً لنسبة انتشار الفاحشة، ما الاحتمالات المتوقعة التي تضعها؟

٣. تصفحت موقعاً في الشبكة العنكبوتية، وقرأت أن نسبة نشوز الزوجات في بلد (س) نسبة كبيرة جداً، ما الاحتمالات المتوقعة لأسباب ارتفاع النسبة؟

٤. قرأت تقريراً إحصائياً عن دائرة القضاء في بلد (س) وظهر لك ارتفاع كبير في نسبة الطلاق، ما الاحتمالات المتوقعة لأسباب ارتفاع النسبة؟

٥. زرت صديقاً لك في المستشفى فشاهدت أكثر من حالة لزوجة اعتدى عليها زوجها بالضرب المبرح، ما الاحتمالات المتوقعة التي تضعها لذلك؟

تاسعاً: القرارات

١. فتاة تقدم لخطبتها شابان كلاهما على خلق ودين. ما القرار التي ستتخذه، وما الخطوات التي ستتبعها للوصول إلى ذلك القرار؟

٢. شاب ذهب لزيارة فتاتين من أجل الخطبة، ووجدهما على خلق ودين. ما القرار الذي سيتخذه، وما الخطوات التي سيتبعها للوصول إلى ذلك القرار؟

٣. إذا أردت إنشاء أسرة، ما القرارات التي ستتخذها لتكون أباً صالحاً؟

٤. عند قيامك بالتفكير في إنشاء أسرة وتكوني فيها أماً صالحة، ما القرارات التي ستتخذينها لأجل ذلك؟

٥. حصلت مشكلة بين زوجتك وأمك، ما القرار التي ستتخذه، وما الخطوات التي ستتبعها للوصول إلى ذلك القرار؟

عاشراً: وجهات نظر الآخرين

١. سافرت إلى دولة أوروبية، ودخلت في حوار مع شاب أجنبي يرى أن لا مشكلة في الإباحية الجنسية.

أ. ما وجهة نظرك نحو الإباحية الجنسية؟

ب. ما وجهة نظر الشاب الأجنبي نحو الإباحية الجنسية؟

٢. تعرفت على شاب مسيحي، ودخلت في حوار معه حول الطلاق.

أ. ما وجهة نظرك نحو الطلاق؟

ب. ما وجهة نظر الشاب المسيحي نحو الطلاق؟

٣. كنت في حلقة نقاشية تضم شباباً وفتيات للحديث حول التمييز ضد المرأة، وطرح مسألة تعدد الزوجات.

أ. ما وجهة نظرك نحو التعدد؟

ب. ما وجهة نظر الفتاة نحو التعدد؟

٤. دخلت في حوار عبر موقع للتواصل الاجتماعي مع شاب شيعي يرى جواز نكاح المتعة.

أ. ما وجهة نظرك نحو نكاح المتعة؟

ب. ما وجهة نظر الشاب الشيعي نحو نكاح المتعة؟

٥. في بعض البلاد يشترطون موافقة القاضي من أجل تعدد الزوجات.

أ. ما وجهة نظرك حول هذه المسألة؟

ب. ما وجهة نظر شباب تلك البلد نحو المسألة؟

النتائج والتوصيات:

حاولت هذه الورقة عرض نموذج تطبيقي لتدريس المساقات الفقهية باستخدام برنامج الكورت؛ إذ بدأت بعرض ماهية البرنامج ومزاياه ومكوناته، وطريقة تنفيذه، ثم انتقلت لعرض تصور مقترح وأمثلة تطبيقية لتوظيف هذا البرنامج في تدريس مساق الأحوال الشخصية في الجامعات.

المراجع:

- بارعيده إيمان سالم أحمد، (٢٠٠٩)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير، مجلة دراسات في المنهج والاشراف التربوي، مج١٧، ع٣.
- بحيري، صفاء محمد، (٢٠١١)، فعالية التدريب على برنامج كورت CORT (الإدراك – الفعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج٢١، ع١.
- البيشاوي، أماني حسن، (٢٠٠٨)، فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- دناوي، مؤيد أسعد، (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على برنامج كورت في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- زمزمي، عواطف أحمد، (٢٠٠٤)، فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، مكة المكرمة، السعودية.
- ست أبوها، مها عاهد فريد، (٢٠٠١)، أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السلمي، عبد العزيز جابر زويد، (٢٠١٣.)، فاعلية استخدام بعض مهارات برنامج الكورت لتنمية التفكير على التحصيل الدراسي والتفكير الابداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- شبيب، بارعة، (٢٠٠٠)، فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي: دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- الصويتي، رولا عمر، (٢٠٠١)، أثر إستخدام الجزء الأول (التوسعة) والجزء الخامس (المعلومات والعواطف) من برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عطار، ناهد علي عباس، (٢٠١٣)، فاعلية استخدام برنامج الكورت CORT تقنياً في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- المخاترة، زهير سالم، (٢٠٠٧)، أثر استخدام برنامج كورت في تحسين مهارة اتخاذ القرار عند طلاب المرحلة الأساسية العليا في إمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- المطري، بشرى خميس، (٢٠١٢)، أثر تدريس برنامج كورت للتفكير بنمطين مستقلاً ومدمجاً مع المحتوى في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

بحث رقم ١٤

أثر البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات

الباحثة/ مريم مقبل مقبل القشطة – د/ إيمان محمد مبروك قطب

ملخص الدراسة

هدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية برنامج إثرائي مقترح وفق نموذج STEAM في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات في الصف الثاني الثانوي بمدارس الموهوبات بمدينة جدة، حُددت مهارات التفكير الابتكاري، وبُني تصور مقترح للبرنامج الإثرائي القائم على نموذج STEAM لتنمية مهارات التفكير الابتكاري، استُخدم المنهج شبه التجريبي. وبُني اختبار للتفكير الابتكاري طُبق على عينة بلغت (٥٠) طالبا، مقسمة إلى مجموعتين، ضابطة: تألفت من (٢٥) طالبة، وتجريبية: تألفت من (٢٥) طالبة. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في كل من مهارات (المرونة – الطلاقة – الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى البحث بضرورة تدريب المعلمين على أساليب وإستراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، والمبنية وفق نموذج STEAM التكاملي، وتضمين المناهج مواقف وأنشطة تحفز ما لدى الطلاب الموهوبين من قوى عقلية ابتكارية من خلال التحديات المبنية وفق نموذج STEAM التكاملي.

الكلمات المفتاحية: تعليم STEAM، الموهوبين، التفكير الابتكاري، برنامج إثرائي.

Abstract

The current research aims at determine the effectiveness of a proposed enrichment program according to the STEAM model in developing innovative thinking skills for gifted girls in secondary 2nd graders in Jeddah. creative thinking skills were identified, and a proposed conceptualization of the STEAM based enrichment program for development of creative thinking skills was built. quasi-experimental approach was used, a creative thinking test was built and applied to a sample of (50) students distributed into an experimental group of (25) students and a control group of (25) students. the results showed that there is a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group (who were exposed to the enrichment program) and the control group (who were not exposed to the enrichment program) In the post application of the creative thinking test, in each of (flexibility - fluency - originality) for the benefit of the experimental group, The research recommended that teachers should be trained in project-based learning methods and strategies built according to the STEAM integrative model, curricula include attitudes and activities that stimulate the mental and creative powers of gifted students through challenges that built according to the STEAM integrated model.

Key Words: STEAM Education, Gifted Students, Creative Thinking, Enrichment Program.

المقدمة

يتميز العصر الحالي أنه سريع التغير، وتتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتزداد فيه المشكلات في شتى المجالات بشكل كبير، وسرعة التغير سمة من سماته فتزداد عندها حاجة المجتمعات لأبنائها الموهوبين لمواجهة وحل هذه المشكلات معتمدين بما حباهم الله من قدرات ذهنية وطاقات ومواهب تمكنهم من إيجاد الحلول ودفع عجلة التقدم والنهوض بمجتمعاتهم، لذلك يقع على عاتق النظام التربوي مسئولية إعداد المتعلمين إعدادًا علميًا وتربويًا لمواجهة متطلبات الحياة المتغيرة والمتسارعة ومواجهة التحديات التي تعترضهم في شتى المجالات. ويتطلب هذا الإعداد تصميم برامج تربوية وتعليمية قادرةً على تزويدهم بمهارات العلم الأساسية ومهارات البحث والاستكشاف ومهارات التفكير المختلفة، ولاسيما مهارات التفكير الابتكاري والتقني التي أصبحت من ضروريات القرن الحادي والعشرين التي تمكنهم من حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تواجههم في عصر العولمة والاقتصاد المعرفي.

وهناك اهتمام كبير في الآونة الأخيرة من قبل قادة التعليم في العالم بتثقيف الأجيال الناشئة بالمهارات والمواهب التي تمكنهم من حل المشاكل الاجتماعية بشكل استباقي وبطريقة إبداعية، وذلك لأن المشاكل في المستقبل ستكون ذات طبيعة معقدة ومترتبطة مع مختلف الجوانب التي لا يمكن حلها بالمعرفة الوظيفية. (kim&kim،2016:1911).

لذا تتوجه الجهود في الوقت الحالي في المملكة العربية السعودية إلى إعداد برامج إثرائية حديثة عالية الجودة لرعاية الموهوبين من أبنائها على اختلاف خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية، من خلال مشروع الإستراتيجيات العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام (الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام، ٢٠٠٨م). ومن خلال الخطط التطويرية للوزارة التي تهدف إلى إكساب الطلاب المهارات اللازمة؛ ليصبحوا مساهمين فاعلين عند التعامل مع تحديات العصر؛ من أجل مجتمع المعرفة والتنمية المستدامة التي تنشدها المملكة (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم ٢٠١٢م). بهذا أثار تصميم وتطوير البرامج الإثرائية الموجهة لرعاية الموهوبين والملبية لاحتياجاتهم اهتمام الباحثين من مختلف دول العالم (Davis، Rimm&Seigle، (2010، وذلك من خلل الاعتماد على الأطر والنظريات العلمية التي تتضمن توفير البيئة الملائمة لتنمية هذه المواهب ورعايتها (قطناني ومريزيق ٢٠١٢).

ويعد الإثراء من أهم أشكال التعليم المقدم للطلبة، فهو يتيح الفرصة لهم في متابعة دراستهم، بالتعمق في المادة التعليمية، وزيادة المعلومات فيها لتوسيع الحصيلة المعرفية وتعميقها بالمناهج التربوية العامة، إلى جانب تعليم الطلبة الاستقلالية والاعتماد على الذات. ومن أفضل الممارسات التعليمية المتصلة بحاجات الموهوبين الشاملة التي يوصى بتضمينها في البرامج الإثرائية مدخل STEAM المنبثق من مدخل STEM بعد النتائج التي حققها في تنمية المهارات والمعارف بصورة وظيفية لدى الطلاب، وهذا ما أكدت عليه الدراسات مثل دراسة (O'Leary, et al,2019), ودراسة(Kaan Bati, Mehmet Ikba,2018) , ودراسة (Ozkan,2017).

يقوم نموذج STEAM على دمج بين المحتوى العلمي وبين مهارات من خمس تخصصات هي: العلوم والتكنولوجيا، والتفكير الهندسي، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والفنون، والرياضيات بهدف إعداد أجيال جديدة من الموهوبين والمبتكرين في المجالات العلمية والإنسانية والفنية، وإكسابهم المهارات والخبرات العلمية الوظيفية ومهارات التفكير العلمي، وتنمية الجوانب الإبداعية والابتكارية مما يسهم في تحقيق جودة مخرجات النظام التعليمي وتطوير الاقتصاد خاصة في مجال الإنتاج الصناعي وتحقيقًا لبرنامج التحول الوطني في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠ م) من أجل تنمية مستدامة تشمل البيئة، المجتمع، الاقتصاد. كما تسهم البرامج المبنية وفق نموذج STEAM على تنمية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب بوصفهم أعضاء في المجتمع العالمي الذي يشهدُ تعقيدًا مُتزايدا مدفوعًا تكنولوجيًّا، وتتعين تلك المهارات في الإبداع، حل المشكلات، المبادرة، التعاون، الاتصالات، التوجيه الذاتي وهذه المهارات مطلوبة من كل طالب من أجل البقاء ناجحا في عصر التقدم التكنولوجي والمعرفي.

وتحتاج البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM المقدمة للمرحلة الثانوية إلى قدرات عقلية عالية وقوة الملاحظة والرغبة في تعلمها والقدرة على التفكير والربط المنطقي، والتي تحتم على معدي البرامج التعليمية بناء تلك البرامج هي نوعية التفكير، فالهدف الأسمى من التعليم هو تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، واكتساب المعارف ومهارات التفكير الابتكاري، خاصة بعد تحول الاهتمام من البرامج التي تعتمد على

أسلوب الحفظ والتلقين إلى التعليم الابتكاري.

الإحساس بالمشكلة البحث.

برزت مشكلة البحث من خلال خبرة الباحثة في الميدان التعليمي كمعلمة ومدربة للموهوبات في مجال الابتكار العلمي مدة تزيد على عشرة أعوام، وكمدربة مدربين لبرنامج STEM في شركة تطوير للخدمات التعليمية إحدى شركات تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية وكذلك من خلال الاطّلاع على البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، والحاجة إلى تطوير البرامج الإثرائية بما يتناسب مع حاجة المجتمع المعرفية وتنمية القدرات الابتكارية والبحثية وتلبية لحاجات سوق العمل والنهوض بالاقتصاد الوطني والمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي من أهدافها التعليمية بناء وتطوير المناهج وفق فلسفة تربوية رائدة تواكب مقتضيات العصر وكذلك قصور في المحتوى التعليمي المبني وفق نموذج STEAM المقدم للطلبة الموهوبين بسبب حداثة البرنامج كونه توجه عالمي حديث.

كما أظهرت الدراسات الحديثة كدراسة (O'Leary et al، 2019) التي أكدت وجود تأثير إيجابي للفن البصري STEAM، على قدرة الطلاب للاحتفاظ بالمحتوى العلمي على المدى الطويل.

وكذلك دراسة تشوي وهونج (Choi& Hong، 2015) التي أكدت تحسين قدرات طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في التفكير العلمي وحل المشكلات في مادة العلوم، وأظهرت نتائج دراسة (Bae، et al، 2014) وجود أثر إيجابي لتعليم STEAM بشكل كبير على تحسين أنشطة التفكير الإبداعي لدى طلاب المدارس وتحسين الذكاء العاطفي لطلاب المدارس الابتدائية.

وكذلك دراسة (Han and Lee، 2012) التي أكدت على فاعلية برامج STEAM على تنمية التفكير الإبداعي والقيادي لدى الطلاب المرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من الدور الفاعل لهذا المدخل، فإن استخدامه ضمن برامج الموهوبين نادر ومقتصر على مدخل STEM فقط، ويذكر جروان (٢٠٠٨م) أن استخدام التكامل في برامج الموهوبين يُعدُّ اتجاهًا حديثًا لا تتوفر له مواد وبرامج كافية.

وكذلك دراسة غانم(٢٠١٢م) التي تؤكد الحاجة إلى تصميم برامج في ضوء مداخل التكامل لمعالجة القصور في المناهج الحالية، وخاصة للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، لرفع مستوى كفاءة البرامج بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات العصر.

وتؤكد دراسة (Harris & Bruin، 2018) الحاجة إلى مناهج متعددة التخصصات STEAM لتنمية الإبداع والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في قصور البرامج الإثرائية المبنية وفق نموذج STEAM في تنمية مهارات التفكير الابتكاري عند الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث

ينبثق من مشكلة الدراسة السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التصور المقترح للبرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات؟

٢. ما فاعلية البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الاتي:

١. وضع تصور مقترح لبرنامج إثرائي وفق نموذج STEAM لتنمية مهارات التفكير الابتكاري

٢. تحديد فاعلية البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات.

أهمية البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه السابق ذكرها، تجد الباحثة أن لهذا أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي.

أولا: الأهمية النظرية:

١. يستمد هذا البحث أهميته من العناية التي أولتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للموهوبين والتي تنص على أن رعاية الموهوبين واجب وطني وتربوي يجب الكشف عنهم وتقديم الرعاية المتخصصة لهم للاستفادة من قدراتهم.

٢. يساهم في تحقيق هدف من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي تؤكد على " تطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة " وتسعى وزارة التعليم لتحقيق ذلك من خلال تطوير المواهب وبناء الشخصية.

٣. يواكب التغيرات العالمية في التعليم الثانوي.

٤. يساعد على استشراف وظائف المستقبل المحلية والعالمية

٥. يتناول مجالاً تقل فيه البحوث العلمية المهتمة بنموذج STEAM وتنمية مهارات التفكير الابتكاري في المناهج العامة وبرامج الموهوبين والموهوبات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- يقدم هذا البحث حلولاً للارتقاء بمستوى التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مهارة (الطلاقة والمرونة والأصالة).

٢- يسهم في الكشف عن الميول المهنية لدى الطلاب.

٣- تساعد البرامج المبنية وفق نموذج STEAM الطلبة على الابتكار المستقل وتسمح لهم بالاستكشاف بعمق أكبر للموضوعات المطروحة للتعلم من خلال الاستفادة من المهارات المتوفرة وتسخيرها للتعلم بشكل أفضل وهذه المهارات متطلبًا رئيسيًّا لطلبة اليوم ليصبحوا قادة الغد.

٤- يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلمو ومشرفو المواد العلمية والفنون والعلوم الإنسانية والاجتماعية من خلال إكسابهم المهارات والمعارف النظرية لإجراءات تطبيق نموذج STEAM في وحدات دراسية وبرامج إثرائية لمستويات تعليمية مختلفة.

٥- تعطي الدراسة مؤشراً عملياً للمسؤولين والقائمين على تطوير وتصميم المناهج والبرامج بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على أثر البرامج المبنية وفق نموذج STEAM في تحقيق الهدف الاستراتيجي لبرنامج التحول الوطني المتمثل في تطوير المناهج واساليب التعليم والتقويم وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبة التجريبي وهو أكثر تناسب لهذا البحث.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يناقش هذا البحث أثر البرامج الإثرائية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات.
- الحدود المكانية: مدرسة الثانوية الثالثة عشر والثانوية الثامنة والستون بمحافظة جدة التابعة لمحافظة مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية
- الحدود البشرية: سوف يطبق هذا البحث على مجموعة من طالبات الصف الثاني ثانوي علمي في بعض مدارس الموهوبات بمدنية جدة.

- الحدود الزمنية: طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ)

المصطلحات والمفاهيم:

١) البرامج الإثرائية (Enrichment Programs)

مجموعة الخبرات التعليمية الإضافية التي تتسم بالعمق والتنوع وتتمثل في أنشطة أو مشكلات أو مشاريع أو برامج خاصة تلبي احتياجات الطلاب وتناسب قدراتهم، كما أنها ترتبط بالمحتوى العلمي(رياني، ٢٠١٢ م).

وتُعرَّف البرامج الإثرائية إجرائيًا في هذا البحث على أنها خبرات تعليمية تتسم بالتنوع العلمي والفكري لبعض الأنشطة والمهام لا يغطيها المنهج الدراسي وفق نموذج STEAM وتسهم في تطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثاني ثانوي.

٢) نموذج (STEAM)

يعرف نموذج STEAM إجرائيًّا في هذا البحث على انه: بناء معرفي متكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والعلوم الاجتماعية والإنسانية والفنون والرياضيات وتقدم على انها كيان واحد مترابط تذوب فيه الفواصل الموجودة بين المواد الدراسية، ويعتمد على قدرة المعلم على التعاون مع الغير من المعلمين في المجالات الآخر أثناء تخطيط وتنفيذ الأنشطة

٣) التفكير الابتكاري (Creative Thinking)

يعرفه (جروان ٢٠٠٧: ٢٣) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقًا".

ويعرَّف التفكير الابتكاري إجرائيًا في هذا البحث أنه: "عملية ذهنية يتفاعل فيها الطلبة الموهوبين مع الخبرات الجديدة التي تواجههم بهدف الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلا أصيلا للمشكلات، أو اكتشاف شيء جديد بالنسبة لهم او للمجتمع الذي يعيشون فيه

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في **معرفة أثر البرامج الإثرائية وفق نموذج** STEAM **على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات** قامت الباحثة بإعداد مواد البحث وأدواته وهي:

١. برنامج إثرائي مقترح وفق نموذج STEAM لتنمية التفكير الابتكاري في البرنامج المقترح.

٢. اختبار مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة).

مجتمع البحث:

يتكون من جميع الطالبات الموهوبات المنتظمات في الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس الموهوبات بمحافظة جدة، خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (١٤٤٠هـ) وعددهم (٤٨٦) طالبة.

عينة البحث:

ضمّت عينة البحث (٥٠) طالبةً من مدارس الموهوبات للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة تتراوح أعمارهن بين (١٦-١٧) وتم تحديدهم بالطريقة العشوائية.

الإطار النظري لمدخل STEAM

المبحث الأول: تعليم STEAM.

يُستخدم المصطلح STEAM على الصعيد العالمي للإشارة إلى الطرق التي تتعامل بها الفنون أو الممارسات الفنية (وأحيانًا بشكل أوسع العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية) مع مواضيع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

يعد STEAM اختصارا لخمسة تخصصات هي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات، وهو حركة معاصرة لدمج الفنون مع STEM. وترتكز المبادئ التي تحرك مدخل (STEAM) على الاعتقاد بأن الطلاب بحاجة إلى رؤية طبيعية وإبداعية للعالم للتنافس في السوق

العالمية في القرن الواحد والعشرين Sousa&Pilecki)،(2018 .

ووفقا لقنبري Ghanbari)،(2 :2015 لا يتعلق مدخل STEAM بإضافة الفنون إلى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات فحسب، بل يشمل التغيير الجذري في التعليم لدمج التجارب والاستكشافات التي هي في صميم التعليم الفعال، بحيث يجب أن يرتكز مدخل STEAM حول المشاركة القوية والمستمرة والقوية كطريقة للتعلم؛ إذ يعتبر الاستكشاف والتجريب وحل المشكلات من السمات المهمة للتعلم عالي الجودة.

وبمراجعة الأدب النظري المتعلق بهذا المدخل نلاحظ عدم وجود تعريف واحد متفق عليه بين الباحثين لهذا المفهوم. فوفقًا لياكمان Yakman)،(2010، يعرف نموذج STEAM بأنه "نموذج تعليمي مطور لكيفية هيكلة المواد الأكاديمية التقليدية كالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في إطار شامل من خلال تخطيط المناهج المتكاملة".

ويعرفه (محمد،٢٠١٥م:٢٠٣-٢٠٤) بأنه فلسفة للتعلم القائم علي التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات حيث يعتبر أن الفصل بين مجالات العلوم المختلفة فصلا مصطنعا، ويهتم بصفة أساسية بالتعلم المستند للمشكلات مع توظيف الأساليب الإبداعية، وهو لا يشجع الحفظ والاستظهار الحقائق أو مفاهيم التعلم لأن كل التعلم يتم من خلال حل المشكلات في سياقها الحقيقي.

ووفقا لبرادو (Belardo،2015:26) يعرف نموذج STEAM بأنه " نهج يقوم على مدخل التخصصات البينية يتضمن منهج العلوم والفنون في وحدة واحدة باستخدام نشاط واحد مصمم للدرس لإنشاء منتج معين".

فيما يعرفه مالاسينسكي (Winterman&Malacinski،2015) بأنه "منهج يقوم على مدخل التخصصات البينية يتضمن مجموعة متنوعة من المعارف والمهارات من تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في إطار حل المشكلات".

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف نموذج STEAM – العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات – بأنه مدخل تخصصات بينية يهدف إلى مساعدة الطلاب على تطوير مهارات قابلة للتحويل والتعلم عبر الموضوعات، من خلال التجريب والمحاولة والخطأ والإبداع.

ومن الجدير بالذكر أن نموذج STEAM يستمد أسسه النظرية من النظرية الاجتماعية الثقافية، المعروفة أيضًا باسم البنائية الاجتماعية التي طرحها فيجوتسكي ونظرية التعلم التجريبي الذي طرحها ديفيد كولب على التوالي.Ghanbari) ،(2015:5 إذ تصف النظرية الاجتماعية الثقافية التعلم على أنه أكثر شمولية ونسبية؛ كما تؤكد على نقاط القوة والمعرفة التي يجلبها الطلاب إلى الفصل، مع تمكين الطلاب من تكوين معنى للعوالم الاجتماعية والثقافية ،كما تتمثل النظرية الاجتماعية الثقافية بالفكرة القائلة بأن "عمليات التفكير مضمنة ثقافيا ومترابطة السياق، وهناك عناصر اجتماعية ولغوية وبيولوجية تتغذى جميعها على بناء المعرفة. من خلال التأكيد على الأهمية الاجتماعية للتعلم تتوافق النظرية الاجتماعية والثقافية مع المثل العليا للتعاون في بيئات التعلم، علاوة على ذلك تتسق مع المبادئ الداعمة لتكامل الفنون"Ghanbari). ، 2015:5)

دواعي الانتقال من STEM إلى STEAM:

يعد التكامل بين المواد الدراسية من الأفكار القديمة الحديثة، فهي ليست وليدة القرن الحادي والعشرين؛ إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن الدعوة إلى تبنيه كمدخل في تنظيم المناهج أو منحى تدريسي يرجع إلى بدايات القرن العشرين، ولكن التطورات الأخيرة وكثرة الملاحظات حول تجزئة المعرفة، والانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل، أدي إلى بروزه كأحد الاتجاهات والطرق الحديثة في تنظيم المناهج. (العامري، أم بوسعيدي، اليحياتي،٢٠١١م: ١٢٤)

هذا ويعد مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STAM من المناهج التكاملية التي ذاع صيتها في العديد من دول العالم من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية، كرد فعل للعديد من الدوائر التعليمية لتعزيز الأداء التعليمي والقدرات الابتكارية وخلق قوة عاملة ماهرة وتعزيز الازدهار الاقتصادي Bertram)،(2014.

لذا ينظر العديد من الباحثين والتربويين نموذج STEM باعتباره واحداً من التطورات المهمة في تعليم التي تلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين، الذي يشهد العديد من التطورات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية السريعة في العصر الحاضر، التي فرضت على

المؤسسات التعليمية رفع كفاءة الأفراد في الإبداع والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والكتابة والقراءة العلمية والحياة الوظيفية والشعور بالمسئولية وغيرها من المهارات; التي لا يمكن تعليمها في نهج التعليم التقليدي، كما أن دراسة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بصورة متكاملة تلعب دورا أساسيا في تطبيق هذه المهارات عند اتخاذ القرارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (محمود،٢٠١٧م:٢١٣).

ولكن على الرغم من الجهود المبذولة في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، فضلا عن تزايد الدعوات المطالبة بزيادة عدد الملتحقين ببرامج STEM؛ إلا أن الإحصائيات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية تشير إلى أن ٤٠٪ فقط من المسجلين في السنة الجامعية الأولى هم فقط من أكملوا الدراسة في برامج STEM (ماكفارلين،٢٠١٥م: ٢٤٩).

ونتيجة لذلك أدرك صناع القرار في الآونة الأخيرة أن هناك حاجة إلى إطار أكثر تكاملًا لجعل تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات أكثر إبداعا وجاذبية لطلاب اليوم(Guyotte et al،(2014:12 . فظهرت عدة محاولات لإيجاد طرق تدريس أكثر شمولية وتوازن تتضمن وجهات نظر ومهارات متنوعة من مجموعة واسعة من التخصصات مثل الفنون والتصميم والإنسانيات(Winterman & Malacinski) ، .(2015 إذ أظهرت التجربة العملية أن تعليم STEM يفتقد إلى مجموعة من مكونات ومهارات الإبداع التي تم تلخيصها بموجب الحرف "A" وهو اختصار للفنون. (El-deghaidy،(2017:8

وقد ظهر نموذج STEAM كنموذج تعليمي في الولايات المتحدة من خلال المبادرات التي تركز على الحاجة العالمية المدركة للأفراد ذوي المهارات العالية في استخدام كل من التفكير المتباعد والمتقارب. قد يكون السبب وراء هذه المبادرات مرتبطًا بالاستراتيجية الاقتصادية للولايات المتحدة، المتمثلة في الحاجة إلى الاستمرار في ارتفاع معدل براءات الاختراع في الولايات المتحدة (Bazler&Sickle،2017).

وهنالك مجموعة من الحجج المترابطة فيما يتعلق بضرورة الانتقال من STEM إلى STEAM، ومن هذه الحجج ما يتعلق بالتعليم ومنها ما يتعلق بسوق العمل ومنها ما يتعلق بالاقتصاد.

أهداف نموذج STEAM:

الهدف الأسمى من تعليم STEAM هو إعداد الطلاب لحل القضايا الملحة في العالم من خلال الابتكار والإبداع والتفكير النقدي، والتواصل الفعال، والتعاون، والمعارف الجديدة في نهاية المطاف (Quigley&Herro،(410 :2016

حدد (National & Technology،(2012، أهداف STEAM فيما يلي:

- اكساب الطلاب المعرفة الأساسية للعلوم المعاصرة.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها التواصل والمشاركة بين الطلاب.
- تنمية مهارات الأبداع والبحث القائم على أسس علمية.
- توفير فرص التدريب والتعلم لإعداد قوى عاملة مدربة تلبي احتياجات سوق العمل.
- تطوير القوى العاملة في مجالات STEAM.

مخرجات نموذج STEAM:

يعد نموذج STEAM طريقة لسد الفجوة التقليدية بين العلوم والفنون والاستفادة من مبادئ الفنون لتعظيم الناتج من تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. حيث يستخدم نموذج STEAM الفنون جنباً إلى جنب مع تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات كنقاط وصول لإرشاد الطلاب، وممارسة الحوار، والتفكير النقدي، "ووفقاً لمركز Education Closet، وهو مركز تعليمي رقمي للمعلمين "إن النتائج النهائية للتعليم وفق هذا النموذج تتمثل في الطلاب الذين يأخذون مخاطر مدروسة، ويشتركون في التعلم التجريبي، ويستمرون في حل المشكلات، ويعانقون التعاون، والعمل من خلال العملية الإبداعية " (Daugherty،(2013:11.

يدمج نظام STEAM الفنون بشكل كامل لإعطاء الطلاب الفرصة لاستخدام التفكير الناقد والإبداعي والاتصال بطرق جديدة عن طريق استخدام هذه العناصر بطريقة شاملة. كما يوفر التعليم وفق نموذج STEAM العديد من الفرص للطلاب لتحسين أنفسهم في عدة

مجالات، وذلك بسبب المزايا التي يقدمها دمج الفنون والمتمثلة في تطوير النمو المعرفي. وتحسين الذاكرة طويلة المدى. وتعزيز النمو الاجتماعي. وزيادة جاذبية المجالات الدراسية. وكذلك تشجيع الإبداع (Sousa & Pilecki،2018).

وترى الباحثة أنه عندما تؤخذ هذه المزايا بعين الاعتبار وتدخل في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، فإنها تعد الطلاب لتحديات العصر.

أسس التدريس القائم على توجهاتSTEAM:

نظرا لقلة الأبحاث والأدبيات المتعلقة بفعالية ممارسات STEAM التدريسية، يعاني العديد من المعلمين من فهم نظري وعملي محدود حول كيفية تصميم أو تطبيق نموذج STEAM. وغالبًا ما يقود هذا الفهم المحدود المعلمين إلى استخدام نماذج STEM الحالية، ومحاولة التعديل عليها لتلائم دمج هذه الخبرات مع الفنون أو العلوم الإنسانية (Quigley & Herro، 2016: 411) .

وفقا لكويغلي وآخرون Quigley،(2017:4) تتميز الممارسات التدريسية وفقا لتوجهات STEAM بأنها:

١. تعالج حل مشكلة موجودة في الحياة الواقعية لا يوجد لها إجابة محددة.

٢. يتم الاعتراف بمختلف التخصصات; حيث أن السيناريو التعليمي يتضمن استخدام العديد من التخصصات مثل الممارسات الهندسية، وفنون اللغة، المفاهيم العلمية، فضلا عن دمج التكنولوجيا من خلال استخدام أدوات التصور (على سبيل الرسوم البيانية) أو أشرطة الفيديو، يمكن أن تكون متكاملة مع مواد دراسية أخرى، يمكن للطلاب دمج الفنون الإبداعية من خلال خلق الموسيقى التي تثير المشاعر أو كتابة قصيدة.

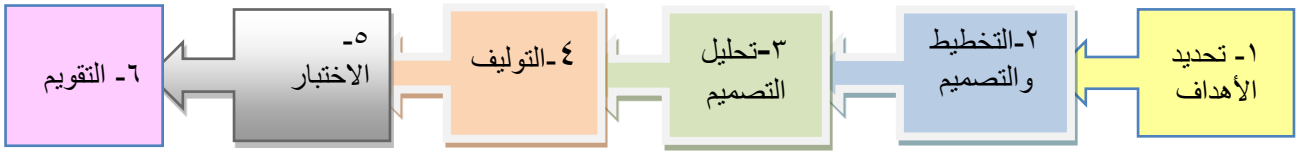
٣. هناك حاجة إلى مهارات تعاونية لتقديم حل للمشكلة، ولتحقيق ذلك يتم وضع الطلاب في مجموعات عمل تعاونية لحل المشكلة، كما يتم توظيف المهارات الإبداعية في جميع أنحاء المشروع، مع مراعاه التأثير العاطفي.

التكامل بين التخصصات: وفيه ترتبط التخصصات بمفهوم أساسي أو مهارة مهمة للطلاب للتعلم، والهدف من ذلك هو توفير وجهة نظر متماسكة مترابطة للمتعلم حول فكرة التعلم. (Quigley& Herro، 2016:413) .

ويشير كيم وشاي (Kim&Chae، 2016:1927) إلى أن العوامل الأساسية في STEAM تتمثل في:

١-التصميم الإبداعي.٢- اللمسة العاطفية.٣- التقارب وتكامل المحتويات.

والشكل التالي (٢-١) مراحل التصميم الإبداعي المقدم من قبل المؤسسة الكورية للنهوض بالعلوم والإبداع عندما قدم مفهوم التعليم الإبداعي الشامل للتصميم. حيث أوضحت المؤسسة أن المراحل هي خصائص تعليم STEAM الجديد (Conf T،et al،2013:494)

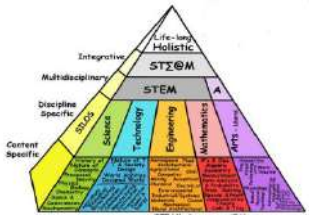


شكل (٢-١) مراحل التصميم الإبداعي المقدمة من مؤسسة كوريا للنهوض بالعلوم والإبداع

وترى الباحثة أن التخطيط لدروس وأنشطة STEAM من خلال التصميم الإبداعي واللمسة العاطفية وتقارب المحتوى والتكامل عاملًا مهمًا في تعليم (STEAM).

إطار التدريس عبر تخصصات STEAM:

وفيما يتعلق بطبيعة ومدى التكامل بين مجالات STEAM قدم Yakman،(2008) نموذج هرمي يتكون من عدة مستويات من التعليم المستمر لتصنيف محتويات دراسة مفصلة، وذكر مستوى التكامل بين التخصصات، كما هو موضح في الشكل (٢):



شكل (٢-٢) يوضح النموذج الهرمي لمستوى التكامل بين التخصصات

هذا ويقدم يكمن ولي (Yakman&Lee،1078 :2012)، شرحا مفصلا لدلالة كل مستوى من مستويات النموذج الهرمي لمدخل STEAM على النحو التالي:

يُنظر إلى التعليم الشمولي في سياق نموذج STEAM على أنه تعلم مدى الحياة؛ لذلك فإن جميع برامج التدريس التي تم التخطيط لها بشكل مقصود، والتي سميت بالتعليم الشمولي تعتبر محاولة لذلك. تشير قمة هرم STEAM إلى المستوى العالمي؛ حيث يتعلم الأفراد من بيئاتهم التي لا يمكن السيطرة عليها من أجل "التعلم الشامل المخطط" الحقيقي.

يُشار إلى المستوى التالي في الهرم باسم STEAM لتحديد موضع للتكامل المخطط له. على هذا المستوى، يمكن للطلاب الحصول على نطاق واسع من جميع المجالات، وإلقاء نظرة عامة أساسية عن كيفية ارتباطهم في الواقع من خلال تعليمهم بترابط مخطط ومربوط قائم على الواقع، وفي هذه المرحلة يبدأ الطلاب في فهم كيفية استكشاف جميع الفرص في المجال التعليمي.

فيما يدل المستوى التالي في الشكل السابق على المستوى متعدد التخصصات، ومن خلال هذا المستوى يمكن للطلاب الحصول على مجال من الحقول المختارة تحديدًا، وإجراء نظرة عامة متعمقة حول كيفية ارتباط هذا المجال واقعيا بالحقول الأخرى.

المستوى التالي من الشكل السابق يشير إلى مستوى محدد للتخصص. ويعتني هذا المستوى بأقسام منعزلة فردية من الحقول، أو التخصصات. يتم تدريسها في مستويات من التركيز؛ حيث الموضوعات الفردية هي موضوع التركيز الأساسية. لكن هذا لا يعني أن المواضيع الأخرى مستبعدة، إذ يجب أن تظل المواضيع مغطاة بالسياق. يتم استكشاف الموضوع الأساسي بشكل أكبر في التخصص المحدد ثم الحقول ذات الصلة. هذا هو المستوى الذي يمكن من خلاله استكشاف مجالات الخبرة التي يرغب الشخص في اكتسابها كمهنة وهواية.

فيما يشير المستوى الأخير من الهرم إلى مستوى المحتوى المحدد، الذي يعد المستوى الأكثر تخصصا في الهرم. في هذا المستوى يتم دراسة مجالات المحتوى بالتفصيل. وهنا يحدث التطور مهني ويتعمق الطلاب في محتوى المجال الذي يهمهم.

وبشكل عام، فإن تجربة التعلم في فضاء متعدد التخصصات تمكن الطلاب من ربط عملهم بأماكن العالم الحقيقي، مما يدل على أن تعلمهم مفيد في الطرق التي تتجاوز الإنجازات داخل الفصل.

المبحث الثاني:البرامج الإثرائية والموهوبين.

يعد الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين، كونه يتيح الفرصة لأولئك الطلبة لتابعة تعلمهم وتطوير قدراتهم وفق استعداداتهم الذهنية والنفسية وليس أعمارهم الزمنية، حيث يكتسب الطلبة من خلالها محتوى معرفي أكثر عمقاً فضلا عن تعزيزهم لمهاراتهم التفكيرية والبحثية والشخصية. وتتنوع البرامج الإثرائية بتنوع حاجات الطلبة الموهوبين، والظروف البيئية، والامكانات المادية والبشرية، إضافة إلى مدى مرونة الأنظمة الإدارية والسياسات التربوية. وقد حدد عدد من الباحثين.(Davis et al ،Karnes & Bean ;2010 ،2009) أشكال متنوعة للبرامج الإثرائية التي يكن من خلالها تقديم رعاية خاصة للطلبة الموهوبين من أهمها: الأكاديميات الداخلية للموهوبين، مدارس الموهوبين فصول خاصة للموهوبين، برامج السحب ومصادر التعلم، المخيمات الصيفية، برامج نهاية الأسبوع والبرامج المسائية. حيث يمكن من خلال هذه الأشكال المتنوعة تقديم برامج إثرائية تختلف في العمق والتشعب وفق حاجات الطلبة الموهوبين ومصادر الدعم المتوفرة.

في حين أشار(الزعبي:٢٠١٥م) أن البرامج الإثرائية تهيئ للموهوبين فرص لحل المشكلات التي تحدث نتيجة إثارة التحدي ،والبحث بعمق ،مما يشجع على تطوير الذات ،وتطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة ، كذلك أشارت (غانم:٢٠١٢م)أن برامج الطلاب المتفوقين في جميع المراحل الدراسية تحظى بأهمية خاصة في المجتمعات المتقدمة علمياً ،وتكنولوجياً، ولا يتوقف الأمر على تعليم الطلاب المتفوقين مجموعة من المهارات والمعلومات بطرق عملية ذات مستوى عالي ،بولكن تتسع العملية التعليمية التي تستهدفهم لتحفيز إمكاناتهم الإبداعية وتوفير فرص الابتكار لديهم في كافة مجالات العلوم والتركيز على انشطة حل المشكلات والتعلم بالفعل والعقل تطبيقات التعلم البنائي والعمل في الفريق .وتدريس الطلاب الموهوبين لابد أن يتناسب مع طبيعتهم النفسية ،والعقلية الخاصة ،ويجب أن يعتمد على التدريس في إطار مفاهيمي ،وتنمية مهارات التفكير العليا والتركيز على الاستقصاء ،وحل المشكلات ،واستخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم وتطبيق عمليات العلم ،واجراءات التطبيق التجريبي .

المبحث الثالث:برامج الموهوبين الإثرائية.

الأهداف العامة للإثراء:

تسعى الجهود الإثرائية أيًّا كان نوعُها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف مع الطلبة ذوي الموهبة على مدى بعيد نسبيًّا. وقد حدد كلا من Reis & (Renzulli،1997) أن الهدف من الإثراء تشجيع الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة من خلال تعريضهم لمواضيع ومجالات وحقول مختلفة لتدريبهم أكثر على تطبيق محتوى متقدم، ويركز الباحثين على أن المحصلة النهائية من الإثراء يجب أن تكون تعزيز السلوك الإبداعي. في حين يؤكد (Schievr&Maker،2003) أن الهدف من الإثراء هو تقديم منهاج أعمق وأوسع من المنهاج الاعتيادي، وقد لخَّص (David، Siegle،Rimm ،2011،) أهداف الإثراء في الآتي:

١. مضاعفة تعلُم الطلبة ذوي الموهبة للمهارات الأساسية بناءً على احتياجاتهم وليس أعمارهم.
٢. توفير محتوى علمي ومصادر تعلُّم لا تتوافر في المنهج الدراسي العام.
٣. مساعدة الطلبة على التعمق الرأسي والأفقي في مجالات علمية ذات ارتباط باهتماماتهم.
٤. تنمية الدوافع نحو التعلم، ومهارات التعلم الذاتي، وتعزيز الطموح، والتوجُّه نحو مجال علمي يتلاءم مع قدراتهم واهتماماتهم.
٥. تنمية المهارات التفكيرية العليا، ومهارات البحث العلمي، ومساعدة الطلبة على اكتساب منهجية حل المشكلات.
٦. تنمية السلوك الإبداعي وكذلك تنمية القدرات الشخصية المؤثرة في النمو الشامل، بما في ذلك المسؤولية الأخلاقية.

تعتبر هذه أهداف عامة وأي برنامج أو مجهود إثرائي يبني له أهدافاً تتناسب مع طبيعته على أن تكون امتداداً لهذه الأهداف العامة. ويمكن لبعض البرامج الإثرائية التركيز على هدف عام أكثر من غيره؛ بُغيةَ تحقيق نتائج ملموسة في وقت محدد. ويجب أن يضع المعلم أو المشرف في عين الاعتبارات ثلاث خصائص رئيسة، يسعى إلى تحقيقها في أيِّ مجهود إثراثي صَغُر أم كَبُرَ، هذه الخصائص اثنتان منها في الطالب والثالثة في المحتوى، وهي الدافعية، التحدي، وضوح الهدف (الجغيمان ٢٠١٨: ٢٦).

البرنامج الإثرائي:

من أشهر نماذج البرامج الإثرائية المحلية:

أنموذج الواحة الإثرائي:

صمم هذا الأنموذج وطوره الجغيمان Aljughaima،(2011) على مدى عشرة أعوام، بهدف تلبية احتياجات الموهوبين، وتطوير قدراتهم الذهنية والشخصية والمهارية، ويعتمد على ثلاث نظريات رئيسية هي:

١. النظرية البنائية.
٢. نظرية الحلقات الثلاث لرنزولي .
٣. النظرية الثلاثية لستيرنبرغ.

شكل (٣) يوضح النظريات التي خلف نموذج الواحة الإثرائية

شكَّت هذه النظريات أساساً لصياغة أهدافه، والمنهجية التي تُقدم من خلالها الخبرات التربوية، ويهدف النموذج إلى تقديم رعاية تربوية متخصصة للموهوبين المتنوعة الطلاب داخل مدارس التعليم العام، ويراعى خمسة جوانب رئيسية هي: الدوافع نحو التعلم ومهارات التفكير بشقية الإبداعي والنقدي، ومهارات البحث، ومهارات التعلم، والسمات الشخصية المؤثرة، ويتنقل فيها الطلاب عبر أربعة مستويات ،ويستغرق تنفيذ كل مستوى عاما دراسيا كاملاً ، إضافة إلى الفترة الطيفية ، تتمثل هذه المستويات في التالي:

١. المستوى الأول (ادواتي): يحوي مجموعة من الاستراتيجيات مثل: برنامج الكورت واستراتيجية العصف الذهني، استراتيجية سكامبر .
٢. المستوى الثاني (قوتي): ويحوي برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية.
٣. المستوى الثالث (رؤيتي): يحوي برنامج حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية.
٤. المستوى الرابع (عالم المستقبل): يحوي برنامج البحث المستقل.

فهو بذلك يُعدُّ نموذجا عاماً منظماً للخبرات التربوية المتعددة والمتنوعة يمرُّ بها الطلبة ذوي الموهبة من خلال إيجاد صيغة من التفاعل المرن بين المحتوى العلمي المتعمِق ومهارات البحث والتفكير بشقيها، والسمات الشخصية المؤثرة ويشير (جروان ٢٠٠٨م) إلى وجود عدة اتجاهات تتعلق بالمحتوى المقدم للموهوبين.

التفكير ألابتكاري:

تتعدد تعاريف التفكير الابتكاري تبعاً لوجه نظر العلماء حوله، فيرى؛ أبو حطب (٢٠١٠م: ٣٤٧) أنه "قدرة الفرد على التفكير الحر، الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل، فعادة صياغة هذه الخبرات بأساليب متنوعة وملائمة للوقف الذي يواجه الفرد وتتميز هذه الأنماط الجديدة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه، وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها "

ويعرفه تورانس(Toeeance،1972) على أنه عملية الاحساس بالصعوبات والمشكلات وإدراك الثغرات في المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم أتساق ، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف للحصول على المعلومات ،ووضع الفروض واختبارها ثم الربط بين النتائج ، وربما إدخال بعض التعديلات على الفروض ثم إعادة اختبارها وأخير مشاركة وتبادل الإنتاج الابتكاري والحل مع الأخرين"(أبو النصر ٢٠٠٩م) .

وأشار أبو النصر (٢٠٠٩:١٩٠) إلى أن التفكير الابتكاري قدرة عقلية يحاول فيها الإنسان أن ينتج (فكرة، وسيلة، طريقة،) لم تكن موجودة من قبل، أو تطوير رئيس لها دون تقليد، بما يحقق نفعاً للمجتمع، والبعض يعد الابتكار أسلوب من أساليب التفكير الموجة والهادف يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة. وقام (Taylor:1965) بتحليل ما يزيد على مائة تعريف للابتكار، وأنتهى الى وجود خمسة مستويات هي:

١. مستوى الابتكار التعبيري Expressive Creativty: وتتمثل في الرسوم التلقائية وفي التعبير المستقبل دون حاجة الى مهاراه أو اصالة أو نوعية الإنتاج.

٢. مستوى الابتكار الإنتاجي:Productive Creativity وفيه تقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

٣. مستوى الابتكار الاختراعي Inventive Creativity: وأهم ما يميز هذا المستوى لاختراع والاكتشاف اللذان يضمان مرونة في أدراك علاقات جديدة وغير اعتيادية بين مجموعات أجزاء كانت منفصلة من قبل.

٤. مستوى الابتكار الانبثاقي: Emergentive Creativity: ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الابتكار بظهور نظرية جديدة أو قانون علمي تزدهر حولة مدرسة فكرية جديدة.

٥. مستوى الابتكار التجديدي: Innovative Creativity: ويستدل على هذا النوع من الابتكار بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية (منسي: ١٩٩٤م، ص ٣٦-٣٧).

ويرى المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين(2002م) أن التفكير الابتكاري يقوم على الافتراضات الأساسية الآتية:

١. الابتكار مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية

٢. الابتكار ليس حكراً على الطلبة المتفوقين، أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي، كما أنها تعتمد على أهاف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية.

٣. الابتكار يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فأن إيجاد الفرد المبتكر يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمدرس الجيد

وقد أثبتت الدراسات أن الابتكار استعداد فطري لدى الأشخاص ينمى بالتعليم والتدريب وتعلم المهارات واكتساب الخبرات (أبو النصر:٢٠٠٩ م)

ويصف (عبد العزيز:٢٠٠٩م) التفكير الابتكاري بالمرونة، والطلاقة الفكرية، والأصالة، والحساسية للمشكلات.

مكونات التفكير الابتكاري:

يشير اختبار تورانس(Torrance، 1966)، واختبار كليفورد Guilford إلى أهم مكونات التفكير الإبتكاري أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها وهي:

١- الطلاقة Fluency.

٢- المرونة Flexibility.

٣- الأصالة Originality.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات التي تناولت منهج (STEAM)

١. دراسة أوليري وآخرون (O'Leary،et al ،2019) والتي عنوانها:

(STEM to STEAM: Effect of Visual Art Integration on Long-Term Retention of Science Content).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس العلوم من خلال تكامل الفن البصري للاحتفاظ بالمحتوى العلمي على المدى الطويل، واستخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي معتمدة على التصميم شبة التجريبي ذو المجموعتين، والاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي للفن البصري (STEAM)، على قدرة الطلاب للحفاظ بالمحتوى العلمي على المدى الطويل، واوصت الدراسة بأهمية التعلم من خلال الفنون وكذلك بتطبيق دراسات مماثلة على عينات مختلفة.

٢. دراسة كان باتي،محمد أقبال وآخرون (Mehmet Ikba،Kaan Bati 2018،) والتي عنوانها:

(Teaching the concept of time: A steam-based program on computational thinking in science education)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على منهجية STEAM في مادة العلوم حول مفهوم الوقت لتعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، تم تدريس مفهوم الوقت المقترح (TTP) من خلال انشطة لتعريف مفهوم الوقت والتطور التاريخي لأدوات قياس الوقت ،ونظام الوقت العالمي ،ونظرية الزمكان ،والوقت كبعد رابع واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي معتمدة على

التصميم شبة التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، والاختبار القبلي والبعدي ، واظهرت نتائج الدراسة أثر ايجابي وتحسن في مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الثامن في المجموعة التجريبية ومهارات القرن 21،وتدعم التطوير الوظيفي واوصت الدراسة بنشر هذا النموذج وتطبيقه في المراحل التعليمية المختلفة وايضا تصميم المحتوى العلمي للبرامج وفق نموذج STEAM.

٣. دراسة تشوي وهونج (Choi & Hong،2015) والتي عنوانها:

(Effects of STEAM Lessons Using Scratch Programming Regarding Small Organisms in Elementary Science).

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير دروس STEAM باستخدام برمجة Scratch فيما يتعلق بالكائنات الصغيرة على تحسين قدرات طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في التفكير العلمي وحل المشكلات في مادة العلوم. استخدم الدراسة المنهج التجريبي معتمدة على التصميم شبة التجريبي ذو المجموعة الواحدة والاختبار القبلي والبعدي. تم تطوير دروس STEAM لتنمية إبداع المتعلمين باستخدام برمجية سكراتش. وأظهرت النتائج إلى أن شجاعة المعلمين فيما يتعلق بتعاون الطلاب مع الأقران وتحقيق الهدف المشترك كانت مهمة في التغلب على المشكلات التي واجهوها خلال عملية حل المشكلات من خلال نموذج STEAM؛ هذا يدل على أن الرعاية والاتصالات أمران أساسيان في تعليم. STEAM وقد أوصت الدراسة بوجود حاجة لدراسات مستقبلية لتوفير نتائج أكثر عملية لمحتويات التعلم في STEAM وطرق تطبيقاتها في المدرسة.

ثانياً: دراسات تناولت البرامج الإثرائية للموهوبين

١. دراسة الحبتي (٢٠١٦م) عنوانها (فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة

هدفت دراسة الباحثة إلى تحديد فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في هذا البحث على أداء التلميذات في القياس البعدي لخمس من مهارات حل المشكلات الست التي تم تحديدها، أما مهارة التأمل في الحل فقد أظهرت النتائج عدم فاعلية البرنامج في تنميتها.

٢. دراسة (Ayoub & Aljghaiman،2013) بعنوان:

(Evaluating the Effects of the Oasis Enrichment Model on Gifted Education)

هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج التنفيذي لأنموذج الواحة الإثرائية (بنين ، بنات) المقام في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لمراحل التعليم الثلاث ،و كانت النتيجة أن هذا النوع من البرامج ينمي مهارات التحليل والتفكير لدى الموهوبين ،فقد بين أثره في تنمية التفكير الإبداعي ، والنقدي وحل المشكلات، وتنمية الاتجاه والدافعية واتخاذ القرار وعند مقارنة ممارسات البرنامج الممارسات العالمية في رعاية الموهوبين في المدارس ،وتقويم اداء البرنامج في ضوء معايير جودة البرامج الاثرائية المعتمدة في أنموذج الواحة ،كشفت النتائج وجود بوادر إيجابية في هذه المقارنة ،خصوصاً في الجانب التنظيري والإطار العام للبرنامج التنفيذي ،مع وجود قصور في بعض الجوانب التفصيلية ،خصوصا في الجوانب التي تتطلب مرونة من الإدارة المدرسية لتسهيل تطبيق البرنامج

٣. دراسة السلطان (٢٠١٢م) بعنوان (أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاههن نحوه)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج الإثرائي الصيفي القائم على نظرية الذكاء الناجح على القدرات الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة واتجاههن نحوه، استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي، وكانت نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney ايجابية لصالح المجموعة التجريبية في القدرات الإبداعية في كلا من اختبار (حوار الأرقام، الاستخدامات المتعددة، أغلفة الكتب، اللغة المشوقة). واوصت الدراسة بتصميم وتطوير البرامج الأثرائية الموجهة لرعاية الموهوبين، لتساعد على تنمية قدراتهم الإبداعية.

ثالثاً: دراسات تناولت التفكير الابتكاري

١-دراسة الربيعي (٢٠١٩م) بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة –صنعاء–اليمن في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المناخ المدرسي والقدرة على التفكير الابتكاري والعلاقة بين مستوى المناخ المدرسي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري ،والفرق في مستوى المناخ المدرسي والقدرة على التفكير الابتكاري ،وفقا لمتغيرات النوع ،والتخصص، ونوع المدرسة، لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة صنعاء .وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ،ومقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحث ،واختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة اللفظية أ) ،وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المناخ المدرسي متوسط ،ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري منخفض ،لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة صنعاء ،ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المناخ المدرسي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ المدرسي وفقا لمتغير النوع ،لصالح الإناث ،ووفقاً لمتغير نوع المدرسة ،لصالح طلبة المدارس الأهلية ،وعدم وجود فروق في مستوى المناخ المدرسي وفقا لمتغير التخصص ،وفي مستوى القدرة على التفكير الابتكاري وفقا لمتغيري النوع والتخصص.

٢-دراسة الشايع (٢٠١٩) وعنوان الدراسة أثر برنامج إثرائي قائم على مساحة الصناع Makerspace في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الرياض.

وهدفت هذه الدراسة على التحقق من أثر برنامج إثرائي قائم على مساحة الصناع Makerspace في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الرياض، واعتمدت الباحثة على الأداتين وهما:مقياس في التفكير الابتكاري (من إعداد الباحثة)،واختبار التحصيل المعرفي (من إعداد الباحثة) ،واتبعت الباحثة منهج البحث التطويري في تكنولوجيا التعليم ،والمنهج الشبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي- البعدي في هذه الدراسة .واسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير والتحصيل عينة البحث.

٣-دراسة القحطاني واليوسف (٢٠١٥م) بعنوان (فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك – المملكة العربية السعودية.

هدفت دراسة الباحثان الشبه تجريبية للكشف عن فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج وجود فروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قياس القدرات الابتكارية، تعزى إلى البرنامج الإثرائي القائم على عادات العقل المنتجة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت نموذج STEAM لاحظت الباحثة قله في أعداد الدراسات العربية على مستوى العالم العربي، على عكس الدراسات الأجنبية، مما يدل على اهتمام الدول المتقدمة بهذا النوع من التعليم الذي اثبتت الدراسات فاعليته في تنمية أداء الطلاب. وهذا ما توصلت له جميع الدراسات السابقة كما يتضح ايضا من الدراسات السابقة فاعلية النماذج الإثرائية لرعاية الموهوبين في جميع مراحل التعليم وأثرها في تنمية مهارات التفكير عموما ومهارات حل المشكلات على وجه الخصوص. كما وضحت إمكانية تنمية القدرات الابتكارية خلال المقررات الدراسية أو من خلال تصميم برامج إثرائية أو أنشطة تعليمية إثرائية أو من خلال برامج متخصصة أو مناهج مستقلة، كما يمكن تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى ضرورة توظيف الاتجاهات الحديثة في تفسير عمليات التدريس والتعليم والتعلم وأنشطتهم لتنمية القدرات الابتكارية وخاصة لدي الطلبة الموهوبين.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادة الباحثة من الدراسات السابقة التي تعد رافداً قوياً في:

١. بناء الإطار النظري، وأدواتها، وموادها.

٢. كيفية اختيار المنهج المناسب للدراسة.

٣. تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة لتحليل نتائج الدراسة الحالية

٤. التوصيات التي خرجت بها، والتي كانت منطلقاً للبحث الحالي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالنقاط التالية:

- تميزت الدراسة الحالية عما سبقها من الدراسات بتناولها لموضوع اثر برنامج إثرائي وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات، وهذه الدراسة لم تتطرق اليها أي من الدراسات السابقة.
- شملت الدراسة الحالية عينة من البيئة السعودية وهي طالبات الصف الثاني ثانوي علمي في مدارس الموهوبات في مدينة جدة.
- إعداد وبناء البرنامج المقترح واختبار مهارات التفكير الابتكاري.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي" قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري

المتغيرات	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية (Sig)	الدلالة
المرونة	قبلي	25	11.60	2.02	٢٤	24.298	.000	دالة
	بعدي	25	21.84	2.36				
الطلاقة	قبلي	25	16.68	2.08	٢٤	29.583	.000	دالة
	بعدي	25	27.88	2.17				
الأصالة	قبلي	25	2.32	0.99	٢٤	14.845	.000	دالة
	بعدي	25	10.16	2.43				
الدرجة الكلية	قبلي	25	30.60	3.64	٢٤	31.914	.000	دالة
	بعدي	25	59.88	3.53				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري، وبمقارنة المتوسطات في التطبيقين نجد أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابتكاري بلغ (٣٠,٦٠) بانحراف معياري قدره (٣,٦٤) بينما بلغ متوسط درجات طالبات

نفس المجموعة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري (٥٩,٨٨) بانحراف معياري قدره (٣,٥٣) وقد بلغت قيمة "ت" (٣١,٩١٤) وهى قيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠٥)، وبالتالي هذا يثبت صحة الفرض الثاني. والذي ينص على أنه يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (Choi& Hong)،2015 حول فعالية البرامج المستندة إلى مدخل STEAM في تنمية التفكير ومستوى الابداع، حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي لدروس STEAM على الشخصية الإبداعية والموقف العلمي. وأن برنامج STEAM كان فعالاً في تحسين قدرات طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في التفكير العلمي وحل المشكلات في مادة العلوم. وكذلك متوافقة مع دراسة (السلطان ٢٠١٢م)حول أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاههن نحوه والتي أشارت نتائجها إلى أثر البرامج الإثرائية لصالح المجموعة التجريبية في القدرات الإبداعية في كلا من اختبار (حوار الأرقام ،الاستخدامات المتعددة ،أغلفة الكتب ،اللغة المشوقة)، وكذلك مع دراسة (الشايع٢٠١٩) حول أثر برنامج إثرائي قائم على مساحة الصناع Makerspace في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الرياض التي اسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير والتحصيل عينة البحث، وكذلك تتوافق مع دراسة (القحطاني واليوسف ٢٠١٥م) حول فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك – المملكة العربية السعودية. التي كانت من أهم نتائجها وجود فروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قياس القدرات الابتكارية، تعزى إلى البرنامج الإثرائي القائم على عادات العقل المنتجة

كما نجد أن أكثر مهارات التفكير الابتكاري نمواً لدى المجموعة التجريبية كانت مهارة الطلاقة بفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي (11.2) تليها مهارة المرونة بفرق بين المتوسطين بلغ (10.28) بينما كانت أقل مهارات التفكير الابتكاري نمواً لدى المجموعة التجريبية مهارة الأصالة بفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي بلغ (7.84).

مناقشة وتفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي تعرضن للبرنامج الإثرائي) وطالبات المجموعة الضابطة (اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإثرائي) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري، في كل من مهارات (المرونة – الطلاقة – الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

وبمقارنة متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري (مهارة المرونة) نجد أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (21.84) وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة والذي بلغ (10.28) .أما مهارة الطلاقة فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري (27.88) وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة والذي بلغ (14.00) وهذا يشير إلى تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة بسبب تدريبهن بواسطة البرنامج الإثرائي وفق نموذج STEAM. وبلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري (مهارة الأصالة) (10.16) وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة والذي بلغ (4.04) مما يشير إلى وجود فروق في مستويات مهارة الأصالة لدى المجموعة التجريبية. وأرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام البرنامج الإثرائي وفق نموذج STEAM للمجموعة التجريبية

كذلك بينت النتائج أن حجم الأثر حسب مربع إيتا بلغ (0.716) وهذا يشير إلى أن 71.60% من التنمية الي طرأت على مستويات التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات، في المجموعة التجريبية يرجع إلى تطبيق البرنامج الإثرائي وفق نموذج STEAM. وهي قيمة عالية.

كما نجد أن أكثر مهارات التفكير الابتكاري نمواً لدى المجموعة التجريبية كانت مهارة الطلاقة بفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي (11.2) تليها مهارة المرونة بفرق بين المتوسطين بلغ (10.24) بينما كانت أقل مهارات التفكير الابتكاري نمواً لدى المجموعة التجريبية مهارة الأصالة بفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي بلغ (84،7).

تشير هذه النتائج إلى وجود أثر للبرنامج الإثرائي وفق نموذج STEAM في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات الموهوبات، مما يوضح ويؤكد أهمية البرنامج الإثرائي الذي استخدم في البحث الحالي تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات اللواتي تعرضن له ضمن المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع النتائج السابقة إلى أن نموذج STEAM الذي يعتبر من افضل الممارسات التعليمية المتصلة بحاجات الموهوبين الشاملة التي يجب مراعاتها في البرامج الإثرائية، وأن البرامج الإثرائية لها فاعلية مطلقة في تنمية التفكير الابتكاري في أبعاده (الطلاقة – المرونة – الاصالة) حيث أن استخدام الأنشطة الإثرائية والأساليب الحديثة تساعد الطلاب بشكل عام والطلاب الموهوبين بشكل خاص على اكتساب القدرات العليا في التفكير كونها تربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق العملي المحسوس ، حيث تساهم البرامج الإثرائية المبنية وفق نموذج STEAMوغيرها من البرامج والنماذج بشكل عام في تنمية انماط التفكير السليم مع الموهوبين، ويعتبر التفكير الابتكاري من العمليات الأساسية التي تقوم عليها البرامج.

كما تأتي هذه النتيجة متوافقة مع الأدبيات والإطار النظري حول أثر التعليم وفق نموذج STEAM على مستويات الابداع والابتكار، حيث أشار (Costantino،2018:101) إلى أن نموذج STEAM يساعد على تشجيع الابتكار والإبداع. كما أكد (Taysever،2016:26) أن الإبداع (الابتكار) هو واحد من فوائد المناهج الدراسية القائمة على مدخل STEAM. فإضافة الفنون إلى STEAM يسمح للطلاب والمعلمين أن يكونوا مبدعين، ويساعد على تطوير مهارات الطلاب الحركية والمعرفية، ويختبر قدرات الطلاب على أداء ومهارات الفنون البصرية. ووفر نموذج STEAM للطالبات نطاق واسع من الخبرة والمعرفة في جميع المجالات، وكذلك تعليمهم الترابط المخطط له مع الواقع والمشكلات الحياتية، ويعتبر نموذج STEAM وسيلة ممتازة للتعليم الطلاب حول العلاقات المتداخلة لطبيعة العلم من خلال تدريس المفاهيم وتحويلها إلى ممارسات تطبيقية Yakman،(2008) فنموذج STEAM يكسب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي وروح الابتكار، وذلك من خلال تعزيز الفنون لإبداع الطلاب ومشاركتهم النشطة، وتحفيزهم على تطوير نهج مبتكر في تفكيرهم العلمي القائم على الخيال العلمي من خلال تطوير اللمسة العاطفية، حيث توفر الفنون الابتكارات من خلال التشابه، والنماذج، والمهارات، والهياكل، والتقنيات، والأساليب، والمعرفة (Daugherty،2013:11).

ومن جهة أخرى فإن طبيعة STEAM التي تتمحور حول الطالب تزرع المواهب المبتكرة من قبل المعلمين الذين يشجعون الطلاب على التساؤل والتأمل وإرشاد الطلاب إلى القضايا الموجهة نحو الابتكار، فعندما ينخرط الطلاب في أنشطة تجمع بين عناصر مختلفة من STEAM، فإنهم يجربون البحث الموجه الذي يوجب عليهم طرح الأسئلة المدروسة فيه، واكتشاف الإجابات، وتطبيق ما يتعلمون، وحل المشكلات بشكل خلاق (Room)،2017.

ووجود التصميم الهندسي ضمن نموذج STEAM مكن الطالبات من بناء معارفهن واستخدامها بشكل تطبيقي في الأنشطة العلمية مما حقق التعلم بفعالية ومتعه Cantrell & Ewing-TAYLOR)،(2009.

ومما سبق يمكننا القول بأن المناهج الدراسية القائمة على STEAM ذات ارتباط مباشر بالحياة الواقعية للطلاب، وتنمي روح الابتكار والإبداع جنبا إلى جنب مع مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني والتواصل والبحث العلمي.

التوصيات:

تؤكد نتائج البحث على القيمة التربوية للبرامج الإثرائي المقترح وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لذا توصي الباحثة:

١. تعميم البرنامج المقترح في هذا البحث على البرامج الإثرائية للموهوبين في جميع المراحل التعليمية.

٢. بناء المزيد من البرامج الإثرائية للموهوبين وفق نموذج STEAM التكاملي باستخدام التعليم القائم على المشاريع وقياس اثرها على الجوانب الاكاديمية والمهارية وربطها بالممارسات العملية لحل مشكلات مجتمعية او عالمية.

٣. تدريب المشرفين التربويين والمعلمين على اساليب واستراتيجيات التعليم القائم على المشاريع والمبنية وفق نموذج STEAM التكاملي والتعريف بمزايا وفوائد هذا المنهج في تحسين مخرجات التعليم.

٤. تضمين المناهج مواقف وانشطة تستثير ما لدى الطلاب الموهوبين من قوى عقلية وابتكارية من خلال التحديات المبنية وفق نموذج STEAM التكاملي، وتسخيرها لحلول المشاكل العالمية.

٥. الاهتمام بكل ما يخص تعلم مهارات التفكير الابتكاري في جميع المراحل التعليمية وتهيئة المناخ الابتكاري المدرسي بحيث يكون مناخاً امناً ومشوقاً.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة:

١. فاعلية تدريس العلوم بنموذج STEAM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢. أثر البرامج المبنية وفق نموذج STEAM على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣. متطلبات تطبيق STEAM في تدريس الحضارات القديمة.

٤. الانموذج التكاملي STEAM واثره على الطفولة المبكرة.

٥. برنامج تدريبي مقترح وفق نموذج STEAM التكاملي في تنمية كفايات معلمات رياض الاطفال.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. أبو النصر. مدحت (٢٠٠٩). التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢. أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٣، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٤. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين، عمان: دار الفكر.

٥. الجغيمان، عبد الله محمد أحمد (٢٠١٨). الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة، الرياض: العبيكان.

٦. لجغيمان، معاجيني، حسن، وبركات (٢٠١١). دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين، الرياض: العبيكان.

٧. الخبتي، عبير علي (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي STEM والتربية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. كلية التربية، جامعة جدة.

٨. الربيعي. أحمد عبادي (٢٠١٩). المناخ المدرسي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة–صنعاء –اليمن في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية لتطوير التفوق، مج ١٠، ٤١–٧٠

٩. الرياني، علي بن محمد ناصر (٢٠١٢). أثر برنامج قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. كلية التربية، جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه

١٠. الزعبي، أحمد محمد(٢٠١٥م). أثر التعليم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع١: ٤٣–٧٥.

١١. السلطان، جواهر بنت عبد العزيز (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء. كلية التربية. جامعة الملك فيصل.

١٢. الشايع، حصة بنت محمد (٢٠١٩). أثر برنامج إثرائي قائم على مساحة الصناع Makerspace في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، مج ٤٣،

١٣. العامري، محمد، وأمبوسعيدي، عبد الله، اليحيائي، فخرية، (٢٠١١). تصورات معلمي الفنون والعلوم ما قبل الخدمة – نحو التكامل المعرفي بين مناهج الفنون التشكيلية والعلوم واتجاهاتهم نحو التدريس بالطريقة التكاملية، المجلة الأردنية للفنون، جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي، الأردن، مج ٤، ع ٢، ١٢٣ – ١٥٠.

١٤. عبد العزيز، سعيد(٢٠٠٩م). تعليم التفكير ومهارته، ط٢، عمان، الأردن: دار الثقافة

١٥. غانم، تفيدة سيد أحمد (٢٠١٢). تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم – التكنولوجيا – التصميم الهندسي– الرياضيات) في المرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٦. القحطاني، عثمان علي، واليوسف، يحي عبد الخالق (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، مج ٦، ع١١،

١٧. قطناني، محمد حسن، ومريزيق، هشام يعقوب (٢٠١٢م). تربية الموهوبين وتنميتها. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨. ماكفارلين، برونوين (٢٠١٥). تصميم مناهج ستيم للطلبة الموهوبين: تصميم برمجة ستيم وتنفيذها. (ترجمة: الوحيدي، محمود)، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

١٩. محمد، ميرفت محمود (٢٠١٥). مصادر تطوير تعليم الرياضيات. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٢٠. محمود، أشرف محمود أحمد (٢٠١٧). البرامج الداعمة للمدارس الثانوية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، مج ١، ع٣٠، ١٧١-٤٠١.

٢١. منسي، محمود عبد الحليم، (١٩٩٤). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢. مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم(٢٠١٢م). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام المملكة العربية السعودية : شركة تطوير التعليمية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

23. Aljughaimam, A. & Ayoub, A. (2013). Evaluating the effects of the oasis enrichment model on gifted education: A meta-analysis Study, Talent Development & Excellence, 5(1), 99- 113.

24. Bae, J., Juon, D. & Hongpark, S. (2014). The Effects of science lesson applying STEAM education on creative thought activities and emotional intelligence of elementary school students, Journal of Korean Elementary Science Education, 33(4), 762-772.

25. Bazler, J. & Sickle, M. (2017). Cases on STEAM Education in Practice, IGI Global, United States of America.

26. Choi, Y., & Hong, S. (2015). Effects of STEAM Lessons Using Scratch Programming Regarding Small Organisms in Elementary Science-Gifted Education, Journal of Korean Elementary Science Education, 34(2), 194-209.

27. Davis, A., &Ramm, B. &Siegle, D, (2011). Education of the gifted and talented (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

28. . Davis, G. & Rimm, S. (2010). Education of the gifted and talented. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

29. Harris, A., de Bruin, L.R. (2018). Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study. Journal of Educational Change. Vol. 19, Issue 2, 153-179.

30. Han, H., & Lee, W. (2012). Study on the teachers' perceptions and needs of steam education. Journal of Korean Association for Learner-centered Curriculum & Instruction, 12(3), 573-603.

31. Bati, K., Yetisir, M. & Chaliskan, I. (2018).Teaching the concept of time: A steam-based program on computational thinking in science education.

32. . Karnes, F. A. & Bean, S. M. (Eds.). (2009). Methods and materials for teaching the gifted (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

33. Kim, B. & Kim, J. (2016). Development and Validation of Evaluation Indicators for Teaching Competency in STEAM Education in Korea, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12(7), 1909-1924.

34. OLeary, R.. & Eustace G. (2019). STEM to STEAM: Effect of Visual Art Integration on Long-Term Retention of Science Content. Journal for Leadership and Instruction, 18 (1), 32-35 .

35. Ozkan, G. (2017). Examining Students‟ Opinions about STEAM Activities. Journal of Education and Training Studies, 5(9), 115- 123.

36. Yakman, G. & Lee, H. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea, Journal korea Assoc. Sci. Edu, 32(6), 1072-1086.

بحث رقم ١٥

فعالية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء لدى طلاب كلية العلوم بجامعة دمشق

د/ محمد ممتاز سليمان ديب

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج أبعاد التعلم لروبرت ومارزانو في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء لدى لطلاب كلية العلوم – قسم الكيمياء في جامعة دمشق. وذاك باستخدام المنهج التجريبي، وقد شارك في البحث (٨٦) طالب وطالبة طلبة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم قسم الكيمياء التابعة لوزارة التعليم العالي، للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، وتم انتقاء أفراد العينة على مرحلتين. **المرحلة الأولي**: تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٤٢) طالب وطالبة،وذلك لعمل الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩-٢٠) سنة، أما **المرحلة الثانية** فكانت اختيار عينة الدراسة الأساسية وبلغ عددها(٤٤) طالب وطالبة وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين: المجموعة التجريبية: وتتكون من (٢٢) طالب وطالبة تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.والمجموعة الضابطة: وتتكون من (٢٢) طالب وطالبة لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية المذكورة أنفاً، وتتراوح أعمارهم مابين (١٩- ٢٠) سنة.وطبق على المشاركين اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء قبلي وبعدى، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الكيمياء لصالح القياس البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات الدلالية: فاعلية، برنامج ، نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، التحصيل الدراسي، الكيمياء.

Study Summary

The effectiveness of a program based on the model of learning dimensions of Roberto Marzano in the achievement of the study of general chemistry 2 students of the Faculty of Science - Department of Chemistry at the University of Damascus, The current research aims to know the effectiveness of a training program based on the model of Roberto Marzano's learning dimensions in the development of the achievement of chemistry in the students of the Faculty of Science - Department of Chemistry at the University of Damascus. (86) students and students of the first year in the Faculty of Sciences, Department of Chemistry of the Ministry of Higher Education, for the academic year (2016-2017). The sample was selected in two stages. The first stage: 42) students to study the psychometric characteristics of the study tools. The age ranges ranged between 19-20 years. The second stage is the selection of the basic sample of the study. The number of students was 44 students. They were divided into two groups: Of the (22) students have been applied training program them (22) students were not exposed to the training program offered to the members of the experimental group between the ages of 19-20 years. Participants continued the achievement test in the chemistry before and after, and after the statistical analysis using the test of two interrelated samples and a test for two samples The results of the study were as follows: - There were statistically significant differences between the mean of the experimental group scores before and after the application of the program on the total score of the achievement test in chemistry for the benefit of the postmodern measurement. Also, there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups achievement test The chemistry test for the experimental group.

مقدمة البحث:-

تحظى مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات في مختلف أرجاء العالم بعناية فائقة من حيث إنشائها وتطويرها والتوسع فيها، وذلك للدور الهام الذي يؤديه التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية بما يوفره من قوى عاملة ومؤهلة وقيادية في المجتمع وفي جميع قطاعات النشاط الاقتصادي(١).

وقد شهدت مؤسسات التعليم الجامعي مؤخراً زيادة في سرعة تطوير برامجها الدراسية على نحو يفوق سرعة تطوير البرامج في مراحل التعليم العام(٢).

وتدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية، هدفًا رئيسًا في جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الابتدائي، حيث يرى مارزانو أن العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة. كما أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية(٣).

وبالتالي يتزايد الاهتمام بتحقيق نقلة نوعية في عمليتي التعليم والتعلم من خلال تهيئة بيئة تعليمية /تعلمية تجذب اهتمام المتعلمين وتحاكي حواسهم وتحفزهم على التواصل الفعال وتبادل الخبرات وإتقان المهارات مما يفرض ضرورة مراجعة نظام التعلم وأهدافه ومحتواه واستراتيجيات تدريسه وتقويمه ومراجعة دور المحاضر في ضوء متغيرات العصر ويتطلب ذلك تدريب المدرسين على طرائق وأساليب تواكب التطور في التربية والتعليم.

ويعتبر نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ثمرة من ثمرات بحوث شاملة في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري أطلق عليه أبعاد التفكير «Dimension of thinking»ويعرّف بأنه: « نموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للطلاب، ويقوم النموذج على مسلّمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد) من التعلم هي: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة(٤).

ويعكس نموذج أبعاد التعلم ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي، تتمثل في التعلم المتوافق مع وظائف المخ، والتعلم المتمركز حول المشكلات، والتعلم التعاوني(٥)

وقد أشارت العديد من الدراسات على أهمية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحقيق العديد من النتائج التعليمية التي تعتبر بمثابة أهداف لعملية التعلم، وأن هذا النموذج ربما يوجد الحلول لكثير من المشكلات التربوية، وذلك من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها، وسلبية المتعلم في تحصيلها.

وتكمن أهمية هذا النموذج في سعيه لتنمية مهارات التفكير والتي تتماشى مع طبيعة المواد العلمية في كلية العلوم التي تشكل حقلا خصبا ومجالا كبيرا لإثارة التفكير وتنمية مهارات التفكير.

لقد اهتم نموذج مارزانو اهتماما كبيراً بتنمية التفكير بأنواعه المختلفة حتى أن مارزانو يطلق على نموذجه اسم نموذج أبعاد التفكير وأهتم بصفة أساسية بتنمية التفكير الإبتكارى والناقد والقائم على تنظيم الذات وأطلق عليها العادات العقلية المنتجة، ومن المسلمات الأساسية التي قام عليها النموذج الاهتمام بتكوين هذه العادات العقلية المنتجة لدي المتعلمين ابتدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الجامعية فهي بمثابة زاد المتعلم ليكون قادراً علي التعلم الذاتي واكتساب المعرفة بنفسه وإعمال تفكيره فيه(موقع تكنولوجيا تعليم الدراسات

---

(١) اليونيسكو، **التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين.. الرؤية والعمل**. المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس. www.unesco.org\ar

(٢) البناي، نصرة، بلحاضي، الخولي، **القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، رقم ٣٢٢.

(٣) فتح الله، الاكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني، متاح على موقعwww.elearning-arab-academy.com

(٤) مارزانور. ج وآخرون، **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**، (تعريب: تعريب جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف)، د ط.

(٥) مارزانو، ر. وآخرون، **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**. تعريب: جابر نوفل، محمد بكر، ط٢٠٠٨.

الاجتماعية وتعلمها.

ولما كان الواقع التعليمي يؤكد أن الطلاب يفتقرون إلى استخدام العادات في مختلف النشاطات التعليمية والعملية في مادة العلوم[١]، إضافة إلى أنهم يحفظون المصطلحات والمفاهيم العلمية دون فهم أو استيعاب[٢]؛ لذلك فقد أكد المخططون لمناهج التربية العلمية على تضمين العادات العقلية في مناهج العلوم. ومن ما سبق نجد أن الغالبية العظمى من طلاب كلية العلوم يدخلون الكلية وقد اكتسبوا مهارات كانت قد اعتمدت على الطرائق التقليدية في اكتساب المعارف ومن هنا يكون من الهام إكساب مدرسي المستقبل مهارات تدريسية جديدة تنعكس إيجابا على تلامذتهم[٣]، ولهذا سعى البحث الحالي لتطبيق نموذج مارزانو على طلاب السنة الثانية في كلية العلوم قسم الكيمياء في جامعة دمشق في مقرر الكيمياء العامة٢ ومدى تأثيره في التحصيل وقدرات الابتكار.

ولما كان نموذج مارزانو لأبعاد التعلم نموذجاً من النماذج التي تؤكدها الاتجاهات الحديثة في التدريس والعديد من الدراسات السابقة على إمكانية بناء المحاضرة الجامعية التي تبتعد عن الفروق الفردية والمهارية للمدرس الجامعي وتجعل المحاضرة الجامعية أكثر تشاركية وتفاعلاً. **وبهذا جاءت هذه الدراسة لتبحث في** أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعين

إشكالية البحث:-

لقد تعالت الانتقادات الموجهة التي تتهمها بالتقصير وبأنها تكاد تكون السبب في إخماد الرغبة في التعلم، وذلك بسبب تركيز الطرائق التدريسية على عملية الحفظ والاستظهار الأعمى في معظم المواد الدراسية دون تأمل أو تبصر أو سعي وراء استكشاف الحقائق

وبما إن التعليم الجامعي مرحلة مهمة في السلم التعليمي فهي المرحلة الأخيرة لصقل مهارات الطلبة بشكل نهائي، إذ تعتبر هذه المرحلة هي القادرة على مواجهة التغير الذي ينتاب المجتمع بين الحين والآخر، وفيها تتبلور استعدادات الطلبة وقدراتهم لذا عملت القيادات التربوية في مختلف دول العالم وبخاصة المتقدمة منها على إعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي أي الجانب الكيفي للتعليم من طرائق تدريسية ومناهج وإدارة تربوية تتماشى والتغير النفسي للطلبة (إدارة ديمقراطية) تجعل لكل طالب منهم حيز بين أقرانه لنمو قابلياتهم بمناخ سليم وآمن بعيداً عن الكبت والتسلطية، والتغير في أهداف المرحلة الجامعية للانطلاق بواقع الطلبة وجعلهم أداة التغير والنهوض بالمجتمع بكل قطاعاته، والتأكيد على البرامج التعليمية التي من شأنها أن تنتقل بالطلبة من عنصر سلبي في القاعات التدريسية الى عنصر فاعل في صفه ومجتمعه.

كما أن تطوير الدراسات الجامعية وإعداد المدرس على وجه الخصوص يعد من أولويات اهتمام الجامعة نظراً لما تقوم به من إمداد المجتمع بالكوادر التربوية التخصصية المؤهلة لتولي تدريس المواد والإسهام في القيادات التخصصية في مختلف ميادين نشاط المجتمع، لذلك فمن الضرورة بمكان أن يتم التأكد من أن برامج الإعداد فيها تتمتع بالمستوى المنشود، وفي إطار توجهات الجامعة نحو تطوير برامجها والتوسع بها لتشمل مختلف التخصصات ؛ كان لا بد من الوقوف على نواحي القوة ومواطن الضعف في البرامج الحالية، حتى يتم تعزيز نواحي قوتها، وعلاج نوحي ضعفها. والمرحلة الجامعية قادرة على توفير المناخ الاجتماعي الديمقراطي الذي يساعد على المشاركة الخلاقة والمبادرة للفرد، وذلك من طريق ما تقدمه الجامعة من أفكار ومقترحات تستثير تفكير الطلبة المبدعين وتشحذ هممهم للعمل.

ففي مدارسنا تكاد تكون أغلب الأساليب التدريسية الصفية تعتمد على أسلوب المحاضرة التي تعطي للمعلم في المرحلة الابتدائية والمدرس في المراحل اللاحقة السلطة المطلقة في غرفة الصف، دون السماح للطلبة لمناقشته أو إبداء الرأي وهذا يعود لعدة أسباب منها مزاجية المعلم أو عدم امتلاكه للكفاية التدريسية التي زود بها أثناء إعداده الأكاديمي (أغلب المعلمين والمدرسين يفتقرون الأساليب التعليمية الحديثة)، أو كثرة فقرات المنهج ليصبح المعلم غير قادر على استخدام أساليب حديثة في التدريس؛ لأن الاعتقاد الخاطئ السائد لدى أغلب المعلمين

(١) الحارثي، **العادات العقلية وتنميتها لدى الطلاب**، د. ط.

(٢) رجب، **تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية وتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين**، المؤتمر العلمي الرابع الجمعية المصرية للتربية العلمية التربية العلمية للجميع الإسماعلية، ص٥٢٥-٥٦٥.

(٣) حسام الدين، عبدالله رمضان، **فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم والاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لطلاب الصف السادس الابتدائي**، المجلة التربية العلمية، العدد الثاني، د. ط، ص٨٩-١٣٧.

والمدرسين بأن الأساليب الحديثة تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، يضاف إلى ذلك بعض الأساليب الإدارية التي تحد من حرية المدرس باتخاذ خطوات نحو استخدام الديمقراطية في التدريس وإنما إبقاء الحال على ما هو عليه. ما تقدم يجعل من الطالب أسير ما يقدم له من وجبات جاهزة وما عليه إلا تلقيها أو كما يطلق عليها في الأسلوب التربوي الإطعام بالملعقة فتتطور لدى الطلبة ملكة الحفظ على حساب المهارات المعرفية الباقية.

وعلى الرغم من تأكيد أهداف تدريس المواد العلمية في التعليم الجامعي على تنمية قدرات الطلاب على تنمية التفكير العلمي السليم لان الواقع الفعلي لتدريس هذه المادة يركز على إكساب الطلاب الكم الهائل من المعلومات التي تزدحم بها المقررات، مما أدى إلى اعتماد أغلب التدريسيين على طريقة التدريس التقليدية المتمثلة في التلقين لنقل تلك المعلومات إلى أذهان الطلاب وبالتالي الضعف الذي أظهرته مخرجات العملية التربوية.ولطرائق التدريس دور بارز في هذه العملية فهي الواسطة التي يتم عن طريقها نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم وتحديد نوعية تعليمه وتثير رغبة الطالب في التعلم وتنمي تفكيره وتبني فيه الاتجاهات كما أن طريقة التدريس هي إحدى الوسائل الفاعلة لاستمرار النهضة العلمية والتكنولوجية،بالإضافة إلى مالها من آثار على تفكير الطلبة ولذا أصبح من واجب الجامعة أن تتمكن من النهوض بدورها في البحث عن الوسائل وتطوير الأساليب وتفعيل البرامج النظرية والتطبيقية لرفع مؤهلات المخرجات العلمية للطلبة وزجهم في سوق العمل وهم محصنين بالعوامل التي تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات وحلها بشكل علمي يتلاءم مع التطور الذي أصاب المجتمعات بشكل عام.

مما تقدم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي؟

ما اثر تطبيق برنامج قائم على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلبة المرحلة الجامعية في سورية.

وفي ضوء ما تقدم صيغت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١. ما أثر برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لروبرتو مارزانو في تنمية التحصيل الدراسي على طلبة قسم الكيمياء العامة ٢في كلية العلوم–جامعة دمشق

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١ما البرنامج المقترح القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارازنو فى تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢ لدى طلبة أقسام الكيمياء في كلية العلوم؟

٢–ما الأسس والاستراتيجيات القائم عليها نموذج أبعاد التعلم لمارازنو في تنمية التحصيل الدراسي مادة الكيمياء العامة ٢ لدى طلبة أقسام الكيمياء في كلية العلوم؟

٣–ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارازنو في تنمية تحصيل مادة الكيمياء العامة ٢ لدى طلبة أقسام الكيمياء في كلية العلوم جامعة دمشق ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى مايلي:

١. التعرف على أثر برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى في قسم الكيمياء لكلية العلوم في جامعة دمشق الذين يدرسون مادة الكيمياء العامة ٢.

٢. التحقق من إمكانية بناء استراتيجيات تدريس في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لزيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية

٣. التحقق من إمكانية بناء استراتيجيات تدريس في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.

٤. التحقق من إمكانية تقديم تغذية راجعة للمختصين عن مدى فاعلية المواقف التعليمية المتضمنة في المناهج الجديدة

أهمية البحث:

أولا: الأهمية النظرية

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وذلك على النحو الآتي:-

١- يعد مشروع هذه الدرلسة جزء من الدراسات التي تتصدى للمشكلات التي تواجه طلبة الجامعة في السنوات الأولى، ومن المتوقع أن تضيف معرفة علمية جديدة في مجالها.

٢- اقتراح بعض التوصيات والمقترحات لإدارة الجامعة من أجل المساهمة في إنجاح العملية التعليمية في الجامعة وتطويرها، ومساعدة الطلبة على التمكن من متابعة دراستهم الجامعية وفهم أفضل لمقرارتهم.

٣-مساعدة مسئولي التعليم الجامعي في تبني توجهات تحسين المخرجات التعليمية، وتفتح آفاقاً جديدة لهم كتدريب أعضاء هيئة التدريس على تلك المهارة وزيادة فاعلية ممارستهم لها.

وتفيد هذه الدارسة مسئولي التعليم الجامعي والتعليم العام في تبني توجهات تحسين المخرجات التعليمية، وتفتح آفاقا جديدة لهم كتدريب أعضاء هيئة التدريس على تلك المهارة وزيادة فاعلية ممارستهم لها، من خلال التصور المقترح الذي تقدمه هذه الدراسة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

١-توفر خططاً لنماذج تدريس جديدة للمحاضرات معدة بطريقة بنائية تقدم المفاهيم بطريقة سلسة قابلة للتطبيق فنموذج مارزانو يعد إطاراً مهماً لمطوري تكنولوجيا وإستراتيجيات التدريس والتقويم ومعدي المواد التعليمية .

٢-تدريب مدرسي مادة الكيمياء العامة ٢ في كلية العلوم على إعداد خطط المحاضرات لتعليم هذه المادة في ضوء أنموذج أبعاد التعلم-التفكير لمارزانو.

٣-الإجابة على السؤال التالي هل يمكن تجريب نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في المرحلة الجامعية؟مما قد يفتح أفاقاً جديدة لتطبيق النظرية أو قد ينقدها

مصطلحات البحث:

نموذج أبعاد التعلم: عرفه (الرحيلي،٢٠٠٧):- هو أنموذج يسعى إلى تنمية وتطويرا لتكامل بين اكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها وتنقيتها والاستخدام ذي المعنى لها، في إطار من الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، والاستخدام المناسب للعادات العقلية المنتجة من قبل المتعلم(١).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: نموذج تدريسي يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات :التدريسية الصفية التعليمية التي سيتبعها الباحث والطالب داخل القاعة الدراسية، ويركز على خمسة أنماط من التفكير متمثلة في: (الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو تعلم الكيمياء، واستيعاب الطالب للمعرفة وفهمها وتعميقها واكتسابها وتكاملها، وتنقيتها وصقلها، واستخدامها بشكل ذي معنى، واكتساب عادات العقل المنتجة) لتنمية التحصيل الدراسي في الكيمياء لدى طلاب السنة الأول بكلية العلوم جامعة دمشق.

الفاعلية Effectiveness:

الفاعلية لغة: "كون الشيء فاعلاً وهي مقدرة الشيء على التأثير. (معجم اللغة العربية المعاصرة)

تعريف الفاعلية اصطلاحاً: عرفها بدوي (١٩٧٧) بأنها: "القدرة على تحقيق التنمية المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً وتزداد كلما أمكن تحقيق التنمية تحقيقاً كاملاً"(بدوي، ١٩٧٧، صفحة ١٥٣)

(١) الرحيلي، مريم فائز، **أثر استخدام انموذج مارزانو لابعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل والتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة)**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،

التحصيل الدراسي:

التحصيل لغة: جاء في (لسان العرب ١٩٥٦) "حصل: الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء – يحصل حصولاً. والتحصيل: تميز ما يحصل والاسم الحصيلة والحصائل: الباقيا، الواحدة حصيلة، وقد حصلت الشيء تحصيلاً وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته"(ابن منظور، ١٩٥٦، صفحة ١٥٣)

التحصيل اصطلاحا:عرفه نوفاك (Novak.1963) بأنه:" انجاز أو إنتاج الطالب في المهارات أو المعلومات او السيطرة عليها " (Novak، 1963، p. 292)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من المفاهيم الفلسفية، ويتم قياس التحصيل بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى اختبار التحصيل البعدى".

البرنامــج (Instructional program):

البرنامج التدريبي لغةً: مجموعة من الموضوعات أو التعليمات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمجالٍ ما وترتّب وتنظّم مسبقًا وفقًا لهيكل معيّن تتَّبع فيه القواعد التعليميّة..

(الجامع، ٢٠١٠)

البرنامج التدريبي اصطلاحاً: عرفه عفانه (٢٠٠٠) بأنه: عبارة عن وحدة مصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس والتقويم المتنوعة بهدف تنمية المهارات والاتجاهات (عفانة، اغسطس ٢٠٠٠، صفحة ٧٥)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموعة من الموضوعات الدراسية للفصل الثاني من مادة الكيمياء العامة ٢التي اختارها الباحث صممت لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة لتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. حدود بشرية: حجم عينة البحث المشتقة من مجتمعه. واقتصر مجتمع البحث على طلاب وطالبات السنة الأولى في كلية العلوم قسم الكيمياء في جامعة دمشق.

ذكر العساف أن حدود البحث هي إحدى خطوات البحث العلمي حيث أنه من الجوانب المهمة التي يتعين على الباحث أن لا يغفلها في توضيح ماهية المشكلة [١]

٢. حدود مكانية: سورية – جامعة دمشق – كلية العلوم – قسم الكيمياء

٣. حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٦ /٢٠١٧)

- حدود موضوعية: اقتصار تجربة البحث على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم للمجموعة التجريبية.

➢ اقتصار تجربة البحث على الموضوعات المقررة في الفصل الثاني

الحركية الكيميائية) من الكتاب الجامعي "الكيمياء العامة ٢" في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٦ /٢٠١٧

➢ قياس تحصيل الطلاب في محتوى موضوعات الفصل الثاني"الحركية الكيميائية، عند المستويات المعرفية الست لتصنيف بلوم وزملائه. باستخدام اختبار تحصيلي أُعد لذلك، من قبل الباحث.

(١) العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط٢.

الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: أبعاد التعلم (نموذج مارزانو):

قام مارزانو وزملاؤه بمراجعة الأبحاث التربوية في مجال علم النفس المعرفي، والمناهج، والقياس والتقويم، والتي أجريت على مدار ثلاثين عاما حول عمليات التعلم والتفكير، وتصولوا من خلال ذلك إلى إطار تعليمي لتنظيم مخرجات التعلم في خمس فئات رئيسة، كل منها يمثل نوع من التفكير ضروري لنجاح عملية التعلم، وأطلق على هذا الإطار نموذج أبعاد التعلم.

مفهوم أبعاد التعلم: يعرف مارزانو نموذج أبعاد التعلم بأنه "نموذج تدريسي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير– متمثلة في اكتساب اتجاهات وإدراكات إيجابية من التعلم، واكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلاً، وتعميق المعرفة وتدقيقها للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة، واستخدام المعرفة استخداما ذا معنى، وتنمية استخدام العادات العقلية المنتجة تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه[١].

فلسفة نموذج مارزانو لأبعاد التعلم: يستند هذا النموذج إلى الفلسفة البنائية التي تؤكد على أن المعرفة السابقة شرط لحدوث التعلم الجديد، كما ترى أن أي تعلم جديد يتشكل بمجهود عقل نشط من جانب المتعلم، حيث يبنى المتعلم أي معلومة جديدة على أساس معارفه وخبراته السابقة، كما ترى أن المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، ويرى مارزانو أن التعلم يعد بمثابة نشاطاً مستمراً يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته، فتتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابراً في سبيل الوصول إلى حل هذه المشكلة وانجاز تلك المهمة[٢].

أبعاد التعلم عند مارزانو:

استفاد مارزانوا وزملاؤه من الأبحاث التربوية في مجال علم النفس المعرفي والتعلم على مدار ثلاثين عاماً حول عمليات التعلم والتفكير، وقاموا بصياغة نظرية للتعليم ثم ترجمتها إلى نموذج تعليمي، يتضمن خمسة أنماط من التفكير يمر بها المتعلم أثناء تعلمه أسماها أبعاد التعلم وهي كما يلي:

١– الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم–Positive Attiudes and perceptions about learning

٢– اكتساب وتكامل المعرفة – Acquisition and Integration of Knowledge

٣– تعميق المعرفة وصقلها – Extending and Refining Knowledge

٤ -الاستخدام ذو المعنى للمعرفةMeaningfully Using Knowledge

٥– عادات العقل المنتجة [3] Productive Habits of Mind

أهمية نموذج مارزانو:

ونظراً لأهمية برامج التدريب هذه في تطوير العمليات العقلية لدى الطلبة،والتي تجعل منهم محور للعملية التعليمية في قاعة الدرس،فقد رأى الباحث ضرورة بناء برنامج على وفق أنموذج مارزانو، لما له من الدور الكبير في تهيئة أذهان الطلبة وتمثيلهم للمعارف من خلال انتقاله بالطلبة من دور المتلقي إلى دور الباحث عن المعلومة من طريق إتباعه لمجموعة من المهارات التي يؤكد عليها البرنامج،بالإضافة إلى المرونة التي يتمتع بها في اختيار الاستراتيجيات التي تنمي التفكير بعيداً عن الملل والسأم الذي يصيب أغلب الطلبة،كذلك وصل النموذج إلى وضعه الحالي نتيجة مخاض طويل من قبل باحثين ومفكرين لأكثر من عشرين عام من البحوث والدراسات والتطبيقات التي أجراها على أعداد كبيرة من الطلبة في الولايات المتحدة وضمن مستويات متباينة،والأنموذج قابل للتطوير لما يتناسب ووضع التجربة الخاص(من الناحية المكانية والزمانية)

(1) Marzano ،R. (1992). A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria ،VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

(١) عرنكي، قطامي، **نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين**، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير، ص٢٣٨.

(3) مارزانورر.ج وآخرون، **أبعاد التعلم – دليل المعلم**، تعريب: جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، د ط، ص٨.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي أحد الموضوعات المهمة، التي شغلت وما زالت تشغل تفكير المتخصصين في علم النفس التربوي، باعتباره أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي للطلاب، كما أنه بوابة العبور الي مستقبل أفضل، ولذلك يلقي اهتماماً واسعاً من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

وقد أدى تعدد اهتمامات علماء النفس والتربية بالتحصيل الدراسى إلى تعدد وجهات النظر، وتعدد التعريفات التى تناولته، ولعل من أبرز تلك الاتجاهات ربط مفهوم التحصيل الدراسي بمفهوم عملية التعلم، فالتحصيل الدراسي هو ما يصل إليه الفرد في تعلمه، وقدرته على التعبير عما تعلم

تعريف التحصيل الدراسي

يعبر التحصيل الدراسي عن محصلة جميع العوامل الشخصية والموقفية وما يشمله موقف التعلم بصورة عامة وهو محور الاهتمام بالنسبة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمحيطين بهم وأن العوامل النفسية والبيئية تلعب دوراً هاماً فيه.

وقد أشار البعض إلى أن التحصيل الدراسي يتمثل فى مقدار المعرفة أو المهارة التى حصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وكذلك يعتبر التحصيل الدراسي جانباً من أهم جوانب العملية التربوية برمتها بل هو الناتج الأكثر تعبيراً عن العملية التعليمية بصورة واضحة.

ويعرفه أبو حطب (١٩٨٣): التحصيل الدراسي بأنه يرتبط بإثارة مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة أو (موحدة) ومقصودة، ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتدريب أو التعليم له أهداف تعليمية محددة يسعى إلى تحقيقها فى المتدربين أو المعلمين.(١)

عرفه حمدان (١٠٧،١٩٨٦) (٢)بأنه " تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية كالاجتماعيات والعلوم الطبيعية والدينية والرياضيات ثم اللغات" .

يرى حمودة (٢٠٠٦) أن التحصيل الدراسي هو مقدار ما يكتسبه الطالب من المعلومات المتضمنة فى المحتوى المعرفي، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى الاختبار التحصيلى الذى تم إعداده لهذا الغرض.(٣)

ويعرفه (joshi & srivastava،2009،35) بأنه درجة أو قدرة الفرد علي أداء المهام المدرسية، في جميع المواد الدراسية،أو في مادة دراسية معينة(٤)

كما يشير (Nisa-Khan)،.Z ،(2014 إلي أن التحصيل الدراسي عبارة عن مؤشر لمستوي التلاميذ في المعرفة أو المهارات المكتسبة نتيجة للتدريب أو الخبرة.(٥)

ويلاحظ الباحث من التعريفات السابقة؛ اتفاقها في أن التحصيل هو تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب،في المعلومات والمعارف والمهارات؛ من خلال مقرر دراسي ما، ويستخدم في الأغلب لوصف الإنجاز في الموضوعات المنهجية الدراسية، كما تتفق أيضاً في أن التحصيل يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك.

المبحث الثالث: أبعاد مارزانو والتحصيل الدراسي

---

(١) أبو حطب، **القدرات العقلية**، د ط.

(٢) الثبيتي، **التنشئة الصحية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص٣٥.

(٣) حمودة، **تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية** M-U-R-D-E-R **المعرفية القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(4) Joshi, S., &Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35, 33-39.

- (5) Nisa-Khan, Z. (2014). Relationship between intelligence and academic achievement of secondary level students. Global Journal for Research Analysis, 3(3), 35-36.

أهداف التحصيل الدراسي

أهتم التربويين كثيراً بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية في اتخاذ القرارات الصحيحة في المؤسسات التعليمية وتتلخص في النقاط التالية (حمدان، ١٩٨٦، ٤٠)[1]

١ -ترشيد تعلم الطلاب، حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته بتحصيل طلابه إلى توجيههم لقراءات وخبرات إضافية أو نشاطات صفية أو منزلية، أو حتى تشجيعهم نحو الاستمرار.

٢ -نقل الطلاب من مرحلة دراسية إلى أخرى.

٣ -معرفة مستوى الطلاب ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس.

٤ -معرفة درجة فعالية المواد والطرق التدريسية المستخدمة في إحداث التعلم وتحسين مستوى التحصيل

٥ -تعديل وتنقيح المناهج والوسائل التعليمية.

٦ -تزويد الطالب بأداة توضح مستوى تقدمه العلمي.

أهمية التحصيل الدراسي:

يرى (جاد الله أبو المكارم:١٩٩٨): أن التحصيل الدراسي يعتبر محكاً أساسياً على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب فى المستقبل حيث تعطى المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلى وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها والمدرسة بمناهجها الخاصة وطرق التدريس ومعاييرها ومميزاتها العامة تعنى باكتشاف استعدادات الطلاب المختلفة، حيث تساعد الطالب على تكيفه لهذه الاستعدادات التي تمت فى هذه المرحلة ويلعب التحصيل الدراسي فى المدرسة دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها والتحصيل الدراسي على أهميته ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم نظراً لأن عملية التحصيل معقدة وتؤثر فيها عوامل كثيرة ومن ثم فالدرجات ليس دائماً مقياساً صادقاً لقدرة الطالب على التحصيل إذ كثيراً ما تتدخل في عملية التحصيل عوامل بعضها متعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية وبعضها متعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعليمها (١٩: ٥٤). [٢]

وتشير (رمزية الغريب: ١٩٧٠):إلى أن التحصيل المدرسي يهدف إلى الحصول على معلومات تظهر مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة كما يهدف إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل فى خبرة معينة ومركزة بالنسبة لمجموعته ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد. [٣]

افتراضات قياس التحصيل الدراسي:

يمكن قياس مستويات التحصيل الدراسي بواسطة الاختبارات التحصيلية المقننة، حيث توضع عناصر الاختبار، لتقويم المعارف والمهارات، التي تدرس في الصفوف الدراسية المختلفة، لوصف الأداء الراهن للطالب.[٤]

ويري علام، ٢٠٠٦ [٥] أنه لكي تكون نتائج التحصيل متسقة وصادقة وغير متحيزة لابد أن يرتكز قياس التحصيل علي بعض الافتراضات:

١- أن يقيس الاختبار نطاقاً سلوكياً يمكن تحديده بدقة، وينبغي أن يستند الاختبار التحصيلي إلى أهداف تربوية يمكن صياغتها صياغة سلوكية محددة بحيث يمكن قياسها.

---

(1) حمدان، **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**، ط٢، عمان، ص١٠٧.

(٢) أبو المكارم، **الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات**، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، د.ط، ص٥٤.

(٣) الغريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، د.ط، ص٨٨.

(٤) الخالدي، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، د.ط، ص٩٢-٩٣.

(٥) صلاح الدين، **القياس والتقويم التربوي النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، د.ط، ص٣٠١-٣٠٩.

٢- أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية أو محتوي البرنامج التدريبي، ولا يقيس أهدافاً عارضة أو غير مهمة.

٣- أن تكون المعالجة التعليمية مناسبة للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار؛ بحيث تراعي الفروق الفردية بينهم، وأن تتاح لهم الفرصة لتعلم المجال الذي يقيسه الاختبار.

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت نموذج مارزانو في تدريس المواد الدراسية المختلفة

-دراسة رجب وعفيفي (٢٠٠٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو .لتحقيق ذلك استخدم إستبانتين لقياس البعدين الأول والخامس. كما استخدم أسلوب تحليل المضمون لقياس الأبعاد الثاني، الثالث والرابع لعينة من (١٨٥) معلما ومعلمة بجمهورية مصر.

وتشير النتائج إلى أنه على الرغم من أن قياسات مكوني البعد الأول تظهر تقبل المعلمين للطلاب، وتقديرهم لقدراتهم وانجازاتهم.إلا أنه ثمة انحراف نحو الدرجات الدنيا في المناخ الصفي، والمستوى المتوسط في مهام الصف وبالنسبة للبعد الثاني أظهرت النتائج أن المعلمين يركزون في المقام الأول على تنظيم المعرفة ثم تخزينها وأخيرا تكوينها وبنائها، وبالنسبة للبعد الثالث الذي يتعلق بمدى عمل المعلمين على تعميق المعرفة وذلك من خلال ثمان عمليات عقلية.يلاحظ استخدام المعلمون للعمليات الثمانية ولكن بنسب تتراوح ما بين ٦٢،١٦% إلى ٨٩،٩١% ومن حيث الترتيب تظهر المقارنة في المرتبة الأولى ثم يأتي بعدها بالتجريد ثم تحليل الرؤى وبالنسبة للبعد الرابع الذي يتعلق بمدى مساعدة ممارسات المعلمين لاستخدام المعرفة على نحو له معنى عند طلابهم، تبين أن نسبة ٣٣% من المعلمين يهتمون بتقديم أنشطة تتطلب استخدام أسلوب حل المشكلات كنمط سائد في استخدام المعرفة استخداما ذا معنى، وبالنسبة للتساؤل الخامس الذي يتعلق إلى أي مدى يتيح المعلمون فرصا مناسبة لطلابهم لنمو عادات لعقل المنتجة تشير النتائج إلى اقتراب المتوسط من الحد الأدنى للمدى على العادات العقلية وندرة ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نموذج لمارزانو.

-دراسة أيناماالله ودانيش Inamullah& Danish ،(2011،)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أي مدى يتم تطبيق بعد التعلم الأول" الاتجاه الايجابي والإدراك " وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في المدارس. وأجريت هذه الدراسة في مدارس مدينة بيشاور بجمهورية باكستان الإسلامية لتقييم إلى أي مدى يتم تنفيذ بعد التعلم الأول في هذه المدارس ولتقويم الأثر الناتج عنه. لتحقيق ذلك تم تطبيق أداة الاستبيان في جمع البيانات حيث استخدم استبيانين منفصلين (استبيان للمعلمين واستبيان للطلاب)

وتظهر نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يعتقدون أنهم يطبقون بعد التعلم الأول في صفوفهم أثناء عملية التعليم والتعلم. إلا أن بيانات الطلاب تظهر أن المعلمين لا يركزون على خلق بيئة صفية ودودة وواجبات صفية ممتعه بالنسبة إلى الطلاب. ويظهر من خلال هذه النتائج أن انجازهم يكون أفضل في امتحاناتهم حيث تكون كثافة تطبيق البعد الأول كبيرة (كثيرة)، وهذا يثبت أن بعد الاتجاه الإيجابي والإدراك يحسن قدرة الطالب على التعلم

دراسة المومني، الخطايبة، القضاة ٢٠١٥م

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر نماذج التخطيط القائمة على أبعاد أنموذج مارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية بني كنانة للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ موزعات على أربع شعب في أربع مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية، ووزعت عشوائياً على نماذج التخطيط. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي في العلوم في وحدة الكهرباء والاتصالات. وتم تطبيق الأداة على المجموعات قبل بدء المعالجة للتحقق من تكافؤ المجموعات، ثم اعيد تطبيقها بعد المعالجة التي استمرت خمسة أسابيع لجمع النتائج.وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه

للمقارنات البعدية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في الاستيعاب المفاهيمي لصالح نموذج التركيز على الاستكشاف في أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الدراسة باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في العملية التعليمية التعلمية، وعقد الندوات والدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين في مجال تدريس العلوم للتعريف بأنموذج أبعاد التعلم، وتضمين مناهج العلوم مواقف تعليمية وأنشطة ومهمات تجسد مضامين أبعاد التعلم لمارزانو.

دراسة رشيد رائدة (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج مارزانو في اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها وتوسيعها وصقلها باستخدام الاستقراء والاستنباط في تدريس المقررات الرياضية لطلبة الإعداد الجامعي العام على تفكيرهن الإبداعي. وأجريت الدراسة على (٨٤) طالبة من طالبات السنة التحضيرية في جامعة الدمام ممثلة بكلية التربية بالجبيل، التي اختيرت قصديّا من بين ست شعب من شعب السنة التحضيرية؛ ولكن تم اختيار شعبتين عشوائيًا من أصل ثلاث شعب من شعب السنة التحضيرية الخاضعات لدراسة المقررات الرياضية التي تدرسها الباحثة، وقد تم اختيار مقرر مبادئ الإحصاء التربوي بصفته مقررًا رياضيًا، ومتطلب جامعة إجباري تخضع له طلبات السنة التحضيرية في جامعة الدمام، وقد تم تعيين إحداهما كمجموعة تجريبية، حيث تكونت من (٤٥) طالبة، درست وفق نموذج أبعاد التعلم، والأخرى كمجموعة ضابطة، تكونت من (٣٩) طالبة، درست وفق النموذج الاعتيادي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية أ). وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجة الإحصائية المتعلقة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقويم القبلي المتعلق بنسبة القدرات التي حصلت عليها الطالبة من أصل ثلاث نسب كنتيجة لازمة وضرورية للقبول في الجامعات السعودية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. كما استخدم تحليل اختبار T-Testلمعرفة مدى ارتباط تحصيل الطالبات باختبار القدرات بصفته تقويمًا قبليًا لهذه الدراسة بمستوى تفكيرهن الإبداعي للمجموعة الضابطة التي درست بالنموذج الاعتيادي، وللمجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج مارزانو ببعديه الثاني والثالث المتعلقان باكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها وتوسيعها وصقلها باستخدام الاستقراء والاستنباط.

وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ =α) في التفكير الإبداعي لدى طالبات السنة التحضيرية الخاضعات لدراسة المقررات الرياضية ممثلة بمقرر مبادئ الإحصاء التربوي يعزى إلى النموذج التدريسي القائم على بعدي التعلم لنموذج مارزانو القائم على اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها وتوسيعها وصقلها باستخدام الاستقراء والاستنباط. ففاعلية البرنامج التعليمي لنموذج مازرانو القائم على اكتساب المعرفة وتوسيعها وصقلها من خلال الاستقراء والاستنباط في تدريس المقررات الرياضية لطالبات الإعداد الجامعي العام على تفكيرهن الإبداعي ظاهرة من خلال ارتفاع القيم لدرجات مهارات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية وبالتالي كانت الدلالات الإحصائية لصالح التجريبية عنها للضابطة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة البحث شبه التجريبي لمقررات رياضية أخرى بصورة خاصة ولمقررات الإعداد الجامعي بصورة عامة، كما أوصت بضرورة تفعيل البرامج التعليمية القائمة على التفكير والاستقراء والاستنباط وحل المشكلات لما في ذلك من أثر على تفكير الطالبات الإبداعي.

المحور الثاني: دراسات تناولت استخدام نموذج مارزانو في تدريس الكيمياء والعلوم عامة

دراسه الرحيلي (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي واختارت عينة عشوائية بلغت (٧٠) طالبة من الصف الثاني متوسط بالمدرسة الخامسة والثلاثون بالمدينة المنورة وتم بناء اختباراً تحصيلياً في المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم وزملاءه، وتم قياس مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطالبات باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد برنتن. أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥٠،٠٥) في التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وقيمة حجم التأثير٠،٠٢، ويتضح من النتائج

أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (α≤٠،٠٥)بين التحصيل والذكاءات المتعددة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهي علاقة متوسطة طردية بينما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والذكاءات المتعددة لدى طالبات المجموعة الضابطة.

– دراسة صالح (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.- تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول متوسط بمحافظة بيشة منطقة عسير وقد بلغ عددهم (٨٣) طالباً، حيث تكون أفراد المجموعة التجريبية من (٤٢) طالباً، وأفراد المجموعة الضابطة من (٤١) طالباً. لتحقيق أهدف الدراسة تم بناء اختبار التحصيلي في مفاهيم الوحدة المختارة، اختبار في مهارات التفكير الاستدلالي، ومقياس اتجاه للطلاب نحو العلوم ثم التحقق من صدقها وثباتها.توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١ (α =فيالاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروقذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠١ α = (في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠،٠١(α =في مقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١ (α =بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من اختبار التفكير الاستدلالي والاختبار التحصيلي والاتجاه نحو مادة العلوم.وقد تمت الدراسة باستخدام المنهج التجريبي.

– دراسة عبد السلام مقبل محمد مشعل (٢٠١٣): دفعت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل ودافع الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣/٢٠١٤ م)، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام نموذج "مارزانو" لأبعاد التعلم في التحصيل ودافع الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في العلوم واتجاهاتهم نحوها في محافظة طولكرم ؟ وللإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فرضياته، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة المؤلفة من (٥٢) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي، إذ تمّ اختيار المدرسة بطريقة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة بواقع شعبتين، وزعت الشعبتان عشوائياً إلى مجموعتين، واحدة تجريبية مكونة من شعبة ذكور بلغ عدد أفرادها (٢٦) طالباً، والأخرى ضابطة مكونة من شعبة ذكور بلغ عدد أفرادها ٢٦)) طالباً، وقد درست شعبة المجموعة التجريبية وحدة الحركة والقوة من منهاج العلوم باستخدام برنامج تعليمي وفق نموذج مارزانو من إعداد الباحث، تمّ التأكد من صدقه وثباته، بينما درست الشعبة في المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية. استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة من الاختيار من متعدد، تمّ التأكد من صدقه بالمحكمين، وحساب معامل ثباته باستخدام معادلة ريتشاردسون (٢٠)، وقد بلغت قيمته ٠,٩٣)) واستخدم أيضاً مقياساً لدافع الإنجاز، تمّ التأكد من صدقه بالمحكمين، وحساب معامل ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (٠,٨٦)، كما استخدم أيضاً مقياساً للاتجاهات نحو العلوم مكوناً من (٢٥) عبارة، منها (١٣) عبارة موجبة و(١٢) عبارات سالبة، تمّ التأكد من صدقه بالمحكمين، وحساب معامل ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (٠,٨٨). حللت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك(ANCOVA) ، وقد أظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية عند مستوى الدلالة:(٠,٠٥ = α). 1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبي والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، يعزى إلى طريقة التدريس. -٢ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبي والمجموعة الضابطة على مقياس دافعية الانجاز، يعزى إلى طريقة التدريس. -٣ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات، يعزى إلى طريقة التدريس. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات منها ضرورة استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التدريس لدوره الايجابي في زيادة تحصيل الطلبة وإثارة دافعيتهم فضلاً عن نمو اتجاهاتهم الايجابية نحو العلوم، كذلك قيام الإدارة العامة للمناهج بأخذ نتائج الدراسة بعين الاعتبار عند إعداد مناهج العلوم والمواد التعليمية.

تعقيب الباحث العام على الدراسات السابقة:

بناءً على ما سبق عرضه تتشابه الدراسة الحالية بشكل ميدئي مع الدراسات السابقة، ولكن تبحث هذه الدراسة في فعالية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لروبرتو مارزانو في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء في المرحلة الجامعية تحديداً والتي تقل فيها الدراسات المشابهة على حد علم الباحث، كما أنها تدرس فعالية هذا النموذج على التحصيل الدراسي بشكل مركز وتناقش موضوع نموذج مارزانو لأبعاد التعلم الخمسة

كما أن هذه الدراسة ركزت مثل معظم الدراسات السابقة على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم كطريقة تدريسية، ونموذج جديد لتحسين عملية التعلم، كما ان قلة الدراسات العربية والأجنبية التي درست أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على جوانب النمو المختلفة للمتعلمين، ولا توجد أي دراسة عربية اختبرت اثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم وتحديدا الكيمياء في المرحلة الجامعية على حد علم الباحث، لذلك فالساحة التربوية بحاجة إلى المزيد من البحوث حول مدى إمكانية الإفادة من تطبيقات هذا النموذج. مما يبرر الحاجة للبحث الحالي.

كما ان الدراسة تتفق مع معظم الدراسات التي تناولت دراسة الأبعاد الخمسة لنموذج مارزانو مثل :ودراسة الحجايا (٢٠١٠)، ودراسة مندور(٢٠٠٩)،ودراسة الزعبي وسلامات(٢٠١١)،ودراسة تخانه (٢٠١١)، وتتفوق على الدراسات التي تناولت بعض الأبعاد مثل دراسة إبراهيم،سيد(٢٠١٠)التي تناولت بعدين فقط من أبعاد التعلم هما: البعد الثاني والثالث فقط.

كما انها تتشابه مع بعض الدراسات التي تناولت أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على التحصيل عند المتعلمين **كما أنها تتشابه في مدة التطبيق التي** تمت في الدراسات السابقة .

وتتشابه مع بعض الدراسات التي تتفق على ان نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يسهم في تحسين عملية التعلم: وقد تحقق ذلك في بعض الدراسات منها: دراسة تخانه (٢٠١١)

كما ان هذه الدراسة تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في تاكيدها على إسهام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي: وقد تحقق ذلك في بعض الدراسات منها: ودراسة الرحيلي (٢٠٠٧)،ودراسة عمارة ٢٠١١

وأُستفيد من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في هذا البحث من عدة وجوه لعل أهمها ما يلي:

-أكدت جميع الدراسات على فاعلية النموذج في تنمية نواتج التعلم المختلفة. وأكدت على إمكانية تطبيق النموذج في جميع المراحل

-تتميزت الدراسة الحالية بأنها دراسة مهمة تستخدم نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في المرحلة الجامعية، تناقش موضوع نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

وعلى الرغم من الاختلاف فقد استفدت من الدراسات السابقة في:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج وتحليلها.

فروض الدراسة:

يسعي البحث الحالي إلى اختبار الفرضين التاليين:

الفرض الأول: وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢.

الفرض الثاني: وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢ بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح".

المنهج والتصميم التجريبي للبحث:

أ- المنهج: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي Experimental Method والذي يحاول الباحث من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج التدريبي) قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في متغير تابع (التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء٢) في ظروف يسيطر الباحث فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها في المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- التصميم التجريبي:

أخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي المعروف بتصميم االمجموعة الضابطة ذات القياس القبلي والبعدي والتي يتم الاختيار والتعيين فيها عشوائي (Control Group Design، Post - Test،Pre - Test) حيث انه سوف تتعرض المجموعة الأولى لمعالجة تجريبية تتمثل في التدريس بنموذج أبعاد التعلم بينما سوف تلقى المجموعة الضابطة تدريساً بالطريقة المعتادة.

كما يعتمد التصميم التجريبي في الدراسة الحالية على القياس القبلي والبعدى لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقيس الباحث التحصيل الدراسي لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً قبلياً، ثم يطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، ولا يطبق على المجموعة الضابطة ثم يطبق القياس البعدى على المشاركين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبحسب الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدى في كل مجموعة (التجريبية – الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في المتغير التابع

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث الحالي على مرحلتين:

– المرحلة الأولى: مثلت الدراسة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي، وقد بلغ عددها (٤٢) طالبا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩– ٢٠) سنة.

– المرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها (٤٤) طالبا وطالبة، مقسمين إلى (٢٢) طالبا وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩–٢٠) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٣٣,٧٧٢شهر) وبانحراف معياري (١٨٥، ٤) من طلاب السنة الأولى بكلية العلوم جامعة دمشق، و(٢٢) طالبا وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩ – ٢٠) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٣٤,١٣٦شهر) وبانحراف معياري (٣٣٤، ٤) من طلاب السنة الأولى بكلية العلوم جامعة دمشق.

جدول (١) عدد أفراد الدراستين الاستطلاعية والأساسية لمجموعات الدراسة

م	المرحلة الكلية	الاستطلاعية	الأساسية		الإجمالي
		عينة التقنين	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	
١	**العلوم – جامعة دمشق** السنة الأولى–قسم الكيمياء	٤٢	٢٢	٢٢	**٨٦ طالبا وطالبة**

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطلاب المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (٤٢) طالبا وطالبة، وللعينة الأساسية (٤٤) طالبا وطالبة مقسمين إلى (٢٢) طالبا وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٢٢) طالبا وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة.

متغيرات البحث

المتغير المستقل هو (أبعاد التعلم عند مارزانو)

المتغير التابع هو (التحصيل الدراسي)

المتغيرات الوسيطة وهى(الذكاء، المستوى الاجتماعي، العمر الزمني)

أدوات الدراسة

١- الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء العامة ٢

٢- البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

إجراءات تنفيذ البحث:

لتنفيذ التجربة اتبع الباحث الخطوات والإجراءات الآتية:

١- زار الباحث كلية العلوم- جامعة دمشق وذلك بعد أخذ موافقة الجهات الرسمية على تطبيق أدوات الدراسة، وذلك للاتفاق مع إدارة الكلية على تنفيذ خطوات البرنامج واختيار الوقت المناسب لتنفيذه.

٢- قبل البدء في تنفيذ إجراءات البرنامج التدريبي، قام الباحث بحساب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة وحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي وذلك على النحو الاتي-:

أ-العمر الزمني:

استخدم الباحث اختبار " ت " t-test لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني. ويوضح جدول (٢) قيمة " ت "، ودلالتها الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني:

جدول (٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٢	٢٣٣,٧٧٢	٤,١٨٥	٠,٢٨٣	غير دالة
ضابطة	٢٢	٢٣٤,١٣٦	٤,٣٣٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.كما تم استبعاد عدد (١٢) من الطلاب الذين تكرر بقاؤهم في نفس الصف.

ب_الذكاء:

نظراً للارتباط الوثيق بين الذكاء والتحصيل، فقد حرص الباحث على التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء. حيث يُعد الذكاء من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي من خلال التدريب على أبعاد التعلم لمارزانو؛ لذا طبق الباحث الحالي اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية " لـ جابر عبد الحميد ومحمود عمر (٢٠٠٧) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حسب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار النسبة التائية لعينتين مستقلتين، والجدول(٣) التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

جدول (٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٢	١٠٨,٤٠٩	٧,١٤٩	٠,٤٥٢	غير دالة
ضابطة	٢٢	١٠٧,٥٠٠	٦,١٣٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائيا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

ج- التحصيل القبلي:

قام الباحث بقياس مستوى التحصيل القبلي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة كخطوة أولى من خطوات التكافؤ بين المجموعتين في التحصيل القبلي باستخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل القبلي.

جدول (٤) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في متغير التحصيل

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٢	٩,٧٢٧	٤,٣٤٨	٠,٥٧٦	غير دالة
ضابطة	٢٢	٨,٧٢٧	٥,٠٨٢		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل.

٣- تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي من خلال تطبيق جلسات التدريب على المشاركين من خلال مجموعة من الأنشطة المصممة في ضوء أبعاد التعلم لمارزانو على أفراد المجموعة التجريبية فقط أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة العادية في التدريس.

٤- وفى أثناء كل جلسة استخدم التقويم بأنواعه الثلاثة، التقويم المبدئي في بداية كل جلسة وذلك للوقوف على مستواهم الحقيقي، والتقويم التكويني أثناء التدريب وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، والتقويم الختامي وذلك لمعرفة هل تحققت الأهداف أم لا.

٥- بعد انتهاء فترة التدريب طبق الباحث اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٦- وفى النهاية صحح الباحث استجابات المتدربين في كل مجموعة على الاختبار التحصيلي، ثم رصدت درجاتهم في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:-

(١) **اختبار النسبة التائية** (t-test) **لعينتين مترابطتين:** وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي فى مادة الكيمياء، ولبيان اتجاه الفروق بينهما.

(٢) **اختبار النسبة التائية** (t-test) **لعينتين مستقلتين:** وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على الاختبار التحصيلي فى مادة الكيمياء.

(٣) **مربع ايتا:** وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح فى التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢.**

والجدول التالي (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢**

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢**

التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٢٢	٧٢٧،٩	١٩٩،٤	٨٦٣،٥٤	٠٨٤،١٥	٠٥٩،١٧	٠١،٠
	البعدى	٢٢	٥٩٠،٦٤	٢٩٦،١٥				

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:-

بلغت قيمة "ت" (٠٥٩،١٧) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين

القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢**، وبالرجوع للمتوسطين يتضح أن الفروق لصالح القياس البعدى. ويعود ذلك إلى تطبيق المتغير "البرنامج التدريبي" وفق مارزانو لأبعاد التعلم والذي أحدث تحسن ايجابي في تحصيل المتعلمين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي كشفت عن أثر استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل الدراسي، ومنها: دراسة البعلي (٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأنموذج في اختبار التحصيل في العلوم. ودراسة محمد (٢٠٠٦) والتي دلت على فعالية استخدام أنموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل لدى طلاب المجموعة عند تدريس مادة الأحياء على التحصيل. ودراسة الرحيلي (٢٠٠٧) والتي دلت على وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. ونتائج دراسة السلامات (٢٠٠٧) التي بينت وجود فرق دال إحصائياً يعزى لطريقة التدريس المبنية على أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية.

ويرى الباحث الحالي أن ذلك قد يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:-

• • البرنامج القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو قلل من السرد والوصف للمحتوى، وسهل عملية الفهم والاستيعاب لعناصر المحتوى من خلال التدرج بين الأنشطة والمهمات التعليمية التي وظفت المهارات التفكيرية المختلفة عند الطلاب، ونمّت لديهم عادات عقل منتجة من تنظيم الذات وتفكير ناقد وتفكير ابتكاري لاعتمادها على الأداء العملي وتبادل الأفكار وتنظيمها وتسلسلها بين طلاب المجموعة التي تدرس بنموذج أبعاد التعلم لمارزانو، مما جعل عملية التعلم أكثر متعة وذات معنى، وحسن مهارة تخزين المعرفة وتنظيم الأفكار وزيادة الفهم.

• تخطيط وتنظيم طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بنموذج أبعاد التعلم عند مارزانو للعديد من الأنشطة والمهمات المختلفة من خلال المخططات والأنشطة التي نظمت أفكار الطلاب أثناء دراسة وحدة "الحركية الكيميائية " ساعد في زيادة المعرفة العلمية واستيعاب المفاهيم، وفهم أعمق للعلاقات بينها، وتحمل مسؤولية التعلم أثناء تنفيذ الأنشطة والمهمات مما أدى إلى حدوث تعلم ذي معنى يوظف المعرفة وقادر على استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة عبر الزمن بسهولة والتعبير عنها بفهم جديد، مما قلل من الحاجة إلى تذكر معلومات متفرقة متباعدة. وهذا ما أشار إليه مارزانو في أن أبعاد التعلم تتميز بقدرتها على تطبيق المعلومات أو استخدامها بصورة ذات معنى من خلال التنقل بين الأنشطة والمهمات المقدمة للطلاب، فتحديد النشاط أو القضية ذات العلاقة بالفكرة الأساسية للمحتوى يحدد معها نوعية الاستخدام ذي المعنى المناسب لها.

نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح**".

والجدول التالي (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢** بعد تطبيق البرنامج التدريبي.00

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء** العامة ٢ بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء	التجريبية	٢٢	٦٤,٥٩٠	١٥,٢٩٦	٢,٤٩٤	٠,٠١
	الضابطة	٢٢	٤٩,٩٠١	٢٢,٩٨٦		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:-

بلغت قيمة " ت " (٢,٤٩٤) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء** العامة ٢ بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وبمقارنة المتوسطين وجد أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أثر تدريس االفصل المختار باستخدام نموذج مارزانو، إذ أن هذه النتائج تشير إلى وجود تحسن في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية ٦٤,٥٩٠ بانحراف معياري ١٥,٢٩٦

ومتوسط أداء المجموعة الضابطة ٤٩,٩٠١ بإنحراف معياري قدرة ٢٢,٩٨٦.

وهذا بعني رفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢ بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح** " وقبول الفرض البديل وذلك للفرق في متوسطات الدرجات والذي يعود نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم بالمقارنة بالتدريس بالطريقة المعتادة وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج البحوث والدراسات ومنها دراسة ألين، (٢٠٠٥) وبشير صالح ودراسة، ٢٠٠٢ (Bell،hant ودراسة)، ١٩٩٨، (ودراسة الرحيلي) ٢٠٠٧، (ودراسة السلامات) ٢٠٠٧ (ودراسة المشاقبة) ٢٠٠٨، وغيرها من الدراسات التي كشفت جميعها أن التدريس باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم أثراً ايجابيا على التحصيل بالمقارنة بالتدريس بالطريقة المعتادة.

وتتفق تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من **دراسة حبيب** (٢٠٠٨) و**دراسة المشاقبة** (٢٠٠٨)، **دراسة فتح الله** (٢٠٠٩)، و**دراسة** Inamullah& Danish،(2010) والتي أشارت نتائجها جميعا إلى أن التدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

ويرى الباحث الحالي أن ذلك قد يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:-

- أنشطة البرنامج التدريبي فى مادةالكيمياء العامة ٢ والقائم على أبعاد التعلم لمارزانو تضع طلاب المجموعة التجريبية في مواقف تتحدى تفكيرهم وتثير حب الاستطلاع لديهم وهذا من شأنه ينمي لديهم التحصيل الدراسي في الكيمياء.
- نقل محور العملية التعليمية إلى الطالب الذي يعبر عن رأيه ويشارك في المناقشات والتواصل مع أقرانه أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، الأمر الذي يقلل من مشكلة الخجل وشعور الخوف من الفشل لديه.
- التعلم الفعال والمشاركة الإيجابية للطلاب وتحملهم المسئولية أثناء تنفيذ المهام والأنشطة والتجارب العملية التي كلفوا بها أثناء تدريس الوحدة جعل التعلم ذا معنى قائماً على الفهم وإدراك العلاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي يمتلكونها في بنيتهم المعرفية، وهذا ما أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي لديهم.
- توفير خبرات كيميائية متعددة ومتنوعة من خلال إنجاز المهام الكيميائية المختلفة يؤدي إلى زيادة الثقة أثناء التعلم ودفع الملل مما يزيد شعور الطلاب بالانتفاع بتعلم الكيمياء وبالتالي تنمية التحصيل الدراسي لديهم.
- تقسيم الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة ومحاولة كل طالب في المجموعة الواحدة أداء ما يوكل إليها أثناء إنجاز المهام الكيميائية وتحقيق أفضل أداء ممكن من العمل أدى إلى زيادة الطموح والمثابرة لدى الطلاب مما انعكس ذلك على تحصيلهم.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي المقترح) في المتغير التابع (**التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢**) قام الباحث بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير. (١)

جدول (٧) قيمة $\eta 2$ ومقدار حجم التأثير في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢

المتغير التابع	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢	٠,٩٣	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن قيمة ($\eta 2$) بلغت بالنسبة **للتحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢** (٠,٩٣) وتشير هذه القيمة إلى أن مقدار حجم التأثير

(١) أحمد مراد، **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، د.ط، ص٢٤٦.

كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية **التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء العامة ٢** لدى طلاب السنة الأولى قسم الكيمياء بكلية العلوم جامعة دمشق.

ويعود ذلك إلى جودة البرنامج التدريبي المستخدم وطرق ووسائل التعليم والاستراتيجيات المناسبة المستخدمة فيه

توصيات الدراسة:

١. إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس المتبعة حالياً في تدريس الكيمياء بالمرحلة الجامعية، والبعد عن الأساليب والطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وسلبية الطالب، واستخدام الطرق والأساليب التي تركز على إيجابيته وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديه حتى يستطيع مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

٢. عقد دورات تدريبية للمدرسين الجامعيين أثناء الخدمة على استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس طلبتهم، وكيفية تخطيط وتصميم الدروس/المحاضرات بنماذج مختلفة تتناسب والنواتج التعليمية المرجوة.

٣. إعداد أدلة المحاضر في محتوى مناهج الكيمياء وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو للسنوات الجامعية المختلفة.

٤. إعادة تنظيم وصياغة محتوى كتبالكيمياء الجامعية في السنوات الجامعية المختلفة بما يتماشى مع إجراءات نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

٥. تدريب المحاضر الجامعي على نموذج مارزانو مما سينعكس إيجابا على جودة التعلم والمخرجات.

٦. توجيه اهتمام القائمين على التخطيط والإعداد لمناهج سورية جديدة إلى أهمية تضمين أبعاد أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو الذي يعنى بالتعلم ذي المعنى القائم على الفهم السليم وتحقيق النظرة المتكاملة للعلم كمادة وطريقة في كتب العلوم.

٧. تعميق البحث حول استخدام نموذج مارزانو في القسم العملي وسبر النتائج، وتطبيق أبعاد التعلم لمارززانو فى مراحل تعليمية أخرى.

٨. لفت انتباه المسئولين والمدرس الجامعيين في مجال تدريس الكيمياء لتبني استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو كأحد الأساليب الفعالة لتحقيق أهداف التدريس العلمية.

٩. إعطاء المجال للبحث بشكل اكبر في التدريس الجامعي وفق نموذج مارزانو

١٠. التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس المواد العلمية بالمرحلة الجامعية.

بحوث ودراسات مقترحة:

١. إجراء بحث طولي تتبعي لأنموذج أبعاد التعلم للتعرف على أثر أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ككل عند المتعلم عبر الزمن.

٢. بحث مماثل للبحث الحالي على فروع الكيمياء الأخرى وفي مراحل تعليمية مختلفة.

٣. بحث فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بمقارنة نماذج تدريسية أخرى لاختبار أفضلهما في تنمية التحصيل الدراسي في الكيمياء.

٤. بحث أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية عمليات العلم والتفكير التأملي لدى طلاب التعليم الجامعي.

٥. بحث أثر استخدام نموذج مارزانو في التدريب على عملي الكيمياء.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد،١٩٨٣، **القدرات العقلية**، د ط. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو المكارم، **الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات**، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، د.ط، ص٥٤.

البناي، نصرة رضا ووفاء بلحاضي ومحمد الخولي،٢٠٠٤، **القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، رقم ٢٢٣.

.الثبيتي، مشعل،٢٠٠٢م، التنشئة الصحية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، **رسالة ماجستير** غيرمنشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسام الدين، ليلى،٢٠٠٨، **فاعلية إستراتيجية البداية –الاستجابة– التقويم في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، المؤتمر العلمي الثاني عشر**، التربية العلمية والواقع المجتمعي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ص ١– ٤٠.

.الحارثى، إبراهيم أحمد، ٢٠٠٢، **العادات العقلية وتنميتها لدى الطلاب**. د ط، (الرياض: مكتبة الشقرى).

حمدان، محمد،١٩٨٦م، **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**، ط ٢، (عمان، دار التربية الحديثة)

حمودة، بهاء، ٢٠٠٦م: **تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوى باستخدام إستراتيجية** M-U-R-D-E-R **المعرفية القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات، رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شم

الخالدي، أديب،٢٠٠٣، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**. د ط، (الأردن: دار وائل للنشر).

رجب، **تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية وتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين**، المؤتمر العلمي الرابع الجمعية المصرية للتربية العلمية التربية العلمية للجميع الإسماعلية، ص٥٢٥–٥٦٥.

الرحيلي، مريم،٢٠٠٧، **أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فيتدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

صلاح الدين، **القياس والتقويم التربوي النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، د.ط، ص٣٠١–٣٠٩.

عرنكي، رغدة،٢٠٠٦ م، **أثر برنامج تدريبي وفق نموذج مارزانو للتدريب على مهارات التفكير في العمليات المعرفية وفي التحصيل لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية، رسالة دكتوراه**، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

الغريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، د.ط، ص٨٨.

فتح الله، مندور،٢٠٠٩م، **فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض لعادات العقلية لدى طلاب الصف السادس من التعليم الابتدائي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية العملية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٢٥ –٨٣)، (٢) ١٢).

مارزانو ر.ج وآخرون،٢٠٠٠م، **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**، تعريب جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، د ط (القاهرة: دار قباء)

اليونيسكو،١٩٩٨م، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين..الرؤية والعمل. **المؤتمر العالمي للتعليم العالي**، باريس. http://www.unesco.org\ar

ثانيا: المراجع الأجنبية

Joshi, S., &Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35, 33-39.

Nisa-Khan, Z. (2014). Relationship between intelligence and academic achievement of secondary level students. Global Journal for Research Analysis, 3(3), 35-36.

Marzano, R. (1992). A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

بحث رقم ١٦

تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

الباحثة/ سناء مصطفى فارس العدوي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية: إلى وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من ١٠٠ من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتزمت الباحثة بتوجيه الاستبيان للمعلمات، واستخدمت الدراسة: الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد تطبيقه علي معلمي ومعلمات مدارس الثانوية بالمدينة المنورة، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج: أن التدريس وفقاً لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة ساعد علي إثارة الحماس والرغبة للدرس لدى الطلبة لأنها أعطت الطلبة فرصة اكتشاف قدراتهم العقلية وذلك من خلال ممارسة الذكاءات المتعددة داخل غرفة الصف، كما أنها ساعدت علي القيام بأنشطة متنوعة أمكن من خلالها توظيف الذكاءات المختلفة في تعلم محتوي مادة الكيمياء وإتقان التعلم والوصول إلى أفضل تحصيل للطلبة، كما قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات كالآتي: تدريب معلمي الكيمياء علي استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة، ضرورة تشجيع معلمي الكيمياء علي استخدام إستراتيجية الذكاءات لما أشارت إليه الدراسة من فاعليتها علي الطالبات، وتضمين كتب الكيمياء أنشطة تراعي الذكاءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: (تصور مقترح ، مادة الكيمياء، نظرية الذكاءات المتعددة).

مقدمة

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان نعمًا كثيرة، من أعظمها نعمة العقل التي تميز بها عن باقي المخلوقات، وهذا العقل ينبع منه تفكير الإنسان إيجابا وسلبا، وعليه فإن الفرد يتميز بصفة الذكاء، هذا المفهوم الذي لاقى اهتمامًا كبيراً في ميدان التربية وعلم النفس في التعليم لدى الطلبة، لما لذلك من صلة بالتحصيل والنجاح، فهبة الذكاء تفتح آفاقا للتوسع في فهم وحل المشكلات التي تواجه الإنسان سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي.

ينبغي الإيمان بأن جميع الطلبة يختلفون فيما بينهم بشكل واضح وجلي في النواحي الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والنفسية، ويختلفون أيضا في قدرات الذكاء بسبب اختلاف الخبرات التي مروا بها، واختلاف العوامل البيئية والوراثية (حسين، ٢٠٠٨) ومن هنا برزت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner)، التي ترفض فكرة الذكاء الواحد لدى الطلبة، وأن كل طالب لديه كل أنواع الذكاءات، وأنه أداة وليس هدفا في حد ذاته (مجيد، ٢٠٠٩).

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لتفسير الاختلاف بين الطلبة من حيث نوع الذكاء وطبيعته ونمط استخدامه، فمحور هذه النظرية في العملية التعليمية التعلمية المتعلم ذاته، حيث يفكر وينتج ويتفاعل بما يخدم ذاته وميوله ورغباته(شكشك، ٢٠٠٨)، وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أن كل فرد في هذه الحياة لديه ذكاءات متعددة ومتفاوتة مع غيره تجعله قادرًا على تعلم مجالات الحياة ومن هذه الذكاءات :الذكاء اللغوي-اللفظي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء البصري -المكاني، الذكاء الجسمي -الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي (الفضيلي، ٢٠٠٦).

ويرى (سعادة ٢٠١٥) أن اقتصار التدريس على طريقة واحدة داخل الغرف الصفية، واستخدام الطريقة الاعتيادية تثبط دافعية الطلبة، وتعزز كآبتهم وشعورهم بالملل، الذي بدوره يؤدى إلى ضعف التركيز ونسيان المعلومات لديهم، وذلك يتنافى مع الهدف الأسمى لوزارة التربية والتعليم في تخريج قادة متعلمين وقادرين على إنتاج أشياء جديدة، ومن أهم الأمور التي تساعد في تحقيق ذلك هو تشجيع الطلبة على التفكير العلمي والاستنتاج وإكسابهم مهارات، وقدرات لمواجهة المواقف الصفية كمهارة التصنيف، والاستدلال، وتحديد العلاقات السببية ذات معنى، ودفعهم لحل المشكلات بطريقة منطقية وتساعدهم على الاكتشاف.

وشهد القرن الحادي والعشرون نقلة نوعية كبيرة في أساسيات علم الكيمياء وزيادة ملحوظة في التكنولوجيا الكيميائية وتطبيقاتها وامتدادها إلى جوانب الحياة كافة(فخري،٢٠١١)، وركز تدريس العلوم عامة وتدريس الكيمياء خاصة على دمج عمليات التفكير في تعلم أساسيات مبادئ الكيمياء، التي تعمل على تسهيل تعلم الكيمياء، وتعزز قدرة الطلبة على حل المشكلات في الحياة، لذا فإن من أكثر العناصر المهمة في البحث العلمي في مجال تعليم العلوم منذ العصور القديمة، هي تنمية الذكاء عامة وابراز الذكاء المنطقي -الرياضي بشكل جلي، من خلال إعمال عمليات التفكير للطلبة في حل المشكلات المتعلقة بالكيمياء، والتي تُمكن الطلبة من توظيفها في حل المواقف الحياتية، كما يظهر الاهتمام بالذكاء المنطقي -الرياضي من الاهتمام بالطلبة الذين يفكرون بالاستدلال، ويحبون التجريب، وطرح الأسئلة، والتوصل للحلول المنطقية والحسابية، وحاجتهم لاكتشاف الأشياء، وما لديهم من اتجاهات وميولا ودافعية ومتعة في دراسة الكيمياء، فالكيمياء هي علم المادة، وتحديدا خواصها وتركيبها وتصنيفها وتفاعلاتها وحساباتها وكل هذا يتطلب المنطقية في الحل ومهارة في الاستنتاج والتصنيف، ويحتاج لفن وقدرة في التعامل مع الأرقام (زيتون، ٢٠٠٧).

يستخدم معلمو مادة الكيمياء استراتيجيات تدريسية مهمة ولها دور في تنمية قدرات الطلبة على التفكير المنطقي، مما ينعكس على تحصيلهم، وعلى تقديرهم لأنفسهم مما يجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم، ويلاحظ ذلك من خلال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية بفاعلية، ويظل هذا الدور الذي يقوم به معلمو الكيمياء في العملية التعليمية التعلمية، من الأدوار الهامة لاسيما في التأثير على دافعية الطلبة ونشاطهم، وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات المتنوعة التي توجه انتباه الطلبة، وتثير اهتماماتهم، وترفع طاقتهم نحو التحصيل الدراسي (الرشيدي، ٢٠١١).

مشكلة الدراسة

شهد القرن الحادي واالعشرون تطورات كثيرة في أساسيات علم الكيمياء وتوسع ملحوظ في التكنولوجيا الكيميائية وتطبيقاتها وامتدادها الى جوانب الحياة كافة(الندوة العلمية الاولى،٢٠١١)، إلا إن النمط المتبع في تدريس مادة الكيمياء في مدارسنا مازال يعتمد الطرائق التقليدية والتي أدت إلى تدني أداء الطلبة وتدني تحصيلهم الدراسي وهذا ما أكده(زيتون،٢٠٠٤:ص٥٠) واكدته نتائج دراسات عديدة منها دراسة (الموسوي،٢٠٠٨) (والشلاوي، ٢٠٠٩) ويعزى هذا إلى قصور الأساليب التقليدية عن تلبية حاجات النمو الفكري ومتطلباته) حيث ان الطلبة في جميع المراحل الدراسية لا يتعلمون بطريقة واحدة ويوجد بينهم اختلافات متعددة تؤثر في قدرتهم وسرعة استعدادهم نحو التعلم وتؤثر على ما يفضلونه من طرق تعليم وتعلم، ولمساعدة هؤلاء الطلاب كان لابد من تنويع استراتيجيات التدريس بما يتفق مع خصائص وسمات الفئات المختلفة من الطلاب (كوجك، ٢٠٠٨:ص ٥٦). ويذكر (جابر ٢٠٠٣م ،ص ٩٢)أن نظرية الذكاءات المتعددة فتحت الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريس متنوعة يمكن بسهولة تنفيذها في حجرة الدراسة.

ويضيف (عباس والعيسى ٢٠٠٢،ص٢١)أن عملية التجديد والتحديث في مجال طرائق التدريس واستراتيجياته أصبحت من الأمور الملحة المتفق على أهميتها بين المختصين ومطلبا حيويا من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير في عصر العولمة والدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التعليمية والتربوية، ومن أشهر تلك الاستراتيجيات وأهمها التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة،كما يرى(عرفة٢٠٠٢، ص٢٤٩) أن استراتيجيات التدريس المنبثقة من نظرية الذكاءات المتعددة تلقى إقبالا متزايدا من المعلمين والمربين لما لها من انعكاسات واضحة على طرق التدريس والتعلم وقد تنبه الكثير من التربويين لتطبيق هذه النظرية في مجال التدريس.

وبناءاً على ذلك لابد من استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس تعنى بفهم الطالب للمعارف وتوظيفها في تطوير تفكيره وتحصيله ومهاراته واتجاهاته العلمية واتجاهاته نحو الكيمياء، وقد لاحظت الباحثة من خلالها خبرتها المتواضعة في ميدان التدريس ومن خلال لقائها بعدد من معلمي ومعلمات الكيمياء أن هناك قصوراً في تحصيل طالبات المرحلة الثانوية ، من هنا تسعى الدراسة الحالية إلى **وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية تطبيق إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

٢. ما التحديات التي تواجه تطبيق استيراتيجة الذكاءات المتعددة في تدريس مادة بالكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على أهمية تطبيق إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢. تحديد التحديات التي تواجه تطبق استيراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الكيمياءللمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣. تقديم تصور مقترح لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

أهمية الدراسة

١. إن تقديم تصور مقترح لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، يمكن الإفادة منه، إذا ما أخذ به، من القائمين على إعداد مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية في تطوير طرق تدريس كتب الكيمياء المقررة حاليا على هذه المرحلة.

٢. التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة يمكن أن يساعد كليات التربية في الجامعات السعودية في تطوير برامج إعداد المعلمين لتكون قائمة على هذا المنحى.

٣. التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة قد يساعد المشرفين التربويين في تطوير أداء معلمي الكيمياء والطلاب .

٤. التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة قد يساعد معلمي الكيمياء في تطوير أنفسهم ذاتياً، مما يجعله قادراً علي اكتشاف أنواع الذكاءات لدي الطلاب .

حدود الدراسة

١. الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال الدراسة.

٢. الحدود المكانية: يقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية المدينة المنورة.

٣. الحدود البشرية: يتم تطبيق الدراسة على معلمي مادة الكيمياء.

٤. الحدود الزمانية: يتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من معلمي مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمدارس المدينة المنورة، حيث يتم تطبيق أداة الدراسة عليهم جميعاً.

مصطلحات الدراسة

١. التصور المقترح:

يعـــرف التصور المقترح Paradigm، بأنـــه: "إطـــار فكري عام، يتبناه فئات الباحثين أو التربويين، في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات، تتصل بالإنسان والكون والحياة والمجتمع، وبالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها، من شأنه أن يوجه الباحثون إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث، تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها، وتتفق مع مكوناته" (زين الدين، ٢٠١٣: ص ٦). ويعرف بأنه: "شكل آخر من التوصيات، يصيغها الباحث، لكن بشكل موسّع، وهو فكرة رائدة تهدف إلى ربط نتائج الدراسات التي أجريت في الماضي والحاضر، ومن ثم؛ صياغة تصور جديد للتعامل مع المستقبل" (خياط، ١٤٣٦هـ).

وتعرفه الباحثه إجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنه: فكرة تهدف إلى الاستفادة من نتائج الدراسة التي تمت في الماضي والحاضر لوضع إطار جديد للتعامل مع المستقبل.

إستراتيجية الذكاءات المتعددة:

عرفها جاردنز ١٩٩٩: بانها القدرة أو مجموعة من القدرات التي تعمل بصورة مستقلة ولكن بشكل نسبي وهذه الذكاءات أو القدرات هي (لفظية، منطقية، رياضية، مكانية، إيقاعية، حركية، اجتماعية، داخلية) وتظهر خلال أداء إي مهمة اذ تسمح للفرد بحل المشكلات وابتكار منتجات خاصة.

كما عرفها جابر ٢٠٠٣: القدرة أو الكفاءة على حل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً من خلال الدراسة الحالية: هي القدرات الذهنية للفرد والتي تكون على عدة أنواع (اللغوية والمكانية والجسمية والموسيقية والشخصية والاجتماعية والمنطقية والطبيعية) وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها لفقرات الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث الحالي"

منهج الدراسة

تسعي الدراسة الحالية إلى تعرف التصور المقترح لتطوير طرق تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول للنتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

الدراسات السابقة

١. دراسة (حسين ٢٠١٥):

هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط في العراق، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدت الباحثة اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو الكيمياء،واشتملت عينة الدارسة على (٥٧) طالبة، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

٢. دراسة (الرشيدي ٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام نمطين من أنماط الذكاءات المتعددة (المنطقي _الرياضي والبصري) في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الرياضيات بدولة الكويت ودافعيتهم نحوها، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق أداتي الدراسة وهما اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية، واشتملت عينة الدراسة على (٧٥) طالب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل باختلاف نمط الذكاء المستخدم لصالح الذكاء المنطقي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية من تقديرات الدافعية باختلاف نمط الذكاء المستخدم لصالح الذكاء المنطقي أيضا.

٣. دراسة (الخطايبة والبدور ٢٠٠٩):

وتهدف الدراسة للتعرف على اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لمهارات عمليات العلم في مادة العلوم العامة وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالب وطالبة موزعين على شعبتين ذكور وشعبتين إناث، وكانت أداة البحث اختبار مهارات العلم المترجم والمعدل والمتضمن خمسة مستويات توزعت على مجالي عمليات العلم الأساسية، وكانت نتائج الدراسة تفوق اثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية كما تفوقت الطالبات في اكتساب عمليات العلم الأساسية.

٤. دراسة (امبو سعيدي ٢٠٠٩):

وهدفت إلى التعرف على اثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل والفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في موضوع الروابط الكيميائية، تكونت عينة الدراسة من(٦٠) طالبة من طالبات الصف العاشر تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت أدوات البحث من مقياس الذكاءات المتعددة والاختبار التحصيلي واختبار الفهم البديل ،وكانت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي وفي اختبار الفهم البديل لصالح المجموعة التجريبية.

٥. دراسة (الشلبي وأبو عواد ٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا و(٦٥) طالبة من طلبة الصف الثالث قسمت كل منها إلى مجموعتين تجريبية استخدم في تدريسها استراتيجيات الذكاءات المتعددة وضابطة درست بالطريقة التقليدية وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي واختبار للتفكير العلمي، وكانت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لصالح المجموعات التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل والتفكير العلمي.

الإطار النظري

نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت هذه النظرية على يد هوارد جاردنر عالم النفس في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية الذي بين ماهية الذكاء في كتابه (اطر العقل)عام (١٩٨٣) ومنذ ذلك الحين أصبح هناك اتجاهان عريضان لمفهوم الذكاء اتجاه قديم ينادي بالثبات على مبدأ العامل الواحد الأساسي للذكاء واتجاه حديث يقول بتعدد الذكاء بناء على أسس بيولوجية وثقافية التي جاءت بها نظرية الذكاءات المتعددة ،تعرف هذه النظرية الذكاء بأنه: إمكانية بيولوجية نفسية تشمل ثلاث عناصر (فؤده،٢٠٠٥:ص٢):

١. مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية.

٢. القدرة على تكوين أو ابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة.

٣. القدرة على اكتشاف أو تكوين مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة.

تعريفات إستراتيجية نظرية الذكاءات المتعددة:

يقصد بها الاستراتيجيات التي تستخدم وفقاً للذكاءات المتعددة لدى كل تلميذ ووفقاً لطبيعة محتوى الدرس التي تستخدم في تنمية التحصيل الرياضي لدى التلاميذ المتفوقين في الياضيات (عبد الحكيم، شيرين، ٢٠٠٠)

ويقصد باستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة :مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتبعها المعلم لتدريس الطلاب وفقاً لمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة بهدف زيادة تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الرياضي (البنا،٢٠٠٧)

.أنواع الذكاءات المتعددة:

الذكاء بمفهومه الحديث ليس موحدا وإنما متعدد، فقد أشارت احدث نظريات الذكاء(نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة) إلى إن الإنسان يمتلك على الأقل ثمان ذكاءات مستقلة ولكن بشكل نسبي، وان هذه الذكاءات توضح الفروق بين الأطفال ولكن ليس بدرجة ما يملكون من ذكاء وإنما بنوعية هذا الذكاء وهذه الذكاءات هي:

١. الذكاء اللغوي-اللفظي :وهو القدرة على التفاعل مع اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وتعلمها واستخدامها وتوظيفها، ويظهر هذا النوع لدى الشعراء ورجال الدولة والصحافيين ورجال الدين، والشق الأيسر للدماغ هو المسئول عن هذا النوع(حسين، ٢٠٠٨).

وتكمن أهمية هذه الذكاءات في :القدرة على استخدام الكلمات والألفاظ والمعاني وتسلسل الكلمات في مهارتي التحدث والكتابة . يتميز المتعلم بطلاقة الحديث والقدرة على تعلم كلمات وألفاظ وتعابير جديدة بكل سهولة.

الذكاء المنطقي-الرياضي :وهو القدرة على حل المشكلات استنادا للمنطق والتعامل مع الأرقام وحل المسائل الرياضية، ويظهر هذا النوع لدى العلماء من الكيميائيين والمهتمين بعلم الرياضيات ومبرمجي الحاسوب(نوفل، ٢٠١٠).

تكمن أهمية هذا الذكاء في :القدرة على استخدام السبب والأرقام والمنطق، يهتم المتعلم بأنماط التسلسل المنطقي والرقمي لإيجاد علاقات بين المعلومات، كما يهتم بإجراء العمليات الحسابية وأداء التجارب الرقمية.

٢. الذكاء المكاني-البصري :وهو القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، ويتوافق هذا النوع مع من لديه درجة عاليه من الحساسية للون والخط والطبيعة والأشكال، ويظهر هذا النوع لدى البحارة وربابنة الطائرات والرسامين والمهندسين المعماريين (جابر،٢٠٠٣).

تكمن أهمية هذا الذكاء في :القدرة على فهم واستيعاب الأشياء المرئية، يهتم المتعلم بالصور ويحتاج لخلق صور عقلية محسوسة للتعلم .يركز المتعلم على الصور والخرائط والأفلام والشرائح التعليمية.

٤ .الذكاء الموسيقي :وهو القدرة على تمييز الصيغ الموسيقية والإيقاعات المختلفة، ويظهر لدى المنشدين ومهندسي الصوت، وربما متذوقي الشعر العربي الأصيل، والشق الأيمن من الدماغ هو المسئول عن هذا النوع(حسين، ٢٠٠٨).

تكمن أهمية هذا الذكاء :القدرة على أداء وتقدير الموسيقى / ينصب اهتمام المتعلم على الأصوات المحيطة بجميع أنواعها والألحان والأنماط

الموسيقية / يستجيب المتعلم للموسيقى إما بتقديرها أو انتقادها.

٥.الذكاء الأجتماعي :وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين وفهم مشاعرهم وعواطفهم، والاستجابة المناسبة للإيماءات وتعبير الوجه والصوت بصورة عملية، ويظهر هذا النوع لدى المعلمين والزعماء السياسيين والكوميديين والمصلحين الاجتماعيين (الدمرداش، ٢٠٠٨).

وتكمن أهمية هذا الذكاء في :القدرة على فهم ومشاركة الآخرين / يحاول المتعلم أن يرى الأشياء من وجهة نظر الآخرين للتعرف على نمط تفكيرهم وفهم مشاعرهم/ القدرة على التنظيم مع الآخرين / استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية من أجل إقامة علاقات ووسائل اتصال مع الآخرين.

٦.الذكاء الشخصي :وهو القدرة على فهم الفرد لذاته وتصور ذاته في نواحي القوة والضعف والوعي بمزاجه الداخلي وتقديره لذاته، ومن ثم التحكم بحياته من خلال التخطيط لها، ويظهر هذا النوع لدى الفلاسفة والحكماء وعلماء النفس ورجال الدين(مجيد، ٢٠٠٩).

وتكمن أهمية هذا الذكاء في :القدرة على فهم الذات والتعرف على كينونتها/ فهم المتعلم لمشاعره وأحلامه وتنظيم علاقاته مع الآخرين /تعرف المتعلم على مكامن القوة والضعف لديه / اتخاذ القرار المعتمد على حاجات المتعلم ومشاعره وأهدافه الذاتية.

٧.الذكاء الجسمي-الحركي :هو القدرة على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل بتناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم، ويظهر هذا النوع لدى الحرفيين والجراحين والعدائين والراقصين(نوفل، ٢٠١٠).

تكمن أهمية هذا الذكاء في :القدرة على التحكم بحركة الجسد والتعامل بمهارة بالأشياء المحيطة / التعبير عن النفس عن طريق الحركة / امتلاك القدرة على التوازن والتوافق بين العين واليد.

٨. الذكاء الطبيعي :هو القدرة على التفاعل مع البيئة والحيوان والنبات، ويظهر هذا النوع لدى المزارعين ومربي الحيوانات والجيولوجيين وعلماء الآثار(حسين، ٢٠٠٨).

وتكمن أهمية هذا الذكاء في :التعرف على المحيط الطبيعي للمتعلم) حيوان- نبات – ظواهر طبيعية / (تقدير وفهم العالم الطبيعي / الاهتمام بأنماط الحياة الأخرى ومدى تفاعلها في البيئة.

وتكمن الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة كما يبينها (حسين ،٢٠٠٥: ص١١):

١. تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا معرفيا يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما ، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل.

٢. مساعدة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، وبالتالي سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال كما إن الأطفال يدركون أنهم قادرون بأنفسهم على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين.

٣. تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذج للتعلم ليس له قواعد محددة ، فهي تقترح حلولا يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة .

٤. تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الطالب .

لذا فأن استراتيجية تدريس قد تكون ذات نجاح عال مع مجموعة معينة من الطلاب واقل نجاحا مع مجموعات أخرى ففي حال تبني المدرسين الإيقاعات الموسيقية سوف يلاحظ أن الطلبة ذوي الميل الموسيقي أكثر حماسة لهذه الاستراتيجية مقارنة مع زملائهم الذين لا يملكون هذا الميل وإذا استعمل الصور والرسومات في التدريس يمكن أن يثري الطلبة الذي يتمتعون بذكاء مكاني ويكون مغايراً لأولئك الذين ليهم ميول لغوية . لذا فأن وجود هذه الاختلافات بين الطلبة يحتم على المدرسين استخدام أنواع متعددة من الاستراتيجيات لتلائم الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم والجدول التالي يبين، استراتيجيات تدريس لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة (عفانة والخزندار، ٢٠٠٩:ص ٢٢٥).

الأسس والمبادئ العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

توصل جاردنر إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على مجموعة من الأسس والدعائم والمبادئ (حسين،٢٠٠٥) وهي:

- الذكاء غير مفرد، فهو ذكاءات متعددة ومتنوعة، وخاضع للنمو والتنمية والتغير.
- كل شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.
- تختلف أنواع الذكاء في النمو، كلها داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد وبعضهم البعض.
- يمكن أن يتم التعرف على الذكاء المتعدد وقياسه وتحديده.
- يجب منح كل شخص الفرصة لكي يمكن التعرف على الذكاء المتعدد لديه وتنميته.
- استعمال أحد أنواع الذكاء المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع هذا الذكاء المتعددة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الملائم للدراسة الحالية.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: " المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.(فؤاد وآمال:٢٠١٠).

مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات مادة الكيمياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وللعام الدراسي١٤٤٠-١٤٤١هـ.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة ١٠٠ من معلمي مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمدارس المدينة المنورة تم اختيارهم بطريقة قصدية .

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات الدراسات السابقة .

إجراءات الدراسة

١. الإطلاع على الأدب النظري والدارسات السابقة.
٢. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
٣. تطوير استبانة الدارسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري وتحكيمها.
٤. تطبيق الاستبانة على عينة من طالبات الثانوية في مدارس المينة المنورة بالمملكة العربية السعودية ومعلمات الكيمياء في هذه المدارس.
٥. جمع البيانات.
٦. تحليل البيانات إحصائياً تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (١٥) فقرة مكون من ثلاثة محاور وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم حول دقة صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية وملائمتها لتحقيق أغراض الدراسة إذ طلب منهم إجراء ما يرونه مناسبا من تعديل أو حذف أو إضافة للفقرات واعتمدت نسبة موافقة لا تقل عن (٨٠ %) من المحكمين لقبول أو رفض الفقرة ، وقد أصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية مكونة من (١٠) فقرات.

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام:

الصدق الظاهري: إذ تم عرض الأداة على (٩) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص المناهج وطرائق التدريس وذلك للحكم على مدى صدق الفقرات وانتمائها للمجالات التي تم تحديدها، أذ تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة (٨٠ %) فأكثر من المحكمين وحصلت جميع فقرات الأداة على نسبة موافقة (٩٠٪) من المحكمين وبهذا عدت الاستبانة بصيغتها النهائية مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

٧. استخلاص النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة

١. أن التدريس وفقاً لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة ساعد علي إثارة الحماس والرغبة للدرس وإعطاء الطالبات فرصة لاكتشاف قدراتهن العقلية وذلك من خلال ممارسة الذكاءات المتعددة داخل غرفة الصف.

٢. كما أنها ساعدت علي القيام بأنشطة متنوعة أمكن من خلالها توظيف الذكاءات المختلفة في تعلم محتوي مادة الكيمياء مما زاد من الانضباط الذاتي للطالبة أثناء الحصة.

٣. وجود قصور في محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمايخدم ويحقق الذكاءات المتعددة.

٤. ظهور تدني مستوى وعي معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بأهمية استخدام استيراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس الكيمياء.

٥. ظهور حاجة معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للتدريب على تطبيق استيراتيجة الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الكيمياء.

منطلقات التصور المقترح

شكلت جوانب القصور التي ظهرت في نتائج الدراسة، منطلقات لوضع التصور المقترح في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بناء على استيراتيجة الذكاءات المتعددة ومن هذه الجوانب تم وضع **التصور المقترح لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء استيراتيجات الذكاءات المتعددة**:

١. تفعيل استخدام استيراتيجات الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢. تضمين أنواع الذكاءات المتعددة في محتوى مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣. رفع مستوى وعي معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بأهمية تطبيق استيراتيجات الذكاءات المتعددة في التدريس.

٤. تدريب معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على تطبيق استيراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة ، توصي الباحثة بما يلي:

١. اعتماد استيراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢. ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بما يتناسب الذكاءات المتعددة للطلبة.

٣. تدريب معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على تطبيق استيراتيجية الذكاءات المتعددة في التدريس.

٤. ضرورة تشجيع معلمي الكيمياء علي استخدام إستراتيجية الذكاءات لما أشارت إليه الدراسة من فاعليتها علي الطالبات.

واستكمالا لنتائج الدراسة فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية:

١. تحليل محتوى كتب العلوم عامة وكتب الكيمياء خاصة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

٢. فاعلية استيراتيجة الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

١. الأهدل، أسماء زين صادق (٢٠٠٩): فاعلية أنشطة وأساليب التدريب القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة " كلية التربية للبنات، جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول.

٢. البنا، مكة عبد المنعم(٢٠٠٤): أثر استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل في مادة الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة.

٣. امبو سعيدي ،عبدالله بن خميس (٢٠٠٩): اثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية (١_٣٣)،الرياض.

٤. جابر، عبدالحميد جابر(٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم(تنمية وتعميق)، عمان، دار الفكر العربي.

٥. الخطايبة ، عبد الله محمود ، البدور عدنان(٢٠٠٩): اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد٩٩.

٦. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧): الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق، عمان.

٧. الشبلي ، الهام علي ، وابوعواد ، فريال محمد(٢٠٠٨): اثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد٦، العدد٢، الشارقة.

٨. الشلاوي ، طه محمود حسين (٢٠٠٩): مقارنة ثلاثة أنماط لتجارب العرض الاستكشافية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة الكيمياء وتنمية استطلاعهم العلمي ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، (رسالة ماجستير).

٩. عفانة ، عزو اسماعيل ونائلة الخزندار(٢٠٠٩): التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، ط ٢، دار المقداد ، نابلس.

١٠. فودة ، محمد (٢٠٠٥): أصناف الذكاءات المتعددة ، ط١، القاهرة.

١١. كوجك ، كوثر حسين (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، عالم الكتب ، القاهرة.

١٢. الموسوي ، زهراء رؤوف جواد(٢٠٠٨): اثر انموذجين من دورة التعلم في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣. الندوة العلمية الاولى (٢٠١١): الكيمياء والمجتمع، قسم الكيمياء، كلية التربية، جامعة الموصل.

١٤. نوفل ، محمد بكر(٢٠٠٧): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، دار الميسرة، عمان.

١٥. حسين، محمد عبد الهادي(٢٠٠٥): مدخل على نظرية الذكاءات المتعددة .غزة، دار الكتاب الجامعة.

١٦. حسين، محمد (٢٠٠٨أ): حتى تصبح مدارسنا ذات ذكاءات متعددة، القاهرة، دار العلوم للنشر.

١٧. حسين، هيام (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة ديالي، ٦٥(١)، ص ص٦٢٣_٦٥٦.

١٨. الدمرداش، فضلون(٢٠٠٨): الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي المفاهيم النظريات التطبيقات، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٩. الرشيدي، نواف(٢٠١١): تدريس الرياضيات لطلاب الصف التاسع في دولة الكويت باستخدام نمطين من أنماط الذكاءات المتعددة وأثر ذلك في التحصيل والدافعية،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

٢٠. سعادة، جودت (٢٠١٥): تدريس مهارات التفكير مع أمثلة تطبيقية، عمان ، دار الشروق.

٢١. شكشك، أنس (٢٠٠٨):الذكاء أنواعه واختباراته، ط ٢، بيروت :دار كتابنا للنشر.

٢٢. فخري، محمود(٢٠١١): الكيمياء والمجتمع، الندوة العلمية الأولى في كلية التربية في جامعة الموصل، الموصل، العراق.

٢٣. الفضلي، محمد(٢٠٠٦): تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في الكويت كما يدرسها المعلمون (رسالة ماجستير غير منشورة .)جامعة العربية، عمان :الأردن.

٢٤. مجيد، سوسن (٢٠٠٩): تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال .عمان :دار صفاء للنشر.

٢٥. ويسترونج، سيلفر (٢٠٠٦): تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، (ترجمة مراد سعد ووليد خليفة)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

26. Armstrong،th،(1994): multiple Intelligence in the classroom www.ASCD.com

27. Gardner; H .(1997): Multiple intellgences the Theory into Practice. New York; Basic Books

بحث رقم ١٧

تصور مقترح لمناهج التربية الإسلامية نظام مقررات البرامج العامة في ضوء حقوق الإنسان

د/ محمد علي أحمد العُمري

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة صياغة رؤية جديدة؛ لمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية برامج عامة في ضوء حقوق الإنسان، بحيث يسهم مؤلفو مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية بتطوير هذه المناهج في ضوء حقوق الإنسان المبينة على هذه الدراسة. وتعزيز جوانب القوة واقتراح إجراءات علاجية لمواطن الضعف والقصور في مناهج التربية الإسلامية في ضوء حقوق الإنسان، كما تهدف إلى تضمين حقوق الإنسان في الإسلام في محتوى كتب منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة. ومن خلال تحليل المحتوى؛ جاء التصور المقترح هنا لما يأمله الباحث من إيجاد حلول لتضمين تلك الحقوق، وتسعى إلى تقديم التوصيات الإجرائية للتغلب على المعوقات التي تحول دون تضمين تلك المفاهيم، والقيم بما يتلاءم مع المعطيات في وقتنا المعاصر، وكذلك اقتراح الآليات اللازمة لتنفيذ هذا التصور.

الكلمات المفتاحية ـ مناهج التربية الإسلامية ـ المرحلة الثانوية ـ نظام مقررات ـ حقوق الإنسان.

Study Summary

This study aims to formulate a new vision. The curricula of Islamic education in the secondary stage have general programs in the light of human rights, so that the authors of Islamic education curricula in the Kingdom of Saudi Arabia will develop these curricula in the light of the human rights set forth in this study. And strengthen the strengths and propose remedial measures for the weaknesses and shortcomings in the curricula of Islamic education in the light of human rights, It also aims to include human rights in Islam in the content of the curricula of the Islamic education curriculum for the secondary stage system of general programs courses. Through the analysis of the content, the proposed vision here is what the researcher hopes to find solutions to include those rights. And seeks to provide procedural recommendations to overcome the obstacles that prevent the inclusion of these concepts and values in line with the data in contemporary times, as well as propose the mechanisms necessary to implement this vision Keywords Curriculum of Islamic education secondary stage system of human rights decisions

المقدمة:

تعد مرحلة الدراسة الثانوية من أهم المراحل التعليمية في بناء المتعلم الراشد؛ فكريا ووجدانيا ومهاريا واجتماعيا مما يسهم في تقدم المجتمع بشكل خاص والإنسانية بشكل عام.

يسهم الاهتمام بحقوق الإنسان بتضمينها في مقررات التربية الإسلامية يسهم في إثراء المناهج الدراسية الشرعية في مدارس المملكة العربية السعودية والارتقاء بأخلاقيات المتعلمين (المجتمع المستقبلي).

يهدف هذا الفصل إلى بيان كيفية بناء التصور المقترح لمناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام المقررات البرامج العامة مبادئه ومسلماته، ورؤيته ورسالته، ومصادر بنائه وإجراءاته، وأهدافه، والمحتوى الذي اشتمل عليه، والطرائق والوسائل والأنشطة المساعدة في تنفيذه ثم مراحل التقويم المختلفة.

وللإجابة سؤال الدراسة ما التصور المقترح لتضمين حقوق الإنسان في مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام مقررات برامج عامة؟

وقد أصبح التصور المقترح ضرورة للباحثين عند استخدامهم لمنهج تحليل المحتوى فالتصور المقترح كما يعرفه زين الدين(٢٠١٣) هو إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تتصل بالإنسان والكون، الحياة والمجتمع، بالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها من شانها أن يوجه الباحثين إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها وتتفق مع مكوناته.

قام الباحث: بتحليل محتوى كتب منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة في ضوء قائمة حقوق الإنسان في الإسلام المعدة سابقاً، وتم هذا من خلال نتائج تحليل المحتوى للوصول إلى عدد من الحقوق التي ينبغي تضمينها في منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة تم اختيارها على أساس نتائج التحليل، التي توصلت إلى عدد من الحقوق التي ينبغي تضمينها في منهج التربية الإسلامية نظام مقررات البرامج العامة وقد اخترت الحقوق التي تم الاتفاق عليها بالإجماع وجاءت في الإرباعي الأدنى

وقد أتى التصور المقترح لكل مادة من مواد التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة. التفسير، والحديث، والتوحيد، والفقه كل واحد من تلك المقررات وضع له تصور مقترح خاص به، بعد أن أُجريت عليه دراسة تحليل المحتوى لكل مادة على حدة؛ حتى يكون هذا التصور عمليًا تم إدراج دروس وأهداف ووسائل وأنشطة وتقويم تتُحقق تلك المضامين التي وقعت في الإرباعي الأدنى أو لم تُضمن من مضامين حقوق الإنسان التي أجمع المحكيمين عليها في الكتب وقد استغرق هذا الفصل جهدا كبيرًا علما بأنه ليس جوابًا للسؤال الرئيسي ولكن يُعد ثمرة للبحث قد يستفاد منه عند التخطيط للمناهج وتطويرها.

تحديد المشكلة:

مايشاهد في المجتمع من مظاهر ضعف الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام وكما عبر عن ذلك عبر عضو مجلس هيئة حقوق الإنسان الدكتور إبراهيم الشدي عضو مجلس هيئة حقوق الإنسان الدكتور إبراهيم الشدي عن شعوره بالمرارة تجاه ما يُرصد حول حقوق الطفل في المجتمع السعودي وخاصة في أوساط الأُسرة، واصفاً الوعي بحقوق الطفل لدى الأسرة السعودية بأنه "متدنٍ.. متدنٍ.. متدنٍ(الحيدر، ١٤٣٥) وذلك بسبب ضعف وعي الاسرة بحقوق الطفل التي كفلها الاسلام.

وادعو الله أن اوفق فيها، وتكون هذه الدراسة لبنة يستفاد منها لدراسات لاحقة-بمشيئة الله تعالى-لتصور مقترح لحقوق الإنسان التي كفلها الإسلام في مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

ما هو التصور المقترح لمناهج التربية الإسلامية متضمن لحقوق الإنسان ؟

منهج الدراسة:

سوف يستخدم الباحث– بمشيئة الله – المنهج الوصفي التحليلي ويراد بالمنهج الوصفي دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وبعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (عدس وآخرون، ص. ١٨٣).

من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتعريف تحليل المحتوى كما عرفها العبري (٢٠٠٩)" مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير المادة الدراسية وتصنيفها بما فيها النصوص المكتوبة والرسوم والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهج" (ص.٣٨)

وتحليل مناهج التربية الإسلامية نظراً لملاءمتها لأغراض الدراسة ولأنها يعطي بيانات تفصيلية شكلاً ومضموناً. وعرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة على ضوئها للوقوف على مدى تضمين حقوق الإنسان في هذه المناهج ولذلك جعلت الدراسة تحليل المحتوى منهجا لها.

وتتجلى الأهمية القصوى لأسلوب تحليل المحتوى في التربية حين يستخدم في مجال المناهج الدراسية المقررة إلى اصدار أحكام (طعمة، ٢٠٠٤، ص. ٨٢).

أهداف الدراسة

١– التعرف على ما تحتويه كتب التربية الإسلامية المرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العام في المملكة العربية السعودبة من مبادئ حقوق الإنسان.

٢– الكشف على المقدار الذي يحتويه مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العام من المضامين التي تخالف مبادئ حقوق الإنسان.

٣ـ التعرف على التصور المقترح لمناهج التربية الإسلامية متضمن لحقوق الإنسان.

أهمية الدراسة

إن أهمية الدراسة تتمثل في جانبين هما الأهمية النظرية (العلمية)، والأهمية العملية (التطبيقية)

أولاً الأهمية النظرية(العلمية)

١–تناولها لموضوع مدى تضمين حقوق الإنسان في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ولم يسبق بحثه على حسب علم الباحث مما يشكل إضافة.

٢–استقامة المسلمين وقبول دعوتهم من الآخرين مقرون بإقاماتهم للحقوق واجتناب الظلم. فغالباً ما تكون صورة الإسلام مرتبط بحال المسلمين ولذلك يأتي أهمية تربية الجيل على حقوق الإنسان التي كفلها الإسلام وتضمينها في مناهج التربية الإسلامية.

٣–المملكة العربية السعودية هي مقر ومصدر الإسلام السني، ومناهجها في التربية الإسلامية تحظى باحترام المسلمين، وتكمن أهمية المناهج السعودية في كونها لا تقتصر على المدارس في السعودية بل توزع مجانا في دول عديدة كثير منهم يعتبرها مرجع في فهم الإسلام وتقويم مناهجها في حقوق الإنسان بالغ الأهمية.

٤–فتح الباب امام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات التي تعني بتربية الإنسان على حقوقه بمناهج التربية الإسلامية والمناهج الأخرى في جميع مراحل التعليم.

٥–المساهمة مع هيئة حقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية في نشر الثقافة الحقوقية للمجتمع السعودي.

٦–الرد العلمي للاتهامات التي توجه للمناهج في المملكة العربية السعودية خاصة مناهج التربية الإسلامية في ظل غياب قوى التوازن من قبل الباحثين التربويين في تكوين هيئة علمية تربوية للدفاع عن مناهج التربية الإسلامية وبين سيل الاتهامات والاساءات الموجة من الغرب، ونصح ولاة الأمور فيخشى أن تلقى تلك الدعوات قبولا في بعض الأوساط الحكومية وأن تستجيب الحكومات للضغوطات الخارجية والداخلية.

ثانياً الأهمية العملية(التطبيقية)

١-يتوقع بمشيئة الله أن تقدم تلك الدراسة فائدة تربوية في أدبها النظري والنتائج التي تتوصل إليها لمخططي مناهج التربية الإسلامية ومؤلفي كتبها ومعلميها والمشرفين عليهم.

٢-تقديم مؤشرات عملية على الاهتمام بحقوق الإنسان التي كفلها الإسلام في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية، وبخاصة مناهج التربية الإسلامية، ومساعدة القائمين على التأليف واعداد المناهج، والتوصل إلى نتائج تساعد مصممي المنهاج ومنفذيه في تعزيز نقاط القوة فيه، وتلافي السلبيات.

٣-تقدم الدراسة العلمية أداة بحثية محكمة (أداة تحليل المحتوى) لحقوق الإنسان يمكن استخدامها في تقويم مناهج أخرى.

٤- تأتي هذه الدراسة استجابة وامتثالاً لما أمر به الله تعالى في تكريم للإنسان وحماية لكرامته وحريته، وإعطائه كامل حقوقه التي فرضها الله.

٥-استجابة لتوصيات التي عقدت في المؤتمرات العربية والعالمية المشار إليها آنفاً بضرورة تضمين حقوق الإنسان في المناهج الدراسية.

٦-*يطمح الباحث أن تكون نتائج الدراسة تسهم في تطوير التعليم يتناسب مع حقوق الإنسان.*

مصطلحات الدراسة

تستخدم الدراسة المصطلحات التالية:

أولاً: التصور المقترح:

مفهوم التصور المقترح إجرائيًا: مخطط مستقبلي يستند إلى مجموعة من الإجراءات والمقترحات الناتجة من دراسة تحليل المحتوى التي أُجريت على هذه الدراسة يسعى الباحث من خلالها إلى تضمين تلك الحقوق الواقعة في الإرباعي الأدنى أو التي لم تتضمن لكل مقرر من مناهج التربية الإسلامية وفقًا للمحاور الرئيسية لقائمة حقوق الإنسان وأجمع عليها المحكمون وقد أُجيز التصور المقترح من اثنا عشر خبيرا تربويا وحكم.

ثانيا: المناهج:

أ- لغة: جمع منهج (نهج) الطَّرِيق نهجا ونهوجا وضح واستبان وَيُقَال نهج أمره، (المنهاج) الطريق الواضح وفي التنزيل العزيز ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ والخطة المرسومة (محدثة) ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٤، ص٩٥٧).

ب-إصطلاحاً: مجموعة الخبرات التّربويّة " الثقافية .. الاجتماعية .. الرياضية .. الفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعدل سلوكهم طبقاً للأهداف التّربويّة ومن خلال المفهوم الشامل للمنهج يمكن القول بأن المنهج يؤثر على الطالب داخل المدرسة وخارجها (عاشور، أبو الهيجاء، ٢٠٠٩، ص. ٣٢)

ت- اجرائياً: عملية يقوم بها الباحث منهجية ومنظمة ومخططة من اجل اصدار حكم على العناصر المنهج الأهداف التعليمية السياسة التّربويّة للملكة العربية السعودية، والأهداف التّربويّة للساسة التّربويّة للملكة العربية السعودية ومحتوى المقرر الدراسي للتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية) في ضوء مبادئ حقوق الإنسان بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في مناهج التربية الإسلامية لكي يتخذ الإجراءات التي من شأنها الإصلاح.

ثالثاً التربية:

أ-لغة: إذا رجعنا إلى معاجم اللغة العربية فلا تخلو من ثلاث أصول

الأصل الأول: الزيادة والنماء يقوق عمر(٢٠٠٨) ربَّى يُربِّي، رَبِّ، تَربيةً، فهو مُرَبٍّ، والمفعول مُرَبًّى ربَّى الأبُ ابنَه: هذّبه ونمّى قواه الجسميّة والعقليّة والخلقيّة كي تبلغ كمالها "ربَّى يتيمًا-لولا المربِّي ما عرفت ربِّي-لا تنس من ربّاك [مثل] يقول الله تعالى ﴿وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (الاسراء:٢٤) ربَّى الشَّخصُ المالَ: نمّاه "ربَّى تجارتَه-ربَّى سمكًا أو دجاجً يقول الله تعالى ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ﴾ سورة البقرة:٢٧٦ (ج. ٢ ص .٨٥٢).

وفي ذلك يقول ابن بطال (١٩٨٨) " أَصْلُ الرِّبَا: الزِّيَادَةُ، رَبَا الشَّيْءُ يَرْبُو: إِذَا زَادَ، قَالَ اللهُ تَعَالى: ﴿فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ﴾ سورة الروم: ٣٩ أَيْ: لَا يَزِيدُ" (ج. ٢٤١)

الأصل الثاني: نشأ وارعرع يقول الهروي (٢٠٠١) يُقال رَبيتُ فِي حجره، ورَبَوْتُ، ورَبِيت، أَرْبَى رَبًّا وربُوّاً؛ وأَنشد: ومَن يَكُ سَائِلًا عنّي فإنّي بمكّة مَنْزِلي وَبِهَا رَبِيتُ.

الأصل الثالث: أصلحه وتولى عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النبي ﷺ " أَنَّ رَجُلًا زَارَ أَخًا لَهُ فِي قَرْيَةٍ أُخْرَى، فَأَرْصَدَ اللهُ لَهُ، عَلَى مَدْرَجَتِهِ، مَلَكًا فَلَمَّا أَتَى عَلَيْهِ، قَالَ: أَيْنَ تُرِيدُ؟ قَالَ: أُرِيدُ أَخًا لِي فِي هَذِهِ الْقَرْيَةِ، قَالَ: هَلْ لَكَ عَلَيْهِ مِنْ نِعْمَةٍ تَرُبُّهَا؟ قَالَ: لَا، غَيْرَ أَنِّي أَحْبَبْتُهُ فِي اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، قَالَ: فَإِنِّي رَسُولُ اللهِ ﷺ إِلَيْكَ، بِأَنَّ اللهَ قَدْ أَحَبَّكَ كَمَا أَحْبَبْتَهُ فِيهِ " يقول عبد الباقي في شرحه (تربها) أي تقوم بإصلاحها وتنهض إليه بسبب ذلك (ج.٤، ص. ١٩٨٨). وفي هذا المعنى يقول ابن منظور (١٤١٤) ولأَنْتِ أَحسنُ، إِذْ بَرَزْتِ لَنَا ... يَوْمَ الخُروجِ، بِساحَةِ القَصْرِ، مِن دُرَّةٍ بَيْضاءَ، صافيةٍ، ... مِمَّا تَرَبَّب حائرُ البحرِ يَعْنِي الدُّرَّةَ الَّتِي يُرَبِّيها الصَّدَفُ فِي قَعْرِ الماءِ. والحائرُ: مُجْتَمَعُ الماءِ،

ب–اصطلاحاً: تُعرف بأنها عملية التكيف مع البيئة المحيطة، وهي عملية إنسانية أساسها الإنسان الذي يعيش في تلك البيئة ويتفاعل معها. وهو في عملية التفاعل هذه ينمو نحو الأفضل. (كشميري، ١٤١٨، ص ٧).

وتُتعرف التربية الإسلامية بأنها " تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه ابتغاء سعادة الدارين " (ال حازمي،١٤٢٠، ص١٩).

ت–إجرائياً: هي كل عملية تهدف إلى غرس السلوك السوي أو تعزيزه أو معالجته أو تعلم مفيد أو ما يتعلق بالوسائل التعليمية.

رابعاً نظام المقررات:

هو " نظام فصلي للتعليم الثانوي يطبق كأحد النماذج المطورة في تقديم التعليم الثانوي (بنين– بنات) في مناطق المملكة العربية السعودية، ويقدم في فصلين اجباريين وفصل صيفي اختياري ، ويعتمد على نظام تسجيل الطالب للساعات الدراسية في كل فصل دراسي مستقل، كما يعتمد المعدل التراكمي بدءا من الفصل الأول للطالب، ويتكون من ساعات تمثل برنامجاً مشتركاً يدرسه جميع الطلاب وبرنامجين تخصصيين العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية". (لائحة المعادلات التعليم الثانوية– نظام المقررات،٢٠١٢، ص.٥)

تعبير نظام المقررات الدراسية تشير إلى أسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على أساس ترجمة المنهج إلى مقررات دراسية أو مساقات ، وتقسيم العام الدراسي إلى عدد من الفصول الدراسية إلى فصلين ويستخدم أسلوباً في التقويم يتسم بالتنوع والشمول والاستمرار وذلك في مقابل التنظيم التقليدي للدراسة على أساس العام الدراسي الكامل (عبدالمعطي ،١٩٨٨).

خامساً البرامج العام:

هو" برنامج عام ضمن الخطة الدراسية يدرسه جميع الطلاب ومجموعه ١٢٥ ساعة" (لائحة المعادلات التعليم الثانوية– نظام المقررات، ٢٠١٢،ص. ٦)

سادساً حق:

أ–لغة: يقول الرزاي(١٩٧٩) "الحاء والقاف أصل واحد، وهو يدل على إحكام الشيء وصحته. فالحق نقيض الباطل، ثم يرجع كل فرع إليه بجودة الاستخراج وحسن التلفيق ويقال حق الشيء وجب. قال الكسائي: يقول العرب: " إنك لتعرف الحقة عليك، وتعفي بما لديك ". ويقولون: " لما عرف الحقة مني انكسر " (ج. ٢، ص. ١٥).

وبقول الأصفهاني (١٤١٢) أصل الحَقّ: المطابقة والموافقة، كمطابقة رجل الباب في حقّه «٢» لدورانه على استقامة. والحقّ يقال على أوجه:

الأول: يقال لموجد الشيء بسبب ما تقتضيه الحكمة، ولهذا قيل في الله تعالى: هو الحقّ قال الله تعالى: ﴿وَرُدُّوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ مَوۡلَىٰهُمُ ٱلۡحَقِّ﴾ سورة يونس:٣٠ وقيل بعيد ذلك: ﴿فَذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمُ ٱلۡحَقُّۖ فَمَاذَا بَعۡدَ ٱلۡحَقِّ إِلَّا ٱلضَّلَٰلُۖ فَأَنَّىٰ تُصۡرَفُونَ ٣٢﴾ سورة يونس:٣٢ .

والثاني: يقال للموجد بحسب مقتضى الحكمة، ولهذا يقال: فعل الله تعالى كلّه حق، نحو قولنا: الموت حق، والبعث حق، وقال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ ٱلشَّمۡسَ ضِيَآءٗ وَٱلۡقَمَرَ نُورٗا﴾ يونس:٥ إلى قوله: مَا خَلَقَ ٱللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِٱلۡحَقِّ﴾ يونس: ٥

والثالث: في الاعتقاد للشيء المطابق لما عليه ذلك الشيء في نفسه، كقولنا: اعتقاد فلان في البعث والثواب والعقاب والجنّة والنّار حقّ، قال الله تعالى: ﴿فَهَدَى ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَا ٱخْتَلَفُواْ فِيهِ مِنَ ٱلْحَقِّ﴾ سورة البقرة:٢١٣

والرابع: للفعل والقول بحسب ما يجب وبقدر ما يجب، وفي الوقت الذي يجب، كقولنا:

فعلك حقّ وقولك حقّ، قال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ حَقَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ﴾ يونس ٣٣ . (ج.٢، ص.٢٤٦)

ب–الاصطلاحاً عند علماء المسلمين هو " اختصاص ثابت شرعا لتحقيق مصلحة ، يقتضي سلطة أو تكليفا " فالاختصاص هو جوهر الحق وميزته ، وقولنا: ثابت شرعا: إشارة إلى أن مصدر الحق هو الشرع ، فحيث أقره الشارع ثبت . وتحقيق المصلحة هي ثمرة الحق وغايته . وأما موضوعه: فهو ما يقتضيه من سلطة أو تكليف" (ضميرية،١٤١٤)

ب– إجرائيا: اختصاص قرره الله تعالى للإنسان على الآخرين وجوبا منحه له

وعلى هذا فإن مفهوم حقوق الإنسان يقول حماد(٢٠٠٩) بأنها مجموعة الحقوق والمطالب الواجب الوفاء بها لكل البشر على قدم المساوة دون تميز فيما بينهم فالأفراد لا يستطيعون بدونها العيش بكرامة لأنها أساس الحرية والعدالة والمساوة (ص. ١٨١).

حدود الدراسة

تنقسم حدود الدراسة إلى ثلاثة أقسام موضوعية وزمانية، وجغرافية

القسم الأول الحدود الموضوعية:

أولاً /تقتصر الدراسة على درجة تضمين حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

ثانياً /تقتصر الدراسة على درجة تضمين الأهداف التّربويّة للسياسة التّربويّة للملكة العربية السعودية لحقوق الإنسان.

ثالثاً /تقتصر الدراسة على درجة تضمين في محتوى التوحيد، والتفسير، والفقه، الحديث للصف الأول والثاني والثالث الثانوي نظام مقررات البرامج العام لحقوق الإنسان.

خامساً /ستقتصر الدراسة في تقصي حقوق الإنسان حسب الأداة والتصنيف الذي اعتمده الباحث بمشيئة الله تعالى.

سادساً /سيكون مرجع الباحث في حقوق الإنسان مفاهيم حقوق الإنسان المنبثقة من إعلان القاهرة، والأخذ بما يتفق مع الثوابت الشرعية من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م.

القسم الثاني الحدود الزمانية:

سيكون تطبيق الدراسة للمناهج الحالية التي تدرس في المرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج المشترك وقت حدوث الدراسة عام ١٤٣٨هـ

القسم الثالث الحدود الجغرافية:

ستطبق الدراسة في للملكة العربية السعودية.

الاطار النظري:

أولاً: المبادئ والمسلمات

مبررات ومنطلقات التصور المقترح:

١– الحاجة ملحة لتضمين هذه الحقوق؛ بمجالاتها المختلفة في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

٢– إجابة عن تساؤل الدراسة ما التصور المقترح لتضمين حقوق الإنسان في مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام مقررات برامج عامة؟

٣– ما أوضحته نتائج الدراسة من أن هناك قصورًا في تضمين بعض مضامين حقوق الإنسان بمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة لذا كان هذا التصور؛ لتضمين حقوق الإنسان في الإسلام في هذه المنهج بطريقة علمية سليمة، وتوزيعها على صفوف المرحلة الأساسية بشكل متكافئ، تحقيقاً للأهداف المرجوة، وتقليصاً للفجوة بين واقع المناهج والمأمول منها في المستقبل.

ثانيًا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

لإنجاح التصور المقترح يتطلب توفير الدعم اللازم من الهيئات والمؤسسات والأفراد ومنها:

١. دعم وزارة التعليم فيما يخص تضمين مجالات وفقرات حقوق الإنسان المنصوص عليها في هذه الدراسة.

٢. دعم جهات التدريب التربوي المتخصصة بهدف الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٣. دعم الجامعات المتمثلة في كليات الشريعة بتضمين حقوق الإنسان في خططها، كي يكون معلم التربية الإسلامية مؤهلا قبل الخدمة في تعليم هذا الموضوع وفق أسس وطرائق مدروسة.

ويسعى الباحث إلى تحقيق جملة من الأهداف من خلال وضع التصور المقترح، وهي كالآتي:

١. تحرير الإنسان من عبودية غير الله تعالى.

٢. غرس مبادئ وقيم حقوق الإنسان في الإسلام في نفوس الطلاب.

٣. تأصيل مفاهيم حقوق الإنسان كما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية، وارتباط حقوق الإنسان بالعقيدة الإسلامية، وأن حقوق الإنسان جزء لا يتجزأ من العقيدة الإسلامية وعن علاقة الإنسان بربه وبنفسه وبالآخرين إعداد الطالب وبنائه بناءً متكاملا، وتزويده بالمعارف العلمية الصحيحة.

٤- تزويد الطلاب بالقدر الكافي من المفاهيم والقيم والاتجاهات الإسلامية التي تساعدهم على إدراك حقوقهم وواجباتهم نحو أنفسهم ونحو غيرهم.

٥- تفعيل دور المدرسة في تربية الطالب وإكسابه مفاهيم حقوق الإنسان، باعتباره حاجة شرعية

٦- زيادة اعتزاز الطلاب بدينهم الإسلامي وأسبقيته في تأصيله حقوق الإنسان الكاملة.

٧- الانفتاح على الثقافات المعاصرة، والأخذ منها بما لا يتعارض مع مبادئ وقيم الإسلام.

٨- توثيق الاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين وجعل ميزان التفاضل بين الناس التقوى.

٩- العمل على إزالة الفوارق والاختلافات الطبقية والعرقية والمذهبية وغيرها أياً كان نوعها ومسمياتها بين البشر.

١٠- تحصين الطلاب من الانحرافات الفكرية والشبهات المغرضة والمحافظة على الانتماء الحقيقي لدينه ووطنه وأمته، ومكتسبات أمنه.

١١- إعداد الإنسان وبنائه بناءً متكاملا، وتزويده بالمعارف العلمية الصحيحة وتمكنه من التفاعل مع كل ما في الكون واستغلال الثروات لما فيه سعادة البشرية في الدنيا والآخرة.

١٢- إبراز دور الإسلام ورعايته للإنسان في حقوقه، وضع المبادئ، والأسس العامة التي ترتكز عليها مبادى حقوق الإنسان اليوم.

تحديد مكونات التصور مكونات التصور وفقاً للخطوات الآتية:

١. أهداف التصور المقترح.

٢. موضوعات التصور المقترح.

٣. طرائق التدريس المساعدة.

٤. الأنشطة التعليمية المصاحبة.

٥. تحديد أساليب التقويم المناسبة.

٦. تحديد المضامين التي أجمع عليها المحكمون.

جدول المضامين التي حازت على إجماع المحكمون.

الرقم	مضمون الحق المتفق عليه من المحكمين
١	حق التعليم المجاني.
٢	حق التعليم للجميع.
٣	حق اختيار نوع التعليم.
٤	حق حرية التعبير المنضبط بالشرع.
٥	حق حرية التفكير.
٦	حق مزاولة الهوايات المشروعة.
٧	حق الحياة.
٨	حق الحرية.
٩	حق الأمن.
١٠	حق المساواة.
١١	حق اختيار محل الإقامة.
١٢	حق التنقل.
١٣	حق الجنسية.
١٤	حق محاكمة عادلة.
١٥	حق العدالة الاجتماعية.
١٦	حق توفير الرعاية الصحية.
١٧	حق العيش في بيئة نظيفة.
١٨	حق عدم التميز بسبب الجنس أو اللون أو اللغة.
١٩	حق توفير العيش الكريم.
٢٠	حق توفير السكن اللائق.
٢١	حق حماية الأسرة.
٢٢	حق حرية الشعائر الشرعية.
٢٣	حق الضمان الاجتماعي.
٢٤	حق التمتع بالراحة المشروعة.
٢٥	حق العمل المشروع.
٢٦	حق مزاولة النشاط الاقتصادي.
٢٧	حق اختيار نوع العمل.
٢٨	حق الحصول على أجور مناسبة.
٢٩	حق محاربة الاحتكار.
٣٠	حق التملك.

محتوى التصور المقترح:

يتضمن محتوى التصور المقترح المجالات الآتية:(التعليمية والتربوية والثقافية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية). والتي من المتأمل أن تسهم في تطوير مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام مقررات البرامج العامة في ضوء حقوق الإنسان.

ويمكن تحديد محتوى هذا التصور في مقررات كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في التفسير، وما الحقوق الواجب توفيرها فيه وفقا للتحليل الذي أجريته والذي أظهر أن هناك نقص في كتاب التفسير وسيكتفي الباحث دروس تشير لذلك الحق لصعوبة إيجاد الدروس والمواضيع الكافية.

ويفرد محتوى التفسير بالتصور المقترح حيث يضاف إليه المضامين مجال التوصيف المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف، أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة على النحو الآتي:

التصور المقترح لمنهج التفسير:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ والإكتفاء بهذا القدر نظرا لأن التصور المقترح يعد تكميل للبحث وإجابة عن سؤال فرعي وإلا الحاجة إلى أكثر من هذا القدر الحالى لأن ليس الهدف الرئيسي من هذه الدراسة التصور المقترح، أو تطوير المناهج الذي يقوم به مجموعة من الخبراء التربويين فكانت:

- العبارة (١): حق التعليم المجاني.
- العبارة (٥): حق محو الأمية.
- العبارة (٨): حق مزاولة الهوايات المشروعة.
- العبارة (٩): حق الاستفادة من المنجزات الحضارية،
- العبارة (١٥): حق التنقل.
- العبارة (٣١): حق الضمان الاجتماعي،
- العبارة (٣٤): حق عمل المرأة المنضبط بالشرع،
- العبارة (٣٥): حق مزاولة النشاط الاقتصادي.
- العبارة (٣٦): حق اختيار نوع العمل.
- العبارة (٣٧): حق الحصول على أجور مناسبة،
- العبارة (٤٠): حق إتقان العمل.
- العبارة (٤١): حق التملك.

أن هناك حقوقٌ لم تُضمن – على الإطلاق – في كتاب التفسير:

- حق حرية التعبير المنضبط بالشرع
- حق توفير الأندية الثقافية
- حق اختيار محل الإقامة
- حق العودة للوطن
- حق الجنسية.
- حق الانتخاب والترشيح
- حق الشورى

- حق مكافحة الاحتكار

وسيكتفي الباحث فقط في تضمين المضامين التي أجمع عليها المحكمون عليها، الواقعة في الرباعي الأدنى سيكون بناء التصور المقترح لمحتوى التفسير بإضافة المضامين التي يجب توافرها في المنهج حسب الحقوق التي أجمع المحكمون الواقعة في الرباعي الأدنى أو لم تتضمن في الكتاب وهي كتالى:

أولاً: حق التعليم المجاني:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً)، وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (١): حق التعليم المجاني. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التعليم المجاني من الآيات الكريمات الآتية:

قوله تعالى ﴿الرَّحْمَنُ﴾ ﴿عَلَّمَ الْقُرْءَانَ﴾ ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ﴾ ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ سورة الرحمن (١-٤)

وأيضًا قوله تعالى﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ ﴿خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ ﴿عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ سورة العلق (١-٥)

قال الله تعالى ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ سورة آل عمران (١٤٦)

﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ سورة التوبة (١٢٢)

المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يستخرج من قوله تعالى قوله تعالى ﴿الرَّحْمَنُ﴾ ﴿عَلَّمَ الْقُرْءَانَ﴾ ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ﴾ ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ سورة الرحمن (١-٤) المدلول على حق التعليم المجاني.

الهدف في الجانب الوجداني يتوقع من الطالب أن يقدر حق التعليم المجاني من قوله تعالى ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ سورة آل عمران ١٤٦

الهدف في الجانب السلوكي يتوقع من الطالب أن يدافع الطالب عن مبدأ حق التعليم المجاني بعد قراءة قوله تعالى ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ سورة التوبة (١٢٢)

ثانيًا حق مزاولة الهوايات المشروعة:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (٨): حق مزاولة الهوايات المشروعة. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق مزاولة الهوايات المشروعة من الآيات الكريمات الآتية:

- قوله تعالى﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ ﴾سورة الأنبياء آية(٨٨)
- قوله تعالى﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ ۚ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾سورة الأعراف آية (٣٢)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يستخرج من الله تعالى﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ ﴾سورة الأنبياء آية (٨٨) حق مزاولة الهوايات المشروعة.

الهدف في الجانب الوجداني يتوقع من الطالب أن يقدر الفائدة والنعمة من مزاولة الهوايات المشروعة من قال الله تعالى قوله تعالى﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ ۚ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾سورة الأعراف آية (٣٢)

الهدف في الجانب السلوكي يتوقع من الطالب أن يمارس حقه في الهوايات المشروعة بعد قراءة قوله تعالى﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ ۖ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ ۖ وَمِنَ الْجِنِّ مَن يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ ۖ وَمَن يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ ﴾سورة سبأ(١٢)

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية العصف الذهني جراون (٢٠٠٢)" أحد الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية في ميادين الحياة المتعلقة، ويعني توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل مشكلة جميع أفراد المجموعة إذا كانت جماعية، ويعتمد نجاح عملية العصف الذهني على خبرة قائد الجلسة أو المعلم بموضوع البحث وقواعد العمل ودراسة المشاركين وحماسهم للموضوع" (ص. ٣٦٤).

ث. الأنشطة والتقويم:

الأنشطة حل واجبات منزلية، مسابقة في المدرسة عن أفضل مقال عن مزاولة الهوايات المشروعة والتقويم كما يلي:

- أظهر وجه الدلالة على حق مزاولة الهوايات المشروعة من قوله تعالى﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ ....﴾سورة النمل آية (١٧)؟
- اكتب تفسيرا لقوله تعالى﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ ۖ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ ۖ وَمِنَ الْجِنِّ مَن يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ ۖ وَمَن يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ ﴾سورة سبأ(١٢) تبين فيه نعمة مزاولة الهوايات المشروعة.

ثالثاً حق التنقل:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (١٥): حق التنقل. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق النقل من الآيات الكريمات الآتية:

- قال الله تعالى﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ ۖ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ ﴾سورة تبارك آية ١٥
- قول الله تعالى﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ ۖ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ ۖ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ... ﴾سورة النمل آية (١٧)
- قال الله تعالى﴿ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ ۗ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا ۗ وَلَيَنصُرَنَّ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴾سورة الحج آية رقم (٤٠)
- ﴿ فَأَتْبَعَ سَبَبًا ﴾سورة الكهف آية (٨٤،٨٥)
- وأيضاً قوله تعالى﴿ أَلَا تُقَاتِلُونَ قَوْمًا نَّكَثُوا أَيْمَانَهُمْ وَهَمُّوا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ وَهُم بَدَءُوكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ ۚ ﴾سورة التوبة(١٣)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يبين حق التنقل.
- الهدف في الجانب الوجداني يتوقع من الطالب أن يستشعر نعمة حق التنقل في الرخاء والكرامة.
- الهدف في الجانب السلوكي يتوقع من الطالب أن يمارس حقه في التنقل.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية التعلم الذاتي والوسيلة هي السبورة، الكتاب

ث. الأنشطة والتقويم

الأنشطة إذاعة مدرسية عن حق التنقل، لوحة بيانية تبيّن اسبقية الإسلام على إقرار هذا الحق والتقويم كما يلي:

- بين حق التنقل من قوله تعالى﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ ۖ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ ﴾سورة تبارك آية (١٥)؟
- أن للسفر فوائد أكتسب ثلاثة فوائد من السفر وقدمها في برنامج إذاعي للمدرسة ؟

رابعاً حق الضمان الاجتماعي:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (١): حق التعليم المجاني.يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التعليم المجاني من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ كَلَّا ۖ بَل لَّا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ ﴾﴿ وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَىٰ طَعَامِ الْمِسْكِينِ ﴾سورة الفجر (١٧،١٨)
- قول الله تعالى﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ أَنفِقُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنُطْعِمُ مَن لَّوْ يَشَاءُ اللَّهُ أَطْعَمَهُ ﴾سورة يس (٤٧)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف.

- الهدف في الجانب المعرفي. أن يدلل الطالب على حق الضمان الاجتماعي من سورة يس.
- الهدف في الجانب الوجداني أن يتعاطف الطالب مع أفراد مجتمعه.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يتمثل الطالب في ماله حق الضمان الاجتماعي.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة.

استراتيجية العمل الجماعي من خلال تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات صغيرة مكونة من ٤ أعضاء، ثم إعطائهم واجبات معينة، ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تكسب المتعلم كفاءة عملية، وتنمي روح المسؤولية وروح التعاون، وتعرف المعلم إلى حاجات الطلاب، وتساعد في تبادل الأفكار فيما بينهم، بالإضافة إلى أنها تزيد من تقبّل أفكار الآخرين. ووسائلها السبورة وورق ملون.

ث. الأنشطة والتقويم

إقامة دورة علمية عن حق الضمان الاجتماعي والتقويم كما يلي:

- دلل على حق الضمان الاجتماعي من سورة يس.
- عبر في عشرة أسطر عن الجانب الإنساني في الضمان الاجتماعي.
- صمم ملصق يمكن نشره على صفحته في موقع التواصل الاجتماعي يوضح فيه أهمية الضمان الاجتماعي أو منشور أو مقطع صوتي.

خامساً:حق مزاولة النشاط الاقتصادي:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (٣٥):حق مزاولة النشاط الاقتصادي.يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التعليم المجاني من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾سورة البقرة (٣٠)
- قال الله تعالى﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَبْتَغُوا فَضْلاً مِّن رَّبِّكُمْ ﴾سورة البقرة(١٩٨)
- قال الله تعالى﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾سورة آل عمران ١٤٦

ب.المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف

- الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يستخرج المقاصد والمعاني الجليلة في حق مزاولة النشاط الاقتصادي.
- الهدف في الجانب الوجداني أن يقدر الطالب حق مزاولة النشاط الاقتصادي.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يمارس الطالب النشاط الاقتصادي.

ت.أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية التعلم بالتخيل ممارسة التخيل في الصف توفير وقت كافٍ وملائم للتخيل. توفير قائد للتخيل. حرص الطالب على تفريغ ذهنه، والتفكير في موضوع التخيل فقط. ويستخدم أسلوب التدرج في الصوت والسبورة الذكية

ث.الأنشطة والتقويم:

الطلب من الطالب التسجيل في نشاط المشاريع الصغيرة (ريادة) وكتابة تقرير من ٢٥٠إلى ٣٠٠ كلمة والتقويم مما يلي:

- دلل على حق مزاولة النشاط الاقتصادي من القرآن الكريم.
- ألقِ كلمة عن حق مزاولة النشاط الاقتصادي أمام زملائك في الصف.
- أنقل تجربتك في حق مزاولة النشاط الاقتصادي إلى زملائك.

خامساً: حق اختيار نوع العمل:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (٣٦): حق اختيار نوع العمل.يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التعليم المجاني من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ ﴾سورة الأنبياء (٨٠)
- قال الله تعالى﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَلَا تَيَمَّمُوا الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنْفِقُونَ ﴾سورة البقرة (٢٦٧)
- قال الله تعالى﴿قالت يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴾سورة القصص(٢٦)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يبين وجه الدلالة على حق اختيار العمل من قوله تعالى﴿ يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴾سورة القصص (٢٦).
- الهدف في الجانب الوجداني أن يحترم الطالب حق اختيار العمل.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يختار الطالب العمل الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية التدريس الاستقرائي انتقال العقل من الحوادث الجزئية إلى الأحكام الكلية التي تنظم الحالات، وتتم هذه الاستراتيجية من خلال تحضير المعلم للأمثلة، وكتابتها على اللوح، أو عرضها بوسائل أخرى، ثم مناقشتها مع الطالب، وصياغتها بشكلٍ نهائي. ويستخدم أسلوب الحوار وكتابة النصوص في لوحة عرض.

ث. الأنشطة والتقويم:

الأنشطة كتابة ملخص عن الكفاءة العملية وما أهم الأسباب لذلك والتقويم مما يلي:

- بيّن وجه الدلالة من قوله تعالى﴿ قالت يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴾سورة القصص (٢٦) في حق اخيار العمل.
- بماذا تعبر عن مشاعرك لو تم لك اختيار عملك.
- اكتب خاتمة قصة تتحدث عن أخوين اختار عملا يناسب مهاراته وميوله وآخر أجبر على عمل لا يناسبه
- اختر عمل يناسبك مع بيان سبب اختيارك.

سادساً حق الحصول على أجور مناسبة.

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (٣٧) حق الحصول على أجور مناسبة. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق الحصول على أجور مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ ﴾ سورة المائدة (١)
- قال الله تعالى﴿ وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ ﴾سورة المؤمنون (٨)
- قال الله تعالى﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا ﴾سورة الطلاق (٧)
- قال الله تعالى﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾سورة البقرة(٢٨٦)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يوضح حق الحصول على أجور مناسبة. من قوله تعالى﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا ﴾سورة الطلاق (٧)
- الهدف في الجانب الوجداني أن يقدر أجرة العامل.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يستطيع تقدير أجرة العاملين على حسب قدراتهم وعملهم.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية حل المشكلات القرار الذي يتخذه الطالب حول المشكلة التي تواجهه، ويساعده ذلك في وضع الحل. الوسيلة الحوار، وحب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف التفكير العملي، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة ويستخدم طريقة المجموعات والتدوين.

ث. الأنشطة والتقويم

المشاركة في تقرير وضع إحصاء عن رواتب العاملين للشركة مدرجة في السوق السعودي والتقويم مما يلي:

- استخرج من قوله تعالى﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا ﴾سورة الطلاق (٧) حق الحصول على أجور مناسبة.
- ما هو شعورك لو لم يعطَ العامل ما يستحق؟
- ارسم هرم وظيفي تبيّن تفاوت الأجور.

سابعاً حق التملك.

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أظهرت الدراسة أن أقل الحقوق تضمناً في كتاب التفسير – والواقعة في الإرباعي الأدنى – والتي لم تتجاوز تكراراتها تكراراً (واحداً) وبنسبة (٠,٨٠٪)؛ فكانت:

العبارة (٤١) حق التملك. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التملك مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ ۖ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ سورة التوبة (١٠٣)
- قال الله تعالى﴿ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾سورة البقرة (١٨٨)
- قال الله تعالى﴿ وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ﴾﴿ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ ﴾سورة المعارج(٢٤،٢٥)
- قال الله تعالى﴿ الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ﴾﴿ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ﴾سورة المطففين (٢،٣)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي يتوقع من الطالب أن يتعرف إلى مبدأ حق التملك من القرآن الكريم.
- الهدف في الجانب الوجداني أن يعتز الطالب بالاقتصاد الإسلامي في اقراره حق التملك.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يرد الطالب على الشبهات في الإلغاء الملكية وتوزيع الثروات.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية الخرائط المفاهيمية زيتون (٢٠٠١) أنها رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة والمستمدة من البناء المفاهمي لهذا الفرع من المعرفة" (ص. ٦٥٢) وتستخدم قلم السبورة، والسبورة.

ث. الأنشطة والتقويم

رسم خريطة مفاهيم تبين وسطية الإسلام بين الأنظمة الاقتصادية الحالية والتقويم مما يلي:

- بيّن وجه الدلالة على حق التملك من قوله تعالى﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ ۖ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ سورة التوبة (١٠٣)
- عبر عن مشاعرك إذا أخذو عنك ما تملك؟
- بماذا تدافع عن حق الملكية الذي أقرها الإسلام؟

ثامناً حق حرية التعبير المنضبط بالشرع:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أن هناك حقوقٌ لم تُضمن – على الإطلاق – في كتاب التفسير، العبارة (٤) ومنها حق حرية التعبير المنضبط بالشرع . يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التملك مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ وَلاَ تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الكَذِبَ هَذَا حَلاَلٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الكَذِبَ لاَ يُفْلِحُونَ ﴾ سورة النحل (١١٦)
- قال الله تعالى﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾سورة آل عمران (١٠٤)
- قال الله تعالى﴿ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ﴾سورة آل عمران (١٠٩)
- قال الله تعالى﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ ﴾سورة الشورى (٣٨)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف

- الهدف في الجانب المعرفي يستخرج الطالب حق حرية التعبير المنضبط بالشرع من قوله تعالى﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾سورة آل عمران (١٠٤)
- الهدف في الجانب الوجداني أن يحترم الطالب حق حرية التعبير المنضبط بالشرع.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يقارن الطالب بين حرية الرأي مطلقًا وبين حرية الرأي المنضبط بالشرع.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية لعب الدور وعرفها عفانة واللوح (٢٠٠٨) نشاط تعليمي يستخدم لتطبيق المسرحيات والادوار التعليمية حيث يقوم الطلبة من خلاله بتمثيل المواقف والأنشطة التي تختار لهم خلال أنماط التمثيل الملتزم بحفظ النص مسبقاً من قبل المتعلمين ويكون دور المعلم التهيئة وإعداد الطلبة وتوزيع الأدوار عليهم ومناقشة الطلبة ويكون داخل المدرسة بإمكانيات متاحة وبسيطة.

ث. الأنشطة والتقويم:

عمل مسرحية فيها بيان لحق الحرية المنضبط بالشرع والتقويم مما يلي:

- ماهي الضوابط الشرعية للحرية؟
- ما شعورك اتجاه من يصادر الرأي؟
- قارن بين حرية الرأي في الشرع وحرية الرأي في المجتمعات الغربية؟

تاسعاً حق اختيار محل الإقامة:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أن هناك حقوقٌ لم تُضمن – على الإطلاق – في كتاب التفسير، العبارة (١٤) ومنها حق حرية التعبير المنضبط بالشرع . يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التملك مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ .... قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا ۚ فَأُولَٰئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَسَاءَتْ مَصِيرًا ﴾سورة النساء (٩٧)
- قال الله تعالى﴿ لْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَنصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ ﴾سورة الحشر(٨)

- قال الله تعالى﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ ۖ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ ۖ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ ۚ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ ۗ وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا ۚ وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَٰئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ۖ وَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ سورة آل عمران(١٩٥)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي يدلل الطالب على حق اختيار محل الإقامة.
- الهدف في الجانب الوجداني يقدر الطالب حق اختيار محل الإقامة.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يمثل الطالب في الوقت الحاضر لناسٍ أنتهك حقهم في اختيار محل الإقامة.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية التساؤل مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس النص، والقائمة على الأسئلة التي يطرحها الطالب حول النص على أنفسهم أو على المعلم، والأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب، ويجري ذلك خلال خطوات التدريس جميعها (الزيود، ٢٠١٥) ويستخدم التدوين على اللوحة الفصلية.

ث. الأنشطة والتقويم:

تقديم إذاعي عن حق المسلمين الفلسطينيين في العودة لبلدهم والتقويم مما يلي:

- ما الدليل من القرآن الكريم على حق اختيار محل الإقامة؟
- اكتب مقال تبين فيه الضرر النفسي من عدم إعطاء الفرد حق اختيار محل الإقامة.
- ارسم لوحة تبين فيها حق اختيار محل الإقامة.

الحادي العشر: مكافحة الاحتكار:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أن هناك حقوقٌ لم تُضمن – على الإطلاق – في كتاب التفسير، العبارة (٣٨) ومنها حق مكافحة الاحتكار. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التملك مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ۚ وَلَا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ﴾ سورة النساء (٢٩)
- قال الله تعالى﴿ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ لِلنَّاسِ سَوَاءً الْعَاكِفُ فِيهِ وَالْبَادِ ۚ وَمَن يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍ بِظُلْمٍ نُّذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾سورة الحج(٢٥) قال الطبري (١٤٢٠)"احتكار الطعام بمكة. ذكر من قال ذلك: حدثني هارون بن إدريس الأصمّ، قال: ثنا عبد الرحمن بن محمد المحاربي، عن أشعث، عن حبيب بن أبي ثابت في قال الله تعالى:﴿ وَمَنْ يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍ بِظُلْمٍ نُذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾قال: هم المحتكرون الطعام بمكة" (ج.١٨، ص. ٦٢٠) وقال الزجاج (١٤٠٨) "وجاء عن عُمَر أن احتكار الطعام بمكة إلحادٌ" (ج.٣، ص. ٤٢١)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي معرفة حكم الاحتكار.
- الهدف في الجانب الوجداني يستشعر الطالب الحكمة من تحريم الاحتكار.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يقارن بين النظام الاقتصادي الإسلامي والنظام الرأسمالي.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية التفكير بصوت عالٍ: مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس الطالب التي تحمل هؤلاء الطالب على ذكر كل ما يخطر لهم من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عالٍ، وجعلهم بأنفسهم ينغمسون في الحوار (الزيود، ٢٠١٥) ويستخدم الكتاب المدرسي بالإضافة إلى التدوين على الكراريس.

ث. الأنشطة والتقويم:

كتابة بحث عن اضرار الاحتكار على الاقتصاد والتقويم مما يلي:

- أذكر موقف الشرع القويم من الاحتكار.
- عبر في حدود سبعة أسطر عن النتائج النفسية من الاحتكار.
- قارن بين النظام الاقتصادي الإسلامي والنظام الرأسمالي.

عاشرا: حق الجنسية:

أ. التضمين المقترح في المحتوى:

أن هناك حقوقٌ لم تُضمن – على الإطلاق – في كتاب التفسير، العبارة (١٧) حق الجنسية. يقترح الباحث بناء على ذلك تضمين الآيات التالية في كتاب التفسير للمرحلة الثانوية نظام مقررات مع إيضاح وإظهار حق التملك مناسبة من الآيات الكريمات الآتية:

- قول الله تعالى﴿ وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَعْلَمُونَ ﴾ التوبة (٦)
- قال الله تعالى﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنتُمْ ۖ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ ۚ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا ۚ فَأُولَٰئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَسَاءَتْ مَصِيرًا ﴾سورة النساء(٩٧)

ب. المؤشرات المقترحة لإعداد مجال التوصيف:

- الهدف في الجانب المعرفي أن يذكر الطالب موقف الشرع الحكيم من حق الجنسية.
- الهدف في الجانب الوجداني يحس الطالب بظلم عقوبة الإلغاء الجنسية.
- الهدف في الجانب السلوكي أن يجسد الطالب الانتماء الوطني في حق الجنسية.

ت. أساليب ووسائل واستراتيجيات مقترحة:

استراتيجية الاستقصاء عرفها إسماعيل (٢٠١٦) الموجه: ما يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطة بحث أعدت مقدماً ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم ولكن في إطار واضح، محدد الأهداف، (ص.١٠) ويستخدم العرض المرئي للآيات القرآنية.

ث. الأنشطة والتقويم:

كتابة مقال عن حق الجنسية في الإسلام والتقويم مما يلي:

- ما معنى حق الجنسية؟ وما دليل على إقرار الإسلام حق الجنسية؟
- ما هو شعورك اتجاه من يعاقب بالإلغاء جنسيته؟
- اربط بين حق الجنسية وبين الانتماء الوطني.

الخاتمة:

من خلال الدراسة توصل الباحث الى النتائج والتوصيات والمقترحات الآتية:

أولاً النتائج:

١ـ تكررت حقوق الإنسان – مجملة – في كتاب التفسير (١٢٥) تكراراً بنسبة (١٥,٩٨٪). وجاء مجال الحقوق الاجتماعية في المرتبة الأولى بنسبة (٤١,٦٠٪)، ثم مجال الحقوق السياسية في المرتبة الثانية بنسبة (٣٦,٠٠٪)، ثم مجال الحقوق التعليمية والتربوية والثقافية في المرتبة الثالثة بنسبة (١٢,٠٠٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الحقوق الاقتصادية في المرتبة الأخيرة بنسبة (١٠,٤٠٪). وكانت نسبة تضمين تلك الحقوق في فئة النص القرائي (٥٤,٤٠٪)، وهي أكبر من نسبة تضمينها في فئة الآية القرآنية (٤١,٦٠٪)، وفي فئة الحديث النبوي الشريف (٤,٠٠٪). كذلك كانت نسبة ورودها في وحدة الفكرة الصريحة (٦٧,٢٠٪) أكبر من نسبة ورودها في وحدة الفكرة الضمنية (٣٢,٨٠٪). ويمكن تفسير هذا تناسب خصائص المرحلة ودلالة القرآنية دائم تكون أشمل في المعنى.

٢ـ إن أقل الحقوق تضمناً في عينة الدراسة التحليلية – والواقعة في الإرباعي الأدنى والتي تراوحت تكراراتها من تكرار (واحد) إلى (أربعة) تكرارات – فكانت:

- العبارة (١٧): حق الجنسية (0.13%).
- العبارة (١٤): حق اختيار محل الإقامة (0.13%).
- العبارة (١٤): حق اختيار محل الإقامة (0.13%).
- العبارة (٦): حق توفير الأندية الثقافية (0.13%).
- العبارة (٣٧): حق الحصول على أجور مناسبة (0.26%).
- العبارة (٣٨): حق مكافحة الاحتكار (0.38%).
- العبارة (٣٦): حق اختيار نوع العمل (0.38%).

ويمكن تفسير هذا في ضوء أن الحقوق الاقتصادية يشمل البيع والشراء وهو جزء كبير من الأحكام الفقهية ولهذا كثرة المواضيع في مجال حقوق الاقتصادية

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بعدة إجراءات يمكن من خلالها تعزيز تضمين حقوق الإنسان في مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام مقررات برامج عامة، وذلك على النحو التالي:

١. الاستفادة من بناء التصور المقترح القائم على نتائج هذه الدراسة.

٢. مراعاة التوازن في ايراد حقوق الإنسان في مناهج التربية.

٣. تصميم برامج عملية يتدرب الطلاب عليها على حقوق الإنسان.

٤. ينبغي الإهتمام في مرحلة التعليم الثانوية في تربية الطالب على مبادئ حقوق الإنسان وربطها بالواقع المعاصر.

٥. ينبغي إشراك الأسرة والإعلام في غرس مبادئ حقوق الإنسان لدى الطلاب.

٦. ينبغي على وزارة التعليم والجامعات إقامة دوارت تدريبية للمعلمين والمعلمات لتعريفهم على أهمية تعليم حقوق الإنسان لطلاب المرحلة الثانوية.

٧. ينبغى إقامة الدوارت والندوات العلمية، لتوعية الطلاب على حقوقهم التي أسس مبادئها الإسلام.

٨. ينبغي الاهتمام بمواد التربية الإسلامية واختيار المعلمين من ذوي الكفاءة والتحصيل العلمي؛ لأنها تعد الركيزة الأساسية في التربية الفكرية وغرس القيم والمبادئ– ومنها مبادئ حقوق الإنسان.

٩. ينبغى ابراز قيم الإسلام التي تتعلق السماحة والعدالة والرحمة والكرامة حتى تتعمق تلك القيم لدى الطلاب.

١٠. وضع مهام للإدارة بإزالة كافة الأسباب المؤدية إلى حقوق انتهاك الإنسان كالظلم والأعتداء المجتمع المدرسي.

١١. مراجعة الأهداف التربوية بمناهج التربية الإسلامية لتمثل وتوائم مبادئ حقوق الإنسان

١٢. استخدام أسايب تدريسية يتم من خلالها ممارسة حقوق الإنسان كقبول الآخر ، وتعدد الأراء.

١٣. عرض مبادئ حقوق الإنسان في مقررات مناهج التربية الإسلامية بصور صريحة وليست بصور ضمنية، بهدف تعريف الطالب بحقوقه الإنسانية التي كفلتها له الشريعة الإسلامية.

١٤. اشراك المؤسسات الحكومية والحقوقية مع المتخصصين في التربية الإسلامية في تأليف مناهج التربية الإسلامية.

ثالثاً: المقترحات:

على ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، وسعياً لإثراء هذا المجال الذي ما يزال يفتقر للبحوث والدراسات المماثلة، يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبلية – إكمالاً لموضوع هذه الدراسة – عن:

- تصور مقترح لتعزيز مبادئ حقوق الإنسان المتضمنة في وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية في مناهج المرحلة الثانوية.
- درجة وعي طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمبادئ حقوق الإنسان المتضمنة في مناهجهم الدراسية.
- مبادئ حقوق الإنسان بين المواثيق الوضعية والشريعة الإسلامية: دراسة مقارنة.

قائمة المراجع والمصادر:

- القرآن الكريم جل منزله سبحانه وتعالى
- بابيه، محمد نمر إبراهيم (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله(١٤٢٢هـ). لجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، تحقيق محمد زهير ناصر الناصر، عدد الأجزاء ٩، (ط. الأولى). بيروت: دار طوق النجاة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة (١٤٠٩). الأدب المفرد تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي (ط. الثالثة). بيروت: دار البشائر الإسلامية
- البخاري، محمد بن إسماعيل بن المغيرة (١٩٨٩). الأدب المفرد، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (ط. الثالثة). بيروت: دار البشائر الإسلامية.
- البداينة، يحيى مرحيل (٢٠١٠). بناء أنموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية، (ط. الأولى). دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- البدر، عبد الرحمن بن محمد (٢٠٠٩). استنباط القيم التّربويّة المؤيدة لحقوق الإنسان في محتوى العلوم الشرعية دراسة تحليلية تطبيقية على مقررات الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.
- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي فرنسي عربي. لبنان: مكتبة لبنان.
- البسام، نجلاء صالح سليمان (٢٠١٥). تقويم كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وفق اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- البصري، معمر بن أبي راشد الأزدي أبو عروة البصري (١٤٠٣). الجامع (منشور كملحق بمصنف عبد الرزاق) تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. بيروت: المجلس العلمي بباكستان المكتب الإسلامي.
- بطال، محمد بن أحمد بن محمد (١٩٨٨). النَّظْمُ المسْتَعْذَبُ فِي تفْسِير غريبِ ألْفَاظِ المهَذّبِ، تحقيق مصطفى عبدالحفيظ سالم. مكة المكرمة: المكتبة التجارية.
- بعلوشة، سحر جميل يوسف (٢٠١٥) مدى تضمن القيم الإسلامية في منهاج حقوق الإنسان للصف السادس الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)
- البلبهد، فيصل حمود متروك (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- بن باز، عبد العزيز بن عبد الله (١٤٢٠). مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، المحقق محمد سعد الشويعر. الرياض: دار القاسم للنشر.
- بن بيه، عبدالله بن الشيخ المحفوظ (١٤٢٧). حوار عن بُعد حول حقوق الإنسان، (الأولى). المملكة العربية السعودية: العبيكان.

- بن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحيلم (١٩٩٥). مجموع الفتاوي، عدد المجلدات ٣٧، (ط. الأولى). المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- بن جماعة، أبو عبدالله محمد بن إبراهيم بن سعد الله (١٤٠٨). تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام، تحقيق الشيخ عبد الله بن زايد آل محمود تعليق فؤاد عبد المنعم أحمد. قطر: دار الثقافة بتفويض من رئاسة المحاكم الشرعية بفطر.
- بني عامر، عبد الكريم بن محمود (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم والتعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي الشفوي والكتابي لدى طلبة العاشر في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة اليرموك (الأردن).

بحث رقم ١٨

دور مكاتب التعليم في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز

الباحثة/ مايسة صالح يسلم كنيد – الباحثة/ دلال محمد عطية الله الصبحي

المستخلص

الهدف من الدراسة: معرفة دور المكاتب في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز التميز المؤسسي من وجهة نظر الفئات المستهدفة بجائزة التعليم للتميز بالمملكة العربية السعودية، **منهج وأدوات الدراسة:** تم استخدام **المنهج الوصفي المسحي** للتعرف على درجة دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز الجوائز، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية وعددهم (٧٥) تربوية من منسوبات الميدان التعليمي بمكتب التعليم بخليص قدمت إليهن استبانة من (١١) فقرة، تضمنت محور قياس معرفة الفئات نحو مجالات ومعايير الجائزة بشكل عام، ومحور قياس اتجاه الفئات نحو دور مكتب تعليم خليص في تهيئة الميدان لإحراز التميز المؤسسي، وتم مقابلة (١٠) قائدات تربويات للتعرف على المعوقات التي تواجههن في مجال التميز وإحراز الجوائز، ثم تم جمع النتائج وتفريغها على الرزم الاحصائية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية) لمعرفة النتائج، **النتائج:** درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص مرتفعًا في تهيئة فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز في تكريم المتميزات في عدة مجالات ونشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة وانخفاض دوره في البرامج التدريبية التي يقدمها لدعم التميز لهذه الفئة، درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز مرتفعًا في مؤشر تكريمه المتميزات في عدة مجالات يليه على التوالي مؤشري مساهمة في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات ومتابعة شواهد الانجاز وانخفض في تنويعه وسائل نشر ثقافة التميز والابداع، درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز مرتفعًا في مؤشر تهيئة الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا والمؤشرات الأخرى متساوية ولكن منخفضة عن المؤشر السابق الذكر، درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز مرتفعًا في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات ويليه مؤشر نشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة وانخفض في تهيئة الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا، انخفاض في دور مكتب تعليم محافظة خليص لتأهيل فئة القائدات لإحراز جوائز التميز في نشر ثقافة التميز في الميدان التعليمي، وتوفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للعملية التعليمية، ودعم وتشجيع المكتب للجائزة وقلة خبرة الكادر الاداري وانخفاض الثقافة البحثية وتفعيل الادارة الرقمية بسبب ضعف الشبكات العنكبوتية ببعض القرى والهجر، وضع تصور مقترح لتفعيل دور مكتب التعليم بخليص في مجال جوائز التميز يترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل ويوفر متطلبات التميز في الأداء وليحول فكر التميز إلى واقع عملي، **التوصيات:** الاهتمام بالبرامج التدريبية التي يقدمها المكتب لدعم التميز لفئة المشرف التربوي، الاهتمام بتنويع وسائل نشر ثقافة التميز والابداع لفئة المشرف التربوي والمرشد الطلابي، وضع آليه تهدف الى تحسين الميدان التعليمي والاداري فكري أو نفسيًا للتميز، وضع الية تهدف الى تذليل الصعوبات أمام القائدات التربويات لإحراز جوائز التميز، مضاعفة الجهود في طرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز بحيث تشمل جميع الفئات.

الكلمات المفتاحية: التميز – التميز المؤسسي – جوائز التميز – مكاتب التعليم

Abstract

The aim of the study: This study aims to identify the role of the supervision offices in creating educational atmospheres to achieve excellence from the standpoint of Education Excellence Award committee. Method and study tools: The descriptive approach and a survey were used to identify the role of the Office of Education for Girls in creating the educational atmospheres to get the Awards of Excellence. The sample was chosen randomly from affiliates of educational field and Education Office of Khulais . The sample was formed of (75) subjects who were provided with a questionnaire prepared by the researchers. The questionnaire consisted of (11) items covering the categories and stating the award criteria in general, and the axis of the measurement categories trend towards the role of the Office of Education Khulais in creating the atmospheres to achieve Organizational Excellence Award . Additionally, Ten educational leaders were interviewed to identify the obstacles they face in the field of excellence to get the awards. Data collected through these instruments were analyzed statistically using the arithmetic means and the standard deviations. Results of study; The index of the role of the Office of Education in Khulais province is high in creating school management atmospheres to achieve Excellence Award through honoring outstanding teachers and administrators in several areas and explaining standards and principles of the prize,but the role of this office decreased in preparing training programs to support the excellence in this category. The index of role of the Office of Education in Khulais province in preparing educational supervisors for achieving Excellence Award is high. This is reflected in honoring outstanding candidates in several areas, and its attempt to develop the spirit of positive competition among students and follow up of evidence of achievement. But this role decreased and fell low in diversifying the means of spreading the culture of excellence and creativity. The index of Role of the office of education in Khulais province is high in preparing student councilors to achieve high Excellence Award and in creating an educational and administrative field intellectually and psychologically. The index of role of the education office in Khulais province is high in preparing student councilors for achieving the Excellence Award by honoring outstanding candidates in several areas of the index, followed by the Office explaining standards and principles of the prize .But the index dropped in creating the suitable educational and administrative field intellectually and psychologically. The index of role of the Office of Education in Khulais province was reduced for the preparation of the Leaders category for achieving Excellence Awards as it failed in spreading the culture of excellence in the educational field, and in providing a learning environment that attracts and motivates learners . This is largely attributable to lack of support and encouragement of the Office for the Award and the lack of staff, administrative experience and low culture of research. It is also due to lack of activation of digital administration because of weak webs in some villages. working out a proposal to activate the role of the Office of Education for Girls for that translates slogans of excellence and quality into reality and provides the requirements for excellence in performance to turn thoughts into practice. Recommendations of the study: Paying attention to the training programs provided by the Office to support excellence for educational supervisor. Paying attention to diversify the means of spreading the culture of excellence and innovation to educational supervisors and student advisors. Working out a mechanism that aimed at improving the educational and administrative field intellectually and psychologically for achieving Excellence Working out a mechanism that aimed at overcoming the difficulties facing women educational leaders to achieve Excellence Awards Redouble the efforts to create preliminary awards and arrange competitions for all categories to support excellence

المقدمة

لقد أعطت الشريعة الإسلامية أهمية كبرى لمستوى أداء العمل وجاءت محفزة بمنهجها للأداء في وضعه الأسمى وهو الأداء المتميز ، وقرن رسول الله صلى الله عليه وسلم اتقان أداء العمل بمحبة الله له ، إذ قال "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه" (رواه الطبراني والبيهقي)، وفي القرن الحادي والعشرين؛ يعد السعي لتميز الأداء من أكثر الموضوعات أهمية وحداثة في مجال الإدارة بل ومن أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقه حيث لم يَعُد إنجاز العمل المتوقع كافيًا بل تَوجب الوصول إلى الأداء المتفوق في جميع أنشطة الإدارة المتعددة وجوانبها المختلفة من القيادة الواعية إلى إدارة الموارد البشرية ذات الكفاءة ومن الإنتاج أو تقديم الخدمات إلى تحديد مؤشرات الأداء لضمان تقديم الخدمات بأعلى مستوى وأقل تكلفه.

وتعتبر التغيرات الهائلة في البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية المحرك الرئيس لتطوير آليات وأساليب جديدة في العمل الإداري وإحداث التكيف المطلوب مع البيئة الخارجية لذا أصبح لزامًا تبني استراتيجيات تدعم الأداء للاستفادة من الفرص المتاحة (ابراهيم ،٢٠١٣).

كما أن مفهوم التميز زاد أهمية مع ظهور الجوائز الوطنية والعربية والعالمية والتي تلعب دورًا هامًا في تعزيز ثقافة التميز وصولًا إلى ريادة التميز، وتعتمد كافة جوائز التميز في العالم على أساس إجراء تقويم لأداء المؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية بالمقارنة مع معايير محددة سلفًا. وبالتالي أصبح تطبيق معايير الأداء بأبعادها في مقدمة الأهداف التي تسعى الإدارات والمكاتب إلى تحقيقها لدعم المزيد من التقدم والتفرد في الأداء، وبلوغ النتائج المتفوقة في عصر العولمة والمنافسة؛ فهي التي تقود الميدان التعليمي إلى التميز وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث العلمية ،كما أن دور الجوائز ايجابي في بيئات العمل ويساهم في تعزيز القدرة التنافسية (التميمي ، ٢٠٠٥).

ولها أهمية في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء المؤسسات المختلفة سواء كانت تعليمية أو غير تعليمية ومن ثم نستطيع تحديد أولويات التحسين لذا يعتبر ظهور الجوائز في الميدان التعليمي زيادة في الاهتمام بالتميز وإعطائه شكلا أكثر تحديدًا خاصة وأن التميز يعد مفهوما واسعا يتضمن مجموعة من الكفايات والقيم .

ونحن ننظر إلى هذه الجوائز على أنها إطار علمي عملي يستفاد منه في تقييم وتقويم الأداء المؤسسي والاسترشاد به للقيام بأعمال التطوير والتحسين المستمر في المدارس.

ويسعى مكتب تعليم خليص أحد مكاتب التعليم بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة إلى مواكبة المستجدات ووضع الخطط المناسبة والكفيلة بتهيئة الميدان التعليمي للوصول إلى التميز في الأداء، باعتباره ميزة تنافسية من الضروري تحقيقها لا سيما وهو يعد من الجهات التي تقدم الخدمات المساندة والداعمة لتهيئة الميدان التعليمي للأداء المتميز.

كما أن الاستثمار في التميز أحد التوجهات الحديثة والمهمة في التعليم لتحقيق الميزة التنافسية واستدامتها –على مستوى المدخلات والعمليات– وضمان مخرجات منسجمة مع المعايير المحددة بما فيها متطلبات سوق العمل التنافسية ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة من أجل تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجات النظام من أجل الوصول للأداء المتميز.

مشكلة البحث:

يمكن توضيح مشكلة هذها البحث من خلال السؤال الرئيسي: ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز؟

وسيتم الإجابة عليه من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

س١/ ما واقع جوائز التميز في مكتب التعليم بخليص ؟

س٢/ ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جوائز التميز؟

س٣/ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة فئة المشرفة التربوية لإحراز جوائز التميز؟

س/٤ ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جوائز التميز؟

س/٥ ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المعلمة لإحراز جوائز التميز؟

س٦/ ما المعوقات التي تحول القائدات دون إحراز جوائز التميز؟

س/٧ما التصور المقترح لريادة التميز المؤسسي في ضوء جوائز التميز ؟

ومع الأساليب الإدارية الحديثة نشأ مفهوم التميز للتعبير عن الحاجة إلى منهج شامل يجمع عناصر ومقومات بناء المنظمات والأوضاع الخارجية لتحقيق الترابط والتناسق والتكامل لاستثمار قدراتها وتحقيق الفوائد والأهداف للمنظمة والعاملين والمتعاملين (السلمي،٢٠٠٢، ص٢٠)

أهداف البحث:

/1معرفة واقع جوائز التميز في مكتب التعليم بخليص.

٢/إعداد تصور مقترح لريادة التميز المؤسسي في ضوء الجوائز

٣/ الكشف عن دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة فئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز.

٤/ الكشف عن دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة قائدة المدرسة لإحراز جائزة التميز.

٤/ الكشف عن دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز.

٦/ الكشف عن دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المعلمة لإحراز جائزة التميز.

٧/الكشف عن المعوقات التي تحول القائدات دون إحراز جوائز التميز.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تزداد أهمية هذه البحث لكونه بحث يسلط الضوء على موضوع التميز في التعلم والتعليم. فهناك توقع متزايد حالياً بأن كل مؤسسات التعليم ستعمل على ترويج ثقافة التميز في التعليم "بصفته نشاطًا جوهريًا" (Skelton، ٢٠٠٥). ويحتاج التعليم للثقافة التي تشجع الإبداع الذي يحاول أن يحسّن التعلم والتعليم، للإسهام في تطوير اهتمامات علم التربية والمناهج والتطورات التكنولوجية وليس العكس (Hannan، ٢٠٠٢.)

ويحتاج هذا الإبداع إلى أن يكافأ بشكل متناسب، وأن يدرج ضمن مقاييس التميز في التعلم والتعليم، ويُشجّع، لا أن يُحرج في عمليات توكيد الجودة. إن ممارسات التميز في التعلم والتعليم تعتبر شيئاً أساسيًا جوهريًا لمؤسسات التعليم المشتملة على وجود المدرس دائمًا لتحسين تعلم الطالب(Raftery، ٢٠٠٦).

الأهمية العملية:

يؤمل من البحث أن يقدم مايساعد على تحديد مواطن التحسين اللازمة على مستوى الأداء المؤسسي، والمعلم، والطالب وتساهم أيضا في نشر ثقافة التميز في التعلم والتعليم لارتباطها بالمزايا التنافسية المستدامة.

ومن المؤمل أن تُفيد نتائج هذا البحث الإدارة العامة للتعليم في تقديم تصور مقترح لريادة التميز المؤسسي في ضوء الجوائز، وتفيد مكاتب التعليم في تحديد دورها في تهيئة الميدان لإحراز جوائز التميز، وأيضًا تفيد المشرفات التربويات وقائدات المدارس في التعرف على أدوارهن لدعم وتهيئة بعض فئات جائزة التعليم للتميز.

مصطلحات البحث:

نعرف مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

التميز اصطلاحا:

يُعرف التميز في الاصطلاح بأنه مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية رائدة تتضمن التركيز على الأداء والنتائج وخدمة المتعاملين والقيادة الفاعلة ،والادارة بالمعلومات، والحقائق وتطوير العمليات وإشراك الموارد البشرية والتحسين المستمر والابتكار وبناء شراكات ناجحة.(درويش،٢٠٠٦:١٦٢)

التميز:

هو القدرة على انجاز نتائج غير مسبوقة بتفوق على الاخرين، من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية، وتحديد الاهداف، والتخطيط والتقويم السليم.

التميز المؤسسي:

هو تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف ومن ثم الوصول إلى التميز المستدام في الأداء والانجازات لتحقيق مستويات باهرة ضمن المنظومة المؤسسية للجهة المعنية

جوائز التميز:

مجموعة من المعايير تصاغ في إطار علمي وعملي يستخدم في تقييم وتقويم الأداء المؤسسي والاسترشاد به للقيام بأعمال التطوير والتحسين المستمر في المؤسسات.

مكاتب التعليم:

هي التي ترتبط بالمساعد(ة) مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين ، البنات) وتهدف إلى تطوير العملية التربوية والتعليمية بالمدارس وتقويمها لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي وقد حددت مهامه في الدليل التنظيمي لإدارات التعليم بالمناطق الصادر عن وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم.

الاطار النظري

المحور الأول: جوائز التعليم للتميز:

اتجهت العديد من الدول في السنوات الأخيرة إلى تخصيص مجموعة من الجوائز تمنح للمؤسسات التي تحقق التميز المطلوب وتتضمن معايير تقيم على أساسها لمعرفة استحقاقها للجائزة أو لا ، ومن هذه الجوائز:

واليوم يواجه التعليم تحديًا دائمًا يتمثل بالتغيير المستمر، كالذي يواجهه المجتمع، وهذا راجع إلى التطورات المتسارعة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والنمو في عدد الطلبة وزيادة تنوعهم، والتحرك نحو المجتمع المعرفي، ويعتبر التميز في التعلم والتعليم من المفاهيم الجدلية، فهناك حاجة لنقاشها، ووضع الأطر لها لأن هذا سيساعد في تشجيع التميز في التعليم العالي، وفي تطوير نظم المكافآت للتميز، وتحديد انعكاسات تلك المبادرات على النظام التعليمي Raftery)،(2006 . لذا أصبحت دراسة التميز في التعلم والتعليم ومكافأة التميز وإبراز دورها الحيوي ضرورة ملحة.

وتعتبر الجوائز حافزًا قويا لتنمية وتطوير الأداء وهذا ما أكدته دراسة Hendric& Singha 2000،p3 بأن الجوائز المرتبطة بمعايير نماذج التميز تسهم في نشر ثقافة التميز ورفع روح المنافسة الايجابية بين المنظمات ، كما أن طلب وضع تصور لريادة التميز المؤسسي هو أحد مواطن القوة لهذه الجوائز .

لم يتفق علماء النفس الاداري أو خبراء وأساتذة الادارة على تعريف علمي محدد لمفهوم التميز غير أنه يمكن التعرف عليه من خلال تقرير " أمة في خطر " لإدارة الرئيس الأمريكي ريجان حيث وضع التقرير ثلاثة مستويات للتميز أولها التميز على المستوى الشخصي ويعني وصول الفرد لأقصى قدراته والمستوى الثاني التميز على مستوى المنظمة ويعني أن تضع المنظمة مجموعة من الأهداف والتوقعات العالية وتحاول بكافة الوسائل الوصول إليها وأخيرا التميز على مستوى المجتمع وهو يعني تبني السياسات التي تعمل على إعداد الفرد للعالم المتغير وهذا حسب ما ذكر في دراسة (ناصف وهاشم ، ٢٠١٠)

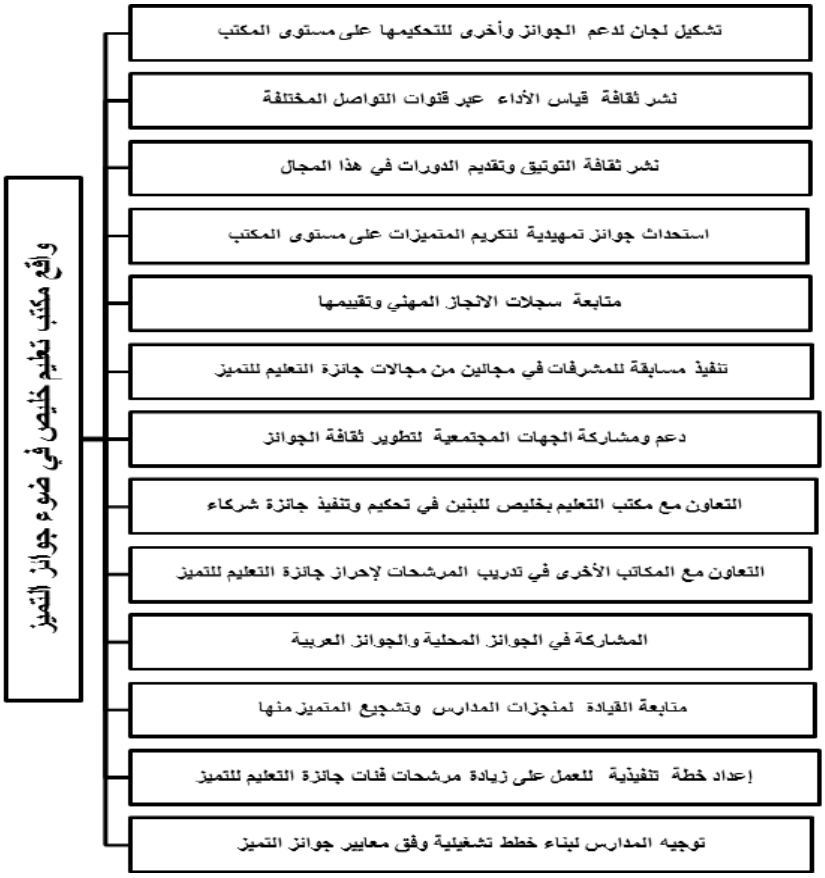
المحور الثاني: واقع جوائز التميز في مكتب تعليم محافظة خليص

يواجه التعليم تحديًا دائمًا يتمثل بالتغيير المستمر، كالذي يواجهه المجتمع، وهذا راجع إلى التطورات المتسارعة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والنمو في عدد الطلبة وزيادة تنوعهم، والتحرك نحو المجتمع المعرفي، ويعتبر التميز في التعلم والتعليم من المفاهيم الجدلية، فهناك حاجة لنقاشها، ووضع الأطر لها لأن هذا سيساعد في تشجيع التميز في التعليم العالي، وفي تطوير نظم المكافآت للتميز،

وتحديد انعكاسات تلك المبادرات على النظام التعليمي (Raftery، ٢٠٠٦). لذا أصبحت اليوم دراسة التميز في التعلم والتعليم ومكافأة التميز وإبراز دورها الحيوي ضرورة ملحة.

ويوفر الإشراف التربوي أفضل الظروف التعليمية لتهيئة بيئة مناسبة للتعليم والتعلم، ويشخص واقع العملية التربوية ويعيش مشكلاتها، ويضع حلولها.(الخطيب وأمل الخطيب،١٤٢٤،٢٣)، ويرى العمر(٢٠٠٧) بأن الإشراف التربوي أهم الأجهزة في التعليم إذ يتولى مسؤولية المتابعة الميدانية للتأكد من تحقيق غايات التعليم وأهدافه، وتحقيق تطلعات السياسة التعليمية. ويعرفه Good بأنه: كل الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون التعليم لتوفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم، أما Wiles فقد عرفه بأنه: المساعدة في تحسين الموقف التعليمي من خلال خدمة تُعاون المعلم لأداء عمله بطريقة أفضل لصالح التلاميذ. (من:البدري،١٨،٢٠٠١).

وقد اهتم مكتب التعليم بخليص منذ بداية انطلاق الجوائز عام ١٤٣١ / ١٤٣٢هـ بتهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز وتحفيز جميع الفئات على المشاركة ونختصر واقع الممارسات تجاه جوائز التميز في شكل (١) الآتي:



ومن مهام مكتب التعليم اقتراح تطوير اللوائح المنظمة لعملية الإشراف التربوي بالمكتب ومتابعة تطويرها بعد إقرارها.(الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق)

الدراسات السابقة:

دراسة آل مزروع (٢٠١٠)

تناولت هذه الدراسة ثقافة التميز وعرفتها بأنها مجموعة من القيم المشتركة التي تتبناها المؤسسة والتي تركز على إرضاء متلقي الخدمة والعمليات الفعالة وقياس المخرجات الصحيحة والتحسين المستمر والقيادة الملهمة والشفافية والثقة والتمكين والمساءلة واتبعت المنهج الوصفي وأظهرت أن درجة أهمية السبل للتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز هي درجة عالية تقترب من العالية جدًا أوصت بضرورة التغلب عليها .

دراسة الفقهاء (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى البحث في دور تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي. وأن الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية تنبع من الأثر الذي تحدثه على مستوى الطالب، والموظف، والمؤسسة. كما افترضت أن تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، وتنفيذها يعتبر متطلباً سابقاً مهماً حيوياً لتحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة. واتبعت المنهج الوصفي، واعتماد تجربة جامعة النجاح الوطنية كحالة دراسية لتجربتها في مجال التميز في التعليم والتعلم. وتوصلت إلى أن هناك ارتباطًا قويًا بين تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وبين تحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة من خلال تزويد الطلبة بتجربة تعليمية متميزة، ودعم أعضاء الهيئة الأكاديمية بما يمكنهم من الأداء وفق معايير الجودة المرجوة، وتوفير البيئة الدراسية الداعمة، وأوصت الدراسة ضرورة تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، ومكافأة التميز على المستوى الوطني، وأن تتابع مؤسسات التعليم المعايير الخاصة بالمزايا التنافسية لمؤسساتها وقياسها دائمًا.

دراسة التميمي (٢٠٠٥)

وجهت هذه الدراسة النوعية بالاهتمام إلى دور الجوائز الايجابي على الأداء التشغيلي للمنظمة ومن ثم تعزيز قدراتها التنافسية وأوصت باستحداث الجوائز لحث المنظمات على التطور والتميز .

التعليق على الدراسات السابقة وأهميتها للبحث الحالي:

تناولت الدراسة الحالية عدة جوانب كأهمية دور مكتب تعليم محافظة خليص لإحراز جائزة التميز لجميع الفئات(مدرسة وادارة مدرسية، مشرفة تربوية، قائدة تربوية، مرشدة، معلمة)كما جاء في الدراسات: كدراسة آل مزروع (2010)اهتمامها بالمعوقات التي تحول دون تحقيق التميز وأوصت بضرورة التغلب عليها، وكذلك في دراسة الفقهاء (2012) اهتمت بدور تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي، واهتمت دراسة التميمي (2005)بدور الجوائز الايجابي على الأداء التشغيلي للمنظمة ومن ثم تعزيز قدراتها التنافسية وأوصت باستحداث الجوائز لحث المنظمات على التطور والتميز، وتختلف هذه الدراسة في تناولها لدور مكتب محافظة خليص مكتب تعليم محافظة خليص لإحراز جائزة التميز لجميع الفئات (مدرسة وإدارة مدرسية، مشرفة تربوية، قائدة تربوية، مرشدة، معلمة) وتبني استراتيجيات رائدة لإحراز جوائز التميز في جميع الفئات، ويوضح ذلك أهمية دور مكتب تعليم خليص في احراز جوائز التميز والأثر فيه.

إجراءات البحث:

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعتمد على دراسة المشكلة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا وتفسيرها وتقديم النتائج في ضوئها (الخرابشة،٢٠٠٧،٦٩)، بوصف درجة دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز.

مجتمع وعينة البحث:

جميع منسوبات الميدان التعليمي على مستوى مكتب التعليم بخليص ومدارسه وعددهن (٨٠٨)

جدول(١)

منسوبات الميدان التعليمي بمكتب التعليم بخليص	المجتمع	العينة	نسبة عدد العينة إلى عدد المجتمع
المشرفات	٢٥	١٤	٥٦٪
قائدات المدارس	٤٠	١٦	٤٠٪
المعلمات	٧٢٤	٤٤	٦,٠٨٪
مرشدات الطالبات	١٩	١	٥,٢٦٪
المجموع	٨٠٨	٧٥	٩,٢٨٪

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على:

الحدود المكانية: (الميدان التعليمي بمكتب التعليم بخليص – بنات)

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

الحدود البشرية: فئات جائزة التعليم للتميز في الميدان التعليمي بمحافظة خليص.

أدوات البحث:

تمثلت في استبانة من إعداد الفريق البحثي بمكتب التعليم بخليص بهدف التعرف على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات البحث وتم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) ثلاثي التدرج (عالية–متوسطة–منخفضة) وتكونت الاستبانة من (البيانات الشخصية) و١١ عبارة لقياس درجة دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة الميدان التعليمي من وجهة نظر فئات الجائزة؛ ولتقنين الاستبانة تم الآتي:

١: صدق المحكمين: بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على محكمات وعددهن (عشر محكمين) من جامعة الملك عبد العزيز وإدارة التعليم ، للتأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة، ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله، وشمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع نقاط الدراسة، وسلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة، ووضوحها وعدم تكرارها، وفي ضوء توجيهات السادة المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٩٠٪) من المحكمين.

٢: الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية لعدد (٥) من أفراد المجتمع، واتضح أن جميع معاملات الارتباطات لجميع العبارات موجبة الإشارة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وتراوحت بين (٠,٢٦٨–٠,٧٧٢)، وهي قيم مرتفعة مما يشير إلي تمتع العبارات جميعها بصدق اتساق داخلي جيد مع أبعادها الممثلة لها.

٣: ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) واتضح أن جميع قيم معاملات الثبات عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في الاستبانة بين (٠,٧٣٥–٠,٧٦٣) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٧٨٧)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

اجراءات التطبيق الميداني:

تم مقابلة (١٠) من أفراد العينة، قبل نشر أداة الدراسة للتعرف على المعوقات التي تحول دون إحراز جوائز التميز بشكل عام، ثم تم توزيع الاستبانة عليهن وتم جمعها وتفريغ النتائج على الحزم الإحصائية spss ثم مناقشة النتائج وتفسيرها.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تم تحليل نتائج البحث وفقا لأسئلة البحث وذلك على النحو التالي:

التساؤل الرئيس:

ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة الميدان التعليمي لإحراز جوائز التميز المؤسسي؟

التساؤل الاول: ما واقع جوائز التميز في مكتب التعليم بخليص ؟

تمت الاجابة عليه في الاطار النظري.

التساؤل الثاني: ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز؟

جدول (٢) متوسطات فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز.

Statistics												
		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2.2857	1.7857	2.0714	2.1429	2.0714	1.5000	1.8571	1.7857	2.0714	2.0714	2.3571

يتبين من الجدول (٣) اقل متوسط حسابي للبرامج التدريبية التي يقدمها المكتب لدعم التميز (١،٥) وأعلى متوسط حسابي لتكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات (٢،٣) يليه نشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة (٢،٢٧)

جدول(٣) الانحرافات المعيارية لفئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز

Statistics												
		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Std. Deviation		.72627	.57893	.82874	.77033	.73005	.65044	.77033	.57893	.73005	.82874	.63332

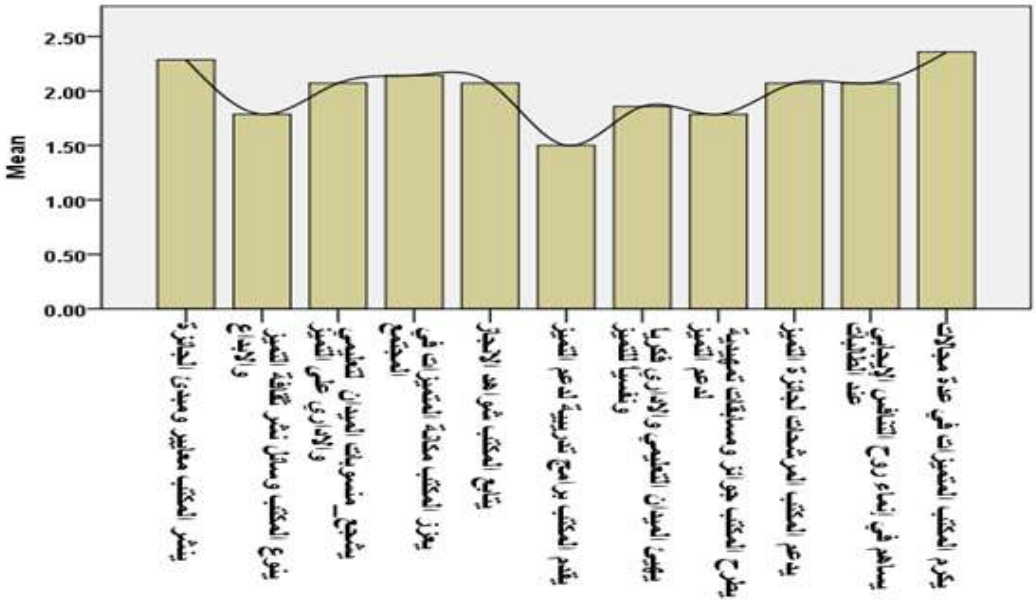
يتبين من جدول (٤) أن أقل تباين وتشتت في الانحراف المعياري في مؤشر تنويع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع وكذلك في طرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز (٠،٥٧) ويزيد التشتت والانحراف المعياري والتباين في مؤشر مساهمة المكتب في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات وكذلك في تشجيع المكتب منسوبات الميدان التعليمي والإداري على التميز (٠،٨٢)

جدول (٤) متوسطات وانحرافات معيارية لفئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز.

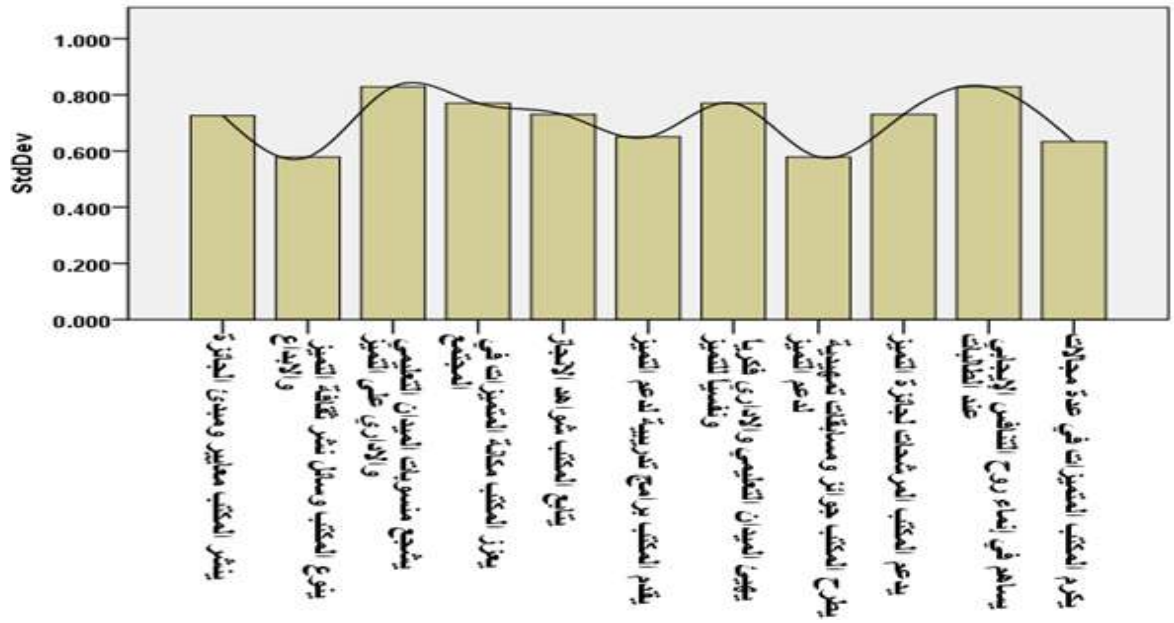
Statistics

		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في إنماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2.2857	1.7857	2.0714	2.1429	2.0714	1.5000	1.8571	1.7857	2.0714	2.0714	2.3571
Std. Deviation		.72627	.57893	.82874	.77033	.73005	.65044	.77033	.57893	.73005	.82874	.63332
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

شكل (2)متوسطات فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز



شكل (3) الانحرافات المعيارية في فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جائزة التميز



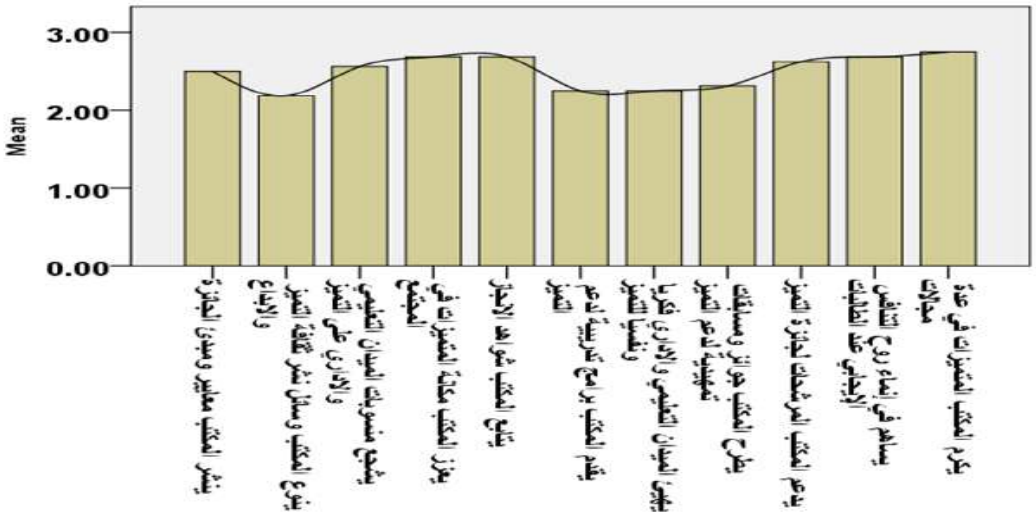
التساؤل الثالث: ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز؟

جدول (٥) متوسطات فئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز

Statistics												
		ينشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean المتوسط		2.5000	2.1875	2.5625	2.6875	2.6875	2.2500	2.2500	2.3125	2.6250	2.6875	2.7500

يتبين من الجدول(٦) أقل متوسط حسابي في مؤشر تنويع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع (٢،١٨) وأعلى متوسط حسابي في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات (٢،٧٥) يليه على التوالي مؤشري مساهمة في إنماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات ومتابعة شواهد الإنجاز حيث بلغ المتوسط (٢،٦٨)

شكل(٤)متوسطات فئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز

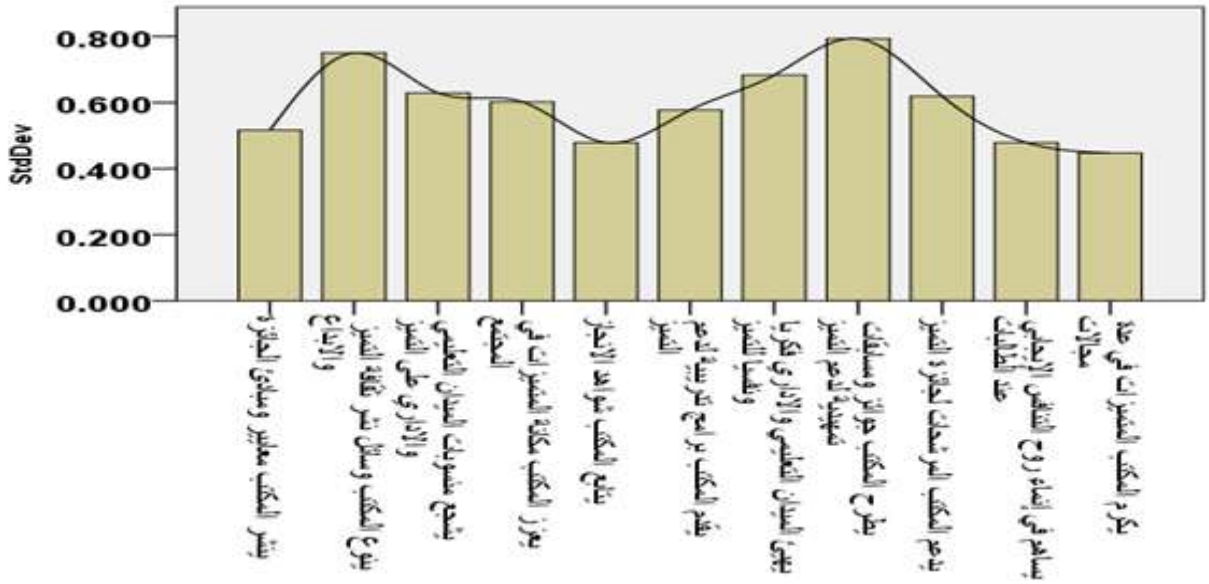


جدول(٦) الانحرافات المعيارية لفئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز

Statistics											
		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في إنماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Std. Deviationk الانحراف المعياري		.51640	.75000	.62915	.60208	.47871	.57735	.68313	.79320	.61914	.47871	.44721

يتبين من جدول (٦) أن أقل تشتت وتباين في الانحراف المعياري في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات (٤٤،) ويزداد التشتت والتباين في الانحراف المعياري في مؤشر طرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز (٧٩،)

شكل (٥) الانحرافات المعيارية لفئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز



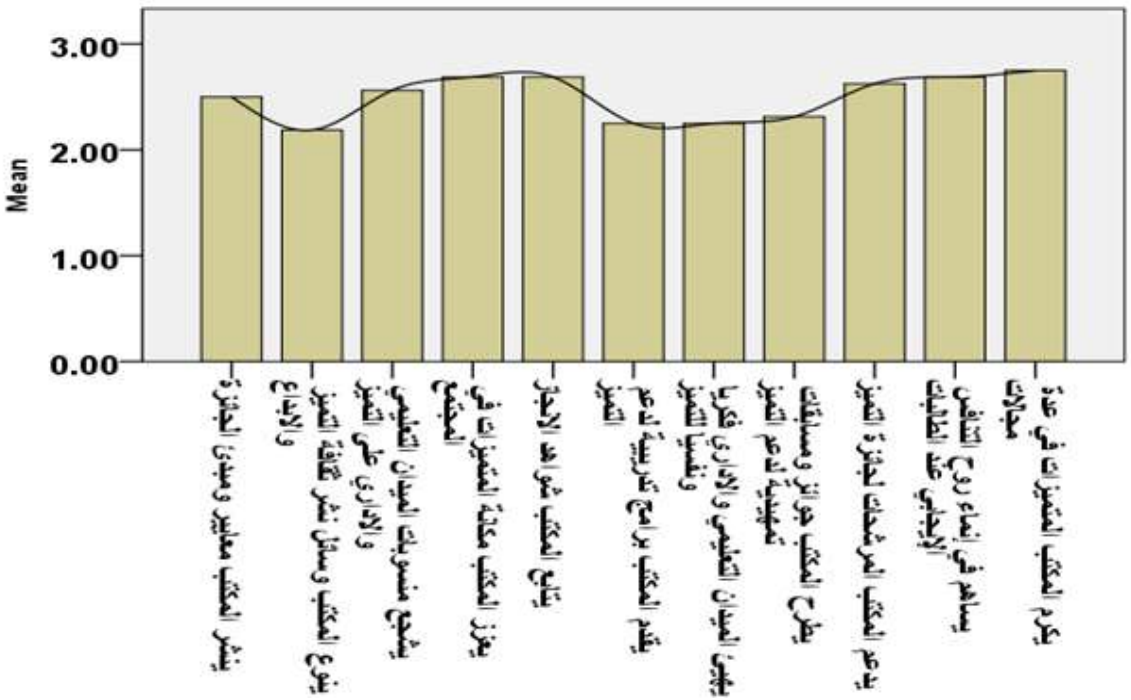
تبين من الشكل(٥) أن اعلى تشتت وتباين في الانحراف المعياري على المؤشرات التالية طرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز والتنويع في وسائل نشر ثقافة التميز والابداع.

جدول(٧) متوسطات وانحرافات معيارية فئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز

Statistics

		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في إنماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2.5000	2.1875	2.5625	2.6875	2.6875	2.2500	2.2500	2.3125	2.6250	2.6875	2.7500
Std. Deviation		.51640	.75000	.62915	.60208	.47871	.57735	.68313	.79320	.61914	.47871	.44721
Minimum		2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
Maximum		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

شكل (٦) متوسطات فئة المشرفة التربوية لإحراز جائزة التميز



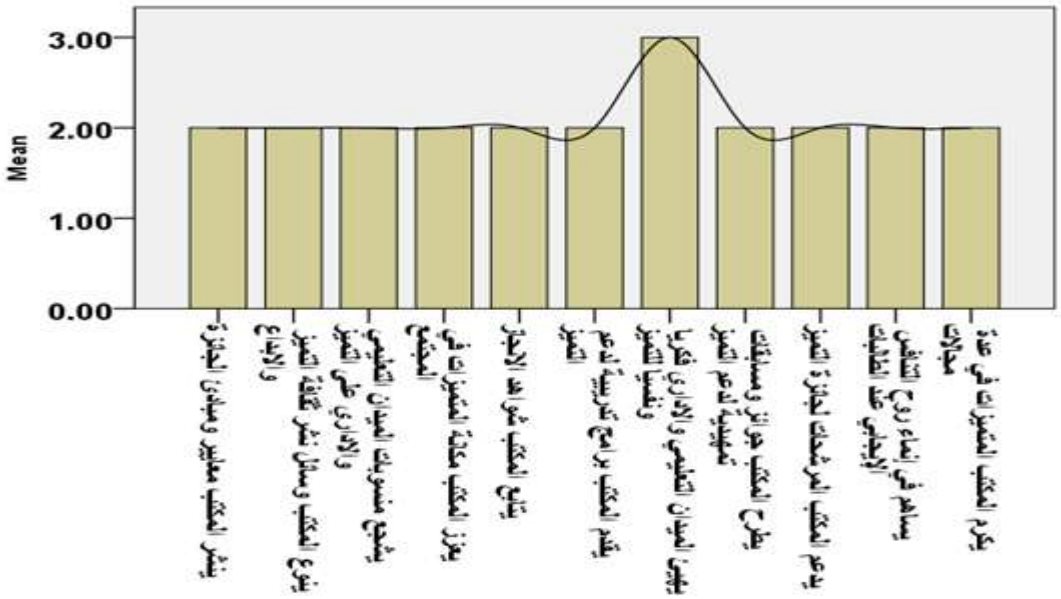
التساؤل الرابع: ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز؟

جدول (٨) متوسطات فئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز

		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز	يساهم في إذكاء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean المتوسط		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000

تبين من جدول (٩) ان أعلى متوسط حسابي في مؤشر تهيئة المكتب الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا (٣،٠) والمؤشرات الأخرى متساوية في المتوسط الحسابي حيث حصلت على (٢،٠) وتبين عدم وجود انحراف معياري لهذه الفئة لعدم وجود تكرارات.

شكل (٧) متوسطات فئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز



جدول(٩) نتائج فئة المرشدة الطلابية لإحراز جائزة التميز

Statistics											
		ينشر المكتب معايير ومبدئ الجائزة	ينوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والابداع	يشجع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز	يعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع	يتابع المكتب شواهد الانجاز	يقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز	يهيئ الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا للتميز	يطرح المكتب جوائز ومساب قات تمهيدية لدعم التميز	يدعم المكتب المرشحا ت لجائزة التميز	يساهم في إنماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات	يكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات
N	Valid	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Minimum		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Maximum		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00

التساؤل الخامس:ما دور مكتب التعليم بخليص في تهيئة المعلمة لإحراز جائزة التميز؟

جدول (١٠) متوسطات فئة المعلمة لإحراز جائزة التميز

		]ينشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة[	]يُنوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والإبداع[	]يُشجع المكتب منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز[	]يُعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع[	]يُتابع المكتب شواهد الانجاز[	]يُقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز[	]يُهيئ المكتب الميدان التعليمي والاداري فكرياً ونفسياً للتميز[	]يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز[	]يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز[	]يُساهم المكتب في إذكاء روح التنافس الايجابي عند الطالبات[	]يُكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات[
N	Valid	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean المتوسط		1.80	1.52	1.73	1.77	1.66	1.52	1.41	1.52	1.75	1.64	1.89

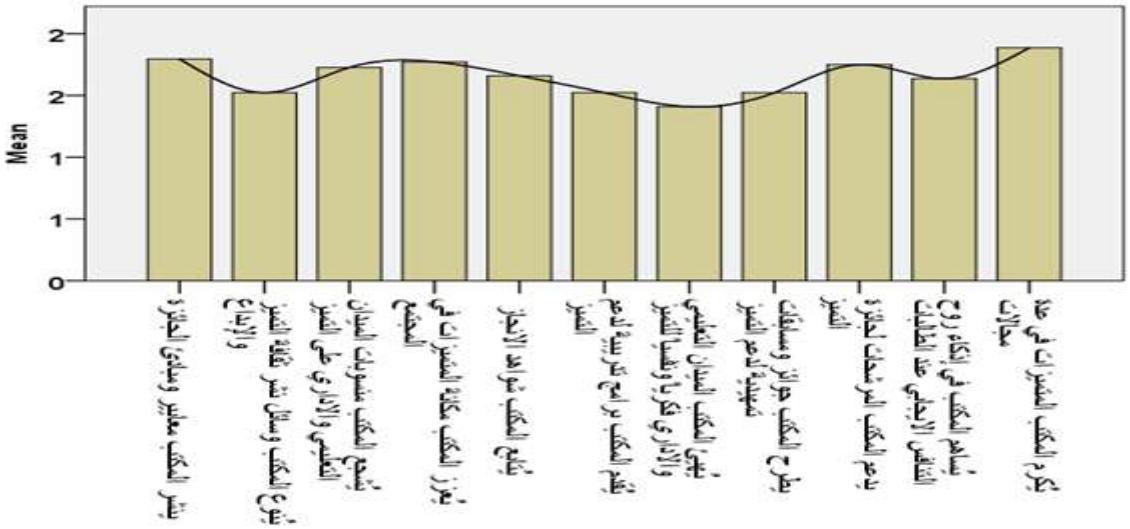
تبين من جدول(١٠) أقل متوسط حسابي في مؤشر تهيئة المكتب الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا (١،٤١) وأعلى متوسط حسابي في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات (١،٨٩)ويليه مؤشر نشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة (١،٨٠)

جدول(١١) الانحرافات المعيارية لفئة المعلمة لإحراز جائزة التميز

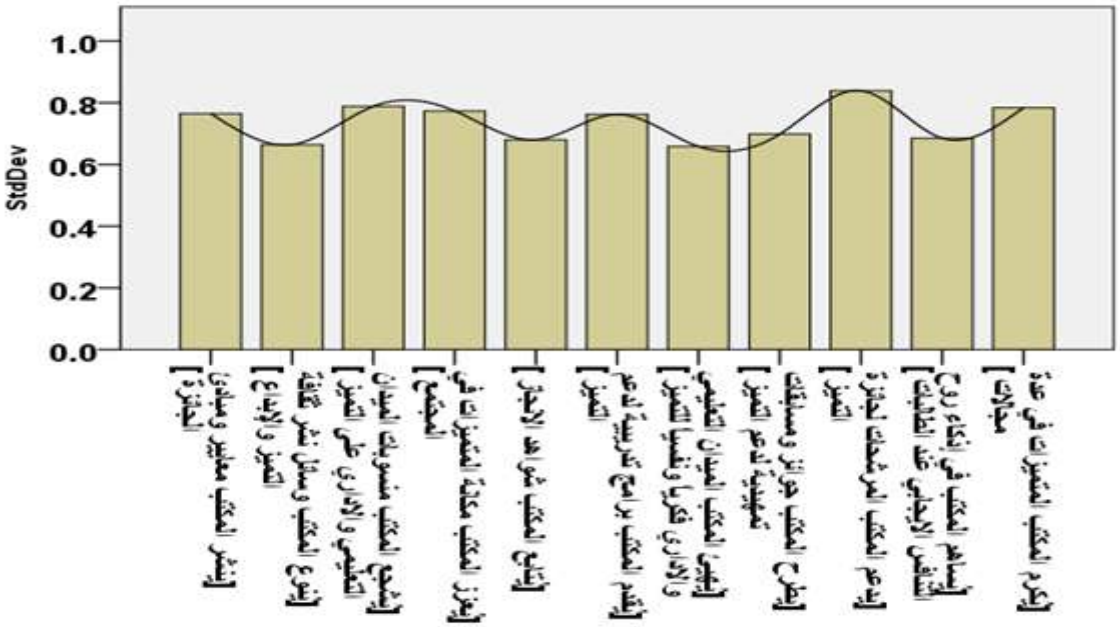
		]ينشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة[	]يُنوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والإبداع[	]يُشجع المكتب منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز[	]يُعزز المكتب مكانة المتميزات في المجتمع[	]يُتابع المكتب شواهد الانجاز[	]يُقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز[	]يُهيئ المكتب الميدان التعليمي والاداري فكرياً ونفسياً للتميز[	]يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز[	]يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز[	]يُساهم المكتب في إذكاء روح التنافس الايجابي عند الطالبات[	]يُكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات[
N	Valid	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Std. Deviation		.765	.664	.788	.774	.680	.762	.658	.698	.839	.685	.784

تبين من جدول(١١) أقل تشتت وتباين في الانحراف المعياري والاكثر تمركزاً في مؤشر تهيئة المكتب الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا (٠،٦٥٨) وأعلى تشتت وتباين في الانحراف المعياري والاقل تمركزاً في مؤشر الانحراف المعياري في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات (٠،٨٣٩)

شكل(٨) متوسطات فئة المعلمة لإحراز جائزة التميز



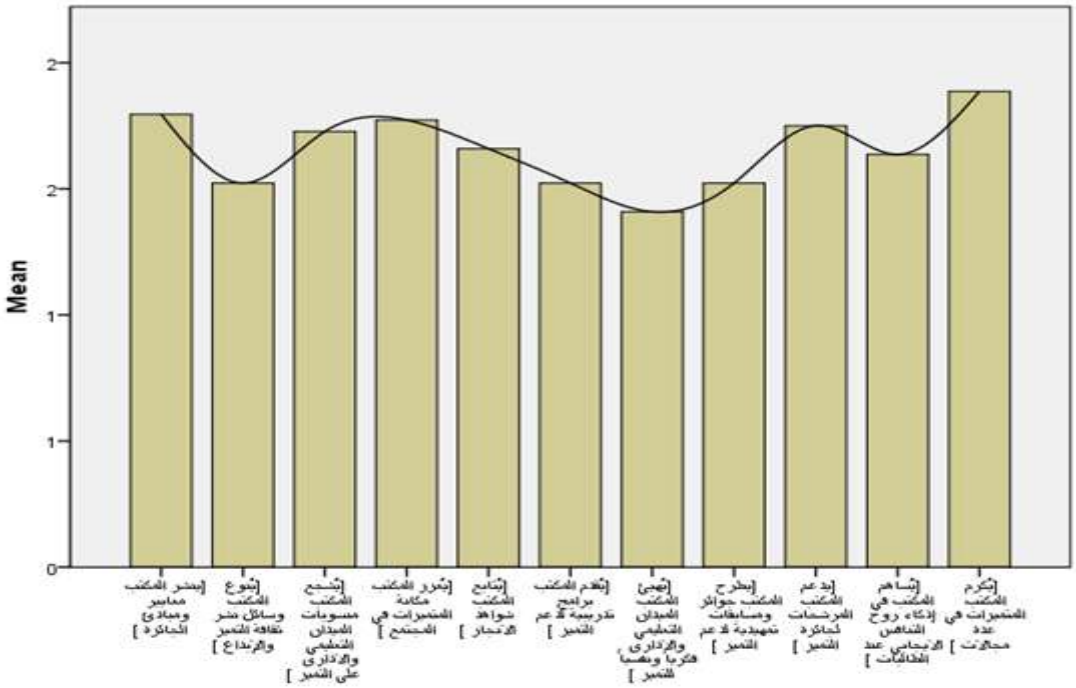
شكل(٩) الانحرافات المعيارية لفئة المعلمة لإحراز جائزة التميز



جدول(١٢)نتائج فئة المعلمة لإحراز جائزة التميز

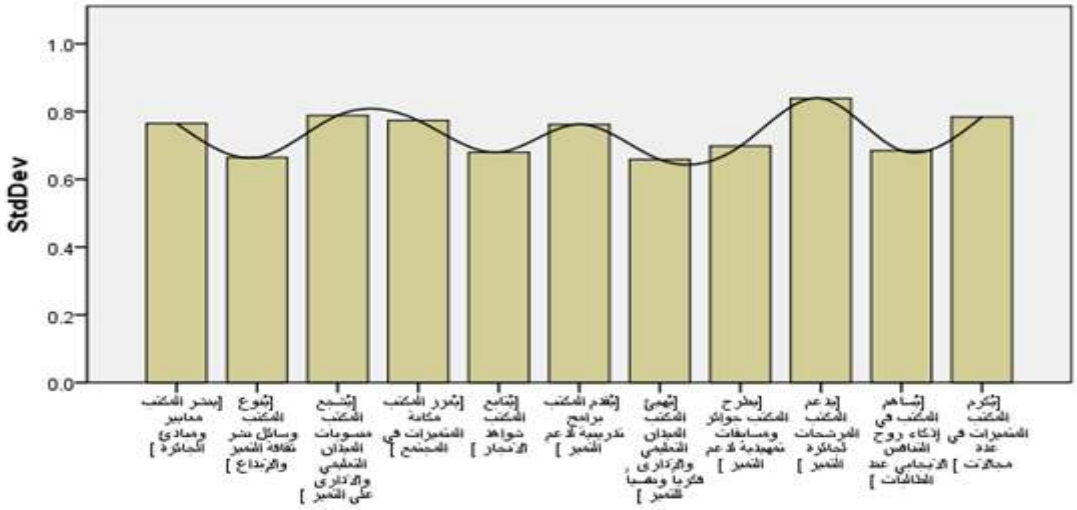
		]ينشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة[	]يُنوع المكتب وسائل نشر ثقافة التميز والإبداع[	]يُشجع المكتب منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز[	]يُعزز مكانة المتميزات في المجتمع[	]يُتابع المكتب شواهد الانجاز[	]يُقدم المكتب برامج تدريبية لدعم التميز[	]يُهيئ المكتب الميدان التعليمي والاداري فكرياً ونفسياً للتميز[	]يطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز[	]يدعم المكتب المرشحات لجائزة التميز[	]يُساهم المكتب في إذكاء روح التنافس الايجابي عند الطالبات[	]يُكرم المكتب المتميزات في عدة مجالات[
N	Valid	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.80	1.52	1.73	1.77	1.66	1.52	1.41	1.52	1.75	1.64	1.89
Std. Deviation		.765	.664	.788	.774	.680	.762	.658	.698	.839	.685	.784
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

شكل(١٠) متوسطات جميع الفئات لإحراز جوائز التميز المؤسسي



يتضح من الشكل(١٠) أن اعلى المتوسطات على المؤشرات التالية تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات ثم دعم المرشحات للتميز ويعزز مكانة المميزات في المجتمع ونشر معايير ومبادئ الجائزة وتشجيع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز والاهتمام بمتابعة شواهد الانجاز واقل المتوسطات في تهيئة الميدان التعليمي والاداري نفسياً وفكرياً على التميز وطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز والتنويع في وسائل نشر ثقافة التميز والابداع ووتقديم البرامج التدريبية لدعم التميز.

شكل(١١) الانحرافات المعيارية لجميع الفئات لإحراز جوائز التميز المؤسسي



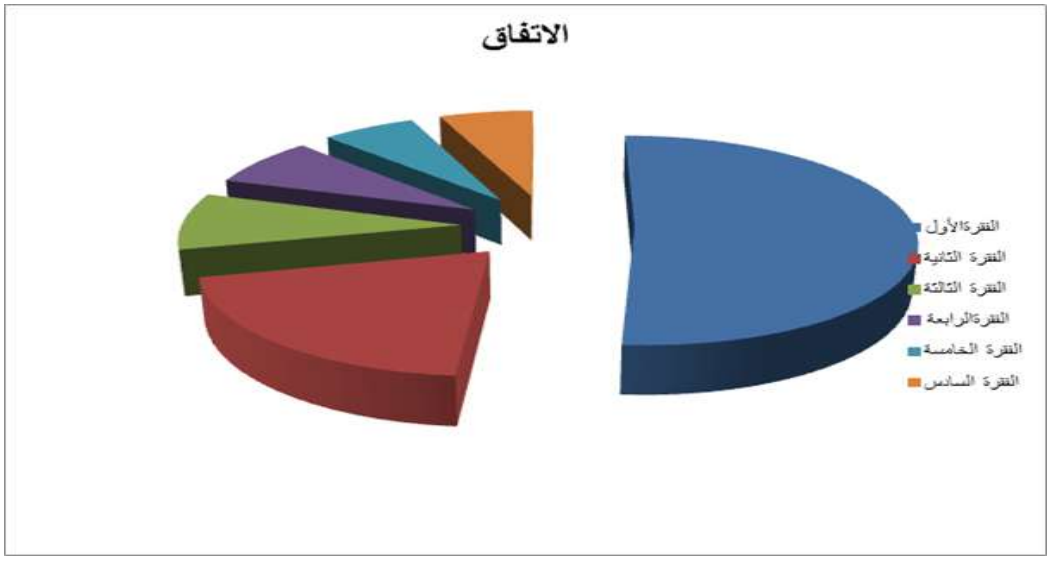
يتضح من الشكل(١١) أن اعلى تشتت وتباين وانتشاراً في الانحراف المعياري على المؤشر التالي دعم المرشحات لجائزة التميز وتشجيع منسوبات الميدان التعليمي والاداري وتعزيز مكانة المميزات في المجتمع ونشر معايير ومباديء الجائزة على التميز والاهتمام ويدعم المرشحات للتميز واقل تشتت وتباين وانتشاراً في الانحراف المعياري بمتابعة شواهد الانجاز في تهيئة الميدان التعليمي والاداري نفسياً وفكرياً على التميز وطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز والتنويع في وسائل نشر ثقافة التميز والابداع ووتقديم البرامج التدريبية لدعم التميز.

التساؤل السادس: ما المعوقات التي تواجه القائدات التربويات في مجال احراز جوائز التميز ؟

من خلال المقابلات الغير مباشرة مع قائدات المدارس وتوجيه التساؤل السابق، وتبين الاتفاق بنسبة ٨٠٪ مرتبه بالدرجة الأعلى في التالي:

١. انخفاض في نشر ثقافة التميز في الميدان التعليمي.
٢. نقص في توفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للعملية التعليمية .
٣. – انخفاض في دعم وتشجيع مكتب تعليم خليص للجائزة.
٤. انخفاض في الكادر الاداري التدريبي.
٥. انخفاض الثقافة البحثية.
٦. انخفاض في تفعيل الادارة الرقمية بسبب ضعف الشبكات العنكبوتية ببعض القرى والهجر.

شكل(١٢) أهم المعوقات التي تواجه القائدات في مجال إحراز جوائز التميز



خلاصة نتائج البحث:

تشير النتائج الموضحة أعلاه إلى الأثر الايجابي لدور مكتب تعليم محافظة خليص في تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات ثم دعم المرشحات للتميز ويعزز مكانة المميزات في المجتمع ونشر معايير ومبادئ الجائزة وتشجيع منسوبات الميدان التعليمي والاداري على التميز والاهتمام بمتابعة شواهد الانجاز وانخفضت في تهيئة الميدان التعليمي والاداري نفسيًا وفكريًا على التميز وطرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز والتنويع في وسائل نشر ثقافة التميز والابداع وتقديم البرامج التدريبية لدعم التميز.

- درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص مرتفعًا في تهيئة فئة المدرسة والإدارة المتميزة لإحراز جوائز التميز في تكريم المتميزات في عدة مجالات ونشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة ودوره انخفض في البرامج التدريبية التي يقدمها لدعم التميز لهذه الفئة .
- درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المشرفة التربوية لإحراز جوائز التميز مرتفعًا في مؤشر تكريمه المتميزات في عدة مجالات يليه على التوالي مؤشري مساهمة في انماء روح التنافس الإيجابي عند الطالبات ومتابعة شواهد الانجاز وانخفض في تنويعه وسائل نشر ثقافة التميز والابداع.
- درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جوائز التميز مرتفعًا في مؤشر تهيئة الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا والمؤشرات الأخرى متساوية ولكن منخفضة عن المؤشر السابق الذكر .
- درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تهيئة المرشدة الطلابية لإحراز جوائز التميز مرتفعًا في مؤشر تكريم المكتب المتميزات في عدة مجالات ويليه مؤشر نشر المكتب معايير ومبادئ الجائزة وانخفض في تهيئة الميدان التعليمي والإداري فكريا ونفسيا.
- اهم المعوقات التي تواجه القائدات التربويات في مجال احراز جوائز التميز هي انخفاض في نشر ثقافة التميز في الميدان التعليمي ،ونقص في توفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للعملية التعليمية، ودعم وتشجيع المكتب للجائزة وقلة خبرة الكادر الاداري وانخفاض الثقافة البحثية وتفعيل الادارة الرقمية بسبب ضعف الشبكات العنكبوتية ببعض القرى والهجر.

ومما سبق نجد أن النتائج تتفق مع الدراسات السابقة.

من خلال استعراض التحديات التي تواجه الميدان التعليمي في مجال التميز وبعد التعرف على أهم المعوقات التي تحد من تحقيق الأداء المتميز تم وضع التصور في ضوء الرؤية التي تبناها المكتب (تحقيق الريادة في جوائز التميز محليا بنهاية عام ١٤٣٩ هـ)

هدف التصور:

تفعيل دور مكتب التعليم بخليص في مجال جوائز التميز من أجل التقدم نحو الريادة وبناء نظام حديث فائق الفعالية يترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل لكي يلحق بركب التقدم ، ويشارك في توافر متطلبات التميز في الأداء وتحويل فكر التميز إلى واقع عملي .

وينطلق التصور المقترح من محاولة التركيز على العوامل الرئيسية للتميز والتي عبرت عنها دراسة (آل مزروع ، ٢٠١٠) في النقاط التالية:

- ممارسات القيادة: وهي تتضمن توجيه الأعمال داخل المؤسسة ومتابعة تقويم النتائج.
- إدراك احتياجات المستفيدين: ويركز على تعرف القيادة والعاملين على احتياجات المستفيدين.
- ممارسات العاملين: وتتضمن ممارستهم للتحسين والابداع في ضوء احتياجات المستفيدين.
- الثقافة التنظيمية: وهي محصلة العلاقات بين تلك العوامل والتي تدعم القيادة على مواصلة التميز.

وقد لا تختلف المؤسسات سواء كانت تعليمية أو غيرها في الخطوات التي تتبعها في رحلتها نحو التميز وإنما الاختلاف يكون في آليات تنفيذ كل خطوة منها وتتمثل خطوات رحلة التميز في الأداء فيما يلي:

أولا: تحليل فجوات الأداء وتتحدد من خلال تحديد الوضع الحالي والموازنة بين الوضع الحالي والوضع المستقبلي ومن ثم تحديد الفجوات وتسجيلها .

ثانيا: رسم خطط العمل عن طريق وضع الحلول لسد هذه الفجوات ثم فحصها وتجريبها لاختيار الحل أفضل الحلول مع تخصيص

الميزانية اللازمة للتنفيذ والانتهاء من الآليات والإجراءات التي تشير إلى نجاح الغرض ومراقبتها ومراجعتها وتوثيق الخطط .

ثالثا: تخصيص مستشار أو مرشد يراقب العمل يساعد في ايجاد وسائل لتنفيذ الخطط وكيفية قياس ومراقبة نجاحها وتحديد مستويات الإنجاز في رحلة التميز والبدء من جديد بعد الانتهاء من الإنجاز المطلوب للاحتفاظ بالتميز ، ويفضل أن يكون المستشار من خارج المؤسسة لأنه سوف يدرك التحسين وما يحدث من تغييرات أفضل من العاملين داخلها .

يقوم هذا التصور على فكرة:

- اعتماد تطبيق معايير جوائز التميز في الميدان بشكل جزئي وعلى مراحل تدريجيا لتصبح واقع نمارسه ونعيشه ونقيس أداء الأعمال والمنجزات وفقها فندعم نشرها وتطبيقها ونحقق هدف كبير نسعى إليه ألا وهو أن تصبح جوائز التميز جزء من ثقافة المدارس وطريقة إدارة أعمالها وبالتالي نُوطن قياس الأداء فيها ، ونلزمها بتطبيق معايير التميز على أساس أن التميز في الأداء ليس خياراً وإنما مطلب يجب السعي إليه ، فنتيح إطلاق العنان للمبادرات التطويرية وتحسين الأداء وتعزيز ثقافة الإبداع والولاء والتميز لدى كافة العاملين من خلال التطبيق لمعايير نماذج التميز خاصة وأن المعايير التي وضعت في الجوائز هي معايير دولية وقد وفرت مرجعية إرشادية وأسسا معيارية لقياس مدى التقدم والتطور في الأداء سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات .
- إنشاء وحدة للتميز وتشكيل فريق (التميز) على مستوى المكتب ، يضم أعضاء ذوي خبرات علمية وعملية واسعة في مجال التميز وإحراز الجوائز ، يركز على قيادة عملية التميز ويكلف بمهام أساسية تتلخص في الآتي:
  - ◀ بناء خطة استراتيجية للتميز واضحة وقابلة للقياس .
  - ◀ وضع مؤشرات أداء للأهداف الاستراتيجية واجراءات العمل.
  - ◀ بناء رؤية مشتركة للتميز في الأداء.
  - ◀ وضع خطة للتغيير وفق متطلبات تحقيق التميز.
  - ◀ بناء استراتيجيات في ضوء الاحتياجات والتوقعات وتنفيذها على كافة المستويات.
  - ◀ نشر الوعي بمفاهيم الأداء المتميز.
  - ◀ توعية المجتمع المهني بالمسؤولية المشتركة مع المكتب لدعم التميز.
  - ◀ دعم المشاركة في تطوير ثقافة التميز.
  - ◀ تنمية قدرات ومهارات العاملين وتدريبهم بما يدعم تحقيق الأداء المتميز.
  - ◀ تطوير رؤية ورسالة المكتب الساعية للتميز.
  - ◀ دعم المرشحين للتميز.
  - ◀ تقديم مقترحات التحسين والتطوير .
  - ◀ مراقبة توافق الخدمات التي يقدمها المكتب مع الاحتياجات.
  - ◀ مراقبة نتائج التزام المكتب برضا المستفيد.
  - ◀ مراقبة نتائج الأداء التشغيلي للمكتب.
  - ◀ التقييم المرحلي والنهائي لأعمال لجان التميز والجودة بالمدارس وتقديم التغذية الراجعة .
- العمل على تهيئة المدارس للتميز في مسارين بحيث مسار القسم الأول يدرب ويؤهل للدخول في الجوائز ثم تصنف مدارس هذا المسار وفق البعد والاقتراب من التميز إلى فئات:
  - فئة أ: تستعد للدخول في أي جائزة من جوائز التميز خلال عام
  - فئة ب: تستعد للدخول في أي جائزة من جوائز التميز خلال عامين
  - فئة ج: تستعد للدخول في أي جائزة من جوائز التميز خلال ٣ أعوام

أما مسار القسم الآخر فنتعامل معه على أساس إعداده للمستقبل ونكتفي بنشر وتوطين ثقافة قياس الأداء (جزء من المعايير).

- تطبيق خطة عمل في مرحلة الإعداد والتأهيل للتميز تعد في ضوء احتياجات الميدان وعوامل التميز بجمع المعلومات عن توقعات المدارس وأولوياتها ومستوى رضى المستفيدين عن البرامج والخدمات التي تقدمها ليتم تحديد الوسيلة أو طريقة التقييم ووضع اقتراحات التحسين، والجدول (١٣) أدناه يوضح بعض الأعمال المقترح تنفيذها في هذه المرحلة:

المحور	الهدف	المشروع	المستهدفات	متطلبات المشروع	مؤشرات الأداء
القيادة	تمكين القائدات من المشاركة في إدارة التغيير	بناء القيادة الواعية بمعايير التميز	المشرفات التربويات قائدات المدارس	إعداد خطة تدريب وتنفيذها	انجاز التدريب للفئات المستهدفة بنسبة لا تقل عن ٩٠ % من مجموع المستهدفات
ثقافة التميز	نشر الوعي بمفاهيم الأداء المتميز	التوسع في نشر ثقافة التميز	جميع منسوبات المكتب والمدارس	نشرات الكترونية إعداد خطط تشغيلية	ارتفاع الوعي بآلية رصد وقياس التقدم في الأداء لدى ١٠ % من المستهدفات
	اعتماد معايير الجوائز كخارطة طريق في ممارسة العمل	توطين ثقافة قياس الأداء		متابعة سجلات الانجاز ورش عمل	ارتفاع أداء ٥ % من المستهدفات
الاهتمام بالعاملين	تدريب العاملين بما يدعم تحقيق الأداء المتميز	صناعة التميز	المشرفات قائدات المدارس المعلمات المرشحات للجائزة	إعداد المادة العلمية واعتمادها ورش عمل لقاءات	حضور ما لا يقل عن ٥٠ % موظفة من المستهدفات
الاهتمام باحتياجات المتعاملين	التركيز على الخدمة والعناية بالعميل ورضاه	قياس رضا المستفيد	العينة المؤهلة والمرشحة لنيل الجائزة	استمارات تحليل وقراءة النتائج	تحقيق رضا المستفيدات بنسبة ٨٠ %

ثم تلي مرحلة الأعداد والتأهيل مرحلة الدعم والمساندة والتي يتم فيها تحديد العينة المؤهلة للتميز لتقديم الدعم المعنوي والنفسي وتشجيع تطبيق الممارسات والأفكار الجديدة التي تحفزهم على التطوير والاستفادة من كامل الطاقات لتميز الأداء ، والوقوف على الجوانب المختلفة لوضع الخطط المناسبة والخاصة حسب الاحتياج ومعايير الفئة ، وهذا الدور (الدعم والمساندة) أظهرت الاحتياج إليه نتائج استطلاع الرأي مع بعض القائدات والمعلمات ، ثم تظهر مرحلة التقويم الذاتي والوقوف على النتائج يتم فيها رصد المكاسب والأهداف المتحققة وقياس التقدم على طريق التميز، ومراجعة وتقويم التميز المتحقق ومن ثم إدخال تقنيات التحسين من خلال الأخذ بأدوات التحسين ومسؤوليات التطوير.

أخيرا .... إعادة الدورة لقيادة عملية التميز من جديد ، فالتميز في الأداء ليس له بداية أو نهاية وإنما هي عملية مستمرة تحتاج جهد ومثابرة تحتاج ايضا من الدرجة الأولى تميز في القدرات العقلية للعناصر البشرية (ناصف وهاشم ،٢٠١٠) .

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- الاهتمام بالبرامج التدريبية التي يقدمها المكتب لدعم التميز لفئة المشرف التربوي.
- الاهتمام بتنويع وسائل نشر ثقافة التميز والابداع لفئة المشرف التربوي والمرشد الطلابي.
- وضع اليه تهدف الى تحسين الميدان التعليمي والاداري فكري أو نفسياً للتميز.
- وضع آلية تهدف الى تذليل الصعوبات امام القائدات التربويات لاحراز جوائز التميز.
- مضاعفة الجهود في طرح المكتب جوائز ومسابقات تمهيدية لدعم التميز بحيث تشمل جميع الفئات.

المقترحات:

- تبني نظام الحوافز لدعم التميز
- تقييم جهود وأعمال فريق التميز من قبل لجنة خارجية
- عقد مؤتمر سنوي للتميز يحضره القيادات لتقاسم المعلومات وممارسات الأداء المتميز والمستجدات في مجال الجوائز وتكريم الفائزين بعد شرح رحلة تميزهم والدروس المستفادة.

الخاتمة

تتلخص نتائج هذه الدراسة في ارتفاع درجة دور مكتب تعليم محافظة خليص في تكريم المتميزات ، ونشر مبادئ ومعايير الجوائز، وإنماء روح التنافس ، ومتابعة شواهد الانجاز ، وتهيئة الميدان التعليمي والاداري فكريا ونفسيا بينما انخفض دوره في البرامج التدريبية التي يقدمها المكتب لدعم التميز، وفي تنويع وسائل نشر ثقافة التميز والابداع ، وفي تأهيل فئة القائدات لإحراز جوائز التميز ، وتوفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للعملية التعليمية ، وفي ظل النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة يعتزم المكتب التغيير الجوهري والتأكيد على التميز في الأداء فيما يقوم به من أنشطة وما يقدمه من خدمات ، مع العمل في ظل التخطيط الاستراتيجي وإدارة إجراءات العمل وإدارة الابتكارات ومؤشرات الأداء ،حيث لا يمكن ترك عملية تحقيق التميز للصدفة أو الحدوث العشوائي حيث أن التميز ليس له حدود إذ أنه نمط فكري إداري يمكن أن يحدث في أي مؤسسة كبيرة أو صغيرة، ومن المؤمل أن تصبح مكاتب التعليم رائدة للتميز وأن تحقق الهدف المتمثل في توفير بيئة عمل محترفة تساهم في تعزيز ودعم التميز داخل المؤسسات التعليمية والادارية وبإذن الله يتحقق الطموح المنشود

هذا وبالله التوفيق وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ..

المراجـــع والمصادر

ابن منظور ،جمال الدين ابو الفضل (١٩٩٦م) لسان العرب،تحقيق:امين محمد عبد الوهاب،والعبيدي،محمد الصادق،بيروت:دار الاحياء التراث العربي.

ابو النصر،مدحت (٢٠٠٨م) الاداء الاداري المتميز،القاهرة:المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق

درويش، عبد الكريم ابو الفتوح (٢٠٠٦م) عرض كتاب الادارة من اجل التميز،مجلةالفكر الشرطي.المجلد الخامس عشر،العددالاول، يوليو،الشارقة:مركز بحوث شرطة الشارقة.

جواد،شوقيوياسين الخرشة(٢٠٠٨م)المهارات القيادية ودورها في تبني استراتيجية التميز:دراسة تحليلية في البنوك الاردنية، ورقة علمية مقدمة الى المؤتمر العربي الاول إدامة التميز والتنافسية في مؤسسات القطاع العام والخاص،عمان:المنظمة العربية للتنمية الادارية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ): دليل مفاهيم الإشراف التربوي ، المملكة العربية السعودية .

الفقهاء، سام عبد القادر (٢٠١٢م)"تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي جامعة النجاح الوطنية حالة دراسية" بحث مقدم بالمؤتمر العربي الأول "استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية، الجامعة الهاشمية:الأردن

التميمي ، ماجدة عبد اللطيف (٢٠٠٥) دور جوائز التميز في تعزيز القدرة التنافسية للمنظمات ،كلية الإدارة والإقتصاد ، الجامعة المستنصرية

آل مزروع ، بدر سليمان بن عبد الله (٢٠١٠).بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية ، رسالة دكتوارة منشورة ،كلية العلوم الإدارية،الرياض،جامعة العربية العلوم الأمنية

ناصف ،ميرفت صالح وهاشم ، نهلة عبد القادر(٢٠١٠) . رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية ، مجلة ..... العدد (٣):١٣١-١١

Khan, Hina & Matlay, Harry (2009). "Implementing service excellence in higher - Higher education." Education & Training, Vol. 51 Issue: 8/9, pp.769 – 780.

- Arouet, F.M. (2009). "Competitive advantage and the new higher education regime". Entelequia. Revista Interdisciplinar, 10, Otoño, pp. 21-35. Retrieved Jan. 15, 2012, from: http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a0

.Raftery D. (2006). "In Pursuit of Teaching Excellence: Encouraging Teaching Excellence in Education." AISHE Conference 2006, Maynooth 31st August-1st September. Retrieved Jan. 15, 2012, from: (http://www.aishe.org/events/2005-2006/conf2006/proceedings)

- Hannan, A. (2005). "Innovating in higher education: contexts for change in learning technology." British Journal of Educational Technology 36 (6), pp.975-985.

- Skelton, A. (2005). "Understanding Teaching Excellence in Higher Education: towards a critical approach." London: Routledge.

- Rostan, M. & Vaira, M. (2011). "Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective (Centre for Study and Research on Higher Education Systems, University of Pavia, Italy).

بحث رقم ١٩

دور الرجوعية في التفوق الدراسي عند الطفل رغم الضغوط النفسية (المرونة النفسية)

The Role of Resilience in Children's Academic Excellence despite Psychological Pressures

د/ فراحته دنيا – د/جمال بلبكاي

ملخص:

يعتبر مجال الصحة النفسية من أكثر مجالات علم النفس أهمية إذ تهدف إلى تحقيق التطور الايجابي للفرد من خلال بناء شخصية متوازنة، كما تساعد على التعرف على قدراته ميوله، ومن أهم مظاهر الصحة النفسية **الرجوعية**، والتي تتضمن معاني الكفاءة والقدرة والوظيفية وتجمع كل استراتيجيات التكيف، مواجهة الضغوطات والصدامات والشدائد بايجابية ورضا، فقد يتعرض الطفل إلى مشكلات كثيرة مثل مرض مزمن أو كوارث طبيعية صادمة مما يؤثر سلبا على حياته النفسية والمعرفية والاجتماعية مسببا قلق، اكتئاب، حصر، عدوانية تزيد من شدة المعاناة إلا أن هناك أطفالا رجوعيين يتعايشون مع المحن بايجابية من خلال استراتيجيات تكيفية نوعية تسمح بتعزيز سيرورة الرجوعية، والتي تسمح للطفل بالتفوق الدراسي والتعايش مع الصعوبات بأشكالها والاستثمار الدراسي من أجل تحقيق الذات، وذلك من خلال النجاح الأكاديمي وحب الاطلاع والإبداع والدافعية أكثر للانجاز في المجالات المعرفية، ومن خلال هذه الورقة البحثية نود التعريف بأهم الأسباب النفسية والمحيطية والاستراتيجيات التكيفية التي تعزز سيرورة الرجوعية عند الطفل الذي يعيش ضغوطا نفسية، والتي بدورها تعتبر من مظاهر الصحة النفسية. (عوامل الحماية).

الكلمات المفتاحية: الرجوعية، التفوق الدراسي، الضغوط النفسية .

Abstract:

The field of mental health is one of the most important fields of psychology. Indeed, it aims at achieving the individual's positive development through building a balanced personality, and it also helps identifying his abilities and tendencies. One of the most important manifestations of mental health is resilience. Resilience includes competence, ability and functionality, and it combines all coping strategies and positivity and satisfaction in facing pressures, clashes and adversities. The child may be exposed to many problems, such as a chronic disease or traumatic natural disasters, which negatively affect his psychological, cognitive and social life, engendering in the process anxiety, depression, confinement and aggression that increase the severity of suffering. However, there are resilient children who positively co-exist with adversities through qualitative adaptive strategies that allow strengthening the resilience process. Therefore, the child excels in school, copes with all sorts of difficulties, and invests in studying for the sake of self-realization. Such resilient behaviors are manifest in academic success, curiosity, creativity and motivation to acquire more knowledge. In the present research paper, we would like to introduce the most important psychological and peripheral causes, as well as the adaptive strategies that enhance the resilience process of the child who lives with psychological pressures, which in turn are considered a manifestation of mental health (protective factors).

Keywords: Resilience, academic excellence, psychological stress

مقدمة:

تسعى الدراسات التربوية إلى تحسين العملية التربوية والحرص على الصحة النفسية للتلميذ التي تهدف إلى تحقيق التطور الايجابي للفرد، ومن أهم مظاهرها الرجوعية، فهذه الأخيرة بما تحتوي من معاني الكفاءة والقدرة والوظيفية هي تجمع كل استراتيجيات التكيف، مواجهة الضغوطات والصدامات والشدائد بايجابية ورضا. فحسب علم النفس يمكن تعريفها على أنها مجموع التكيف الايجابي مع حالة من المخاطر والمحن وطبعا استنادا إلى عوامل وقائية قد تكون شخصية أو علاقات عائلية، واجتماعية. ومدى التوازن بين عوامل الحماية وعوامل الخطر من خلال المقاربة النسقية التي أشارت إلى كل المعطيات التي تضم الأنساق الايكولوجية للفرد بشكل عام انطلاقا من المحيط العائلي والمدرسي وصولا إلى القوانين والقرارات السياسية والخدمات الاجتماعية من مؤسسات عامة وجمعيات خيرية وأثرها في مساندة ودعم الأطفال في ظرف معاناة. كما يمكن للمدرسة أن تصبح عامل حماية للطفل في إطار إنجاح سيرورة الرجوعية والسماح له بتحقيق ذاته والتفوق في المجال الدراسي، وحب الاطلاع والإبداع والدافعية أكثر للانجاز في المجالات المعرفية.

- **الرجوعية:**

١. تعريف الرجوعية:

حسب (Fonagy) يمكن اعتبار الرجوعية تطور سوي أمام الظروف الصعبة.(Fatima Moussa, 2010, P314.)

حسب Marie Anant (٢٠٠٣):

الرجوعية " هي القدرة على الخروج منتصرا من محنة يمكن أن تحطم الفرد، مع قوة متجددة".(Emmanuel Babin, P135)

كما تعتبرها كسيرورة دينامية تنطوي تطور سوي على الرغم من خطر الاختلال النفسي وإعادة النهوض والاسترجاع بعد الصدمة. (Anant-Marie، 2005، P20)

٢. المقاربة النسقية والرجوعية:

بعض الدراسات في الرجوعية حسب النموذج النسقي البيئي تم تنفيذها في Québec (1996 .St.Amant et Bouchard 1994) في الولايات المتحدة الأمريكية (St.Amant, Couloumbe et Bouchard. 1996 Kolobo, 1996 Work, Wyman) أما في أوروبا(Montandon 1991) يهتمون بالتلاميذ الذين يتحدون الاحتمالات الاحصائية وينجحون على المستوى الدراسي.

بينما برنامج الدراسات حول الرجوعية كشف التحاليل البيئية النسقية، نحن إذن أمام حوصلة اتصالات بحثية تمحورت على النموذج البيئي–النسقي للرجوعية.

وحسبBronfenbrenner ١٩٧٩ هناك مستويات بحثية تتعلق بدينامية علاقات متبادلة باستمرار، هذا البرنامج ينقسم إلى ٠٥ مستويات للنموذج البيئي– النسقي.

(Franz Peterander et al, 1999, P198.)

♦ **دوائر الرجوعية:** نأخذ بعين الاعتبار عوامل الخطر وعوامل الحماية على مستوى العائلة وكل المستويات الأخرى، ويمكننا استعمال مفهوم "الركن الايكولوجي" أو "المكانة البيئية" والتي تحتفظ بـ مخطط يحتوي على عدة مجالات مركزية تتفاعل الواحدة مع الأخرى.

١. **المجال أو الميدان الأول: (المستوى** Ontosystéme)

هو الخاص بالفرد ومجموعة كفاءاته وقدراته الشخصية، البيولوجية، الوراثية، النفسية في آن واحد. إنها فوق_النسق Ontosystéme.

٢. **المجال الثاني:** Le Microsystéme

يتعلق بالمحيط القريب الذي حول الطفل، المجموعة العائلية بمعنى على مستوى الحياة المعاشة.

هذا المستوى يشمل العائلة شكلها، تركيبتها، حيث أنه لما يتأذى شخص بشدة في وضعية صدمية، إنه من الشرعية أن يفكر أنه وسط عائلته مع أولئك الذين أقام معهم صلات عاطفية قوية التي يمكن أن تكون هي نفسها من "أوصياء الرجوعية" بالنسبة للشخص أو الطفل الذي يواجه وضعية صعبة. من البديهي أن تكون العائلة "كالمحيط ملتجأ"، ومن الطبيعي أنها الأكثر قدرة لاستقبال معاناة افرادها

وفكرة استعادة السيطرة واستئناف مسار الحياة. دراسات حديثة أظهرت أن نقص رعاية الأقرباء كان من بين أهم عوامل الخطر الثلاث في تطور تناذر إجهاد ما بعد الصدمة.

(Delage M., 2008, P52)

إذا كانت العائلة حسنة، فالرابط الطبيعي جدا هو مساعدة الضحية قد تكسبه تحصين ضد الصدمة. بالضبط في الموازنة بين خطر المعاناة الصدمية والتجنيد القوي للمصادر الملتجأ لها، الذي يظهر في شكل رجوعية جماعية والتي تعتبر قادرة على بناء محيط ملائم لتطور كل فرد. إذن الرجوعية على مستوى العائلة تتضمن قدرات جماعية تساعد في استقرار وتعزيز الكفاءات الفردية. سيرورة تفاعلية التي تتضمن الأشخاص المرتبطين مباشرة.

(Franz Peterander et al, 1999, P22-25).

عدة دراسات حديثة في Laval لـ ٨٠ والد(Robert, Placio-Quintin & Terrisse 1997, Placio quintin& Larose,) اقترحوا الإشارة إلى التحفيز التعليمي الكافي الذي يتم قياسه في البيت قبل التمدرس.(Lavoie, Jordan Ionescu & Palacio-Quintin 1989) أسسوا عوامل حماية لدى أطفال في تطورهم.

Terrisse, Dansereau ١٩٨٨ تقييم لوضع النمو والنضج في مقابلات من خلال عينة من العائلات أين الأطفال هم جد فعالين أو العكس في مجموعات مقارنة.

دراسة أخرى لـ Terrisse et Larose 1998 حول الكفاءات التربوية للوالدين.

Lefebvre, Terrisse et Larose لتقييم مواقف وتطبيقات الوالدية.

Lefebvre, Terrisse et Larose حول نجاح الأطفال الفقراء.

كل هذه الدراسات أعطت دفعا جديدا للمنظومة العائلية ودورها في تعزيز سيرورة الرجوعية في النموذج النسقي–البيئي.

٣. المجال الثالث: مستوى Le mésosystéme

يضم العائلة الكبيرة، الجيران، شبكة العلاقات الودية، مجموعة النسق الصغير Microsystmeé أين الفرد يطور بناء Le Mésosystéme. في مرجع آخر هذا المستوى يغطي شبكة الجوار والخدمات المحلية: المدارس، دور الحضانة، أرضية للألعاب، المركز الاجتماعي. هذا النظام أو النسق يضم جملة من العلاقات المتبادلة ضمن دائرتين أو أكثر أين يكون الشخص متغير يشارك بنشاط.

في الواقع هناك أدبيات وافرة (Bernard, Lefebvre, Cheyne, Beath, Jahoda, Schaffer, ١٩٩٢). أكدوا أن الجهات الفاعلة في هذا المستوى (العمل الاجتماعي، تدريس، الخدمات، الرعاية، الترفيه والرسوم المتحركة...) تعتبر كعامل أساسي للرجوعية من خلال الفهم الجيد لتطبيقاتها وتحسين حاجات الأفراد أو الأطفال وتحسين تدريبهم في التوجيه والمحتوى الذي سيتم إنشاءه في Exosystéme. (Franz Peterander et al, 1999, P200)

٤. المجال الرابع: مستوى L'Exosystéme

L'Exosystéme يشير إلى محيط أكثر اتساعا، أين الشخص لا يشارك فيه بنشاط إلا نادرا، إلا أنه يؤثر على تغييره نشأته وارتقاءه بشكل أو بآخر. إنه يتعلق بـ بنيات التي تأطر حياته الاجتماعية. هنا الأحداث لها مكانة (شروط العمل، مختلف القرارات المتعلقة بالمستوى السياسي...) يمكنها أن تؤثر على ما يحدث في المحيط أين الشخص هو في تطور.

Martinet(١٩٩٧) قام بمقارنة التي تقدمها كل من تنظيمات المجتمع، المراكز المحلية للخدمات الاجتماعية.عموما تتمثل في التعليمات، التوجيهات والسياسات المتعلقة بالمجموعات الهشة في المجتمع، مثل (دعم المصابين بالمرض المزمن، المعاقين،...).

Lefebvre, Terrisse, Martinet ١٩٩٧ دراسة بحث حول عوامل حماية التي ترتبط بتحليل محتوى برنامج خاص بـ L'exosystéme تضم تشكيلة المتدخلين حول موضوع الفقر.

٥. **المجال الخامس: مستوى** Le Macrosystéme

هو أكثر اتساعا أو خارجية يجمع القيم والمعايير أو المبادئ الاجتماعية. في مرجع آخر لـ Franz Peterandes et al ١٩٩٩ تعني الاعتقادات، القيم، الاديولوجيا التي هي قاعدة أو أساس منظومة الحياة الاجتماعية. إنه يشير إلى نظام تحت شكل محتوى تحت–النسق Sous-Systéme مثل Les Micro,Méso, Exosystéme التي هي موجودة أو يمكنها أن توجد ضمن هذا النسق كأنساق فرعية على مستوى الثقافة الفرعية أو الثقافة إجمالا.

إن في هذا المستوى نجد المعايير (قيم، قانون، العادات، الأعراف) التي تسيطر على النظام السياسي، الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

في مجموعة من الدراسات فإن المصطلح الذي ميز أغلبية البحوث "الهشاشة" في الواقع هي الطريقة التي تم من خلالها تعريف الهشاشة الاجتماعية والوزن المرتبط بكل معيار.

وكذا بالنسبة لتعريف الفقر الذي يعود إلى الفرد وعائلته وإلى العاملين في المدرسة والمجتمع.

في دراسة لـ Terrisse et Dansereau ١٩٩١ حول علامات الهشاشة الاجتماعية والاقتصادية للعائلات تم بدراسة متغيرات عديدة للنظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من تمدرس الأم، دخل العائلة مرورا بعدد الغرف في السكن، القيام بالمواهب والشبكة الاجتماعية للرعاية، الجيران، تعمل على تحديد علامات الهشاشة. هذا البرنامج المدروس ركز على الوزن الأهم المرتبط بكل متغير وتحديد وزن نجاح الأطفال في المجموعة المستهدفة بالرغم من الفقر.

الوسيلة المستعملة لتحديد علامات الهشاشة الاجتماعية، الاقتصادية للعائلات من خلال (I.V.F.) Indice de Vulnérabilité Socioéconomique des famille واستمارة حول المحيط العائلي ١٩٩١ Terrisse et Dansereau وتم إعادة مراجعته من طرف Terrisse, Lefebvre, Larose ١٩٩٨. إنه يسمح بترتيب العوامل الاجتماعية الاقتصادية والثقافية التي تفسر الرجوعية لما ترتبط بمتغيرات نفسية (مواقف وممارسات والدية). (Franz Peterander et al, 1999, P199)

هذه المجالات الخمس تتأثر بعضها ببعض، تعرف تفاعلات متقلبة مع الزمن لبناء Le Chronosystéme.

الهشاشة، عوامل الخطر، عوامل الحماية يتم فهمها من خلال التفاعلات الدائرية التي تخترق المجالات الخمس ذلك من من خلال موازنة إيجابية بحيث أن الحماية تفوق كثيرا الخطر.

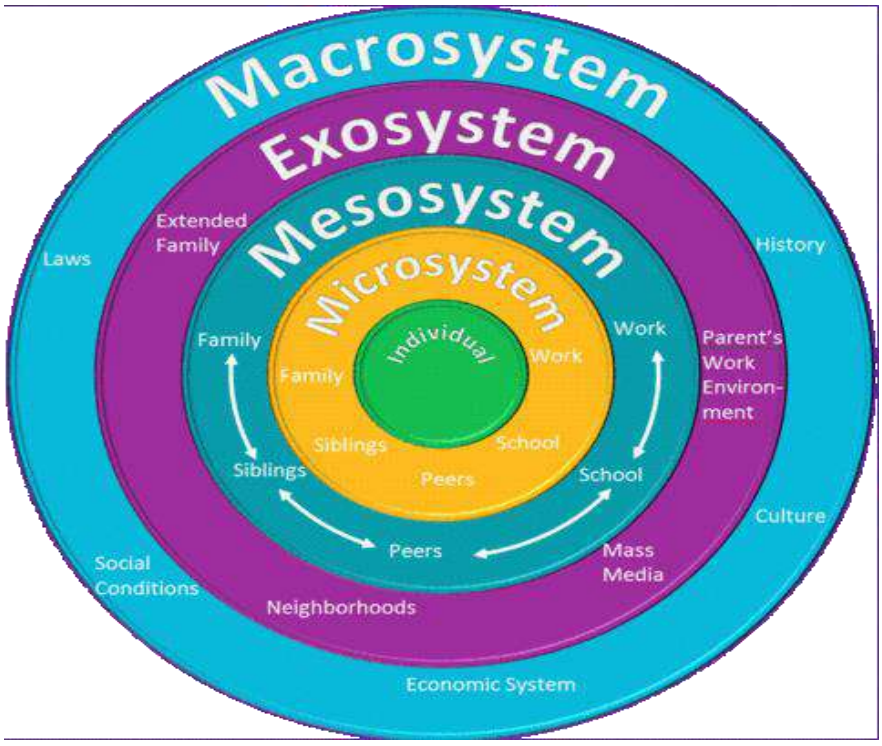


Figure01:Le Modèle Contextuel selon Bronfenbrenner (Delage Michel, 2008,P53)

جدول عوامل الخطر وعوامل الحماية حسب التحليل النسقي البيئي:

Facteurs Onto systémiques	١/*عوامل ما قبل الولادة (جنينية): عضوي (وراثية – عصبية) *جنس، وخصائص جسدية. *٢/عوامل مرحلة الولادة: عضوية، ومحيطية. *٣/ عوامل شخصية مكتسبة أثناء التطور في الطفولة: *التعلق * النمو المعرفي * المهارات الاجتماعية.
Facteurs micro systémiques ١- العائلة ٢- رعاية الأطفال	١/العائلة: عوامل اجتماعية اقتصادية: الاطار الاجتماعي الاقتصادي* مسار الحالة الصحية (الفيزيولوجية والعقلية) *شبكة الدعم الاجتماعي* الوالدين...
Facteurs mésosystématiques ١/مدرسة ٢/الخدمات الطبية والاجتماعية ٣/محيط معيشي	١/ مدرسة:* عوامل هيكلية: موقع*معدات*متطلبات * قواعد واضحة* الانتماء والعضوية* قيادة الإدارة* الفردية* تجانس المكان* برامج* خدمات الدعم* تعاون الأسرة _ مدرسة * تكوين. *استقرار أعضاء هيئة التدريس* الإشراف*التكامل والانسجام *العوامل النفسية: المواقف والممارسات *بيداغوجيا الأساتذة* التنبؤ بالخبرة* المهارات. ٢/الخدمات الطبية والاجتماعية: *عوامل هيكلية: *الموقع* سهولة الوصول إليها* المعدات* الخدمات التعاون مع الأسرة. *عوامل نفسية اجتماعية:* حق التصرف* الكفاءات المواقف* * ممارسات المتدخلين. ٣/محيط المعيشي (أصدقاء ، جيران، حي، اهتمامات ترفيهية) * التجانس* المعدات* سهولة الوصول إليها كثافة السكان* الحياة الاجتماعية.
Facteurs exo systémique *مؤسسات *منظمات * جمعيات	المؤسسات والمنظمات الوطنية والإقليمية في الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية. *تنسيق المؤسسات والوكالات. *الحوار بين المؤسسات والوكالات. *توفير التمويل الحكومي للمؤسسات والوكالات. *استقرار التمويل الحكومي *المنح للمنظمات البحث *تدابير لدعم وتدريب الوالدين. *التدابير والخدمات المناسبة للشباب والأطفال وأطفال الأقليات الثقافية التي تكافح في صعوبات. *تطبيق الضوابط "وتعميمها". * تقييم الخدمات. *نوعية البرامج في مجال الصحة والتعليم. *نوعية البرامج التكوين واحترافية المتدخلين. *الجمعيات ومنظمات المجتمع المحلي.
Facteurs macrosystémiques	*عدم التمييز وادماج الأقليات، وضع ضوابط توحيد.

* القيم	*القضاء على الفقر والأمية.
* نماذج اجتماعية ثقافية	*وقاية (الصحة الجسدية والعقلية)
* قوانين	*تكافؤ فرص النجاح.
*السياسات	*الحق في التعليم والصحة للجميع.
	*سياسات العائلية، الرعاية الاجتماعية، الصحة.
	*التزام الدولة بالتكاليف الاجتماعية، التعليم والصحة.

(B.Terrisse, F.Larose, 2001, P7-8)

هذه العوامل المختلفة هي الأخرى يمكنها أن تفسر ميل الموضوع الإنساني للرجوعية:

*المصادر الشخصية: منها:

- تقدير الذات. - التبصر.
- خبرات النجاح. - الذكاء الانفعالي .
- معنى الدعابة. - إمكانيات فكرية وعاطفية.
- توفر لبعض النسبية. - قدرة جيدة على تسيير حياته اليومية .
- الإبداع. -مشاعر الحماية الداخلية.
- القدرة على إيجاد معنى لوجوده. - وعي بما يقرر.

*صفقات إنسانية ذات نوعية (قيمة):

- تماسك النسيج العائلي والاجتماعي. - دفئ المحيط العائلي.
- غياب الصراع. - علاقة مميزة ومتينة مع فرد من أفراد العائلة.
- استثمار عاطفي جيدة مع الآخرين. - مشاعر التضامن العائلي.

*القدرة على إيجاد الدعم والرعاية في الشبكة الاجتماعية:

- وجود نظام الدعم والمساندة مثل وجود وتدخل العاملين في الميدان الذين يدعمون قدرات الشخص لمواجهة الوضعية وإيجاد حلول.
- وجود مجتمع إنساني يحوي الفرد فيه التكافل والخير.
- وجود روابط اجتماعية خارجية أو شبكات مترابطة ومؤسساتية.
- الدعم من طرف مجموعة الأقران عاشوا لخبرات صدمية مماثلة أو مشابهة.

(Yves-Hiram Haesevoets, 2008,P99)

الضغط النفسي:

١. تعريف الضغط النفسي:

عرف Taylor الضغط على انه" عملية تقييم الاحداث كمواقف مهددة والاستجابة لها من خلال تغيرات معرفية وانفعالية وفسيولوجية."(لوكيا الهاشمي، بن زروال فتيحة، ٢٠٠٦ ، ص ١٣).

معظم التعاريف المعاصرة للضغط تركز على العلاقة ما بين الفرد والبيئة فالضغط هو ينشأ من عمليات التقييم التي يقوم بها الفرد ، أي تقييم ما اذا كانت امكانياته الذاتية كافية لمواجهة مطالب البيئة، فالضغط يتقرر اذن بمدى الانسجام ما بين الفرد وبيئته. Person Environment .Fit 1968, Pervin Lazarus & Launier 1978, 1978 Lazarus& Folkman1984,

من جهة تقييم الاحداث بأنها (مؤذية أو مهددة أو مصدر تحدي) ومن جهة أخرى عملية تقييم ردود الأفعال الممكنة والاستجابات لهذه الأحداث.(شيلي تايلور، ٢٠٠٨، ص ٢٩٥).

- **التفوق الدراسي:**

مفهوم التلميذ المتفوق دراسيا:

عرفه عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) بكونه يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، كما أنه يتميز بقدرات عقلية عالية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، مع قدرة عالية من التفكير الابتكاري .

وعند رجاء أبو علام ونادية شريف (1983) التلاميذ المتفوقين هم الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الإنجاز المهني واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة .

وفي الأخير تعرف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية (١٩٨٥) التلميذ المتفوق هو من يظهر امتيازا في أي مجال له قيمة، ومن ثم يشمل التفوق أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة ممتازة تساعدهم على في أدائه فالوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى أداء مرتفع.(ماضي، 2011،28-20) (عبيدي يمينة، زبدي ناصر الدين، ٢٠١٨، ص١٠١٦).

المدرسة والرجوعية عند الطفل:

تعتبر المدرسة هي البيئة الاولية التي تؤثر بشكل مباشر على النمو النفسي والصحة النفسية للطفل حيث تتداخل عوامل عديدة في خلق جو منسجم داخل المؤسسة التربوية أو العكس، والتي تؤثر سلبا او إيجابا على نوعية حياة الطفل وقدرته على الصمود أمام المحن وعوامل الخطر التي يعيشها والتي تعتبر في غالب الأحيان خارجة عن نطاقه مثل المرض المزمن ، الفقر ، الحروب ، الهجرة ، سوء المعاملة الوالدية أو وفاة أحد الوالدين ، الكوارث الطبيعية وغيرها من الضغوط النفسي التي يمكنها ان تؤثر سلبا على نفسية الطفل وقدراته العقلية وبالتالي التأخر الدراسي لديه.

عندما يحقق الأطفال أحيانًا رغم كل الصعاب نجاحا في المدرسة رغم الظروف الصعبة التي يمرون بها أو يعيشونها في أسرتهم وبيئتهم الاجتماعية. فان أي قصور عاطفي خطير في سياق الأسرة ، سوء المعاملة الجسدية أو النفسية ،او في السياق الاجتماعي ، لمسارات الحياة السلبية ، التي تتميز بها الحروب والإبادة الجماعية والصدمات بأشكالها المختلفة.

لذلك يمكننا أن نتساءل عن العمليات المتضمنة في للمؤسسة التعليمية التي يبدو أنها تشارك في حماية الأطفال. يمكننا محاولة فهم هذه الظاهرة من تحليل التفاعلات العلائقية والعبور بين عوامل الخطر وعوامل الحماية. سنرى إلى أي مدى يفعل نموذج المرونة أو الرجوعية في تطوراته الحالية ، يمكن أن تشارك في فهم وتوضيح هذه المواقف الفريدة سوف نسأل على وجه التحديد دور سياق المدرسة ودور المعلمين في الدعم المرونة لدى التلميذ.

منذ فترة طويلة لوحظ أن العديد من الأطفال يتطورون من خلال الاستثمار في التعليم ، والتميّز في التعلم وتفوق على مستوى المعرفة الأكاديمية على رغم الظروف المعيشية السيئة (Rochex Anaut M ،2006،1999) p 30 ،

في مجال الأسرة ، العوامل من المخاطر تمت دراستها على نطاق واسعAnthony وآخرون ، ١٩٨٠ ؛ ١٩٨٢). متنوع ، لكنه يشمل على وجه الخصوص عدم الاستقرار الاقتصادية والفقر ، وعدم وجود السكن ، مشاكل الصحة العقلية للوالدين أو إعاقاتهم (نقص عقلي ، مرض تعطيل وعدم النضج). الخطر الأصلي الأسرة يشير أيضا إلى عدم كفاية المواقف التربوية الأبوية ، إلى الخلاف الصراعات المزمنة والأسرية والعنف داخل الأسرة ، وسوء المعاملة والإساءة ، تعليم الوالدين أو حتى عدد كبير من الاخوة .(Alles-Jardel et coll ،Marcelli ; 2000 ، 1996)

يبدو ان هناك علاقة وطيدة بين المحيط المدرسي والحياة النفسية للطفل عندما تكون المدرسة جزء من الدعم الذي يحقق من خلاله الطفل ذاته ويحمي نفسه من مخاطر عدم التنظيم النفسي ولعب دور متلازمة التلميذ الجيد، أن تجد في سياق المدرسة مساحة لإعادة البناء النفسية التي تخفي وراءها المعاناة إنهم أطفال مرنون، رجوعيين . يمكن تعريف الرجوعية على أنها عملية الديناميكية التي سيظهر من خلالها الطفل المهارات التي تسمح له بالتكيف بشكل مناسب ، لتطور بشكل طبيعي على الرغم من المخاطر والشدائد .من وجهة نظر نفسية فإن عملية المرونة تفترض إنشاء حماية فعالة ضد مخاطر الاقتحام النفسية. انها قائمة حول نوعية الروابط الاجتماعية والعاطفية التي ينسجها التلميذ

في المجال المدرسي التي يمكنها المشاركة في الحماية وتعزيز الصمود والرجوعية لديه بناءا على عملية الاتصال.Anaut M ،2006 ، (30 p) حيث تعتبر المؤسسة التعليمية فضاء للحماية يمكنها ان تعتمد على عوامل الحماية اهمها:

– المحيط المدرسي: الصداقات قائمة على الاقران ، ما يدعم الحاجة الى الانتماء وفكرة الفعالية الجماعية. يمكن أن تتحول المدرسة إلى مكان لإعادة البناء وإعادة التقييم النرجسي للطفل. في لعبة العلاقات المتبادلة في سياق المدرسة ، فإن الطفل تجربة علاقات عاطفية جديدة والاجتماعية التي يمكن أن تعوض عن أوجه القصور وتهدئة ضغوط المحن. هؤلاء علاقات جديدة – سواء كانت ودية وعاطفية وأنظمته الشعور بالانتماء إلى مؤسسة الاجتماعية.

الصداقة هي بالطبع مصدر مهم للرجوعية لكن الدراسات قليلة في هذ المجال.

– المعلم كوصي للرجوعية: الدعم النفسي والعاطفي في حالات الاطفال الذين يعيشون ظرف معاناة، شهادة Marie Raphaëlle التي عاشت جحيما لا يصدق، والدها مدمن كحول يقوم بالاعتداء عليها أمام رفاقها ، أم تهيننها، تضع لها الطعام أرضا في خلفية الغرفة، لم تنم إطلاقا على سرير، لم يقم لها احتفال بعيد الميلاد إطلاقا.....إلخ.

لكن الأستاذة الثانية في المدرسة الابتدائية، قامت بدور مهم جدا كداعمة للرجوعية، قالت Marie أنها" لا تنتقدني على التأخير، على النوم في الصف، ولا ملابسي القذرة، قالت لي مرارا وتكرارا أني ذكية وأحسن الرياضيات، وأثناء الراحة كانت تدافع عني إذا سخرت مني زميلاتي ، تمشط شعري، علمتني كيفية فرش أسناني واستخدام الصابون، وفي غضون أشهر قليلة. أصبحت فتاة قادرة على النجاح الشجاعة والأمل، والآن أنا أعلم أن هناك حقا راشدين ليسوا كوالدي، وكانوا لطفاء معي"

لا يوجد شيء غير مألوف في سلوكات هذه المعلمة التي حولت حياة Marie إلى إيجابية هي مهتمة بها ومفضلة لديها. Lecomte Jacques.، 2005، P15.)

– العلاقات مدرسة —عائلة: تعزيز ودعم العلاقات المنسجمة والمنسقة بين العائلات والمدرسة يبني ارضية خصبة مثمرة للمبادرة بالرجوعية في المجال المدرسي،الرعاية العاطفية الوالدية والاشراف والتشجيع على الاستقلالية عامل حماية طبعا لتعزيز الرجوعية والتفوق المدرسي.Fontaine

Terrise ; Lefebvre ; Gayet)، Antuneo،

كما سلط الضوء كل من Desmet،Pourtois على دراسة العلاقات بين المدرسة والعائلة ، وانه تطوير اولا روابط الثقة بين الوالدين والاساتذة. (Cyrulnik. B، 2007، p426.)

– كما ان الطرق الحديثة التي تساهم في فهم الافكارو تسمح باكتشاف متعة التعلم وتعزز المناقشات والتبادلات الذي يعتبر في حالات الرجوعية كعملية دفاعية تشير الى عملية التسامي التي وصفها Freud 1905 على انه تحول الطاقة النزوية السلبية في شكل اكثر ايجابية واجتماعية ،التسامي يتعلق بالأنشطة الاجتماعية وخاصة الاستثمار الفكري هذا الاخير الذي يحمي الموضوععن طريق وضع المشاعر المؤلمة جانبا ويعمل بمثابة مضاد يسمح بالتغلب على عدم السعادة .

اعتبر النجاح الاكاديمي مؤشر المرونة. Emmy Werner ، (1985)،Anne Masten et coll. (1990) ou Norman Garmezy (1996) Michael Rutter،et coll. (1982)

شدد على مدى النجاح المدرسي يعمل على تعزيز احترام الذات والشعور بالكفاءة الذاتية.

خاتمة:

تلعب التفاعلات الايجابية والمساندة بأشكالها والعلاقات الفعالة مع أفراد العائلة أو مع راشد في المحيط العائلي أو المدرسي دورا مهما في تعزيز الرجوعية. حيث تعتبر من أهم عوامل الحماية في خلق التوازن النفسي والاجتماعي والمعرفي لدى الطفل مما يؤدي إلى مرونة الدفاعات القدرة على إيجاد معنى للحياة رغم المحن والتكيف الايجابي مما يسمح له بالتفوق الأكاديمي وولوج عالم الإبداع وحب الاطلاع ومشاعر الفعالية الذاتية والتفاؤل.

قائمة المراجع:

١. شيلي تايلور، ترجمة درويش بريك ،٢٠٠٨، علم النفس الصحي، عمان، دار الحامد.

٢. لوكيا الهاشمي، بن زروال فتيحة، (٢٠٠٦)، الإجهاد، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى ،عين مليلة.

٣. عبيدي يمينة، زبدي ناصر الدين ، الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بمتوسطات ولاية بسكرة.)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٣٥ سبتمبر ٢٠١٨ جامعة الجزائر.

4. Cyrulnik Boris et Pourtois .J.P, (2007),École et résilience, Paris, Odile Jacob.

5. Delage Michel, (2008), Résilience familiale (La),paris, Odile Jacob.

6. Emmanuel Babin, (2011), Cancer de la gorge et la laryngectomie, France, l'Harmattan.

7. Haesevoets. Y. H,(2008), Traumatisme de l'enfance et de l'adolescence, Bruxelles, De Boeck.

8. Moussa Fatima, (2010), Psychothérapies pathologies limites et resilience, Alger,Casbah.

9. Peterander Franz (1999) Les Tendances Actuelles de l'intervention précoce en europe, Belgique, Mardaga.

10. Anant M, (2005), Le concept de résilience et ses application cliniques, Recherche en soins inférieurs N°82.

11. Lecomte . Jacques,(2005), les caractéristiques des tuteurs de résilience N°82, Association de recherche en soins infirmiers.

12. Marie Anaut, « L'école peut-elle être facteur de résilience ? », Empan 2006/3 (no 63), p. 30-39.

بحث رقم ٢٠

فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال

الباحث/ أحمد دام غاي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح – د/ أمل محمود علي

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى اختبار فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث المتوسط في السنغال، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٥٢) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث المتوسط للمدارس العربية الأهلية التابعة للمعهد الإسلامي باب السلام، وحركة الفلاح، ودار الإيمان. وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٩) طالبا وطالبة من الصف الثالث المتوسط، يمثلون نسبة (٨,٢٣٪) من مجتمع الدراسة موزعين على مجموعتين تبعا لمتغير الدراسة وهو: طريقة التعلم التعاوني. واستخدم الباحث وفقا لطبيعة البحث المنهج التجريبي حيث أعد قائمتين: قائمة من مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) تناسب طلبة الصف الثالث المتوسط. وقائمة من مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) تناسب طلبة الصف الثالث المتوسط. ثم قام الباحث بإعداد اختبار لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي، وآخر لقياس الأداء في التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط، شملت الوحدات الدراسية التي نفذت في التجربة. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بالنسبة للتعبير الكتابي الوظيفي (٠،٧٩) وللتعبير الكتابي الإبداعي (٠،٨٣). وبعد ذلك طبق البرنامج لمدة ستة أسابيع دراسية، ثم أجري الاختبار البعدي على المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ لقياس فاعلية التعلم التعاوني.وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام التحليلات الإحصائية الوصفية واختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق التعلم التعاوني ذو أثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلبة في التعبير الكتابي الوظيفي تعزى لاستخدام استراتيجة التعلم التعاوني، وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

خلفية البحث:

اعتنت بلادنا السنغال – منذ دخول الإسلام فيها – باللسان العربي، وعدته هدفا يراد لذاته، لا مجرد وسيلة لحمل الرسال، وضحى أبناؤها في سبيل تحصيلها بكل غال ورخيص.

وفي هذا العصر ازداد اهتمام السنغاليين بتعلم اللغة العربية وتعليمها، لأسباب كثيرة، وأهمها الدافع الديني؛ لأن فهم الكتاب والسنة لا يتيسر إلا بفهم اللغة العربية، وأن أهم أركان الإسلام بعد الشهادتين هو الصلاة ولا تؤدى إلا باللغة العربية.

وبعد دراسة استطلاعية قام بها الباحث قابل خلالها عددا من الموجهين والمعلمين والطلاب، تأكد له أن كتابات طلاب اللغة العربية في السنغال تفتقر إلى كثير من المبادئ الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، كما تتميز بكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وعدم ترابط الموضوع إضافة إلى السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها. وذلك حتى بعد تخرجهم في الثانوية، مما يؤدي إلى إخفاقهم في كثير من الامتحانات والمسابقات الحكومية، وشعورهم بالإحباط نتيجة عجزهم عن التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والإفصاح عنها تحدثا وكتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة.

ومن خلال عمل الباحث معلما للغة العربية في المدارس العربية في السنغال لمدة سبع عشرة سنة، واطلاعه على كراسات الطلاب الصفية وجد أن هناك ضعفا شديدا في تعبيرات الطلاب الكتابية في مختلف المراحل الدراسية وبخاصة في الصف الثالث المتوسط، من ضيق في الأفق، وركاكة في الأسلوب، وضعف القدرة على بيان المراد، إضافة إلى رداءة الخط، وأخطاء إملائية، ونحوية لا حصر لها، وبعد عن التوظيف الصحيح لعلامات الترقيم، وفكر مهلهل في ترتيب الأفكار وتناسقها، والخروج عن الموضوع في كثير من الأحيان.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات، كدراسة الربعي وصالح (٢٠١٢) من ضعف التعبير الكتابي لدى الطلاب وعزو ذلك إلى طرائق التدريس التقليدية. وقد برزت في الآونة الأخيرة كثير من طرائق التدريس الحديثة من بينها طريقة التعلم التعاوني واتجه التربويون نحو تجريبها في مختلف المواد الدراسية وبيان أثرها، واستمرارا لهذه التجارب على هذه الاستراتيجية فقد سعى البحث الحالي إلى بيان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث المتوسط في السنغال.

وهذه الاستراتيجية كما تصفها نورة عدنان "في مفهومه الحديث يطلق على تنظيم البيئة الصفية بحيث يعمل الطلبة من خلال مجموعات صغيرة في أداء مهام وأنشطة محددة، ومن خلال هذا التنظيم للبيئة الصفية يكون الطلبة قادرين على تدريس زملائهم بحرية، ويكون الفرد مشاركا لأعضاء مجموعته بأفكاره وسلوكه ومعارفه، ومسؤولا عن تحصيله وتحصيل زملائه في المجموعة، وتكافأ المجموعة بناء على تحصيلها الذي هو ناتج تحصيل كل فرد فيها" عدنان، نورة بنت عبد الله، **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة**. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م، ص ٢٠.

وهذا الأسلوب من التعليم يتوقع منه أن يسهم في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مشكلة البحث وأسباب اختياره:

مما سبق تتضح أهمية تغيير نمط التدريس القديم باستخدم طريقة جديدة تسهم بفاعلية في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب، فعلى الرغم من جهود القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم إلا أن ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير وافتقارهم إلى العديد من مهاراته لا يزال يؤرق كل الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبخاصة المعلم الذي أصبح درس التعبير حملا ثقيلا على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرائق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى التلاميذ، فأكثر تلاميذنا يعجزون عن التعبير بطلاقة عن أنفسهم في المواقف الحيوية، كما أنهم يعجزون عن نقل أفكارهم – كتابة أو شفويا – بأسلوب واضح بلغة خالية من الخطأ.

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني إحدى استراتيجات التدريس الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب، ولما كانت هذه الاستراتيجية غير معروفة في المدارس العربية السنغالية، مع كبير أثرها، كما أثبتته الدراسات السابقة، أحببت أن أجربها للوقوف على أثرها في تنمية تعبير طلابنا. ويمكن تحديد مشكلة البحث كما يلي:

أسئلة البحث:

أ- السؤال الرئيس:

ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال مقارنة بالطريقة التقليدية؟

ب- الأسئلة الفرعية:

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في السنغال؟

٢- ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارة التعبير الكتابي (الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في السنغال؟

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة التعبير الكتابي الوظيفي بين متوسط درجات كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة التعبير الكتابي الوظيفي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتعبير الكتابي الإبداعي؟

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في اختبار التعبير الوظيفي والإبداعي؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

١- التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال.

٢- التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال.

أهمية البحث:

إن لهذا البحث أهمية بالغة نظريا وتطبيقيا.

الأهمية النظرية:

من فوائده النظرية: زيادة دافعية طلاب اللغة العربية في السنغال إلى تعلم لغة الضاد، وتقبل الأقران ودعم العلاقات الاجتماعية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدروس والمعلمين والمدرسة، وزيادة القدرات الاستدلالية الناقدة.

الأهمية التطبيقية:

دفع معلمي اللغة العربية في السنغال إلى تغيير طرائق تدريسهم التقليدية، وتبني استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية. ودفع المسؤولين في الساحة التربوية إلى استبدال الكتب القديمة المؤلفة لأبناء العرب، بكتب جديدة تتوفر فيها جميع عناصر اللغة ومهاراتها.

مصطلحات البحث

تعريف الاستراتيجة إجرائيا:

هي تطبيق إجراءات التعلم التعاوني على طلاب الصف الثالث المتوسط لأجل تنمية بعض مهاراتهم في التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، التي تتيح العمل في مجموعات صغيرة، معتمدين على جهودهم فيما بينهم في داخل مجموعة واحدة، وبطريقة المشاركة والتفاعل والتعاون فيما بينهم؛ وذلك لتنمية تلك المهارات الكتابية، ويتم العمل الجماعي بإشراف ومراقبة من المعلم.

التعريف الإجرائي للتعلم التعاوني:

هو التعلم ضمن مجموعات تتكون من ٣ إلى ٥ طلاب بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا وبفاعلية، وبمساعدة بعضهم بعضا؛ لرفع مستوى كل فرد منهم في التعبير الكتابي، ويقوم أداء الطلاب بمقارنته بأداء طلاب المجموعة الضابطة لقياس مدى تقدمهم في التعبير الكتابي.

تعريف تنمية مهارة التعبير الكتابي إجرائيا:

هي العمل على زيادة قدرة طلاب الصف الثالث المتوسط على التعبير كتابة عما في نفوسهم من أفكار ومشاعر وأحاسيس بأسلوب صحيح، عن طريق التعلم التعاوني. ومن أمثلته: المقالة، والرسالة، والتقرير...

الإطار النظري للبحث:

وقد قسمه الباحثان إلى محورين: التعلم التعاوني، **و** التعبير الكتابي.

المحور الأول: التعلم التعاوني:

المطلب الأول: تعريف التعلم التعاوني:

عرف عدد من التربويين التعلم التعاوني بتعريفات عديدة، ولكنها متقاربة. يذكر منها الباحث ما يلي:

تعريف شيفر 2003 Shafer

" هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تضم مستويات معرفية مختلفة، عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة على تحقيق هدف أو أهداف مشتركة." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٦

وبناء على التعريف السابق يمكن القول:

إن التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ –٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة على تحقيق هدف أو أهداف مشتركة يمكن قياسها مع التعزيز بالمكافأة التي تمنح لهم.

المطلب الثاني: فوائد التعلم التعاوني:

يمكن إجمال فوائد التعلم التعاوني في النقاط التالية (الخفاف ٢٠١٣):

"١- يؤدي إلى زيادة القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.

٢- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.

٣- يؤدي إلى زيادة حب المادة الدراسية، والمدرسة.

٤- ينمي القدرة على حل المشكلات، والإبداع لدى التلاميذ.

٥- يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

٦- يحقق مساندة اجتماعية أقوى بين الطلاب.

٧- يحقق مزيدا من الدافعية الداخلية، ويؤدي إلى تذكر المعلومات لفترة أطول.

٨- يؤدي إلى التعود على النقد القائم على الحجة والبرهان.

٩- يلغي دور المعلم المتسلط. " الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٥١ - ٥٢.

المطلب الثالث: شروط التعلم التعاوني:

إن للتعلم التعاوني شروطا أساسية يجب توافرها وأهمها: (الخفاف ٢٠١٣)

"١- أن يكون المدرس متمكنا من تنفيذ الدرس بأسلوب التعلم التعاوني.

٢- يفضل أن يكون الطلاب في مستويات تحصيل مختلفة (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول).

٣- أن يسعى المدرس إلى تحقيق عدة أهداف تعليمية معا بشكل متزامن، ومتعلق بالجانب المعرفي والمهاراتي - والوجداني - والاجتماعي.

٤- أن لا يزيد عدد الطلاب في الصف عن (٢٥) طالبا.

٥- الاستفادة القصوى من إمكانات ومهارات كل عضو من أعضاء الجماعات.

٦- أن لا يزيد حجم الجماعة في التعلم التعاوني عن ستة طلاب." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٥٥ - ٥٦.

ومن الجدير بالذكر أن المهمات التعليمية المكلف بها يجب أن تصمم على أساس أن يعتمد الطلبة في إنجازها على بعضهم البعض وعلى المجموعة بشكل عام.

المطلب الرابع: استراتيجيات التعلم التعاوني: (الغول ١٩٩٥م)

" يقصد بالاستراتيجية الخطة أو الطريقة التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن للتعلم التعاوني أكثر من ثمانين طريقة، يذكر الباحث منها ما يلي:

استراتيجية تعليم الأقران:

استراتيجية تعلم الأقران هي قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من أن نصف التلاميذ قد أتقنوا المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب التلاميذ على هذه المهارات في ثنائيات يساعد بعضهم البعض في تعلم نشط. وتتم على أساس تقسيم الطلبة على مجموعات عدد أفرادها من (٣-٦) يقوم كل طالب بتعليم زميله لاكتساب مهارة أو لإتقان موضوع معين، ويستفيد منها الطلبة الأقل تحصيلا، وهي الطريقة الأكثر شيوعا بين الطرائق الأخرى.

استراتيجية عمل الطلاب في فرق:

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية في الآتي:

١- يوزع الطلاب إلى فرق تتألف من ٤ طلاب غير متجانسين في المستوى التحصيلي.

٢- يتعاون أعضاء المجموعة الواحدة في مناقشة موضوع يستغرق زمن الحصة كله.

٣- يعاد تقسيم الطلاب مرة أخرى وفق معطيات التحصيل السابق.

٤- يتم طرح أسئلة على الطلاب وتكون الإجابة عنها فردية، ثم تضاف درجة كل سؤال إلى الفريق الذي ينتمي إليه الطالب المجيب.

٥- يتم حساب الدرجات النهائية مع نهاية الحصة، والفريق الحاصل على أعلى الدرجات هو الفائز." الغول، منصور حسن، **أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها**.رسالةدكتوراه،جامعة أم درمان،كلية التربية (١٩٩٥م.ص ص٥٤،٥٣.

المحور الثاني– التعبير.

المطلب الأول: مفهوم التعبير:

وردت تعريفات كثيرة للتعبير، يكتفي الباحث بتعريف عمار (١٩٨٠م) للتعبير وهو: " ما يكون لدى الفرد من إمكانية الإفصاح عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه في وضوح وتسلسل، يمكنان القارئ أو السامع من الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث" عمار، سام، **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، (١٩٨٠م) ص ٢١.

ويمكن القول بأن التعبير هو: هو الإفصاح عن الأفكار، والمشاعر، بلغة عربية سليمة، وواضحة، ومتسلسلة، يستطيع القارئ أو السامع الوصول – في يسر – إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث، ويستلزم التعبير الإبداعي – إضافة إلى ما سبق – التأثير في القارئ.

المطلب الثاني– منزلة التعبير في اللغة:

يعد التعبير أحد أهداف اللغة العربية وأهمها، فجميع فروع اللغة العربية تسعى إلى أن يكون المتعلم معبرا جيدا وقادرا على نقل أفكاره ومشاعره للآخرين بشكل مقنع.

فالتعبير إذًن هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسه الطلاب من فروع اللغة إنما هي وسائل لهذه الغاية.

ويرى عدد من المتخصصين ما يميل إليه الباحث من أن التعبير هو أهم فرع من فروع اللغة، فهو الغاية وبقية الفروع وسائل تساعد عليه.

تقول سعاد الوائلي (٢٠٠٤م): " إن التعبير أهم فرع في اللغة العربية؛ فهو غاية بينها جميعا، وما هي – أي بقية الفروع اللغوية – إلا وسائل مساعدة عليه، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثاقافية، وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، نوإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الحروف رسما صحيحا، فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة" الوائلي، سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، الشروق (٢٠٠٤م) ص٧٧.

المطلب الثالث: أسس التعبير الجيد:

" يقوم التعبير على أساسين متلازمين لا يمكن التفريق بينهما بأي حال من الأحوال. وهما:

١– الأساس الفكري، وهو الأفكار التي تكون في نفس الإنسان.

٢– الأساس اللفظي، وهو الألفاظ والتراكيب والأساليب التي يصوغ بها الإنسان أفكاره.

وهناك ست خصائص للتعبير الجيد (الرباح ١٤٣١هـ) وهي:

١– أن يكون التعبير حيا نابعا عن دوافع الطلاب النفسية، وملبيا لرغباتهم وحاجاتهم.

٢– أن يكون التعبير واضحا، وسليمة، ومرتبة، وقيمة.

٣– أن يكون التعبير مؤثرا وصادقا.

٤– أن تكون ألفاظه جميلة، وسليمة.

٥– أن يتميز بالانطلاق والحرية والبعد عن التكلف والتصنع.

٦– أن يراعي فيه دقة الاقتباس والاستشهاد." الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٥٣،٥٤.

الجانب الميداني:

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث قسم العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع (تنمية مهارة التعبير الكتابي)

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العربية الأهلية لحركة الفلاح، ودار الإيمان، والمعهد الإسلامي باب السلام، للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨م، والبالغ عددهم (٥٤٨) طالبا.

عينة البحث:

تألفت عينة الدراسة من (٢٩) طالبا، بواقع مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قسموا على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢) عينة الدراسة:

المجال	المجموعة	العدد
تعبير وظيفي	ضابطة	١٤
تعبير وظيفي	تجريبية	١٥
تعبير إبداعي	ضابطة	١٤
تعبير إبداعي	تجريبية	١٥

أدوات البحث.

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير (الوظيفي) تناسب طلبة الفصل الثالث المتوسط، وتم عرضها على نخبة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشيخ أنت جوب، في كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، ومن المشرفين التربويين، ومن نخبة من المعلمين المتميزين في المدارس الأهلية العربية في السنغال.

كما قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير (الإبداعي) تناسب طلبة الفصل الثالث التوسط، وتم عرضها على لجنة من المحكمين الذين سبقت الإشارة إليهم.

أعد الباحث اختبارا لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي مبنيا على المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي الوظيفي، وتم عرضه على لجنة من المحكمين، وتم تطبيقه على عينة البحث بواقع مرتين (قبلي/ بعدي) بتباعد زمني (ستة أسابيع).

أعد الباحث اختبارا لقياس الأداء في التعبير الكتابي الإبداعي مبنيا على المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي الإبداعي، وتم عرضه على لجنة من المحكمين، وتم تطبيقه على عينة البحث بواقع مرتين (قبلي/ بعدي) بتباعد زمني (ستة أسابيع)

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق أداة البحث (الاختبار) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من المشرفين التربويين وأساتذة للغة العربية، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات طبقا لآراء المحكمين واحتوت أداة البحث على (٣٣) سؤالا للتعبير الوظيفي، و(١٦) سؤالا للتعبير الإبداعي. وقد كانت أهم ملاحظات اللجنة تتجه نحو ضرورة التركيز على البيئة الطبيعية للمتعلمين وتجنب كل ما هو غريب فيها.

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تألفت من (٣٧) طالبا وطالبة، واستغرقت مدة الاختبار ساعة ونصفا، حيث أعيد الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين، مع توفير الأجواء نفسها التي تم فيها التطبيق في المرة الأولى. وتم تحليل النتائج باستخدام معامل ارتباط بيسون، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية

من خارج عينة البحث بالنسبة للتعبير الكتابي الوظيفي (٠,٧٩)، وللتعبير الكتابي الإبداعي (٠,٨٣).

تطبيق تجربة البحث:

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي على مجموعات الدراسة: الضابطة والتجريبية، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في التعبير الوظيفي والإبداعي للصف الثالث المتوسط، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي في الاختبار القبلي:

نوع التعبير	المجموعة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
وظيفي	ضابطة	٤٥،٩٥	١٤,٤٧
	تجريبية	٤٥,٣٠	٨,٩٥
إبداعي	ضابطة	٥٣,١٢	١٠,٧٥
	تجريبية	٥٢,١٦	١٢,٦٥

* العلامة العظمى من (١٠٠)

يبين الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزى للمجموعة مما يدل على أن المجموعات متكافئة قبل تطبيق الدراسة.

نتائج البحث

أولا – النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول هو: ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على التطبيقي البعدي في التعبير الكتابي الوظيفي حسب المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	١٤	٦٣,٠٦	٧,٧٦
المجموعة التجريبية	١٥	٨١,١٠	٧,٩٢

* العلامة العظمى من (١٠٠)

نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الوظيفي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٦٣,٠٦	٧,٧٦	٧١	٩,٨٠٣	٠,٠٠١ *
المجموعة التجريبية	٨١,١٠	٧,٩٢			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا= ٠,٠٥)

يبين الجدول أن هناك أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(ألفا = ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الثالث المتوسط في التعبير الكتابي (الوظيفي)، تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني هو: ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارة التعبير الكتابي (الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) حسب المجموعة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	١٤	٥٤,٢١	١٠,٣٠
المجموعة التجريبية	١٥	٧٠,٨٤	١١,٦٢

*العلامة الكبرى من (١٠٠)

يبين الجدول أعلاه أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات تحصيل على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي). ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات تم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو موضح في الجدول الآتي:

نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المجموعة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٥٤,٢١	١٠,٣٠	٧٥	٦,٦٣	٠,٠٠١ *
المجموعة التجريبية	٧٠,٨٤	١١,٦٢			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا= ٠,٠٥)

يبين الجدول أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(ألفا= ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) وذلك لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية.

التوصيات

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- حث معلمي اللغة العربية على التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني، وتدريبهم على تطبيقها بالتخطيط والإعداد، وتنظيم الصف وإدارته، وتشكيل المجموعات، وفقا لمعاييرها الصحيحة.

٢- عقد لقاءات ودورات لمشرفي اللغة العربية ومعلميها تعلمهم استراتيجية التعلم التعاوني وكيفية تطبيقها.

٣- ضرورة اهتمام المشرفين والمعلمين بامتلاك الطلاب لمهارات التعبير الكتابي بمستوياته المختلفة أثناء التدريس، وبخاصة المستوى الإبداعي.

٤- ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ابتداء من الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية؛ حتى يتعود الطلاب - وهم صغار - على هذه الطريقة، فيسهل تعلمهم في المراحل اللاحقة.

توصيات خاصة بالباحثين:

٥- إجراء بحوث ودراسات في استراتيجية التعلم التعاوني وأثرها في التعبير الكتابي لدى طلاب الصفوف الأخرى على عينة أكبر، ولمدة زمنية أطول.

٦- إجراء بحوث ودراسات على متغيرات أخرى غير الواردة في هذا البحث كالجنس مثلا.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

١- أرسلان، حفيظة، (١٩٩٨م)، (**أثر طريقة التعلم التعاوني في تحسين مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في الأردن**)، رسالة ماجستير غير منشورة، (الأردن: جامعة اليرموك).

٢- عبيدات، عبد الله محمد إبراهيم، (٢٠٠٤م)، (**أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة**)، رسالة الدكتوراه، كلية العلوم التربية، (الأردن: جامعة عمان العربية).

٣-جونسون وآخرون، (١٩٩٥م)، **التعلم التعاوني**، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، د.ط، (السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع).

٤- الخفاف، إيمان عباس، (٢٠١٣م)، **التعلم التعاوني**، ط١، (الأردن: عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع).

٥- البلوي: وداد جبر محمد، (٢٠٠٦م)، **فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية في مدينة تبوك**، رسالة، (الأردن: جامعة مؤتة).

٦- الهاشمي، عبدالرحمن، (١٤٢٦هـ)، **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**، ط١، (د.م: دار المناهج).

٧- عمار، سام، (١٩٨٠م)، **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (سوريا: جامعة دمشق).

٨- الغباري، عبدالناصر قاسم علي، (٢٠٠٩م)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير، (اليمن: جامعة صنعاء).

٩- الرباح، زيد بن عبدالله بن علي، (١٤٣١هـ)، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة، معهد تعليم اللغة العربية، (المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

١٠- عدوان، نورة بنت عبدالله، (٢٤٢١هـ)، **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، (المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية).

المراجع الأجنبية:

1- Biddle S.J.H (1997) (Cognitive theonies of motivation and self physical self.in F.R Kenneth (ed).the Physical Self: From motivation to well-belng.Kennth R fox

2- Mary Finoochiaro (1064) (Teaching children Foreign Languages) New York McGraw

3- Keller J M (1979) (motivation and instructional) Design: A theatrical Perspective Joumal of instructional Development

4- Reigleluth C.M (1983) (instructional - design theores and models) An overview of their current status Lawerene Ehbauw.Associates inc

5- Robert Lado (1977) (Language Teaching A scientific Approach) New Delhi: Tata Mc Graw - Rill Publishing CO Ltd

بحث رقم ٢١

أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة بمنطقة مكة المكرمة

الباحث/ صالح أحمد علي القرني – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ أمل محمود علي

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة التابعة لمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة باختبار قبلي–بعدي. وقد اعتمد البحث الحالي عملية المقارنة بين متوسط نتائج الاختبار البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لتحديد اثر استراتيجية التعلم التعاوني في السلوك التوكيدي لدى الطلاب والمقارنة بين نتائج الاختبارات التحصيلية لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لتحديد أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي. وتكونت العينة الأساسية من (٤٠٠) طالب تشمل المجوعتين الضابطة والتجريبية في المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتضمنت أدوات البحث مقياس توكيد الذات واختبار للتحصيل الدراسي في مادة الاحياء ، وقد أسفرت نتائج البحث على وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى توكيد الذات بين الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي بين الطلاب لصالح المجموعة التجريبية وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات واقتراح بعض الأبحاث التي أثارتها الدراسة.

Research abstract

The current research aims to know the effect of the use of cooperative learning strategy on confirmatory behavior and its relationship to academic achievement for high school students in Bahrah Governorate, which is affiliated to the Makkah Al-Mukarramah region, Saudi Arabia. The quasi-experimental approach, with both experimental groups and control subjects, was used with a pre-post test. The current research has adopted the process of comparison between the average post-test results for both the experimental group and the control group to determine the effect of cooperative learning strategy on confirmatory behavior among students and the comparison between the results of achievement tests for both the experimental group and the control group to determine the impact of the use of cooperative learning strategy on academic achievement. The core sample consisted of (400) students that included the control and experimental groups in the secondary stage, they were chosen in a simple random method, and the research tools included a measure of self-affirmation and a test of academic achievement in biology, the results of the research resulted in a statistically significant difference in the level of self-affirmation among students In favor of the experimental group, and the results also resulted in statistically significant differences in academic achievement among students in favor of the experimental group. The study ended with some recommendations and the suggestion of some research that was raised by the study.

الفصل الأول: المقدمة

يعد التعلم التعاوني من أحدث استراتيجيات وطرق التدريس التي تعمل على تفعيل دور المتعلم وتحمله مسئولية تعلمه وتعلم زملائه. ولقد اتجه اليها أغلب الباحثين وعلماء التربية لما له من أهمية وفاعلية في حث الطالب على التعاون والتفاعل والمشاركة في عمل جماعي والعمل ضمن الفريق الأمر الذي تطلبه الحياة المعاصرة بديلا عن التعلم التنافسي أو الفردي.

ويعتبر التعلم التعاوني استراتيجية متقدمة تقوم على التطبيق العملي، ومن هنا نجد أن التعلم التعاوني يسهم في تطوير العملية التعليمية؛ لذا يؤكد العديد من التربويين في دول العالم المختلفة أهميته في التعليم من حيث إنه يساعد على تحسين أداء المعلم والمتعلم(سعدات، والحربي،٢٠١٥: ٩٨).

كما يتميز الفرد الذي يتسم بتوكيد الذات بالطلاقة التعبيرية والصراحة والصدق، واستخدام العبارات المليئة بالمشاعر وأسلوب لبق وطريقة يحترمها شخصيا، كما يتمكن من التعبير عن آرائه بحرية، ومثابر في تحقيق غاياته وأهدافه ونشط في الحياة، ولديه الوعي الكامل بأنه قد لا يتمكن من تحقيق مبتغاه ويتعرض للفشل، لذا يحترم ذاته في المكسب والخسارة. (الشناوي،١٩٩٦م، ٣٥٥).

كما أن التحصيل الدراسي يعتبر محكًا هاما لاكتشاف ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل، حيث تعطي المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي، وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وامكانية ارشاده الى الأساليب التي تمكنه من النجاح. (المصري،٢٠٠٧: ١٥٨ -١٥٩)

إشكالية البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله كمشرف تربوي لمدة عشر سنوات كثرة تعرض الطلاب لكثير من المشكلات الاجتماعية في المواقف الحياتية، مصاحبة للتغيرات النمائية المرتبطة بطبيعة هذه المرحلة وضعف قدرتهم على التعامل مع هذه الضغوط، مع اختلاف طريقة كل منهم في معالجة ومواجهة المواقف الضاغطة والتي ترجع الى الخبرات السابقة لكل طالب .

وترتبط قدرة الطالب على مواجهة تلك الضغوط باستراتيجيات وأساليب التعليم المستخدمة مع طلاب المرحلة الثانوية التي تؤثر بشكل مباشر في قدرة الطالب على تحمل الضغوط. والتي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية وتطوير المهارات الحياتية مثل السلوك التوكيدي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في السلوك التوكيدي وعلاقة بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بحرة.

أسئلة البحث:

١- ما الفرق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط اداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لقياس توكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة ؟

٢- ما الفرق بين متوسط أداء التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة بناء على نتائج الاختبار التحصيلي في مادة الاحياء ؟

فرضيات البحث:

١-هناك فرق دال احصائياً بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط اداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لقياس توكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة يعزى للمجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية ومتوسط التحصيل لدى المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في مادة الاحياء لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

١- التعرف على أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- التعرف على الفرق في مستوى التحصيل الدراسي في الاختبار التحصيلي في مادة الاحياء بين كل من طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تستمد أهمية البحث أولا من أهمية المرحلة العمرية، والتعليمية لعينة الدراسة حيث تمثل مرحلة المراهقة أهمية كبيرة لاكتمال النضج فسيولوجيا، ونفسيا، واجتماعيا.

كما تلقي الضوء على العناصر الأساسية المكونة لأسلوب التعلم التعاوني وتقليل الفجوة بين الممارسات التعليمية التقليدية التي تعطي المعلم الدور الكامل، دون الاستفادة من العناصر التربوية الأخرى مثل الطالب.

وكذلك الكشف عن أثر التدريس باستخدام التعلّم التعاوني على مستوى تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.

سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في تركيز المشرفين التربويين ومصممو المناهج الدراسية على فاعلية أسلوب التعليم التعاوني في تنميه المهارات الاجتماعية للطلاب.

الأهمية التطبيقية:

١) الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢) نتائج البحث ستفيد في تصميم المناهج بطريقة تساعد المعلم على تنمية وتحسين السلوك التوكيدي، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومراحل عمرية أخرى.

٣) توجيه اهتمام معلمي المرحلة الثانوية إلى طريقة التعّلم التعاوني بوصفها طريقة ذات أثر إيجابي لدى الطلاب

٤) كما تفيد في تقديم الإرشادات للوالدين والمعلمين، حول الاهتمام بالتعلم التعاوني والسلوك التو كيدي، لدى الأبناء في مرحلة المراهقة.

مصطلحات البحث:

التعلم التعاوني

اصطلاحا: هو تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للطلاب في عملية التعلم ويقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما (الحمودي ،٢٠١٠ص٣٢)

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه استراتيجية تدريس يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتعلم معا بشكل مناسب تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معا، إذ تعكف كل مجموعة على إنجاز المهام الأكاديمية التي كلفت بها في ورقة العمل إلى أن ينجح جميع طلاب المجموعات في إتمام تعلمها وتحقيق الأهداف المرجوة منها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

السلوك التوكيدي Assertive Behavior:

عرف (الرميح،٢٠٠١: ٢٤) السلوك التوكيدي بأنه عبارة عن مهارة اجتماعية، تمكن الفرد من الدفاع عن الحقوق الشخصية، والتعبير عن الآراء، والمشاعر الإيجابية (الموافقة، والمدح) والسلبية (المخالفة، والعتاب) بصدق وبتلقائية، ورفض مطالب وضغوط الآخرين غير المنطقية، وعدم التردد في المطلب، والمبادأة والاستمرار والإنهاء في العلاقات الشخصية، والتفاعل الاجتماعي بصورة إيجابية، كل ذلك في إطار من الحكمة، والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية.

ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس السلوك التوكيدي المستخدم في هذا البحث.

التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو قدرة الطالب على استيعاب المعلومات واستدعائها، ويقدر كميًا بالدرجات الكلية لمجموع المواد المدروسة، ويتضح من خلال الاختبارات أو وسائل التقويم(الحفني، ١٩٩٥).

يعرف التحصيل الدراسي اجرائيا في البحث الحالي بانه ما تحصل عليه الطلاب (عينة البحث) من درجات في اختبار التحصيل النهائي المقدم من الباحث بعد تعليمهم الموضوعات المقررة في المنهج ضمن مدة التجربة

الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول –التعلم التعاوني

وذكر آدمز Adams أنّ التعلم التعاوني له العديد من الفوائد في محورين هامين من العملية التعليمية الأول: التلميذ حيث يساعده على زيادة الثقة بالنفس والتعبير عن رأيه واحترام آراء الآخرين، والقدرة على التحدث والاستفسار وعرض الأفكار والمحور الثاني هو المعلم: يوفر التعلّم التعاونيّ الفرصة للمعلم لإدارة الوقت واستثماره إذ يستطيع أن يتابع من ٩ إلى ١٠ مجموعات بدلاً من ٤٠ إلى ٥٠ تلميذًا في المجموعة، وكذلك يوفر المجهود الذي يبذله المعلّم أثناء شرح المادّة العلميّة . (العيوني،٢٠٠٣: ١٨٥).

مفهوم التعلم التعاوني:

لتعّلم التعاوني عدة تعريفات نورد منها تعريف استراتيجية التعلم التعاوني بانها " عبارة عن تفاعل مشترك بين عدد من الطلاب تختلف بينهم الفروق الفردية يعملون في ورشة عمل ضمن أهداف ومهارات تعاونية للوصول لهدف محدد (البهدل،٢٠٠٤، ٧).

كما يمكن تعريفه بأنه نوع من الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم الذي يأخذ مكانه في حجرة الدراسة، حيث يعمل الطلاب سويًا في مجموعات صغيرة مختلفة، ويتشاركون الأفكار والمهارات فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهامهم الأكاديمية (الحارثي، ٢٠٠٣.٧)

ويعرف الباحث التعلم التعاوني بأنه توجيه المعلم لمجموعة صغيرة غير متجانسة من الأفراد لتحقيق أهداف أكاديمية أو اجتماعية محددة تعود عليهم بالنفع أكاديميا واجتماعيا وتزيد دافعيتهم نحو التعلم".

أهمية استراتيجية التعلم التعاوني:

١. ينمي مهارات العمل الجماعي كعضو في الفريق.
٢. التخلي عن الذاتية والتعصب للرأي والاتجاه نحو الجماعة وتقبل آراء الآخرين.
٣. ينمي الشعور بالانتماء.
٤. زيادة الثقة بالنفس والتخلص من المشاعر السلبية كالخوف والانطواء والخجل.
٥. تطوير القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد (البهدلي،٢٠٠٤: ٧).

وفي ظل استراتيجية التعلم التعاوني يقوم التعليم على التفاوض والمناقشة والاقناع، ويعمل على اكتساب مفاهيم جديدة وتعديل المفاهيم الخاطئة، واستكمال وتكوين البناء المعرفي لدى الطالب (الموسى ،٢٠٠٤: ٣٧).

عناصر استراتيجية التعلم التعاوني:

١ –الاعتماد المتبادل: interdependence

الاعتماد المتبادل الإيجابي: ويتمثل في شعور الطالب باحتياجه لباقي أعضاء فريقه وأن نجاح العمل يكون بالتكامل بينهم جميعا. ويتطلب تخصيص مكافأة تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة وعلى تعاونهم بعضهم مع بعض في التعّلم والاعتماد المتبادل السلبي وهو ظهور مجهود فردي وأعمال تنافسية بين أعضاء المجموعة الواحدة (كوجك ١٩٩٧ م :٣١٨).

٢ –المسؤولية الفردية: Accountability individual

حدد كل من جونسون وجونسون Johnson& Johnson بعض المعايير للمسؤولية الفردية عن تقديم، وتقديم التغذية الراجعة، ومساعدة

المجموعات على تجنب المجهودات المتكررة بواسطة أفرادها.

٣-التفاعل المعزز وجها لوجه: Face to Face interaction

ويقصد بالتفاعل " أنماط التبادلات اللفظية بين الطلاب، والتي يحفزها الاعتماد الإيجابي المتبادل" (العازمي ٢٠٠٩، ٧٢)

٤ -المهارات الفردية: Skills Personal linter

يقدم التعلم التعاوني بيئة خصبة لتعلم المهارات الاجتماعية الفردية والجماعية والتي تساعدهم على أن يكونوا متعاونين بصورة أقوى بين أفراد المجموعة، ومن أهم هذه المهارات "القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة ومهارات الاتصال والتوكيدية" (أحمد،٢٠٠٩، ٧٢).

أسس بناء استراتيجية التعلم التعاوني:

مناسبة الهدف التعليمي لمستوى الطلاب. وكذلك تحديد مهارات التعلم كهدف يتم التركيز عليه خلال الدرس (الموسى: ٢٠٠٤ م: ٨٧).

نموذج توزيع الطلاب في فرق بناء على تحصيلهم (STAD):

وسيتم تناول النموذج الذي استخدمه الباحث في دراسته وهو نموذج توزيع الطلاب إلى فرق بناء على تحصيلهم حيث أنشأه روبرت سلافين، وهو تقنية تدريس الزملاء، وهو مبني على رفع دافعية الطالب للتعلم من خلال التركيز على تعاون الأعضاء داخل كل فريق، ويتبعه تنافس بين الفرق في الفصل. (P486 Bejarano Yeal،1987).

وفي عام ١٩٨٠ وضع سلافين إطارا عاما لطريقة موضوعية لتنظيم المجموعة بحيث تضمن المقابلة والمسؤولية والفردية، وذلك بجعل درجة كل فرد في الفريق تشارك في درجة الفريق الكلية ولها خمسة مكونات أساسية، وهي:

١-استخدام طرق التدريس المباشر.

٢-وإعدادا مسائلا تتضمن محتوى الدرس (الحيلة، ٢٠٠٣، ٦٦).

٣-حل المسائل بصورة جماعية أو زوجية.

٤-عرض عشوائي للمجموعات للحلول التي توصلوا اليها

٥-طرح مسائل فردية على الدرس للتأكد من اتفان كل طالب للدرس(العيوني،٢٠٠٣، ٦٨).

أسباب تميز التعّلم التعاوني: انه يساعد على بلوغ مستوى عال من الصحة النفسية للطالب وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو عملية التعلم.

١. يزيد من قدرة المعلم على معرفة وملاحظة المجموعات وتقديم التغذية الراجعة.
٢. يعزز من التعلم المعزز وجها لوجه مما يزيد من التفاعل بين الأفراد.
٣. التعرف على وجهات النظر المختلفة وتقبلها وتصحيح الفهم الخاطئ للمعلومات. (الحارثي، ٢٠٠٣، ٨٧).

الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني:

الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي:

يساعد التعلم التعاوني على زيادة التحصيل وزيادة الدافعية لدى الطلاب للتعلم، يوفر الفرصة لاكتساب المزيد من المعارف والمعلومات وفهمها بصورة أعمق، الفرصة للممارسة العملية والتطبيق، والحصول على تغذية راجعة تتناسب مع كل طالب واحتياجاته. (p253 Jerry Bellon 1992،).

٢ -الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني على الطالب:

ويحدد (ريتشارد وآخرون، ١٩٨٨،٦٤) فعالية استراتيجية العمل التعاوني في اكتساب المعرف والمعلومات وبقاء أثرها، وامكانية استخدامها في المواد النظرية والعلمية، كما أنها تساعد الطالب على التغلب على بعض المشكلات النفسية كالانطواء والعزلة من خلال المشاركة في المجموعات التي تمدهم بالدعم، وأثبتت هذه الاستراتيجية فعاليتها لكافة الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على حد سواء. كما أن المجموعة الصغيرة توفر بيئة تعليمية آمنة للمحاولة والخطأ وحرية التعبير عن الأفكار واثارة التساؤلات، كما أنها تمثل بيئة خصبة لتنمية

التفكير والابتكار والابداع والقدرة على حل المشكلات ، وتزيد من دافعية الطالب نحو التعلم. (العيوني،٢٠٠٣: ١٨٥).

٣–الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني على المهارات الاجتماعية للطالب:

ومن أبرز فوائد التعلم التعاوني في المهارات الاجتماعية للطالب هو زيادة ثقته واحترامه لذاته، اكسابه القدرة على تقديم الدعم الاجتماعي للغير، اكتساب أساليب العمل التعاوني، زيادة الدافعية الداخلية والتكيف النفسي والاجتماعي، القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة. (الموسى، ٢٠٠٤ م، ٩)

وكذلك تنمية القدرة على حل المشكلات الناتجة عن عدم التوافق بين أعضاء الفريق، تقبل آراء الآخرين والنقد البناء الايجابي المدعم بالحجة والبرهان، التغلب على المشكلات الناتجة عن عدم الانضباط بالمدرسة والمواظبة على الحضور للمدرسة. (العيوني،٢٠٠٣، ٤٤).

المبحث الثاني –السلوك التوكيدي

السلوك التوكيدي: هو عبارة عن مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفيه، متعلمة ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (التقدير– الثناء)، والسلبية (غضب – احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون، لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة بالبدء، والاستمرار في وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين(فرج،١٩٩٨م،٥٩).

كما يعرفه ألبرت وايمونز(Alberti & Emmons 2001،) ، بأنه السلوك الذي يمكن الشخص من التصرف بأسلوب حسن، وأن يدافع عن نفسه دون قلق، ويعبر عن حقوقه ويطالب بها دون أن يعتدي على حقوق الآخرين (في العطا ،٢٠١٤م).

ويعرف الباحث السلوك التوكيدي بأنه: قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أي انفعال يشعر به إيجابي آو سلبي نحو المواقف المختلفة التي يتعرض لها خلال حياته في إطار الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية بطريقة عفويه وصادقة ومباشرة بصورة لفظية أوغيرلفظية. والقدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية مع عدم التعدي على حقوق الآخرين.

خصائص السلوك التوكيدي

يتميز الفرد الذي يتسم بتوكيد الذات بالطلاقة التعبيرية والصراحة والصدق، واستخدام العبارات المليئة بالمشاعر وأسلوب لبق وطريقة يحترمها شخصيا، كما يتمكن من التعبير عن آرائه بحرية. (الشناوي،١٩٩٦م، ٣٥٥).

في حين يتسم الفرد ذا السلوك التوكيدي المنخفض بضعف القدرة على التعبير عن أرائه ويميل الى التماشي مع آراء الآخرين وموافقتهم، ويعجز عن اظهار مشاعره أو التعبير عنها (الصغير،١٤٣٠هـ،٢١٢).

ويلخص فرج (١٩٩٨م) أضرار انخفاض السلوك التوكيدي فيما يلي:–

١. الشكاوي من مشكلات جسمية واضطرابات نفسية.

٢. وجود اضطرابات شخصية وبالعلاقات الأسرية .

٣. ظهور مشكلات ثقافية واجتماعية.

أبعاد السلوك التوكيدي:

قسم لازاروس Lazarus توكيد الذات إلى عدة أقسام هي:

١) القدرة على المعارضة والرفض.

٢) القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.

٣) القدرة على طلب معروف أو تنفيذ أعمال محددة.

٤) القدرة على بدء ومواصلة، وإنهاء محادثة عامة (حسين،٢٠٠٦: ٣٤).

مكونات السلوك التوكيدي:

اختلف الباحثون في تحديد مكونات السلوك التوكيدي فرأى البعض أنها جزأين هما:

أولا: مكونات لفظية: وتتمثل في استخدام الفرد اللغة والكلام في التعبير أثناء حديثه بجمل واضحة (خليفة ،٢٠٠٦: ٤٥).

ثانيا: مكونات غير اللفظية: وتعبر عن الكيفية في ما يقال متمثلة في لغة الجسد وتعبيراته(باترسون،١٩٨١: ٤٢١).

ويري الباحث من خلال العرض السابق أن المكونات اللفظية وغير اللفظية، التي سبق عرضها، تحظى جميعها بالأهمية وتلعب دورًا مشتركًا في نجاح السلوك التوكيدي وتحقيقه لأهدافه.

محددات السلوك التوكيدي:

١-السمات الشخصية للفرد: من حيث النوع، والعمر، والاتجاهات والمعتقدات، ومستوى التعليم، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومكانته الوظيفية والاجتماعية، وحالة الفرد النفسية، وصورته عن ذاته(فرج،١٩٩٨، ٦٥).

٢-يمثل العمر محددا هاما للسوك اتلوكيدي وذلك لأنه يمثل التجارب والخبرات التي مر بها الفرد وأثرت بشكل واضح في سلوكه، وتساعده على تقييم سلوكياته وتحدد استجابته في مواقف بعينها(فرج، ١٩٩٨م، ١٥١).

٣-وتعد السلطة أو المكانة الوظيفية أو المكانة الاجتماعية المكتسبة، ذات تأثير واضح وهام في تحديد السلوك التوكيدي لدى الفرد (فرج، ١٩٩٨م، ١٥٥).

المتغيرات التي تؤثر على السلوك التوكيدي: -

أولا: متغيرات نفسية:

القلق العام: وتعود أهميته الى أعمال ولبي Wolpe ونموذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم – جزئيًا – على جهود بافلوف وسالتر، والذي يفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد حيث إن القلق المرتفع يؤدي إلى كف السلوك التوكيدي، وبالمثل فإن التوكيد المرتفع يقلل من القلق(محمد، ٢٠٠٥م: ٣٨).

ثانيا: المتغيرات المعرفية:

ارتبط السلوك التوكيدي للفرد بمدركاته المعرفية والتي ظهر الاهتمام بها في أواخر السبعينيات، والتي تظهر بين المثير ورد الفعل أو الاستجابة، (محمد، ٢٠٠٥م، ٣٩).

ثالثا: المعتقدات والتصورات الشخصية:

تتأثر قدرة الفرد على اصدار استجابات توكيدية بمعتقداته الشخصية وكذلك بتصوره عن نفسه.

(الرميح،١٤٢١، ٥٤).

رابعا: خصائص الطرف الآخر:

تتحد طبيعة سلوك الفرد من حيث التوكيدية في مواقف الحياة الاجتماعية بطبيعة الشخص الآخر من حيث النوع والسلطة ودرجة الترابط بينهما. (السيد١٤٢٠هـ،٤٣).

خامسا: متغيرات تتصل بخصائص الثقافة:

يكتسب الفرد العديد من قيمه ومبادئه واتجاهاته من القيم والعادات والاتجاهات السائدة في المجتمع أو البيئة التي يعيش فيها (فرج، ١٩٩٨م، ١٨٧).

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي

ويشير (رالف كالو،١٩٨٥) إلى أن الولايات المتحدة كانت من أكثر الدول اعتبار التحصيل الدراسي بعدا أساسيا للتعرف على المتفوقين، من خلال درجات الطالب بالسجلات المدرسية، والتي كانت بمثابة المؤشر للكشف عن الطلاب الذين حققوا مستوى عال من النجاح والتفوق، إلا أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحًا بارزًا في التحصيل الدراسي، وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة

في كثير من الدراسات. (المللي،٢٠١٠: ١٥٥)

كما أن التحصيل الدراسي يعتبر محكًا هاما لاكتشاف ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل، حيث تعطي المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي، وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وامكانية ارشاده الى الأساليب التي تمكنه من النجاح، والمدرسة بمناهجها الخاصة وطرق التدريس ومعاييرها ومميزاتها العامة تهتم باكتشاف قدرات الطلاب المختلفة، حيث تساعد الطالب على تكيفه لهذه القدرات التي تمت بهذه المرحلة، ويحتل التحصيل الدراسي دورا بارزا في العملية التعليمية وتحديدها، والتحصيل الدراسي على أهميته لا يعتبر العامل الوحيد في عملية التعلم نظرًا لأن عملية التحصيل معقدة وتؤثر فيها عوامل كثيرة، ومن ثم فالدرجات ليس دائما مقياسًا صادقا لقدرة الطالب على التحصيل، إذ كثيرًا ما تتدخل في عملية التحصيل عوامل بعضها متعلق بالمتعلم ومهاراته واستعداداته وسماته الشخصية والنفسية والاجتماعية وقدرات الطالب، وبعضها متعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعليمها ومدى قدرة الطالب على مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها. (المصري،٢٠٠٧: ١٥٨ -١٥٩)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

١/ عوامل تخص الطالب:

ولعلها أهم العوامل تأثيرًا على التحصيل الدراسي ومنها:

أ) الدافعية: Motivation

تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الدافعية وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى الطلاب، أو التفوق الدراسي، والتي أظهرت جميعها اتفاقا عاما على أن هناك ارتباطًا دالًا إحصائيًا، وموجبًا بين هذين المتغيرين، مما يوضح الأهمية الكبرى لاثارة الدافعية لدى الطالب نحو التعلم مما يحقق التفوق.

ب) مستوى الطموح: Aspiration Level

لا يوجد طالب متفوق والا ولابد أن يتسم بمستوى عال من الطموح ولديه الرغبة في التميز والتفرد عن الآخرين، حيث يمثل الطموح الدافع نحو تحقيق المزيد من التميز والانجاز. (أبو رياش، ٢٠٠٩:٨٢)

ج) الرضا عن المدرسة والاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية:

كل تلك العوامل تؤثر بشكل، أو بآخر في تحصيلهم، وتفوقهم بالسلب، أو بالإيجاب، وكلما ارتفع مستوى الدافعية، والمثابرة، والرضا لدى الطالب كلما كان أقدر في تحمل ما يكابده من مشقة، ولا نغفل عامل الفهم، حيث إن تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع، وأدق، وأعصى على النسيان.

د) الخبرة الشخصية: Personal Experience

توجد علاقة بين الخبرة الشخصية، والقدرة على التحصيل الدراسي، وهو ما أثبتته نتائج العديد من البحوث.

٢/ عوامل تخص الأسرة: فمستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمكانة الاجتماعية، وطبيعة عمل الوالدين، وميول واتجاهات الوالدين، كل تلك العوامل ترتبط بمستوى تحصيل الطالب (العطا،٢٠١٤: ٣٩-٤٢)

تقويم التحصيل الدراسي:

هو عملية تجمع فيها البيانات الكمية والمعلومات بوساطة طرق القياس المختلفة للوصول إلى حكمٍ عن فاعلية العمل التربوي، مستندين في أحكامنا الى معايير الفاعلية في مدى تحقق الاهداف التربوية (خليفة،٢٠١٤: ٤٨٩) .

وأشار بعض العلماء إلى أن التحصيل يحدث نتيجة التفاعل بين قدرات الفرد وبيئته وما يتعلمه، وهو الشيء الذي تقيسه الاختبارات التحصيلية معبرًا عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية العادية أو في الاختبارات الموضوعية وإن كان من الضرورة أن تكون هذه الاختبارات مقننه. (خليفة، ٢٠٠٤، ٥٥، ٥٦)

ويرى الباحث ارتباط التحصيل بأثر مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة (موحدة) ومقصودة ويمكن التحكم فيها مثل برنامج

معين للتعليم أو التدريب له أهداف تعليمية محددة يسعى لتحقيقها في المتعلمين أو المتدربين، كذلك التحصيل هو السلوك النهائي يتجدد في ضوء مستويات تمكن معينة أو هو نقطة الختام.

أما إذا نظرنا إلى قياس التحصيل نجد أن اختبارات التحصيل تفيد في أغراض تقويم آثار برنامج التعلم أو التدريب، وتشخيص صعوباته وتحديد مكانة الفرد بعد انتهاء هذا البرنامج، وتؤكد على ما يمكن أن يؤديه المفحوص في وقت معين. وكذلك فإن بعض اختبارات التحصيل تستخدم في أغراض التنبؤ بالتعلم اللاحق. (الزاملي،٢٠٠٦: ٣٧)

كما يرى الباحث من خلال ما سبق أن التحصيل جزء من عملية التقويم التي تتناول الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب سواء كانت عقلية أو اجتماعية أو انفعالية أو صحية إلى غير ذلك من مجالات الحياة للطالب، ويعتبر التحصيل الدراسي كدالة للأداء الأكاديمي وهدف يسعى إليه طلاب العلم في جميع المراحل التعليمية، لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية أو تأكيد الذات والثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة أو إشباع الحاجة للاستكشاف، ويترتب عليه أيضا الحصول على الشهادات أو الجوائز وتقدير الآخرين من الأقران والآباء أو المقربين أو المساعدة في الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد نوعا من الاستقرار في الحياة. فالدرجة التحصيلية كما يظهر لنا ليست درجة صماء كما يبدو للبعض ولكنها تعكس وتنطق بأمور حيوية كثيرة ومهمة بالنسبة للمتعلم.

قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي المقننة أو المدرسية من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية والتي يعبر عنها عادة بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تعتبر امتحانات القبول أو الثانوية العامة أو الامتحانات الجامعية من المقاييس المناسبة لقياس القدرة على التحصيل، ويمكن النظر إلى التحصيل الأكاديمي باعتباره أداءً متميزًا إذا اعتبر أداء الفرد التحصيلي ٩٠٪ فأعلى من أداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، ومن المقاييس التحصيلية المقننة ما يلي (الروسان، ٢١٥-١٩٨ :٢٠١٥).

ويرى الباحث أن الوصول الى مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب الفعالة التي تواؤم مع متغيرات الحياة الحديثة العصر الحديث وقدرات وإمكانيات الطلاب، له أثر فاعل في التخلص أو الحد من الضغوط والأزمات التي يمكن أن يتعرض لها الطالب، مما يسهم في تحسين صحة الطالب النفسية والاجتماعية والجسمية.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة:

١- دراسة ألن يوجيني كوستر (Koster Eugene Allen)،(1991: بعنوان، آثار التعلم التعاوني في الفصل التقليدي على تحصيل الطالب واتجاهه، ويهدف إلى تحديد ما إذا كان استخدام التعلم التعاوني له أثر إيجابي على تحصيل الطالب واتجاهه أم لا، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تحسنت أكثر من المجموعة الضابطة أكاديميا.

٢- دراسة العيوني (٢٠٠٣): بعنوان: أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مستوى درجات الاختبار التحصيلي المكتسب في مادة العلوم والفرق لصالح المجموعة التجريبية،

٣- دراسة السليطي (٢٠٠١): بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مقياس الاتجاه لصالح المجموعة الضابطة.

٤- كما أجري (القرني،٢٠١٣) دراسة بعنوان العلاقة بين تقدير الذات والسلوك التوكيدي لدى الطلاب والطالبات، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوكيدية وتقدير الذات.

٥- وفي دراسة (الرجيب،٢٠٠٧) بعنوان مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية وقد أظهرت النتائج أن المساواة والتسامح والشورى تساهم في رفع توكيد الذات.

٦-قام بورزل وآخرون (Poyrazli 2002،.et al) بدراسة بعنوان العلاقة بين التوكيد والشعور بالكفاءة الشخصية للتكيف النفسي الاجتماعي بين طلاب الجامعة وقد خلص الباحثون إلى أنه كلما كان الفرد أكثر توكيدية، كلما ازدادت لديه القدرة على التكيف والتوافق النفسي الاجتماعي مع المحيطين به.

٧-وقامت كل من فكتوريا وآخرون.(Victoria et al.2006) بدراسة بعنوان تأثير السلوك التوكيدي والعلاقات الشخصية بين طلاب الجامعة في الحماية من تعاطي الكحول، وجاءت النتائج لتشير إلى أن السلوك التوكيدي المرتفع له أهمية كبيرة في عدم تعاطي الطلاب للكحول..

٨-وفي دراسة (Bandura et al 1988) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصور الفرد حول قدراته وفاعليته الذاتية وأساليب التعامل مع الضغوط ، وأوضحت الدراسة أن الأفراد الذين يتصورون أنهم غير قادرين على التحكم في المواقف والمثيرات التي يتعرضون لها يعانون من مستويات ضغط نفسي مرتفع، أما الذين يتصورون أنهم قادرون على التحكم ومعالجة المواقف فإنهم يتعرضون للضغط بصورة أقل من غيرهم.

٩-وفي دراسة ثيلم وآخرون (Thalma، et al.1987) التي هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية بين الذكور والإناث في السلوك التوكيدي وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في السلوك التوكيدي بين الذكور والإناث لصالح الذكور

أهم النقاط التي تتفق مع الدراسة الحالية:

١-أن التعلم التعاوني يمكن استخدامه بنجاح في فصول الدراسة بالمراحل التعليمية المختلفة، وخاصة المرحلة الثانوية للاستفادة من الخصائص الانفعالية للمراهق وكذلك .

٢-مدى أهمية السلوك التوكيدي كمهارة شخصية واجتماعية يحتاجها الطالب في جميع مراحل حياته.

٣-أهمية المرحلة الثانوية التي تعتبر من أهم مراحل التعليم في حياة الطالب التعليمية كما تم ذكره في مبحث التعليم في المملكة.

٤-وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك التوكيدي وعدد من الأبعاد النفسية والاجتماعية.

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

١-التركيز على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدعيم السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة بمنطقة مكة المكرمة .

٢-التركيز على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة.

وعلى ذلك فسوف يضيف البحث الحالي ما يلي:

١-إثراء التراث النفسي بموضوع مهم وهو أثر أسلوب التعلم التعاوني على السلوك التوكيدي لدي الطلاب في المرحلة الثانوية.

٢-تسلط الدراسة الضوء على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة.

٣-إعداد البرامج الإرشادية لتنمية وتحسين السلوك التوكيدي، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومراحل عمرية أخرى.

٤-تقديم الإرشادات للوالدين والمعلمين، حول الاهتمام بأساليب واستراتيجيات التعليم وعلاقتها بالسلوك التو كيدي، لدى الأبناء في مرحلة المراهقة.

الفصل الثالث: منهجية البحث

الطريقة والإجراءات

المنهج والتصميم التجريبي: استخدم الباحث في هذه الدراسة أحد تصميمات المنهج الشبه تجريبي، وتحديداً التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي البعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة بمنطقة مكة المكرمة التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم ٩٥٣٤ طالبًا (التعليم،١٤٣٧: ٤).

العينة:

تم أخذ (٢٠٠) طالبا للمجموعة الضابطة، و(٢٠٠) طالبا للمجموعة التجريبية في المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة التابعة لمنطقة مكة المكرمة.

مجموعة البحث:

١- اختار الباحث مجموعة البحث بالطريقة القصدية .

حدود البحث:

تحددت الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة بمنطقة مكة المكرمة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ هـ.

أدوات البحث:

١- مقياس تأكيد الذات(لوولبي،١٩٣٤) ترجمة (عبد الستارإبراهيم،١٩٨٠).

٢- من متطلبات البحث الحالي هو اعداد اختبارا تحصيلي متصفا بالصدق والثبات والموضوعية والشمولية وتكونت فقراته من ((٣٠) فقرة ولتحقيق تلك الخطوات قام الباحث بالاتي:

١-قام الباحث بأعداد اختبار تحصيلي يتصف بكلا من (الصدق –الثبات –الموضوعية –الشمولية)

٢-تم اختيار موضوعات من كتاب الصف الثالث الثانوي في مادة الاحياء

٣-تم اختيار موضوعات (التكاثر في النبات –تركيب النبات – الوارثة وانواعها)

٤-اشتق الباحث بمساعدة معلم المادة والمشرف التربوي على المادة وفي ضوء الاهداف العامة لمنهج الدخياء التي تم اعتماده من وزارة التعليم مجموعة من الاهداف السلوكية حيث بلغ عدد الاهداف السلوكية ٤٠ هدفا تم عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس وابداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحيتها وجرى التعديل على بعضها وحذف الاخر ليصبح عددها النهائي (٣٠) .

٥-اعد الباحث اختبارا تحصيلياً معدا في ضوء محتوى الموضوعات والأهداف السلوكية التي وضعها الباحث والمستويات المعرفية للعالم بلوم ، وهو من نوع الاختيار من متعدد .

٦-عرض الباحث فقراته مع الأهداف السلوكية على مجموعة من السادة والخبراء من ذوي الاختصاص للتحقيق من صدقه ، وفي ضوء ملحوظاتهم تم تعديل البعض منها فأصبح جاهزا في صيغته النهائية مؤلفا من (٣٠) فقرة

٧-تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث طبق الاختبار على عينة مؤلفة منة ٤٠ طالباً من طلاب المدرسة وكان الثبات ٨٣,٠ وهو معامل ثبات جيد وتم تصحيحه بمعامل بيرسون فاصبح ٩١,٠.

٨-تم تصحيح إجابات الاختبار وكانت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة غير الصحيحة

٩-أجرى الباحث التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي من نتائج التجربة الاستطلاعية لحساب مستوى صعوبة الفقرات ووجد انها من ٥٠. الى ٦٠. وهذا يدل على ان فقرات الاختبار جيدة

١٠- تم تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية .

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

المبحث الأول: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الاول ومناقشتها:

هناك فرق دال احصائياً بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط اداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لقياس توكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بحرة يعزى للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس توكيد الذات تبعا لاختلاف المجموعات.

(جدول١-)

نتائج استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس توكيد الذات تبعا لاختلاف المجموعات

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت ودلالتها
المجموعة التجريبية	200	18.7600	1.42568	237.749	10.847**
المجموعة الضابطة	200	15.1050	4.1050		

* *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

تشير نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بالجدول رقم (٤) إلى أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية (18.7600)، وبانحراف معياري (1.42568)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (15،1050) وبانحراف معياري (4.1050)، وكانت قيمة (ت) (10.847**) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى توكيد الذات، بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى دلاله (٠,٠١) وقد كانت الفروق لصالح المتوسط الأكبر وهو طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض البحث.

وتتفق هذه النتيجة، مع ما تم عرضة في الدراسات السابقة، مثل دراسة(الرجيب،٢٠٠٧) ودراسة (Poyrazli .et al. 2002) ودراسة (Bandura et al. 1988) ودراسة (Thalma. et al.1987) وتختلف مع دراسة (Eskin.2003).حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الطلاب والأفراد في السلوك التوكيدي بشكل عام، وفي الدراسة الحالية تم التركيز على أسلوب التدريس (التعلم التعاوني).

ويرى الباحث أن السبب في هذه الفروق يرجع إلى اختلاف أسلوب التدريس وإلى السياق التفاعلي للمواقف التي يتعرض لها الطالب أثناء التدريس.

ويرى الباحث من خلال الإطار النظري إلى أن طبيعة الفروق في السلوك التوكيدي لدي الأفراد قد شغلت الباحثين، فقد أظهرت بعض الدراسات، احتمالية وجود فروق في مستوى السلوك التوكيدي لدى الأفراد بصفة عامة، وذلك بسبب توقعات المجتمع، ومعاييره، والتي تؤثر بدورها في إدراك المجتمع لسلوك كل فرد وتقويمهم لهذا السلوك.

كما يعزو الباحث السبب في ذلك الاختلاف إلى أثر التعليم التعاوني في تنمية خصائص الفرد النفسية وقدرته على التعامل مع ضغوطات الحياة، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحديد درجة السلوك التوكيدي وعلى علاقاته مع الآخرين.

ويرى الباحث أن التعلم التعاوني يساهم في إدراك الطالب لسلوكه الصادر منه وأنه سوف يتأثر بمستواه التحصيلي داخل المدرسة، وتكمن أهمية هذا الإدراك التقويمي في أن يجعل الفرد يتجنب أو يمارس هذا الجانب من السلوك أو ذاك، فالطالب الذي يدرك أن الاستجابة المؤكدة مثل التعبير عن المشاعر السلبية على أنها عدوانية، سيكون لديه ميل متزايد لكف هذه الاستجابة حين تكون مطلوبة أو مناسبة وقد ينتج عن هذا مقاومته لمحاولات تدريبه على هذا النمط من التعبير عن المشاعر السلبية مع الآخرين.

وكذلك يعزو الباحث سبب الاختلافات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى أسلوب التدريس وأساليب التعامل داخل المجموعات، التي تحدد أنماطًا سلوكية معينة (مقبولة أو مرفوضة) لدى الطلاب، وتساهم في ظهور الفروق في السلوك التوكيدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ويرى الباحث أن السلوك التوكيدي لدى الطلاب يتحدد بخصائص الثقافة الذي يحدثه التعلم التعاوني في كل مجتمع نحو السلوك التوكيدي لدى الطلاب، حيث تتفاعل بعد ذلك مكونات الثقافة التي يكتسبها الطالب في التعلم التعاوني وتتعدد وتمارس دورًا مهمًا في تشكيل مستوى السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال أطراف متعددة، وهي الأسرة والمدرسة والجماعة المرجعية والنظام السياسي والمؤسسة الدينية، مما يشكل وجود فروق بين الطلاب في مستوى التوكيدية.

كما يعزو الباحث هذا الاختلاف إلى متغيرات مرتبطة بالسياق التفاعلي (أسلوب التدريس) للمواقف التي يتعرض لها المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فالسياق التفاعلي (أسلوب التدريس) للمواقف المختلفة التي يتعرض لها الطلاب تزيد من الفروق بين المجموعتين في التوكيدية، وكذلك فإن التعلم التعاوني يساهم في تنميه السلوكيات الإيجابية لدى الطالب، فبعض السلوكيات التي تتسم بانخفاض التوكيد تدعم حين تصدر من طالب متفوق في حين تعتبر مشكلة حين يؤديها طالب لديه تأخر دراسي، في المقابل فإن السلوك مرتفع التوكيد قد لا يكافأ حين يصدر من طالب متأخر، بل قد يقاومه المجتمع.

ولذلك فإن التعلم التعاوني يلعب دورا مهمًا في تشكيل السلوك الشخصي، وبالتالي يحدد كيف يكون السلوك التوكيدي لدى الطلاب.

المبحث الثاني: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على " ما الفرق بين متوسط أداء التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة بناء على نتائج الاختبار الفصلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية: "يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط التحصيل في الاختبار الفصلي لدى المجموعة التجريبية ومتوسط التحصيل في الاختبار الفصلي لدى المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراس

(جدول٢)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات طلاب

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي

م	المادة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
٦	الاحياء	التجريبية	٢٠٠	24.8700	0.88904	24.104	298.151	.000
		الضابطة	٢٠٠	16.4900	1.81306			

ومن خلال نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي اظهرت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في مادة الاحياء .

ويري الباحث تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية في المواد المختارة بسبب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الذي له اثر جيد على التحصيل الدراسي وذلك لان استراتيجية التعلم التعاوني تساعد الطالب على الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات وكذلك تعطيهم مهارات جيدة في التعامل مع الضغوطات الدراسية والضغوط الأخرى

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Koster Eugene Allen،(1991) ودراسة العيوني (٢٠٠٣) في وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مستوى درجات الاختبار التحصيلي لطلاب الصف الثالث الثانوي الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية)، ومتوسط درجات التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي الذين درسوا بالطريقة العادية (المجموعة الضابطة)، والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

١) إجراء المزيد من الدراسات تتناول موضوع التعلم التعاوني وعلاقته بمواضيع أخرى.

٢) ضرورة التنويع أثناء عرض الدروس باستخدام طرق التدريس واستراتيجياته بين كلٍّ من استراتيجية التعّلم التعاوني، والطرق والاستراتيجيات الأخرى.

٣) إعداد برامج إرشادية، لتنمية السلوك التوكيدي لدى الطلاب، في المرحلة الثانوية.

٤) تقديم الاهتمام والرعاية، لطلاب المرحلة الثانوية، نحو تكوين مفهوم إيجابي عن السلوك التوكيدي.

٥) العناية بتدريب المعلمين وتأهيلهم من خلال النشرات التعليمية والدورات التدريبية لتبصيرهم بأسس ومهارات التعلم التعاوني.

٦) دعم المناهج الدراسية، في المرحلة الثانوية، بموضوعات تتضمن أهمية، أساليب التعلم التعاوني.

٧) حث المعلمين، على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، في المرحلة الثانوية، التي تهدف إلى إكساب الطلاب، حرية التعبير والمشاركة.

٨) تقديم الإرشادات للوالدين والمعلمين، حول الاهتمام بالسلوك التو كيدي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبدالستار، ١٩٩٣م، **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه**، ط٢ القاهرة: دار البحر للنشر والتوزيع.

٢. بشير، فايز خضر محمد (٢٠١٦)، **فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي واثره في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاداء الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، القاهرة،جامعة الازهر

٣. باترسون، س.هـ، ١٩٨١م، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط١، الكويت: دار القلم.

٤. البهدل، موسى بن راشد، ٢٠٠٤م، **طرائق ميسرة للتعلم التعاوني**،ط١، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض.

٥. الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم، ٢٠٠٣م، **تدريب المعلمين على مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني**، ط١، الرياض: مكتبة الشقيري.

٦. حسين، طه عبدالعظيم. وحسين، سلامة عبدالعظيم، ٢٠٠٦م، **استراتيجية ادارة الضغوط التربوية والنفسية**،ط١ ، عمان: دار الفكر.

٧. حسين، محمود شوقي، ١٩٩٧م، **ضغوط الحياة وعلاقتها بوجهة الضبط في المجتمع الريفي**، رسالة دكتوراه، كلية الآداب: جامعة عين شمس.

٨. الحمودي، منى ٢٠١٠م، **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات**، مجلة جامعة دمشق المجلد٢٦ العدد الثالث .

٩. الرجيب، يوسف على فهد، ٢٠٠٧م، **الدافعية للتحصيل وعلاقتها بقيمة الذات والكمالية لدى طلبة الجامعة**، رساله ماجستير، قسم علم النفس كلية التربية الأساسية، الكويت: جامعة الكويت

١٠. خليفة، عبدالسلام الشيباني، ٢٠١٤م، **الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي دورها في تطوير العملية التعليم**، ط١، مصر: دار الفكر.

١١. خليفة، وليد السيد، وعبسى، مراد علي، ٢٠٠٨م، **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم النظريات** ، ط٢، الكويت: دار للنشر والتوزيع.

١٢. ديفيد جونسون، ١٩٩٣م، **التعلم التعاوني ترجمة رفعت محمود بهجات** ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٣. الرميح، يوسف عبدالله، ٢٠٠١ م، **فاعلية برنامج للتدريب التوكيدي الجمعي في رفع مستوى السلوك التوكيدي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

١٤. الروسان، فاروق، ٢٠١٥م، **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**،ط١، الأردن، دار الفكر.

١٥. أبو رياش، حسن، ٢٠٠٩م، **الدافعية والذكاء العاطفي**، ط١،عمان:دار الفكر للنشر.

١٦. الزاملي، علي جاسم، ٢٠٠٦م، **محاضرات في التقويم الذاتي ألقيت على العاملين في وحدات التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الخامس العدد الثاني

١٧. السليطي، ظبية سعيد، ٢٠٠١م، **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة:جامعة عين شمس.

١٨. الشناوي، محمد محروس،١٩٩٦م، **العملية الإرشادية والعلاجية**، ط١، القاهرة: دار غريب.

١٩. الشناوي، محمد محروس، وعبدالرحمن، محمد السيد، ١٩٩٨م، **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**، ط١، القاهرة: دار قباء.

٢٠. الصغير، محمد عبد الله، ١٤٣٠هـ، **ما تحت الأقنعة**، ط٥، الرياض: الجريسي.

٢١. طه، فرج عبدالقادر، ١٩٨٨م، **علم النفس وقضايا العصر**،ط١، القاهرة: دار المعارف.

٢٢. العازمي، مناحي فلاح فهد،٢٠٠٩م، **الضغوط الأسرية كما تدركها أمهات الأطفال المعاقين دراسة مقارنة**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، القاهرة: جامعة عين شمس.

٢٣. العطا، عايدة محمد ٢٠١٤م، **تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب،السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

٢٤. العيوني، صالح محمد، ٢٠٠٣م، **أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين) بمدينة الرياض**، المجلة التربوية، المجلد السابع، العدد السادس والستون.

٢٥. فرج، طريف شوقي، ١٩٩٨م، **توكيد الذات**، ط١،القاهرة: دار غريب للطباعة.

٢٦. القرني، صالح علي، ٢٠١٢م، **تقدير الذات والسلوك التوكيدي والعلاقة بينهما لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة** رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات التربوية العليا، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

٢٧. كوجك، كوثر حسين، ١٩٩٢م، **التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تحقق هدفين**، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، العدد ٤٣.

٢٨. محمد، يزيد، ٢٠٠٥م، **السلوك التوكيدي لدى مدمني المخدرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٢٩. محمود، عبدالله جاد، ٢٠٠٦م، **السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان**، رسالة ماجستير ،كلية الدراسات العليا، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٠. المصري، محمد ٢٠٠٧م، **الذكاء الانفعالي، دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليًا والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية**، مجلة كلية التربية، مصر، المجلد السابع، العدد الثاني .

٣١. المللي، سهاد ٢٠١٠م، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين**، مجلة جامعة دمشق. المجلد٢٦، العدد الثالث.

٣٢. الموسى، أحمد، ٢٠٠٤م، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**،ط١، عمان: دار الشرق.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

33. Bandura, A.,1988,. Perceived self-efficacy, Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi,Eds.,, Annual series of European research in behavior therapy,Vol. 2, pp. z27-59,. Amsterdam/Lisse, Netherlands, Swets & Zeitlinger.

34. Eskin, Mehmet,,2003,. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents,A,cross-cultural,comparison,Scandinavian,Journal,of Psychology, Vol. 44, pp. 7–12.

35. Kaplan, R. M. (1990). Behavior as the central outcome in health care. American Psychologist, 45(11), 1211-1220.

36. Kosters, Allen Eugene: " The effects of cooperative Leaming in the traditional classroom on student Achievem ent and Attitude ",Diss, Abs.,lnt., Vol.(51 No.(07), Jan., 1991

37. Lea, G, & Paquin, M.,1981, .Assertiveness and clinical depression, Journal of The Behavior Therapist, Vol. 4, No. 2, pp. 9-10.

38. Poyrazli,S.Arbona,C,Nora,A.,McPherson,R,Pisecco,S,2002,.Relation between assertiveness, academic self-efficacy and psychosocial adjustment among international graduate students. Journal of College Student Development, Sep, vol. 43, N.5, pp.632-642 .

39. Thalma E, Lobel, Orna Kashtan, Itzhak Gilat,1987, . Individual differences

40. Thomas, Mary (2003) Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice, New Delhi: Deep &Deep Publication

41. Victoria O, Dunleavy & Kristen Campbell,,2006,. The role of interpersonal influence as a college alcohol prevention strategy,College Student Journal, Vol. 40, N.3, pp.654-663

بحث رقم ٢٢

أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مستوي التحصيل الدراسي بمادة الاحياء لدي طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

الباحث/ حسن أحمد محمد العسيري – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

هدف البحث الحالي الى التعرف على استخدام الأساليب الحديثة في التعلم النشط في الفصول الدراسية في تدريس مادة الأحياء، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم العينة هي عينة قصدية حيث تم اختيار من مدرسة (ابن حزم) في محافظة رجال ألمع وذلك لتعاون معلمي المدرسة وجاهزية المدرسة لتطبيق الدراسة بسهولة وتم اختيار الطلاب وتقسيمهم إلى مجموعتين من الصف الثالث الثانوي الفصل الأول بناءً على نتائج التحصيل الدراسي . يتكون مجتمع المبحث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة رجال المع، مادة الأحياء للعام الدراسي (١٤٣٩/ ١٤٤٠) ، وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي وقدكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية وللضابطة وقدكانت الفروق لصالح التجريبية.وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التطبيق وقدكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٠,٩٤) وللضابطة (١,٤٩) وكانت الفروق لصالح التجريبية . ومن أهم توصيات البحث ضرورة تدريب بمعلمي المرحلة الثانوية خصوصا ومعلمي العلوم عموماً أثناء القيام بخدمة التدريس علي كيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط.ضرورة توفير البنية التحتية التي تتيح تطبيق التعلم النشط في مجال العلوم.ضرورة متابعة المشرفين لآراء معلمي المرحلة الثانوية خصوصا ومعلمي العلوم عموماً وتقويم أدائهم تقويماً موضوعياً علي نحو يمكن من التعرف علي متطلباتهم لتطبيق التعلم النشط علي نحو فعال.

Abstract

The present research aimed to identify the use of modern methods in active learning within classrooms in teaching biology .The research relied on quasi-experimental approach through designing the sample, which is an intentional sample where the choice was made from IbnHazm School in Rijal Alma Governorate because of great cooperation of the school teachers and the readiness of the school to apply the study easily .Students were chosen and divided into two groups from third year of secondary school in the first semester based on the academic achievement results .The study population consists of high school students in Rijal Alma Governorate, subject of Biology for the academic year 2018/2019 .The results of the research showed that there were statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post-measurement in the cognitive achievement test scores .The difference was in favor of the experimental group due to the use of active learning strategy after adjusting the differences on the pre-measurement where the arithmetic mean of the experimental group and the control group was and the differences were in favor of the experimental group.There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post-measurement of the achievement test scores at the level of application . The difference was in favor of the experimental group due to the use of active learning strategy after adjusting the differences on the pre-measurement, where the arithmetic mean of the experimental group reached (0.94) and the control group reached (1.49) .The differences were in favor of the experimental group .Among the most important recommendations is the necessity of training secondary school teachers in particular and science teachers in general while performing the teaching service on how to use active learning strategies.The necessity of providing the infrastructure that enables the application of active learning in the field of scienceSupervisors need to follow the opinions of secondary school teachers in particular and science teachers in general and objectively evaluate their performance in a way that enables them to identify their requirements to apply active learning effectively.

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

خلفية الدراسة:

في العصر الحديث الذي تزايدت فيه المعرفة وتقنياتها أصبح المعلم في حاجة إلى معرفة الأمور العلمية العامة والمتخصصة؛ لتمكنه من عمل بعض الإجراءات المفضلة للمواقف التعليمية التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية.

كما أن اهتمام المعلم بأعداد المتعلمين فأصبح من الضروري للمعلم أن يقوم بتهيئة وتزويد الطالب بمعارف ومهارات ضرورية لكي يواجه المواقف والتحديات التعليمية التي يبذلها المعلم في تطوير ثقافة المتعلمين خاصة في مادة الأحياء (علي، ٢٠٠٢م،ص٧).

التعليم يتطلب التسارع وفقا للتطور حتى يحقق زيادة في المعارف ومستوى الأداء.

ويُعرف التعلم النشط بأنه "عملية تربوية يشارك فيها الطلاب فى مستويات التفكير الاعلي مثل التحليل والتركيب والتقييم وذلك بخلاف النظرية التقليدية القائمة على أن المعلم يقوم بنقل المعلومات إلى المتعلمين كما أشارت النتائج المتعددة إلى ان المشاركة النشطة في عملية التعلم ولها أهمية إذ تمكن الطالب من أتقن المهارات مثلا للتفكير الناقد لحل المشكلات وتزيد من دافعية التعلم" (Hartkey 2008 ; Prince،2004).

ومن أكبر التحديات التتقف أمام المعلمين هو الاختلاف الكبير بين مستويات االمتعلمين لاسيما إذا أدركنا أن هنالك أوجه مختلفة لهذا التنوع ومن ذلك اختلافات في البيئة المنزلية، الثقافة، الخبرة الاستجابة لمتطلبات الدراسة، وطرق إدراك العالم وغيرها من الاختلافات العديدة الأخرى فلقد ذكرت (Heacox،2002) أن أكبر التحديات التي يواجهها أي معلم هو محاولة الاستجابةللاحتياجات المتزايدة والخلفيات وأنماط التعلم المتمايزة للطلاب ومادة الأحياء من المواد التي تتطلب المجهود الذهني والعملي التي تتطلب استراتيجيات معينة في طرق التدريس لتوصيل المادة العلمية للمتعلمين من خلال استراتيجية يتخذها المعلم لتوصيل المادة حسب ما هو مطلوب منه لمتطلبات منهج مادة الأحياء الذي يعمل على إكساب المتعلمين منهجية علمية تساعدهم في التفكير وتنمي مهاراتهم العقلية والعلمية كعمل النماذج واستقصاءواكتشاف المعلومة وحل المشكلات بالإضافة إلى تأكيدها وربط المعرفة بواقع حياة المتعلمين ولذلك لا بد أن تفي ذلك اكتساب مهارات التعلم باستراتيجيات معينة وبطرق إبداعية يجيدها المعلم وترجع أهمية ذلك إلى الدور الذي يؤدي إلى نجاح عمليات استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط أو غيره من الطرق التي يجب أن يُتقنها المعلم فتوجدالكثير من الاستراتيجيات الحديثة التي تميّز تحت أشكال التدريس المختلفمثل التدريس على أساس نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس على أساسانماط المتعلمين والتدريس على أساس التعلم التعاونى واستراتيجيات التعلّم النشط التبوساطتها نستطيع مراعاة الاختلاف بين المتعلمين وتحقيق الاهداف التي يجب أن تعمل على تفعيل التدريس.

ولذا فقد رأي الباحث أن معلم مادة الأحياء المستقبلي يجب ان يُجيد المهارات التدريسية ويكتسب طرق التعلم باستراتيجية التعلم النشط من خلال امتلاك المعرفة اللازمة حول التقنيات الحديثة وما يُنتج عنها من فوائد لا بد أن يستفيد منه في مجال التدريس لكي يتم التحصيل العلمي اللازم لكي الطلاب وفي مستوى تحصيلي متميز باعتبار أن العلاقة بين الإبداع واكتساب طرق التعلم النشط تُعتبر عملية إبداعية تبدأ من الإحساس بالمشكلة وإظهارها واختيار الاستراتيجية المحددة لحل هذه المشكلة وتأتي هذه الدراسة تماشيا لما يتطلبه المجال التربوي في المملكة العربية السعودية بالاهتمام بالتدريس وتطويره .

مشكلة الدراسة:

من خلال الأعوام التي قضاها الباحث في المجال التربوي ومن خلال التوجهات العالمية نحو استخدام الأساليب الحديثة في التعلم النشط في الفصول الدراسية في تدريس مادة الأحياء رغم أن اسلوب التعليم المنتشر في تدريس مادة الأحياء هو عرضه المباشر الذي يسيطر في المعلم على الأنشطة الصفية وتقديم المعلومات الجاهزة للمتعلمين مما يتسبب في تقليل رغبتهم في دارسة المادة ومفاهيمها وبطرق لا تشدهم للتفكير وزيادة الدافعية والحماس نحو تعلم المادة . ولما للمعلم من دور فعال في تدريس المتعلمين في مختلف المستويات وذلك بتوفير الأدوات التي تساعده في اختيار أفضل الاستراتيجيات في التعلم وفق خطط وقدرات وميول واتجاهات المتعلمين ليحقق الأهداف المرجوة من تطبيق طرق التعلم النشط أو الفعالة وهي من الطرائق التي تفعل المتعلم وتتيح له الفرص لقيام المتعلم بجميع الأعمال ويكون المعلم هو من ييسر

ويوجه العمليات التربوية وقد يقوم المعلم بتنويع الطرق المثل أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجاميع أو إدخال الحلقات النقاشية او اسلوب التعلم المرح مدة معينة (الشافعي، ٢٠٠٩) .

واستناداً لخبرة الباحث كمشرف تربوي فقدة تبين أنه هنالك حاجة الميدان التربوي الماسة لطرق تدريس حديثة لمواكبة عصر المعرفة لتسهم في رفع الكفاءة التعليمية للمعلمين والمتعلمين. وتأسيساً لما سبق فإنه نستطيع إظهارالمشكلة.

ويتفرع منها الأسئلة الآتيه:

١. إلى أي مدى توجداختلافات جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوى التذكر؟

٢. إلى أي مدى توجد اختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوى الفهم؟

٣. إلى أي مدى نجداختلافاتجوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوى التطبيق؟

٤. إلى أي مدى نجداختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لإختبار التحصيل المعرفى عند مستوى التحليل؟

٥. إلى أي مدى نجداختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب ا لمجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى؟

ومن خلال العمل في الميدان التربوي للباحث لاحظ تدني مستوى الطلاب وهذا البحث يبحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد اختلافات جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي –لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التذكر .

٢. لا توجد اختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي –لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى الفهم .

٣. لا توجد اختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التطبيق .

٤. لا توجد اختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي –لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التحليل .

٥. لا توجد اختلافاتجوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – لاختبار التحصيل المعرفي ككل .

أهداف الدراسة:

جاءت أهداف الدراسة كما يلى:

١. معرفة الفروق الاحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوي التذكر.

٢. التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوى الفهم.

٣. التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق لاختبار التحصيل المعرفى عند مستوى التطبيق.

٤. التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التحليل.

٥. التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد التطبيق لاختبار التحصيل المعرفى ككل .

ومن خلال هذا البحث التعرف على هل يؤثر التعليم النشط على تحصيل الطلاب في ضوء النتائج التي سنخرج بها في نهاية البحث

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التعلم النشط:

يعرفها زيتون (٢٠٠٣) بأنه "بأنها خطوات للتعلم والتعليم التيبتبعها المعلم فى الصف الدراسى، أو في الخارج في تدريس محتوى موضوع دراسي معين، لتحقيق الأهداف التعليمية، ويحتوي هذا الأسلوب على مجموعة مراحل، وخطوات، وإجراءات متتابعة، ومتناسقة مع بعضها، يتوجب على المعلم والمتعلمين تنفيذها، في إثناء خطوات التدريس لذلك المحتوى".

أما عطية (٢٠٠٩) فقد عرفها بانها "يقصد بها الخطوات التي تتوصل إلى هدف معين، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية، أو غرض، لذلك فان الاستراتيجية بمعناها العام تمثل كل ما يفعله المعلم لتحقيق أهداف المنهج".

وذكرت الشافعي (٢٠٠٧) أنها "خطوات عمل توضع لتحقق الأهداف المعينة، ومكونة الخطوات الإجرائية التي توضع لكل خطوة بدائل تتمتع بالمرونة عند تنفيذ الخطط الاستراتيجية وكل خطوة من الخطوات تتحول إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود في سبيل تحديد الأهداف المحددة، أي أنها مجموعة من القرارات التي يتخذها المعلم لتنعكس القرارات لأفعال يؤديها المعلم والمتعلمين في المواقف التعليمية".

التعلم النشط:

يعرف بأنه: "عبارة عن طرق تعلم وتعليم، حيث يعمل المتعلمين على المشاركة في الأنشطة بفاعلية كبيرة من خلال البيئة التعليمية الغنية والمتنوعة مع وجود المعلم الذي يشجعهم على تحمل المسؤولية في تعليم أنفسهم تحت إشراف المعلم الذي يدفعهم لتحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج" (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص٣٣) .

ويرى أبو حلو (٢٠١٨)أن التعلم النشط مهم بالنسبة للطلبة هذه الايام فطلاب اليوم يختلفون عن سابقيهم، وأنهم لديهم توجُّه أكثر نحو البيئة التعليمية التى تعتمد علي مهارات التعلم النشط والتى من خلالها يتم زيادة المشاركة العقلية بالأنشطة الصفية، كما ان الصفوف الدراسية مليئة بالاختلافات فى الآراء والأفكار والقدرات والاهتمامات والحاجات والميول بين الطلبة من مختلف المستويات، والذين يشتركون في العملية التعليمية الفاعلة.

وكذلك يعرف بأنه:"إجراءات يتبعها المعلم داخل مجموعة تعلم بعد تخطيط مسبق لها، وأنها استراتيجيات أبعد من الاستراتيجيات الموجهة نحو التعلم بالحفظ الذي تكون فيه الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم غير مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وبالتالي يحفظها من خلال الاستماع أو الكتاب المقرر، أما استراتيجيات التعلم النشط فيشترط أن تكون لأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وان يدركها المتعلم بنفسه، وان يحل المشاكل المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة تعتمد على المناقشات الصفية(المهدي، ٢٠٠١، ص ١٢٠) .

التحصيل: يُعرف بأنه: " مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف، نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية " (الجمل، ٢٠٠٥، ص ١٩٤) .

كما يُعرف بأنه: " إثبات القدرة على أنجاز ما اكتسب من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجله" (.Alderman،2007) .

ويرى الباحث أنّ التحصيل إجرائياً هو: النتيجةالنهائيه التي تُوضّح مستوي الطالب في تعلم سابق، ويُحدد بمقداردرجات الطالب في الاختبار التحصيلي الناتج من اجتهاد الباحث.

اهمية الدراسة:

تأتي اهمية الدارسة الحالية من مشكلتها، كما أنّ اهمية الموضوع تأتي من أهمية التعلم النشط وتطوير ثلاث وحدات تعليمية وهي (التركيب الخلوي وكيمياء الخلية والبناء الضوئي) والمرحلة التعليمية التي يطبق فيها وهي المرحلة الثانوية وتلخيصها:

اهمية الدراسة النظرية:

١. يقدم اختبار تحصيلي لثلاث وحدات تعليمية وهي (التركيب الخلوي وكيمياء الخلية والبناء الضوئي) ومقياس للاتجاه نحو مادة الأحياء تمكن الباحثون من الاستفادة منهم في دراسات متشابهة.

٢. يعمل على زيادة فعالية مواقف التدريس لمادة الأحياء لتكون ذات جذب ومعنى عند المتعلمين لكي يقدر بواسطتها الاستفادة القصوي من نشاطاته وتفاعلاته وإيجابياته.

٣-توفير بيئة مناسبة للتعليم من خلال إدخال التشويق والمتعة والتخلص من الرتابة والملل

٤-معرفة التفاعلات التي تحدث أثناء علمية التعليم

٥- يجب أن نحول المعلومات إلى معرفه باستخدام استراتيجيات التعليم المختلفة.

أهمية الدراسة العلمية:

١. تسهم في علاج الأساليب التعليمية الغير فعالة التي تُستخدم في حصص مادة الأحياء التي لا تستثير الدافعية لدى المتعلمين وزيادة الحماس نحو تعلم المادة .

٢. يتمشى مع الاتجاهات الحديثه في تعلُّم وتعليم مادة الأحياء التي تؤكد على التعلم النشط ومدى اهميته لإثراء المعرفه وتفعيل تقنياته في عمليات التدريس ورفع الكفاءة العملية التعليمية .

٣. يعمل على مساعدة المعلمين والقائمين على التعليم لتطوير طرق تدريس مادة الأحياء . وذلك بتوفر طرق تعلم نشطة تجعل المتعلمين في حالة نشطة دائماُ لتحقق مبادئ التعلم النشط .

٤. تعتبر الدراسة الحالية استجابة عملية ومواكبة علمية لتحقيق تطلعات وأهداف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تطبيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل العلمي المطبقة في الأنظمة التعليمية المتقدمة والتي تتمركز حول المتعلم .

٥- إيجاد مشاركة متعددةالمستويات في العملية التخطيطية

٦- التعرف على خصائص المواد التي تدرس

الفصل الثاني: ادبيات الدراسة

الاطار النظري:

الاستراتيجية هي فن القيادة التي تتم ممارستها من قبل القادة الكبار، وسابقا اقتصر استعمالاها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لأخر، وبهذا الخصوص فإنه لابد من التأكيد علي ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، فالاستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع بأنها تحديد المنظمة أهدافها وغاياتها علي المديالطويل، وتحديد الموارد للتحقيق منتلك الأهداف والغايات. باعتبارها تصور المنظمة للعمل المتوقع المرتبط بالبيئة الخارجيهفعلى ضوءهايتم تحديد نوع الأعمال التي يجب القيام بها علي المديالطويل، وكذلك هي " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلي لتحقيق الأهداف المرجوة (علي، ٢٠٠٠).

مفهوم الاستراتيجية:

شهدت العقود الأخيرة تطوراً كبيراً في المجالات الصناعية والخدمية، وقد تطلب هذا التطور وما رافقه من تقدم وتطور مماثلا الفكر الإداري، خصوصا بعد ظهور المنظمات الكبيرة وتزايد المنافسة واشتدادها على صعيد البيئة العالمية، وزيادة المخاطر وحالات عدم التأكد البيئي التي تواجهها منظمات الأعمال، وفي ضوء ذلك، زادت توجهات الباحثين والمفكرين، في مجال إدارة الاستثمار واقتباس تطبيقات الفكر الاستراتيجي ومضامينه الذي برزت استخداماته في المجال العسكري بصورة واضحة لتلبية حاجة الإدارة لاستقرار المستقبل، ووضع الخطط الاستراتيجية التي تسهم في نجاح المنظمات، بالاعتماد على فهم وإدراك متطلبات التغيرات البيئة المحيطة بما تمثله من فرص وتهديدات، وانسجاماً مع واقع المنظمة وظروفها بما تمتلك من نقاط قوة وما تعانيه من نقاط ضعف ، إذ تهدف هذه الإدارة الاستراتيجية بفكرها إلى إنارة الطريق أمام المديرين لصنع القرارات الاستراتيجية المناسبة.

وتعد دراسات الإدارة الاستراتيجية وسياسات الأعمال من الدراسات المتقدمة في مجال إدارة الأعمال، إذ تحتاج إلى خلفية متكاملة عن مبادئ الإدارة ووظائفها، فبناء الخطة يحتاج إلى فكر متعمق وقدرة على التحليل والتفسير والربط بين العوامل والمتغيرات والموارد والإمكانات، فكيف بصياغة استراتيجية تطبيقها ومراجعتها.

وإذا تأملنا من حولنا متغيرات الحياة الاقتصادية الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والثقافية، فإننا نلمح ضرورة إلمام المنظمات بصفة عامة والمديرون بصفة خاصة بجوانب وكيفية صياغة استراتيجية ملائمة تضمن للمنظمة سواء كانت إنتاجية أو خدماتية النمو والاستمرارية والبقاء في مجتمع محيط لا يعترف إلا بالقادر على مجراته.

ولأننا في عصر السرعة والثورة المعلوماتية وتوسيع شبكة الاتصالات فنحن نعمل في محيط ديناميكي ومعقد وبالتالي فعلى الإدارة العليا للمنظمة أن تتيح أسلوب إداري مدروس ومرن يمكنها من تحقيق النتائج المرغوبة فيها ويضمن لها تحقيق أهدافها الأساسية والمتمثلة في: الربحية، النمو والاستمرار ومن اجل دلك فعلى رجال الإدارة تجنيد استراتيجية العمل للمنضمة والتي تتلاءم مع التقلبات البيئية التي تعمل في خضمها، ودلك بامتلاك واكتساب القدرة على التحليل والتغير والتنبؤ، وهذا ما يحقق الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي للمنظمة من الوصول إلى الأهداف المسطرة .

استراتيجية التدريس:

تُعرف بأنها خطوات للتعلم والتعليم التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين، بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، وينضوي هذا الأسلوب، على مجموعة المراحل، والخطوات، والإجراءات المتتابعة،والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها، في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى"(زيتون،٢٠٠٣) .

مفهوم استراتيجيات التدريس:

بالرغم من تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة (القديمة أو الحديثة) وما تحققه من نتائج إيجابية إلا أن التطور المعلوماتي يتطلب نوع من الاستراتيجيات تراعي الاحتياجات المتعددة للمتعلمين وميولهم واهتماماتهم في تلقي التدريس لأن الطرق التقليدية أصبحت غير ذات فائدة لمواكبة حاجة المتعلمين وتلبيه ميولهم واتجاهاتهم لذلك يجب تطوير الاستراتيجيات وفق الاهتمامات الحديثة التي تناسبهم (المحسين، ٢٠٠٧) فقد أشار زيتون(٢٠٠٣) إلى أن استراتيجية التدريس هي تعبير عن خطة تدريسية ذات المدى الطويل لعدة مواقف تعليمية تستخدم في تدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية معينة أما الصيفي (٢٠٠٨) فقد أشار إلى أنها خطوات إجرائية منظمة ومسلسلة متكاملة تراعي طبيعة المتعلمين .

وتمثل استراتيجية التدريس الواقع من استغلال الامكانيات المتاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة وعليه تعتبر استراتيجية التدريس مجموعة خطوات وإجراءات متتالية تتم عبر مراحل متناسقة فيما بينها الهدف منها توصيل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بطريقة مرنة، كما يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن استراتيجيه التدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب (الشديدة، ٢٠١٨) .

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلي طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تُحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة . (الحميدان،٢٠٠٥).

وتعتبر استراتيجيات التعلم هي عبارة عن الأفكار والإجراءات التي يستخدمها الطلاب لإكمال تعلم المهام.

ونحن نعلم جميعا أن المعلمين الجيدين يستخدمون العديد من استراتيجيات التدريس لمساعدة الطلاب على التعلم، ويستخدمون الاستبصار لتقديم أفكار جديدة، وجذب انتباه الطلاب المباشر إلى عناصر هامة، وتنشيط معارف الطلاب الأساسية قبل إدخال مفهوم جديد. وكذلك يمكن اعتبار استراتيجيات التعلم، هي الأدوات التي تمكن الطلاب من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة. على سبيل المثال، الطالب الذي يحتاج لمعرفة قائمة المفردات قد يرسم صورة لتتذكر كل كلمة (شاهين،٢٠١٠) وكذلك تعرف استراتيجية التعلم بأنها "الأنماط السلوكيه وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكره والعمليات المعرفيه، إنها الاستراتيجيات التي يتم استخدامها من قبل التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة"(جابر،٢٠٠٨).

واستراتيجيات التدريس الحديثة عبارة عن الأسس التي يقوم عليها التعلم النشط منها إشراك المتعلمين فاختيار نظام وقواعد التدريس، وتحديد الأهداف التعليمية وتنوع المصادر التي تناسب قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم ومستوى الذكاءات التي يتمتعون بها والاعتماد على تقويم المتعلمين لأنفسهم وزملائهم وإتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين والمعلمين (الشوبكشي،٢٠٠٧) وتتعدد استراتيجيات التدريس التي تكون مناسبه مع التعلم النشط، ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوداته أثناء تعلمه، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة، وعلى معلم المرحلة الثانوية أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق، ولكن توجد طريقة أو باستراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص طلاب المرحلة الثانوية (سعادة واخرون، ٢٠٠٦)

ومن هذه الاستراتيجيات:

- **استراتيجية حل المشاكل**: عبارة شاط تعلمي بحيث يجد المتعلم مشكلة أو سؤال يجتهد لحله باستخدام ما لديه من معرفة أو مهارة سابقة، أو معلومة لديه، ويقوم بإجراء خطوات مرتبة تمثل الخطوات العلمية في التفكير وهي (الإحساس بالمشكلة، وتحديدها، عمل فرضيات الحلول، واختبار صحة فروضها ومعرفة النتائج والحلول، ثم نشرها)، ليصل لاستنتاج حلها، ومن ثم تعمم ويتم تحويل الاستنتاج لقاعدة علمية أو نظرية. (الشمري، ٢٠٠٣).
- **استراتيجية دورة التعلم**: وفيها يقوم المتعلمين بتعليم أنفسهم بواسطة عملية الاستقصاء التي تقودهم إلى التعلم وهي تمر بأربعة مراحل وهي الاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم.
- **استراتيجية المشروعات**: وهي من أكثر الاستراتيجيات تطبيقا في تدريس العلوم التي تهتم بميول وأنشطة المتعلم أولا ثم بالمعلومات والحقائق أي أنها تبنى على أغراض المتعلمين وميولهم، وتُنفّذهذه الاستراتيجية على مراحل: اختبار المشاريع ووضع الخطة للتنفيذ، التنفيذ، التقويم، وكتابة تقرير المشروع(الشمري، ٢٠٠٣).
- **استراتيجية العصف الذهني**: وهي استراتيجيه حديثة تُشجع التفكير الإبداعي، وتسمح بظهور الطاقات الكامنة لدى المتعلمين في جو من الحرية والأمان، وظهور الآراء والأفكار، بحيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الاستراتيجية في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة، وهي تعتمد على مجموعة من المبادئ الأساسية منها: إرجاء التقييم، إطلاق حرية التفكير، الكم قبل الكيف، البناء على أفكار الآخرين، عدم إهمال أو تجاهل أي فكرة أو إجابة لا توجد إجابة نموذجية . (الشمري، ٢٠٠٣).

الـدراسـات السابـقة:

دراسات سعودية:

دراسة مداح (١٤٢٩): التي هدفت إلى معرفة استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث طبقت على (٦٨) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة من مدرستين مختلفتين حيث أُختير منهما اختيار عشوائي، قامت الباحث بتصميم أنشطة التعلم وإعداد مصادره وتهيئة بيئة التعلم النشط، وقد أخضعت عينة البحث لاختبار المفاهيم الهندسية المعدة من قبل الباحثة ولاختبار صحة فروض الدراسة عولجت البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت T-test وحجم الأثر في تحليل النتائج:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي خضعن للتعلم النشط ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالتعلم المعتاد في التطبيق البعدي لاختبار تحصيلي للمفاهيم الهندسية لدى التلميذات بالصف الخامس الابتدائي ن كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط استجابات المجموعة التجريبية ومتوسط استجابات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم النشط في تعلم المفاهيم الهندسية بصفة خاصة والمفاهيم الرياضية بصفة عامة وضرورة الاهتمام بالمتعلمة ومحور العملية التعليمية .

دراسة الزائدي (١٤٣٠هـ): التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطرق التقليدية . وقد استخدمت الباحثة منهاج شبه تجريبي حيث طبقت على عينة بلغت حجمها (٥٦) طالبة بالصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة؛ وقد قامت الباحثة باستخدام التعلم النشط في وحدة الشغل والطاقة للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعليم التقليدي وأخضعت المجموعتان لاختبار التحصيل الدراسي الذي تم إعداده من قبل الباحثة وتوصلت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري وفيما يتعلق بقدرة الطلاقة والمرونة والأصالة، وأظهرت النتائج العامة للدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في وحدة الشغل والطاقة بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط . وأوصت الباحثة بالتوجه لاستخدام التعلم النشط والاهتمام بتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، واقترحت الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات حول التعلم النشط في تدريس العلوم بصفة خاصة وفي المواد الدراسية الأخرى بصفة عامة .

دراسة المهداوي(١٤٣٥هـ): التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل والتركيب والتقويم والتحصيل المعرفي ككل في مقرر الأحياء لدى طلاب الثاني الثانوي بمحافظة الليث، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية تم تدريسهما باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز وضابطة بالطريقة الاعتيادية . تكون مجتمع الدراسة من (٧٣٠) طالبًا تم اختيار (٥٠) طالبًا بالطريقة القصدية من مدرسة الأمير سعود بن عبد المحسن بمحافظة الليث، تكونت المجموعة التجريبية من (٢٥) طالبًا والمجموعة الضابطة (٢٥) طالبًا . وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التحليل والتركيب والتقويم والاختبار التحصيلي بجميع مستويات العقلية العليا، لصالح المجموعة التجريبية وقد أوصى الباحث استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس الأحياء ومقررات العلوم عامة لتنمية –مستوى التحصيل المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية، نظرًا لما وجده الباحث من دافعية عالية واستعداد عالٍ للتعلم ومتعة بالتدريس لم يعتد عليه الطلاب من قبل .

دراسة سيد (٢٠١٥) بعنوان: " فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"، حيث هدفت الدراسة إلي التعرف

علي فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العوم لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط علي تنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتعرف علي فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط علي تنمية الاتجاه نحو التعلم النشط في تعلم العلوم لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدارس ابها بعسير في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٤ – ١٤٣٥ هجرياً، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس مدي تحصيل تلاميذ الفصل السادس لمحتوي مادة العلوم والقوي والطاقة المقررين في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي وتم تطبيق الاختبار علي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية من التلاميذ، وأثبتت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقابل التطبيق القبلي وتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة مقابل التطبيق القبلي ويرجع ذلك إلي إعداد الدروس وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط التي تهتم بربط المعلومات والخبرات السابقة بالمعرفة الجديدة لدي التلميذ بشكل منتظم مما يساهم في نمو التحصيل لديه، وأظهرت الدراسة أهمية الأنشطة وأوراق العمل المعدة وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة والمتضمنة في كتاب التلميذ والتي استعان بها التلميذ وجعلته نشطاً وإيجابياً أثناء الدروس، وأن استخدام دليل المعلم عند تنفيذ كل درس من دروس الوحدتين وتكاملهما مع محتوي كتاب التلميذ بشكل جيد من خلال الأنشطة المتنوعة ساعد علي تنظيم المعلومات وسهوله استيعابها وجعل عملية التعلم ذات معني، وأكدت الدراسة أن المجموعة الضابطة التي درست بالطرق التقليدية فكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي ويرجع ذلك إلي تأثير أهمية المحتوي العلمي والمتنوع للوحدتين، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي المرحلة الابتدائية علي استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المواد المختلفة، وضرورة الاهتمام تدريب التلاميذ في المرحلة الابتدائية علي استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مواد مختلفة غير العلوم مثل الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية وغيرها .

دراسة عمر(٢٠٠٢): التي هدفت إلى معرفة فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجعات الجبرية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدارس القصيم بالمملكة العربية السعودية وقد استخدم فيها مواد تناولية مقننة قام بإعدادها مركز جدة للعلوم والتكنولوجية بالتعاون مع جامعة الملك عبد العزيز تحت مسمى ٠ بدوبات ابداع" للمراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠ . ٠١) بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

دراسة أبو حماد (٢٠١٥) بعنوان: " أثر استخدام التعلم النشط القائم علي استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الاكاديمي لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظات الخراج في المملكة العربية السعودية "، وهدفت الدراسة شبة التجريبية إلي تقصي أثر استخدام التعلم النشط القائم علي استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الاكاديمي لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، حيث تم مقارنة أداء مجموعتين من الطلاب أحدهما تلاقي فيها الطلاب التعلم القائم علي استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية، والأخرى تلقي الطلاب فيها التعلم القائم علي استراتيجيات التدريس التقليدية، وقد تم جمع البيانات من خلال اختبار قبلي في المعتقدات المعرفية الذاتية، ودافعية الإنجاز الاكاديمي واختبار بعدي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من مقياس دافعية الإنجاز الاكاديمي، ومقياس المعتقدات المعرفية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تتضممين استراتيجيات التعلم النشط وخاصة استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في المناهج التعليمية .

الدراسات في العربية:

دراسة إيمان لطفي (٢٠١٢)بعنوان: (فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية) (الصحية والتعامل مع ضغوط الحياة) لدى طلاب وطالبات الجامعة، هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بالمهارات الحياة الأسرية التي ينبغي توافرها لدى طلاب الجامعة، وبناء برنامج تدريبي وفق استراتيجية التدريس المتمايز لتنمية مهارات الحياة الأسرية والتخلص من ضغوط الحياة، والكشف عن فعاليته في تنمية المهارات، واتبعت الدراسة منهجين متكاملين الأول وصفي من خلال إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الأسرية والضغوط النفسية للحياة، والثاني منهج شبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالب وطالبة من جامعة قناة السويس وقد تم قياس المهارات الأسرية وضغوط الحياة قبل إخضاعهم للبرنامج التدريبي حيث طورت الباحثة اختبار للمواقف الأسرية والضغوط الحياتية وتم التأكد من صدقه وثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية، وبعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية التدريس المتمايز، فقد تم تطبيق الاختبار بعدياً وقد تبين وجود فروق إحصائية بين نتائج تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وقد تبين فعالية البرنامج القائم على التدريس المتمايز حيث بلغ اثر الحجم الذي أحدثته البرنامج في تنمية المهارات (٨٦،٠)، وهي قيمة كبيرة مما يدل على فعالية البرنامج القائم على استراتيجية التدريس المتمايز .

دراسة سعادة (٢٠٠٢):هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن؛ في ضوء عدد ثلاث متغيرات هي: التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية . وتكونت عينة الدراسة من عدد من المعلمات الفلسطينيات البالغ عددهن ١٠٠ معلمة، وقد استخدم الباحث أداتين، الأولى: تمثلت في مادة تدريبية، تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشط، والثانية: اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، دار حول هذه الجوانب وبينت النتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائياً ؛ لصالح التدريب على التعلم النشط، مع عدم وجود فروق دلالة إحصائياً بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات .

دراسة البدور عدنان (٢٠٠٤): بعنوان (أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، وذلك من خلال فحص أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي للمعرفة العلمية المتضمنة في منهاج العلوم العامة، وفي اكتسابهم لمهارات عمليات العلم، تشكلت عينة الدراسة من (٩٥) طالباً وطالبة موزعين على شعبتي ذكور من طلبة الصف السابع الأساسي وشعبتي إناث وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة (المجموعة التجريبية) في التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم واكتسابهم لمهارات عمليات العلم على الطريقة التقليدية . وعدم وجود أثر للتفاعلات الثنائية بين استراتيجية التدريس والجنس في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي . وتبين تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية، وجد أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلم الأساسية بينما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلم المتكاملة .

دراسة الشلبي (٢٠١٢) بعنوان:(أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدي طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث)، وهدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٥٩)طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف . ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية . وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات

التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة .

دراسة رمضان (٢٠١٨): بعنوان أثر استراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدي طلبة الصف السابع في منطقة عمان، وهدفت الدراسة إلي بناء برنامج التعلم النشط لبناء الشخصية وقياس اثره في تطوير والتفكير الإيجابي لدي طلبة الصف السابع بعمان، وتم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف السابع من مدارس الاتحاد في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عمان، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٠) طالب وطالبه، وقسمت العينة إلي مجموعتين: ضابطة وتجريبية، موزعتين علي (١٧) طالباً للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(١٧) طالبة للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(١٣) طالباً للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، و(٢٣) طالبة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، وتم توزيع مقياس التفكير الإيجابي للتحقق من دلالات الصدق والثبات، وبناء برنامج استراتيجيات التعلم النشط لبناء الشخصية في (٣٢) جلسة مدة الجلسة (٤٥) دقيقة وطبق البرنامج علي المجموعة التجريبية بواقع (٤) جلسات للطالبات و(٤) جلسات للطلاب، واستمر البرنامج ثمانية أسابيع، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم عمل مقياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدراسة إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة . 05≥α 0 بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزي لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندي مستوي الدلالة٠،٠٥ في تطوير التفكير الإيجابي البعدي تعزي لتفاعل متغيري البرنامج والجنس .

دراسة المحمدي (٢٠١٨) بعنوان: " واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة "، وهدفت الدراسة إلي التعرف علي درجة استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المعلمات حول درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط وحول الصعوبات المتعلقة ب(المعلمة، الطالبة، المقرر، التنظيم المدرسي، طبيعة استراتيجيات التعلم النشط) باختلاق متغير (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلمة رياضيات للمرحلة المتوسطة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للقياس، وتكونت أداة الدراسة من (٦٣) فقرة موزعة علي محورين: المحور الأول يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط، والمحور الثاني تعلق بالمعوقات التي تواجههن أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلمة والطالبة والمقرر والتنظيم المدرسي وطبيعة استراتيجيات التعلم النشط، واعتمدت الدراسة علي أساليب إحصائية متنوعة منها التكرارات والنشب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل البيان الأحادي، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط أثناء التدريس في المرحلة المتوسطة كانت كبيرة، ووجود معوقات تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة كان في مقدمتها وبدرجة كبيرة المعوقات المتصلة (بطبيعة استراتيجيات التعلم النشط والتنظيم المدرسي والطالبة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) فاقل بين إجابات المعلمات حول درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط تعزي إلي متغير المؤهل وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) فأقل بين إجابات المعلمات في المعوقات المتصلة بالمعلمة، والطالبة، والمقرر، والتنظيم المدرسي، وطبيعة استراتيجيات التعلم النشط تعزي إلي المؤهل وسنوات الخبرة .

دراسة أل عيسي (١٤٣٦ هجرياً) بعنوان: أثر الدمج بين استراتيجيات التعلم النشط علي تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، وهدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر الدمج بين استراتيجيتين للتعلم النشط علي تحصيل الطلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، وتحقيقاً لهدف الدراسة فقد قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وهي تمثل (٥٩) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين، اختيرت بطريقة عشوائية إحداهما تمثل المجموعة التجريبية (٢٩) طالباً، وتم التدريس لهم باستخدام استراتيجيتين للتعلم النشط هما (فكر . . زواج . . شارك . . والتعلم التبادلي)، بينما اختيرت المجموعة الثانية كمجموعة ضابطة (٣٠) طالباً، تم التدريس لهما بالطريقة المعتادة، وتم إعداد أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التحصيل في الوحدة

التجريبية، وتم إعداد دليل للمعلم لوحدة تحليل الدوال الخطية باستخدام الاستراتيجيتين، وقد تم التوصل إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوي (٠،٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وتم التوصل إلي عدد من التوصيات أهمها ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الرياضيات من خلال دليل المعلم، وضرورة دمج أكثر من استراتيجية للتعلم النشط في تدريس موضوع معين أو محتوي مادة علمية معينة، وتدريب المعلمين علي استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مجال التعليم بصورة مكثفة .

دراسة الجعافرة (٢٠١٥) بعنوان: مستوي ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها، وهدفت الدراسة إلي الكشف عن مستوي ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي الرصيفة والكرك من وجهة نظر معلميها، والوقوف كذلك علي أثر متغيرات الجنس، والخبرة التعليمية، والمنطقة التعليمية للمعلم، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٢٢٨) معلم ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتم تصميم استبانة لهذا الغرض اشتملت علي (٣٣) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة في المجالات الثلاثة: التعليم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس حسب المعيار المتبع في الدراسة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجال التعليم الإلكتروني، وكذلك أظهرت نتائج الدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندي مستوي الدالة (٠ . ٠٥) تعزي لمتغير المنطقة التعليمية لصالح مديرية تربية الرصيفة علي مجال التعليم الإلكتروني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) تعزي لمتغير الخبرة علي كل مجال من المجالات الثلاثة وعلي المقياس الكلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) تعزي لمتغير الجنس والمنطقة التعليمية علي المقياس الكلي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل علي تغير قناعات المعلمين اتجاه مهنتهم بشكل يتناسب مع أدوارهم الجديدة في العملية التعليمية .

دراسة العقيل (١٤٣٤ هجرياً) بعنوان: تأثير تفعيل التعلم النشط في مدارس المرحلة المتوسطة علي نتائج العملية التعليمية، وهدفت الدراسة إلي تطوير العملية التعليمية بما يحقق أهدافها وأهداف المجتمع، والتقليل من الهدر في العملية التعليمية بحيث تتكافئ المدخلات والمخرجات في العملية التعليمية، وتجويد التعليم وتطوير المجتمع، وتنشئة أجيال قادرة علي حمل المسئولية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين نحو المادة والمدرسة ونحو أنفسهم وزملائهم ومعلميهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لدي المعلمين، وأجريت الدراسة علي مدارس المرحلة المتوسطة التي بدأت بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في عملياتها التعليمية، وقد تم الحرص علي جمع البيانات والمعلومات من المعلمات لكونهم المطابقات لهذا النوع من التعليم، وكذلك من الطالبات بصفتهن الفئة المستهدفة من العملية التعليمية، وتم اختيار عينة عشوائية من مدرستين عشوائيتين وأثنا عشرة معلمة من ثمانية مدارس عشوائية، وتم استخدام استبانة تقيس أثر تطبيق عملية التعلم النشط علي الطلبة داخل الصف، وتم توزيع الاستمارات علي عينة الدراسة من خلال البريد الإلكتروني للمدارس، وتم استلام استمارات المعلمات من خلال البريد الإلكتروني، بينما استمارات الطالبة تم استلامها من خلال المدارس، وانتهت الدراسة إلي أن ٥٠٪ من الطالبات رأين أن مشاركتهن قد زادت بشكل ملحوظ في اختيار أساليب العمل، بينما ٥٠ % فقط رأين أنهن لم يزلن لا يشاركن في اختيار أساليب العمل، كما رأت المعلمات أن طالبتهن أصبحن ممكنات من المهارات التالية وهي المشاركة في اختيار أساليب العمل، ممارسة التعلم الذاتي، ممارسة التعلم النشط، التعاون مع مجموعة في إنجاز الأعمال والتوصل إلي معلومات، الالتزام بالقوانين الصفية، وأجمعت المعلمات أن التحصيل العلمي زاد بشكل ملحوظ .

دراسة المصري (٢٠١٤) بعنوان: أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط علي تصميم الغرف الصفية في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة، وهدفت الدراسة إلي تحديد أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط علي تصميم الغرف الصفية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بقطاع غزة، من حيث التصميم المعماري وأعمال التشطيب والتجهيزات الداخلية، وبشكل ينسجم مع ظروف قطاع غزة الاقتصادية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي تدرج من التعريف بمفهوم التعلم النشط واستراتيجياته، ومعوقات تطبيقه واحتياجاته المكانية

بشكل أساسي، ثم انتقل إلى دراسة المعايير التصميمية للغرف الصفية المناسبة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط وشروط تشطيبها وتجهيزها لتكوين قاعدة أساسية انطلقت منها الدراسة التطبيقية التي أجريت بقطاع غزة واستهدفت مدارس التعليم الأساسي الحكومية فيها كحالة دراسية، لتحديد احتياجات تطبيق التعلم النشط في غرفتها الصفية وبالتالي تحديد المواصفات التصميمية لهذه الغرف، واستخدمت الدراسة التطبيقية الاستبانة كأداة أساسية حيث استهدفت معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدراس التعليم الأساسي الحكومية بقطاع غزة، كما قامت الباحثة باستخدام أداة بحثية مساندة للاستبانة تمثلت في بطاقات الملاحظة التي قامت بتعبئتها ضمن زيارات التعلم النشط، بغرض رفد الدراسة التطبيقية بوجهة ميدانية نفذتها لحصص دراسية طبق فيها التعلم النشط بغرض رفد الدراسة التطبيقية بوجهة النظر المعمارية، وخرجت الدراسة بنتائج حددت أهم معايير ومواصفات تصميم الغرف الصفية المناسبة لتطبيق التعلم النشط في مدراس التعليم الأساسي الحكومية بقطاع غزة، كما خلصت إلى مجموعة من التوصيات أهمها الدعوة إلى إعادة النظر في معايير تصميم الغرف الصفية بما يتناسب مع أساليب التعلم الحديثة، والاستجابة لميل المتعلمين إلى التكنولوجيا الحديثة ومراعاة التطور التكنولوجي عند تصميم الغرف الصفية .

دراسة أبو سنينة (٢٠٠٩) بعنوان:درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن . وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية جميعهم البالغ عددهم (١٢١)معلماً ومعلمة . أما عينة الدراسة فبلغت (٧٠)معلماً ومعلمة، وبنسبة (٥٨ %)من المجتمع الأصلي، ومن أجل قياس هذه السمة صمم الباحثون أداة مكونة من (٣٦)مبدأ تمثل مبادئ التعلم النشط، وتم استخراج صدقها وثباتها، وأظهرت الدراسة النتائج الأتية: أن متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية، حيث كانت ثلاثة مبادئ تمارس بدرجة عالية جداً، وثلاثون مبدأ تمارس بدرجة عالية، ومبدآن يمارسان بدرجة متوسطة، ومبدأ واحد يمارس بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير الجنس (ذكر وأنثى) ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، ومن خمس سنوات إلى عشر سنوات، وأكثر من عشر سنوات، وأوصت الدراسة علي حث معلمي الدراسات الاجتماعية علي استخدام الحاسوب لتدريسهم الخرائط المفاهمية .

دراسة الزهراني (٢٠١٢) بعنوان: دراسة واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهدفت الدراسة غلي تقييم تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الطائف ومدينة مكة المكرمة، من حيث استخدام المعلمين لمجموعة من الاستراتيجيات، والتعرف علي مقومات ومعوقات استخدام هذه الاستراتيجيات، والفروق بين تقديرات المشرفين لهذا الاستخدام وفقاً لخبرتهم في مجالي التدريس والاشراف، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة، كما تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم جمع البيانات من خلال مشرفي التربية الإسلامية في كل من محافظة الطائف ومدينة مكة المكرمة، ثم عولجت البيانات الإحصائية، وتم استخدام مجموعة من الاختبارات الإحصائية، وتم التوصل إلي مجموعة من النتائج أهمها: أن معلمي التربية الإسلامية يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط التي تم تحديدها بشكل جيد وذلك حسب وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة الطائفة والمدينة المكرمة، كما تم تحديد مجموعة من المقومات التي يمكن أن تعين علي تدريس التربية الإسلامية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وفي المقابل مجموعة من المعوقات، وخرجت الدراسة بعدة توصيات تفيد القائمين علي المجال التربوي في جوانب الاعداد والتربية والتنفيذ .

دراسة العوايدة (٢٠١٣)، بعنوان: صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا الأردنية من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات، وهدفت الدراسة إلي تقصي مستوي صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية، والسلطة المشرفة، والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة حول

صعوبات تطبيق التعلم النشط مؤلفة من (٣٠) فقرة تم التأكد من صدقها الظاهري بعرضها علي مجموعة من المحكمين، كما تم حساب ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ (٠ . ٩٢) ومعامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (٠،٨٢)، وقد تم توزيع هذه الاستبانة علي عينة الدراسة المؤلفة من (٢١٠) من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة مأدبا الأردنية، ولتحليل البيانات استخدام الباحث الرمزية الإحصائية "spss" واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتحديد مستوي الصعوبة، كما استخدم تحليل التباين الأحادي " ANOVA" والاحصائي "ت" لعيينتين مستقلتين، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في أن مستوي صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين ويعزي لمتغير الخبرة التعليمية، وأظهرت الدراسة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين يعزي الي متغير السلطة المشرفة (مدارس خاصة، ومدارس حكومية) ولصالح المدارس الخاصة، وجود فروق داله إحصائية في مستوي صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين يعزي الي متغير الدنس ولصالح الاناث .

دراسة بن ياسين (٢٠١٣) بعنوان: " استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم "، وهدفت الدراسة إلي تحديد استراتيجيات التعلم النشط المهمة والمناسبة لتدريس مقررات العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم، والوقوف علي درجة استخدمهن لها في تنمية عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، والكشف عما لو كانت لو كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عندي مستوي الدالة (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول: درجة الأهمية لاستراتيجيات التعلم النشط ودرجة استخدامهن لها في تنمية عمليات العلم الأساسية والمتكاملة كلاً علي حدة، وكذلك إيجاد الفروق حول درجة استخدامهن لها في تنمية عمليات العلم ككل تعزي إلي سنوات الخبرة والدورات التدريبية، ومن ثم الكشف عما إذا كانت هناك معوقات تحول دون استخدام معلمات العلوم لتلك الاستراتيجيات في تنمية عمليات العلم من وجهة نظر معلمات العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام استبانة كأداة لهذه الدراسة، والتي تم تطبيقها بعد قياس صدقها وثباتها علي عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وعددهن (٢٠٠) معلمة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤ هجرياً، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: تحديد (١٤) استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، و(١٠) من عمليات العلم الأساسية، و(٤) من عمليات العلم المتكاملة، وأسفرت النتائج عن توسط درجة استخدام عينة الدراسة لتلك الاستراتيجيات في تنمية عمليات العلم كل علي حدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأهمية والاستخدام لصالح الأهمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة الاستخدام تعزي لسنوات الخبرة لصالح الخبرة (١-٥سنوات) و(١٠-١٥سنة)، وعدم وجود أي فروق تعزي للدورات التدريبية، كما أنه لا يوجد ارتباط دال موجب بين الأهمية والاستخدام وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، كما توسطت درجة استجابات عينة الدراسة جول المعوقات التي تحول دون استخدامهن لتلك الاستراتيجيات، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات ومن أهمها: ضرورة تدريب معلمات العلوم أثناء الخدمة علي كيفية استخدام وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط من خلال تدريس مقررات العلوم المتطورة، مع ضرورة توفير البينة التحتية التي تساعد علي توظيف وتفعيل تلك الاستراتيجيات أثناء التدريس .

دراسة الجدي (٢٠١٢) بعنوان: أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم علي تنمية المهارات الحياتية لدي طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، وهدفت الدراسة إلي معرفة أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم علي تنمية المهارات الحياتية لدي طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل محتوي وحدة جسم الانسان لتحديد المهارات الحياتية المتضمنة فيها، ثم تم إعداد دليل معلم لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ثم تم بناء اختبار المهارات الحياتية واستخدام المنهج التجريبي للتحقق من صحة فروض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين الاولي تجريبية (٣٦) طالبة، درست بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، والثانية ضابطة (٣٦) طالبة درست بالطريقة المعتادة، وطبقت الدراسة في مدرسة الكرامة الأساسية للبنات في مدينة غزة، وللتحقق من صحة الفروض استخدم الباحث اختبار " ت" لعينتين مستقلتين لاختبار صحة

الفروض المتعلقة بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط، واختبار " مان ويتني " لاختبار صحة الفروض المتعلقة بالفروق بين المجموعات الفرعية مع المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التطبيق الخاص بالتعلم النشط، ومعامل مربع " إيتا" للكشف عن فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط، وقد تم التوصل إلي نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٧) بعنوان: " أثر استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهرات التعبير التحريري "، وهدفت الدراس إلي التعرف علي أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة اطسا في جمهورية مصر العربية، واعتمدت الدراسة علي ثلاث استراتيجيات للتعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري والتي تمثلت في: استراتيجية العصف الذهني وحل المشكلات، والتعلم البنائي، والتعلم التعاوني، وتكونت أدوات الدراسة من: ملف إنجاز التلميذ، اختباراً لتقويم التلاميذ في موضوعات التعبير التحريري، وتوصلت الدراسة إلي تفوق الثلاث مجموعات التجريبية علي المجموعات الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات توظيف الأفكار في موضوعات التعبير التحريري، وأوصت الدراسة بتجريب استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المقررات الأخرى .

دراسة أبو الجبين (٢٠١٤) بعنوان: " فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية علي التحصيل لدي طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة "، هدفت الدراسة إلي التعرف علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية علي التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة، والوقوف علي فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاتجاه نحو مادة الأحياء، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بغزة، وتمثلن مجموعة الدراسة في مجموعة من طالبات الصف الحادي عشر علمي بمحافظة شمال غزة المقيدين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، واتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي حيث تم تطبيق وحدة (قبلية الحبليات) علي أربع مجموعات من طالبات الصف الحادي عشر علمي وعددها (١٢٠) طالبة، المجموعة التجريبية (١) وعددها (٣٠) ودرست باستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، والمجموعة التجريبية (٢) وعددها (٣٠) ودرست باستراتيجية خرائط المفاهيم، أما المجموعة الرابعة فهي المجموعة الضابطة وعددها (٣٠) ودرست بالطريقة المعتادة، وكذلك تم تطبيق أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء علي مجموعة الدراسة قبل تدريس الوحدة وبعده، وذلك بهدف التعرف علي فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية علي التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة، وتم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج " spss" وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠١) بين متوسطات درجة طالبات المجموعة التجريبية (١)، (٢)، (٣) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعات التجريبية (١)، (٢)، (٣)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣) التي درست باستراتيجية خرائط المفاهيم من جهة ومتوسط درجات المجموعتين التجريبيتين (١) التي درست باستخدام (فكر – زاوج – شارك) و(٢) التي درست باستراتيجية تدريس الأقران والمجموعة الضابطة من جهة أخري في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدالة (٠،٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاثة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة (١) فب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نجو مادة الأحياء .

الدراسات الأجنبية

دراسة شلوبا(Chalupa (2012:وهدفت هذه الدراسة استقصاء ما إذا كان استخدام التعليم المتمايز سوف يعزز التحصيل الدراسي لمجموعة من الطلاب في مقرر القراءة . ولقد تكونت عينة الدراسة من خمسة تلاميذ في الصف الخامس منهم ثلاثة من الذكور وتلميذتين من الإناث في مدرسة ليسبون في ولاية ايوا . ولقد استخدمت الباحثة عدة أدوات لجمع البيانات مثل الاختبار التحصيلي والاستبيان والمقابلات والملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة بان التمايز التعليمي في المنهج كان له أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ ولكن النتائج لم تبين وجود أثر للتعليم المتمايز على دافعية التلاميذ .

دراسة ويلك (٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل، والتحفيز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين، وقد درست المتغيرات من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعات الأربعة(١٤١) طالباً في جامعة تكساس الغربية ؛ حيث تم تدريس المجموعات التجريبية باستخدام نموذج التعلم النشط، في حين تم تدريس المجموعات الضابطة باستخدام طرق المحادثة التقليدية، ولتقييم فاعلية استراتيجيات التعلم النشط طبق على الطلاب اختبارا شاملاً لمحتوى علم الوظائف، واستبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، ومقياس اتجاهات . وقد أوضحت نتائج التحليل أن المجموعات التجريبية اكتسبت معرفة أكثر بالمحتوى وتحسنت فاعلية الذات لديها أكثر من طلاب المجموعات الضابطة، في حين لم يكن هناك فرق في التحفيز للتعلم، وقد أوضح مقياس الاتجاهات أن الطلاب في كلتا المجموعتين قد عرضوا اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط في المستقبل .

دراسةOrvisOrvis (٢٠٠٥): هدفت الدراسة التي أجريت بإحدى المدارس بولاية تكساس لوصف العروض باستخدام لفائف ورق كمثال للتعلم النشط في مادة الكيمياء صف الكيمياء ؛ حيث كانت الأمثلة المعروضة تعكس الطريقة النافعة والمسلية لتقديم الطلاب اثنين من الموضوعات التقليدية الصعبة هما: الاتزان الكيميائي العام، وآلية ردة الفعل، وذلك على اعتبار أن المشاركة النشطة في الصف من أفضل الوسائل المتاحة للتغلب على الصعوبات المفاهيمية، ويوافق معلم العلوم على أن الطلاب من مختلف الأعمار يتعلمون أكثر بالمشاركة النشطة في الظواهر العلمية . وقد أشار الباحثان إلى أن العروض النشطة جداً تعطي كل فرد الفرصة للعب في الصف والأكثر أهمية أن هذه الأنشطة تعطي الطلاب فرصة لتعلم المفاهيم الصعبة ؛ ومواجهة المفاهيم الخاطئة في المادة بقوة .

المقارنة والاختلاف بين الدراسات:

إذا قمنا بتتبع أوجه الاختلاف بين هذه الدراسات، سواء الدراسات العربية أو الدراسات الأجنبية فسنجد أن كل دراسة من هذه الدراسات تم استخدام طرق وأدوات مختلفة وعلى مختلف المواد والعينات عن باقِ الدراسات، ففي دراسة (إيمان لطفي-٢٠١٢) قامت بالتركيز في دراستها على الضغوط النفسية والعصبية التي يواجهها الطلبة سواء الضغوط الأسرية أو الضغوط الحياتية ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي، وقد أوضحت هذا التأثير في نتائج الدراسة ومقارنة نتائج تحصيل الطلبة العينة .

بينما قامت دراسة (سعادة-٢٠٠٢) على التركيز على المعلمين وأثر تدريبهم على أسلوب التعلم النشط، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في صالح التدريب على التعلم النشط ولم تظهر في النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءاً على المتغيرات الثلاثة ألا وهم: (التخصص الأكاديمي الدقيق/ المؤهل العلمي/عدد الدورات التدريبية) .

أما دراسة (البدور عدنان/٢٠٠٤) فقد تم استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم، فقد أظهرت النتائج عن تفوق أثر الاستراتيجية في التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم واكتساب عينة الاختبار لمهارات عمليات العلم باستخدام الطرق التقليدية، وعدم وجود أثر للتفاعل الثنائي بين استراتيجية التدريس والجنس في التحصيل الدراسي، ووجود أثر للتفاعل بين التدريس والجنس في اكتساب مهارات التعلم الأساسية وليس في عمليات العلم المتكاملة .

أما في الدراسات الأجنبية، فكان التركيز في أغلبية الدراسات على الطلاب من الجنسين، فقام (شلوبا-٢٠١٢) باستخدام استراتيجية التعلم المتمايز على عينة من الطلاب على منهج القراءة وأظهرت النتائج أثر إيجابي على تحصيل الطلاب ولكن لم يوجد أثر إيجابي على دافعيتهم .

أما في دراسة (ويلك-٢٠٠٣) فقام بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين (ضابطة/تجريبية) وتم استخدام نموذج التعلم النشط مع المجموعة التجريبية واستخدام طرق المحادثة التقليدية للمجموعة الضابطة، وبمقارنة نتائج كلا المجموعتين فإننا نجد أن طلاب المجموعة التجريبية اكتسبت معرفة وتحسنت فاعلية الذاتلدى طلابها بشكل أكبر من المجموعة الضابطة .

وفي دراسة (أورفيس-٢٠٠٥) تم استخدام لفائف ورق كمثال للتعلم، وقد أظهرت نتائج هذا الاختبار أن المشاركة في الأنشطة تعتبر من أفضل وسائل التعلم للطلبة وتعطيهم فرصة لتعلم الصعب ومواجهة الخطأ في المواد بقوة .

ومن وجهة نظري، أن دراسة (أورفيس-٢٠٠٥) هي أفضل الدراسات، لاقتناعي أن أفضل وسيلة لتعليم الطالب هي بجعله يقوم بالأنشطة والمشاركة فيها، فهي تجعله قادرا على اكتساب العديد من المهارات وتكسر لديه حاجز الخوف من المواد أو المشاركة في الصف .

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

تصميم الدراسة:

منهج الدراسة بصورة واضحة وهو المنهج التجريبي بواسطته يعرف مدى تأثير السبب في النتائج مما يسهل أحداث التغيرات الإصلاحية على الظاهرة التي يجب دراستها .

تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على ضبط المتغيرات الدخيلة وتثبيتها وتجريب المتغير المستقل (طريقة التدريس) لقياس أثره على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، من خلال اختيار مجموعتين تكون إحداهما تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم النشط، والأخرى ضابطة تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (السبورة والقلم) مع تطبيق اختبار قبلي/ بعدي، ويبين الجدول تصميم البحث للدراسة وذلك للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحصيل الطلاب بمقرر الأحياء .

جدول (١)

المعالجات / المجموعة	القياس القبلي	طبيعة المعالجة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	**الاختبار القبلي**	**استراتيجية التعلم النشط**	**الاختبار البعدي**
المجموعة الضابطة	**الاختبار القبلي**	**الطريقة المعتادة**	**الاختبار البعدي**

إجراءات الدراسة:

إجراءات البحث (مجتمع البحث- حدود البحث- عينة البحث- طريقة اختيار العينة) .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع المبحث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة رجال المع، مادة الأحياء للعام الدراسي (١٤٣٩/ ١٤٤٠)

حدود الدراسة:

أ- حدود موضوعية: تطبق الدراسة على موضوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط واثرها في التحصيل العلمي

ب- حدود بشرية: تطبق الدراسة على طلاب الصف الثالث ثانوي في المدارس الحكومية .

ج- حدود مكانية: تطبق الدراسة على أحد المدراس الثانوية بمحافظة رجال ألمع . د- حدود زمانية: تبق الدراسة بمحافظة رجال ألمع الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ .

عينة الدراسة:

العينة هي عينة قصدية حيث تم اختيار من مدرسة (ابن حزم) في محافظة رجال ألمع وذلك لتعاون معلمي المدرسة وجاهزية المدرسة لتطبيق الدراسة بسهولة وتم اختيار الطلاب وتقسيمهم إلى مجموعتين من الصف الثالث الثانوي الفصل الأول بناءً على نتائج التحصيل الدراسي .

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

صف / المجموعة	عدد الطلاب
الصف الثالث الثانوي (أ) المجموعة التجريبية	٤٠ طالب
الصف الثالث الثانوي (ب) المجموعة الضابطة	٤٠ طالب

أدوات الدراسة:

أدوات الدراسة والتي شملت اختبار تحصيلي بموضوعات من مقرر الأحياء ثم دليل المعلم ودليل الطالب من حيث طرق وخطوات الإعداد وعرض الخصائص السيكومترية من الصدق والثبات . ثم توضيح الخطوات المنهجية والإجرائية في تطبيق الدراسة الاستطلاعية والأساسية وتحديد الأساليب والمعالجات الإحصائية .

تم إعداد أداة الدراسة ونتطبيقها على أفراد العينة،بعمل إختبار يقيس أهداف الدراسة ثم استخدام معامل الإرتباط بين نتائج التطبيق ويشير معامل الإرتباط لثبات الأداء ويسمى هذا المعامل بمعامل الإستقرار . ويعد هذا النوع من أبسط الطرق المتبعة لتعيين معامل الثبات، ويصلح في حساب معامل الثبات للإختبارات غير الموقوتة .

تم جمع البيانات من خلال الاعتماد على مصادر أولية: والتي تتمثل من الاختبار كأداة رئيسية في جمع البيانات حول مستوى العينة بموضوع البحث . بالإضافة إلى ذلك سوف تعتمد الدراسة على مراجعة الأدبيات السابقة، الكتب، التقارير، والأبحاث المنشورة كمصدر ثانوي في جمع البيانات والتعرف على محاور الدراسة الحالية .

اعتمد الباحث على توظيف أداة الملاحظة وكذلك الاستبيان كأداة في جمع البيانات من عينة الدراسة لما لها من دور فعال وقدرة على جمع البيانات، وسيتم وضع مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بموضوع الدراسة المتعلقة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مستوى التحصيل العلمي لمادة الأحياء في المرحلة الثانوية، وهذا يستدعى أن الباحث يجري الاختبار التجريبي القبلي والبعدي، حيث سيتم خلال هذه الدراسة استخراج الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة .

وقد اتبع الباحث في تنفيذ البحث الإجراءات التالية:

- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المرحلة الثانوية.
- بعد أن يتم جمع الاستبيانات من عينة الدراسة، سيتم تفريغ البيانات وتحليلها ومن ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لها بهدف تفسير النتائج .

محتويات الدراسة:

١. مقرر الأحياء .
٢. الإستبانة .
٣. المصادر والوثائق .
٤. برنامج المعالجة الإحصائية spss .
٥. المراجع .

تحليل البيانات / المعلومات

*في الصفحة التالية مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى (التذكر)
*وسوف نلاحظ أن الدرجة العظمى لهذا المستوى
هي ٨ درجات وهي درجة هذا المستوى طبقاً لجدول المواصفات الذي بني عليه الاختبار .

السؤال الأول من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التذكر؟

نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي على القياس البعدي بمستوى التذكر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
الضابطة	٤٠	٣,٤	١,٣٤	٧٦,١٦
التجريبية	٤٠	٧,٣٢	١,٥٠	

الجدول يبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التذكر لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٧,٣٢) من الدرجة العظمى (٨) وللضابطة (٣,٤) وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

من الملاحظ أن استخدام استراتيجية التعلم النشط تعمل على تنمية مهارات الطلاب بمستوى التذكر ويساعدهم على القدرة على تحليل الأجزاء الرئيسية إلى مكوناتها من خلال التنوع في طريقة تعّلم الحقائق والمعارف بالوسائل المختلفة، واستخدام التمايز ينمي العمليات العقلية العليا كالتذكر نظرًا لما تتصف به هذه التقنية ميزة التشجيع على الربط والاستنتاج والاكتشاف وتثير التفكير .

*في الصفحة التالية مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى (الفهم) .
*وسوف نلاحظ أن الدرجة العظمى لهذا المستوى
هي ٦ درجات وهي درجة هذا المستوى طبقاً لجدول المواصفات الذي بني عليه الاختبار .

السؤال الثاني من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى الفهم؟

نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي على القياس البعدي بمستوى الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
الضابطة	٤٠	٢,٦	٢,٤٨	٧٦,٥٢
التجريبية	٤٠	٥	١,٠٤	

وجود فروق دالةإحصائيًة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التركيب لدى طلاب المرحلة وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٥) من الدرجة العظمى (٦) وللضابطة (٢,٦) وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

ومن الملاحظ أن استخدام استراتيجية التعلم النشط تعمل على تنمية مهارات الطلاب بمستوى التركيب ويساعدهم على القدرة على تركيب الأجزاء من خلال الأنشطة والتدريبات والمهام التي يغلب استخدام أفكار وعناصر مجزأة لتشكيل جداول للمقارنة أو مخططات ذهنية، فإن عملية استخدام التمايز ساعدت على تنمية العمليات العقلية العليا كالفهم وساعدت على عملية الربط والاستنتاج والاكتشاف وإثارة التفكير .

السؤال الثالث من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التطبيق؟

*في الصفحة التالية مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى (التطبيق) .
*وسوف نلاحظ أن الدرجة العظمى لهذا المستوى .
هي ٤ درجات وهي درجة هذا المستوى طبقاً لجدول المواصفات الذي بني عليه الاختبار .

نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي على القياس البعدي بمستوى التطبيق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
الضابطة	٤٠	١,٧٥	٠,٤٩	٧٧,٥٧
التجريبية	٤٠	٣,٠٥	١,٤٩	

تبين النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التطبيق وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١,٤٩) وللضابطة (٠,٤٩) وكانت الفروق لصالح التجريبية.

*في الصفحة التالية مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى (التحليل) .
*وسوف نلاحظ أن الدرجة العظمى لهذا المستوى .
هي ٢ درجتان وهي درجة هذا المستوى طبقاً لجدول المواصفات الذي بني عليه الاختبار .

السؤال الرابع من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفي عند مستوى التحليل؟

نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي على القياس البعدي بمستوى التحليل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
الضابطة	٤٠	٠,٥٥	٠,٥٨	٨٧,٨٥
التجريبية	٤٠	١,٥٧	٠,٥٧	

تبين النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التطبيق وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١,٥٧) وللضابطة (٠,٥٥) وكانت الفروق لصالح التجريبية.

السؤال الخامس من أسئلة البحث: إلى أي مدى توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي على القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
الضابطة	٤٠	٨,٣	٢,١٢	٥٧,١٢
التجريبية	٤٠	١٧,٢٢	٢,٧٤	

تبين النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية وللضابطة وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

وقد يعود السبب إلى أن استخدام استراتيجية التعلم النشط يعمل على تنمية تحصيل الطلاب بمستوى العمليات المعرفية العليا .

الملاحظات:

ومن خلال مراجعات النتائج السابقة أتضح أن عينة المجموعة التجريبية التي طبق عليها الدراسة قد تحسن التحصيل الدراسي لهذه المجموعة وقد يعود السبب إلى استخدام استراتيجيات التعلم النشط .

***كما نلاحظ أن:**

١. مستوى التحليل أكثر المستويات تأثراً أي إنه الأعلى في التحصيل بمانسبته ٥٠٪ .

٢. يليه مستوى التطبيق الذي يأتي أقل من سابقة بمانسبته٤١٪ .

٣. ثم يأتي في الترتيب الثالث من ناحية التحصيل مستوى الفهم بمانسبته ٣٤٪ .

٤. وأقل هذه المستويات مستوى التذكر بنسبه ١٣٪ .

النتائج:

١. أن عينة المجموعة التجريبية قد تغيرت نتيجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط .

٢. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية وللضابطة وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

٣. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التطبيق وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٠,٩٤) وللضابطة (١,٤٩) وكانت الفروق لصالح التجريبية .

٤. أن أفراد العينة رقم (٢)، (٧)، (١٢)، (١٧)، (٢٠)، (٢٥)، (٣٣)، قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التحليل في الاختبار القبلي وأفراد العينة (٣)، (٥)، (٧)، (١١)، (١٤)، (١٦)، (١٩)، (٢٠)، (٢١)، (٢٣)، (٢٤)، (٣٠)، (٣٧)، (٣٨)، (٣٩)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في الاختبار البعدي .

٥. أن أفراد العينة رقم (٢)، (٧)، (١٢)، (١٧)، (٢٠)، (٢٥)، (٣٣)، قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التحليل في المجموعة التجريبية وأفراد العينة (٣)، (٥)، (٧)، (١١)، (١٤)، (١٦)، (١٩)، (٢٠)، (٢١)، (٢٣)، (٢٤)، (٣٠)، (٣٧)، (٣٨)، (٣٩)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في المجموعة الضابطة .

٦. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التطبيق وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٠ . ٩٤) وللضابطة (١ . ٤٩) وكانت الفروق لصالح التجريبية .

٧. أن أفراد العينة رقم (٦)، (٧)، (١٦)، (١٧)، (٢٤)، (٢٥)، (٣٢)، (٣٣) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التطبيق في الاختبار القبلي وأفراد العينة (١)، (٣)، (٥)، (٨)، (٩)، (١٣)، (١٧)، (١٨)، (٢٥)، (٢٨)، (٢٩)، (٣٤)، (٣٧)، (٣٩)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في الاختبار البعدي .

٨. أن أفراد العينة رقم (٦)، (٧)، (١٦)، (١٧)، (٢٤)، (٢٥)، (٣٢)، (٣٣) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التطبيق في المجموعة التجريبية وأفراد العينة (١)، (٣)، (٥)، (٨)، (٩)، (١٣)، (١٧)، (١٨)، (٢٥)، (٢٨)، (٢٩)، (٣٤)، (٣٧)، (٣٩)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في المجموعة الضابطة .

٩. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التركيب لدى طلاب المرحلة وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق

على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٥) من الدرجة العظمى (٦) وللضابطة (٢ . ٦) وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

١٠. أن أفراد العينة رقم (١٠)، (٢٣)، (٢٨)، (٣٦)، (٣٩) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي الفهم في الاختبار القبلي بواقع ٤ درجات وأفراد العينة (٣)، (٩)، (١١)، (١٧)، (٢١)، (٢٤)، (٢٧)، (٢٨)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في الاختبار البعدي، بمعدل ٦ درجات .

١١. أن أفراد العينة رقم (١٠)، (٢٣)، (٢٨)، (٣٦)، (٣٩) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي الفهم في المجموعة التجريبية بواقع ٤ درجات وأفراد العينة (٣)، (٩)، (١١)، (١٧)، (٢١)، (٢٤)، (٢٧)، (٢٨)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في المجموعة الضابطة، بمعدل ٦ درجات .

١٢. وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى التذكر لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلم النشط بعد ضبط الفروق على القياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٧ .٣٢) من الدرجة العظمى (٨) وللضابطة (٣ . ٤) وقد كانت الفروق لصالح التجريبية .

١٣. أن أفراد العينة رقم (٧) و(١٧) و(٢٠) و(٢٥) و(٣٣) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التذكر في الاختبار القبلي وأفراد العينة (٢٨)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٧)، (٣٨) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في الاختبار البعدي .

١٤. أن أفراد العينة رقم (٧) و(١٧) و(٢٠) و(٢٥) و(٣٣) قد حصلوا علي أعلي درجات مستوي التذكر في المجموعة التجريبية وأفراد العينة (٢٨)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٧)، (٣٨) قد حصلوا علي أعلي الدرجات في المجموعة الضابطة .

الخاتمة:

الحمدلله سبحانه الذي قدر لنا التوفيق والنجاح في كتابة هذا البحث ونتمنى من الله عز وجل أن يكون قد نال إعجابكم فنحن قد جمعنا لكم مجموعة من المعلومات الشاملة بعد مشوار طويل جداً من البحث والاطلاع وتجميع المعلومات من مصادرها القيمة .

فقد قدمنا لكم هذا البحث بعد تفكير وتعقل في موضوع البحث وهو (**أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مستوي التحصيل الدراسي بمادة الاحياء لدي طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمحافظة رجال المع "**)

وهو موضوع هادف يهتم به الجميع ويطمعون لمعرفة تفاصيله والتعمق فيه وقد كان البحث بمثابة الرحلة العلمية الممتعة للارتقاء بموضوع البحث لذلك بذلنا جهد كبير في إخراجه على المستوى المطلوب ولكننا لانستطيع أن نقول إنه بحث شامل ويتصف بالكمال لأن كل شيء ناقص، ويحتاج إلى المزيد والمزيد ليصل إلى مستوى مرتفع من العلم والمعرفة .

وإن كان الله تعالى قد وفقنا في كتابه هذا البحث فأننا نعتبر ذلك مكافأة من الله تعالى تعويضاُ منه عما بذلناه فيه من جهد وتفكير وقد كان ذلك هدفنا منذ البداية ونتشرف أننا وصلنا اليه .

وأن لايوفقنا الله به فإننا لنا شرف المحاولة وجزاء نشر العلم وأخيراً وبعد ان انتهينا من هذا البحث وأبحرنا في مجاله وموضوعه الرائع نتمنى من الله أن نكون قد وفقنا في ذلك وأن ينال إعجابكم ورضاكم .

وصلى الله وسلم على أشرف الخلق سيدنا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين،

التوصيات:

نجد من خلال ما أسفرت به النتائج نوصي بما يلي:

١. ضرورة تدريب معلمات العلوم أثناء القيام بخدمة التدريس علي كيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط .

٢. ضرورة توفير البنية التحتية التي تتيح تطبيق التعلم النشط في مجال العلوم .

٣. ضرورة متابعة المشرفين لآراء المعلمات العلوم وتقويم أدائهم تقويماً موضوعياً علي نحو يمكن من التعرف علي متطلباتهم لتطبيق التعلم النشط علي نحو فعال .

٤. ضرورة إجراء العديد من الدراسات تكتشف عن مدي استخدام التعليم النشط في مادة العلوم وذلك بهدف تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين .

٥. ضرورة إجراء العديد من الدراسات حول فاعلية الاستراتيجيات الحديثة لتنمية المعارف لدي المعلمين حول تطوير طرق التدريس.

٦-تطوير مناهج التعليم بمايتواكب مع رؤية التعليم الحديثة

٧- اجراء دراسات اجراء في جميع التخصصات التعليمية لمعرفة مدى تأثر التعلم النشط فيها

٨- وضع منصة الكترونية اثرائية لطلاب التخصصات العلمية لتمكن الطلاب من الاستزادة من العلوم والمعارف

٩-وضع تطبيق يختص بالتجارب العملية المدعمة للدرس التطبيقية

١٠- ضرورة حصول جميع العاملين في الميدان التربوي على دورات في التعلم النشط .

المراجع والمصادر

المراجع العربية:

١. أ.د:أيوب، تغريد جليل ، م . د: أمل حسن علوان، (٢٠٠٧)،**دور الإدارة الاستراتيجية في مستقبل منظمات الأعمال**، (بغداد: مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية)

٢. إبراهيم، مجدي بن عزيز (٢٠٠٩)،**معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، د.ط،(القاهرة:عالم الكتب).

٣. ابراهيم، هدى عصام الدين، (٢٠١٧)،**فعالية استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٤. أبو الجبين، سعيد عبد الرحمن (٢٠١٤)، **فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية علي التحصيل لدي طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة**، رسالة ماجستير، قسم البحوث والدراسات التربوية، كعهد البحوث والدراسات العربية، (القاهرة: جامعة الدول العربية).

٥. أبو الحاج، سها أحمد، المصالحة، د. حسن خليل (٢٠١٦)، د.ط،**استراتيجيات التعلم النشط**، (الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير).

٦. أبو حماد، ناصر الدين (٢٠١٥)، **أثر استخدام التعلم النشط القائم علي استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الاكاديمي لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد ٢٩، العدد٩ .

٧. أبو خل، يعقوب عبد الله (٢٠١٨)،**إثر التعلم الذاتي القائم على مهارات الدراسة في تنمية التفكير العلمي ومهارات القائد والتعلم النشط لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك .كلية التربية.

٨. أبو سنينة، عودة عبد الجواد (٢٠٠٩)، **درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع، العدد الثاني .

٩. أبو علي، رجاء محمود أبو علي (٢٠٠٢)،**علم النفس التربوي**، (سوريا: دار القلم).

١٠. القطامين، احمد (٢٠٠٢)، **الإدارة الإستراتيجية، "مفاهيم ونماذج تطبيقية"**، (الأردن: دار مجدلاويللنشر والتوزيع).

١١. إدريس، ثابت عبد الرحمن، المرسى، جمال الدين محمد، (٢٠٠٢)، **السلوك التنظيمي نظريات ونماذج عملي لإدارة السلوك في المنظمة**، (القاهرة، الدار الجامعية).

١٢. أل عيسي، علي بن حسين محمد (١٤٣٦هـ)، **أثر الدمج بين استراتيجيتين للتعلم النشط علي تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات**، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج والوسائل التعليمية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القري، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

١٣. آل إبراهيم، علي (١٩٩٣)، **مذكرة بعنوان " الإدارة بالأفكار "**،(قطر: مركز شباب الدوحة).

١٤. بن ياسين، ثناء محمد أحمد (٢٠١٣)، **استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٤ المجلد ٢، المملكة العربية السعودية.

١٥. جابر، ليانا؛ وقرعان، مها (٢٠٠٤) **أنماط التعلم: النظرية والتطبيق**،د.ط،(رام الله:مركز القطان للبحث والتطوير).

١٦. الجدي، مروة عدنان (٢٠١٢)، **أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم علي تنمية المهارات الحياتية لدي طلبة الصف الرابع في محافظة غزة**، قدمت الرسالة لاستكمال متطلبات الحصول علي درجة الماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

١٧. الجعافرة، عبد الله يوسف فلاح (٢٠١٥)، **مستوي ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجه نظر معلميها**، مجلة اتحاد الجامعات العربية لتربية علم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع .

١٨. الجندي، أمنية السيد، صادق منير (٢٠٠١)، **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة**، المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة من ٢٩٢٠٠١م، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (القاهرة: جامعة عين /٨/١ شمس).

١٩. الجيار، سيد ابراهيم الجيار، (٢٠٠٠)،**دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، (لبنان: دار هناء للنشر).

٢٠. الحميدان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٥)، **التدريس والتفكير**، ط١، (القاهرة: مركز الكتاب للنشر).

٢١. الخليفة، كمال الدين (٢٠٠٥)، **فصول في تدريس التربية الإسلامية**، (الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع).

٢٢. خليل، انتصار (٢٠١٢)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي**، رسالة ماجستير، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٢٣. د. السيد ،إسماعيل محمد (٢٠٠٠)، **الإدارة الاستراتيجية، مفاهيم وحالات تطبيقية**، د.ط،(الإسكندرية: د.ن).

٢٤. دعمس، مصطفى بن نمر (٢٠٠٨) **الاستراتيجية التعليمية**، د.ط،(عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع).

٢٥. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٤) **دراسات في أساليب التعلم التعاوني**، د.ط،(القاهرة: عالم الكتب).

٢٦. رامل، مجدي (٢٠٠٦)، **وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ودابلس**، د.ط،(عمان: مجلة العلم).

٢٧. رمضان، منال حسن (٢٠١٨)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدي طلبة الصف السابع في منطقة عمان**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد ٣٩، ٢٠١٨ .

٢٨. الزهراني، جمعان بن محسن محمد (٢٠١٢)، **دراسة واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين**، دراسة مقدمة للحصول علي درجة الماجستير، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

٢٩. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٠)،**التدريس نماذجه ومهارته**، (الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع).

٣٠. الزيود، نادر فهمي وآخرون، (٢٠٠٩)، **التعلم والتعليم الصيفي**،ط٤، (الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر).

٣١. سعادة، جودت (٢٠٠٦)،**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، د.ط، (الأردن: دار الشروق) .

٣٢. السعدني، عبد الرحمن محمد (١٩٩٣)، **فاعلية استراتيجية استخدام التعليم التعاوني**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد١٨ .

٣٣. سعيدي، سليمان أمير (٢٠٠٩)، **طرائق تعلم العلوم**: مفاهيم وتطبيقات علمية، د.ط، (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع).

٣٤. سلامة، عبد الحافظ (١٩٩٨)،**الوسائل التعليمية والمنهج**،ط١، (الأردن: دار الفكر).

٣٥. سلمان، سامي تيسير،**التخطيط الإستراتيجي لشركات العائلات في المملكة العربية السعودية**.

٣٦. السيد، الحسين اسماعيل (٢٠١٧)،**أثر تدريس وحدة الدائرة لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية الدمج بين التعلم بالإكتشاف والتعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي**، المجلة العربية للعلوم ونشر البحوث .

٣٧. السيد، إسماعيل محمد (٢٠٠٠) الإدارة الاستراتيجية، مفاهيم وحالات تطبيقية، (الإسكندرية).

٣٨. سيد، أمال سعيد (٢٠١٥)، **ففالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد الثالث، العدد ١٦٢ .

٣٩. شاهين، عبد الحميد حسن (٢٠١٠)، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، د.ط، (الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية للنشر والتوزيع).

٤٠. شحادة، حسين شحادة (٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**،ط١، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية).

٤١. الشديدة، ميسلون كامل، (٢٠١٨)، **أثر استخدام استراتيجيتي التدريس (الأمري والتدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز**، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي .

٤٢. الشلبي، إلهام علي (٢٠١٢)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الاكاديمي لدي طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث**، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية الجامعية، المجلد ٢٨، العدد الأول، ٢٠١٢ .

٤٣. الشمري ،ماشي بن محمد (٢٠١١) **استراتيجية في التعلم النشط**، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل (بنين)، الشؤون التعليمية، الاشراف التربوي، قسم العلوم، ط١، ١٤٣٢هـ -٢٠١١ م .

٤٤. الشمري، ماشي محمد (٢٠٠٣):**١٠١ استراتيجية في التعلم النشط**، د.ط، (الرياض، مطابع الحميدي).

٤٥. الصيفي، عاطف بن صالح (٢٠٠٨) **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع).

٤٦. عبد الرحمن، كامل (٢٠٠٧)، **أثر استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهرات التعبير التحريري**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٢٩ .

٤٧. عبده، أحمد إدريس (٢٠١٧)، **دور مقومات الإدارة الاستراتيجية وآلياتها في التنفيذ الاستراتيجي بالتطبيق على وزارة الزراعة والموارد المائية والري** . رسالة ماجستير . الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا . الولايات المتحدة الأمريكية .

٤٨. العقيل، هدي إبراهيم (١٤٣٤هـ)، **تأثير تفعيل التعلم النشط في مدارس المرحلة المتوسطة علي نتائج العملية التعليمية**، وزارة التربية والتعليم، قسم التربية الأسرية، الإدارة العامة للتربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٤٩. على، محمد السيد (٢٠٠٠) **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٠. علي، آمال فتح الله مبروك(٢٠١٧)، **ترقية البيئة المدرسية بمدارس تعليم الأساس بالسودان**: ولاية الخرطوم نموذجاً: دراسة تقويمية، رسالة ماجستير، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.

٥١. العوايدة، راكان حيدر صالح (٢٠١٣)، **صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا الأردنية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء عدد من المتغيرات**،دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول علي درجة الماجستير، قسم المناهج والإدارة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٥٢. القتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣)، **المدخل الى التدريس**،ط٢، (رام الله: دار الشروق للطباعة).

٥٣. القطامين ،أحمد (٢٠٠٢)،**الإدارة الاستراتيجية، "مفاهيم ونماذج تطبيقية"**،د.ط، (عمان: دار مجدلاويللنشر والتوزيع).

٥٤. كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٨)، **تنويع التدريس في الفصل**، د.ط، (بيروت: مكتبة اليونسكو الإقليمية للنشر والتوزيع).

٥٥. مجدي، عزيز (٢٠٠٩)، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، د.ط، (القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع).

٥٦. محمد دريج(٢٠٠٢)، **تحليل العملية التعليمية**، ط٢، (الجزائر: قصر الكتاب).

٥٧. المحمد، إيمان ساعد (٢٠١٨)، **واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٧)، العدد (٢) .

٥٨. المحيسن، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧) **تدريس العلوم تأصيل وتحديث**، د.ط، (الرياض: مكتبة العبيكان).

٥٩. المصري، لبنا أحمد سليم (٢٠١٤)، **أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط علي تصميم الغرف الصفية في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة**، دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير، قسم الهندسة المعمارية، كلية الهندسة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة .

٦٠. الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١٥)، **التعلم النشط**: استراتيجيات وتطبيقات، د.ط، (الأردن: دار كنوز للنشر والتوزيع).

المراجع الأجنبية:

1. Alderman, M .Kay,(2007), Motivation for Achievement, Possibilities for Teaching and Learning, second Edition .

2. Chalupa, Erin (2004) The Effects of Differentiated Instruction on Fifth Grade Gifted and Talented Students . Unpublished master's thesis .University of Graceland .

3. Hartkey .V ., III . (2008) .The role of active learning in college,ersistence . New Directions for Teaching and Learning, Number 115, 71–83 .

4. Heacox, D .(2002) .Differentiating instruction in the regular classroom:How to reach and teach all learners, Grades 3-12 . Minneapolis, MN:Free Spirit Publishing .

5. Orvis, L & Andrea R(2005) Computer0supported Collaborative Learning Best Practices and Principles for instructors< Information Science Publishing .

6. Prince, M .(2004) .Does active learning work A review of the research .Journal of Engineering, Education, 93(3), 223–231 .

بحث رقم ٢٣

دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخلقية لدي أطفال ما قبل المدرسة

الباحثة/ هناء حسين عبد الله الحنبصى – د/ أيمن عايد محمد ممدوح – د/ شمس العالم كبير أحمد

ملخص البحث

تعددت الأنشطة التربوية التي تقدم للأطفال قبل المدرسة حيث تتناول مجالات متعددة كالأنشطة القصصية والأنشطة الحركية والأنشطة الفنية ....، وهناك أنشطة حرة وانشطة مقيدة، وهذا يعتمد على مدى الحرية المتاحة للطفل لاختيار النشاط والزمن الذي يقضيه فيه من عدمه ...حيث يرجع الى أهداف كل نشاط ومحتواه والطريقة التي تعتمد عليها في تعليم الأطفال ما قبل المدرسة، وهنا تتحدث الباحثة عن أهمية دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية؛ حيث تُعرف القيم: بأنه مجموعة من القواعد والمبادئ السلوكية الثابتة تصلح لكل زمان ومكان وهما عامة تنطبق على جميع الافراد وبها تقاس أعمال الانسان. ويتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبة الموضوع القائم على التحليل الوصفي، ومن نتائجها أن كثيراً من الدراسات أكدت أهمية الأنشطة التربوية في غرس القيم الخُلقية، ودورها الفعال في خلق جيل مشرب بالقيم. وأن التربية المعاصرة تكسب أهميتها من انطلاقها من العقيدة الإسلامية. ومن التوصيات إجراء المزيد من البحوث حول إدارة الأنشطة الدينية ودورها في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل. والاهتمام بالدراسات الميدانية في موضوع الأنشطة التربوية ومجالاتها ودورها في غرس القيم الخُلقية.

المقدمة

تعد الأنشطة التربوية من المصادر الهامة والأسس القوية التي تساعد على الارتقاء بكافة جوانب النمو عند الأطفال.

كما وتحقق العديد من النتائج الإيجابية في تطوير الإبداع والابتكار عند الأطفال، وترفع من خبرات ومعارف ومهارات ومعلومات وسلوكيات الطفل والتي تساعده على التكيف مع البيئة المحيطة به. (الخطيب ٢٠٠٩)

كما أن الأنشطة التربوية هي الركائز التربوية التي تسهم في تنمية ميول الأطفال، وتعمل على تزويدهم بالعديد من الخبرات العملية، وتمنحهم القدرة على التعبير عن هواياتهم وميولهم؛ لإشباع حاجاتهم وتنمية قواهم العقلية والجسدية. (الخطيب٢٠٠٩)

كما ينمي الحس الجمالي والفني عند الأطفال والقيم الدينية والأخلاقية.

وتعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان حيث يكتسب من خلالها المفاهيم والقيم والمعارف وأساليب التفكير ومبادئ السلوك؛ لذا أصبح الاهتمام بمرحلة الطفولة ما قبل المدرسة من الأولويات الرئيسية التي نادت بها المجتمعات في معظم دول العالم. (إسماعيل ٢٠٠٩)

والقيم هي التي تتولى ضبط سلوكيات الأفراد داخل المجتمعات، وهي القاعدة التي تتخذ بها القرارات بشأن الصواب والخطأ وما ينبغي ومالا ينبغي أو الجيد أو السيئ، فالقيم الخُلقية هي بناء شيده الأنبياء وبُعث به النبي صلى الله عليه وسلم، فقد قال رسول الله عليه الصلاة والسلام: "أحب عباد الله الى الله أحسنهم خُلقا "رواه الحاكم.

والأخلاق ثمرة من ثمار الإيمان التي تنبع من عقيدة وقلب سليم، وأساس التعامل مع الناس؛ لذا يجب الاهتمام بالأنشطة التربوية من الجانب الخُلقي.

مشكلة البحث

الأنشطة التربوية تؤدي دوراً فعالاً وقوياً ومهماً لغرس الكثير من الجوانب الضرورية في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة والتي بدورها يكون لها الأثر الأقوى لما بعدها من مراحل حياته؛ فتكسبه الأنشطة الكثير من المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم التي يكون لها الأثر القوي في دور الطفل مع أقرانه واسرته ومجتمعة وأمته، ويمكن تحديد مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيسي التالي:

ما دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية لدى أطفال ما قبل المدرسة؟

الأهداف:

يهدف البحث الحالي للتعرف على ما يلي:

دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية الأنشطة التربوية في دورها لتنمية وغرس القيم الخُلقية ودورها الفعال في خلق جيل مشرب بالقيم حيث أنها نابعة من العقيدة الإسلامية.

لذلك فأهميتها تكمن في النتائج التي قد يستفيد منها الإداريون والمخططون لبرامج الأنشطة التربوية للطفل لمرحلة ما قبل المدرسة.

استفادة كلا من المعلمات والأسر من التصور المقترح لتنمية دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية لدي الطفل ما قبل المدرسة.

منهج البحث:

لقد تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي والذي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة أو المشكلة الخاصة بالبحث، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي يتم طرحها حول الموضوع، والنتائج التي يتضمنها.

مصطلحات البحث:

(دور، الأنشطة التربوية، القيم الخُلقية)

الدور:

يعرف الدور:

بأنه مجموعة الأنشطة المقصود الهادفة المحدد في ضوء معايير عملية يمكن ملاحظتها وقياسها.

وتعرفهُ الباحثة إجرائياً بأن كلمة دور هي:

مجموعة من الأدوار والأعمال التي يتم إدارتها من خلال الأنشطة التربوية داخل الأسرة، أو في الروضات؛ لإكساب الطفل ما يحتاج إليه من المهارات والمعلومات المختلفة لتنمية شخصية الطفل.

الأنشطة التربوية:

هي مجموعة من البرامج اللاصفية التي تتضمنها الروضة، ويقبل عليها الأطفال بهدف تنمية شخصياتهم في الجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية والحركية واللغوية وغيرها. (إسماعيل ٢٠٠٩)

وتعرف الباحثة إجرائياً الأنشطة التربوية بانها:

عبارة عن الأنشطة والبرامج اللاصفية التي تهتم بتنمية شخصية الأطفال، وتوعية الطفل بما يبذله من جهد عقلي وبدني من خلال ممارسة أنواع من الأنشطة المختلفة التي تتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته سواء داخل الأسرة او في الروضة؛ بحيث يُساعد على اكتساب الطفل مهارات وعادات متعددة في جوانب مختلفة من جوانب شخصيته.

القيم الأخلاقية:

هي المبادئ الأساسية والمعايير المرشدة لسلوك الفرد والتي تساعده على تقويم معتقداته وأفعاله وصولاً الى المثل العليا والسمو الخلقي للذات والمجتمع. (السلمي ٢٠١٩)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأن القيم الأخلاقية هي: عبارة عن المبادئ والمعايير المختلفة التي تنظم السلوك الانساني، وتساهم في صلاح الفرد والمجتمع بحيث تتوافق مع طبيعة الدين والأعراف والعادات والتقاليد والقوانين السائدة في البيئة التي يعيش فيها الإنسان.

دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية لدى أطفال ما قبل المدرسة

مفهوم الأنشطة التربوية:

يقصد بالأنشطة التربوية مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها الأطفال داخل الأسرة، أو داخل الروضة وخارجها من أجل تحقيق اهداف تربوية. (إسماعيل ٢٠٠٩)

وتوجد عدد من تقسيمات الأنشطة التي تقدم للأطفال حيث يمارسونها بإشراف ومربية متخصصة..

وتنقسم الأنشطة التربوية إلى أنشطة حرة وأنشطة مقيدة، وتقسم من حيث المجالات التي تتناولها إلى عدة تقسيمات، وتقوم المعلمة بإعداد الأنشطة للأطفال حيث تقوم بذلك مسبقاً حيث تقوم المعلمة بتحديد أهداف النشاط، ومحتواه، وطريقة طرحها. (إبراهيم٢٠٠٧)

من أنواع وتقسيمات الأنشطة التربوية:

تختلف الأنشطة التربوية باختلاف الهدف منها، كما أن لكل نشاط أهميته الخاصة به؛ نظر لما يكسبه الطفل من مهارات وقيم تسهم في نموه من جوانب مختلفة، مما يتطلب من معلمة الروضة الإلمام الكامل بأنواع الأنشطة، وأساليب تقديمها، وإدارتها.

ومن أنواع الأنشطة:

١-الأنشطة الحسية الحركية:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية نمو المهارات الحركية لكل طفل مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية بينهم، ومن الأنشطة الحسية الحركية الجري والوثوب والقفز والتسلق .... الخ

ومن التمرينات المستخدمة في رياض الأطفال في هذه المرحلة:

- تمرينات من النوع التمثيلي كالقصص الحركية حيث تقوم المعلمة بسرد القصة ويقوم الأطفال بتمثيلها حركياً.
- تمرينات حركية عامة تتطلب تحريك الجسم كله كالمشي والجري والوثوب والقفز.
- تمرينات التوازن كالمشي على خط مرسوم أو الجري مع جمع الكرات.

٢-الأنشطة الاجتماعية:

يتطلب تعليم الأطفال الامتثال لمطالب المجتمع والاندماج في ثقافته ودينيه.

وقد يكون ذلك يمثل الأدوار أو المهن الموجودة في مجتمعهم، ومن خلال الاندماج في ألعاب جماعية متعاونة حيث يوفر ذلك الفرصة للاتصال بالآخرين مباشرةً، وينمي مهاراتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية كالتعاون وأدب السلوك والحديث واحترام الاخرين.

ومن أهداف هذه الأنشطة:

- ترسيخ القيم والمعايير والأخلاق من خلال ممارسة الأنشطة التربوية.
- بناء الشخصية المتكاملة المتوازنة للطفل.
- تعويد الأطفال على تحمل مسؤولية القرارات أو الاختيارات من خلال اللعب مع الآخرين.

٣-الأنشطة الروحية والخُلقية:

وتهدف الأنشطة الروحية والخُلقية الي تنمية الاتجاهات والقيم الروحية والدينية، وغرس عقيدة الإيمان بالله سبحانه وتعالى، والمفاهيم الأخلاقية السليمة، وإدراك بعض المبادئ البسيطة حول الخير والشر؛ وذلك من خلال عدة أنشطة من أهمها: القصص الهادفة، وتمثيل أدوار معينة، ومن خلال اللعب ينمو لدى الطفل كثير من القيم الأخلاقية منها الاحترام، التعاون، الصدق، الأمانة، التلطف، المشاركة.

ويكسب الطفل خبرة دينية بسبب حب الاستطلاع، ومن خلال التفاعل، ومن خلال المناسبات الدينية، وتعويد الطفل على معرفة الشكر لله تعالى وحمده، وتوضيح له نعم الله تعالى وعظمته، وحاجة الانسان لله، مع التعرف على العبادات كالصلاة والصوم واوقاتها، وغرس حب الله ورسوله، ومعرفة الأديان، والتمييز بين الخير والشر، وهذا الأمر لا يتوقف فقط على دور معلمة رياض الأطفال؛ بل ويرتكز بشكل رئيسي على الأسرة واهتمامها بهذا الجانب.

٣-الأنشطة الصحية:

وهي الأنشطة التي تهتم بصحة الطفل ووقايته من الأمراض، وذلك من خلال التطبيقات العملية للتعليمات والارشادات الصحية، وقد تستخدم عدة وسائل لإكساب الأطفال العادات الصحية، منه سرد القصص التي توضح من خلالها أهمية النظافة، واستخدام المسرح للتعبير عن أضرار بعض التصرفات من الأطفال كالجري السريع، أو عدم غسيل اليدين، وغيرها من الأفكار.

٥-الأنشطة اللغوية:

تعد الأنشطة اللغوية من أهم مقومات الأمم، فهي خزان التراث والموروث، فنمو اللغة لدى الأطفال عملية عقلية عصبية دقيقة منظمة.

وتتمثل مهارات اللغة فيما يلي:

- الانصات: عن طريق أنشطة مختلفة: كترديد الأناشيد، وسماع أصوات الطيور والحيوانات وتمييز اصواتها، وسرد قصص مصورة مسموعة ثم تقليدها، وتشجيع الطفل على سرد قصص على زملاءه.
- التكلم: وذلك من خلال مشاركة اللعب مع أصحابه، ويتعلم معهم المناقشات والحوار، وسماع آراءه في أمر ما قد يهتم به الطفل من نشاط معين، والطفل قبل المدرسة يكون مفتوناً بامتلاكه القدرة اللغوية؛ ولهذا يستعمل كلمات سمعها ولو لم يفهمها.

٦-الأنشطة الثقافية والعلمية والبيئة:

فالأطفال تجذبهم الكتب المصورة والمسرح وغيرها مما يساعدهم على اكتشاف البيئة الجديدة المحيطة بهم، أو ملاحظة أمور جديدة عليهم حيث تساعدهم على حب الاطلاع لكل ما هو جديد، وتعرف الطفل علي الاشكال والألوان المختلفة، وأسماء أشياء جديدة لم

يروها من قبل، واكتساب مهارات التعامل مع الأدوات والعمل بها.

ومما يساعد الطفل على تنمية ثقافة البيئة الرحلات، والأنشطة الخارجية، والتعرف إلى الموارد الأساسية في البيئة من الماء والهواء والتربة والنبات وغيرها، ومن اشهر الأنشطة المؤثرة زراعة نبتة صغيرة، والاعتناء بها، أو مراقبة بعض الحيوانات ووصفها وهكذا .

٧-الأنشطة الوطنية:

إن إثارة الروح الوطنية الإسلامية لدى الأطفال يسهم في تكوين جيل واثق بنفسه وقضايا أمته، وفخوراً بها، ويمكن ذلك من خلال المسرح التمثيلي، أو الأناشيد أثناء الطابور الصباحي، وعند ورود مناسبات وطنية.

٨-الأنشطة الفنية الجمالية:

تسهم الأنشطة الفنية في تنمية القيم الأخلاقية والروحية، كما تسهم في تقوية عضلات يد الطفل من خلال الرسم والتلوين، وتنمية الذوق الجمالي لدى الأطفال من خلال حرية اختيار الألوان التي يفضلونها.

كما أن الرسم والتلوين يعبر الطفل من خلالها عما يدور في عقله وذاته، وهناك صلة بين تطور رسوم الأطفال وبين قدراتهم الفطرية العامة.

كما تساهم الأنشطة الفنية لدي الطفل في اكتشاف مواهبه مبكراً؛ بل وتنمي لدى الأطفال حب التطور في استخدام الأنشطة الفنية، وتتميز الأنشطة الفنية بشكل عام على جذب انتباه الأطفال وفضولهم .

وتسهم الأناشيد وترديدها في تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية والحركية وغيرها. (اصلان ٢٠٠٩)

ومن خصائص الأنشطة التربوية:

تعد الأنشطة التربوية التي تمارس داخل الاسرة، أو في المؤسسات التربوية رياض الأطفال؛ الجو الطبيعي بالنسبة للطفل لكي يندمج فيها فيكسب الثقة والقيم والثقافة، ويستنبط بنفسه المعلومات ونتائجها عن طريق التفاعل المباشر مع القائمين على هذه الأنشطة، ومن هنا تكون هناك بعض الخصائص للأنشطة التربوية:

١-أن تكون الأنشطة المتاحة كثيرة ومتنوعة بحيث تستوعب كل ما يُراد للطفل ان يتعلمه.

٢-التناسب الواضح لطبيعة الأنشطة المتاحة مع خصائص نمو الطفل، واستعداداته الإدراكية المتطورة.

٣-أن تنمي لدي الطفل الاتجاهات المرغوبة والايجابيات ويكتشف قدراته الخاصة من خلال الممارسة الجماعية والقدرات الذاتية.

٤-أن تشبع الأنشطة التربوية العديد من احتياجات الطفل التي تزيد يوماً بعد يوم مع تقدم العمر للطفل. (إسماعيل ٢٠٠٩)

ومن أهداف الأنشطة التربوية:

وللأنشطة التربوية داخل الأسرة أو في رياض الأطفال أهداف متعددة ومنها:

١-زيادة المحصول اللغوي والنمو المعرفي وتعلم اللغة والحساب والرسم والأناشيد.

٢-إكساب الطفل الأسلوب التعاوني من خلال اللعب الجماعي والمشاركة الوجدانية.

٣-تقوية شخصية الطفل ومساعدته على ظهور مواهبه الكامنة وتنمية الجانب الاستقلالي للطفل، وتشجيع روح الابتكار لدي الطفل. (إسماعيل ٢٠٠٩)

الأنشطة التربوية بعد الإسلام:

اعتمدت التربية والأنشطة بعد ظهور الإسلام بشكل أساسي على القرآن العظيم والسنة النبوية بالإضافة الى العلوم الشرعية الأخرى.

وقد اهتمت تعاليم الإسلام بالأسس والأفكار التي تربي الطفل وتعلمه لتحقيق الغاية المرجوة: وهي بناء طفل نفسياً وجسدياً، وقد أكد الإمام الغزالي على ضرورة تعلم الطفل في السنوات الأولى من عمره، مع عدم إثقال كاهله في طلب العلم، وأن يؤخذ بعين الاعتبار الاستعداد النفسي له والفروق الفردية. (اصلان ٢٠٠٩)

الأنشطة التربوية في القرن العشرين:

يطلق علي التربية في القرن العشرين التربية الحديثة والتي اعتمدت على عدد من المبادئ منها:

- تقديم التربية على التعليم.
- الاستقلالية.
- توفير بيئة طبيعية.
- جو من التفاؤل والثقة.

وللتربية الحديثة عدة طرق ومن أكثرها شيوعا هي طريقة تنسب إلى المربية ماريا منتسوري، وتسمي الطريقة بمنتسوري.(اصلان٢٠٠٩)

القيم الخلقية والأنشطة التربوية برياض الأطفال:

إن مرحلة رياض الأطفال هي بداية خروج الأطفال الي المجتمع، وهي أهم بيئة لهم بعد نطاق الاسرة، ومن أهداف هذه المرحلة تنمية القيم والفضائل الأخلاقية العليا لدي الأطفال؛ وذلك من خلال الأنشطة التربوية التي يتعلم من خلالها التعاون والنظام والنظافة ومساعدة الآخرين، والتمييز بين الخير والشر وبين الصواب والخطاء، وضبط انفعالهم، مع مراعاة الفروق الفردية وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم. (إبراهيم ٢٠٠٧)

والقيم تعرف بانها:

هي مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون بها أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية.

وعرفت القيم: أنها مجموعة من المعايير والأحكام العامة التي تتسم بالثبات والاستقرار، وتتفق مع التوجيهات العقدية والخُلقية التي يسعى المربون إلى غرسها في وجدان الطلاب من خلال محتوي الكتب المدرسية والأنشطة المختلفة. (الصادق ٢٠٠٩)

أهمية القيم الدينية:

القيم هي جوهرة مكنونة للإنسان، وهي تشكيل ركن أساسياً في بناء الإنسان وتكوينه وحقيقته، فهي جزء من ذاته .

والقيم تحدد مسارات الفرد وسلوكه في الحياة لأنها تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر الذي يؤدي أن يصدر أنماط من السلوك من وفق هذه المنظومة.

والقيم الدينية حماية للفرد من الانحراف والانجرار وراء شهوات النفس واهوائها، فالإسلام لم ينكرها أو يقهرها؛ ولكن وضع نظام قيمي مسيطر على تلك الشهوات والغرائز لتعمل على ضبطها وتنظيمها.

وتزود القيم الدينية الإنسان بالطاقة الفاعلة في الحياة، وتبعده عن السلبية حيث أن القيم تعزز لدى الانسان النجاح والإنجاز والإخلاص في عمله والتقدم. (حمريش٢٠١٠)

ومن مجالات القيم التربوية في السيرة النبوية أكثر من مئتين قيمة؛ إلا أننا نذكر منها القيم التربوية الإيمانية، والقيم التربوية الاجتماعية، والقيم التربوية الخلقية الذاتية، والقيم الخلقية السلوكية .... الخ. (أحمد ٢٠١٢)

من أهم خصائص القيم الأخلاقية الدينية:

- مناسبتها وملاءمتها مع خصائص الطبيعة الفطرية للإنسان وتتصف بالواقعية.
- تساير الطبيعة البشرية في كل أطوار نموها خلال خبراتها المتجددة بحيث تترك للشخصية الإنسانية حرية تامة للسلوك بشرط المحافظة على الموضوعية فيه لحمايتها.
- من خصائصها أيضاً اشتمالها واحتوائها على مواقف الحياة كلها.

ويرجع أصل القيم الإسلامية الى سلطة الدين، وأساس هذا الدين هو القرآن العظيم والسنة النبوية المطهرة، فالصلة بين الدين الإسلامي والقيم الأخلاقية تبلغ حد التوحيد بينهما فكلاهما من شرع الله. (حمريش ٢٠١٠)

أهمية القيم الأخلاقية الدينية من حيث تعلقها بأبعاد شخصية الانسان وجوانبها:

البعد الروحي: تعبر عن القيم التي تنظم علاقة الانسان بربه، وتحدد صلته به.

البعد الخلقي: تعبر عن القيم المتعلقة بالأخلاقية التي تتصل بشعور الإنسان بالمسؤولية.

البعد العقلي: والتي تعبر عن القيم المتعلقة بالمعرفة، وطرق الوصول إليها، وإدراك الحق ووظيفة المعرفة.

البعد الاجتماعي: وتعبر عن القيم التي تتصل بالوجود الاجتماعي للإنسان من خلال

البعد الوجداني: وتعبر عن القيم التي تتصل بالجوانب الانفعالية في حياة الانسان وتضبطها كالغضب والكره والحب وغير ذلك.

البعد الجمالي: وتعبر عن القيم المتعلقة بالذوق والجمالية والتعبير عنه.

العد المادي: وتعبر عن القيم المتعلقة بالعناصر المادية المساعدة على الوجود الإنسان. (حمريش (٢٠١٠)

المؤسسات التي تسهم في تنمية القيم الأخلاقية لدي أطفال:

- الأسرة: هي النواه الأولى لتنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل، فهي المؤسسة التربوية الاجتماعية الأولى للطفل التي تتولى غرس القيم والعادات والاتجاهات له من خلال ما تقدمه له من النماذج الخُلقية والقدوة الحسنة والخبرات والمعلومات التي تهمه في تنمية القيم الخُلقية لديه.
- رياض الأطفال: هي المؤسسة الثانية التي تقوم بدور كبير في تنمية القيم الخُلقية لدى الأطفال من خلال أنشطتها وبرامجها المتنوعة، فهي أول مؤسسة تربوية تعليمية خارج نطاق الاسرة، تتحمل العبء الأكبر في التنشئة الاجتماعية والخُلقية للأطفال، وإعدادهم للحياة المستقبلية.
- جماعة الرفاق: وهم من ينتمون الي مرحلة عمرية قريبة من عمر الطفل، ولمستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متقارب، فهي تكسبه السلوك والاخلاق الجديدة مثل التعاون والعمل الجماعي والتعاطف والنظام.
- دور العبادة: تلعب دور مهم في تنمية القيم لدى افراد مختلفة الأعمار من خلال تعليمهم المبادئ الروحية السامية.
- وسائل الإعلام:

أتت أهميتها في قدرتها على تقديم خبرات متنوعة وثرية جذابة للأطفال الصغار فتساهم في تنمية سلوكهم الأخلاقي. (إبراهيم ٢٠٠٧)

أهمية القيم الخلقية للأطفال:

- تساعد الأطفال على التعرف على واجبهم نحو أنفسهم، ثم من حولهم، ثم مجتمعهم، وأمتهم.
- تكسب القيم الأخلاقية الأطفال سلوكيات خُلقية تستمر معهم في مراحل حياتهم.
- تساعد الطفل على التنبؤ بالسلوك الخُلقي لمن حوله سوء كان سلوك فردي أو (إبراهيم ٢٠٠٧)

الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة في هذا الجزء ما تيسر لها من دراسات متعددة لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

❖ **دراسة (بلال 2015) في دور الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية، والمنهج المستخدم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبيان التي قامت بتصميمه كأداة رئيسية لجمع البينات؛ حيث بلغت عينة الدراسة (١٠٢) من معلمات ومديرات رياض الأطفال بمحلية أم بدة قطاع البقعة الشرقية، وتم اختباراتها بعينة عشوائية.

أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة:

أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين الأنشطة التعليمية وتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، وعلاقة طردية بين معلمة الروضة وتوصيل الأنشطة التعليمية لطفل الروضة. وقد قدمت الباحثة بعض التوصيات ومنها:

- تنفيذ ندوات دورية لتوعية الأسر بأهمية دور رياض الأطفال في تنمية وتعليم الأطفال، وطرق التربية الصحيحة.

❖ **وكانت دراسة (السلمي،2018) في مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية، وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي.**

وهدفت الدراسة إلى بناء تصور معرفي للقيم وبيان خصائصها، وذكر بعض التطبيقات السلوكية للمنظومة القيمية مع الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستنباطي، وتناولت الدراسة مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، ولقد جرى إعداد الدراسة من خلال ثلاث محاور:

المحور الأول: بيان معنى القيم من المنظور الإسلامي واتجاهاتها.

والمحور الثاني: اشتملت على نبذة موجزة للمنظومة القيمية في الإسلام مع ذكر سماتها وخصائصها وأهميتها.

المحور الثالث: عرضت الباحثة بعض التطبيقات السلوكية للمنظومة القيمية في الإسلام، مع التأهيل الإسلامي لها، ثم الخاتمة والنتائج.

وتم التوصل الى النتائج التالية:

أن القيم لها دور رئيسي في بناء السلوك الإنساني، ومهمة لبناء المجتمع، وأن هناك عدة اتجاهات للقيم، فهناك من يري أنها معايير تحكم السلوك، وهناك من يرى أنها تفصيلات للفرد ويختارها بنفسه، وأما الاتجاه الثالث فيرى أنها حاجات ودوافع شخصية للفرد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث أنه يُجيب عن تساؤلات الدراسة الأولى والثانية، والدراسة الثالثة استخدمت المنهج الاستنباطي في التساؤل الثالث المهتم بالتطبيقات السلوكية في العملية التربوية من منظور إسلامي .

ومن بعض توصياتها:

- ان تقوم المراكز الاجتماعية بدورات تهتم بتنمية القيم وفق آليات واستراتيجيات متجددة وموافقة للعصر الحديث.
- أن تكون التطبيقات السلوكية منطقية قابلة للتحقيق ومراعاة الفطرة وغرائزها.

❖ **ومن الدراسات دراسة (مصري،(2020) وهي دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدي طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال.**

وهدفت هذه الدراسة الى دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدي طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال، وتتكون عينة الدراسة من (١٧٣) أم تم اختيارهن بشكل عشوائي من أمهات رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل بفلسطين، واشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لدور رياض الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والقيم الجمالية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات جاءت بدرجة كبيرة، واستخدم أداة الدراسة استبانة خاصة من اجل التعرف إلى دور رياض الأطفال في تنمية القيم لطفل ما قبل المدرسة .

- وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد منهج منسق عليه من أصحاب القرار منظم ومخطط، يعمل على تنمية القيم بشكلها الصحيح لدى الأطفال.

❖ **دراسة (عبد، ٢٠١٩) وهي دور بعض الأنشطة التربوية المستخدمة في تنمية مظاهر النمو المعرفي والاجتماعي واللغوي لدى أطفال**

لقد اهتمت هذه الدراسة إلى أهمية دور الأناشيد للأطفال في تطوير الجانب الخلقي من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وقد يحدد البحث بالأطفال صف الروضة (ذكور– واناث) المتواجدين في رياض الأطفال الحكومية في قضاء بعقوب المديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠١٨)، واعتمد في التحقق من النتائج البحث الحالي لقياس الجانب الخلقي لدى أطفال رياض الأطفال (٤-٦)، والذي يتكون من (٣٥) فقرة، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها احصائياً، توصلت الباحثة إلى النتيجة التالية:

- هناك دلالة إحصائية تؤكد على وجود دور لأناشيد الأطفال في تطوير الجانب الخلقي من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.
- وضرورة التأكد على أهمية الأناشيد التي تحمل معنى ديني داخل رياض الأطفال لكون الأخلاق تمتد من تعاليم الدين الإسلامي.

العلاقة بين الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية:

كلما زادت الأنشطة التربوية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة كلما زادت تنمية القيم الخُلقية لديه.

كلما كانت الأنشطة متنوعة ومختلفة كلما كانت ذات تأثير أكبر وأقوى في غرس القيم الخُلقية لدي الأطفال.

الأنشطة التربوية اللاصفية التي تقام في رياض الأطفال تساهم في غرس القيم الخُلقية لدي أطفالها بشكل منهجي وعملي مرتب.

الاستنتاجات والتوصيات

نتائج هذا البحث:

لقد توصلت الباحثة للعديد من الدراسات إلى عدة نتائج من أهمها:

١-أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين الأنشطة التعليمية وتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، وعلاقة طردية بين معلمة الروضة وتوصيل الأنشطة التعليمية لطفل الروضة.

٢-أن القيم لها دور رئيسي في بناء السلوك الإنساني، ومهمة لبناء المجتمع، وأن هناك عدة اتجاهات للقيم: فهناك من يري أنها معايير تحكم السلوك، وهناك من يرى انها تفصيلات للفرد ويختارها بنفسه، وأما الاتجاه الثالث فيرى أنها حاجات ودوافع شخصية للفرد واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث أنه يجب عند تساؤلات الدراسة.

٣-أن الدرجة الكلية لدور رياض الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والقيم الجمالية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات جاءت بدرجة كبيرة.

التوصيات

ولقد اقترحت الباحثة بعض التوصيات وهي:

١) الحرص على تكامل الأدوار وتظافر الجهود التربوية بين الوالدين ومن قبل المؤسسات التربوية والاجتماعية والمدنية في سبيل تحصين المجتمع بأهمية الهوية الإسلامية والأخلاقية؛ من أجل حماية الأبناء من مخاطر أدوات العولمة المتعددة وتعزيز الهوية الإسلامية الأخلاقية والمحافظة عليها أمام التحديات العصرية المتسارعة.

٢) ضرورة الحرص على غرس القيم والمبادئ الإسلامية في نفوس الأبناء، وتنشئتهم عليها التنشئة السليمة، وتحصين الأبناء ووقايتهم من أفكار التغريب والانحلال الاخلاقي التي تسلخ هويتنا وقيمنا.

٣) ضرورة اهتمام وسائل الاعلام بتقديم برامج خاصة بالأطفال ما قبل المدرسة تهدف الى تنمية القيم الخُلقية لديهم.

الخاتمة

من خلال البحث في الدراسات المتعلقة بالأنشطة التربوية في تنمية القيم الخُلقية توضحت أهميتها لأطفال ما قبل المدرسة، فالأنشطة متعة الأطفال، وطريقة مباشرة وغير مباشرة لغرس الكثير من الجوانب المهمة في حياة الفرد؛ حيث تعمل على حماية الفرد من الانحراف وراء العولمة المتعددة والتحديات المعاصرة بالاهتمام بمرحلة الطفولة ما قبل المدرسة، ومن خلال عدة دراسات توضح أهمية الأنشطة التربوية في غرس القيم الخُلقية لدي أطفال ما قبل المدرسة.

المراجع

١. ابن القيم الجوزي (1391هـ)، تحفة المودودي بأحكام المولود، مكتبة دار البيان في دمشق.

٢. احمد، مهدي رزق الله (2012)، كتاب القيم التربوية في السيرة النبوية، افاق علمية تربوية ص١٢،١١.

٣. إسماعيل، فائزة عبدا لله قحطان (2009)، أستاذة مساعد أصول التربية، دور الأنشطة التربوية برياض الأطفال الأهلية في مدينة تعز في تنمية طفل الروضة من وجهة نظر المربيات رسالة ماجستير مؤتمر الطفولة الوطني الرابع.

٤. اصلان، صفاء مظهر (2009)، إدارة الأنشطة التربوية في رياض الأطفال دراسة ميدانية مقارنة بين رياض الأطفال العامة والخاصة في مدينة دمشق.

٥. برشيد، عبدالله محمد (٢٠١٨) ، الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية المنورة (دراسة تأصيلية ميدانية) من وجهة نظر الآباء والأمهات بالمدينة،أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية– قسم التربية وعلم النفس– جامعة تبوك– السعودية.

٦. بلال. رشا عباس عبدالكريم. (2015)، دور الانشطة التعليمية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية الدراسات العليا، كلية التربية قسم علم النفس، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

٧. حمريش، سامية (2010)، في القيم الدينية ودورها في التمسك الأسري،رسالة ماجستير دراسة ميدانية في مدينة باتنة في الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم العلوم الاجتماعية .

٨. الخطيب، سارة عيسى شتيوي. (هـ١٤٣٠/ م٢٠٠٩) دور أناشيد الاطفال في تطور الجانب الخلقي من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير، الروضة في محافظة بيت لحم فلسطين– القدس.

٩. السلمي، أحلام عتيق مغلي (١٤٣٩)، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، رساله ماجستير.

١٠. الصادق، زهراء أحمد عثمان (2009)، القيم التربوية في القصص القرآني،رسالة مقدمة إلى جامعة الخرطوم لنيل درجة الدكتورة، الفلسفة في أصول التربية.

١١. عبد، م.م. هبه مظهر.(2019)، دور بعض الأنشطة التربوية المستخدمة في تنمية مظاهر النمو المعرفي والاجتماعي واللغوي لدى أطفال، جامعه ديالى /كلية التربية الأساسية، جامعة كلية التربية ،أربيل عدد 10 شباط 2020 .

١٢. مصري،إبراهيم سليمان (2019)، دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدي طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال، جامعة الخليل –قسم علم النفس.

١٣. منصور، هدى منصور –عبدالله، حامد خلافة (2007)، منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، المجلد -36العدد 1

١٤. موسى، إبراهيم، سامية (2007)، برنامج أنشطة تربوية مقترح لتنمية القيم الخلقية لدى أطفال الرياض دراسات في المناهج وطرق التدريس، الناشر: جامعة عين شمس –كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

١٥. المعلوف، لينا ماجد سليمان –العوامرة ،عبد السلام فهد نمر (2016)، دور رياض الاطفال في غرس قيم التربية الاخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة، دراسات العلوم التربوية المجلد ٤٥، العدد 4، ملحق 2، 2018).

بحث رقم ٢٤

((فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية))

الباحث/ أحمد الشربيني الشربيني عبد الله د/ أمل محمود علي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الي الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث الثانوي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي عند قياس فاعلية المقرر في ضوء استراتيجية قائمة علي نظرية الذكاءات المتعددة ، وتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة باستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والمتغير التابع في مهارات التحدث باللغة الانجليزية .و تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي والبالغ عددهم (٨٠) طالباً، ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار تحديد المستوى في اللغة الانجليزية واختبار قياس مهارات التحدث، قبلي وبعدي. وقائمة مهارات التحدث الواجب تنميتها وتم التأكد من صدق هذه الأدوات وثبات صلاحيتها .وقد توصلت هذه الدراسة الي وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار قياس مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي. وأظهرت النتائج أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٣٢٠) لدرجة طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدث، وبنسبة فاعلية بلغت (٧٧,٠٤٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فاعلية الاستراتيجية المقترحة ، وهذا يدل على أن الاستراتيجية المقترحة لها فاعلية عالية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية. وتبين من نتائج الدراسة أن حجم الأثر للاستراتيجية المقترحة يزيد عن (0.14) حيث بلغ (0.7806) في تنمية مهارات التحدث وهذا يعتبر حجم كبير . في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية. يوصي الباحث بما يلي: استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الثانوي.عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية تنفيذ استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .التركيز علي مهارات التحدث للمعلمين والتوجيه بتنميتها.التركيز علي التعلم بالأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث .عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية توظيف الاستراتيجية القائمة على الذكاءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: (فاعلية، استراتيجية، الذكاء، الذكاءات المتعددة، المهارة، مهارات التحدث).

Abstract

The study aimed to measure the effectiveness of a strategy based on the theory of multiple intelligences in developing Speaking skills in English for students of the third grade secondary. The researcher used the analytical descriptive approach and semi-experimental approach to measure the effectiveness of the course in the light of the strategy, and represents the independent variable in this study as a suggested strategy based on the theory of multiple intelligences and variable development of English speaking skills. The sample of the study consisted of students of the third grade secondary (80) students. To achieve the goal, the researcher prepared his tools as; (Placement test in English, Oral Speaking Test, pre. and post application, and a list of targeted speaking skills). The results of this study were statistically significant at (α = 0.05) between the average scores of the experimental group's students in developing Speaking Skill in the pre-application and the post-application of the Oral Speaking Test for the benefit of the post application. The results showed that the average gain rate for Black was (1.320) for the students of the experimental group in the development of Speaking skills, with an efficiency rate of (77.04%). This value is more than (1.2) within the range set by Black to judge the effectiveness of the proposed strategy, The suggested strategy is highly effective in developing the speaking skills of the experimental group. The results of the study showed that the magnitude of the effect of a suggested strategy is more than (0.14) with (0.7806) in developing Speaking Skills and this is a good amount. In the light of the results of the current research results, the researcher recommends the following: Using the strategy in teaching English for the third grade secondary. Conducting training courses for teachers on how to implement a strategy based on the theory of multiple intelligences. Developing speaking skills for teachers. Focusing on learning based on the theory of multiple intelligences in developing Speaking skills in English. Conducting training courses for teachers in how to employ the strategy based on multiple intelligences.

مقدمة

مرت عملية التعليم بمراحل عديدة ومختلفة وظلت لسنوات وعقود قائمة على التعليم المباشر الذي كان مقتصراً على المعلّم مع القليل من مشاركة المتعلمين، فقد كان المعلّم يكتب والطالب ينسخ ما قام بكتابته المعلّم؛ أي إنّ عملية التعليم كانت قائمة حول نوع واحدٍ من أساليب التعليم وهو التعليم المباشر، أي إنّ المعلّم يقوم بنقل المعلومة للطلاب، ويعتمد بشكلٍ رئيس على التلقين وحسب. ولكن هذا الأسلوب في التّعليم لا يحاكي جميع مستويات التعليم؛ بل يعتمد على مستوى التذكّر فقط، وقد تطوّرت أساليب وطرق التدريس الحديثة، ويقصد بأساليب التدريس أو استراتيجيّاتها، بأنّها عملية إيصال المادة العلميّة للطلاب من قبل المعلم، وذلك بشتّى الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتتماشى مع جميع مستويات التفكير لدى الطلاب (مراد مراد. أبريل2015). وهذه الطرق لم تأتِ عبثاً أو أنها وليدة الصدفة؛ بل هي نتاج تجارب وأبحاثٍ استمرت لفترات طويلةٍ من الزمن ، وبما أنها متعددةٌ ومتنوعة فهي تقوم بإيصال المادة العلميّة للطالب بأسهل وأيسر الطرق، ومن الممكن استخدام أكثر من طريقةٍ لإيصال المعلومة ذاتها، وذلك حسب ما يراه المعلّم ومدى تقبل الطلاب لها. ومنها التعلم التفاعلي .ومع تطور الأبحاث والدراسات أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية واقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد والتيسير ومساعدة المتعلمين وليس تقديم المعلومات جاهزة كما كان سلفاً. وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية أن التعليم ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم بل عملية تهتم بنمو المتعلم من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية وبذلك أصبحت المهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم المتعلمين كيف يفكرون للوصول على حل المشكلات من خلال استخدامهم طرائق العلم وعمليات العلم. (زيتون،1999 ، 143-133) وتنوع طرق التدريس والدقة في اختيارها وكان لزاماً على القائمين على العملية التعليمية وضع ضوابط لاختيار طرق التدريس المناسبة ويلاحظ أن معظم التجارب التربوية تشير إلى ضرورة التنوع في استخدام أكثر من طريقة في التدريس، فالطلبة المختلفون يحتاجون أنواعاً وأشكالاً مختلفة من التدريس لكي يصلوا إلى التمكن، بمعنى أنه يمكن تعلم نفس المحتوى، والأهداف التعليمية إذا استعملت أنواع مختلفة من التدريس . (نقلاً عن بلوم وآخرين،1971 ،82) ويسعى التربويون إلى البحث عن تعلم ممتع وذي معنى ينفذ إلى شخصية المتعلم، وينمي التفكير المبدع لديه. ويعتمد الأساليب الإبداعية في التعلم (الجمل أ ،2001 ،69 - 68).

ومما سبق يتضح أهمية العلاقة بين طرق التدريس وأنماط شخصية الطلاب ومع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣ للعالم هوارد جاردنر والتي بموجبها حُددت أنماط مختلفة للذكاءات (ثمانية أنماط) ما يعني اختلاف الطلاب في الفصل الواحد في طريقة تعليمهم حسب نمط الذكاء الذي وهبه الله تعالى لكل منهم على حدة ومن هنا جاءت خطورة استخدام نفس الأسلوب أو الاستراتيجية لتعليم مجموعة كبيرة داخل الفصل الواحد دون مراعاة اختلاف نمط الذكاء بين المتعلمين. وتحقق استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة عددا من الأهداف التي تتلاقى مع تدريس موضوعات اللغة الانجليزية وخاصة الموضوعات التي تحتاج الي تنمية مهارات التحدث لما تتضمنه من أنشطة تراعي اختلاف أنماط تعلم الطلاب. فممارسة اللغة داخل الفصل ادراسي والمشاركة في المناقشات الصفية ومواجهة المواقف المترتبة على النطق الخاطئ والتلعثم وعدم القدرة على مواصلة التحدث باللغة الانجليزية وغيرها من المواقف التي تخلق حاجزاً بين المتعلم واللغة تتطلب من المعلم الالمام بنمط شخصية كل طالب ونوع الذكاء الذي يتميز به ليسهل عليه التعامل معه وتجاوز مثل هذه المواقف والتشجيع على مواصلة التعلم وتجاهل المعوقات.

الإحساس بالمشكلة

نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال ثلاثة مصادر وهي:الخبرة العملية التي مر بها الباحث معلماً ثم مشرفاً وكذلك من خلال تجربة استطلاعية أجراها الباحث وأخيراً من خلال بعض الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة ضعف مهارات التحدث.

أولاً: لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً ثم مشرفاً لمادة اللغة الإنجليزية على مدار عشرين عاماً ضعف قدرة الطلاب في المرحلة الثانوية لاسيما طلبة الصف الثالث الثانوي على تكوين جمل بسيطة ذات معنى وكذلك ضعف قدرتهم على توجيه أسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض باللغة الإنجليزية وكذلك ضعف القدرة على الاستمرار في المحادث لأكثر من جملة أو جملتين أو الاجابة على الأسئلة التتابعية وظهر هذا الضعف أيضاً من خلال إجابات الطلاب في الاختبارات الشهرية والنهائية لا سيما في الأسئلة المتعلقة بقدرة الطالب على تكوين الجمل.

ثانياً: قد قام الباحث بدراسة استطلاعية لعينة مكونة من ستين (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي ممن لم يسبق لهم الإقامة في بلدان تتحدث اللغة الإنجليزية ولم يلتحقوا بدورات خارجية لتعلم اللغة الانجليزية وكانت فترات دراستهم جميعاً في التعليم الحكومي أو التعليم الأهلي مقتصرةً فقط على دارسة المقررات الحكومية للمناهج السعودية وأجريت معهم مقابلات شخصية (**ملحق رقم ١**) كان هدفها قياس مهارات التحدث لديهم في الأمور الحياتية وتكونت المقابلة من عشرة (١٠) أسئلة، وخصص لها (٢٠) دقيقة، وتم تسجيل هذه المقابلات وصُممت استمارة تقييم وتم رصد نتيجة المقابلة كل طالب وخُصص لذلك (٤٠) درجة وبفحص إجابات الطلاب بلغت الدرجة الإجمالية (٦٧٢) من إجمالي (٢٤٠٠) درجة بالتالي بلغت نسبة إتقان مهارات التحدث لديهم (٢٨٪) فقط.

ثالثاً: تناولت العديد من الأبحاث التربوية والدراسات السابقة هذه المشكلة ومنها دراسة بعنوان " تدني المستوى التحصيلي للطلاب في مادة اللغة الانجليزية " للباحثة العمانية بدرية خلفان المعمري، ٢٠١٣ م، وكذلك دراسة بعنوان " مهارة التحدث للطلاب السعوديين في المدارس المتوسطة"، ٢٠١٨ للباحث مهدي ابراهيم القضيب. دراسة أخرى للباحث منير محمد علي عجاج بعنوان " أثر المنحى التواصلي في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"، ٢٠١٢ م، ودراسة عبدالله بن ذعار شامان العضياني، ٢٠١٥م، بعنوان " أثر استخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي"، ودراسة تهاني بنت إبراهيم السلوم، ٢٠١٥ م بعنوان " تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم ".

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في وجود قصور لدى طلاب المرحلة الثانوية لاسيما الصف الثالث في عدم القدرة على استخدام مفردات وعبارات وجمل الدروس اليومية في التحدث باللغة الإنجليزية في المحادثات اليومية رغم استيعاب بعضهم لمعاني المفردات والعبارات حيث يظل الطالب يدور في مرحلة حفظ معاني المفردات والعبارات القصيرة منفصلة مع عدم القدرة على إنتاج جمل سليمة حتى وإن كانت جمل بسيطة ما ينتج عنه عدم قدرته على التحدث أو التواصل مع الآخرين باللغة الانجليزية ومع استمرار هذا الأمر ينشأ حاجزا نفسيا كبيرا بين الطالب وقدرته على التحدث باللغة الانجليزية إلى أن يصبح الطالب على وشك إنهاء الدراسة ما قبل الجامعية ولا يزال غير قادر على التعبير عن نفسه أو عن محيطه ومن ثم عدم القدرة على التواصل مع الآخرين باستخدام هذه اللغة وهو ما يعرف في علم دراسة اللغات بضعف (مهارات التحدث) الأمر الذي يسبب عائقاً كبيراً أمام طلبة الجامعة في التفاعل مع أقرانهم أو أساتذتهم لاسيما وأن للغة الانجليزية الآن نصيباً كبيراً في الدراسة الجامعية مهما اختلف القسم أو مجال الدراسة.

أسئلة البحث

للتصدي لهذه المشكلة، فإن السؤال الرئيس لهذه الدراسة يتمركز حول التالي:

***ما فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأ سئلة الفرعية التالية:-

١. ما مهارات التحدث الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما أسس وإجراءات استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

٣. ما فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات سلامة اللغة،التدليل والاقناع، تنظيم الأفكار وترابطها وتسلسلها، تمثيل المعنى باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

لذلك قام الباحث بإعداد بحثه هذا متناولاً تطبيق استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مفردات وعبارات وجمل وحدة دراسية كاملة والتحدث بها لقياس اثر ذلك في تنمية مهارة التحدث باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في تحقيق ما يلي:

١.إعداد قائمة بمهارات التحدث الواجب تنميتها لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

٢.التعرف على الأسس وإجراءات استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٣.التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٤.التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات سلامة اللغة، التدليل والاقناع، تنظيم الأفكار وترابطها وتسلسلها، تمثيل المعنى باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

أهمية البحث

يمكن تناول أهمية البحث من جانبين؛ الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية:

معرفة ما إذا كان التعامل مع المتعلمين بناءً علي طبيعة الذكاء الذي يميز كل منهم عن الآخر وتقديم مفردات الوحدة الدراسية والعبارات والجمل والتراكيب والتدريب على التحدث بها بناءً على التنوع في الذكاء الذي يميز المتعلمين سيساهم بشكل أكثر فاعلية في استيعاب المفردات الجديدة والعبارات والجمل وتذكرها والتحدث بها في جمل بسيطة تكون نقطة انطلاق للمتعلمين لإتقان اللغة الإنجليزية تحدثاً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية البحث التطبيقية من أهمية اللغة الانجليزية ذاتها، وضرورة فتح نوافذ جديدة ومتنوعة لإثراء الخبرة الشخصية للمتعلمين واعدادهم للتواصل مع العالم أخذاً وعطاءً باستخدام اللغة الانجليزية تحدثاً وكتابةً. وكذلك تساهم الدراسة في الكشف عن أبرز جوانب الضعف في مهارات التحدث باللغة الانجليزية حتى يستفيد منها معلمو اللغة الانجليزية في تطوير طرق تدريس اللغة الانجليزية وتساهم نتائج البحث في مساعدة الباحثين والقائمين على العملية التعليمية وكذلك المشرفين التربويين في معرفة النتائج الايجابية الناتجة عن تعدد استراتيجيات التدريس، تقدم الدراسة بعض التوصيات والمقترحات التي تفيد في تطوير مهارات التحدث باللغة الانجليزية لطلاب المرحلة الثانوية.

الإطار النظري للبحث .

يقوم الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

١- التعرف على طرق التدريس وأهميتها.

٢- شرح لنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory

٣- بيان النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية ومناهج اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية وأهداف وخصائص المرحلة الثانوية.

٤- تتبع ومراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، والتي تتعلق بتنمية مهارات التحدث وكذلك تطبيق استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٥- اعداد قائمة المهارات الواجب تنميتها وعرضها على المتخصصين لتحكيمها ومن ثم بناء الاستراتيجية لتنمية هذه المهارات.

٦- عرض هذه الاستراتيجة على المتخصصين أصحاب الخبرة الطويلة في هذا المجال، وذلك لتحكيمها، وإضافة ما رأوه مناسبا

٧- وضع تصور مقترح في ضوء نتائج الدراسة لتنمية مهارات التحدث في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

مصطلحات البحث

المصطلحات التي وردت بالبحث:(**فاعلية، الاستراتيجية، الذكاء، الذكاءات المتعددة، المهارة، مهارات التحدث،)**

١ ."فاعلية " Effectiveness: يعرفها البحث على أنها مدى إنجاز الاستراتيجية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ويعبر عنها بمقدار التأثير الدال إحصائياً بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢– الاستراتيجية: للاستراتيجية عدة تعريفات من بعض المفكرين ومن أهمها وأشهرها:

١– تعريف الفريد شاندلير ALFRID CHANDLER: الذي يعتبر من أوائل المهتمين بموضوع التنظيم والاستراتيجية بالمؤسسة الاقتصادية أن الاستراتيجية تمثل: "سواء إعداد الأهداف والغايات الأساسية للمؤسسة أو اختيار خطط العمل وتخصيص الموارد الضرورية لبلوغ الغايات".

٢– تعرف R.A.THIETART: إذ عرف الاستراتيجية "هي مجموعة القرارات والحركات المرتبطة باختيار الوسائل وتم فصل الموارد من أجل الوصول إلى الأهداف".

٣– تعريف JAUCH GLEUCK ١٩٨٨: بكونها خطة موحدة وشاملة ومتكاملة تربط المنافع الإستراتيجية للمنظمة بالتحديات البيئية، والتي تبني لتأكيد تحقيق الأهداف الأساسية للمنظمة من خلال التنفيذ المناسب.

٣."الذكاء"Intelligence: تعددت مفاهيم الذكاء ولم يتفق العلماء حتى الآن على تعريف واحد لمفهوم الذكاء وإن كان معظمها يدور في مفهوم الفهم السريع وحل المشكلات. يُعرف لغةً بأنه سرعة الفطنة وتَوَقُّدَ البصيرة. ويُعرف اصطلاحاً بأنه سرعة الإدراك وحِدة الفهم والقدرة على الاستنتاج والتحليل. ويُعرف إجرائياً بأنه الأنواع المختلفة من طرق استيعاب وإدراك وفهم المحتوى بطريقة أكثر فاعلية وتختلف من شخص لآخر.

٤– " الذكاءات المتعددة" Multiple Intelligences

تُعرف لغةً بأنها أنماط مختلفة من الذكاء تؤدي إلى تفاوت في سرعة الفطنة وتوقد البصيرة.

وتُعرف اصطلاحاً بأنها جوانب مختلفة من تكوين الشخصية تؤدي إلى الاختلاف في سرعة الإدراك

وحِدة الفهم والقدرة على الاستنتاج والتحليل.

وتُعرف إجرائياً بأنها الأنواع الثمانية التي حددها العالم هوارد جاردنر للذكاء في نظريته الشهيرة والتي رفض فيها فرضية أن للذكاء نمط واحد فقط وهي: (الذكاء اللغوي– الذكاء المنطقي أو الرياضي – الذكاء التفاعلي – الذكاء الذاتي – الذكاء الجسمي / الحركي– الذكاء الإيقاعي – الذكاء البصري/ الفضائي– الذكاء الطبيعي)

٥– المهارة Skill :: عُرفت المهارة في اللغة حسب البستاني وآخرون (١٩٩٢) بأنها " الحذق يقال مهر في العلم أي كان حاذقاً عالماً به ومهر في صناعته " ص ٧٧٧ "، وعرفها أبو صواوين (٢٠٠٢) بأنها " ما يتعلمه الفرد أو يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة ويؤدى بصورة بدنية أو عقلية " ص ٣٢ ". أما صالح (٢٠٠٥) فعرفتها بأنها: " السرعة والدقة في أداء الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا " ص ٣٢٠ ".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها:مستوى كفاءة الفرد في أداءه اللغوي أو إجراءه محادثة باللغة الأجنبية ومدى الإتقان وذلك بعد تناولها وتعلمها بما يتفق مع الفرد من ذكاءات وميول.

٦– "مهارات التحدث" Speaking Skills تعد هذه المهارات إحدى أوجه الاتصال اللفظي .و تعرف لغةً بأنها القدرة على الكلام قليله وكثيره . وتعرف اصطلاحاً بأنها رموز لغوية منطوقة تقوم بنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين وذلك عن طريق الاتصال المباشر كالمناقشات وغيرها وعبر وسائل اتصال مختلفة. وتعرف إجرائياً بأنها إحدى مهارات تعلم اللغات الأربع: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وهي واحدة من مهارتي المخرجات Output Skills وهما الكتابة والتحدث.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث والتأكد بشكل كبير من عدم تناول احد من الباحثين لهذا الموضوع من قبل قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين:

أولا: (المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات التحدث باللغة الانجليزية (عربية وأجنبية)

١. دراسة (عبورة، ٢٠١٧)

بعنوان: " دور عمل المجموعة في تحسين مهارات المحادثة لدى طلاب مركز اللغات في الجامعة العربية الأمريكية ". هدفت الدراسة إلى معرفة دور عمل المجموعة في تحسين مهارات المحادثة لدى طلاب مركز اللغات في الجامعة العربية واستخدمت الباحثة أداة جمع البيانات التجريبية وهي اختبار اللغة الانجليزية الشفوي. أجرت هذه الدراسة على عينة من (٦٠) طالباً وطالبة ذات المستوى المتقدم والذين قد تم اختيارهم بشكل عشوائي. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المفردات والنطق وتنظيم المعلومات والفهم والطلاقة تعزى إلى استخدام عمل المجموعات. كذلك، كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العمل الجماعي في تحسين مهارات التحدث لطلاب المجموعة التجريبية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي

٢. دراسة (العضياني، ٢٠١٥)

بعنوان" أثر استخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي". هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وتحديد مهارات التحدث باللغة الإنجليزية والمهارات الأكثر ضعفاً . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي لكلا المجموعتين . كما قام بتصميم أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) حيث اشتملت على قائمة بمهارات التحدث موزّعة على خمسة محاور وبعد التأكد من صدقها وثباتها، قام بتطبيقها على عيّنة مكوّنة من (٥٤ طالباً) حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (٢٧طالباً) دَرَست الفصل الدراسي الثاني باستخدام تطبيقات الأجهزة الذّكية والمجموعة الضابطة (٢٧طالباً) دَرَست بالطريقة التقليدية، وبعد تحليل البيانات إحصائياً تبين وجود أثر إيجابي لاستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣.دراسة (زايد، ٢٠١٠)

بعنوان " فاعلية برنامج قائم على أسلوبى لعب الدور والمناظرة فى تنمية مهارتى الاستماع والتحدث لدى طلاب المرحلة الإعدادية فى مادة اللغة الإنجليزية " وقد هدفت الدراسة الى تطوير مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب المرحلة الاعدادية من خلال تصميم برنامج قائم على لعب الأدوار والمناظرة وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال عينة البحث المكونة من (٦٠) طالباً تم توزيعهم الى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وطبقت أدوات البحث المحددة وأظهرت الدراسة أثراً ايجابياً للبرنامج المقترح في تحسين تعلم الطلاب لمهارتي الاستماع والتحدث، وأوصت الباحثة باستخدام الأسلوبين في تعلم مهارات اللغة الانجليزية .

٤.دراسة (سليم، ٢٠٠٩)

بعنوان:" إنتاج برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل لتنمية مهارات الاستماع والتحدث باللغة الانجليزية فى مجال الاتصال الجوى لطلاب معهد الطيران المدنى، هدف البحث الى تصميم برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط يهدف الى تنمية مهاراتى الاستماع والتحدث اللازمة لنجاح الاتصال الجوي باللغة الانجليزية أثناء قيادة الطائرات لتأمين حركة الطيران والسلامة الجوية لدى طلاب معهد الطيران المدني بمطار اكتوبر وقياس فاعلية البرنامج واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وكان من أهم نتائج البرنامج أنه جعل طلاب معهد الطيران المدنى يشاركون ويندمجون من خلال ما يقدم لهم فى البرنامج المقترح المبني على الوسائط المتعددة من انشطة وتدريبات تعليمية بفاعلية

وايجابية ودافعية وقد ساعدتهم مصاحبة الكمبيوتر أكثر من ذلك.

5. Al- Eiadeh (2017)
Improving English Language Speaking Skills of Ajloun National University Students.

بعنوان " تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تعزيز مهارات الاتصال الشفوي (المحادثات) لطلاب جامعة عجلون. تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالباً (١٢ طالبة و٨ طلاب) جميعهم يدرسون اللغة الإنجليزية ، وكانت غالبية العينة من كبار وصغار الطلاب ، بينما كان الطلاب الجدد من طلاب الأقليات. اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم طريقة العينة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية ، استخدم الباحث المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. كشفت نتائج هذه الدراسة أن طلاب جامعة عجلون يواجهون العديد من المشكلات المتعلقة بمهارة التحدث ، مثل الارتباك والحرج. لم يتعلم الطلاب دروس التحدث بشكل صحيح في المدرسة ، ويواجهون صعوبة في نطق بعض الكلمات. وأظهرت النتائج أيضًا أن أكثر المشكلات تكرارًا هي المقدار المحدود للمفردات بين الطلاب ، بينما كانت أقل المشكلات تكرارًا هي صعوبة فهم الأسئلة. كما قدمت هذه الدراسة أيضًا بعض الحلول المناسبة للتغلب على ضعف مهارة التحدث ، مثل ممارسة التحدث باللغة الإنجليزية داخل وخارج الفصل بشكل فعال ، باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة للتواصل باللغة الإنجليزية والتعبير عن مشاعر واحتياجات الطلاب.

6. Oradee، Thanyalak.(2012) .

Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion، Problem-Solving، and Role-Playing)

بعنوان: " تنمية مهارات التحدث باستخدام الأنشطة التواصلية الثلاثة (المناقشة، حل المشكلات، لعب الأدوار). هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث باستخدام الأنشطة اللغوية التواصلية الثلاث (المناقشة، حل المشكلات، أداء الدور) لدى طلبة الصف الأول ثانوي وتحديد اتجاهاتهم نحو تلك الأنشطة وتألفت مجموعة العينة من (٤٩) طالباً وطالبةً، واختيرت العينة وفقاً لقدرتهم وكفاءتهم في التحدث باللغة الانجليزية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة). اتبع الباحث التصميم الكمي والنوعي، ولأغراض الدراسة أعد الباحث أداتين؛ اختبار القدرة الشفوية بالإنجليزية واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة التواصلية. تمثل المنهج المستخدم في المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لعينة الدراسة يُعزى للأنشطة التواصلية ووجود اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو تعلم مهارات التحدث باللغة الانجليزية عن الأنشطة التواصلية.

ثانياً: (الدراسات التي تناولت التدريس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة: عربية وأجنبية)

١. دراسة (أبو الحاج، ٢٠١٩)

بعنوان:" العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة". هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي وكذلك معرفة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على المتغيرات الثلاثة (الذكاء العام، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وافترضت هذه الدراسة ثمانية فروض وتم التحقق منها عن طريق عينة عشوائية بلغت (٧٤٩) مفردة منهم (٤٠٩) ذكور و(٣٤٠) إناث واستخدم الباحث اختبار القدرات العقلية لأوتيس ليون (المستوى المتوسط) واختبار الذكاءات المتعددة للصف التاسع الأساسي إعداد الباحث ونتائج الاختبارات التحصيلية من قبل وزارة التعليم للعام ٢٠١٩. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الدرجة الكلية للذكاء العام وأبعاده الفرعية والذكاءات المتعددة جميعاً عدا الذكاء الموسيقي، وكذلك وجود علاقة طردية بين معدل الذكاءات المتعددة والمعدل العام للتحصيل الدراسي وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للذكاء العام لصالح الإناث.

٢. دراسة (الحيحي، ٢٠١٨)

بعنوان: " أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمان ". هدفت الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في عَمان، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية لملائمة أهداف الدراسة من (٤٦) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي ، ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً، وضابطة مكونة من(٢١) طالباً، استخدمت الباحثة وطورت مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال (ميداس) اختيار من متعدد ومكون من (٢٧) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، وظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام التعلم الإلكتروني. وفي ضوء النتائج، أوصت الباحثة بتضمين كتب اللغة الإنجليزية أنشطة تراعي استراتيجيات التعلم الإلكتروني الذاتي والتي تنمي أنواع من الذكاءات المتعددة.

٣.دراسة (ريس، ٢٠١١)

بعنوان: "أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف على الرموز المكتوبة في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. تم إتباع المنهج شبه التجريبي .وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٢٧) طالبة (المجموعة التجريبية) درست الوحدة باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة و (٢٧) طالبة (المجموعة الضابطة) درست الوحدة بالطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة دليلاً إرشادياً لتدريس الوحدة السابقة باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة للمجموعة التجريبية كما تم إعداد اختبار تحصيلي لمهارات الاستعداد للقراءة والتعرف على الرموز المكتوبة وتم حساب صدقه وثباته وتم التوصل إلى النتائج التالية:تفوق طالبات المجموعة التجريبية على زميلاتهن في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي لمهارات القراءة البعدي في جميع مهارات القراءة المراد قياسها،وبناءً على ذلك رفضت الباحثة جميع فروضها الصفرية وقبلت بديلاتها في ضوء هذه النتيجة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات مثل توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية لإجراء مزيد من البحوث والدراسات النوعية حول طرق إكساب مهارات القراءة في مادة اللغة الإنجليزية.

٤. دراسة (سيد، ٢٠٠٥)

بعنوان: " أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية ". تهدف الدراسة الى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية تكونت أدوات الدراسة من: برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة واختبار قبلي- بعدي في مهارات الاتصال الشفهي. تم تدريس البرنامج التدريبي للطلاب لمدة ستة أسابيع وتم اختبار الطلاب قبليا وبعديا للتعرف على أثر البرنامج، وقد وجد أن هناك أثر كبير دال احصائيا للبرنامج على تنمية مهارات الاتصال الشفهى، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء النتائج.

5. Hajhashemi، Akef، Anderson (2012)

The Relationship between Multiple Intelligences and Reading Proficiency of Iranian EFL Students.

بعنوان: " العلاقة بين الذكاءات المتعددة وإتقان القراءة للطلاب الايرانيين دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية."، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاءات المتعددة وإتقان القراءة لدى طلاب ما قبل الجامعة الإيرانية والنظر في الدور الذي يلعبه الجنس. لمعرفة العلاقات بين المتغيرات التي تحدث بشكل طبيعي، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عيمة الدراسة من (١٢٨) طالباً عشوائياً تم اختيارهم قبل الجامعة (٥٤ من الذكور و٧٤ من الإناث) واستخدم الباحث ثلاث أدوات هي استبيان ديموغرافي، النسخة الفارسية من اختبار MI ماكنزي، اختبار مهارة القراءة الموحدة المسترجعة من اختبارات توفل. عند تحليل البيانات ، وجد أن الأشخاص الذين حققوا نجاحاً منخفضاً لديهم ذكاء إيقاعي موسيقي أعلى، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات

الذكاءات المتعددة تعزي إلى الجنس ولصالح الإناث.

Abidin Ahmad (2012)،6. Pour

The Relationship between Students‟ Strengths in Multiple Intelligences and Their Achievement in Learning English Language.

بعنوان: " العلاقة بين قوة الطلاب في الذكاءات المتعددة وانجازهم في تعلم اللغة الانجليزية". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قوة الطلاب في الذكاءات المتعددة وانجازهم في تعلم اللغة الانجليزية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة وتم استخدام اختبار الذكاءات المتعددة وكذلك النتائج النهائية للاختبار النهائي للغة الانجليزية للطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من الذكور من المدارس الثانوية النموذجية بمنطقة بيراك- ماليزيا، (٦٠) طالباً منالفرع العلمي و(٦٠) من الفرع الفني وبقدرات مختلفة في اللغة الانجليزية . وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطات ضعيفة بين الذكاءات المتعددة للطلاب وانجازهم للغة الانجليزية لا سيما أصحاب الذكاءات اللفظية، البصرية، الحركية، الموسيقي، والطبيعي بينما لم تظهر الذكاءات المنطقية، الشخصية، والاجتماعية أي علاقة ذات دلالة مع الانجاز اللغوي.

التعليق على الدراسات السابقة.

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلي تنمية مهارات التحدث باللغة الانجليزية باستخدام استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لذا فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في إثبات فاعلية الاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات المختلفة مع اختلاف التخصص .

من حيث منهج الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي كمنهجين مناسبين لمثل هذه الدراسات.

من حيث ادوات الدراسة

اتفقت هذه الدراسة في أداتي الدراسة وهما (اختبارتحديد المستوى، اختبار قبلي وبعدى، وقائمة المهارات) مع معظم الدراسات.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات، في عينة الدراسة ومجتمعها، في اختيار طلبة مدارس وزارة التربية والتعليم. .

من حيث نتيجة الدراسة.

اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع أكثر الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها تحسّن مهارات التحدث لدى المجموعة التي خضعت للتجربة وكذلك فاعلية طرق التدريس والاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين نواتج عملية التعلم .

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف في الموضوع الذي تناولته، وهو تنمية مهارات التحدث باستخدام استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ، وطبقت الدراسة على مجموعتين تجريبيتين تشمل جميع طلاب الصف الثالث الثانوي بإحدى المدارس)

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على منهجية ثنائية تتمثل في:

١- المنهج الوصفي التحليلي: وهو الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضِّح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.(عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤م، ص ص ١٨٧ - ١٨٨)، حيث يعد هو المنهج الأنسب لتشخيص جوانب القصور في عدم القدرة طلاب المرحلة الثانوية لاسيما الصف الثالث على استخدام مفردات وعبارات وجمل الدروس اليومية في التحدث باللغة الإنجليزية في المحادثات اليومية رغم استيعاب بعضهم لمعاني المفردات والعبارات؛ وذلك من خلال تطبيق اختبار التحدث لمادة باللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

٢- المنهج شبه التجريبي: هو الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، (القحطاني وآخرون، ٢٠١٠م، ص ١٨٨). واستخدم في الدراسة تصميم المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية، مع القياس القبلي والبعدي على المجموعتين، ثم مقارنة النتائج قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ للتعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة:

١. تحديد مهارات التحدث.

٢. إختيار أداة البحث المناسبة لقياس مهارات التحدث .

٣. الاستفادة من الأنشطة التعليمية والصفية المتنوعة، التي تم استخدامها في الدراسات السابقة في بناء استراتيجية لتحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

٤. تحديد الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التدريسية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة؛ لتوظيفها في تحسين مهارة التحدث باللغة الإنجليزية.

٥. تعميق الفهم لنظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة من حيث منشأها، والأسس التي قامت عليها واختلافها عن النظريات الأخرى.

٦. كيفية تصميم وتطبيق إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٧. تدعيم المقدمة والإطار النظري للدراسة الحالية .

ما تميزت به الدراسة الحالية.

تميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت تنمية مهارات هامة في مرحلة تعليمية فارقة وللغة هي الأهم عالمياً في وقتنا الراهن باستخدام استراتيجية قائمة على نظرية تعتبر إلى حد ما نظرية حديثة وتعالج العديد من الظواهر السلبية التي لم تعالجها غالبية النظريات التي سبقتها. ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

١. سعت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث والتي تمثل الهدف والغاية من تعلم اللغات وهي مخرجها النهائي وبإتقانها يتحقق الهدف من دراسة اللغة وتسبق في أهميتها المهارات الأخرى للغة كمهارات القراءة والكتابة والإستماع.

٢.حددت الدراسة تطوير إحدى مهارات اللغة الإنجليزية والتي تعتبر أهم اللغات على مستوى العالم حالياً لعدة أسباب سبق تناولها في مقدمة الدراسة.

٣. طبقت الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي وهي المرحلة الدراسية الهامة التي تسبق المرحلة الجامعية وتعتبر آخر المحطات لتطوير اللغة قبل الالتحاق بالجامعة التي لاغنى عن اللغة الانجليزية فيها على اختلاف التخصصات.

٤. اعتمدت الدراسة على تطبيق استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وهي واحدة من أنجح النظريات التي ظهرت في العقدين الأخيرين لما أظهرت من تفوق في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الأمر الذي كان يمثل عائقاً في العملية التعليمية على مدار سنوات بالنسبة للتربويين والقائمين على التعليم.

٥. اعتماد هذه الدراسة على منهجية ثنائية تتمثل في: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ما يعني دراسة أعمق وأصدق في نتائجها لمشكلة البحث.

٦. مناسبة أدوات الدراسة للهدف منها ما يساعد على دقة وصدق النتائج.

متغيرات البحث

تمثلت متغيرات البحث الحالي في التالي:

١- المتغير المستقل: استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- المتغير التابع: مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع طلاب ثانوية الأوس الأهلية للبنين بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم (٧٥٠) طالب وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة شؤون الطلاب بالمدرسة.

عينة البحث

تمثلت عينة البحث الحالي على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي بثانوية الأوس الأهلية للبنين بالمدينة المنورة البالغ عددهم (١٠٠) طالب يمثلون أربعة فصول، حيث تم اختيار عينة استطلاعية منهم بلغ عدد أفرادها (٢٠) لم تشملهم العينة النهائية للبحث، في حين تم توزيع باقي أفراد العينة البالغ عددهم (٨٠) طالباً مناصفة على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٤٠) طالب في كل مجموعة، ويمثلون بذلك العينة النهائية للبحث.

أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

(١) اختبار تحديد مستوى في اللغة الانجليزية.

(٢) قائمة مهارات التحدث المراد تنميتها.

(٣) اختبار قياس مهارات التحدث.

(٤) استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

إجراءات البحث

ولبناء الأدوات السابق ذكرها كي تخدم الأهداف الرئيسة للبحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

الاداة الأولى: اختبار تحديد المستوى في اللغة الانجليزية (ملحق رقم ٢)

اختبار تحديد مستوى في اللغة الانجليزية وهو اختبار صممه الباحث ويطبق على كامل طلاب الصف الثالث الثانوي البالغ عددهم (٢٠٠) طالبا لاختيار عينة البحث بحيث يكون هناك تقارب في مستوى عينة البحث البالغ عددهم (٨٠ طالباً) قبل تقسيمهم إلى مجموعتين، بهدف توزيع الطلاب بشكل عادل على المجموعتين حسب المستوى العام في اللغة الانجليزية لضمان تساوي مستوى الأداء. ويتكون الاختبار من قسمين (Grammar – Vocabulary) لكل قسم (١٥) سؤالاً،لكل سؤال أربعة بدائل بنظام الاختيار من متعدد وتتناول ما درسه الطالب خلال الفترة السابقة في المرحلة الثانوية من مفردات وتراكيب . حيث يتم اختيار الطلاب الذين تراوح مجموع درجاتهم بين (٢٢) و(٢٤) درجة في مجموع اختباري - Grammar Vocabulary من إجمالي (٣٠) درجة بحيث يكون هناك تقارب في المستوى العام للطلاب في اللغة الانجليزية. ويصمم الباحث الاختبار آليا (Online) ويتم تنفيذه في معامل اللغة الانجليزية بالمدارس ويحدد لكل قسم من القسمين زمن قدره (٣٠) دقيقة بواقع دقيقتين لكل فقرة سواء في قسم Grammar أو Vocabulary ويصمم الاختبار بحيث يصحح آليا فور الانتهاء منه.

الأداة الثانية: قائمة مهارات التحدث (ملحق رقم ٣)

الهدف من اعداد القائمة هو قياس مهارات فن التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

الأداة الثالثة: اختبار قياس مهارات التحدث (ملحق رقم ٤)

اختبار قبلي وبعدي يصممه الباحث (اختبار شفوي) لقياس مهارات التحدث لدي طلاب المجموعتين ويكون في محتوى الوحدة الدراسية موضع التطبيق وذلك بهدف الوقوف على مستوى المجموعتين قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية على المجموعة التجريبية. يتكون من (١٢) فقرة وقد خصصت (٤٨) درجة كتقييم لأداء الطالب في الاختبار وسيقوم الباحث بتسجيل أداء الطلاب صوتياً.

الأداة الثالثة: استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية

لتدريس محتوى وحدة دراسية كاملة من كتاب المقرر وفق نظرية الذكاءات المتعددة وقد حدد الباحث إحدى وحدات كتاب

(Traveler 6 – Unit 6 Finance) للصف الثالث الثانوي الفصل الدراسي الثاني بحيث يقدم المحتوى باستخدام استراتيجية تغطي الأنماط الخمسة للذكاءات والتي أثبت اختبار تصنيف الذكاءات تمتع الطلاب بها وذلك لتطبيقها على المجموعة التجريبية وهي؛ الذكاء اللغوي- اللفظي، الذكاء الرياضي- المنطقي، الذكاء المكاني- البصري، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الذاتي)، وقد خُصص لتدريس هذه الوحدة (٤) أسابيع (٢٠) حصص دراسية يتم بعدها مباشرةً تنفيذ الاختبار البعدي. **(ملحق رقم٥ نموذج درس)**

حدود البحث

وتشتمل علي (الحدود المكانية والزمانية والبشرية والموضوعية).

الحدود المكانية:

(١) طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الأوس الأهلية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

(٢) معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية بمدارس الأوس الأهلية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية .

الحدود الزمانية:

يطبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م – ١٤٣٧/١٤٣٨هـ في الفترة من (٢٠١٧/٢/١٢م: ٢٠١٧/٣/٩ م) الموافق (١٤٣٨/٥/١٥هـ: ١٤٣٨/٦/١٠ هـ) على مدار أربع أسابيع دراسية.

الحدود البشرية:

طلاب الصف الثالث الثانوي (علمي) بمدارس الأوس الأهلية للبنين والبالغ عددهم (٨٠) طالباً يمثلون أربعة فصول موزعين مناصفةً على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

الحدود الموضوعية:

تقسيم طلاب العينة إلى مجموعتين احدهما ضابطة والأخرى تجريبية

(فصلين لكل مجموعة) ويتم تقسيم الطلاب حسب أنواع الذكاء في فصلي المجموعة التجريبية بعد تطبيق اختبار التصنيف عليهم، يتم تدريس محتوى وحدة دراسية كاملة للمجموعة الضابطة بالطرق التقليدية بينما يتم تدريس نفس الوحدة للمجموعة التجريبية بأسلوب يعتمد على ذكاءاتهم المختلفة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات البحث إحصائياً، تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) مستخدماً الأساليب الإحصائية التالية:

١. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.
٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) .
٣. معامل ألفا كرونباخ (Alpha – cornpach) .
٤. معامل الصدق الذاتي (Intrinsic Validity).
٥. معامل سبيرمان براون (Spearman-Brown).
٦. التكرارات والنسب المئوية.
٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٨. معامل الالتواء (Skewness).
٩. الانحراف المعياري (Standard Deviation).
١٠. اختبار "ت" للعينات المشتقلة (Independent Samples T.test).
١١. اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test).
١٢. مربع إيتا (η2) لقياس حجم الأثر .

١٣. معادلة بليك (Black) لقياس فاعلية البرنامج المقترح.

الإجابة عن أسئلة البحث:

الاجابة عن السؤال الأول

والذي ينص على: ما مهارات التحدث اللازم تنميتها لدي طلاب الصف الثالث الثانوي؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم عمل حصر لمهارات التحدث وتحكيمها من قبل المختصين وتعديلها بعد التحكيم. **(ملحق رقم ٣)**

الاجابة عن السؤال الثاني

والذي ينص على: ما أسس وإجراءات استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة علي هذا السؤال قام الباحث ببناء الاستراتيجية المقترحة ومن ثم قام بعمل دليل للمعلم وايضا دليل تقويم للطالب وقد تضمن كل درس من دروس الدليل العناصر التالية:

- الأهداف العامة .
- الأهداف (السلوكية) .
- التمهيد .
- المصادر، والوسائل التعليمية المقترحة .
- خطوات التطبيق .

الأهداف العامة:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التحدث باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد تم تحديد أهداف عامة في بداية الاستراتيجية، ينبثق عنها مجموعة من الأهداف الخاصة، تلي عنوان كل درس من الدروس.

الإجابة عن السؤال الثالث:

والذي ينص على: ما فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات سلامة اللغة، التدليل والاقناع، تنظيم الأفكار وترابطها وتسلسلها، تمثيل المعنى باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث.

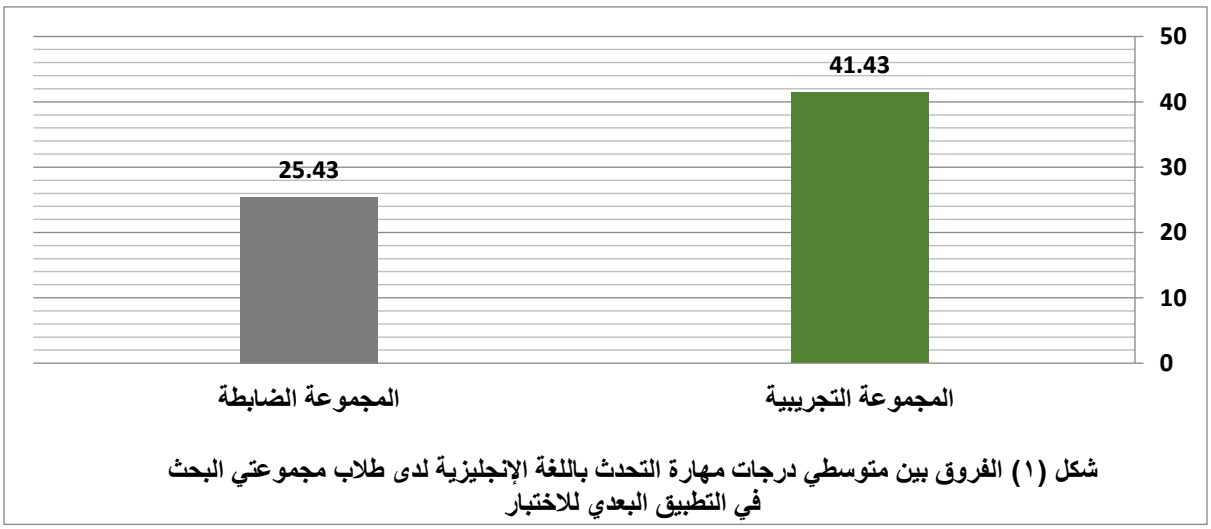
ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات التحدث لدى طلاب مجموعتي البحث في اختبار مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي؛ وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T.test)، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي للاختبار لدى مجموعتي البحث

مهارات التحدث	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥)	الدالة الإحصائية
	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية			
	٤٠	٤١,٤٣	٥,٠٦	٧٨	٤٠	٢٥,٤٣	٨,٧٨	٧٨	٩,٩٧٥	٠,٠٠٠	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه طلاب المجموعة التجريبية من تنمية لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية بعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية؛ إلا أن تطبيق الاستراتيجية كان له أثر فاعل في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي، مما انعكس بدروه إيجاباً على درجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار مهارات التحدث.



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار

الاجابة عن السؤال الرئيس

والذي ينص على: ما فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

وللتعرف على مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة لدي طلاب المجموعة التجريبية، تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ثم تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لدى المجموعة التجريبية

الاختبار	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	الدلالة الإحصائية
مهارات التحدث	القبلي	٤٠	١٩,٣٨	١١,٤٩	٣٩	١١,٧٨٠	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي		٤١,٤٣	٥,٠٦				

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه طلاب المجموعة التجريبية من مهارات أدت إلى تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لديهم بعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة؛ بأن الاستراتيجية قد أثرت في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد برز هذا التأثير من خلال الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التحدث؛ مما يدل على استفادتهم من الدروس التي طُبقت فيها الاستراتيجية المقترحة. ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

١. مساهمة الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في علاج المشكلات التي تواجه الطلاب في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

٢.التطبيق الدقيق للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة؛ أدى إلى تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، مما أسهم في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

٣.استفادة الطلاب المستهدفون من تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة؛ وقد برز ذلك من خلال المشاركة الفاعلة للطلاب في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) لفاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية:

ويوضح الجدول التالي نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية.

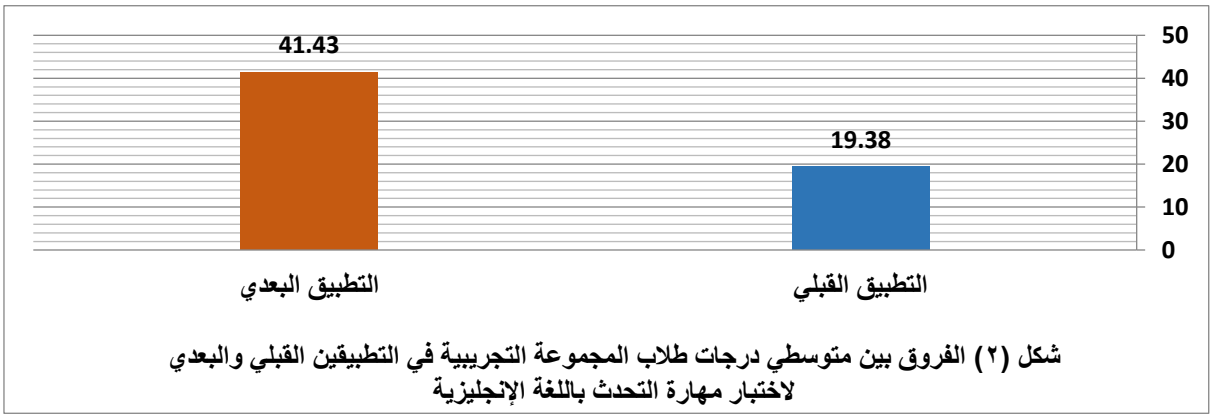
جدول (٣)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية

الاختبار	الأداء	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الفاعلية	نسبة الكسب	دلالة الكسب
مهارات التحدث	القبلي	١٩,٣٨	٤٨	٪٧٧,٠٤	١,٢٣	عالية
	البعدي	٤١,٤٣				

ويمكن تفسير النتيجة السابقة والتي أظهرت الفاعلية العالية للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية؛ ربما يعود إلى أن الطلاب قد استفادوا بدرجة كبيرة من تدريسهم باستخدام هذه الاستراتيجية؛ مما أدى إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لدرجاتهم في اختبار مهارة التحدث البعدي بدرجة عالية، وهذا أدى بدوره إلى ارتفاع نسبة الكسب المعدل والفاعلية.

ويمكن تلخيص الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التحدث باللغة الإنجليزية بالشكل التالي:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التحدث باللغة الإنجليزية

حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية:

تم إيجاد مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، لنحصل على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغير التابع (تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية) الناتج عن المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة). ويوضح الجدول التالي قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وتم الرجوع إلى الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر، كما يلي (فام، ١٩٩٧، ص ٥٧):

نوع المقياس	مستويات حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

حيث أن η^2: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

جدول (٤)

نتائج مربع إيتا "η^2 " لتحديد حجم الأثر للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية

الاختبار	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2 "	نسبة التباين المفسر	حجم الأثر
مهارات التحدث	١١,٧٨٠	٣٩	٠,٧٨٠٦	٪٧٨,٠٦	كبير

ويمكن تفسير النتيجة السابقة والتي أظهرت حجم الأثر الكبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية إلى تهيئة الظروف المواتية لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، والمتابعة الدقيقة والمستمرة لآلية التطبيق، بالإضافة إلى التأكد من تحقيق الاستراتيجية المقترحة للأهداف الموضوعة من أجلها والمتمثلة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال نظرية الذكاءات المتعددة إلى جانب الاهتمام بإتاحة الفرصة للطلاب بالتركيز على التدريبات ومعالجة الصعوبات التي تواجههم في إتقان مهارة التحدث باللغة الإنجليزية في أثناء تطبيق التدريبات مع المعلم وإيجاد الحلول لها، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تدربوا عليه في مواقف تعليمية فعلية.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: ملخص النتائج

– لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التحدث.

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث، لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي.

– أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لها فاعلية عالية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لها أثر كبير في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدي طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١. استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة اللغة الانجليزية للصف الثالث الثانوي.

٢. عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية تنفيذ استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لكل وحدة دراسية من وحدات المنهج .

٣. التركيز علي مهارات التحدث للمعلمين والتوجيه بتنميتها بطريقة مستمرة ودقيقة .

٤. التركيز علي التعلم بالأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لمادة اللغة الانجليزية.

٥ .عمل دورات تدريبية للمعلمين في كيفية توظيف الاستراتيجية القائمة على الذكاءات المتعددة.

٦. تسجيل أداء الطلاب في حصص التحدث Speaking في كل وحدة من وحدات الكتاب وتزويد الطالب بالمقطع الصوتي الخاص به لتقييمه.

٧. تخصيص بعض درجات الاختبار النهائي لمادة اللغة الانجليزية لقياس مهارات التحدث عن طريق اختبار شفهي في محتوى المقرر.

٨. تشغيل المقاطع الصوتية في حصص الاستماع Listening بصوت متحدثين أصليين Native Speakers لما له من فائدة كبيرة في تنمية مهارات التحدث.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لما بدأه البحث الحالي، يُقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١. فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

٢. فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣. فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٤. معوقات استخدام استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث في مادة اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٢م،"التدريس الفعال ماهيته، مهاراته، إداراته"، د.ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٤، " إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم"، د.ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

٤. أبو الخير، أحمد محمد،٢٠١٠م، " أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية التجارية"، د.ط، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

٥. أبو زر، سعيد محمد موسى، ٢٠١٦م،"أثر التغذية الراجعة المكتوبة المقدمة من معلمي اللغة الانجليزية على أداء طلاب الصف الحادي عشر في مهارة الكتابة في منطقة سلفيت. فلسطين"، د.ط، سلفيت، د.ن.

٦. أبو صالح ، محب الدين، ١٤٠٩ هـ، "أساسيات في طرق التدريس العامة"، د.ط، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.

٧. أبو صلاح، آناء يوسف، ٢٠١٧ م، " صعوبات تعلم الكتابة باللغة الانجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية (٤-٦) من وجهة نظر معلميهم"،د.ط، الأردن، عمان، د.ن.

٨. أبو صواوين،راشد محمد، ٢٠٠٢م، "تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع"، ط.١ ، القاهرة ، إيتراك للنشر.

٩. الآغا ، ماجد عيسى مسعود،٢٠٠٧م، "فعالية برنامج تقني في تنمية مهارات بعض الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي "رسالة ماجستير،د.ط، الجامعة الإسلامية بغزة، د.ن .

١٠. البخاري، ايمان محمد ترسن، ١٤٢٩هـ، " أهمية استخدام مواقع تعلم اللغة الانجليزية على شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة"، د.ط، جدة، السعودية، د. ن.

١١. الجرف،ريما سعد، ٢٠٠١م،"متطلبات الانتقال من التعليم الالكتروني إلى التعليم الالكتروني" د. ط، القاهرة، مصر، المؤتمر العلمي الثالث عشر،مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،.

١٢. الجرف ، ريما سعد، ٢٠٠٦م، "مدى فاعلية التعليم الالكتروني في تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية" ،د.ط، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد ٢٦، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

١٣. الجزار، نجفة قطب والقرشي، أمير إبراهيم أحمد، ٢٠٠٦ م، " استخدام نشاطات مقترحة لتدريس التاريخ في تنمية بعض الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي" د.ط، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، مج ١٢، ع ١، رسالةمحكمة يناير، ٢٠٠٦.

١٤. الجمهور ، عبد الرحمن عبد الله، ١٩٩٩م، "فاعلية الحاسوب في تدريس اللغة الانجليزية للصف الأول الثانوي"، د.ط، د.م ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات ٣-٥ محرم.

١٥. الخولي، محمد علي، ١٩٨٠ م، "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسن تعليمها" د.ط، دراسة منشورة،قطر،جامعة قطر، حولية كلية التربية ، السنة السابعة ، العدد السابع ، ١٩٨٠ م.

١٦. الدريس، شريفة،٢٠٠٩م، "الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية لذوات صعوبات التعلم". د.ط، د.م، د.ن .

١٧. الديب، ماجد حمد، ٢٠١١ م، " فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير والتحصيل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة " د.ط،جامعة الأقصى، كلية العلوم الإنسانية، د.ن.

١٨. الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم، ٢٠٠٧م، " برنامج أنشطة مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية "، د.ط، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، د.ن.

١٩. الرشيد، محمد وآخرون، ٢٠٠٣ م، "موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية "، ط.١، المجلد الثالث ص٢٠٥، الرياض.، د.ن.

٢٠. السيد ، فايزة وحافظ حنان، ٢٠٠٢ م، "محاضرات في تدريس اللغة العربية للمبتدئين "، د.ط، كلية البنات ، جامعة عين شمس، القاهرة، د.ن.

٢١. السيد ، محمود أحمد، ١٩٨٦ م، "تطور طرائق تدريس اللغات الحية"د.ط، بيروت، لبنان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلة العربية للتربية، مارس ١٩٨٦.

٢٢. السيد، محمود أحمد، ١٩٨٨م، "الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها "د.ط ، بيروت، لبنان،، د.ن .

٢٣. الشافعي، إيمان،٢٠٠٤ م، " أثر توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام استراتيجيات مقترحة لتعلم العلوم في تعلم المفاهيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية"، د.ط، القاهرة، مصر، د.ن .

٢٤. الشربيني، فوزي عبد السلام، ٢٠١٠ م، " طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي" د.ط، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٢٥. الطوبجي، حسين حمدي، ١٤٠٤هـ، "وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . "ط ٧ الكويت، دار القلم .

٢٦. العربي، صلاح عبدالمجيد، ١٩٨١ م، "تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق." الطبعة الأولى،بيروت لبنان.

٢٧. العريني، عبدالرحمن بن سليمان، ١٩٨٩ م، "اتجاهات حديثة في تقنية التعليم"، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٨٨، الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخليج العربي.

٢٨. العساف، صالح حمد، ٢٠٠٣ م، "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية"، د.ط، الرياض، شركة العبيكان للنشر.

٢٩. الفالح، ناصر بن عبد العزيز، ١٤٠٨ هـ، "تطور المناهج والخطط الدراسية في مراحل التعليم العام بوزارة المعارف خلال الأعوام العشرة الأخيرة"، د.ط، الرياض، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي،مجلة التوثيق التربوي، العدد ٢٩.

٣٠. القحطاني، سالم، والعامري، أحمد؛ وآل مذهب، معدي؛ والعمر، بدران،٢٠١٠م، "منهج البحث في العلوم السلوكية"، ط ٣، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٣١. أنيس ، إبراهيم ، ومنتصر ، عبد الحليم ، والصوالحي، عطية، وأحمد ، محمد خلف الله،١٩٧٠م، " المعجم الوسيط "، د.ط، القاهرة، دار المعارف، مصر .

٣٢. تركي، شيماء عبد الفتاح إبراهيم، ٢٠٠٦م، " فعالية برنامج مقترح قائم على التدريس المرتكز على المهام في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، د.ط، القاهرة، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية،د.ن.

٣٣. جابر، عبد الحميد جابر،٢٠٠٣ م، "الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق" ، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٤. خاطر ، محمود رشدي وآخرون،١٩٨١ م، "طرق تدريس اللغة العربية ، التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة "، ط ٢، القاهرة، دار المعرفة .

٣٥. زيتون، حسن حسين، ٢٠٠٤م، "مهارات التدريس". ط.٢، القاهرة، عالم الكتب.

٣٦. زيتون،كمال عبد الحميد،٢٠٠٢م،"تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات"، د.ط، القاهرة ، عالم الكتب.

٣٧. طعيمة ، رشدي أحمد، ٢٠٠٤ م، "المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها "، د.ط،القاهرة، دار الفكر العربي .

٣٨. عبيدات، ذوقان، وعدس عبد الحق،٢٠٠٤م، " البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه"، د.ط،عمان ، دار الفكر.

٣٩. عبيدات، ذوقان وآخرون، ٢٠٠٥ م، "البحث العلمي مفهومه وأساليبه وأدواته "، د.ط، عمان، دار الفكر .

٤٠. عليان ، أحمد ، فؤاد، ١٩٩٢ م، "المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها. " ط.١، الرياض ، دار المسلم للنشر والتوزيع

٤١. عليان ، أحمد فؤاد، ٢٠٠٠ م، "المهارات اللغوية وطرق تنميتها، "د.ط، الرياض ، دار المسلم للنشر والتوزيع.

٤٢. عودة، أحمد؛ والقاضي، منصور،٢٠١٤م، " الإحصاء الوصفي"، ط ٢، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

43. Abu Ghrarah, A.H,(2005), Teaching English As A Foreign Language,Tawbah Library.

44. Al kamokh, Ali A (1981) . Survey of English Language Teachers,Perceptions of the English Language Teaching Methods in the Intermediate and Secondary Schools of the Eastern province in Saudi Arabia, PHD, Dissertation Unpublished, University of Kansas.

45. Al Khuli, Mohammad . A (1976), Teaching English to Arab Students. Edition,Riyadh.

46. Allwright, D., & Bailey, K. M. (2000). Focus on the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press.

47. Al- Shara'h, Nayel & Abu Nabaah, Abdullah& Khzouz, Afag.(2011). Teachers Perceptions Of Communicative Language Evaluation. Dirasat, Educational Sciences, Jordaninan EFL Education Sciences, VOL. 38,7,2470- 2482.

48. Al Subahi,A.A,1991,Teaching English in the gulf, Al Funoon printing press.

49. Arnold, J. (1999). Affect in language learning, Cambridge, Cambridge University Press.

50. Behlol, Malik (2010), The Effectiveness of Structural Method of Teaching Vocabulary. International Islamic University Islamabad.

51. Bowen, Donald, J (1979) . Contextualization pronunciation practice in the ESOL classrooms in teaching English as a second or foreign language . London, Newbury house publishers Inc, 1979 .

52. Brown, H. D.(2000). Principles of language learning and teaching, New York, Longman.

53. Byrne, D. (1994). Teaching oral English, New York, Longman.

54. Carroll, john (1966), The study of language, Harvard university press,Cambridge .

55. Cook, G. (2003). Applied linguistics, Oxford, Oxford University Press.

56. Deckert, G. (2005). The communicative approach, addressing frequent failure, English Teaching Forum, 42(4), 12-17.

57. Dehaven, Edna, p . (1979) Teaching and learning language Arts . Boston, Toronto, little Brown company.

58. Dobson, J. M. (1981). Effective techniques for English conversation groups,Washington, D.C, International Communication Agency.

59. Ehsan Naseri & Daryush Nejad Ansari (2013), The relationship between multiple intelligences and Iranian high school students' L2 writing achievement, International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 2(5), 282-290.

60. Erb M.(1996),"Increasing student's responsibility for their learning through multiple intelligence activities and co-operative Learning " Eric,ED, 400947.

61. Freeman, D. L. (1990). Language teaching methods, Washington.

62. Freeman, D. L. (2000). Techniques and principle in language teaching, Oxford, Oxford University Press.

63. Gardner, H .(1993) . Multiple Intelligences. New York, Basic Books.

64. Gardner, H .(1999) . Multiple Intelligences, The Theory into Practice . New York, Basic Books

65. Gauntelett, J . (1975) Teaching English as a Foreign language . London Macmillan and co Ltd,.

66. Harmer, J. (2004). The practice of English Language Teaching. (3rd ed.). New York, Longman.

67. Herlook (e.b)1970 (Clinical neurology) Livingstone LTD, Edimburgh.

68. Hiep, P. H. (2005)." Imported'' communicative language teaching implications for local teachers. English Teaching Forum, 43 (2), 2-9. James (Eds.), Foreign language teaching, meeting individual needs, (pp.125-134),Oxford, Oxford University Press.

69. Johnson, K. & Morrow, K. (1983). Communication in the classroom, New York, Longman.

70. Mackey, William Francis (1981) "Teaching Analysis" Hong Kong, Longman group Limited, 8th ed .

71. McCarthy, M. (1998). Spoken language & applied linguistic (1st ed.). Cambridge, Cambridge University Press.

72. McCarthy, M. (2000). Discourse analysis for language teachers (9th ed.).Cambridge, Cambridge, University Press.

73. Miller (g.a) (1950) language and communication, McGraw, hill book coin USA.

74. Mothe, Prashant Subhash (2010), The effectiveness of Innovative Techniques of Teaching Vocabulary at the Intermediate Level in the Second Language Classroom.

75. Oliveira,A(2002),"Literature circles and multiple intelligences, a cooperative approach to reading text" .Modern English Teacher, Vol.11,no.3,Issue3,P.39,41.

76. Oradee, Thanyalak.(2012) .Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem- Solving, and Role- Playing) .International Journal of Social Science and Humanity, Vol.2, No.6, November.

77. Quirk, R (1961) "The use of English language" London Group limited.Redman, S. (1997). English vocabulary in use, Pre-intermediate & intermediate, Cambridge, Cambridge University Press.

78. Richards, J. C., & Rodgers, T. (1985). Method, Approach, Design, and Procedure.In J. C. Richards (Ed.), The context of language learning, (pp.16-31), Cambridge,Cambridge University Press.

79. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). Approaches and methods in language teaching, A description and analysis. Cambridge, Cambridge University Press.

الملاحـق

ملحق رقم (١) المقابلة الشخصية لقياس مستوى مهارات التحدث باللغة الانجليزية:

Speaking Skills Students' Interview (Oral)
Instructions: * Ten Questions
* 2 Minutes for Each Item (Total 20 Minutes.)
* 4 Marks for Each Item including:
(Relevance of Content/ Completeness of Content/ Fluency/ Pronunciation) (Total 40 Marks.)

Q. No.	Questions
1	Would you please introduce yourself ?
2	What is your favourite hobby ?
3	What do you usually do in your free time ?
4	How do you usually come to school ?
5	What is your favourite sport ?
6	Do you want to learn English ? Why/ Why not?
7	What are your plans for the next summer vacation ?
8	How do you usually spend your weekend ?
9	Where do you want to travel ? Why?
10	Do you use social media ? Why/ Why not?

Speaking Skills Students' Interview Assessment
Instructions: * Ten Questions
* 2 Minutes for Each Item (Total 20 Minutes.)
* 4 Marks for Each Item including:
(Relevance of Content/ Completeness of Content/ Fluency/ Pronunciation) (Total 40 Marks.)

Q. No.	Time	Marks (4)				Total (4)
		Relevance of Content(1)	Completeness of Content(1)	Fluency (1)	Pronunciation (1)	
1	2 min.					
2	2 min.					
3	2 min.					
4	2 min.					
5	2 min.					
6	2 min.					
7	2 min.					
8	2 min.					
9	2 min.					
10	2 min.					
Total		……. out of (40)				

Date:
Teacher's Name:
Signature:

ملحق رقم (٢) أداة البحث الأولى, اختبار تحديد المستوى في اللغة الانجليزية.

PLACEMENT TEST, PART (1) (GRAMMAR)
15 ITEMS, ONE MARK EACH
TIME, 30 MINUTES

1- Omar usually _____ novels in his free time.
a. to read
b. reads
c. reading
d. read

2- A), Where were you yesterday morning? B), _____ at home, why?
a. I was
b. You were
c. I am
d. I were

3- Look, the car _____ towards us, be careful.
a. comes
b. is come
c. came
d. is coming

4- If Tom arrived on time, he _____ us.
a. could joined
b. will join
c. could join
d. could have joined

5- How long _____ you been studying English?
a. have
b. has
c. did
d. are

6- I have lived in London _____ 2007 AD.
a. for
b. ago
c. since
d. in

7- This is my new friend, _____ name is Anne.
a. her
b. our
c. she
d. their

8- This is my homework, I have done it _____.
a. itself
b. herself
c. ourselves
d. myself

9- My father _____ smoke, but now he smokes.
a. didn't use to
b. used to
c. is used to
d. didn't used to

10- The iceberg _____ if Titanic hadn't crashed it.
a. would have sink
b. wouldn't have sunk
c. wouldn't sink
d. will have sunk

11-While we _____, Ahmad fell down.
a. was playing
b. are playing
c. were playing
d. were played

12- One of my friends _____ like me. I don't know why.
a. doesn't
b. don't

c. isn't
d. hasn't
13- Sami and I helped Majid in his troubles and he thanked _____.
a. we
b. our
c. us
d. ourselves
14- There is _____ juice in the bottle.
a. few
b. many
c. little
d. a lots of
15- Look at _____ birds flying in the sky. They are amazing.
a. those
b. these
c. this
d. that
https,//www.onlineexambuilder.com/placement-test-grammar-ahmad-alsherbini-2017/exam-142566

PLACEMENT TEST, PART (2) (VOCABULARY)

15 ITEMS, ONE MARK EACH
TIME, 30 MINUTES
1- My passport is not _____ . You need to get it removed.
a. modified
b. valid
c. creative
d. challenging
2- Look at Yusuf skiing. He is so _____.
a. grateful
b. picturesque
c. glorious
d. graceful
3- Charles Lindbergh's baby was _____ from his house.
a. kidnapped
b. robbed
c. stolen
d. burgled
4- Poverty or even boredom can often lead people to _____ a crime.
a. serve
b. plead
c. commit
d. break
5- You should _____ your money in the stock market.
a. earn
b. gain
c. win
d. invest
6- I don't have much money, so tell me in _____ what has happened.
a. brief
b. belief
c. advanced
d. vain
7- As we _____ the garden, we could see beautiful butterflies hovering over the flowers.
a. arrived
b. approached
c. came
d. got
8- I lived with my elder brother and I _____ the bills with him.
a. separate
b. remove
c. compensate
d. split
9- Eating too many sweets can be _____ to your teeth.

a. illegal
b. irresponsible
c. harmful
d. helpless
10- Are you one of the _____ in today's race ?
a. participants
b. spectators
c. fans
d. audience
11- The final decision will _____ all of us.
a. improve
b. affect
c. increase
d. threaten
12- The book _____ of twelve units.
a. involves
b. contains
c. includes
d. consists
13- "A period of time when the temperature remains very high" is the definition of _____.
a. heat wave
b. freezing
c. storm
d. humid
14- The following words (theft – burglary – kidnapping) can be classified as_____.
a. activities
b. subjects
c. crimes
d. products
15- The word that goes together with the word "the law" is _____.
a. pay
b. break
c. commit
d. plead
https,//www.onlineexambuilder.com/placement-test-vocabulary-ahmad-alsherbini-2017/exam-142598

(ملحق رقم ٣) مهارات التحدث اللازم تنميتها لدي طلاب الصف الثالث الثانوي:

البعد الأول: مهارة سلامة اللغة			
١	يتمكن الطالب من تكوين جملة صحيحة.	٢	يتمكن الطالب نطق الجملة بطريقة سليمة.
٣	يتمكن الطالب من نطق الحروف بطريقة صحيحة.	٤	يتمكن الطالب من تهجي حروف الكلمة بطريقة سليمة.
البعد الثاني: مهارة التدليل والإقناع			
١	يستخدم الطالب الجمل المعبرة عن الموقف بطريقة صحيحة.	٢	يتمكن الطالب من تكوين عدة جمل صحيحة أثناء الحديث عن موضوع ما.
٣	يتمكن الطالب من التحدث عن موضوع ما من خلال طرح أفكار متعددة.	٤	ينتمي حديث الطالب للموضوع الطروح.
البعد الثالث: مهارة تنظيم الأفكار وترابطها وتسلسها			
١	تتسم أفكار الطالب بأنها منظمة أثناء الحديث.	٢	يستخدم الطالب أفكار فرعية تنتمي للموضوع المطروح.
٣	يعبر الطالب عن أفكاره بسلاسة.	٤	يتمكن الطالب من تدوين أفكاره وقرائتها بوضوح أما الآخرين.
البعد الرابع: مهارة تمثيل المعني			
١	يتنوع حديث الطالب بوجود طبقات نغمية مختلفة.	٢	يستخدم الطالب لغة الجسد بطريقة صحيحة أثناء التحدث.
٣	يمكن للطالب التحدث بسرعة ولباقة.	٤	تتلائم لغة الجسد مع حديث الطالب.

ملحق (٤): اختبار قياس مهارات التحدث (قبلي وبعدي)

Assessing Speaking Performance for Third Grade Secondary Students.
(Pre and Post Test)
* Rubric
* Assessment Scales Definitions,
1- Excellent,
- Shows a good degree of control of simple grammatical forms.
- Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.
- Pronunciation is mostly intelligible and has some control of phonological features at both utterances and words levels.
- Maintains simple exchanges.
- Requires very little prompting and support.

2- Good,
- Shows sufficient control of simple grammatical forms.
- Uses appropriate vocabulary when talking about everyday situations.
- Pronunciation is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.
- Maintains simple exchanges despite some difficulties.
- Requires prompting and support.

3- Average,
- Shows only limited control of a few grammatical forms.
- Uses a vocabulary of isolated words and phrases.
- Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.
- Has considerable difficulty maintaining simple exchanges.
- Requires additional prompting and support.

4- Below-Average,
- Performance below Band 3.

5- N/A,
- Not Applicable.

* Terms & Definitions,
- Communication,

A student may struggle with grammar and pronunciation, but how creative is he when communicating with the language he knows? Assessing communication in your students means looking at their creative use of the language they do know to make their points understood. A student with a low level of vocabulary and grammar may have excellent communication skills if he is able to make you understand him, whereas an advanced student who is tied to manufactured dialogues may not be able to be expressive with language and would therefore have low communication skills. Don't let a lack of language skill keep your students from expressing themselves.

- Fluency,

Fluency may be the easiest quality to judge in your students' speaking. How comfortable are they when they speak? How easily do the words come out? Are there great pauses and gaps in the student's speaking? If there are then your student is struggling with fluency. Fluency does not improve at the same rate as other language skills. You can have excellent grammar and still fail to be fluent. You want your students to be at ease when they speak to you or other English speakers. Fluency is a judgment of this ease of communication and is an important criterion when evaluating speaking.

- Grammar,

As your students speak, listen for the grammatical structures and tools you have taught them. Are they able to use multiple tenses? Do they have agreement? Is word order correct in the sentence? All these and more are important grammatical issues, and an effective speaker will successfully include them in his or her language.

- Intonation,

Are students using the correct inflection for the types of sentences they are saying? Do they know that the inflection of a question is different from that of a statement?

- Pronunciation,

Pronunciation is a basic quality of language learning. Though most second language learners will never have the pronunciation of a native speaker, poor pronunciation can obscure communication and prevent an ESL student from making his meaning known. When evaluating the pronunciation of your students, listen for clearly articulated words, appropriate pronunciations of unusual spellings, and assimilation and contractions in suitable places.

- Rubric,

A table with different criteria and a grading scale.

- Vocabulary,

After noting your students' pronunciation levels, move to vocabulary. Vocabulary comprehension and vocabulary production are always two separate banks of words in the mind of a speaker, native as

well as second language.

Assessing Speaking Performance for Third Grade Secondary Students.

(Pre Test) Performance Summary

Question	Task	Evaluation Criteria	The Scale					Points Earned
			Excellent 4	Good 3	Average 2	Below Average 1	N/A 0	
1 (12) Points	Read a text aloud (A student chooses one) (Duration 4 minutes)	1.Pronunciation						……. Out of 12
		2. Intonation						
		3. Word stress						
2 (24) Points	A) Describe a picture (one) & B) Compare two Things(one) (A student chooses two of four) (Duration 6 minutes)	4.Pronunciation						……. Out of 24
		5. Fluency						
		6. Relevance of Content						
		7. Grammar						
		8. Completeness of Content						
		9. Cohesion						
3 (12) Points	Respond to Questions (A student chooses one of six) (Duration 2 minutes)	10. Fluency						……. Out of 12
		11. Relevance of Content						
		12. Completeness of Content						
Total								
Note	----------							

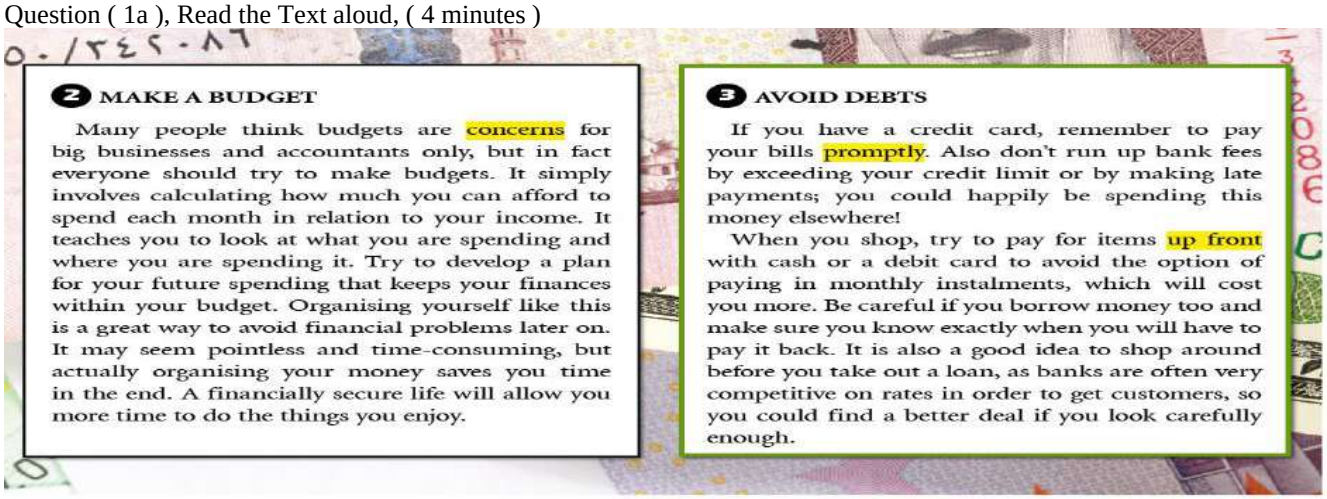
* Cambridge English Assessing Speaking Performance – Level A2.

* TOEIC Speaking Test Directions.

Broke again?

It's a standing joke that most university students invariably have nearly empty bank accounts! If you are (1) ___at___ the age of 17 or 18, you probably don't have a keen sense of money management. Plus, university years are full (2) ___of___ enticing activities that require money: get involved in this book society; go on that trip and whatnot. So, (3) ___not___ surprisingly, it's only the first week of the month and you are broke. Again. Well, it doesn't have to be this way. There are a zillion ways to put money (4) ___aside___ while on campus. The (5) ___most___ readily available solution is to get a part-time job. More and (6) ___more___ students now occupy positions on every campus and in (7) ___most___ cases the money is not bad; not to mention you don't have to commute. The bottom line is either earn more or spend (8) ___less___. This means that you have to cut down on unnecessary costs. (9) ___Unless___ you change your big-spender habits, there is no point in striving to make an extra income. So, keep track of your expenses, everything from supermarket shopping to transport. Ask yourself questions like: Do I really need that expensive magazine subscription? (10) ___If___ the answer is no, you are on the right track.

Question (1a), Read the Text aloud, (4 minutes)



2 MAKE A BUDGET

Many people think budgets are concerns for big businesses and accountants only, but in fact everyone should try to make budgets. It simply involves calculating how much you can afford to spend each month in relation to your income. It teaches you to look at what you are spending and where you are spending it. Try to develop a plan for your future spending that keeps your finances within your budget. Organising yourself like this is a great way to avoid financial problems later on. It may seem pointless and time-consuming, but actually organising your money saves you time in the end. A financially secure life will allow you more time to do the things you enjoy.

3 AVOID DEBTS

If you have a credit card, remember to pay your bills promptly. Also don't run up bank fees by exceeding your credit limit or by making late payments; you could happily be spending this money elsewhere!

When you shop, try to pay for items up front with cash or a debit card to avoid the option of paying in monthly instalments, which will cost you more. Be careful if you borrow money too and make sure you know exactly when you will have to pay it back. It is also a good idea to shop around before you take out a loan, as banks are often very competitive on rates in order to get customers, so you could find a better deal if you look carefully enough.

Question (1b), Read the Text aloud, (4 minutes)

Question (2 a), Describing a picture, (3 minutes)

Question (2 b), Describing a picture, (3 minutes)

Question (2 a), Compare between the following, (3 minutes)

Question (2 b), Compare between the following, (3 minutes)

Question (3), Respond to Questions (Answer one of the following questions) (2 minutes)

No.	Questions
1	Do you think it is necessary to start saving your money from a young age? Why? Why not?
2	Can money make happiness? Why? Why not?
3	How much is your monthly allowance? How do you manage it?
4	What would you do if you had a million SR? Give five things to be done.
5	What kind of investment would you like to have in the future? Why?
6	What kind of job do you imagine yourself doing in the future? Why?

Teaching Strategy Based on Multiple Intelligences Theory.
3 . Unit 6 . Traveller 6 – Third Year Secondary - Second Term . Academic Year 2016/2017

ملحق رقم (٥) نموذج لتخطيط درس باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة

The following grid shows the characteristics of the five types of intelligence:

Learner's Intelligence Type	Learns Best by	Activities
Verbal Linguistic	Saying, hearing, looking up new words in dictionaries, giving synonyms and antonyms,	Memory games, Re-arrange the words to make sentences, match words with meanings, definitions, or opposites.
Logical Mathematical	Asking questions, categorizing and working with patterns, Making relations.	Puzzles, problem solving, describe in details, match.
Visual-Spatial	Visualizing, using the mind's eye,	Flashcards, colours, drawings, mind mapping, videos, visual aids.
Intrapersonal	Working alone, hearing.	Working individually
Interpersonal	Co-operating, working in groups and sharing.	Mingle activities, group work, debates, discussions.

The strategy is going to deal with the idea of developing Speaking Skill using the characteristics of Multiple Intelligences (MI) theory. The main focus will be on speaking skill, so presenting lessons from 1 to7 will be designed basically to enhance the skill and to encourage SS to speak fluently. Lesson (8) is writing lesson,so it won't be included in the strategy.

Objectives of the unit:

By the end of this unit, students will be able to:

- Speak fluently about issues related to money and jobs.
- Differentiate between some confusing words.
- Make correct sentences using conditional if.
- Make correct prepositional phrases using at, in, and on.
- Compare two things or people using one-syllable and more than one-syllable adjectives.

Lessons 1&2 P. 66,67 (Reading - Vocabulary)

Objectives:

By the end of this lesson SS will be able to:

-Read a text about Finance correctly.

-Give the correct meaning of the eight new words highlighted in yellow.

-Speak fluently about Finance (of their own not from the text).

New Vocabulary:

rewards – bulk – concerns – promptly – up front – rush – generate – make transactions.

Learning Aids:

SB – smart board – interactive syllabus CD – mind map – posters – dictionaries

Warm-up:

-T. asks SS about the importance of money in our life.

-T. shows SS some banknotes and coins asking them; To what country do they belong to?

Presentation:

T. gives SS some pre-reading questions about the text P.67.

After silent reading, SS try to find out the answers of the questions individually. (Intrapersonal)

SS are asked to read again loudly and underline the correct answers, T. checks their answers.

In groups, SS ask and answer each other questions about the text from their own. (Interpersonal)

T. plays the audio track about Finance, more than once, to enable SS hears from native speakers and repeat after them loudly. (Verbal Linguistic)

T. asks SS to guess the meaning of the eight new vocabulary highlighted in yellow through the context. (Verbal Linguistic & Logical Mathematical)

In groups, SS discuss the likely meaning of the new words. (Interpersonal)

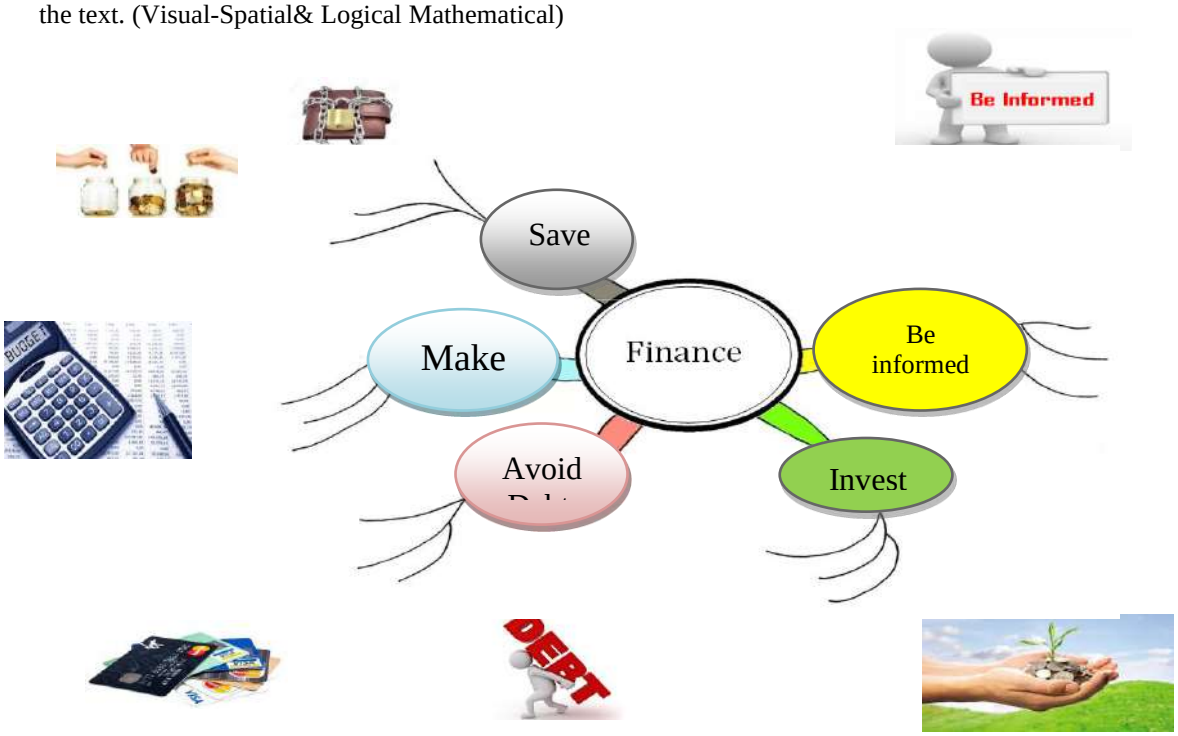
T. asks SS to check their answers using their own dictionaries. (Verbal Linguistic)

Individually, SS are asked to answer Ex.4 P.66 (Match the words with their own meanings). (Verbal Linguistic & Logical Mathematical)

T. summarizes the text orally asking SS to draw a mind map for the text. (Visual-Spatial)

In pairs, SS are asked to ask and answer questions related to Finance to develop their speaking skill. (Verbal Linguistic & Interpersonal)

Evaluation:
SS are asked to complete a given incomplete colorful mind map explaining the five topics of the text. (Visual-Spatial& Logical Mathematical)



SS are asked to form new meaningful sentences using the eight new vocabulary.
(Verbal Linguistic)

بحث رقم ٢٥

تصور مقترح لأطلس تفاعلي قائم على تحليل القضايا السكانية يخدم وحدة التربية السكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي

الباحثة/ ندى بنت علي بن سالم أمبوسعيدية – د/ أحمد الربعاني

أخذت الأطالس التفاعلية في السنوات الأخيرة تحل محل الأطالس الورقية فاتحة آفاقا جديدة في ميدان الكارتوغرافيا، وأدى ربط الكارتوغرافيا بالوسائط المتعددة إلى تقديم خدمات جديدة في مجال الأطالس الرقمية مما مكن من دمج الأطالس بالوسائط المتعددة في إيجاد عرض بصري حركي تفاعلي جعلت من الخريطة أكثر فعالية في إيصال المعلومات للمستخدمين

ومن هذا المنطلق وسعيا لتعزيز دور التربية السكانية جاءت فكرة استخدام الأطلس التفاعلي لما يتوافر به من إمكانات ومميزات قد تساعد على تقديم وطرح القضايا السكانية المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي بشكل مبسط ومرئي، بحيث يمكن الطلبة من إدراك التغيرات الديموغرافية المختلفة وتفاعلها مع كافة العناصر الأخرى. كما أنه يتيح مشاهدة المشكلة من خلال ما يتوافر به من صور مباشرة، وكذلك من خرائط تفاعلية تمكن الطلبة من تتبع هذه التغيرات ليرى أبعد بكثير مما يقدمه الأطلس العادي. فالخرائط والجداول الإحصائية والرسوم البيانية والصور والفيديوهات التي يقدمها الأطلس التفاعلي ستمكن الطالب من استشراف المستقبل، كما ستمكنه من التفكير بالنتائج المترتبة على زيادة أعداد السكان كالضغط على الخدمات والموارد الطبيعية وانتشار الفقر وسوء التغذية... إلخ ليحاول هنا أن يقدم حلولا تتناسب مع بيئة كل منطقة ويطلق العنان لخياله أن يبدع ويفكر.

ومما ساعد على تعزيز دور الأطلس التفاعلي هو التقدم التكنولوجي في مجال الكارتوغرافيا حيث مكن الكارتوجرافيين من تقديم خرائط ذات جودة عالية تفوق الخرائط الورقية التي أخذ دورها في التحول إلى كارتوغرافيا الكمبيوتر ونظم المعلومات الجغرافية (GIS) لتظهر آفاق جديدة في مجال إنتاج الخرائط الرقمية. ويعد الأطلس التفاعلي فرعا جديدا من فروع الكارتوغرافيا والذي بدأ في نهاية الثمانينيات بمسميات مختلفة (مشوقة، ٢٠٠٧) وقد اتجه كثير من الدول خاصة المتقدمة نحو النشر الإلكتروني للأطالس بأشكال وأوعية مختلفة، وقد تكون الأشهر في هذا المجال كندا حيث أوقفت إنتاج الأطلس الوطني بهيئته التقليدية منذ الطبعة الخامسة وقامت بإنتاجه بهيئة إلكترونية منذ عام ١٩٩٣م (العمري، ٢٠٠٩).

ومن هنا أخذت الأطالس التفاعلية في السنوات الأخيرة تحل محل الأطالس الورقية فاتحة آفاقا جديدة في ميدان الكارتوغرافيا، وأدى ربط الكارتوغرافيا بالوسائط المتعددة إلى تقديم خدمات جديدة في مجال الأطالس الرقمية مما مكن من دمج الأطالس بالوسائط المتعددة في إيجاد عرض بصري حركي تفاعلي جعلت من الخريطة أكثر فعالية في إيصال المعلومات للمستخدمين (مشوقة، ٢٠٠٧).

وتشير الأدبيات إلى عدة تعريفات للأطالس التفاعلية حيث عرفها فرانكس (Francis,1997,1) بأنها "منتدى لخلق منتجات الخرائط التواصلية القائمة على الوسائط المتعددة والتي تدفع القارئ إلى دور المشارك في الكشف عن محتويات الخريطة". في حين عرفها مشوقة (٢٠٠٧، ٣٨) بأنها: "علاقة تفاعلية بين الخارطة والروابط التشعبية بحيث يمكن ربط الوسائط المتعددة مثل: النصوص والحركات مع الخارطة وتسمح بعض هذه الروابط بالدخول إلى مواقع على شبكة الويب لها علاقة بمفردات الخريطة. وذكر هرني (Hurni,2008,14) بأنها مجموعة متناسقة من الخرائط تحمل مواضيع وأماكن ومقاييس مختلفة، لها وظائف تفاعلية خاصة تظهر بشكل 3D أو 2D عكس الخرائط التي تنتجها تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية. كما عرفها كل من ينج وتشن ويو (Wang, Chen, & Yu, 2003, 829) بأنها: "وسيلة مصورة تستخدمه واجهة مرسومة تحتوي على قواعد بيانات جغرافية وأدوات خاصة لتوضيح الظواهر المكانية والعمليات الزمانية توجه المستخدم لاستكشاف تلك البيانات الجغرافية وبناء المعارف من خلال المعلومات التي يتيحها".

ونلاحظ من التعريفات السابقة أن جميعها اتفقت على أن الأطلس الإلكتروني عبارة عن مجموعة من الخرائط الرقمية تحوي وسائط متعددة تضفى عليها خاصية التفاعل بينها وبين المستخدم ".

وقد ساعد تطور مفهوم الأطالس الإلكترونية في ظهور أنواع مختلفة منها في الأسواق بحيث نجد أن القوة التسويقية لمنتجات الخريطة الإلكترونية وتوفر برمجيات رخيصة أصبحت تفتح إمكانيات جديدة لخلق خرائط إلكترونية قليلة التكلفة في مجالات مختلفة الخرائط التجارية وخرائط الملاحة والتخطيط الحضري إلخ... (مشوقة، ٢٠٠٧).

ويشير الأدب التربوي إلى مجموعة من الخصائص للأطالس التفاعلية والتي تميزها عن الأطالس الورقية ومنها: أن المستخدم يكون قادرا على التفاعل مع عناصر الخريطة، وإضفاء خاصية الحركة والتحكم في تصميم الخريطة باستخدام الطبقات ودمج الوسائط المتعددة في الخريطة

الواحدة، كما يمكنه من حساب وقياس المساحات والمسافات وإجراء العمليات الحسابية التكاملية مع عدد من الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية (Borchert,1999)

كما تمتاز الأطالس التفاعلية أيضا بسهولة وسرعة التحديث والمراجعة، والقدرة على التعامل مع البيانات بسهولة ويسر، وكذلك إمكانية اشتقاق بيانات جديدة من خلال النوافذ المنبثقة، والقدرة على تمثيل البيانات هذه بطريقة ديناميكية (العمري،٢٠٠٩).

وبما أن الأطالس التفاعلية تحتوي على مجموعة من الخرائط الإلكترونية فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أهمية الخريطة التفاعلية في التعليم حيث تجعل تعلم الدراسات الاجتماعية في حياتنا ذا معنى حقيقي وملموس وتحد من معوقات البعد المكاني لتعلم الظاهرات الجغرافية، كما أنها أداة فعالة لتنمية بعض الجوانب والمفاهيم المتعلقة بالبيئة، وتبرز أهميتها أيضا في تشكيل عقلية الطالب كمواطن عالمي نظرا لأهميتها في تعليم المحتوى المعرفي الجغرافي وتنمية بعض الجوانب المهارية لديه سواء تلك المتعلقة بالخريطة أو البيئة (Ramos & Cartwrightm,2017؛ عبد الحكيم، ٢٠١٦)، كما أن الخريطة التفاعلية لها علاقة بأنماط مختلفة من التفكير لدى الطالب حيث تستخدم في تعزيز التفكير التاريخي وتنمية مهارات التفكير التأملي والمكاني ومهارات الخريطة بالإضافة إلى أهميتها في تنمية التحصيل الدراسي (سويلم، ٢٠١٣؛ العامري، ٢٠١٦؛ عبد الحكيم، ٢٠١٦). كما ذكرت سرور (٢٠١٢) أن الأطلس الإلكتروني يقدم محاكاة للنسخة المطبوعة حيث يوفر موارد للطلاب والمدرسين مصممة لدعم المناهج الدراسية ويعتبر أداء ممتازة لتعليم الأجيال وتعزيز معرفتهم بالتاريخ من خلال العديد من الأدوات التفاعلية.

ويعتبر الأطلس التفاعلي وسيلة جديدة من وسائل العرض الإلكتروني فمن الخصائص التي تميزه عن الأطلس الورقي أيضا والتي تظهر بشكل واضح في التصميم هي القدرة على إنتاج صفحات كثيرة، وكذلك استخدام ألوان لا يمكن للطابعة استنساخها وإمكانية إجراء مجموعة من التغيرات والتعديلات على الشكل أو على اللون، كما يمكن عرض النصوص الإيضاحية والمعلومات الرئيسية حول الموضوع من خلال استخدام خاصية النوافذ المنبثقة، كما يمكن التحكم بتنسيق كل صفحة حتى تعكس ما سيتم عرضه وكيف سيتم عرضه وتحديد الأدوات والوظائف التي يمكن للمستخدم التفاعل معها (Buckely,2013)

ويتميز أيضا بإمكانية توفيره بأكثر من لغة، والقدرة على التحكم بحجم الخريطة على الشاشة وإمكانية تغيير تفاصيل الخريطة من أجسام أو ظواهر جغرافية، وكذلك إمكانية إخراج وطباعة الخريطة بشكلها النهائي، وهذا كله يحسن من العملية التعليمية حيث إن طريقة تصميمه تعتمد على تقنيات حديثة تساعد المعلم على تخطي العقبات التي قد تواجهه في تدريس محتوى الدراسات الاجتماعية وتنمي مهارات مختلفة لدى الطلاب (Damekova et al., 2016).

ويرى هبرنج وبير(Haberling&Bear,2017) أن الأطلس التفاعلي يساعد في تدريس العلاقات المعقدة للظواهر الجغرافية على الخريطة متعددة الأغراض والوظائف، كما أنه يشتمل على العديد من الأدوات التفاعلية ومتغيرات العرض لتسهيل التعامل والتفاعل مع الخريطة، وكذلك الحصول على تصورات ثلاثية الأبعاد وبيانات مفصلة حسب الغرض المقصود.

كما يساعد الأطلس التفاعلي وما يحتويه من وسائط متعددة على تسهيل الحصول على المعلومات عن طريق استثارة عدد أكبر من الحواس وتوفير الوقت والجهد لكل من المعلم والطالب، كما أنها تجعل عملية التعليم ممتعة وشيقة حيث تشد انتباه الطالب إلى المعلومات المعروضة مما يساعد على سرعة فهمها، كما أن التنوع في أساليب العرض يعين على فهم واستيعاب الطلاب بمختلف مستوياتهم. (وزارة التربية والتعليم في مصر –٢٠١٥).

وهذه المميزات التي أوردها الأدب التربوي دعمتها نتائج عدد من الدراسات التجريبية التي وظفت الأطلس التفاعلي فقد أثبت فاعليته في تنمية مهارات رسم الخريطة والقدرة المكانية كدراسة (Damekova et al., 2016). كما أنها تسهم وبشكل كبير في إدخال كم هائل من المعلومات الجغرافية والتاريخية والتي يمكن الرجوع إليها لاحقا للاستفادة منها. كما أنها حسنت من عملية التعلم وحلت العديد من المشكلات المرتبطة بتدريس الجغرافيا بشكل تقليدي مثل تحليل ومقارنة مجموعة خرائط بمحتويات مختلفة لنفس المنطقة كالتعرف على العلاقة بين المناخ والتضاريس أو المناخ والنباتات حيث يصعب إجراء مثل هذه المقارنات في الأطالس التقليدية؛ لأنها تعتمد على مجموعة

خرائط في حين تكتفي الأطالس الإلكترونية بإظهار ظاهرات مختلفة للمنطقة الواحدة في خريطة واحدة فقط ... إلخ (Damekova , Kuttykozhayeva, 2016)

أسئلة الدراسة:

١. ما معايير تصميم الأطالس التفاعلية في ضوء تحليل الدراسات السابقة والأطالس التفاعلية المتوفرة على شبكة الانترنت؟

٢. ما التصور المقترح لبناء أطلس تفاعلي قائم على تحليل القضايا السكانية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى

١. وضع قائمة بمعايير تصميم الأطالس التفاعلية .

٢. تصميم أطلس تفاعلي مقترح قائم على تحليل القضايا السكانية.

أهمية الدراسة :

١. تصميم أطلس تفاعلي يشمل خرائط تفاعلية وصور ورسوم بيانية معلومات وأنشطة تفاعلية لطالبات الصف التاسع في مادة الدراسات الاجتماعية

٢. لفت انتباه واضعي المناهج لتسليط الضوء على القضايا السكانية وضرورة ربطها بمحتوى مواد الدراسات الاجتماعية لما لها من تأثير عميق وجذري على حياتنا.

٣. مواكبة التكنولوجيا والتقنيات الحديثة والتي أصبحت ركيزة أساسية في الحقل التربوي بتقديم نموذج عملي حي قد يعين المعلمين في العملية التعليمية.

٤. اضافة جديدة للوسائل التعليمية ومحتوى المواد الدراسية، والتي يعتبر الحقل التربوي في أمس الحاجة لها.

٥. ستضيف هذه الدراسة ثراء في أدبيات البحث الخاصة بالأطلس التفاعلي .

٦. توجيه اهتمام الطلاب إلى أهمية الأطالس التفاعلية في حل مشكلاتهم وتطوير تفكيرهم واستخدامها في حياتهم العلمية والعملية.

مصطلحات الدراسة:

الأطلس التفاعلي:

عرفه كل من دوي وجرلاند (Gerland&Duy,1998,7) بأنه " مجموعة من الخرائط الرقمية تحتوي على رسوم توضيحية وجداول ومعلومات ونصوص وصور كما قد تشمل مقاطع الفيديو والصوت والحركة تعرض بطريقة جاذبة وفعالة".

وتعرفه الباحثة بأنه : موقع الكتروني يحتوي على مجموعة من الخرائط الرقمية التفاعلية والتي تتضمن وسائط متعددة كالصور والفيديوهات والنصوص والجداول والرسوم البيانية وترتبط رقميا بالعديد من المواقع العالمية الموثوقة والتي تثري المادة العلمية وقد أعد ليخدم وحدة التربية السكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي.

القضايا السكانية

يعرفها طه (٢٠٠٢، ٤٨) بأنها "مجموعة المشكلات الناشئة من عدم التوازن بين النمو السكاني، والموارد المتاحة في المجتمع".

يعرفها زهري (٢٠١٧، ٥) بأنها " عدم التوافق بين حجم السكان وتوزيعهم المكاني وخصائصهم من ناحية، وبين موارد المجتمع والتنظيم الاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى ".

وتعرفها الباحثة بأنها "المشكلات الناتجة عن وجود خلل في التركيبة السكانية والتي وردت في وحدة التربية السكانية من كتاب الصف التاسع الأساسي والمتمثلة في نقص الغذاء، انخفاض مستوى المعيشة، قلة فرص العمل ، الضغط على الخدمات، الضغط على مصادر الطاقة، تنظيم الأسرة).

الاطار النظري:

مفهوم الأطلس التفاعلي

ظهر مصطلح "أطلس إلكتروني" من قبل إيفا سيكييرسك (1983) (Eva Siekierska) وتمت ترقيته أكثر في AutoCarto London في عام ١٩٨٦. وقد اعتمد هذا المصطلح من قبل لجنة ICA حول الأطالس الوطنية والإقليمية (CNRA) ، التي تم تشكيلها في المؤتمر الدولي الثالث عشر لرسم الخرائط في موريليا في المكسيك في عام ١٩٨٧.

ويعرف الأطلس التفاعلي بأنه " وسيط رقمي يشمل على واجهه مستخدم مرئية وقاعدة بيانات جغرافية ونماذج من خرائط معينة لتصور الظواهر المكانية وتحليلها واكتشافها لبناء المعرفة والتجول في مساحة واسعة من المعلومات. (Wang, Chen, & Yu, 2003,829)

خصائص الأطلس التفاعلي:

أجمعت الكثير من الدراسات على مجموعة من الخصائص التي ينفرد بها الأطلس التفاعلي أهمها سرعة وسهوله تحديث البيانات والمعلومات الموجودة عليها، وامكانية التعامل بسهولة ويسر مع البيانات بحيث يمكن تجميعها وعرضها في نفس الوقت، القدرة على عرض وتمثيل البيانات بطرق مختلفة و تمتلك خاصية الديناميكية والقدرة على التفاعل معها (العمري،٢٠٠٩). كما يمكن تنسيق الأطلس الالكتروني حسب الفئة المستهدفة واحتياجاتها و تصميمة بأكثر من لغة مما يجعله مستهدف من قبل شريحة كبيرة من المستخدمين، كذلك يوفر خاصية عرض الصفحات بطريقة تفاعلية وتنسيقها حسب الهدف المنشود (Buckely,2013;Rystedt,1995)

وتتميز الأطالس التفاعلية في احتوائها على نوعين من البيانات وهي البيانات النوعية أو الدلالية كالأسماء والالوان .. الخ وبيانات كمية كالمعلومات العددية والاحصاءات مثل حجم السكان أو مجموع المهاجرين إلى أخرها، كذلك تتميز الخرائط الرقمية في الأطلس التفاعلي بوجود عدد من الطبقات والتي تتيح خاصية المقارنة والتحليل للظواهر المعروضة والربط بينها كما أنها تسمح للطالب بإمكانية تنفيذ القياسات للمساحات والمسافات على الخريطة وتحديد احداثيات المواقع بسرعة وبدقة عالية، كما توفر الاطالس الرقمية خاصية تكبير وتصغير شاشة العرض مما يتيح للمستخدم امكانية مشاهدة تفاصيل أكثر دقة أو أكثر شمولية حسب الهدف كذلك توفر للمستخدم امكانية الطباعة والنسخ لأي خريطة متضمنة في الاطلس الالكتروني. (Damekova et al., 2016)

ويرى بوتشارت (Bochert,1999) أن أهم ما يميز الأطالس الالكترونية استكشاف البيانات والتفاعل معها وامكانية استخدام الصوت كأداة اضافية للإرشاد مما يجعله مناسب لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تمتلك الأطالس التفاعلية ميزة التصميم الانتقائي حيث يمتلك المصمم مرونة في تصميم الأطلس والخرائط التي بداخلة حسب نوع المستخدمين، كما يمكن تطوير الأطلس واستخدامه لأغراض متعددة (سياحي، تعليمي ، تجاري..) مما يوسع دائرة الاستفادة لتصل إلقى أكبر عدد من المستخدمين، اضافة إلى أن أغلب الأطالس الالكترونية الحالية تمتلك وظائف نظم المعلومات الجغرافية لتحقيق التكامل في التصميم والنشر.

ويظهر الجدول التالي أهم الفروق الموجودة بين الأطالس الورقية والتفاعلية حسب ما أظهرتها الدراسات السابقة

الأطالس الورقية	الأطالس التفاعلية
حجم الخريطة ثابت	يمكن تغيير حجم الخريطة واستخدام خاصية الزوم
ثابتة	تفاعلية ديناميكية
ينتج بلغة واحدة	ينتج بأكثر من لغة
خرائط وأشكال ورسوم بيانية وصور	يشمل كافة الوسائط المتعددة
المحتوى محدود بعدد الأوراق	المحتوى لا محدود
المحتوى جامد لا يمكن تعديله	المحتوى مرن ويمكن تعديله في أي وقت
تستخدم طبقة (layer) واحدة	تستخدم أكثر من طبقة مما يتيح خاصية المقارنة
عدم وجود مؤثرات	امكانية استخدام المؤثرات(الوميض، الدوائر الساخنة .. الخ
الخرائط مستقله	الخرائط مرتبطة بعضها البعض
يستهدف عدد محدد من المستخدمين	يستهدف عدد لا محدود من المستخدمين
استخدام ألوان محددة في الطباعة	امكانية استخدام ألوان قد لا تتوفر في الخرائط المطبوعة

أنواع الأطالس الالكترونية:

مع ظهور التكنولوجيا وانتشار التقنية الرقمية في رسم الخرائط وتصميمها ظهرت العديد من الأنواع لإنتاج الأطالس الرقمية مثل: الأطلس الديناميكي ثلاثي الأبعاد، وأطالس الملاحة المرورية، وأطلس الوسائط المتعددة، وأطلس الانترنت .. الخ حيث تختلف هذه الأطالس فيما بينها من حيث تصميم الواجهة وتضمين الوسائط المتعددة ونسبة التفاعل والتعليق الديناميكي وعدد المستخدمين ونوع البيانات وحجمها. (Tang, 2008) في حين ذكر (Gerland,2014) أن هناك ثلاثة تصنيفات عامة للأطلس الرقمية تم وضعها حسب طريقة عرضها للبينات والمحتوى الرقمي كما هو موضح في الشكل (١)

حيث جاءت أسماء هذه الأطالس تعكس محتواها الداخلي وطريقة تصميها فأطالس العرض هي شبيهه بالأطالس الورقية مجردة لا تشمل اي من خصائص التفاعل الموجودة في أنواع الأطالس الالكترونية الأخرى تعرض على وسائل عرض مرئية، أهم ما يميزها بأن تصميمها وانتاجها أقل كلفة من الاطالس الورقية ويعد هذا النوع الأكثر انتشار على شبكات الانترنت. في حين أن الأطالس الالكترونية التفاعلية هي الأطالس التي تتميز بخاصية

التفاعل والديناميكية اي امكانية تفاعل المستخدم مع البيانات المعروضة فقط على الشاشة ابتداء من التفاعل البسيط إلى التفاعل الأكثر تعقيدا ويفضل في هذا النوع أن يلم المستخدم ببعض مهارات استخدام الحاسب الآلي للحصول على استفادة معقولة.

وأخيرا الأطالس الالكترونية التحليلية وهو النوع المستخدم في الدراسة الحالية حيث يعتبر هذا النوع هو الأكثر تقدما في مجال استخدام البيئة الالكترونية للأطالس وهو لا يقتصر على كونه تفاعلي وحسب وانما تعدى ذلك ليشمل قدرة المستخدم على التعامل مع المسافات والمساحات في الخريطة واجراء المقارنات واستنتاج معلومات من قاعدة البيانات وقد اعتمدت الباحثة هذا النوع في التصميم استنادا على خصائصه التحليلية حيث أنه أكثر عمقا وأكثر قدرة على تحقيق أهداف الدراسة ويستطيع المستخدم من خلاله الربط والتحليل والاستنتاج بطريقة متسلسلة مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة ويثري المستخدمين بمعلومات أكثر تخصصا ودقة ويستطيع من خلال ما يقدمه من وسائط وخرائط متنوعة وما يوفره من خاصية المقارنة بين الظواهر أن يوسع أفق المستخدم ليعطي توقعات مستقبلية حول كل قضية مما يسهل عملية الربط بين متغيرات الدراسة المتعلقة باستخدام الخيال الجغرافي وتنمية مهارات الخريطة وهو ما يسر عملية التطبيق واختصر وقت وجهد المعلم والمتعلم على حد سواء.

البرامج المستخدمة في انتاج الأطالس الرقمية

ويمكن الرجوع لأمثلة من البرامج الشائعة و الموجودة على شبكة الانترنت والتي ممكن الاستناد إليها لتصميم الأطالس التفاعلية (العمري،٢٠٠٩)

اسم البرنامج	مميزاته
Adobe Package	يشتمل على برنامج adob Illustratorلرسم الخرائط على هيئة (Vector)، وكذلك تعديل وتصحيح الخرائط المرسومة في هذه الهيئة، يستخدم بكثرة في الجامعات ومكاتب رسم الخرائط والتصميم كما يشتمل على Adob photoshop وهو برنامج شهير لمعالجة الصور وكذلك برنامج Adob premiere لتجميع ومونتاج لقطات الفيديو الرقمية .
Macromedia Package	يشمل على مجموعة من البرامج الخاصة بالرسم Macromedia Freehand كما يشتمل ايضا على برنامج Macromedia Direetor وهو يستخدم في تجميع مكونات الملتيميديا مع بعضها البعض وانشاء وظائف تفاعلية ومن ثم عملية نشر المنتج بالاضافة إلى عدد من البرامج الأخرى من بينها Macromedia Flash
CorelDraw	يحتوي على مجموعة من البرامج الخاصة بالرسم و معالجة الصور مثل CorelDraw و Corel photo paint وانشاء الصور المتحركة Corel R.A.V.E اضافة إلى برامج تتبع الخطوط Corel Trace وبرامج نسخ الصور Corel Capture
Microstation	يقوم برسم الخرائط الخطية، والنمذجة الثلاثية الأبعاد

الأطالس االتفاعلية والتعليم

ينبغي علينا تعميق المفهوم التعليمي للأطالس الرقمية التعليمية بشكل خاص والوسائل التعليمية الرقمية والتعلم الالكتروني بشكل عام، فيجب ألا تكون الأطالس الرقمية مجرد مرجعا لنظم المعلومات فحسب بل يجب أيضا أن تكون موردا ومصدرا للتعلم التحليلي للطلاب والمعلمين بشكل عام كما يجب أن تتمتع هذه الأطالس الرقمية بأربعة خصائص لتحقيق الهدف المنشود فالتعلم وهي

سهولة التصفح: يجب أن يستند المصممون على استخدام تكنولوجيا الويب الأكثر شيوعا ليتمكن المستخدم من التعامل معها بسهولة كما ينبغي أن تصميم واجهة المستخدم بطريقة واضحة غير معقدة بحيث يتمكن المعلم والمتعلم من تصفح الأطلس \ون بذل الكثير من الجهد

التحديث المستمر للمعلومات: استمرار التحديث المستمر لقاعدة البيانات المتصلة بالأطلس الرقمي، بحيث تضع أمام الطالب معلومات تصف الواقع الحقيقي وتمكنه من استيعاب الأحداث الجارية

التفاعلية: فالأدوات والخصائص المتوفر في تطبيق الأطلس تجعل المستخدم متفاعلا نشطا وليس مجرد متلقي للمعلومة

الجودة العالية الخرائط: ينبغي أن تتمتع الخرائط المتوفرة بجودة ودقة وضوح عالية من حيث التفاصيل أو الألوان، كما ينبغي أن تغطي

الأطالس الرقمية المواضيع والخرائط الموجودة في الأطالس التقليدية المدرسية بل وتزيد عليها لتكون قادرة على تحقيق الهدف المنشود. (Haberling&Bear,2017)

والأطلس التفاعلي يحسن من كفاءة العملية التعليمية من خلال استخدام تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في حل المشاكل الجغرافية لا سيما في دروس الجغرافيا حيث يتيح للطالب مهارة أن يقارن ويحلل ويوجد العلاقات بين الظواهر مثل ايجاد علاقة بين التكوينات التكتونيه والموارد المعدنية وبين المناخ والموارد المائية وبين طبوغرافيا الأرض والموارد المعدنية .. الخ مثل هذه المهارات العقلية العليا تصقل من خبرة المتعلم وتعمق الأهداف التربوية للمادة وتساهم في تنمية الحصيلة المعرفية. (Damekova et al., 2016) وهذا ما أكدته دراسة البلوي وعبيدات (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام الخرائط والصور الفضائية أثناء تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والتفكير الفراغي لدى طلبة التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية حيث استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار التكفير الفراغي وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تطبيق الوحدة المطروحة وزيادة الاهتمام بمهارات ومستويات التفكير الفراغي خاصة في المرحلة الثانوية.

كما كشفت نتائج دراسة عيد (٢٠١٣) والتي هدفت إلى استقصاء أثر أطلس جغرافي الكتروني مقترح قائم على التفاعلية واستخدام مرئيات الاستشعار عن بعد في تنمية مهارة رسم الخريطة والقدرة المكانية لطلاب الصف الأول الثانوي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختباري مهارة رسم الخريطة والقدرة المكانية لصالح الطالبات في التطبيق البعدي يعزى للأطلس الالكتروني المقترح القائم على التفاعلية ومرئيات الاستشعار عن بعد.

مراحل تطور الأطلس الالكترونية

بدأ الأطلس الالكتروني في ظهور في الصين في أواخر الثمانينات بالتوازي مع نظم المعلومات الجغرافية ومر تطور الأطلس الالكتروني بأربع مراحل

كما حددها (Wang, Chen, & Yu, 2003)

⇐ المرحلة الأولى (قبل ١٩٩٠م فترة التحضير)

وهي مرحلة رسم الخرائط باستخدام الحاسب الآلي وقاعدة بيانات ونموذج أولى للبرمجيات وقد اقتصرت هذه المرحلة على عرض الظواهر الجغرافية والخرائط فقط وكانت عملية تحديث البيانات بطيئة نوعا ما في هذه المرحلة تم انشاء أطلس الصين السكاني في عام ١٩٨٧م على الرغم من طباعته أيضا في هيئة ورقية. وقد كانت هذه المرحلة موازية لبدء نظام المعلومات الجغرافية في الصين.

ولم يكن هناك سوى عدد قليل من الأطالس الالكترونية المتوفرة نتيجة لقلة المعدات والبرمجيات على الرغم من الانجاز الملحوظ في قاعدة البيانات ونظم المعلومات الجغرافية باستخدام الحاسب الآلي.

⇐ المرحلة الثانية (١٩٩١-١٩٩٥م فترة البداية)

وقد شهد نشر الأطلس الاقتصادي الوطني في الصين بصورته الالكترونية حقبه جديدة من الأطالس الالكترونية التفاعلية باستخدام مطور ذاتي يدعى EA-word على منصة Windows وهي تتميز بوجود واجهة سهلة الاستخدام تسمح للمستخدمين بالإنتاج والتصميم الذاتي للخرائط وخلال هذه الفترة بدأت منظمات أخرى تعمل في مجال البحث والتطبيق في مجال رسم الخرائط وظهرت العديد من المؤسسات وظهرت عدد من المشاريع لإنتاج الأطالس الالكترونية.

⇐ المرحلة الثالثة (١٩٩٦-٢٠٠٠فترة النمو والتطور)

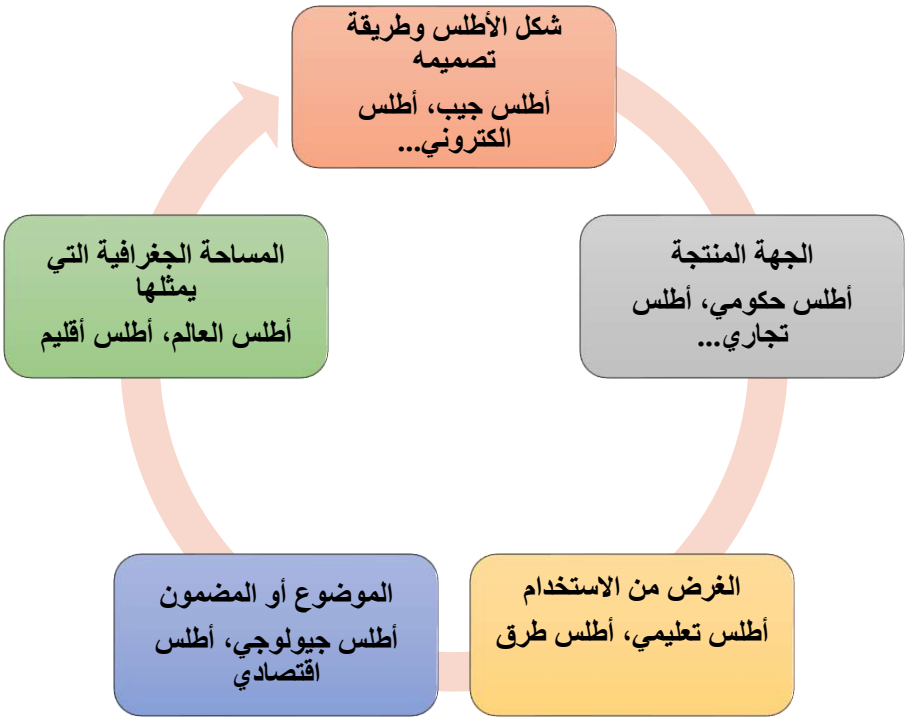
وهذه مرحلة تطبيق التقنيات والبرمجيات التفاعلية التحليلية والوسائط المتعددة في انتاج الاطالس والوسائط حيث ظهرت مؤسسات معنية بهذا المجال وازدادت وظائف ومجالات استخدام الاطالس الالكترونية وتوسعت المؤسسات المسؤولة عن تصميم وانتاج ونشر الأطالس الرقمية وهو بدوره ساهم بشكل كبير في نشر المزيد من الاطالس الرقمية.

⇐ المرحلة الرابعة (٢٠٠٠م فترة الجيل الجديد)

مرحلة التوجه نحو ربط التقنيات الحديثة مثل الحوسبة ونظم المعلومات الجغرافية والاتصالات والانترنت ونظام تحديد المواقع بالتصورات الجغرافية من أجل خلق بيئة مناسبة لتمثيل المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتضييق الفجوة بين المصممين والمنتجين والمستخدمين كل هذا أدى إلى ظهور العشرات من الاطالس الالكترونية على شبكات الويب بأشكال وتصاميم واستخدامات مختلفة.

معايير تصنيف الأطالس:

وهذه التصنيفات ما زالت موجودة حتى وقتنا الحاضر ولكن الاختلاف قد يكون فقط في طريقة عرض هذه الاطالس حيث صنفها (Borchert,1999)



الاتجاهات الحديثة للأطالس الالكترونية

أن أغلب الأطالس المتوفرة على شبكة الانترنت هي من نوع أطالس العرض أو أطالس العرض التفاعلية البسيطة وهذا الاتجاه الحديث في الأطالس يسعى إلى دمج تقنيات الوسائط المتعددة ووظائف نظم المعلومات الجغرافية وهاتان التقنيتان الحديثتان أصبحتا تبنى عليها معظم الأطالس الالكترونية الحديثة

وقد قادت الحاجة إلى تبني مناهج واتجاهات تستخدم هذه التقنيات نوجزها فيما يلي الاطالس

١ – الملتيميديا ضمن نظم المعلومات الجغرافية Multimedia in GIS Approach

اعتمد هذا الاتجاه على وظائف جلب البيانات والمعلومات وتخزينها ومعالجتها وادارتها وتحليلها وعرضها حيث يسعى إلى تطوير برامج نظم المعلومات الجغرافية من خلال اضافة تقنيات ووظائف الملتيميديا إليها وعلى رأسها الوظيفة التفاعلية وعلى الرغم من أن هذا المنهج هو الأسرع، كما انه الأفضل لدى مطوري برامج نظم المعلومات الجغرافية.

إلا أنه لا يخلو من السلبيات المتعلقة من كون البرنامج من الأساس مخصص لنظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها وهذا بدوره يحد من وظائف الملتيميديا ويفتقر إلى التكامل.

٢- نظم المعلومات الجغرافية ضمن الملتيميديا GIS in Multimedia Approach

يركز هذا المنهج على عملية الاتصال والتفاعل بين المستخدم والكمبيوتر من خلال التركيز على تطوير أطالس الملتيميديا، كما أنه يسعى إلى تحقيق التكامل بين وظائف نظم المعلومات الجغرافية وبين وظائف النشر والتأليف والتصميم المتعلقة بالوسائط المتعددة.

هذا الاتجاه يهتم بعناصر الملتيميديا المختلفة ثم يضيف إليها بعض وظائف نظم المعلومات الجغرافية ويعتبر التحليل أهم هذه الوظائف حيث يتم ادخال هذه الوظائف في العادة عن طريق مبرمج بحيث يتم تكييفها حسب متطلبات المستخدم واحتياجاته.

ويعتبر هذا الاتجاه أكثر مرونة حيث يتم تصميم واجهة للمستخدم بمعزل عن أنظمة (GIS)، وعلى الرغم من المميزات المتعددة والمتمثلة في السهولة والتكامل بين الأنظمة والبيانات وسمات التفاعلية والعرض التي يمتاز بها إلا أن العقبات فيه تتمثل في عدم القدرة على عرض البيانات والخرائط بجودة عالية، وكذلك عدم توفر وظائف نظم المعلومات الجغرافية لعدم تمكن النظام فيه من استيعاب جميع الوظائف المتقدمة، كما أن هذا النوع يحتاج إلى طاقة بشرية كبيرة وتكلفة مادية عالية لتنفيذه.

٣- نظم المعلومات الجغرافية وخرائط الملتيميديا

GIS and Multimedia Cartography

اعتمد هذا المنهج على الجمع بين خصائص نظم المعلومات الجغرافية ووظائف الملتيميديا بالاضافة إلى الاهتمام بالجوانب الخرائطية وهو ما افتقدته المناهج السابقة، كما ركزهذا الاتجاه على ضرورة توفر خاصية التفاعلية التي تعمل على توفير وسائل وأدوات المعالجة الكارتوجرافية مثل التعميم الخرائطي Ceneralization والترميز Symbolizatin وانشاء المرجعية المكانية Geo-referencing وتعريف مكونات الخريطة Map object identification ومما يميز هذا الاتجاه استخدامة للبرامج التجارية الجاهزه والتي تندرج تحت نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والجرافيك Grphics) ونشر الملتيميديا (Authoring System Multimedia) واجراء التعديلات عليها سواء كانت فيما يتعلق بوظائف الملتميديا أو نظم المعلومات الجغرافية أو المعالجة الكارتوجرافية.

٤- التحليل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية لأطالس الملتيميديا

ويعد هذا الاتجاه امتداد لما سبقة كما انه يعتبر الأحدث بين الاتجاهات الأخرة حيث يتضمن وظائف تحليلية اضافية بالاضافة إلى وظائف نظم معلومات أكثر تعقيدا، وقد اضاف هذا النوع أبعادا جديدة لأطالس الملتيميديا كما وسع نطاق تطبيقاتها كما أن تطبيقه واستخدامه لم يعد حكرا على الماهرين والمدربين على استخدام برامج نظم المعلومات الجغرافية وانما شمل شريحة عريضة من المستخدمين . كما أن أطالس الملتيميديا هنا ممكن أت تشمل العديد من وظائف نظم المعلومات الجغرافيا والتي ينبغي اختيارها بعناية وبطريقة تسهل على المستخدم التعامل معها بحيث يتم تصميم الواجهة حسب متطلبات مستخدمي الأطلس، ومما يجدر الاشارة إليه أن هذا النوع من الأطالس يعد الأحداث وبالتالي لا يزال يخضع لتطورات وتحسينات مستمرة . (Bar&Sieber,2015)

التطورات المستقبلية للأطالس التفاعلية

سيركز العمل المستقبلي في الأطالس التفاعلية الذكية بشكل رئيسي على طابعها الاستكشافي والتفسيري كما سيجمع بين الوظائف التحليليه وبين الوصول للمعلومات بشكل جيد واسترجاعها بسهولة باستخدام الأدوات الدينامكية، بالاضافة إلى تكامل امكانيات الأطالس على شبكة الانترنت، كما ستضاف خاصية التحديث ضمن اجراءات الأطالس التفاعلية، بالاضافة إلى توفير وظائف تفاعلية تكاملية في الخرائط المضمنة إلى جانب التحول من العرض الثنائي الأبعاد إلى العروض ثلاثية الأبعاد بحيث ستزيد الأطالس المستقبلية من دافع المستخدم وتغمره بعمق الموضوعات.(Bar&Sieber,2015) كما سينطلق من عملية ربط هذه الأطالس بنظام تحديد المواقع (GPS) بحيث يستطيع المستخدم من خلاله التواصل بشكل أفضل مع العالم من حوله واكتشاف الأشياء بشكل أوسع نظرا لما تحتويه هذه الأطالس من بيانات غنية ومحتوى ديناميكي متجدد والسماح له بالبحث والتخطيط والتنقل بين المواقع المختلفة. (**Jacksonville**,2006)

ومن أبرز الأطالس التفاعلية التعليمية التي ظهرت مؤخرا على الساحة هي ما أنتجته راند ماندلي (Rand McNally) أحد أهم المؤسسات الأمريكية الرائدة في تصميم الخرائط حيث دشنت أداتها التعليمية World Atlasعبر الانترنت والتي اشتملت على مجموعة من الخرائط الديناميكي التي تخدم محتوى مادة الدراسات الاجتماعية بشقيه التاريخي والجغرافي حيث صمم الأطلس بمميزات فريدة تخدم المعلم

والمتعلم على حد سواء فهو يتيح خاصية الوصول إلى الخرائط الحالية والتركيبة السكانية في العالم بكل سهولة ويسر، كما يوفر للمعلم خطط دروس جاهز وموارد مساعدة لإعداد عروض تقديمية ويتيح لهم خاصية كتابة التعليقات والشروحات التوضيحية وإمكانية انشاء حسابات فردية للطلاب تسمح لهم بتصميم خرائطهم الخاصة وحفظها ومشاركتها بسهولة مع المعلمين والطلاب في الفصول الأخرى، وأيضا يمكنهم من طباعة خريطة مملوءة بكامل تفاصيلها لأي مكان في العالم.**(Jacksonville, 2014)**

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي و" الذي يهتم بالمشكلات والظواهر الاجتماعية أو التعليمية أو النفسية الكائنة في الوقت الحاضر للوصول بذلك إلى إثبات الحقائق العلمية عن طريق تشخيص هذه الظواهر وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر اجتماعية أو تعليمية أو نفسية أخرى" (عبد الوارث، ٢٠١١، ١٨٧)

4.4. مواد الدراسة

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بأهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مواد الدراسة على النحو الآتي:

الأطلس التفاعلي

قامت الباحثة بإنشاء أطلس تفاعلي خاص بالوحدة الرابعة من كتاب الصف التاسع وحدة "التربية السكانية " من خلال اتباع الخطوات التالية:

- اعداد قائمة بأهم معايير تصميم الأطالس التفاعلية والبرامج الالكترونية التعليمية بناء على تحليل الأدبيات السابقة
- الاطلاع على مواقع الأطالس التفاعلية الموجودة على الشبكة العنكبوتية والاستفادة منها سواء من ناحية التصميم أو من البيانات والخرائط المدرجة فيها.
- جمع البيانات والمادة العلمية ومجموعة من الخرائط الرقمية التي تخدم دروس الوحدة من المؤسسات الحكومية والحصول على حقوق النشر.
- استشارة المختصين وأهل الخبرة من قسم التكنولوجيا حول كيفية تصميم الأطلس التفاعلي عبر شبكة الإنترنت.
- البدء في تصميم الأطلس التفاعلي اعتمادا على مجموعة من البرامج الخاصة بالتصميم وتم تدشينه على شبكة الانترنت ومحرك جوجل باسم interactive-atlas-pop
- عرض الأطلس التفاعلي على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم للاطلاع عليه، وإبداء ملاحظاتهم العلمية والأكاديمية، والتقنية، ، والفنية بالحذف أو الإضافة أو التعليق.

دليل الأطلس التفاعلي:

قامت الباحثة بتصميم دليل للأطلس التفاعلي للقضايا السكانية الذي تم تصميمه لتدريس الوحدة الرابعة "التربية السكانية" من كتاب الصف التاسع الأساسي الذي انقسم أربعة أقسام:

– دليل يحوي إرشادات عامة حول كيفية الوصول إلى الموقع وكيفية تغيير اللغة والتحميل السريع للخرائط و دليل الاستفسار والتواصل

– دليل توضيحي متكامل عن الموقع والتعريف ب الصفحات الرئيسية وأقسامها ومحتوياتها والأيقونات التابعة لها ووظيفة كل أيقونة داخلها.

– دليل توضيحي يسترشد به المستخدم اثناء استخدام كل خريطة تفاعلية موجودة داخل الأطلس.

– دليل مساند يعطي نماذج يسترشد بها المعلم حول كيفية تدريس الخريطة التفاعلية

صدق الأطلس التفاعلي ودليل استخدامه

بعد الانتهاء من بناء الأطلس التفاعلي والدليل تم التحقق من صدق محتواها بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وقسم الجغرافيا بكلية الآداب، بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مشرفي مادة الدراسات الاجتماعية وعدد من معلمي قسم تكنولوجيا المعلومات والتقنيات من والمختصين في قسم تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم وذلك لإبداء ملاحظاتهم على الأطلس التفاعلي والدليل من حيث: السلامة العلمية والأكاديمية، والتقنية ، والتنظيمية، والفنية بالحذف أو الإضافة أو التعليق ، وبناء على ملاحظات المحكمين قامت الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول : ما معايير تصميم الأطالس التفاعلية في ضوء تحليل الأدبيات السابقة والاطلاع على الأطالس التفاعلية الموجودة على شبكة الانترنت؟

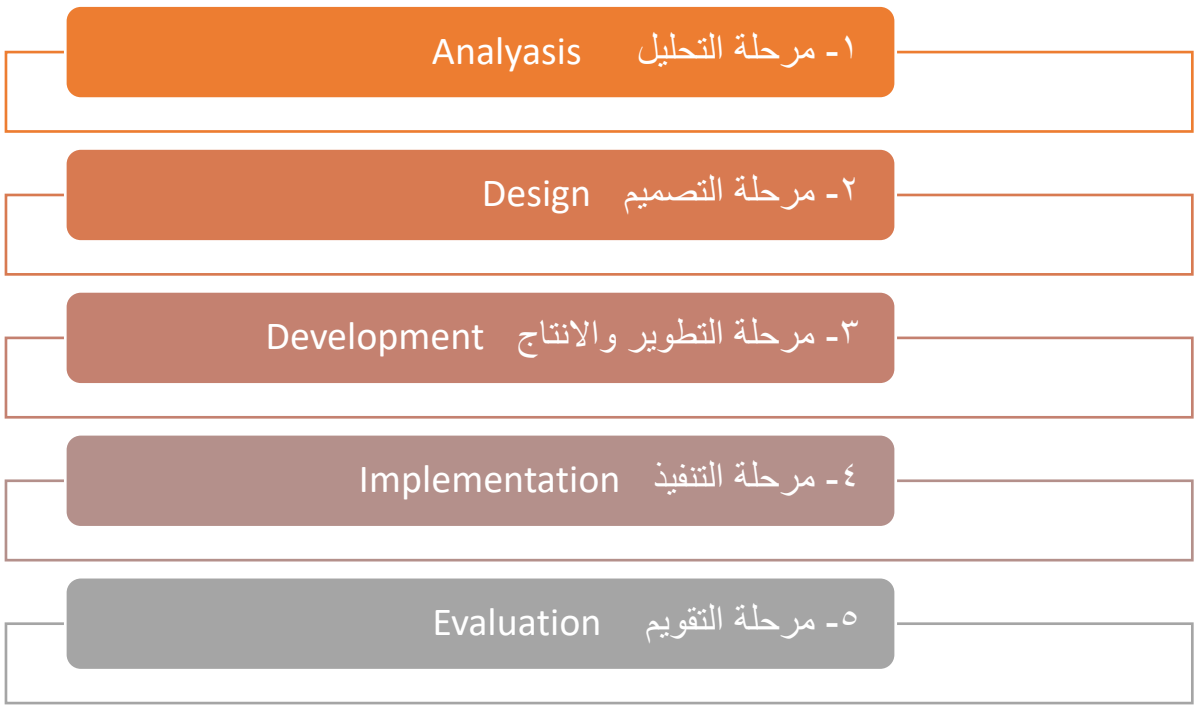
وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بوضع قائمة بالمعايير الخاصة بتصميم الأطالس والمواقع التفاعلية المذكورة في الأدبيات والدراسات السابقة وتم عرضها على مجموعة من المحكمين ثم تم اختيار ما يتناسب مع الاطلس التفاعلي المقترح وتصنيفها إلى معايير فنية ومعايير تربوية ومعايير تقنية كما يوضحها الجدول (١)

المعايير	العناصر التي تشمله
الفنية	واجهة المستخدم تكون جاذبة الاهتمام بتنظيم عرض الصفحات الرئيسية والفرعية وانسجامها مع الشاشة جاذبية الألوان ومناسبة الخلفيات بالنسبة للكتابة حجم الخط يكون مناسب وكذلك نوع الخط المختار يكون واضح للمستخدم تنسيق الصور ومواقع النصوص بحيث تكون مرتبة اختيار نسق معين لصفحات الموقع وضوح أيقونات الأطلس واختيار مواقعها بحيث يسهل الوصول إليها استخدام الخط الغامق أو المائل للإشارة إلى وجود رابط تحميل الصور والفيديوهات مباشرة وتجنب استخدامها كروابط استخدام القالب المناسب الذي يتواءم مع المحتوى تجنب استخدام الصور الصغيرة الغير معبرة أو الفيديوهات الغير واضحة صوتا وصورة التمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية استخدام ألوان مناسبة ومريحة للمستخدم تجنب ازدحام المعلومات والنصوص المكتوبة داخل الصفحات
تربوية	اختيار عنوان أو شعار للأطلس يتناسب مع المحتوى تحديد أهداف تصميم الأطلس العامة والخاصة مناسبة المحتوى التعليمي مع الأهداف التربوية الموضوعة شمولية المحتوى وتغطيته للأهداف المنشودة مرونة المحتوى وإمكانية الإضافة والحذف والتغيير صياغة النصوص بطريقة علمية صحيحة واستخدام المصطلحات العلمية االمألوفة والواضحة المعلومات مبسطة وسهلة الفهم وواضحة للمستخدم

	وجود دليل استخدام للأطلس للمعلم والطالب على حد سواء اظهار الروابط بطريقة جاذبة على هيئة أيقونات أو رموز التحديث المستمر لمحتويات الموقع وجود عنصر التفاعل مع المحتوى المقدم مع تقديم تغذية راجعة للمستخدم
تقنية	سهولة الدخول والخروج من الأطلس الأيقونات تعمل حسب وظيفتها المطلوبة سهولة وانسيابية التنقل بين صفحات الأطلس جميع الارتباطات في الموقع تعمل بشكل صحيح وجود ارتباطات تشعبية تسمح للمستخدم للعودة للصفحة الرئيسية في أي وقت إعطاء تسمية قصيرة أو رموز دالة للارتباط الطويلة(URL) الالتزام بنمط معين للارتباطات في جميع صفحات الأطلس مثل الحجم واللون والشكل وضع وصلات العودة للأعلى في نهاية الصفحات الطويلة كتابة الموقع بلغة برمجية سهله بحيث يظهر بنفس الشكل اذا تم فتحه على متصفحات أخرى سهولة الوصول إلى الموقع عبر المتصفحات المختلفة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني : ما مراحل تصميم التصور المقترح القائم على تحليل القضايا السكانية ؟

استند الباحثان في تصميم الأطلس التفاعلي على نموذج ADDEL MOD ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل رئيسية تمثل كل مرحلة الحرف الأول من اسمه ويمثل الشكل (١) المراحل التي يمثلها النموذج



شكل (١) نموذج أدل ADDEL المستخدم في تصميم المقررات الالكترونية

حيث قام الباحثان بوضع خطة لمراحل تصميم الأطلس التفاعلي بناء على نموذج ADDEL موضحين عناصر التصميم (المدخلات – العمليات – المخرجات) في كل مرحلة من المراحل حسب ما يوضحة الجدول (٢)

جدول (٢) مراحل تصميم الأطلس التفاعلي حسب نموذج ADDEL

المرحلة	المدخلات	العمليات	المخرجات
مرحلة الدراسة والتحليل	– تحليل ودراسة الواقع الفعلي للأطالس التفاعلية – تحديد الاهداف التعليمية العامة والخاصة بالمناهج الدراسية. – تحديد احتياجات المعلمين والمتعلمين ومدى امتلاكهم لمهارات استخدام الحاسب الآلي – تحليل خصائص المتعلمين المختلفة – تقدير الامكانيات المتاحة ووضع خطة بالتكاليف اللازمة (المادية وغير المادية) – وضع خطة توضح نقاط الضعف والقوة والمعوقات التي قد تواجه عملية تصميم الأطلس التفاعلي – وضع خطة حول الكادر البشري الذي سيتم الاعتماد عليه في التخطيط والتصميم. – وضع تصور بعدد ونوع التقنيات المطلوبة.	–حصر المستهدفين من الطلبة والمعلمين والمراحل الدراسين والمناهج التعليمية والمواضيع المطلوبة –الكشف عن مدى معرفة المتعلمين والمعلمين وخبراتهم السابقة بالأطالس التفاعلية وسلبياتها وايجابياتها ومدى أهميتها في العملية التعليمة وكذلك مدى امتلاكهم لمهارات استخدام البرمجيات والتقنيات الحديثة ومدى تقبلهم لها –التعرف على واقع استخدام المعلمين الأطالس التفاعلية والمعوقات التي تحد من استخدام الموارد التعليمية المتوفرة –وضع معايير محددة ومناسبة لإنتاج الأطالس التفاعلية بناء على الدراسات السابقة والأطالس المتوفرة على الشبكة وأراء المحكمين	الخروج برؤية واضحة وممنهجه حول أهمية توظيف الأطالس التفاعلية وفق مناسبتها لحاجات المعلم والمتعلم الخروج بحلول مناسبة تعالج معوقات استخدام الاطالس التفاعلية الخروج باستراتيجية شاملة حول توظيف الأطالس التفاعلية بناء على ما تم الكشف عنه في مرحلة العمليات بحيث تتلاءم مع الأهداف الموضوعة الاستعداد التام من قبل كافة الأطراف المعنية لإنتاج وتفعيل هذا النوع الأطالس وضع القرار بضرورة انتاج الأطالس التفاعلية الالكترونية للمرحلة الدراسية المطلوبة
مرحلة التصميم	وضع سيناريو واضح لإنتاج الأطلس التفاعلي متضمنا العناصر والكائنات الرقمية التي سيتم تصميها تحديد البرامج والتقنيات المستخدمة في التصميم حسب المحتوى وضع معايير تصميم واضحة معتمده على ما تم اقراره في مرحلة الدراسة والتحليل وضع قائمة بالاشتراطات اللازمة لتنفيذ مثل (سهولة الاستخدام، الألوان، نوع الخط، التفاعل، التغذية الراجعة.. الخ) الرجوع إلى القائمة التي تم اعدادها	اختيار البرمجيات والتقنيات الملائمة في عملية التصميم اختيار طريقة عرض المحتوى حسب ما تم تحديده في السيناريو تصميم الأطلس التفاعلي وفق المعايير والاشتراطات التي تم الاتفاق عليها ووضعها مع المحكمين	اطلس تفاعلي رقمي مصمم حسب ما تم اقراره في المرحلتين السابقتين
مرحلة الإنتاج والتطوير	–تحديد الأنشطة التعليمية المستهدفة ومتطلبات الانتاج التي تناسبها	الاستعانة بالبرمجيات المناسبة لتحويل الأنشطة والمواد التعليمية لأنشطه رقمية	العمل فعليا بإنتاج الأطلس التفاعلي مع دليل استخدام مرفق لتسهيل عملية الاستخدام

مرحلة التقويم	– تجريب الأطلس التفاعلي على الفئات المستهدفة ثم وضع اختبارات ومقاييس للتأكد من فاعلية الموارد التعليمية الالكترونية المنتج من تحقيقها للأهداف المرجوة و مواءمتها لمحتوى المناهج الدراسية –الاستعانة بخبراء في مجال تقويم المواد التعليمية الرقمية لإبداء ملاحظاتهم وتحديد ما اذا كانت تستوفي المعايير والشروط المناسبة لانتاج المواد التعليمية الرقمية بشكل عام والأطالس التفاعلية بشكل خاص	تحسين النسخ بناء على تحليل الاستبانات والمقاييس التي طبقت بعد عملية التجريب على المتعلمين وبناء على ملاحظات الخبراء الاستفادة من خبرات الدول الأخرى بما يتلاءم مع مناهجنا ووضعنا التعليمي القائم	الاستخدام الفعال للأطلس التفاعلي وضرورة تطويره وتحسينه باستمرار
مرحلة الإتاحة والنشر	وضع استراتيجية للنشر حول كيف ومتى وأين تتم عملية الاتاحة والنشر مع اختيار وسائل النشر والاتاحة التي تواءم العملية التعليمية	اتاحتها ونشرها بشكل مستمر بحيث تغطي حاجة المؤسسات التعليمة نشرها بأكثر من لغة لتكون الاستفادة منها بشكل اكبر توفيرها في المؤسسات والمواقع المعتمدة بشكل مجاني نشر دليل أو كتيبات مصاحبة توضيحية لطريقة الاستخدام اذا تطلب الأمر	النشر الفعلي واتاحة الموارد التعليمية للفئة المستهدفة

المراجع العربية

سرور، ايمان (تاريخ النشر ٢٠١٢/٥/٢٣). **بيئة أبوظبي تطلق النسخة الالكترونية من الأطلس البيئي بالتعاون مع مجلس التعليم** . دار الخليج. مسترجع من https://goo.gl/1NYP6Q بتاريخ ٢٠١٧/١٢/١٣

حافظ، أمل الشحات و لاشين، سمر عبد الفتاح (٢٠١٣). نموذج أوري –كيرماجي" في تنمية التصور المكاني والتفكير المنتج في الرياضايات لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في المرحلة الاعدادية. **دراسة عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية ، ٣(**٤٠**)، ٢٧٩-٢٦٦.

زهران، هناء حامد و أحمد، محمود جابر حسن(٢٠١٠). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني للخرائط والاتجاه لدى طلاب المرحلة الاعدادية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس** – مصر ، **١٥٨**، ٥٨-١١٢.

أبو زيد، خضر مخيمر (٢٠١٣). الذكاء المترتب على الخبرة البيئية والتصور البصري المكاني كمنبئات للنمو المعرفي لذوي صعوبات التعلم الحساب: وحدة الهندسة بالصف الرابع الابتدائي وفقا لنموذج بياجيه. **مجلة كلية التربية** – مصر ٢٩(**٢**)، ٥١١-٥٦٤.

حسن، حسن كاظم علي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات قراءة الخريطة الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – البحرين، ٨(**١**)، **١٢٥٠**.

سعادة، جودت أحمد (١٩٨٧). أهمية تدريس مهارات الخرائط والكرات الأرضية. **البحث العلمي** – المغرب، **٣٧**، ٢٦٣- ٢٧١.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). مشروع الأطلس الالكتروني – مصر مسترجع من :https://goo.gl/U6rjzz بتاريخ ٩ فبراير ٢٠١٧.

السيد، جيهان كمال محمد (٢٠٠٣). فاعلية حقيبة تعليمية مقترحة في مادة الجغرافيا على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات استخدام الخرائط لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الإعدادية. **عالم التربية** – مصر، ٤(**١٠**)، ١٦- ٥٣.

عزيز، خوناو محمد؛ السيد، باسر بابكر (٢٠١٣). **دور الوسائل التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية في العراق: دراسة ميدانية على طلاب الصف الحادي عشر بمحافظة السليمانية بإقليم كردستان/ العراق.** جامعة أم درمان الاسلامية، ١-٩٨.

طه، راضي عبد المجيد(٢٠٠٢). مدى حاجة البشارية إلى التربية السكانية في ضوء مواقفهم من بعض القضايا السكانية. **مجلة التربية بأسيوط** – مصر ، ١٥، ٤٢-٨٤.

النحاس، نجلاء مجد محمود(٢٠١٥). برنامج قائم على تطبيقات في نظم المعلومات الجغرافية التاريخية (HGIS) لتنمية مهارات البحث والتخيل الجغرافي التاريخي لدى طلاب الدراسات الاجتماعية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** – مصر ٧٤، ٥٢- ١٤٣.

المعمرية، ايمان (٢٠٠٩). التخيل في تدرسي الدراسات الاجتماعية. **التطوير التربوي**- عمان،٧(٤٩)، ١٣-١٥.

الجزار، نجفة قطب (٢٠٠٣). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب في تنمية مهارات التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. كلية التربية جامعة المنوفية – مصر، ١٨(٣). ١١٧-١٥٣.

مشوقة، زكي يلدار (٢٠٠٧). الأطالس الالكترونية: تطورها واستخدامها ودورها المستقبلي. مؤتة للبحوث والدراسات – **العلوم الانسانية والاجتماعية** – الأردن، ٢٢(**٥**)، ٣٣- ٥٠.

العمري، محمد عوض(٢٠٠٩). الأطالس الالكترونية: المفاهيم والخصائص وطرق التصميم والنشر، والتطورات، والاتجاهات الحديثة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز** – الآداب والعلوم الانسانية – السعودية. ١٧(**١**)، ١١٣- ١٥٥.

حافظ، أمل الشحات و لاشين، سمر عبد الفتاح (٢٠١٣). " نموذج اورى –كيرجامي" في تنمية التصور البصري المكاني والتفكير المنتج في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في المرحلة الاعدادية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، ٣(٤٠)، ٢٦٦-٢٩٧.

عطية، علي حسين محمد (٢٠١١). فاعلية استخدام مدخل تدريسي قائم على التصور البصري المكاني في تدريس الجغرافيا لتنمية مفاهيم فهم الخريطة والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –** مصر، ٣٣، ٥٤- ٩٧.

عبد الحكيم، محمد رجب (٢٠١٦). فاعلية برنامج أنشطة قائم على تطبيقات الخرائط التفاعلية عبر الويب في تنمية التفكير المكاني وفهم الخريطة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** – مصر، **٧٧**، ٦٥-١١٥.

العامري، انتصارحمد عمير(٢٠١٦). **فاعلية استخدام الخريطة التفاعلية في تدريس الدراسات في تنمية التحصيل ومهارات الخريطة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

حميد، فاطمة ابراهيم (١٩٩٨). تقويم مهارات الخريطة لدة معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية والطلبة المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية دراسة تشخيصية علاجية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس** – مصر، ٥١، ١-٥٢.

الخناني، محمود أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات تحليل الخريطة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية** (جامعة طنطا) – مصر ، ٤٩، ٣٨٣-٤١٦.

توفيق، اسراء علي ابراهيم (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض مهارات الخريطة لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة** – مصر ، **١٣٦**، ٢١-٥٢.

أبو علام،رجاء محمود (٢٠٠٧) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الوارث، سمية علي (٢٠١١). **البحث التربوي والنفسي: دليل تصميم البحوث**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

سويلم، أحمد سعيد (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات إنشاء الخرائط والتفكير المكاني لدى الطالب المعلم بكلية التربية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** – مصر ، ٥٥، ٢٨٣-٢٩٨.

السيد، جيهان كمال محمد (٢٠٠٣). الوسائط التعليمية وتدريس الدراسات الاجتماعية. **دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية** – مصر ، ٧٤-٩١.

سهاوية، فوزي؛ الجريبيع، محمد عبدالله (١٩٩٨). القضايا السكانية في الصحافة الأردنية : دراسة وصفية تحليلية على صحيفتي الرأي والدستور. **دراسات العلوم الانسانية الاجتماعية** – الأردن . ٢٥ **(٢)**، ٢٧٩-٢٩٣.

الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١). **التحصيل الدراسي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السلخي، محمود جمال (٢٠١٣). **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**. عمان : الرضوان للنشر والتوزيع.

بدير، كريمان محمد عبد السلام (٢٠١٧). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة. **مجلة كلية التربية بأسيوط** – مصر، ٣٣(٣)، ٣٣١- ٣٠٤.

المحمدي، رضا أحمد علي (٢٠٠٥). **أراء طلاب جامعة الأزهر حول بعض القضايا التربية السكانية**. جامعة الأزهر- القاهرة، ١-٢٤٦.

عزيز، خوناومحمد؛ السيد، باسر بابكر (٢٠١٣). **دور الوسائل التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية في العراق: دراسة ميدانية على طلاب الصف الحادي عشر بمحافظة السليمانية بإقليم كردستان/ العراق.** جامعة أم درمان الاسلامية، ١-٩٨.

حياتي ، الشيخ أحمد المصطفى الشيخ ؛ محمد، عبد الغني ابراهيم (٢٠٠٨). **أثر استخدام الوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات**. جامعة النيلين. الخرطوم.

طه، راضي عبد المجيد (٢٠٠٢). مدى حاجة أبناء البشرية إلى التربية السكانية في ضوء مواقفهم من بعض القضايا السكانية. **مجلة كلية التربية بأسوان** – مصر، **١٥**، ٤٢-٨٢.

اللقاني ، أحمد حسين؛ جميل، محمد السيد (١٩٨١). **تدريس التربية السكانية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر

الكبيسي، عبد المجيد حميد (٢٠١١). **التربية السكانية (المفاهيم، الأهداف المحتوى، منحنى النظم، المنهجية، التقويم)**. عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). **الكتاب السنوي للاحصاءات التعليمية لعامي ٢٠١٥، ٢٠١٧ سلطنة عمان**: المؤلف

الشكيلي، أمل (٢٠١٣). **درجة امتلاك مهارات عمليات العلم في الجغرافيا لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). **فلسفة وأهداف التربية في سلطنة عمان**. سلطنة عمان: المؤلف

رزق، حنان عبد الحليم (٢٠١٠). مستوى المعرفة والاتجاه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية حول بعض قضايا التربية السكانية . **مجلة كلية التربية بالمنصورة** –مصر، ١ (٧٣) ، .162 - 58.

الشعيلي، محمد علي (٢٠٠٩). **مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمفاهيم التربية السكانية واكتساب طلبة الصف الثامن لها** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

الفارسي، شريفة أحمد (٢٠٠٩). **الوعي السكاني لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان

الجهورية، مريم خلفان (٢٠١٤). **درجة تضمين مفاهيم التربية السكانية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (١٢–٧) واكتساب طلبة الدبلوم لها بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة) . سلطنة عمان.

أحمد، محمود جابر حسن (٢٠١٨). وحدة مقترحة في جغرافية الرحلات لتنمية مهارات الخيال الجغرافي والوعى الحضاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .**دراسات في المناهج وطرق التدريس** –مصر، ٢٣٣

غازي، حسين غازي(٢٠٠٤). أزمة البطالة والمشكلة السكانية. المؤتمر السنوي التاسع (إدارة أزمة البطالة وتشغيل الخريجين) — مصر ١، ١٢٦–١٣٨

أبو سيف، حسام أحمد محمد. (٢٠٠٦). الخيال: أبعاده الاساسية و وظيفته المعرفية لدى عينات من مراحل عمرية مختلفة **.دراسات نفسية –مصر**، ١٦(٢)، .258 - 223

طه، راضي عبد الحميد (٢٠٠٢). مدى حاجة أبناء البشارية إلى التربية السكانية في ضوء مواقفهم من بعض القضايا السكانية . **مجلة كلية التربية بأسوان –** مصر، ع ١٥ ، ٤٢–٨٢

حجازي، محمد ابراهيم . (٢٠٠٦). البطالة .**مؤتمر التوجهات الاستراتيجية للتعليم الجامعي وتحديات سوق العمل – مصر، القاهرة: اكاديمية السادات للعلوم الادارية و وزارة الدولة للتنمية الادارية ومركز الاستشارات والبحوث والتطوير**، ٢٤٦ – ٢٥١.

عثمان، محمد موسى. (٢٠٠٩). **مشكلة البطالة: بحث في النظرية الاقتصادية نحو الاستراتيجية والسياسات المقترحة لاقتلاع البطالة من المجتمع وصولا إلى التشغيل الكامل في مصر .المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر (التوجهات الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص تجاه المشكلات الاقتصادية والاجتماعية)** – مصر، القاهرة: مركز الاستشارات والبحوث والتطوير – أكاديمية السادات للعلوم الإدارية و وزارة الدولة للتنمية الإدارية، ٢٧٥ — ٣١٤

السيد، محمد عارف محمد (٢٠٠٤). **البطالة مشكلة العصر .المؤتمر السنوي التاسع** (إدارة أزمة البطالة وتشغيل الخريجين) – مصر، 2، القاهرة: وحدة أ. د. محمد رشاد الحملاوي لبحوث الأزمات ،كلية التجارة ، جامعة عين شمس، ٩٢٦- ٩٩٧

آدم، كبوري. (٢٠١٥). **البطالة في أوساط الشباب .المؤتمر العالمي الثاني عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي : الشباب في عالم متغير** – المغرب، ٢ ، مراكش: ، ٥٨٣ – ٦١٣.

ابن حسين، ناجي.، مباركي، محمد و عيساوي، عبد الحميد (٢٠٠٢). البطالة في الجزائر: دراسة تحليلية .**مجلة الاقتصاد والمجتمع** – الجزائر، ١ ، 133-191

بوعموشة، نعيم (٢٠١٦). الشباب الجامعى وهاجس البطالة .**مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية** – الجزائر، ٢٠ ، .137 - 117

الرجب، بثينة توفيق و عبدالرحيم، آمال صلاح. (٢٠٠٢). البطالة والسلوك المنحرف: دراسة إجتماعية ميدانية في سجون دمشق. **شؤون اجتماعية** –الامارات، ١٩(٨٧)، ٩- ٨١.

يونس، مفيد ذنون (٢٠٠٩). السياسة السكانية و مشكلة الجوع في دول العالم الثالث. **تنمية الرافدين**- العراق ٣١ (٣٥)، ٣٨٧- ٤٠٢.

زبوج، سامية (٢٠١٥). الفقر: خصائص ، مؤشرات ونماذج .**مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع** – الجزائر، ٣٠، ٣٠١- ٣١٩.

نوفل، نبيل فوزات (٢٠١٠). الفقر والجوع في العالم: هل من سبيل للخلاص ؟ .**مجلة الفكر السياسي – اتحاد الكتاب العرب بدمشق** – سوريا، ١٢(٣٩)، ١٤٥-١١٩.

عربي، خلف الله أحمد محمد (٢٠١٠). أثر الفقر في التحصيل الدراسي: دراسة حالة : طلاب جامعة بخت الرضا .**دراسات تربوية** – السودان ،١١(٢١)، ١٩٨-١٦٠.

سعد الله، يسري شعبان (٢٠١١). مقياس تمكين المرأة المعيلة .**مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** – مصر،٢(٣٠)، ٨٦٤-٨٢٨.

حافظ، فاطمة (٢٠١١). تمكين المرأة الخليجية: جدل الداخل والخارج .**مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** – الكويت، ٣٦ (١٣٧)، ٤٠١- ٤٠٤.

الكوح، عبدالله عثمان. (٢٠١٦). معوقات تمكين المرأة العربية: تحليل سوسيولوجى .**حوليات آداب عين شمس** – مصر، ٤٤ ، ٢٦٣-٢٧٧

ابو خفيلة، كامل عبدالملك عمر (٢٠١٦). تمكين المرأة العربية سياسياً: الواقع والمحددات الثقافية .**مجلة الخدمة الاجتماعية** – مصر، ٥٥، ٤٥٩-٤٨٤.

هيئة التحرير (٢٠١٤). النزوح و اللجوء و الهجرة غير الشرعية .مجلة آفاق الهجرة **– مركز السودان لدراسات الهجرة والتنمية والسكان** – الخرطوم، ١٣، ١١١- ١٢٣

فرج، عزة علي شحاته. (٢٠٠٨). **مشكلات اللاجئين في القاهرة .المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية** –مصر، 14، ٦٩٠٤ - ٦٩٢٨

توفيق، راوية محمد . (٢٠٠٤). م**شكلة اللاجئين في أفريقيا: الأبعاد ، الملامح ، و سبل المواجهة .قراءات إفريقية –** السعودية،١، ١٤٢-١٦٥.

العنانزه، خالد محمد. (٢٠١٤). **اللاجئون والتحديات البيئية .الأمن والحياة** – جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – السعودية، ٣٤ (٣٩١)، ٧٨-٨١.

الخالدي، عادل عبدالله و القاعود، ابراهيم عبد القادر (٢٠٠٧) .**مدى معرفة معلمي الجغرافية في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت لمهارة قراءة الخريطة و ممارستهم لها واقتراح برنامج تدريبي لإكسابهم تلك المعرفة و الممارسات لتلك المهارات** (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة عمان العربية، عمان.

البلادي، شيمة عبد الصالح.، و إبراهيم، سمير عبد الباسط. (٢٠٠٨). **فاعلية استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الثانية لسلافين في اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط مهارات قراءة الخريطة** (رسالة ماجستير غير منشورة) .جامعة طيبة، المدينة المنورة.

البكر، محمد عبدالله (٢٠١٠). البطالة و الآثار النفسية: دراسة ميدانية تحليلية .**المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب**. ٢٦(٥١). ١٣٠-١٤٣.

المراجع الأجنبية:

Damekova, S., Zharkinbekov, T., Turtkarayeva, G., Han., & Damekov, O. (2016). Electronic School Atlas as an Innovative Means of Development of Geographic Education in Kazakhstan Schools**. Journal of Environmental & Science Education**, 11(**18**) 12668-12679. Retrieved 10 December 2017.

Gokce, N. (2015). **Social Studies in Improving Students' Map Skills: Teachers' Opinions. Educational Sciences: Theory & Practice**, 15(**5**), 1345-13662. Retrieved 10 December 2017 from: https://goo.gl/hgDFr2

Buckely, A. (2013). **Atals mapping in the 21 st century Cartography and Geographic Information Science.** . Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/CLD5vB

Gerland, p., Duy, V., Kohut,S,.& Sirova, k. (2014). Applications of geographical and statistical databases for population activities. **United Nations Organization**. Retrieved 10 December 2017 from: https://goo.gl/6JRvEv

Borchert, A. (1999). **Multimedia Atlas Concepts** . Freie Universitlit Berlin, Gennany . 75-86. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/mUNb8T

Francis, A. (1996). **An Electronic Mixed Media Atlas. Department of Geography**, Carleton University'

Wang, Y., Chen, X, & Yu, Z. (2003). The Development Of Electronic Atlas In China , Institute of Geographical Sciences and Natural Recourses Research. Chinese Academy of Sciences, **Beijing** . 83- 770.

Hurrni,. H (2008). **Multimedia Atlas Information Systems**, 43-76. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/bu4tfG

Ramos, C. & Cartwright, W. (2017), Atlases from Paper to Digital Medium**. Geographic Hypermedia**, RMIT University Melbourne Australia, 97-119. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/Kz1Gqu

Ulugtekin, N. & Bildirici, O. (2012). **Advanced Mapping Technologies: Electronic Atlases**. Springer Hypermedia, Retrieved 27 December 2017 from: https://goo.gl/uERThH

Williams, H (2016). **"What Happened Before?" "What Happened After?" The Value and Practice of Visual Thinking Strategies**,

Eastern Michigan University**.** Retrieved 28 December 2017 from

Damekova, S. & Kuttykozhayeva, S. (2016). **Electronic Educational Atlas for Schools in Kazakhstan**. RURAL ENVIRONMENT EDUCATION. PERSONALITY. Retrieved 28 December 2017 from

Haberling, G. & Bear, H. (2015).**Aspects of 3D Map integration in interactive school atlases .** Retrieved 28 December 2017 fromhttps://goo.gl/mUNb8T

Murell, A.(2005). An urban view: geography Imaginations of young new Zealanders. **British review of new Zealand studies** , 10, 99-112.

Sui, D. (2004). GIS Gartographic Imaginations in the third culture: geographic imaginations in the computer age**. The drofessional geographer**. 56(1). 62-72.

Viney, M. (2013**).** An investigation of imagination in public education**. In partial fulfillment of the requirements**. Retrieved 28 December 2017 from

https://www.google.com/search?sourceo

Daldal, K & Kilic,s. (2014). Factors Affecting Mobile Tagging Awareness; A Research on Social Media Consumers. **Journal of Economic Development, Environment and People**. 3(4). 2285-3642.

Deemer,S.(2008). Teaching and Learning Outside the Box: Inspiring

Imagination Across the Curriculum. **The Journal of Educational Research**. (101) 3. 190-192.

Clive, B. (1995). Book review essay: Why theory? Geographical

Imaginations by Derek Gregory. **economic geography**. 71(4), 427.

Bar, H. R. and Sieber, R. (1999) Towards High Standard Interactive Atlases: The "GIS and Multimedia Cartography" **Approach. International of Cartographic,** Switzerland , 235-241.

WU,J . (2018**). Geographical Imaginations and Migration Intentions: a case study of Chinese graduate students in the Netherland,** Utrecht University

Probst , T. (2005). **Economic stressors.** Washington State University, Retrieved 1 December 2017 from

lile:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Probst2005EconomicStressorsChapte

Lindstrom, M. (2005). Psychosocial work conditions, unemployment and self-reported psychological health: **a population-based study. Occupational Medicine** . 55, 568-571.

Grigg ,D. (1985). **The World Food Problem, Basil Blackwell**. New York . Retrieved 28 April 2017 from https://goo.gl/uERThH.

Ravallion, M (1998). **'Poverty Comparisons: A Guide to Concepts and Methods' The World Bank Working Paper** No 88 10 December 2017 from: https://goo.gl/6JRvEv

بحث رقم ٢٦

كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

د.تهاني بنت خالد الجبير

الملخص:

هدف هذا البحث لتحديد مستوى كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتعرف على تأثير عدد سنوات الخبرة والرتبة العلمية واختلاف النوع (ذكر – أنثى) على مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واستخدمت الباحثة قائمة بكفايات التقنية اللازم توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس وأظهرت النتائج توافر هذه الكفايات لديهم بدرجة متوسطة إلى كبيرة، وأوصى البحث بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم وكفاياتهم التقنية ووضع خطة لتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو ذلك، وإجراء المزيد من الدراسات حول كفايات التقنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

Abstract:

The aim of this research is to determine the level of technical competencies for faculty members in Saudi universities, and to identify the impact of the number of years of experience, scientific rank, and gender difference (male - female) on the level of technical competencies of faculty members in Saudi universities, and the researcher used a list of technical competencies required by the faculty members The results showed the availability of these competencies to a large degree, and the research recommended encouraging faculty members to develop their technical skills and competencies and setting a plan to form positive trends towards that, and conducting more studies on technical competencies and their relationship to the job performance of faculty members in Saudi universities.

التمهيد للبحث:

تُعد عملية تحسين التعليم والنهوض بالنظام التربوي الهدف الأساسي لجميع دول العالم؛ لمواجهة تحديات هذا العصر والتفاعل مع التطورات والتغيرات العالمية المتلاحقة، وتحاول مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن مسايرة هذا التطور في جميع الجوانب الأكاديمية والتقنية، وقد أدى هذا التطور إلى ظهور الحاجة لاكتساب أعضاء هيئة التدريس مهارات وقدرات جديدة تمكنهم من توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني واستخدامها بفاعلية، حيث لم تعد الأساليب التعليمية التقليدية كافية للتعليم في هذا العصر، بل أصبح التعامل مع هذه المستحدثات التقنية وتوظيفها في التعليم ضرورة ملحة وعاملاً رئيسًا من عوامل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية.

ولا شك أن الجامعات هي الأداة الفعالة في تطوير المجتمعات والنهوض بها، وتحتاج هذه النهضة إلى الكوادر والخبرات التي تُسهم بها بشكلٍ فعال، وبما أن تقنية المعلومات والاتصالات فرضت بعض المتغيرات على خصائص عضو هيئة التدريس وعلى دوره التعليمي؛ فلن يستطيع أن يكون مرشدًا وموجهًا جيدًا إن لم يمتلك كفايات التقنية المعاصرة.

وتعد كفايات التقنية من أبرز الاتجاهات التربوية إذ تهدف إلى التعرف على المهارات التقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس لتحسين أدائهم التدريسي، والانتقال بذلك من التأكيد على المحتوى إلى التأكيد على المهارات، أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها عضو هيئة التدريس، ويقوم بالممارسة الفعلية لها بدرجة عالية من الكفاية والإتقان، حيث تساعده على القيام بأدواره الأكاديمية من تعليمية وبحثية بشكل أكثر تميزًا؛ كما لها دورٍ كبيرٍ في جلب المعرفة وتنظيمها وتهيئة الفرص للتفاعل مع الثقافات الأخرى؛ وبالتالي تقليل التكاليف وزيادة العوائد على المستوى المؤسسي (مصطفى والطاهر، ٢٠١٢م)؛ (العتيبي، ٢٠١١م).

وقد تناولت العديد من الدراسات كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس حيث أكدت دراسة (العتيبي، ٢٠١١م) على ضعف الكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس وضرورة عقد دروات تدريبية لهم في هذا المجال، كما أشارت دراسة (القثامي، ٢٠٠١م) على أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التقنية وممارستهم لها يساعد في رفع مستوى تحصيل الطلاب.

ويُعد عضو هيئة التدريس أحد المعايير الأساسية لضبط نوعية التعليم في مختلف مؤسسات التعليم العالي، فقد اشتملت جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي على عنصر مشترك وهو عضو هيئة التدريس، حيث أن حرص الجامعة على تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس فيها يعد مؤشرًا مهمًا في الحفاظ على النوعية وضبط جودة مخرجاتها التعليمية.

مشكلة البحث:

خلال السنوات القليلة الماضية كانت هناك خطوات واسعة في استخدام تقنيات التعليم، مما أدى إلى ضرورة تحديد المهارات والكفاءات اللازمة لتطوير أداء عضو هيئة التدريس، حيث يجعله مصمم تعليمي، ومسهل لتنفيذ الأنشطة التعليمية، وموجه لطلابه بدلاً من كونه مصدرًا للمعلومات، فمقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عاليًا، موفرةً لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تُسهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرةً على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر.

وتُعد كفايات التقنية من المكونات الأساسية لتطوير الأداء على المستويين الإداري والأكاديمي لأنه بقدر ما تكون تلك الكفايات متميزة بقدر ما يكون الأداء متميزًا، فكفايات التقنية من العوامل المهمة في ضبط وتفعيل المنظومة الأكاديمية، لأنه بقدر ما يتمتع عضو هيئة التدريس من مهارات تقنية وتدريسية تناسبان متطلبات العصر بقدر ما أصبح فاعلاً ومؤثراً في محيطه الجامعي، ولذا فإن إدراك المسؤولين بالجامعات لنوعية الكفايات التقنية الأكثر فعالية في أداء أعضاء هيئة التدريس يوفر لديهم بعضًا من المعلومات التي تمكنهم من القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة نحو تطوير وتفعيل هذه الكفايات المطلوبة، وبالرغم من أهمية كفايات التقنية إلا أن العديد من الدراسات أكدت على ضعف كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس كدراسة (العتيبي، ٢٠١١م) ودراسة (القثامي، ٢٠٠١م)، ودراسة جولباهار وجوفن (Gulbahar and Guvan, 2008).

كما أن الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تقوم بالعديد من المهام التي يسهل القيام بها باستخدام التقنية وتطبيقاتها الحديثة، كما لاحظت وجود قصور في تطبيق التقنية من قبل أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية،

ومن هنا تتحدد مشكلة هذ البحث في التعرف على كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وتقديم بعض المقترحات التي قد تُسهم في تطوير هذه الكفايات.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما مستوى توافر كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات خبرتهم؟

٢) ما مستوى توافر كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبتهم العلمية؟

٣) ما مستوى توافر الكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف نوعهم (ذكر – أنثى)؟

أهداف البحث:

١) تحديد مستوى كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٢) التعرف على تأثير عدد سنوات الخبرة على مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٣) التعرف على تأثير الرتبة العلمية على مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٤) التعرف على تأثير اختلاف النوع (ذكر – أنثى) على مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١) يتناول هذا البحث الأستاذ الجامعي الذي يُعد عنصرًا أساسيًا ومهمًا في تحسين نوعية وجودة مخرجات التعليم الجامعي.

٢) يكتسب هذا البحث أهميته من خلال موضوعه المواكب للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بالكفايات التقنية في مجال التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

١) يفيد أعضاء هيئة التدريس بتحديد مستوى كفاياتهم التقنية وبالتالي تحسينها وتطويرها.

٢) يفيد المسئولين في وضع استراتيجية للارتقاء بكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تحديد مستوى كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالجامعات السعودية، وتحديد تأثير متغير الجنس والخبرة والرتبة العلمية على مستوى هذه الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالجامعات السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠– ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

الكفايات التقنية:

"مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال التقنية الحديثة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس ويمارسها في أدائه لمهامه ومسؤولياته وتمكنه من إتقان العمل وتساعده على تحقيق الأهداف." (البابطين، ٢٠١٤م، ص٤٤)

وعرفها حلاحلة (٢٠٠٣م، ص١٢) بأنها: "مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في مجال التقنيات التعليمية وبالتحديد في مجالات: (تخطيط التعليم، المحتوى، الأنشطة، تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها، التقويم) لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها

وتقويمها لتحقيق تعليم أكثر فعالية."

كما عرفتها مجد (٢٠٠٦م، ص٢٤) بأنها: "المعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجال تقنيات التعليم اللازمة للعنصر البشري ليصل لدرجة من الإتقان في أدائه لمهام وظيفته."

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات التقنية التي يجب أن يمتلكها أعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء أدوارهم الأكاديمية والإدارية والبحثية بفعالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

كفايات التقنية:

تعرف كفايات التقنية بأنها: " مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس ويقدر على ممارستها في مجال تقنيات التعليم لتصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعليم أكثر فاعلية" (العتيبي، ٢٠١١م).

وتُعد كفايات التقنية مطلب أساس في الحياة المعاصرة لأنه لا تقدم حضاري أو تطوير مؤسسي بدون امتلاك هذه الكفايات، وللكفايات التقنية أهمية في عدة مجالات فكرية وتعليمية واجتماعية واقتصادية منها:

- إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة.
- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات والحوارات عبر قنوات الاتصال الإلكتروني كالبريد الإلكتروني (E-Mail)، التحدث (Chatting / Talk)، غرفة الصف الافتراضية (Virtual Classroom).
- رفع قدرات التفكير العليا لدى الطلاب.
- إكساب أعضاء هيئة التدريس المهارات التقنية الحديثة.
- إكساب الطلاب مهارات تقنية الاتصالات والمعلومات.
- تطوير أداء عضو هيئة التدريس حتى يتواكب مع المتغيرات التكنولوجية المتسارعة. (التركي، ١٤٣١هـ، ص١٥٥)

وفي الوقت الحاضر أصبح امتلاك كفايات التقنية مطلبًا للتطوير وإحداث التغيير الإيجابي في الأداء، ففي ضوء متغيرات العصر أصبحت التقنية أحد معايير التقويم لأي مؤسسة؛ بل أصبحت معيارًا أساسيًا لتقويم الأفراد، وفي الوقت ذاته أداة لجمع المعلومات، ووسيلة للتطوير الذاتي والمؤسسي.

كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس:

يتميز عضو هيئة التدريس الكفء في مؤسسات التعليم العالي بسمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية مميزة سواءً كفايات عامة لجميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم مثل الكفايات التدريسية والشخصية أو كفايات تخصصية بحسب المجال والتخصص، ويمكن تحديد كفايات التقنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ومن بينهم العاملين بالتعليم الإلكتروني كما حددها (زين الدين، ٢٠٠٥م) فيما يلي:

❖ **كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية:** وهي كفايات معرفية تناقش الحد الأدنى من المعارف مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في العملية التعليمية والحياتية المختلفة، الفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر.

❖ **كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي:** وتعنى بالكفايات الأدائية لاستخدام الحاسب الآلي، مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، كيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواءً بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، التعامل مع وحدات التخزين، استخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.

❖ **كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:** مثل التعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، معرفة

المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

ويرتبط إدماج التقنية في التعليم العالي بمدى تمكن أعضاء هيئة التدريس منها، ولا شك أن إتقان أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات مطلب أساسي في الوقت الراهن لا سيما أنه شرط لاعتماد الكليات أكاديميًا ومؤسسيًا.

الدراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول الكفايات التقنية تنوعت أهدافها ونتائجها نستعرضها فيما يلي:

دراسة (عبدالرحيم، ٢٠٠٨م) بعنوان درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم:

هدفت إلى معرفة درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) عضو هيئة تدريس من كلية التربية الرياضية بجامعة المنوفية، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة استبانة تكونت من (١٠٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج توافر الكفايات بدرجة ضعيفة، كما أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها جاءت بدرجة منخفضة، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد الكفايات اللازمة لكل معلم؛ إضافةً إلى تأهيل المعلمين على أساس الكفايات.

دراسة (العتيبي، ٢٠١١م) بعنوان أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من وجهة نظر التربويين:

هدفت إلى التعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من وجهة نظر التربويين، وطُبقت الدراسة على (١٠٤) عضو هيئة تدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجةٍ أكبر مما يعطي مؤشرًا لضرورة وأهمية تلك الكفايات، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة توافر الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

دراسة (العتيق، ٢٠١١م) بعنوان درجة امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للكفايات التكنولوجية في ضوء متغيري الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي:

هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للكفايات التكنولوجية في ضوء متغيري الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (١٤٠) عضوة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة استبانة تقيس درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية موزعة على أربع مجالات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجةٍ متوسطة، وكان من أبرز توصيات الدراسة إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الكفايات التكنولوجية، والاستفادة من قائمة الكفايات التي أعدتها الباحثة عند إجراء المقابلات لتعيين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

دراسة (المنيفي وعبدالله، ٢٠١٢م) بعنوان مدى إتقان أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية للكفايات التكنولوجية:

هدفت إلى تحديد مدى إتقان أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية للكفايات التكنولوجية، وتحديد قائمة بأهم الكفايات التكنولوجية الواجب توافرها لعضو هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، واستخدم الباحثان الاستبانة للتعرف على مدى إتقان أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية للكفايات التكنولوجية، واستخدما المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى ضعف توافر بعض الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة الاهتمام ببرامج التدريب التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس للإقبال عليها بوضع الحوافز المادية والمعنوية المناسبة.

دراسة (الغزو وعليمات، ٢٠١٧م) بعنوان درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم:

هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التقنية ودرجة ممارستهم لها وأعد الباحثان استبانة تم توزيعها على (٥٦٣)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التقنية متوسطة وأوصت الدراسة بعمل خطة لتشكيل اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الكفايات التقنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتفق هذا البحث مع دراسة عبدالرحيم (٢٠٠٨م)، ودراسة العتيبي (٢٠١١م)، ودراسة العتيق (٢٠١١م)، ودراسة المنيفي وعبدالله (٢٠١٢م)، ودراسة الغزو وعليمات (٢٠١٧م) في تناولها موضوع الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس، كما اتفقت معها في اختيار العينة حيث شملت أعضاء هيئة التدريس، كما اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في إعداد قائمة بالكفايات التقنية، واتفقت دراسة عبدالرحيم (٢٠٠٨م)، ودراسة العتيبي (٢٠١١م)، ودراسة العتيق (٢٠١١م)، ودراسة المنيفي وعبدالله (٢٠١٢م)، على وجود ضعف في توافر الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس، كما يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي المسحي لمناسبته لموضوعها وأهدافها.

منهج البحث:

بما أن هذا البحث استهدف تحديد مستوى كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، كان من المناسب استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالجامعات السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث ستشتمل عينة البحث على مجتمع البحث.

أداة البحث:

تم استخدام قائمة بكفايات التقنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.

إجراءات البحث:

أولاً: بناء قائمة بكفايات التقنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس:

١- تحديد الهدف من القائمة وهو تحديد كفايات التقنية الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢- الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بكفايات التقنية.

٣- تم صياغة القائمة على شكل بنود حسب مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا)

٤- إعداد الصورة الأولية للقائمة.

٥- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين للتعرف على مرئياتهم وتعديلها بناءً على ذلك.

٦- إخراج القائمة بصورتها النهائية في شكل استبانة.

صدق الأداة: صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق أداة البحث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الأداة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه والجداول رقم (١) ورقم (٢) ورقم (٣) توضح ذلك:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود الاستبيان بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	١	٠,٥٦١١**	٥	٠,٧٥٦٩**	٩	٠,٧٨٥٩**
	٢	٠,٧٥١٧**	٦	٠,٧٧٦٢**	١٠	٠,٨١٦٤**
	٣	٠,٧٤٩٥**	٧	٠,٦٣٦٦**	١١	٠,٧٦٥٧**
	٤	٠,٧٩١٣**	٨	٠,٦٧٧٤**		
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)	١	٠,٦٤٠٤**	٣	٠,٨٤٦٤**	٥	٠,٧٣٣٠**
	٢	٠,٧١٩٤**	٤	٠,٧٧٨٥**	٦	٠,٧٦٧٩**
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	١	٠,٧١٤٢**	٤	٠,٧٥١٨**	٧	٠,٩١٥٨**
	٢	٠,٧٧٤٤**	٥	٠,٨٧٤١**	٨	٠,٨٠٣٣**
	٣	٠,٨٤٢٧**	٦	٠,٨٨٤٢**	٩	٠,٧٩١١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل ثبات ألفاكرونباخ لمجالات الأداة والجدول رقم (٢) يوضح أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الأداة

(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	١١	٠,٩١
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)	٦	٠,٨٤
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	٩	٠,٩٤
الثبات الكلي للأداة	٢٦	٠,٩٥

وصف العينة:

جدول رقم (٣) وصف عينة البحث

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٤٩	٢٧,٧
	أنثى	١٢٨	٧٢,٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٣١	١٧,٥
	من خمس إلى عشر سنوات	٧٢	٤٠,٧
	أكثر من عشر سنوات	٧٤	٤١,٨
الرتبة العلمية	أستاذ/أستاذ مشارك	٣٠	١٦,٩
	أستاذ مساعد	١٠١	٥٧,١
	محاضر/معيد	٤٦	٢٦,٠
المجموع		١٧٧	١٠٠,٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات.

٢- المتوسطات الحسابية.

٣- الانحرافات المعيارية.

٤- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة.

٥- معادلة ألفاكرونباخ لحساب ثبات الأداة.

٦- تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة كبيرة جداً=٥، بدرجة كبيرة=٤، بدرجة متوسطة=٣، بدرجة ضعيفة=٢، بدرجة ضعيفة جداً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

جدول رقم (٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة كبيرة جداً	٤,٢١ - ٥,٠٠
بدرجة كبيرة	٣,٤١ - ٤,٢٠
بدرجة متوسطة	٢,٦١ - ٣,٤٠
بدرجة ضعيفة	١,٨١ - ٢,٦٠
بدرجة ضعيفة جداً	١,٠ - ١,٨٠

إجابة السؤال الرئيس: ما مستوى توافر كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

المجال الأول: الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب:

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب لديهم

م	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	أتعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسوب (كالطابعات والماسحات وغيرها)	ت	١٠٤	٥٣	١٩	١		٤,٤٧	٠,٧١	٤
		%	٥٨,٨	٢٩,٩	١٠,٧	٠,٦				
٢	أمتلك أساسيات تشغيل الحاسوب	ت	١٢٠	٤٤	١١	١	١	٤,٥٩	٠,٦٩	٢
		%	٦٧,٨	٢٤,٩	٦,٢	٠,٦	٠,٦			
٣	أتعامل مع أدوات التخزين (الأقراص الصلبة، المدمجة.. الخ)	ت	١٠٧	٥١	١٥	٣	١	٤,٤٧	٠,٧٧	٤
		%	٦٠,٥	٢٨,٨	٨,٥	١,٧	٠,٦			
٤	أستخدم برامج مكافحة الفيروسات	ت	٦٩	٥١	٤١	١٢	٤	٣,٩٥	١,٠٥	٩
		%	٣٩,٠	٢٨,٨	٢٣,٢	٦,٨	٢,٣			
٥	أجيد أستخدم عارض البيانات (الداتا شو).	ت	٨٧	٥٠	٢٦	١٠	٤	٤,١٦	١,٠٢	٦
		%	٤٩,٢	٢٨,٢	١٤,٧	٥,٦	٢,٣			
٦	أستطيع إدارة الملفات وتنظيمها من (إنشاء، حفظ، نسخ، نقل.. الخ)	ت	١٢٦	٣٨	٩	٣	١	٤,٦١	٠,٧٢	١
		%	٧١,٢	٢١,٥	٥,١	١,٧	٠,٦			
٧	أتمكن من صيانة الحاسوب.	ت	٢٦	٣٠	٥٧	٤٥	١٩	٢,٩٩	١,٢٠	١١
		%	١٤,٧	١٦,٩	٣٢,٢	٢٥,٤	١٠,٧			
٨	أنشي وأستخدم قواعد البيانات (برنامج أكسس).	ت	٣٩	٣٦	٦١	٢٦	١٥	٣,٣٣	١,٢١	١٠
		%	٢٢,٠	٢٠,٣	٣٤,٥	١٤,٧	٨,٥			
٩	أقوم بعمليات التثبيت والإزالة للبرامج الملحقة بالحاسوب.	ت	٧٢	٤٧	٤٠	١٦	٢	٣,٩٧	١,٠٥	٨
		%	٤٠,٧	٢٦,٦	٢٢,٦	٩,٠	١,١			
١٠	أجيد أستخدم برنامج معالج النصوص (الوورد).	ت	١٢١	٣٨	١٤	٣	١	٤,٥٥	٠,٧٦	٣
		%	٦٨,٤	٢١,٥	٧,٩	١,٧	٠,٦			
١١	أتمكن من أستخدم برنامج جداول البيانات (برنامج اكسل)	ت	٧٧	٤٢	٤٢	١١	٥	٣,٩٩	١,٠٩	٧
		%	٤٣,٥	٢٣,٧	٢٣,٧	٦,٢	٢,٨			
المتوسط* العام للمجال								**٤,١٠**	**٠,٦٦**	

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن أعلى عبارة كانت (أستطيع إدارة الملفات وتنظيمها) بمتوسط حسابي (٤,٦١) وانحراف معياري (٠,٧٢) وقد يرجع ذلك لكون هذه الكفاية من أكثر الكفايات استخدامًا وأهميةً لدى أعضاء هيئة التدريس، وجاءت عبارة (استخدم برامج مكافحة الفيروسات) بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,٠٥) وبالتالي تكون أقل الكفايات وقد يرجع ذلك لعدم اهتمام البعض من أعضاء هيئة التدريس باستخدام هذه البرامج بالرغم من أهميتها في حماية الأجهزة الالكترونية.

المجال الثاني: كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لديهم

م	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية مثل (جوجل وغيره).	ت	١٤٤	٢٦	٧			٤,٧٧	٠,٥١	١
		%	٨١,٤	١٤,٧	٤,٠					
٢	أتابع المؤتمرات العلمية المباشرة والمسجلة من خلال الشبكة العنكبوتية.	ت	٦١	٥٢	٥٩	٤	١	٣,٩٥	٠,٩١	٥
		%	٣٤,٥	٢٩,٤	٣٣,٣	٢,٣	٠,٦			
٣	أبحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات والمواقع التعليمية وغيرها.	ت	٨٧	٥٢	٣٣	٥		٤,٢٥	٠,٨٦	٤
		%	٤٩,٢	٢٩,٤	١٨,٦	٢,٨				
٤	أتمكن من تنزيل ملفات وبرامج من الشبكة العنكبوتية.	ت	١٠٧	٤٨	١٧	٥		٤,٤٥	٠,٧٨	٢
		%	٦٠,٥	٢٧,١	٩,٦	٢,٨				
٥	أوظف البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلبة.	ت	١٠٠	٤٧	٢٢	٧	١	٤,٣٤	٠,٨٩	٣
		%	٥٦,٥	٢٦,٦	١٢,٤	٤,٠	٠,٦			
٦	أسجل في المنتديات التعليمية وأشارك فيها.	ت	٤٧	٤٧	٥٦	٢٣	٤	٣,٦٢	١,٠٨	٦
		%	٢٦,٦	٢٦,٦	٣١,٦	١٣,٠	٢,٣			
المتوسط* العام للمجال								**٤,٢٣**	**٠,٦٤**	

* المتوسط من ٥ درجات

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أن أعلى عبارة كانت (أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية) بمتوسط حسابي (٤,٧٧) وانحراف معياري (٠,٥١) وقد يرجع ذلك لكون هذه الكفاية أحد الكفايات المهمة لدى أعضاء هيئة التدريس للحصول على المعلومات اللازمة والمراجع والمصادر الضرورية لدعم العملية التعليمية، وجاءت عبارة (أسجل في المنتديات التعليمية وأشارك فيها) بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٠٨) وبالتالي تكون أقل الكفايات وقد يرجع ذلك لعدم وجدو الوقت الكافي لدى أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في هذه المنتديات لانشغالهم بالأعباء التدريسية والبحثية واللجان العلمية، كما قد يرجع ذلك أيضًا لعدم شعور البعض منهم بأهمية المشاركة في هذه المنتديات التعليمية وقلة الفائدة المرجوة منها.

المجال الثالث: كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات لديهم

م	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	أتمكن من التعامل مع الخدمات الالكترونية التي تقدمها الجامعة.	ت	٩٩	٥٠	٢٦	٢		٤,٣٩	٠,٧٨	١
		%	٥٥,٩	٢٨,٢	١٤,٧	١,١				
٢	أوظف تطبيقات تقنية المعلومات لخدمة الأنشطة الجامعية.	ت	٧٣	٥٩	٣٨	٦	١	٤,١١	٠,٩٠	٤
		%	٤١,٢	٣٣,٣	٢١,٥	٣,٤	٠,٦			
٣	أستخدم تطبيقات الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائياً.	ت	٥٥	٥١	٤٦	٢١	٤	٣,٧٥	١,٠٩	٧
		%	٣١,١	٢٨,٨	٢٦,٠	١١,٩	٢,٣			
٤	أصمم العروض التقديمية بمهارة.	ت	٩٤	٥١	٢٦	٤	٢	٤,٣١	٠,٨٨	٢
		%	٥٣,١	٢٨,٨	١٤,٧	٢,٣	١,١			
٥	أستطيع البحث بكفاءة عالية في المكتبات الرقمية.	ت	٨٩	٥٧	٢٥	٤	٢	٤,٢٨	٠,٨٧	٣
		%	٥٠,٣	٣٢,٢	١٤,١	٢,٣	١,١			
٦	أستفيد من تطبيقات الحاسوب في عمل مشاريع تطويرية.	ت	٥٣	٥٠	٥١	١٥	٨	٣,٧١	١,١٢	٨
		%	٢٩,٩	٢٨,٢	٢٨,٨	٨,٥	٤,٥			
٧	الإفادة من تطبيقات التقنية في تنظيم البرامج الإثرائية (ورش العمل، حلقات نقاش.. الخ).	ت	٦٦	٤٢	٥٥	١٠	٤	٣,٨٨	١,٠٥	٦
		%	٣٧,٣	٢٣,٧	٣١,١	٥,٦	٢,٣			
٨	أستخدم بعض برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والفصلية.	ت	٦٧	٥٦	٣٧	١٤	٣	٣,٩٦	١,٠٣	٥
		%	٣٧,٩	٣١,٦	٢٠,٩	٧,٩	١,٧			
٩	أسجل في المنتديات التخصصية للمشاركة والاستفادة من التطبيقات المتجددة.	ت	٤٩	٤٢	٥٧	٢٠	٩	٣,٥٨	١,١٦	٩
		%	٢٧,٧	٢٣,٧	٣٢,٢	١١,٣	٥,١			
المتوسط* العام للمجال								**٤,٠٠**	**٠,٧٩**	

* المتوسط من ٥ درجات

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن أعلى عبارة كانت (أتمكن من التعامل مع الخدمات الالكترونية التي تقدمها الجامعة) بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وانحراف معياري (٠,٧٨) وقد يرجع ذلك لكون أغلب الجامعات السعودية تقدم لمنسوبيها دروات تدريبية لكيفية الاستفادة من الخدمات الالكترونية التي تقدمها؛ بالإضافة لوجود عمادة للتعليم الالكتروني، وجاءت عبارة (أسجل في المنتديات التخصصية للمشاركة)

بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٠٨) وبالتالي تكون أقل الكفايات وقد يرجع ذلك لعدم وجدو الوقت الكافي لدى أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في هذه المنتديات لانشغالهم بالأعباء التدريسية والبحثية واللجان العلمية، كما قد يرجع ذلك أيضًا لعدم شعور البعض منهم بأهمية المشاركة في هذه المنتديات التعليمية وقلة الفائدة المرجوة منها.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى توافر كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

المجالات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	٤,١٠	٠,٦٦	٢
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)	٤,٢٣	٠,٦٤	١
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	٤,٠٠	٠,٧٩	٣
الدرجة الكلية لمستوى توافر الكفايات التقنية	٤,٠٩	٠,٦٤	

* المتوسط من ٥ درجات

من خلال الجدول رقم (٨) يتضح أن أعلى الكفايات ممارسةً لدى أعضاء هيئة التدريس هي كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) تليها الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب وأخيرًا كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات.

إجابة السؤال الأول: ما مستوى توافر كفايات التقنية لد أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات خبرتهم؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم تبعاً لاختلاف عدد سنوات خبرتهم. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم باختلاف عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	بين المجموعات	٠,٢٠	٢	٠,١٠	٠,٢٣	٠,٧٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥,٩٠	١٧٤	٠,٤٤			
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية	بين المجموعات	٠,٦٦	٢	٠,٣٣	٠,٧٩	٠,٤٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢,١٢	١٧٤	٠,٤٢			
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	بين المجموعات	٢,٩٦	٢	١,٤٨	٢,٤٠	٠,٠٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧,٣٢	١٧٤	٠,٦٢			
الدرجة الكلية لمستوى توافر الكفايات التقنية	بين المجموعات	٠,٧٠	٢	٠,٣٥	٠,٨٦	٠,٤٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧١,١٥	١٧٤	٠,٤١			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم (ف) غير دالة في المجالات: (الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب، كفايات استخدام مصادر

الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات)، وفي الدرجة الكلية لمستوى توافر الكفايات التقنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم في تلك المجالات، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى توافر كفايات التقنية لد أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبتهم العلمية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم تبعاً لاختلاف عدد رتبتهم العلمية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم باختلاف الرتبة العلمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,١٦	٠,٨٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥,٩٦	١٧٤	٠,٤٤			
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية	بين المجموعات	٠,١٠	٢	٠,٠٥	٠,١٢	٠,٨٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢,٦٨	١٧٤	٠,٤٢			
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	بين المجموعات	٠,٨٢	٢	٠,٤١	٠,٦٥	٠,٥٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٩,٤٦	١٧٤	٠,٦٣			
الدرجة الكلية لمستوى توافر الكفايات التقنية	بين المجموعات	٠,١٩	٢	٠,٠٩	٠,٢٣	٠,٧٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧١,٦٧	١٧٤	٠,٤١			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ف) غير دالة في المجالات: (الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب، كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات)، وفي الدرجة الكلية لمستوى توافر كفايات التقنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم في تلك المجالات، تعود لاختلاف الرتبة العلمية لأفراد العينة.

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى توافر كفايات التقنية لد أعضاء هيئة التدريس باختلاف نوعهم (ذكر – أنثى)؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم تبعاً لاختلاف نوعهم (ذكر – أنثى). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة البحث حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب	ذكر	٤٩	٣,٩٤	٠,٧٦	١,٩٩	٠,٠٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	أنثى	١٢٨	٤,١٦	٠,٦١			
كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية	ذكر	٤٩	٤,١٥	٠,٦٩	١,٠١	٠,٣١٦	غير دالة
	أنثى	١٢٨	٤,٢٦	٠,٦٣			
كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات	ذكر	٤٩	٣,٨٢	٠,٨٧	١,٨٥	٠,٠٦٦	غير دالة
	أنثى	١٢٨	٤,٠٦	٠,٧٥			
الدرجة الكلية لمستوى توافر الكفايات التقنية	ذكر	٤٩	٣,٩٥	٠,٧٣	١,٩٠	٠,٠٥٩	غير دالة
	أنثى	١٢٨	٤,١٥	٠,٦٠			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في مجال: (الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم في هذا المجال، تعود لاختلاف نوع العينة (ذكر – أنثى)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث.

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في المجالات: (كفايات استخدام مصادر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، كفايات توظيف تطبيقات تقنية المعلومات)، وفي الدرجة الكلية لمستوى توافر كفايات التقنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى توافر كفايات التقنية لديهم في تلك المجالات، تعود لاختلاف نوع العينة (ذكر – أنثى).

توصيات الدراسة:

١- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في توظيف كفايات التقنية خاصةً تطبيقات تقنية المعلومات.

٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم وكفاياتهم التقنية ووضع خطة لتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو ذلك.

٣- اعتماد كفايات التقنية من ضمن الممارسات المهمة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس.

مقترحات الدراسة:

١- كفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بأدائهم الوظيفي.

٢- برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التقنية من وجهة نظر الطلبة.

المراجع:

١) البابطين، عبدالوهاب. (٢٠١٤م). "درجة توافر الكفايات التقنية لدى قائد المدرسة الثانوية بمدينة الرياض"، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد (٤٧).

٢) التركي، عثمان. (١٤٣١هـ). متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١١)، العدد (١)،كلية التربية، جامعة البحرين.

٣) حلاحلة، موسى. (٢٠٠٣م). **"مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى المعلمين الحاصلين على الدبلوم التربوي في مديرية إربد الثانية ودرجة ممارستهم لها"**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

٤) زين الدين، محمد. ٢٠٠٥ م".**تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعلم عبر الشبكات**." رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حلوان. القاهرة.

٥) الطاهر، مجاهدي؛ مصطفى، بعلي. (٢٠١٢م). **"درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية كمتطلب للجودة الشاملة"**، دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجزائر.

٦) عبدالرحيم، أميرة. (٢٠٠٨م). " مدى توافر الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم"، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، العدد الثالث، ص ص ٨٢- ١١٠.

٧) العتيبي، منصور. (٢٠١١م). "الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٧٧).

٨) العتيق، منال. (٢٠١١م). **"الكفايات التكنولوجية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض ومدى ممارستهن لها"**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

٩) الغزو، أشرف؛ عليمات، صالح. (٢٠١٧م). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٤٤ (٤)، ١٩٣-٢٠٧.

١٠) القثامي، غازي. (٢٠٠١م)." **مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم لها"**. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.

١١) المنيفي، جابر؛ عبدالله، غانم. (٢٠١٢م). "مدى إتقان أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد (٥٨)، ص ص ١١٥- ١٧٢.

المراجع الأجنبية:

1) Gulbahar, Y, & Guven, I. 2008. A survey on ICT usage and the perceptions of social Studies teachers in Turkey. Educational Technology & Society, 11 (3), p:37-51.

بحث رقم ٢٧

تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM

الباحث/ ناصر بن غانم بن حسن الشهري – د/ أيمن عابد محمد ممدوح

هدفت الدراسة الحالية: إلى وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM ، **واستخدمت الدراسة المنهج** الوصفي وتكونت عينة البحث من (١٠٠) معلم منمعلمي المرحلة الثانوية، والتزم الباحث بتوجيه الاستبيان للمعلمين ، **واستخدمت الدراسة:** الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد تطبيقه علي معلمي مدارس الثانوية التي بها فصول الطلاب الموهوبين في مدينة مكة المكرمة، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠_١٤٤١هـ. **وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج:** تحسن طرق تدريس مناهج الرياضيات القائمة علي مدخل STEM من درجة استيعاب واكتساب المتعلمين للمهارات العلمية، التفكير العلمي، وتنمية مستوى تحصيل المتعلمين وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وعند مراجعة مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نجد أنها صممت وفق منهج المواد المنفصلة، وتعتمد على المعارف والخبرات التحصيلية بشكل أساسي وتقليدي لذلك يجب تطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات، كما خرجت الدراسة ببناء التصور المقترح المكون من مراحل(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، **كما قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات كالآتي:** العمل على البدء يفتح مدارس تتبنى تعليم STEM في كافة مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) للبنين والبنات لإعداد خريجين لديهم مؤهلات كافية تفي بحاجة سوق العمل، وتعديل وتطوير طرق تدريس مناهج العلوم والرياضيات بحسب توجهات تعليم STEM ، التوسع في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات، الاستثمار الأمثل لوقت الحصة بالأنشطة والتدريبات والمشاريع، وإعطاء دور محوري للطالب من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: (تصور مقترح ،الموهوبون ، طرق تدريس، مادة الرياضيات، مدخل التكامل STEM).

مقدمة:

يُعد منهج (STEM) من المناهج ذات التصميم المدمج الذي يعتمد على إزالة الحواجز بين مواد العلوم والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، حيث أثبت فعاليته من خلال التجارب التي تمت في العقود الثلاثة الماضية في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وجنوب إفريقيا. الأمر الذي جعل من منهج (STEM) من أهم الاتجاهات، والمداخل العالمية في تصميم المناهج المدرسية فهو منهج يعتمد على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العملية التطبيقية من خلال توظيف المعرفة الرياضية والعلمية والهندسية مع أنشطة التكنولوجيا الرقمية بصورة متمركزة حول المتعلم من خلال طرح العديد من المشكلات التي تعتمد في حلها على أسلوب الاكتشاف، وأنشطة التفكير العلمي، والمنطقي، واتخاذ القرار (غانم، ٢٠١٥م).

ولقد ظهر توجه التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات نتيجة أن المعلومات الاقتصادية للقرن الحادي والعشرين أنتجت وظائفَ لا تتطلب فقط التعليم الجامعي، ولكن أيضاً تتطلب القدر الكافي من الخبرة في جميع المجالات الأربعة لمدخل STEM ، ومن هنا بدأ التعلم بمدخل STEM في الانتشار في جميع مراحل التعليم العام والجامعي، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية الي أكدت على أن التعلم بهذا المدخل ضرورة لنجاح الطلاب في المستقبل؛ فهو الذي يجعل التعلم أكثر ارتباطاً وصلاحية للطالب (السعيد والغرقي، ٢٠١٥).

وسعى العديد من الباحثين إلى بناء عدة مشاريع تستهدف دمج التكنولوجيا مع منهج الرياضيات ومنهج العلوم، بحيث يتم تقديم المعرفة بصورة تكاملية تسهم في تحويل المعرفة إلى منتج قادر على تلبية حاجات واهتمامات كل من المتعلمين والمجتمع على حد سواء، وكان من بين هذه التجارب الرائدة تجربة العالمة الأمريكية (Judith A. Ramaley) ، وكانت تشغل منصب المدير المساعد للتعليم وتنمية الموارد البشرية في المؤسسة الوطنية للعلوم في الفترة (٢٠٠١ – ٢٠٠٤) حيث شكلت فريقا لإصلاح المناهج الدراسية في تخصصات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة (Science،Technogym، Engineering، and mathematics) ، وتعرف اختصارا (STEM) (Daugherty، 2013). وتبنت المملكة المتحدة مشروع لتضمين منهج (STEM) في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠١٠) وذلك بإضافة أنشطة ومهارات فعّالة في مجال التكنولوجيا والتصميم الهندسي، بهدف تحسين مخرجات إلى تطوير الاقتصاد القومي النظام التعليمي والتي بدورها ستؤدي تباعا وخاصة في مجال الإنتاج الصناعي (Harrison،2011). ومن هنا نجد أن منهج (STEM) من المداخل الواعدة في مجال التربية العلمية والتكنولوجية، والذي بدأ في دمج العلوم والهندسة والتكنولوجيا (SET)، ثم تم تطويره بإضافة الرياضيات ليصبح (STEM) (غانم، ٢٠١٣م).

مشكلة الدراسة:

اهتمت العديد من المؤتمرات باستخدام مدخل التكامل STEM في التدريس، ومنها: مؤتمر قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM يونيو ٢٠٠٨م بالولايات المتحدة الأمريكية، والمؤتمر العربي الأول لعلوم الربوت المتخصص في مجال العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ٢٠١٣م بالأردن، والمؤتمر الدولي السنوي الخامس للتعليم التقني تحت شعار "مستقبلنا في المواد العلمية ٢٠١٤م "الذي عقد بمعهد التكنولوجيا التطبيقية بأبو ظبي، ومؤتمر التميّز في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم الأول STEM عام ٢٠١٥م جامعة الملك سعود الرياض (البيز، ٢٠١٧، ٢٨).

وأثبتت العديد من البحوث والدراسات فاعلية منهج (STEM) في تحقيق أبعاد متعددة للتعلم لإكساب المتعلمين المعارف، ومهارات العلم وعملياته، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو العلوم والرياضيات والهندسة والتقانة، وتنويرهم تكنولوجيا. ويتم هذا بصورة تكاملية بحيث تمكنهم من حل المشكلات الحياتية وخاصة التي تتطلب معلومات ومهارات ومبادئ متنوعة تتطلب تداخل وتمازج فيما بينها، مما يوفر الاستعداد للإنتاج المعرفي والصناعي في مجالات العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، فقد أثبتت دراسة (Tseng & Shih، Tsai،Lou ، 2013) أن منهج (STEM) أسهم في تحقيق تطبيق المعرفة العلمية والرياضية بصورة متقنة ويزيد من الخبرات والقدرات في مجال التكامل والتطبيق بين المعلومات. وأكدت دراسة هوسمان (Hausamann،2012) أن تقديم مناهج متكاملة تجمع بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا (STEM) يجذب المتعلمين لتتعلم هذه المواد وتشجعهم على اختيار مجال التكنولوجيا عند خروجهم لسوق العمل مستقبلا.

إلا أننا عند مراجعة مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نجد أنها صممت وفق منهج المواد المنفصلة، وتعتمد على المعارف والخبرات التحصيلية بشكل أساسي، ويؤكد ذلك المواد الدراسية التي تدرس في المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية في هذه المرحلة، حيث تتضمن مواد منفصلة مثل: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض، والرياضيات والحاسب الآلي بشكل مستقل عن الآخر (السعيد والغرقي، ٢٠١٥م).

وبالرغم من إيجاد شركة تعليمية حكومية تعني بتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية وهي "شركة تطوير للخدمات التعليمية السعودية"، وسعيها إلى تفعيل منهج (STEM) حيث قدمت مشروع المراكز العلمية لتطوير تعلم العلوم والرياضيات، ومشروعا نوعيا للتطوير المهني المتمازج لمعلمي العلوم والرياضيات قام على مبدأ تدريب المعلمين بمنحيين التدريب المباشر، والتدريب عن بعد، إلا أن هذه التجارب ما زالت متواضعة. ومما يؤكد ذلك نتائج دراسة (الدوسري، ٢٠١٥) والتي أظهرت وجود فجوات في تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم (STEM) بين العالية والمتوسطة، من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية، والخطط الوطنية، وعدم وجود تعليم رسمي نظامي لتعليم (STEM) في المملكة حتى الآن.

من هنا تسعى الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM وأثره على التحصيل الدراسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر االتصور المقترح علي تطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM**؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهمية استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين؟

٢. ما درجة استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين؟

٣. ما المعوقات التي تواجه استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين؟

٤. ما مقترحات تطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM، ويمكن ذكر أهم تلك الأهداف على النحو التالي:

١. التعرف على أهمية استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين.

٢. التعرف على درجة استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين.

٣. التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام مدخل التكامل STEM في تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين.

٤. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام مدخل التكامل STEM في طرق تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة والتي تعزى إلى (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التربوية).

٥. التعرف على مقترحات طرق تدريس تطوير مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM.

أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

١-التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة قد يساعد المشرفين التربويين في تطوير أداء معلمي الرياضيات والطلاب في أثناء الخدمة.

٢-التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة قد يساعد معلمي الرياضيات في تطوير أنفسهم ذاتياً، مما يجعله قادراً علي اكتشاف الطلاب الموهوبين.

أهمية تطبيقية:

١-التصوُّر المقترح الذي تقدمه هذه الدراسة يمكن أن يساعد صنّاع سياسات التعليم في مجال STEM ، ومن ذلك تصميم برامج تطوير طرق تدريس لمناهج الرياضيات وفق هذا التوجه.

٢-التصوُّر المقترح الذي تقدمه الدراسة يمكن أن يساعد كليات التربية في الجامعات السعودية في تطوير برامج إعداد المعلمين لتكون قائمة على هذا المنحى.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدراسة على وضع تصور مقترح لتطوير طرق تدريس مناهج الرياضيات للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل STEM في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال الدراسة.

٢. **الحدود المكانية:** يقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية التي بها فصول للطلاب الموهوبين في مدينة مكة المكرمة.

٣. **الحدود البشرية:** يتم تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات في المدارس التي بها فصول للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

٤. **الحدود الزمانية:** يتم تطبيق هذه الدراسة- بمشيئة الله- خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠هـ- ١٤٤١هـ).

منهج الدراسة:

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (ص١٨٣). ويُعرّف (العساف، ١٤٢٧هـ) المنهج الوصفي المسحي بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (دويدري، ٢٠٠٠م، ص١٩١).

عينة الدراسة:

سوف تكون عينة الدّراسة هي العينة الاحتمالية (العشوائية) من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس التي يوجد بها فصول موهوبين بمدينة مكة المكرمة الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٠هـ- ١٤٤١هـ).

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أداة رئيسة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهي الاستبانة ، وتم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات الدراسات السابقة ذات العلاقة بمنهج الرياضيات ومدخل التكامل STEM وتكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (٣٥) فقرة وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم حول دقة صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية وملائمتها لتحقيق أغراض الدراسة إذ طلب منهم إجراء ما يرونه مناسباً من تعديل أو حذف أو إضافة للفقرات واعتمدت نسبة موافقة لا تقل عن (٨٠٪) من المحكمين لقبول أو رفض الفقرة، وقد أصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية مكونة من (٢٠) فقرة.

مصطلحات الدراسة:

بعض المصطلحات الواردة في عنوان هذه الدراسة وفي ثناياها قد تحتمل أكثر من معنى، وحلاً لهذه الإشكالية، وحرصا على تقنين المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فقد قام الباحث بوضع تعريفات لفظية (Conceptual Definitions) وأخرى إجرائية (Operational Definitions) تضبط المقصود في ضوء الغرض الذي ترمي إليه هذه الدراسة، وأهم هذه المصطلحات:

١) التصور المقترح:

يعرف التصور المقترح Paradigm، بأنه: "إطار فكري عام، يتبناه فئات الباحثين أو التربويين، في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات، تتصل بالإنسان والكون والحياة والمجتمع، وبالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها، من شأنه أن يوجه الباحثون إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث، تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها، وتتفق مع مكوناته" (زين الدين، ٢٠١٣، ص ٦). ويعرف بأنه: "شكل آخر من التوصيات، يصيغها الباحث، لكن بشكل موسّع، وهو فكرة رائدة تهدف إلى ربط نتائج الدراسات التي أجريت في الماضي والحاضر، ومن ثم؛ صياغة تصور جديد للتعامل مع المستقبل" (خياط، ١٤٣٦هـ).

ويعرف الباحث التصور المقترح إجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنه: فكرة تهدف إلى الاستفادة من نتائج الدراسة التي تمت في الماضي والحاضر لوضع إطار جديد للتعامل مع المستقبل.

٢) مدخل التكامل (STEM):

يعرف مدخل التكامل STEM بأنه: "تعليم وتعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وهو يشمل الأنشطة التعليمية في جميع المراحل التعليمية سواء بشكل رسمي داخل الصف أو غير رسمي أو خارج المدرسة" (Gonzales & Kuenzi،2012). ويعرف بأنه: "اختصار لأربعة علوم معرفية يدرسها الطالب في المدرسة وهي العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات وتتطلب التكامل في تعليمها وتعلمها كما تتطلب تجهيز البيئات التعليمية في سياق العالم الحقيقي، بحيث تساعد الطلاب على الاستمتاع في ورش العمل والمشاريع التعليمية، التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة الشاملة والمترابطة للموضوعات المتعلقة بها، بعيدًا عن المفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية داخل الفصول الدراسية" (المحيسن وخجا، ٢٠١٥، ص٢٠).

ويعرف بأنه: "حركة إصلاح وتطوير لمجال العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات تهدف إلى إيجاد الموظفين المؤهلين لسوق العمل في مجال STEM وكذلك المواطنين الذين لديهم الثقافة الكافية في هذه المجالات الأربعة لرفع المستوى الاقتصادي الأمريكي على المستوى العالمي" (Hanover research،2011، p.2). ويعرف بأنه: "المدخل التكاملي الذي يهدف إلى نشر الوعي العميق بكل علم من هذه العلوم الأربعة مع التركيز على التكامل والتداخل بين هذه العلوم". ويعرف بأنه: "الاهتمام بتمكين الطالب منذ بداية تعليمه في المرحلة الابتدائية بهذه العلوم وبيان الارتباط والتداخل بينها من خلال الأنشطة والخبرات المباشرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، مع التأكيد على تنمية مهارات الاتصال والعمل الجماعي وتدريبه على مختلف مهارات التفكير الناقد والإبداعي" (السبيل، ٢٠١٥، ص، ٢٦٣).

ويعرف الباحث STEM إجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنه: الجهود المعروفة باسم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بهدف دمج التكنولوجيا في منهاج تدريس الرياضيات، وتوفير التدريب المتقدم المستمرة للمعلمين وتطوير نهج تقييم المعرفة الأساسية

٣-متطلبات مدخل التكامل STEM:

تعرف متطلبات مدخل التكامل STEM بأنها: "البنية الأساسية التي تتضمن المعارف والمهارات والممارسات التعليمية الأساسية المبنية منطقياً بشكل متسلسل، وتسهم في تحقيق التكامل بن مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وربطها بتطبيقات العالم الواقعي لإعداد أجيال متنورة في تلك المجالات" (البيز، ٢٠١٧، ٩). وتعرف بأنها: "الأساسيات التي يقوم عليها فلسفة التكامل بن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM للتحول من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات من خلال تغير رؤية التدريس من قبل عضو هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة بحيث يكون واقعياً؛ وتغير طرق التدريس بحيث يتحول الطالب إلى الانغماس في المعرفة العلمية والمهارات والعادات العقلية وتغير رؤية وأهداف التعليم لتحقيق فهم العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية لجميع الطاب المتعلمين، وتم تحديدها في ستة

متطلبـات وهي: التمركز حـول الخبرة المفاهيمية المتكاملـة وتحقيق التكامل بين مجالات STEM (S العلوم، T التقنية، E الهندسة، M الرياضيات)، وتنمية المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين والجيل القـادم، واكتساب الطلاب المعرفـة العملية الأساسيـة للعلوم المعاصرة، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي، وتنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة" (القرني، ١٤٣٩، ٢٧٠).

٣) الموهوبون:

تعرف الموهبة لغة بأنها: وهب، يهب، وهوب، أي: يعطيه شيئًا (ابن منظور، ١٤١٤هـ). وتعرف كذلك بأنها: وهب، يهب، والموهبة: العطية والسحابة، وأوهب الشيء له، أي: دام له (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤م). ومن ذلك يتضح أن كلمة موهوب، أتت من الأصل (وهب)، وقد أجمعت المعاجم العربية على أن كلمة (وهب)، هي العطية، أي الشيء المعطى للإنسان، الدائم بلا عوض.

ويعرف الباحث الطلاب الموهوبون إجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنهم: الطلاب الذين يتصفون بالقدرة على أداء متميز فى مجالات دراسية محددة، وممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية وبحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعه

الدراسات السابقة:

دراسة (حسن، ٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى استخلاص قائمة معايير وفق مدخل MST التي يمكن الاستناد إليها عند تطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الاعدادية

أهم نتائج الدراسة: بناء قائمة بالمعايير اشتملت على معايير خاصة بالأهداف العامة، وتحديد المحتوى وتنظيمه، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، وتحديد أساليب التقويم.

دراسة (تفيدة غانم، ٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتطبيق مناهج STEM للتعلم المستمر مدى الحياة من خال تحديد عدة أبعاد مهمة يجب مراعاتها عند إدخال مناهج STEM في المدرسة الثانوية من حيث أسس تصميم المناهج ، وأسس تقويم المناهج، والتحديات الي تواجهنا لتطبيق المناهج في المدرسة الثانوية المصرية ومن أهم أسس التصميم: الاستناد على معاير قومية لتكامل العلوم والرياضيات، وربطهما بتطبيقاتهما التكنولوجية في المدرسة الثانوية، وتدريس قاعدة مفاهيمية علمية رياضية متكاملة مع تطبيقاتها التكنولوجية، وتصميم أنشطة عملية تطبيقية تعتمد على الفعل والتفكر، واعتماد المناهج على التعلم الإلكتروني واستخدام البرامج الحاسوبية.

دراسة رولاند ولانش وجوهانز (Roland،Lynch، Johannes، 2012):

هدفت الدراسة إلى تقييم درجة تضمين مناهج التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية لعملية التصميم الهندسي وفق المعايير القومية الأمريكية لمناهج التعليم العام، تكونت عينة الدراسة من كافة المعايير القومية لمناهج التعليم العام في الولايات الخمسين. **وكانت أهم نتائج الدراسة:** أن معايير المناهج في (٤١) ولاية أمريكية تضمنت عملية التصميم الهندسي في معايير العلوم والتكنولوجيا، وتضمنت ولاية واحدة عملية التصميم الهندسي في مناهج الرياضيات، وبعض الولايات تضمنت بعض المعايير المنفصلة.

دراسة والكر (Walker،2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات الإفادة من نظام STEM في العملية التعليمية والبحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة كاليفورنيا ودرجة أهميتها، ودرجة توظيفها في العملية التعليمية والبحث العلمي، حيث كان أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٧٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من المدرسين والأساتذة المساعدين والأساتذة من الجنسين موزعين على جميع كليات الجامعة. **وكانت أهم نتائج الدراسة:** أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم إيجابية مرتفعة عن أهمية نظام STEM في العملية التعليمية والبحث العلمي، وعدم وجود فروق بن أعضاء هيئة التدريس في تصوراتهم نحو أهمية الخدمات التي يقدمها نظام STEM في البحث العلمي والعملية التعليمية، ودرجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام STEM قليلة في البحث العلمي والعملية التعليمية تعزى لمتغير (الجنس، المرتبة العلمية، الكلية).

دراسة (الشهراني، ٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وأعدت الباحثة البرنامج المقترح، وبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) لتحديد الاحتياجات التدريبية، و(١٥) معلما معلم فيزياء للصف الأول الثانوي لتطبيق بطاقة الملاحظة بمحافظة خميس مشيط. **وكانت أهم نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الفيزياء في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية، وفي كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية.

دراسة **لو وآخرون** (Lou & Others،2013):

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التدريس القائم على المشكلات في تحسين اتجاهات الطلاب المرحلة الثانوية نحو منهج الدمج بين العلوم والرياضيات والتصميم الهندسي والرياضيات (STEM) ، وتحديد مجال التعلم بالمستقبل، واستخدمت الدراسة برنامج تدريبي، ومقياس اتجاهات، واستمارة مقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة في المرحلة الثانوية في مدينة تايوان، تم تقسيمهنَّ إلى (١٨) فريقا لدراسة موضوع تصميم سيارة رافعة باستخدام الطاقة الشمسية. **وكانت أهم نتائج الدراسة:** فاعلية التدريس القائم على المشكلات في زيادة الاتجاه نحو تعلم منهج (STEM)، وتحديد مجال التعلم بالمستقبل، وأظهرت نتائج المقابلة أن المعالجة التجريبية أسهمت في تحقيق تطبيق المعرفة العلمية والرياضية بصورة متقنة ويزيد من الخبرات والقدرات في مجال التكامل والتطبيق بين المعلومات.

دراسة:(العويشق، ٢٠١٥م)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي إسهامات شركة تطوير للخدمات التعليمية السعودية في مجلات STEM، وتعد شركة تطوير للخدمات التعليمية شركة سعودية مملوكة بالكامل للدولة. **وكانت أهم نتائج الدراسة:** أن شركة تطوير للخدمات التعليمية قد اهتمت منذ تأسيسها بالتوجهات الحديثة في تعلم العلوم والرياضيات والتقنية، وكانت مبادرة STEM التي تضمنت عدة مشروعات تطويرية من أبرزها برنامج تطوير العلوم والرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ومشروع المراكز العلمية حيث اشتمل مشروع تطوير تعلم العلوم والرياضيات على مشروع نوعي للتطوير المهني المتمازج لمعلمي العلوم والرياضيات قام على مبدأ تدريب المعلمين بمنحيين التدريب المباشر، والتدريب عن بعد لمدة زادت عن عام دراسي، ومشروعات في التجارب العلمية البديلة، وتوفير يدويات مادة الرياضيات والتدريب عليها، كما اشتمل مشروع المراكز العلمية على إيجاد مراكز علمية منهجية متخصصة تساند وتحقق التكامل مع التعليم الرسمي في مجلات STEM كحاضنات لعلماء المستقبل، إذ تم تأهيل وتشغيل ٣ مراكز علمية في ثلاث مناطق تعليمية داخل المملكة العربية السعودية .

دراسة (القثاميّ، ٢٠١٧م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني متوسط، واستخدم الباحث اختبار تحصلي، واختبار مهارات التفكير العليا، ومعالجة تجريبية باستخدام مدخل STEM ، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) طالب من طلاب الصف الثاني متوسط في مدينة جدة (٣٠) في المجموعة التجريبية (٣٠) طالب في المجموعة الضابطة). **وكانت أهم نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي فيما يخص كل من التحصيل، ومهارات التفكير العليا عند (مستوى التحليل، التركيب، التقويم، المستويات مجتمعة) ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة: (المالكي، ٢٠١٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس مفاهيم العلوم بوحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعاير أنموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في جدة، وذلك للوقوف على مدى وفاء تعليم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية؛ بالطموحات الوطنية في إكساب الطاب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وبخاصة مهارات البحث العلمي، وتم اتباع التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) أجري عليهما القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار مهارات البحث وفق معاير مسابقة Intel ISEF . حيث درس طلاب المجموعة التجريبية (٣٠ طالبا) وحدة الأنظمة البيئية باستخدام دليل المعلم بمدخل STEM لتنمية مهارات البحث وفق معاير انتل أيسف Intel ISEF ، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة (٣٠ طالبا) وحدة الأنظمة البيئية بالأساليب التدريسية المعتادة.

وكانت أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

١ – تحسن الرياضيات القائمة علي منهج STEM من درجة استيعاب واكتساب المتعلمين للمهارات العلمية، التفكير العلمي، وتنمية مستوى تحصيل المتعلمين وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

٢ – عند مراجعة مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نجد أنها صممت وفق منهج المواد المنفصلة، وتعتمد على المعارف والخبرات التحصيلية بشكل أساسي وتقليدي لذلك يجب تطوير مناهج الرياضيات.

٣– جمود كلاً من طريقة التدريس وأهداف التعليم للرياضيات، فلا تسعي إلى تطبيقها بشكل تقني.

التوصيات والمقترحات:

١ – العمل على البدء يفتح مدارس تتبنى تعليم STEM في كافة مراحل التعليم العام الابتدائي، المتوسط، والثانوي) للبنين والبنات لإعداد خريجين لديهم مؤهلات كافية تفي بحاجة سوق العمل.

٢ – تعديل وتطوير'طرق تدريس مناهج العلوم والرياضيات بحسب توجهات تعليم STEM.

٣– عمل المؤتمرات والمسابقات العلمية للطلاب، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة والابتكار في كافة أنحاء المملكة دون التركيز فقط على طلاب المدن.

٤ – تشجيع ودعم التواصل بين المدرسة وقطاع الأعمال ومؤسسات المجتمع المختلفة للطلاب لمعرفة المعارف والمهارات المطلوبة لهذه المهن.

قائمة المراجع:

١. البيز، دلال عمر عبد الرحمن (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، رسالة ماجستير غر منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

٢. حسن، إبراهيم محمد عبد الله (٢٠٠٧ أ). تصور مقترح لتطوير منظومة مناهج الرياضيات في ضوء مدخل تكامل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. مجلة كلية التربية ببور سعيد، (٢)، ص ١٨٢-٢٢٥.

٣. الدوسري، هند مبارك (٢٠١٥). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول . الأول "توجه العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة (STEM)، المنعقد في الفترة ٥-٥/٧ ٢٠١٥م، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤. السعيد، رضا مسعد والغرقي، وسيم محمد (٢٠١٥). STEM مدخل قائم على المشروعات الابداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين)، أغسطس، ص ص ١٣٣– ١٤٩.

٥. الشهراني، فهد يحيى (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريس ي لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل ببين العلوم، والرياضيات، والتقنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٦. العويشق، ناصر محمد (٢٠١٥). إسهامات شركة تطوير للخدمات التعليمية في مجالات (STEM). مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة (STEM)، المنعقد في الفترة ٥-٥/٧ ٢٠١٥م، جامعة الملك سعود، الرياض.

٧. غانم، تفيدة (٢٠١٣). أبعاد تصميم مناهج (STEM) وأثر منهج مقترح في ضوئها لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الأنظمة (Systems Thinking) لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة بي سويف، عدد ديسمبر، ص١١٥ - ١٨٠ .

٨. غانم، تفيدة (٢٠١٥). مناهج (STEM) العلوم التكنولوجيا التصميم الهندسي الرياضيات: تصميم المناهج في ضوء مدخل (STEM) على الرابط: http://stem-curriculum.blogspot.com/2015/12/stem.html

٩. غانم، تفيدة السيد (٢٠١١). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العموم – التكنولوجيا – الهندسة والرياضيات (STEM). ورقة مقدمة ضمن المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد) سبتمبر ٢٠١١. القاهرة ص ١٢٩- ١٤١.

١٠. القثاميّ، عبد الله سلمان (٢٠١٧). أثر استخدام مدخل STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني متوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١١. المالكي، ماجد محمد حسن (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعاير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غر منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

١٢. المحيسن، إبراهيم عبد الله وخجا، بارعة بهجت (٢٠١٥). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM . كتاب بحوث مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، ص ص ١٣-٣٧.

13. Roland, L.C., Lynch D.B.IV, Johannes S. (2012). Engineering in The K-12 STEM Standards of the 50 U.S states: An Analysis of Presence and extent. Journal of Engineering Education, 101 (93), July, 2012,1-26.

14. Lou, S.J., Tsai, H.Y., Tseng, K.H. & Shih, R.C. (2013). Effects of Implementing STEM-I Project-Based Learning Activities for Female High School Students. International Journal of Distance Education Technologies, 12 (1), Jan-Mar, 2014, 52-73.

15. Hausamann, D. (2012) Extracurricular Science Labs for (STEM) Talent Support, Roeper Review, 34 (3), 170-182.

Harrison, M. (2011). Supporting the T and the E in (STEM): 2004-2010, Design and Technology Education. Design and Technology Education Association, United Kingdom: England (London). Wales, 16 (1), 17-2

بحث رقم ٢٨

تصور مقترح لتطوير استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء خصائص الإعاقات والتشريعات القانونية في البيئات العربية والإسلامية ـالجزائر انموذجا.

د/الويزة سلطاني

الملخص:

في عصر أصبح يعرف بتأسيس المنظمات الحقوقية، وسن القوانين والتشريعات في شتى المجالات من اجل تحسين الحياة، ومن اجل إزالة الفوارق الاجتماعية بين بني الإنسان، لا تزال فئة من البشر لم تستفد الاستفادة الكاملة من كل ذلك، برغم أن الدعوة إلى العناية بها كانت منذ القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، من خلال الدعوة الجادة لتعليمهم وتدريبهم حتى لا تكون فئة على هامش الحياة، وحتى يتم تحويلهم الى فئة ايجابية منتجة فاعلة كطاقة بشرية، تلكم هي فئة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة او فئة أصحاب الهمم كما تعرف أحيانا، ستحاول هذه الورقة البحثية تقديم مقترح لتطوير واحدة من نتائج الحركات الإنسانية في مجال التربية الخاصة، ألا وهي استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة وذلك في ضوء ثنائية ذات قطبين أولهما خصائص أفرادها المتميزة بالثبات باختلاف الزمان والمكان، وثانيهما التشريعات القانونية الوضعية المتميزة بتغيرها عبر الزمان والمكان وهذا في البيئات العربية والإسلامية وستكون البيئة الجزائرية انموذجا لهذه الدراسة .

كلمات مفتاحية: استراتيجيات الدمج المجتمعي – ذووالاحتياجات الخاصة – خصائص الإعاقات – التشريعات القانونية

Summary

The group of people with special needs still has not taken full advantage of the laws and legislations enacted by Countries for their social integration. Accordingly this research paper comes to present a proposed conception for developing strategies for social integration for people with special needs, in light of bilateralism: The characteristics of the handicapped who are distinguished by stability according to time and place and Statutory legal legislation distinguished by its change over time and place, and this is in Arab and Islamic environments. The Algerian environment will be a model for this study.

Key words: Community inclusion strategies; People with special needs ; Characteristics of disabilities; Legal legislation.

مقدمة

يذكر تاريخ الحضارة وعلم الأنثروبولوجيا أن الاتجاهات التي كان يحملها الناس إزاء ذوي الاحتياجات الخاصة كانت تغلب عليهم النظرة الازدواجية التي تشوبها الرحمة والقسوة معاً، قبل أن تتفهم المجتمعات حالاتهم وتتقبلهم وتكفل لهم حقوقهم في الحياة الكريمة وفي المشاركة الفعالة مع أقرانهم ولقد زاد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالفئات الخاصة في برامج السياسات الاجتماعية حيث تأتي فئة المعاقين – والتي ستكون محور دراستنا الحالية باعتبارها الشريحة العريضة من ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة ومن جهة أخرى تمثل هذه الشريحة من الأفراد الفئة الهشة والمستبعدة اجتماعيا – في قمة اهتمامات الدول حيث بذلت العديد من الجهود سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو التأهيلي لإدماج المعاقين في المجتمع والعمل علي النظر إليهم كأعضاء فعالين في مجتمعهم ، خاصة بعدما بينت تقديرات منظمة الصحة العالمية سنة ٢٠٠٠إلى أن عددهم في العالم حوالي ٦٠٠ مليون معاق (**أبو النصر،٢٠١٢، ص ٣٢**) ، هي الواجهة وإحدى المعايير الأساسية التي نستطيع أن نحكم بها على مدى تقدم هذا المجتمع وتطوره .

وفي المجتمع الجزائري أصبح المعاقون يشكلون شريحة هامة من حيث عددهم حيث تفيد المعطيات المستقاة من الإحصاء العام للسكان والسكنات لعام1998 بأن عدد المعاقين على اختلاف نوع الإعاقة، وجنس المصاب (إناث، ذكور)، أو سنه قد بلغ 1590466معاقا، يتوزعون عبر كامل ولايات الوطن، لكن بنسب متفاوتة. (**مسعودان،٢٠٠٦، ص٢٤٧**) وبناء على هذه التقديرات فإنّ المسؤولية الاجتماعية وحتى الفردية تدعوا جميع المسؤولين والمواطنين إلى إعطاء هذه الفئة الأهمية التي تستحقها.

وهذا ما تم إثباته فعلا فمنذ السنوات الأولى لاستقلال الجزائر بدأت الدولة في إظهار العناية والاهتمام بالمسائل الاجتماعية عامة وبفئة المعاقين خاصة، إذ استحدثت وزارة للحماية الاجتماعية سنة **١٩٨٤** ،كما تبنت الجزائر الاتفاقية الدولية للدفاع عن حقوق الأشخاص المعاقين في **٢٠٠٧/٠٣/٣١**، وقبل ذلك حقق المعاقون أهم مكاسبهم التّشريعية بعد نضال طويل من خلال صدور **القانون رقم ٠٩/٠٢ المؤرخ في٢٠٠٢/٠٥/٠٨** المتعلق بحماية المعاقين وترقيتهم. وسوف تركز دراستنا حول الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن هذه القوانين والتشريعات ، وستسعى إلى تقديم تصور مقترح لتطوير استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك في ضوء خصائصها التي تتميز بثباتها باختلاف الزمان والمكان ،مهما اختلفت تصنيفاتها ، ونقصد هنا خصائص الشعور بالنقص والدونية وعدم الفائدة الاجتماعية ، وكذلك في ضوء هذه التشريعات القانونية التي تختلف باختلاف الزمان والمكان، وستكون الجزائر البيئة العربية الإسلامية النموذج الدراسي لذلك.

أولا: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

١– تحديد المشكلة

مما لا شك فيه أن بناء وتنمية القدرات البشرية هي إحدى قضايا الساعة التي تفرضها التحولات المعرفية والمعلوماتية الحادثة عالمياً كما أن بناء وتنمية القدرات البشرية يجب أن يشمل كافة الفئات والطبقات ، هنا تبرز قضية الدمج المجتمعي ومن ثم التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية بناء قدراتهم اجتماعياً وتعليمياً واقتصادياً في مواجهة وضعهم الذي يوسم بالعجز والقصور والعزل أحياناً أو بالتعاطف والشفقة أحياناً أخرى ، فمفهوم الدمج المجتمعي أن يتم دمج الأفراد المعاقين في المجتمع بعد أن يتم تأهيلهم للعمل والاعتماد على أنفسهم لتلبية حاجاتهم ، ومن ثم تأهيلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة بمختلف أنشطة وفعاليات الحياة الإنسانية إلى أقصى حد تؤهله لهم إمكانياتهم وقدراتهم. إضافة إلى تغيير ثقافة المجتمع نحو المعاقين والإعاقة من ثقافة التهميش إلى ثقافة التمكين(**القصاص،٢٠٠٤**). غير أن تحقيق إستراتيجية الدمج المجتمعي ليست بالأمر الهين، خاصة إذا علمنا أنه لا يختلف أحد على أن ذوى الإعاقة لا تُتاح أمامهم مختلف فرص التفاعل مع مختلف مواقف وخبرات الحياة الاجتماعية ، ويعيشون في نوعية حياة أقل كثيرا مقارنة بأقرانهم العاديين ، وتعتمد أي محاولة للتعامل مع أو للتخلص من الصعوبات التي يعانى منها المعاقين على ما يعتقد أنه السبب في الإعاقة والصعوبات المرتبطة بها ، فتوجد طريقتين مختلفتين لتفسير ما يعتقد أنه السبب في الإعاقة وتداعياتها النفسية وقد أمكن بلورة هاتين الطريقتين فيما يطلق عليه نموذجا تفسير الإعاقة وهما: (**القصاص ، ٢٠٠٤**) النموذج الطبي للإعاقة Medical Model of Disability ، النموذج الاجتماعي للإعاقة Social Model of Disability، حيث يركز أنصار النموذج الطبي

بشكل كبير على الملامح والخصائص الأساسية للفرد من حيث البنية التكوينية العضوية ، ينظر في ظل هذا النموذج للإعاقة على أن عجز المعاقين على الارتباط والمشاركة في أنشطة الحياة ترجع بالأساس إلى معاناة الفرد من إصابة Impairment تتلف أو تُحدث تدميرا لعضو ما من جسده يترتب عليه قصور أو عجز وظيفي شديد لا يمكِّن من المشاركة في فعاليات الحياة الاجتماعية ، ولا يرجع هذا العجز من قريب أو بعيد لملامح وخصائص وأنساق القيم والمعتقدات في المجتمع ،وعندما يفكر صناع السياسة في الإعاقة وفق النموذج الطبي فإنهم يميلون إلى تركيز مجهوداتهم في تعويض ذوى الإصابات من خلال تزويدهم بالخدمات العلاجية والتأهيلية في مؤسسات قائمة على العزل والاستبعاد من فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية العادية وبذلك يؤثر النموذج الطبي للإعاقة على الطريقة التي ينظر ويفكر المعاقون بها حول أنفسهم إذ عادة ما يتبَنى الكثيرون منهم رسالة سلبية مفادها أ ن كل المشكلات التي تواجههم تنشأ عن امتلاكهم أجساد بها عيب تكويني ، وعادة ما يميل المعاقين إلى الاعتقاد بأن إصابتهم تحول بالضرورة دون مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية ويؤدى إستدخال هذه الأفكار والمعتقدات في البنية الفكرية لذوى الإعاقة إلى عدم مقاومتهم محاولات استبعادهم في فعاليات وخبرات الحياة الإنسانية في المجتمع. في حين يتبنى مؤيدو النموذج الاجتماعي التفسيرات التي تعتمد على الخصائص الأساسية للمؤسسات الاجتماعية وما يسود المجتمع بشكل عام من أنساق قيم ومعتقدات تجاه الإعاقة والمعاقين، وهنا يبدو أن المجتمع هو سبب الإعاقة بمعنى أن المجتمع هو المعوق لأن الطريقة التي يشيد بها تمنع ذوى الإعاقة من الاشتراك في فعاليات وأنشطة وخبرات الحياة اليومية ، وإذا ما أريد اشتراك واندماج ذوو الإعاقة في مسار الحياة الاجتماعية لا بد أن يعاد تنظيم المجتمع من حيث بنائه ووظائفه وأيضاً لابد من القضاء على كل الحواجز والموانع والعقبات التي تحول دون هذا الاندماج.

وفي ضوء ما تقدم نطرح مشكلة هذه الدراسة ، فإذا كانت التشريعات القانونية الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات تسن منذ عهود وعقود باختلاف الأزمنة والأمكنة لتحقيق الدمج المجتمعي لفئة خصائصها تمتاز بالثبات باختلاف الزمان والمكان (ونقصد هنا خصائص الوصم بالعار والنقص والدونية والسلبية) لماذا تبقى الفئة تعاني ؟ هل المشكل يكمن في الفئة من حيث أنها لا تستجيب للتشريعات انطلاقا من إيمانها بالنموذج الطبي الموضح سالفا وتبعاته؟ أم أن التشريعات لا تراعي الخصائص وتسن في كواليس الإدارات بقرارات تعزل ذوي الاحتياجات؟

وعليه يتضح أن هناك فجوة بين هذه الثنائية ، وتأتي هذه المساهمة العلمية لتقديم مقترح لتطوير إستراتيجية الدمج المجتمعي للفئات الخاصة من خلال إيجاد وسيط بين هذين القطبين له صفة مؤسساتية ومبادئ معنوية تخدم مصالح الفئات الخاصة.

٢- هدف الدراسة

- تقديم تصور مقترح لتطوير إستراتيجية الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال وسيط اجتماعي بين ثنائية خصائص ذوي الاحتياجات الثابتة وبين التشريعات القانونية المتغيرة.

٣-أهمية الدراسة

إن الأساس في الاهتمام بفئة المعوقين، نابع من وجوب احترام الفرد المعوق وتقديره والتعامل معه كإنسان، له حقوق يجب أن تراعى وتحفظ، وعليه واجبات، على المجتمع أن يكسبه إياها، وأن يمنحه الوسائل الضرورية ليتمكن من أدائها على الوجه المرغوب،لأنه إذا لم تقدم لهم شتى أنواع الرعايات :الصحية، النفسية، الاجتماعية، التعليمية، التكوينية، وبالمستوى المطلوب، فإنه لا يمكن الوصول إلى تحقيق الهدف السامي من الجهود الحكومية المبذولة في هذا الإطار، وهو الدمج المجتمعي، الأمر الذي يجعل منهم قوة مهملة في المجتمع لا يمكن استغلالها كطاقة منتجة وفعالة في سبيل تغييره وتنميته، بل أكثر من ذلك يصبحون كما كان ينظر إليهم في المجتمعات القديمة عالة ونقمة.

ثانيا: الإطار النظري والمفاهيمي

١. نظرة عامة حول الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عبر العصور القديمة والحديثة

من خلال هذا العنصر، سيتم توضيح التباين عبر العصور في كيفية معاملة رعاية المعوقين، ففي القديم كان المعوقون لا يعارون أدنى اهتمام، فكانوا يتركون للموت جوعا، بل أكثر من ذلك، كانوا يقتلون وهم صغارا، ويعتبون عالة على المجتمع، وينادى بالتخلص منهم ونبذهم منه،،فقد نادى أفلاطون إلى نبذ المعوقين عقليا وطردهم خارج البلاد وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة للعاديين.(**القريطي،١٩٩٦، ص**

٣٦) كما نادى أرسطو بأن الصم غير قادرين على التعلم وذلك لعدم قدرتهم على الكلام أوفهم مايدور حولهم، كما وصف القانون الروماني القديم المعوقين سمعيا بالعته والبلاهة، إذ ميز" جستنيان "وهو مشرع روماني، بين فئتين منهم :الأولى فقدت حاسة السمع في فترة مبكرة من حياتها فحرمها من جميع حقوقها، أما الثانية فقد فقدت السمع في فترة متأخرة، بعد أن تعلمت القراءة والكتابة، لذلك لم يحرمها من حقوقها. وكذلك فعل القانون الانجليزي القديم.أما في الشرق الأدنى والأوسط، فقد دعت الطقوس الموسوية في القرن السادس قبل الميلاد إلى تحريم لعن المعوقين، لأن إعاقتهم حدثت بإرادة الله. كما نادت الديانة البوذية بالهند والصين إلى جعل المعوقين أبناء لبوذا، تقربا له . **(أحمد، ١٩٨١، ص١٠٨)** ثم جاءت الديانات السماوية بما تحمله من تعاليم التسامح والمحبة والتكافؤ بين كل أفراد المجتمع،وبرزت في مصر واليونان والرومان في ذلك الوقت محاولات فردية لتعليم وتربية المعوقين، ومع مطلع عصر النهضة تبددت المعاملة السيئة لهم وظهرت بوادر تعليمهم، كما مهدت لظهور الأفكار المنادية بإعطائهم الحق في الحياة والتعليم، وذلك في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ميلادي، خاصة بعد ظهور أفكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين في أوروبا والمنادية بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق ذوي العاهات والإعاقات في الحياة الطبيعية ورعايتهم **(القريطي ،١٩٩٦، ص ٤٨)**

وبعد هذا العرض التاريخي لتعاملات المجتمعات مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، دعونا نتساءل من هم فعلا هؤلاء الأفراد وما أهم تصنيفاتهم وخصائصهم واحتياجاتهم ؟

في الحقيقة مصطلح الاحتياجات الخاصة عرف تطورات عديدة، حيث كان يطلق عليها قديما وحتى منتصف القرن العشرين اسم المقعدين، لتصبح التسمية بعد ذلك ذوو العاهات باعتبار مصطلح العاهة أكثر شمولا من المقعد، لتتغير التسمية بعد ذلك إلى مصطلح المعاقين، وذلك لما تبين أن عجزهم راجع في الأساس إلى نظرة المجتمع الدونية. ومن ثم أطلق عليهم تسمية الفئات الخاصة وذلك للدلالة على أن هذه الشريحة من المجتمع بحاجة إلى خدمات خاصة، وأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير كل الحاجيات الأولية لهم. **(لعزلة ، غمور، ٢٠١٨، ص٢٣)**

إذن فمفهوم ذوي ا لاحتياجات الخاصة مفهوم بنائي يتسع ليشمل فئات اجتماعية كثيرة غير ذوي

الإعاقات (الحسية أو الذهنية او الجسمية)، لأسباب بعضها وراثي وبعضها بيئي كحادث سيارة - إصابة

عمل -سوء تقديم الخدمة قبل الحمل وأثناء الولادة.. فهناك أيضاً الموهوبون لأنهم ذو احتياج خاص في التعامل. **(عوض،٢٠١٤،ص ٥٨)** وكما ورد سابقا اختلف البعض حول استخدام بعض المصطلحات للتعبير عن الفئات التي تختلف عن غيرهم في بعض جوانب النمو منها الضعف Impairment ، العجز Disability الإعاقة Handicap ، اضطراب Disorder ، غير العادية Up normality . **(عامر،محمد، ٢٠٠٠، ص ١٤-١٦)** وقد أدى إطلاق هذه التسميات السلبية وشيوعها بين عامة الناس إلى آثار سلبية وخيمة، لعل أبرزها جميعاً هي تلك الوصمة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد بالقصور والعجز ، مما لا يترتب عليه غالباً سوى إدراك أنفسهم على أنهم أقل قيمة من غيرهم .

إذن ذوو الاحتياجات الخاصة أو أصحاب الظروف الخاصة من الأفراد الذين تعرضوا لظروف خاصة مختلفة جعلتهم يبتعدون عن مستوى الفرد المتوسط- من وجهة نظر مجتمعاتهم - وذلك في قدراتهم العقلية أو الجسمية أو الوجدانية أو الاجتماعية أو غيرها مما يتطلب تقديم مجموعة من الخدمات الخاصة لفترة دائمة أو مؤقتة تساعدهم على النمو والتعلم والتدريب وتمكنهم من التكيف مع ظروفهم وتلبية متطلبات حياتهم اليومية أو العملية أو الوظيفية أو المهنية أو الثقافية أو الأسرية أو الاجتماعية ، وأن يشاركوا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بأقصى حد تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم.

أما عن **تصنيفات ذوي الاحتياجات الخاصة** فلقد تعددت، وذلك قد يرجع إلى تطور المعرفة في مجال رعاية المعاقين ، وللعامل الذي يؤخذ في الاعتبار عند التقسيم أو التصنيف، فمن الممكن أن يصنف المعاقون من حيث: – سبب الإعاقة (عوامل وراثية -عوامل مكتسبة). - عامل الزمن (إعاقات مزمنة -عجز طارئ). -ظهور الإعاقة(عجز ظاهر كالبتر -عجز غير ظاهر كمرضى القلب). -نوع الإعاقة (حسية - جسمية -مرضية -ذهنية). **(أبو النصر،٢٠١٢،ص٤٣-٤٤)**

ونستطيع أن نذكر هنا بعض تصنيفات ذوى الاحتياجات الخاصة كالتالي: (أبو النصر،٢٠١٢، ص٨٩-٩٠)

الفئة الأولى :المعاقين بمختلف أنواع ودرجات الإعاقة: - العقلية -السمعية -البصرية -الجسمية والحركية -صعوبات التعلم -الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

الفئة الثانية :الموهوبين بمختلف أنواعهم وهم الذين يتصفون بالامتياز في أي ميدان من ميادين الحياة بحيث يكونون قادرين على تحقيق ما لا نتوقعه عادة ممن هم في نفس أعمارهم.

الفئة الثالثة :المحرومين حضارياً واقتصادياً وهم المعرضين بشدة للإعاقة بسبب هذا الحرمان.

وانطلاقا من تعدد الفئات اختلفت الخصائص والصفات التي تميز كل فئة عن الأخرى ، فهناك الخصائص الجسمية – الحسية، الخصائص العقلية – المعرفية، الخصائص اللغوية، الخصائص الانفعالية — الاجتماعية، وغيرها وهذه الخصائص قد تمتاز بالثبات ضمن الفئة الواحدة مع وجود فروق فردية .

وتعد الخصائص مدخلا مهما لضبط ومعرفة الاحتياجات الخاصة بكل فئة فالمعوق إنسان له حاجاته التي يجب إشباعها، كغيره من الأفراد الآخرين ، هذه الحاجات التي أحدثتها إعاقته، فطبيعي أن تكون لهذه الفئة متطلبات تربوية ونفسية وجسمية واجتماعية، تختلف عن متطلبات العاديين، وتختلف تبعا لنوع الإعاقة، وما يترتب عنها من مؤثرات، وفيما يلي مجموعة من الحاجات التي يسعى المجتمع إلى توفيرها لهذه الفئة:**(النماس، ٢٠٠٠، ص ٢٤٨)**

أولا :حاجات فردية:

هي تلك المتطلبات التي يحتاجها المعاق كفرد وتتمثل في: الرغبة في استعادة اللياقة البدنية، بتوفير الأجهزة التعويضية في حالة المعاق حركيا. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، مثل الاهتمام بالعوامل النفسية المساعدة على التكيف وتنمية قدراته.الحاجة إلى توفير فرص التعليم المتكافئ لجميع الأفراد. الحاجة إلى التدريب :تبعا لمستوى المهارة والإعداد المهني للعمل المناسب له.

ثانيا :حاجات اجتماعية:

وتتمثل في توثيق صلات المعوق بمجتمعه من جانب وتعديل نظرة المجتمع إليه من جانب آخر، وذلك بتوفير فرص الاحتكاك والتفاعل مع بقية الأفراد الأسوياء والعمل على إدماجه في المجتمع، من خلال تقديم خدمات المساعدة التربوية والمادية واستمارات الانتقال والاتصال والإعفاءات...الخ، وكذا تشجيع المعاق على أداء أي عمل مفيد في حياته. توفير الوسائل التثقيفية ، وتمكين المعاق من الحياة الأسرية المستقرة، وذلك بتوعية الأسر بكيفية التعامل مع أبنائها المعوقين لكي لا يحسوا بالاغتراب بين أهلهم.

ثالثا :حاجات مهنية وتوجيهية:

مثل تهيئة سبل التوجيه المهني المبكر والاستمرارية لحين الانتهاء من العملية التأهيلية .

٢ أهم التشريعات والقوانين الدولية والعربية والمحلية الجزائرية المتعلقة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وسياسات الدمج:

شغلت قضية تحديد مفهوم واضح لحقوق الإنسان Human Rights بصفة عامة العديد من المفكرين والعلماء على اختلاف توجهاتهم وأيدلوجياتهم وانتماءاتهم الفكرية والعلمية . وجدير بالذكر أن مفهوم حقوق الإنسان في رأي فلاسفة الإسلام: هي كل ما يلزم لضمان كرامة الإنسان سواء كان ذلك من الناحية السياسية أو من الناحية الاجتماعية أو من الناحية الفكرية والعقائدية ، وبذلك فإن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة هي تلك التي تؤدى إلى الفرد ببساطة لأنه بشر"حقوقه كإنسان " هذه الحقوق يلزم توافرها على أسس أخلاقية لكل البشر ودونما تمييز فيما بينهم على أساس العنصر أو الجنس أو اللون أو العقيدة أو اللغة أو الدين أو الثروة أو الرأي السياسي ، وذلك على قدم المساواة بين البشر جميعا ودون أن يكون لأي منهم أن يتنازل عنها ويلزم توافرها بحكم كونهم بشر. **(عبد الموجود ابراهيم،٢٠١٢، ص ١٠٤)**

وفيما يلي عرض لأهم القوانين والتشريعات الدولية والعربية والمحلية الجزائرية المتعلقة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيها سياسات الدمج، **ولكن قبل ذلك نعرج على جهود الدول العربية نحو تحسين حياة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**، وبالتالي تحقيقها لخطوة مهمة من خطوات التقدم الحضاري . فمع تزايد مشكلة الإعاقة ظهر اهتمام ملحوظ بالمعاقين في معظم الدول العربية، ففي السعودية تقدم كل أنواع الرعاية للمعاقين وتنشئتهم على هدى الشريعة الإسلامية ، وفي الكويت تقدم برامج وقائية وعلاجية وتخصيص نسبة معينة لهم في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات ، ، وفي العراق تشارك العديد من الجمعيات الأهلية في رعاية المعاقين عقليا كجمعية حقوق الأسرة - جمعية صوت الوالدين – جمعية الأم والطفل ، وفي ليبيا ضبط التشريع الخاص برعاية المعاقين رقم (٣) الذي صدر في ١٩٨١ كل الخدمات التي تحتاج إليها

فئات المعاقين عقليا وجسميا في خدمات طبية وتعليمية **وتأهيلية (الهجرسي، ٢٠٠٢، ص ١٠٦-١١٠)**

ومن هنا نرى أن البلدان العربية حققت إنجازات عديدة خلال العقود الماضية في مواجهة مشكلة الإعاقة وخاصة في مجال توفير برامج الرعاية والتأهيل .

أ – نماذج من تشريعات دولية:

– الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر ١٩٤٨حيث سطر في المادة السابعة منه على أن" الناس جميعا سواء أمام القانون ، وهم يتساوون في حق التمتع بحماية القانون دونما تمييز ، كما يتساوون في حق التمتع بالحماية من أي تمييز ينتهك هذا الإعلان ومن أي تحريض على مثل هذا التمييز، فقد تضمن هذا الإعلان في مادته الأولى النص على أن يولد جميع الناس أحرارا متساويين في الكرامة والحقوق وقد وهب ا عقلا وضميرا وعليهم أن يعامل بعضهم بروح الإخاء ، يتمتع هذا الإعلان بقيمة أدبية عالية بوصفة وثيقة ، فأصبح في الوقت الحاضر هو الوثيقة الرئيسية التي تدور في رحابها كل وثائق حقوق الإنسان. **(عوض، ٢٠١٤،ص ٢٥٩)**

– حقوق المعوقين من خلال إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (3447د)30 - **المؤرخ في 9 ديسمبر**1975

إن الجمعية العامة إذ تذكر العهد الذي قطعته الدول الأعضاء في الأمم المتحدة علي أنفسها، بموجب الميثاق بالعمل جماعة وفرادى، وبالتعاون مع المنظمة علي تشجيع رفع مستويات المعيشة وتحقيق العدالة الكاملة وتهيئة ظروف تتيح التقدم والنماء في الميدان الاقتصادي الاجتماعي. وإذ تؤكد من جديد إيمانها بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، وبمبادئ السلم، وكرامة الشخص البشري وقيمته، والعدالة الاجتماعية، المعلنة في الميثاق وإذ تشير إلي مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان، وإعلان حقوق الطفل، والإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا، وكذلك المعايير التي سبق إقرارها للتقدم الاجتماعي في دساتير واتفاقيات وتوصيات وقرارات منظمة العمل الدولية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ومنظمة الصحة العالمية ومؤسسة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة وغيرها من المنظمات المعنية، وإذ تشير كذلك إلي قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي 1921 (د58) - المؤرخ في 6 أيار/مايو 1975 بشأن الوقاية من التعويق وتأهيل المعوقين وضرورة العمل قدر المستطاع علي إدماجهم في الحياة العادية، وإذ تدرك أن بلدانا معينة لا تستطيع، في المرحلة الحاضرة من نموها، أن تخصص لهذه الغاية سوى جهود محدودة، تصدر رسميا هذا الإعلان بشأن حقوق المعوقين، وتدعو إلي العمل، علي الصعيدين القومي والدولي، كما يصبح هذا الإعلان أساسا مشتركا لحماية هذه الحقوق ومرجعا موحدا لذلك.

ومن مواده التالي: facilator@worldnabole.netcopyright(c)2003)

1-يقصد بكلمة" المعوق "أي شخص عاجز عن أن يؤمن بنفسه، بصورة كلية أو جزئية، ضرورات حياته الفردية و/أو الاجتماعية العادية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية.

2-يتمتع المعوق بجميع الحقوق الواردة في هذا الإعلان، ويعترف بهذه الحقوق لجميع المعوقين دون أي استثناء وبلا تفرقة أو تمييز علي أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو الرأي سياسيا أو غير سياسي، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الثروة، أو المولد، أو بسبب أي وضع آخر ينطبق علي المعوق نفسه أو علي أسرته.

3-للمعوق حق أصيل في أن تحترم كرامته الإنسانية وله، أيا كان منشأ وطبيعة وخطورة أوجه التعويق والقصور التي يعاني منها، نفس الحقوق الأساسية التي تكون لمواطنيه الذين هم في سنه، الأمر الذي يعني أولا وقبل كل شيء أن له الحق في التمتع بحياة لائقة، تكون طبيعية وغنية قدر المستطاع.

4-للمعوق نفس الحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها سواه من البشر، وتنطبق الفقرة 7 من الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا علي أي تقييد أو إلغاء للحقوق المذكورة يمكن أن يمس المعوقين عقليا.

5-للمعوق الحق في التدابير التي تستهدف تمكينه من بلوغ أكبر قدر ممكن من الاستقلال الذاتي.

6-للمعوق الحق في العلاج الطبي والنفسي والوظيفي بما في ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم، وفي التأهيل الطبي والاجتماعي، وفي التعليم، وفي التدريب والتأهيل المهنيين، وفي المساعدة، والمشورة، وفي خدمات التوظيف وغيرها من الخدمات التي تمكنه من إنماء قدراته ومهاراته

إلي أقصي الحدود وتعجل بعملية إدماجه أو إعادة إدماجه في المجتمع.

-7للمعوق الحق في الأمن الاقتصادي والاجتماعي وفي مستوي معيشة لائق، وله الحق، حسب قدرته، في الحصول علي عمل والاحتفاظ به أو في مزاولة مهنة مفيدة ومربحة ومجزية، وفي الانتماء إلي نقابات العمال.

8-للمعوقين الحق في أن تؤخذ حاجاتهم الخاصة بعين الاعتبار في كافة مراحل التخطيط الاقتصادي والاجتماعي. لقد ساهم هذا الإعلان في تحرير الأشخاص المعوقين من الفكرة القائلة بأن البقاء للأصلح والأقوى فقط، إذا هم كذلك لهم الحق في العيش والتمتع بالحياة التي وهبها الله للجميع كغيرهم من العاديين.

–اتفاقية حقوق الطفل

– تبنتها الجمعية العمومية للأمم المتحدة بالإجماع في نوفمبر ١٩٨٩ م .وصفها الأمين العام للأمم المتحدة بأهم وثيقة من وثائق حقوق الإنسان .تشمل ٥٤ مادة ضمن أربعة تصنيفات شاملة(حقوق البقاء، النماء، الحماية، المشاركة .). تلزم المادة ٤٤ الدول الأعضاء بتقديم التقارير الدورية.

كما أعلنت الأمم المتحدة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن للطفولة الحق في رعاية ومساعدة خاصتين. وإقناعًا منها بأن الأسرة الوحدة الأساسية للمجتمع والبيئة الطبيعية لنمو ورفاهية جميع أفرادها وبخاصة الأطفال ، فينبغي أن تولى الحماية والمساعدة اللازمتين لتتمكن من القيام الكامل بمسئولياتها داخل المجتمع. . **(عوض،٢٠١٤، ص٢٥٦)**

ب –نماذج من تشريعات عربية:

– **قانون رقم ٣٩ لسنة ١٩٧٥ بشأن تأهيل المعوقين**

باسم الشعب رئيس الجمهورية

قرر مجلس الشعب القانون الآتي نصه، وقد أصدرناه:

مادة ١ - تسرى أحكام هذا القانون على المعوقين المتمتعين بجنسية جمهورية مصر العربية كما تسرى على الأجانب المقيمين بها بشرط معاملة الدول التي ينتمون إليها بالمثل للمصريين ، ومع ذلك يعامل الفلسطينيون العرب معاملة من يتمتع بالجنسية المصرية مع احتفاظهم بجنسيتهم الفلسطينية.

مادة ٢ -يقصد في تطبيق أحكام هذا القانون ب كلمة المعوق ، كل شخص أصبح غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمل أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه ونقصت قدرته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الولادة.

ويقصد بتأهيل المعوقين تقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والتعليمية والمهنية التي يلزم توفيرها للمعوق وأسرته لتمكينه من التغلب على الآثار التي تخلفت عن عجزه.

مادة ٣– لكل معوق حق التأهيل ، وتؤدى الدولة خدمات التأهيل دون مقابل في حدود المبالغ المدرجة لهذا الغرض في الموازنة العامة للدولة ، ويجوز أن تؤدى هذه الخدمات بمقابل في الحالات وفي الحدود التي يصدر بها قرار من وزير الشئون الاجتماعية. (**جمهورية مصر العربية وزارة الشئون الاجتماعية ،١٩٩٣، ص٣–١٢)**

ج استراتجيات الدمج المجتمعي وتشريعاته في الجزائر:

تشير الدراسات إلى تعدد أشكا ل وأساليب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومن بين هذه الأساليب التي حظيت بانتشار واسع في الكثير من دول العالم" أسلوب الدمج" ، وهو في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان في مقابل سياسة التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته بغض النظر عن العرق والمستوى الاجتماعي والجنس ونوع الإعاقة ، حيث يؤكد إعلان الأمم المتحدة ١٩٧٥ على حق الأشخاص المعا قين في التعليم والتدريب والتأهيل المهني والمساعدة والتوظيف وغير ذلك من الخدمات التي تسرع بعملية إدماجهم أو إعادة إدماجهم في المجتمع .

فالدمج المجتمعي إذن في دراستنا الحالية يعد بمثابة العامل البنّاء والعامل الأهم في حياة كل طفل ذي حاجة خاصة ، باعتباره هو الدعامة

الأساسية في ارتقاء نظرتهم لأنفسهم عن طريق مشاركتهم للأفراد في مجتمعاتهم في جميع النواحي بداية من رياض الأطفال والمدارس مروراً بالمشاركة في الحياة الاجتماعية بجميع أنشطتها، إذن ربما نستطيع أن نضع كلمة مرادفة للدمج المجتمعي ألا وهي المشاركة والتمكين الاجتماعي.

والإدماج الاجتماعي للمعوق هو عملية نتجت عن المعاناة التي يعيشها المعوقون، ولقد جاءت لكي تجعله فردا من المجتمع، له حقوقه وعليه واجبات كغيره من الأفراد العاديين في المجتمع، وللإدماج الاجتماعي أهمية تكمن في أنه يقتصر على الفرد المعوق فقط، فالإدماج الاجتماعي نتيجة طبيعية للتفاعل الذي يتم بين الفرد ومحيطه الاجتماعي. **(مسعودان،٢٠٠٦، ص٢٢٠)**

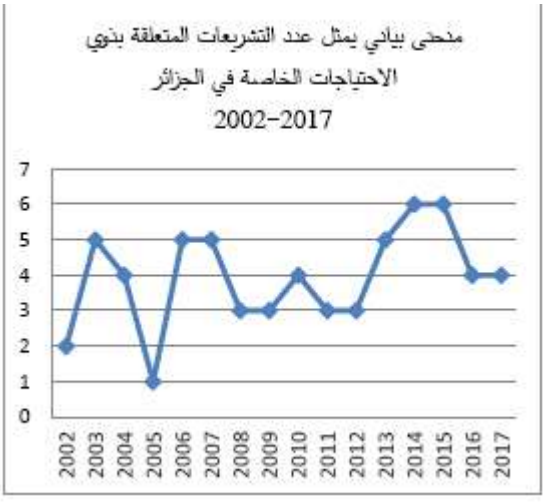
إن المنظومة التشريعية والقانونية الخاصة برعاية وحماية الأشخاص المعوقين وبإدماجهم الاجتماعي، في أي بلد من البلدان، تعكس مدى وعي الدولة بدورها وواجبها في التكفل بهذه الفئة الخاصة في المجتمع ومدى إحساسها بمسؤولياتها اتجاهها، وعن نيتها في ترقيتها وحمايتها، من كل أنواع التمييز والتفريق على أساس الإعاقة، الذي يقف عائقا في سبيل تكريس مبادئ الديمقراطية، من كرامة وحرية واستقلالية وتكافؤ الفرص. والجزائر بدورها، ومنذ الاستقلال لم تتأخر في سن التشريعات والقوانين الكفيلة برعاية المعوقين، وبإدماجهم الاجتماعي، رغم أن هذه الأخيرة كانت تنحصر في مواد ضمن قوانين خاصة بالصحة، بالتربية، بالتشغيل وبالمساعدة الاجتماعية والتضامن. لكن لم تتفطن الدولة إلى ضرورة سن قانون خاص بحماية وترقية الأشخاص المعوقين حتى سنة وكان ذلك بصدور القانون رقم ٠٢-٠٩ المؤرخ في 08 ماي ٢٠٠٢ والذي يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم. وقد عرفت النصوص التشريعية الخاصة بهذه الفئة تطورا من خلال خمس فترات مختلفة. **(بوسنة، ١٩٩٥)**

والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (١) يبين تطور النصوص التشريعية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر

الفترة	تاريخها	نصوصها التشريعية
الفترة الأولى	١٩٦٢-١٩٨٠	بوضع النصوص الأساسية لسياسة المساعدة الاجتماعية
الفترة الثانية	1981- 1987	وضع نظام جديد لإعادة التأهيل والإدماج الاجتماعي والمهني للمعوقين.
الفترة الثالثة	1988- 1992	وتميزت بالركود والتجاهل، وذلك لغياب سياسة توسيع وإثراء النصوص السابقة
الفترة الرابعة	1993- 1999	تميزت بمواجهة المأساة الوطنية.
الفترة الخامسة	2000وحتى2002 وما جاء بعدها من مراسيم تعديلية للقانون٠٢-٠٩	تميزت بالانتعاش الفكري، ونمو الوعي والاستيقاظ من الركود إلى فترة العمل الجاد في سبيل ترقية الأشخاص المعوقين وحمايتهم على عدة مستويات الوقاية، التربية والتكوين، الإدماج والاندماج الاجتماعيان في الحياة الاجتماعية للمعوقين ورفاهيتهم.

والمخطط رقم (١)التالي يبين أهم تشريعات الفترة ٢٠٠٢-٢٠١٧



المصدر: إعداد شخصي

من خلال المنحنى نلاحظ ان المرحلة الأولى ٢٠٠٢-٢٠٠٥ تتميز بإصدار أهم قانون لحماية ذوي الاحتياجات الخاصة وهو٠٢-٠٩ لتليه بعض التشريعات، المرحلة الثانية ٢٠٠٥-٢٠٠٨ تميزت بزيادة نسبية في إصدار التشريعات، أما المرحلة الثالثة ٢٠٠٨-٢٠١٢ فعرفت استقرار في إصدار القرارات الوزارية الجديدة واقتصر الأمر على كثرة المراسيم التنفيذية، على عكس المرحلة الرابعة التي شهدت إصدار الكثير من التشريعات والعديد من القرارات الوزارية المشتركة الخاصة بإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة.أما المرحلة الأخيرة ٢٠١٥-٢٠١٧ ونظرا لعدم الاستقرار الحكومي في الجزائر فقد أثر ذلك على قرارات الوزارة المسؤولة على ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتجلى ذلك في إنخفاض صدور الجديد من التشريعات والقوانين المتعلقة بهذه الفئة.

أما الدائرة النسبية فنقرأ من خلالها أن قانونا رسميا وحيد ا متعلق بذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر صدر ضمن الفترة التاريخية ٢٠٠٢-٢٠١٧ وهو القانون رقم ٠٢-٠٩ ، بينما نسبة 73% عبارة عن مراسيم تنفيذية أو تعديلية أو تكميلية لذات القانون.

وسيتم فيما يلي التفصيل في الجهود الجزائرية المبذولة، في سبيل استراتيجيات الدمج المجتمعي من خلال جملة من التشريعات:

إن القانون رقم٩٠-١١ المتعلق بعلاقات العمل، يلزم المستخدمين بتخصيص مناصب عمل مكيفة للمعوقين، وذلك محاولة من الدولة لتخفيض نسبة % 76 من الأشخاص المعوقين بدون عمل.

كما تم إنشاء المؤسسة العمومية لإدماج المعوقين(EPIH) ، في الجزائر العاصمة سنة 1991، وقد كلفت بتطوير الشغل للأشخاص المعوقين، من خلال إعداد الدراسات والأبحاث المتعلقة بالإدماج الاجتماعي والمهني لهم، مع البحث في كيفيات تهيئة وتكييف مناصب العمل. كما كلفت كذلك باستقبال وتسويق المنتجات التي ينتجها المعوقون في إطار الجمعيات التي تنظمهم.

كما اتخذت إجراءات تحفيزية لفائدة المعوقين، من خلال إعفاء أرباب العمل وأصحاب المصانع، الذين يوظفون في الغالب أشخاصا معوقين، من الضريبة على الفائدة الصناعية والتجارية.(RAIS ; 1993; p45 ;)

ومما جاء في مواد القانون ٠٢-٠٩ المشار إليه سابقا: **(وزارة التشغيل والتضامن الوطني، النصوص التشريعية،٢٠٠٤)**

المادة 23 أن" يتم إدماج الأشخاص المعوقين واندماجهم، لا سيما من خلال ممارسة نشاط مهني مناسب، أو مكيف يسمح لهم بضمان استقلالية بدنية واقتصادية.2

المادة 24 أنه" لا يجوز إقصاء أي مترشح بسبب إعاقته من مسابقة أواختبار أو امتحان مهني يتيح الالتحاق بوظيفة عمومية أو غيرها.

المادة 25 أنه" يتم ترسيم وتثبيت العمال المعوقين ضمن نفس الشروط المطبقة على العمال الآخرين، طبقا للتشريع المعمول به".

المادة 26 انه" يتعين على المستخدم إعادة تصنيف أي عامل أو موظف أصيب بإعاقة مهما كان سببها بعد فترة إعادة التدريب، من أجل تولي منصب عمل آخر لديه."

المادة 27 فقد أكدت انه" يجب على كل مستخدم أن يخصص نسبة واحد بالمائة % 1على الأقل من مناصب العمل للأشخاص المعوقين المعترف لهم بصفة عامل. وعند استحالة ذلك يتعين عليه دفع اشتراك مالي تحدد قيمته عن طريق التنظيم، يرصد في حساب صندوق خاص لتمويل نشاط حماية المعوقين وترقيتهم.

المادة 28 أنه" يستفيد المستخدمون الذين يقومون بتهيئة وتجهيز مناصب عمل للأشخاص المعوقين بما في ذلك التجهيزات، من تدابير تحفيزية حسب الحالة، طبقا للتشريع المعمول به. كما يمكن أن يتلقى المستخدمون إعانات في إطار الاتفاقيات التي تبرمها الدولة والجماعات الإقليمية وهيئات الضمان الاجتماعي."

المادة 29 ما يلي" :من أجل ترقية وتشغيل الأشخاص المعوقين تشجيع إدماجهم واندماجهم الاجتماعي والمهني، يمكن إنشاء أشكال تنظيم عمل مكيفة مع طبيعة إعاقتهم ودرجتها وقدراتهم الذهنية والبدنية، لا سيما عبر الو رشات المحمية ومراكز توزيع العمل في المنزل أو مراكز المساعدة عن طريق العمل."

من خلال هذا العرض لمجمل المواد المتضمنة في القانون الأخير لحماية وترقية الأشخاص المعوقين، نستنتج بأن الدولة الجزائرية، لم تدخر جهدا خاصة في الآونة الأخيرة في سبيل تشجيع إدماج المعوقين اجتماعيا ومهنيا.

لكن يبقى أن نغير الذهنيات السائدة لدى أرباب العمل والمستخدمين، والرفع من مستوى وعيهم وفهمهم لواجباتهم ومسؤولياتهم اتجاه فئة هامة في المجتمع، قادرة عل العمل وعلى الإنتاج، وعلى المساهمة في كل مجالات الحياة المجتمعية الاجتماعية والاقتصادية وحتى السياسية.

وانطلاقا مما قدم ، وعلى ضوء العبارة الأخيرة التي تبين أنه مهما سنت القوانين والتشريعات تبقى الذهنيات السائدة لدى أفراد المجتمع الذين يعتبرون أنفسهم عاديين ، حائلا وعائقا دون التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات، وعليه نقدم تصورا مقترحا لتطوير استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التشريعات القانونية وخصائص الفئة المستهدفة بالدراسة فيما يلي:

ثالثا: التصور المقترح لتطوير استراتيجيات الدمج المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التشريعات القانونية وخصائص الفئة

التصور المقترح ينطلق من الدعوة إلى ضرورة استخدام وساطة اجتماعية تتمتع بصفات معنوية ومادية لخدمة مصالح الأفراد من ذوي الاحتياجات، على اعتبار أن هناك فجوة بين التشريعات القانونية التي تسن لصالحهم وبين ما لديهم من خصائص وضعها المجتمع وآمنت بها الفئة (الوصم بالعار والنقص والدونية والسلبية).

يرتكز التصور المقترح على ثلاث مستويات نفصلها فيما يلي:

المستوى الأول :التخطيط على مستوى المعوق: ومنطلقه مبني على أساس أن الخصائص التي تجمع بين ذوي الاحتياجات بكل فئاتها، من وصمة العار والنقص والدونية والسلبية ،تحتاج إلى تعديل مفاهيمي ويتضمن هذا التخطيط عدة نقاط هدفها تنمية الذات لدى الفرد المعوق وابتعاده عن التبعية واستعادة الثقة بنفسه وتغيير اتجاهات المعوق نحو قدراته، والعمل على تنميتها، فهنا نقوم بالكشف عن قدراته الكامنة أو الخفية التي لم يقم باستخدامها، وهذا لشعوره بالنقص والعجز، ويقوم باستخدامها تعويضا للنقص الذي يحس به، وتغيير اتجاهات المعوق نحو الآخرين، فهنا تتغير نظرة المعوق بأن الآخرين أحسن منه، بأنهم لا يحبونه، وبأنهم ينظرون إليه بأنه شخص غير مرغوب فيه، توسيع العلاقات الاجتماعية للمعوق بين أسرته ومجتمعه وجماعة رفاقه بالروضة والمدرسة والمؤسسات المتخصصة، ويكون ذلك منذ الكشف المبكر عن الإعاقة، ويتوافق ذلك مع الآية الكريمة قال الله تعالى: " إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وإذا أراد الله بقوم سوء فلا مرد له ومالهم من دونه من وال" (**سورة الرعد ،الآية ١١**)

المستوى الثاني :التخطيط الاجتماعي نحو مشكلة الإعاقة على مستوى الفئات الاجتماعية والجماعات:

ففي هذا المستوى يكون التركيز على محاولة تغيير الأفكار والذهنيات المنتشرة في المجتمع ونظرته إلى المعوق بأنه فرد جدير بالعطف والحنان وتجوز فيه الصدقة، وبأنه خطير يجب الاحتياط منه، وبأنه شخص لا يفهم ولن يتعلم العمل، يمكنه التسول فقط، ويكون هذا بتوعية المجتمع بان المعوق كفرد مثله مثل أفراد المجتمع العاديين، أدت به أسباب وراثية أو مكتسبة إلى الإعاقة، فهذه الإعاقة ليست بشئ يعاب .كما يقوم بترشيد الأ سر بمعاملة الطفل المعوق معاملة عادية كأنه طفل عادي، وهذا كي لا تحسسه بأنه غير مرغوب فيه، وإدخاله مدارس عادية إذا كانت الإعاقة بسيطة لا تستدعي الدخول في مدارس خاصة، وإذا كانت الإعاقة شديدة فيتم إدخاله إلى مؤسسات متخصصة لكي يتعلم، وهذا حق من حقوقه كفرد في المجتمع وتقدم له رعاية خاصة تجعله مستقلا بذاته يمارس دوره الاقتصادي ودوره الاجتماعي. ويتم هنا تفعيل ونشر **النموذج الاجتماعي للإعاقة**Social Model of Disability المشار إليه سابقا، الذي يتبنى مؤيدوه التفسيرات التي تعتمد على الخصائص الأساسية للمؤسسات الاجتماعية وما يسود المجتمع بشكل عام من أنساق قيم ومعتقدات تجاه الإعاقة والمعاقين، وهنا يبدو أن المجتمع هو سبب الإعاقة بمعنى أن المجتمع هو المعوق لأن الطريقة التي يشيد بها تمنع ذوى الإعاقة من الاشتراك في فعاليات وأنشطة وخبرات الحياة اليومية ، وإذا ما أريد اشتراك واندماج ذوو الإعاقة في مسار الحياة الاجتماعية لا بد أن يعاد تنظيم المجتمع من حيث بنائه ووظائفه وأيضاً لابد من القضاء على كل الحواجز والموانع والعقبات التي تحول دون هذا الاندماج.

المستوى الثالث :التخطيط الاجتماعي على مستوى المجتمع: وهو محور وقلب التصور المقترح وهنا نقصد به الاهتمام بالمؤسسات التي تقدم الرعايات الاجتماعية للمعوقين، فإذا كان المعوق بمدرسة عادية، فتقدم له خدمات بهذه المدرسة من طرف عمال عاديين، مع استشارة المختصين، وإذا كانت في مؤسسة خاصة تقوم بتقديم رعاية خاصة للمعوقين والعمل على تحسين وتطوير الخدمات وتوفير حاجيات المعوقين والسهر على إشباعها، وتحسين طرق التكفل بهذه الفئة، وتغيير التشريعات الاجتماعية والقانونية حتى تضمن جميع الحقوق والواجبات الأساسية

للمعوقين بصفة عامة، وتوفير فرص العمل والكسب وخدمات التربية والثقافة والترفيه، والخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والمهنية.

والتصور المقترح يفضل النوع الثاني من المؤسسات الاجتماعية التي تقدم الخدمات ونقصد بها المؤسسات الخاصة غير الحكومية ، والتي يقترح التصور الحالي بعض الآليات لتطوير أدائها من ذلك:

*تطوير الأساس النظري لرؤيتها ونشاطها: وذلك يتطلب معالجة متعمقة لبعض المفاهيم ،مثل مفهوم التنمية ويتم النظر إليها باعتبارها تنمية شاملة يلعب الناس فيها دورا أساسيا كي تتحول الجماهير من متلقية سلبية للمساعدات إلى فاعل إيجابي ، مفهوم القطاع الخاص كجزء من المجتمع المدني يلعب دورا أساسيا في قيام الديمقراطية وتطورها في المجتمع، مفهوم المشاركة باعتبارها الوسيلة التي يتمكن بها سكان مجتمع محلي من غير الموظفين الحكوميين التأثير على القرارات المتعلقة بالسياسات والبرامج المؤثرة على حياتهم ، كما أنها من وجهة نظر أخرى هي مساهمة الأفراد والجماعات والقيادات والمنظمات في مشروعات التنمية: في الدراسة والتنفيذ والتمويل والتقويم على أساس الشعور بالمسئولية الاجتماعية.

*تعديل التشريعات المنظمة للعمل الجمعوي الخاص بحيث تتوافر استقلالية حقيقية في ممارسة النشاط.

*تطوير الوعي بالعلاقة بين الدولة والقطاع من خلال تطوير التشريعات المنظمة لتأسيس التنظيمات الجمعوية ونشاطها وإلغاء القيود المفروضة عليها وتمكينها من ممارسة نشاطها باستقلال عن الأجهزة الحكومية.

*إنشاء أجهزة فنية مشتركة على المستويين الولائي والوطني للبحث العلمي والإعلام والتدريب

والاستفادة منها في خلق كوادر جديدة أو تطوير قدرات الكوادر القائمة.

*التأكيد على أن العلاقة بين الدولة والقطاع الخاص تقوم على التأثير المتبادل والمتكامل تبعا لتغير

الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية مما ينعكس إيجابيا على المجتمع.

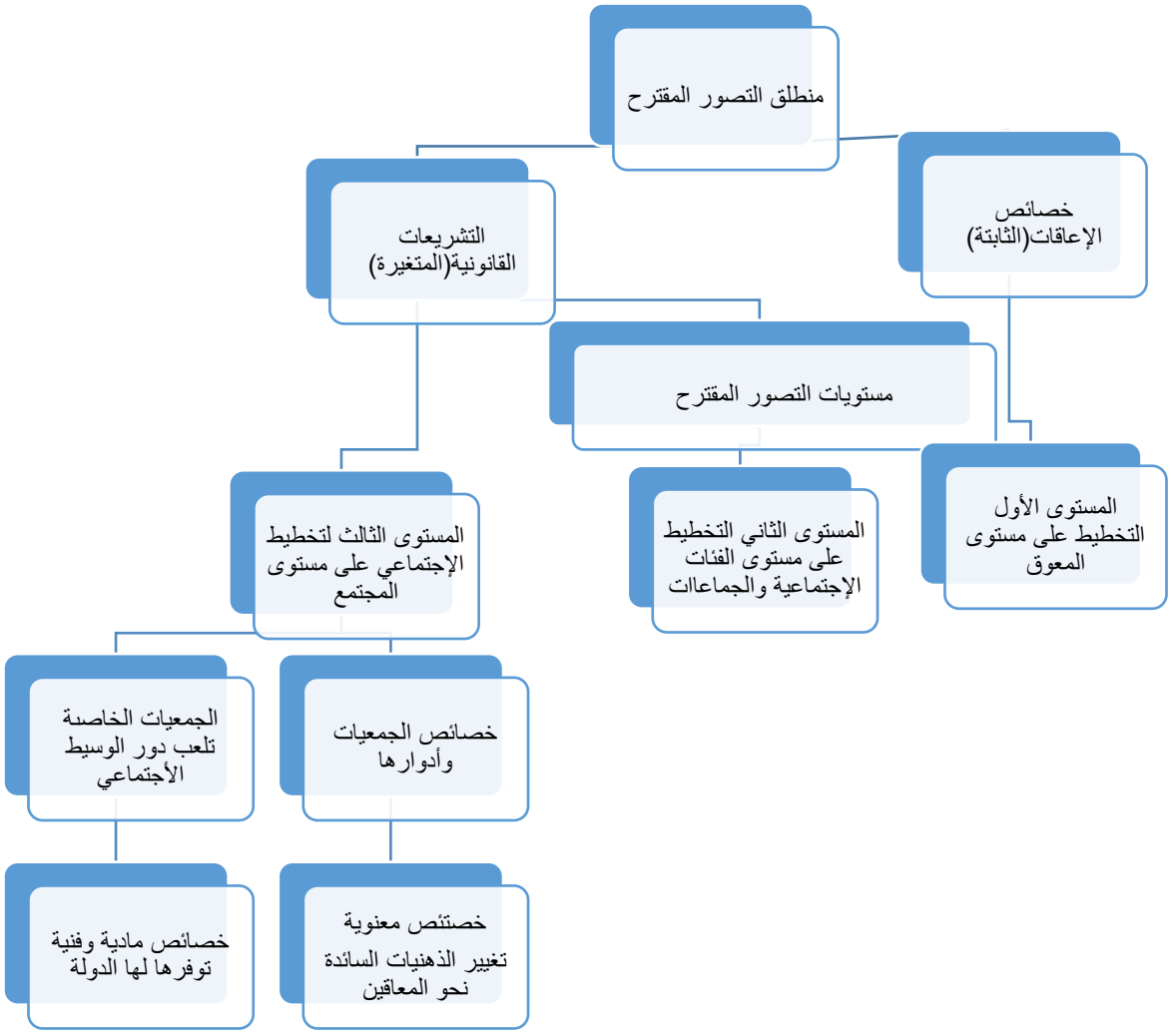
*فتح قنوات اتصال منتظمة مع السلطة التشريعية لتتوافر لديها معلومات وبيانات دقيقة عن القطاع

*تعميق الطابع المؤسسي للمنظمات الجمعوية من خلال تحسين البيئة الحقوقية للمنظمة بحيث تتوافر لها الشرعية القانونية، وتعميق الديمقراطية الداخلية للمنظمات غير الحكومية و تأكيد مبدأ الشفافية بالنسبة لبرامج النشاط والتمويل.

*البناء المادي المتصل بالجهاز الإداري وتوفير التجهيزات الضرورية لتسهيل عمليات الحصول على المعلومات وتوزيعها.

*توافر معلومات كافية لديها عن برامج التنمية والحاجات الأساسية لمختلف الفئات ، وبيانات عن المؤسسات المانحة وما يتوافر لديها من إمكانيات ومجالات اهتمامها .

إذن نستطيع أن نخلص أن المنظمات غير الحكومية إذا ما توافرت لها الشروط والظروف السابقة ،تمثل فعلا الوسيط الاجتماعي القادر على أن يلعب دور الرابط أو المنشط للقوانين التشريعية وتفعيلها لصالح الفئات الخاصة، ما يؤدي إلى كسر حاجز ثبات خصائص الوصم بالعار والنقص والدونية والسلبية العالق بهم من جهة، ويضمن تحقيق استراتيجيات الدمج المجتمعي المنصوص عليه في التشريعات من جهة أخرى.



مخطط رقم (٢) يبين عناصر التصور المقترح المصدر: إعداد شخصي

خاتمة:

تعتبر رعاية الأشخاص المعوقين، بمختلف أبعادها، التي تستهدف مختلف جوانب شخصياتهم ، ضرورة لا بد منها، من أجل الوصول بهم إلى أقصى قدر ممكن من التكيف الذاتي والاجتماعي، وهذه هي أهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر. لكن العمل على تحسين حالة المعوقين في المجتمع، يجب أن ينطلق من الوعي بأن إدماجهم في الحياة المجتمعية، هي سلوك اجتماعي قبل كل شيء. وكل ذلك يتطلب تغيير في ثقافة المجتمع، وفي مستوى الوعي لدى أفراده وجماعاته، حول دور كل واحد ومسؤولياته اتجاه هذه الفئة الخاصة في المجتمع، هذا ما جعل من الضرورة بمكان أن تعتني الدولة بهذه الفئة الخاصة، حيث سنت القوانين والتشريعات لخدمتهم وتسهيل حياتهم ، غير أن نظرة المجتمع السلبية إليهم ، جعلتهم يتصفون بخصائص لازمتهم مثل النقص والدونية وعدم الفائدة، ما جعل استراتيجيات دمجهم غير ناجحة ،لذلك جاءت هذه المداخلة لتقديم تصور مقترح لتطوير هذه الإستراتيجيات أساسه تدخل المؤسسات الجمعوية الخاصة، كوسيط بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بكل خصائصهم ،وبين سياسات الدولة نحوهم، وذلك لتغيير الذهنيات السلبية السائدة شرط العمل في ظروف مادية ومعنوية مناسبة توفرها الدولة وكل من له علاقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

ومجمل القول إنّ الحقوق التي كرسها المشرع الجزائري لصالح هذه الفئة تمثل جزءا من التكفل والإهتمام التي يقع على السلطات العمومية وكل أفراد المجتمع، كون أن تحقيق هذه الحقوق يتطلب وعي ومرونة وتسهيلات تجاه هذه الفئة لإعادة بعث الأمل في نفوس هؤولاء وإدماجهم في الحياة العامة والقضاء على الحاجز النفسي والتخفي وراء الإعاقة للعيش في عزلة وهو الجانب الذي يبقى محل الدراسة وبحث من طرف مختلف الفاعلين في هذا المجال لإيجاد طرق التكفل الفعالة بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، لأن توفير الحياة الكريمة لهذه الفئة فعل إنساني ومسؤولية اجتماعية قبل أن يكون فعلا سياسيا أو عملا حقوقيا .

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، سورة الرعد.

-أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢). الإعاقة والمعاق" رؤية حديثة" . القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر

-احمد، لطفي بركات: (1981). تربية المعوقين في الوطن العربي، ط1 . المملكة العربية السعودية: دار المريخ

- بوسنة، محمود (١٩٩٥). أسس سيرورة إعادة تأهيل ذوي العجز. المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية (٦) ،جامعة الجزائر، ، الجزائر.

- جمهورية مصر العربية وزارة الشئون الاجتماعية (١٩٩٣) . دليل العمل للجمهور الجمعيات الاتحادات، مؤسسة الرعاية الاجتماعية المرج

-عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد ،ربيع عبد الرؤوف (٢٠٠٠). سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤسسة طيبه للنشر والتوزيع

-عبد الموجود إبراهيم، أبو الحسن (٢٠١٢) . الديمقراطية وحقوق الإنسان –نظرة اجتماعية– ،لإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث

-عزلة ،حمزة، غمور ،ليدية(٢٠١٨).سياسات الحماية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر ،جامعة تيزي وزو ،الجزائر.

-عوض، هبة عاطف محمود سيد (٢٠١٤). دور الجمعيات الأهلية في تفعيل حماية حقوق المعاقين .رسالة ماجيستير غير منشورة ،جامعة المنصورة ،مصر.

-القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٦). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، ط1 ، القاهرة: دار الفكر العربي

-القصاص، مهدي محمد (٢٠٠٤) . التمكين الاجتماعي لذوى الاحتياجات الخاصة. في منتدى التجمع المعنى بحقوق المعاق المؤتمر العربي الثاني الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية. أسيوط، جمهورية مصر العربية

-مسعودان ،احمد (٢٠٠٦).رعاية المعوقين وأهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر .رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية،جامعة منتوري –قسنطينة،الجزائر .

-النماس، أحمد فايز: (2000). الخدمة الاجتماعية الطبية، ط1 . لقاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر

-الهجرسي، أمل معوض (٢٠٠٢) . تربية الأطفال المعاقين عقليا سلسة المراجع في التربية وعلم النفس الكتاب الرابع والعشرون. القاهرة: دار الفكر العربي

-وزارة التشغيل والتضامن الوطني، المديرية العامة للتضامن الوطني (مارس2004). الأشخاص المعوقين :النصوص التشريعية التنظيمية، الجزائر

-RAIS Mohamed Elhadi: Evaluation de L’action Sociale de L’état en Faveurdes Personnes Handicapées, acte de la 3eme rencontre nternationale,C.N.F.P.H, (Constantine), 08-09 Mai 1993, Algérie.

بحث رقم ٢٩

واقع ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية

The Reality of the Practice of Middle School Female Teachers for Differentiated Instruction in Shariah Studies Curricula

د/ ريم عبدالعزيز محمد العلي

أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، وتحديد المعوقات التي تعوق ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، وتقديم حلول مقترحة للتغلب على المعوقات التي تعوق ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، وتكونت عينة البحث من (١٦٦) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام أداة الاستبانة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية في المدى موافق، ووجود عشرة معوقات تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية في المدى موافق وهي المعوقات الأكثر اتصالاً بالبيئة، ووجود ثمانية معوقات تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية في مدى موافق إلى حد ما وهي المعوقات الأكثر اتصالا بالمعلمة.

الكلمات المفتاحية: ممارسة، المرحلة المتوسطة، التدريس المتمايز، مقررات العلوم الشرعية.

Research Abstract:

The current researched aimed to investigate the reality of the practice of middle school female teachers for differentiated instruction in Shariah studies curricula, identify the obstacles that hinder the practice of middle school female teachers for differentiated instruction in Shariah studies curricula, and provide proposed solutions to overcome the obstacles that hinder the practice of middle school female teachers for differentiated instruction in Shariah studies curricula. The research sample consisted of (166) middle school female teachers in Al-Kharj governorate. To achieve the objectives of the research, a questionnaire tool was used and the descriptive Analytical method was adopted. The research concluded that middle school female teachers practiced differentiated instruction in Shariah studies curricula in the range "agree". There were ten obstacles facing middle school female teachers in practicing differentiated instruction in Sharia studies curricula in the range in "agree", which were the most environmentally related obstacles. There were eight obstacles facing middle school female teachers in practicing differentiated instruction in Sharia studies curricula in the range in "somewhat agree", which were obstacles related to the teacher.

Keywords: Practice, Middle School, Differentiated Instruction, Shariah Studies Curricula

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى مناحي الحياة، وتشكل تلك التغيرات تحديات حقيقية للتربية المعاصرة باعتبارها الأداة الفاعلة في تنشئة الفرد وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية، وإعداده علمياً وتربوياً واجتماعياً، مما أدى لاتجاه نظام التعليم نحو المتعلم، من خلال مشاركته الفعالة في العملية التعليمية، بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة.

إن وجود التباين بين الطلبة وتنوعهم في أساليب تعلمهم وفي السيطرة الدماغية يحتم على المعلمات استخدام عدد من الاستراتيجيات التعليمية للتناغم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم وتنميتها لتكون فاعلة في اكتسابهم لجملة المعارف والمهارات الفكرية في القرن الجديد، مع التأكيد على التنوع في استخدام تلك الاستراتيجيات وتوظيفها لتعزيز المواقف التعلمية (نوفل، ٢٠١٠، ص٦١٢).

وتمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ويرتكز التدريس المتمايز بشكل كبير على النظرية البنائية، وأول ما ظهر التدريس المتمايز عام ١٩٩٥م برزت الخبيرة فيه كارول آن تومليسون Carol Ann Tomlinson التي ترى أن في التدريس المتمايز يبدأ المعلمون من حيث الوضع الذي يكون عليه الطلاب وليس من مقدمة المنهج، وعليهم أن يقبلوا بالفرضية التي تقول أنه يجب عليهم أن يكونوا مستعدين لتعليم الطلاب من خلال أشكال وأساليب تعليمية مختلفة ومن خلال الاستجابة لاهتماماتهم المختلفة، وأن يسيروا في تعليمهم بسرعات مختلفة تتواءم مع درجة تعقيد المواضيع المختلفة التي يجري تدريسها. فالمعلمون عليهم التأكد من أن الطالب يتنافس مع نفسه أثناء نموه وتطوره أكثر مما يتنافس مع غيره من الطلاب، فالمعلمون الماهرون يبنون خططهم التعليمية على فرضية أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في جوانب شتى وبالتالي لا يظهر أثر هذه الاختلافات على أساليب تعليمهم وعلى مناهجهم الدراسية وعلى ما يطلب منهم تحقيقه من نتاجات (تومليسون، ٢٠٠٥، ص٢).

كما نجد أن التمايز في محتوى موحد متنوع في صعوبته، واستراتيجيات تدريس متنوعة، وأنشطة تعلم متنوعة، واختيارات متنوعة للتعبير عن التعلم، وأساليب تقويم مستمر، ومصادر تعلم متنوعة.

ويطبق التدريس المتمايز على الصف الدراسي المعتاد متعدد القدرات العالية والمتوسطة والمنخفضة. فالطلاب في الصف الواحد مختلفون في استعدادهم للتعلم، وفي ميولهم وفي أنماط التعلم لديهم، وفي خبراتهم، وهذا الاختلاف بينهم يؤثر في قدراتهم على التعلم، ولا يوجد طريقة واحده في التعلم تصلح لجميع الطلاب ولكن بالإمكان أن يتعلموا محتوى دراسي موحد بدرجات مختلفة من التعقيد وبطرق وأساليب استراتيجيات وأنشطة ومصادر تعلم متنوعة ويعبرون عن نواتج تعلمهم بأساليب مختلفة ويصلوا جميعاً إلى مستوى متميز من الأداء يفي بمعايير الأداء المطلوبة (تومليسون، ٢٠٠٥)، وبذلك نستطيع الحكم على نجاح التدريس المتمايز بمدى وفاءه بالمعايير وهي الوصول إلى أعلى مستويات الجودة في الأداء.

ويقصد بالتدريس المتمايز بأنها" إستراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم، وميولهم، والكيفية التي يفضلونها في التعلم؛ للوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة". (عطية، ٢٠٠٩).

ويعرفه بلازا Blaz (٢٠٠٦) بأنه " مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس والاتجاهات التي تركز على اهتمامين لي مربي جيد وهما: التلاميذ وعملية التعلم".

وتعرفه لانقا وبوست (Langa et al،2007:103) بأنه التدريس المكيف لصف من الطلاب المتنوعين، ويقدم أنشطة تتباين في المحتوى والعمليات والنواتج.

والتدريس المتمايز كما يظهر من العرض السابق أنه يرتكز بشكل كبير على النظرية البنائية والتي ينطلق منها التعلم النشط بأنشطته التفاعلية المتنوعة والتي تتم في الفصل تحت إشراف المعلم، ويرى مؤيدو التدريس المتمايز أن الهدف رفع مستوى جميع المتعلمين، ويأخذ في اعتباره خصائصهم، خبراتهم السابقة؛ لزيادة إمكاناتهم وقدراتهم. والنقطة الأساسية فيه توقعات المعلمين من المتعلمين، واتجاهات المتعلمين نحو إمكاناتهم في ظل بيئة تعليمية تناسبهم جميعاً.

وتؤكد (المغربي، ٢٠١٨ ؛ زيتون، ١٤٢٨؛ تومليسون، ٢٠٠٥؛ فولتز وآخرون، ١٤٣٣هـ) على خطوات التدريس المتمايز وهي:

١. يحدد المعلم المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين: ماذا يعرف كل طالب؟ ماذا يحتاج كل طالب؟

٢. يختار المعلم استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها لجعل الاستراتيجيات تلاءم هذا التنوع.

٣. يحدد المهام التي سيقوم بها الطلبة لتحقيق أهداف التعلم.

لقد أصبح احترام التنوع الموجود بين المتعلمين داخل الفصل الواحد من أكبر التحديات التي تقابل النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين على مستوى العالم، وأسهل طريقة للتواصل مع كل المتعلمين هي منحهم التنوع والاختيار(جنسن، ٢٠٠٦، ص٥٣)

ومن أكبر التحديات التي تواجه المعلمين من حيث التنوع الكبير بين مستويات الطلبة تتضمن اختلافات في البيئة المنزلية والثقافة والتوقعات من المدرسة والخبرات والاستجابة لمتطلبات الدراسة وطرق إدراك العالم وغيرها من الاختلافات العديدة الأخرى.

وإدراكاً واستجابة لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التدريس المتمايز والذي نال قدراً من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة حيث ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) أن فكرة تنويع التدريس بدأت تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية للدول المختلفة منذ عام ١٩٨٩ حين أعلنت وثيقة حقوق الطفل، ثم نتيجة للمؤتمر العالمي للتربية الذي عقد عام (١٩٩٠) في جومتيان، وتلاه مؤتمر داكار عام (٢٠٠٠) والذي ركز في توصياته على الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين وأنهم يتعلمون بطرق مختلفة، وأنه من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من تعليم يتواءم مع خصائصهم، وأن يحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناتهم وقدراتهم، وكان لتلك التوصيات انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية سواء بالنسبة لمحتوى التعليم من خلال التركيز على فلسفة التعلم النشط وأن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأن تركز المناهج على المفاهيم الأساسية والأفكار المحورية التي ترتبط بحياة المتعلم، وأن يهدف التعليم إلى إحداث الفهم لدى المتعلم ويمكنه من التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

ويلائم التدريس المتمايز المرحلة المتوسطة، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات على مدى نجاح التدريس المتمايز في المرحلة المتوسطة كدراسة هوبسون (Hobson،2008)، والشافعي (٢٠١٣) وأظهرت دراسة توملينسون Tomlinson،(1995) التي بعنوان دراسة حالة لتجربة إحدى المدارس المتوسطة مع التعليم المتمايز بأن المعلمين لديهم رغبة كبيرة لتبني التدريس المتمايز. ويذكر (هاشم، ٢٠٠٩، ص٢٠، المغربي، ٢٠١٨، ص٣٠) أن للتدريس المتمايز العديد من المميزات ومنها ما يلي:

١. يأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم المتنوعة واهتمامات المتعلمين.

٢. تدرس كأساس للتخطيط، ويلبي احتياجات المتعلم المختلفة والمتنوعة، والفروق بين المتعلمين.

٣. يتمركز الدرس حول المتعلم مع استخدام نظام المجموعات.

٤. يعتمد معايير تعليم أساسية لكنه يأخذ اشكال وأنواع حسب احتياجات المتعلمين.

٥. يتم التقويم بصورة متفاعلة مع التدريس، وتحدث في كل الأوقات والأشكال.

٦. توجد مهمات ذات خيارات متعددة للمتعلم، وتستخدم باستمرار.

ويشير سويفت (Swift،2009)، إلى أن الفصول التي تتبنى التدريس المتمايز حقق طلابها درجات أعلى، حيث تحدث تغيرات إيجابية للطلاب، ويؤكد ذلك عدد من الباحثين ومنهم (الشافعي، ٢٠١٣) و(الحليسي، ٢٠١٢) والذين أظهرت نتائج دراستهم أن للتدريس المتمايز تأثيراً إيجابياً على تحصيل الطلاب وأدائهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

بالنظر إلى واقع التدريس في التعليم العام في الوقت الحالي نجد أن الطريقة التقليدية تشغل حيزاً كبيراً من بين الأساليب التي تستخدمها المعلمات، وهذا ما لاحظته الباحثة في مدارس التربية الميدانية، وانطلاقاً من التوجهات الحديثة في التعليم التي تنادي بضرورة أن يكون المحور الأساس في العملية التعليمية هم المتعلمون مع الأخذ بالحسبان الاختلافات بينهم وما يتميزون به من تنوع في استعداداتهم وقدراتهم واحتياجاتهم

وميولهم وأنماط تعلمهم، نجد أهمية تطبيق بعض الطرق والأساليب الحديثة التي تتمركز حول المتعلم من قبيل التدريس المتمايز؛ وهذا ما أكدته الباحثة من خلال مراجعتها للدراسات السابقة من الحاجة للاهتمام بتطبيق التدريس المتمايز للمتعلمين كدراسة (Hobson،2008) و(Swift،2009) و(السليم، ٢٠١٢) و(الحليسي، ٢٠١٢) و(الغامدي، ٢٠١٣) و(البلطان، ٢٠١٧).

وحيث إنه من الضروري إجراء دراسة يتم من خلالها معرفة واقع ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، دافعاً رئيساً للقيام بالدراسة الحالية، والتي تتحدد مشكلته بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية؟

٢. ما المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية؟

٣. ما الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن واقع ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

٢. تحديد المعوقات التي تعوق ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

٣. تقديم حلول مقترحة للتغلب على المعوقات التي تعوق ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تعد الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالاستراتيجيات التي تثير دافعية الطالبة للمشاركة الفعالة.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في تحديد المهارات غير المتوفرة في المعلمات والتي تعوق ممارسة التدريس المتمايز في المرحلة المتوسطة.

٣. قد تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض الحلول للمعوقات التي تواجه ممارسة التدريس المتمايز في المرحلة المتوسطة.

٤. قد تساعد نتائج هذه الدراسة مطوري مناهج العلوم الشرعية والبرامج التدريبية للمعلمين، ومنفذي المقررات من معلمين ومشرفين والطلاب في تفعيل التدريس المتمايز وتطويرها والتركيز على تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى الطلاب.

الدراسات السابقة

كما أجرى الحليسي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التدريس المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٥٣) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية (٢٥) وضابطة (٢٨) طالباً، طبق عليهم جميعاً اختبار تحصيلي تم التأكد من صدقة وثباته، وكان من أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) في التحصيل البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند المستويات الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية .

هدفت دراسة الغامدي(٢٠١٣) إلى إعداد قائمة بمهارات التدريس المتمايز الواجب توافرها في أداء معلمي التربية الإسلامية، والتعرف على مدى توافر مهارات التدريس المتمايز في أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام بطاقة الملاحظة على عينة تألفت من (٣٥) معلماً بمكة المكرمة. وأسفرت النتائج إلى أن نسبة أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس المتمايز ككل (١٥،٠٨٪) وهي نسبة منخفضة جداً لا يصل لمستوى الأداء المطلوب وهو ٨٠٪ فأكثر.

أجرت الشافعي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والتجريبي من خلال أداتين: هما مقياس الدافعية للإنجاز في مادة العلوم، ومقياس المهارات الحياتية، وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية تنويع التدريس في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز

لدى الطلاب، كما توجد علاقة ارتباطية دالة بين نمو دافعية الطلاب للإنجاز في مادة العلوم ونمو المهارات الحياتية.

هدفت دراسة البلطان (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظره. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة على عينة تألفت من (٢٢٤) معلماً، وأسفرت النتائج أن استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز منها (٨) معيقات بدرجة كبيرة و(١٣) معيق بدرجة متوسطة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي هو الذي" يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها أو درجة وجودها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة ممثلة منهم" (العساف، ٢٠١٠، ص٢١٧).

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة والبالغ عددهن (٢٠٤) معلمة خلال فترة إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤١هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج بنسبة (٨١٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي ١٤٤١هـ.

خصائص مفردات عينة الدراسة:

تم تحديد متغير الدراسة لوصف مفردات عينة الدراسة، والذي شمل الخبرة التدريسية وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول رقم (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة %
أقل من ٥ سنوات	١٧	١٠,٢
من ٥ — ١٠ سنوات	٤٥	٢٧,١
من ١٠ — ٢٠ سنة	٤١	٢٤,٧
أكثر من ٢٠ سنة	٦٣	٣٨,٠
المجموع	١٦٦	٪١٠٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من قسمين، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١. القسم الأول: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة الدراسة، والمتمثلة في الخبرة التدريسية.

٢. القسم الثاني: ويتكون من (٣٥) عبارة، موزعة على محورين أساسين هي: واقع ممارسة المعلمة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية (١٧) عبارة، والمعوقات التي تواجه المعلمة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية (١٨) عبارة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح نصه ما الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز؟، واعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات مفردات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافقة—موافقة إلى حد ما – غير موافقة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافقة (٣) درجات، موافقة

إلى حد ما (٢) درجتان، غير موافقة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٣– ١ = ٢)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٢ ÷ ٣ = ٠,٦٧)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافقة	٢,٣٥	٣,٠٠
٢	موافقة إلى حد ما	١,٦٨	٢,٣٤
٥	غير موافقة	١,٠٠	١,٦٧

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

أ– صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١– الصدق الظاهري:

تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (٨) محكمين لتقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة.

٢– صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (واقع ممارسة المعلمة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٥٣**	١٠	٠,٦٨٣**
٢	٠,٦٠٠**	١١	٠,٥٢٣**
٣	٠,٧٩٠**	١٢	٠,٦٨٩**
٤	٠,٦٨٠**	١٣	٠,٦١٩**
٥	٠,٨٦٤**	١٤	٠,٦١٠**
٦	٠,٦٢٨**	١٥	٠,٦٤١**
٧	٠,٥٥٦**	١٦	٠,٧٤٠**
٨	٠,٦٩٦**	١٧	٠,٥٩٧**
٩	٠,٥٤١**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (٤)معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني (المعوقات التي تواجه المعلمة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١٨	٠,٥٩٠**	٢٧	٠,٥١٠**
١٩	٠,٥٧١**	٢٨	٠,٥٤٩**
٢٠	٠,٥٥٨**	٢٩	٠,٥٠٩**
٢١	٠,٧٥٧**	٣٠	٠,٦٠٢**
٢٢	٠,٦٧٣**	٣١	٠,٦٩١**
٢٣	٠,٦٩٣**	٣٢	٠,٧٣٠**
٢٤	٠,٨٤٤**	٣٣	٠,٦٤١**
٢٥	٠,٧٠٨**	٣٤	٠,٥٧١**
٢٦	٠,٥٣٧**	٣٥	٠,٥٨٥**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب- ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
واقع ممارسة المعلمة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية	١٧	٠,٨٥٤
المعوقات التي تواجه المعلمة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية	١٨	٠,٨٢٤
الثبات العام	٣٥	٠,٨٢٧

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٨٢٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) ومن أهمها: التكرارات، والنسب المئوية، المتوسط الحسابي "Mean"، الانحراف المعياري "Standard Deviation".

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: ونصه، ما درجة ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية ؟

للتعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦) استجابات مفردات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافقة	موافقة إلى حد ما	غير موافقة			
١٧	أنوع في أساليب التقويم (فردي، جماعي، تقييم من المعلم، تقييم ذاتي، تقييم من الزميلات ...) مراعيه التمايز والاختلاف بين الطالبات.	ك	١٤٨	١٧	١	٢,٨٩	٠,٣٣٨	١
		%	٨٩,٢	١٠,٢	٠,٦			
٨	أنوع في أهداف الدرس وفق مستويات المتعلمات (فردية، على مستوى المجموعة، على مستوى الصف).	ك	١٤٨	١٧	١	٢,٨٩	٠,٣٣٨	٢
		%	٨٩,٢	١٠,٢	٠,٦			
٣	أسعى إلى تعليم جميع الطالبات من خلال أساليب وطرق تعليمية مختلفة تتنوع طبقا لما بينهم من تمايز واختلاف.	ك	١٥٠	١٤	٢	٢,٨٩	٠,٣٤٩	٣
		%	٩٠,٤	٨,٤	١,٢			
١٢	أستخدم أنواعا مختلفة من التكنولوجيا التعليمية (سمعية، بصرية، رقمية،...) وفقا لأهداف الدرس وأنماط تعلم الطالبات.	ك	١٤٦	١٩	١	٢,٨٧	٠,٣٥١	٤
		%	٨٨,٠	١١,٤	٠,٦			
٧	أراعي في اختيار أنماط التعلم داخل الفصل الاختلافات الكثيرة بين الطالبات في قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم.	ك	١٤١	٢٥	–	٢,٨٥	٠,٣٥٩	٥
		%	٨٤,٩	١٥,١	–			
١٦	أجعل من التقويم التكويني والختامي عملية مستمرة من خلال قياس مخرجات التعليم.	ك	١٣٧	٢٨	١	٢,٨٢	٠,٤٠١	٦
		%	٨٢,٥	١٦,٩	٠,٦			
١٠	أختار استراتيجيات التدريس الملائمة لكل متعلمة أو مجموعات متعلمات وعمل التعديلات اللازمة لجعل الاستراتيجيات تلائم هذا التنوع.	ك	١٣٨	٢٥	٣	٢,٨١	٠,٤٣٥	٧
		%	٨٣,١	١٥,١	١,٨			
٦	أخطط للدروس جاعلة التمايز (الفروق) بين الطالبات أساسا للتخطيط	ك	١٢٩	٣٥	٢	٢,٧٧	٠,٤٥٣	٨
		%	٧٧,٧	٢١,١	١,٢			
١٤	أستخدم خيارات متعددة للواجبات بين الطالبات وفق قدراتهم	ك	١٣٦	٢١	٩	٢,٧٧	٠,٥٣٨	٩
		%	٨١,٩	١٢,٧	٥,٤			
١١	أميز محتوى الدرس بتقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل تقديمه على هيئة أشكال رسومية، صوتيات، برامج حاسوبية، أو غيرها.	ك	١٢٧	٣٦	٣	٢,٧٥	٠,٤٧٦	١٠
		%	٧٦,٥	٢١,٧	١,٨			
٥	أنظم بيئة مناسبة للتدريس المتمايز، وأوفر المصادر والمواد الملائمة لذلك.	ك	١٢٩	٣٢	٥	٢,٧٥	٠,٥٠١	١١
		%	٧٧,٧	١٩,٣	٣,٠			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافقة	موافقة إلى حد ما	غير موافقة			
٤	أعطي الطالبات فكرة عن التدريس المتمايز مما يشعرهم بأنهم مشاركات في التعلم.	ك	١٣١	٢٨	٧	٢,٧٥	٠,٥٢٤	١٢
		%	٧٨,٩	١٦,٩	٤,٢			
١٣	أنوع في مصادر التعلم بحيث تتمتع الطالبة باختيار ما يناسب استعداداتها وقدراتها.	ك	١٢٤	٣٩	٣	٢,٧٣	٠,٤٨٥	١٣
		%	٧٤,٧	٢٣,٥	١,٨			
١٥	أسمح للطالبات بسرعات تعلم مختلفة تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم.	ك	١٢١	٤٢	٣	٢,٧١	٠,٤٩٣	١٤
		%	٧٢,٩	٢٥,٣	١,٨			
٩	أحرص على تنويع بيئة التعلم (فصل، مختبر، مكتبة، ...) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة وبما يحقق فاعلية التعلم.	ك	١٢١	٣٨	٧	٢,٦٩	٠,٥٤٩	١٥
		%	٧٢,٩	٢٢,٩	٤,٢			
١	أجري تقويم قبلي للطالبات لتحديد قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم وأنماط تعلمهم قبل البدء في التدريس.	ك	١٠٩	٤٩	٨	٢,٦١	٠,٥٨٠	١٦
		%	٦٥,٧	٢٩,٥	٤,٨			
٢	أصنف الطالبات إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي ووفق ما بين كل مجموعة من قواسم مشتركة.	ك	١١٣	٣٥	١٨	٢,٥٧	٠,٦٨١	١٧
		%	٦٨,١	٢١,١	١٠,٨			
المتوسط العام						٢,٧٧	٠,٢٥٨	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لمفردات عينة الدراسة في محور ممارسة معلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية بلغ (٢,٧٧ من ٣,٠٠)، حيث تراوحت متوسطات هذا المحور ما بين (٢,٨٩-٢,٥٧)؛ مما يدل موافقات على الممارسات لمعلمات المرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات المحور تراوحت ما بين (٢,٨٩-٢,٥٧) في المدى موافق، حيث جاءت العبارة رقم (١٧) وهي:" أنوع في أساليب التقويم (فردي، جماعي، تقييم من المعلم، تقييم ذاتي، تقييم من الزميلات ...) مراعيه التمايز والاختلاف بين الطالبات." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٨٩ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٢) وهي:" أصنف الطالبات إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي ووفق ما بين كل مجموعة من قواسم مشتركة." بالمرتبة السابعة عشر من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٥٧ من ٣).

وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات المرحلة المتوسطة يحرصن على تقويم جميع طالباتهن بدقة ولذلك نجدهن ينوعن في أساليب التقويم مراعيات التمايز والاختلاف بين الطالبات، كما أن معلمات المرحلة المتوسطة يسعين للتأكد من حصول طالباتهن على فرص التعلم التي تتناسب مع قدراتهن ولذلك نجدهن يصنفن الطالبات إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي ووفق ما بين كل مجموعة من قواسم مشتركة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سويفت (Swift،2009) والتي بينت أظهرت النتائج أن الذين تم تدريسهم باستخدام التدريس المتمايز كانت درجاتهم أعلى من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية.

كما تتفق مع دراسة هوبسون (Hobson،2008) التي بينت أن المعلمين يستخدمون التدريس المتمايز بشكل متباين بين الكثرة والقلة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي(٢٠١٣) والتي بينت أن نسبة أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية لمهارات

التدريس المتمايز نسبة منخفضة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: ونصه، ما المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية ؟

للتعرف على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) استجابات مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافقة	موافقة إلى حد ما	غير موافقة			
٢٥	كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها معلمة العلوم الشرعية	ك	١٥٣	٩	٤	٢,٩٠	٠,٣٧٥	١
		%	٩٢,٢	٥,٤	٢,٤			
٢٤	عدم توفر التجهيزات المدرسية المناسبة للتدريس المتمايز	ك	١٣٨	٢٣	٥	٢,٨٠	٠,٤٧٠	٢
		%	٨٣,١	١٣,٩	٣,٠			
٣٢	استخدام التدريس المتمايز يحتاج إلى جهد ووقت للتخطيط والتنفيذ.	ك	١٢٩	٣٢	٥	٢,٧٥	٠,٥٠١	٣
		%	٧٧,٧	١٩,٣	٣,٠			
٢٣	عدم توفر البيئة الصفية المناسبة لاستخدام التدريس المتمايز	ك	١٢٦	٣٧	٣	٢,٧٤	٠,٤٧٩	٤
		%	٧٥,٩	٢٢,٣	١,٨			
٣١	دليل معلمة العلوم الشرعية لا يشتمل على شروحاً في كيفية استخدام التدريس المتمايز.	ك	١٢٢	٣٦	٨	٢,٦٩	٠,٥٦٠	٥
		%	٧٣,٥	٢١,٧	٤,٨			
٢٧	كثرة عدد الطالبات في الفصل الواحد	ك	١٢٩	٢٢	١٥	٢,٦٩	٠,٦٣١	٦
		%	٧٧,٧	١٣,٣	٩,٠			
٢١	عدم توفر حوافز لمن يستخدم من المعلمات التدريس المتمايز التي تحتاج إلى مزيد من الجهد.	ك	١٢٦	٢٣	١٧	٢,٦٦	٠,٦٥٨	٧
		%	٧٥,٩	١٣,٩	١٠,٢			
٣٣	ما يتطلبه استخدام التدريس المتمايز من إلمام الطالبات بأساليب وأنشطة ومهارات البحث العلمي.	ك	١١٢	٤٨	٦	٢,٦٤	٠,٥٥٢	٨
		%	٦٧,٥	٢٨,٩	٣,٦			
٢٨	كثرة موضوعات محتوى مقررات العلوم الشرعية بحيث يصعب تغطيتها باستخدام التدريس المتمايز.	ك	١١١	٣٧	١٨	٢,٥٦	٠,٦٨٣	٩
		%	٦٦,٩	٢٢,٣	١٠,٨			
٢٠	ضعف التدريب المقدم للمعلمات أثناء الخدمة في مجال التدريس المتمايز	ك	٩٣	٥٥	١٨	٢,٤٥	٠,٦٨٤	١٠
		%	٥٦,١	٣٣,١	١٠,٨			
٢٢	اعتياد المعلمة على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس لسهولتها	ك	٨٦	٤٣	٣٧	٢,٣٠	٠,٨١١	١١
		%	٥١,٨	٢٥,٩	٢٢,٣			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافقة	موافقة إلى حد ما	غير موافقة			
٢٦	الزمن المخصص لدروس العلوم الشرعية غير كافٍ لاستخدام التدريس المتمايز.	ك	٧٧	٥٧	٣٢	٢,٢٧	٠,٧٦٦	١٢
		%	٤٦,٤	٣٤,٣	١٩,٣			
١٨	ضعف إلمام المعلمة بالتدريس المتمايز وأهدافه وآلياته التي يمكن استخدامها في تدريس مقررات العلوم الشرعية.	ك	٦٧	٦٨	٣١	٢,٢٢	٠,٧٣٩	١٣
		%	٤٠,٣	٤١,٠	١٨,٧			
٣٥	صعوبة تقويم الطالبات عند استخدام التدريس المتمايز	ك	٦٠	٨١	٢٥	٢,٢١	٠,٦٨٦	١٤
		%	٣٦,١	٤٨,٨	١٥,١			
١٩	ضعف إعداد المعلمة قبل الخدمة في مجال التدريس المتمايز.	ك	٧١	٥٩	٣٦	٢,٢١	٠,٧٧٧	١٥
		%	٤٢,٨	٣٥,٥	٢١,٧			
٣٤	اعتقاد المعلمات أن استخدام التدريس المتمايز يفقد السيطرة على النظام والهدوء داخل الفصل.	ك	٧٢	٥٦	٣٨	٢,٢٠	٠,٧٩٠	١٦
		%	٤٣,٤	٣٣,٧	٢٢,٩			
٢٩	طبيعة محتوى مقررات العلوم الشرعية يصعب تدريسها بالتدريس المتمايز.	ك	٧١	٥٠	٤٥	٢,١٦	٠,٨٢٤	١٧
		%	٤٢,٨	٣٠,١	٢٧,١			
٣٠	أساليب التقويم في مقررات العلوم الشرعية لا تتناسب مع التدريس المتمايز	ك	٥٣	٧٦	٣٧	٢,١٠	٠,٧٣٢	١٨
		%	٣١,٩	٤٥,٨	٢٢,٣			
المتوسط العام						٢,٤٧	٠,٣٣٢	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لمفردات عينة الدراسة بلغ (٢,٤٧ من ٣,٠٠)، حيث تراوحت متوسطات هذا المحور ما بين (٢,٩٠ إلى ٢,٤٥)؛ مما يدل على أن المعلمات موافقات على عشرة من المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات المحور تراوحت ما بين (٢,٩٠ إلى ٢,٤٥) في المدى موافق، حيث جاءت العبارة رقم (٢٥) وهي:" كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها معلمة العلوم الشرعية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٩٠ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٢٠) وهي:" ضعف التدريب المقدم للمعلمات أثناء الخدمة في مجال التدريس المتمايز" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٤٥ من ٣).

وتفسر هذه النتيجة بأن كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة يقلل من الوقت المتاح لهن لتطبيق الممارسات التدريسية المناسبة مما يعوق ممارستهن للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، كما تفسر هذه النتيجة بأن ضعف التدريب المقدم للمعلمات أثناء الخدمة في مجال التدريس المتمايز يقلل من مهارات وقدرات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في التدريس المتمايز مما يعوق ممارستهن للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

كما يتضح من النتائج في الجدول رقم (٧) أن مفردات عينة الدراسة موافقات إلى حد ما على ثمانية من المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز تتمثل في العبارة رقم (٢٢) وهي:" اعتياد المعلمة على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس لسهولتها " بالمرتبة الحادية عشر من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (٢,٣٠ من ٣)، وجاءت العبارة رقم (٣٠) وهي:" أساليب التقويم في مقررات العلوم الشرعية لا تتناسب مع التدريس المتمايز " بالمرتبة الثامنة عشر من حيث موافقة مفردات عينة

الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (٢,١٠ من ٣)

وتفسر هذه النتيجة بأن اعتياد المعلمة على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس لسهولتها يزيد من مقاومة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة للتدريس المتمايز مما يعوق ممارستهن للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية، كما تفسر هذه النتيجة بأن عدم تناسبأساليب التقويم في مقررات العلوم الشرعية مع التدريس المتمايز يزيد من صعوبة تنفيذها من قبل معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة مما يعوق ممارستهن للتدريس المتمايز في مقررات العلوم الشرعية.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة البلطان (٢٠١٧) والتي بينت أن هناك معوقات تواجه استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز.

كما تتفق مع دراسة السليم (٢٠١٢) التي بينت وجود معوقات تحول دون استخدام التعليم المتمايز في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية بدرجة كبيرة، وتختلف عنها في المرحلة الدراسية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: ونصه، ما الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ممارسة التدريس المتمايز؟

١. العمل على إيجاد نماذج جاهزة للتدريس المتمايز وكيفية تطبيقها عملياً للمعلمات.
٢. وضع توقعات واضحة لنمو المعلمات المستجدات في مجال التعليم الذي يركز على الطالبات، والمستجيب لمختلف احتياجاتهم.
٣. تقديم تدريب خاص يساعد المعلمات في التأمل في احتياجات الطالبات وفي الاستجابات المناسبة لتلك الاحتياجات.
٤. المساعدة في تحفيز المعلمات على استخدام التدريس المتمايز من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية.
٥. توفير البيئة والوقت والبنية التنظيمية للتأمل في احتياجات الطالبات والتخطيط لها.
٦. إنشاء المعامل والتجهيزات التي تساعد المعلمات على استخدام التدريس المتمايز.
٧. تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلمات ليتمكنوا من التطوير والإبداع في تدريسهن.
٨. تقليل عدد الطالبات في الحجرة الدراسية؛ بحيث لا تتجاوز القاعة ٢٠ طالبة.
٩. أن تحتوي مقررات العلوم الشرعية على نشاطات تعليمية تساعد على التدريس المتمايز.
١٠. الابتعاد عن الأمور المؤثرة بشكل غير مناسب في عملية التقويم، والتي نحتاج من المعلمات وعياً ذاتياً لتجنبها، والتي تكمن في انحراف درجات الطالبة عند تقويمها. فتؤثر في مصداقية الدرجات، وتؤثر سلباً على معنويات الطالبة.
١١. الحرص على أن تتضمن مقررات العلوم الشرعية على أدلة للمعلمات تحتوي على دروساً معدة وفق التدريس المتمايز.
١٢. إتاحة الفرصة للمعلمات للتعرف على نماذج من تجارب دول أخرى ميدانية في مجال التدريس المتمايز عن طريق تصميم موقع تعريفي على شبكة الانترنت تابع لوزارة التعليم.
١٣. ترغيب الطالبات في استثمار الوقت والجهد والمصادر المختلفة، للتحول إلى تعليم يلبي احتياجاتهم طبقا لمراحل استعداداتهم واهتماماتهم وأنماطهم التعليمية.
١٤. إشراك الطالبات في عملية التعلم أثناء التدريس وفق التدريس المتمايز حتى تتمكن المعلمات من الإفادة منها.
١٥. تقويم إنجازات الطالبات استنادا لمحكات معترف بها ومؤكدة بدلاً من مقارنة الطالبة بطالبة أخرى.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

١. تضمين برامج إعداد المعلم في كليات التربية التدريب على التدريس المتمايز وتشجيعهم عليها.

٢. عقد دورات وورش عمل لتعريف وتدريب المعلمات أثناء الخدمة على التدريس المتمايز وكيفية تطبيقه.

٣. العمل على توفير البيئة الصفية المناسبة لاستخدام التدريس المتمايز بمدارس المرحلة المتوسطة.

٤. العمل على تضمين دليل معلمة العلوم الشرعية شروحاً في كيفية استخدام التدريس المتمايز.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج الدراسة إجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تكون أداتها الملاحظة.
- إجراء دراسة حول معوقات التدريس المتمايز من وجهة نظر المشرفات والطالبات.
- إجراء دراسة عن فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى المعلمات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البلطان، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٧). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة شقراء**، ٧، ٦١-١٠٢.

توملينسون، كارول آن. (٢٠٠٥). **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جنسن، ايريك. (٢٠٠٦). **التدريس الفعال. أكثر من ١٠٠٠ طريقة عملية للتدريس الناجح**. (ترجمة مكتبة جرير)، الرياض: مكتبة جرير.

الحليسي، معيض بن حسن. (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨هـ). **أصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات**. الرياض: الدار الصولتية.

السليم، غالية حمد. (٢٠١٢). معوقات استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. **مجلة التربية**، ١٥١(٣)، ٣٧٩-٤١٩.

الشافعي، جيهان أحمد. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤١(٣)، ١١-٤٨.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة. (١٤٢٨). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين "دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب– المعلمين"**. ط٢، عمان: دار الفكر.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠). **المدخل على البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغامدي، فريد علي. (٢٠١٣). مدى استجابة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسي في ضوء مهارات التدريس المتمايز. **مجلة التربية**، ١٥٢(٢)، ١٥٥-١٨٥.

فولتز، ديبوراه. وآخرون. (١٤٣٣هـ). **الربط بين المعلمين والطلبة والمعايير: استراتيجيات النجاح في الصفوف المتنوعة الشاملة**. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

كوجك، كوثر حسن وآخرون. (٢٠٠٨). **تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم.

المغربي، سامية هاشم . (٢٠١٨). **التعليم المتمايز لتعليم يرقى بإمكانات المعلمين ويحتضن حاجات المتعلمين**. الرياض: مطابع الحميضي.

نوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق**. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هاشم، إيمان عربي. (٢٠٠٩). **استخدام التعليم المتمايز للاستجابة لاحتياجات متعلمي القرن الحادي والعشرين**. لوس أنجلوس: departments. Oxy.edu/education

المراجع الأجنبية

Blaz, D. (2006). Differentiated Instruction A Guide for Foreign Language Teachers. New York: Eye on Education, Inc.

Hobson, M. L. (2008). An Analysis of Differentiated Strategies used by Middle School Teachers in Heterogeneously Grouped Classrooms. Unpublished master's thesis, University of North Carolina Wilmington.

Langa, M. & Yost, J. (2007). Curriculum Mapping for Differentiated Instruction. K-8. Thousand Oaks: Corwin Press.

Swift, M. K. (2009). The Effect Differentiated Instruction in social Student Performance. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-stout, united states of America.

Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. Gifted Child Quarterly, 39,77-87.

بحث رقم ٣٠

أهمية التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية

الباحثة/ عواطف محمد عبد الكريم – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الي معرفة أهمية التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية وقد شملت ثلاث محاور أساسية

المحور الأول وهو التعليم الالكتروني وتحدثت فيه الباحثة عن مفهوم التعليم الإلكتروني وتاريخ التعليم الإلكتروني ونشأته وأهداف التعليم الإلكتروني وكذلك أنواع التعليم الإلكتروني وأهمية التعليم الإلكتروني ومميزات التعليم الإلكتروني وعقبات التعليم الإلكتروني وتذليلها وعناصر التعليم الالكتروني ومطالب تطبيق التعليم الإلكتروني،ثم تطرقت الي المحور الثاني والذي يتحدث عن المهارات الحياتية والذي شمل مفهوم المهارات الحياتية وأهمية اكتساب المهارات الحياتية ثم تحدثت عن دور التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية ثم تطرقت في المحور الثالث الي بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بالتعليم الالكتروني والدراسات السابقة التي تتعلق بالمهارات الحياتية والتي غالبها يؤكد علي الدور الفعال للتعليم الالكتروني وكذلك تؤكد علي أهمية المهارات الحياتية وتأثيرها في حياة الفرد والمجتمع

Summary:

This study aimed to know the importance of e-learning in developing life skills, and it included three main axes.

The first axis, which is e-learning, in which the researcher talked about the concept of e-learning, the history and origin of e-learning, the goals of e-learning, the types of e-learning, the importance of e-learning, the advantages of e-learning, the obstacles and overcoming them, the elements of e-learning and the demands of the application of e-learning, then she touched on the second axis, which speaks On life skills, which included the concept of life skills and the importance of acquiring life skills, then I talked about the role of e-learning in developing life skills, then touched on the third axis some previous studies related to e-learning and previous studies related to life skills, which mostly emphasize the effective role of e-learning It also emphasizes the importance of life skills and their impact on the life of the individual and society.

المقدمة:

يواجه العالم اليوم في القرن الحادي والعشرين مجموعه من التحولات والتحديات السريعة والمتلاحقة. وتتمثل هذه التحديات في التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير في شتى مجالات الحياة المختلفة، ونتيجة للتطورات المعلوماتية والانفجار المعرفي واقتحام التقنيات الحديثة معظم مجالات اجتهادات الإنسان، توافرت أنماط غير تقليدية استخُدمت في التعليم والتعلم وأخذت تنمو وتزدهر خاصة في الآونة الأخيرة. وتشبث بها غالبية المهتمين والمتحمسين لتطوير المناهج الدراسية ومنها التعليم الالكتروني

وقد فرضت التطورات والتغيرات السريعة على المؤسسات التربوية أن تقدم حلولا للاستفادة منها، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها. كما تفرض عليها أن تقدم المبادرة للاستفادة من التقنية في رفع مخرجات العملية التعليمية. إذ لا يمكن أمام هذه التطورات السريعة الاستمرار في استخدام الأساليب التقليدية في التعليم سواء في المناهج، أو طرائق التدريس، أو الأنشطة التي تستخدم في المواقف التعليمية". وتتمثل التقنيات التي فرضت نفسها على الواقع التعليمي التعلمي في تكنولوجيا الكمبيوتر في التعليم وما تضمنته من تطبيقات كالإنترنت وما صاحب ذلك من تعليم الكتروني، وظهور المؤسسات التعليمية والمدارس الإلكترونية. التودري (٢٠٠٤، ص ٦٦)

وقد اهتمت الدول العربية بعقد العديد من المؤتمرات للتعليم الالكتروني كالمؤتمر الإقليمي للتعلم الإلكتروني مارس ٢٠١١ الذي أقيم بالكويت تحت شعار" التعلم الإلكتروني، تعليم للجميع " بتنظيم من المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية وبمشاركة ودعم مؤسسات وطنية وإقليمية ودولية والذي أكدت توصياته على ضرورة المراجعة الدورية لتوصيف المصطلحات العربية لكل ما يتعلق بالتعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم ووضع المعايير والضوابط العربية لتقييم الأداء ضمن منظومة التعلم الإلكتروني، مع الاستمرار في بحث ومواكبة التطور في طرق واستراتيجيات تطبيق التعليم الالكتروني

كما تم عقد مؤتمر التعليم الرقمي ٢٠١٨ **الذي عقد بالقاهرة بمشاركة مؤسسات إقليمية ودولية وقد أوصي بضرورة التفكير في انشاء ارضية الكترونية عربية تجمع بين الجامعات العربية سواء كانت بصفة ثنائية او جماعية، كما أوصي بتأسيس لجنة عربية مشتركة من استاذة متخصصين في البرمجيات والمقررات الالكترونية من اجل اعداد دورات تدريبيه في هذا المجال تختصها مصر او أي دولة عربية اخرى لتحفيز الاساتذة على اعداد المقررات الالكترونية ولو كان في ماده واحدة من المقررات. والتفكير في انشاء مسافات تعليمية مشتركة بين الدول العربية في مجال التعليم الإلكتروني مع تشجيع اللغة العربية منها الية التنفيذ وكذلك أشار الي توجيه النظر للوزارات المعنية والإدارات التعليمية نحو ضرورة توفير برامج التعليم الإلكتروني مثل نظام** webcity،model **كنظم الإلكتروني للتعليم في المؤسسات التعليمية وتدريب اعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدامها في العملية التعليمية. كما أكد على ضرورة اعداد وتدريب اعضاء هيئة التدريس على طرق ومهارات اعداد المحتوى الإلكتروني وفق الضوابط والشروط التربوية لما يضمن جودة التعليم، كما اوصي بضرورة نشر ثقافة الجامعات الافتراضية الالكترونية لدى الجمهور، وتدريب الباحثين خاصة الشباب منهم على كيفية استخدام قواعد البيانات العالمية والاستفادة من المحتوى العلمي الرقمي المتاح في انتاج المعرفة العلمية وتجويد البحث العلمي.**

كما أن الوضع الراهن نتيجة تفشي جائحة كورونا العالمية والمترتب عليها العديد من الاحداث الحالية التي تجتاح العالم والتي تعوق عملية التعليم المباشر قد حتمت على جميع المؤسسات التعليمية استخدام التعليم الالكتروني بأنواعه،حيث طال تأثير جائحة فيروس كورونا النظمَ التعليمية في جميع أنحاء العالم، مما أدى إلى إغلاق المدارس والجامعات على نطاق واسع. في ١٦ مارس عام ٢٠٢٠، وأعلنت الحكومات في ٧٣ دولة إغلاق المدارس، بما في ذلك ٥٦ دولة أغلقت المدارس في جميع أنحاء البلاد و١٧ دولة أغلقت المدارس داخل نطاق محدد وأثر إغلاق المدارس على مستوى الدولة في أكثر من ٤٢١ مليون متعلم على مستوى العالم، بينما عرض الإغلاق محدود النطاق للمدارس ٥٧٧ مليون متعلم للخطر. وفقًا للبيانات الصادرة عن اليونسكو في ١٠ مارس فإن إغلاق المدارس والجامعات بسبب انتشار فيروس كوفيد-١٩ ترك واحدًا من كل خمسة طلاب خارج المدرسة على مستوى العالم فبالتالي ازدادت أهمية التعليم الالكتروني حيث أصبح التعليم الالكتروني هو افضل الخيارات للدراسة علي مستوي جميع المراحل التعليمية في جميع انحاء العالم

وأشار عبد المعطي ومصطفي (١٤٢٨) إلى أهمية إعداد مناهج دراسية تنمي المهارات الحياتية بدلا من المناهج الحالية لأهمية المهارات

الحياتية للمتعلم لإسهامها في تنمية الأسلوب العلمي في التفكير، والمساهمة في اتخاذ القرار وحل المشكلات وفهم الذات وترشيد الاستهلاك. كما وأكد مازن (٢٠٠٢) على أهمية دمج المهارات الحياتية في مناهج التعليم بدء من مستوي التعليم الأساسي، إعدادا لحياة اجتماعية أفضل وهذا ما تبنته المنظمة العربية للثقافة والعلوم (٢٠٠٢) من خلال التصريح بأهمية دمج المهارات الحياتية ضمن المناهج الدراسية وتنميتها وجاء في ندوة المناهج الأسس والمنطلقات ٢٠٠٣م التوجيه الي العمل على بناء المتعلم الواعي الواثق من نفسه المتعدد المهارات القادر على المشاركة في أنظمة المجتمع المختلفة. ويؤكد الناجي (٢٠١٠) على أهمية تنمية المهارات الحياتية من خلال تدريس المقررات الدراسية بقوله ان تعليم أي مهارة من المهارات الحياتية معنيا بخلق الايحاء الإيجابي لدي المتعلم نحو هذه المهارة وبيان أثرها عليه وفائدتها له.

وكذلك تم الاهتمام بالمهارات الحياتية فنجد العديد من الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية منها دراسة الحربي (٢٠١٨) والتي أثبتت فعالية التدريس بالموديلات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية،ودراسة الغامدي (٢٠١١) التي اثبتت فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة جابر(٢٠١٥) والتي أكدت دور برنامج المهارات الحياتية في تحقيق الأمن الأسري،ودراسة جبرائيل بشارة ٢٠٠٩ والتي قدمت تصورا متكاملا نظريا وعمليا لإدماج مهارة الحوار في مناهج التعليم الأساسي وأساليبه، وقد أثبت فعاليته

مما كان له إثر في اختيار الباحثة للموضوع

أهمية التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية

المحور الأول – التعليم الالكتروني: ويشمل (مفهوم التعليم الإلكتروني .– تاريخ التعليم الإلكتروني ونشأته.– أهداف التعليم الإلكتروني – أنواع التعليم الإلكتروني – أهمية التعليم الإلكتروني – .مميزات التعليم الإلكتروني – عقبات التعليم الإلكتروني وتذليله – عناصر التعليم الالكتروني– مطالب تطبيق التعليم الإلكتروني)

المقدمة

يشهد العالم الآن ثوراتٍ هائلة في مختلف مجالات الحياة: الصناعية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والمعلوماتية، ولم تظهر هذه الثورات بصورة منفصلة عن بعضها، بل إنها منظومة متكاملة يؤثر بعضها في بعض،وقد ينتج عن هذا التأثير ظهور ثورة جديدة في مجال من المجالات، ويمكن أن نسمي إحدى تلك الثورات بالثورة التكنومعلوماتية والتي اندمجت فيها المعلومات مع التكنولوجيا؛ مما أدى إلى انتشار مصادر المعلوماتية وتعددها، وتنوعها، وزيادة فاعليتها.

وتعد مصادر التعلم الإلكتروني نتاج لهذه الثورة التكنومعلوماتية ، والتي أصبحت بوابة المجتمعات والحكومات للولوج إلى عالم المعلوماتية، الذي يتميز بمصادره المعرفية المتعددة، والمتنوعة، والمتكاملة، والمتفاعلة؛ وهذا ما دفع المؤسسات التعليمية إلى تبني التعلم الإلكتروني، واعتباره هدفاً قومياً، تسعى إلى تحقيقه وفقاً للمعايير العالمية؛ ولتحقيق أكبر قدر من الكفاءة والفاعلية.

ولقد تطّور نسق الانخراط في التعليم الإلكتروني بعد المبادرة الرائدة التي أطلقها معهد (ماساتشوستس للتكنولوجيا) سنة ٢٠٠١، والمتمثّلة في مشاركته جانباً هاماً من مناهجه الدارسية على الانترنت في صيغة مفتوحة ، ونمت حركة نشر المواد التعليمية المفتوحة عالية الجودة من جامعات وهيئات علمية مختلفة، بجعلها سهلة المنال لطالبيها، مانحة إياها رخص المشاع الإبداعي، فاتحة بذلك الأبواب أمام مختلف الفئات العمرية في كل أرجاء العالم لتحصيل المعرفة بشكل دائم وحر. وازدادت أهمية التعليم الالكتروني وخصوصا التعليم عن بعد بعد ازمة كورونا العالمية مما دفع معظم المؤسسات التعليمية الي تبني التعليم عن بعد كوسيلة أساسية للتعليم لتطبيق نظام التباعد الاجتماعي الذي فرضته الدول حتي انتهاء الازمة

١– مفهوم التعليم الإلكتروني:

لقد تناول الكثير من الخبراء والباحثين مفهوم التعليم الإلكتروني، وقد لاحظت الباحثة وجود بعض التفاوت بين تعريفاتهم له، لذا سوف يعلق الباحث علي التعريفات بعد عرضها، ومن تلك التعريفات ما يلي:

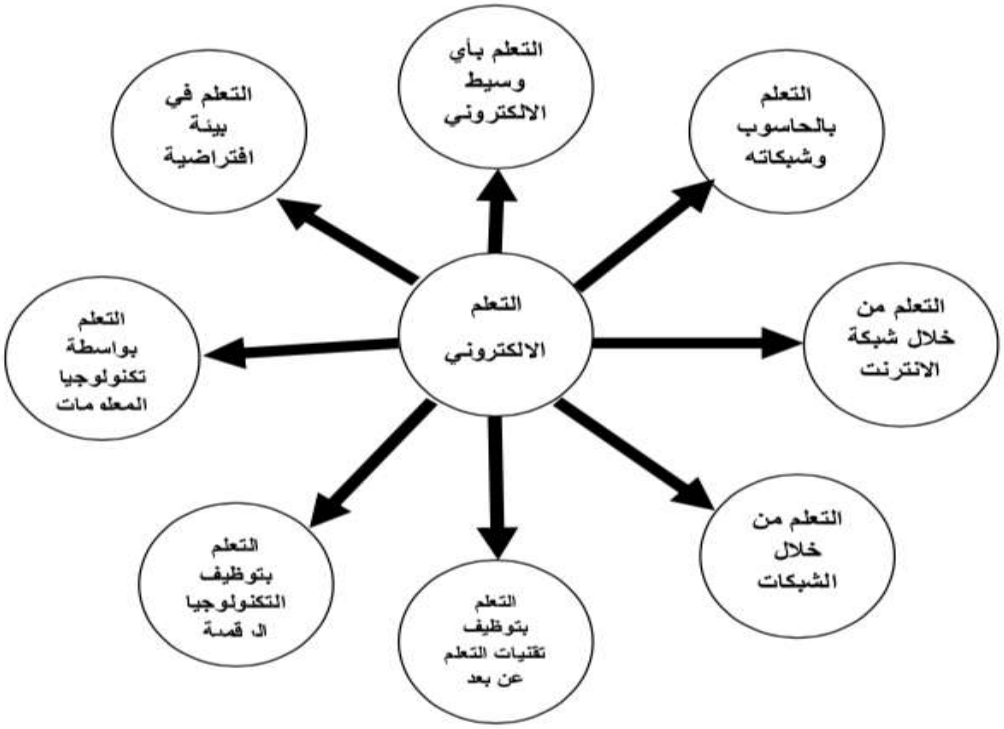
لقد عرّفه (٢٠١٥: ٤٢٣ Baris،) أنه استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في قطاعات التعليم حتى يكون قادراً على تقديم الخدمات من أجل تعزيز النتائج الأكاديمية.

وعرفه البركاتي (٢٠٠٩) على أنه طريقة متمركزة حول المتعلمين في بيئة تفاعلية إبداعية، مصممة مسبقًا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد بأي مكان وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية المطابقة لمبادئ التصميم التعلمي المناسب لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة.

ويرى عبود واخرون (٢٠١٠: ٢٧٩) بأن التعليم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعلمية وتوصيل المحتوى التعلمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية وتتمثل هذه الوسائط في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية، أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى كالمواقع التعلمية والمكتبات الإلكترونية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الكثير من الدراسات فلقد وجدت اختلافاً بين الباحثين في مجال التعليم الإلكتروني يتعلق باتساع المفهوم، حيث ذكر الموسى (٢٠٠٧:١) " أن هناك عدم اتفاق بين الباحثين في مفهوم التعليم الإلكتروني، فبعض الباحثين اكتفى باعتباره وسيلة مساعدة في طريقة التدريس باستخدام التقنية، أما الفريق الآخر فيرى أن مفهوم التعليم الإلكتروني يشمل عناصر العملية التعليمية بالكامل"

وأشارت سماقة (٢٠١٩) إلى هذا الاختلاف بين الباحثين من خلال الشكل الذي وضعته (شكل ١) لتوضيح التنوع في عناصر هذا المفهوم:



الشكل رقم (١) مفهوم التعليم الإلكتروني

والخلاصةُ أن الباحثة ترى أن مفهوم التعليم الإلكتروني أكثر من كونه مجرد استخدام للتقنيةِ كوسيلةٍ تعليمية، كما أنه يمكن أن يكون صفياً أو لا صفياً (عن بُعد).

ومن خلال عرض كل ما سبق عن مفهوم التعليم الإلكتروني تستطيع الباحثة أن يعرفه إجرائياً بأنه "الاستعانة بالكمبيوتر وتطبيقاته والشبكات الإلكترونية المتصلة به لخدمة عمليتي التعليم والتعلُّم، بكل ما تشملهما من عناصر وفي كل مراحلهما من تخطيطٍ أو تنفيذٍ أو تقويم، سواءً كان ذلك داخل المدرسةِ أو خارجها (عن بُعد) ."

٢-: تاريخ التعليم الإلكتروني ونشأته:

يُلخص حسن(٢٠١٣: ٨) الوقفات التاريخية للتعلم الإلكتروني والتي مرت تاريخياً بالمراحل التالية:

قبل عام ١٩٨٣: عصر المدرس والمدارس التقليدية حيث كان التعلم تقليديًا قبل انتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض، وكان الاتصال بين المدرس والطالب في قاعة الدرس حسب جدول د ارسي محدد.

الفترة بين ١٩٨٤ – ١٩٩٣: عصر ظهور الوسائط المتعددة: حيث تميزت هذه الفترة الزمنية باستخدام الوندوز والماكنتوش والأقراص الممغنطة(الديسكات) كأدوات رئيسية لتطوير التعلم.

الفترة بين ١٩٩٤– ٢٠٠: ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت)، ثم بدأ ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية أكثر انسيابية لعرض أفلام الفيديو، ومنها الأفلام التعليمية، مما أضفى تطوراً هائلا وواعدًا لبيئة الوسائط المتعددة.

الفترة من ٢٠٠١ وما بعدها: ظهور الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) حيث أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً، وتبادل المعلومات ازدادت سرعته بشكل كبير وهذه الطفرة المعلوماتية قد تفتح المجال للتعلم الإلكتروني مستقبلاً، وتشجع العديد من أساتذة الجامعات على تصميم كتب الكترونية لتشمل أفلام ورسومات متحركة قد تساعد الطالب على الفهم الصحيح ومتابعة الدرس بصورة أفضل، كما أن هذا الأسلوب الحديث سيسهل الاتصال بين الأساتذة والطلبة.

ويرى عامر (٢٠٠٨) أنه بدأت الدعوة إلى استحداث وسائل للحصول على المعلومات وتخزينها وربط بعضها ببعض ونشرها في عام (١٩٤٥)، ولقد قامت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منذ ذلك التاريخ بهذا الدور في التعليم الجامعي وفي العالم المتقدم تقنيًا أكبر نسبياً .

ويذكر صالحة (٢٠١٠) أن أول استخدام للتقنيات التعلمية كان مقتصراً على الأمور الإدارية والمالية في الجامعات الأمريكية الكبيرة، ثم استخدم في المشروعات البحثية، ثم استخدم في برمجة المواد التعلمية، وهذه الاستخدامات مقتصرة على الجامعات حتى أوائل السبعينات من القرن العشرين حيث بدأ استخدامه على مستوى المدارس، وفي عام (١٩٩٧) انتشر استخدام الحاسوب في التعلم، وذلك نتيجة التطور وادخال التحسينات على خصائص الأجهزة .

كما يذكر عبدالحميد ومحمد (٢٠٠٤،ص١١٨) نقلاً عن تايلور Taylor والذي حدد مراحل تطور التعليم الإلكتروني في الأجيال التالية:

الجيل الأول:جيل المراسلة ويعتمد على نقل المعلومات المطبوعة إلى المتعلمين.

الجيل الثاني: جيل الوسائط المتعددة ويستخدم المواد المطبوعة والمسموعة وبرمجيات الحاسب والفيديو التفاعلي.

الجيل الثالث: جيل التعليم عن بُعد الذي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات كالمؤتمرات السمعية والمرئية وأنظمة الاتصال والبث الإذاعي والتلفزيوني.

الجيل الرابع:جيل الاعتماد على شبكة الإنترنت

الجيل الخامس: جيل الجامعات الافتراضية.

ومن خلال ما ذُكر تستخلص الباحثة وجود منطقية في تتابع ظهور مكونات التعلم الإلكتروني من خلال نتائج الحاسوب والإنترنت حتى وصلنا اليوم لتكامل وربط بينهما ، هذا التكامل الذي جعل من إتاحة التعلم عبرها أكثر انسيابية وسرعة، بل ونموذجًا في القيام بمهام وأدوار جديدة للطلاب والمعلمين.

٣- أهداف التعليم الإلكتروني:

إن التعليم الإلكتروني يسعى لتحقيق أهداف عديدة ولعل أبرزها هي الانتقال بالمتعلم إلى بيئة تعليمية تثري مداركه وتعزز تقدمه العلمي، ولقد أشار

(Baris٤٢٤:٢٠١٥) ، إلى أن التعلم الإلكتروني يحقق أهداف عديدة منها:

١- إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في المؤسسة التعلمية

٢- المساعدة على نشر التقنية في المجتمع واعطاء مفهوم أوسع للتعلم الإلكتروني.

٣- تقديم الخدمات المساندة في العملية التعلمية من خلال التحسينات المدعومة بنظم المعلومات لرقمنة توزيع الخدمات وتطوير قطاع التعلم الذي يحدث في جميع المراحل؛ مثل التسجيل المبكر وادارة بناء الجداول الدراسية وتوزيعها على الهيئة التدريسية وأنظمة الاختبارات والمستوى وتوجيه المتعلم من خلال البوابات الإلكترونية.

٤- زيادة كفاءة التدريس وتعزيز تعلم الطلاب.

وترى أبو سماقة (٢٠١٩) أن هذه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التعليم الإلكتروني تساهم في حل العديد من المشاكل التي تواجه عناصر العملية التعليمية، كما نستطيع من خلالها أن نصل إلى بيئة تعليمية تحقق الأهداف العامة للمجتمع لبناء جيل مدرك وفعال.

ولقد أشارت قطران (٢٠١٠) إلى أن من هذه الأهداف:

١- خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة، ونمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية.

٢- إكساب الهيئة التدريسية والطلبة المها ارت التقنية لاستخدام التقنيات التعلمية الحديثة.

٣- إيجاد شبكات تعليمية لتنظيم وادارة عمل المؤسسات التعلمية. ء

٤- عملية التفاعل بين الطلاب والهيئة التدريسية من خلال تبادل الخبرات والآراء والنقاشات الهادفة لتبادل الآراء.

٥- المساعدة على تثقيف المجتمع إلكترونيًا ومسايرة المستجدات العالمية.

٦- تعويض نقص خبرة بعض الهيئة التدريسية من خلال مساعدتهم في إعداد المواد التعلمية للطلاب.

وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني يسعى لتحقيق أهداف رفيعة المستوى ترقى بالعملية التعليمية برُمتها إذا تم تحقيقها، ولعلّ من أبرزها الانتقال بالمتعلم إلى بيئة تعليمية تثري مداركه وتعزز تقدمه العلمي وتساعده على التعلم الذاتي في أي وقتٍ وفي أي مكان.

٤-: أنواع التعليم الإلكتروني.

لقد وجدت الباحثة أن كثيراً من الباحثين في التعليم الإلكتروني ومنهم (الزيان، ٢٠١٢؛ صلاح،٢٠١٠؛ سالم،٢٠٠٤؛ عبدالحي،٢٠٠٥؛ الموسى،٢٠٠٨؛ الحربي،٢٠٠٦ ؛ التودري، ٢٠٠٤) قد قسّموا التعليم الإلكتروني إلى عدة أنواع، من أهمها:

١- التعليم الإلكتروني المتزامن:

وهذا النوع من التعلم يهتم بتبادل الدروس والموضوعات والنقاشات بين الهيئة التدريسية والمتعلمين في الوقت نفسه وبشكلٍ مباشر، وذلك من خلال برامج المحادثة والفصول الافتراضية ، ويُعد من إيجابيات هذا النوع من التعلم الإلكتروني حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية والتواصل مباشرة مع المعلم لاستيضاح أي معلومة، ومن أهم ما يعيق استخدام هذا النوع حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة، حيث يعتبر التعلم الإلكتروني المتزامن أكثر أنواع التعلم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً.

٢- التعليم الإلكتروني غير المتزامن:

وهذا النوع لا يُشترط فيه أن يكون التواصل بين المعلم والمتعلم في وقتٍ واحد، إذ يختار الطالب الوقت المناسب لظروفه ، ويتم الحصول على المعرفة والتواصل بينهم من خلال البريد الإلكتروني، والمنتديات، ومواقع الإنترنت وأشرطة الفيديو، والأقراص الممغنطة، ومن أهم ميزات هذا النوع أن المتعلم يمكنه التعلم في الوقت المناسب له ووفقاً لقد ارته وإمكاناته، ويمكنه أيضًا إعادة الدروس والوصول إليها على مدار اليوم، كما أن هذا النوع من التعلم الإلكتروني يحتاج إلى طلاب يتصفون بالدافعية الجيدة للتعلم والإلتزام .

ولقد وضع السفياني (٢٠١٠: ٢٩) تقسيماً آخر للتعليم الإلكتروني بحسب اعتماده على الإنترنت ، فصنّفه إلى صنفين:

١- التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت وينقسم أيضاً إلى نوعين:

تعليم متزامن: يقوم فيها كافة الطلاب المسجلين في المقرر وأيضًا أستاذ المقرر بالدخول إلى الموقع المخصص له على الإنترنت في الوقت نفسه، ويتم التنافس فيما بينهم، وبينهم وبين الهيئة التدريسية.

تعليم غير متزامن: ويتم فيه دخول الطلاب إلى موقع المقرر في أي وقت كل حسب حاجته والوقت المناسب له.

٢- التعليم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت:

ويشتمل هذا النوع من التعليم على معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية المستخدمة في التعلم من برمجياتٍ وقنواتٍ فضائية وكتب الكترونية.

ولقد صنّف الشهراني (٢٠١٠) التعليم الإلكتروني بحسب استخدامه في قاعة الدراسة ، ووافقه الباحث في ذلك التصنيف إلى الأنواع التالية:

١- التعليم الإلكتروني الصفي (المباشر):

ويقوم هذا النوع من التعليم الإلكتروني على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني داخل الصف الدراسي بحيث يكون هناك تفاعل مباشر بين المعلم وطلابه، ويوظفون التقنية في هذا التفاعل لتحقيق أكبر قدر من الناتج التعليمي، ومن التطبيقات المستخدمة في هذا النوع الكتب الإلكترونية، والبرمجيات، والشبكات الداخلية، والاتصال بالإنترنت، ويتميز هذا النوع بأنه يجمع بين ميزات التعليم الإلكتروني وما يوفره من جاذبية للطلاب ليتعلموا من خلاله وما يتيح لهم من فرصة للاستزادة حول موضوعات الدراسة، كما أنه يجمع بين المعلم وطلابه في الموقف التعليمي الأمر الذي له أهمية في بناء شخصيات الطلاب، ومعالجة مشكلاتهم السلوكية، ووجود التغذية الراجعة المباشرة، والتحفيز والتشجيع والتنافس الشريف بين الأقران، كما يتميز بأن التقويم في هذا النوع بأنه أكثر دقة ومصداقية وفاعلية من الأنواع الأخرى، ومن أهم العقبات التي تواجه هذا النوع من التعليم حاجته إلى تدريب للمعلمين والطلاب على استخدام التقنية وأنه يحتاج إلى إمكانات مادية مكلفة داخل المدرسة.

٢- التعليم الإلكتروني اللاصفي (غير المباشر)

وهذا النوع من التعليم الإلكتروني يتم خارج الصف الدراسي والمدرسة التقليدية (عن بُعد) ويمكن تقسيمه إلى النوعين التاليين بحسب الزمن المحدد للتعلم كما ورد في التصنيفات السابقة:

أ- التعليم الإلكتروني اللاصفي المتزامن: وهو النوع الذي يتم فيه التعليم الإلكتروني في زمن محدد يلتقي فيه الطلاب مع معلمهم من خلال تطبيقات التعليم الإلكتروني من (مواقع الإنترنت والمنتديات الخاصة وبرامج المحادثة والكتب الإلكترونية والبرمجيات..) عن بُعد، بحيث يتم تفاعل الطلاب مع بعظهم وتفاعلهم مع المعلم بشكل لحظي، ويتميز هذا النوع بأنه يتم من خلاله التغلب على عوائق المكان التي قد تواجه بعض الطلاب والمعلمين، كما أن هذا النوع يتيح الفرصة ليتلقى الطلاب توجيهات وإجابات المعلم على أسئلتهم ،إلا أن هذا النوع يحتاج إلى إمكانات تقنية متاحة لكل من المعلمين والطلاب، وأيضاً يحتاج استخدامه إلى تدريبهم على التفاعل تدريباً جيداً ، وكذلك يحتاج إلى طلاب يتميزون بالدافعية والالتزام للتعلم .

ب- التعليم الإلكتروني اللاصفي غير المتزامن: وهو النوع الذي يُفضّله الباحث ، وفي هذا النوع لا يجب أن يلتزم الطلاب والمعلمون بزمنٍ محدد، فيدخل الطالب على تطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة ليتعلم ويتلقى رسائل المعلم والزملاء وفقاً للوقت المناسب له، وكذلك يدخل المعلم ليضع المادة العلمية الجديدة أو يجيب على أسئلة الطلاب ، ويرسل لهم التكليفات في الوقت المناسب له ، ومن أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني المناسبة لهذا النوع (المواقع التعليمية على الإنترنت والكتب الإلكترونية والبريد الإلكتروني والمنتديات الخاصة...) ، ويتميز هذا النوع بأنه يتغلب على عوائق المكان والزمان التي قد تواجه بعض الطلاب والمعلمين، ويمكن للطالب الحصول على تغذية راجعة فورية إذا استخدم المعلم من التطبيقات ما يسمح بذلك ، إلا أنه يحتاج استخدامه إلى تدريب المعلمين والطلاب ، وكذلك يحتاج إلى طلاب يتميزون بالدافعية والالتزام بمواعيد التسليمات والمهام.

٥- أهمية التعلم الإلكتروني:

تتضح أهمية التعلم الإلكتروني من خلال توصيات التقارير العلمية ونتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعليته في مختلف جوانب العملية التعليمية. فقد قدم تقرير للكونجرس حول أهمية استخدام الإنترنت في التعليم توصيات من أهمها، أن استخدام الإنترنت في التعليم يزيد من قوته وفاعليته، وأنه ليس من الصعب تبنى ذلك برغم احتياجه لدعم مالي قوي لأنه يتيح فرص للتعلم واضحة وقوية ومبنية على

المشاركة، وقد جعل هذا التقرير المسئولين يعتقدون بضرورة الأخذ بهذه الصيغة في التعلم والتعليم.

وقد دلت نتائج بحوث عديدة على أن التعلم الإلكتروني يساعد على:

(١) تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل.

(٢) ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم.

(٣) تقديم فرص للتعلم متمركزة حول الطالب، وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة.

(٤) يقدم أداة لتنمية الجوانب الوراء معرفية للتعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتقديم بيئة تعلم بنائيه جادة.

(٥) تقديم فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم.

(٦) إتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها. (حذيفة مازن عبد المجيد ٢٠٠٨)

(٧)- يقلل من الاحتياجات والمتطلبات المرتبطة بالنواحي التقليدية للتعليم.

(٨)- أنه يعتمد على سرعة المتعلم الذاتية في التعلم حيث يتقدم المتعلم في تعلمه وفقا لسرعته الخاصة

(٩) - يمكن التركيز على الأجزاء التي يحتاج المتعلمون في تعلمها إلى المزيد من المهارات والمعلومات

(١٠)- يمكن المتعلمين أن يتحكمون في عمليات التعلم، مع استلامهم للتغذية الراجحة أولا بأول للتأكيد على كفاءة ممارسة عمليات التعلم

(١١)- أنه يسهم في جعل عمليات التعلم أكثر تشويقا من خلال الوسائط المتعددة التى تجذب اهتمام المتعلمين نحو المعلومات بصورة كبيرة.

(١٢) -ان التقييم المستمر لعمليات التدريب على التعلم باستخدام التعلم الإلكتروني تمدنا بالمزيد من المعلومات والبيانات عن أداء المتعلمين.

(١٣)- أن الوسائط المتعددة الفعالة المتوفرة به تمدنا بخبرة موحدة وتفاعلية، فالمستخدم يصبح أكثر تفاعلا مع البرنامج مع تركيز حواسه بالخبرات المتعلمة.

(١٤)- أنه يتيح وسائل تعليمية فعالة من خلال تعلم قائم على التجربة النشطة حيث يشارك المتعلم بنفسه في التفاعل المعلوماتي بموقف التعلم.

(١٥) -أنه يشجع المتعلم على إدارة تعلمه وبالطريقة التي تناسبه، حيث يعرض أساليب تعلم متنوعة مثل القراءة والمراقبة والفحص والاستكشاف والبحث والاتصال والمناقشة وتنفيذ التجارب الكترونيا. إسماعيل (٢٠٠٩ م)

٦- مميزات التعليم الالكتروني:

يمكن اعتبار التربويين اليوم أحوج الفئات إلى التعليم الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم وذلك لمسايرة مقتضيات عصرنا الحالي الذي يتصف بالسرعة ، وعليه فان التعليم الإلكتروني يتميز بعدد من المميزات التي تمكنه من تذليل الكثير من العقبات التي تعوق عملية تعميم التعليم حول العالم (حمدان، ٢٠٠٧) ومن هذه المميزات كما أشار الفار(٢٠٠٢م)

١- يعتبر الحاسب الآلي أفضل وسيلة لمواجهة ثورة المعلومات وتضخم المواد التعليمية. فهو يعتبر مصدرًا متميزًا من مصادر المعلومات. وبالتالي يساهم في نجاح البحوث التربوية ، لما يوفره من إمكانات هائلة في البحث والتحليل الإحصائي.

٢ - تحقق طرق التعليم بمساعدة أو بواسطة الحاسب الآلي مستوي عاليًا من التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والحاسب الآلي، لوجود تغذية راجعة تلقائية مناسبة. كما أن اتصاف الحاسب الآلي الصبر وعدم التململ، مع إمكان التحكم بسرعة برامجه التعليمية، فإنه يراعي قدرات الطلاب على التعّلم. فالتعليم التفاعلي وكما يقول الفار (٢٠٠٢ م: ٣١) يحقق أهداف التعليم الفردي،فيتعلم الطالب بالسرعة التي تناسب قدراته، فيتنافس مع نفسه.

٣ –قدرة الحاسب الآلي على القيام بدور المحاكاة، وهذا يشجع البحث وتمثيل الأدوار لدى الطلاب، فيساهم في تذليل كثير من العقبات التي تحول دون تنفيذ العديد من التجارب العملية بشكل واقعي، إما لصعوبات مالية أو إدارية أو فنية، وإما لخطورتها.

٤ -يعتبر أداًة مناسبًة للكشف عن الإبداع ، لقدرته على تحقيق إتقان الأهداف السلوكية وقياس ذلك، وهو يختصر الجهود اللازم بذلها في تنفيذ مختلف صنوف الإبداع الفني، وأيضًا عند إجراء التعديلات عليها. كما أنه يخلق بيئة مشوقة للتعليم والتعّلم من جانب الطالب تقوده إلى إتقان ما يتعلمه، كما يتيح فرصة أكبر للتدريب واكتساب المهارات، فتزيد فاعليه التعليمTime Sharing ..

٥ -يساعد على إمكانية التعليم والتعّلم عن بعد ، باستخدام نظام المشاركة الزمنية

٦ -تطور البرمجيات التعليمية، سمح بإمكانية تطبيق التعليم والتعّلم للإتقان المبني على مبدأ التعّلم الذاتي.

كما أنه يحل مشكلة Time Sharing . وكذلك التعليم والتعّلم عن بعد ، باستخدام نظام المشاركة الزمنية كتعليم الندرة ؛ تلك الفئة التي تتعلم في الجامعة تخصصًا دقيقًا كل فصل دراسي بشكل مكلف.

٧ -يستطيع الحاسب الآلي أن يلعب دورًا فاعلا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ ممن لديهم إعاقًة ما.

٨ – يسمح الحاسب الآلي بتحقيق التعليم والتعلم الفردي والتعاوني للإتقان في المدارس ذات الأعداد الكبيرة. كما يساعد في التغلب على مشكلة ضعف المعلمين مع كثرة أنصبتهم ، وتزايد أعداد الطلاب.

٩- يستخدم في صياغة أكثر من نموذج للاختبار الواحد ، أي يفيد في تكوين بنوك للاختبارات.

١٠ - إن التقدم للحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، مّ كن المسؤولين من اتخاذ القرارات في وقت قياسي. وإضافًة إلى ماُ ذكر ، فقد ذكر سلامة وأبو ريا(٢٠٠٢ م) للحاسب الآلي عدة مزايا ، أبرزها: فورية ، وبحسب استجابته في الموقف التعليميFeed back . يزود الحاسب الآلي المتعّلم بتغذية راجعة Interactive قابليته لتخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله، ومن ثم التفاعل المتبادل اضافة الى تلك المميزات تري الباحثة أن من مميزات التعليم الالكتروني أيضا أنه يوفر بيئة التشويق والاثارة والتفكير الإبداعي للمتعلم مقارنة بالتعليم التقليدي خصوصا في المرحلة الثانوية والتي تتصف بالملل لدي الطالبة ويمكن بدوره تمكين الطالبة من اكتساب العديد من المهارات الحياتية وذلك من خلال التفاعل والبحث في الحصول علي المعلومة وحيث انه مبني علي الممارسة مما يؤدي الي بقاء أثره

٧– عقبات التعليم الإلكتروني وتذليله:

ذكره (سالم، ٢٠٠٤ ،ص ٢٩٨) انه رغم ما للتعليم الإلكتروني من مميزات إلا أن له معوقات تحد من فعاليته أو تعيق استخدامه ومنها ما

-لا يستخدم المتعلم في التعليم الإلكتروني كل حواسه، بل يركز فقط على حاستي السمع والبصر دون بقية الحواس.

-يحتاج هذا النوع من التعليم إلى توفير بنية تحتية متكاملة وذلك من أجهزة ومعامل وغيرها من معدات مرتبطة بالحاسوب.

-يتطلب هذا النوع من التعلم تدريب مكثف لاعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام التقنيات الحديثة حتى يتمكنوا من تقديمه على اكمل وجه.

ويحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس متمكنين للتعامل مع المستجدات التكنولوجية المستخدمة في هذا النوع من التعليم، كما يحتاج أيضا إلى فنيين متخصصين في إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية كما يقل في التعليم الإلكتروني التواصل الإنساني والعلاقات الإنسانية بين اطراف العملية التعليمية.

-كما أن نظرة بعض المجتمعات في بعض الدول إلى أن خريجي التعليم الإلكتروني بينهم انهم أقل كفاءة وتمكن في المادة العلمية.

وذكر (فياض ٢٠٠٩) انه كما هو الحال في شتى نواحي الحياة هنالك دائماً وجهان لكل عمل جيد وهو ما ينطبق أيضاً على التعليم الإلكتروني، فعملية التعلم الإلكتروني تعتمد على الإنترنت ولكي نفهم بشكل أفضل عيوب التعليم الإلكتروني يجب أن نبدأ بفهم شبكة الإنترنت من حيث أنها تقنية وأداة اتصال ولكونها نظام مفتوح فإن شبكة الإنترنت لا تعرض المعلومات المفيدة فقط ولكنها تقدم الكثير من الخدمات منها الصالح مثل البحوث العلمية ومنها الطالح مثل المواقع الإباحية، وعليه فأن الطلاب والمؤسسات التعليمية التي تعتمد

على التعليم الإلكتروني سوف تكون عرضة لكل ما يجود به النظام المفتوح الذي تمثله شبكة الإنترنت، سواء كان مفيدا أم معيبا كما يجب على الطلاب عند استخدام الإنترنت لأغراض البحث والتعليم أن يعوا بأن ليس كل ما ينشر على الإنترنت صحيحاً بنسبة ١٠٠ % رغم أن الصحيح قد يشكل الجزء الأكبر، ولذلك يتعين على الطلاب والمدرسين على حد سواء تطوير قدراتهم من حيث إمعان النظر في أية معلومة يحصلون عليها عبر شبكة الإنترنت لتبين صحتها ودقتها

٨- عناصر التعليم الالكتروني:

لابد من توفر بيئة تعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني فنجاح أي تعليم يتوقف على البيئة التي يحدث فيها، كما ذكر كلا من التودري (٢٠٠٤م، ص ص ٨٩) وسالم (٢٠٠٤ م، ص٣٠٠، ٣٠١) أن البيئة التعليمية للتعليم الإلكتروني تتمثل المكونات الأساسية للبيئة التعليمية من

١ -المعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية: القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة. ومعرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٢ -المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية -:مهارة التعلم الذاتي -.معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٣ -طاقم الدعم التقني ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية: التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت -.الإلمام ببعض برامج الحاسب الآلي -.المعرفة بتكنولوجيا التعليم وعملية التعلم والتعليم. ويمكن تقديم ذلك عن طريق برامج تدريبية أو ورش عمل أو حلقات دراسية وغيرها.

٤ -الطاقم الإداري المركزي.

٩- متطلبات تفعيل التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية:

- بناء رؤية وخطة للتعليم الإلكتروني.
- توفر التجهيزات المادية.
- توفر مهارات التعلم والضبط الذاتي لدى الطلاب.
- توفر مهارات الحاسب الآلي والإنترنت لدى الطلاب.
- تطوير المحتوى الرقمي المعياري.

تطوير بوابة تعليمية تفاعلية على الإنترنت معيارية. (كنعان ٢٠٠٨)

المحور الثاني: المهارات الحياتية:

١. مفهوم المهارات الحياتية.

٢. أهمية اكتساب المهارات الحياتية

٣. دور التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية

مقدمة:

تعتبر المهارات الحياتية من القضايا المهمة التي تسعى التربية المعاصرة لتنميتها عند المتعلمين، فتنمية المهاارت المتعلقة بالحياة متعددة وشاملة، فظهور هذا المفهوم ليس صدفة ولا نضجاً علميا بل هو من متطلبات الحياة الضرورية التي أفرزها التطور المعرفي والتغيرات العلمية السريعة، ونظرًا لأهمية الدور الذي يلعبة مديري ومعلمي المدارس في تنمية المها ا رت الحياتية لدى الطلبة لإحتكاكهم المباشر معهم أثناء العملية التعليمية، كان لا بد من لفت النظر لتعليم الطلبة المهاارت الحياتية من خلال المناهج أو الدورات للمعلمين وذلك بهدف مواكبة التطور العلمي والمعرفي وإكساب المهارات الحياتية للطلبة.

لذا ركزت المؤسسات الدولية على أهمية تعليم المهارات الحياتية كونها من ضروريات الحياة المعاصرة، وهذا ما أكده تقرير اليونسيف الذي أشار أن (١٦٤) دولة من الدول التي التزمت بمبدأ التعليم للجميع؛ أقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف حياتية وإكسابهم المعارف والمهارات التي تبنى على السلوك الصحيح (اليونيسيف،٢٠٠٦)

١- مفهوم المهارات الحياتية:

يظهر التسارع المعرفي والمعلوماتي في عصر الثورة التقنية المعلوماتية الحاجة المستمرة للتطوير، وذلك نظرا لظهور مفاهيم جديدة في عملية التعليم وهذا يتطلب مواكبة هذا التطور المستمر بتنمية المهارات اللازمة والمتكاملة التي تمكن المتعلم من التصرف والتعامل مع مواقف الحياة اليومية المتكررة والمتنوعة بما يساعد على حل المشكلات اليومية، لذلك من الضروري معرفة المهارات الضرورية التي تساعد المتعلم على مواجهة متطلبات الحياة اليومية ودراسة العوامل التي تؤثر فيها وتنميتها.

عرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١، ١١) المهارات الحياتية بأنها مهارات تعني ببناء شخصية الفرد القادر علي تحمل المسؤلية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية علي مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية وبقدر ممكن من التفاعل المبدع مع مجتمعه ومشكلاته

وقد عرفتها سعد الدين على أنها مجموعة من القدرات التي يكتسبها المتعلم بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية، تعينه على مواجهة المواقف والتحديات وتتضمن عدة أبعاد مثل مهارات حل المشكلة، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة السلامة والأمانة، ومهارات اقتصادية، مهارات تكنولوجيا الإنتاج والتصنيع، مهارات تكنولوجيا الكهرباء والإلكترونات، مهارات الاتصالات، مهارات تكنولوجيا الحيوية الزراعية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تم بناؤه لهذا الغرض(سعد الدين: ٢٠٠٧،١٤)

أهمية اكتساب المهارات الحياتية:

تكمن أهمية اكتساب المهارات الحياتية في-:

١- تكسب المتعلم خبره مباشره، وتنتج هذه الخبرة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشخاص والأشياء والظواهر والتفاعل معها مباشراً (السيد: ٢٠٠١،٣٤) مما يجعله قادرا على مواجهة مواقف الحياة المختلفة والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.

٢- إن المهارات الحياتية هي التي تجعل الفرد قادرا على إدارة التفاعل الصحي بينه وبين الآخرين وبينه وبين البيئة والمجتمع، ومثال ذلك أن الفرد لابد من أن يكون لديه المهارة للاتصال اللغوي، وهذا الأمر يساعده على عرض أفكاره بوضوح وكيف سيواجه المستقبل (أسكاوس وآخرون: ٢٠٠٥، ٤٣) ولا بد من نشأة الشخص نشأة سويه تجعله أكثر امتلاكا لهذه المهارات ممن هم أقل منه نشأه سويه أثناء الطفولة.

ويضيف محمود بأن نجاح الفرد في حياته يتوقف بقدر كبير على مدى امتلاكه للمهارات والخبرات الحياتية، فمن ثم المهارات مهمة لكي يحقق الفرد نجاحه في حياته تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على مشكلات الحياتية والتعامل معها (محمود:٢٠٠٤، ٥٤)

٣- إن تمكن الفرد من المهارات الحياتية وممارستها في حد ذاته يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملا فيتقنه، فإنه حتما سيشعر الآخرين بالثقة فيه ويزيد من ثقته بنفسه ويرفع من تقديره لذاته، ومن ثم فإن الفرد يحاول دائما أن يحتفظ

بتقدير الآخرين ويحظى دائما بنظرات الإعجاب، ولعل هذا ينطبق على القول الشائع.. إن النجاح يؤدي إلى نجاح (أسكاوس وآخرون٢٠٠٥، ٤٣) ويتفق معهم في هذه النقطة أيضا (محمود: ،٢٠٠٤، ٥٤)

ونجد هنا أيضا إضافة جيده في امتلاك الفرد لهذه المهارات حيث أن لها ارتباط كبير بالشخصية وقوه الشخصية وفهم الآخرين مما يؤدي بالفرد إلى الصحة النفسية

٤- أن تمكن الفرد من مهارة معينه، يشجعه دائما على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح أفاق جديدة للعمل، وبالتالي تحقيق مكاسب وموارد أكثر، بل أن انتقال الفرد بالمهارة من مستوى لمستوى أفضل حتى يصل لدرجة التمكن من المهارات الكلية يساعد الفرد بالارتقاء في مستواه المهني والنفسي والاجتماعي (أسكاوس وآخرون: ٢٠٠٥، ٤٣) ويضيف(محمود: ٢٠٠٤، ٥٥)

تضمين المهارات الحياتية فيما يتعلم الشخص بصوره أو بأخرى في زيادة دافعية وحافز المتعلم.

٥- تساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة والتطبيق للفرد وذلك لكشف الواقع الحياتي (محمود ٢٠٠٤، ٥٥) والسير الواعي على هدى من قوانين العلم والمعرفة 'إلى جانب كثرة التدريب والتمرن على استخدام وتطبيق تلك القوانين في الحياة بينهم مما لا شك فيه زيادة انضباط الذهن، ويجعل التفكير أقوي حجة وفعالية (عمران وآخرون: ٢٠٠٤، ١٥)

٢- دور التعليم الالكتروني في تنمية المهارات الحياتية

تؤثر أدوات التعليم الالكتروني بشكل مباشر علي تنمية المهارات الحياتية للطلاب

التدريس الخصوصي Tutorials

وهو الذي ينشئ موقفا تعليميا تعلميا إذ تصمم البرمجية هنا لتقوم مقام المعلم، فهي تعرض الأهداف وتشرح الأفكار والنظريات والحقائق والمهارات التي تتضمنها مادة الدرس، وكذلك الأمثلة والتدريبات المدعمة بالأشكال والصور والكتابة المتحركة والرسوم البيانية، بل حتى الربط مع الإنترنت، بالإضافة إلى التقويم وتقديم التغذية الراجعة والخطة العلاجية. وهذا النوع من البرمجيات يستخدم لأغراض التعلم الذاتي، ويوفر فرصة للتخاطب المباشر بين الحاسب الآلي والمتعلم مما يشعره بخصوصية الخطاب الموجه إليه، خاصة وأنه يستطيع التحكم بوقت العرض ومدة بدايته ونهايته حسب وقته وظرفه مما يرفع الدافعية في التواصل بعيدا عن اشتراطات الصف الدراسي التقليدي.

المحاكاه وتمثيل الأدوار Simulation & Role Playing

وهي برمجيات تسعى إلى تقليد الواقع بما هو فيه من ظواهر طبيعية أو تجارب مختبريه أو حركات رياضية أو أنماط عيش وغيرها، ويستخدم هذا النوع من البرمجيات التعليمية للآتي:

أ- السماح بحدوث أخطاء أثناء إجراء تجربة ما بطريقة المحاكاة على الحاسب الآلي دون أن تتسبب الأخطاء في إيذاء المتعلم.

ب - اختصار الوقت الذي تستغرقه تجربة أو حدث ما في الحقيقة.

ت - تقليل التكلفة التي يمكن أن يتطلبها إجراء التجربة في الواقع، أو معايشة بيئة ما كالقيام برحلة بطائرة او عبر البحار.

ث - تفادي المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم في حالة معايشته للواقع الحقيقي كمحاكاة حدوث الزلازل والبراكين أو التجول في غابة للوحوش.

ج - محاكاة ما يمكن أن تكون معايشته مستحيلة، كالأحداث التاريخية مثلا.

حل المشكلات Problem Solving

إن مهمة الحاسب الآلي مساعدة المتعلم في حل المسائل والمشكلات وإ جراء العمليات الحسابية المطلوبة دون الحاجة إلى أن يقوم بإجرائها وفق الطرق التقليدية استخدام الورقة والقلم، وفي ذلك اختصار للوقت وتركيز للمتعلم على جوانب المشكلة لأكثر أهمية دون الاقتصار على الخطوات الإجرائية، كما تعطيه الفرصة لإعادة تجريب الحلول عدة مرات حتى يصل إلى الحل الصحيح دون خوف أو حرج أو خجل، وبهذا تزداد ثقة الطالب بنفسه، ويستطيع تطوير خبراته ومهاراته وعدم التهرب من مواجهة المشكلات مستقبلا. وهذا النوع من البرمجيات يولي اهتماما خاصا بالفروق الفردية من خلال منح الطالب الوقت الكافي للتعلم، بما يتناسب مع قدراته وخبراته السابقة ليجرب

الحلول عدد المرات الذي يشاء دون خشية الوقوع في الخطأ

التشخيص والعلاج Diagnostic Perspective

وهذا النوع من البرمجيات يعنى بتشخيص واقع الخبرات السابقة للطلبة، والثغرات التي ينبغي معالجتها قبل الانتقال إلى التعلم اللاحق، وهو ما تقوم به البرمجية عن طريق إجراء اختبارات تشخيصية في محتوى تعليمي واضح ومحدد، وتسجيل إجابات ال طلبة بحيث يتمكن المعلم من تحديد اتجاهات المتعلم وإ خفاقاته لكل طالب على حده ولجميع الطلبة بشكل عام، كما تزود كل طالب بتغذية راجعة خاصة به تحدد له حدود إخفاقه وإ جادته والأهداف التي استطاع تحقيقها وتلك التي لم يستطع تحقيقها لتحسين أداءه.

الالعاب التعليمية Instructional Games

تعتمد الألعاب التعليمية المحوسبة على جملة من وسائل التشويق التي تشجع التنافس، أو تتحدى المتعلم وتثير خياله وتحثه دوما على المواصلة واستنفار ذاكرته وخبراته السابقة. ويمكن للطالب أن يتعلم عن طريق اللعب العمليات الحسابية والهندسية، وحساب الوقت، وأسماء المدن والحيوانات. كما أن برمجيات الألعاب التعليمية يمكن استخدامها في أي مادة أو مساق، ولأي فئة عمرية بدون استثناء، مع مراعاة خصوصية المادة التعليمية وخصائص الفئة التي يراد تعليمها. ومن أهم فوائد الألعاب التعليمية: تزود المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي أكثر من أية وسيلة تعليمية أخرى، وتوفر السلامة والأمن للمتعلم.

الحوار التعليمي Dialogue

الحوار التعليمي الذي تعتمده البرمجيات التعليمية يمكن أن يتم فيه تعلم خبرات جديدة، أو مراجعة خبرات سبق للطالب تعلمها في دروس سابقة، وفيه يكتسب الطالب مهارات الحوار، واستخدام الخبرات السابقة في توجيه الأسئلة والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، هذا فضلا عن القدرة على تقدير الآخر، ومتابعة التراكم المعرفي أو أسئلة تستدعي صورة منهجية تعتمد تسلسل الأهداف الموضوعة للبرمجية، وتستخدم فيها عناصر الإثارة والتشويق في صياغة أسئلة مفاجئة أو أسئلة تستدعي التأمل وما إلى ذلك، وبالمقابل الإجابة عن أسئلة في زمن محدد.

التدريب والممارسة Drill & Practice

وتسمى أحيانا التدريب لاكتساب المهارة، ويقوم هذا النوع من البرمجيات على مبدأ طرح التساؤلات من الحاسوب والاستجابة من المتعلم ثم التغذية الراجعة الفورية من الحاسوب ، حيث يعطي تعزيز مباشر اذا كانت الإجابات صحيحة، وإعطاء المتعلم فرصة أخرى اذا كانت الإجابة خاطئة، وذلك لتصحيح الخطأ، أو قد يحدث نوع من التفريع وإ رجاع المتعلم إلى نوع من التعلم أو النشاط للتمكن من المادة وفهمها قبل أن يستجيب مرة أخرى.

المحور الثالث: النتائج والدراسات السابقة التي أظهرت أهمية التعليم الالكتروني والمهارات الحياتية

ثانيا: الدراسات السابقة:

لقد قسّمت الباحثة الدراسات السابقة إلى قسمين لمتغيرات الدراسة، وهم الدراسات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، والدراسات المتعلقة بالمهارات الحياتية

أولا الدراسات الخاصه بالتعليم الإلكتروني

١ – **دراسة زيان يحي، صبا حامد ٢٠١٨** بعنوان إثر استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طالبات كلية التربية / بن راشد للعلوم الإنسانية.

الهدف: هدفت الدراسة الي إثر استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طالبات كلية التربية.

المنهج والعينة: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وبلغت العينة ١٠٠ طالب وطالبة ٥٠ في المجموعة التجريبية و٥٠ في المجموعة الضابطة

الأدوات: ولتحقيق هدف الدراسة اجرت الباحثتان اختبار تحصيلي تحريري بعدي يتكون من ٢٠ فقرة اختيارية وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته واجراء التحليل الاحصائي اللازم اعتماد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وقد استعملت الباحثتان مجموعة من الوسائل الإحصائية اللازمة منها معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة والاختبار الثاني لعينتين مستقلتين

النتائج: فعالية استعمال التعليم الالكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم ورفع مستوي التحصيل للمجموعة التجريبية، يتيح للطلبة الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي وبالتالي تمنيته لديهم

٢- **دراسة الحيحي (٢٠١٨)**: بعنوان أثر استخدام التعليم الالكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمان

الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التعليم الالكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمان ،

المنهج والعينة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ،

الأدوات: استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذكاءات النمائية

النتائج: وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الالكتروني ،

٣- **دراسة الزبون والرواحنة (٢٠١٨)**: بعنوان امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات

الهدف: هدفت للتعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات،

الأدوات: استخدم الباحث آداة الاستبانة كآداة رئيسية

المنهج والعينة: واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وتكونت العينة من (١٠٠) عضو هيئة تدريسية،

النتائج: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات متغير الجنس والخبرة، ، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات الكلية لصالح الكليات العلمية.

٤- **دراسة محمد عبد الرازق محمد ٢٠١٤** بعنوان أثر التعليم الالكتروني على التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية

الهدف: هدفت الدراسة الي معرفة أثر التعليم الالكتروني على التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية ١٠٢

المنهج والعينة: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من ١٥١ طالب وطالبة مقسمة الي مجموعتين تجريبية وضابطة

الأدوات: برنامج التعليم الالكتروني المصمم افتراضيا لمساقات اللغة الإنجليزية ١٠٢

الاختبار التحصيلي القبلي والنهائي لتحصيل الطلبة

النتائج: أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الكلية على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الكلية لصالح الاناث في التحصيل الدراسي، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة والجنس عند مستو دلالة ٠٠٥،

٥- **دراسة عصام إدريس وعزالدين ابراهيم ٢٠١٤** بعنوان التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث (الحلقة الاولي بمرحلة التعليم الأساسي) لمادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين بمحلية جبل أولياء

الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن يسهم به التعليم الإلكتروني باستخدام الحاسوب في زيادة تحصيل

طلاب الصف الثالث لمادة اللغة العربية بمرحلة التعليم التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محلية جبل أولياء

المنهج والعينة: تبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٢١) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث

الأدوات: أستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات

النتائج: قلة المتطلبات المادية والفنية اللازمة لتعميم التعليم الإلكتروني باستخدام الحاسوب في بعض المدارس بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية جبل أولياء

إن استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة العربية للصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ

وجود العديد من المعوقات التي تحول دون استخدام معلم التعليم الأساسي للحاسوب في تدريس اللغة العربية

ثانيا الدراسات الخاصة بالمهارات الحياتية:

١- **دراسة اميرة الحربي ٢٠١٨** بعنوان فعالية التدريس بالموديلات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لمقرر التربية الاسرية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس

الهدف: هدفت الدراسة الي التعرف على فعالية التدريس بالموديلات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لمقرر التربية الاسرية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس

المنهج والعينة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٥٤ طالبة منهم ٢٧ في المجموعة التجريبية و٢٧ في المجموعة الضابطة

الأدوات: تم بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط لمقرر التربية الاسرية، اعداد الموديلات التعليمية، اختبار المهارات الحياتية

النتائج: توصلت الدراسة الي بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط لمقرر التربية الاسرية تصميم موديلات تعليمية التي يمكن من خلالها تنمية بعض المهارات، اثبات فعالية التدريس بالموديلات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لمقرر التربية الاسرية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات الصحية والاجتماعية والشخصية

٢- **دراسة رضا محمد علي ٢٠١٧** بعنوان المهارات الحياتية " الإدارية" لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجه نظر المديرين والمعلمين

الهدف: هدفت هذه الدراسة الي التعرف إلى مستوى المهارات الحياتية "الإدارية" لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين، بالإضافة إلى تحديد الفروق في المتغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

المنهج والعينة: ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأجري الدراسة على عينة طبقية عشوائية قوامها ٣٤٢ مدرسا ومعلما في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظ نابلس "

الأدوات: استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد تصميمها وإجراء معاملاتها العلمية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من٤٦ فقرة تم توزيعها على خمس مجالات وهي الاتصال والتواصل، إدارة الوقت، حل المشكلات، اتخاذ القرار، إدارة الصراع واستخدم سلم الاستجابة بطريقة ليكرت الخماسي

النتائج: وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحياتية "الإدارية" لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان متوسطا، حيث بلغ متوسط الاستجابة (٣,١٨)، وجاء متوسطاً على جميع المجالات، حيث احتل مجال الاتصال والتواصل المرتبة الأولى بمتوسط استجابة (٣,٣٨)، بينما جاء مجال إدارة الوقت في المرتبة

الأخيرة بمتوسط استجابة (٣,٠٢)

٣- **دراسة محمد سليمان ٢٠١٦** بعنوان المهارات الحياتية المتضمنة مقرر الاحياء والبيئة للصف العاشر

الهدف: هدفت الدراسة الي تحديد المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر ومعرفة مدي تضمين هذه المهارات في المقرر المذكور

المنهج والعينة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم تحديد مقرر الاحياء للصف العاشر/كتاب الطالب الذي يدرس في العام الدراسي ٢٠١٤ يتألف من ٤ وحدات تضم ٨ فصول/ ٢١ درسا

الأدوات: استخدمت الدراسة لتحليل محتوي الكتاب أداة تحليل المحتوي اشتملت على خمسة أبعاد للمهارات الحياتية الأساسية مهارة حل المشكلة، مهارة إدارة الوقت، مهارة السلامة والأمان، مهارة التفكير الناقد، مهارة تكنولوجيا الحيوية الزراعية واشتملت هذه المهارات على ٢٨ مهارة فرعية

النتائج: خصلت الدراسة الي ان محتوي مقرر الاحياء والبيئة للصف العاشر يهتم بصفة أساسية بالجوانب المعرفية ويهمل باقي الجوانب المهارية ويفتقر أصلا الي الموضوعات ذات الطابع العلمي كما انه موزع بشكل غير متوازن حيث جري التركيز على موضوعات دون غيرها ويري الباحث ان وزارة التربية والتعليم رغم تنبيهها للمهارات الحياتية الا انها لم تؤخذ بشكل فعلي في تنفيذ وتصميم المقررات الدراسية

٤- **دراسة طرفة إبراهيم ٢٠١٤** بعنوان المهارات الحياتية لدي طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة

الهدف: هدفت الدراسة الي معرفة المهارات الحياتية لدي طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة

المنهج والعينة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختارت الباحثة عدد ٢٠٦ طالبة من طالبات الفرقة الرابعة

الأدوات: قامت الباحثة بإعداد استبانة الهدف منها معرفة درجة اكتساب طالبات الفرقة الرابعة للمهارات الحياتية التي يفترض أن تكتسبها الطالبة خلال دراستها الجامعية

النتائج: خلصت نتائج الدراسة الي عدد من المهارات الحياتية التي يفترض وجودها لدي طالبات الفرقة الرابعة وهي مهارة (الاتصال، التفكير الناقد والإبداعي، التكنولوجيا والمعلومات. المهارات القانونية، المهارات الصحية)

بحث رقم ٣١

الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات السعودية من الرياضيين السباحين ضمن متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي

الباحث/ سعيد عطية محمد الغامدي – الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات السعودية من الرياضيين السباحين ضمن متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي ، وشملت المتغيرات العمر التدريبي (الخبرة) والذي قسم إلى سنوات الممارسة من (٠-٥) سنوات ، ومن (٦-١٠) سنوات وأكثر من (١٠) سنوات ، وأما المتغير الآخر فشمل متغير المناطق الجغرافية بالمملكة والتي تم توزيع العينة إلى ٤ مناطق جغرافية وهي (المنطقة الشرقية – المنطقة الوسطى – المنطقة الغربية – المنطقة الشمالية) وتكمن مشكلة الدراسة حول تأثير سنوات الممارسة الرياضية والمناطق الجغرافية على شخصية الطلاب وخاصة في سمتي الدافعية والثقة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة وشملت عينة الدراسة طلاب الجامعات السعودية المشاركين في منافسات السباحة والتي نظمها الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية والتي أقيمت بمدينة الرياض بجامعة الملك سعود والتي شاركت فيها (١٦) ستة عشر جامعة، وبلغ عدد العينة (١٠٦) مئة وستة طالبا سباحا يمثلون جامعاتهم وقد توصلت النتائج إلى: أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة كانت كبيره، وأن مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين كانت كبيرة كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بالمملكة كما يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الرياضي تنبؤا دالا إحصائيا بمعلومية الثقة بالنفس لدى الطلاب كما أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى إلى سنوات التدريب وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب على مقياس الثقة بالنفس تعزى إلى سنوات التدريب لصالح العمر التدريبي الأكثر ،كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السباحين على مقياس دافعية الإنجاز تعزى على المنطقة الجغرافية بالمملكة وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السباحين على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى المنطقة الجغرافية.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس.

ABSTRACT

This study aimed to know the reality of motivation of achievement and self-confidence among the swimmers students in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some variables. These variables included the training age (the experience) which was divided into the years of practice (0-5) years, (6-10) years, and more than 10 years old. The other variable included the geographical regions in the Kingdom of Saudi Arabia where the sample was distributed to four geographical regions; the Eastern region, the Central region, the Western region, and the Northern region. The research problem establishes the effect of the years of practicing sports and the geographical regions on students' personalities, especially in motivation and confidence features. The researcher used the descriptive method in his study. The sample of the study included students of the Saudi universities who are participated in swimming competitions which are arranged by the Saudi Universities Sports Federation and took place at King Saud University in Riyadh city, in which sixteen universities participated. The sample reached the number of (106) swimmer students representing their universities. The results showed that the level of achievement motivation of the swimmer students was high, and the level of the self- confidence of them was high too. There is also a statistically positive correlation between motivation of achievement and self-confidence among simmer student in the Kingdom. It showed that the statistical prediction is possible for the motivation of sports achievement by the knowledge of self-confidence. Moreover, there are no statistical differences between the responses of the sample members of students on the sport achievement motivation scale attributed to the years of practicing in favor of the more practicing age. Also, there are statistically significant differences between the responses of the sample sample students on the self-confidence scale due to the years of training in favor of the most training age. Furthermore, there is no statistical differences between the swimmer students on the scale of achievement motivation attributed to the geographical region in the Kingdom of Saudi Arabia. In addition to this, there are no statistical differences between the swimmer students on the scale of self-confidence attributed to the geographical region.

Key words: Achievement motivation- Self-assurance.

المقدمة:

رياضة السباحة من أشهر الرياضات وأكثرها استقطابا لأغلب فئات المجتمع، فالبعض منهم يعتبرها من أفضل الرياضات على الاطلاق حيث انها ذات فائدة كبيرة وذات تأثير مباشر على جوانب الانسان البدنية والنفسية. وتعتبر رياضة السباحة واحدة من الرياضات الرائدة التي تم ادراجها ضمن مسابقات الألعاب الأولمبية الحديثة في دورة أثينا ١٨٩٦م. الامر الذي دفع الكثير من الدول الى الاهتمام برياضة السباحة وبإعداد السباحين وبمختلف المراحل السنية، من اجل تحقيق التفوق الرياضي في مختلف البطولات المحلية والعالمية. لذلك تهتم الدول والجهات التعليمية فيها على ادخال هذه الرياضة كمادة من المواد الدراسية في بعض مدارس التعليم العام وفي الجامعات.

وقد يقضي السباح فترة من عمره في تعليم وتطوير نفسه في هذه الرياضة لسنين عديدة يشارك خلالها في بطولات ومنافسات محلية او عالمية.

ويتأثر الانسان بطبيعته بالمهمة التي يمارسها ويقضي فيها وقتا طويلا من حياته بما في ذلك الجوانب الرياضية التي تصقل شخصيته وتساعد على تكوين سلوكه.

ومن الجانب التعليمي والتربوي فان الإباء والمعلمين والمسؤولين يولون اهتماما كبيرا لأي مجال يساعد على تطوير شخصية الفرد ويصقل من موهبته.

فمن خلال عمل الباحث في مجال التعليم كمعلم لمادة التربية الرياضية واهتمامه برياضة السباحة ومشاركة ابناءه الثلاثة في هذه الرياضة والمشاركة في بطولاتها لأكثر من أربعة عشر عاما، يحرص المربي أيا كان أبا او معلما او مسئولا ان يكون للتوجه الذي يوجه له أبناءه الطلبة الى اكساب هذا (النشء) السلوك التربوي الحميد والشخصية الانسانية السوية.

ومن اهم الأهداف التي يسعى المربي الى اكسابها في هذا النشء هي صفة الثقة بالنفس والتي تعتبر أساس نجاح الانسان في حياته، فمن غير وجود الثقة بالنفس لا يستطيع الفرد النجاح والتطور في هذه الحياة وان امتلك قدرات ومواهب عالية.

ومن الخصائص النفسية الأخرى التي يتمنى القائم على التربية زرعها داخل الابن هي إيجاد الدافع الذاتي لديه، حتى يكون هو المحرك الأول لاستمراره في طريق النجاح الذي يحدده لنفسه او يساعده علية والدية او معلميه.

ولحرص الباحث على الاستفادة من المجال الرياضي في تكوين الشخصية المتفوقة والمتميزة في جوانب الحياة، وخاصة في سمات نفسية يعتبرها الباحث من السمات المهمة جدا جدا في النجاح في الحياة وخاصة لمثل هذه الفئة (الطلاب الجامعيين) وهي سمة دافعية الإنجاز والثقة بالنفس من خلال ممارستهم لرياضة السباحة لسنين عدة. وكذلك معرفة نتائج ممارسة هؤلاء السباحين الممثلين لمنتخبات جامعاتهم في رياضة السباحة لتلك الخصائص النفسية. وايضا معرفة علاقة هذه الخصائص النفسية قيد الدراسة بالعمر التدريبي (أي الفترة الزمنية التي قضوها في التدريب)، وكذلك التعرف على الموقع الجغرافي للمناطق وهل له إثر في الخصائص النفسية والمتمثلة في الدافعية والثقة.

فأما بالنسبة للعمر التدريبي فقد تم التوزيع بناء عن عدد السنين التي مارس خلالها رياضة السباحة والتي شملت الأولى اقل من خمسة سنوات، والثانية من ست سنوات وحتى عشر سنوات، والثالثة أكثر من عشر سنوات. واما من حيث المنطقة الجغرافية فقد تم توزيع عينة الدراسة الى أربعة مناطق جغرافية وهي المنطقة الشرقية والمنطقة الوسطى والمنطقة الغربية والمنطقة الشمالية على مستوى حدود المملكة العربية السعودية.

. فهناك دراسات تطرقت الى هذا الجانب كما في دراسة سنان (٢٠١٠) عن اهمية الرياضة في تعزيز الثقة بالنفس وعن دور ممارسة الالعاب الجماعية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة والتي اظهرت الى ان درجة الثقة بالنفس كانت بدرجة عالية. وأيضا دراسة مير (٢٠٠٧) التي توصلت الى ان درجة إدراك التحدي والمهارات الحركية والثقة بالنفس من أكثر المؤشرات الدالة على دافعية الإنجاز في الرياضة لدى السباحين.

ويعتقد الباحث ان للثقة دور كبير في التفوق الدراسي، وهذا ما اكدته دراسة العنزي (٢٠١١) الى وجود ارتباط جوهري دال بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.

اما عن متغير العمر فيرى الباحث انه كلما طالت سنوات الممارسة اثر لك في مستوى الدافعية، وهو ما توصلت دراسة خليل (٢٠٠٥) عن ان هناك فروق بين السباحين في مستوى الدافعية وتعرضهم للضغوط النفسية المرتبطة بطبيعة التدريب ومستوى الانجاز الرقمي والمنافسة الرياضية وفقا لسنوات الخبرة وذلك لصالح السباحين ذوي سنوات الخبرة الأكبر، حيث ان السباحين ذوي سنوات الخبرة الاكبر لديهم دافعية عالية وخبره في التعامل مع الضغوط التي قد تواجههم في المنافسة او في الحياة الاسرية. وكذلك نتائج دراسة عطية (٢٠٠٢) التي توصلت إلى ان دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية.

مع ان هناك دراسة توصلت الى نتائج عكسية مثل دراسة ليبر lebber (٢٠٠٥) والتي بحثت العلاقة بين الفروق العمرية وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتي بينت الى ان الدافعية الداخلية تنخفض بزيادة مستوى الصف الدراسي.

وايضا دراسة موسى (١٩٨٦) التي توصلت الى ان مستوى الدافع للإنجاز لا يزداد لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة بينما يزداد لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي.

واما من حيث معرفة مستوى الدافعية والثقة لدى الطلاب بناء على أماكنهم الجغرافية، فقد توصلت دراسات مثل دراسة الخيري (٢٠٠٨) حيث أجري الباحث الدراسة على منطقتين تعليميتين وتوصل انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المرشدين المدرسين في دافعية الإنجاز ترجع الى متغير مدينة العمل. وكذلك دراسة السقاف (٢٠٠٨) والتي توصلت الى انه لا توجد فروق بين طلاب جامعتي الملك عبد العزيز بجده وجامعة ام القرى بمكة المكرمة في مستويات الثقة بالنفس.

وعلى ذلك يعتقد الباحث ان اجراء مثل هذه الدراسة على عدة خصائص نفسية وعلى عدة متغيرات ديموغرافية وعلى شريحة واسعة من طلاب جامعات المملكة العربية السعودية سوف يساعد بإذن الله على الاستعانة في نتائج هذه الدراسة في وضع المنهج التربوي المناسب.

=ومن هنا برزت الحاجة لدراسة معرفة دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية وفق متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي

مشكلة الدراسة:

في مجال التربية والتعليم يحرص القائمون عند عمل مناهج تعليمية ان يكون لهذا المنهج دور تربوي، وتقوم مادة التربية البدنية للعب هذا الدور من خلال ادراج مواد دراسية تخدم العملية التعليمية في جانب تكوين الشخصية.

ومن الرياضات التي تسهم بشكل قوي في تأسيس الخصائص النفسية للنجاح تأتي رياضة السباحة، حيث تعمل هذه الرياضة الى غرس صفات شخصية لدى الفرد تساعده للوصول الى تحقيق النجاح الذي يسعى اليه بأذن الله.

فعند القاء الضوء على ماهية الرياضات المناسبة التي تساعد على نجاح الافراد يستطيع المسئولين في التعليم معرفة الرياضة المناسبة ومعرفة مخرجاتها التربوية ويعملوا على الاهتمام بها.

وبحسب متابعة الباحث لنوعية السباحين أيا كانوا لاعبين اندية رسمية او منتخبات جامعات او اندية خاصة فهم في اغلبهم متفوقون دراسيا واخلاقيا بخلاف بعض الرياضات الأخرى، (وهذا الامر من ملاحظة دقيقة لنوعيات السباحين خلال سنين عديدة).

لذلك كانت أهمية هذه الدراسة هي القاء الضوء على هذه الرياضة ومدى الاستفادة منها وإبراز الجوانب النفسية للمشاركين فيها وفق بعض المتغيرات.

والسمات النفسية تمثلت في سمة دافعية الإنجاز وسمة الثقة بالنفس، حيث يرى الباحث انها ذات أهمية قصوى لتربية الأبناء وإنها سبب رئيسي وجوهري في النجاح في هذه الحياة.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية معرفة الإجابة على التساؤل الرئيس وهو:

(الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات السعودية من السباحين ضمن متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي) من هذا السؤال الرئيس تتفرع الافتراضات التالية:

١- مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب السباحين بالجامعات السعودية متوسط.

٢- مستوى الثقة لدى الطلاب السباحين بالجامعات السعودية متوسط.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بالمملكة العربية السعودية.

٤- لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الرياضي تنبؤ دال إحصائية بمعلومية الثقة بالنفس لدى طلاب العينة الرياضيين السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية؟

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى سنوات التدريب.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى سنوات التدريب.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الشرقية- المنطقة الغربية).

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الغربية- المنطقة الشرقية).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيس وهو:

(ما واقع دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بالجامعات بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات؟).

من هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية؟

٢- ما واقع مستوى الثقة لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية؟

٣- هل توجد علاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بالمملكة العربية السعودية؟

٤- هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الرياضي تنبؤ دال إحصائية بمعلومية الثقة بالنفس لدى طلاب العينة الرياضيين السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى سنوات التدريب؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى سنوات التدريب؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الشرقية- المنطقة الغربية)؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الغربية- المنطقة الشرقية).

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالي الى الإجابة على هدف الدراسة الحالي وهو معرفة دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات السعودية من الرياضيين السباحين ضمن متغيري المكان الجغرافي والعمر التدريبي.

١-تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية

٢-تحديد مستوى الثقة لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية؟

٣-توضيح مستوى تواجد علاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بالمملكة العربية السعودية.

٤-توضيح إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الرياضي تنبؤ دال إحصائية بمعلومية الثقة بالنفس لدى طلاب العينة الرياضيين السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية.

٥-تحديد مستوى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى سنوات التدريب.

٦-تحديد مستوى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى سنوات التدريب.

٧-تحديد مستوى تواجد هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز الرياضي تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الشرقية- المنطقة الغربية).

٨-تحديد مستوى تواجد هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة على مقياس الثقة بالنفس تعزى الى المنطقة الجغرافية بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشمالية – المنطقة الوسطى- المنطقة الغربية- المنطقة الشرقية).

أهمية الدراسة:

يمكن تصنيف أهمية الدافعية الى قسمين (أهمية نظرية واهمية تطبيقية).

أولا: الأهمية النظرية:

- إضافة علمية جديدة في مجال المناهج وطرق تدريب وتدريس التربية الرياضية.
- تساعد باحثين اخرين في التركيز على النظر في الجانب النفسي والتربوي عند عمل منهج تعليمي في أي مجال من مجالات الرياضية.
- قلة البحوث في هذا الجانب وخاصة في المملكة العربية السعودية وذلك حسب علم الباحث.

ثانيا: الأهمية العملية(التطبيقية).

- تلفت الدراسة الحالية نظر المسئولين في الجامعات في تخصصات التربية الرياضية الى عمل منهج لمادة السباحة لطلاب المدارس تراعي مخرجاته الاهتمام بالجانب النفسي والتربوي وتكوين الشخصية السوية.
- تساعد المسئولين في التعليم على التركيز على الجوانب النفسية عند صياغة برامج او مناهج تربوية رياضية.

٦/مصطلحات الدراسة:

❖ **تعريف دافعية الانجاز:**

بأنه "حالة داخلية تنمي لدى الفرد السعي نحو الاتقان والتميز والقدرة على حمل المسؤولية والقدرة على تحديد الهدف والقدرة على استكشاف البيئة والقدرة على التنافس مع الذات، والقدرة على تعديل المسار". وتعرف (الأعسر ١٩٨٣).

❖ **تعريف دافعية الإنجاز اجرائيا:**

(هي حالة داخلية ذاتيه موجودة عند الطلاب السباحين الرياضيين بالجامعات بناءا على سنوات الممارسة الرياضية وفق مقياس الدافعية المستخدم من قبل الباحث بهذه الدراسة).

❖ **تعريف الثقة بالنفس:**

الثقة بالنفس بأنها "قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، واتخاذ القرار، وتمتعه بالعزيمة والإصرار، وإدراكه لكفاءته الاجتماعية والأكاديمية والجسمية واستثماره لها في ضوء توكله على الله " (علي٢٠٠٩).

❖ **تعريف الثقة بالنفس اجرائيا:**

(وهي الدرجة التي تشير إلى مستوى الثقة لدى طلاب الجامعات السابحين ، بناء على تأثير سنوات الممارسة الرياضية والمنطقة الجغرافية التي يسكنونها ،وفق مقياس الثقة بالنفس المستخدم من قبل الباحث في هذه الدراسة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الجانب النظري:

المحور الأول: دافعية الانجاز:

أولا/ المقدمة: تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية لذا حظيت باهتمام أكبر من علماء النفس، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث عن ديناميات الشخصية والسلوك. وتلعب دافعية الإنجاز شوطا مهماً في رفع مستوى أداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكيلاند Mc Cleland، حيث رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ عليها الأفراد في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز، ليس فقط للفرد. وإنما أيضاً للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد. (العنزي، ٢٠٠٣).

ثانيا/ تعريف دافعية الإنجاز:

هناك تعريفات كثيرة تكلمت عن دافعية الإنجاز سوف نستعرض عدداً منها:

فيعرف خليفة (٢٠٠٠ م) الدافعية للإنجاز انها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

ويعرف (الرابغي٢٠١٠) الدافعية للإنجاز على أنها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

ويتبنى الباحث (تعريف الرابغي) للدافعية باعتباره انه تعريف يصف بشكل شبه مباشر عينة الدراسة الحالية (الرياضيين السباحين).

ثالثا/ تصنيف الدوافع وواقع الإنجاز.

يصنف العلماء الدوافع حسب نوعها إلى نوعين رئيسيين، تستعرضها البحوث والأدبيات

كما يلي: **– الدوافع الأولية** (Primary Motive)**كما** تعرف بالدوافع الفطرية البيولوجية، وهي تتعلق بالجانب الفسيولوجي للفرد مثل دافع الجوع والعطش، والراحة، والأمومة، وهي دوافع غير متعلمة وغير مكتسبة، بل ترجع إلى الوراثة.

– الدوافع الثانوية (Secondary Motives)**أما** فيما يتعلق بهذا النوع من الدوافع فهي دوافع متعلمة ومكتسبة، ويطلق عليها الدوافع النفسية الاجتماعية لأنها تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع الأسرة، أو المدرسة، أو الظروف الاجتماعية المختلفة كالدافع للتحصيل، والدافع للانتماء، والصداقة، والسيطرة، وتحقيق الذات (دمنهوري واخرون ٢٠٠٠).

رابعا/ أهداف دافعية الإنجاز:

وتنقسم أهداف الإنجاز الي:

١– هدف التعلم :Learning Goal وهو يصف الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يدركون خبرات التعلم باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة والمعلومات والتأكد منها، ومن خصائصهم الرغبة المستمرة في التحسن، ورفع مستوى الكفاءة الشخصية والاتجاه نحو التعلم.

٢–هدف الأداء: Performance Goal يصف الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يهتمون بالأداء فقط ويعتبرونه سببا لنشاطهم، ومن خصائصهم انه ليس لديهم أساليب تميزهم في التعلم، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة، ويميلون إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين (العتيبي، ٢٠١٧).

٣ – هدف تجنب العمل :anwork Avoidce Goal وفيه يسعى الفرد الى الابتعاد عن الأعمال التي تتطلب بذل مجهود، ويتجنب التحدي في إنجاز الأعمال ولدية قناعة بأنه يمكن إنجاز المهام والأهداف بقليل من الوقت والجهد (عبد الوهاب، ٢٠١١).

المحور الثاني: الدافعية الرياضية.

أولا/ مقدمة: تعتبر الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، وقد احتل موضوع الدافعية في الرياضة مكانة متقدمة في مجالات

الدراسة والبحث سواء في مجال علم النفس الرياضي او سيكولوجية المنافسات. (صفاء واخرون٢٠١٧).

ثانيا/ مفهوم الدافعية في المجال الرياضي: شهد القرن الحالي عدة محاولات جادة لتفسير ما وراء السلوك في المنافسات والتدريب، والتعرف على مدى استعداد اللاعب للمشاركة الإيجابية في الأنشطة الرياضية المختلفة، بغرض الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يدعو الرياضيون الذين اختاروا رياضات المخاطرة واحتمالات الإصابة كسباق السيارات وتسلق الجبال والقفز بالمظلات لتحمل أعباء هذه الرياضات؟ وهكذا من تساؤلات عده.

وموضوع الدافعية في الرياضة يجيب على هذه الأسئلة في الاتجاهين الاخرين:

الأول، الكشف عن أبعاد الفروق الفردية لدى اللاعبين ومحاولة تفسير أسباب هذه الفروق.

الثاني، نوع الرياضة أو النشاط البدني الذي يختاره الفرد ويستمر فيه دون غيره من الأنشطة.

(صفاء واخرون٢٠١٧)

ثالثا/ تطور دوافع الممارسة الرياضية: تتطور دوافع الممارسة الرياضية نتيجة لمتغيرين أساسيين الأول هو المرحلة العمرية للفرد والثاني المستوى الرياضي للفرد:

١-المرحلة العمرية التي يكون عليها الفرد: فالدوافع التي تستثير الأطفال نحو الممارسة الرياضية تختلف عن تلك الدوافع التي تستثيرهم في مرحلة البلوغ والمراهقة، وتختلف كذلك عن تلك الدوافع التي تستثيرهم في مرحلة الشباب.

٢- المستوى الرياضي الذي يكون عليه الفرد: فدوافع الناشئ تختلف عن دوافع لاعبي الدرجة الأولى والتي تختلف بدورها عن دوافع اللاعب الدولي، كما تختلف دوافع الممارسة الرياضية من أجل الترويح عن دوافع الممارسة الرياضية من أجل البطولة.

المحور الثالث: الثقة بالنفس

اولا/المقدمة: تمثل الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دورا أساسياً في حياة الأفراد وتساهم بشكل مباشر في تحقيق توافقهم النفسي والابتكاري فكلما كان الشخص صحيحاً من الناحية النفسية فإنه غالبا ما يتمتع بثقة عالية بالنفس ومعنويات عالية وعلى العكس من ذلك فإن الشخص المريض نفسيا يتصف بضعف الثقة بنفسه أو انعدام تلك الثقة تماماً مما يجعله فريسة للأمراض ورهينة للأوهام والأفكار السلبية ولا يجرؤ على مواجهة متطلبات حياته. (المفرجي، ١٤٢٨ هـ).

ثانيا/تعريف الثقة بالنفس:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس وان كانت جميعها قد جاءت لتؤكد ارتباط الثقة بالنفس بالصحة النفسية التي تميز الشخص الواثق من نفسه عن غيره من الناس.

لذلك سوف يستعرض الباحث عدد من التعاريف المتعلقة بالثقة بالنفس ومنها: يعرف (الغامدي ٢٠٠٩) "أن الثقة بالنفس ما هي إلا سمة مكتسبة تتطور بتطور نمو الفرد، ومن خلال تعامله مع المواقف المختلفة حيث نجاحه في التغلب على المواقف المختلفة التي تقابله حافزاً ومسانداً لزيادة سمة الثقة بالنفس التي إن فقدها الفرد حرم من الكثير من الفرص التي تحقق له التكيف، والصحة النفسية في الحياة".

كما يعرف (جاب الله وعلام٢٠١٠) الثقة بالنفس بأنها "اعتقاد تدعمه أفكار ايجابية عن الذات التي تستطيع أن تحقق النجاح وروح معنوية عالية وقدرة على التفكير الإيجابي وتحمل المسئولة، وأداء الواجب سعيا لتحقق السعادة دون قلق أو تكلف أو انشغال بالأخرين ". **ويعرف الباحث** الثقة بالنفس "هي حالة نفسية ومعرفية يستطيع الشخص تحديد صفاته الإيجابية والسلبية التي يشعر بها ويراها موجودة فيه فعلا حتى يستطيع ان يرسم خطط حياته بواقعية ويسعى لتحقيقها".

ثالثا/ أهمية الثقة بالنفس: أن الثقة بالنفس هي امتلاك مقومات الحياة التي تمكن الفرد من مجابهة ما هو غير متوقع ومن التواصل مع الآخر على نحو بناء (جاب الله وعلام، ٢٠١٠). وعلى ذلك يمكن أن تبرز أهمية الثقة بالنفس في النقاط التالية:

أ – تحقيق التوافق النفسي: وتعتبر الثقة بالنفس من أهم السمات الانفعالية الهامة التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي والقدرة على قهر الصعاب والكفاح الدؤوب، لتحقيق

النجاح وبلوغ معايير الامتياز. (العنزي، ١٤٣٤).

ب– استمرار اكتساب الخبرة: يولد الإنسان بغير خبرة، والخبرة مكتسبة، وهناك نوعان من الخبرات المكتسبة (خبرات لا شعورية ولا إرادية، وخبرات شعورية وإرادية). ومن أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الشعورية والإرادية، رغبة الفرد في اكتسابها والتمرن عليها.

ج – النجاح في العمل: الإيمان بالقدرة على أداء العمل من أهم العوامل المؤدية إلى النجاح فيه. (السقاف، ١٤٢٩).

د – تحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب: هناك علاقة وطيدة بين مستويات الثقة بالنفس وبين تحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات فقد أشارت دراسات عديدة إلى ارتباط ارتفاع الثقة بالنفس بالمستوى التحصيلي للطلاب مثل دراسة (Al - Hebaish ٢٠١٢).

هـ – حب الآخرين: إن حب الناس لنا شيء عزيز لأنفسنا، فبغير حب الآخرين لنا وبغير حبنا للأخريين فإننا لا نستطيع الإحساس بكياننا الإنساني، فالشخصيات الواثقة من نفسها لا تتخذ من حبهم للناس ومن حب الناس لهم وسيلة للاستمتاع الشخصي، ولا تجعل من تقصير حب الناس لهم مدعاة الشعور بالألم. (السقاف، ١٩٢٨).

و– مواجهة الصعاب والمشكلات. أن الثقة بالنفس دورا كبيرا وحاسما في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل أهدافه التي رسمها لنفسه والتي أناط بها آماله وعلق عليها مطامحة، فهي تكسبه قوة الاحتمال، (اسعد ٢٠١١).

المحور الرابع: الثقة الرياضية

أولا/ المقدمة: تعد الثقة بالنفس سمة شخصية يشعر معها الرياضي بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة، مستخدما اقصى ما تنتجه له امكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة. فالرياضي الذي يمتلك ثقة عالية يكون لديه دافعية أكبر لبذل الجهد من اجل الامتياز والتفوق. بينما الرياضي الذي تكون ثقته ضعيفة يشعر بدرجة اقل نحو قيمته لذاته، اما في المجال الرياضي فيرى الكثير من الرياضيين ان الثقة بالنفس هي الاعتقاد في تحقيق المكسب او الفوز، وهذا اعتقاد خاطي وربما يقود هذا الى مزيد من الافتقاد الى الثقة او الى الثقة الزائدة ولكن المفهوم الصحيح للثقة بالنفس يعني توقع الرياضي الواقعي لتحقيق النجاح. (الحوري٢٠١٦).

ثانيا/ مصادر الثقة الرياضية لدى الرياضيين:

ذكر صدقي نور الدين (٢٠٠٤) ان هناك تسعة مصادر للثقة لدى الرياضيين وهي:

١) السيطرة المهارية: وهذا المصدر يستمد من السيطرة او تحسن اداء المهارة، وانجاز الاهداف الشخصية المرتبطة بهذه السيطرة او ذلك التحسن.

٢) اظهار القدرة: وهو اظهار الرياضيين لمهاراتهم بالنسبة للآخرين او اظهار مزيد من القدرة أكثر من منافسيهم.

٣) الاعداد البدني والعقلي: وهو مصدر يستمد من الاعداد البدني والعقلي مع التركيز على الاداء، وتعد هذه من اعلى الاساليب لتعزيز الثقة بالنفس.

٤) تقديم الذات البدنية: وهو مصدر يستمد من إدراك الرياضيين لذاتهم البدنية وهو مصدر هام للثقة بالنفس بصفة عامة والاناث بصفة خاصة.

٥)التأييد الاجتماعي: وهو مصدر يشمل التأييد الاجتماعي من الاخرين ذوي الاهمية بالنسبة للرياضي مثل المدرب والعائلة والاصدقاء.

٦) قيادة المدرب: وهو مصدر يستمد من الاعتقاد في مهارات المدرب في اتخاذ القرارات والقيادة، وان ما يقدمه لهم المدرب من تغذية راجعة لهم له دور هام في إدراك هؤلاء الرياضيين لكفاءتهم.

٧) الخبرة عن طريق الاخرين: وهو مصدر يستمد من مشاهدة الاخرين مثل اعضاء الفريق او الاصدقاء الذين يؤدون بنجاح، حيث ان رؤية النموذج الناجح يعمل على تنشيط العملية العقلية للرياضي.

٨) البيئة المريحة: وهو مصدر للثقة يستمد من مشاعر الراحة والاستمتاع والرضا المتوفرة في البيئة التنافسية مثل صالات التدريب المتكاملة وحمامات السباحة وغيرها، حيث تحفز الاعب على بذل الجهد والالتزام بالتدريب.

٩)درجة التأييد الموقفي: وهو مصدر للثقة يشمل تحصيل الثقة بالشعور اثناء المواقف الضاغطة وتخفيف الاعباء المختلفة على الرياضي اثناء وقوعها.

ثانيا: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات المرتبطة بدافعية الإنجاز والدافعية الرياضية:

= دراسة عمر، (٢٠١٣) هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الهوية الرياضية وعلاقتها بدافعيه الانجاز الرياضي لدى لاعبي الكره الطائرة في الضفة الغربية وتحديد الهوية وتحديد العلاقة بين الهوية الرياضية ودافع دافعيه الانجاز الرياضي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وشملت عينه الدراسة عدد (١٩٢) لاعبا من الأندية الرياضية. وتوصلت النتائج الى: – ان مستوى الهوية الرياضية لدى لاعبي الكره الطائرة في الضفة الغربية كان عاليا جدا حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الى (٨٤،١٤٪). – وان مستوى دافعيه الانجاز الرياضي في مجال الانجاز النجاح لدى لاعبي الكره الطائرة في الضفة الغربية كانت متوسطا حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٨،٢٠٪). – وان مستوى دافعيه الانجاز الرياضي في مجال تجنب الفشل كان متوسطا حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة ٦(٦٨،٨٠٪)

وجود علاقة إيجابية قوية بين الهوية الرياضية وانجاز النجاح لدى لاعبي الكره الطائرة.

=دراسة أبو مصطفى، (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة الى دراسة المناخ الجامع وعلاقاته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الازهر والجامعة الإسلامية، كما هدفت الى التعرف على العلاقة بين ابعاد المناخ الجامعي على الدافعية للإنجاز، كما هدفت الى التعرف على العلاقة بين ابعاد المناخ الجامعي على مستوى الطموح. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي تم اختيار عينة مكونة من (٣٠٠) طالبة من جامعة الازهر والجامعة الإسلامية ووزعت بالمناصفة (١٥٠) طالبة من جامعة الازهر و(١٥٠) طالبة من الجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ابعاد المناخ الجامعي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة الازهر وطالبات الجامعة الإسلامية وكذلك توصلت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجامعة (ازهر–اسلامية) في مقياس الدافعية للإنجاز كما توصلت النتائج الى عدم وجود تأثير دال احصائيا للتفاعل بين المناخ الجامعي(مرتفع–منخفض)ونوع الجامع(ازهر–اسلامية)على مقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة

=دراسة الزهراني، (٢٠١٨) هدفت الدراسة الى التعرف الى العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية المدركة وكل من دافعية الإنجاز والتوافق الاكاديمي لدى طلاب جامعة جدة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها(١٥٠) من طلاب جامعة جدة بنسبة(٢٨,٨)طالبا ،وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية: وجود مستوى منخفض من الضغوط النفسية المدركة لدى العينة المتوسط(٢,٥١)اما مستوى دافعية الإنجاز فحصل على متوسط (٣,٣٨)فيما حصل التوافق الاكاديمي على متوسط(٣,٨٥)وكلاهما بتقدير (مرتفع) كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية سالبه داله احصائيا بين الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة وكذلك وجود علاقة ارتباطية سابقه دالة احصائيا بين الضغوط النفسية بأنواعها المختلفة والتوافق الاكاديمي بمجالاته المختلفة كما اشارت نتائج الدراسة الى وجود اسهام دال احصائيا لكل من الضغوط النفسية المدركة ودافعية الانجاز في التنبؤ بالتوافق الاكاديمي لطلاب الجامعة

=دراسة (ليبر leeppr ٢٠٠٥) وهدفت الدراسة الى البحث الفروق العمرية وعلاقة دافعية الإنجاز بالأداء الاكاديمي وقد شملت عينه الدراسة (١٧٨) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بن سيلفانيا الامريكية واظهرت الدراسة الى وجود علاقه دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الاكاديمي كما بينت الدراسة ان الدافعية الداخلية تنخفض لدى الطلبة بزياده مستوى الصف الدراسي كما بينت هذه الدراسة انه توجد علاقه موجبة دالة بين دافعيه الإنجاز الداخلية والتحصيل الاكاديمي كما بينت الدراسة ان الدافعية الداخلية للإنجاز تنخفض لدى الطلاب بزياده مستوى الصف الدراسي .

=دراسة فان، زهانج Zhang & Fan(٢٠٠٩) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين انماط التفكير ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة الصين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وشملت عينة الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٢٢٨) تتراوح أعمارهم ما بين (١٩ – ٢٢) عاما. واستخدم الباحثان (مقياس الدافعية وقائمة أنماط التفكير). واظهرت النتائج: – ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الطلاب ذوي النمط الأول (مبدع ومبتكر) مع دافع انجاز النجاح وعكسية مع دافع انجاز الفشل. بينما ذوي التفكير العادي البسيط والمحدود (النمط الثاني) علاقة عكسية سالبة مع دافع انجاز النجاح وطردية موجبة مع دافع تجنب الفشل، اما الطلاب ذوي التفكير المستقل (النمط الثالث) فقد كانت لديهم علاقة ارتباطيه موجبه مع انجاز النجاح، وسالبة عكسية مع دافع تجنب الفشل.

=دراسة سوير واخرون (٢٠١٢) هدفت الدراسة التحليل التوجه نحو الانجاز للسباحين والعلاقة بين الجنس ومستوى تقدير الذات. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي. وشملت عينة الدراسة على عدد (١٤١) سباح (٧٤ ذكر، ٦٧ أنثى) بمتوسط سن ١٦,١٢+ / ٢,٠٩ سنة.، وتم استخدام مقياس (روزنبيرج لتقدير الذات ومقياس توجه الذات والمهمة).

وتوصلت أهم نتائج الدراسة الى: وجود فروق دالة إحصائياً على المستويات المتوسطة من نتائج تقدير الذات بين السباحين والسباحات، كما ظهرت فروق دالة في التوجه للإنجاز بين الذكور والإناث، وفروق دالة في التوجه نحو الذات بين الذكور والإناث. وبالتالي فإن العلاقة بين تقدير الذات والتوجه نحو الانجاز، وأن الذات له علاقة مهمة بجنس اللاعب.

المحور الثاني: الدراسات المرتبطة بالثقة بالنفس والثقة الرياضية:

= دراسة عميرة (٢٠٠٣) وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الثقة الرياضية وقلق المنافسة والإنجاز الرقمي لسباحي المسافات القصيرة. واشتملت اجراءات الدراسة استخدام (مقياس الثقة الرياضية وقائمة قلق المنافسة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة عدد (٩٦) سباحا. وقد أظهرت النتائج الى: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية في متغير الثقة الرياضية لصالح الإنجاز الرقمي لدي السباحين.

= دراسة السقاف، (٢٠٠٨م) وهدفت الدراسة الى التعرف على درجات الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة ام القرى ومعرفة الفروق بين جامعه الملك عبد العزيز وام القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب وتكونت عينة الدراسة من (٩٢٧) طالبا وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز بجدة وام القرى بمكة وقد أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وام القرى في مستويات الثقة بالنسبة انفعال الغضب. وكذلك لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وطلاب وطالبات جامعة ام القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب وكذلك توجد فروق دالة احصائيا بين عينة الدراسة في انفعال الغضب وذلك لصالح الاناث.

=دراسة بسيوني (٢٠١٤) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة المعاقين حركيا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

في الفئة العمرية (٢٠ – ٢٥) سنة وقد بلغ العدد الكلي لمجتمع البحث (٧٠) لاعباً بلغ حجم عينة البحث الأساسية (٤٠) لاعب من لاعبي الكرة الطائرة المعاقين حركيا. وتوصلت أهم نتائج الدراسة: – أشارت الأهمية النسبية في مقياس الثقة بالنفس لآراء عينة البحث من لاعبي الكرة الطائرة المعاقين حركياً أن بعد دافع انجاز النجاح جاء في الترتيب الأول بنسبة ٧٣،٣٥٪، وبعد تجنب الفشل جاء في الترتيب الثاني بنسبة ٦٥،٣٠٪..

–توجد علاقة ارتباط طردي (٠،٨٣) عند مستوى معنوية ٠،٠٥ بين دافعية الإنجاز الرياضي ومحور دافع انجاز النجاح في مقياس الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة الطائرة المعاقين حركياً عينة البحث. –توجد علاقة ارتباط عكسي (–٠،٧٨) عند مستوى معنوية ٠،٠٥ بين دافعية الانجاز الرياضي ومحور تجنب الفشل في مقياس الثقة بالنفس لدى لاعبي كرة الطائرة المعاقين حركياً عينة البحث.

=دراسة دهال وتوكرال Dhill- S &Thukral (٢٠٠٩) وهدفت الدراسة والتعرف على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، والتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء، والتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في التحصيل

الأكاديمي، والتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة مكنونة من (١٠٠٠) طالب (ذكر وانثى) من طلاب الصف التاسع بالمدرسة الثانوي. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية – توجد علاقات دالة إحصائية بين الذكاء والثقة بالنفس – توجد علاقات دالة احصائية بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي – توجد فروق دالة احصائية بين الذكور والاناث في التحصيل الأكاديمي لصالح الاناث – توجد فروق دالة احصائية بين الذكور والاناث لصالح الاناث – لا توجد فروق دالة بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة (عميرة ٢٠٠٣) و(بسيوني ٢٠١٤) و(عمر ٢٠١٣) و(مصطفى ٢٠١٦) و(فان وزهانج ٢٠٠٩) و(سوير وآخرون ٢٠١٢).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عمر ٢٠١٣) في أن دافع تجنب الفشل كان متوسطا كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (مصطفى ٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الجامعة في مقياس الدافعية ، وأيضا اتفاق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية على عينة من عدة جامعات مختلفة ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني ٢٠١٨) عن إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز ، وقد تناولت دراسة (ليبر ٢٠٠٥) الفروق العمرية وعلاقته بالدافعية لطلاب المرحلة الثانوية وهي قريبة من الدراسة الحالية التي تناولت الفروق العمرية في العمر التدريبي ، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (سوير وأخرون ٢٠١٢) وأيضا دراسة (عميرة ٢٠٠٣) في عينة الدراسة والتي ركزت على الرياضيين السباحين ، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عميرة ٢٠٠٣) عن وجود علاقة إيجابية في متغير الثقة الرياضية لصالح السباحين المتميزين والتي تمثلت في الدراسة الحالية في السباحين ذوي العمر التدريبي الأكثر ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (السقاف ٢٠٠٨) على عينة الدراسة والتي شملت طلاب جامعيين من عدة جامعات .

كما اتفقت دراسة (البسيوني ٢٠١٤) مع الدراسة الحالية بأن مكون دافع إنجاز النجاح جاء أولا ثم دافع تجنب الفشل.

أما أوجه الاختلاف فقد توصلت دراسة (عمر ٢٠١٣) إلى أن دافع النجاح كان متوسطا بينما في الدراسة الحالية كان كبيرا، وكذلك نتائج دراسة (الزهراني ٢٠١٣) توصلت إلى أن مستوى الدافعية كان متوسطا بخلاف الدراسة الحالية كان عاليا.

وفي دراسة (ليبر ٢٠٠٥) توصلت إلى أن الدافعية تنخفض لدى الطلاب بزيادة مستوى الصف الدراسي، أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى أن مستوى الدافعية مرتفع مع اختلاف العمر التدريبي والذي يوازي تقريبا العمر الدراسي.

أما دراسة (السقاف ٢٠٠٨) ودراسة (وهال وتوكال ٢٠٠٩) فقد أجريب على طلاب وطالبات، أما الدراسة الحالية فقد أجريب على الطلاب فقط، ويكمن الاستفادة من الدراسات السابقة أنه يمكن الاستعانة بنتائج الدراسات المطبقة على الطلاب بتطبيقها على الإناث.

إجراءات الدراسة:

أولا/ منهج الدراسة: اعتمد الباحث في الدراسة الحالية في منهج الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

ثانيا/ مجتمع الدراسة:

شملت عينة الدراسة طلاب الجامعات السعودية المشاركين في مسابقة الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية للسباحة في دورتها التاسعة بمدينة الرياض، والتي شارك فيها (١٦) ستة عشرة جامعة وكلية، وهي:(جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة جده، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف، كلية ابن سينا، جامعة الامام عبد الرحمن الفيصل، جامعة ام القرى، كلية الأمير محمد بن فهد، جامعة الجوف، جامعة طيبة، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الحدود الشمالية، جامعة نجران، جامعة شقراء، كلية الأمير سلطان بن عبد العزيز). وبلغ عددهم (١٠٦) مئة وستة سباحا.

ثالثا/ عينة الدراسة:

وهم عبارة عن السباحين الرياضيين الممثلين لجامعاتهم، وفي معظمهم من السباحين الممثلين أيضا للأندية الرياضية واللذين يشاركون في البطولات والمسابقات الرسمية التي ينظمها الاتحاد السعودي للسباحة. واللذين يمارسون رياضة السباحة لسنين عديدة. (وهم في معظمهم متفوقين رياضيا بنسبة تصل الى أكثر من ٩٠٪، وذلك لمعرفة الباحث بالأرقام المسجلة لهم وكذلك حضور الباحث لهذه المناسبة (المسابقات) لمدة ثلاثة أيام. ومشاركة ابني في هذه البطولة ولله الحمد) وقد تم تقسيم عينة الدراسة بحسب مواقعهم الجغرافية في المملكة العربية السعودية الى اربع مناطق وزعت كالتالي: المنطقة الشرقية وشملت كل من (جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل ، جامعة الأمير محمد بن فهد البترول ، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن) والمنطقة الوسطى وشملت (جامعة محمد بن سعود الإسلامية ، جامعة الملك سعود) وأما بالنسبة للمنطقة الغربية فقد شملت كل من (جامعة الملك عبدالعزيز ، جامعة جدة ،كلية ابن سينا ،جامعة الطائف ،جامعة نجران – وقد ضمت جامعة نجران ضمن المنطقة الغربية لأنها هي الجامعة الوحيدة الموجودة في المنطقة الجنوبية–) وأما المنطقة الشمالية فقد شملت كل من (جامعة الجوف ،جامعة طيبة ،جامعة الحدود الشمالية ، جامعة شقراء ، جامعة الأمير سطام).

رابعا/ حدود الدراسة:

نظم الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية البطولة التاسعة للسباحة بمشاركة عدد كبير من الجامعات والكليات السعودية والتي كان عددها (١٦) جامعة وكلية.

١– الحدود المكانية: مدينة الرياض، بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك في مسبح الجامعة(٥٠م).

٢– الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال فترة إقامة البطولة في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية خلال ثلاثة أيام (وهي أيام البطولة)١٤–١٦/٣/١٤٤٠هـ، ال موافق٢٢–٢٤/١١/٢٠١٨م.

٣– الحدود البشرية: وهم عبارة عن طلاب الجامعات السعودية المشاركين بالبطولة التاسعة للسباحة والبالغ عددهم (١٠٦) سباحا.

خامسا/ إجراءات الدراسة (طريقة جمع المعلومات).

قام الباحث بإعداد استبانة المعدة للدراسة حيث قام الباحث بنفسه بالسفر من مدينته جده الى مدينة الرياض بغرض تطبيق الاستبانة على المشاركين في بطولة الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية والذي نظمته جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وبالتواصل مع المشرف الرياضي بالجامعة الأستاذ /عبد العزيز العمري تم التنسيق مع الإدراريين والمدربين من جميع الجامعات بزيارتهم في مقر سكنهم(الفنادق) والاجتماع مع السباحين واعطائهم الاستبانات وطلب الإجابة عليها بوجودي معهم.

سادسا/ أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة:

١/ استبانة قائمة دافعية الإنجاز الرياضي:

وهي مقياس خاص بالمجال الرياضي من تصميم جو ولس wills(١٩٨٢) لقياس دافعية الإنجاز المرتبط بالمنافسة الرياضية، قام بتعريبه محمد حسن علاوي وتطبيقه في البيئة العربية.

ويتضمن المقياس المستخدم في هذه الدراسة على بعدين هما:

- دافع انجاز النجاح motive to achieve success
- دافع تجنب الفشل motive to avoid failure

وتتضمن عبارات دافع انجاز النجاح (٢/٤/٦/٨/١٠/١٢/١٤/١٦/١٨/٢٠). وكلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم (٤/٨/١٤) فهي عبارات في عكس اتجاه البعد. وتتضمن عبارات تجنب الفشل (الخوف من الفشل) هي:(١/٣/٥/٧/٩/١١/١٣/١٥/١٧/١٩). وكلها عبارات إيجابية في اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم (١١/١٧/١٩) فهي عبارات في عكس اتجاه البعد.

-ويتم تصحيح عبارات كل بعد على حده طبقا لما يلي:

العبارات في اتجاه البعد الصحيح كما يلي:

بدرجة كبيرة جدا = ٥درجات، بدرجة كبيرة=٤ درجات، بدرجة متوسطة= ٣ درجات، بدرجة قليلة = درجتان، بدرجة قليلة جدا=درجة واحدة.

-اما العبارات في عكس اتجاه البعد فيتم تصحيحها كما يلي:

بدرجة كبيرة جدا =درجة واحده، بدرجة كبيرة=درجتان، بدرجة متوسطة =٣درجات، بدرجة قليلة =٤ درجات، بدرجة قليلة جدا =٥ درجات.

٢/ استبانة سمة الثقة الرياضية:

صممت روبين فيليvealey (١٩٨٦) قائمة لمحاولة قياس سمة الثقة الرياضية بعنوان Trait sport confidence lnventory من حيث انها بعد هام من ابعاد دافعية الإنجاز.

وتتكون القائمة من (١٣) عبارة، ويقوم اللاعب الرياضي بالاستجابة على عبارات القائمة على مقياس مدرج من (٩ نقاط)، بحيث يحدد درجة الثقة الرياضية التي يتميز بها عامة عندما يتنافس في المجال الرياضي وكذلك بالمقارنة بلاعب اخر سواء في فريقه او في فريق اخر يتميز بأعلى درجة من الثقة بصفة عامة. فرقم (٩ يعني ثقة مرتفعة جدا) ورقم (١يعني ثقة منخفضة جدا). وقد قام محمد حسن علاوي بتعريبها وتقنينها في البيئة المصرية

-كيفية تصحيحها:

يتم جمع الدرجات التي حددها اللاعب في جميع العبارات، وكلما اقترب مجموع هذه الدرجات من الدرجة العظمى وقدرها (١١٧) كلما تميز اللاعب بدرجة أكبر من سمة الثقة الرياضية.

=اما الاستبانة في شكله النهائي(للسباحين) فقد تكون من الأوراق التالية:

١- الورقة الأولى:

عبارة عن معلومات أولية موجهة للاعب شملت (اسمه، العمر، اسم النادي الذي كان يتدرب فيه قبل الانضمام الى فريق الجامعة، واسم الجامعة الحالية، وكم كان عمره عند بداية دخوله في مجال السباحة، وكم عدد السنوات التي مارس فيها السباحة، وهل سبق له ان مثل منتخب المملكة العربية السعودية، وكم متوسط الساعات التدريبة له في الأسبوع، وعن عدد البطولات المحلية التي شارك فيها).

الوقة الثانية:

وتشمل معلومات موجهة الى السباح بخصوص الاستبانة التي بين يديه، وكيفية التعامل معها وكيفية الإجابة عنها.

الورقة الثالثة:

وكانت عبارة عن استبانة المعدة بخصوص (دافعية الإنجاز الرياضي). والمكون من (٢٠) عبارة. (وقد حرص الباحث على وضعها في صفحة واحدة ليسهل على السباح تقبلها والاجابة عليها).

الورقة الرابعة:

وكانت عبارة عن استبانة المعدة بخصوص (الثقة بالنفس)، والمكون من (١٣) عبارة.

وكانت هذه الأوراق خاصة للسباحين المشاركين في البطولة.

نتائج الدراسة النهائية وتفسيرها

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من ثمانية فروض إحصائيا يمكن تناولها على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول وتفسيره:

وينص على أنه " مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية متوسط" .

للإجابة عن الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلاب السباحين **بجامعات المملكة العربية السعودية،** وأيضا حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الأبعاد المكونة لمقياس دافعية الانجاز الرياضي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجموع أبعاد المقياس من حيث الموافقة على مستوى دافعية الانجاز الرياضي بشكل إجمالي (ن= ١٠٦) طالبا سباحا

م	أبعاد مقياس دافعية الانجاز الرياضي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١	دافع الإنجاز	١	3.9783	0.53541	كبيرة
٢	تجنب الفشل	٢	3.0678	0.63974	متوسطة
المتوسط العام لمقياس دافعية الانجاز الرياضي ككل			3.5227	0.36408	كبيرة

تشير نتائج جدول (١) إلى أن مستوى استجابات أفراد العينة من **الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية** على مجموع أبعاد المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٥٢٢). وبالنظر إلى الأبعاد نلاحظ أن البعد الأول: دافع الانجاز جاء في الترتيب الأول من حيث المستوى بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٩٧٨)، ويليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: تجنب الفشل بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣,٠٦٧)

= وقد توصلت النتائج هذا الفرض إلى أن مستوى استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية على مجموع أبعاد المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (كبيرة) وبالنظر إلى الأبعاد نلاحظ أن البعد الأول: دافع الانجاز جاء في الترتيب الأول من حيث المستوى بدرجة (كبيرة)، ويليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: تجنب الفشل بدرجة (متوسطة)، وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق الفرض الأول حيث إن مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية جاء بشكل كبير وليس متوسط.

وتوافقت نتائج الفرض الأول مع دراسة (كراوفورد توماس١٩٩٠) والتي اشارت نتائجها الى ان طلاب الذكور في المستوى الجامعي في الألعاب الفردية اظهروا مستوى اعلى في الدافعية لمواصلة تحقيق الأهداف أكثر من الذكور المتنافسين في الألعاب الجماعية. وايضا تؤكد دراسة(ميرو٢٠٠٧) ان درجة إدراك التحدي والمهارات الحركية والثقة بالنفس من أكثر المؤشرات الدالة على دافعية الإنجاز في الرياضة لدى السباحين.

في حين ان دراسة هديل عمر (٢٠١٣) توصلت الى نتائج مختلفة عما توصل اليه الدارسة الحالية، حيث توصلت هديل عمر الى ان دافع انجاز النجاح جاء(متوسط)، بينما اتفقت نتائج هديل عمر مع نتائج الدراسة الحالية في بعد تجنب الفشل فقد كان (متوسط). وقد يرجع السبب الى عينة الدراسة، فقد اجرت الباحثة دراستها على لعبة كرة الطائرة وهي من الرياضات الجماعية بينما الدراسة الحالية كان على لعبه فردية، وكما هو معلوم ان هناك خصائص نفسية تختلف لدى لاعبي الألعاب الفردية عن لاعبي الألعاب الجماعية.

ويعتقد الباحث ان تفسير ذلك يعود الى وجود عدة دوافع قد لا تكون واضحة لدى المتابعين العاديين من الناس وان وجود متابعة اسرية وتشجيع من قبل الأصدقاء او الاقرباء يعمل على وجود هذا الدافع لدى السباح، ودراسة احمد عمارة (١٩٩٩) الذي توصلت ان

هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الذات الاسرية والاجتماعية والادراكية وبين دافع الإنجاز، حيث ان دافع الإنجاز لدى السباحين يشكله عوامل عده منها التميز الشخصي والتفاخر الاسري او الاهتمام الاجتماعي مما يقوده الى التميز والتفوق والاستمرار.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

وينص على أنه " مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية متوسط ".

للإجابة عن الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلاب السباحين **بجامعات المملكة العربية السعودية**، وأيضا حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لمقياس دافعية الانجاز الرياضي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مجموع المقياس من حيث الموافقة على مستوى الثقة بالنفس بشكل إجمالي (ن= ١٠٦) طالبا سباحا

م	مقياس الثقة بالنفس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١	**المتوسط العام لمقياس الثقة بالنفس ككل**	6.9013	1.39499	**كبير**

تشير نتائج جدول (٢) إلى أن مستوى استجابات أفراد العينة من **الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية** على مجموع المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٦,٩٠١٣)،

= وقد توصلت النتائج هذا الفرض إلى أن مستوى استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية على مجموع المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (كبيرة).

وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق الفرض الثاني حيث إن مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية جاء بشكل كبير وليس بشكل متوسط.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (ذيو وتاتج١٩٩٧) التي توصلت الى ان هناك علاقة قوية بين استجابة القلق التنافسي وقوة الثقة بالنفس، وذلك كلما زادت صعوبة المنافسة. وان الرياضيين ذوي المستوى العالي لديهم استجابة مناسبة للقلق التنافسي والثقة بالنفس، وهو ما قد ينطبق على عينة الدراسة الحالية، حيث ان اغلب هؤلاء السباحين المشاركين في بطولة الجامعات (التي أجريت عليهم الدراسة) قد شاركوا في كثير من المسابقات على مستوى المناطق وعلى مستوى المملكة كذلك ولعدة سنين. وهذا قد يقسر ما توصلت اليه النتائج الحالية في هذه الدراسة،

ويذكر (أسامة راتب١٩٩٧) "ان الرياضيين الذين يتمتعون بالثقة بالنفس المثلى يضعون لأنفسهم أهدافا واقعية تتماشى مع قدراتهم، وانهم يفهمون قدراتهم بشكل جيد يجعلهم يشعرون بالنجاح عندما يصلون حدودهم العليا لقدراتهم ولا يحاولون انجاز اهداف غير واقعية بالنسبة لهم ". وهذا ما يعتقده الباحث في كون هذه الفئة (طلاب الجامعات) والسباحين تحديدا يعرفون قدراتهم قياسا على ارقامهم المسجلة ونتائجهم التي يرغبون الوصول اليها لذلك يقدرون مستوى الثقة لديهم.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره: –

وينص على " لا توجد علاقة بين دافعية الانجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحث معامل الارتباط بين درجات الطلاب في أبعاد دافعية الانجاز الرياضي والدرجة الكلية ودرجاتهم في الثقة بالنفس. والجدول التالي (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في أبعاد دافعية الانجاز الرياضي والدرجة الكلية ودرجاتهم في الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية.

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	مستوى الدلالة	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	درجة الإسهام
الثقة بالنفس	٥٩١،٠	٠,٢٥٥	٠,١٥٤	٣,٦٨٤	٠,٠١	٣,٣٣٢	٠,٢٢٨	٠,٣٠٨	١٦,٤ %

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية الانجاز الرياضي والدرجة الكلية للثقة بالنفس لدى أفراد العينة الكلية من الطلاب السباحين ن= (١٠٦) طالبا سباحا

م	أبعاد دافعية الانجاز الرياضي	الدرجة الكلية للثقة بالنفس	مستوى الدلالة
١	دافع الانجاز	٠,٤٦٥**	٠,٠١
٢	تجنب الفشل	٠٥٦٩**	٠،٠١
الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي		٥٩١،٠**	٠،٠١

يتضح من الجدول (٣) ما يأتي: –

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين بُعد "دافع الانجاز" أحد أبعاد دافعية الانجاز الرياضي وبين الدرجة الكلية للثقة بالنفس.

–جود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين بُعد "تجنب الفشل " أحد أبعاد دافعية الانجاز الرياضي وبين الدرجة الكلية للثقة بالنفس.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وبين الدرجة الكلية للثقة بالنفس. وهذا يعنى أنه كلما زادت دافعية الانجاز الرياضي لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية أدى ذلك إلى زيادة الثقة بالنفس لديهم، وبذلك يتضح عدم تحقق صحة الفرض الثالث وتحقق الفرض البديل وهو وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين دافعية الانجاز الرياضي الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية.

ونتائج الدراسة الحالية تدعمها دراسة (بسيوني٢٠١٤) التي توصلت الى ان هناك علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز الرياضي ومحور دافع انجاز النجاح في مقياس الثقة بالنفس لدى لاعبي الكرة الطائرة المعاقين حركيا.

وكذلك دراسة (هويدا ووفاء٢٠٠١) من ان هناك علاقة دالة احصائيا بين التوجه نحو المنافسة (الدافعية)وبين الثقة بالنفس للأداء الجمالي، وأيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة داله احصائيا بين الثقة الرياضية كسمة والثقة الرياضية كحالة والدافعية للإنجاز والمستوى الرقمي.

نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

وينص على أنه " لا يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الثقة بالنفس لدى طلاب العينة من الرياضيين السباحين" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط، والجدول التالي (٤) يوضح تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي من الثقة بالنفس.

جدول (٤) تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي من الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين

ويتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين الثقة بالنفس ودافعية الانجاز الرياضي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) أي أن الثقة بالنفس تسهم في التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي، وان الثقة بالنفس تسهم في تفسير قدر من التباين في دافعية الانجاز الرياضي نسبته (١٥,٤ %)، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية، وبالتالي يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي من الثقة بالنفس، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي من الثقة بالنفس على النحو التالي:

دافعية الانجاز الرياضي = ٣,٣٣٢ + ٠,٢٢٨ × الثقة بالنفس.

= أظهرت نتائج هذا الفرض ان هناك ارتباط بين الثقة بالنفس ودافعية الانجاز الرياضي دالة إحصائيا، أي أن الثقة بالنفس تسهم في التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي، وان الثقة بالنفس تسهم في تفسير قدر من التباين في دافعية الانجاز الرياضي نسبته، وبالتالي فانه يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي من الثقة بالنفس.

نتائج الفرض الخامس

وينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس دافعية الانجاز الرياضي تُعزى إلى سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

وللتحقق من صحة الفرض الخامس استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين على مقياس دافعية الانجاز الرياضي حسب متغير سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والجداول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج دلالة قيمة "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه للدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وأبعادها وفقا لمتغير سنوات التدريب (ن=١٠٦) طالبا سباحا

المتغير		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز الرياضي	دافع الانجاز	بين المجموعات	1.157	2	0.578	2.058	0.133
		داخل المجموعات	28.943	103	0.281		
		الإجمالي	30.100	105			
	تجنب الفشل	بين المجموعات	.746	2	٠,٣٧٣	.910	.406
		داخل المجموعات	42.227	103	٠,٤١٠		
		الإجمالي	42.973	105			
	الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي	بين المجموعات	.045	2	٠,٢٣	.168	.846
		داخل المجموعات	13.873	103	٠,١٣٥		
		الإجمالي	13.918	105			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ف) بلغت (٢,٠٥٨) في البعد الأول، وبلغت (٠,٩١٠) في البعد الثاني، وبلغت (٠,١٦٨) في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الرياضي، وهي قيم تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وأبعادها تُعزى إلى متغير **سنوات التدريب،**

= وقد توصلت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وأبعادها تُعزى إلى متغير سنوات التدريب، وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي يشير إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تُعزى لسنوات التدريب في دافعية الانجاز الرياضي.ويعتقد الباحث ان السبب يعود الى ان لكل سباح دافع معين يدفعه الى الاستمرار للممارسة السباحة ، فمنهم من يكون دافعه الأعلى هو المشاركة في المسابقات المحلية ، وسباح اخر يكون دافعة المشاركة في المسابقات الإقليمية، وسباح اخر دافعه الى المشاركة في المسابقات العالمية .

ونتائج هذا الفرض تتفق مع دراسة (خليل٢٠٠١) والذي توصل الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا في ابعاد دافعية الإنجاز بين اللاعبين باختلاف سنوات ممارستهم، ما عدا مستوى الطموح وواقعية الأهداف فتوجد فروق داله.

كما ان دراسة (متولي٢٠٠٣) تؤكد ان مستوى الدافعية لدى اللاعبين أصحاب المستويات العليا مقارنة بالأعبين ذوي المستوى الأقل كان عاليا لصالح اللاعبين الخبرة (المستوى الأعلى). ويعتقد الباحث ان لكل سباح مهما كانت نتائجه له دافعة الخاص الذي يحركه ويجعله مستمر في المشاركة.

اما دراسة (سكاتفلنشر٢٠٠٣) فتظهر نتائج معاكسة لما توصلت اليه الدراسة الحالية، حيث توصلت الى ان لاعبي المنتخب ذوي الخبرة(١١عام) لديهم دافعية ذاتية أكثر من أصحاب الخبرة (اقل من ٢عام).

نتائج الفرض السادس

وينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس الثقة بالنفس تُعزى إلى سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)"

وللتحقق من صحة الفرض السادس استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين على **مقياس الثقة بالنفس حسب متغير سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)**، والجداول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) نتائج دلالة قيمة "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه للدرجة الكلية للثقة بالنفس وفقا لمتغير سنوات التدريب (ن=١٠٦) طالبا سباحا

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للثقة بالنفس	بين المجموعات	9.330	2	٤,٦٦٥	2.464	0.01
	داخل المجموعات	194.998	103	١,٨٩٣		
	الإجمالي	204.328	105			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ف) بلغت (٢,٤٦٤) في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وهي قيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية للثقة بالنفس تُعزى إلى متغير سنوات التدريب، **وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل** الذي يشير إلى وجود فروق

بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين في الثقة بالنفس تُعزى لسنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

سنوات التدريب	المتوسط الحسابي	اقل من ٥ سنوات	من ٦–١٠ سنوات الثالثة	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	6.4893	---	----	----
من ٦–١٠ سنوات	7.0712	.58191-	-----	----
أكثر من ١٠ سنوات	7.1395	.65022-	.06831-	----

ولتحديد اتجاهات الفروق في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس تم استخدام اختبار (شيفيه)وكانت نتائجه كالآتي في:

جدول (٧) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس حسب متغير سنوات التدريب (ن=١٠٦) طالبا سباحا

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي: –

– وجود فروق بين استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس حسب سنوات التدريب بين (اقل من ٥ سنوات) بمتوسط (٦,٤٨٩٣) وبين طلاب سنوات تدريبهم (من ٦– ١٠ سنوات) بمتوسط (٧,٠٧١٢) لصالح طلاب سنوات تدريبهم (من ٦– ١٠ سنوات). كذلك وجود فروق بين استجابات الطلاب حسب سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات) بمتوسط (٦,٤٨٩٣) وبين طلبة سنوات تدريبهم (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط (٧,١٣٩٥) لصالح الطلاب التي سنوات تدريبهم (أكثر من ١٠ سنوات).

– وجود فروق بين استجابات طلاب سنوات تدريبهم (من ٦– ١٠ سنوات) بمتوسط (٧,٠٧١٢) وبين طلبة سنوات تدريبهم (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط (٧,١٣٩٥) لصالح الطلاب التي سنوات تدريبهم (أكثر من ١٠ سنوات).

=وتؤكد نتائج هذا الفرض دراسة (الاصفر٢٠٠٤) والتي توصلت الى ان لاعبي الجودو رجال عمومي ذوي الممارسة الأقل يتميزون بتعرضهم لزيادة ضغوط المنافسة العالية أكثر من لاعبي الجودو ذوي سنوات الممارسة (الخبر) الأكثر.، وان لاعبي الجودو ذوي سنوات الممارسة الأكثر يتميزون بمستوى الثقة بالنفس (الثقة المثلى) مقارنة بلاعبي الجودو ذوي سنوات الممارسة الأقل.

كما أظهرت دراسة(مجدي مصيلحي٢٠٠٣) التي هدفت الى التعرف على الفروق بين فرق المقدمة والوسط والمؤخرة في الثقة بالنفس وتوصلت الى وجود فروق دالة احصائيا بين فرق المقدمة وكل من فرق الوسط والمؤخرة في الثقة بين بالنفس كسمة وكحالة لصالح فرق المقدمة عن باقي فرق الوسط المؤخرة ، كما انه توجد فروق داله احصائيا بين فرق الوسط وفرق المؤخرة في حالة الثقة بالنفس لصالح فرقة الوسط ، وهذا ما تم تصنيفه في هذا الدراسة بمستويات التدريب الأقل من خمس سنوات ومن(٦–١٠) سنوات واكثر من (١٠) سنوات وذلك لصالح الأكثر خبرة والأكثر تدريب.

وهذا ما أكدته دراسة (مارتينز وجل١٩٩١) الى ان وجود العدائين ذوي الخبرة والممارسة الأكثر كانوا أكثر ثقة واقل قلقا. وايضا دراسة(زاريتسكي١٩٩٢) والتي توصلت الى ان الممارسين الجدد لديهم ضغوط أكثر من الممارسين الذين لديهم خبرة ممارسة أكبر وهذا بدوره يقلل من مستوى الثقة لديهم.

نتائج الفرض السابع

وينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس دافعية الانجاز الرياضي تُعزى إلى المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية– الوسطى– الشرقية– الغربية)".

وللتحقق من صحة الفرض السابع استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين على مقياس دافعية الانجاز الرياضي حسب متغير **المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية، الوسطي، الشرقية، الغربية)**، والجداول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج دلالة قيمة "ف" لتحليل التباين أحادى الاتجاه للدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وأبعادها وفقا لمتغير المنطقة الجغرافية بالمملكة (ن=١٠٦) طالبا سباحا

المتغير		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز الرياضي	دافع الانجاز	بين المجموعات	.224	3	0.075	.255	.858
		داخل المجموعات	29.876	102	0.293		
		الإجمالي	30.100	105			
	تجنب الفشل	بين المجموعات	.126	3	٠,٠٤٢	.100	.960
		داخل المجموعات	42.847	102	٠,٤٢٠		
		الإجمالي	42.973	105			
	الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي	بين المجموعات	.075	3	٠,٠٢٥	.183	.907
		داخل المجموعات	13.844	102	٠,١٣٦		
		الإجمالي	13.918	105			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) بلغت (٠,٢٥٥) في البعد الأول، وبلغت (٠,١٠٠) في البعد الثاني، وبلغت (٠,١٨٣) في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الرياضي، وهي قيم تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الرياضي وأبعادها تُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية بالمملكة، **وبالتالي نقبل الفرض الصفري** الذي يشير إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة في دافعية الانجاز الرياضي تُعزى للمنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية– الوسطى– الشرقية– الغربية).

وتشترك نتائج هذه الدراسة بدراسة (سامية غانم١٩٩٢) والتي تشير الى وجود الدافعية لدى المشتركات في النشاط الرياضي وتمارين اللياقة في الريف والحضر، عن غير المشتركات في النشاط الرياضي واللياقة البدنية من الريف والحضر..

كما أظهرت دراسة(فوديرو١٩٨٠) عن عدم وجود فروق داله احصائيا بين لاعبي ولاعبات الجمباز ذوي الاداء المرتفع في دافعية الإنجاز والميول الدافعية، وهذا ما يعتقده الباحث بان دافعية الإنجاز لدى لاعبي الألعاب الفردية اما ان يكونوا ذوي دافعية عالية حتى يستمروا في نشاطهم او الانسحاب من هذا النشاط بعد فترة قصيرة من مزاولتهم لأي نشاط (خاصة الأنشطة الفردية)، لان نتائج المشاركات في البطولات والمسابقات ستكون واضحة امام اعينهم ولا يستطيعوا القاء اللوم على احد سوى انفسهم مهما كان نوع النشاط او جنس المشارك او بيئته، وهذا ما سوف يرونه بأنفسهم ..

كم تؤكد دراسة (جونسون وبارجمان١٩٨٦) والتي توصلت الى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين دافعية الإنجاز ودرجة التنافس بين الزملاء. لان الدافعية شيء داخلي بشكل كبير.

نتائج الفرض الثامن

وينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس الثقة بالنفس تُعزى إلى المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية– الوسطى– الشرقية– الغربية)"

وللتحقق من صحة الفرض الثامن استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين على مقياس الثقة بالنفس حسب متغير **المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية– الوسطى– الشرقية– الغربية)**، والجداول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج دلالة قيمة "ف" لتحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجة الكلية للثقة بالنفس وفقا لمتغير المنطقة الجغرافية بالمملكة (ن=١٠٦) طالبا سباحا

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للثقة بالنفس	بين المجموعات	8.069	3	2.690	1.398	.248
	داخل المجموعات	196.260	102	1.924		
	الإجمالي	204.328	105			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ف) بلغت (١,٣٩٨) في الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية للثقة بالنفس تُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية بالمملكة

= أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب الرياضيين بالجامعات السعودية في الدرجة الكلية للثقة بالنفس تُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية بالمملكة، **وبالتالي نقبل الفرض الصفري** الذي يشير إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة في الثقة بالنفس تُعزى للمنطقة الجغرافية بالمملكة.

ويمكن ان يعزو السبب الى ان اغلب المشاركين في البطولة من السباحين المتميزين في مناطقهم، وهم في الغالب يشاركون في البطولات التي ينظمها الاتحاد السعودي للسباحة، حيث ان معرفة السباح بمستواه الرياضي وعن عدد البطولات التي شارك فيها وفي الغالب يكون قد حقق فيها نتائج جيدة او مراكز متقدمة مما تجعله في مستوى ثقة مثلى. وهذا ما تؤكده دراسة (مصطفى سامي٢٠٠٣) والتي توصلت الى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية في متغير الثقة بالنفس لصالح الإنجاز الرقمي لدى السباحين.

ملخص النتائج:

١. مستوى دافعية الانجاز الرياضي لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية كبيرة.

٢. مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية كبيرة.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز الرياضي والثقة بالنفس لدى طلاب السباحين بجامعات المملكة العربية السعودية.

٤. يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز الرياضي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الثقة بالنفس لدى طلاب العينة من الرياضيين السباحين.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس دافعية الانجاز الرياضي تُعزى إلى سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس الثقة بالنفس تُعزى إلى سنوات التدريب (اقل من ٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لصالح سنوات تدريب أكثر من ١٠ سنوات.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس دافعية الانجاز الرياضي تُعزى إلى المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية- الوسطى- الشرقية- الغربية).

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب السباحين بالجامعات السعودية على مقياس الثقة بالنفس تُعزى إلى المنطقة الجغرافية بالمملكة (الشمالية- الوسطى- الشرقية- الغربية).

قائمة المراجع

= ١- المراجع العربية:

- أبو اسعد، احمد، (٢٠١١م)، **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية**، الجزء الثالث، ط ٢، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الاعسر، صفاء واخرون، (١٩٨٣م)، **دراسات في تنمية دافعية الإنجاز**، د. ط، جامعة قطر مركز البحوث التربوية
- بسيوني، فايزة أحمد (٢٠١٤): **الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى لاعبي كرة الطائرة المعاقين حركيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا.
- جاب الله، منال عبد الخالق، وعلام، شادية، (٢٠١٠م)، **الثقة(بالذات _الاخر) وعلاقتهما بمهارة التواصل دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، مجلة كلية التربية، العدد ٨٢، مصر، جامعة بنها.
- الحوري عكلة سليمان(٢٠١٦م)، **رويا معاصرة " علم النفس الرياضي "**، ط١ القاهرة مركز الكتاب الحديث.
- خليل، محمد إبراهيم (٢٠٠٥) ال**ضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى سباحي المسافات القصيرة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا، مصر.
- خليفة، إبراهيم عبد ربو(٢٠٠٠م)، **الرياضة والصحة النفسية**، مصر الجمعية المصرية لعلم النفس الرياضي، الإصدار الثاني.
- الخيري، حسن عطاس (٢٠٠٨)، **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين لمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة ام القرى بمكة المكرمة.
- دمنهوري، رشاد صالح، وطاهر، ميسرة كايد، والنجار، علاء الدين السعيد (٢٠٠٠)، **علم النفس التربوي**، د. ط، جدة، مكتبة دار جدة.
- الزهراني، أحمد صالح موسى (٢٠١٨). **الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية (١٦).
- السقاف، منال محمد(٢٠٠٨م)، **الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة ام القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، كلية التربية، قسم علم النفس.
- السقاف، منال محمد (٢٠٠٨)، **الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطلبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة ام القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية التربية، قسم علم النفس، السعودية.
- سنان، هاني محمد (٢٠٠٩) **ممارسة الألعاب الجماعية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة وثانوية في العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ام القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.
- شاهين، صفاء، وعلي، هند، وأشرف، رشا، والشرقاوي، زهراء، وطه، ايمن، وجبر، وليد، (٢٠١٧م)، **دليل تطبيقات علم النفس الرياضي**، ط ١، القاهرة، مركز الكتاب الحديث.
- عبد الوهاب، اماني عبد المقصود (٢٠١١م)، **مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين**، د. ط، مصر، مكتبة الانجلو.
- علاوي، محمد حسن (٢٠٠٩م)، **مدخل الى علم النفس الرياضي**، ط٧، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- العنزي، سعود شايش، (٢٠٠٣م)، **الثقة في النفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- العتيبي، رسمية فلاح، (٢٠١٧م)، **إثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض**، مصر، مجلة البحث العلمي للتربية، العدد ١٨.

- عنان، محمود عبد الفتاح، (١٩٩٥م)، **سيكولوجية التربية البدنية والرياضة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عمر، هديل عامر (٢٠١٣)، **الهوية الوطنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الكرة الطائرة**، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، فلسطين.
- العنزي، سعود شايش (٢٠٠٣) **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحة المتوسطة في مدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- عميرة، مصطفي سامي (٢٠٠٣): **فاعلية الثقة الرياضية على حالات قلق المنافسة وعلاقتها بالإنجاز الرقمي لسباحي المسافات القصيرة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق.
- الغامدي، غرم الله عبد الرزاق (٢٠٠٩) **التفكير العقلاني والغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- الفاروق، عمر عطية (٢٠٠٢)، **دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين**. دراسة ارتقائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو مصطفى، مريم عادل محمد (٢٠١٦) **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الازهر والإسلامية**: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمد، صدقي نور الدين، (٢٠٠٤م)، **علم النفس الرياضة**، ط ١، مصر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٦) **علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية**، المجلة التربوية، جامعة الكويت.
- الأصفر، أسامة عبد الظاهر (٢٠٠٤): **ضغوط المنافسة والثقة بالنفس والتوجه التنافسي لدى لاعبي الجودو رسالة دكتوراه**، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة، جامعة حلوان.
- حسين، هويداء، عادل، وفاء (٢٠٠١)، **التوجه نحو المنافسة الرياضية والثقة بالنفس وعلاقتها بالأداء المهارى العالي للاعبات السباحة التوقيعية**، المؤتمر العلمي للرياضية والعولمة، المجلد الثالث، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة.
- خليل، محمد إبراهيم (٢٠٠١): **توجهات دافعية الإنجاز لدى الناشئين في بعض الأنشطة الرياضية**، رسالة ماجيستير غير منشوره، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، القاهرة، جامعة حلوان.
- راتب أسامة كامل (١٩٩٧م)، **المنافسة الرياضية والنمو النفسي للناشئ الرياضي**، الجمعية المصرية لعلم النفس الرياضي، الإصدار الأول.
- سامية غانم (١٩٩٢)، " **دراسة مقارنة بين الدوافع للإنجاز ومستوى اللياقة البدنية لتلميذات الريف والحضر بالمرحلة الاعدادية** "، المجلد الخامس، مجلة علوم وفنون الرياضة، العدد الثاني، مايو.
- عمارة، أحمد عبد الحميد (١٩٩٩): **مفهوم الذات وعده بدافعية الإنجاز لدى لاعبي رياضة المصارعة**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان.
- المتولي، عطوة (٢٠٠٣): **علاقة دافعية الإنجاز بقلق المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطائرة**، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق.
- مصيلحي، مجدي عبد الستار (٢٠٠٣): **الثقة بالنفس والتوجه نحو المنافسة الرياضية وعلاقاتها بترتيب الفرق في الدوري الممتاز لكرة القدم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

٢- المراجع الأجنبية:

*Al-Hebaish, S. M. (2012). The Correlation between General Self-Confidence and Academic Achievement in the Oral Presentation Course. Theory & Practice in Language Studies, 2(1).

*Dhall, S., & Thukral, P. (2009). Intelligence as related to self-confidence and academic achievement of school students. Journal of All India Association for Educational Research, 21(2), 80-83.

*Fan, W., & Zhang, L. F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. Learning and Individual differences, 19(2), 299-303.

* Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational dientations between scIf radio motivation and memory performance Scandinavian, Journal of psychology, 16. 4 12330

*Mikicin, M. (2007). Relationships between experiencing flow state and personality traits, locus of control and achievement motivation in swimmers. WYCHOWANIE FIZYCZNE I SPORT, 51(4), 323.

*Soyer, F., Toros, T., & Bayansalduz, M. (2012). Relationship between goal tendency, self-respect and gender: A study on swimmers. ENERGY EDUCATION SCIENCE AND TECHNOLOGY PART B-SOCIAL AND EDUCATIONAL STUDIES, 4(3), 1721-1726.

*Crawford, T. A. (1990). A University developmental analysis of competitive orientation in team sports and individual sports. Indiana.

*Fodero, J. M. (1980). An analysis of achievement motivation and motivational tendencies among men and women collegiate gymnasts. International Journal of Sport Psychology.

*Johnson, P. J. (1986). Achievement motivation and pre-collegiate success levels in competitive collegiate tennis players (Doctoral dissertation, Florida State University).

*Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 13(2), 149-159.

*Peili, Z., Liu, J., & Zhengyu, T. (1997). Research of Precompetitive Anxiety and State Self-confidence of Undergraduate Athletes in Shanghai by Using CSAI-2 [J]. Sports Science Research, 2.

*Scatt Fletcher. (2003): Examining the relationship between flow and psychological constructs established in the coading process. Book of abstracts. European congress of sport psychology Copenhagen, 22-27 July. P. 60.

بحث رقم ٣٢

التعليم من بُعْد بين الواقع والمرتجى

د/ علي إبراهيم أيوب

الافتتاحية:

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد، والصلاة والسلام على نبينا محمد الداعي إلى الرشد، وصحابته الطاهرين، وآله الميامين، أفضل الصلاة وأتم التسليم.

التعليم من بعد عبر الشابكة (إنترنت) خصوصًا ليس وليد اليوم، بل هو معروف منذ زمان بعيد، قِدَمه من قِدَم الشابكة، وكان مستعملًا قبلُ في المخابرات الأمريكية والجيش الأميركي، قبل أن يخرج للعلن، للاستهلاك التجاري، والتَجسُّس على الأفراد والجماعات والدول.

لقد فتحت أزمة كورونا العين واسعة على التعليم من بعد.. الأقل تكلفة وحركة و...، فهل صار هو تعليم المستقبل؟

لقد كان التعليم من بعد موجودًا في الجامعات المفتوحة العابرة للمحيطات والحدود، وفي بعض الجامعات التي عندها نسبة من المسافرين أو الموجودين في بلد آخر، بسبب الكسب المادي. وهناك كثير من الدول لا تعترف بهذا التعليم ولا بشهاداته، وبالمستطاع القول: إن التجربة الحالية الكورونية بعد مرور أشهر عليها خرجت بمعطيات ونسَب يُبنى عليها قرار التوسيع بهذه الطريقة التعليمية، أو اعتبارها مجرد رديفًا؟

يُعَدّ التعليم عبر الإنترنت جزءًا أساسًا من خطّة الطوارئ التي يتّبعها كثير من المدارس والجامعات في أنحاء الدنيا.. هذه المرة مقارنةً بخطط الطوارئ التي تمّ اتّباعها في حالات الأوبئة وحالات الطوارئ السابقة. وبسبب تفشي الفيروس التاجي، عملت العديد من المدارس والجامعات على تحويل الصفوف العاديّة إلى صفوف إلكترونية، وذلك للحدّ من تأثير هذه الأزمة في العمليّة التّعليمية.

وهذا لبنان مثلًا لا يعترف لغاية اليوم بمعادلة شهادات التدريس من بعد. وثمة مشروع قانون أمام لجنة التربية النيابية التي أرسلت بطلب استشارة هيئات التعليم العالي في لبنان، ولكن المشروع قد يتأخر درسه بسبب الأوضاع التي تمر بها البلاد.

هدف البحث:

إظهار أن التعليم من بعد قاصر في تهيئة جيل عالي الثقافة وكامل الأهلية.

نتيجة البحث:

لن يكون بحال التعليم من بعد هو الأمثل، بسبب افتقاره إلى المباشرة البشرية الاتصالية، والمطلوب تطويره وتدريب الفريق الإداري والتعليمي والطلاب عليه.. ليكون مساعدًا.

منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج (الوصفي) التحليلي الذي هو:

مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها، تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.

أو بعبارة أخرى: الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة، موضوع الدراسة، لتحديد طبيعة تلك الظاهرة، والتعرف إلى العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة، ووصفها، وتصويرها، وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها؛ فهو إجراء في اتجاه العثور على الحقائق والبيانات في إطار تفسيري لكيفية ارتباط هذه الحقائق والبيانات بمشكلة الدراسة.

إشكالية البحث:

هل التعليم من بعد بديل عملي في الحالات العادية للتعليم من قرب؟

ثمرة البحث:

التوصل إلى نتيجة قريبة من الحقيقة أن التعليم من بعد يحتاج إلى تخطيط وتمرس ومرونة واستيعاب، ولن يكون بحال بديلًا للتعليم من قرب، وذلك بالدليل والتجربة.

ماهيَّة التعليم من بعد (Distance Learning):

- طرائق للتعليم حديثة نسبيًّا، يقوم على ثنائية المتعلم في مكان يختلف عن المصدر (الكتاب أو المعلم أو مجموعة الدارسين).
- وبعبارة أخرى: نقل برنامج تعليمي من مؤسسة تعليمية إلى أماكن متفرقة جغرافيًّا.
- ولا يسعنا إغفال الهدف الأساس لهذا النوع من التعليم وهو: جذب أكبر عدد طلاب متاح لا يستطيع تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي.
- التعليم من بعد ليس هو عينه التعليم عبر الشابكة (إنترنت) المنتشر بكثرة؛ وهذا من الأخطاء الشائعة في أوساط الأهالي والطلاب. والحقيقة أن التعليم عبر الشابكة وسيلة من وسائل التعليم من بعد.

نبذة تاريخية حول التعليم من بعد:

- **أواخر سبعينيات القرن المنصرم:** بدأت بعض الجامعات الأوروبية والأمريكية بإرسال مواد تعليم بالبريد للطالب: الكتب، وشرائط الصوت، وشرائط الفيديو. ويقوم الطالب في المقلب الآخر بإرسال وظائفه الدراسية بالمنوال عينه. أما الامتحانات فبالحضور شخصيًّا في قاعات الفصول.
- **أواخر الثمانينيات:** استُعملت قنوات الكابل والقنوات التليفزيونية.
- **أوائل التسعينيات:** ظهرت الشابكة (إنترنت) بقوة.. كوسيلة اتصال بديلة سريعة وسهلة، فالبريد الإلكتروني مقابل اليدوي العادي في إرسال المواد الخفيفة والوظائف.
- **أواخر التسعينيات وأوائل القرن الحاليّ:** انتشرت المواقع التي تقدم خدمة متكاملة للتعليم عن طريق الإنترنت، وهي الخدمة التي شملت المحتوى للتعليم الذاتي.. بالإضافة لإمكانيات التواصل والتشارك مع زملاء الدراسة من خلال ذات الموقع أو البريد الإلكتروني.
- **حديثًا:** طفت على سطح عملية التعليم الفصولُ التفاعلية التي تسمح للمعلم أو المحاضر أن يلقي دروسه مباشرة على عشرات الطلاب في جميع البلاد دون التقيد بالمكان.. بل وتطورت هذه الأدوات لتسمح بمشاركة الطلاب بالحوار والمداخلة.

اعتراف الجامعات بالتعليم من بعد:

_ في عام ١٨٨٣م قامت كلية Chautauqua College of Liberal Art في نيويورك ببإعداد درجات علمية عن طريق التعليم بالمراسلة.

_ في عام ١٨٩٢م تأسست في جامعة شيكاغو أول إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة، لتصير الجامعة الأولى عالميًّا المعتمدة للتعليم من بعد.

_ تتكاثر الجامعات في الدنيا اليوم التي تعتمد التعليم من بعد، لكن بحذَر، إذ إن غالبية هذا التعليم افتراضي، وقد يكون الناجح غير الطالب الحقيقي بنسب معينة.

_ أغلب الجامعات في الدول العربية لا تعتمد التعليم من بعد في الظروف الاعتيادية، ولا تقبل معادلة هذه الشهادات من أيّ بلد كانت.

فوائد التعليم من بعد:

- محاولة رفع المستويات الثقافية والعلمية والاجتماعية لدى الأفراد ليكونوا أعضاء نافعين منخرطين بالعمل داخل مجتمعاتهم.
- سد النقص في أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين في بعض المجالات، كما يعمل على تلاشي ضعف الإمكانيات.
- مساعدة من فاته التعليم المنتظم، ليكون أكثر إفادة في عمله، وليترقّى في وظيفته ومهنته وحرفته.
- السعي لتوفير مصادر تعليمية متنوعة، في سبيل تقليل الفروق الفردية بين المتدربين[1]، وذلك بدعم المؤسسات التدريبية بوسائط

(١) انظر: أسامة شعبان، **الفروق الفردية في ضوء الفكر الإسلامي**، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٢٠م.

وتقنيات تعليم متعددة تفاعلية. والوسائل التعليمية هي مجموعة من الطرائق والأدوات والأجهزة والتنظيمات والأشخاص المستخدمة في نظام تعليمي معين، تهدف إلى تحسينه وتطويره والرفع من فاعلية هذا النظام التعليمي.

ورعاية الفروق الفردية والأمزجة المختلفة لدى الطلاب، والحالات الاجتماعية، والظروف المعيشية، والضائقات المالية.

ويُعتبر موضوع "الفروق الفردية" (Individual Differences) من أكثر الموضوعات المطروحة على طاولة المناقشات، وفي ميدان الأبحاث العلمية الجادَّة الرَّصينة، من بين العلوم السّلوكية القديمة المتجدِّدة.

ومهما فتَّشت، فلن تجد اثنين متساويين في أي اعتبار من اعتبارات نمائهما، فالناس مختلفون في وقت إنجازات المهمَّات، وهذا انبساطي، وهذا انطوائي، وهكذا؛ وقد تكون أوضح الفروق هي الفروق العرقية، فالعرق الأصفر مختلف عن غيره من الأسود والأسمر والأبيض إلخ، ليس على صعيد لون البشرة والطول ولون العينين وشكلهما فحسبُ، بل يمتدّ هذا الاختلاف إلى درجة النشاط، والأمزجة، ونحوهما[١].

وذلك يعني في ما يعني، أنَّ كل محاولة لتعليم الأولاد وتربيتهم بطريقة واحدة، أو معاملتهم معاملة القطيع، ستكون غير كاملة ومبتورة؛ وعليه ينبغي في كل درس ومادة، أن تُراعى هذه الفروق الفردية[٢]. وتُدرك الفروق بين الأفراد والجماعات بالحسّ الفطري تارةً، وعن طريق خبير متمرّس تارةً أخرة، إذا كانت معقَّدة[٣].

وعند التصميم لهذه الوسائل التعليمية، من المهم بمكان مراعاة الأسس النفسية، والإلمام بموضوعاتها المتعددة، ومنها: الإدراك، والفهم، والتفكير، والدافعية، وغيرها[٤].

ولذلك يدعو المتخصصون في دراسة الطفل إلى تحديد سمات شخصية الطفل، وذلك في كل مرحلة نمائية، بالإضافة إلى تحديد معدلات نضجه، وسمات شخصية والديه، في محاولة لتصميم أسلوب فردي لتربية كل طفل على حدة، تخفيفًا للآثار التي تلقيها الوصفات التربوية العامة في شخصية الناشئ، وفي ظواهر التفاعل التبادلي بين الناشئ ووالديه. ويتأتَّى مما سبق أنه يَحْسُنُ أثناء دراسة أثر الممارسة التربوية على الطفل تركُ هامش عريض للفروق الفردية في الطبع، خلافًا لِما يظنه كثيرون[٥].

عوائقُ طرائقِ التعليم من بعد:

١ــ عدم الاعتراف به من قِبل وزارات التعليم العالي في بعض الدول العربية خصوصًا (لبنان مثلًا).

٢ــ نظرة دونية من المجتمع بشكل عام إلى هذا الأسلوب من التعلم، كأن الشهادة غير جِدّية أو مشتراة.

٣ــ الإحباط لدى المتعلم على صعيد الفُرَص الوظيفية.

٤ــ جهل الكثير من الأهالي والطلاب بحقيقة هذا التعليم وجدواه.

٥ــ المشاكل التقنية واللوجستية: القصور في الأجهزة (Laptops)، وضيقِ المنازل واكتظاظها، ونقْصٍ عند بعض الطلبة، فضلًا عن بعض المعلمين، في تِقانة المعلومات.

٦ــ قلق كثير الطلاب والمعلّمين من الانخراط في الأسلوب التعليميّ الجديد من بُعد.

صُور جديدة للتعليم من بعد:

- مراكز التعلم الليلية.
- المراسلة البريدية: من دون تفاعل بين المعلّم والمتعلّم.
- التعلم عبر المذياع أو الوسائل المسموعة.

---

(١) انظر: محمد الريماوي، **سيكولوجية الفروق الفردية والجَمْعِيَّة في الحياة النفسية**، دار الشروق، عمَّان، ط١، ١٤١٤هـ ـ ١٩٩٤م، ص٢٩، ٣٠.

(٢) انظر: حنا غالب، **التربية المتجدِّدة وأركانها**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٣٥٢هـ ـ ١٩٧٠م، ص٤١٧.

(٣) انظر: محمد الريماوي، **سيكولوجية الفروق الفردية والجَمْعِيَّة في الحياة النفسية**، ص٢٩.

(٤) انظر: إنعام محمد عيسى، **سيكولوجية التعلم**، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م، ص٧.

(٥) انظر: إنعام محمد عيسى، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م، ص١٢٣، ١٢٤.

- التعلم عبر التلفاز أو الفيديو كوسائط أكثر تطورًا ووضوحًا، أو بالأسلوب التفاعلي.
- الشابكة (إنترنت) رقم واحد في التعليم من بعد اليوم.

فوائد التعلّم عبر "الإنترنت":

التعليم عبر الإنترنت هو ثورة حقيقية في مجال التعليم الأكاديمي وتدريب الشركات ونحو ذلك، وإليكم لبنان نموذجًا:

ـ لبنان سبّاق كعادته بين مختلف الدول العربية في اعتماد كثير من التقنيات كالهاتف الخلوي والإنترنت، وفي افتتاح مجال التعلم من بعد، رغم أن المديرية العامة للتعليم العالي في وزارة التربية لا تعترف به أو بالدراسة بالمراسلة، ما يتطلب إعادة النظر بالشهادات المكتسبة من بعد في ظل الظروف الراهنة وأزمة كورونا المستجدة التي حلّت بعد إقفال الطرق بفعل ثورة ١٧ تشرين الأول ٢٠٢٠م.

ـ الأمر الذي دفع مختلف الجامعات اللبنانية لتتوجه للتعليم من بعد، لكن لبنان ليس مهيَّأ تقنيًّا كما ينبغي، وفي أبسطها الحماية من القرصنة، يُضاف إلى ذلك انقطاع متكرر للكهرباء، وتباطؤ في سرعة الإنترنت، وعدم قدرة معظم الأهالي على توفيره لأولادهم في المنازل في ظل ظروف اقتصادية صعبة.

بالإضافة إلى عدم استشراف مسؤولي المؤسسات التربوية حلولًا باكرة لمشكلة التعطيل المتكرر للدروس من خلال إطلاق ورشة التعلم من بعد منذ بداية العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.. مما جعل الحلول في الغالب ارتجالية، من غير مراعاة الحد الأدنى من المتطلبات الرئيسية لإنجاحه، في ظل نظام الأرصدة، إذ لم يتعرَّف كثير من المعلمين إلى المتعلمين. وهذا من غير أن ننسى الصعوبة المطلقة لتَعَلُّم الدروس التطبيقية والمخبرية من بعد في مختلف الكليات التطبيقية، يُزاد عليه عملية امتحان الطالب لِما تعلَّمه من بعد.. يُعطي المعلم هامشًا كبيرًا من الاستنسابية، ويوفر للطالب هامشًا أوسع من النقل والاعتماد على الآخرين، ليكون التقييم النهائي لا يُوَصّف المستوى الفعلي للطالب. لذلك استدركت الجامعة اللبنانية مثلًا خلال إطلاق عملية التعلم من بعد أن الاساتذة سيعوّضون الدروس على الطلاب الذين واجهتهم معوقات في تلقيها.

ـ المعلم يعاني وأسرته التكيف مع التعليم من بعد في أجواء الأزمة الاقتصادية الكورونية. وهو مطالب بمجهود كبير، لكنه في بعض الأحيان يجد أمامه طلابًا غير آبهين بأسلوب هذا التعليم من خلال الشاشة، مُعتبرين أن المواد التي تُدرّس من بعد هي لمجرّد التسلية وسيعاد شرحها.

ـ الجامعات الخاصة القوية:

كالجامعة الأميركية في بيروت (AUB) والجامعة اليسوعية (USJ) رغم استعمالهما سابقًا وسيطًا إلكترونيًّا (E-learning, moodle,...) ليكون محتوى المقررات بين يدي الطلاب قبل التدريس، فقد وجدت هذه الجامعات نفسها عاجزة عن احتساب أقساطها الجامعية لمختلف الطلاب، فالقسط الجامعي للتعلم من بعد لا يساوي حتمًا القسط في التعليم الجامعي المباشر!

ـ أعلن وزير التربية والتعليم العالي اللبناني طارق مجذوب مرارًا أن تجربة التعلم من بعد هي لإبقاء الطلاب في مناخ الدراسة، لكن التعلم من بعد لا يحل بحال مكان التعليم المباشر التقليدي للمتعلم، والحضور إلى الصروح التربوية، وارتياد الأبنية والمكتبات، ومعاينة الكتب، ومتابعة الدروس الصفية.. وإن كان الوسيط التكنولوجي بكامل منصاته أصبح مستودعًا يضم الكثير من المعارف والعلوم، للاستفادة منه في الصناعة الأكاديمية.

ـ فكرة توفير الجهد والمال في التعليم من بعد لا يعني بالضرورة أنّه أقلّ تكلفة من التعليم التقليدي، حيث إنّ رسوم الدراسة من بعد في بعض الجامعات القوية تضاهي رسوم الالتحاق بها على أرض الواقع. لكنّ هذا النوع من التعليم يبقى أوفر بالنسبة للكثيرين، نظرًا لأن الطالب ليس مضطرًّا للسفر إلى الخارج، أو دفع أي تكاليف إضافية للسكن والتنقل وغيرها من مصاريف الدراسة الجانبية.

ـ سهولة الوصول إلى الخبراء في الدنيا والاستفادة من خبراتهم، من خلال المؤتمرات الافتراضية، مما يتيح فرصًا أكبر من التعليم التقليدي[١].

(١) انظر: www.for9a.com

_ الطالب غير مرغم على الانتقال من بلده إلى جهة أخرى من العالم أو حتى داخل بلده، بكلفة أقل، وبما يسمح له بالدخول إلى جامعات تتمتع بمستوى جيد.

حقيقة التعليم من بعد:

مهما قال المنظّرون للتعليم من بعد، وزينوه وعطروه وعثروا له على مرغّبات ومسوّغات، فإنني أقول بناءً على تجربة متواضعة، لكنها عميقة:

١_ التعليم من بعد أنواع وأشكال تختلف بين اختصاص وآخر، وبين أستاذ وآخر، وبين جامعة وأخرى، وبلد وآخر.

٢_ التعليم من بعد يحتاج إلى تحضير وتخطيط، وتهيئة الفريق الإداري والتقني والتعليمي، وكذلك المتلقّي الطالب؛ وفي حالة الجائحة الأخيرة، فإن كل شيء تم في عُجالة، الأمر الذي شوّه في الغالب هذه التجربة، كما أنه ضيّع على الطلاب المنح التعليمية في أوروبا وغيرها.

التعليم من بعد مطلوب كمرافق للتعليم الأصيل، ولن يكون بديلًا إلا في الحالت الطارئة، كالتي مررنا به جميعًا في ككل بلاد الدنيا.

٣_ التعليم من بعد يرمي حملًا ثقيلًا على بعض الإداريين والمسؤولين والمنسّقين، ويشكل راحة بالنسبة لكثيرين بشكل عام.

_ التعليم من بعد أسهل طريقة للنجاح، بأدنى جهد، وبأقل قدْر من التحصيل العلمي.

٤_ التعليم من بعد يجعل الطالب نفسه وحيدًا في مواجهة المقررات أو شبه وحيد، فلا يوجد أستاذ بتصرّف الطالب لإجراء اختبار خطّي وشفهي، ولا رفاق صف يتعاونون على التحفيز. ومع أن معظم دورات التعليم من بُعد تشتمل على جهات اتصال عن طريق الهاتف أو البريد الإلكتروني أو "الدردشة" مع الأساتذة، ولكن هذا لن يحل محل المعلم الموجود داخل الصف وكأنه "على الهواء مباشرة"! قد يكون من الصعب على المرء تحفيز نفسه بمفرده للقيام بوظائفه الدراسية من بعد.. يوم طويل شاق من العمل.

٥_ التعليم من بعد رغم كل التقنية الحديثة في منع النقل أثناء الامتحانات هو قاصر عن اختبار قدرات الطالب حقيقةً؛ وينسحب الأمر على البحث، والوظائف، إذ الطريقة الوحيدة لمعرفة عمليات النقل والمساعدة من الآخرين أهلًا أو زملاء، أو من الشابكة (إنترنت) من خلال شيئين فقط:

أ_ خبرة الأستاذ.

ب_ تشابه الأبحاث والوظائف.

٦_ التعليم من بعد يوفّر المال على الجامعة والطلاب، ويريحهم من عناء التنقل وزحمة السيارات، والتأخر في الحضور، وطباعة الورق، وتكلفة تشغيل الصفوف، ويقلّل الأساتذة، ويزيد المنتسبين من الطلاب.

٧_ التعليم من بعد يؤمّن الراحة النفسية والعملية للطرفين في العملية التعليمية: المعلّم والمتعلّم:

أ_ التكيّف في شغل المكان الذي يريد، على حسب المزاج، متربّعًا ومستلقيًا، وطاعمًا وشاربًا، في مكان العمل أو البيت أو الشارع، مشغّلًا المكيّف أو مدخّنًا...

ب_ في عملية التعليم المباشر: online المعلم يحجب من يشاء، ويُسكت من يشاء، ولا يعاني في عملية ضبط الصف ومنع الفوضى، ويظهر صورة نفسه أو يخفيها، ويعوّض المحاضرة في حال حصول مشكل شخصي أو تقني (وما أكثرها في بلد كلبنان: انقطاع الكهرباء وتقنينها، تكلفة الاشتراك بالمولّدات، بطء الإنترنت وتكلفتها، عدم توفّر الحواسيب،...)، ويقرأ من الكتاب، ويؤخر الأسئلة لتكون مكتوبة فيجيب عليها متى يشاء،... وكذلك الطالب يُسجّل حضورًا ويخفت صوت مشاركته ويحجب صورته المباشرة.. ويشتغل بشيء آخر.. فلعلّه يشاهد فيلمًا أو ينام! نعم هو يستطيع أن يستعيد سماع ومشاهدة المحاضرة المسجلة على هذه التقنيات للبرامج العالمية: "Google Classroom" و "Teams.Microsoft" إلخ...

وفي عملية التعليم غير المباشر: طلب بحث، أو جواب على وظيفة، أو إرسال درس بالصوت والصورة (مثلًا PPT) فإن المعلم والمتعلم مختفيان عن الأنظار، إلا أنهما ملزمان بوقت محدَّد: بالإرسال، وبالتسليم؛ لكن وقت الطالب في التسليم، (خصوصًا في ظل هذه الجائحة) متطاول.. ويحتمل قبوله ولو متأخرًا، مراعاةً لحالته النفسية في الحَجْر الصحي داخل الجدران الأربعة.

ج_ الحرية المطلقة للطالب في المتابعة العلمية، فالطالب في كثير من الأحيان لا يبالي بكل ما يرسَل إليه، ويتملّص من الالتزام، ويأتي في آخر الفصل بعد خراب البصرة يلملم ما يستطيع من فُتات العلامات علّه ينجح، مع التعلّل بالعمل لكسب لقمة العيش المرّة في هذه الظروف الصعبة، وبكَمّ كبير من الكذب، مثل: أقفلت الطرقات، وارتفع الدولار، واحترق البيت، ومات قريبنا، وسُرق حاسوبي، وضاع أخي، وما عندنا اشتراك مولد، وما كان يصلني شيء منك، وأرسلتُ المطلوب لعلّه لم يصل، وما كان يفتح عندي الصوت، ولا أملك حاسوبًا، وأولادي في البيت،...

د_ المنسق يتابع الأساتذة (واتسآب، وgmail...) للتواصل الإلكتروني مع الطلاب، فإن كان الأستاذ غير ملم بالتقانة (التعامل مع الحاسوب، والبرامج الحديثة للتعليم من بعد، والملفات التي تُحمَّل...) أو ضعيفًا في الإنكليزية، أو في التواصل بشكل عام... سيعاني معه، ويعمل عنه، وسيجد نفسه في نهاية المطاف يتعامل مع ولده أو أحد أقربائه أو أصحابه بدلًا عنه!

٨_ التعليم من بعد متعب، بسبب تفاصيل المشاكل التي يضعها الطلاب أمام المعلم، من ذلك: لا يفتح الـ PPT عندي، لا يفتح الصوت، كيف أشغّل هذا البرنامج؟ كيف أرسل لك الوظيفة عبرgmail أو عبر Classroom Google ؟ لا أعرف التعامل مع Google Classroom، أرسلت الوظيفة والبحث والمتحان متأخرًا عن الوقت المسموح؟ أكّد لي وصول الوظيفة والبحث والامتحان، وهل الكتابة بخط اليد وأصوّر الورقة، أو بخط الحاسوب؟ أنا لم أنقل من زميلتي بل توافق أفكار، أو كنا نعمل معًا، أو أرسلت البحث ليطلع زميلي كيف يكون فنسخه مني وأرسله باسمه!، لا أستطيع المشاركة بالسؤال العام في وقت المحاضرة الأصلي لأنني أكون نائمًا خصوصًا في رمضان!... بالإضافة إلى أسئلة مكرورة، وإلى ضياع الطالب لا يعرف اسم أستاذه... ومثل هذا كثير...

٩_ التعليم من بعد فضح كثيرين من المعلمين في مدى قدرتهم على التعليم، وفي مخارج حروفهم، ونبرة أصواتهم، وفي حقيقة شهاداتهم، وكشف عن جهل كثيرين بمضمون مادّتهم.. بما أنه في بعض المواد طُلب منهم أن يحضّروا مادة ويسجلوها بأصواتهم ونحو ذلك...

١٠_ التعليم من بعد فضح كثيرين من الطلاب أنهم ليسوا بقدر المسؤولية في تحمل هذا النوع من التعليم، إذ ماطلوا وأجّلوا واستعانوا ونقلوا، ولم يبذلوا الجهد المطلوب.

١١_ الهاتف الشخصي قاصر أمام قدرات الحاسوب.

١٢_ تمّ إنجاز المحتويات على أنواعها: (فيديو، صوت، PPT، google forme، وظائف، امتحانات،...)، وعليه في الفصول المقبلة لن يكون هناك جهد كبير إلا في سبيل تحسين ما أُنجز.

١٣_ التركيز في الأبحاث والوظائف والامتحانات على ما لا يُنقل من الإنترنت ومن الآخرين، ويعتمد على الكتابة الشخصية.

١٤_ تكثير الطلاب في الصفوف، وضمّها لطلاب من عديد المناطق، في صف واحد قد يصل إلى مئة طالب، لمزيد الربح.

١٥_ التعليم من بعد أسهل بكثير، خصوصًا في الفصول القادمة، إذ ما تزال بعض الجامعات تعتمده في فصل الصيف.

١٦_ التعليم من بعد زاد خبرة المعلمين والمتعلمين بشكل عام في التعامل مع التقانة الحديثة.

١٧_ يُعَدّ أمر الصعب حصل في عملية التعليم من بعد، وأن الصدمة الأولى تمت، وأن المستقبل أسهل في هذا الإطار.

١٨_ تم التدريب التعليم من بعد ونحن في الحجر من بعد، وهذا كان الأصعب.

١٩_ صفوف التعليم من بعد كبيرة وستكبر، بسبب عدم الحاجوة إلى المكان، ما يزيد التعب على المعلّم، في المتابعة وعدد الوظائف والامتحانات.

٢٠_ تم التكافلا بين الأساتذة في ما بينهم، والطلاب في ما بينهم، في أمر المساعدة على تعلم أسرار هذه التقانة ومواكبتها.

٢١_ ضعفت العلاقات، وزادت العزلة بين الطلاب.

٢٢_ زادت عزلة الطلاب بينهم وبين الكتاب، كما أن بيع الكتب قلّ، ما أثّر في مداخيل المكتبات وعمولة الأساتذة.

٢٣_ كَثُر إدمان الطلاب على الإنترنت والتقانة الحديثة.

٢٤_ عُمد إلى تقليل المادة المعطاة واختصارها، وتقليص الوقت في المحاضرة المباشرة، لأن تركيز الطالب يقل في التعليم من بعد.

٢٥_ الجهد الكبير من المعلّم في دعوة الطلاب إلى قبول الدعوة إلى المنصات الحديثة التعليمية، ومتابعتهم، كما أن التصحيح الإلكتروني للوظائف مرهق جدًّا.

التعليم من بعد باختصار:

- ✓ حلّ عملي لعدم تأخر عجلة الحياة العلمية في ظل جائحة استثنائية.
- ✓ إنجاز جيد في إطار أن كثيرًا من البلدان والجامعات والثانويات والمدارس والحضانات لم تكن تهيَّأت ودرَّبت لمثل ذلك.
- ✓ متابعة للطالب ليبقى على ذُكر للمادة التي هو بصددها، وحتى لا يضيع عمره، ولإشغاله بالنافع والمفيد، مع مكافأته بالنجاح بدرجات عالية مقابل جهد بسيط نسبيًّا على حسب الاختصاص.
- ✓ تسويغ المؤسسات لتعليمية لقبض المال من الطلاب من خلال استكمال التعليم ولو من بعد، بالإضافة إلى توفير المدفوعات على المباني وتشغيلها، وربما إلى حسمٍ في مرتبات الموظفين والمعلّمين.
- ✓ تجربة ناجحة يُبنى عليها لتخفيف الأعباء المالية داخل الصف وخارجه، في حمل الكتب، والتنقل، ومراعاة حالة كثير من الطلاب الذين يعملون ليؤمنوا أقساطهم الدراسية في الجامعات.
- ✓ متابعة الطالب حياته المعتادة، وفي الوقت عينه قد يحضّر اختصاصا آخر، أو يعمل في وظيفته بأريحية.
- ✓ ظهور تعليم جديد هجين بقوة في لبنان والوطن العربي هو المخلوط بين التقليدي والتعليم من بعد.

لكن السؤال الكبير: أين ستكون التربية في عملية التعليم والتعلم من بعد؟

والمدرسة ببعدَيها المكاني والاعتباري تشكّل حيزًا تربويًّا مهمًّا في حياة الناشئة والجيل الجديد، فهي المكان الذي يتعامل فيه الطفل ومن هو أكبر منه سنًّا من الطلاب مع أقران يشابهونه في العمر والاهتمامات والثقافة والسلوكيات، وكل هذه عوامل مؤثرة في شخصية الطفل، إضافة إلى تعامل الطفل مع المعلم كقدوة.. وكمصدر للمعلومة أو ميسّر للوصول لها... فكم يقضي الطالب في لبنان من ساعات في المدرسة؟ ففيها الصداقات، والمواجهات مع المتنمّرين، والانقياد للقانون المدرسي، وتنمية القدرات، وعدم الوقوع في العزلة[١].

ثبت المصادر والمراجع:

الكتب:

أسامة شعبان، **الفروق الفردية في ضوء الفكر الإسلامي**، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٢٠م.

إنعام محمد عيسى، **سيكولوجية التعلم**، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م، ص٧.

إنعام محمد عيسى، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م، ص١٢٣، ١٢٤.

حنا غالب، **التربية المتجدِّدة وأركانها**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٢، ١٣٥٢هـ - ١٩٧٠م، ص٤١٧.

محمد الريماوي، **سيكولوجية الفروق الفردية والجَمْعِيَّة في الحياة النفسية**، دار الشروق، عمَّان، ط١، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، ص٢٩، ٣٠.

مواقع الشابكة (إنترنت):

www.for9a.com

أحمد عبد الله، ٤/ ٤/ ٢٠٢٠م www.aljazeera.net/news/women

(١) انظر: أحمد عبد الله، ٤/ ٤/ ٢٠٢٠م www.aljazeera.net/news/women

بحث رقم ٣٣

التقويم التربوي في ظل الاتجاهات المعاصرة

د/ فائز عبدالله مرزوق الصاعدي

المستخلص:

انطلقت هذه الدراسة والتي تهدف إلى التعرف على التقويم التربوي، وماهيته، وأهم أهدافه وانواعه ووظائفه وأدواره، وما هي أهم الفروق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي، مع ذكر أهم الفروق بين التقويم والقياس وهل هما وجهان لعملة واحدة، مع ضرورة ذكر اهم الاتجاهات المعاصرة في مجال التقويم التربوي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على رصد الظاهرة واخضاعها للنقد والتحليل، كما اعتمدت الدراسة على بعض المصادر والمراجع المتعلقة بهذا الباب، مع ذكر بعض الخبرات الشخصية من خلال رصد بعض الممارسات التربوية التي تنبع من الميدان التربوي، واستنتجت الدراسة أن التقويم التربوي يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن خلاله نتمكن من الوقوف على مكامن الخلل وبالتالي نستطيع إيجاد الحلول المناسبة التي تخدم العملية التربوية، كما استنتجت أن معظم ما نقوم به في الميدان التربوي يخلو من العمل المؤسسي ويعتمد على الخبرات الشخصية، وأوصت الدراسة بضرورة ارتباط من يقوم بالتقويم التربوي وبقاءه في مجال التقويم التربوي بما يقدمه من نتائج فكري وخبرات شخصية للميدان التربوي .

Abstract:

This study was launched, which aims to identify the educational calendar, what it is, and its most important objectives, types, functions and roles, and what are the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, with the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, with the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, and the most important differences between the educational calendar and the educational calendar, were launched. The study also relied on some sources and references related to this section, citing some personal experiences through monitoring some educational practices that stem from the educational field, and the study concluded that the educational calendar is the cornerstone of the process, through which we can identify the flaws and thus find the appropriate solutions. The study recommended the need to link the educational calendar and its survival in the field of educational evaluation with its intellectual results and personal experiences for the educational field.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

مما لا شك فيه أن تطور التعليم يعتبر أقصر السبل لتحقيق نهضة حضارية شامله تمكننا من مواجهة تحديات العصر الذي نعيش فيه، وأن أي أمة لا تملك منظومةً تعليمةً متكاملة فهي أمة عاجز لا يمكن لها أن تقدم للبشرية شيء يذكر ٠

وثمة أمر مهم وهو أن هذه المنظومة – أعني منظومة التعليم – لا يمكن لها أن تتطور وأن تصمد في وجه التحديات من دون متابعة وتقويم وتطوير، والوقوف على أهم المشكلات التي تعيق منظومة التعليم، ولا يكون هذا إلا من خلال منظومة متينة تبدأ بتحديد الأهداف، ورسم الخطط وتنفيذها ومن ثم تقويمها، وهذا هو بيت القصيد، والغاية المرجوة ٠

والمتأمل لطبيعة التقويم يجد أنها ليست وليدة اللحظة فالإنسان بطبعه يعشق هذه العملية وهو في تقويم ذاتي مستمر وعليه فإن المتأمل لطبيعة حياته ويراقب تطوراتها تجده دائما ما يسعى للأفضل؛ فالإنسان بطبعه يمارس عملية التقويم بطريقة تلقائية لكن هذا العملية في أحيان كثيرة لا تعدو أن تكون محاولات عشوائية قد لا تستوقف الإنسان عند مدلولاتها لأنه يعتقد أن ما يمارسه ما هو إلا سلوك عادي يمارسه في حياته اليومية بطريقة آلية تمكنه من وزن الأشياء وتقديرها وفق معاييره الذاتية.

إلا أنه مع تطور الحياة وتعقد أنشطتها وأساليبها، واتساع مجالاتها أصبح ينظر إلى التقويم بأن جهد علمي منظم يحتاج إلى مزيد من الدربة والخبرة والموضوعية والتجرد من الانحياز ٠

والمؤسف أننا لم نخرج من وطأة التقويم التقليدية والمتمثلة في المقاييس الكمية لا النوعية المبنية على معايير علمية دقيقة ٠

ولعلنا من خلال هذا البحث نحاول أن نسلط الضوء على بعض العناوين المتعلقة بالتقويم من خلال أهمية التقويم ومفهومه وماهيته، والتطور التاريخي لعملية التقويم، والعلاقة بينه وبين القياس والمعايير التي يمكن من خلالها أن نحكم على جودة التقويم من عدمها، مستعينين بالله أولا وأخيراً وبما أمكن من مصادر ومراجع تعنى بالتقويم التربوي وما توفيقي إلا بالله ٠

مشكلة الدراسة:

أن المتأمل إلى واقع التقويم التربوي يشعر بأنه يكتنفه نوع من الارتجالية والاعتماد على الخبرة الشخصية في اتخاذ القرارات في العملية التربوية وفي أحيان كثيره لا يكون هناك تشاور بين المشرف التربوي والقائد التربوي والمعلم في الوقوف على بعض الأخطاء التي تحدث في الممارسات التربوية، بيد ان التقويم التربوي يعتبر هو حجر الزاوية في العملية التربوية ومن خلالها يتم اكتشاف الأخطاء والمحاولة الجادة في إصلاحها وردم الهوه التي تحدث بين المعلم وعملية التعلم، كما يستمد التقويم التربوي أهميته في كونه تبنى عليه الأحكام والقرارات التي تصدر في الميدان التربوي وهذه القرارات تنعكس سلباً وإيجاباً على الناشئة وأفراد المجتمع عموماً؛ ولهذا لا بد على القائمين بعملية التقويم التربوي ضرورة الالمام بهذه العملية وما يكتنفها من مفاهيم ٠

أضف إلي ذلك " أن للتغيرات السريعة التي يمر بها العالم والتقدم التكنولوجي والمعرفي الهائل آثارها على كل ناحية من نواحي الحياة بدرجات متفاوتة، وكانت أسرع مما أمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التربية، فلا تزال أغلب الأنظمة التعليمية وبخاصة في البلدان النامية لا تساير هذه التغيرات، ولا تزال المؤسسات التعليمية تلهث وراء المتغيرات التي تحدث في المجتمع للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجال الممارسات التربوية في المدرسة وتحقيق هذا لا يمكن إلا من خلال تدريب القوى البشرية كماً وكيفاً " [هلال، ٢٠٠٧م، ص ١] ٠

وإذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل، فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم الذي يعد المجال المسؤول مسئولية كبرى ومباشرة عن التنمية البشرية التي تتحكم في مستقبل المجتمع ككل في حين ظلت مؤسسات التعليم تهتم بوسائل تطوير أخرى كالكتب والوسائل التعليمية واعداد المعلم متجاهلة جانب التقويم التربوي وهو حجر الزاوية والمعول عليه في تحسين وتطوير التعليم والوقوف على مكامن الخلل وإيجاد الحلول المناسبة ٠

تساؤلات الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على السؤال الرئيس، وهو: ما مفهوم التقويم التربوي؟ ويتفرع عنه:

- ما أهمية التقويم التربوي؟
- ما أهداف التقويم التربوي؟
- ما الفرق بين التقويم والقياس؟
- ما وظائف التقويم التربوي؟
- ما الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على ماهية التقويم التربوي ٠
- معرفة اهداف التقويم التربوي ٠
- معرفة وظائف التقويم التربوي ٠
- التعرف على الفرق بين التقويم والقياس ٠
- التعرف على اهم الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي ٠

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة على معرفه ماهية التقويم التربوي، ومعرفة أبعاده ووظائفه، وماهي علاقته بالبحث العلمي، مع الوقوف على الفرق بينه وبين القياس، وما هي ملامح التقويم التربوي الجيد التي يمكن لنا من خلالها أن نستشرف المستقبل وبالتالي نتمكن من صناعة واتخاذ القرار المناسب الذي يخدم العملية التربوية برمتها ٠

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية المتعلقة بالتقويم التربوي من حيث، المفهوم، والاهمية، ووظائفه، وعلاقته بالقياس ٠

مصطلحات الدراسة:

هناك العديد من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التقويم التربوي، ومن هذه المفاهيم:

أولاً: التقويم:

"عرفه الدمرداش (١٩٧٧م) بأنه عملية تتطلب إصدار الاحكام على شخصية التلاميذ وسلوكهم ومدى ما يلقوه في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، فهو مصطلح عام وشامل يتضمن كلاً من عمليتي التقدير والقياس، كما أن التقويم ليس مهمة المعلم فقط بل مهمة جميع القائمين على العملية التعليمية في مجملها " [فتح الله، ص ١٥] ٠

ثانياً: القياس:

القياس من قاس يقيس بمعنى قدر، أي نقدر الأشياء والمستويات تقديراً كمياً عن طريق وحدات رقمية مقننة

ثالثاً: التقييم:

فهو مصطلح قديم يقصد به إعطاء قيمة للشيء ويعتمد في الغالب على الخبرة الشخصية، " ونظراً للتقارب الكبير بين مصطلح التقويم والتقييم فقد فضل بعض الباحثين في المنطقة العربية استخدام مصطلح التقييم على مصطلح التقويم مثل سبع أبو لبده، وكوثر حسين كوجك، ومحمد زياد حمدان، في حين فضل باحثون آخرون مصطلح التقويم كفؤاد أبو حطب، وفؤاد فلادة، ورمزية الغريب، في حين استخدم بعض الباحثين مصطلح التقويم والتقييم بمعنى واحد كرؤوف العاني " [المرجع السابق، ص ١٧] ٠

وقد عرف دعمس (١٤٢٩هـ) التقييم بقوله " التقييم هو إصدار الحكم على قيمة الشيء (فقط دون تعديل) وهو إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات محددة " [دعمس، ١٤٢٩، ص ١٦] ٠

والخلاصة أن التقويم هو إصدار قيمة للشيء مع التصحيح والتعديل، وهو وسيلة المعلم في الحكم على مدى تقدم تلاميذه نحو الأهداف التربوية المنشودة، فهو عميلة مستمرة شاملة منظمة هدفها التحسين والتطوير للبرامج المقدمة للتلاميذ، واتخاذ القرارات المناسبة في

الميدان التربوي والابتعاد عن الارتجالية ٠

الدراسات السابقة:

١- دراسة ايمان محمد هلال، بعنوان برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ٢٠٠٧م، هدفت هذه الدراسة الي بناء برنامج مفتوح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من المديرين والمشرفين التربويين في مدارس الثقافة العسكرية والبالغ عددهم ٢٠ مديراً و٢٠ مشرفاً تربوياً، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم تطوير استبانة تكونت من ١٠ مجالات لتقويم الأداء الصفي وهي (التخطيط والدافعية وتنفيذ الدروس والوسائل والأساليب التعليمية، والتفاعل الصفي، والإدارة الصفية والتقويم، والسمات الشخصية ٠

واستنتجت الدراسة ان استخدام الاتجاهات المعاصرة في عملية التقويم يسهم في خفض الحالات السلبية التي كانت تنشأ من الأساليب التقويمية السابقة، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد الاتجاهات الإدارية المعاصرة مؤشراً للتقويم التربوي لأداء المعلمين ٠

٢- دراسة خالد محمد الشهري بعنوان (تجديد الاشراف التربوي) بحث منشور، مشرف علم النفس بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٥هـ، وقد تحدث الباحث في هذه الدراسة عن الاشراف التربوي من حيث المفاهيم والاتجاهات المعاصرة في الاشراف التربوي، كما تحدث عن تطور الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، وعرج على أهداف الاشراف التربوي ورصد الواقع التربوي وأهمية التخطيط الجيد لعمية الاشراف التربوي ٠

أهم النتائج:

ذكر الباحث جملة من النتائج التي توصل إليها من خلال هذه البحث ولعل أهمها:

١- جزء كبير من مشكلات الميدان التربوي هي في النظام غير المكتوب الذي يعتمد على فكرة الفرد وليس العمل المؤسسي ٠

٢- التدريبي التربوي لا يقوم اليوم بدوره الحقيقي الذي ينهض بالميدان التربوي ٠

أهم المقترحات:

أقترح الباحث العديد من المقترحات، ونذكر أهمها:

١- مقترح الاشراف التكاملي وهو محاولة جادة لحل المشكلات القائمة في الميدان التربوي ٠

٢- استمرار تكليف المشرف التربوي لا بد أن يكون مرتبطا بمنجزاته ٠

التقويم التربوي، ماهيته، تاريخه

ماهية التقويم:

يقول فتح الله (١٤٢١هـ) " يعد التقويم التربوي بمثابة الجسر لعبور المسافة بين واقعنا الذي نعيشه، والأهداف التي نتطلع إليها، وهو بهذا يعتبر أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم إلى الذي ينبغي أن يكون وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعلم، كما يستمد التقويم أهميته من خطورة إصدار الأحكام والقرارات في الميدان التربوي؛ لأن أثار القرار المعتمد على هذه الأحكام تنعكس إيجاباً أو سلباً على الناشئة وبالتالي على المجتمع ككل " [مرجع سابق ١٤٢١هـ، ص ٩] ٠

وعليه فإنه ينبغي على المسئولين الاهتمام بهذه القضية، ومفاهيمها، ومدى الاختلاف بين مسمياتها ودورها في العملية التعليمية بجوانبها المختلفة ٠

ويقول الحامد وآخرون (١٤٢٨هـ) " التقويم التربوي عملية علمية تتبع أساليب البحث العلمي وتستفيد من طرقه وأدواته؛ وبذلك هو أحد الفعاليات الهامة في العمل والأداء التربوي داخل أي مؤسسة تعليمية، ويضمن التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الأهداف ويزيد من فاعليتها وكفاءتها " [الحامد، ١٤٢٨هـ، ص ٢٩١]

والتقويم التربوي يشمل كل جوانب وخطوات العملية التعليمية ومراحلها؛ لذلك فهو يشمل التدريس والتحصيل والتعلم، كما يفيد

في صياغة السياسات التعليمية، وعملية صنع واتخاذ القرار التعليمي بمستوياته المختلفة .

أهمية التقويم:

وأهمية التقويم في العملية التعليمية تنبع من كونه يساعد المعلم والمتعلم على تحسين العملية التعليمية؛ إذ عن طريقه يتزود المعلم والمتعلم بتغذية راجعة حقيقة وفعالة، وبواسطة المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم يمكن إعادة النظر في بعض عناصر العملية التربوية، أو تعديها كما أن معلومات التقويم تقوم بتغذية راجعة للأهداف التربوية والسلوكية وعملية التعلم جميعاً .

فالتقويم يعتبر الأداة التي من خلالها يمكن لنا أن نقيس مدى فاعلية التعليم من عدمها، ومعرفة ما تحقق من الأهداف والوقوف على مكامن الخلل وتلافي الأخطاء مستقبلاً .

يقول الحقيل (١٤٢٠هـ) " ولأهمية التقويم وجهت السياسة التعليمية عناية كبيرة بعملية التقويم، وفيما يلي ما تضمنته وثيقة التعليم:

١- تجري الجهات التعليمية الامتحانات للكشف عما بلغه الطالب من المستوى الذي حدده المنهج من المعلومات والخبرات، والمهارات، ويوضح النظام الخاص بها، وطرقها، ووسائلها وكيفية تنفيذها بما يضمن سلامتها وحسن سيرها ودقة نتائجها .

٢- تعنى الجهات المختصة بالاختبارات الأخرى التي تقيس بمختلف الوسائل قدرات الطلاب ومواهبهم وميولهم واستعداداتهم .

٣- تقوم العملية التعليمية بمختلف جوانبها، من المنهج، والمعلم، والكتاب، وطرائق التدريس، وأساليب التوجيه الفني وغيرها، وذلك عن طريق دراسة نتائج الامتحانات واستخدام وسائل التقويم " [الحقيل ١٤٢١هـ ص ٢١١/٢١٢] .

" وتكمن أهمية التقويم التربوي في أنه بعد الانتهاء من تنفيذ أي مشروع، أو بذل أي جهد لتحقيق هدف ما غالباً ما يسأل الفرد نفسه عدة أسئلة تدور حول كيفية قيامه بالعمل ومدى تحقق الهدف، وكيفية التغلب على الصعوبات التي واجهته، وتشكل هذه الأسئلة في مجموعها إطاراً لعملية مهمة تعرف بالتقويم .

ويحظى موضوع التقويم في العملية التعليمية بأهمية خاصة، سواءً في المدرسة التقليدية، أو الحديثة بل إن بعض المربين يبالغون في إعطاء التقويم أهمية خاصةً لدرجة أن عملية التعلم تبدو كما لو كانت وسيلة لخدمة أهداف التقويم " [دليل المعلم، وزارة المعارف، ١٤١٨هـ، ص ١٨١] .

ولم يعد مفهوم التقويم يشير إلى مجرد عمليات روتينية تلقائية يقوم بها الفرد للحكم على الأشياء بطريقة ذاتية، بل تعدى مفهومه ليصل إلى الموضوعية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات فيما يتعلق بعمليات التعديل والتحسين والتطوير .

هذا وقد لخصت نجاح السعدي (١٤٣٣هـ) أهمية التقويم في النقاط التالية:

١- "معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية .

٢- الوقوف على مستوى الطلاب، والكشف عن ميولهم ورغباتهم، وقدراتهم مما يتسنى للمعلم توجيههم دراسياً، ومهنياً بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم .

٣- مساعدة المتعلم على معرفة مدى تقدمه في مجال معين، أو مادة علمية معينة، وبالتالي تشخيص نواحي القوة والضعف، وتدعيم جوانب القوة وعلاج الضعف .

٤- تشخيص العقبات والمشكلات وتقديم الحلول المناسبة .

٥- الربط بين المجال النظري والمجال العملي التطبيقي .

٦- مساعدة الآباء وأولياء الأمور في التعرف على مدى نمو وتقدم أبنائهم في العملية التعليمية ومعرفة المستوى الذي وصلوا إليه .

٧- معرفة مدى ما أحرزته المدرسة من تقدم مما يسهم في الحكم على مدى كفاءة مكونات المنهج وبالتالي تتم عملية التطوير وفقاً لمعايير علمية سليمة " [السعدي، ١٤٣٣هـ، ص ١٢١] .

تاريخ التقويم التربوي:

ارتبط التقويم بمفهوم الخلق الكوني والإنسان على حد سواء، وتبلور في القرآن الكريم في أكثر من آية ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فمَن

يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خيراً يَرَهُ ﴿٧﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَهُ﴿٨﴾ [الزلزلة ٨/٧] ٠

واستقامة الإيمان والعبادة لا تتم إلا بالجزاء والعقاب، وهكذا فالتقويم أصيل ومتأصل في الثقافة العربية والإسلامية وقد تطور مفهوم التقويم بشكل مباشر بظهور الكتابة وما صاحبها من أنواع مختلفة من القوانين الدينية والاجتماعية والتنظيمية ٠

" إن التقويم ليس بالظاهرة الحديثة بل هو قديم قدم العملية التربوية نفسها، غير أن الصينيين كانوا أول من حدد أدوات معينه حيث أنهم عرفوا الامتحانات واستخدموها كأداة رئيسية في عمليات التقويم منذ ما يزيد عن ألفي سنة قبل الميلاد، وقد انتشر لديهم استخدام الامتحانات في عمليات انتقاء موظفي الدولة واختبارهم وكانت هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الصعوبة ؛ لأنهم يؤمنون بأن كفاءة الفرد هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية مما يجعل الامتحانات وسيلتهم الأساسية لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب وحتى يتم استبعاد المحسوبية ؛ ولهذا كانت أسماء الممتحنين سرية بحيث لا يطلع عليها المصححون " [هاشم، ١٤٢٧هـ، ص ٩] ٠

أما فيما يتعلق بالتقويم في ميدان التربية العربية فقد تميز العصر الجاهلي للعرب وما بعده من عهود بكثرة الشعراء والأدباء والفلاسفة، وكانت الأسواق – كسوق عكاظ في العصر الجاهلي – ملتقى للشعراء والأدباء حيث كانت تقام الندوات الشعرية، والأدبية، والفلسفية، ويتم في هذه الندوات نوع من التحكيم والتقويم واختيار أفضل الشعراء والأدباء وقد امتد هذا الأمر إلى العهود الأموية والعباسية وما بعدها ٠

" ويرى مجموعة من العلماء والباحثين أن التقويم التربوي في التاريخ الإسلامي قد بدأ بما يعرف بالإجازة العلمية عند علماء الحديث، وذلك في أوائل القرن الرابع الهجري، ثم أصبحت هذه الإجازة وسيلة التقويم المعتمدة لمعظم العلوم الأخرى كالفقه، والتفسير، والقراءة، والنحو، والأدب، والطب والفلسفة " [مدكور، ١٩٨٦، ص ٣٧٧] ٠

ولقد كان نظام الإجازة العلمية هو نوع من الامتحانات التي تجرى في الجامعات الكبرى لتخرج الطلاب المتميزين وهو بحق مجاز صعب لا يجتازه إلا المتميزون والمقتدرون، ويتم فيه تقدير درجة علمية للطالب من خلال السؤال والمناظرة والمذاكرة وكان هذا النظام معمولاً به عند علماء المسلمين حتى أوائل القرن الحالي حيث استبدل بنظام الامتحانات العصرية، وقد أصبحت الامتحانات بعد ذلك أهم وسيلة في عملية التقويم بالمدارس حيث أصبحت هدفاً في حد ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة لتحقيق التربية الشاملة، وصارت الاختبارات التحصيلية التي تعد من أقدم أنواع القياس وأكثرها شيوعاً في العالم العربي هي أداة التقويم الأولى، وبذلك اقتصرت عملية التقويم على القياس المعرفي الذي حصرته في أدنى مستوياته، حتى أصبح المتعلمون ينظرون إلي هذه الاختبارات على أنها نوع من الثواب والعقاب، وبالتالي انحصر الجهد التعليمي من أجل الاختبار لا من أجل التعليم ٠

" أما في التربية الأوروبية التي سادت خلال فترة العصور الوسطى فقد كانت أداة التقويم الرئيسية هي ما يعرف بالتسميع الشفهي ؛ حيث تركزت جهود المربين في المدارس على تحفيظ مقاطع، أو حقائق، أو معلومات، أو نصوص معينة، واقتصرت عملية التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية والإجابة عنها وذلك لتثبيت قدرة المفحوص على الحفظ، واستمر الحال كذلك حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث ظهرت في النصف الثاني منه بوادر الاهتمام بالامتحانات المدرسية وضرورة تحسنها، والدعوة إلي استخدام الاختبارات الكتابية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية هي الأسبق إلي استخدام هذه النوع من الاختبارات في الكليات والجامعات والمدارس العليا وقد كانت هذه الاختبارات الكتابية خطوة كبيرة في تطور حركة التقويم حيث أنها تداركت من عيوب الاختبارات الشفهية وأتاحت للفاحص تقديم سؤال، أو مجموعة من الأسئلة ولذلك خلت من عيوب التقدير الذاتي " [هاشم ١٤٢٧هـ ص ١١] ٠

"وفي أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين شهدت عملية التقويم تطورات مهمة شكلت نقطة تحول وانتقال إلى مرحلة جديدة؛ حيث كان عجز الأساليب التقليدية، وعيوب التقدير الذاتي والاختبارات المقالية وأساليب التسميع الشفهية دافعاً لظهور حركة الاختبارات الموضوعية حيث كان لجهود رايس، وثورك في الولايات المتحدة تأثيراً كبيراً من خلال ما نشراه في مجموعة متنوعة من الاختبارات الحديثة التي وجدت قبولاً واستحساناً في المجتمع الأمريكي " [ميخائيل ١٩٩٥م، ص ٦٨] ٠

" ولقد لعب رايس دوراً مميزاً عندما قدم لإدارة التربية بولاية أنديانا خلاصة جهوده في تقويم عملية التعليم وقوبلت هذه الجهود في بداية الأمر بكثير من الاستغراب والاستفهام والسخرية؛ حيث كان الاعتقاد السائد أن مثل هذه العمليات التقويمية قد تصلح في مجال

الصناعة والتجارة بحكم أنها نشأت وتطورت في هذه المجالات لذلك كان التساؤل الكبير هل حقاً يمكن أن ينجح التقويم في عملية التعليم؟ وسرعان ما جاء الرد إذ لم يمض على مقترحات رايس عدد قليل من السنين حتى أقيم مؤتمراً عاماً شارك فيه عدد كبير من الباحثين ووجه منهم بحثه على مشكلة تقويم عملية التقويم وبذلك انتشرت حركة التقويم في المجال التربوي " [المرجع سابق، ص ١١]

ولعل من نواحي التطور الواضحة في التقويم الحديث العناية الكبيرة بأدوات التقويم عنايةً لم يسبق لها مثيل في تاريخ القياس العقلي وتقويم التحصيل بصفة عامة؛ حيث وجد التقويم الحديث فرصةً سانحةً لإصلاح عيوب الامتحانات التقليدية التي تعرضت لانتقادات شديدة، وذلك باستخدام اختبارات ومقاييس موضوعية وصل بعضها إلى درجة عالية من الصدق والثبات ٠

مفهوم التقويم التربوي، الفرق بينه وبين التقويم التعليمي والقياس

مفهوم التقويم

أولاً: التقويم بمفهومه القديم:

قديماً كان التقويم مرادفاً لمفهوم الامتحانات المعروف في مدارسنا، حيث كان قاصراً على ناحية واحدة وهي القياس، بل واقتصر هذا القياس على جانب واحد وهو الجانب المعرفي، فكان الامتحان يشتمل على مجموعة من الأسئلة تقيس مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات وحقائق علمية، وكان التقويم يحدث مرةً واحدةً في نهاية الفصل الدراسي، وكان الغرض من هذا التقويم إعطاء الدرجات للتلاميذ ويقصد منها ترتيب التلاميذ أو نقلهم من صف إلى صف ٠

وهذا الأسلوب ما زال سائداً في معظم المدارس في الوطن العربي فالامتحانات هي المقياس الحقيق لمعرفة مدى تحصيل الطلاب الدراسي، فهذه الاختبارات تقيس مدى مقدرة التلاميذ على الحفظ والاستذكار، بينما لا تقيس مدى قدرة التلاميذ على تحقيق هذه الخبرات في مواقفهم اليومية ٠

ثانياً: التقويم بمفهومه الحديث:

" يختلف التقويم بمفهومه الحديث عن المفهوم السابق اختلافاً كبيراً؛ فالتقويم الحديث نوع من النشاط الضروري اللازم لخدمة العملية التعليمية، بل هو جزء رئيس في العملية التربوية، وهو أكثر من مجرد إعطاء التلاميذ درجات بل هو عملية متعددة المراحل تشتمل على عدة أنشطة حددتها هيلدا تابا (Hilda tada١٩٦٢) فيما يلي:

١- تحديد الأهداف التعليمية المنشودة بطريقة سليمة، ومحاولة ترجمة هذه الأهداف إلى إجراءات سلوكية يمكن ملاحظتها ٠

٢- إعداد الأدوات (الاختبارات، بطاقات الملاحظة، الاستبيانات ٠٠) واستخدامها لجمع البيانات عن التلاميذ ٠

٣- القيام بتحليل البيانات التي تم جمعها وتفسيرها ٠

٤- ترجمة البيانات إلى خطة عمل تهدف إلى توجيه التلاميذ للتغلب على نواحي الضعف وتنمية نواحي القوة لديهم ٠

٥- التقويم الحديث ليس نوعاً من القياس، وإنما القياس جانب واحد من جوانب التقويم ٠

٦- التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقق الأهداف وليس هدفاً واحداً ٠

٧- التقويم الحديث عملية مستمرة وليست قاصرة على فصل دراسي أو مدة زمنية محددة ٠

٨- التقويم الحديث يعتمد على طرق وأساليب متنوعة وتعتبر الامتحانات واحدة من هذه الطرق ٠

٩- التقويم الحديث عملية تعاونية شاملة يدخل فيها كل من يعنى بالعملية التعليمية ٠

١٠- التقويم الحديث عملية قياسية علاجية، فهي تعطي صورة عن الحالة الراهنة وترسم الخطة العلاجية المناسبة لنقاط الضعف" [مرجع سابق، ١٤٢١هـ، ص ١١/ ١٢] ٠

معنى التقويم: (Evaluation):

المعنى اللغوي للتقويم:

مرّ معنا أن التقويم عملية قديمة من حيث ممارسة الإنسان لها، وحديثة من حيث مدلولها وأساليبها، وطرقها وأدواتها، والقواعد المتبعة فيها، ولذلك من الضرورة بمكان معرفة مدلولها اللغوي حتى نتمكن من معرفة مدلولها الاصطلاحي ٠

" إن الأصل لكلمة (تقويم) هو الفعل (قوّم) حيث يقال: قوم الشيء بمعنى عدل مساره إلى الوجهة المرغوبة أي أصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه " [جبران، ١٩٩٢م، ص ١٢١] ٠

وجاء في لسان العرب: " أن القيمة هي واحدة القيم، والأصل الواو، لأنه يقوم مقام الشيء يقال قومت السلعة وقوم الشيء، أي مستقيم " [ابن منظور، ١٩٩٧م، ص ٣٤٦]٠

" وقد جاء في التقويم في القرآن الكريم بمعنى التعديل والاستقامة، قال تعالى:﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ [التين ٤]، وقد جاء في الأثر عن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه أنه كان يخطب من فوق المنبر فقال: (إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، من رأى فيّ اعوجاجاً فليقومه فرد عليه أحد المسلمين قائلاً: والله لو رأينا فيك اعوجاجاً لقومناه بسيوفنا " [هاشم، ١٤٢٧ هـ ص ١٩] ٠

" ويقال قوّم فلان السيف، بمعنى أنه تبين أولاً الاعوجاج ثم قام بتعديله، وإزالة اعوجاجه، والتقويم بمعنى تقدير قيمة الشيء أو وزنه لإعطائه قيمةً ما " [مرجع سابق، ١٩٩٥م، ص ٧] ٠

المعنى الاصطلاحي للتقويم التربوي:

يرتبط المفهوم الاصطلاحي للتقويم التربوي بالمفهوم اللغوي؛ حيث أن التقويم في مفهوم اللغوية يعنى التعديل والاستقامة وكذلك في المعنى الاصطلاحي فهو تعديل وتوجيه سلوك المتعلم وتعديل جوانبه الشخصية ولعنا في هذا المقام نورد جملة من التعريفات الاصطلاحي لكي نتمكن من اختيار التعريف المناسب من وجهة نظر الباحث ٠

وعرف سرحان التقويم بأنه " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها في تحقيق أهدافها " [سرحان، ١٩٨٢م ص ١٢٥] ٠

وعرفه عبد الرحمن قنديل بأنه " عملية واسعة تتضمن قياس مخرجات أي نظام تربوي، وتقويم نواتجه ومن ثمّ علاج ما قد يظهر فيه من القصور " [قنديل، ١٩٩٨م، ص ١١٢] ٠

كما عرفه صابر بأنه " العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة أو الضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف التربوية بأحسن صورة ممكنة " [صابر ١٤٢٧ هـ، ٢٣] ٠

وعرفه عزت وآخرون بأنه " عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير بيانات أو معلومات كمية، أو كيفية عن ظاهرة ما، أو موقف، أو سلوك معين بقصد استخدامها في إصدار حكم، أو قرار معين " [عزت وآخرون ١٩٨١م ص ١٥٤] ٠

وعرفته عرفات بأنه " وسيلة للحكم على مدى تحقق الأهداف والوقوف على نواحي القوة والضعف وبذلك فهو عملية تشخيصية لتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف، وهي الوسيلة الأساسية التي تنطلق منها عملية تطوير المناهج " [عرفات، ١٤٣٣هـ، ص ١٢٠] ٠

وعرفه الحامد بأنه " جهد منظم للحكم على عمل أو موقف تعليمي معين، ويتضمن القيام بخطوات متتالية بشكل منهجي لجمع المعلومات ثم استخلاص النتائج التي تفسر ظاهرة، أو موقف تعليمي معين وتمكننا من الحكم عليه وتقييمه " [الحامد، ١٤٢٨ هـ، ص ٢٩١] ٠

وقد ورد تعريف التقويم في دليل المعلم الصادر عن وزارة المعارف عام ١٤١٨هـ، بأن التقويم هو: عملية يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل الذي تحقق في عمل ما، ووفقاً لهذا المفهوم فإن تقويم التدريس عملية تقوم لتحديد مدى النجاح والفشل في تحقيق الأهداف التي تضمنها المنهج " [دليل المعلم ١٤١٨هـ، ص ١٨١]

تعريف الباحث:

ومن خلال استعراضنا لجملة من التعريفات للتقويم التربوي يمكن لنا أن نضع تعريفاً للتقويم التربوي وهو: أن التقويم التربوي جهد عملي منظم يهدف إلي تحسين البيئة التربوية من خلال معرفة ما تحقق من الأهداف التربوية ومعرفة نقاط القوة ومكامن الخلل لوضع خطة علاجية مناسبة ٠

وعليه فإن التقويم التربوي هو: عملية منهجية مستمرة تقوم على أسس علمية تهدف إلى إصدار الأحكام بدقة موضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف والقصور في كل منها تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة، وإصلاح ما يتم الكشف عنه من الخلل ٠

الفرق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي:

إن المتأمل لمصطلح التربية يجد أنه يتسم بالشمول والعموم فهو يشمل جميع الجوانب النفسية والسلوكية والوجدانية ولذلك فإن التقويم التربوي يشمل كل الجوانب ولا يقتصر على ما يتم داخل المؤسسة التعليمية فهو يشمل جوانب أخرى للفرد، بخلاف الجانب التعليمي فهو أقل شمولاً حيث أنه يشكل جانباً من جوانب العملية التربوية، فالفارق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي في درجة الشمول والعمومية ٠

الفرق بين القياس والتقويم:

إن القياس والتقويم عمليتان متلازمتان وتعملان معاً في تحقيق الأهداف، وتصبان في مجرى واحد أي أنهما وجهان لعمة واحدة، وعملية التقويم لا تقتصر على الطرائق الكمية (القياس) بل تشتمل على الجانب التشخيصي والجانب العلاجي الوقائي، لكن عملية القياس دائماً ما تسبق التقويم فهي تبنى على المقاييس الكمية المستقاة من القياس؛ فالعلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل فالقياس هو الجزء والتقويم هو الكل فهما مكملان لبعضهما ٠

الفروق الجوهرية بين التقويم والقياس:

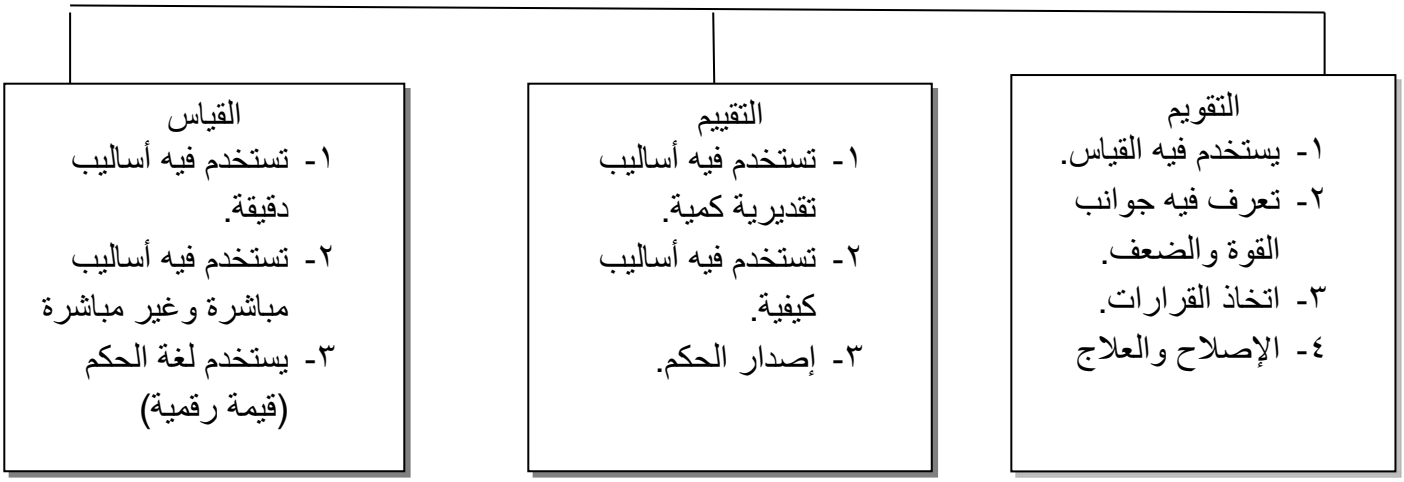
أورد فتح الله جملة من الفروق بين التقويم والقياس، نذكر منها ما يلي:

١- " التقويم عملية شاملة فتقويم التلاميذ يمتد إلى جميع جوانب نموهم العقلية والجسمية والانفعالية كما أن تقويم المنهج تمتد إلى أهدافه وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، والأنشطة والخبرات، أما القياس فهو عملية جزئية تنصب على جانب معين فهو أضيق في معناه من التقويم ٠

٢- القياس يوفر وصفاً كمياً أكثر موضوعية من التقويم، فالقياس يهتم بالكم بينما التقويم يهتم بالكيف ٠

٣- ليس من الضروري أن يستخدم التقويم القياس، فأحياناً يكون التقويم عبارة عن إصدار أحكام وقرارات دون الحاجة إلى القياس، بينما القياس إذا لم يصحبه تقويم فلا معنى له.

العلاقة بين التقويم والقياس والتقييم



أهمية التقويم في العملية التعليمية:

إذا ذكرت كلمة التقويم لعدد من المعلمين وطلب منهم التعبير عن مدلولها لأجاب الكثير بأنها عملية تعني السرية وأنها نشاط غامض يصعب تحديده أو فهمه، ولا يمكن إجراءه إلا بواسطة قلة من الأخصائيين في هذا المجال .

وهذا يدل على أن كثيراً من المعلمين يعده نشاطاً معقداً وصعباً، ولكنهم يتفقون على أهميته، ويعبرون عن هذه الأهمية بطرق مختلفة، فالتقويم مطلوب لدى كثر من الفئات فهو مطلوب عند الوزراء والمسئولين والمشرفين التربويين ومطوري المناهج الدراسية والقادة في المدارس، والمعلمين وأولياء الأمور، فهو عملية مؤثرة في صنع القرار المناسب، وإصدار الأحكام حيال موضوع ما .

لخص سبع أبو لبده (١٩٨٥م) أهمية التقويم في العملية التربوية في النقاط التالية:

أ- " معرفة مدى تحقق الهداف المرجوة أو المرسومة، وهذا هو الهدف الرئيس لعملية التقويم .

ب- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج التربوية.

ت- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون بحث أو علم أو تجريب.

ث- الاطمئنان أن الجهات المسئولة، أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا .

ج- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع تقارير عنها لمن يهمه الأمر سواء من المسئولين أو المجالس الرسمية، والصحف اليومية، وأولياء الأمور " [أبو لبده ١٩٨٥، ص ٦٨] .

ويمكن لنا أن نفصل في أهمية التقويم في العملية التعليمية عن النحو التالي:

- **أهمية التقويم على مستوى المدرسة:**
  - وضع درجات للطلاب يتم من خلالها الحكم على مستوى الطلاب .
  - إرسال تقارير للأسرة عن مستوى الطلاب .
  - معرفة قدرة التلاميذ على التعلم .
  - توزيع الطلاب وفق قدراتهم وميولهم ورغباتهم .
  - تزويد جهات الإشراف بمعلومات تساعدهم في تطوير العملية التعليمية .
  - تقويم المعلمين من قبل الجهات المعنية .
  - تقويم المدرسة ككل، أو ما يعرف بالتقويم الشامل .
- **أهمية التقويم على مستوى المناهج الدراسية:**
  - توفر المعلومات والأحكام اللازمة لتطوير المناهج الدراسية .
  - تطوير طرائق التدريس .
  - تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية المصاحبة للمناهج الدراسية .
- **أهمية التقويم على مستوى المعلمين:**
  - التعرف على نواحي القوة والضعف في أداء المعلم وبالتالي وضع طرق علاجية مناسبة .
  - التعرف على نوعية الدورات التدريبية المقدمة للمعلم وهو على رأس العمل .
  - التعرف على مدى رغبة المعلم وفاعليته في مهنة التدريس .
  - التعرف على جودة مخرجات المعلمين .
- **أهمية التقويم على مستوى الطلاب:**
  - التعرف على مستويات الطلاب وتفاعلهم مع المنهج الدراسي .
  - التعرف على المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية للطلاب .

- **أهمية التقويم على مستوى أولياء الأمور:**

- معرفة مستويات الطلاب ٠
- المشاركة الفعالة مع المدرسة في الارتقاء بمستوى الطلاب ٠
- التعاون الدائم والمستمر بين المدرسة والأسرة ٠

- **أهمية التقويم على مستوى الوزارة:**

- معرفة ما تحقق من الأهداف المرجوة والمرسومة ٠
- معرفة مدى فاعلية السياسة التعليمية ٠
- معرفة التطرق المناسبة لتطوير المناهج الدراسية ٠
- معرفة السبل والأدوات المناسبة لتطوير أداء المعلم ٠
- الوقوف على مكامن الخلل ووضع الخطط العلاجي المناسبة ٠
- التطوير المستمر للعملية التربوية ٠

اهداف التقويم التربوي، وظائفه، معاييره وأبعاده

أهداف التقويم ووظائفه:

أولاً: أهداف التقويم:

ويمكن لنا أن نجمل أهداف التقويم في النقاط التالية:

- إعداد المعلمين إعداداً يتوافق مع التحديات المعصرة ومتطلبات العصر ٠
- متابعة التقدم الدراسي للطلاب ٠
- تحسين عمليات التعليم والتعلم ٠
- الاستفادة من أفضل التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في مجال التعليم ٠
- الحكم على البرامج التعليمية والتربوية، ومعرفة مدى استمرارها من عدمها ٠
- التوجيه التعليمي والمهني للطلاب ٠
- تطوير المناهج الدراسية ٠
- تحسين المباني الدراسية ٠
- الوقوف على المشكلات والعقبات التي تواجه الميدان التربوي ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة ٠
- الكشف عن مكان الضعف والقوة ٠
- إزالة الخوف والقلق الذي يعتري بعض القائمين على العملية التربوية ٠

وقد قسم الدحام (١٤٢٨ هـ) أهداف التقويم إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة:

أ- " الأهداف الخاصة:

وهذه الأهداف متصلة بعملية التقويم اتصالاً مباشراً، وهي كالتالي:

١- تشخيص ما يصادف الطالب أو المعلم، أو المدرسة من صعوبات في المرحلة الدراسية وجمع المعلومات حولها ٠

٢- وصف العلاج المناسب لتذليل هذه الصعوبات وتحسينها، أو تعديل مسارها ٠

٣- متابعة خطوات العلاج لمعرفة مدى التحسن الذي وصلت إلى المدرسة في التغلب على هذه الصعوبات ٠

ب– الأهداف العامة:

وهي التي تتصل بعملية التقويم بطريقة غير مباشرة، وهي كالتالي:

١– إلقاء الضوء على أسلوب التعليم، وتهيئة السبل للعملية التربوية للسير في الطريق الصحيح.

٢– بيان مدى لتقدم الذي أحرزته المدرسة، وما حققه المعلم في عمله، ومدى النمو الذي تحقق عند الطلاب

٣– البحث عن أسباب النجاح والفشل .

٤– وضع كل فرد في العمل والمكان المناسب .

٥– إتاحة الفرصة للقائمين على العملية التربوية في وضع الخطط المناسبة .

٦– إقامة العلاقات السليمة بين المؤسسة التربوية والجهات الأخرى .

٧– اختبار صحة الفروض التي تقوم عليها عملية التقويم " [الدحام، ١٤٢٨هـ، ص ٣] .

ثانياً: وظائف وأدوار التقويم:

للتقويم دورين رئيسيين، هما:

"أولاً: الدور التشخيصي (Formative evaluation):

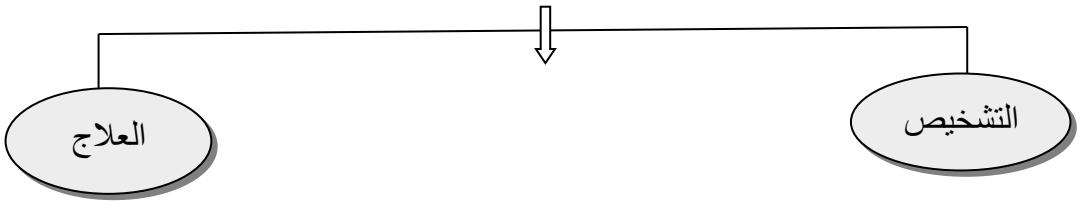
فالتقويم التشخيصي، أو البنائي يهدف للكشف عن جوانب القوة والضعف في البرنامج التعليمي أثناء إعداده في مرحلة التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها، وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها المعلم والمتعلم أثناء التعلم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، مع مساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته، واقتراح سبل ووسائل تحسنها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن .

ثانياً: الدور التقويمي الختامي التجميعي (Summative evaluation):

وفي هذا النوع يتم الكشف عن مدى تحقيق البرنامج للأهداف التربوية بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات والأنشطة المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ قرارات مناسبة " [المرجع السابق ص ٣، نقلاً عن علام ١٤٢٢هـ ص ٣٨]

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن وظائف التقويم التربوي تكمن في كونه تشخيصي يجمع البيانات ويصنفها ويرتبها حول ظاهرة ما، ثم وضع العلاج المناسب لبعض المشكلات المتعلقة بهذه الدراسة

وظائف التقويم



معايير التقويم التربوي الجيد:

لكي يكون التقويم ناجحاً لا بد من توفر جملة من الأسس:

١– "الارتباط بالأهداف:

ويتطلب ذلك أن ترتبط عملية التقويم بأهداف محددة، لذا يجب أولاً تحديد الهدف المراد تقويمه وربط التقويم به حتى تكون نتائج التقويم صادقة .

٢– الشمول:

ويقصد من ذلك أن يشمل التقويم جميع عناصر العملية التعليمية، فإذا أردنا أن نقوم الطالب ينبغي ألا يقتصر التقويم على الجانب

المعرفي بل يمتد ليشمل الجوانب المهارية والوجدانية وإذا أردنا أن نقوم المنهج لا بد أن يشمل التقويم الأهداف، والمحتوى، والأساليب والأنشطة، ووسائل التقويم وأدواته ٠

٣- الاستمرارية:

ويقصد بها مصاحبة التقويم لعملية التعليمية في جميع مراحلها ابتداءً بالتقويم القبلي، ثم التقويم التكويني وانتهاءً بالتقويم النهائي أو الختامي ٠

٤- التعاون:

التعاون يعني ألا ينفرد المعلم في العملية التعليمية بعملية التقويم، بل يجب أن يتعاون ويشترك معه التلاميذ والمشرف، والمدير، وأولياء الأمور وكل من له صلة بالعملية التربوية ٠

٥- أن يكون التقويم اقتصادياً:

ويقصد به تقليل التكلفة في عملية التقويم سواءً من حيث الجهد المبذول فيه، أو الوقت، أو المال ٠

٦- أن يبنى التقويم على أساس علمي:

الأسلوب العلمي من الأسس الهامة والضرورية في عملية التقويم، ولكي يبنى التقويم على أساس علمي فلا بد أن يتسم بالصدق والثبات " [السعدي، ١٤٣٣هـ، ١٢١/١٢٣] ٠

٧- " الصدق (Validity):

ويمثل الصدق أهم الشروط التي لا بد من توفرها في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي بني الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يبنى على نتائج هذا الاختبار والصدق ليس متعلق بالاختبار ذاته وإنما من النتائج المستمدة من الاختبار ٠

٨- الثبات (Reliability):

ويعد الثبات شرطاً أساسيا ملازماً للصدق، إذ يستحيل تأسيس الصدق وتأكيده دون أن يكون هناك ثبات للاختبار أو القياس، فالاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها لمجموعة من الأفراد إذا ما طبق على المجموعة نفسها مرة أخرى في ظروف متشابهة بشرط ألا يحدث تعلم أو تدريب في الفترة ما بين مرات التطبيق " [هاشم ١٤٢٧، ص ٥٦ / ٦٨] ٠

العلاقة بين التقويم التربوي والبحث العلمي:

يقول الحامد (١٤٢٨هـ) " التقويم التربوي عملية علمية تتبع أساليب البحث العلمي، وتستفيد من طرقه وأدواته وبذلك فهو أحد الفعاليات الهامة في العمل والأداء التربوي، داخل إلي مؤسسة تعليمية " [الحامد، ١٤٢٨هـ، ص ٢٩١]

"كما أكدت عرفات السعدي على أن " الأسلوب العلمي من الأسس الهامة والضرورية في عملية التقويم ولكي يبنى التقويم على أسس علمي فلا بد أن تتسم وسائله بالخصائص العلمية التالية: الصدق والثبات " [عرفات، ١٤٣٣هـ ص ١٢٣] ٠

كما أن التقويم التربوي استفاد من نتائج البحث العلمي والطرق المستخدمة فيه، واستفاد من التجارب والمعرفة التراكمية المستخدمة من كافة العلوم ٠

وعليه فإن العلاقة بين التقويم والبحث العلمي علاقة تأثير وتأثر فهو يستمد أدواته وطرقه من البحث العلمي كما أن البحث العلمي يستفيد من النتائج والإحصاءات المستقاة من خلال التقويم التربوي، فهو أداة تطوير للبحث العلمي

التقويم التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصر:

وبعد أن تعرفنا على ملامح القرن الحادي والعشرين وما يشهده من تطور مطَرد، كان لزاماً على التقويم التربوي أن يواكب هذا التطور وأن ينطلق منه؛ فأي تقويم لا ينبثق من القيم والمبادي واحتياجات العصر ولا يرتبط بالأهداف فهو عبث وجهد غير منظم ٠

وثمة أمر مهم وهو أن التقويم لا يقتصر على المناهج الدراسية فحسب وإنما يهتم بطرق التدريس والمناهج الدراسية والطالب والمعلم والإدارة المدرسية والمبنى المدرسي برمته، وأن نأخذ في الحسبان ضرورة تطوير القائمين على العملية التربوية وفق الاتجاهات الحديثة، والابتعاد

عن الارتجالية والاعتماد على الخبرة الشخصية أو المحسوبية في تقييم أعملنا ومن الضرورة بمكان أن تكون عملية التقويم عملية شمولية تشاورية بين أطراف العملية التربوية، وأن يستفاد من كل ما هو متاح من تجارب الدول المتقدمة وتقنية المعلومات والاتصال ٠

ومن الضرورة بمكان الاهتمام بالنمو المهني وتطوير القائمين على العملية التربوية وفق الاتجاهات الحديثة وألا يقتصر التقويم على الاختبارات بأنواعها، وأن يختزل جهد الطالب في ورقة تعقد في ساعات معينه ٠

ومن المهم أن نتنوع في أساليب التقويم حتى نتمكن من معرفة الخلل وإيجاد الحلول المناسبة، ومن هذه الأساليب الملاحظة والمتابعة، وتعويد الطلاب على البحث والاستقصاء وتدريبهم على حل المشكلات؛ فالتربية في مفهومها العام بناء الانسان من جميع النواحي العلمية والفكرية والروحية والجسمية وعلى هذا لا بد من الشمولية في التقويم والتعامل مع جميع الطرق التي تعنى بالتقويم سواءً كانت كمية أو نوعية حتى نستطيع أن نسير مع الركب والا نغرد خارج السرب ٠

الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي

هناك العديد من الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال التقويم التربوي والتي من شأنها زيادة فاعليته وتنمية عناصره التطويرية ومن هذه الأساليب، ما يلي:

أولاً: المنحنى التكاملي في التقويم:

يهدف هذه الاتجاه إلى استخدام جملة من الأدوات التقويمية لتحقيق غايات تقويمية محددة والمشرف التربوي وقائد المدرسة لديهما بعض الأهداف المحددة لا بد من تحقيقها من خلال توظيف مجموعة من الأدوات والأساليب التقويمية، ويوفر هذا الأسلوب التقويمي القائم على المنحنى التكاملي فرصاً جيدة لكل من المشرف والمدير والمعلم للتفاعل تفوق ما توفره الأساليب التقويمية الأخرى ٠

ثانيا: التقويم التشاركي:

"وهو ذلك التقويم الذي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية من مشرفين ومديرين ومعلمين وطلبه وهذا النوع من التقويم من أكثر الاتجاهات التقويمية تطوراً؛ لأنه يعد الطالب محور العملية التعليمية والإدارية برمتها وأن التقويم التربوي نظام فرعي من أنظمة العملية الإدارية يتأثر بها ويؤثر فيها ٠

ثالثاً: التقويم التطويري:

وهو أحد أساليب التقويم التربوي ويبدأ هذا النوع من قدرة المشرف التربوي ومدير المدرسة على استشراف المستقبل ومواكبة المستجدات التربوية في مجال النمو المهني، وقدرته على التنبؤ بالحاجات المستقبلية لعمليات تنظيم التعلم والقيادة الإدارية التربوية ومن ثم تحديد التجديدات التربوية وادخالها على مناهج التعلم ووسائله وطرائق التدريس، وفي هذا الأسلوب يعد الطالب أكثر احتكاكاً بالمعلم ومن الضروري الرجوع إليه في تقويم معلمه " [مرجع سابق، ٢٠٠٧ ص ٤٢] ٠

رابعاً: أسلوب التقويم الذاتي من قبل المعلمين:

ومن خلال هذا التقويم يستطيع المعلم الي يملك الشجاعة وأن يكتشف نقاط ضعفه ويصححها من أجل تطوير مهاراته التعليمية وتحسين أدائه الصفي، ويقوم المعلمون الفاعلون بشكل مستمر بتقويم خطط دروسهم واختياراتهم التعليمية بوصفها جزءاً من عملية التعلم، ومن خلال هذا الأسلوب يستطيع المعلم أخذ الخبرة من تجاربه السابقة وإعادة النظر في النتائج التي أحرزها والمحاولة الجادة في تطوير أداءه ٠

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

استنتجت الدراسة ما يلي:

١- أن التقويم التربوي يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن خلاله نتمكن من الوقوف على مكامن الخلل وبالتالي نستطيع إيجاد الحلول المناسبة التي تخدم العملية التربوية ٠

٢- أن معظم الخطط والبرامج التي تهتم بالعملية التربوية تركز على المناهج الدراسية وطراق التدريس متجاهلة التقويم التربوي ٠

٣- كما استنتجت أن معظم ما نقوم به في الميدان التربوي يخلو من العمل المؤسسي ويعتمد على الخبرات الشخصية ٠

٤- معظم ما نقوم به في التقويم يهتم بالجوانب الكمية لا النوعية ٠

ثانيًا: التوصيات:

أوصت الدراسة بما يلي:

١- ضرورة ارتباط من يقوم بالتقويم التربوي وبقاءه في مجال التقويم التربوي بما يقدمه من نتائج فكري وخبرات شخصية للميدان التربوي ٠

٢- الاطلاع على الدراسات العالمية التي تعنى بالتقويم التربوي ٠

٣- التناغم بين أطراف العملية التعليم (المعلم – القائد – المشرف – الطالب) في عملية التقويم التربوي ٠

٤- التنوع في أدوات التقويم التربوي وعدم اقتصارها على الاختبارات ٠

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١- ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٧): لسان العرب، دار صادر بيروت ٠

٢- ابو علام، رجاء (١٩٨٧ م): قياس التحصيل الدراسي، دار القلم، الكويت ٠

٣- الدمرداش سرحان (١٩٧٢ م): المناهج، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر ٠

٤- الدمرداش، سرحان (١٩٨٣م): المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت ٠

٥- الحامد، محمد وآخرون (١٤٢٨هـ): التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد، ط ٤ ٠

٦- الحقيل، سليمان (١٤٢٠هـ): نظام وسياسة التعليم في المملكة، ط ١٣ ٠

٧- جبران مسعود (١٩٩٢ م): الرائد معجم لغوي، دار العلم لملايين، بيروت ٠

٨- دعمس، مصطفى (١٤٢٩): استراتيجية التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع الأردن

٩- سبع أبو لبدة (١٩٧٩ م): مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، المطابع التعاونية، عمان

١٠- علام، صلاح الدين محمود (١٤٢٢هـ): القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته المعاصرة دار الفكر القاهرة ٠

١١- مدكور، علي أحمد (١٩٩٧م): نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، مصر ط ١

١٢- عرفات، نجاح، وآخرون (١٤٣٣هـ): المناهج والاتجاهات العلمية، مكتبة الشقري، الرياض ط ١ ٠

١٣- فتح الله، مندور (١٤٢١هـ): التقويم التربوي، دار النشر الدولي، الرياض، ط ١ ٠

١٤- هاشم، كمال (١٤٢٧هـ): التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة، مكتبة الرشد

١٥- عزت، عبد الموجود وآخرون (١٩٧٩ م): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطابعة والنشر مصر ٠

ثانياً: النشرات والدوريات:

١٦- مجلة المعرفة، سنة ١٤٣٤/٣/٣ هـ، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، بقلم عبد اللطيف فرج ٠

١٧- دليل المعلم، سنة ١٤١٨ هـ وزارة المعارف، الإدارة العامة للإشراف التربوي ٠

ثالثاً: الدراسات والبحوث:

١٨- الدحام، محمد عبد الكريم (١٤٢٧ هـ): أدوات التقويم وأهدافه، بحث منشور، جامعة الملك سعود إشراف الدكتور / محمد المنيع

١٩- الزهراني، عبد الله (١٤٢٢هـ): التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، رسالة دكتوراه إشراف الدكتور / محمد عيسى فهيم، كلية التربية ٠

٢٠- هلال، إيمان محمد (٢٠٠٧م): برنامج مقترح لتقويم الأداء لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا إشراف الدكتور عباس الشريفي ٠

المواقع الإلكترونية:

٢١- موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa/

٢٢- موقع جامعة الملك سلمان www.ksiu.edu.eg/

٢٣- موقع جامعة أم القرى www.ugu.edu.sa/

بحث رقم ٣٤

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية

الباحث/ عبد العزيز غصاب نمشان الحارثي – د/ أيمن عايد محمد ممدوح

الملخص

الهدف العام من الدراسة هو تحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة والمنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الهدف. تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٥) من بين معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة استخدم الباحث لجمع البيانات قائمة المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, واستبانة الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, وبطاقة الملاحظة. أشارت النتائج إلى أن هناك فرقا دالا في مستوى العينة في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي, وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية. في ضوء النتائج التي تم استخلاصها قدم الباحث عدة توصيات من أهمها: استخدام برنامج تطوير المهارات التدريسية المقترح كأحد البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، واستخدام استبانة تقييم الاحتياجات التدريبية في الدراسة لتقييم تلك الاحتياجات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: المهارات التدريسية، منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية، تدريس الرياضيات.

ABSTRACT

The main aim of the study is to determine the effectiveness of a proposed training program to develop the teaching skills of primary school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the approach of integration between mathematics, science, engineering and technology, and the semi-experimental approach with one experimental group and the descriptive analytical approach was used to achieve the goal. A random sample of (25) was selected from among elementary school mathematics teachers in Jeddah. The researcher used to collect data the list of teaching skills of elementary school mathematics teachers in light of the approach of integration between mathematics, science, engineering and technology, and a questionnaire of training needs for teaching skills among primary school mathematics teachers. In light of the approach of integration between mathematics, science, engineering and technology, and the observation card. The results indicated that there is a significant difference in the sample level in the post and pre-application, and the difference was in favor of the post application. This indicates the effectiveness of the proposed training program in developing the teaching skills of primary school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the approach of integration between mathematics, science, engineering and technology. In light of the results obtained, the researcher made several recommendations, the most important of which are: the use of the proposed teaching skills development program as one of the training programs provided to mathematics teachers in the elementary stage, and the use of the training needs assessment questionnaire in the study to assess those needs of elementary school mathematics teachers

Keywords: Teaching Skills, Integration Approach between Mathematics, Science, Engineering and Technology, Teaching Mathematics.

خلفية البحث

يتصف العصر الحالي بأنه عصر التقدم السريع في العلوم والتقنية, حيث نتج عن ذلك إحداث تغيرات مهمة في الحياة, ولعل أبرز هذه التغيرات استخدام التقنيات الحديثة في شتى أنحاء المعرفة الحديثة, ولمواكبة هذا التغير لا بد من تطوير طرق التدريس والمناهج العلمية والابتعاد عن الطرق التقليدية لأنها لم تعد تستجيب للمستجدات التربوية المعاصرة, ومن المداخل التي تحقق وحدة المعرفة هي تلك الطرق التي تعمل على تكامل المناهج الدراسية, حيث إن لتطور العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة في الآونة الأخيرة تأثيرات واضحة على المجتمع الإنساني.

يكامل التعلم بالمدخل التدريسي STEM بين المعرفة المكتسبة من الرياضيات كمادة محورية مع تخصصات العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي في معرفة متكاملة يتمكن الطالب من حل المشكلات الرياضية والحياتية وتصميم المنتجات الابتكارية والاختراع في حصة الرياضيات, فالرياضيات لغة الأرقام والعمليات الحسابية والأنماط والعلاقات, وتستخدم في العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي, وهو ما يميزها عن التخصصات الثلاثة الأخرى, لذلك فهي نقطة الانطلاق في التعلم, ثم ينتقل الطالب تلقائياً لتوسيع معرفته في التخصصات الثلاث الأخرى بحيث كل تخصص من التخصصات الثلاث لهذا المدخل يقدم نوعاً من المعرفة, فالعلوم التي تعد بنية المعرفة والتي هي علم دراسة العالم الطبيعي الذي يتضمن قوانين الطبيعة المرتبطة بالفيزياء والكيمياء, والتكنولوجيا هي الإبداع البشري الذي يشرك توليد المعرفة والعمليات لتطوير الأنظمة لحل المشكلات وتوسيع الإمكانات البشري, وأما التصميم الهندسي فيقوم بتطبيق الرياضيات والعلوم لخلق التكنولوجيا, لذلك فإنه يمكن أن نطلق عليه مدخل للتعليم والتدريس تتكامل فيه النظم الأربعة لتحقيق أغراض وأهداف معينة تخدم البشرية (Reeve. E., 2015: 5-17).

ويذكر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) أن التعلم بالمدخل التدريسي STEM يضيف للرياضيات المعنى الحقيقي في أثناء التصميم الهندسي ومواجهة التحديات, حيث يساعد الطلاب على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات التوصل وعمل الترابطات؛ فالتحديات أمام الطلاب تعدهم لحل المشكلات في الفصل وفي المنزل حيث تسمح للطلاب تطبيق مهارات الرياضيات في سياقات العالم الحقيقي وإزالة الحواجز من خلال الاندماج وتحسين التنمية لمعايير العمليات الخمسة التي حددها المجلس (حل المشكلات, البرهان والاستدلال, التواصل, الترابط, التمثيلات الرياضية), كما يوفر التعلم وفق هذا المدخل التطبيقات الرياضية المتكاملة, كما يمكن التعلم وفق هذا المدخل من تطوير عملية التصميم الهندسي بالاحتفاظ بالقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات الرياضية, وأخيراً يمكن المعلمين من تقويم فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية والعلمية ومفاهيم التصميم, فعندما يجد المعلمون لدى الطلاب صعوبة في قياس وتقدير الأطوال عندها يتمكنون من تعليم المهارة ومساعدتهم وبالتالي القضاء على الفجوة التحصيلية للطلاب بين السنوات الدراسية (NCTM, 2015: 423-426).

والمملكة العربية السعودية خطت خطوات ملموسة وبذلت جهودا رائعة لتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم العام بصفة خاصة, ورفع كفاءة منظومته وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ لإعداد جيل مؤهل لديه القدرات العلمية والعملية وقادرا على مواصلة تعليمه وفق أحدث استراتيجيات التعليم والتعلم ذات المخرجات المتوائمة مع التطور المتسارع في شتى أنواع وأنحاء العلم للوصول إلى القمة بإذن الله تعالى.

وقد شهد منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية، سواء على مستوى المحتوى أو الطرائق المصاحبة لذلك المحتوى قفزات مذهلة ورائعة, فلم يعد دور الطالب التلقي فقط كما كان ذلك في المنهج القديم بل تجاوز ذلك إلى البحث بنفسه عن المعلومة, حيث أنه محور عملية التعلم ولم يعد يقتصر دور المعلم على نقل المعلومات وإنما اتسع ليصبح موجها ومرشدا وميسرا، فدور المعلم التوجيه والتيسير بخلاف المنهج القديم.

ولهذا فإنه ينبغي على المعلم أن يطور من أدائه وطرائق التدريس المناسبة وأن يمتلك المهارات التدريسية المحققة للأهداف المرسومة لذلك؛ حيث أنه لن تتحقق الأهداف من عملية التطوير في المقررات مالم يواكب ذلك معلما متمكنا من مادته والاستراتيجيات اللازمة لعملية التطوير.

وقد أشار رضوان (٢٠١٤: ٢) أن نجاح عملية التعليم والتعلم متوقف على مدى توفر المهارات والمهارات والقدرات اللازمة لمهنة التدريس, حيث أثبتت الكثير من الدراسات على ضرورة إعداد المعلمين على برامج متعلقة بالمهارات المتطلبة لهذه المهنة خاصة بعد الملاحظة الميدانية لنقاط الضعف والقصور في الممارسة التدريسية للمعلمين.

والمعلم يعتبر حجر الزاوية في التغيير المنشود, وعليهم تقع المسؤولية في تدريب النشء وتوجيههم والعناية بهم وتعزيز التفكير لدى الطلاب وتضمينه من خلال ما يقدمون من لهم خلال دراسة العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، فالمعلمون قادة التغيير وبقدر تمكنهم من منهج التكامل تكون النتائج والمخرجات, ولهذا ينبغي على المعلمين امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لتحقيق أهداف التدريس التكاملي.

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية, ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات التدريسية أو المهارات التدريسية اللازمة له, واتخاذها محوراً عند إعداده وتنميته مهنياً وربطها بالتطورات.

ويتطلب من معلم الرياضيات من أجل تحقيق أهداف تدريس المادة أن يتقن مهارات تدريسية معينة في جميع مراحل العملية التدريسية من تخطيط وتطبيق وتقويم وهي مهارات يجب أن تحظى بتنمية مستمرة أثناء خدمة المعل؛ لمواكبة المستجدات العالمية والتقنية ومسايرة التوجهات الحديثة في أساليب تدريس الرياضيات (فرج الله، ٢٠١٩: ١٨١).

ومادة الرياضيات من المواد الدراسية التي لها أهميتها العلمية والعملية ومنها يكتسب المتعلم الكثير من المهارات الحياتية والتعليمية وتنمي لدى المتعلم القدرة على التفكير والتحليل والاستنباط، مما يساعده على التعامل مع المواقف الحياتية وإيجاد الحلول لمشكلاتها بطرق إبداعية وعلمية وتطبيقية.

وقد اهتمت العديد من المؤتمرات التي عقدت بهذا المدخل كان من أهمها قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM يونيو ٢٠٠٨ بالولايات المتحدة الأمريكية, والمؤتمر العربي الأول لعلوم الروبوت المتخصص في مجال العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ٢٠١٣ بالأردن, والمؤتمر السنوي الخامس للتعليم التقني تحت شعار "مستقبلنا في المواد العلمية" ٢٠١٤, بمعهد التكنولوجيا التطبيقية بأبوظبي, ومؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ٢٠١٥م, جامعة الملك سعود بالرياض (البيز, ٢٠١٧: ٢٨).

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث التربوية والإشراف على المعلمين لعشر سنوات، وجد أن هناك حاجة ماسة إلى برامج تدريبية تقدم لمعلمي الرياضيات في المنهج التكاملي والعمل على تطوير تلك البرامج وتكثيفها حيث إن الكثير ممن أشرفت عليهم ليس لديهم فكرة عن منهج STEM؛ فضلاً عن ضعف القدرة على التدريس وفق المنهج التكاملي، تمثل القصور في بعض الجوانب مثل الربط بين الرياضيات والعلوم في تدريس المادة، وضعف إيجاد أمثلة على تكامل الرياضيات مع العلوم والهندسة والتقنية من واقع حياة الطالب.

وكذلك من خلال تناول العديد من الدراسات المحلية, والتي دللت على وجود مشكلة الدراسة, حيث أكدت دراسة الدوسري (٢٠١٥), التي كشفت واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM في ضوء التجارب العالمية في هذا المجال؛ وهو وجود فجوات تتراوح ما بين عالية ومتوسطة من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية والخطط الوطنية في هذا الإطار، ودراسة علي, (٢٠١٦)، والتي كشفت عن الحاجة لتقديم تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفقاً لتوجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

ومما سبق يتضح أنه من الضروري امتلاك معلمي الرياضيات لمتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM, وأنه الأساس في تنمية قدراتهم المهنية, إلا أن واقع نتائج الدراسات والبحوث الخاصة لم تتطرق للمهارات المهنية في ضوء مدخل متطلبات STEM، مثل دراسة كل من آل كاسي ويحي (٢٠١٤), هذا وأوصت العديد من الدراسات والبحوث بأهمية إعداد برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية والممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل STEM, ومنها دراسة الحكمي (١٤٣٢هـ), ودراسة سليمان (٢٠١٧),

ودراسة المحيسن وخجا (٢٠١٥), ودراسة غانم (٢٠١٢), ودراسة مراد (٢٠١٤),

ومن خلال خبرة الباحث والتي تجاوزت الخمسة عشر عاما في مجال الإدارة والإشراف التربوي, وملاحظته للعديد من معلمي الرياضيات ومقابلته للعديد منهم وجد أن المهارات التي يتم توظيفها خلال الحصص الدراسية لا تتناول فكرة التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات, وبعض المعلمين يرون أن هذه المواد منفصلة تماماً, ولا يمكن الربط بينهما, مما يؤثر ذلك على مهارات التدريس لدى معلمي الرياضيات.

ومن ناحية أخرى هناك ندرة في البحوث والدراسات السابقة –في حدود علم الباحث– والتي تناولت برامج تعالج الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات لمناسبة هذا التوجه STEM في عملية التدريس, الأمر الذي دعا الباحث للتفكير في اقتراح برنامج تدريبي لتطوير المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والوقوف على فاعليته في ضوء منهج التكامل STEM.

مما سبق تتحدد المشكلة في وجود قصور في مهارات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات واللازمة للتدريس وفق مدخل STEM، وعليه حيث تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيس:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية؟

وعلى ذلك حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المهارات التدريسية الواجب تنميتها لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية STEM ؟
- ما الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية الواجب تنميتها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية؟
- ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية STEM.
- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف المهارات التدريسية الواجب تنميتها لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية STEM.

٢. تحديد الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية الواجب تنميتها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

٣. تحديد المقترحات الإجرائية للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات المهنية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية STEM.

٤. تحديد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً الأهمية النظرية:

١-ربما تكون دراسة نوعية في المناهج وطرق التدريس لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ومعلمي المراحل الأخرى بصفة عامة لإكسابهم خبرات جديدة.

٢-يعد محاولة لمواكبة المستجدات التربوية المعاصرة في مجال التطوير والتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في التعليم الابتدائي لتفعيل توظيف منهج التكامل.

٣-تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تتناسب مع التوجهات المستقبلية للمكلة العربية وبرؤية ٢٠٣٠ مما يفيد في تحقيق الأهداف العامة للرؤية فيما يتعلق بالتنمية المستدامة وتلبية الخطط التنموية والمرتبطة باحتياجات سوق العمل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

قد يفيد البحث الحالي في المجالات التالية:

١- **معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية:** في تطوير تدريسهم لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية, وذلك من خلال تطبيق ما تم تدريبهم عليه في تطوير مهاراتهم التدريسية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

٢- **المشرفين التربويين:** حيث يضع البحث بين أيدهم برنامجا تدريبيا في تطوير المهارات التدريسية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, مما قد يعد محاولة لتطوير تدريس الرياضيات, مما يتيح الفرصة للمشرفين التربويين في توجيه المعلمين إلى استخدام هذا البرنامج لتطوير مهاراتهم التدريسية في ضوء منهج التكامل.

٣- **الباحثين:** المأمول من هذه الدراسة أن تسهم في دفع البحثين في مجال التعليم وبخاصة تدريس الرياضيات, في تصميم تجارب مماثلة في جوانب مختلفة لتعليم الرياضيات وفي مراحل التعليم المختلفة.

مصطلحات البحث:

- **فاعلية:** Effectiveness

" القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا أو هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن"(علي،١٩٩٨م:٤٥).

التعريف الإجرائي: القدرة التي يمكن أن يحدثها البرنامج التدريبي المقترح والقائم على مدخل STEM من أجل تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

- **برنامج تدريبي:**

يعرف بأنه مجموعة خبرات المتوقعة والمختارة من المنهاج وكل ما يتعلق بتنفيذها من وقت ومكان وأدوات وطرق تدريس ودور كل من المدرس والتلميذ في تنفيذها (زهران, ٢٠٠٦: ١٣).

وبعرف البرنامج التدريبي في هذا البحث بمجموعة من الإجراءات التعليمية المنظمة والمترابطة والمتناسقة على شكل جلسات تدريبية مستهدفا لفئة تعليمية محددة، مشتملا على المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والهندسة والعلوم والتقنية.

- **تطوير:**

عملية من عمليات هندسة التربية يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في جوانب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما وفي كل عامل من العوامل المؤثرة والمتصلة به، وفي كل أساس من أسسه في ضوء معايير محددة وطبقا لمراحل معينة (شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ١٠٧).

- **المهارات التدريسية:**

يعرف (اللقاني, والجمل, ٢٠٠٣:٢٥١) المهارة بأنها: ما يمتلكه المعلم من ممارسات واجراءات تساعده على القيام بعملية التدريس ومحققا للأهداف التعليمية, ويظهر أثرها على المتعلم للحصول على المخرجات تعليمية المطلوب تحققها.

ويعرفها الباحث: عبارة عن مجموعة من الأداءات والأساليب والطرائق التربوية التي يقوم معلم الرياضيات بممارستها خلال تدريسه في ضوء متطلبات التكامل بين الرياضيات والتقنية والهندسية والعلوم, مما يؤدي الى جودة المخرجات التعليمية لدى المتعلم.

- **منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية:**

عرفها الغانم (٢٠١٢م:١٢)"بناء معرفي من تكامل بين فروع العلوم والرياضيات والتصميم الهندسي مع تطبيقاتها التقنية, ويعتمد هذا البناء على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العلمية التطبيقية, وأنشطة الاكتشاف والتحري, وأنشطة الخبرة اليدوية, وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي واتخاذ القرار".

ويعرف الباحث منهج التكامل إجرائياً بأنه: المنهج الذي يتبعه الباحث في البرنامج التدريبي المقترح, والذي يدمج ويكامل بين المواد الدراسية وهي الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, من خلال توفير بيئة تعلم تجعل المتعلم محور للعملية التعليمية مستخدما الاستراتيجيات التي تنمي لدى المتعلم الاختراع والاكتشاف وتشجعه على الابتكار من خلال الربط والتكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

منهج البحث

يعتبر منهج البحث الطريقة التي يتتبع الباحث خُطاها ليصل في النهاية إلى نتائج تتعلق بالموضوع محل الدراسة, وهو الأسلوب المنظم المستخدم لحل مشكلة البحث, إضافة إلى أنه العلم الذي يعني بكيفية إجراء البحوث العلمية, وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو من أبرز المناهج التي تستخدم في الرسائل العلمية, ومناهج البحث العلمي بصفة عامة للمساهمة في التعرف على الظاهرة المراد دراستها وذلك للحصول على إجابات لأسئلة الدراسة ومستخدما الأدوات المناسبة والعلمية لذلك.

ولما كان الهدف من الدراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي كما سبق ذكره.

عينة البحث:

- **العينة الاستطلاعية**

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (٢٥) من معلمي الرياضيات بالمدارس الابتدائية بمحافظة جدة, وقدتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على العينة الاستطلاعية وذلك للتحقق من مدى صلاحية هذه الأدوات في التطبيق على العينة الكلية, من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية المناسبة.

- **العينة الأساسية:**

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٥) من بين معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة وذلك بالتعاون مع مشرفي الرياضيات بمكاتب التعليم بمحافظة جدة. وفيما يتعلق بالعينة التي تمّ إجراء البرنامج التدريبي لها.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١ **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

٢ **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

٣ **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠هـ، ١٤٤١هـ.

٤ **الحدود المكانية:** المدارس الابتدائية بمحافظة جدة التعليمية.

أدوات البحث

١. قائمة المهارات التدريسية لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة.

والهدف من تلك القائمة تحديد المهارات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة، من أجل ضبط المتغير التابع للبحث وإعداد أداته، وقام الباحث بإعداد قائمة متعلقة بالمهارات التدريسية لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة

١. بطاقة الملاحظة

قام الباحث باستخدام بطاقة الملاحظة التي صممت لقياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات التدريسية لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء منهج التكامل بين العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة, والهدف من تلك البطاقة هو قياس المهارات التدريسية للمعلمين،

١. استبانة الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

قام الباحث بإعداد الاستبانة بعد الاستعانة بآراء المختصين وأصحاب الخبرة في مجال الاختصاص ومن ثم تم بناء الاستبانة وتم تحكيمها من قبل ذوي الخبرة والاختصاص كأداة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة المستهدفة, وهي عبارة عن أداة يشمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة, وصممت لتحديد الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية, حيث إن الاستبانة تعد من الأدوات المناسبة للدراسات الميدانية والتي تقدم لأفراد عينة المستجيبين ليتم الإجابات عليها.

المبحث الثالث: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS v.21) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها, مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة, لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percentages): وذلك بغرض وصف البيانات الشخصية والعملية لأفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على فقرات ومحاور الدراسة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة عن وسطها الحسابي, فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha): وطريقة التجزئة النصفية لقياس الثبات في البيانات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة, واختبار العلاقة بين محاور أداة الدراسة.
- اختبار (One Sample T-test): لتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اجابات افراد العينة عن المتوسط التام لكل فقرة من فقرات الاستبيان, والدرجة الكلية لكل محور.
- اختبار تحليل التباين (One-way ANOVA): للتحقق من وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العملي, ومتغير سنوات الخبرة.

الخطوات الإجرائية

يتناول هذا المحور الخطوات التي تبعها الباحث أثناء إعداد وتنفيذ تجربة البحث, وتمثلت فيما يلي:

١. توجه الباحث إلى الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة لتسهيل مهمة الباحث وتنفيذ الدراسة.

٢. اختيار مجتمع الدراسة من (٢٥) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بعض المدارس الابتدائية بمدينة جدة, حيث طور الباحث استبانة تحليل الاحتياجات التدريبية, حيث تم بناءها وتطويرها بالاستفادة من الأدب النظري والأدبيات السابقة, كما تم عرضهما على لجنة من المحكمين لضمان صدقها.

٣. طور الباحث بطاقة ملاحظة لجمع البيانات, وتم وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلم من مجتمع العينة من غير العينة الأساسية, وذلك للتحقق من صدق ثبات أدوات الدراسة.

٤. قام الباحث بإنشاء نسخة (ورقية/الكترونية) عن الاستبانة بهدف توزيعها على أفراد عينة الدراسة.

٥. حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة الفعلية والبالغ عددهم (٢٥) معلما من معلمي الرياضيات الصفوف العليا الرابع والخامس والسادس بمحافظة جدة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، والتصميم المستخدم هو المجموعة الواحدة.

٦. بعد الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتطبيق بعد لبطاقة الملاحظة لقياس المهارات التدريسية في ضوء مدخل التكامل؛ للتأكد من مدى التقدم في تلك المهارات بعد البرنامج المقترح.

٧. قام الباحث بعد ذلك بتفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الحصول على النتائج المتعلقة بفروض الدراسة, وذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

٨. قام الباحث بتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

٩. بعد الوصول النتائج تمّ أخذها بعين الاعتبار لتضمينها في محتويات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء منهج التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية

١٠. قام الباحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

قائمة المراجع

١. آل كاسي، عبد الله بن علي بن معيض، **الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة**،، (رسالة دكتوراه, جامعة ام القرى: ٢٠٠٩).

٢. الأكلبي, فهد بن عبد الله آل عمرو، **دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**، (أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م (جامعة القصيم), ٨٩٢-٩٢٩، ٢٠١٧).

٣. الجمل، سمية حلمي محمد، **فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**(رسالة ماجستير: الجامعة الإسلامية (غزة)، ٢٠١٧).

٤. الدوسري، هند مبارك، **واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم** STEM **على ضوء التجارب الدولية**، (الرياض: مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، ٥-٧ مايو، جامعة الملك سعود، ٢٠١٥م).

٥. علي, على طاهر عثمان، **تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفقاً لتوجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات** STEM، (مجلة العلوم التربوية, جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز, ١(٢), ٤١ - ٧٦، ٢٠١٦).

٦. ابن منظور, أبي الفضل جمال الدين محمد، **لسان العرب**، ط١، (بيروت: دار صادر، ١٩٩٤).

٧. الجمل، سمية حلمي محمد، **فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**(رسالة ماجستير: الجامعة الإسلامية (غزة)، ٢٠١٧).

٨. خليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم، **واقع تنفيذ معلمي الرياضيات لمكونات الدرس المقترحة في كتب المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية**، (مجلة تربويات الرياضيات (الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات)، ١٧(٨)، ٢٢٠-٢٦٧، ٢٠١٤).

٩. العنزي، زايد مطيران، **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك في ضوء متطلبات تحقيق المعايير المهنية المعاصرة من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين**. (مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط – كلية التربية)، ٣٥(٣)، ٥٧ - ٧٣، ٢٠١٩).

١٠. Adnan, Suwandi, S., Nurkamto, J., & Setiawan, B. (2019). Teacher Competence in Authentic and Integrative Assessment in Indonesian Language Learning. International Journal of Instruction, 12(1), 701-716.

١١ Akaygun, S & Aslan- Tutak, F. (2016). STEM Images Revealing STEM Conceptions of Pre-Service Chemistry and Mathematics Teachers. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology، 4(1), DOI: 10.18404/ijemst.44833.

بحث رقم ٣٥

فاعلية وحدة عن أضرار التدخين في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوه

الباحث/ مصطفى كامل السيد بسيوني – د/ إيمان محمد مبروك قطب – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

الهدف من الدراسة هو تقديم تصور لوحدة دراسية مقترحة عن التدخين لتنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مما يجعلهم يتجنبون التدخين في المستقبل. وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس رواد التربية الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وبلغ حجم العينة ١٠٥ طالب، وقد شملت أدوات الدراسة إعداد وحدة مقترحة تبين أضرار التدخين مما ينمي الوعي البيئي للطلاب فيتجنبوه في المستقبل، وإعداد مقياس يقيس وعي الطلاب بأضرار التدخين، وإعداد مقياس لاتجاهاتهم نحوه. وتمثلت أهم نتائج الدراسة بالنسبة للوعي البيئي لطلاب المرحلة المتوسطة المعنيين في أنه قد بلغت قيمة (t) للفرق بين متوسطين مرتبطين بالنسبة للوعي البيئي الكلي ٥٥,٥، كما بلغت لكل من التذكر، والفهم، والتطبيق ٣٧,٥، ٣٥,٦، ٣٤,٢ على الترتيب، وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية لكل من المستويات الثلاثة، وذلك عند دلالة مستوى ٠,٠١، كما بلغت قيمة t للتعرف على مقدار التحسن الناتج في الأداء لدى أفراد عينة البحث ٠,٩٧ للوعي البيئي ككل، وللمستويات المعرفية الثلاثة ٠,٩٣، ٠,٩٣، ٠,٩٢، عند دلالة ٠,٠١ مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مقياس الوعي البيئي ككل، وللمستويات المعرفية الثلاثة لصالح التطبيق البعدي، أما بالنسبة لفاعلية الوحدة فإنه وباستخدام معادلة بليك Blake بلغت فاعلية الوحدة ١,٣ على مستوى الوعي البيئي ككل، وهذا يجعلها قيمة مقبولة تعدت ١,٢، وبالنسبة لكفاءة الوحدة فقد بلغت ٨٢٪ وهي نسبة عدد الطلاب الذين حصلوا في التطبيق البعدي لأسئلة مقياس الوعي البيئي على ٨٠٪ فأكثر.أما بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التدخين فقد بلغت قيمة t للفرق بين متوسطين مرتبطين ٣٧,٤٥ عند مستوى دلالة ٠,٠١وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس الاتجاه لصالح المقياس البعدي، ويوصي البحث بتضمين الفصل المستخدم في الدراسة والذي بعنوان ((التدخين وأضراره)) في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط، وأن يُراعى في صياغة مقررات العلوم إتاحة الفرصة للطلاب أن يبحثوا عن المعلومة بأنفسهم لا يتلقونها فقط، وإعداد الدورات التدريبية للمعلمين لاستخدام طرق التدريس الفعالة في إقناع الطلاب لتجنب العادات السلوكية السلبية كأسلوب حل المشكلات.

الكلمات الدلالية: الوحدة الدراسية (Unit) - لتدخين (Smoking) - الوعي البيئي (Environmental awareness) – الاتجاه (Attitude) – طلاب المرحلة المتوسطة (Middle School Students)

مقدمة البحث:

إن الإنسان بطبعه يحب التجربة، فإذا أحب تجربته في شيء تعلق به حتى يصبح الأمر لديه عادة من الصعب تركها، وإن من تلك العادات عادة التدخين، فهي على الرغم من أضرارها الجثيمة وأنها سبب في موت عشرات الملايين من الأشخاص كل عام، وأن عدد الذين يعيشون حياة تعيسة بسببها أكثر من ذلك بكثير إلا أنها من أكثر العادات التي يصعب تركها.

ولا تقع مسئولية مكافحة التدخين على الآباء فقط، وإنما هي مسئولية كافة مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها المدرسة، حيث يؤكد النمر (١٩٩٢م) أن المدرسة يمكن أن تؤدي دوراً فعالاً في الوقاية من مشكلتي التدخين والإدمان، بالإضافة إلى ما يحدثه المعلم من تأثير في شخصية التلميذ.(١)

وبالنظر إلى خصائص الطلاب في المرحلة المتوسطة فإنها خصائص ستساعدهم على الانحراف الأخلاقي إذا ما تم ضبطها بشكل جيد، فمن خصائص تلك المرحلة العمرية أنها انتقاليه للانتهاء من الطفولة وبداية المراهقة وبالتالي يشعر دائماً إلى الحاجة في إثبات رجولته، والميل الدائم إلى الحركة.

أولاً/ الإحساس بمشكلة البحث:

لعل معايشة الباحث لفترة ليست بالقصيرة في مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والتعامل المستمر مع الطلاب داخل المدرسة، وذلك من خلال عمله كمرشد طلابي بعدة مدارس بالرياض منذ عام ١٤٣٢هـ كان هو الباعث والمحرك الأول وراء إجراء هذا البحث، فمن خلال الاحتكاك اليومي مع هذه الشريحة من طلاب المرحلة المتوسطة بدأ الباحث يستشعر مدى المشكلة التي تواجه هذه الفئة العمرية فيما يخص موضوع التدخين دون أن تشعر هذه الفئة بخطورة ذلك الأمر.

فعندما تجد أن بعض هؤلاء الطلاب يعتقد أن التدخين من المباح وليس من المحرمات في الشريعة الإسلامية، بل وأن التدخين علامة للرجولة وإثبات الذات نجد أنه كما أثبتت بعض الدراسات السابقة مثل جامعة بيل ضرورة وقاية تلك الفئة العمرية من التدخين لما يسببه من أضرار ذهنية لهم.

وباطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت أضرار التدخين تبين له أن هذه الأضرار لا تقتصر على الأضرار العضوية، بل شملت الجانب النفسي والذهني أيضاً، وعلى الرغم من هذه الأضرار إلا أن إقبال المراهقين عليها شديد، فهم يجدون في التدخين الرجولة لما فيه من تقليدٍ للكبار، كما يجدون فيه شغل أوقات الفراغ، وتحقيق الذات، والهروب من الواقع والمشاكل الشخصية.

ومن خلال مخالطة الباحث بطلاب المرحلة المتوسطة من خلال طبيعة عمله تبين له ضعف وعي هؤلاء الطلاب لأضرار التدخين وأن مناهجهم الدراسية بها قصور في تناول هذا الجانب.

ثانياً/ مشكلة البحث:

اهتم البحث الحالي بدراسة أثر تدريس وحدة مقترحة عن التدخين في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوها.

وقد اهتم الباحث بمشكلة التدخين من خلال معايشته لطلاب المرحلة المتوسطة لفترة ليست بالقليلة، وذلك من خلال عمله كمرشدٍ طلابي للمرحلة المتوسطة لعدة مدارس بمدينة الرياض حيث لا حظ الباحث مجموعة من المشكلات المتعلقة بالتدخين مثل:

١- يعتقد بعض طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية أن التدخين من المباحات في الشريعة الإسلامية، وأنه علامة من علامات الرجولة، وحل المشكلات، وشغل أوقات الفراغ، فالوعي البيئي لهم ضعيف جداً حول موضوع التدخين.

٢- يجهل كثير من طلاب المرحلة المتوسطة أن للتدخين أضراراً أخرى غير العضوية، كالأضرار الذهنية التي يسببها مثل ضعف الذاكرة وقلة التركيز، والأضرار النفسية كالرهاب والهلع.

من خلال اطلاع الباحث على المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة وجد قصوراً فيها من حيث تناول أضرار التدخين الذهنية والعضوية

(١) النمر، مدحت أحمد،(١٩٩٢م)،دور جديد للتربية البيولوجية في حماية النشئ من أخطار المواد والعقاقير النفسية. ط ١ (القاهرة: جامعة عين شمس)

والنفسية، حيث ركزت هذه الدروس على ترهيب الطلاب من التدخين أكثر من تركيزها على تنمية وعيهم البيئي بكم الأضرار الهائلة التي يلحقها التدخين بصحة الإنسان.

ثالثاً/ أسئلة البحث

تعتبر تجربة البحث الحالي محاولة للإجابة على سؤال رئيسي هو ((ما أثر وحدة مقترحة عن أضرار التدخين في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه؟))

وما ينبثق عنه من أسئلة فرعية تتمثل في:

١- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

٢- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الاتجاهات السلبية نحو التدخين؟

رابعاً/ أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بالأساس إلى تقديم تصور لفاعلية وحدة عن أضرار التدخين في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوه مما قد يجعلهم يتجنبون التدخين في المستقبل. وبشكل أكثر تحديداً, يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

أ- معرفة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بأضرار التدخين.

ب- معرفة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الاتجاهات السلبية نحو التدخين.

خامساً/ أهمية البحث:

لهذا البحث أهمية من جانبين رئيسيين وهما الأهمية النظرية, والأهمية التطبيقية:

- الأهمية النظرية:-

حيث أن موضوع التدخين يعد من الموضوعات القديمة والمهمة والحيوية، إلا أن الدراسات حولها بالمملكة العربية السعودية - في حدود علم الباحث - لم تعطي القدر الكافي من الاهتمام بالتوعية البيئية لطلاب المرحلة المتوسطة، لذا فقد يعد هذا البحث من الأبحاث النادرة داخل المملكة العربية السعودية التي تناولت قضية تنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة المتوسطة بالتدخين وأضراره، وذلك حسب خبرة الباحث داخل المملكة العربية السعودية، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث لتناوله مفهوم التدخين وأسبابه، والأضرار المدمرة المترتبة عليه عضوياً ونفسياً، داخل وحدة مقترحة منظمة غرضها تنمية الوعي البيئي للطلاب المعنيين.

- الأهمية التطبيقية:-

أ- يقدم البحث نموذج مقترح للتصميم التعليمي للمقررات التوعوية الخاصة بصحة الطلاب، خاصة طلاب المرحلة المتوسطة والذين لدى كثير منهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع التدخين لفقر الوعي البيئي لديهم.

ب- يمكن الاسترشاد بالتصور المقترح المقدم للوحدة المقترحة عن التدخين كنموذج لمقرر يسعى لتنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة المتوسطة الأمر الذي يجعل الأجيال القادمة أو على الأقل كثير منها يتجنب التدخين.

ت- قد يستفيد المشتغلون في العملية التعليمية خاصة في المرحلة المتوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية من هذا البحث من خلال توضيح أهمية تناول موضوع التدخين بشيء من الأهمية والأولوية وتسليط الضوء على أضرار التدخين العضوية والنفسية في مقررات المدارس.

سادساً/ مصطلحات البحث:

١- الوحدة الدراسية (Unit):

الوحدة الدراسية لغوياً ووفقاً لمعجم المعاني هي اتحاد مجموعة من الدروس المتعلقة بموضوع معين.

وأما التعريف الإجرائي للوحدة الدراسية فهي إحدى طرق تنظيمات المنهج، وتقوم على تحقيق الدمج والتكامل بين مجموعة من الدروس التي تخص جانب معين يتم الحديث عنه من حيث كل جوانبه، مما يؤدي إلى تحقيق التكامل في ما يراد تدريسه وعرضه على الطلاب.

٢- التدخين (Smoking):

من الناحية اللغوية ووفقاً لمعجم المعاني فإنّ التدخين في اللغة مصدر دَخَّنَ، ويُقال دخَّن الشخص التبغ أي امتصّ دخانه ثم أخرجه من فمه أو أنفه.

أما تعريف التدخين اصطلاحاً فهو عملية إشعال أي شخص للسيجارة أو الغليون أو امتصاص الدخان الناتج عن الاشتعال، ثم إخراجه من الفم والأنف.(١)

٣- **الوعي البيئي** (Environmental awareness)

الوعي في اللغة وطبقاً لمعجم المعاني هو الفهم وسلامة الإدراك.

أما تعريف الوعي البيئي الذي يقصده الباحث فهو إدراك الإنسان للعناصر المحيطة من حوله من حيث استخدام الصالح منها، وتجنب الضار منها، والاستخدام الأمثل لموارد البيئة بما يحقق سلامة الفرد والمجتمع البيئي المحيط حوله، وهو الذي يمكن قياسه من خلال اختبار مكون من مجموعة من الأسئلة تقيس حجم الوعي البيئي قبل إجراء تجربة البحث، ومن ثم معاودة الاختبار مرة أخرى بعد إجراء التجربة لمعرفة مدى النمو الحادث في الوعي البيئي.

٤- **الاتجاه** (Attitude)

الاتجاه في اللغة وطبقاً لمعجم المعاني هو الميل والاستجابة لموقف.

والاتجاه اصطلاحاً هو استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي، خفي، متعلم، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه.(٢)

٥- **طلاب المرحلة المتوسطة** (Middle School Students)

والمقصود بطلاب المتوسطة في هذا البحث طلاب مرحلة من مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية تسمى المرحلة المتوسطة، وهي مرحلة تعليمية مستقلة تلي المرحلة الابتدائية، وتسبق المرحلة الثانوية، ويلتحق بها المتعلم في سن الثانية عشرة من عمره، وهي تمثل بداية مرحلة المراهقة.

سابعاً/ الأدب النظري:

وسنعرض فيه مبحثان بشيء من التفصيل:

أ- المبحث الأول: التدخين

أولاً / تعريف التدخين والتبغ

يعرف الدخان لغة من كلمة دَخَنَ، ويقال ادّخنت النار أي خرج دخانها وارتفع، ويقال دخَّن أي امتص دخان لفافة التبغ أو دخان التنبك من النار جيلة ثم مجه، ويقال دَخُنَ أي صار لونه أكدر في سواد كالدخان فهو أدخَن.(٣)

والتبغ في اللغة هو الدخان، وهو جنس من النباتات الأمريكية، فيه مادة سامة، مأخوذ من لفظة تاباغو، وهي اسم جزيرة في خليج

(١) الزهار، محمود (١٩٨٧م): التدخين في قطاع غزة ويلاته ومآسيه، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

(٢) الحارثي، زايد بن عجير،(١٩٩٢م)،بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات. د.ط (جدة: دار الفنون).

(٣) البعلبكي، منير،(١٩٩٢م)،معجم أعلام المورد. د.ط (بيروت: دار العلم للملايين).

المكسيك وُجد فيها ونُقل منها[١].

ويسمي (جعفر، ٢٠٠٢م) التبغ أيضاً بالتتن أو الطباق أو الدخان، وهو من الفصيلة الباذنجانية السامة.[٢]

ثانياً / تركيب دخان السجائر:

غاز أول أكسيد الكربون وغاز ثاني أكسيد الكربون، وأحماضاً طيارة، ومادة مهيجة تعرف بالغول، ومادة البنزوبيرين، والزرنيخ والنيكوتين والقطران والأزوت، وكبريتيد الأيدروجين، وسيانيد الهيدروجين، وبخار الماء.[٣]

ثالثاً / التدخين والأمراض العضوية:

في الجهاز التنفسي سرطان الرئة، وسرطان الحنجرة، والالتهاب الشعبي، والامفيزيما، وفي القلب والجهاز الدوري جلطات القلب والأوعية الدموية للمخ، واضطراب الدورة الدموية في الأطراف وجلطاتها، وكذلك موت الفجأة، وفي الجهاز الهضمي سرطان الشفة والفم والبلعوم والمريء والبنكرياس، وقرحة المعدة والأثنى عشر، وفي الجهاز البولي سرطان المثانة والكلى، وأورام المثانة الحميدة.

رابعاً / الأضرار النفسية للتدخين:

تبين من دراسة (BErdur:2004) أن التدخين سبب رئيسي للاكتئاب النفسي والقلق والتوتر، فالمدخنين عادةً ما يشعرون بالقلق إذا ما قورنوا بقرنائهم غير المدخنين.[٤]

وفي دراسة (NaumiBresslaw:2002) تبين أن هناك علاقة تبادلية بين التدخين والاكتئاب النفسي الشديد، فالنيكوتين يؤثر بشكل كبير على المدخن فيشعره بالقلق والتوتر ومن ثم الاكتئاب، وأن الاكتئاب الشديد أيضاً يكون دافعاً للشاب على التدخين.

أما في دراسة (JeffreyG.Johnson:2001) فقد ثبت أن الشباب الذين يدخنون علبة سجائر أو أكثر في اليوم يصابون بالعديد من الأضرار النفسية، فهم يصابون بنوبات الهلع بمعدل ١٢ ضعفاً مقارنة بغيرهم من غير المدخنين، كما يصابون برهاب الأماكن المتسعة بمعدل ٥ أضعاف مقارنة بغيرهم من غير المدخنين، كما يصابون باضطراب القلق العام بمعدل ٥ أضعاف مقارنة بغيرهم من غير المدخنين، وأن التدخين سبب لهذه الأضرار النفسية وليس نتيجة لها.[٥]

كما تبين أيضاً في دراسة أخرى أن التدخين من أسباب الضغط النفسي، إذ أنه يسبب الاكتئاب للموظفين بمختلف المؤسسات والشركات ويجعل لديهم دوافع قوية للانتحار.

خامساً / الحكم الشرعي في التدخين:

يفتي الباز، (١٩٩٦م) في معرض جوابه عن سؤال حول حكم شرب الدخان والشيشة بقوله أنها من المحرمات لما فيها من الخبث والأضرار الكثيرة، ويستطرد قائلاً أن الله سبحانه وتعالى إنما أباح لعباده الطيبات وحرم عليهم الخبائث، كما قال الله سبحانه وتعالى لنبيه صلّى الله عليه وسلّم: ((يسألونك ماذا أحل لهم قل أحل لكم الطيبات)) المائدة الآية ٤، وقال سبحانه وتعالى: ((ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث)) الأعراف الآية ١٥٧، فجميع أنواع التدخين ليست من الطيبات، بل كلها من الخبائث لما فيها من الأضرار الكثيرة، فليست من الطيبات التي أباحها الله، فالواجب تركها والحذر منها، وجهاد النفس في ذلك، لأن النفس أمارة بالسوء إلا من رحم الله.

وقد استشهد (عبدالحميد، ١٩٨٤م) ببعض الأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية على تحريم شرب الدخان منها قوله تعالى: ((ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة)) البقرة الآية ١٩٥[٦]

---

(١) محرم، مصطفى،(١٩٩١م)،التدخين وأثره في الجسم والعقل وطريقة إبطاله. د.ط (مصر،القاهرة: مكتبة وهبة).

(٢) جعفر، حسان،(٢٠٠٢م)،المخدرات والتدخين ومضارهما. ط ١ (لبنان،بيروت: دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع).

(٣) الزهار، محمود (١٩٨٧م): التدخين في قطاع غزة ويلاته ومآسيه، فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

(٤) Erdur B (2004) "A study of depression and anxiety among doctors working in emergency units in Denizli, Turkey". Emergency Medicine Journal P.43

(٥) Jeffrey G. Johnson (2001) Smoking May Increase Risk of Anxiety Disorders Young Smokers. The Journal of the American Medical Association. P 130-131.

(٦) عبدالحميد، علي حسن،(١٩٨٤م)،حكم الدين في اللحية والتدخين. د.ط (الأردن،عمان: المكتبة الإسلامية).

سادساً / الإقلاع عن التدخين:

على العكس مما هو شائع، وعلى النقيض مما يعتقد قطاع عريض من الناس فإن الإقلاع عن التدخين ليس بالأمر الصعب جداً أو المستحيل.

ويرى الباحث من خلال إطلاعه على كثير من المراجع التي تناولت موضوع التدخين بشكل مفصل أنه توجد العديد من الطرق التي يمكن أن تساعد المدخن على الإقلاع عن التدخين:

١- الاقتناع: ابدأ بالاقتناع بفوائد ترك التدخين، كما أنك تستطيع أن تزيد دخلك من ثمن السجائر.(١)

٢- التنفير: أن يعطى المدخن محلول من نترات الفضة بتركيز ١٪ بحيث يأخذ جرعة صغيرة يتمضمض بها ثم يلفظها، فإذا دخن بعدها أحس بالغثيان فيقلع بالتدريج عن التدخين.(٢)

٣- التدخين الجزئي وتدمير المتبقي: مثلاً خذ شهقة واحدة من كل سيجارة ثم أتلفها، حتى لو أشعلت سيجارة أخرى خلال دقائق قليلة، كرر نفس الأسلوب ستجد نفسك قد تخليت عن التدخين خلال أسبوع.(٣)

٤- ويرى الزهار كره الدخان بواسطة مواد كيميائية قد يقلع المدخن عن التدخين بمعنى أن يقطر للمدخن في القهوة أو الشاي عشرون قطرة من رودنات البوتاسيوم ثلاث مرات يومياً فيصبح كارهاً للدخان.

٥- التقليل التدريجي للتدخين: حيث يرى أبوطويلة أنه يمكن للمدخن أن يبدأ في إنقاص عدد السجائر سيجارتين يومياً، ثم بعد ذلك ترك التدخين في الصباح، ثم ترك التدخين في الظهيرة، ثم في المساء سيجارة واحدة، ثم بعد ذلك لا شيء.

٦- يرى أرناؤوط ضرورة استغلال شهر رمضان المبارك: فهو شهر يتيح للمسلم التعود على عادات أخرى طيبة بدلاً من عادة التدخين.

٧- الاستعانة بالطعام والشراب: يقول أبوطويلة أنه قد تعددت الآراء والاتجاهات في هذا المضمار، فالبعض استعمل أقراص النعناع، أو أقراص مرطبات الحلق أو اللبان، والبسكويت، أو شرب كأس من الماء عند الشعور بحاجة إلى السيجارة.

٨- كما يرى الزهار ضرورة تغيير السلوك اليومي: مثل التنفس المنتظم بمعدل ١٦ مرة في الدقيقة، وأخذ قسط وافر من النوم، وإشغال الفم واليد بأي عمل أو طعام بحيث تتبدل عادة اليد في التدخين إلى عادات أخرى طيبة كتناول حبات النعناع والمكسرات.

ب- المبحث الثاني: الوعي البيئي

أولاً / تعريف الوعي البيئي

هو عن إدراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق إحساسه ومعرفته بمكوناتها، وما بينهما من العلاقات، وكذلك القضايا البيئية وكيفية التعامل معها.(ستنك وآخرون، ١٩٩٠)

والوعي البيئي لا يمكن أن يتحقق فقط من خلال التعليم، إنما يتطلب خبرة حياتية طبيعية.(٤)

وهناك فرق أساسي بين التربية والوعي، فربما يتعلم الفرد معلومات كثيرة عن نبات ما من النباتات النادرة، ويعرف الكثير عن صفاته ولكنه في نفس الوقت يقتلعه ولا يهتم به.(٥)

ثانياً / أهمية التوعية البيئية

تكمن أهمية ودور التوعية البيئية في إيجاد الوعي عند الأفراد والجماعات وإكسابهم المعرفة، وبالتالي تغير الاتجاه والسلوك نحو البيئة

(١) أرناؤوط، محمد السيد،(١٩٩٨م)،التدخين بين الطب والقرآن والسنة. د.ط (مصر،القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية).

(٢) الزهار، محمود،(١٩٨٧م)،التدخين في قطاع غزة ويلاته ومآسيه، فلسطين. د.ط (غزة: الجامعة الإسلامية).

(٣) أبوطويلة، حسن علي،(٢٠٠٠م)،التدخين وباء القرن العشرين. د.ط (فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية).

(٤) خطيب، علي،(١٩٩٣م)،تعلم من أجل البيئة أو تعلم للعيش في البيئة. د.ط (قطر: مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم).

(٥) المولى، مآرب محمد أحمد،(٢٠٠٨م)،مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. ط ١ (الموصل: جامعة الموصل).

بمشاركتهم في حل المشكلات البيئية حيث يقومون بتحديد المشكلة ومنع الأخطار البيئية من خلال تنمية المهارات في متابعة القضايا البيئية والإدارة البيئية المرتبطة بالتطور دون المساس بالبيئة وتحقيق تنمية مستديمة.(١)

وقد أكد مؤتمر تبليسي ١٩٧٧م أهمية تدريب المعلم أثناء الإعداد على التربية والتوعية البيئية، ولذلك أوصى بضرورة إدراج مقررات خاصة بذلك أثناء فترة الإعداد ثم التدريب عليها أثناء الخدمة، لما لذلك من أهمية في زيادة الاهتمام بممارسة السلوكيات البيئية الإيجابية.(٢)

ولن يتحقق ذلك من مجرد التعريف بالمعلومات النظرية فحسب، بل يستلزم أيضاً تنمية المهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بها.

لقد جاء تأكيد أهمية التربية البيئية كرد فعل للأخطار التي بدأت تحيق بالإنسان نتيجة لتصرفاته الهوجاء في بيئته، حيث تكمن أهميتها في بناء الإنسان الواعي بأهمية البيئة، ووجوب المحافظة عليها، والمقتصد في استهلاك مواردها، والممثل للقيم والضوابط الموجهة لسلوكه نحو بيئته.

ثالثاً / أهداف التوعية البيئية

تهدف التوعية البيئية في مجال التلوث البيئي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ومن أهمها ما يلي:

١- تزويد الفرد المعرفة والمهارة والالتزام لتحسين البيئة والمحافظة عليها لتحقيق التنمية المستدامة.

٢- تحسين نوعية المعيشة للإنسان من خلال تقليل أثر التلوث على صحته.

٣- تطوير أخلاقيات بيئية بحيث تصبح هي الرقيب على الإنسان عند تعامله مع البيئة.

٤- تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد في التعامل مع عناصر البيئة.(٣)

رابعاً / دور التوعية في حل المشكلات البيئية

تساهم التوعية البيئية بشكل فعال في التقليل من المشاكل البيئية من خلال برامج التوعية المختلفة، وقد أكدت الدراسات فعاليتها جنباً إلى جنب مع الوسائل الأخرى، فيما تشكل التشريعات البيئية والبحوث العلمية والتوعية البيئية وغيرها الوسيلة المثلى لحماية البيئة.(٤)

إن البشرية تحتاج إلى أخلاق اجتماعية عصرية ترتبط باحترام البيئة ولا يمكن أن نصل إلى هذه الأخلاق إلا بعد توعية حيوية توضح للإنسان مدى ارتباطه بالبيئة، يقابلها دائما واجبات نحو البيئة. (حفظي، ٢٠٠٣م)، كما يجب الالتزام بإجراءات حماية البيئة في المشروعات الصناعية في المدن والمناطق الحضرية المأهولة بالسكان. حيث يؤدي نشر الوعي البيئي بين المواطنين إلى ترشيد النفقات التي تتحملها الدولة للمحافظة على البيئة، كما يسهم في تنمية السلوك الحضاري للمواطنين.(٥)

وتكمن أهمية ودور التوعية في إيجاد الوعي عند الأفراد والجماعات وإكسابهم المعرفة وبالتالي تغيير الاتجاه والسلوك نحو البيئة بمشاركتهم في حل المشكلات البيئية وقيامهم بتحديد المشكلة ومنع الأخطار البيئية من خلال تنمية المهارات في متابعة القضايا البيئية والإدارة البيئية المرتبطة بالتطور دون المساس بالبيئة. (أبوجلال، ١٩٩٠)، ويأتي دور آخر للوعي البيئي، وهو توعية الآباء بالسلوكيات التي يجب أن يكون عليها الأبناء عندما يكونون في الأماكن الفسيحة من حدائق ومتنزهات(٦)

---

(١) الدخيل، محمد عبدالرحمن،(٢٠٠٠م)،الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض. د.ط (د.م: مجلة تعليم الجماهير،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)

(٢) اللقاني، أحمد حسين،(١٩٩٩م)،التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل. د.ط (السعودية،الرياض: دار عالم الكتب).

(٣) الصباغ، حمدي عبدالعزيز،(١٩٩٩م)،الوعي البيئي لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة. د.ط (السعودية،المدينة المنورة: كلية التربية،جامعة أم القرى.

(٤) المرزوقي، عبدالمنعم محمد،(٢٠٠٦م)،فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية "رسالة دكتوراة". ط ١ (القاهرة: جامعة عين شمس).

(٥) الشبو، سعاد، ووظفة، علي،(٢٠٠١م)،بنية الوعي الوحدوي واتجاهاته: حالة طلاب جامعة الكويت. ط ٢ (قطر: مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة).

(٦) علي، وفاء محمود يونس،(٢٠٠٥م)،أثر استخدام أسلوب العصف الذهني وتآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي والوعي البيئي واكتساب المفاهيم الإحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث قسم علوم الحياة. د.ط (الموصل: جامعة الموصل)

خامساً / قياس مستوى الوعي البيئي

بما أنه في هذه الأيام يزداد الحديث عن التلوث البيئي الذي أصبح اليوم يشمل كافة مجالات الحياة الإنسانية ويشمل العديد من النظم البيئية الطبيعية المختلفة سواء أكانت محلية أو إقليمية أو قارية والذي ازدادت حدته نتيجة التطور الصناعي والزراعي الذي حدث على المستوى العالمي إلى الحد الذي بدأ يهدد الحياة نفسها ولأهمية هذا الموضوع وانعكاساته على صحة الإنسان والبيئة ولغرض الوقوف على آراء المختصين والمواطنين حول السبل الكفيلة بخلق وتأسيس بيئة صحية ونظيفة أجريت دراسة مسحية هي الأولى من نوعها على مستوى إمارة أبوظبي ودولة الإمارات بواسطة إحدى الشركات المتخصصة لقياس مستوى الوعي والسلوك البيئي لدى مجموعات مختلفة من شرائح المجتمع المحلي في الإمارة حول القضايا البيئية الرئيسية.

وكشفت النتائج أن متوسط مستوى الوعي البيئي العام وصل إلى ٤٩٪ في حين وصلت نسبة السلوك الإيجابي البيئي بين هذه البيئات إلى ٤٤٪ وأن الهدف الرئيسي للمسح الذي جرى في فترة بين سبتمبر ٢٠٠٧ و مايو ٢٠٠٨ قد شمل ٢٢٦٣ عينة مثلت ١٨ فئة من فئات المجتمع، وكان الغرض تقييم مستوى الوعي البيئي بين مختلف فئات المجتمع المحلي، وقد جرى المسح عن طريق المقابلات الشخصية لقياس مستوى الوعي البيئي لدى الفئات المجتمعية المؤثرة كوسائل الإعلام والوعاظ والمعلمين ومساهمتهم في نشر الوعي البيئي وتغيير السلوك بين فئات المجتمع المختلفة.(١)

وقد أشارت نتائج المسح إلى أن أهم القضايا البيئية في دولة الإمارات العربية المتحدة هي قضية التلوث تليها قضية حركة المرور وبعدها موضوع النفايات وطرق التخلص منها، وبعدها تغيير المناخ واستخدام المواد البلاستيكية، وبالأخص الأكياس البلاستكية، وسجل الوعي البيئي أعلى مستوى بين أوساط الشباب، في حين أدنى مستوى الوعي بين الأطفال و الصغار.

وبصفة عامة كانت المرأة أكثر وعياً من الرجل في حين كشفت الدراسة إلى أن هناك تباين واضح بين مستوى الوعي والسلوك بين البالغين.

ثامناً/ بعض الدراسات السابقة:

حيث تم التركيز على ثلاثة محاور رئيسية للبحث في الدراسات السابقة، وسنذكر بعض الدراسات في كل محور:

أ- دراسات تناولت موضوع التدخين منها:

١- دراسة (الزهراني، ١٤١٩هـ) وعنوانها ((تقويم فاعلية برنامج إرشادي مقترح لإقلاع المراهقين عن التدخين في البيئة السعودية))، وكانت بهدف التعرف على مدى تفشي التدخين بين المراهقين و العوامل المؤدية لذلك، وكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن تفشي التدخين بين أفرد مجتمع الدراسة بنسبة ٤٠,٧٪، وتباينت هذه النسبة بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية.(٢)

٢- دراسة (عبدالرازق، ٢٠٠٤م) وعنوان الدراسة ((التدخين لدى عينة من طلبة كليات الطب)) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن عدد المدخنين في كليات الطب بمصر وعن أماكن التدخين وعن الإنسان القدوة للمرضى، وكان المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد شمل المسح ما يقرب من ٣٥٠٠ من طلاب السنة الثالثة بكليات الطب، وأجري في ١٤ جامعة في مختلف أنحاء مصر وقد تبين أن ١٧٪ من الطلاب يدخنون السجائر، وفي العام السابق كان ٤١٪ من هؤلاء يدخنون في الحرم الجامعي، بينما كان ٣٠,٩٪ منهم يدخنون داخل مباني التعليم نفسها، وقد أعرب ٧٨٪ من طلاب الطب الذين شملهم المسح عن اعتقادهم بأن أرباب المهن الصحية هم القدوة لمرضاهم، كما أعرب ٩١,١٪ منهم عن اعتقادهم بأن للأطباء دوراً لا يستهان به في نصح مرضاهم بالتوقف عن التدخين.

٣- دراسة (العمري، ١٤٢٩هـ) وعنوان الدراسة ((العوامل والأسباب التي تدفع إلى ممارسة سلوك التدخين من وجهة نظر بعض الطلاب المدخنين وغير المدخنين من طلاب المرحلة المتوسطة)) وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والأسباب لممارسة التدخين

(١) قادر، محسن محمد أمين(٢٠٠٩م)،التربية والوعي البيئي وأثر الضريبة في الحد من التلوث البيئي. د.ط (د.م: الأكاديمية العربية المفتوحة في دنمارك).

(٢) الزهراني، أحمد خميس،(١٤١٩هـ)،تقويم فاعلية برنامج إرشادي مقترح لإقلاع المراهقين عن التدخين في البيئة السعودية. د.ط (السعودية،الرياض: قسم علم النفس،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الإمام محمد بن سعود).

لطلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، وكان المنهج المتبع هو المنهج الاستنباطي، وكانت نتائج الدراسة هي توصل الباحث إلى أن نسبة المدخنين٣٢,٥٪, بينما بلغت نسبة الغير مدخنين ٦٧,٥٪, واحتلت العوامل الاجتماعية المرتبة الأولى ثم تليها العوامل الاقتصادية ثم الأسرية فالإعلامية فالدينية فالتربوية فالثقافية وأخيراً النفسية.(١)

ب- دراسات تناولت موضوع الوعي البيئي منها:

٤- دراسة: (الفويهي، ٢٠١٦م) وعنوان الدراسة ((المدارس البيئية: برنامج تدريبي لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية)) وهدف البحث إلى دراسة المدارس البيئية ومعرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من ٦٢ طالباً من المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا منطقة الجوف، وتم تقسيمهم بالتساوي بين مجموعتين الضابطة والتجريبية (٣١) طالب في كل مجموعة، وتراوحت أعمارهم بين ١٦-١٩ سنة، بمتوسط عمر ١٧,٥ وانحراف معياري ١,١١ سنة، واستخدم الباحث مقياس الوعي البيئي والبرنامج التدريبي (من إعداد الباحث)، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للمقياس وفي المجالات الفرعية للمقياس (تشكيل اللجنة البيئية، ووضع خطة العمل البيئية، واشتراك المجتمع المحلي، والمراقبة، والتقييم، والربط بالمناهج، والمراجعة البيئية، والشعار البيئي). كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية عدا بُعد الربط بالمناهج، وقام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.(٢)

٥- دراسة (الزعبي، ٢٠١٣م) وعنوانها ((مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات))، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة مرتفع، كما بينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية.(٣)

٦- دراسة (اللجنة الوطنية الأردنية للوقاية من التدخين، ٢٠٠١) وعنوانها ((مدى وعي المراهقين المدخنين بمضار التدخين، وأثر ذلك عليهم))،هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى وعي المراهقين لأضرار التدخين، وهل هذا يؤثر على مقدار السجائر التي يدخنوها أم لا، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت النتائج هي أن هناك وعياً عند الشباب والشابات وبشكل كبير لمضار التدخين، ولكن هذا الوعي لا يؤثر على المدخن وعلى زيادة عدد السجائر لكل مدخن.

ت- دراسات تناولت موضوع الاتجاه منها:

٧- دراسة (عطية، ٢٠١٣م) وعنوانها ((أثر تدريس وحدة مقترحة في التدخين والإدمان على معلومات تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم))، وهدف الدراسة معرفة فاعلية وحدة عن أضرار الإدمان والتدخين على قيم واتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية، وكان المنهج هو المنهج التجريبي،وكانت نتائج الدراسة أن موضوع الوحدة ارتبط بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم مما أدى إلى رغبتهم الدائمة في التعرف على المزيد من المعلومات حول أضرار تعاطيها على الجسم.(٤)

---

(١) العمري، عبدالهادي بن يحيى،(١٤٢٩هـ)،العوامل والأسباب التي تدفع إلى ممارسة سلوك التدخين من وجهة نظر بعض الطلاب المدخنين وغير المدخنين من طلاب المرحلة المتوسطة. د.ط (المملكة العربية السعودية: كلية التربية،جامعة أم القرى).

(٢) الفويهي، هزاع بن عبدالكريم،(٢٠١٦م)،المدارس البيئية برنامج تدريبي لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية. د.ط (السعودية،الجوف: المجلة الدولية التربوية المتخصصة)

(٣) الزعبي، عبدالله سالم،(٢٠١٣م)،مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. د.ط (الأردن،عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية).

(٤) عطية، سامية ندا(٢٠١٣م)،أثر تدريس وحدة مقترحة في التدخين والإدمان على معلومات تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم.رسالة ماجستير مقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس (مصر،الإسكندرية: كلية التربية، جامعة الإسكندرية).

٨- دراسة: (Tomson T & H Helgason)،(2003 وعنوان الدراسة ((المعرفة والاتجاهات وسلوك الأطباء المدخنين لدى أطباء مدينة لاو)) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى دراسة الأطباء بالتدخين واتجاهاتهم نحوه وكذلك إلى معرفة سلوك الأطباء المدخنين، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم الباحث الاستبانة وقد استجاب للبحث ١٥١ طبيب أي ٩٢٪ من العينة وامتنع الباقون عن الرد على الأسئلة، وقد خلصت الدراسة إلى أن نسبة انتشار التدخين بين الأطباء الذكور هي ٣٥٪، وأن ١٦٪ يدخنون يومياً و١٩٪ أحياناً. ولم تشر أي من الطبيبات الإناث أنهن يدخن، وقد اعترف ٥٪ من الأطباء المدخنين أنهم على دراية بالأمراض الخمسة الأساسية الناجمة عن التدخين، في حين اعترف ١٠٪ بأنهم على علم بمرض واحد فقط، طبيب واحد من بين اثنين أفادوا بأنهم ينصحون مرضاهم بالإقلاع عن التدخين وأنهم يحذرونهم من الأضرار الناجمة عنه، وجميع الأطباء أيدوا الطرق والوسائل المتبعة للإقلاع عن التدخين وأفادوا بأن الوقاية من التبغ يعد أمراً هاماً.(١)

٩- دراسة: (I Taacob & Z Abdullah, 1991) وعنوان الدراسة ((عادة التدخين والاتجاهات لدى أطباء مستشفى سينز الجامعي الماليزي)) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دراسة عادة التدخين لدى الأطباء المدخنين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى أن ١٨٪ من الأطباء هم من المدخنين، وأن ١٣٪ من الأطباء هم من الأطباء المقلعين عن التدخين، وأن ٦٩٪ من الأطباء غير مدخنين، ٣٠ من بين ٣٢ طبيبة مدخنة أقلعت عن التدخين، ١٩ من بين ٢١ طبيب مدخن أفادوا بأنهم يدخنون في الأماكن التي لا يمكن رؤيتهم فيها من قبل عامة الناس، وأظهرت الدراسة كذلك أن معظم المدخنين الحاليين والمقلعين عن التدخين لهم أقرباء درجة أولى من المدخنين وأن ٢٨٪ من أقربائهم يعانون من أمراض ذات صلة بالتدخين، وأظهرت الدراسة كذلك أن الأطباء ٨١٪ من غير المدخنين و٤٣٪ من الأطباء المدخنين ينصحون الأشخاص الأصحاء بالإقلاع عن التدخين، وأظهرت الدراسة كذلك أن ٩٢٪ من الأطباء غير المدخنين و٥٢٪ من الأطباء المدخنين يدعمون حظر التدخين في المستشفيات، وأظهر الدراسة كذلك أن ٧ من أصل ٢١ من الأطباء المدخنين لم يحاولوا الإقلاع عن التدخين.

تاسعاً/ منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي نظراً لتماشيه مع طبيعة البحث، والذي عنوانه أثر تدريس وحدة مقترحة عن التدخين في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوها، حيث أن هذا البحث يحتوي على متغير مستقل وهو إعداد وحدة دراسية مقترحة عن التدخين، وما له من أضرار، والدوافع التي تدفع المدخنين إليه، ومتغيرين تابعين هما: تنمية الوعي البيئي لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو التدخين، واتجاهات الطلاب نحو التدخين.

وكما هو واضح من هذا العنوان أن الباحث سوف يتحكم في المتغيرات الموجودة بالبحث ولا يدرس الواقع كما هو كائن، وهذا ما يمثله المنهج التجريبي.

عاشراً/ مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس رواد التربية الأهلية والتي مقرها مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث إن البحث ركز على أهمية الوقاية من التدخين في تلك المرحلة العمرية داخل تلك البيئة المجتمعية، وفي هذا البحث تم العمل على وقاية جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس رواد التربية الأهلية والبالغ عددهم ١٠٥ طالب داخل خمسة فصول من خلال عرض وحدة مقترحة عن التدخين عليهم، وتدريسهم محتواها العلمي لتنمية الوعي البيئي لديهم تجاه التدخين، وبالتالي محاولة جعل اتجاهاتهم سلبية نحو التدخين.

(١) Tomson T & H Helgason (2003).. Knowledge, attitudes and smoking behavior among Lao doctors. South east journal of tropic medicine and public health.P11

إحدى عشر/ أدوات البحث:

١- إعداد الوحدة المقترحة عن التدخين "التدخين وأضراره".

٢- إعداد مقياس الوعي البيئي نحو التدخين

٣- إعداد مقياس الاتجاه نحو التدخين.

ثاني عشر/ نتائج البحث:

أولاً/ بالنسبة لمقياس الوعي البيئي:

تم تحديد أثر العامل التجريبي (تدريس الوحدة المقترحة) على الوعي البيئي لدى أفراد عينة البحث بعدة أساليب هي:

١- حساب قيمة (t) للفرق بين متوسطين مرتبطين بالنسبة للوعي البيئي ككل، وبالنسبة للمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق)،حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة في الوعي الكلي ٥٥,٥ وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية عند درجات حرية (١٠٤)، وكذلك بلغت قيمة (t) المحسوبة لكل من التذكر، والفهم، والتطبيق ٣٧,٥، ٣٥,٦، ٣٤,٢ على الترتيب، وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية لكل من المستويات الثلاثة، حيث تعتبر هذه القيم جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

٢- حساب الدلالة العملية لقيمة t المحسوبة، وذلك للتعرف على مقدار التحسن الناتج في الأداء لدى أفراد عينة البحث، وقد بلغت هذه القيمة 0.97على الوعي البيئي ككل، أما بالنسبة للمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق) فقد بلغت هذه القيمة على الترتيب ٠,٩٣، ٠,٩٣، ٠،٩٢، وهو يعد تحسن كبير في أداء الطلاب البعدي، ومن هنا يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مقياس الوعي البيئي ككل، وكذلك على مستوى كل من التذكر والفهم والتطبيق لصالح التطبيق البعدي لاختبار مقياس الوعي البيئي.

٣- المقارنة الوصفية بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة على مقياس الوعي البيئي من خلال متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي، والتعبير عنها في صورة أعمدة بيانية يتضح بها مقدار التحسن الحادث في الأداء.

٤- حساب فاعلية الوحدة باستخدام معادلة بليك Blake's Ratio حيث بلغت هذه القيمة ١,٣٩ على مستوى الوعي البيئي ككل، كما بلغت على المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق) على الترتيب ١,٣٨، ١,٢، ١,٣ وهذا يجعلها قيمة مقبولة في ضوء القيمة التي حدده Blake للفاعلية وهي 1.2

٥- كفاءة الوحدة: وذلك بحساب نسبة عدد الطلاب الذين حصلوا في التطبيق البعدي لأسئلة مقياس الوعي البيئي على ٨٠٪ فأكثر من الدرجة الكلية لأسئلة المقياس، وقد بلغت الكفاءة 0.82، بمعنى أنه قد حصل ٨٢٪ من الطلاب على ٨٠٪ فأكثر من الدرجة، أي أن الوحدة حققت أهدافها بدرجة مقبولة.

ثانياً/ بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو التدخين:

تم حساب قيمة t للفرق بين متوسطين مرتبطين، حيث بلغت قيمة t37.45 وهي دالة عند مستوى 0.01، وأنه قد حدث نمواً في اتجاهات الطلاب ضد التدخين بنسبة ٨٦٪ نتيجة دراستهم للوحدة وعليه يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التدخين.

ثالث عشر/ توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- تضمين الوحدة الحالية "التدخين وأضراره" بمقررات العلوم بالصف الثاني المتوسط.

٢- يوصي البحث بإعادة صياغة المقررات الدراسية في ضوء الترابطات الاجتماعية للعلم، والحاجات الشخصية للطلاب، إذ أن ذلك يجعل الطالب يرتبط أكثر بالمادة فيسهل استيعابه لها.

٣- أن يراعى في صياغة مقررات العلوم أن تتيح الفرصة للطلاب للوصول إلى المعلومات بأنفسهم.

٤- توصي الدراسة الحالية بإعداد دورات تدريبية للمعلمين بهدف تدريبهم على استخدام أسلوب حل المشكلات، وتدريبهم على إدارة الحوار داخل الفصل خاصة في تدريس القضايا أو الموضوعات التي تهدف إلى التأثير على الاتجاهات.

بحث رقم ٣٦

فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الدمام واتجاهاتهن نحوه

الباحثة/ إيمان امبارك عبد الله الغامدي – د/ إيمان محمد مبروك قطب

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهن نحوه في مادة المكتبة والبحث، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهن (٢٢) طالبة يستخدمن الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة وعددهن (٢٢) طالبة يستخدمن التعليم التقليدي، وقد استخدم البحث ثلاث أدوات تمثلت في اختبار تحصيلي ومقياس التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز) وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بضرورة استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة المكتبة والبحث بشكل خاص ومهارات التفكير العليا المتضمنة في المواد الدراسية المختلفة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز– التفكير الناقد– التحصيل الدراسي– الاتجاه.

Research summary:

The research aims to reveal the effectiveness of augmented reality in developing academic achievement and critical thinking for high school female students in Dammam Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia and their attitudes towards it in the library and research course, The researcher used the descriptive and semi-experimental approaches, the research sample consisted of (44) female students from the first secondary class students, they were divided into two groups, the experimental group and their number (22) students use augmented reality, and the control group and their number (22) students use traditional education, the research used three tools represented in the achievement test, the scale of critical thinking, and the scale of trends, the research found that there are statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of students of the experimental group that use (augmented reality) and students of the control group that use (traditional education) in the post-application of the achievement test and the scale of critical thinking in favor of the experimental group, also, there are statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the students of the experimental group that use (augmented reality) in the pre and post application of the scale of trends in favor of the post application, the research recommended the necessity of using augmented reality technology in teaching library material and research in particular and the higher-order thinking skills included in the various subjects in general.

Key words: augmented reality - critical thinking - academic achievement - direction.

مقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحولات والتحديات السريعة والمتلاحقة، وتتمثل هذه التحديات في التطور العلمي والتكنولوجي الكبير في شتى مجالات الحياة المختلفة، بالإضافة إلى ثورة الاتصالات والمعلومات، التي تسببت في تضاعف المعرفة الإنسانية، وفي مقدمتها المعرفة العلمية والتكنولوجية في فترة زمنية قصيرة، مما أدى إلى طفرة هائلة في مجال تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني.

وتعد تقنية الواقع المعزز من أهم المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في كافة المجالات منها التعلم والطب والتسوق، فهو يجمع بين المعلومات الافتراضية والبيئة الحقيقية ويعزز الإدراك لدى المتعلم من خلال استخدام أكثر من حاسة مثل السمع واللمس والرؤية، وحتى حاسة الشم، والفضل في ذلك يرجع إلى تطور أجهزة الهاتف الجوال (Liang, 2015,219).

والواقع المعزز عبارة عن بيئة تعلم قائمة على الموبايل تجمع بين ظواهر العالم الحقيقي والمعلومات التي تستخدم فيها الصور والرسوم والأصوات بهدف تعزيز عملية التعلم وتحسين عملية الفهم وزيادة دافعية المتعلم نحو عملية التعلم (Salmi, Kasinen& Kallunki, 2012, 285).

وتسمح تقنية الواقع المعزز بتطوير الكتب الدراسية التقليدية من خلال إضافة عناصر رسومية متنوعة مثل الفيديوهات التعليمية أو الصور أو الأصوات أو حتى العناصر ثلاثية الأبعاد، مما يساعد المتعلم على الانغماس في عملية التعلم وتحقيق أهداف العملية التعليمية، وزيادة دافعية التعلم(Coimbra, Cardoso& Mateus, 2015, 333) .

وعلى الجانب الآخر فإن التفكير يعد مجموعة من العمليات العقلية العليا، التي يشتمل عليها تنظيم العقل للمعارف والخبرات المختلفة؛ حتى يمكن الوصول إلى حل للمشكلة التي تواجهه، فالتغيرات التي يشهدها عالم اليوم في شتى ميادين الحياة، تطرح على التربويين إشكالية بناء الإنسان النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه التغيرات، التي لا تتطلب طالباً سلبياً مُستقبلاً للمعلومات حافظاً لها، ولكنها تتطلب طالباً نشطاً يكون له رأي في الأفكار والقضايا المختلفة، فيميز بين الصواب والخطأ، ويكون قادراً على التفكير الصحيح، وعلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، هذا وتختلف أساليب تفكير الفرد طبقاً لطبيعة المشكلة ومدى تأثيرها فيه وتأثره بها، وهذا النوع يسمى بالتفكير الناقد (سكتاوي، ٢٠١٠، ٦٤).

ويرى الباتع (٢٠٠٨، ١٥٢) أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصره ببعضها البعض، كما أنه يساعد الطلاب على الاستقلال في تفكيرهم والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة كمعلمة وجدت أن اهتمام الطالبات يرتبط بالتحصيل الدراسي فقط دون تركيزهن على اكتساب مهارات التفكير العليا كمهارات التفكير الناقد رغم أهميته لديهن، وذلك يظهر بشكل واضح في الأنشطة التعليمية التي ترتبط بمهارات التفكير العليا حيث لا تهتم الطالبات بأداء هذه الأنشطة ويعزفن عن الاشتراك بها، لذلك شعرت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لديهن، نظراً لأنها تهتم بوصول الطالبات إلى المعرفة بأنفسهن، مما يساهم في بناء شخصيتهن، وللتأكد من هذه المشكلة قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع (٢٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، للتعرف على واقع هذه المشكلة لدى طالبات المرحلة الثانوية:

– أكدت (٩٠٪) من المعلمات أن الطريقة التقليدية لا تساعد الطالبات على اكتساب مهارات التفكير الناقد.

– أكدت (١٠٠٪) من المعلمات أن استخدام مستحدث تقني قائم على التشارك والتفاعل يُمكنه أن يُنمي مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في تدني التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية والكشف عن اتجاهاتهن نحوها، مما يتطلب بحث إمكانية الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد، وذلك باستخدام الواقع المعزز ولذا

يتطلب البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام واتجاهاتهن نحوه؟"

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام ؟

٢. ما فاعلية الواقع المعزز في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام ؟

٣. ما فاعلية الواقع المعزز في تنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحوه؟

فروض البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز)، وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز)، وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

٣. يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى:

١. تحديد فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام.

٢. تحديد فاعلية الواقع المعزز في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الدمام.

٣. تحديد فاعلية الواقع المعزز في تنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحوه.

أهمية البحث:

– الأهمية النظرية:

- إظهار أهمية مهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية.
- إبراز أثر استخدام الواقع المعزز في توفير بيئة تعليم وتعلم تفيد الطالبات في التعلم من خلال الواقع المعزز في أي وقت وأي مكان وفقاً لقدراتهن الذاتية، مع إمكانية توفير تغذية راجعة فورية لهنّ.
- تربط هذه الدراسة بين الجانب النظري والتطبيقي في مادة البحث والمكتبة، حيث يتم تناول المادة باستخدام أحدث التقنيات (الواقع المعزز).

– الأهمية التطبيقية:

- تسهم هذه الدراسة في تطوير تدريس مادة البحث والمكتبة لما تقدمه من أساليب حديثة في تدريسه.
- تفيد الدراسة معلمات المرحلة الثانوية من حيث تقديم نموذج للتدريس باستخدام الواقع المعزز.
- يتم شرح محتوى مادة البحث والمكتبة من خلال تقنية الواقع المعزز مما يتيح الاستفادة منها لعدد كبير من طالبات المرحلة الثانوية.

حدود البحث: التزمت الباحثة في بحثها بالحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** الكشف عن فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوه في مادة المكتبة والبحث في المرحلة الثانوية.

٢. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ/ ٢٠١٨- ٢٠١٩ م

٣. **الحدود المكانية:** الثانوية الرابعة والعشرون للبنات بالدمام، والثانوية الثانية للبنات بالدمام.

٤. **الحدود البشرية:** مجموعة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-الواقع المعزز:

يعرفه خميس (٢٠١٥، ٢) بأنه: "تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي، أي بين الكائن الحقيقي والكائن الافتراضي، ويتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي، أثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقية، ومن ثم فهو عرض مركب يدمج بين المشهد الحقيقي الذي يراه المستخدم والمشهد الظاهري المولد بالكمبيوتر، الذي يضاعف المشهد بمعلومات إضافية، فيشعر المستخدم أنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري، بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "تطبيق عبر الهاتف المتنقل يقوم على دمج الواقع الحقيقي بعناصر رقمية لتنمية التحصيل والتفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية".

- التحصيل الدراسي:

يعرفه شحاته والنجار(٢٠١١، ٨٩) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومعارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس مستويات محددة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "الدرجة التي تحصل عليها طالبة المرحلة الثانوية في الاختبار المعدّ لذلك".

- التفكير الناقد:

تعرفه مجاهد (٢٠١٢، ١١٧) بأنه: "عملية عقلية هادفة تتضمن مجموعة من المهارات العقلية التي تساعد الطالبة على الحكم الحذر والمتأني على المواقف التي تتعرض لها والقدرة على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض، وتتمثل في: (مهارة تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الموضوع، مهارة جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع، مهارة تحديد التناقض في المعلومات، مهارة التحليل).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "نشاط عقلي تقوم به الطالبة ويرتبط بالقدرة على البحث والوصول إلى المعلومات بهدف الوصول إلى الأفكار التي تساعدها في حل مشكلة تجميع معلومات حول موضوع ما للوصول إلى الحجج الصحيحة والقوية".

الاتجاه:

عرف باشيوة، وعبد المجيد، وهاشم (٢٠١٠، ١٢٤) الاتجاه بأنه "مجموعة المشاعر التي تدفع الفرد لاتخاذ موقف معين بالتأييد أو المعارضة فيما يتعلق بموضوع ذي صبغة فيها خلاف في وجهات النظر".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "رضا طالبة المرحلة الثانوية أو عدم رضاها عن الواقع المعزز كممارسة تعليمية ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعدّ لذلك".

إجراءات البحث الميدانية

أولاً- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على:

- **المنهج الوصفي:** حيث يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، وسوف يستخدم هذا المنهج في البحث الحالي لبناء أدوات البحث، ووصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة.
- **المنهج شبه التجريبي:** وهو المنهج الذي يستخدم لمعرفة فاعلية المتغير المستقل (الواقع المعزز) في المتغيرات التابعة (التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه).

ثانياً- مجتمع وعينة البحث:

أ- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام وبلغ عددهن (٢٣٥) طالبة وهن كامل مجتمع البحث.

ب- عينة البحث:

اقتصر تطبيق البحث على عينة مكونة من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة حيث تم اختيار فصلين فقط من فصول المدرسة والبالغ عددهم (٥) فصول باستخدام طريقة القرعة، ثم بعد ذلك تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية وعددهن (٢٢) طالبة يستخدمن الواقع المعزز، والثانية ضابطة وعددهن (٢٢) طالبة يستخدمن التعليم التقليدي.

ثالثاً- أدوات البحث:

١- إعداد الاختبار التحصيلي: قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي في مادة المكتبة والبحث، وقد مر بناء الاختبار بالمراحل الآتية:

١-١ تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في التحصيل الدراسي لمادة المكتبة والبحث، وفقاً لمستويات بلوم.

١-٢ تحديد وصياغة مفردات الاختبار: تم تحديد نوعين من أشكال الاختبارات الموضوعية ليستخدم في إعداد الاختبار وهو (الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ).

١-٣ إعداد جدول المواصفات: قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات للاختبار، وذلك للربط بين الأهداف التعليمية وبين المحتوى، ولتحديد عدد المفردات اللازمة لكل هدف في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٢٠) مفردة.

١-٤ التحقق من صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم، حيث قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

١-٥ التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي: بعد التحقق من صدق الاختبار التحصيلي، أجريت التجربة الاستطلاعية على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي، بلغ عددهن (٢٠) طالبة (من خارج عينة البحث الأساسية).

١-٥-١ حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠,٣٨- ٠,٦٧) وهي معاملات سهولة مقبولة؛ وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٣٣- ٠.٦٢) وهي معاملات صعوبة مقبولة.

١-٥-٢ حساب معامل التمييز: يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، حيث تراوحت ما بين (٠,٨٠-٠,٥٧) وهي معاملات تمييز مقبولة.

١-٥-٣ حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ Crounbach وبلغ مقداره (٠,٨٩)، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث.

١-٦-٤ تحديد الزمن المناسب للاختبار: قامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة على الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وبالتالي بلغ زمن الاختبار (٣٢) دقيقة.

١-٧ طريقة تصحيح الاختبار: تحصل الطالبة على درجة واحدة على كل مفردة تجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر على كل مفردة تتركها أو تجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة، وبعد هذه الإجراءات أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للاستخدام.

٢ -مقياس مهارات التفكير الناقد:

٢-١- **الهدف من إعداد هذا المقياس:** هو تقدير كفاءة طالبات المرحلة الثانوية في أداء مهارات التفكير الناقد.

٢-٢- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها:** صيغت مفردات المحاور الأربعة للاختبار من نوع الاختيار من متعدد، حيث

يشتمل كل محور من محاور الاختبار على خمس مفردات، وبلغ إجمالي مفردات الاختبار(٢٠) فقرة.

٢-٣- **صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم، وقد أوصوا بتعديل صياغة بعض بنود توصيف مستويات المقياس، وإضافة بعض البنود الأخرى ليصبح جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

٢-٤- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل اتفاق المقيّمات على أداء كل طالبة على حدة باستخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، وبحساب متوسط نسب الاتفاق على الطالبات الثلاثة بلغت (٠,٧٦) وهي نسبة ثبات عالية، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على الطالبات.

٣- إعداد مقياس الاتجاهات:

٣-١ الهدف من مقياس الاتجاهات: يهدف المقياس إلى التعرف على متوسط اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الواقع المعزز في التعليم.

٣-٢ طريقة بناء مقياس الاتجاهات: تم اتباع طريقة "ليكرت" "Likert" خماسي البعد في إعداد المقياس، وهي تعتمد على تقييم مفردات محايدة تقوم الطالبة بالتعبير عن اتجاهاتهن نحوها، وتم بناء المقياس من عبارات تقريريه وإخباريه مصاغة كالتالي:

- عبارات موجبة: تعكس استحسان المفحوص لموضوع الاتجاهات.
- عبارات سالبة: تعكس عدم استحسان المفحوص لموضوع الاتجاهات.

وهذه العبارات مرتبطة بالموضوع الذي يجري تقويمه (استخدام الواقع المعزز في التعليم)، وتجيب الطالبات باختيار العبارة الملائمة من البدائل التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

٣-٣ صياغة عبارات المقياس: في ضوء المحاور السابقة تم صياغة عبارات المقياس حيث بلغ عدد المجالات (٣) مجالات، وبلغت عدد فقراته (٢٠) فقرة، كما تم صياغة تعليمات المقياس.

٣-٤ حساب صدق المقياس: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون مثل تعديل الصياغة اللغوية لبعض الكلمات، وعدم احتواء العبارة الواحدة على فكرتين، وقد أخذت الباحثة بنسبة اتفاق أعلى من (٩٠٪)، ولم يسفر ذلك عن حذف أي مفردة.

٣-٥- حساب ثبات القياس: استخدمت الباحثة معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب التناسق الداخلي"Internal consistency" لعبارات مقياس الاتجاه وثبات مقياس الاتجاه ككل، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الطالبات على كل محور من المحاور الرئيسة والدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة في المقياس ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) يوضح قيم معاملات الثبات للمحاور الرئيسة المتضمنة في المقياس والمقياس ككل باستخدام معادلة " ألفاكرونباخ" للتناسق الداخلي.

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الأول	٦	٠,٩١٢
٢	الثاني	٧	٠,٧٧٠
٣	الثالث	٧	٠,٨١٥
	المقياس ككل	٢٠	٠,٨٣٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة " ألفا كرونباخ" تراوحت بين (٠,٧٧٠-٠,٩١٢) وهي تعتبر معاملات ثبات مقبولة ومناسبة، كما يتضح أيضاً أن معامل ثبات المقياس ككل بلغ (٠,٨٣٢) وهو معامل ثبات مقبول ومناسب مما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

٣-٦- الصورة النهائية للمقياس: في ضوء ما سبق أصبحت الصورة النهائية للمقياس (٣) مجالات و(٢٠) فقرة، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس ١٠٠ درجة، والصغرى ٢٠ درجة، وبالتالي يصبح المقياس في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

رابعاً- التصميم التعليمي للواقع المعزز:

بعد مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات التي تناولت التصميم التعليمي للواقع المعزز، منها: دراسة الهاجري (٢٠١٨)؛ ودراسة حمادة (٢٠١٧)؛ ودراسة إسماعيل (٢٠١٦)، قامت الباحثة بإعداد بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز وفق النموذج العام Addie Model لبساطة التصميم وسهولة الاستخدام ومناسبته للمبتدئين، كما يعد النموذج العام للتصميم التعليمي كأحد نماذج التصميم التعليمي وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف.

وفيما يلي شرح لتلك المراحل في ضوء التصميم التعليمي لتكنولوجيا الواقع المعزز:

أولاً- مرحلة التحليل: وهي المرحلة الأساسية للمراحل الأخرى في عملية التصميم التعليمي، ويمكن توضيح خطواتها على النحو التالي:

١- تحديد مشكلة البحث: وقد تم تناول مشكلة البحث في الفصل الأول، حيث تم تحديد مشكلة البحث في تدني التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية، مما يتطلب بحث إمكانية الاستفادة من التقنيات الحديثة في هذه المهارات، وذلك باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.

٢- تحليل خصائص المتعلمين: تمتاز عينة البحث بالخصائص التالي:

- المرحلة العمرية: تتراوح الأعمار بين (١٥-١٦) عام.
- النوع: إناث.
- العدد: ٤٤ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالدمام.
- يتوفر لدى الطالبات أجهزة ذكية ولديهن القدرة على استخدام تطبيقات الهاتف النقال المتنوعة.

٣- تحليل بيئة التعلم: لا تتطلب تكنولوجيا الواقع المعزز لدعم عملية التعلم سوى توافر جوال حديث (ذكي) حتى تتمكن الطالبات من متابعة الوسائط التعليمية المتعددة.

ثانياً- مرحلة التصميم: مرت مرحلة التصميم بالخطوات التالية:

١- تحديد الأهداف التعليمية: تعد عملية تحديد أهداف التعلم من أهم خطوات بناء تكنولوجيا الواقع المعزز، فهي تفيد عند تحديد عناصر المحتوى العلمي المناسب للأهداف، وتمثل الهدف العام لتكنولوجيا الواقع المعزز في: تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد والاتجاهات لطالبات الصف الأول الثانوي.

٢- تحديد استراتيجية التعلم: قامت الباحثة باختيار استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني التي تعد أكثر استراتيجية تتلاءم مع تكنولوجيا الواقع المعزز، والتي تعتمد على تجزئة المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبطة ببعضها البعض تدعم التعلم الذاتي للطالبات، بناء على صفحة الكتاب الدراسي التي يتم تصفحها.

٣- تحديد الموارد: تم البحث في شبكة الإنترنت عن المصادر التعليمية المناسبة والتي يمكن استخدامها في تكنولوجيا الواقع المعزز.

٤- إعداد السيناريو التعليمي: تم بناء السيناريو التعليمي ليكون في سبعة أعمدة وهي: رقم الشاشة، شكل الشاشة، الصوت، النص المرئي، النص المسموع، الصور والأشكال الثابتة والمتحركة، الإبحار والتفاعلية، الملاحظات.

٥- تحديد الوسائط المتعددة: في هذه المرحلة تم تحديد الوسائط المتعددة التي تمّ استخدامها في تكنولوجيا الواقع المعزّز، حيث تمّ إنتاج النصوص المكتوبة، والصور الثابتة، ولقطات الفيديو لكي يتم ربطها مع الكتاب المدرسي التقليدي (المكتبة والبحث).

ثالثاً- مرحلة الإنتاج: مرت مرحلة الإنتاج بالخطوات التالية:

١- تحديد برامج الوسائط المتعددة: اعتمدت الباحثة على عدد من البرامج لإنتاج الوسائط المتعددة المستخدمة، وهي:

- برنامج الفوتوشوبAdobe Photoshop Cs5 .

- برنامج معالج النصوص MS Word 2013.

٢- إنتاج الوسائط المتعددة: قامت الباحثة بتصميم الوسائط المتعددة اللازمة لتكنولوجيا الواقع المعزز، وتكونت من الآتي:

- **النصوص:** استخدام برنامج Microsoft Word لكتابة النصوص، مراعيةً في ذلك التوافق بين حجم النص Font وحجم الشاشة ككل، والمساحة المخصصة لعرض النص على الشاشة.
- **الصور الثابتة:** استخدام برنامج Adobe Photoshop لإنتاج الصور، وفقًا للحاجة وإضافة التعليقات النصية والتوضيحية، ثم حفظ الصور بالامتداد (jpg) والذي يصلح للنشر على الإنترنت من حيث الحجم والوضوح.

٣- تحديد نظام تأليف الواقع المعزز: تم تحديد تطبيق أورازما Aurasma كنظام لتأليف تكنولوجيا الواقع المعزز، والذي يمتاز بأنه يمكن قراءة أي جسم حقيقي (صفحة كتاب، مجسم....)؛ أيضاً دمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي؛ وإضافة مجموعة من المعلومات المفيدة الى الإدراك البصري، والتطبيق مجاني.

رابعاً- مرحلة التنفيذ: مرت مرحلة التنفيذ بالخطوات التالية:

١- ربط الوسائط المتعددة بصفحات الكتاب المدرسي الورقي: تم تصوير الكتاب المدرسي عبر هاتف جوال من نوع (I phone) وإدخالها إلى تطبيق Aurasma ثم تحديد العلامات (الفقرات) (Marker) المراد إظهار الوسائط المتعددة التي تم إنتاجها عندما تركز كاميرا الهاتف الجوال عليها، ثم وضع ملفات الوسائط المتعددة في العلامات (الفقرات) وتحديد وقت عرضها وطريقة عرضها.

٢- إعداد دليل استخدام الواقع المعزز: تم بناء دليل استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز بحيث تساعد الطالبات على استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.

٣- إجراء التجربة الاستطلاعية على الطالبات: تم تطبيق تكنولوجيا الواقع المعزز على عينة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي (خارج عينة البحث الأساسية)، وذلك للتأكد من سلامة تكنولوجيا الواقع المعزز وعمل التعديلات اللازمة لكي تكون صالحةً للتطبيق، وقد استغرق التقويم البنائي أسبوع.

خامساً- مرحلة التقويم: تمثلت مرحلة التقويم لتكنولوجيا الواقع المعزز في التالي:

* **عرض تكنولوجيا الواقع المعزز على المحكمين:** تم عرض تكنولوجيا الواقع المعزز على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وذلك عن طريق استمارة تقويم تكنولوجيا الواقع المعزز المستخدمة، من أجل الحكم على تكنولوجيا الواقع المعزز، وفي ضوء آراء الخبراء والمحكمين تم التعديل.

خامساً- خطوات تطبيق إجراءات البحث: مرت مرحلة تطبيق إجراءات البحث بالخطوات الآتية:

١- اختيار عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم اختيارهن عشوائياً، وتكونت عينة البحث من (٤٤) طالبة تم تقسيمهنّ إلى مجموعتين:

- **المجموعة التجريبية:** وعددهنّ (٢٢) طالبة يدرسن باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.
- **المجموعة الضابطة:** وعددهن (٢٢) طالبة يدرسن بالطريقة التقليدية.

٢- الاستعداد لتجربة البحث: قامت الباحثة بعدد من الإجراءات بهدف الاستعداد لإجراء تجربة البحث، وكانت كالتالي:

- تثبيت تطبيق Aurasma على الأجهزة الذكية الخاصة بطالبات المرحلة الثانوية (المجموعة التجريبية).
- تدريب الطالبات على استخدام تطبيق Aurasma لتنفيذ الواقع المعزز، حيث تم الاجتماع بهن في معمل الحاسب الآلي، وتم عرض طريقة استخدام تطبيق (Aurasma) لتنفيذ الواقع المعزز من خلال جهاز (الداتا شو)، مع إتاحة الفرصة للطالبات لاستخدام التطبيق أثناء التدريب للتأكد من قدرتهن على استخدامه.

٣- التطبيق القبلي: تم تطبيق أداتي البحث (الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير الناقد) قبلياً على طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، أما بالنسبة لمقياس الاتجاه تم تطبيقه فقط على المجموعة التجريبية.

٤-التنفيذ الفعلي لتجربة البحث:

- تمّ الاجتماع بطالبات المجموعة التجريبية، وتوضيح كيفية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزّز، وتدريبهنّ على استخدامها، والتأكيد على الطالبات بضرورة تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية المتضمنة في تكنولوجيا الواقع المعزز.
- بدأت الطالبات بدراسة المحتوى التعليمي في تكنولوجيا الواقع المعزّز، كل طالبة وفقاً لسرعتها وقدرتها على التعلم.
- أما المجموعة الضابطة فقد تمّ تدريسهنّ من قبل إحدى الزميلات بالطريقة المعتادة.

٥- التطبيق البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث تم تطبيق أدوات الدراسة البعدية وفقاً للإجراءات التالية: تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد بعدياً للمجموعتين التجريبية والضابطة، أما بالنسبة لمقياس الاتجاه فقد تمّ تطبيقه فقط على المجموعة التجريبية، ثمّ تصحيح الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد، وكذلك مقياس الاتجاهات في كشوف خاصة، وذلك تمهيداً لتحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث، وصياغة النتائج والتوصيات.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً- التحقق من فروض البحث:

(أ) التحقق من الفرض الأول:

وللتحقق من الفرض الأول للبحث والذى ينص على أنه: " **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز)، وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" Independent Samples T-Test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة.Sig	مستوى الدلالة	الفاعلية
التجريبية	٢٢	١٨,٩٥	١,١٧٤	٤٢	٨,٩٢٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١,٥٩ هناك فاعلية
الضابطة	٢٢	١٤,٦٤	١,٩٤١					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق دالاً إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α)، وحيث أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (١٨,٩٥) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة مساوياً (١٤,٦٤)، فهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن الواقع المعزز على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي استخدمن التعليم التقليدي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

شكل (١) متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

(ب) التحقق من الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه: **" توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز)، وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية"**.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" Independent Samples T-Test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	الفاعلية
التجريبية	٢٢	٢٣,٩٥	٠,٩٩٩	٤٢	٣١,٥٥٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١,٧ هناك فاعلية
الضابطة	٢٢	١٣,٣٦	١,٢١٧					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق دالاً إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α)، وحيث أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (٢٣,٩٥) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة مساوياً (١٣,٣٦)، فهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن الواقع المعزز على طالبات المجموعة التجريبية الضابطة اللاتي استخدمن التعليم التقليدي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

شكل (٢) متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد

٣- التحقق من الفرض الثالث:

وللتحقق من الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه: " **يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز لصالح التطبيق البعدي**".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" (Paired Sample T-Test)، للمقارنة بين عينتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٤):

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	الفاعلية
القبلي	٢٢	٣٣,٩١	٣,٩٧٥	٢١	٤٨,٩٥٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١,٥٣ هناك فاعلية
البعدي		٩٥,٠٥	٣,٦٩٧					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α)، وحيث أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي مساوياً (٣٣,٩١)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (٩٥,٠٥)، فهذا يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات المجموعة التجريبية (الواقع المعزز) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الواقع المعزز.

شكل (٣) متوسطا درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الواقع المعزز

ثانياً: نتائج البحث وتفسيرها:

توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز) وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الواقع المعزز) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما يلي: ساعدت تقنية الواقع المعزز على أن يكون للطالبات دور إيجابي في الحصول على المعرفة وتنمية قدراتهن على اكتساب المعلومات وفهمها وتحليلها سواء التحصيل الدراسي أو مهارات التفكير الناقد أو الاتجاهات، كما أتاحت تقنية الواقع المعزز للطالبات فرصة التعمق وفهم الموضوعات بطريقة أعمق، مما ساعد الطالبات على تحسين مستوياتهنّ المعرفية وتنمية قدراتهنّ على توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية جديدة، وبالتالي اكتساب المعارف والمفاهيم العلمية، كذلك وفرت تقنية الواقع المعزز دافعية للطالبات لاكتساب المعرفة والربط باستمرار بين موضوعات الوحدة والوصول إلى تعلم ذي معنى، كما أن احتواء تقنية الواقع المعزّز على عديد من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات العمل بشكل فعّال طوال الحصة الدراسية مما ساعد الطالبات على تحمل مسؤولية أنفسهن وتنمية قدراتهنّ على تنظيم المعرفة.

وتتفق النتائج التي توصل إليها البحث الحالي مع عديد من الدراسات التي توصلت إلى فاعلية الواقع المعزّز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير والاتجاهات، منها: دراسة الهاجري (٢٠١٨)؛ ودراسة استابا ونادولني (Estapa & Nadolny, 2015) ودراسة سولك وكاكير (Solak. & Cakır, 2015) ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة عبد الهادي (٢٠١٨).

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها توصي الباحثة بما يلي:

- استخدام تقنية الواقع المعزّز في تدريس مادة المكتبة والبحث بشكل خاص، ومهارات التفكير العليا المتضمنة في المواد الدراسية المختلفة بشكل عام.
- العمل على تجهيز الفصول الدراسية بأجهزة لوحية ذكية يمكن استخدامها من قبل المعلمة في استخدام تقنية الواقع المعزّز في تدريس مادة المكتبة والبحث مع ربطها بخدمة الإنترنت.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمات لنشر الوعي بأهمية تطبيق تقنية الواقع المعزّز في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً– المراجع العربية:

١) إسماعيل، عبدالرؤوف محمد محمد (٢٠١٦). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا. *دراسات تربوية واجتماعية –مصر*.٢٢ (٤). ١٤٣– ٢٤٣.

٢) الباتع، حسن محمد (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. *دراسات المعلومات*، ٢ (١)، ١٤٩– ١٨٠.

٣) باشيوة، حسن عبدالله؛ البرواري، ونزار عبدالمجيد؛ السامرائي، عدنان هاشم (٢٠١٠). *البحث العلمي، مفاهيم، أساليب، تطبيقات*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع والطباعة.

٤) حمادة، أمل إبراهيم إبراهيم (٢٠١٧). أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة النقالة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*. ٣٤. ٢٥٩–٣١٨.

٥) خميس، محمد عطية (٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. *تكنولوجيا التعليم –مصر*. ٢٥ (٢). ١–٣.

٦) سكتاوي، منال طاهر (٢٠١٠). *تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) وأثره على التفكير الناقد لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية*، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٧) شحاته، حسن؛ النجار، زينب (٢٠١١). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٨) الشمري، فهد بن فرحان بن سويلم (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير الابتكاري وتحصيل مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *المجلة التربوية*. ٦٠. ١٨١– ٢١٦.

٩) الشوادفي، أحمد محمد (٢٠١١). تصميم تعليمي مقترح لموقع إلكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية و أثره في تنمية التفكير الناقد و بعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر*. ٣١. ١٤– ١٠٥.

١٠) عبد الهادي، أيمن محمد (٢٠١٨). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية– جامعة طنطا*. ٧٠ (٢). ١٨٥– ٢٣٩.

١١) مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (٢٠١٢). استخدام الفصول الافتراضية في تدريس التاريخ وأثرها على التحصيل وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية– مصر*. ٤٥. ١١١– ١٦٠.

١٢) الهاجري، سارة بنت سليمان (٢٠١٨). أثر استخدام الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض. *دراسات تربوية ونفسية*. ٩٨. ١٢٧– ٢١١.

ثانياً– المراجع الأجنبية:

13) Coimbra, T., Cardoso, T. & Mateus, A. (2015). Augmented Reality: An Enhancer For Higher Education Students In Math's Learning?. Procedia Computer Science. 67. 332 - 339.

14) Estapa, A. & Nadolny, L. (2015). The Effect Of An Augmented Reality Enhanced Mathematics Lesson On Student Achievement And Motivation. Journal Of Stem Education. 6(3). 40-47.

15) Liang, S. (2015). Research Proposal On Reviewing Augmented Reality Applications For Supporting Ageing Population. Procedia Manufacturing. 3.219 - 226.

16) Salmi, H., Kasinen, A., & Kallunki, V. (2012). Towards An Open Learning Environment Via Augmented Reality (Ar): Visualising The Invisible In Science Centres And Schools For Teacher Education. Procedia - Social And Behavioral Sciences, 45(0), 284-295.

17) Solak, E. & Cakır, R. (2015). Exploring The Effect Of Materials Designed With Augmented Reality On Language Learners' Vocabulary Learning. The Journal Of Educators Online-Jeo. 13 (2). 50-73.

بحث رقم ٣٧

دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين

The Role of School Leaders in Caring For Talented Students in Jeddah Governorate from The Perspective of Teachers

الباحث/ محمد أحمد محمد الشهري – د/ فهد عبد الرحمن المالكي

المقدمة:

الطلاب الموهوبين هم أصحاب القدرات العالية بما حباهم الله من تميز وتفرد بين أقرانهم ولذا فإن استثمارهم ورعايتهم والاهتمام بهم هو الطريق الأمثل لكي يعود عطاؤهم وقطف ثمار رعايتهم على مجتمعاتهم واوطانهم بالنفع والتقدم.

ونظرًا لأهميتهم في مواجهة تحديات العصر الذي نعيش فيه، حيث يعد العصر الحالي عصر اقتصاد المعرفة والتطورالمذهل في جميع الجوانب،ويعتمد على تخطي الحواجز وإبداع كل جديد دائمًا، والموهوبين ثروة حقيقية لأي مجتمع، إذ عن طريقهم يتوافر للمجتمعات ما تحتاج إليه من رواد للفكر والعلم والفن الذين يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة (زحلوق، ٢٠٠١، ص ص ٦٥-٧٩).خاصة في ظل التنافس الشديد بين الدول، وبالتالي أصبح من الضروري الاهتمام برسم الخطط وبناء البرامج التي يمكن الاعتماد عليها في اكتشاف طرق جديدة للموهوبين وأساليب مبتكرة لرعايتهم، حيث أصبح مفهوم الموهبة شاملاً لأي أداء متميز في أي مجال من مجالات الحياة، بل تعدى المفهوم إلى القدرات الكامنة التي لم تبرز.(عنانى،٢٠١٢)

ويمثل الاهتمام بالموهوبين ضرورة حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي؛ ويُعد مطلبًا رئيسًا للتنمية البشرية ووسيلة فعالة لتطوير المجتمع؛ مما يلقى العبء على النظام التعليمي بضرورة استثمار هذه الثروة البشرية من الموهوبين.وفى ظل التحديات التي يواجهها المجتمع في مجال المعلوماتية العلمية والتكنولوجية مما جعلها تلقي بتبعاتها على التربية؛ لتحقيق التقدم في كافة المجالات؛ وذلك من خلال رعاية الموهوبين من أجل تنمية موهبتهم وإبداعاتهم، حتى يستطيع المجتمع تقديم كل جديد في المعرفة الإنسانية. (عبد الغفار، ٢٠٠٣،ص ١١٧).

وتؤكد الاتجاهات العالمية المعاصرة على أن رعاية الموهوبين من أهم مقاييس تقدم الأمم ورقيها، وأن الرعاية التربوية لتلك الفئة يتطلب الكشف المبكر عنهم بالاعتماد على أساليب متنوعة وتوفير نظم رعاية عصرية مناسبة، كما أكدت على ضرورة تدريب معلم الموهوبين، وتوفير نظام إرشاد تربوي فعال، مع إتاحة كل الفرص والإمكانات في مجال رعاية الموهوبين. (صالح، ٢٠٠٤،ص٣٥)

ولقد كانت المملكة العربية السعودية رائدة في هذا المجال، حيث أصدرت العديد من القوانين في شأن حقوق هؤلاء الطلاب والاهتمام باكتشافهم ورعايتهم ، بل وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة وبوضع برامج خاصة لهم والتي تضمنتها سياسة التعليم بالمملكة. (وزراة المعارف السعودية،٢٠٠١،ص١)واستمرت رعاية الموهوبين تحظى بالاهتمام، وقد تم وضع العديد من البرامج الإثرائية التي تقدمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم. كما استمرت الدولة برعاية الطلبة الموهوبين والاهتمام بهم، حيث تم تضمينها في رؤية المملكة٢٠٣٠م، ضمن بنود الخطة الشاملة لوزارة التعليم، حيث ورد في الهدف الاستراتيجي الثالث لبرنامج التحول الوطني لوزارة التعليم ما نصه "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار".

كما أشار الطيطي (٢٠٠٧ ، ص١٥٣) أن إدارة المدرسة الفاعلة يمكنها تأسيس البيئة التربوية التي تحفز الإبداع لدى طلابها الموهوبين، وتبني البرامج التعليمية التي تسهم في وجود مثل هذه البيئة، من خلال فحص احتياجات الموهوبين والتعرف عليها وتلبيتها، والذي يتطلب تفعيل دور قائد المدرسة في رعايتهم والقيام بالعديد من الإجراءات مثل رسم استراتيجيات تربوية لدوره نحو المعلمين، والطلاب الموهوبين وكذلك نحو أسرهم، وتهيئته الظروف الملائمة لاكتشافهم.

ولعل تحقيق تلك الأدوار المأمولة لتفعيل دور قائد المدرسة في رعاية الطلاب الموهوبين يستلزم العديد من الاجراءات مثل رسم استراتيجيات تربوية لدوره نحو المعلمين، والطلاب الموهوبين وكذلك نحو أسرهم، حيث أنه من خلال دوره – الفاعل في هذه الجوانب – يمكن تفعيل أدوار جميع عناصر المدرسة؛ فقائد المدرسة قائد تربوي مهمته التنسيق بين كافة الجهود وتوفير كافة الإمكانات والتسهيلات لتحقيق أهداف المدرسة التي يقودها. ويفرض هذا العمل المهم أدوارًا مختلفة يجب عليه أن يضطلع بها ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة.

ولذا يعتمد نجاح القائد في قيامه بدوره على تهيئته للظروف الملائمة لاكتشاف الموهبة، والتعديل في مستوى وطبيعة البرامج التربوية حتى تصبح مناسبة لحاجاتهم وقدراتهم، وتسخيره للإمكانات المتوافرة في المدرسة لخدمة برامجهم، وتوعية المعلمين وأولياء الأمور بأهمية هذه البرامج». (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٧م،ص٥٥)

ولعل الاهتمام المتزايد عالميًا ومحليًا بالكشف عن الموهوبين وتقديم الرعاية اللازمة لهم، يبين لنا أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة ممثلة في قائدها نحو الطلاب الموهوبين والمعلمين، وكذلك نحو أولياء أمورهم في مجال رعاية هؤلاء الطلاب وتطوير قدراتهم وزيادة إبداعاتهم .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكله الدراسة الحالية في أهمية الدور الذي توليه إدارة المدرسة ممثلة بقادتها في رعاية الطلبة الموهوبين وتوفير البيئة الملائمة لتطوير مهاراتهم وزيادة معارفهم وتوفير كافة الإمكانات اللازمة لرعايتهم في كافة مراحل التعليم، ويتوقف نجاح ذلك على منظومة متكاملة من العناصر البشرية والمادية والتنظيمية ، وتوفر التجهيزات اللازمة من أدوات تعليمية ومعامل ومختبرات وأماكن لممارسة الأنشطة المختلفة اللازمة؛ ولعل تفعيل هذه المنظومة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة يتوقف على كفاءة قائد المدرسة ودرجة ممارسته لدوره بفعالية في تقديم الدعم الكافي للعملية التعليمية من معلمين وطلاب وتوفير الأنشطة والبرامج التي تسهم في تحقيق الرعاية الكاملة للموهوبين وتوفير بيئة مدرسية تعليمية مناسبة لهم،وقد كشفت العديد من الدراسات والبحوث عن أهمية التطوير المستمر في المهارات الإدارية للمديرين لرعاية الموهوبين والتغلب على أي قصور في إدارة المدرسة والقيام بدورها في رعاية الموهوبين، مثل: دراسة الحسيني ودربالة (٢٠٠٩) التي اقترحت بعض الآليات لتفعيل البيئة المدرسية الابتكارية لتعليم الموهوبين في الوطن العربي من منظور القيادة الاستراتيجية، كما أكدت دراسة المناعي (٢٠٠٩) أن المستجدات التي طرأت في عصرنا الحاضر وخاصة على صعيد تطور المعرفة العلمية تجعل المدرسة تبحث عن دور جديد لها يختلف تماما. وان القائد علية المسئولية الأكبر في تحقيق التحول من مرحلة التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين إلى مرحلة التعليم الإبداعي الذي يهدف إلى تنمية ورعاية الموهوبين. كما جاءت دراسة المحارمه(٢٠٠٩) والتي أكدت بعض نتائجها على أن السياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين ،والمناهج الإثرائية المستخدمة ،وشروط اختيار المعلمين جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية،كما بينت الدراسة أن المعلمين لم يخضعوا لتدريب كافي في مجال رعاية الطلبة الموهوبين .

وخطت المملكة العربية السعودية خطوات كبيرة في مجال رعاية الموهوبين وحثها على رعايتهم وتطوير مهاراتهم وخاصة عندما تم إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة لرعاية الموهوبين عام ١٤١٩هـ،ونظرا لأهمية دور قائد المدرسة وما تكون لدي من تجربة وخبرة عملية تؤكد على مثل هذا العنوان برزت مشكلة الدراسة الحالية للكشف عن دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين .

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين في المحاور التالية: الطلبة – المعلمين – البرامج والأنشطة الداعمة – المقررات الدراسية – المبنى المدرسي – المرافق والتجهيزات – البيئة التنظيمية – المجتمع المحلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة استجابت الموهوبين بمحافظة راسة حول دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية – المؤهل الجامعي– التخصص– عدد سنوات الخدمة – الدورات التأهيلية في رعاية الموهوبين) ؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات (المرحلة الدراسية– المؤهل الجامعي– التخصص– عدد سنوات الخدمة – الدورات التأهيلية في رعاية الموهوبين) .
- تحديد المعوقات التي تحول دون قيام قادة مدارس الموهوبين بمحافظة جدة لأدوارهم في رعاية الطلبة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أهمية الطلبة الموهوبين في المجتمعات، وما يمتلكونه من قدرات عقلية إبداعية متميزة تسهم في نمو المجتمع وتطوره.
- أهمية دور قائد المدرسة في توفير البيئة التعليمية المناسبة لتطوير قدرات الطلبة الموهوبين .
- تمثل استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة التي تحث على رعاية الموهوبين وتوفير البيئات التعليمية الملائمة لهم .
- قد تسهم في تقديم بعض التوصيات التي تفيد في تطوير قادة المدارس للوصول بهم إلى الأداء المتميز في رعاية الطلبة الموهوبين.
- استفادة بعض الأفراد والجهات ذات العلاقة من نتائج الدراسة الحالية .

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة دور قادة المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.
- الحدود المكانية:سوف تطبق الدراسة الحالية في مدارس الموهوبين بمحافظة جدة بنين بمراحلها الثلاثة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة .
- الحدود البشرية: سوف تتكون عينة الدراسة من معلمي الموهبة (بنين) بمحافظة جدة.
- الحدود الزمنية:سوف يتم تطبيق أداة هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢ هـ.

منهج الدراسة:

سوف يتم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي؛ نظرًا لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها.

أداة الدراسة:

سوف يستخدم الباحث الاستبانة كأداة للتعرف دورقادةالمدارسفيرعايةالطلبةالموهوبينبمحافظةجدةمنوجهةنظرالمعلمينوسوف تتضمن المحاور التالية:

(الطلبة – المعلمين– البرامج والأنشطة الداعمة– المقررات الدراسية– المبنى المدرسي– المرافق والتجهيزات– البيئة التنظيمية – المجتمع المحلي).

مصطلحات الدراسة:

قائد المدرسة:

عرفها الداعور (٢٠٠٧،ص١٠) بأنه " الشخص الفعال الذي يهتم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم للعمليات التعليمية، ولديه القدرة على التأثير في الآخرين وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الشخص المكلف من قبل إدارة التعليم بمحافظة جدة لإدارة المدرسة ويهتم بإدارتها بطريقة تتفق مع توجهات السياسة العامة والنظم واللوائح المنظمة للعمل داخل الوزارة، ويعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة .

الدور:

عرفه تنيره (٢٠١٦، ص ٧)بأنه: مجموعة من المهام والواجبات التي يساهم بها مدير المدرسة لاكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم من خلال توظيف النشاطات الهادفة ".

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه مجموعة من الجهود المتسقة التي يقوم بها قائد المدرسة مع جميع العاملين من المعلمين والأخصائيين والإداريين وغيرهم في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة تحقيقًا يتمشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية صحيحة لهؤلاء التلاميذ.

الطالب الموهوب:

عرفه العاجز ، ومرتجي (٢٠١٢ ، ص ٣٣٧)بأنه: الطالب الذي لدية قدرات خاصة تؤهله للتفوق في مجالات معينة: علمية أو أدبية أم فنية، وغيرها وتجعله قادراً على الإبداع والابتكار، والذين تم اختيارهم وفق الأسس العلمية الخاصة والمحددة باختيار الطلبة الموهوبين.

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه هم الذين تتوافر لديهم استعدادات وقدرات أو أداءات متميزة عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة المختلفة.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية ومنها:

دراسة البقمي (٢٠١٦) بعنوان " تقويم الدور الإداري لمديري المدارس المطبقة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي الموهوبين "،هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس المطبقة لبرامج رعاية الموهوبين لدورهم الإداري من وجهة نظر معلمي الموهوبين، وكذلك التعرف على المعوقات التي تعيق قيامهم بأدوارهم، بالإضافة إلى التعرف على المقترحات اللازمة لتفعيل أدوارهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على عينة من معلمي الموهوبين بالمدارس المطبقة لبرامج رعاية الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي الموهوبين يوافقون على ممارسات المديرين بدرجة متوسطة ، في حين جاءت بدرجة عالية في المعوقات التي تعيق أدوارهم ، كما أشارت النتائج إلى درجة عالية بشدة حول المقترحات اللازمة لتفعيل الدور الإداري لمديري المدارس المطبقة لبرامج رعاية الموهوبين، كما أشارت إلى عدم وجود فروق حول استجاباتهم حسب متغير المستوى التعليمي، والخبرة في مجال الموهوبين، التخصص، والدورات التدريبية، في حين جاءت فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير العمر.

دراسة أبو ناصر (٢٠١٤) بعنوان" درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالموهوبين في المنطقة الشرقية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المنطقة الشرقية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالطلبة الموهوبين في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي. واشتملت عينة الدراسة على (٢١٩) مديرا ومديره للمرحلة الابتدائية، طبقت عليهم استبانة تكونت من أربعة مجالات أساسية، مثلت مهام الإدارة المدرسية تجاه برامج الموهوبين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة على الأداة الكلية لجميع فئات الدراسة جاءت بدرجة ممارسة عالية، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة عناني(٢٠١٢) بعنوان: "متطلبات تفعيل دور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي في رعاية التلاميذ الموهوبين، دراسة تحليلية ميدانية بالمدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية". وهدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات التربوية لتفعيل دور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي في اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين في ضوء تشريعات دولة الإمارات العربية المتحدة والاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي الحكومية في منطقة العين التعليمية بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة والبالغ عددهم (٤٥) مديرًا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المديرين في رعاية الموهوبين، وكذلك كشفت عن العديد من المعوقات التي تحد من قيام مديري المدارس بدورهم في رعاية الموهوبين.

دراسة الحجوري(٢٠١٢) بعنوان" المعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية تجاه فاعلية برنامج الموهوبين المدرسي بمحافظة ينبع البحر"، هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات البشرية والإدارية والمادية التي تواجه مديري المدارس تجاه فاعلية برنامج الموهوبين المدرسي، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعاً: لطبيعة العمل، والخبرة العملية في مجال التعليم، وعدد الدورات التدريبية في مجال رعاية الموهوبين، حول المعوقات التي تواجه مديري المدارس، والتعرف على مقترحات أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية الحد من المعوقات البشرية ، والإدارية ، والمادية، التي تواجه مديري المدارس الابتدائية تجاه فاعلية برنامج الموهوبين المدرسي محافظة ينبع البحر . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٥) فرداً، ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها: أن أكبر المعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية تجاه فاعلية برنامج الموهوبين هي المعوقات الإدارية تليها المادية، ثم البشرية، كما جاءت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجتمع حول المعوقات البشرية والإدارية والمادية تبعاً لطبيعة العمل، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

دراسة لويز وآخرون .Lewis et al)،(2007**بعنوان " دور مديري المدارس في الكشف عن الطلاب الموهوبين"** حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على" أهمية الدور الذي يقوم به مديري المدارس في الكشف عن الطلاب الموهوبين منذ المراحل المبكرة عن طريق الاختبارات القبلية التي تبدأ منذ مرحلة رياض الأطفال، هذا بالإضافة إلى رعاية الطلاب الموهوبين من خلال الاستعانة ببرامج التمايز داخل الفصول الدراسية ، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يسهمون بدور أساسي في دعم وتوجيه المعلمين إزاء الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي يمكن الاستعانة بها مع الطلبة الموهوبين وتؤدي إلى زيادة معارفهم وقدراتهم الإبداعية .

دراسة مونكس وبيفلوجر" (Mönks& Pflüger.2005) **بعنوان " دراسة مقارنة لتعليم الموهوبين على عينة من دول أوروبا"** حيث قام الباحثان بدراسة مقارنة لتعليم الموهوبين في (١٩) دولة أوروبية معتمدين في ذلك على البيانات التي تقدمها كل دولة لمنظمة اليونسكو، وقد تناولت الدراسة ستة عناصر أساسية بالبحث هي " التشريعات واللوائح والإرشادات المدرسية، الاحتياجات الخاصة والمؤن اللازمة، معايير التعرف على الموهوبين التدريب المهني وتحديث خبرات المعلمين وتكوين الشبكات اللازمة، الرعاية البحثية والمهنية والاستشارة الأولويات والتوقعات. وقد خلصت الدراسة إلى أن الوضع التشريعي لتعليم الموهوبين وتوفير احتياجاتهم أصبح أمرًا واقعاً في هذه البلاد، كما أن هناك اهتمام بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ليتمكنوا من التعامل مع الموهوبين بالشكل اللازم. وقد أظهرت النتائج كذلك أن أفضل الدول التي حققت تقدماً في هذا المجال كانت انجلترا وألمانيا وسويسرا .

دراسة جمعة (٢٠٠٥) بعنوان: "دور مديرة المدرسة في اكتشاف الطالبات الموهوبات ورعايتهن بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض" والتي هدفت إلى استقصاء الأساليب المستخدمة لرعاية الطالبات الموهوبات بالمدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر أفراد الدراسة، والتعرف على المعوقات التي تحد من فاعلية الإدارة المدرسية في رعاية الطالبات الموهوبات بالمدارس الابتدائية الحكومية من وجهة نظر أفراد الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المعوقات التي تحد من فاعلية الإدارة المدرسية في رعاية الطالبات الموهوبات بالمدارس الحكومية هي: نقص في أعداد المعلمات المدربات على اكتشاف الموهوبات، قلة النشاطات الصفية وغير الصفية المتعلقة بميول ورغبات الموهوبات كالزيارات الميدانية والعمل المدرسي الإضافي ، صعوبة تمويل البرامج الخاصة بالطالبات الموهوبات، عدم إسهام المقررات المدرسية في تلبية ميول الموهوبات.

دراسة ليمبوغ (والعينة1998:)، **بعنوان " واقع برامج الموهوبين والمتفوقين في ولاية كارولينا الجنوبية من وجهة نظر منسقي ومعلمي هذه البرامج "** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع برامج الموهوبين والمتفوقين في ولايةكارولينا الجنوبيةمن وجهة نظر منسقي ومعلمي هذه البرامج، ولتحقيق هذا الهدف،قام الباحث بإعداد استطلاع للرأي تم تطبيقه على منسقي ومعلمي برامج الموهوبين في (٩٢) منطقة تعليمية، وقد أجاب عن استطلاع الرأي (٤٦) من منسقي البرامج بالإضافة إلى(٧٧) ومن المعلمين القائمين على تدريس هذه البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الفوضى والتخبط الذي يسود برامج الموهوبين والمتفوقين في كارولينا الجنوبية ،وقد أظهرت استجابات منسقي ومعلمي هذه البرامج ما يلي :عدم وجود قيادة ذات كفاءة في قسم التعليم الخاص بالولاية وعدم كفاية وملائمة المعايير المستخدمة في الاختيار والكشف عن الطلبة الموهوبين وضعف مستوى التدريب والإعداد لمعلمي هذه البرامج.

مجتمع الدراسة والعينة:

سوف يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الموهبة بنين بمحافظة جدة وسيتم تطبيق الأداة على عينة منهم يتم اختيارهم وفق الطرق العلمية.

المراجع

أبو ناصر، فتحي محمد(٢٠١٤). "درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لإدارة البرامج والأنشطة المدرسية المتعلقة بالموهوبين في المنطقة الشرقية، *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود – كلية التربية، مج2 6، ع1، ص ص ١٦١ – ١٨٢ .*

البقمي، مشعل عمر (٢٠١٦) . بعنوان" تقويم الدور الإداري لمديري المدارس المطبقة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمي الموهوبين، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (ج٢)، (ع٦)، ص ص ١٠٧-١٤٨ .*

تنيرة، حمدي خليل(٢٠١٦). *دور الإدارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين ورعاية الطلبة الموهوبين وعلاقتها بممارسة النشاطات الطلابية بمدارس الأونروا من وجهة نظر المعلمين* ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف فالح (٢٠١٥). درجة تمثل طلبة جامعة الزرقاء لمفاهيم المواطنة الصالحة في ظل التحديات المعاصرة *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: جامعة الزرقاء – عمادة البحث العلمي* مج١٥، ع٣ ، ص ص ٢١ – ٣٧ .

جمعة، أمثال مانع (١٤٢٦). *دور مديرة المدرسة في اكتشاف الطالبات الموهوبات ورعايتهن بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود.

الحجوري، يحيى عطاالله جبير (٢٠١٢). *المعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية تجاه فاعلية برنامج الموهوبين المدرسي بمحافظة ينبع البحر* ، رسالة ماجستير غي منشورة. جامعة طيبة، المدينة المنورة .

الحسيني، عزة أحمد محمد، ودربالة، ريم علي محمد (٢٠٠٩). *القيادة الاستراتيجية والبيئة المدرسية الابتكارية لتعليم الموهوبين في الوطن العربي.* المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين – رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، ج ١ ، ص ص: ٤٩٧ – ٥٣٥.

الداعور، سعيد خضر (٢٠٠٧). *دور قائد المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين* رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية فلسطين.

زحلوق، مها (٢٠٠١) الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم، *مجلة الفيصل، العدد (٣٠٣)*، السنة (٢٦): ص ص٦٥-٧٩.

وزراة المعارف السعودية. الإدارة العامة لرعاية الموهوبين. (٢٠٠١). *مسيرة رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية .الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية* : مؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبين ومكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص: ١ – ١٢.

صالح، نعمات عبدالناصر (٢٠٠٤).*دراسة مقارنة لأساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر وبعض الدول المتقدمة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

ضاحي، حاتم فرغلي(٢٠٠٨).*الأدوار المستقبلية للتعليم الجامعي في ضوء تحولات الألفية الثالثة*، القاهرة: الدار العالمية.

الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٧) .*تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط٣* ، عمان: دار المسيرة.

العاجز ، فؤاد على ؛ ومرتجي، زكي رمزي(٢٠١٢).واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد العشرين ، العدد الأول ، ص ص ٣٣٣-٣٦٧.

عبد الغفار، أحلام (٢٠٠٣).*الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا*، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبدالغفار ، السيد أحمد (٢٠١٩). رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة ،*مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الأول*، ص ٢-٤٣.

العزة، سعيد (٢٠٠٢). *تربية الموهوبين والمتفوقين.ط١* ،عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عناني، مصطفى عبدالحميد حسن(٢٠١٢). متطلبات تفعيل دور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي في رعاية التلاميذ الموهوبين: دراسة تحليلية ميدانية بالمدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية .*مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية –كلية التربية* مج ٢٢، ع ١ (٢٠١٢): ١٩١ – ٢٣٥ .

جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٧) .*رعاية ذوي الحاجات الخاصة* .عمان.

المناعي، شمسان عبدالله (٢٠٠٩). "دور القيادة المدرسية في تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة." في المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين – رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل: *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي*، ج ٢، ص ص: ٤٩-٥٨.

Lewis J&Cruzeiro Patricia A & Hall, Charmaine A.(2007). Impact Of Two. Leadership' Elementary School Principals Leadership On Gifted Education In Their Buildings, Gifted Education Today,vol.30,no.2,p p56-62.

Van Tassel - Baska, J . &Stambaugh, T . (2005) . Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom, Theory into Practice, 44 (3): 211 - 217.

Limbaugh, E. D. (1998). PublicSchool Education Of gifted Young Women in South Carolina. Doctoral Dissertation, College Of Education, University of South Carolina.

بحث رقم ٣٨

تطوير مهارات معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة

د/ سالم حميدان العوفي

الملخص

عنوان الدراسة: "تطوير مهارات معلمي مدارس الدمج "والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم وكذلك أثر متغير: (المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخدمة في التربية الخاصة، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة) واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وبلغ مجتمع الدراسة (١١٢) معلما وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها التدريب على أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة وتعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبقها لطلاب التربية الخاصة وطرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها وكذلك أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية والتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة وأيضا تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة مع تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة في تحديد درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لأبعاد الدراسة حسب: (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) وخرجت الدراسة بتوصيات أبرزها عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق باستخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبقها لطلاب التربية الخاصة وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بتعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية وكذلك عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بأساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: تطوير معلمي الدمج – الاحتياجات التدريبية – مدارس الدمج

المقدمة:

"لقد تطور تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في العديد من دول العالم تطورا ملحوظا حتى أصبحت مدارس التعليم العام في الوقت الحاضر المكان الموصى به لتعليمهم بعد أن كانت المعاهد الخاصة هي المكان المخصص لتعليمهم وقد أصبحت مسؤولية تعليمهم مشتركة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام وتهدف هذه الدراسة إلى تلمس احتياجات معلمي مدارس الدمج التدريبية من أجل مواكبة عملية الدمج" (الموسى، ٢٠٠٨، ١٦).

ومن هنا ظهرت أهمية التدريب لمعلمي هذه المدارس وذلك ما يؤكده عبدالله (٢٠٠٧: ٢٠) حيث ذكر جملة من النقاط التي تدل على أهمية التدريب ومنها: "تزويد الفرد بالأساليب والخبرات والاتجاهات العلمية والعملية السليمة اللازمة لاستخدام المعارف والمهارات الحالية التي يمتلكها والجديدة التي يكتسبها بما يمكنه من تقديم أفضل أداء ممكن في وظيفته الحالية ويعده للقيام بالمهام الوظيفية المستقبلية وفق مخطط علمي لاحتياجاته التدريبية"

وهذا يعكس أهمية التدريب في حياة الفرد بصفة عامة ومعلمي مدرسة الدمج بصفة خاصة.

الاحساس بالمشكلة:

بما أن الباحث أحد العاملين في مدارس الدمج، ومعايش للواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية، وحيث إن مناهج التربية الخاصة لا تختلف كثيرا عن مناهج التعليم العام ولكنها تنفذ بطرية خاصة تناسب هذه الفئة من الطلاب وتم تعميم تجربة الدمج في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية دون تطوير مصاحب للمعلمين وذلك بتقديم برامج تدريبية كافية لهم أثناء الخدمة، ليكونوا قادرين على تقديم هذه المناهج للطلاب بالصورة المحققة لأهداف الدمج، الأمر الذي يشكل ضرورة بالغة في امتلاك المعلم للمهارات التدريسية الخاصة، ومن هنا تبين حاجة معلمي مدارس الدمج إلى التدريب، والخطوة الأولى في ذلك هو تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي مدارس الدمج، وهو ما يسعى الباحث إليه في هذه الدراسة.

مُشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٣- ما الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم؟

٤- ما أثر المتغيرات التالية: (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة، المؤهل العلمي) في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

٢-تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

٣- تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

٤- مدى أثر المتغيرات التالية: (المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التربية الخاصة، المؤهل العلمي) في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يأتي:

اولا: الأهمية النظرية والتي تتضح من خلال النقاط التالية:

١- الحاجة الملحة إلى تحديد الاحتياج التدريبي للمعلمين، وذلك لتوفير الوقت والجهد.

٢- افتقار مدارس الدمج إلى هذا النوع من البحوث العلمية.

٣- تقدم هذه الدراسة أطارا نظريا عن الاحتياجات التدريبية وأهميتها وما يخدم مدارس الدمج.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: والتي تتضح من خلال النقاط التالية:

١-مساعدة المسئولين في التعليم ومتخذي القرار في إدارات التعليم وذلك من خلال توصياتها ومقترحاتها.

٢-تساعد المعلمين في وضع وصف دقيق لاحتياجاته التدريبية تجاه برامج الدمج.

٣-تساعد المسئولين في وزارة التعليم وكذلك القائمين على برامج تدريب المعلمين بالكليات في وضع برامج التدريب المناسبة (قبل وأثناء الخدمة) لمعلمي المدارس الملحق بها برامج الدمج.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

التدريب

التعريف اللغوي:

"يُعرف التدريب لغة بأنه مشتق من الفعل دِرب، يقال بالأمرد دَرَب ودَرَبَه، والمدرب هو المُجرب وأصل التدريب من الدُّربة وهي التجربة، ويجوز أن يكون من الدُّروب وهي الطرق كالتبويب من الأبواب" (لسان العرب، ١٣٠٠).

التدريب اصطلاحاً:

"إكساب وتنمية مهارات الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة، أو هو نشاط لنقل المعرفة من اجل تنمية نماذج التفكير وأنماط الأفعال وتغير سلوك الفرد وعاداته ومهاراته وقدراته اللازمة في أداء العمل من اجل الوصول إلى الهدف المنشود على يد مدرب فعال" (توفيق، ٢٠٠٨).

التعريف الإجرائي للتدريب:

يقصد بالتدريب في هذه الدراسة: البرامج التي تعُد لمعلمي مدارس الدمج بحيث يحتوي كل برنامج منها على مجموعة من الأنشطة والمعارف بهدف إكسابهم المهارات العملية والسلوكيات التي ترفع من مستواهم التربوي والإداري والشخصي وإجراء تعديل في السلوك وإكساب اتجاهات جديدة للمعلمين مما يجعلهم أكثر فعالية وكفاءة في المدرسة في الحاضر والمستقبل بما يحقق أهداف التعليم.

الاحتياجات التدريبية:

التعريف اللغوي:

"يعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه" (تاج العروس، ١٩٦٥).

التعريف الاصطلاحي:

هي تحديد ما يفترض عليه أن يكون الأداء للموظف أو المعلم فالاحتياج بداية التشخيص لما يحتاجه المتدرب من برامج إدارية أو سلوكيه تساعده على القيام بمهام وظيفته على الوجه الأكمل وتغطى جوانب القصور في أدائه. والتدريب كحلقه متكاملة تبدأ بتحديد الاحتياج وتنتهي بتحديد هل التدريب أدى دوره من خلال العائد أو ما يسمى بقياس أثر التدريب.

التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية:

هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وخبراته وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة.

مدارس الدمج:

التعريف اللغوي:

"يقال دمج الشيء دموجا إذا دخل في الشيء واستحكم فيه، وأدمجت الشيء إذا لففته في ثوب " (لسان العرب،١٣٠٠).

التعريف الاصطلاحي:

ويقصد بالدمج وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات وإجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم (الروسان، ٢٠١٦).

التعريف الإجرائي *لمدارس الدمج:*

تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة وتتم عملية التكامل الاجتماعي والتعليمي بينهم داخل المدرسة إما بصورة جزئية من خلال طابور الصباح وفي حصص التربية الفنية والرياضية والنشاط اللاصفي وأثناء الفسح أو بصورة كلية من خلال الدراسة مع الطلاب العاديين داخل الفصول الدراسية وبمختلف المناشط.

الإطار النظري

المبحث الأول: التدريب

١- مفهوم التدريب:

تناولت الأدبيات مفهوم التدريب ونلمس أن هناك تباين بين التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم تبعا للمعيار الذي يقوم عليه ومن هذه التعريفات تعريف العزاوي (٢٠٠٦: ١٣) بأنه: "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والاتجاهات، ما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقة للقيام بأعمالها".

وفي بعد آخر يعرف الطعاني (٢٠٠٢: ١٤) التدريب مركزا على إحداث التغيرات الإيجابية بأنه: "الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم".

ولعل هذا ما نسعى له من تطوير في أداء معلمي مدارس الدمج، حيث إن التدريب عملية مستمرة يعمل على مسايرة ومواكبة كل جديد لتحقيق الأهداف المنشودة وكذلك تذليل الصعاب التي قد تواجههم.

٢- أهمية التدريب:

يعد التدريب ذو أهمية بالغة بالنسبة للفرد بشكل عام وتتأكد أهميته بشكل أكبر عندما يرتبط التدريب بتنمية الموارد البشرية في حقل التعليم وتكمن أهميه **التدريب باعتباره وسيلة أساسية لرفع مستوى الوعي وزيادة المعرفة لدى العاملين بمختلف الجهات وتحسين الأداء والعمل على مساعدة معلمي مدارس الدمج حتى يقومون بالأدوار المنوطة بهم وتنفيذ مهامهم بكفاءة، خاصة في مجال ذوي الإعاقة، بهدف المساهمة في زيادة أعداد الأفراد المؤهلين للعمل في مجالات التربية الخاصة ويعمل التدريب على** تحسين فعالية أية مهنة وتطويرها ولكنه أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للتربويين والعاملين في حقل التعليم(العزاوي، ٢٠٠٦)

وبالنظر لبرامج الدمج نجد تعاظم هذه الأهمية حيث فند الطعاني (٢٠٠٧) ذلك بقوله:

١- إكساب مهارات ومعارف جديدة ل**معلمي** مدارس الدمج.

٢- المساعدة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو برامج الدمج.

٣-مساعدة المعلم على الانفتاح على زملاء المهنة والاستفادة من تجاربهم وآرائهم في مجال الدمج.

٤- التغييرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله وإداراته ووسائله وأساليبه التغير، والتطور لتكون منسجمة ومتفاعلة وصولا لتحقيق الأهداف المرسومة.

٣- أهداف التدريب:

"يعمل التدريب على تقديم برامج تدريبية طويلة الأمد وقصيرة الأمد بما يتلاءم واحتياجات المتدربين، وتقديم دورات تهدف لنشر الوعي وزيادة المعرفة والقدرة على التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم استشارات تربوية للمؤسسات العاملة في مجال التربية الخاصة، والقضايا ذات الصلة بتطوير البرامج التربوية بمجال التربية الخاصة، وكذلك من أهمية التدريب أنه يسعى بشكل عام إلى تأمين أفضل ما يمكن تأمينه من تدريب وتطوير للكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة، وذلك بالتعاون مع مختلف المؤسسات العالمية العاملة في نفس المجال، بهدف تدريبهم على كيفية التعامل مع المعاق كل حسب إعاقته (العزاوي،٢٠٠٦).

"ولتدريب **معلمي** المدارس أهداف أساسية تتمثل في تزويد ال**معلمي**ن بالمعلومات الجديدة عن طبيعة عملهم، والأساليب المتطورة لأداء تلك الأعمال وتمكينهم من تجريب هذه الأساليب قبل تطبيقها عمليا في مدارسهم وتنمية اتجاهات المعلمين نحو تقديرهم لقيمة عملهم وأهميته وكذلك تنمية المهارات الفنية والمهنية **لمعلمي** المدارس" **(العزاوي، ٢٠٠٦، ٧٩)**.

٤- مجالات التدريب: التدريب يعمل في خمسة مجالات أساسية هي:

١- المعرفة: وهي مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، ف**معلمي** مدارس الدمج في حاجة إلى فهم وتعلم آلية التعامل مع طلاب مدارس الدمج.

٢- المهارات: وهي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب، حيث تتطلب مدارس الدمج لبعض المهارات ولاسيما في بعض أنواع برامج التربية الخاصة.

٣- الأساليب: وهي تطبيق للمعارف والمهارات ونقصد بها طريقة التفكير والسلوك، فطلاب التربية الخاصة في حاجة ماسة لفهم خصائصهم وطريقة التعامل معهم.

٤- الاتجاهات: ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها، وذلك لتحقيق الأهداف.

٥- الخبرة: وهي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة في هذه المدارس (العساف، ٢٠٠٨).

٥- أنواع التدريب:

"اختلفت الآراء حول تقسيم أنواع التدريب لاختلاف الاحتياجات التدريبية بالنسبة للفرد والمنشأة والدولة، ومما ذكره العزاوي (٢٠٠٦، ٢٧):

١- التدريب في ضوء احتياجات **معلمي** مدارس الدمج، ويقسم إلى ثلاثة أنواع:

- التدريب الذاتي
- التدريب الفردي
- التدريب الجماعي

٢- التدريب في ضوء احتياجات مدارس الدمج، ويقسم إلى نوعين:

- التدريب التخصصي
- التدريب التربوي

٦- أساليب التدريب:

"هناك مجموعة من الأساليب التدريبية والتي يمكن تطبيقها على **معلمي** مدارس الدمج منها:

١- المحاضرة: أسلوب الطرح التقليدي ويتم من خلال نقل المعلومات والخبرات من المدرب إلى المتدرب.

٢- الورشة التدريبية: مثل طرح مشكلة تواجه **معلمي** مدارس الدمج ثم تعرض على جميع المتدربين وأخذ التغذية الراجعة منهم.

٣- دراسة الحالة: يطلع المتدرب على موقف معين ويُطلب منه دراسته وتحليله، واستخراج المؤشرات والدلائل منه، بهدف الوصول إلى مهارة أو اتجاه أو علاج مشكلة.

٤-حلقات النقاش: حوار يدور بين المتدربين حول موضوع أو مشكلة، ويكون دور المدرب توجيه الحوار وإدارته وإتاحة الفرصة لأكبر عدد من المتدربين لطرح آرائهم وعرض تجاربهم.

٥- العصف الذهني: ويهدف هذا الأسلوب إلى استخرج أفكار إبداعية لحل المشكلة أو تطوير الأداء.

٦- الزيارات الميدانية: يقوم المتدربون بزيارة ميدانية لمدرسة قد طبق فيها الدمج وذلك لتحقيق أهداف محددة وكتابة تقرير عن الزيارة ويمكن أن تعقد حلقات نقاش بعد الزيارة.

٧- الندوات والمؤتمرات: عبارة عن اجتماع منظم له هدف محدد وجدول أعمال متفق عليه يشارك فيه عدد من الخبراء بهدف إثراءه ويفتح فيه المجال للحوار وتبادل الآراء" (الطعاني، ٢٠٠٧، ١٢١).

٧- مشكلات التدريب:

هناك مجموعة من المآخذ على قطاع التدريب في المملكة ودول الخليج، والمتمثلة في تدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التدريب الحكومي بصفة عامة وتعدد الجهات المسؤولة عن التدريب، وضعف التنسيق بينها، مما يؤدي إلى الازدواجية وإهدار الموارد والنمطية في التدريب وغياب أو عدم وضوح أهداف مؤسسات تدريب المعلم وغياب خطة وطنية شاملة للتدريب وكذلك ارتفاع تكلفة تدريب الطالب **(العزاوي، ٢٠٠٦)**.

المبحث الثاني: الاحتياجات التدريبية

١- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

"هناك تباين بين التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم تبعا للمعيار الذي يقوم عليه ومن هذه التعريفات: تعريف العزاوي(٢٠٠٦، ٣٢) بأنها: ما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من: المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية، والمعارف والمهارات الفنية".

"وهي تعمل في مدارس الدمج على سد الفجوة بين الأداء المستهدف أو المطلوب والأداء الفعلي، بشرط إمكانية القضاء على هذه الفجوة عن طريق التدريب، وإحداث جملة من التغييرات في معلومات وخبرات المعلمين " معلمي مدارس الدمج " التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم وتحقيق الأهداف التي يسعى لها الدمج ومن ذلك أيضا مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها في معلم مدارس الدمج والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته بجعله لائقا لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية وتعد الاحتياجات التدريبية الأداة الرئيسة التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير وتنمية أداء الأفراد من خلال العملية التدريبية" **(العزاوي، ٢٠٠٦، ٣٣)**.

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية:

وهي عملية لكشف الحقائق واتخاذ القرارات، يقوم بها العاملون في مجال التدريب بالتعاون مع العاملين بالمؤسسة، وتهدف إلى تحديد المستويات الإدارية وتسمية ما يجب أن يتدرب عليه كل من هذه المستويات ليقوم بمهامه على أكمل وجه وتكون هناك حاجة تدريبية عندما يكون هناك نقص في المعرفة أو المهارة أو تكون هناك اتجاهات غير ملائمة وبشكل يعوق تحقيق المتطلبات الحالية لعملية الدمج" (توفيق، ٢٠٠٦).

ونخلص إلى أن المقصود بتحديد الاحتياجات التدريبية هو: تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من ناحية والفرص التدريبية المتاحة من ناحية أخرى.

٣- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يمكن تلخيص أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط الآتية:

١- يعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين لتأدية الأعمال المسندة إليهم

٢- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي

٣- أنها تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح

٤-أنها تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح (توفيق، ٢٠٠٦)

٤- مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية:

"يذكر العساف (٢٠٠٨، ٢١٢) مصادر كثيرة لمعرفة الاحتياجات التدريبية والتي من أهمها:

- مهام الوظيفة وواجباتها ومسئولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها
- تقارير الأداء الوظيفي التي تحرر من قبل المدير المباشر أو المشرف التربوي
- المستجدات والتطورات التي طرأت على الوظيفة مثل عملية الدمج تعد مؤشرًا للاحتياجات التدريبية لمواكبة هذا التطور
- آراء الرؤساء المباشرين في الأمانة العامة للتربية الخاصة
- أهداف المؤسسة التربوية ـ وزارة التعليم ـ حيث تعطينا مؤشرًا عامًا على الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين لتحقيق هذه الأهداف
- معلمي مدارس الدمج هم أنفسهم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية"

٥- خطوات تحديد الاحتياج التدريبي:

"يمر تحديد الاحتياج التدريبي بثلاث خطوات رئيسة وهي:

أولا: حصر الاحتياج التدريبي:

يقوم منسق التدريب في هذه المرحلة بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات مستصحبا عددا من النماذج والاستمارات التي تساعده في تنظيم مهمته في هذه المرحلة ويدخل في هذه المرحلة استطلاع رأي الرؤساء أو الأفراد أنفسهم أو الخبراء والمسح التنظيمي للمؤسسة وتحليل الوظائف ومتابعة المؤشرات الدالة على وجود احتياج تدريبي واستمارات تقييم الأفراد وغيرها، ويتسم العمل في هذه المرحلة بعدم الدقة والعمومية" (الشامي، ٢٠٠٥، ٧١).

ثانيا: دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية:

"فالتدريب ليس الحل لكل مشكلات العمل كما أن تسديد الاحتياج التدريبي ليس مسئولية وحدة التدريب في المنظمة وحدها بل إن التدريب على رأس العمل أو المشرف المدرب له دور بارز في تسديد الاحتياج، وهدف منسق التدريب في هذه المرحلة استبعاد ما ليس للتدريب دور فيه واستبعاد ما يمكن لرئيس العمل تغطيته أو تسديده" (الشامي، ٢٠٠٥، ٧١).

ثالثا: تحديد الاحتياج التدريبي:

"في هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التي يدخل ضمن إطار مسئولية وحدة التدريب في المنظمة وبرمجتها في خطة سنوية شاملة متكاملة ودقيقة وهو ما يسمى (التدريب المبرمج) ولهذه المرحلة عدد من النماذج والاستمارات التي تساهم في فرز وتنظيم أسماء المتدربين ومحتويات البرامج التدريبية ومدة ووقت ومكان كل برنامج" (الشامي، ٢٠٠٥، ٧٢).

٦- مداخل تحديد الاحتياج التدريبي:

معظم الباحثين يذكرون ثلاثة مداخل رئيسة لتحديد الاحتياج التدريبي وهي:

١- تحليل المنظمة:

"ويقصد به دراسة المنظمة ككل لتحديد الإطار الاستراتيجي العام لمحتوى اتجاهات ومواقع التدريب ويستخدم غالبا ما يسمى ب " المسح التنظيمي " لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات والتي تغطي جوانب مهمة من المؤسسة من أبرزها: أهداف المنظمة ورؤيتها المستقبلية

والهيكل التنظيمي وأنظمة العمل والقوى العاملة بالمنظمة ومؤشرات الكفاءة والمناخ التنظيمي" (توفيق، ٢٠٠٦، ٩٧).

٢- تحليل الوظيفة:

"ويقصد به دراسة الوظيفة دراسة دقيقة وشاملة للتعرف على الغرض العام منها وواجباتها ومسؤولياتها والمهام التي تشكلها مع تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات الواجب توفرها فيمن يشغل هذه الوظيفة، بالإضافة إلى " المسار الوظيفي " ليساعد كل ذلك في تحديد الاحتياج التدريبي، فالتدريب إذا لم ينبع من متطلبات أداء الوظيفة فإنه يصبح تدريبا خاويا، ومظهريا لا يتفق واحتياجات شاغلي الوظيفة" (توفيق، ٢٠٠٦، ٩٥).

٣- تحليل الفرد:

"تنصب هذه العملية على الموظف نفسه من جهة صفاته الشخصية (عمره وجنسه وصفاته الجسمية والنفسية واتجاهاته) ومواصفاته الوظيفية (مؤهلاته وخبراته والأعباء الوظيفية التي يؤديها) وسلوكه الوظيفي (إنتاجه وعلاقته مع الآخرين) ومقارنة ذلك مع متطلبات وظيفته ومساره الوظيفي بغرض تحديد الاحتياج التدريبي له" (توفيق، ٢٠٠٦، ٩٥).

٧- مجالات الاحتياج التدريبي لمعلمي المدارس:

"قسم التويجري (٢٠١٦، ٨٥) مجالات الاحتياجات التدريبية إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي:

١- الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف

٢- الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات

٣- الاحتياجات التدريبية في مجال الاتجاهات

المبحث الثالث: برامج الدمج

١- تعريف الدمج:

"إن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو أن يشتمل تلقي الطالب تعليمه من فصل دراسي خاص بينما يشارك في بعض الأنشطة اللا صفية مع طلاب الفصل الدراسي العادي، ويكون معلم التربية الخاصة الذي يحمل شهادة تخصصه في صعوبات التعلم مثلاً المسؤول الأول عن الطالب" (الروسان، ٢٠٠٩، ٩٦)

وعملية الدمج هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، فيجب على المدرسة العمل على دعم الاحتياجات الخاصة لكل طالب.

٢- مبررات الدمج:

"١- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الايجابية.

٢- ظهور القوانين والتشريعات التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل غير العادي في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائه من العاديين في اقل البيئات التربوية تقيدا.

٣- تزايد عدد الأطفال غير العاديين في بعض الدول وخاصة النامية، وقلة عدد مراكز التربية الخاصة الأمر الذي يصعب معه التحاق الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بتلك المراكز، لذلك الدمج قد يكون أحد الحلول لهذه المشكلة.

٤- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية وذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة" (الروسان، ٢٠٠٩، ٩٧).

٣- أهداف الدمج:

"١- الصلاحية الشخصية: تطوير مهارات الفرد الشخصية إلى الحد الذي يصل به إلى الاستقلالية الشخصية.

٢- الصلاحية الاجتماعية: تطوير مهارات الفرد الاجتماعية من اجل التكيف والتفاعل مع الآخرين.

٣- الصلاحية المهنية: وذلك من خلال تطوير المهارات المهنية وتأهيله مهنيا في ضوء قدراته وإمكانياته بحيث يصبح قادر على

العمل والاستقلال المهني والمعيشي" (قمش، والسعايدة، ٢٠٠٨، ١٣٢).

٤- أنواع الدمج وأشكاله:

"يذكر الروسان (٢٠٠٩، ١١٣ - ١١٧) ثلاثة أشكال للدمج وهي:

١- الدمج المكاني:

ويتم عن طريق تنظم وحدات وصفوف خاصة في المدارس العادية وتتقاسم معها نفس البناء المدرسي، كما أنه يتواجد حيث تشترك المدارس الخاصة مع المدارس العادية في نفس المساحة أو الموقع نظام الربط ويشير نظام الربط الشائع والتفاعل القائم بين مدارس التربية الخاصة والمدارس الخاصة إلى العادية لبعض الوقت برفقة معلميهم، كما قد يقتصر نظام الربط على زيارات يقوم بها معلمو التربية الخاصة

الذين يعملون في مدارس تربية خاصة للمدرسة العادية لتقديم استشارات للمعلمين العاديين، أو يقوم بها المعلمون العاديون لمدارس التربية الخاصة المجاورة لمدرستهم العامة للاستفادة من خبراتهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن الممكن أن يكون الدمج المكاني غير فعال في إجراء التواصل بين الأطفال.

٢- الدمج الاجتماعي:

يلحق الطفل غير العادي في فصول أو أحداث خاصة إلا أنه يتقاسم الأنشطة الأخرى كالأكل واللعب والتفاعل مع الأخرى التي تنظم خارج الفصل الخاص. بحيث يهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين وغير العاديين.

٣- الدمج الوظيفي:

ويتم تحقيق هذا النوع من الدمج والذي يوصف أحياناً بأنه دمج أكاديمي ويقصد به التحاق الطلبة غير العاديين مع العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت في برامج تعليمية مشتركة بشرط توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها: تقبل الطلبة العاديين لغير العاديين في الصف العادي، توفير مدرس تربية خاصة يعمل جنبا إلى جنب مع المدرس العادي في الصف العادي وإيجاد الفرص التي تعمل على إيصال المادة العلمية إلى الطلبة غير العاديين وتوفير الإجراءات التي تعمل على نجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة غير العاديين في الصفوف العادية والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية، وإجراء الامتحانات وتصحيحها".

٥- سلبيات الدمج:

"ذكر الخطيب (٢٠١١، ١١٤) مجموعة من سلبيات الدمج والتي منها ما يلي:

١- قد يشعر الطفل ذو الاحتياجات الخاصة بالعزلة إذا لم يحصل على فرصة للتفاعل بشكل مناسب مع الأقران العاديين.

٢- قد يصاب الطفل بالإحباط في حالة استخدام التحصيل الأكاديمي كمعيار أوحد لتقييم أدائه في الفصل العادي.

٣- قد يفقد الطفل ذو الاحتياجات الخاصة الاهتمام الفردي الذي يحصل عليه عادة في المدارس الخاصة في الفصول الخاصة".

٦- إيجابيات الدمج:

"هناك إيجابيات كثيرة تطرق لها الروسان (٢٠٠٩، ١٢٠) والسرطاوي (٢٠١٧، ٢٣٢) وقمش والسعايدة (٢٠٠٨، ١٣٧) ولعلنا نذكر منها ما يلي:

١- يمنح الدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً أكبر لقضاء وقت أطول مع الأقران العاديين

٢- يتفاعل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة خلال الدمج ويتعاون مع نماذج عادية من الأقران

٣- يستعيد الطفل ذو الاحتياجات الخاصة من التفاعل القائم مع الأقران العاديين خلال عملية الدمج لتحسين وتطوير سلوكه الاجتماعي ومهاراته اللغوية.

٤- دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس عادية لا يتطلب تكلفه مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المدارس الخاصة التي قد ترهق ميزانية الدولة.

٥- يساعد الدمج في تحقيق تحصيل أكاديمي أكبر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- متطلبات عملية الدمج:

هناك متطلبات وأسس لابد من مواجهتها ومراعاتها عند القيام بالتخطيط لعملية الدمج والتي ذكر منها السرطاوي وآخرون (٢٠١٧، ٢٣٧):

١- التعرف على الاحتياجات التعليمية:

أول متطلبات الدمج التعرف على الاحتياجات التعليمية الخاصة لدى الطلبة بصورة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية، فلكل طفل معاق قدراته العقلية وإمكاناته الجسمية واحتياجاته النفسية والاجتماعية والفردية التي قد تختلف كثيرا عن غيره من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- إعداد القائمين على التربية:

يجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من مدرسين ومديرين وموجهين وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح عملية دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع.

٣- إعداد المعلمين:

قبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإعدادهم إعدادا مناسبا للتعامل مع الطالبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الاحتياجات الخاصة لتلك الفئة من الطلبة في الفصل العادي، إلى جانب معرف أساليب توجيه وإرشاد الطلبة العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم من الفئة الخاصة.

٤- إعداد وتهيئة الطلبة:

من حق الطلبة العاديين أن يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي من خلال تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج، ولابد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم.

كذلك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: فإنهم يحتاجون إلى أن يتعرفوا على التغيرات، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل وأن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة، فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: إتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين.

٥- إعداد المناهج والبرامج التربوية:

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، إلى أقصى قدر ممكن، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب أن تتيح هذه البرامج التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض" **(السرطاوي وآخرون، ٢٠١٧، ٢٣٩)**.

٨- دور معلمي المدرسة نحو برامج التربية الخاصة:

يجب أن يكون المعلم مدركا لخصائص الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة، ويقدم مصادر إضافية للمعلومات ذات العلاقة بتربية الأطفال غير العاديين، ويأخذ في الاعتبار بدائل الدعم المختلفة، والفرص المتاحة للاستفادة من التمويل ومن الأدوات والمواد الخاصة المتوفرة للبرنامج، وتشجيع الأطفال العاديين على التعلم حول أقرانه المعوقين، إلا أن التحول المتزايد نحو إشراك التعليم العام بشكل أكبر في مسؤولية تربية وتعليم الطلاب المعوقين قد أدى إلى زيادة مسؤوليات المعلمين واتساع دورهم نحو التربية الخاصة، ومن تلك المسؤوليات، اطلاعهم ومعرفته بخصائص الطلاب المعوقين، وبالاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم، وبالبدائل التربوية الملائمة لحالتهم، وبالمقاييس المستخدمة في تقييمهم وتشخيصهم، وبالأدوات والوسائل المساعدة المستخدمة في تعليمهم، وبآلية إحالتهم لتلقي خدمات في التربية الخاصة (شقير،٢٠١١)

٩- تدريب المعلمين في مجال التربية الخاصة:

هناك أربع توصيات لتدريب المعلمين قبل أو أثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة وهي كما يلي:

١- يجب أن يكون لديهم فهم أساسي لخدمات وقوانين وتعليمات التربية الخاصة وطرق تدريسهم.

٢- يجب أن يكون لديهم فهم لسياسة المنطقة التعليمية وأثرها في مدارسهم.

٣- يجب أن يكون لديهم فهم للمعايير المتعلقة بالدعم والتوجيه التي يعتمدها التعليم في تطبيق سياساته.

٤- يجب أن يشرك المعلمون في تدريبات مستمرة حول التغيرات والاتجاهات في مجال التربية الخاصة، وخاصة التعريفات المتعددة للدمج (الشامي، ٢٠٠٥، ٧٧).

وبناء عليه يجب أن تنسجم برامج التدريب الموجهة لمدارس الدمج مع مهامها التي أوردتها القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠٠١):

أولا: مهام معلمي مدارس الدمج وفق الدليل الإجرائي:

١- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة، وتفهمها، والتعرف على خصائص طلابها، وفقا لما جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢- تصميم التدريس للمواد والمقررات الدراسية في المدرسة مع تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٣- تدريس المواد والمقررات الدراسية ورفع مستوى جودة التعليم والتعلم في المدرسة وإعداد وتنفيذ الدروس التطبيقية، وإنهاء المقررات الدراسية حسب البرنامج الزمني الموزع على جميع أسابيع الفصل الدراسي.

٤- متابعة اعمال الطلاب الصفية والواجبات المنزلية وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة لهم والمشاركة في تنمية جوانب الإبداع والتفوق لدى الطلاب وتعزيزها، وبحث حالات الضعف والتقصير وعلاجها.

٥- تفعيل وتطبيق كتاب الطالب وكتاب نشاط الطالب في المادة الدراسية وأدوات المنهج الأخرى.

٦- المشاركة في ريادة الفصول الدراسية وبرامج النشاط الطلابي والقيام بالدور التربوي والإرشادي ورعاية الطلاب سلوكياً واجتماعياً.

ثانيا: علاقة البرامج بمعاهد التربية الخاصة:

"ومما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠٠١):

١- تستفيد البرامج من الخبرات والمعلومات والأجهزة والأدوات المتوفرة في المعاهد.

٢- تستفيد البرامج من الدورات التدريبية وورش العمل والنشاطات التي تقام في المعاهد.

٣-تستفيد المعاهد من خبرات البرامج في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

الدراسات السابقة:

١- دراسة أبو الروس (٢٠١٥) بعنوان "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس" وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس بفلسطين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام بإعداد استبانة طبقها على عينة بلغ حجمها (٤٣٦) معلماً ومديراً موزعين على (١٢٧) مدرسة بلغ عدد المعلمين(٣٧٦) معلما ومعلمة وبلغ عدد المديرين (٦٠) مديراً ومديرة، كما استخدم كلاً من: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين واختبار(LSD) للمقارنات البعدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (٥١) احتياجاً تدريبياً لمعلم الصف وكان من أهمها: تطوير المعلومات، استغلال موارد البيئة في عملية التدريس، التخطيط للأنشطة ذات العلاقة بموضوعات الدراسة، الأساليب العلمية المناسبة لتدريس التلاميذ، التعامل مع المتفوقين، التقييم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في مجال تطوير معارف المعلم ومهاراته، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا المجال على الفئة نفسها في محافظات أخرى.

٢- في دراسة أجراها الروسان (٢٠١٦) بعنوان: "البرامج اللازمة لإعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة" وهدفت إلى التعرف على برامج إعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية ومنها الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة لجمع البيانات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مبررات الحاجة إلى تدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة، والبرامج المقترحة لإعداد وتدريب العاملين في مراكز التربية الخاصة في الدول العربية، والاقتراحات بإنشاء برامج أكاديمية لمواجهة نقص الكوادر الفنية المؤهلة في التربية الخاصة.

٣- دراسة القمش (٢٠١٧) لتطوير برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعاقين عقليا والعاملين في مراكز ومدارس الإعاقة العقلية في مدينة عمان، وقد بلغت العينة أربعين معلماً ومعلمةً واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة لجمع البيانات، وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريب والتدريس الفعّال، حيث أشارت الدراسة إلى أن المعلمين تنقصهم المهارات التدريسية لتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- دراسة شاش (٢٠١٨) والتي بعنوان: "الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح المعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى اختلاف الكفايات الشخصية المهنية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف جنس المعلم والفئة التي يقوم التدريس لها واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ معلما ومعلمة بمدارس التربية الخاصة واستخدمت الباحثة الاستبيان كوسيلة للكشف عن الكفايات اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات الشخصية والمهنية الموجودة بالفعل لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتعاملون معها، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي الإعاقة السمعية ومعلمي الإعاقة البصرية في كل الكفايات الشخصية وكفايات التدريس ومهارات توظيف التكنولوجيا وكانت الفروق لصالح معلمي الإعاقة البصرية.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها، بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع وعينة الدراسة:

جميع معلمي مدارس الدمج بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة وعددهم (١١٢) معلما.

أداة الدراسة:

وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة وذلك لصعوبة الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية أو الزيارات الميدانية أو الملاحظة الشخصية وهي التي يمكن تطبيقها على أكبر عدد من الأفراد في أماكن مختلفة وفي وقت واحد وكذلك تعتبر من أكثر الوسائل اقتصاداً في الوقت والجهد والتكاليف ولا تحتاج في جمعها لعدد كبير من الأشخاص مع سهولة تفريغ البيانات وتحليلها وتفسير نتائجها واستخدم الباحث استبانة من تصميمه عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة.

أهم نتائج الدراسة:

فيما يتعلق بأهم الاحتياجات التدريبية لمجتمع الدراسة من وجهة نظرهم بشكل عام وبغض النظر عن مجالها مرتبة حسب الأهمية أوضحت الدراسة ما يلي:

١- "أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي ٤,٢٩ من٥

٢- "تعديل سلوك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة" من المجال التربوي بمتوسط حسابي ٤,٢٧ من٥

٣- "استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبقها لطلاب التربية الخاصة" من المجال التخصصي بمتوسط حسابي ٤,٢٦ من ٥

٤- "طرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها." من المجال التربوي بمتوسط حسابي ٤,٢٥ من ٥

٥-أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية"من المجال التربوي بمتوسط حسابي٤,٢٤من٥

٦-التعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي٤,٢٤من٥

٧-"تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي٤,٢٣من٥

٨-"تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة" من المجال الشخصي بمتوسط حسابي٤,٢٢ من٥

وفيما يتعلق بأثر متغير (المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي في التربية الخاصة، وسنوات الخدمة في التربية الخاصة) على آراء مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية أوضحت الدراسة ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي والمجال التربوي والمجال الشخصي حسب اختلاف المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

توصيات الدراسة:

بما أن التوصيات تنبثق من نتائج الدراسة، ومن خلال هذه النتائج التي حصل عليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

أولاً: عمل دورات تدريبية في المجال التخصصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبقها لطلاب التربية الخاصة، وكذلك مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بنائها، وأيضا اضطرابات اللغة والتواصل لدى طلاب العوق الفكري، والتقويم والتشخيص في التربية الخاصة، وكذلك معرفة الخصائص النفسية لطلاب التربية الخاصة، وهذا لا يعني إغفال باقي المشكلات، وإنما يمكن البدء بتلك الاحتياجات التدريبية خاصة وإنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال التخصصي.

ثانياً: عمل دورات تدريبية في المجال التربوي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من تعديل سلوك طلاب التربية الخاصة، وطرق تعامل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة وفقا لمجالات الإعاقة ودرجاتها، وكذلك أساليب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية، وأيضا العمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلاب، وطرق دعم ذوي الاحتياجات الخاص في المجتمع المحلي، هذا بجانب الاحتياجات الأخرى، ولكن يمكن البدء بتلك الاحتياجات لأنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي.

ثالثاً: عمل دورات تدريبية في المجال الشخصي لمعلمي مدارس الدمج خاصة فيما يتعلق بكل من أساليب التواصل مع طلاب التربية الخاصة، والتعرف على أنماط شخصية طلاب التربية الخاصة، وكذلك تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلاب التربية الخاصة، وأيضا تكوين علاقات إيجابية مع طلاب التربية الخاصة، والحوار الفعال مع طلاب التربية الخاصة، وهذا لا يعني إغفال باقي الاحتياجات، وإنما يمكن البدء بتلك الاحتياجات خاصة وإنها حصلت على المراكز الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية في المجال الشخصي.

رابعا: تقديم هذه الدورات التدريبية في المجال التخصصي والتربوي والشخصي لجميع فئات المعلمين بصرف النظر عن المرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم أو المؤهل العلمي الحاصل عليه أو سنوات الخدمة في التربية الخاصة.

مقترحات الدراسة:

بما أن المقترحات تنبثق من خلال نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يقترح ما يلي:

أولا: تصور مقترح لبرنامج تدريبي للمعلمين على استخدام الوسائل والمعينات الممكن تطبقها لطلاب التربية الخاصة.

ثانيا: الاحتياجات التدريبية لمعلمات مدارس الدمج في مكة المكرمة من وجهة نظرهم.

ثالثا: تصور مقترح لبناء برنامج تدريبي يلبي الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدمج في ضوء نتائج البحث في المجال التربوي والشخصي.

رابعا: دراسة مقارنة بين الاحتياجات تدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

خامسا: دراسة مقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس الدامج من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة ومدينة الرياض.

سادسا: برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الدمج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الذكاء الاجتماعي والثقة بالنفس لدى طلابهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٨) **التدريب الفعال**، ط٢، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٢- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٦) **قبل التدريب وبعده**. د.ط، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٣- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٦) **تحديد الاحتياجات التدريبية**، د.ط، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٤- الخطيب، جمال(٢٠١١) **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط٤، عمان: دار وائل.

٥- **الروسان، فاروق(٢٠٠٩) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، ط٢ عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع**

٦- الروسان، فاروق: (٢٠١٦) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**. مقدمة في التربية، ط ٣، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر

٧- السرطاوي، زيدان. العبد الجبار، عبد العزيز، الشخص، عبدالعزيز(٢٠١٧) **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية**، د.ط، العين، الإمارات، مكتبة دار الكتاب الجامعي.

٨- السهلاوي، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠١) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء.**مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد ١٣، العدد ٢، جامعة الملك سعود:الرياض.٢٤١-٢٧٩

٩- الشامي، رفعت عبدالحميد(٢٠٠٥)، **العلم والفن في التعليم والتدريب**، د.ط، الرياض: دار قرطبة

١٠- شقير، زينب: (٢٠١١) **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**، د.ط، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار النهضة المصرية.

١١- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢)، **التدريب الإداري المعاصر**، د.ط، عمان: دار المسيرة.

١٢- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧)، **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، د.ط، عمان: دار الشروق.

١٣- عبد الله، سعد الدين خليل (٢٠٠٧)، **إدارة مراكز التدريب**، د.ط، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

١٤- عبيدات، ذوقان(٢٠٠٣) **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**، د.ط، د.م، اشراقات للنشر والتوزيع

١٥- العزاوي، نجم (٢٠٠٦) **التدريب الإداري**، د.ط، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٦- العساف، عبدالمعطي محمد (٢٠٠٨) **التدريب وتنمية الموارد البشرية**، د.ط، عمان: دار زهران.

١٧- **قمش، مصطفى، السعايدة، ناجي (٢٠٠٨) قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة**، د.ط، **عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

١٨- الموسى، ناصر (٢٠٠٨) **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**، د.ط، دبي، دار القلم.

١٠-وزارة المعارف (٢٠٠١) **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف**، د.ط، الرياض: وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

بحث رقم ٣٩

فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية

الباحث/ عبدالله عبدالوهاب العباسي – د/ أمل محمود علي – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس

ملخص البحث

يهدف البحث الى تقديم نموذج إجرائي قائم على الرحلات الميدانية, والتعرف على المهارات الوجدانية, وأسس وإجراءات استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير, وقياس فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير، ومنهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، ومجتمع البحث: طلاب الصف الأول في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، المسجلين رسمياً بمدارسهم في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ, ويبلغ عددهم (٧٧١٣) طالباً حسب الإحصائية التي تم الحصول عليها من إدارة شؤون الطلاب بإدارة تعليم المدينة المنورة، وعينة البحث: طبق البحث على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس الريان الأهلية للبنين بالمدينة المنورة البالغ عددهم (١٠٠) طالب يمثلون أربعة فصول, تم اختيار العينة النهائية للبحث من الفصل (أ) ويبلغ عدد طلابه (٢٥) كعينة تجريبية، والفصل (ب) ويبلغ عدد طلابه (٢٤) كعينة ضابطة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة النهائية للبحث (٤٩) طالباً. أدوات البحث: اختبار مهارات ؛ لقياس مستوى الطلاب في المهارات الوجدانية بمادة التفسير, الاستبانة؛ لاستطلاع رأي الطلاب حول ممارستهم للمهارات الوجدانية بمادة التفسير, دليل المعلم للاسترشاد به في تطبيق الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير، والتعرف على المهارات الوجدانية بمادة التفسير للصف الأول ثانوي, التعرف على أسس وإجراءات استخدام الرحلات الميدانية, توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الوجدانية بمادة التفسير، لصالح المجموعة التجريبية, أن استخدام الرحلات الميدانية حقق فاعلية عالية في تنمية المهارات الوجدانية لطلاب المجموعة التجريبية, أن استخدام الرحلات الميدانية كان له أثراً كبيراً على طلاب المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الوجدانية لديهم. التوصيات: تطوير المحتوى التعليمي لمقرر التفسير بحيث يسهم في تنمية المهارات الوجدانية من خلال استخدام الرحلات الميدانية, تصميم مناهج لمواد التربية الإسلامية يتضمن محتواها على المهارات الوجدانية وسبل تنميتها لدى الطلاب, ربط المهارات الوجدانية بالمحتوى التعليمي للمقررات الدراسية الأخرى؛ لتصبح أحد المصادر العلمية والتربوية مما يسهم في تنميتها لدى الطلاب، دعوة المسؤولين في وزارة التعليم والجهات ذات الصلة إلى تضمين المهارات الوجدانية بالمقررات الدراسية بداية من مراحل التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: الرحلات الميدانية، المهارات الوجدانية، مادة التفسير.

Study summary

Study title: The effectiveness of field trips in developing emotional skills in interpretation subject for first grade, high school students in The Kingdom of Saudi Arabia. Study objectives: the study aims to represent procedural model based on field trips, identifying emotional skills, basics and procedures of using field trips to develop emotional skills in interpretation subject, and evaluating the effectiveness of field trips in developing emotional skills in interpretation subject, Study sample: the study has been applied on a random sample of first grade high school students from AlRayan Private school for boys in AlMadinah Almunawarah. The total number of students was (100) divided into four classes, the final sample has been chosen from class (A) within 25 students as experimental sample, And class (B) within 24 students as a control sample, the total number of final sample was 49 students, Study methodology and tools: the study uses analytic descriptive approach through providing a list of adequate emotional skills, analyzing the results of the survey, the quasi-experimental approach through applying skills test, designing equal two groups: experimental and control which the researcher used the teacher guide within pre and post evaluation then comparing the results before the field trips, Study results: The most important results were as following:identifying the emotional skills in interpretation subject for the first grade high school, identifying the basics and procedures of using field trips to develop emotional skills in interpretation subject, There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average degrees of emotional skills with the subject of interpretation among students of the two research groups in the post application of testing the emotional skills with the subject of interpretation, in favor of the experimental group, using field trips have achieved great effectiveness in developing emotional skills.

key words:Field trips, emotional skills, interpretation subject.

مقدمة البحث:

الحمد لله المتفضّل بالإنعام والصلاة والسلام على رسوله خير الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبه مصابيح الظلام ومن سار على نهجه واقتفى أثره واستقام.

للوجدان مكانةٌ عظيمةٌ في الشريعةِ الإسلاميةِ، فهي المشاعرُ والأحاسيسُ التي ينبغي تهذيبها ليسلكَ الفردُ عليها سلوكًا سويًا، فالتربيةُ الوجدانيةُ تعملُ على السموِ والعلوِ بالعواطفِ عند الإنسانِ، وتهذيبها للوصولِ إلى علاقةٍ إيجابيةٍ مع البشرِ والحياةِ، كما ان تنمية المهارات الوجدانية يسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسئولية وتأكيد الذات، ومتفتحة ومتعاونة وقادرة على فهم الآخرين و حل المشكلات، وقادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر و التواصل الفعَّال وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.

وفي ظل ما نعيشه من ثورة علمية في شتى مجالات الحياة وتزايد المعارف يوما بعد يوم حظيت المهارات الوجدانية بإهتمام كبير في العالم وتجدر الإشارة هنا إلى العديد من المؤسسات والبرامج التي عرفت المهارات الوجدانية بأنَّها: "مهارةُ الفردِ في إظهارِ الانفعالاتِ على اختلافها للآخرين، والتعبيرُ عنها بطريقةٍ واضحةٍ بنوعٍ معينٍ من السلوكِ يؤدي إلى تحسينِ علاقتهِ مع الآخرين"(الدغيثر، ١٤٢٩هـ: ١٩٨).

وتتضاعف الحاجة لتعلم هذه المهارات في ظل المتغيرات المستجدة والحادثة على بيئة الطلاب بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص ومنها:

- إتاحة فرصة الابتعاث والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى للطلاب بعد المرحلة الثانوية.
- تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين بالعديد من المهارات والقدرات وهو ما يتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- سهولة التواصل مع العالم والأفكار الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها.
- الاستهداف القيمي وهي الصورة الجديدة للاستعمار الفكري والغزو الثقافي.
- زيادة التأكيد على المتع والترفه – على حساب الإنجاز والانضباط الذاتي – كأحد الانعكاسات الخطرة للعولمة.

ولذا فتعليم المهارات الوجدانية يكتسب أهمية عالية لكونه يساعد على تهيئة الفرد وإعداده كي يكون؛ موظفًا للحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة, ومكتسبًا لمهارات التعايش مع المجتمع المعاصر, ومطبقًا لمهارات التعامل الإيجابي مع الآخرين, وممتلكًا لمهارات تغيير الأدوار في الحياة العملية, ودائم التعلم والتطوير لذاته. (عبدالمعطي،١٤٢٨, حسين،١٤٢٦هـ).

وتعد التربية الإسلامية المنهجُ الشاملُ المتكاملُ لجميع جوانب الشخصيةِ الإنسانيةِ, وجميعِ جوانبِ الحياةِ؛ لذلك فهي تسهم بشكل كبير في تعليم المهارات الوجدانية للفرد،وقد بذلت مؤسسات التربية والتعليم جهودا لتطوير تدريس مواد التربية الإسلامية حتى تصل إلى هدفها الاستراتيجي وهو وصول الفرد إلى أن يكون مسلماً في الإعتقاد والمشاعر والسلوك،متقنا لمهنته وعمله،وفق الأساليب العصرية (السعدون،٢٠١٢).

ويعتبر التفسير من أشرف العلوم وأجلها فمن خلاله تتجلى وتتضح أسرار القرآن الكريم الذي أنزله الله تعالى ليكون دستوراً للإنسان ينظم حياته ويهذب سلوكه ويُنمي جميع مهاراته.

الإحساس بمشكلة البحث:

تعد الرحلات الميدانية من أكثر الأساليب فعالية في تنمية المهارات الوجدانية خاصة وأن الآيات مجال البحث الحالي تتحدث عن غزوة الأحزاب، فمن خلال وقوف الطلاب على معالم الغزوة بدايةً من حفر الخندق وإشراف الحبيب ﷺ على مراحل حفر الخندق وحتى نهاية الخندق ووقوفه ﷺ ودعاؤه وتضرعه لله تعالى جميعها مواقف تنمي المهارات الوجدانية لدى الطلاب، فالمشاهدة والتعلم بالمحسوس أبقى أثراً من المعلومات والخبرات التي تُجمع عن طريق الحفظ (أبو جلالة،١٩٩٩).

وحسب تصنيف (أدجار ديل Edgar Del) للوسائل التعليمية وضع الوسائل التعليمية الحقيقة في قاعدة الهرم وهي التي تزود الطالب خبرات واقعية مباشرة ويقصد بها الرحلات التعليمية (الميدانية) المرتبطة بالمنهج الدراسي(السعدون،٢٠١٢).

ومن خلال تجربة الباحث في مجال التدريس لمدة سبع سنوات لاحظ عزوف الطلاب عن مواد التربية الإسلامية بسبب طرق التدريس التقليدية المعتمدة على الإلقاء والتلقين من طرف المعلم والحفظ والتلقي من قبل الطالب, وانطلاقًا من خبرة الباحث في الرحلات الميدانية على معالم السيرة النبوية وشعوره بأهميةِ تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من خلال مقرر التفسير.

ويوضح الباحث أنه بالرغم من أن تعليم وتنمية المهارات الوجدانية من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم الشرعية بصفة عامة والتفسير بصفة خاصة، إلا أن الكثير من الطلاب يخفقون في تعلم المهارات الوجدانية واكتسابها، ويرجع ذلك إلى أن الكتب الدراسية والوسائل التعليمية الموجودة بالمدارس حاليا لا تفي بالغرض الأساسي من تدريس التفسير ولا تؤدى الدور الفاعل في تنمية المهارات الوجدانية، حيث أن معظم الانشطة المدرسية لا تساعد على اكتساب وتنمية المهارات الوجدانية رغم أهميتها في حياة الطالب.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث بأن تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية, تتطلب أنشطة يتشارك فيها الطالب مع المعلم, عن طريق الرحلات الميدانية.

كما خصص الباحث المرحلة الثانوية لأنها تشغل قمة سلم التعليم العام، كما أنها اللبنة الأولى لتنمية المجتمع وهي المرحلة التي تُصقل فيها شخصية الطلاب لمواجهة تحديات الحياة وقدرتهم على التعايش والتفاعل بإيجابية مع ذواتهم أولاً ثم مع كل ما يحيط بهم.

مشكلة البحث:

انطلاقاً مما سبق بيانه حول أهمية تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ولعل أفضل الطرق لتنميتها تكون من خلال المناهج الدراسية كما أوصى الناجي (١٤٣٠هـ) بضرورة العناية بتضمين وإبراز المهارات الوجدانية ضمن المنهج المدرسي, وإكساب المتعلم نظريا وتطبيقيا المهارات الوجدانية اللازمة للتكيف مع الذات والبيئة والمجتمع.

ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من التجارب العالمية والعربية الداعية إلى ضرورةِ تنمية المهاراتِ الوجدانية واستخدام الأنشطة اللاصفية التي تنبع من روح المقرر وتحقق أهدافه, وتؤكد على ضعف إسهام التدريس التقليدي لمادة التفسير في تنمية المهارات الوجدانية لدى الطلاب, كدراسة الغامدي (١٤٣٢هـ), وآل داوود (١٤٣٣هـ), والجديبي (١٤٣١هـ), والأغا (٢٠١٢م), وفيوليت (٢٠١٦م), وجوداس وآخرون (2006), ورجوعه إلى الأدب التربوي في طرق تدريس مواد التربية الإسلامية كدراسة العزاوي (١٩٩٩م) التي أكدت أن الغالبية العظمى من المعلمين يواجهون في المراحل الدراسية كافة صعوبات في طريقة تدريس مواد التربية الإسلامية بغية الوصول إلى أهدافها.

وتتحدد المشكلة في ضعف استفادة طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من دراستهم لمادة التفسير في تنمية المهارات الوجدانية لديهم, مما دعا الباحث الى إجراء البحث للكشف عن مدى فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

ويمكن التصدي لمشكلة البحث عن طريق الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المهارات الوجدانية التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من خلال دراستهم لمادة التفسير؟

٢- ما أسس وإجراءات استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

٣- ما فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

١- تحديد المهارات الوجدانية اللازمة بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٢- تقديم نموذج إجرائي قائم على الرحلات الميدانية من خلال مواقف تدريسية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الاول ثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٣- قياس فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث: تتجلى من خلال النقاط التالية:

أهمية نظرية:

١- تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب المرحلة الثانوية كما دعت لذلك منظمتي الصحة العالمية واليونسكو (العوض،١٤٢٩هـ)

٢- يعد هذا البحث إستجابةً لأهداف التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية كما نصت عليه سياسة التعليم من خلال عدة بنود نذكر منها:

تعهد قدرات الطالب وإستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام. (سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية،١٤١٦هـ).

أهمية تطبيقية:

١- يستمد البحث أهميته من أنه يتناول موضوعاً فريداً تندر فيه البحوث فعلى حد علم الباحث لا يوجد بحث سابق تناول استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية في مناهج التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٢- يسهم البحث بما يقدمه من معلومات عن كيفية استخدام الرحلات الميدانية في الإرتقاء بمستوى معلم التربية الإسلامية والخروج عن الطرائق التقليدية مما يزيد من دافعية التعلم لدى الطلاب.

٣- توجيه نظر المختصين والمسؤولين إلى أهمية إستخدام الرحلات الميدانية في جميع مناهج التربية الإسلامية, لتنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات البحث:

١- الفاعلية:

لغة كما جاء في مجمع اللغة العربية (١٤٢٥: ٤٧٧) "لفظ يدور حول إيجابية الأداء، فتقول: دواء فاعل، إذا كان له أثر إيجابي في معالجة المرض، وهي مقدرة الشيء على التأثير".

"وتُعرف الفاعلية تربوياً أنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، بوصفها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، أو مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة"(شحاته والنجار,١٤٢٤هـ: ٢٣٠).

ويعرفها الباحث إجرائياً:

بأنها الأثر الذي يمكن أن يُحدثه استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ويتم تحديد هذا الأثر عن طريق المعالجة التجريبية.

الرحلات الميدانية:

جاء في لسان العرب لابن منظور(١٩٩٦م:٢/١١٤٢)"الرحلة: بمعنى اسم للارتحال "والترحل والارتحال: الانتقال، وهو الرحلة...,, يقال دنت رحلتنا ورحل فلان وارتحل، وترحل...,, والرحلة بالضم الوجه الذي تأخذ فيه وتريده".

ويعرفها خليلي (٣١١:١٩٩٦) بأنها "نشاط تعليمي هادف يقتضي خروج التلاميذ خارج غرفة الصف إلى الأماكن التي يمكنهم فيها الحصول على خبرات تعليمية مفيدة لا يستطيعون الحصول عليها داخل غرفة الصف".

ويعرفها الباحث إجرائياً:

نشاط تعليمي منظم وموجه على علاقة بمادة التفسير يتم خارج غرفة الصف يقوم به التلاميذ بطلب المعلم وإشرافه وتوجيهه بغرض تنمية المهارات الوجدانية لديهم.

المهارات: المهاراتُ لغةً: جمعُ مهارة، "والمهر والمهارة الحِذق في الشيء، والماهر الحاذق بكلِّ عملٍ وأَكثرُ ما يوصف بهِ السابح المجِيد, "ويُقال: فلان "مهر في العلم" أي: كان حاذقًا, عالمًا به متقننًا له" (ابن منظور،١٩٩٦م:٥/١٨٤).

المهاراتُ اصطلاحًا: وردت تعاريفُ عدةٌ للمهارة بمفاهيمَ كثيرةٍ من قبلِ المختصين، كغيرها من المفاهيمِ، ففي المفهومِ العامِ عُرفت المهاراتُ بأنَّها: "استعدادٌ أو موهبةٌ طبيعية أو مكتسبة، تنمو بالمعرفةِ أو التعليمِ وتعقل التدريب، وتجعل الفردَ قادرًا على الأداءِ جسميًا أو ذهنيًا، كما أنَّها تستخدم في التأثيرِ على سلوكِ الآخرين أو تحقيقُ هدفٍ معين"(الذيابي, ١٤٢٨هـ: ٩).

ويعرف الباحث المهارة إجرائيًا بأنَّها: القدرةُ على توجيهِ السلوكِ بكفاءةٍ وإتقانٍ, نحو هدفٍ محددٍ, بدقةٍ وسرعةٍ مناسبةٍ.

المهارات الوجدانية:

هي المهارات التي تُعزز من قدرة الطالب على التعبير عن الإنفعالات والمشاعر واستقبالها من الآخرين وضبطها والتحكم بها كمهارة الصبر ومهارة القدوة الصالحة ومهارة التحكم في الإنفعالات النفسية.

وتُعرفُ كمهارةٍ بأنَّها: "مهارةُ الفردِ في إظهارِ الانفعالاتِ على اختلافها للآخرين، والتعبيرُ عنها بطريقةٍ واضحةٍ بنوعٍ معينٍ من السلوكِ يؤدي إلى تحسينِ علاقتهِ مع الآخرين"(الدغيثر، ١٤٢٩هـ: ١٩٨).

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الدراسات التي تناولت الأنشطة اللاصفية والرحلات الميدانية، ثم تلك التي تناولت تنمية المهارات الوجدانية.

أولاً: دراسات تناولت الأنشطة اللاصفية والرحلات الميدانية:

١- دراسة (أبوزيد عبدالرحيم السباعي،(٢٠١٦م), **فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية):**

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية الذكاء الطبيعي لدى شعبة الجغرافيا بكلية التربية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقياس للذكاء الطبيعي على عينه ٦٠ طالب واستخدم المنهج شبه التجريبي وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية الذكاء الطبيعي في مادة الجغرافيا.

٢- دراسة (سناء فاروق قهوجي،(٢٠١٠م), **أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس العلوم بمشاركة الأنشطة العلمية اللاصفية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع مع تدريس العلوم بالطرائق المتنوعة, ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثه بتطبيق اختبار قبلي وبعدي على عينة من الطلاب في مجموعتين ضابطة وتجريبية, واعتمدت الباحثة في البحث على المنهجين التجريبي والوصفي التحليلي.

وقد توصلت الباحثه إلى النتائج التالية:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن توصيتها: ضرورة نشر الوعي التربوي حول الأنشطة العلمية اللاصفية وأهمية دورها بالنسبة للطلبة علميًا واجتماعيًا ووجدانيًا وذلك بالنسبة للجهات التربوية المختصة ومديري المدارس والمدرسين إضافة إلى أولياء الأمور والطلبة.

٣- دراسة (توفيق إبراهيم البديوي،(**١٤٢٥هـ**), **اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو الأنشطة اللاصفية بالمدارس المتوسطة والثانوية في كل من جدة والرياض**):

تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية نحو الأنشطة اللاصفية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق المنهج الوصفي وإعداد استبيان للاطلاع على آراء واتجاهات عينة من معلمي العلوم الشرعية.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

تأكيد معلمي العلوم الشرعية على أهمية الأنشطة اللاصفية كما أشارت الدراسة إلى وجود بعض العقبات التي تقف وراء تنظيم وتخطيط الأنشطة اللاصفية.

٤- دراسة (ميدان وسيفتسي Medan and Ciftci)،(٢٠٠٩م), **تأثير الرحلات المدرسية إلى البيئة الطبيعية على تعلم المواد الإجتماعية**):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الرحلات المدرسية إلى البيئة الطبيعية على تعلم المواد الإجتماعية لدي الطلبة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي, واعتمد الإختبارات القبلية والبعدية على عينة (٥٧) طالبا وطالبة قسمت لمجموعتين ضابطة وتجريبية.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن التعليم باستخدام الرحلات المدرسية إلى البيئة والطبيعة زاد من مستويات التحصيل الأكاديمي والفهم والتفسير لمادة الدراسات الاجتماعية عند الطلبة, وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتفعيل الأنشطة اللاصفية في تدرس المواد لزيادة تحصيل الطلاب.

٥- دراسة (ماهر أحمد مصطفى البزم،(١٤٣١هـ), **دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة**):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة اللاصفية في تنمية القيم الأخلاقية-الاجتماعية-الوطنية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استبيان للاطلاع على آراء عينة من المعلمين.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن الأنشطة اللاصفية لها دور فعال في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد مشرفين ومشرفات مدربين ومتخصصين في تطوير وتنفيذ الأنشطة اللاصفية، وإعداد قائمة بأنشطة متطورة وقابلة للتنفيذ تواكب العصر الحالي, وتراعي احتياجات المجتمع, لجميع المراحل التعليمة.

٦- دراسة (روز شكري الجعار,(٢٠٠٤م), **أثر الزيارات الميدانية في المستوى التحصيلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة الاجتماعيات**,):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الزيارات الميدانية في المستوى التحصيلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة الاجتماعيات, ولتحقيق ذلك الهدف قامت الباحثة بتطبيق المنهج التجريبي في تدريس وحدتين دراسية من كتاب التربية الوطنية.

واعتمدت الإختبارات القبلية والبعدية على عينة (٤٧) طالبة قسمت لمجموعتين ضابطة وتجريبية.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أن هناك أثر ايجابي للرحلات المدرسية زاد من مستويات التحصيل الأكاديمي والفهم والتفسير لمادة الاجتماعيات عند الطالبات, وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الرحلات الميدانية والتركيز عليها بشكل خاص مخطط ومنظم.

ثانياً: دراسات تناولت تنمية المهارات الوجدانية:

١- دراسة (إبراهيم آل داود،(١٤٣٤هـ), **دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين والممارسين**):

تهدف الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية اللازم تضمينها في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي وتقديم آليات مقترحة لتضمينها، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق المنهج الوصفي عن طريق استبيان للاطلاع على آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في المناهج وطرق التدريس بجامعتي الإمام سعود والملك سعود, وعينة من مشرفي ومعلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن جميع المهارات الحياتية الشخصية والاجتماعية والوجدانية والاقتصادية والوطنية اللازم تضمينها في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي (اتخاذ القرار، حل المشكلات، إدارة الوقت, العمل ضمن الفريق, تحمل المسؤولية,...) تعتبر مهمة جداً وأن جميع الآليات المقترحة لتضمينها مناسبة جداً.

وكان من مقترحات الدراسة إجراء دراسة شبه تجريبية لقياس أثر بعض استراتيجيات التدريس في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.

٢- دراسة (رأفت محمد علي الجديبي،(١٤٣١هـ), **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة – رؤية تربوية إسلامية –):**

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات المعاصرة، وبرؤية تربوية إسلامية, ولتحقيق الهدف قام الباحث بتطبيق المنهج الوصفي.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن التعليم المبني على المهارات الحياتية ومن ضمنها المهارات الوجدانية أصبح مطلباً أساسياً في التربية والتعليم، وافتقار المرحلة الثانوية إلى الأنشطة العلمية والعملية والتي تُعنى بتعليم وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، وأن تعليم المهارات الحياتية يتم من خلال ثلاث مداخل (المناهج الدراسية – البرامج التدريبية – الأدلة الإرشادية).

ومن مقترحات الدراسة إبراز منهج التربية الإسلامية في تنمية المهارات الحياتية من خلال المزيد من الدراسات والبحوث التربوية, والإفادة من الجهود العالمية المعاصرة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.

٣- دراسة (حمدان يوسف الأغا،(٢٠١٢م), **فاعلية توظيف إستراتيجية** seven Es **البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي):**

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية توظيف إستراتيجية seven Es البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق المنهج التجريبي على الطلاب, وإعداد دليل معلم العلوم، وكراسة أوراق عمل الطالب، وقائمة بالمهارات الحياتية، وبطارية لقياس المهارات الحياتية تمثلت في مقياس مهارة اتخاذ القرار، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، واختبار مهارات الاتصال والتواصل، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

فاعلية توظيف إستراتيجية seven Es البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب المجموعة التجريبية، وضعف اسهام التدريس التقليدي في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب،أما أهم توصيات الدراسة: ضرورة عرض الأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.

٤- دراسة (ماجد بن سالم الغامدي،(١٤٣٢هـ), **فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الحديث ولتحقيق ذلك قام الباحث بعمل قائمة بالمهارات الحياتية وقائمة بالأنشطة التعليمية التي تنمي هذه المهارات من خلال مقرر الحديث, ثم مقياس المهارات الحياتية وتطبيق المنهج شبه التجريبي على مجموعتين ضابطة وتجريبية وتطبيق مقياس المهارات الحياتية على عينة الدراسة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

تفوق المجموعة التجريبية في درجات المهارات الحياتية مما يثبت فاعلية الأنشطة التعليمية في مقرر الحديث في تنمية المهارات الحياتية

لدى الطلاب.توصيات الدراسة الاهتمام بتدريب المعلمين على التخطيط الجيد لتفعيل الأنشطة التعليمية أثناء العملية التعليمية, ودمج الأنشطة التعليمية التي تراعي تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب في مقررات التربية الإسلامية.

٥- دراسة (فيوليت فؤاد, وأسماءالسرسي, وحنان متولي,(٢٠١٦م), **فاعلية برنامج قائم على استخدام المهارات الحياتية لتحسين الكفاءة الوجدانية لعينة من طلاب المرحلة الثانوية):**

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج باستخدام المهارات الحياتية (المهارات الأكاديمية المعرفية، المهارات الوجدانية وإدارة الذات، مهارات العلاقات والاتصال، مهارة إدارة الضغوط، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار) في تحسين الكفاءة الوجدانية وأبعادها لطلاب المرحلة الثانوية, ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحثات في دراستهم؛ المنهج التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات العينة التجريبية ومتوسط رتب درجات العينة الضابطة على القياس البعدي لمقياس الكفاءة الوجدانية وأبعادها، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات العينة التجريبية ومتوسط رتب درجات العينة الضابطة على القياس البعدي لمقياس الكفاءة الوجدانية وأبعادها في اتجاه المجموعة التجريبية.

٦- دراسة براكيت وآخرين,٢٠١٣،(Bracket et al), "تحسين جودة الصّف الدّراسي من خلال منهاج كلمات المشاعر RULERللتّعليم الوجداني والاجتماعي: النتائج القريبة والبعيدة":

هدفت الدّراسة: دراسة تأثير تطبيق برنامج RULER للتّعليم الاجتماعي والوجداني في تطور التّلاميذ الاجتماعي والوجداني وتحصيلهم العلّمي, منهج الدّراسة: دُرب معلّمو الصّفوف الابتدائيّة على تطبيق منهج RULER من خلال وحدة دراسية يتم تدريسها خلال سنة تعليمية، أظهرت النتائج الآتي: إنّ تأثير هذا البرنامج في المجال التّنظيمي والتّعليمي، كان نتيجة للتحسين الكبير الذي قدمه على مستوى الدّعم الوجداني الذي ظهر جلياً مع نهاية السّنة الأولى لتطبيق المنهاج. تؤكد الدّراسة أنّ التّعليم الوجداني والاجتماعي يمكن أن يكون وسيلة قوية جد اً لتحسين بيئة التّعليم وجودته, تقدم الدّراسة دليلا على أنّ الجودة الوجدانية والاجتماعية للتّعليم داخل الصّف، يجب أن تكون هدفاً أساسياً حينما نريد إجراء أيّ تعديل أو تحسين في مستوى التّعليم.

٧- دراسة (جوداس وآخرون Goudas et al. 2006) **فعالية برنامج تدريبي في المهارات الحياتية يتم تدريسه كجزء من مادة التربية البدنية):**

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير برنامج تدريبي في المهارات الحياتية يتم تدريسه كجزء من مادة التربية البدنية، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحثون في دراستهم؛ المنهج التجريبي مستعينين ببناء برنامج تدريبي في المهارات الحياتية، واختبار قبلي وبعدي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

تحسن في اللياقة البدنية والمهارات الحياتية، وكذلك أظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت تنمية المهارات الحياتية الوجدانية:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على كيفية إعداد قائمة المهارات الوجدانية اللازمة للمرحلة الثانوية، بالإضافة إلى كيفية بناء مقياس المهارات وتطبيقه واستخلاص النتائج وتحليلها، وإعداد دليل المعلم الموضح فيه خطوات الرحلة الميدانية وطريقة عمل بطاقة موافقة ولي أمر الطالب للمشاركة في الرحلة الميدانية موضح فيها أهداف الرحلة ورغبة أولياء الأمور في التعاون لتحقيقها.

❖ **أهم ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة:**

- توظيف استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية في تدريس مادة التفسير لدى طلاب الصف الاول ثانوي.
- حدد البحث الحالي المهارات الوجدانية المراد تنميتها في مقرر التفسير لدى طلاب الصف الاول ثانوي, وتعد هذه المهارات من الاهداف الاساسية التي تسعى التربية الاسلامية الى غرسها وتنميتها في الطلاب.

- ركز البحث الحالي على الرحلات الميدانية كجزء من النشاط اللاصفي, وحدد أهميتها وأهدافها وبين أسس وإجراءات تطبيقها في الميدان التربوي.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام منهجين بحثيين هما:

المنهج الوصفي التحليلي: أفاد المنهج الوصفي التحليلي الباحث في إعداد قائمة بالمهارات الوجدانية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي والمرتبطة بالدرس والتي تسعى الرحلات الميدانية لتنميتها، وتحليل نتائج الاستبانة التي تجيب أسئلتها عن مدى ممارسة طلاب المجموعة التجريبية للمهارات الوجدانية بمادة التفسير بعد تطبيق تجربة الرحلات الميدانية؛ وذلك للتأكد من فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير.

المنهج شبه التجريبي: استخدم الباحث في البحث مجموعتين متكافئتين لتحقيق أهداف البحث أحدهما ضابطة وهي التي أُستخدمت الطريقة التقليدية في تدريسها، والأخرى تجريبية وهي التي أُستخدم فيها دليل المعلم الاسترشادي، وذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات يقيس فاعلية استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم قياس درجات المجموعتين قبلياً وبعدياً, ومقارنة النتائج التي تم الحصول عليها قبل تطبيق برنامج الرحلات الميدانية على معالم غزوة الاحزاب المكانية وبعد التطبيق؛ وذلك للتعرف على فاعلية استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تنمية المهارات الوجدانية عن طريق استخدام الرحلات الميدانية في الدرس الأول من الوحدة الخامسة عشر وهو تفسير سورة الأحزاب من آية (٢١- ٢٧) من كتاب التفسير للنظام الفصلي للصف الاول ثانوي بالمملكة العربية السعودية طبعة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

الحدود البشرية والمكانية: طبق البحث على طلاب الصف الأول الثانوي (النظام الفصلي) بمدرسة مختارة من مدارس المدينة المنورة.

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ.

المتغيرات البحثية:

اعتمد البحث على متغيرين هما:

١- **متغير مستقل وصيغته:** استخدام الرحلات الميدانية.

٢- **متغير تابع وصيغته:** تنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير.

أدوات البحث:

استخدم الباحث ثلاث أدوات لتحقيق أهداف البحث وهي كما يلي:

١- اختبار مهارات ؛ لقياس مستوى الطلاب في المهارات الوجدانية بمادة التفسير.

٢- الاستبانة؛ لاستطلاع رأي الطلاب حول ممارستهم للمهارات الوجدانية بمادة التفسير.

٣- دليل المعلم للاسترشاد به في تطبيق الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير.

مجتمع البحث:

المجتمع البحثي الحالي يمثله طلاب الصف الأول في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، المسجلين رسمياً بمدارسهم في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ, ويبلغ عددهم (٧٧١٣) طالباً حسب الإحصائية التي تم الحصول عليها من إدارة شؤون الطلاب بإدارة تعليم المدينة المنورة.

عينة البحث:

سوف يتم دراسة عينة عشوائية مكونة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس الريان الأهلية للبنين بالمدينة المنورة البالغ عددهم (١٠٠) طالب يمثلون أربعة فصول، وقد تم كذلك اختيار عينة استطلاعية عشوائية من الفصلين (ج)، و(د) يبلغ عددها (٢٣) طالباً، بحيث تم استبعادهم من العينة النهائية، وقد تم اختيار عينة البحث النهائية من الفصل (أ) ويبلغ عدد طلابه (٢٥) كعينة تجريبية، والفصل (ب) ويبلغ عدد طلابه (٢٤) كعينة ضابطة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة النهائية للبحث (٤٩) طالباً.

نتائج البحث:

- تم التوصل إلى قائمة المهارات الوجدانية بمادة التفسير التي ينبغي توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وتشتمل على (١٩) مهارة.
- تم حصر أسس وإجراءات استخدام الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية بمادة التفسير لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وقد اشتملت على المحددات التالية:
  - أهداف الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية، وتشتمل على (٧) أهداف.
  - فوائد الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية، وتشتمل على (١٧) فائدة.
  - خطوات الرحلات الميدانية لتنمية المهارات الوجدانية، وتنقسم الى (٣) مراحل اساسية هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم.
  - تقويم الرحلات الميدانية: وتشتمل على (٣) طرق للتقويم هي: الأسئلة الشفهية المباشرة، والاختبار، واستطلاع الرأي.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات بمادة التفسير.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الوجدانية بمادة التفسير، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الوجدانية بمادة التفسير, وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- أن استخدام الرحلات الميدانية حقق فاعلية عالية في تنمية المهارات الوجدانية لطلاب المجموعة التجريبية.
- أن استخدام الرحلات الميدانية كان له أثراً كبيراً على طلاب المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الوجدانية لديهم.
- أن طلاب المجموعة التجريبية يمارسون المهارات الوجدانية بمادة التفسير (بدرجة كبيرة جداً)، وذلك بعد استخدام الرحلات الميدانية.
- أن أكثر المهارات الوجدانية ممارسة من قبل طلاب المجموعة التجريبية هي مهارة الاقتداء بالرسول ﷺ في كل أحواله، وأن أقل المهارات ممارسة هي مهارة التراجع عن الخطأ عند الوقوع فيه وإبداء الأسف على ذلك.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١. تطوير المحتوى التعليمي لمقرر التفسير للصف الأول الثانوي بحيث يسهم في تنمية المهارات الوجدانية من خلال استخدام الرحلات الميدانية.

٢. تصميم مناهج لمواد التربية الإسلامية يتضمن محتواها على المهارات الوجدانية وسبل تنميتها لدى الطلاب.

٣. السعي إلى تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي التي تهذب سلوكهم الفردي والاجتماعي، وترغبهم في التراجع عن الخطأ عند الوقوع فيه وإبداء الأسف على ذلك.

٤. دعوة المسؤولين في وزارة التعليم والجهات ذات الصلة إلى تضمين المهارات الوجدانية بالمقررات الدراسية بداية من مراحل التعليم العام.

٥. ربط المهارات الوجدانية بالمحتوى التعليمي للمقررات الدراسية الأخرى؛ لتصبح أحد المصادر العلمية والمعرفية والتربوية والثقافية مما يسهم في تنميتها لدى الطلاب.

٦. ابتكار طرق واستراتيجيات تدريسية جديدة تسهم في تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكون مفهومة وسهلة التطبيق والتقويم.

٧. إقامة دورات تدريبية لشرح آلية تنمية المهارات الوجدانية لدى الطلاب باستخدام الرحلات الميدانية، ويمكن الاستفادة من تجربة البحث الحالي كمادة تعليمية في هذه الدورات.

٨. حث المسؤولين عن برامج النشاط الطلابي بالمراحل التعليمية المختلفة الاستفادة من دليل المعلم ومخرجات تجربة البحث الحالي في تنمية المهارات الوجدانية لدى طلابهم.

٩. إقامة ورش عمل وجلسات نقاش لتبادل الآراء والمقترحات حول كيفية البناء على إيجابيات استخدام الرحلات الميدانية في تنمية المهارات الوجدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد السلبيات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

المصادر والمراجع

(١)إبراهيم، فيوليت فؤاد, وآخرون, فاعلية برنامج قائم على استخدام المهارات الحياتية لتحسين الكفاءة الوجدانية لعينة من طلاب المرحلة الثانوية, مجلة دراسات الطفولة, مجلد١٩، عدد ٧١, مصر, أبريل-يونيو,٢٠١٦م.

(٢)أبو جلالة، صبحي حمدان، **استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم**، ط١، (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،١٩٩٩م).

(٣)ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، ط١,(بيروت: دار صادر، ١٩٩٦م).

(٤)البديوي، توفيق إبراهيم، **اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو الأنشطة اللاصفية بالمدارس المتوسطة والثانوية في كل من جدة والرياض**، رسالة ماجستير، كلية التربية (الرياض: جامعة الملك سعود,١٤٢٥هـ).

(٥)البزم، ماهر أحمد مصطفى، **دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة**، كلية التربية, (غزة: جامعة الأزهر, ١٤٣١هـ).

(٦)الجديبي، رأفت محمد، **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة – رؤية تربوية إسلامية –**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى،١٤٣١هـ).

(٧)الجعار, روز شكري, **أثر الزيارات الميدانية في المستوى التحصيلي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة الاجتماعيات**, رسالة ماجستير, برنامج أساليب التدريس،(القدس: جامعة القدس,٢٠٠٤م).

(٨)السباعي، أبو زيد عبدالرحيم، **فاعلية الرحلات الميدانية في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس, (مصر: جامعة الأزهر، ٢٠١٦م).

(٩)حسين، أسامة ماهر، **توصيف مادة المهارات الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية للتعليم الثانوي**، د. ط (السعودية: إدارة التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية ١٤٢٦هـ).

(١٠)الخليلي، خليل وآخرون، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، د. ط, (دبي:دار القلم للنشر والتوزيع:١٤١٧هـ).

(١١)الدغيثر، موضي محمد، **المهارات الإجتماعية من المنظور الإسلامي وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الإجتماعية والسن – دراسة على الطالبات الجامعيات في مدينة الرياض** –، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،، ١٤٢٩هـ).

(١٢)الذيابي, مبارك مخلد، **مهارات تعامل رجل الأمن مع الجمهور ودورها في تفعيل الخدمة الأمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية, كلية الدراسات العليا, (الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،١٤٢٨هـ).

(١٣)السعدون، عادلة علي ناجي، **مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها**، رسالة ماجستير، كلية التربية،(العراق: جامعة بغداد، ٢٠١٢م).

(١٤)شحاته، حسن والنجار، زينب، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،١٤٢٤هـ).

(١٥)عبدالمعطي، أحمد حسين وآخرون، **المهارات الحياتية**،ط١,(القاهرة: دار السحاب، ١٤٢٨هـ).

(١٦)العوض، خالد عبدالرحمن، **أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي**، رسالة دكتوارة غير منشورة، كلية التربية، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٩هـ).

(١٧)الغامدي، ماجد سالم، **فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإجتماعية، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٣٢هـ).

(١٨)قهوجي، سناء فاروق، **أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الأحياء**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (سوريا: جامعة دمشق، ٢٠١٠م).

(١٩)الأغا، حمدان يوسف، **فاعلية توظيف إستراتيجية seven Es البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني**

لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية،(غزة: جامعة الأزهر، ٢٠١٢م).

(٢٠)آل داود، إبراهيم بن محمد، **دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين والممارسين**، كلية التربية،(مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٣٤هـ).

(٢١)مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، ط٢، (مصر: وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ).

(٢٢)الناجي، عبدالسلام عمر، ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي بعنوان **ماهي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة المعرفة، العدد١٧٠،(الرياض: وزارة التعليم, جمادى الاولى, ١٤٣٠هـ).

(٢٣)وزارة التربية والتعليم، **وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أهداف التعليم الثانوي**، (الرياض: وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ).

المراجع الأجنبية:

1-Meydan،Ali and Ciftci، Sabahattin(2009) " The Effect of Environment Trips and Activities to Environment Sensitivity in Teaching Social Science."

2- Brackett, Marc A, &, Rivers, Susan E & Salovey, Peter (2013): Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes, "Am J Community Psychol" DOI 10, 1007/s10464-013-9570-x, Published online: 27 February 2013.

3-Goudas، M, Dermitazki I, leondari، A(2006) The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. European Journal of psychology of education volume XX1,n4,429-438.

بحث رقم ٤٠

استراتيجيات مقترحة لتحسين بعض المهارات الاملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية

الباحث/ حلمي يوسف أبوحمد – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

تهدف الورقة الحالية إلى تحديد أهم أسباب الضعف في مهارات الكتابة والإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية، وتحديد الاستراتيجيات التي تلزم التلاميذ للتغلب على تلك المشاكل وبناء تصور لبرنامج علاجي يهدف الى تحسين بعض المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس في مدرسة المشارع الأساسية، وقد أعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يقوم بعرض استراتيجات مقترحة لتحسين المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس من خلال عرض نظري لاهمية الاملاء والاسباب التي تسبب ضعف المهارات الإملائية لدى التلاميذ. وتتضمن الاستراتيجة المقترحة الخطوات الإجرائية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ. ومن التوصيات التي اكدت عليها الورقة البحثية: التركيز على تطوير المهارات الإملائية في مادة اللغة العربية من خلال التدريب المستمر للتلاميذ، والاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً وتأهيله وتطوير مهارته ومستواه من خلال الدورات والبرامج التدريبية المتنوعة، وكذلك تخصيص حصص أسبوعية إضافية للتدرب على مهارات الإملاء وتقويمها أولاً بأول وخصوصاً للتلاميذ الأكثر ضعفاً. ومن المقترحات التي يمكن للباحث تقديمها في هذه الدراسة ما يأتي: عمل دورات لمعلمي اللغة العربية وخصوصاً الصفوف الأساسية بشكل دوري ومستمر. واستعمال التكنولوجيا والوسائل التقنية في التعليم وتسخيرها لإيصال الأفكار بطرقٍ عصرية، بالإضافة إلى تفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية وإشراكهم في عملية علاج الضعف الإملائي لدى أبنائهم. عمل مسابقات في الإملاء وتقديم شهادات تقدير ومكافآت وتكريم التلاميذ الفائزين أمام الطابور المدرسي.

المقدمة:

يعد ضعف الكتابة والإملاء لمادة اللغة العربية من المشكلات الشائعة التي يعاني منها المتعلمون في معظم المجتمعات العربية ومنها المجتمع الأردني،وخصوصاً في المناطق النائية كمنطقة الأغوار الأردنية،حيث يعاني الكثير من التلاميذ ولا سيما تلاميذ المرحلة الأساسية من ضعف في المهارات الإملائية أو حتى مهارة تهجئة الحروف بالشكل الصحيح.

خلفية الدراسة:

إن اللغة العربية هي أداة التعبير للناطقين بها، وهي وسيلة التحدث والكتابة، وبها تنتقل الأفكار و المشاعر لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردًا بدور فاعل في إكساب اللغة دون الآخر، لذلك فإن من الضرورة بمكان أن تنهض اللغة بشتى فروعها كي تصل للهدف المنشود منها، والكتابة فرع من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس الهامة في حياة التلميذ منذ أول يوم يدخل فيه المدرسة وحتى آخر يوم يودع فيه حياة الدراسة، فالتلميذ الذي لا يحسن الكتابة الصحيحة لا يستطيع التعبير عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خلده.

أفاد مكتب اليونيسيف في الأردن أن التعليم فيها قد اقترب من تحقيق هدفه المتمثل في التحاق كل طفل بمرحلة التعليم الأساسي وبنسبة ٩٧ ٪ من الأطفال. (الموقع الرسمي مكتب اليونيسيف،الاردن ٢٠١٩).وبالرغم من ذلك فقد ذكرت وكالة سرايا الإخبارية عبر مدير التربية والتعليم في لواء الأغوار الجنوبية أنه قال:"إن تسع مدارس في اللواء من أصل ثمان عشرة مدرسة لم ينجح منها أي طالب في امتحان شهادة الدارسة الثانوية العامة".(وكالة سرايا الاخبارية – العدد٤٦ بتاريخ ٩,٧,٢٠١٥).

كما يؤكد المختصون إن معرفة الإملاء والإلمام به وإتقانه أمر بالغ الأهمية في القدرة على التعبير عما يجول في خاطر الطلبة بشكل مفهوم وواضح. فالكتابة الصحيحة والخط الواضح يعكسان قدرة الطالب وذوقه السليم، وهما يساعدانه على فهم الحقائق والخروج بنتائج جيدة، وبالتالي تعكس مقدرة الطلبة على استيعاب المفاهيم والمعاني، فلغتنا العربية هي لغة القرآن الكريم، وهي لغة عريقةٌ وراقية.

وبحسب العديد من الدراسات فإن ظاهرة "ضعف الإملاء لدى الطلبة" لا تقتصر على المراحل الدراسية في مستويات التعليم العام، بل تلازم الطلبة حتى المرحلة الجامعية. ويُرجع بعض التربويون ضعف الإملاء لدى الطلبة إلى أسباب عديدة منها وأهمها ضعف أداء المعلمين أنفسهم في هذه المهارة، الأمر الذي أثر بشكل سلبي على أداء الطلبة، إذ بات ضعف المعلم في هذه المهارة مؤثراً بشكلٍ كبيرٍ على الطالب الذي لم يجد مع تقدمه في مراحل الدراسة المختلفة من يُصحح له تلك الأخطاء، لتنمو معه في ما بعد مشكّلةً قاموسهُ اللغوي.(ساقي، ٢٠٢٠)، (الموسوي، وناقل (٢٠١٢).

الإحساس بالمشكلة:

بدايةً نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال عمل الباحث كمعلم لمادة اللغة العربية، وإنتدابه للتعليم بين عامي ٢٠١٤ إلى ٢٠١٦ في منطقة الأغوار الأردنية لأحد المدارس الحكومية الإبتدائية، حيث لاحظ الباحث وجود عدد من المشكلات والظواهر السلبية عند الغالبية العظمى من التلاميذ، فمنذ الوهلة الأولى عجز نصف تلاميذ الصف السادس الإبتدائي عن قراءة فقرة واحدة من كتاب اللغة العربية بشكل صحيح، أما في جانب الكتابة و الإملاء فلم يتمكن أي تلميذ من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي من كتابة فقرة واحدة دون أخطاءٍ إملائيةٍ وخصوصاً عند كتابة الهمزة بصياغاتها المختلفة، أو الحروف التي تنتهي بالتنوين و النون الأصلية،أو الحروف التي تنطق ولا تكتب، بالاضافة إلى كتابة التاء المربوطة والمفتوحة والهاء في آخر الكلمات. ومن هنا نجد أن ضعف الإملاء في مادة اللغة العربية قد انعكس سلباً على هؤلاء التلاميذ حيث لم يتمكن أحد منهم من الكتابة بشكل صحيح، وبالتالي سوف لن يكونوا قادرين على القراءة والإستيعاب بشكل صحيحٍ وسليمٍ أيضاً.

ومما لاحظه الباحث خلال فترة عمله في مدارس الأغوار لمدة سنتين أن مشكلة الضعف في الإملاء تظهر بوضوح في تلك المدارس الموجودة في المناطق النائية كمنطقة الأغوار الأردنية مقارنة بالمدارس الواقعة في العاصمة عمّان، حيث عمل الباحث قبلها قرابة ثلاثة أشهر كبديل في أحد المدارس الخاصة في العاصمة عمّان ولم يواجه هذه المشكلة على نطاقٍ واسع، فكان معظم التلاميذ يتقنون مهارات الكتابة

والقراءة في مقابل عدد قليل لم يكن بنفس الاتقان.

مشكلة البحث:

عمت ظاهرة الضعف الإملائي وطمت واستشرت بين مستخدمي اللغة العربية في جميع الأصقاع، ولم يسلم منها طالبٌ ولا معلم ولا مثقف.فلقد شملت الصغير والكبير،والعالم والمتعلم، وصارت تؤذي عيوننا وتصك مسامعنا في كل مكتوب ومقروء من الكتب والجرائد والمجلات،وازدادت استفحالاً مع وسائط الإعلام الحديثة كالحاسوب والجوال والتلفاز.

سيعمل الباحث في الورقة الحالية على تحديد أسباب ضعف المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس في مدارس الأغوار، وتحديد المهارات التي تلزم اولئك الطلبة لتحسين مهاراتهم الإملائية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما البرنامج العلاجي المقترح لتحسين بعض المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الاسئلة الفرعية:

١.ما أسباب ضعف مهارات الكتابة والإملاء بشكل عام لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟

٢.ما المهارات التي تلزم تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية للتغلب على المشاكل الإملائية في مادة اللغة العربية؟

أهداف البحث:-

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١.تحديد أسباب ضعف مهارات الكتابة والإملاء بشكل عام لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمدرسة المشارع الأساسية بمنطقة الأغوار الأردنية من وجهة نظر المعلمين.

٢. تحديد المهارات التي تلزم تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمدرسة المشارع الأساسية للتغلب على مشاكل الكتابة في مادة اللغة العربية.

أهمية البحث:-

تعد مشكلة الإملاء في مادة اللغة العربية عند التلاميذ بشكل عام من أهم المشكلات التي تسهم في هدم النظام التعليمي، والبنية التحتية للمجتمعات العربية النامية ؛ بالتالي تكون عائقاً في نهضة وتطور هذه المجتمعات ورقيها. وكل من مارس مهنة التعليم على دراية بوجود هذه المشكلة عند عدد من التلاميذ. ومن خلال البحث الحالي يمكن تسلط الضوء على هذه المشاكل في المدارس الحكومية في المناطق النائية بشكل عام وفي مدرسة المشارع الأساسية بشكل خاصة، وكذلك يمكن من خلال هذا البحث الوصول إلى إطار نظري يوضح الأسباب وراء ضعف تلاميذ الصف السادس في مادة الإملاء في اللغة العربية، وكذلك يمكن لهذا البحث أن يقدم كماً نظرياً حول عملية التعلم والتعليم في مناطق الأغوار الأردنية، وبالتالي يمكن أن يصبح مرجعاً قيماً يستفيد منه الدارسون والباحثون والمهتمون. ومن الأهمية التي يمكن رصدها للدراسة الحالية:

١. تعرّيف معلم مادة اللغة العربية الأخطاء الإملائية الشائعة ليعمل جاهدًا على التغلب عليها أو الحد منها.

٢. تعرّيف التلاميذ نواحي الضعف لديهم فيما يخص هذه المشاكل ومحاولة مساعدتهم للتخلص منها.

٣. تطبيق البرنامج العلاجي المقترح وتعميمه على بقية التلاميذ في مختلف المراحل في حال نجاحه.

٤. تزويد المشرفين و الموجهين التربويين بأنماط الأخطاء الإملائية وأساليب علاجها لمساعدة المعلم والطالب على تخطي الصعوبات

والعمل على رفع مستوياتهم.

٥. تبصير المشرفين التربويين وواضعي المناهج بفكرة البرنامج المقترح، وعرضه على المعلمين من خلال دورات تدريبية؛ لتحسين أدائهم وأساليب التعليم لديهم.

مصطلحات البحث:

١. مفهوم الإملاء لغةً:

٢. إملاء [مفرد]: الجمع أمالٍ وأماليّ (لغير المصدر): تمرين مدرسيّ يُختبَرُ فيه التلاميذُ في رسم الحروف والكتابة. ما يُملَى من الأقوال أو مُلخّصها.(معجم اللغة العربية المعاصرة)

٣. تعريف المهارات الإملائية: هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموزٍ مكتوبةٍ

(الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ؛ وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد.قد تكون هذه الأصوات مساويةً للرموز، فيكون لكلّ صوتٍ رمزه، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوّتةٍ ؛ وهنا يقع الإلتباس عن المملَى عليه، فيقع في الخطأ. (ألفت محمد الجوجو،٢٠٠٤)

٤. أما التعريف الإجرائي للمهارات الإملائية فهي مجموعة المهارات الإملائية التي تلزم تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمدرسة المشارع الإساسية في الأغوار الأردنية للتغلب على مشاكل الكتابة في مادة اللغة العربية والتي سيتم تحديدها من خلال أداتي البحث (الإختبار والاستبانة) حيث التي سيتم تطبيقهما على عينة من التلاميذ ومعلمي اللغة العربية العاملين في مدارس الأغوار الأردنية في العام الدراسي...

٥. تحسين المهارات الإملائية: ويقصد بها محاولة معالجة الضعف في تلك المهارات من خلال عملية التدرب على الكتابة الصحيحة ؛ حتى يتمكن المتعلم من خلال تلك المهارات من نقل أفكاره ومشاعره واحتياجاته إلى الأخرين بالطريقة الصحيحة والمناسبة. وتعرف عملية تحسين المهارات الإملائية في البحث من خلال تحديد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية بواسطة أداتي البحث، واقتراح الحلول لمعالجة تلك الأسباب والتي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين المهارات الإملائية لدى التلاميذ.

الدراسات السابقة

تمثل الدراسات السابقة حلقة مهمة من حلقات العملية البحثية لأنها تعطي الباحث فكرة عن منهجية البحث العلمي والمعلومات المتوفرة في محاور بحثه وطريقة تركيب وتنظيم الدراسة، لهذا اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث من خلال محورين:

- المحور الأول: يعرض للدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية في الكتابة.

الدراسة الأولى: الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها،عواد، فردوس إسماعيل،مجلة دراسات تربوية، بغداد،العراق ٢٠١٢.تهدف الدراسة إلى معرفة أسباب الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلاب أثناء تعلمهم لمادة الإملاء، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها،وتم تطوير أداة الدراسة من خلال بناء نموذجي لإستبانة (واحدة تخص إسلوب التدريس والأخرى تخص المطالعة الذاتية)وتكونت عينة الدراسة من ١٣٠ طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثاني المتوسط في منطقة السيدية التابعة لتربية بغداد. وأوصت الباحثة إلى ما يلي:حث الطلبة على المطالعة الذاتية والتفاعل مع ما يقرأ،التركيز على أسلوب تدريس الإملاء لأهميته في نسب الأخطاء لدى الطلبة،توصي المعلمين بالتركيز على حصص الإملاء وعدم إهمالها،إسناد تعليم اللغة العربية إلى معلمين متخصصين وذوي مستوى عالٍ.

الدراسة الثانية: تقويم التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي: علي،رشا علي إبراهيم، ولاية الجزيرة، السودان،أبريل ٢٠١٣م.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بهذه الدراسة. وتهدف الدراسة إلى تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية اللازمة في القراءة والكتابة وإكسابه بعض المفردات والتراكيب والأفكار، وأهم التوصيات كانت كالتالي: توجيه معلمي المواد الدراسية الأخرى بالإهتمام باللغة العربية أثناء تدريسهم، توفير مكتبة تحتوي على بعض المراجع والمصادر والدوريات التي تُعينه على

إجادة تدريسه ومواكبة ما استجد في مجال تخصصه، تقليل عدد التلاميذ بالصف حتى يسهل على المعلم متابعة تلاميذ صفه، الإهتمام بالبيئة المدرسية وتهيئتها لتصبح صالحة لتسهم في زيادة التحصيل الدراسي.

الدراسة الثالثة: أسباب وعوامل تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالثة بالمرحلة الأساسية:مسعود،أميرة طه يعقوب، الخرطوم، السودان15/06/2014.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسباب والعوامل المؤدية إلى تدني مستوي التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدي تلاميذ الصف الثالث مرحلة التعليم الأساسي، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وللقيام بالدراسة الميدانية صممت الباحثة أداة استبانة لمعرفة آراء المعلمين في تدني مستوي التحصيل الدراسي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث في محلية الخرطوم قطاع وسط، كانت العينة المستخدمة ٤٦ معلماً ومعلمةً لمادة اللغة العربية، مدارس محلية الخرطوم،قطاع وسط، و أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها: توطيد العلاقة ما بين المدرسة والأسرة للتعرف علي الأوضاع الإجتماعية والإقتصادية والنفسية.تعيين باحثين إجتماعيين وأخصائيين نفسيين في مدارس الأساس بمحلية الخرطوم قطاع وسط.تدريب المعلمين على طرق التدريس و الوسائل التعليمية أثناء الخدمة.

– المحور الثاني: يعرض بعض الدراسات التي تناولت البرامج العلاجية للأخطاء الإملائية للطلبة، وكذلك أهم ما يميز دراسة الباحث الحالية.

الدراسة الرابعة: الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطط مقترحة للعلاج، كلوب، فتحي،مجلة جامعة الأقصى، فلسطين٢٠١١م.أجرى الباحث دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى الطلبة في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين،وبناء خطة علاجية لتحسين مهارات الأداء الكتابي للأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف السادس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٢ طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارة رسم الهمزة المتطرفة بعد الألف المضافة إلى ضمير وهي في حالة النصب والرفع والجر جاءت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً في كتابات الطلبة.

الدراسة الخامسة:فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، محمد مفضي، محمد أحمد، فلسطين ٢٠١٠م،.هدف الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء العربية الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تألفت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأساسي من مدرستي: ذكور خلة المية الأساسية وبنات خلة المية الثانوية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (٤٠) طالباً وطالبةً، والأخرى ضابطة، وعددها (٣٩) طالباً وطالبةً،وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يأتي: أهمية العناية بالمتعلم في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى، متابعة معلم الصف باستمرار من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الإكتفاء بزيارة سنوية شكلية للتأكد من سير العملية التعليمية في طريقها الصحيح، وذلك لخطورة هذه المرحلة وأهميتها.

الدراسة السادسة: فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس– الفقعاوي،جمال رشاد أحمد، الجامعة الاسلامية، غزة ٢٠٠٩. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس.واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج البنائي التجريبي، ويتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م)، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً وطالبة، منهم (٧٥) طالباً من مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسية للبنين و(٦١) طالبةً من مدرسة دالية الكرمل الأساسية للبنات،حيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتتكون من (٣٦)طالباً و(٣٠) طالبًة ومجموعة ضابطة تتكون من (٣٩)طالباً و(٣١)طالبةً.وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: إستبانة نصف مفتوحة توضح صعوبات تعلم الإملاء من وجهة نظر المعلمين.إختبار إملائي تشخيصي يحدد صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

وأوصت الدراسة بما يلي: أهمية العناية بالتلميذ في اللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولى، وأهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها،يمكن إعداد مسابقات بين معلمي الصف الأول الأساسي على مستوى المديريات التعليمية ينظمها الإشراف التربوي، تفعيل دور المرشد الاجتماعي في المدرسة.

أوجه الإتفاق والإختلاف بين البحث الحالي وبين الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مشاكل الكتابة والإملاء على وجه الخصوص،وتحليل هذه الدراسات تبين للباحث ما يلي:

– اتفقت الدراسات جميعاً على الهدف الأساسي، ألا وهو ضرورة التركيز على مهارات الإملاء في مادة اللغة العربية .

– ركزت بعض الدراسات على وجود برنامج علاجي للطلبة و كيفية بناء البرامج التعليمية المقترحة لعلاج الضعف في الكتابة لدى التلاميذ، كما في دراسة (الفقعاوي)، ودراسة (محمد مفضي)، ودراسة (كلوب)، في حين ركزت الدراسات الأخرى على مهارات المعلمين وأدائهم وطريقة تعاطيهم مع مشكلة البحث كما في دراسة (مسعود)، ودراسة (رشا علي) التي ركزت على الطلبة والمعلمين معاً.

– اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة (كلوب)، ودراسة (علي) ودراسة (مسعود). أما الدراسات الأخرى فاستخدمت المنهج التجريبي كما في دراسة (محمد مفضي) ودراسة (الفقعاوي) ودراسة (عواد).

– تنوعت أدوات الدراسة، فمنها ما كان على شكل نص إملائي أو إختبار تحصلي كما في دراسة (محمد مفضي)، ومنها ما استخدم الإستبابة كما في دراسة (الفقعاوي) ودراسة (عواد) ومنها ما استخدم الملاحظة والمقابلة مثل دراسة (رشا علي).

– اختلفت الدراسات السابقة في استخدام عينة الدراسة، فقد اعتمدت معظمها على الطلبة كما في دراسة (الفقعاوي) ودراسة (محمد مفضي) ودراسة (عواد)، والأخرى اعتمدت على المعلمين كما في دراسة (مسعود)، وبعضها اعتمد على عينة من الطلبة والمعلمين معاً كما في دراسة (رشا علي).

– استفاد الباحث من الدراسات السابقة في خطوات بناء البرنامج المقترح وأساليب تقويمة كما في دراسة (كلوب، و محمد مفضي، والفقعاوي).

– اختلفت الدراسات السابقة في مكان إجرائها، فدراسة الباحث ستكون في الأردن بأذن الله، وباقي الدراسات تم اجراءها في فلسطين والسودان والعراق.

أهم النقاط التي تميز البحث الحالي :

فيما يلي بعض أهم النقاط التي تميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة:

– التركيز على المشاكل الإملائية الشائعة عند التلاميذ الدارسين في المناطق النائية والأقل حظاً.

– تقديم المادة التعليمية على شكل خطوات قصيرة مبسطة والتدرج المنطقي فيها.

– محاولة الباحث الجادة في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- تزويد التلاميذ بالأهداف السلوكية المتوقع منهم تحقيقها وإتقانها.
- محاولة ايجاد حلول حقيقية وواقعية لهذه المشكلة في المناطق النائية وايصالها للهيئة التعليمية والاشرافية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث كثيراً من الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ويمكن تلخيص أهم أوجه الإستفادة من تلك الدراسات في النقاط التالية:

- ساعدت في تمكين الباحث من إثراء الإطار النظري للبحث الحالي.
- مكنت الباحث من تحديد مشكلة البحث وصياغة الأسئلة بدقة.
- مكنت الباحث من الإلمام بالطرق المنهجية المختلفة المستخدمة في تلك الدراسات مما ساعد في اختيار المنهج المناسب للبحث

الحالي.

منهج البحث:

أعتمد الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، المستند إلى البحث المعمق لواقع الأسباب وراء ضعف الإملاء في مادة اللغة العربية لدى المرحلة الإبتدائية في مدارس الأغوار الأردنية والمناطق النائية بشكل عام وتلاميذ الصف السادس في مدرسة المشارع الأساسية للبنين بشكل خاص. واعتمد الباحث على مصادر أولية متمثلة في المراجع والكتب الدراسية للصف السادس الأساسي.

حدود الدراسة:

- الحد المكاني: الصف السادس في مدرسة المشارع الأساسية للبنين – الشونة الشمالية في الأغوار الأردنية.
- الحد الزماني:ستطبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ م.
- الحد البشري:جميع تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في مدرسة المشارع الأساسية للبنين في الأغوار الأردنية فقط.
- **الحد الموضوعي**: بعض المشاكل الإملائية الشائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس الأغوار الأردنية وقد تم تحديد هذه المشاكل بالمجالات التالية:

– المجال الأول: كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة.

– المجال الثاني: كتابة التنوين والنون الأصلية في آخر الكلمات.

– المجال الثالث:كتابة التاء في آخر الكلمة بنوعيها، وهاء الغائب.

– المجال الرابع: كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب وكذلك الحروف التي تكتب ولا تنطق.

الإملاء كمادة تدريسية

إن الإملاء فرع هام من فروع اللغة العربية، ويأتي بالمركز الثاني بعد مهارة القراءة،و الإملاء أحد فروع تعليم اللغة العربية، الهادف إلى تدريب المتعلم على رسم الكلمات رسماً هجائياً صحيحاً، ووضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، سواء أكان ذلك بالإملاء على التلاميذ وهم يكتبون أم كان ذلك بكتابتهم دون أن يُملي عليهم أحد، وهي من الأسس الهامة في حياة التلميذ منذ أول يوم يدخل فيه المدرسة.

وسوف يتم التركيز هنا على عدد من المباحث التي تُعنى بهذه المهارة:

المبحث الأول ما يتعلق بتدريس مهارة الكتابة فى المرحلة الإبتدائية:

تعتبر الكتابة من مهارات اللغة المهمة، وتعتبر القدرة على الكتابة هدفاً أساسياً من أهداف تعلم اللغة العربية. والكتابة كفنٍ لغويٍ لا تقل أهميةً عن الحديث أو القراءة، فالحديث وسيلةٌ من وسائل التواصل الإنساني بين أبناء الأمم المختلفة ومن خلاله يستطيع الإنسان نقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضي حاجاته وغاياته. أما القراءة فكانت أداة الإنسان فى الترحال والسفر وهي وسيلة تعلم ثقافات وعادات وتاريخ الأمم الأخرى ووسيلة تطور وتقدم الشعوب، فالأمم التي تقرأ ليست كتلك التي لا تقرأ. أما بالنسبة للكتابة فتعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر العلماء أن الإنسان حينما اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، فبالكتابة سجل الإنسان تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها لا تستطيع الشعوب الحفاظ على ثقافاتها أو تراثها أو نتاج العقل البشري أبداً.

فالكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من وسائل التواصل والتعبير فإنها مهمة أيضا فى حجرة الدراسة.فهي وسيلة من وسائل تعلم اللغة،فهي التي تساعد المتعلم على التقاط المفردات والتعرف على التراكيب واستخدامها بالطريقة المناسبة الصحيحة.

وعندما نتحدث عن تدريس الإملاء في المرحلة الإبتدائية فإننا نقصد المرحلة الأساسية في التعليم والتي تمتد من الصف الأول الإبتدائي وحتى الصف السادس الإبتدائي، ففي هذه المرحلة يتعلم التلاميذ استعمال الأدوات وتوضيح الإتجاهات الصحيحة في الكتابة وتدريبهم على حركة الأصابع وطريقة الإمساك بالقلم.

ويتدرب التلاميذ في المراحل الأولى تحت إشراف المعلم على ما يلي:

– طريقة إمساك القلم بالطريقة الصحيحة.

– طريقة الجلوس السليمة والمناسبة للكتابة كإعتدال الظهر ووضع الكراسة وضعاً سليماً.

–الإهتمام بالحروف التي تعلمها التلاميذ أولا بأول.

–الإهتمام بالمسافات بين الحروف والكلمات والجمل.

–الإهتمام بالحروف التي ترسم فوق السطر أو تحته.

– كتابة الحروف أولاً ثم المقاطع ثم الكلمات ثم الجمل.

– الإهتمام بالخط وجودته حتى يضفي الصبغة الجمالية على الكتابة ويقول إبراهيم الشيباني:"الخط لسان اليد، وبهجة الضمير،وسفير العقول،وسلاح المعرفة ". (رشدي احمد طعيمة واخرون)

أما المهارات العامة التي يجب على التلميذ معرفتها في هذه المرحلة فهي كما يلي:

– القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

– القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة والمتصلة مع تمييز أشكال الحروف.

– القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.

– القدرة على نقل الكلمات التي يشاهدها نقلاً صحيحةً.

فإذا كان للغة فى حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الإتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس،فإن الكتابة قادرةٌ أيضاً على أداء هاتين الوظيفتين. فيمكننا القول بأن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الإتصال كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس فى ذات الوقت، لذلك أصبح ذا أهمية كبيرة فى حياة الفرد والجماعات.

المبحث الثاني: أهداف تدريس الإملاء فى المرحلة الابتدائية:

هنالك أهداف مهمة لتدريس الإملاء والكتابة كما ذكر فهد خليل زايد:"أن الكتابة دليل نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم، فالكتابة تحتاج إلى إتقان عدة مهارات في آن واحد، فمهارات البحث ومهارات التفكير السليم والترجيح بين المهم والأهم في اختيار التراكيب والألفاظ المناسبة ومهارة العرض المنطقي، وغيرها ليست سهلة لمن لم يتعود عليها، كما أن عدم التدرب الكافي على استخدام إستراتيجيات الكتابة المعروفة تؤدي إلى إما السرقة من الكتب أو الذهاب لشخص أخر يقوم بعملية الكتابة بدلًا من التلميذ نفسه".

وأهم أهداف تدريس مهارة الكتابة هي كما يلي:

١.الكتابة بخط واضح سواءً للحروف أو الكلمات أو الجمل وصولاً للفقرات وفق القواعد الإملائية المناسبة.

٢. تطبيق علامات الترقيم المناسبة.

٣. كتابة الأفكار من المواد المسموعة والمقروءة.

٤. كتابة التحليلات الموجزة التي تعتمد على الرسومات، كتابة الإعلانات، والنشرات، والحوارات، والتقارير، والخطب، والتحليلات.

٥. غرس بعض العادات الطيبة لدى التلاميذ كالنظافة، و الملاحظة، والدقة، والإتساق والإنتباه، والإستماع الجيد، والسرعة، والقدرة على المتابعة، وربط النظر بالتطبيق.

فالإملاء بالنسبة لصغار التلاميذ مقياس دقيق للمستوى الذي وصلوا إليه في التعليم، ونستطيع أن نحكم على مستوى الطفل غالباً بعد أن ننظر إلى كراسته التي يكتب فيها قطع الإملاء.

وغرض الإملاء الأساسي تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، مع زيادة العناية بالكلمات التى يكثر فيها الخطأ،والتدرب على جودة الخط،وتعويد التلاميذ الدقة والنظام والكتابة بسرعة، وحسن الاستماع والفهم لما يلقى عليهم.

ويمر التلاميذ عادةً في المرحلة الإبتدائية بجميع أنواع الإملاء وهي: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء غير المنظور. لأن من

أسس هذه المرحلة أن يخرج التلاميذ وهم قادرون على كتابة ما يلقى عليهم من نصوص كتابةٍ سليمةٍ خاليةٍ من الخطأ. وهنا يجب التنوية على أهمية رسم الكلمات في القرأن الكريم الذي يختلف نوعاً ما عن الكتابة العادية، فعلى المعلم هنا توضيح هذا الاختلاف للتلاميذ حتى يُبعد عنهم الحيرة والإلتباس. فالقرآن الكريم ليس أمراً ونهياً وكلماتٍ ومعانٍ فقط بل ورسمٌ أيضاً، والمقصود بالرسم القرآني هو رسم الكلمات القرآنية من حيث نوعية حروف كل كلمة وردت في القرآن الكريم وعدد حروفها،وليس المقصود منه نوعية خط الكتابة سواءً خط نسخٍ أو كوفي أو غيره. فقد أجمع معظم العلماء أن رسم المصحف هو توقيفي لا يجوز مخالفته، وقد كتب الصحابة القرآن الكريم فعلًا بهذا الرسم وأقرهم الرسول صلى الله عليه وسلم على كتابتهم، وكان هؤلاء الكتّاب من خيرة الصحابة فيهم:أبو بكرٍ وعمر وعثمان وعلي ومعاوية وأُبيٌ بن كعب وزيد بن ثابت وثابت بن قيس.

المبحث الثالث ما يتعلق بأهمية الإملاء:

إن مهارة الإملاء جزءٌ لا يتجزأ في تدريس الكتابة، فهي تهدف إلى تكوين وتنمية مهارة الكتابة إبتداءً من كتابة الحروف والكلمات حتى كتابة العبارات والفقرات بوضوح، وصولاً إلى كتابة قطع إنشائية كاملة. وكذلك إستخدام الكلمات بدقة ووضوح بالإضافة إلى التركيز على خطوات الكتابة من التخطيط والتصميم والمراجعة والتنقيح؛ وذلك لتمكين التلاميذ من إعداد كتابةٍ صحيحةٍ و جيدةٍ ومفهومة.

وتدريس الإملاء فى هذه المرحلة لا يقتصر على التدريبات، وإنما يتضمن أيضاً شرح القواعد الإملائية ويُتّبع في ذلك عادةً ما يُتّبع في تدريس القواعد النحوية من عرضٍ للأمثلة التي تتضمن الصعوبات الإملائية ثم مناقشتها، والربط بينها حتى الوصول إلى القواعد الإملائية المطلوبة ثم إجراء التدريب المناسب على القواعد المقررة.

المبحث الرابع ما يتعلق بأسباب الأخطاء الإملائية:

إن أسباب الخطأ في الإملاء كثيرةٌ ومتعددةٌ ويمكن ذكر جزءٍ منها على النحو التالي: الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الحركات القصار أو الإعراب، واختلاف رسم المصحف عن الرسم العادي.

وفيما يلى عرض لما تعانيه الإملاء من مشكلات:

١. الشْكل: والمقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف: الضمة، والفتحة، والكسرة. فالكلمة العربية المكتوبة الخالية من التشكيل تسبب صعوبة في ضبط الكلمة، فإذا وجد التلميذ لفظاً مثل " أن" تحير هل يقرؤها: أَنْ، أو أَنَّ أو إن أو إنّ. والواقع أن الأنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سيقها في الجملة وهذا ينطبق على اللغة العربية وكافة اللغات الحية. وتظهر هذه المشكلة جليةً في المواد التعليمية الأخرى غير مادة اللغة العربية فمعظمها يخلو من التشكيل.

٢. إختلاف صورة الحرف باختلاف مكانه في الكلمة، فهناك حرورف تبقى على صورة واحدة مثل: الدال والذال والراء والزاي والطاء والظاء والواو، ولكن باقي الحروف يختلف رسمها باختلاف مكانها في الكلمة.والواقع أن هذه الصعوبة مبالغ فيها، فليس من الصحيح القول أن لكل حرف أكثر من صورة بل الصواب أن يقال أن لكل حرف صورة واحدة إذا استثنيت الكاف والهاء والياء.

فتعدد صور الحروف فى الكتابة العربية يربك المتعلم فى بداية تعلمه، ويوقعه في اضطراب نفسي، وصار تقدم الطفل فى تعليم الكتابة بطيئًا اذا قارنا ذلك بتعلمه اللغات الأجنبية.

٣. وصل الحروف وفصلها:تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصلها وأخرى يجب فصلها، وهذا يكون صعباً ومعقداً للمتعلم في بداية الأمر،حيث يترتب على التلميذ فى الكتابة العربية معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له.

٤ .استخدام الأصوات القصيرة الخفيفة مثل: الضمة، والفتحة، والكسرة، وترسم حركة، والأصوات الطويلة الممدودة وهي حروف العلة: الألف والواو والياء. وقد تُسبب هذه الأصوات صعوبة لدى المتعلم في البداية لعدم قدرته التمييز بين قصار الحركات وطوالها. والملاحظة أن استخدام حروف العلة للدلالة على الأصوات الممدودة خطوة مهمة في تطور الكتابة العربية.

٥ .اختلاف رسم المصحف الشريف عن الرسم العادي: حيث من الملاحظة أن رسم المصحف الشريف مختلف عن الرسم العادي،

وذلك فى عدة مواضع هي: الحذف، أو الزيادة، أو مد التاء وقبضها، أو الفصل، والوصل في بعد الكلمات. وهذا الاختلاف للأمانة يشكل صعوبة للتلميذ. والوقع أن هذا الاختلافات محدودة، ويمكن للمعلم أن ينبه التلميذ إليه فى أثناء قراءة القرآن ودروس الإملاء.

٦. الاختلاف في بعض قواعد الإملاء:وهذه من أسباب صعوبة الكتابة لبعض الكلمات حيث اختلف كثير من العلماء فى قواعد الإملاء، لذلك تعددت القواعد واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية،فكتابة الهمزة المتوسطة فى كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه: يقرؤون، يقرأون، يقرءون، وكلها رسم صائب.

ومن ناحية أخرى فقد صنف الباحث الأسباب وراء هذه المشكلات إلى ما يلي:

- أسباب تعود للتلميذ.
- أسباب تعود للمعلم.
- أسباب تعود للأسرة.
- أسباب تعود للمادة التعليمية وطرق التدريس.

حيث يتطرق البحث إلى أهم الأسباب التي تنتج عنها هذه المشاكل في مادة اللغة العربية وذلك من خلال المبحث الرئيس وهو **ما يتعلق بأسباب الأخطاء الإملائية**. ولعلّ من أبرز تلك الأسباب ما يأتي:

أولاً أسباب تتعلق بالتلميذ:

١. منها أسباب عضوية تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، الذي قد يؤدي إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوهاً، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، وتأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة.

٢. منها السبب الجسدي، مثل: التعب والنسيان، وضعف الحواس وانخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الملاحظة البصرية، وعيوب النطق، ويتطلب الموقف التعليمي من المعلم أن يتنبه لهذه الأمور، وأن يعالجها بالتعاون مع الإدراة المدرسية، وأولياء أمور التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمثل هؤلاء التلاميذ.

ثانياً أسباب تتعلق بالمعلم: ويقصد بها ضعف الإعداد العلمي والمهني للمعلمين، وقد أدركت بعض الجهات المسؤولة هذا الأمر، فعملت على تأهيل المعلمين علمياً ومسلكياً. ولقد لاحظ الباحث أن الذين هم على وشك التخرج من كليات التربية كثيراً ما يخطئون في أبسط القواعد النحوية، وفي أبسط الكلمات في الكتابة، وهذا مرده إلى سوء الإعداد، وعدم إكتراث المعلم بمهنته، وربما عدم رغبة بعضهم في تدريس مادة اللغة العربية.

إن المعلم مسؤول عن معالجة أخطاء التلاميذ في الإملاء ليس في دروس اللغة العربية وحدها بل في جميع المواد التعليمية، وإذا تضافرت جهود المعلمين في مختلف المواد الدراسية لمعالجة هذه الأخطاء؛ فإن النتيجة ستكون أفضل بكثير من الإقتصار على معلمي اللغة العربية. والمعلم مطالب أن يهتم اهتماماً كبيراً بتفهيم تلاميذه القواعد الإملائية الصحيحة وتصحيح كراساتهم باستمرار، وحصر الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها، و مناقشتهم فيها، وبيان وجه الصواب فيها.

ثالثاً أسباب تتعلق بالأسرة: إن تعاون الأسرة شرط أساسي في إنجاح العملية التعليمية، وإن رعاية الوالدين في البيت للأبناء ومساعدتهم على القيام بواجباتهم البيتية، وتوجيههم توجيهاً تربوياً يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم العلمي وأدائهم اللغوي، وإن القراءة السليمة تؤدي بالتلميذ إلى الكتابة الصحيحة، لأن معنى الكلمات وصورها يعلق بأذهان التلاميذ بصورة صحيحة وسليمة. وإن تعاون الأسرة مع المدرسة في مجال معالجة ضعف التلاميذ في الإملاء يؤدي إلى رفع مستوى أداء التلاميذ الكتابي، وإذا فُقد التعاون بين الأسرة والمدرسة، فإن التلميذ الضعيف سيستمر ضعفه، وتقل فرص تعلمه، كما أن عناية الأسرة بتعليم أبنائها تخضع لأسباب كثيرة منها: المستوى الثقافي للوالدين، والعناية الجيدة والمتابعة المستمرة، والحالة الإجتماعية، والبيئة التعليمية، وفرص التعلم، فهذه الأسباب جميعاً تؤثر إيجاباً أو سلباً في عملية

التعلم والتعليم.

رابعاً: أسباب تتصل بخصائص المادة التعليمية و بطرق التدريس، وبالوسائل، وبالأنشطة: وتتمثل في الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام والوصل والفصل، واستخدام الحركات والإعراب.

استراتيجيات مقترحة لتحسين بعض المهارات الاملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الاساسية في الاغوار الأردنية

من أجل تحقيق الهدف الرئيس من الورقة البحثية الحالية التي تركز على عرض استراتيجية مقترحة لتحسين بعض المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس بمدرسة المشارع الأساسية في الأغوار الأردنية. نعرض فيما يأتي من سطور استراتيجية مقترحة تقوم على فكرة التعليم العلاجي، ويتم التركيز فيها على المهارات الإملائية التي تشكل موطن الصعوبة لدى التلاميذ، ويكون ذلك بعرض نصوص إملائية من كتاب الصف السادس الأساسي أو ما يتناسب مع مستوى التلاميذ من أجل علاج المهارة الإملائية المطلوبة، ويركز فيه كذلك على فهم معاني النصوص وبعدها الإنتقال إلى شرح القواعد الإملائية المطلوب إتقانها، ثم تدريب التلاميذ بشكل مباشر على القواعد التي تم شرحها عن طريق الأسئلة المرتبطة بالمهارة المطلوبة.

وتتكون الإستراتيجية من:

١. الأهداف.

٢. المهارات المتوقع اكتسابها.

٣. المحتوى التعليمي.

٤. الزمن المخصص لكل مهارة.

٥. الوسائل التعليمية المستخدمة.

٦. التقويم.

ثانياً: الإختبار التحصيلي والإستبانة:حيث سيتم تطوير هذا الاختبار لقياس مدى تمكن التلاميذ من المهارات الإملائية التي تضمنها البرنامج المقترح ومن ثم عمل إستبانة من وجهة نظر المعلم لقياس مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات وتقيم النتائج.

خطوات إعداد الإختبار: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالأخطاء الإملائية الشائعة والاطلاع على مادة اللغة العربية للصف السادس الإبتدائي فقد تم إعداد الإختبار على النحو التالي:

١. القطعة الأولى وتشتمل على مهارة همزة القطع والوصل،حيث يملي المعلم القطعة الإملائية على التلاميذ ويطلب منهم الإجابة على الأسئلة التي تليها، و منها إختيار رسم الهمزة المناسبة ووضعها في المكان المناسب.

٢. القطعة الثانية وتشتمل على أنواع الهمزات حسب كتابتها (على ألف،أو منفردة، أو على نبرة، أو على واو)، حيث يملي المعلم القطعة الإملائية ويطلب من التلاميذ كتابتها ومن ثم تعليل سبب كتابة الهمزات بتلك الصورة.

٣. القطعة الثالثة وتشتمل على أنواع التنوين (تنوين الضم وتنوين الكسر)، حيث يملي المعلم القطعة الإملائية على التلاميذ ويبين الفرق بين كتابة التنوين وبين النون الأصلية في آخر الكلمات، بالإضافة إلى بعض التمارين المرتبطة بمهارة كتابة تنوين الضم وتنوين الكسر.

٤. القطعة الرابعة وتشتمل على مهارة كتابة تنوين النصب،حيث يملي المعلم قطعة إملائية تشتمل على هذه المهارة ويتم كتابتها من قبل التلاميذ وتعليل سبب كتابة التنوين بهذه الطريقة(مع إضافة ألف أو بدون إضافتها).

٥. القطعة الخامسة وتشتمل على مهارة كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهاء الغائب،حيث يملي المعلم قطعة إملائية تشتمل على هذه المهارة ويتم كتابتها من قبل التلاميذ وبعدها يستنتج التلاميذ أسباب كتابة التاء المربوطة والمفتوحة والهاء بتلك الصورة.

٦. جمل مختارة تحتوي على كلمات فيها حروف تنطق ولا تكتب،حيث يملي المعلم هذه الجمل مع شرح أسباب نطق بعض الحروف في الكلمات دون كتابتها، وكذلك بعض الكلمات التي تحتوي حروف تكتب ولا تنطق.

التوصيات:

في ضوء نتائج الإختبارات القبلية والبعدية والإستبانة وفي ظل المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث،وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على العينة المختارة من التلاميذ، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات من أهمها:

١. التركيز على تطوير المهارات الإملائية بشكل عام في مادة اللغة العربية من خلال التدريب المستمر للتلاميذ.

٢. التركيز على تلاميذ الصفوف الدراسية الأولى في إكتساب تلك المهارات.

٣. متابعة معلم اللغة العربية من قبل مدير المدرسة والمشرفين التربويين، وعدم الاكتفاء بزيارات شهرية او سنوية محدودة.

٤. الإهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً وتأهيله وتطوير مهارته ومستواه من خلال الدورات والبرامج التدريبية المتنوعة.

٥. تخصيص حصص إسبوعية إضافية للتدرب على مهارات الإملاء،وتقويمها أولاً بأول وخصوصاً للتلاميذ الأكثر ضعفاً.

٦. الإكثار من تطبيق الأنشطة اللاصفية في مجال تعليم الإملاء.

المقترحات

ومن المقترحات التي يمكن للباحث تقديمها في هذا البحث ما يأتي:

١. عمل دورات بشكل دوري ومستمر لمعلمي اللغة العربية وخصوصاً في الصفوف الأساسية لأنهم الأساس في العملية التربوية.

٢. استعمال التكنولوجيا والوسائل التقنية في التعليم وتسخيرها لإصال الأفكار بطريق عصرية.

٣. تفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية، وإشراكهم في عملية علاج الضعف الإملائي لدى ابنائهم.

٤. تحفيز التلاميذ على كتابة موضوعات متنوعة بإسلوبهم الخاص.

المصادر و المراجع:

- منظمة اليونيسيف،الاردن، ٢٠١٩، الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام ٢٠١٨-٢٠٢٢، استعرض https://www.unicef.org/jordan/

- ساقي، حسين محمد علي (٢٠٢٠). اسباب ضعف مهارة الكتابة والخط لدى طلبة كلية التربية الاساسية من وجهة نظر اساتذتها. مجلة كلية التربية الأساسية الأساسية "Journal of the college of basic education". يناير ٢٠٢٠.

- الموسوي، نجم عبد الله، وناقل، إسماعيل عربيي (٢٠١٢). أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة الإملاء من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها. مجلة أبحاث ميسان: جامعة ميسان. (https://www.iasj.net/iasj?func=article&aId=69790).

- المقداد،زرياف عبدالله، التحصيل الدراسي، استعرض بتاريخ ٢٠١٨/١/٤م / ١٤٣٩/٤/١٦، https://www.alukah.net/social/0/124374/

- السقاف،خيرية بنت إبراهيم،جامعة الملك سعود،كتاب -أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية، ص١١.

- قاموس معاجم: معنى و شرح الإملاء لغة واصطلاحا في معجم عربي عربي أو قاموس عربي عربي وأفضل قواميس اللغة العربية https://www.maajim.com/dictionary/

- أبو سماقة، ضحى وشقير،هديل، الصفوف المجمّعة: اختصار التعليم في المدارس الحكومية،استعرض بتاريخ:٢٠١٤/٦/٢٤ م- معهد الإعلام الأردني
https://www.7iber.com/2014/06/combined-classes

-التميمي. قاسم بلشان- ضعف التحصيل العلمي والدراسي لبعض تلاميذ مدرسة السلاميات الابتدائية المختلطة-استعرض في(٢٠١٢/٦/٩ م)،استعرض http://www.alnoor.se/article.asp?id=156330

-المعمري. بدرية بنت خلفان- التحصيل الدراسي: مفاهيم ومدلولات - مقالة بتاريخ (٢٠١٤/٥/١ م)،استعرض http://bdroedu.blogspot.com/2014/05/blog-post.html

- زقوت. محمد شحادة، صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، الجامعة الاسلامية،غزة(٢٠٠٤م).

- الغتامي، سليمان بن سيف، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلبة المرحلة الإعدادية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عُمان(١٩٩٥م).

-الفيومي، محمد، قواعد الكتابة الإملائية، نشأتها وتطورها، دار القلم، ط ٢،دبي(١٩٨٨م).

- الجوجو، الفت محمد، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الاداء الاملائي لدي طالبات الصف الخامس الاساسي بمحافظة شمال غزة، ٢٠٠٤،فلسطين.

- محفوظ،احمد محلس، تدريس مهارة الكتابة فى المرحلة الإبتدائية حول تدريس الإملاء في اللغة العربية، اندونسيا ٢٠١٥،.

- فهد،خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن، ٢٠٠٦، ص ٩٧.

-المهندس محمد شملول ديسمبر/٢٠١٩،من أسرار الرسم القرآني https://quran-m.com

- قاسم، عدنان.، قواعد الكتابة العربية، مكتبة الفلاح، ط ١،الكويت(١٩٨٩م).

- النجار، فاطمة.، الموجّه في الإملاء، دار البيان العربي، ط٢،جدة، السعودية(١٩٨٧م).

- مفضي، محمد أحمد، فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل(٢٠١٠م.

- كلوب، فتحي،الاخطاء الاملائية الشائعة في الاداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الاساسي بغزة وخطط مقترحة للعلاج،مجلة جامعة الاقصى، فلسطين (٢٠١١م).

- المعايطة. آلاء زيد عبد الحميد،وابو لاوي،أمين موسى، درجة إتقان طلبة الصف السادس الأساسي للمهارات الإملائية في اللغة

العربية في ضوء متغير الجنس، جامعة عمان العربية، الأردن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية (٢٠١٨/٥/١٦م).

– ابو حمد، مها، مشكلة عدم التفريق بين أنواع التنوين والنون الأصلية،رسالة غير منشورة الاردن، مدارس الكلية العلمية الاسلامية (٢٠١٤ م).

– النوري، ايمان أحمد، صعوبات تعلم القراءة لدي تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، الجامعة الاسلامية، غزة (٢٠١٠م).

– نشاط الكتابة في المرحلة الابتدائية (المحتوى -العراقيل -طرق التدريس)، بوناصر، نبيلة و دحاش، سهام، جامعة البويرة، الجزائر ٢٠١٣.(دراسة استطلاعية).

- مسعود، أميرة طه يعقوب، أسباب وعوامل تدني مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالثة بالمرحلة الأساسية (٢٠١٤ م).

- الرمحي، إبراهيم بن محمد بن عبدالله، فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان (٢٠١٧م).

- إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية (١٩٩٨ م).

- زقوت، محمد شحاتة، المرشد في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، غزة، مكتبة الأمل للطباعة، والنشر والتوزيع (١٩٩٩م).

- إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية (٢٠٠٥/١/١م)، استعرض بواسطة https://www.neelwafurat.com

- رشيد،إبراهيم محمد، تعليم التنوين للأطفال والتمييز بينهما أثناء الكتابة والإملاء (٢٠١٨م) استعرض بواسطة http://www.ibrahimrashidacademy.net/2018/04/blog-post_28.html?m=0

- شيشاني، نورا، أنواع الهمزات(٢٠١٦/١/٣م)، موضوع، استعرض بواسطة https://mawdoo3.com

- عبد التواب، رمضان، مشكلة الهمزة العربية،مكتبة الخانجي – القاهرة (١٩٩٦م)، استعرض بواسطة https://www.abjjad.com/book.

- ورقة عمل (الحروف التي تلفظ ولا تكتب والتي تكتب ولا تلفظ) لغة عربية للصف الرابع الفصل الأول، (٢٠١٨)استعرض بواسطةhttps://uae-school.com/archives/11461

بحث رقم ٤١

فَاعِلِيَّةُ إِسْتِرَاتِيجِيَّةِ النَّمْذَجَة فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ الْإِبْدَاعِيِّ فِي الرِّيَاضِيَّاتِ وَالْاتِّجَاهِ نَحْوَهَا لَدَى تَلَامِيذِ الصَّفِّ السَّادِسِ الْابْتِدَائِيِّ

الباحث/ محمّد أحمد عبد الله الفطايري – د/ إيمان محمّد مبروك قطب

ملخّص البحث:

هَدَفَ البحث الحاليّ معرفة فاعليّة إستراتيجيّة النمذجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس، ولحلّ مشكلة البحث وتحقيقًا لهدفه استخدم الباحث منهجًا شبه تجريبي، حيث طُبّقت تجربة البحث على عيّنة بلغ حجمها (٩٢) تلميذًا من تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ في مدينة الدمّام، من مدرسة المشكاة الابتدائيّة بالدمّام، اختير منها أربعة فصول عشوائيًا مثّلت مجموعتين، قُسّمت إلى مجموعة تجريبيّة، عدد تلاميذها (٤٦) تلميذًا، ومجموعة ضابطة وعدد تلاميذها (٤٦) تلميذًا، وقد طُبّقت تجربة البحث بالفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م)، حيث قام الباحث بتصميم أنشطة التعلّم، وإعداد تحليل المحتوى، وإعداد دليل المعلّم وكراسة الأنشطة للتلميذ وفقًا لإستراتيجيّة النمذجة، وقد أُخضعت عيّنة البحث لاختبار التفكير الإبداعيّ المعدّ من قبل الباحث، ولمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات المعدّ من قبل الباحث، طُبِّقا قبليًّا وبعديًّا، بعد التأكّد من صدقهما وثباتهما، ولاختبار صحّة فروض البحث عُولجت بياناته إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّةSPSS ، حيث استخدم اختبار (ت)T-test ، وحجم التأثير، واختبار التباين الأحاديّOne Way ANOVA ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ، وكذلك مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات لصالح التطبيق البعديّ، كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعيّ البعديّ ككلّ ومهاراته الفرعيّة، وكذلك مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات البعديّ لصالح المجموعة التجريبيّة.

الكلمات الدلالية: فاعلية – إستراتيجية – النمذجة – التفكير الإبداعي – الاتجاه نحو الرياضيات.

Abstract:

The aim of the current research is find out the effectiveness of some of the metacognition strategies in developing creative thinking skills in mathematics and the direction towards it in sixth grade students. In order to solve the research problem and to achieve its goal, the researcher used a semi- empirical approach. The experiment was applied to a sample of 92 students from the sixth grade in Al-Mashkat primary school in Dammam. Two classes were randomly selected, representing two groups, divided into one experimental group and a control group, with 46 students each. The research experiment was applied in the second semester of the academic year 1439/1440 AH (2018/2019). The researcher designed learning activities and prepared the content analysis, the teacher's guide, the student's activities booklet, according to modeling. The research experiment began by teaching the mathematical concepts defined in Chapter 6, "Operations on Ordinary Fractions," using the strategies of modeling. The research sample was subjected to a test of creative thinking prepared by the researcher. The research sample was subjected to a test of the creative thinking and the trend scale towards mathematics, prepared by the researcher, applied pre and post, after ascertaining their validity and stability. To test the validity of research hypotheses, its data was statistically analyzed using the SPSS program; the T-test, the magnitude of the effect, ANOVA test, and the Scheffe test were applied in the results analysis. The results showed a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the students of the experimental group and the control group in the former and latter applications to test the creative thinking, as well as the trend scale towards mathematics was in favor of the post application. The results of the study also showed a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group and the control group in the post-creative thinking experiment, as a whole, and its sub-skills, as well as the measure of the post trend scale towards mathematics in favor of the experimental group. The results of the research resulted in the variation of the experimental group in the test of post-creative thinking, as well as the post trend scale towards mathematics.

key words: Effectiveness - strategy - modeling - creative thinking - the trend towards mathematics.

مقدّمة

يشهد العصر الحاليّ تطوّرًا علميًّا وتكنولوجيًّا مذهلًا، ممّا نتج عنه كمٌّ كبيرٌ من التحديّات والتغيّرات والثورات المعرفيّة في الحياة المعاصرة بمختلف مجالاتها؛ السياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والصحيّة، والتعليميّة، وأصبح نجاح التلاميذ في مواجهتها والتكيّف معها، لا يعتمد على استخدام المعرفة وتطبيقها فقط، وإنما يعتمد على تفعيل مهارات التفكير الإبداعيّ، لمواجهة تلك التحديّات.

ويؤكّد الدردير (٢٠٠٤:٢٧٣) على أهمّية أن تتّجه النظم التربويّة لتنهض بمسؤوليتها في بناء التلميذ وفقًا لمنظور تربويّ شامل يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو المتوازن، وتحرير طاقاته الإبداعيّة لمواجهة مشكلات الحياة بمختلف أنماطها ومصادرها، لأنّ المجتمع يواجه تحديّاتٍ معقّدةً تتطلّب مداخل إبداعيّة لحلّ المشكلات، وأنّ كثيرًا من المشكلات في الحياة اليوميّة تتطلّب حلولًا إبداعيّة، وأن يكون الإبداع هدفًا للتعليم.

ويبيّن خليفة (٢٠٠٣:٣٧) أنّ الإبداع وتنمية التفكير يحظيانِ باهتمام واسع في جميع الدول، وأنّ الإبداع يَلقى عناية في التربية بوجه عام، وفي مناهج التعليم بوجه خاصّ، وأنّ عددًا من الباحثين التربويّين في مجال تعليم الرياضيّات وجّه بحوثهم إلى التعرّف على أنماط التفكير في الرياضيّات وتنميتها، ومن بينها التفكير الإبداعيّ.

ممّا تقدّم نجد أنّ من أهمّ أهداف التربية المعاصرة تنمية القدرات الإبداعيّة للتلاميذ، وأنّ فكرة الإبداع باتت تَشغل فكر التربويّين في الآونة الأخيرة، وأصبح الإبداع من الأفكار الشائعة في العديد من المؤتمرات والندوات والمناقشات وحلقات البحث.

الإحساس بالمشكلة

نَبَعَ الإحساس بالمشكلة من خلال عمل الباحث معلّمًا لمادّة الرياضيّات لمدّة تزيد عن عشرين سنة، فقد لاحظ:

١- أنّ الطريقة الشائعة هي السائدة في تدريس مادّة الرياضيّات.

٢- أنّ الطريقة المستخدمة حاليًّا لا تهتمّ بتنمية مهارات التفكير في الرياضيّات، فكثيرًا ما توجّه الانتقادات إلى تدريس الرياضيّات بأنّه يعتمد على الحفظ الآليّ للحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريّات، ولذلك فإنّ اهتمام التلاميذ لا ينصرف إلى فهم المفاهيم والقوانين والنظريّات، بل يَسْعَون لحفظها دون فهمها، ممّا أدّى إلى شرود أذهانهم أثناء شرح المعلّم، وأخيرًا ضعف مستواهم في مادّة الرياضيّات.

٣- ضعف الاتّجاه نحو مادّة الرياضيّات، وذلك لعزوف عدد من التلاميذ عن حلّ واجبات المادّة، وعن المشاركات الفاعلة بحجرة الدراسة.

مشكلة البحث

تحدّدت مشكلة البحث الحاليّ في ضعف مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، وضعف الاتّجاه نحوها، لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ، ممّا دعا الباحث إلى محاولة تعرّف فاعليّة إستراتيجيّة تدريسيّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ.

أسئلة البحث

في ضوء ما سبق، وللتصدّي لهذه المشكلة حاول الباحث في هذا البحث أن يُجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعليّة إستراتيجيّة النمذجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ؟

ويتفرّع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعيّة الآتية:

١- ما مهارات التفكير الإبداعيّ المناسبة في الرياضيّات لتلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ؟

٢- ما إجراءات التدريس بإستراتيجيّة النمذجة في الرياضيّات، لتدريس تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ؟

٣- ما فاعليّة إستراتيجيّة النمذجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات (طلاقة – مرونة – أصالة) لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ؟

٤- ما فاعليّة إستراتيجيّة النمذجة في تنمية الاتّجاه نحو الرياضيّات لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والتي تُناسب تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وطبيعة مادّة الرياضيّات.

٢- تحديد فاعليّة إستراتيجيّة النمذجة في تنمية كلٍّ من مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ.

أهمّية البحث

تنبع أهمّية البحث الحاليّ من مشكلة الدراسة وأبعادها، ومن أهمّية الموضوع الذي تتناوله ألا وهو التفكير الإبداعيّ، والمرحلة التعليميّة التي يُطبّق فيها وهي المرحلة الابتدائيّة.

ويمكن تلخيص أهمّية البحث النظريّة في الآتي:

١- يأتي استجابة لتوصيات وتوجيهات وزارة التعليم بالمملكة العربيّة السعوديّة نحو تنويع إستراتيجيّات التدريس، وتبنّي إستراتيجيّات تدريس فعّالة في مراحل التعليم العام، من بينها إستراتيجيّة النمذجة.

٢- يتناول اتّجاهًا جديدًا في التدريس ظهر مؤخّرًا وأصبح يأخذ مكانةً مهمّةً بين المربّين في الأوساط التعليميّة المختلفة، وهو التفكير الإبداعيّ.

٣- يُقدّم محاولة للتغلّب على بعض أوجه القصور في تدريس الرياضيّات المتمركزة حول الطرق الشائعة.

٤- يُفيد المعلّمين في تحسين وتطوير أساليب التدريس وتحسين العمليّة التربويّة.

٥- يُساعد الاختصاصيّين بتطوير مناهج الرياضيّات وطرق تدريسها عند مراعاة النظر في تنظيم محتوى تلك المقرّرات وتدريسها بما يُسهم في تنمية تفكير التلاميذ.

٦- يُسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ.

٧- يُقدّم نموذجًا عمليًّا لكيفيّة استخدام إستراتيجيّة النمذجة في التدريس.

٨- يُساعد الباحثين والمشرفين التربويين أثناء عمليّة تقييم مناهج الرياضيّات على تطويرها، بما يُسهم في تنمية تفكير التلاميذ.

فروض البحث

للإجابة عن أسئلة البحث، ومحاولة حلّ مشكلة البحث، تمّ صياغة الفروض البحثيّة الآتية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعتي البحث في التطبيق القبليّ، والتطبيق البعديّ، لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، لصالح التطبيق البعديّ.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة الطلاقة، لصالح المجموعة التجريبيّة.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة المرونة، لصالح المجموعة التجريبيّة.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة الأصالة، لصالح المجموعة التجريبيّة.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات ككلّ، لصالح المجموعة التجريبيّة.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعتي البحث في التطبيق القبليّ، والتطبيق البعديّ، لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، لصالح التطبيق البعديّ.

٧- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، لصالح المجموعة التجريبيّة.

مصطلحات البحث

الفاعليّة

يعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها: "مدى أثر إستراتيجيّات التدريس المقترحة (النمذجة) عند تدريس الفصل السادس (٦) "العمليّات على الكسور الاعتياديّة" على تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ، وتقاس بحساب حجم الأثر".

الإستراتيجيّة

يعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها: "طريقة المعلّم في تطبيق خطوات إستراتيجيّة التدريس المقترحة (النمذجة)، في الفصل السادس (٦) "العمليّات على الكسور الاعتياديّة" بمقرّر الرياضيّات للفصل الدراسيّ الثانيّ، لتلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ".

التفكير الإبداعيّ

يعرّفه الباحث إجرائيًّا بأنّه: "عمليّة ذهنيّة تتضمّن توليد الأفكار وتعديلها، من خلال تفاعل التلميذ مع الخبرات التي يمرّ بها، من خلال دمج إستراتيجيّة النمذجة مع المقرّر المدرسيّ، وتوظيفه لحلّ مشكلة ما، ويتطلّب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته؛ لتوسيع وتطوير حلّ المشكلات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات المعدّ لذلك".

الاتّجاه نحو الرياضيّات

يعرّفه الباحث إجرائيًّا بأنّه: "تهيّؤ عقليّ ونفسيّ يتكوّن لدى التلميذ نتيجة ما اكتسبه من خبرات علميّة تجعله يتّخذ موقفًا معيّنًا إيجابيًّا أو سلبيًّا نحو الرياضيّات، ويُقاس بمحصّلة استجابات تلميذ الصفّ السادس الابتدائيّ إمّا بالقبول والموافقة، أو الرفض والمعارضة، على مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات المعدّ لذلك".

الأدب النظريّ

إستراتيجيّة النمذجة

إنّ النمذجة الرياضيّة ما هي إلا تطبيقات للرياضيّات، حيث يتمّ فيها تحويل الموقف أو المشكلة الحياتيّة إلى مسألة رياضيّة وحلّها، واختبار الحلول على الموقف الحياتيّ واختيار أفضل الحلول، كذلك فإنّ الأسئلة البحثيّة بالرغم من أنّها يمكن أن تدور حول مشكلات رياضيّة، إلا أنّها كثيرًا ما تدور حول تطبيقات حياتيّة أو نماذج رياضيّة.إنّ هذه الأسئلة تكتسب أهمّية خاصّة في محاولات البعد عن النمطيّة، ومحاولة أن يمرّ التلميذ بمواقف بحثيّة، من أجل تنمية الإبداع.

النماذج الرياضيّة

إنّ النموذج الرياضيّ هو علاقة رياضيّة، عادة تكون في صورة معادلات أو متباينات أو أشكال ورسوم بيانيّة بين ظاهرة مستهدفة في موقف واقعيّ والعوامل المرتبطة بها.

ويعرّف الجراح (٨:٢٠٠٠) النماذج الرياضيّة على أنّها: "الأشكال التي تقوم على استخدام العلاقات والمفاهيم الرياضيّة في بنيتها؛ لتصف مشكلات بدلالة متغيّراتها ومدخلاتها المختلفة والعلاقات السببيّة بينها، ويُعبّر عن ذلك في صورة علاقات رياضيّة، يمثّل كلّ رمز رياضيّ فيها أحد المتغيّرات موضع الاهتمام، وغالبًا ما يأخذ النموذج الرياضيّ شكل معادلة رياضيّة أو مصفوفة أو رسوم بيانيّة أو أية أشكال أخرى".

إنّ النماذج الرياضيّة هي النماذج العمليّة التي تقوم على استخدام مدخل المعادلات والمفاهيم الرياضيّة في بنيتها، حيث يتمّ تحديد النواتج النهائيّة لعمليّة تعليميّة أو بحثيّة معيّنة بدلالة المدخلات المختلفة والعمليّات والأنشطة المتضمّنة، وذلك في صورة معادلة رياضيّة، يمثّل كلّ رمز رياضيّ منها أحد المتغيّرات موضع الاهتمام، وغالبًا ما يأخذ النموذج الرياضيّ شكل معادلة أو مصفوفة أو شكل هندسيّ.

كما أنّه يُقصد بالنموذج الرياضيّ الصياغة التجريديّة للعلاقة القائمة بين المتغيّرات على النحو الذي تُشكّل به خاصيّة معيّنة، وبذلك تكون صياغة النموذج الرياضيّ على شكل معادلة رياضيّة تلخّص العلاقة بين المتغيّرات.

ويعرّف إدوارد وهامسون Edward & Hamson (١٩٩٠:٢) النموذج الرياضيّ على أنّه: "نموذج يستخدم المفاهيم الرياضيّة، الاقترنات، المعادلات ...".

ويرى لحمر (٢٠٠٧:٢١) أنّ النموذج الرياضيّ هو التعبير الرياضيّ عن مشكلة واقعيّة بتبسيط تعقّد وتشابك المتغيّرات المؤثّرة والمتأثّرة في المشكلة الواقعيّة، بحيث يتمّ التركيز على المتغيّرات الرئيسة، ويكون النموذج الرياضيّ عبارة عن معادلات أو متباينات أو مصفوفات أو رسوم بيانيّة، وأنّ النموذج الرياضيّ يتميّز بما يأتي:

١- يتضمّن جانبًا أو أكثر لظاهرة ما، وكلّما تضمّن جوانب أكثر للظاهرة كان أقرب لتمثيل الواقع.

٢- صورة مبسطة لأهمّ خواص الموقف الواقعيّ، ولا تستطيع بنموذج رياضيّ مهما كان دقيقًا أن نجعله يتضمّن كلّ تعقيدات الموقف الطبيعيّ، إلا أنّ حذف بعض العوامل المحيطة قليلة الأهمّية قد لا يؤثر ذلك في تعبير النموذج الرياضيّ عن ظاهرة ما.

٣- يُمثّل الصياغة التجريديّة للعلاقة القائمة بين أهمّ المتغيّرات، وتكون صياغة النموذج الرياضيّ على شكل معادلة رياضيّة أو متباينّة أو مصفوفة رياضيّة تلخّص العلاقة بين تلك المتغيّرات.

٤- قد يكون النموذج رمزيًّا رياضيًّا أو شكليًّا أو ذهنيًّا، فالنموذج الرياضيّ يكون رمزيًّا أو رياضيًّا عندما يعبّر عن الواقع بمجموعة من المعادلات أو المتباينات الرياضيّة في صورتها الرمزية، ويكون النموذج شكليًّا أو صوريًّا كما في الأشكال والرسوم والمجسّمات والخرائط، وقد يكون النموذج ذهنيًّا أي أنّه يمثّل مجموعة العلاقات المهمّة الموجودة عن الواقع في ذهن المنمذج.

إنّ النماذج الرياضيّة يجب أن يتوفّر فيها ما يأتي:

١- وجود عدد محدّد من المتغيّرات.

٢- تعريف هذه المتغيّرات بشكل واضح ودقيق.

٣- قياس هذه المتغيّرات أو ملاحظتها بدقة.

٤- إمكانيّة تكوين علاقة رياضيّة من نوع ما تضمّ هذه المتغيّرات.

٥- ملاحظة العلاقة بين هذه المتغيّرات.

٦- وضوح العلاقة السببيّة بين هذه الظواهر.

في ضوء ما سبق يتضح أنّ النموذج الرياضيّ علاقة رياضيّة، عادةً ما تكون على شكل معادلة أو متباينة أو أشكال ورسوم بيانيّة بين ظاهرة من الواقع والعوامل المرتبطة بها، كما أنّ النموذج الرياضيّ يحتوي على عدد من المتغيّرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها ويحتوي على علاقة تضمّ هذه المتغيّرات.

الغرض من استخدام النماذج الرياضيّة

إنّ النماذج تُصمّم لتعذّر رؤية الظواهر القريبة والعمليّات الواقعيّة، وعليه يُقدّم لنا النموذج خدمة جيّدة في توضيح العمليّات والظواهر لاسيما المعقّدة منها وتسهيل صورها، ويُسهم بذلك في دراسة الشيء الذي جاء لتصوّره وفحص النظريّة التي بُني عليها، ونظرًا للفجوة بين الواقع والنظريّة اعتبرت النماذج كجسور تسمح بالعبور على هذه الفجوة أثناء البحث الإجرائيّ، وتعمل النماذج على التعبير وتصوير المفاهيم المتفاعلة مع الواقع، وتمثيله كجزء مبسّط للواقع، وتُساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة، وتهدف النماذج الرياضيّة إلى مساعدة التلميذ على فهم الموضوعات الرياضيّة من خلال الانتقال من مواقف واقعيّة في الحياة إلى نماذج رياضيّة مجرّدة، كما أنّ النماذج الرياضيّة تُساعد التلميذ على استخدام الرياضيّات في حلّ كثير من المشكلات التي تصادفه في الحياة.

ولذلك فإنّ النماذج الرياضيّة يمكن استخدامها لمحاولة فهم الواقع، بدلًا عن التجربة والخطأ، ويترتّب عليه توفير الوقت والجهد، بالإضافة إلى تجنّب المخاطر التي تنتج عن المحاولة والخطأ والتلاعب بالواقع.

بناء النماذج الرياضيّة

إنّ بناء النموذج الرياضيّ يُمثّل اتّجاهًا علميًّا لحلّ مشكلة ما، أو لإنجاز هدف مرغوب فيه، حيث إنّ كلّ نموذج جديد أو تطوير لنموذج سابق يحتوي على عناصر نظريّة وأخرى عمليّة، فإنّ بناء النموذج يتعلّق بكيفيّة المواءمة بين هذه العناصر بطريقة ملائمة.

ويذكر باشيوه (١١:٢٠٠٥) أنّ النماذج تتميّز عن بعضها بقدر تمثيلها للواقع ودرجة الإفادة منها في متابعة الظاهرة من خلال النموذج، وعليه فإنّ صناعة النموذج تحتاج إلى علم وفن، وعلى مصمّم النموذج أن يتوخّى فيه تبسيط الحقائق؛ لكي يسمح بإمكانيّة التحليل المنظم للظاهرة المدروسة.

ولذلك فإنّه يُشترط عند بناء النموذج الرياضيّ أن يكون قابلًا للتطبيق في النظام قيد الدراسة، وأن يتناول بعض أو كلّ المتغيّرات المدروسة، وأن تكون المعادلات المستخدمة متّفقة مع الواقع وأن يكون قابلًا للفهم والاستخدام بواسطة الذين سيتعاملون معه.

ويلخّص جيوردانو وآخرون Girodano et al (٥٩:٢٠٠٣) بناء النماذج في الخطوات الآتية:

١- تحديد المشكلة.

٢- صياغة المسلّمات.

أ- تحديد وتصنيف المتغيّرات.

ب- تحديد العلاقات بين المتغيّرات والنماذج الفرعيّة.

٣- بناء النموذج.

٤- حلّ النموذج.

٥- التأكّد من صدق النموذج.

أ- هل النموذج يجيب عن المشكلة التي تمّ تحديدها؟

ب- هل النموذج عمليّ وقابل للتطبيق؟

ج- اختبار النموذج وفقًا للبيانات المشتقّة من الواقع.

٦- تنفيذ النموذج.

٧- استمراريّة النموذج.

ويذكر كروس وموسكارديني Cross & Moscardini (٧٢:١٩٨٥) بعض الملاحظات التي تفيد المنمذِج في بناء النموذج، وهي:

١- أيّ نموذج يُعتبر جزئيّ ولا يُوضّح النظام كاملًا.

٢- النموذج في العادة بدائيّ، ويُبنى لأهداف خاصّة، وعلينا الحرص عند استخدامه لأغراض غير ما بُنِيَ له.

٣- لا تكن شغوفًا بالنموذج الذي عملته.

٤- تعامل مع نتائج النموذج بشيء من التحفّظ ما لم تتأكّد من صدقه بطريقة ما.

٥- لا تُشوّه الحقيقة لتناسب النموذج.

٦- لا تُضعف ثقتك بالنموذج.

٧- لا تستنتج أشياء فيما وراء مجال صدق فرضيّة النموذج.

٨- احتفظ بالعلاقة الواضحة التي تميّز بين النموذج والواقع.

٩-كن مرنا في تحويل النموذج كلّما يتطلّب الوضع.

١٠- كن موضوعيًّا بسؤال نفسك باستمرار، ماذا عليّ أن أفعل؟ (أُجرّب).

ويرى الباحث أنّ النماذج عبارة عن أداة تجريبيّة تُصمّم لتحقيق هدف معيّن، وأنّ درجة الإفادة منها تعتمد على درجة الوعي بها وحدود استخدامها، وأنّ استخدامها في غير موقعها يؤدّي إلى نتائج عكسيّة تُفقدها فائدتها.

تعريف النمذجة الرياضيّة

يعرّف خان وكايل Khan & Kyle (٢٠٠٢: ١٦٢) النمذجة الرياضيّة بأنّها: "ترجمة مشكلة من العالم الواقعيّ إلى تمثيل يعدّ رياضيًّا، ثمّ حلّ هذه الصياغة الرياضيّة، وبعد ذلك يترجّم الحلّ الرياضيّ في سياق العالم الواقعيّ".

إنّ النمذجة الرياضيّة هي تطبيق الرياضيّات في معالجة مشاكل واقعيّة في الحياة أو مشاكل في الرياضيّات نفسها، أو مشاكل في علوم أخرى، وذلك عن طريق تحويل المشكلة الحياتيّة إلى مسألة رياضيّة، ثمّ التعامل مع هذه المسالة وحلّها، واختيار أفضل الحلول التي تتناسب مع طبيعة المشكلة التي نعالجها، ومن ثَمّ التعميم والتنبّؤ إن أمكن ذلك.

إنّ النماذج هي عيّنات رمزيّة يقوم بصنعها الإنسان لمحاكاة الأشياء الحقيقيّة التي تمثّلها، فالنموذج عبارة عن محاكاة مجسّمة لشيء ما، من حيث المظهر أو الوظيفة أو الخصائص العامّة، ويطلق عليها عدّة مسمّيات؛ منها النماذج المجسّمة، المجسّمات، الأشياء الحقيقيّة المعدّلة.

ممّا سبق يستنتج الباحث أنّ النمذجة الرياضيّة هي عمليّة الاعتماد على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى تلميذ أو مجموعة تلاميذ، وهي تحويل المشكلة الحياتيّة إلى مسألة رياضيّة ثمّ التعامل مع هذه المسألة وحلّها وتفسير الحلّ الرياضيّ، ومن ثَمّ اختبار الحلّ في الموقف الحياتيّ.

أهداف النمذجة الرياضيّة

يمكن توضيح أهداف النمذجة الرياضيّة في الآتي:

١- تُنمي مهارة استخدام حاسبات الجيب في إجراء العمليّات الرياضيّة، واستخدام الحاسبات الآليّة في حلّ المشكلات.

٢- تُنمي التذوّق الجماليّ، وتُوفّر الفرص لاستمتاع التلاميذ بالرياضيّات من خلال دراسة النماذج الرياضيّة والأشكال الهندسيّة.

٣- تتضمّن استخدام الأساليب الرياضيّة في التعبير، وتنظيم المعلومات وإنشاء الرسوم البيانيّة والبرهان.

٤- تتضمّن حلّ المشكلات من كافّة فروع العلوم والمجالات المتطوّرة والتكنولوجيا.

٥- تتضمّن حلّ المشكلات وتوضيح العلاقات بين الرياضيّات والتكنولوجيا والعلوم الأخرى ومشاكل الحياة اليوميّة.

ويذكر نيس وآخرون Niss et al (١٩٩١: ٣١) خمسة أهداف لتعليم تطبيقات النمذجة الرياضيّة، هي كالآتي:

١- تعزيز وتنمية الإبداع وتحسين الاتّجاه نحو حلّ المشكلات.

٢- إحداث اتّجاهات مناسبة نحو استخدام الرياضيّات في سياقات تطبيقيّة.

٣- زيادة فرص تزويد التلاميذ لممارسة تطبيقات الرياضيّات التي سوف يحتاجونها كأفراد ومهنيّين.

٤- المساهمة في عمل صورة متوازنة للرياضيّات.

٥- المساعدة في فهم واستيعاب المفاهيم الرياضيّة.

مما سبق يتّضح أنّ الهدف الأساس من النمذجة الرياضيّة هو تحويل المشكلات الحياتيّة المعقّدة إلى صورة رياضيّة يسهل التعامل معها، بعد تبسيط العلاقة بين متغيّرات المشكلة، وشعور التلاميذ بأنّ الرياضيّات لها فائدة وقِيمة في الحياة التي يعيشونها.

أهمّية النمذجة الرياضيّة

يمكن توضيح أهمّية النمذجة الرياضيّة في النقاط الآتية:

١- إكساب أسلوب علميّ لحلّ المشكلات.

٢- يزيد من دافعيّة التلاميذ لدراسة الرياضيّات من خلال ما يجده فيها مناسبًا لميوله واتّجاهاته.

٣- تدريب التلاميذ وتشجيعهم على استخدام المكتبة والتعوّد على الحصول على المعلومات من مصادرها.

٤- تدريب التلاميذ على العمل الجماعيّ والتعاون على تلخيص الأفكار وعمل الحاسبات.

٥- تُعرّف التلميذ على خصائص البيئة ومشكلاتها.

كما يمكن تلخيص أهمّية النمذجة الرياضيّة في النقاط الآتية:

١- المكوّن الأساسيّ لمناهج الرياضيّات في جميع المراحل، وذلك وفقًا لمستويات متعدّدة.

٢- تعتبر الهدف الرئيس من أهداف تعلّم الرياضيّات.

٣- تُساعد في تنمية مهارات التفكير العُليا لدى التلاميذ، وتعزّز لديهم الأسلوب العلميّ في حلّ المشكلات.

٤- تساعد في جعل الرياضيّات ذات معنى للتلميذ، وتُساعد على تقليص الفجوة بين النظريّة والتطبيق، وتُساعد كذلك في إزالة الفكرة السائدة حول الرياضيّات بأنّها موضوع ليس له علاقة بالواقع.

٥- تربط الرياضيّات بالعلوم الأخرى يُظهر الجانب التطبيقيّ للرياضيّات، ويجعل تعلّم الرياضيّات مشوّقًا وممتعًا، وهذا بدوره يزيل الفكرة السائدة بأنّ الرياضيّات موضوع ليس له علاقة بالواقع، فالنمذجة الرياضيّة تعتبر المجال الأساس لتطبيق الرياضيّات في العلوم الأخرى؛ مثل الرياضيّات والعلوم الحيويّة، والجيولوجيا، والطب، والهندسة.

٦- تُساعد في توظيف تكنولوجيا الحاسبات، وظهور البرامج الإحصائيّة الهائلة، كما ساعدت في التنبّؤ المشروط، واستشراف المستقبل.

إنّ النمذجة الرياضيّة تُفيد التلاميذ في الربط بين الرياضيّات كعلم تجريديّ وبين مشاكل الحياة اليوميّة التي تواجههم، كما إنها تساعد على تنمية قدرات التلاميذ على تحويل الموقف موضع الدراسة إلى مشكلة رياضيّة، ثمّ حلّ المشكلة واختبار صحّة الحلّ في هذا الموقف، ثمّ الخروج بتنبّؤات وتعميمات ومفاهيم جديدة.

إنّ النمذجة الرياضيّة من الاتّجاهات الحديثة في تطوير تعليم الرياضيّات، وينبغي أن يكون لها دور مجتمعيّ في معالجة بعض قضايا ومشكلات المجتمع والاتّجاه نحو تطبيقات الرياضيّات في العلوم الأخرى، وتدريب التلاميذ على توظيف الرياضيّات.

في ضوء ما سبق يرى الباحث أنّ النمذجة الرياضيّة من أهمّ العمليّات في تعليم وتعلّم الرياضيّات، إذ إنّها العمليّة الأساسيّة لتطبيق الرياضيّات في العلوم الأخرى، وإن استخدام النمذجة الرياضيّة يعمل على ربط المعلومات بقضايا المجتمع ومشكلاته، وتُساعد التلاميذ على التعامل مع المواقف التي تواجههم في الحياة اليوميّة.

فوائد البيئة القائمة على استخدام النمذجة الرياضيّة

يرى أبرامس Abrams (٢٠٠١: ٢٦٩) أنّ هناك فوائد للبيئة القائمة على استخدام النمذجة الرياضيّة، وهي كالآتي:

١- شعور التلاميذ بالحرّية ليصنعوا الأخطاء، ويتعلّموا منها، فعندما تكون النماذج غير مناسبة تكون مُفيدة، وحجر الزاوية للنماذج الجيّدة.

٢- العمل على تحسين جودة تعلّم التلاميذ، بإعطائهم بعض الرؤى السريعة للإجراء الكليّ باستخدام دورة النمذجة.

٣- رؤية أنّ الرياضيّات يمكن أن يتمّ استخدامها في مختلف الأعمال والمجالات.

٤- إعطاء تمارين للتلاميذ تركّز على المراحل النوعيّة لعمليّة النمذجة، وخاصّة المرحلة التكوينيّة منها، التي تحتمل وجهات نظر مختلفة وتتطلّب الاقتراحات والافتراضات العديدة، يساعدهم على تحسين مهارات كثيرة لديهم.

٥- زيادة دافعيّة التلاميذ لحلّ المشكلة الواقعيّة باستخدام عمليّات النمذجة الرياضيّة يجعل استخدام الرياضيّات ممتعًا، حيث لا يصبح تعلّمها هدفًا مباشرًا، ولكنّه هدف ضمنيّ للوصول لحلّ المشكلة الواقعيّة، ومن ثَمّ فعند تدريس الرياضيّات للتلاميذ بتلك الطريقة فنحن نزودهم بالتعليم الذي سيخدمهم وينفعهم خلال حياتهم، وفي مجتمعهم

من خلال ما سبق يتّضح أنّ البيئة القائمة على استخدام النمذجة الرياضيّة لها فوائد منها؛ شعور التلاميذ بأهمّية الرياضيّات عندما يقومون ببناء النماذج الرياضيّة التي تعمل على حلّ مشكلات حياتيّة، وأنها تعمل على تحسين عمليّة التعليم، وشعور التلاميذ بأنّ الرياضيّات مادّة مفيدة في الحياة، ولها استخدامات متعدّدة في جميع المجالات.

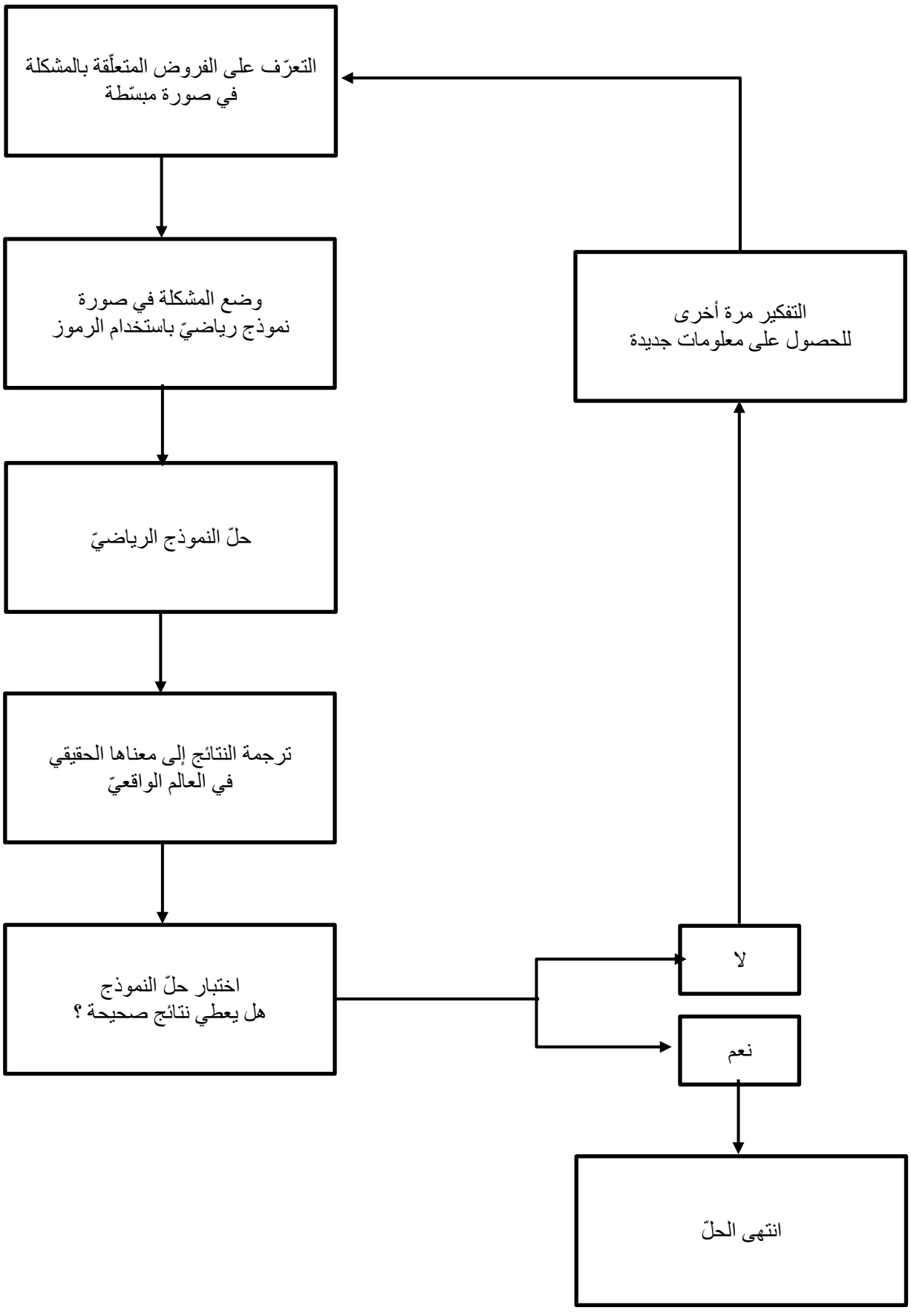
مراحل النمذجة الرياضيّة

يذكر إبراهيم (١٩٩٧: ٥٥) خطوات عمليّة النمذجة الرياضيّة كالآتي:

تبدأ الخطوة الأولى في عمليّة النمذجة من الموقف الواقعيّ، حيث يتمّ تحليل هذا الموقف للتعرّف على علاقة الظاهرة المطلوبة بعناصر الموقف، ووصف هذه العلاقة في صورة رياضيّة، تسمى بالنموذج الرياضيّ. أمّا الخطوة الثانية في عمليّة النمذجة، فهي عمل الحلّ الرياضيّ لهذا النموذج، وبالتالي ترجمة هذا الحلّ إلى الواقع مرّة أخرى، أي إيجاد معنى للحلّ الرياضيّ في الموقف الذي تمّ منه اشتقاق النموذج.

ويوضّح إبراهيم (١٩٩٧:٥٦) في الشكل رقم (٢-٦) الآتي مسلسل الأحداث من العالم الواقعيّ إلى النموذج ثمّ الرجوع مرّة ثانية إلى العالم الواقعيّ.

شكل رقم (١) مسلسل أحداث النمذجة الرياضيّة عند إبراهيم



ويرى الباحث أنّ خطوات النمذجة الرياضيّة تتمثّل في الآتي:

١- فهم وتحديد المشكلة.

في هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة المشكلة وفهمها وتحديد كلٍّ من المعطيات والمطلوب منها.

٢- وضع الفروض اللازمة لبناء النموذج الرياضيّ.

وفيه يتمّ التفكير بتمعّن في المعطيات والمطلوب، ويتمّ دراسة العلاقات المتداخلة بين المتغيّرات.

٣- بناء النموذج الرياضيّ.

وفيه يتمّ تركيب أجزاء النموذج للوصول إلى النموذج الرياضيّ، ومحاولة تعديله للوصول إلى أفضل صورة.

٤- حلّ النموذج الرياضيّ.

وذلك بالطريقة التي يراها التلميذ مناسبة، إما جبريًّا أو باستخدام الرسوم البيانيّة أو استخدام الجداول.

٥- تفسير الحل الرياضيّ.

يتمّ تفسير الحلّ وبيان إمكانيّة تطبيقه على الواقع، وهل الحلّ مقنع ويحقّق المطلوب؟

٦- التأكّد من صحّة الحلّ.

في هذه الخطوة يتمّ التأكّد من صحّة الناتج.

دور المعلّم في إستراتيجيّة النمذجة

إنّ للمعلّم دورًا مهمًّا في إستراتيجيّة النمذجة، متمثّلًا في الآتي:

١- يعرض نماذج ومسارات تفكيريّة معيّنة على التلاميذ قبل أن يكلّفهم باستخدام هذه النماذج والمسارات في حلّ المشكلات.

٢- يطرح على التلاميذ مشكلات، بحيث يمكنه تقسيمهم إلى مجموعات للاتفاق على مسارات أو نماذج معيّنة للحلّ.

٣- يتابع مسارات التلاميذ بصورة فرديّة أو جماعيّة؛ لتعديل نماذج التفكير لديهم، وتصحيحها من حين إلى آخر.

٤- يناقش التلاميذ في نماذج ومسارات التفكير واختبار أنماط التفكير المؤديّة إلى الحلّ؛ لتعزيزها وحثهم على استخدامها، وترك أنماط التفكير غير الصحيحة، والتي تحتاج إلى جهد ووقت في استخدامها.

دور التلميذ في إستراتيجيّة النمذجة

إنّ للتلميذ دورًا مهمًّا في إستراتيجيّة النمذجة، متمثّلًا في الآتي:

١- يتدرّب على إعداد مثل ما فعل المعلّم من إعداد النموذج، ولكن في مشكلة أخرى.

٢- يُناقش موضوعًا معبّرًا عنه بصوت واضح، أو قد يُجري تجربة لرسم شكل رياضيّ مع إظهار بعض التوضيحات.

٣- يسأل نفسه ويدرك ذلك فيوضّحه بصوت عالٍ أمام زملائه.

٤- يُبيّن الأسباب وراء كلّ خطوة مع تقديم الطرق المتنوّعة والممكنة للحلّ.

٥- يُقارن عمليّات تفكيره بتلك التي استوعبها من المعلّم، بحيث يصبح التلميذ مدركًا لعمليّات تفكيره، وكيف ينشّط قدراته الإبداعيّة أثناء حلّ المشكلات؟

٦- يقوم بتوصيف عمليّات التفكير التي يقوم بها، والبيانات التي يحتاج إليها والخطط التي يضعها، فإنّ ذلك كلّه يساعده على أن يُنمي وعيه بعمليّة التفكير.

صعوبات تعلّم وتعليم النمذجة الرياضيّة

الصعوبات التي تواجه كلًا من المعلّم والتلميذ في تعلّم وتعليم النمذجة الرياضيّة كالآتي:

١- الطبيعة المفتوحة لبعض المشاكل الرياضيّة.

٢- إلقاء بعض الضوء على النظام أكثر من التركيز على الرياضيّات بذاتها.

٣- الحاجة إلى تطبيق العديد من الأساليب الرياضيّة لاختيار طريقة ملائمة للتطبيق.

٤- هناك اتفاق أنّه حتى ظاهريًّا من النادر حلّ مشاكل العالم الحقيقيّ بوقت ٤٥ دقيقة، وهو الوقت المخصّص لدرس الرياضيّات اليوميّ.

كما أنّ مشاكل النمذجة لا تقتصر على التلاميذ فقط، ولكن أيضًا على المعلّمين الذين يتعرّضون لصعوبات مضاعفة؛ سواء في الخلفيّة الأكاديميّة، لإيجاد المدخل المناسب للمفاهيم، وغيرها من الفعاليّات والأنشطة الرياضيّة، وبناء النموذج، لذلك على المعلّم أن يعدّ نفسه جيّدًا لطريقة عرض المشكلة والتعامل معها، كما أنّ عليه أن يتغلّب على الكسل والجمود الذي قد يسيطر على التلاميذ، خاصّة عند عرض المشاكل المفتوحة.

ويُقترح لمعالجة الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء عرض ونمذجة المشاكل ما يأتي:

١- يمكن أن يُوضّح محتواها بطريقة سريعة ومعقولة دون أن يترتّب على ذلك معرفة تخصصيّة لا يملكها التلميذ مسبقًا.

٢- واقعيّة المشاكل بشكل كاف؛ لتكون ممتعة وليست صعبة، بحيث يصعب على التلميذ صياغة النموذج باستخدام خلفيته المعرفيّة الحاضرة.

٣- أن يستطيع حلّ مجموعة المعادلات الناتجة بطريقة سريعة، وبمعلوماته.

وأما عن دور المعلّم وما يمكنه عمله، فيكون كالآتي:

١- التذكير بمدخل مناسب لصياغة المشكلة للتلاميذ في البدايات.

٢- معالجة المشكلات غير المألوفة والتي تزداد درجة صعوبتها، والإشارة إلى المشاكل التي تنشأ وتعزّز الثقة بالنفس.

٣- تنظيم طريقة العمل في حجرة الدراسة بطريقة مدروسة وتفعيل عمل المجموعات.

٤- محاولة استخدام طرق رياضيّة تناسب مستويات التلاميذ وتحسّنها.

٥- إذا كان التعلّم بطريقة المحاضرة فإن التلاميذ لن يمتلكوا أيّة مهارات في النمذجة أو حلّ المشكلات، حيث نجاح طريقة التدريس يعتمد على المعلّم وعلى الأساليب والمداخل التي يستعملها لمهمّاته.

من خلال ما سبق يمكن القول إنّ القيمة الحقيقيّة للتطبيقات الرياضيّة تظهر أهمّيتها واضحة جليّة عندما تُشتقّ من الواقع الذي يقابله التلميذ في حياته اليوميّة، أو من المجتمع الذي يعيش فيه. لذا يكون من المهمّ أن يتعلّم التلميذ ويتدرّب علي ترجمة ظواهر الحياة إلى صيغ رياضيّة مناسبة، وهو ما نُسمّيه بالنمذجة الرياضيّة، وذلك من خلال ربط الرياضيّات بالقوانين العلميّة والبيئيّة المحيطة به، وتطبيق الأساليب والمفاهيم الرياضيّة في حلّ المشكلات، ومتابعة التطوّر العلميّ في المجتمع، وتحليل البناء والتنظيم والتعرّف على أجزائه والعلاقات بينها، ويتمكّن من صياغة شكل جديد للأفكار وتنظيمها في بناء أو نموذج لم يكن واضحًا من قبل، وأن يكامل بين عدّة موضوعات في خطّة لحلّ مشكلة، وأن يحكم على مدى استناد نتائج معيّنة على بيانات كافية، وأن يميّز بين الأفكار، والمعتقدات الصحيحة منها والخاطئة، وأن يحكم على المادّة العلميّة واتّساقها الداخليّ.

التفكير الإبداعيّ

في عصر ما بعد الصناعة أصبح الإنسان والتنمية البشريّة هما الثروة الحقيقيّة، وأصبح تكوين العقول المبتكِرة، والأيدي الماهرة هما مجال التنافس بين الأمم، ولقد قدّمت اليابان للعالم كلّه البرهان على ذلك، فتنمية الثروة البشريّة هو المحرك الأساس للموارد الطبيعيّة، وبدونها يصبح كلّ ما على الأرض من موارد وثروات لا جدوى ولا قيمة له. فالمبدعون هم الثروة البشريّة التي يجب على الدول الاهتمام بها، واكتشافهم ومساعدتهم في تنمية قدراتهم، وإطلاق طاقاتهم واستثمارها؛ من أجل تقدّمها، وما نشهده من تغيّرات سريعة ومستمرة في عصرنا الحاليّ يتطلّب أن يكون الإنسان مرنًا وقادرًا على تكييف ظروفه وحاجاته مع متطلّبات العصر وإمكاناته، ولكي يكون قادرًا على إحداث التجديد والتغيير في جميع مجالات حياته مواكبًا لكلّ التطوّرات والمستجدات التي تدور حوله لابد أن يكون مبدعًا.

مفهوم الإبداع

يورد المعجم الوسيط (٤٣:١٩٧٢) أنّ الإبداع من تبدّعه بدعًا أي أنشأه على غير مثال سابق، فهو بديع، والإبداع عند الفلاسفة هو إيجاد الشيء من عدم، وفي التنزيل "بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ".

يرى جروان (٨٤:١٩٩٩) أنّ الإبداع "هو مفهوم من مفاهيم علم النفس المعرفيّ يضمّ سمات واستعدادات معرفيّة وخصائص انفعاليّة تتفاعل مع متغيّرات بيئيّة؛ لتثمر ناتجًا غير عادي تتقبّله جماعة ما في عصر ما لفائدته، أو تلبية لحاجة قائمة".

من خلال ما سبق يجد الباحث أنّ الإبداع من الأنشطة المعرفيّة يتّضح من خلال إنتاج شيء جديد ونادر سواء كان ذلك من خلال توليد أفكار أو إيجاد حلول، متمثّلة في استخدام التلميذ لخبراته ومعلوماته السابقة ولقد اهتمّت التربية بعمليّة الإبداع وتحديد المفهوم الدقيق للإبداع حتى يتمكّن المعلّمون من تحديد المبدعين، وتنمية التفكير الإبداعيّ للتلاميذ.

خصائص التفكير الإبداعيّ

يرى المنسي (٢٣:٢٠٠٣) أنّ التفكير الإبداعيّ له خصائص، هي:

١- عمليّة تقود إلى إنتاج شيء مختلف.

٢- عمليّة تحقّق نتائج متميّزة، كما أنّها تقدّم حلولًا مبتكرة وغير مألوفة.

٣- عمليّة عقليّة تسعى لمصلحة الفرد أو مصلحة المجتمع.

٤- تتّسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات، ممّا يساهم في الوصول إلى تفسيرات أو حلول لهذه المشكلات.

٥- الإبداع يوجد لدى كلّ فرد، وليس أمرًا مقصورًا على قلّة مختارة بعينها، ولكنّه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى بعضهم الآخر.

٦- الإبداع قابل للتعلّم والتنمية بواسطة الأسرة، وكل من يساهم في عمليّة التنشئة، فإحساس الفرد بما أنجزه يتمثّل في رد الفعل الاجتماعيّ الذي يمارسه الآخرون تجاهه.

٧- عمليّة التفكير الإبداعيّ تعتبر عمليّة غير تقليديّة، أي لا تتّبع الطرق المعتادة الثابتة، وتتضمّن خاصية الجِدّة.

٨- التفكير الناقد لا يتعارض مع التفكير الإبداعيّ،كما أنّه لا يتعارض مع التخيّل البنّاء في كافّة الأنشطة المتنوّعة، فالمفكر المبدع الذي يجمع أفكارًا وبدائل يحتاج بالضرورة إلى أن ينظر إليها نظرة ناقدة، فتبقي الأفكار الأكثر مناسبة.فالمبدع الذي يهدف إلى إنتاج شيء نادر وجديد، يحتاج إلى التأمّل (مرحلة الإحساس بالمشكلة)، وإلى مهارات التفكير الناقد للحكم على جودة ما أنتجه (مرحلة التقييم)، ولكي ينجز عملًا إبداعيًّا لابد من أن يكون ناقدًا أولًا.

يتّضح للباحث مما سبق أنّ التفكير الإبداعيّ هو الخروج عن نمطيّة التفكير، وهو موجود عند جميع التلاميذ، ولكن بدرجات متفاوتة، فمنهم من يتميّز في مجال معيّن ولا يتميّز في آخر، ولا يمكن أن يأتي التفكير الإبداعيّ دون وجود المناخ الإبداعيّ، لانطلاق الطاقات الإبداعيّة للتلاميذ، والإتيان بأفكار جديدة متنوّعة؛ للتوصّل إلى حلّ للمشكلات التي تواجه التلاميذ، وعليه لابد من معرفة الخصائص التي تُنمي الإبداع وترعاه وتحدّ من العوامل والمسببات التي تُعيق تقدّمه.

مهارات التفكير الإبداعيّ

تتّفق معظم الكتابات والبحوث التربويّة؛ الطيب (١٣٢:٢٠٠٦)، المنسي (٢٠:٢٠٠٣)، الحيلة (٢٧٢:٢٠٠٢)، الزيات (٦٨:٢٠٠٢) على أنّ التفكير الإبداعيّ يتضمّن مجموعة من القدرات العقليّة والمهارات، وهي:

١- الطلاقة

يراها عبد المطلب (٢٣:٢٠٠٣) على أنّها صدور الأفكار بسهولة، أو هي سيل غير عادي من الأفكار المترابطة، وتتميّز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعيّة، وبالتالي تستبعد الأفكار الصادرة عن عدم علم أو معرفة كالخرافات، وعليه تقاس بعدد ما أعطى التلميذ من أفكار في وحدة زمنيّة محدّدة، شريطة أن تكون الإجابات صحيحة.

٢- المرونة

يراها جروان (١٩٩٩:٨٤) على أنّها قدرة الفرد على أن يأتي بمداخل مختلفة للمشكلة وأفكار متعدّدة عنها، وتتطلّب المرونة قدرًا كبيرًا من المعلومات، ويترتّب عليها تباعديّة الحلول المنتجة، كما أنّ المشكلات التي تتطلّب في حلّها هذا النوع من التفكير يغلب عليها طابع التداعي، ويهتمّ التفكير الإبداعيّ بكسر الجمود الذهنيّ الذي يحيط بالأفكار القديمة، وهذا بدوره يقود إلى تغيير الاتّجاهات والميول. فالتلاميذ الذين يصعب عليهم تقبّل وجهات النظر البديلة، أو صعوبة في التعامل مع معلومات متعدّدة، تكون لديهم طريقة واحدة للوصول إلى حلّ المشكلات، ممّا يعني أنهم أكثر اهتمامًا بالمعرفة؛ من أجل الوصول إلى الحلّ الصحيح بدلًا من البحث عن حلول متعدّدة ونادرة وجديدة، فالتلاميذ الأكثر مرونة لديهم قدرة على الاستماع وإعادة صياغة وجهات النظر، فهؤلاء التلاميذ تكون لديهم طرق متعدّدة ومتنوّعة لحلّ المشكلة.

٣- الأصالة

يراها جروان (١٩٩٩:٨٤) على أنّها أكثر المهارات ارتباطًا بالتفكير الإبداعيّ، وهي جوهر الأصالة في القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، وغير متوقّعة، وتُنتج هذه الأفكار نتيجة قدرة العقل على صنع روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف الموجودة في النظام الإدراكيّ، وقد تتدرّج مهارة الاستقلال تحت الأصالة إذا نظرنا إلى التفرّد كمعيار للأصالة وهذا التفرّد أو مخالفة الآخرين ناتج من القدرة على إدراك ورؤية المواقف من زوايا مختلفة، وعليه فإنّ الحساسية للمشكلات يمكن إدراجها تحت الأصالة.

دور المعلّم في تنمية التفكير الإبداعيّ

يرى عبيد (٢٠٠٤:٢٨٦) أنّ من أبرز النشاطات التي يمكن اتّباعها لتنمية التفكير الإبداعيّ لدى التلاميذ ما يأتي:

١- إتاحة فرص لكي يجيب التلميذ بنفسه عن سؤال يتطلّب معلومات جديدة مبنيّة على شيء سبق أن تعلّمه.

٢- إعطاء أسئلة تتطلّب تفكيرًا عميقًا ومشكلات مفتوحة النهاية.

٣- إتاحة فرص للعمل في مجموعات صغيرة يتعاون أعضاؤها في الحلّ.

٤- عدم تقديم حلول نهائيّة وكاملة ليتلقّاها التلاميذ.

٥- تشجيع حب الاستطلاع، وأن يسأل التلاميذ أسئلة ويتركوا لزملائهم الإجابة عنها فورًا.

٦- عدم اندفاع المعلّم للإجابة عن كلّ الأسئلة وحلّ كلّ المسائل.

٧- تشجيع الحوار بين التلاميذ مع بعضهم؛ للبحث عن حلول أخرى يأتون بها بأنفسهم.

٨- عدم إجبار التلميذ على استخدام أسلوب محدّد في حلّ المشكلات التي تواجهه.

٩- تقديم مشكلات واقعيّة ومحدّدة تخصّ التلميذ.

الاتّجاه نحو الرياضيّات

يعرّف شحاتة والنجار (٢٠٠٤:١٦) الاتّجاه على أنّه "الموقف الذي يتّخذه الفرد، أو الاستجابة التي يُبديها إزاء شيء معيّن، إما بالقبول، أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معيّنة".

ويعرّف حكيم (٢٠٠٩:٣٧) الاتّجاهات على أنّها "حالة من الاستعداد العصبيّ والعقليّ تنظّمه الخبرة، ويولّد تأثيرًا موجّهًا على استجابة الفرد نحو الأشياء والمواقف التي يرتبط بها".

ويتّضح للباحث من التعريفات السابقة لمفهوم الاتّجاه أنّها تتّفق على ما يأتي:

١- تتكوّن الاتّجاهات لدى التلاميذ والمجموعات من خلال المواقف والخبرات التي يمرّون بها.

٢- تعمل الاتّجاهات على توجيه السلوك.

٣- أنّها مجموعة استجابات مكتسبة.

٤- أنّها تشتمل على المكوّنات المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.

خصائص الاتّجاهات

يرى نشواتي (٢٠٠٦:٤٧٣) أنّ الاتّجاهات تتميّز بمجموعة من الخصائص، هي كالآتي:

١- أنّها مكتسبة ومتعلّمة، وليست وراثيّة، ويتمّ تعلّمها بعدّة طرق.

٢- أنّها ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعيّة، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.

٣- أنّها قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.

٤- يمكن التعبير عنها بعبارات تُشير إلى نزعات انفعاليّة.

٥- يمكن أن تؤثّر على السلوك، فيمكن أن تدفع الأفراد إلى ممارسة الكثير من الأنشطة؛ مثل العمل على بناء الصداقات، والمشاركة بفاعليّة في بعض الأنشطة.

٦- يختلف الأفراد في اتّجاهاتهم نحو الموضوعات المختلفة، ولكلّ منهم اتّجاهاته الخاصّة به، التي تؤثّر بشكل مباشر في سلوكه.

٧- يزداد ثباتها كلّما كان تعلّمها في مراحل مبكّرة من العمر.

الدراسات السابقة

١- دراسة الساعدي (٢٠١٦)

عنوانها أثر النمذجة الرياضيّة في تحصيل طلاب الصفّ الثالث المتوسّط في مادّة الرياضيّات وتفكيرهم التأمليّ، وهدفت هذه الدراسة معرفة أثر النمذجة الرياضيّة في تحصيل طلاب الصفّ الثالث المتوسّط في مادّة الرياضيّات ومهارات التفكير التأمليّ في الرياضيّات لدى طلاب الصفّ الثالث المتوسّط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ، حيث قُسّمت عيّنة البحث إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبيّة وعددها (٣٣) طالبًا من طلاب الصفّ الثالث المتوسّط بمدرسة الرسالة المتوسّطة للبنين بمحافظة ميسان، والمجموعة الضابطة وعددها (٣٢) طالبًا، وأعدّ الباحث أداتين لبحثه، الأولى اختبار تحصيليّ في الرياضيّات، والثانية اختبار التفكير التأمليّ، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة في الاختبار التحصيليّ واختبار مهارات التفكير التأمليّ، وأوصى الباحث بضرورة استخدام إستراتيجيّة النمذجة في المناهج الدراسيّة؛ لتمكين الطلاب من اكتساب مهارات التفكير التأمليّ.

٢- دراسة توبة (٢٠١٤)

عنوانها أثر استخدام إستراتيجيّة النمذجة الرياضيّة على استيعاب المفاهيم الرياضيّة وحل المسألة الرياضيّة لدى طلبة الصفّ السابع الأساسيّ في وحدة القياس، وهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام إستراتيجيّة النمذجة الرياضيّة على استيعاب المفاهيم الرياضيّة وحلّ المسألة الرياضيّة لدى طلبة الصفّ السابع الأساسيّ في وحدة القياس، وذلك من خلال استخدام المنهج شبه التجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٧٦) طالبة من طالبات الصفّ السابع الأساسيّ بمدرسة الشهيدة فاطمة غزال الأساسيّة للبنات بمحافظة قلقيليّة بفلسطين، مقسّمة لمجموعتين؛ ضابطة وتجريبيّة متساويتين، أمّا أداة الدراسة فهي اختبار في المفاهيم الرياضيّة، واختبار آخر في حلّ المسألة الرياضيّة، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابيّ للنمذجة الرياضيّة في تنمية استيعاب المفاهيم الرياضيّة، وحلّ المسألة الرياضيّة، لصالح المجموعة التجريبيّة التي درست الوحدة باستخدام النمذجة الرياضيّة، وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام إستراتيجيّة النمذجة في المناهج الدراسيّة؛ لتمكين الطلاب من اكتساب مهارات حلّ المشكلات الحياتيّة المختلفة.

٣- دراسة أبو مزيد (٢٠١٢)

عنوانها أثر استخدام النمذجة الرياضيّة على تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصفّ السادس بمحافظات غزّة، وهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام النمذجة الرياضيّة على تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصفّ السادس بمحافظات غزّة، وذلك من خلال استخدام النمذجة الرياضيّة في إعادة صياغة الوحدة الثانية (الكسور العشريّة) من كتاب الرياضيّات للصفّ السادس الأساسيّ في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٨٣) طالبًا من طلاب الصفّ السادس الأساسيّ في مدرسة ذكور دير البلح الابتدائيّة، مقسّمة لمجموعتين؛ ضابطة وتجريبيّة، أمّا أداة الدراسة فهي اختبار التفكير الإبداعيّ، وأظهرت النتائج

الأثر الإيجابيّ للنمذجة الرياضيّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لصالح المجموعة التجريبيّة التي درست الوحدة باستخدام النمذجة الرياضيّة، وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام النمذجة في المناهج الدراسيّة؛ لإظهار دور المعرفة الرياضيّة في حلّ مشكلات حقيقيّة من واقع الحياة.

منهج البحث

اتّبع البحث الحاليّ المنهج شبه التجريبيّ، واعتمد على التصميم القائم على مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبيّة، لدراسة فاعليّة الإستراتيجيّة التدريسيّة (النمذجة) في تنمية كلٍّ من مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات والاتّجاه نحوها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ.

وقد طَبَّق الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبيّ، حيث يعتمد على دراسة أثر عامل متغيّر تجريبيّ على عامل متغيّر تابع، وتتكوّن متغيّرات البحث من المتغيّرات الآتية:

١- المتغيّر المستقلّ: إستراتيجيّة النمذجة

٢- المتغيّران التابعان:

أ- مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات للفصل السادس (٦): "العمليّات على الكسور الاعتياديّة".

ب- الاتّجاه نحو مادّة الرياضيّات.

تصميم منهج البحث

نظرًا لأنّ البحث الحاليّ يتناول المقارنة بين الإستراتيجيّة التدريسيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، فقد تمّ اختيار مجموعتين (مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبيّة)، كما مبيّن بالجدول (١) الآتي.

المجموعة	عدد العيّنة	التطبيق القبليّ	المعالجة التجريبيّة	التطبيق البعديّ
الضابطة	٤٦	- اختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات. - مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات.	الطريقة الشائعة	- اختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات. - مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات.
التجريبيّة	٤٦		النمذجة	
المجموع	٩٢			

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١- حد بشريّ؛ عيّنة من تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ (بنين).

٢- حد مكانيّ؛ أُجري البحث بمدرسة المشكاة الابتدائيّة في مدينة الدمّام، التابعة للإدارة العامّة للتعليم بالمنطقة الشرقيّة، بالمملكة العربيّة السعوديّة.

٣- حد زمانيّ؛ أُجري البحث في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، الموافق (٢٠١٨/٢٠١٩ م)، وقد استغرقت مدّة التطبيق ستّة أسابيع.

٤- حد موضوعيّ؛ تمّ التطبيق باستخدام إستراتيجيّة النمذجة من إستراتيجيّات ما وراء المعرفة، أثناء تدريس الفصل السادس (٦) "العمليّات على الكسور الاعتياديّة"، من مقرّر مادّة الرياضيّات للصفّ السادس الابتدائيّ.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث الحاليّ من جميع تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ بمدارس البنين في مدينة الدمّام بالمملكة العربيّة السعوديّة، للفصل الدراسيّ الثاني للعام الدراسيّ ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وعددهم (٦٣٠١) تلميذًا.

عيّنة البحث

اشتملت عيّنة البحث على (٩٢) تلميذًا، موزّعين على مجموعتين؛ المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الشائعة حاليًّا، وعددها (٤٦) تلميذًا، المجموعة التجريبيّة، والتي درست بإستراتيجيّة النمذجة، وعددها (٤٦) تلميذًا.

أدوات البحث ومواده التعليميّة

تشتمل أدوات البحث على اختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، ومقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، وفيما يأتي عرض لمراحل إعداد كلّ أداة من أدوات البحث.

تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة

للتحقّق من صلاحية اختبار التفكير الإبداعيّ للاستخدام والتطبيق على تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ، قام الباحث بتجربته استطلاعيًّا على مجموعة من تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ بمدرسة المشكاة الابتدائيّة، التابعة للإدارة العامّة للتعليم بالمنطقة الشرقيّة، بلغ عددهم (٤٦) تلميذًا، وذلك بهدف الحصول على الآتي:

- التحقّق من وضوح الأسئلة والتعليمات.
- تحديد زمن الاختبار، حيث قام الباحث بحساب متوسط زمن استجابة أوّل خمسة تلاميذ تمّ تسليمهم أوراقهم، وآخر خمسة تلاميذ تمّ تسليمهم أوراقهم، وتمّ تحديد زمن الاختبار بـ(٩٠) دقيقة.
- الحد الأدنى لدرجة الاختبار تساوي (٦٩)، والحد الأعلى (١٥٦).
- التحقّق من صدق الاتساق الداخليّ والثبات للاختبار.

الخصائص الإحصائيّة لاختبار التفكير الإبداعيّ

صدق الاتساق الداخليّ للاختبار

تمّ التحقّق من صدق الاتساق الداخليّ للاختبار بعد تطبيقه على العيّنة الاستطلاعيّة، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين مهارات كلّ سؤال من أسئلة الاختبار مع الدرجة الكليّة للاختبار.

وهي كما في الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين المهارات الفرعيّة لكلّ سؤال والمجموع الكليّ للاختبار

معامل الارتباط			
السؤال	طلاقة	مرونة	أصالة
الأوّل	٠,٧٠٣**	٠,٧٧٦**	٠,٥٨١**
الثاني	٠,٥٠٧**	٠,٧٥٩**	٠,٤٩١**
الثالث	٠,٦٦٨**	٠,٥٣٩**	٠,٤٧٥**
الرابع	٠,٦٩١**	٠,٥٠٩**	٠,٣٩٧*
الخامس	٠,٤٢٣**	٠,٤٦٣**	٠,٥٧١**
السادس	٠,٤٥٠*	٠,٤٧٧**	٠,٦٥٠**
السابع	٠,٥٦٠**	٠,٤٠٤*	٠,٤٥٠*
الثامن	٠,٥٠٥**	٠,٣٤٠*	٠,٤٨٦**
التاسع	٠,٥٣٦**	٠,٣٩٦*	٠,٣٨٣*
العاشر	٠,٥٦٤**	٠,٦١٧**	٠,٦١٢**
الحادي عشر	٠,٥١١**	٠,٥٦٧**	٠,٤٨٧**
الثاني عشر	٠,٤٧٤**	٠,٦٠٣**	٠,٤٣٧**
الثالث عشر	٠,٤٤٧**	٠,٣٨٣*	٠,٤٢٨*
الرابع عشر	٠,٤٠٠*	٠,٥٨٢**	٠,٥١٢**
الخامس عشر	٠,٦٣٩**	٠,٥٢٣**	٠,٤١٧**
السادس عشر	٠,٥٢١**	٠,٣٥٥*	٠,٣٩٦*
السابع عشر	٠,٤٨٢**	٠,٥٨١**	٠,٥٤٦**
الثامن عشر	٠,٦٥٣**	٠,٧٤٦**	٠,٥٨٩**

** مستوى دلالة (٠,٠١) * مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتّضح من الجدول (٢) السابق أنّ مهارات كلّ سؤال ترتبط مع الدرجة الكليّة لاختبار التفكير الإبداعيّ، مما يدلّ على أنّ الاختبار على درجة من الاتساق الداخليّ.

ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار درجة الاستقرار في درجات الاختبار، أي أنّه لو أُعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العيّنة في نفس الظروف لحقّق نفس النتائج، وتمّ حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

١- طريقة التجزئة النصفيّة، حيث تمّ احتساب درجة النصف الأوّل لكلّ مهارة من مهارات الاختبار، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين.

وبحساب معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع المفردات الزوجيّة ومجموع المفردات الفرديّة للاختبار كانت ر = *٠,٧٦٨ وعليه فإن ث = ٠,٨٦٨

مما سبق نجد أنّ قيمة معامل الثبات (ث = ٠,٨٦٨)، وهذه القيمة تدل على أنّ الاختبار يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعل الباحث مطمئنًا في تطبيقه على عيّنة البحث.

٢- طريقة كورد ريتشاردسون - ٢١، حيث تمّ احتساب معامل التجانس وهو مؤشّر للاتساق الداخليّ، وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٧٩١ وهو يُشير إلى معامل ثبات عالٍ، حيث تجاوز ٠,٧٥ وهي قيمة مرتفعة يطمئن لها الباحث.

معامل الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار

نظرًا لأنّ مفردات الاختبار من نوع الأسئلة المقاليّة، والتي يمكن أن تتضمّن إجابات عشوائيّة قام الباحث بحساب معامل السهولة المصحّح من أثر الإجابات العشوئيّة، وقد أوضحت النتائج أنّ معاملات سهولة المفردات المصحّحة من أثر العشوائيّة قد تراوحت ما بين ٠,٢٤ – ٠,٨٢، وأنّ متوسّط هذه العلامات قد بلغ (٠,٤٦)، وأنّه بذلك لا توجد مفردات شديدة السهولة أو الصعوبة، وبالتالي فهذه المفردات مناسبة للتطبيق.

حساب تباين كلّ مفردة

تمّ حساب تباين كلّ مفردة من المعادلة

معامل تباين المفردة = معامل السهولة × معامل الصعوبة

ويمكن اعتبار النهاية العظمى لتباين المفردة = (٠,٢٤)

حساب معامل التمييز لكلّ مفردة

اتّبع الباحث تقسيم ترومان كيلي Truman Kelley حيث قام بترتيب درجات التلاميذ ترتيبًا تنازليًّا حسب الدرجة المصحّحة من أثر العشوائيّة، فصل ٢٧٪ من درجات أفراد العيّنة التي تقع في الجزء العلوي (الإرباعي الأعلى) لتحديد الفائقين، فصل ٢٧٪ من درجات أفراد العيّنة التي تقع في الجزء السفلي (الإرباعي الأسفل) لتحديد الضعاف، ثمّ استخدم الباحث لحساب معامل التمييز معادلة جونسون Johnson، وأشارت النتائج إلى أنّ معاملات تمييز المفردات تراوحت ما بين ٠,٢٤ – ٠,٨٦، وجاء متوسّط معاملات التمييز (٠,٤٩)، وهذه النسبة مقبولة في تعبيرها عن قدرة المفردات على التمييز بين التلاميذ في الإربا ع العلوي، والتلاميذ في الإربا ع السفلي، في الإجابة على الاختبار، وتحديده معامل تمييز المفردات، والتي تعدّ عندها في درجة مقبولة من التمييز، وهذه الحدود تبدأ من ٠,١٩ فأعلى.

والجدول رقم (٣) الآتي يبيّن معامل السهولة ومعامل الصعوبة والتباين ومعامل التمييز لكلّ مفردة من مفردات اختبار التفكير الإبداعيّ.

جدول رقم (٣) معامل السهولة ومعامل الصعوبة والتباين ومعامل التمييز لمفردات

اختبار التفكير الإبداعيّ

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	معامل التمييز
الأوّل	٠,٨٢	٠,١٧	٠,٢٤	٠,٢٤
الثاني	٠,٦٨	٠,٣٠	٠,٢١	٠,٢٤
الثالث	٠,٢٨	٠,٧١	٠,١٩	٠,٤٩
الرابع	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	٠,٢٤
الخامس	٠,٦٤	٠,٣٥	٠,٢٢	٠,٢٤
السادس	٠,٣٧	٠,٦٢	٠,٢٢	٠,٢٤
السابع	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	٠,٦١
الثامن	٠,٣٧	٠,٦٢	٠,٢٢	٠,٦١
التاسع	٠,٤٦	٠,٥٣	٠,٢٤	٠,٧٤
العاشر	٠,٢٤	٠,٧٥	٠,١٨	٠,٦١
الحادي عشر	٠,٧٣	٠,٢٦	٠,١٨	٠,٢٤
الثاني عشر	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	٠,٣٧
الثالث عشر	٠,٤٢	٠,٥٧	٠,٢٣	٠,٨٦
الرابع عشر	٠,٤٢	٠,٥٧	٠,٢٣	٠,٦١
الخامس عشر	٠,٢٨	٠,٧١	٠,١٩	٠,٧٤

السادس عشر	٠,٥٥	٠,٤٤	٠,٢٤	٠,٤٩
السابع عشر	٠,٢٤	٠,٧٥	٠,١٨	٠,٦١
الثامن عشر	٠,٢٨	٠,٧١	٠,١٩	٠,٧٤

الصورة النهائيّة للاختبار

تكوّن اختبار التفكير الإبداعيّ في صورته النهائيّة مما يأتي:

- **كرّاسة الأسئلة:** تكوّنت من صفحة التعليمات، ومفردات الاختبار التي بلغ عددها ثماني عشرة (١٨) مفردة.
- **أنماط الأسئلة:** تكوّنت جميع الأسئلة من النمط المقاليّ.
- **طريقة التصحيح:** تُصحّح الإجابات حسب كلّ مهارة كما يأتي:

– الطلاقة

تُعطى الدرجة طبقًا لعدد الاستجابات التي يكتبها التلميذ (لكلّ تلميذ على حدة) بالنسبة للسؤال، وذلك بواقع درجة لكلّ استجابة بعد حذف الاستجابات المكرّرة، والتي ليس لها علاقة بالمطلوب.

– المرونة

تُعطى الدرجة لعدد مداخل الحلّ المختلفة من الاستجابات التي يعطيها التلميذ (لكلّ تلميذ على حدة)، وعدم إعطاء الفكرة المكرّرة أكثر من درجة.

– الأصالة

وتُقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ، وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائيّ قليلًا، أما إذا زاد تكرارها فإنّ درجة أصالتها تقلّ. وهكذا يصبح اختبار التفكير الإبداعيّ في صورته النهائيّة أداة صالحة للاستخدام والتطبيق؛ للوقوف على مستوى التفكير الإبداعيّ لتلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ للمعارف العلميّة المتضمّنة بالفصل السادس "العمليّات على الكسور الاعتياديّة".

مقياس اتّجاهات تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ نحو مادّة الرياضيّات

تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة

للتحقّق من صلاحية مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات للاستخدام والتطبيق على تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ، قام الباحث بتجربته استطلاعيًّا على مجموعة من تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ بمدرسة المشكاة الابتدائيّة، التابعة للإدارة العامّة للتعليم بالمنطقة الشرقيّة، بلغ عددهم (٤٦) تلميذًا، وذلك بهدف الحصول على الآتي:

- التحقّق من وضوح العبارات والتعليمات.
- تحديد زمن المقياس.
- الحد الأدنى لدرجة المقياس تساوي (٣٤)، والحد الأعلى (١٠٢).
- التحقّق من صدق الاتساق الداخليّ والثبات للمقياس.

الخصائص الإحصائيّة لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات

صدق الاتساق الداخليّ للمقياس

تمّ حساب معاملات الارتباط بين كلّ بُعد فرعيّ من أبعاد المقياس والدرجة الكليّة له، وكذلك بين الأبعاد الثلاثة بعضها بعضًا، باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخليّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، والجدول رقم (٤) الآتي يوضّح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة، وبين كلّ بُعد فرعي منها والمقياس الكليّ.

جدول رقم (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعيّة الثلاثة وبين كلّ بُعد فرعي منها، والمقياس الكليّ للاتّجاه نحو الرياضيّات

البعد	الأوّل	الثاني	الثالث	المقياس
طبيعة مادّة الرياضيّات	–			
أهمّية دراسة مادّة الرياضيّات	٠,٩٨١	–		
الاستمتاع بدراسة مادّة الرياضيّات	٠,٩٦٥	٠,٩٦٩	–	
المقياس ككلّ	٠,٩٩١	٠,٩٩٣	٠,٩٨٨	–

يتّضح من جدول رقم (٤) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط الداخليّة بين الأبعاد الثلاثة الفرعيّة انحصرت ما بين (٠,٩٦٥–٠.٩٨١)، وهي قيم دالّة عند مستوى (٠,٠١)، أما قيم معاملات الارتباط بين درجات كلّ بعد فرعيّ ودرجات المقياس الكليّ فكانت محصورة بين (٠,٩٨٨–٠,٩٩٣)، وهي قيمة مرتفعة ودالّة عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذي يسمح بإمكانيّة التعامل مع الدرجة الكليّة للمقياس ككلّ، ويدلّ على تجانس أبعاد المقياس الثلاثة، ومن ثمّ يعتبر ذلك مؤشّرًا منطقيًّا على صدق المقياس داخليًّا.

ثبات المقياس

تمّ حساب معامل ثبات مقياس الاتّجاه بأبعاده الثلاثة بطريقة ألفا كرونباخ، ويوضّح الجدول رقم (٥) الآتي معاملات ثبات الأبعاد الثلاثة الفرعيّة لمقياس الاتّجاه، والمقياس الكليّ.

جدول رقم (٥) معاملات ألفا لثبات الأبعاد الثلاثة الفرعيّة لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات

البُعد	الأوّل	الثاني	الثالث	المقياس
معامل ألفا كرونباخ	٠,٦٦٢	٠,٦٦٥	٠,٦٨٦	٠,٨٩٥

يتّضح من جدول رقم (٥) السابق أنّ قيم معاملات ألفا لثبات الأبعاد الثلاثة الفرعيّة لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، والمقياس ككلّ تراوحت بين (٠,٦٦٢–٠,٨٩٥)، وهي قيم دالّة عند المستوى (٠,٠١) وتُشير إلى إمكانيّة استخدام المقياس بأبعاده الثلاثة الفرعيّة بموثوقيّة مطمئنة.

تحديد الزمن المناسب للمقياس

قام الباحث بحساب متوسط زمن استجابة أوّل خمسة تلاميذ تمّ تسليمهم أوراقهم، وآخر خمسة تلاميذ تمّ تسليمهم أوراقهم، وتمّ تحديد زمن المقياس بـ (٢٥) دقيقة.

الصورة النهائيّة للمقياس

تكوّنت الصورة النهائيّة للمقياس بعد إجراء التعديلات السابقة من:

– **كرّاسة العبارات:** وتكوّنت من صفحة الغلاف، ثمّ صفحة التعليمات، وطريقة إبداء الرأي في عبارات المقياس، يليها مباشرة عبارات المقياس وعددها (٣٤) عبارة، أمام كلّ عبارة ثلاثة اختيارات (موافق – لا أدري – غير موافق).

والجدول رقم (٦) الآتي يبيّن الصورة النهائيّة لمقياس الاتّجاه، وبه أرقام عبارات المقياس موزّعة على الأبعاد الثلاثة؛ الموجبة منها والسالبة.

جدول رقم (٦) الأبعاد الثلاثة لمقياس الاتّجاه، والعبارات الموجبة والسالبة لكلّ بُعد

البعد	أرقام العبارات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
طبيعة مادّة الرياضيّات	١–٢–٣–٦–١٠–١٢	٤–٥–٧–٨–٩–١١	١٢
أهمّية دراسة مادّة الرياضيّات	١٣–١٤–١٦–١٧–٢٠	١٥–١٨–١٩–٢١–٢٢	١٠
الاستمتاع بدراسة مادّة الرياضيّات	٢٤–٢٥–٢٦–٢٨–٣٢–٣٣	٢٣–٢٧–٢٩–٣٠–٣١–٣٤	١٢
المجموع الكلّيّ	١٧	١٧	٣٤

وهكذا يصبح مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات لتلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ في صورته النهائيّة أداة صالحة للاستخدام والتطبيق للوقوف على مستوى اتّجاهاتهم نحو مادّة الرياضيّات.

إجراءات البحث

نتائج تطبيق اختبار التفكير الإبداعيّ قبليًّا

تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين الأحاديّ One Way ANOVA، حيث استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتين أو أكثر في متغيّر واحد، حيث تدلّ على وجود فروق أو عدم فروق فقط، كما بيّنه عيسوي (١٩٩٩:٣٠٥)، وحيث إنّ الباحث يبحث تأثير إستراتيجيّة تدريسيّة (النمذجة الذاتي) على متغيّر تابع على حدة، لذا فقد استخدم أسلوب تحليل التباين الأحاديّ باستخدام برنامج SPSS Version 25، وحساب درجات التطبيق القبليّ للمجموعتين في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، ويوضح الجدول رقم (٧) الآتي نتائج تحليل التباين:

جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحاديّ لدرجات المجموعتين قبليًّا في اختبار التفكير الإبداعيّ ومهاراته

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	F	الدلالة الإحصائيّة Sig
الطلاقة	بين المجموعتين	٥,٠٦٥	٣	١,٦٨٨	٠,٢٩٣	٠,٨٣٠ غير دالّة
	داخل المجموعتين	١٠٣٦,٩١٣	١٨٠	٥,٧٦١		
	الفروق الكليّة	١٠٤١,٩٧٨	١٨٣			
المرونة	بين المجموعتين	١,٦٢٥	٣	٠,٥٤٢	٠,٢٤٧	٠,٨٦٤ غير دالّة
	داخل المجموعتين	٣٩٥,٣٧٠	١٨٠	٢,١٩٦		
	الفروق الكليّة	٣٩٦,٩٩٥	١٨٣			
الأصالة	بين المجموعتين	١٠,١٩٦	٣	٣,٣٩٩	٠,٤٨٢	٠,٦٩٥ غير دالّة
	داخل المجموعتين	١٢٦٨,٩١٣	١٨٠	٧,٠٥٠		
	الفروق الكليّة	١٢٧٩,١٠٩	١٨٣			
المهارات ككلّ	بين المجموعتين	٢٨,٣٢١	٣	٩,٤٤٠	٠,٦٥٦	٠,٥٨٠ غير دالّة
	داخل المجموعتين	٢٥٨٨,٧٦١	١٨٠	١٤,٣٨٢		
	الفروق الكليّة	٢٦١٧,٠٨٢	١٨٣			

يتّضح من الجدول رقم (٧) السابق عدم وجود فروق دالّة إحصائيّة بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ، وفي كلّ من مهاراته الفرعيّة (الطلاقة –المرونة –الأصالة) في التطبيق القبليّ، وهذا يؤكّد أنّ المجموعتين متكافئتان في المستوى المبدئيّ لمهارات التفكير الإبداعيّ قبل إجراء التجربة.

نتائج تطبيق مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات قبليًّا

تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين الأحاديّ One Way ANOVA، باستخدام برنامج SPSS Version 25، للتعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطات درجات تلاميذ المجموعتين في مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات وأبعاده ككلّ، في التطبيق القبليّ، كما هو مبيّن في جدول رقم (٨) الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحاديّ لدرجات المجموعتين قبليًّا في مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات وأبعاده.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	F	الدلالة الإحصائيّة Sig
طبيعة مادّة الرياضيّات	بين المجموعتين	٣,٥٠٠	٣	١,١٦٧	٠,٤٩٧	٠,٦٨٥ غير دالّة
	داخل المجموعتين	٤٢٢,٣٠٤	١٨٠	٢,٣٤٦		
	الفروق الكليّة	٤٢٥,٨٠٤	١٨٣			
أهمّية دراسة الرياضيّات	بين المجموعتين	٧,٧٥٥	٣	٢,٥٨٥	١,١٧٥	٠,٣٢١ غير دالّة
	داخل المجموعتين	٣٩٦,٠٢٢	١٨٠	٢,٢٠٠		
	الفروق الكليّة	٤٠٣,٧٧٧	١٨٣			
الاستمتاع بدراسة الرياضيّات	بين المجموعتين	٣,٦٥٢	٣	١,٢١٧	٠,٥٠٥	٠,٦٨٠ غير دالّة
	داخل المجموعتين	٤٣٤,١٧٤	١٨٠	٢,٤١٢		
	الفروق الكليّة	٤٣٧,٨٢٦	١٨٣			
الأبعاد ككلّ	بين المجموعتين	٣١,٩٧٣	٣	١٠,٦٥٨	١,٦٠٥	٠,١٩٠ غير دالّة
	داخل المجموعتين	١١٩٤,٨٩١	١٨٠	٦,٦٣٨		
	الفروق الكليّة	١٢٢٦,٨٦٤	١٨٣			

يتّضح من جدول رقم (٨) السابق عدم وجود فروق دالّة إحصائيّة بين مجموعات البحث الأربع في مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات ككلّ وأبعاده الفرعيّة في التطبيق القبليّ، وهذا يؤكّد أنّ المجموعتين متكافئتان في المستوى المبدئيّ للاتّجاه نحو مادّة الرياضيّات قبل إجراء التجربة.

المعالجات الإحصائيّة

استخدم الباحث المعالجات الإحصائيّة الآتية:

١- لتعرّف الاتساق الداخليّ لاختبار التفكير الإبداعيّ بين مهارات التفكير الإبداعيّ الثلاث (الطلاقة – المرونة – الأصالة) تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson

٢- لتعرّف ثبات اختبار التفكير الإبداعيّ تمّ حساب معامل بيرسون Pearson، وحساب التجانس كورد ريتشاردسون ٢١ Cord Richardson 21

٣- لتعرّف معامل التمييز بين مفردات اختبار التفكير الإبداعيّ تمّ حساب معامل التمييز باستخدام معادلة جونسون Johnson

٤- لتعرّف الاتساق الداخليّ بين أبعاد مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات بأبعاده الثلاثة تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson

٥- لتعرّف ثبات مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Kronbach

٦- لتعرّف دلالة الفروق الإحصائيّة بين متوسّطي درجات كلّ مجموعة من مجموعتي البحث في التطبيقين القبليّ والبعديّ لـ (اختبار التفكير الإبداعيّ – مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات) وحساب حجم تأثير كلّ متغيّر مستقلّ في المتغيّرات التابعة تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وتمّ حساب تأثير كلّ متغيّر مستقلّ في المتغيّرات التابعة من خلال حساب مربع إيتا (η^2)، ثمّ تحويلها لقيمة (d)، حيث تُحدّد قيمة مربع إيتا (η^2) التباين في المتغيّر التابع التي يمكن تفسيرها، والذي يُعزى إلى تأثير المتغيّر المستقلّ، كما ذكره منصور (٥٩:١٩٩٧).

٧- لتعرّف دلالة الفروق الإحصائيّة بين متوسّطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعديّ لـ (اختبار التفكير

الإبداعيّ – مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات) وحساب حجم تأثير كلّ متغيّر مستقلّ في المتغيّرات التابعة تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وتمّ حساب حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (الإستراتيجيّة التدريسيّة) للمجموعة التجريبيّة في كلّ متغيّر تابع على حدة من خلال حساب مربع إيتا (η^2)، ثمّ تحويلها لقيمة (d).

نتائج الفرض الأوّل

ينصّ الفرض الأوّل على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعتي البحث في التطبيق القبليّ، والتطبيق البعديّ، لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، لصالح التطبيق البعديّ".

ولاختبار صحّة الفرض الأوّل تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (٩) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ لمجموعتي البحث، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ لكلّ مجموعة على حدة من مجموعتي البحث في التفكير الإبداعيّ.

جدول رقم (٩) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ لمجموعتي البحث

الأداة	المجموعة	التطبيق	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
اختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ	التجريبيّة النمذجة	القبليّ	٥٨,٦٩٥	٣,٨٨٠	١٠٣,٠٦٢	٠,٩٩٥	٣٠,٧٢٨
		البعديّ	١٣٤,٣٢٦	٣,١٠٥			
	الضابطة	القبليّ	٥٩,٥٤٣	٣,٤٨٧	٥٧,١٤٨	٠,٩٨٦	١٧,٠٣٨
		البعديّ	٩٩,٥٤٣	٢,٧٧٠			

يتّضح من جدول رقم (٩) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّرات المستقلّة (إستراتيجيّة النمذجة – الطريقة الشائعة) كان مرتفعًا في تنمية التفكير الإبداعيّ في التطبيق البعديّ لتلاميذ كلّ مجموعة مقارنةً بالتطبيق القبليّ لكلّ مجموعة على حدة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ الأوّل.

نتائج الفرض الثاني

ينصّ الفرض الثاني على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة (النمذجة)، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة الطلاقة، لصالح المجموعة التجريبيّة".

ولاختبار صحّة الفرض الثاني تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١٠) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعديّ لمهارة الطلاقة للمجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ للمجموعتين في مهارة الطلاقة.

جدول رقم (١٠) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيق البعديّ في مهارة الطلاقة

المهارة	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
مهارة الطلاقة	الضابطة	٣٣,٢٦٠	١,٥٢٦	٣٢,٠٣٤	٠,٩٥٧	٩,٥٥٠
	التجريبيّة (النمذجة)	٤٣,٧٣٩	١,٤٩٧			

يتّضح من جدول رقم (١٠) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة) كان مرتفعًا في تنمية مهارة الطلاقة لتلاميذ المجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ الثاني.

نتائج الفرض الثالث

ينصّ الفرض الثالث على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة المرونة، لصالح المجموعة التجريبيّة".

ولاختبار صحّة الفرض الثالث تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١١) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعديّ لمهارة المرونة للمجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ للمجموعتين في مهارة المرونة.

جدول رقم (١١) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيق البعديّ في مهارة المرونة

المهارة	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
مهارة المرونة	الضابطة	٣٣,٥٨٧	١,٤٦٩	٢٨,٠٣٦	٠,٩٤٥	٨,٣٥٨
	التجريبيّة النمذجة	٤٣,٦٥٢	١,٥٣٧			

يتّضح من جدول رقم (١١) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة) كان مرتفعًا في تنمية مهارة المرونة لتلاميذ المجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ الثالث.

نتائج الفرض الرابع

ينصّ الفرض الرابع على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، في مهارة الأصالة، لصالح المجموعة التجريبيّة".

ولاختبار صحّة الفرض الرابع تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١٢) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعديّ لمهارة الأصالة للمجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ للمجموعتين في مهارة الأصالة.

جدول رقم (١٢) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيق البعديّ في مهارة الأصالة

المهارة	**المجموعة**	**المتوسّط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيم (ت)**	**(η^2)**	**(d)**
مهارة الأصالة	الضابطة	٣٢,٦٣٠	١,٥٦٨	٣٣,٣٩٠	٠,٩٦١	٩,٩٥٥
	التجريبيّة النمذجة	٤٢,٣٤٧	١,١١٩			

يتّضح من جدول رقم (١٢) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة) كان مرتفعًا في تنمية مهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ الرابع.

نتائج الفرض الخامس

ينصّ الفرض الخامس على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات ككلّ، لصالح المجموعة التجريبيّة".

ولاختبار صحّة الفرض الخامس تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١٣) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ للمجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ للمجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ.

جدول رقم (١٣) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيق البعديّ في اختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ

الأداة	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
اختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ	الضابطة	٩٩,٤٧٨	٢,٧٧٠	٤٩,٢٦٩	٠,٩٨١	١٤,٦٨٩
	التجريبيّة النمذجة	١٢٩,٧٣٩	٢,٣٢٣			

يتّضح من جدول رقم (١٣) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة) كان مرتفعًا في تنمية التفكير الإبداعيّ لتلاميذ المجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة في التطبيق البعديّ لاختبار التفكير الإبداعيّ ككلّ، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ الخامس.

نتائج الفرض السادس

ينصّ الفرض السادس على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعتي البحث في التطبيق القبليّ، والتطبيق البعديّ، لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، لصالح التطبيق البعديّ".

ولاختبار صحّة الفرض السادس تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١٤) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيقين القبليّ والبعديّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات لمجموعتي البحث (النمذجة – الضابطة)، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ لكلّ مجموعة في اتّجاه التلاميذ نحو الرياضيّات.

جدول رقم (١٤) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيقين القبليّ والبعديّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات

الأداة	المجموعة	التطبيق	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات	الضابطة	القبليّ	٥٩,٥٤٣	٣,٤٨٧	٣٨,٠١٨	٠,٩٦٩	١١,٣٣٥
		البعديّ	٨٦,٦٥٢	٣,٢٦٠			
	التجريبيّة النمذجة	القبليّ	٥٨,٦٩٥	٣,٨٨٠	٥٦,١٠٥	٠,٩٨٥	١٦,٧٢٧
		البعديّ	٩١,٤٣٤	١,٦٩٥			

يتّضح من جدول رقم (١٤) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة – الضابطة) كان مرتفعًا في تنمية اتّجاه التلاميذ نحو الرياضيّات في التطبيق البعديّ لتلاميذ كلّ مجموعة مقارنةً بالتطبيق القبليّ لكلّ مجموعة على حدة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ السادس.

نتائج الفرض السابع

ينصّ الفرض السابع على أنّه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعديّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات، لصالح المجموعة التجريبيّة".

ولاختبار صحّة الفرض السابع تمّ استخدام اختبار (ت) T-test باستخدام برنامج SPSS، وجدول رقم (١٥) الآتي يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعديّ لمقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات للمجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويوضّح أيضًا حجم تأثير المتغيّر المستقلّ للمجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة في تنمية اتّجاه التلاميذ نحو الرياضيّات.

جدول رقم (١٥) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيم (ت) للتطبيق البعديّ في مقياس الاتّجاه

الأداة	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	(η^2)	(d)
مقياس الاتّجاه نحو الرياضيّات	الضابطة	٣٣,٢٦٠	١,٥٢٦	٣٤،٢٧٩	٠,٩٦٣	١٠,٢٢٠
	التجريبيّة النمذجة	٤٥,٣٩١	١,٥١٢			

يتّضح من جدول رقم (١٥) السابق من قيم (η^2)، (d) أنّ حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة النمذجة) كان مرتفعًا في تنمية اتّجاه التلاميذ نحو الرياضيّات، لتلاميذ المجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبذلك تمّ التحقّق من صحّة الفرض البحثيّ السابع.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- إعداد برنامج تدريبيّ للمعلّمين أثناء الخدمة لتدريبهم على إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيّات لتنمية التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات.

٢- تشجيع معلّمي الرياضيّات على استخدام إستراتيجيّة النمذجة، لأنّها تجعل التلاميذ على وعي بتفكيرهم.

٣- التركيز في تدريس الرياضيّات على استخدام طرائق وأساليب التدريس الحديثة والبعد عن الأساليب التقليديّة التي تركز على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بالمشاركة الفعّالة من قبل التلاميذ.

٤- استخدام طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعيّ في عمليتي تعليم وتعلّم الرياضيّات لجميع المراحل التعليميّة، ابتداءً من رياض الأطفال، حتى مرحلة الدراسات العليا، بحيث يتمّ التركيز على تعلّم المهارات من أجل المستقبل المتغيّر.

٥- الاهتمام بإنتاج وسائل تعليميّة تخدم تدريس الرياضيّات، وتسهم في إطلاق طاقات، وإبداع التلاميذ.

٦- توفير بيئة تعليميّة مشوّقة يسودها الحرية والأمن والاستقرار، وتعمل على تحقيق الإبداع وتنميته.

٧- تقليص محتوى مقرّر الرياضيّات مما يساعد المعلّمين على إعطاء وقت أطول للاهتمام بالتفكير الإبداعيّ.

٨- إعادة النظر في مناهج الرياضيّات ومحتواها، وعرضها بأسلوب شيّق، وصياغتها بطرق تفجّر وتنشّط القدرات الإبداعيّة لدى التلاميذ، بحيث تقوم على المبادرة والبحث والتجريب، والابتعاد عن الحفظ والاستظهار.

٩- إعادة النظر في أساليب التقويم المتّبعة، وأنماط أسئلة الاختبارات الحاليّة، وذلك بتضمين أسئلة تقيس الجوانب الإبداعيّة لدى التلاميذ.

١٠- تطوير برامج إعداد معلّمي الرياضيّات،والاستمرار في تدريبهم ونموهم المهنيّ والأكاديميّ، وتعديل اتّجاهات المعلّمين نحو الإبداع والمبدعين؛ من أجل إعداد المعلّم المبدع الذي يتوفّر فيه العلم والمعرفة والفهم لأساليب التربية الإبداعيّة، وطرائقها وإمكانية تطبيقها.

١١- إعداد برامج تعليميّة تقوم على تعليم وتعلّم الرياضيّات من أجل الإبداع في مراحل التعليم، وهذا يستند إلى كون الإبداع ظاهرة يمكن تعليمها وتعلّمها.

١٢- ضرورة اهتمام الإدارات التعليميّة بالأنشطة الإبداعيّة، وعمل نوادي للرياضيّات، وإقامة أولمبياد الرياضيّات، وإنشاء مدارس خاصّة تهتمّ بالإبداع والابتكار العلميّ، وجذب التلاميذ المبدعين لها، مع توفير الإمكانات والمتطلّبات التي تُساعد على ذلك.

المقترحات

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج يقترح الباحث القيام بإجراء البحوث الآتية:

١- دراسة أثر استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيّات على تنمية أنماط التفكير الناقد، وبقاء أثر التعلّم.

٢- دراسة أثر استخدام إستراتيجيّات أخرى لما وراء المعرفة في تدريس الرياضيّات على تنمية التفكير الإبداعيّ.

٣- دراسة طرائق وأساليب تدريسيّة أخرى من الممكن أن تسهم في تنمية التفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

٤- إعداد برامج مقترحة للدمج بين إستراتيجيّتين أو أكثر من إستراتيجيّات ما وراء المعرفة وقياس أثرها في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

٥- دراسة لتحديد مدى نمو الوعي بما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلّمين بكليّات التربية قسم الرياضيّات.

٦- دراسة فعاليّة إستراتيجيّات تدريسيّة وبرامج تعليميّة مقترحة من شأنها تنمية التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات.

٧- دراسة مقارنة بين أثر برامج تنمية مهارات التفكير مثل برنامج الذكاءات المتعدّدة والقبعات الست على تنمية التفكير الإبداعي لمراحل دراسيّة مختلفة.

٨- دراسة أثر توظيف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة للمرحلة المتوسطة.

٩- دراسة أثر برنامج محوسب يوظف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير.

١٠- دراسة أثر توظيف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تصحيح المفاهيم الخاطئة في الرياضيّات.

المصادر والمراجع

أولًا: المصادر

- المعجم الوسيط، ١٩٧٢م، **المعاجم العربيّة**، ط١، القاهرة: مطابع دار المعارف.

ثانيًا: المراجع العربيّة

- إبراهيم، مجدي، ١٩٩٧م، **أساليب حديثة في تعليم الرياضيّات**، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

- باشيوه، حسن، ٢٠٠٥م، **النمذجة الرياضيّة بين الصيغة النظريّة والتطبيق في العلوم التربويّة**، مجلّة علوم إنسانيّة، المجلّد الثالث، العدد الرابع والعشرون، ص ص ٨-٣٢.

- الجراح، ضياء، ٢٠٠٠م، **تطوير مناهج الرياضيّات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في ضوء النمذجة الرياضيّة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليّة التربية، مصر: جامعة عين شمس.

- جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩م، **الموهبة والإبداع والتفوّق**، ط١، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩م، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط١، الإمارات: دار الكتاب الجامعيّ.

- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد، ٢٠٠٩م، **الاتّجاهات نحو دراسة المقرّرات التربويّة وعلاقتها بالاتّجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كليّة المعلّمين**، مجلّة رسالة التربية وعلم النفس، المملكة العربيّة السعوديّة: جامعة الملك سعود، العدد الثالث والثلاثون، ص ص ٣٥-٤٦.

- الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٢م، **مهارات التدريس الصفيّ**، ط١، عمّان: دار المسيرة للنشر.

- خليفة، عبد السميع خليفة، ٨-٩ أكتوبر ٢٠٠٣م، **الإبداع وتنمية التفكير الرياضيّ**، المؤتمر العلميّ الثالث حول تعليم وتعلّم الرياضيّات وتنمية الإبداع، الجمعيّة المصريّة لتربويّات الرياضيّات، دار الضيافة: جامعة عين شمس، ص ص ٣٢-٥١.

- الدردير، عبد المنعم أحمد، ٢٠٠٤م، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفيّ**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

- الزيات، فتحي مصطفى، ٢٠٠٢م، **المتفوّقون عقليًّا ذوو صعوبات التعلّم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، ط١، القاهرة: دار الجامعات للنشر.

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، ٢٠٠٤م، **معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة**، ط١، القاهرة: الدار المصريّة اللبنانية.

- الطيب، عصام، ٢٠٠٦م، **أساليب التفكير نظريّات ودراسات وبحوث معاصرة**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

- عبد المطلب، القريطي، ٢٠٠٣م، **في الصحّة النفسيّة**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

- عبيد، وليم، ٢٠٠٤م، **تعليم الرياضيّات لجميع الأطفال في ضوء متطلّبات المعايير وثقافة التفكير**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عيسوي، عبد الرحمن محمد، ١٩٩٩م، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، ط١، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- لحمر، صالح، ٢٠٠٧م، **فاعليّة برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضيّة لدى الطلاب المعلّمين شعبة الرياضيّات بكليّة التربية جامعة عدن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، اليمن: جامعة عدن.

- المنسي، محمود عبد الحليم، ١٩٩٠م، **علم النفس التربويّ للمعلّمين**، ط١، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة.

- المنسي، محمود عبد الحليم، ٢٠٠٣م، **الإبداع والموهبة في التعليم**، ط١، الأسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

- منصور، رشدي فام، ١٩٩٧م، **حجم تأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائيّة**، المجلّة المصريّة للدراسات النفسيّة، المجلّد السابع، العدد السادس عشر، ص ص ٥٧-٧٥.

- نشواتي، عبد الحميد، ٢٠٠٦م، **علم النفس التربويّ**، ط١، الأردن: دار الفكر.

ثالثًا: المراجع الأجنبيّة

- Abrams, J. (2001). Teaching mathematical modeling and the skills of representation.In Albert A. Cuoco (Ed.) The Roles of Representation in School Mathematics (2001 Yearbook).(p.269-282).
- Cross, M. & Moscardini, A. (1985). Learning the Art of Mathematical Modeling, Ellis Horwood, Chichester.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Giordano, F. et al (2003). Afirst Course in Mathematical Modelling. Singapore.
- Hummel, S. (2000): Developing comprehension skills of, (secondary student with specific learning Difficulties), Australian Journal of learning Disabilities, 5 (4), p.p.33-37.
- Khan, P. & Kyle, J. (2002). Effective Learning & Teaching Mathematics & Its Applications. London, Kogan page limited.
- Koch, A (2001). Training in Metacognition: Metacognition and comprehension of physics, Texts Science Education, Vol.85, No.6 P.P.758-768, Retrieved from http://littlepsychologicalservices.com/pdf/Thompsons.pdf
- Edward, D. & Hamson, M. (1990). Guide to Mathematical Modeling, CRC, Boca, Raton Florida.
- Niss, M. et al (1991). Teaching of Mathematical Modeling and Application. Ellis Horwood, Chichester.

بحث رقم ٤٢

فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدارس جدة الحكومية بنين

الباحث/ أحمد جمعان عثمان الغامدي – د/ إيمان محمد مبروك قطب

مستخلص البحث

هدف البحث التعرُّف على فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة جدة بنين، يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط (للبنين) في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية بمدينة جدة، علمًا بأن مجموع الطلاب في مجتمع الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م تقريباً ما يعادل (١٩٤٢٠) طالب موزّع على مدارس مكاتب تعليم جدة, حيث تكوَّنت العينة الأساسية من (٥٤) طالباً من الصف الأول المتوسط،تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتضم (٢٧) طالباً ويستخدم معها "استراتيجية العصف الذهني"، والمجموعة الضابطة وتضم (٢٧) طالبًا ويستخدم معها الطريقة التقليدية، وتلك المدارس تتبع إدارة تعليم جدة، استخدَم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقل (تدريس الرياضيات باستراتيجية العصف الذهني) في المتغير التابع (مهارات التفكير الرياضي) في ظروف يضبط الباحث فيها بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع، تم اعداد أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة بمهارات التفكير كاستبانة ومقياس مهارات التفكير وتم اعداد دليل معلم لوحدة الهندسة (المضلعات) باستخدام استراتيجية العصف الذهني.وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (العصف الذهني) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حدة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) لصالح التطبيق البعدي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة (تجريبية، ضابطة) في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) لصالح التطبيق البعدي, وقد افاد البحث ان استراتيجية العصف الذهني اثبتت النجاح في حل العديد من المشكلات التي تحتاج إلى خلق جو من الابداع، بالأخص تلك المسائل التي تتعلق بواقع الحياة, وتؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لديه.

الكلمات الدالة: الاستراتيجية– العصف الذهني– مهارات التفكير الرياضي.

Abstract

This study aimed to the effectiveness of the mathematics Teaching brainstorming strategy in developing mathematical thinking skills in middle grade students in Jeddah, Benin, where he used the semi-experimental approach to detect the impact of the autonomous variable (teaching mathematics with brainstorming) in the child variable (mathematical thinking skills) In circumstances where the researcher controls some other variables that can affect the follower variable, the study community consists of all middle-grade students (boys) in government schools in Saudi Arabia, Jeddah. The total number of students in the school community in the academic year 1440H/2019m is approximately (19420) a student at the schools of Jeddah Education Offices, where the basic sample was composed of (54) middle grade students, divided into two group groups of (27) students and used the "Brain Strategy". The control group has 27 students and uses the traditional method, the study tools of a list of thinking skills are created as a resolution and measure of thinking skills, and a teacher's guide for the Geometry Unit (polygons) is developed using the brainstorming strategy.the research results show: The existence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq .0.05$) between the mean pre- and post-trial grade scores of the experimental group (brainstorming) in the overall degree of thinking skills and in each of its individual skills (Extrapolation, Conclusion, Expression by symbols, spatial visual perception,Guessing) for dimensional application. The existence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq .0.05$) between the mean grade of study sets (experimental, control) in the dimensional measurement of the whole degree of thinking skills and in each of its skills individually (Extrapolation, Conclusion, Expression by symbols, spatial visual perception,Guessing) for dimensional application, The study concluded that brainstorming strategy has proved successful in solving many problems that need to create an atmosphere of creativity, especially those related to the real world, and that lead to the development of his mathematical thinking skills. The study also recommended several recommendations, including the preparation of a mathematics Teacher Handbook alongside the mathematics textbook that is to be used as a reference for active learning strategies, with a student activity booklet supporting these strategies.

Key words: Strategy—brainstorm—mathematical thinking skills

مقدمة:

يشهد القرن الواحد والعشرون تطورات علمية وتكنولوجية واسعة في جميع المجالات، وقد انعكس هذا التطور على العملية التعليمية التعلُّمية، حيث شمل هذا التطور المناهج حتى تستطيع أن تواكب هذا التطور السريع وتتماشى مع عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية الهائلة.

وإن حقل التعلّم هو حقل متجدد وعملية التعلّم عملية تجمل الإثارة والصعوبة فأنماط التعلّم لدى الأفراد متنوعة ومختلفة مما يجعل التعلّم لكل فرد عملية معقدة. (يونس، ٢٠٠٩م، ص١٩).

وحتى تكون طرق التدريس مفرداتها أكثر فاعلية لإنتاج الإنسان المنشود؛ لابد من رفع فاعلية المتعلم وتحسين كفايته؛ الأمر الذي لا يتحقق إلا بالإحاطة بالجوانب المختلفة للعملية التربوية. (السيد ١٩٩٧م، ص ١٩).

كما يعتبر الهدف الرئيسي من تدريس مادة الرياضيات هو تطوير المهارات العقلية وتنمية التفكير من خلال تصميم مناهج تساعد الطالب والمتعلم على اكتساب مهارة معالجة المعرفة والمعلومات، وكذلك تحديد البيانات وطرق الحصول عليها وجمعها ثم تنظيمها وتحليلها وتفسيرها، وتحديد المناسب وغير المناسب، ومن ثم القدرة على صياغة الفروض واختبار صدقها للوصول في النهاية إلى التعميمات والحصول على نتائج دقيقة. وبالإضافة إلى ذلك تُساعد مادة الرياضيات الطلاب على ممارسة مهارات التفكير المختلفة والتي تتضمن فهم وملاحظة وتحليل وتفسير وتفكير ناقد، وحل للمشكلات التعليمية التي تساعده على التعلّم وتنمية مهارات التفكير عنده. وقد ظهرت بعض مناحي التجديد في مناهج الرياضيات وتعليمها؛ حيث وُظفت مواد إثراءيه تتضمن نماذج من الأسئلة ذات القدرة التحصيلية المرتفعة والتركيز في التعليم على إكساب الطلبة مهارات التفكير، وتنمية قدراتهم على التأمُّل والتفكير واكتشاف العلاقات. وبدأ الاهتمام بتطوير مناهج الرياضيات للتحقق من أهدافها الأساسية: تنمية قدرة التفكير المنظم لدى الطلبة، والاهتمام بتنشيط التفكير كمنتج تعليمي من نواتج التعلّم؛ ولذا كان من إعطاء المتعلم الفرصة ليعمل بحُرِّيَّة بعد أن يوفر له المواد تعليمنا المعاصر(القرشي,١٤٣٠هـ, ص١٥).

ويُعد التعلّم النشط من أكثر أشكال التعلّم من حيث الحداثة، حيث أنه يساعد المتعلمين على التفاعل والمشاركة في عملية التعلم، ويؤكد على مدى استمتاعهم بتعلم مادة الرياضيات حيث يمكنهم من البناء والتعديل على الأفكار الرياضية والتفاعل مع البيئة المحيطة.

كما ان استراتيجية العصف الذهني تثير وتولد لدى المتعلمين الأفكار الإبداعية من خلال اثارة المواقف الحياتية في المسائل الرياضي،حيث انها تعتمد على طرح الأسئلة من المعلم،ويعد المعلم قائداً للموقف التعليمي, وهذا يتطلب من المتعلم توليد اكبر كم ممكن من الأفكار في موضوع او موقف معين،حيث يتطلب مرونة في طريقة تناوله والتعامل معه بإدراك العلاقات بين عناصره, فالموقف التعليمي العاصف يعد موقفاً فيه تحدٍ للتفكير ويتطلب مرونة في طريقة تناوله، والخيال احياناً, والتنبؤ ايضاً.(عفانة والجيش,٢٠٠٨, ٢٣٦).

كما ان التفكير من الموضوعات التي اختلفت اراء العلماء فيها لتعدد اشكاله وابعاده مما يعكس ذلك على العقل البشري وتعقده، وعملياته المعقدة، فلذلك يصعب عليهم قساس الذكاء بشكل مباشر للإنسان. فالتالي بدأ تحديد أنماط مختلفة للتفكير منها التفكير الناقد،والتفكير الرياضي،والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، والتفكير العلمي، والتفكير ما وراء المعرفي وغيرها.

(العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩).

كما تُعد المرحلة المتوسطة حلقة وصل في غاية الأهمية في العملية التربوية بين التعليم الابتدائي الذي يسبقها والتعليم الثانوي الذي يليها، ولذا فإن هذه المرحلة لها ميزتها في وضعها التعليمي من حيث أهدافها وتنظيم مناهجها الدراسية ووسائل تنفيذها وتقويمها.

كما ذكرت (موافي،٢٠٠٣، ٣٦٢) بأن التفكير يحتلّ دورًا مهمًّا في عملية التعليم والتعلّم. ومن واجب المؤسسات التربوية أن تمد يد العون للمتعلمين من خلال تحفيزهم على التعلم المستمر والتفكير في مختلف المواقف الصَّفِّيَّة واللاصَّفِّيَّة؛ ويشهد العالم الحالي العديد من المتغيرات السريعة والتطور المعرفي والتكنولوجي الهائل مما جعل هدف العملية التعليمية ليس مجرد ان يكتسب الطالب بعض المعارف والمهارات المهمة، ولكن يجب ان تتعدي العملية التعليمية هذا الهدف ليضمن تطوير مهارات الطلاب على التفكير في مختلف المواقف.

الإحساس بالمشكلة:

ظهرت مشكلة البحث حيث ان هناك قلقاً متزايداً بين معلمي الرضيات كون ان الطلبة يدرسون الرياضيات اثنى عشر عاما ولكن لا يمكن ان يستخدمون هذه الرياضيات في المواقف الحياتية (boaler,1998) فلذلك لابد من تطوير اساليب التدريس من اجل تطوير تفكير الطلبة في تعلم الرياضيات ليرتكز على بناء المعاني الرياضية،حيث ان ذلك يشجع الطلاب الى النظر الى الرياضيات بأنها نشاط يومي،يستطيعون توظيفه لتكوين المعنى الكامل من حولهم في ضوء ما تشير إليه بعض الدراسات السابقة في مجال التعلّم النشط من أهمية تنمية بعض مهارات التفكير للطلبة، وممارسته عن طريق بعض البرامج التي تقوم بذلك أو عن طريق توظيف أو تدريب ضمن المحتوى، وبالاعتماد على بعض الابحاث التي تمت في المملكة العربية السعودية في هذا المجال وتقديرًا من الباحثين لأهمية تدريب الطلبة على توظيف بعض استراتيجيات التعلّم النشط, ومنها الصف الذهني كما اوصت عدة دراسات منها دراسة ساري(٢٠١٩) ودراسة الاغا(٢٠٠٩),ودراسة الحربي(٢٠١١),والعديد من الدراسات.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف لدى الطلاب في مهارات التفكير الرياضي وبالتالي ضعف في نتائج الاختبارات العالمية مثل اختبار (TIMSS) لعامي (٢٠١١),٠(٢٠١٥), التي اكدت انخفاض مستوى أداء طلابنا بدرجة كبيرة في مادة الرياضيات بوجه عام وفي مستوى مهارات التفكير الرياضي بشكل خاص بالمقارنة مع المتوسطات العالمية. وبرزت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث كونه معلماً فقد ظهرت الحاجه إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي.

وتتضح اشكالية البحث من خلال السؤال الرئيسي:

ما فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط بمدينة جدة ؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الاتية:

١. ما مهارات التفكير الرياضي اللازم تنميتها من خلال تدريس الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط؟

٢. ما أسس استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. التعرف على مدى فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٢. التعرف على مهارات التفكير الرياضي اللازم تنميتها من خلال تدريس الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط.

٣. التعرف على أسس استراتيجية العصف الذهني لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تكمُن أهمية الدراسة من أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية:

تعد الأهمية النظرية للدراسة عند اعداد الاطار النظري والاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المعاصرة ذات الصلة بالدراسة الحالية، والتعرف على ابرز المؤشرات المفيدة والمحتويات الفكرية،حتى يتم بناء اطار عملي للدراسة التي يمكن الاستفادة منها في الدورات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتطوير المفاهيم حول الطرائق الحديثة للتدريس ومسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات التي تؤكد على استخدام استراتيجية العصف الذهني واهميته لتنمية مهارات التفكير الرياضي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تسهم في لفت انتباه وتوجيه القائمين ببناء مناهج الرياضيات بإعادة إنشاء مواضيعها بما يتوافق مع أسلوب التعلّم النَّشط، وتفيد في جذب انتباه المدرسين والمعْنِيين بالعملية التعليمية لمدى فاعلية وتأثير استخدام أساليب حديثة ومعاصرة لتطوير تدريس الرياضيات وذلك من خلال خلق بيئة تعليمية تعتمد على الأنشطة المتجددة والتي توفر بيئة تعليمية متجددة تثير دافعية الطلاب وتتحدى تفكيرهم. اذ انها من المتوقع ان تساهم في تقديم مقترحات وتوصيات لصناع القرار في الحقل التربوي ومجال البحث في تقديم الدورات التدريبية والندوات لكيفية تنمية مهارات التفكير عن طريق تدريس الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط.

المصطلحات والمفاهيم:

١) الاستراتيجية:

تعريف الاستراتيجية لغويًّا: تعني فن قيادة العمليات العسكرية، وهي ترجمة حقيقة للفعل الذكي، وتعني أيضًا فن ربط الحركات والمناورة والتحرُّك من أجل بلوغ الأهداف.(فهمي, ٢٠٠٦, ١٧).

عرفها اصطلاحاً (زيتون ٢٠٠٣م) بأنها: خطوات للتعلّم والتعليم التي يسير وفقها المعلم داخل الفصل، أو خارجه من أجل تدريس محتوى موضوع دراسي معين الذي يهدف إلى تحقيق غايات قد تم تحديدها من قبل وتتضمن هذه الطريقة على العديد من المراحل والفترات المتتالية والمنظمة والإجراءات المتناسقة، والتي يجب ان يقوم بها كلا من الطلاب والمعلمين اثناء تدريس هذا الموضوع. **(زيتون ٢٠٠٣، ٥)**

يعرف الباحث الاستراتيجية إجرائيًا:

أنها خطة بعيدة المدى تَتَّسِم بالمرونة والتكامل وتشتمل على مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة يتبعها المعلم بشكل منطقي والمتضمنة لمجموعة من الخطوات، والأساليب، والمداخل، وانشطة تناسب مستوى طلاب المرحلة المتوسطة، وعدة أساليب للتقويم ينفذها معلم الرياضيات عند شرح الدروس المختارة، طبقًا لطبيعة الموقف التدريسي، وخصائص المتعلمين لتلك المرحلة بما يزيد من تنمية احد مهارات التفكير لديهم و يحقق الأهداف المنشودة من هذه الاستراتيجية.

٢) التدريس:

تعريف التدريس لغويًّا: "كلمة تدريس مشتقة من الفعل درس، أي درس الكتاب:قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو المقدار من العلم ويدرس في وقت ما، والجمع دروس".(المعجم الوجيز، ١٩٩٢: ٢٢٥)

عرفه (الربيعي ٢٠٠٦) اصطلاحًا بأنه: هو الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم الطلاب ويتضمن أيضًا جميع العوامل المحيطة والتي تؤثر بشكل ما في هذا الجهد، ومن ضمن هذه العوامل نوع الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة ودرجة الحرارة والضوء والمقرر الدراسي والسُّبورة والأجهزة وطرق التقويم وما يؤدي إلى حدوث تشتت الانتباه أو زيادة التركيز ولفت الانتباه. **(مغراوي والربيعي, ٢٠٠٦، ١٤)**

يُعرّف الباحث التدريس إجرائيًّا:

التدريس هو عملية اتصالية وتعليمية ومعرفية منظمة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة الطلاب على النمو المعرفي والتعليمي والمتكامل وفق أهداف معينة.

٣) المهارة:

المهارة لغويًا: يعرفها (الخويسكي، ٢٠٠٨م) بقوله: المهارة لغة تعني: إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، فيقال مَهَر يمهرُ مهارةً فهي تعني الإجادة.

يعرفها (الحيلة ٢٠٠٦م) اصطلاحاً بأنها: هي عبارة عن نشاط صعب يحتاج الى فترة من التدريب والممارسة عليه بطريقة منظمة ومقصودة، ويحتاج الى الخبرة السليمة حتى يتم بطريقة صحيحة.(الحيلة, ٢٠٠٢، ٣٥٦)

يُعرّف الباحث المهارة إجرائيًا:

أنها القدرة على استخدام وتطبيق المعارف والخبرات العلمية في التفكير تفكيرًا ناقدًا في الرياضيات، وذلك عن طرق الفهم والممارسة وبدرجة مناسبة من السرعة والدقة والإتقان وبأقل تكلفة ومجهود في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة.

٤) العصف الذهني:

ويتم تعريف عملية العصف الذهني بأنها عبارة عن عدة مواقف تعليمية مخططه بعناية، ويتم تحديد خطواتها مسبقًا، بهدف توليد أكبر عدد من الأفكار بدون تغيير، مع الالمام بجميع جوانب المادة التعليمية، ثم تأتي مرحلة الهيكل الإنشائي لعرض وتثبيت الأفكار والنقد والصلاحية والأنسب في فهم وتفسير المواد التعليمية. (أبو سنينة, **٢٠٠٨, ١٥٤**).

ويقوم الباحث بتعريف استراتيجية العصف الذهني إجرائيًا: بأنها مجموعة من الإجراءات يتم فيها إنشاء أكبر عدد من الأفكار من قِبَل الطلاب، مع تأجيل التقويم والنظر في مدى الواقعية في مرحلة لاحقة.

٥) التفكير الرياضي:

يعرف التفكير الرياضي (**حمادة،٢٠٠٩, ٣٩**) بأنه النشاط العقلي المنظم والمستمر خلال العملية التعليمية للتوصل الى حل المشكلات الرياضية وذلك باستخدام بعض مهارات التفكير مثل الاستدلال والبرهان.

يُعرِّف الباحث التفكير الرياضي بأنه: مقدرة طالب الصف الأول المتوسط على استعمال بعض البيانات الرياضية في ربط المواقف المعروضة عليه، واستخلاص نتيجة ذات رابطة بالمقدمات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها جراء الاختبار الذي قام الباحث بإعداده، ويتضمن الجوانب الآتية:

١. الاستقراء: الوصول إلى نتيجة ما بناءً على مواقف خاصة قد تعرض لها سابقاً.
٢. الاستنتاج: الوصول إلى نتيجة خاصة تستند على مبدأ أو قاعدة عامة.
٣. التعبير بالرموز: استخدام الرموز للتعبير عن المعطيات اللفظية أو الأفكار الرياضية.
٤. التفكير البصري: الأنشطة العقلية والبصرية تؤدي إلى تخيُّل حلول للقضايا والمسائل الهندسية.
٥. التخمين (الحدس): أحد طرق التفكير التخميني اللازم للتقديم حلول دون أن يُعرف السبب.

منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقلّ (تدريس الرياضيات باستراتيجية العصف الذهني) في المتغير التابع (مهارات التفكير الرياضي) في ظروف يضبط الباحث فيها بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع.

حدود البحث:

١. **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ.

٢. **الحدود الموضوعية:** يُناقش هذا البحث موضوع فاعلية استراتيجية العصف الذهني لتدريس وحدة (الهندسة: المضلعات) في مادة الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس الحكومية بمدينة جدة.

٣. **الحدود المكانية:** يُطبَّق هذا البحث على مجموعة من مدارس مدينة جدة (مكتب الشمال التعليمي).

٤. **الحدود البشرية:** تتمثل في عينة من طلاب الصف الأول المتوسط (للبنين) في مدرسة(مجمع البحر التعليمي القسم المتوسط)،ومدرسة (مجمع السلامة القسم المتوسط) مدارس حكومية تتبع إدارة تعليم جدة.

عينة البحث:

تكوَّنت العينة الأساسية من (٥٤) طالب من الصف الأول المتوسط تراوحت أعمارهم بين (١٣- ١٤) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتضم (٢٧) طالب من مدرسة مجمع السلامة التعليمي متوسط أعمارهم (١٥٧,٧٠) شهرًا، وانحراف معياري

(٢، ٨٥) ويستخدم معها "استراتيجية العصف الذهني"، والمجموعة الضابطة وتضم (٢٧) طالبًا من مدرسة مجمع أبحر التعليمي متوسط أعمارهم (١٥٨,٠٤) شهرًا، وانحراف معياري (٣، ٣٩) ويستخدم معها الطريقة التقليدية، وتلك المدارس تتبع إدارة تعليم جدة.

المبحث الاول: استراتيجية العصف الذهني،أهدافها، أهميتها, عيوبها:

- **أهداف التدريس من خلال توظيف استراتيجية العصف الذهني:**

للعصف الذهني أهداف عديدة من أهمها:

١. تفعيل دور الطلاب في المواقف والعملية التعليمية والتدريبية.

٢. تشجيع الطلبة على تقديم أفكار جديدة، من خلال البحث عن الإجابات الصحيحة، أو الحلول الممكِنة من خلال القضايا والمشكلات التي يتم عرضها عليهم.

٣. تدريب الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين.

٤. تدريب الطلاب على التعلم من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها. **(أحمد, ٢٠٠٨, ٦١٠)**

ويرى الباحث أن استخدام استراتيجية العصف الذهني تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي والرياضي، حيث تعطي للطالب الفرصة للتعبير عن آراءه بحُرِّية مطلقة دون خوف من التعليق أو النقد.

أهمية استراتيجية العصف الذهني:

لاستراتيجية عملية العصف الذهني إسهامات في تطوير خصائص مهمة لعملية التفكير أهمها هي:

١. **الأصالة:** تكشف الأصالة عن قدرة الشخص المتعلم على إنتاج الأفكار وحل المشكلات التي يواجها بطريقة مبتكرة وغير تقليدية.

٢. **الاستقلال:** يحدث عندما يبحث الطالب المتعلم عن الأشياء والأفكار غير المألوفة، وغير المتوقعة، وملاحظة الأشياء التي لا يلاحظها الآخرون، ويقلِّب الأفكار ويخمِّن الحلول ليرى إلى أين تسير به.

٣. **الطَّلاقَة:** ويتم إنتاجها من العصف الذهني لتوافر الأفكار بحرية.

٤. **المثابرة:** وتتمثل بأن يعمل الشخص النشط ساعات مُبدئ استعداده وتصميمه على مواجهة الفشل، والإخفاق، وتلك الحالة تدفعه إلى النتائج مرضية، مع مضاعفة الجهد.

٥. **الاقتراب والابتعاد:** يقوم الشخص الناشط بالقراءة ويدون ملاحظاته، ويقوم بالتقصي من الحلول وفي النهاية يطلع الى ما توصل له الآخرين، وبعد ذلك يقوم بالابتعاد عن الفكرة لكي يشاهدها بمختلف ابعادها.

٦. **التأجيل والمباشرة:** الشخص الناشط لا يُصدر أحكام مباشرة بسرعة، بل يسعى للتفكير في بعض الحلول المختلفة عن التي تظهر له كل مرة.

٧. **إشراقة الافكار:** تتواجد الأفكار في ذهن الشخص حتى تكتمل بعد محاولات للوصول لحل لها.

٨. موازنة الأحكام والقدرات: يعزل المتعلم الحل الغير عملي بواسطة موازنته، لان هناك بعض الحلول البديلة التي يمكن تعميمها وتكون ذات قيمة. **(الحصري والعنيزي, ٢٠٠٠, ١٦٣)**

- **عيوب استراتيجية العصف الذهني:**

يتفق الباحث مع **(الهويدي, ٢٠٠٥, ٢٣٤)**في عيوب استراتيجية العصف الذهني فيما يلي:

١. قد تحتاج إلى وقت طويل لتحقيق الأهداف المرغوبة أو المرجوَّة.

٢. ترتكز هذه الطريقة على الآراء المقترحة من المجموعة، وتهمل تعلم الفرد.

٣. سيطرة بعض المتعلمين وخاصة الطلاب الأذكياء على المجموعة، وبالتالي ربما تقل مشاركة الطلاب الضعاف في التحصيل.

٤. قد لا تصلح هذه الطريقة مع مجموعة عدد أفرادها كبير وبالتالي قد تنعدم مشاركة بعض الأفراد.

٥. قد لا يجيدها كثير من المعلمين، وأشير هنا إلى المعلمين الذين اعتادوا التدريس بأسلوب المحاضرة أو التلقين.

٦. قد تكون الأفكار المطروحة كثيرة ومتشعبة، مما قد يجعل المتعلمين يبعدون عن الأهداف الأساسية ولا تحقق الجلسة الأهداف المرجوة منها.

ويمكننا القول من خلال ما سبق أن الاستراتيجية الخاصة بالعصف الذهني هي طريقة تستخدم لتوليد أكبر عدد من الأفكار للمتعلمين حول مسألة معينة في فترة زمنية معينة، في جو من الحب والألفة والسلامة والحرية، بعيداً عن النقد والتعليق والتقييم، وخاصة في المراحل الاولى، ويقلل من فرص المشاركة. لقد أثبتت استراتيجية عملية العصف الذهني النجاح في حل العديد من المشكلات التي تحتاج إلى خلق جو من الابداع، بالأخص تلك المسائل التي تتعلق بواقع الحياة.

المبحث الثاني: مهارات التفكير الرياضي, خصائصه, مبرراته، معوقاته:

- مهارات التفكير الرياضي:

عرِّف (حبيب, ١٩٩٦, ١٥- ٢٠) مهارات التفكير مثل: قدرة المتعلم على شرح وتحديد وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة منه بسهولة ودقة وإتقانها، وتشمل بعض المهارات الفرعية للتحليل والتوليف والتفسير.

أما (أبوزينة وعبابنة، ٢٠١٠) فقد حدد مهارات التفكير الرياضي في (التعميم، الاستقراء، الاستدلال، التعبير بالرموز، المنطق الشكلي أو الصوري، البرهان الرياضي).

وحدد (زيتون،٢٠٠١) عدة مظاهر للتفكير الرياضي: البرهان الرياضي، الاستقراء،التعميم، الاستنباط، والتعبير بالرموز.

ومن خلال العرض السابق لوجهات النظر المختلفة حول تحديد مهارات التفكير الرياضي، بالإضافة إلى مراجعة بعض الأدبيات التربوية الأخرى التي تناولت أساليب التفكير الرياضي. ويعرف الباحث مهارات التفكير الرياضي بأنها قدرة المتعلم على أداء المهارات الفرعية لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنتاج، تعبير بالرموز، التفكير البصري، الحدس) بفهم وسرعة وإتقان لتكوين فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.

خصائص التفكير الرياضي:

يرى (المجبر,٢٠٠٠, ٢٢) أن خصائص التفكير:

١. التفكير يولد من التجربة الحسية، وليس على سبيل الحصر، ولكنه يتطلب تجارب سابقة للفرد.

٢. التفكير هو عملية واعية شعورية.

٣. التفكير مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الإنسان، وهو مظهر من مظاهر النشاط البشري.

٤. التفكير عمل يسعى لهدف ما، وينشأ عندما يشكل الفرد موقفًا معينًا، ويوجه نشاطه نحو حل.

ويرى (خير الله وزيدان, ١٩٦٦, ٤٠١) أن التفكير من أبرز خصائصه هي:

أ) لديه القدرة على الإدراك الكامل للعلاقات الأساسية في الموقف موضع المشكلة.

ب) يستطيع اختيار بديل من أكثر من بديل متاح أمامه.

ج) يساعد التفكير على إعادة تنظيم الأفكار المتاحة، للوصول إلى أفكار جيدة وجديدة.

د) لديه القدرة على الاستبصار، والقدرة على إعادة تنظيم الخبرات السابقة.

مبررات تعليم التفكير الرياضي:

قد أشار (الكثيري والنذير, ٢٠٠٠, ٢٢) أنه من خلال التفكير الرياضي نتعامل مع ما يحيط بنا من مشكلات بيئية أو اجتماعية أو نفسية، ولابد من أخذ ذلك بعين الاعتبار، ولهذا لابد من وجود مبررات لتعليم التفكير، وهي على النحو التالي:

أ) مشكلات نفسية بيولوجية: أن هذه المشكلات تستدعي عملية التفكير للوصول إلى حلول لها.

ب) مشكلات اجتماعية: أن المشكلات الاجتماعية تُعد من الجوانب المهمة في حياة الإنسان، ولذلك تتطلب منه التفكير بشكل

جدّي للوصول إلى حلول ذات أهمية في تخلصه منها.

ج) مشكلات تتعلق بالظواهر الطبيعية والتفسير العلمي، وهذه المشكلات تتطلب من الفرد أو الباحث تفسيرًا لها بشكل منطقي متسلسل مستندًا إلى الفرضيات والتحليل المنطقي، ولذلك لابد من اتباع التفكير للوصول إلى حلول تستند على التفسير والتحليل الصحيح المنطقي.

د) مشكلات تتعلق بالخوف والقلق: وهذه المشكلات لها أهمية في إثارة التفكير لدى الإنسان.

ه) مشكلات تتعلق بتفسير الأمور الغيبية والتي لا يمكن التوصُّل إلى حلول لها أو تفسيرها بشكل دقيق، لكن يمكن الإيمان بها عن طريق التسليم بها.

ويرى الباحث مجموعة من المبررات والتي تدعو لتعليم التفكير وهي:

١. حاجة المجتمعات المختلفة إلى تنمية القدرة على التفكير لدى أبنائها؛ التي تجعلهم قادرين على إيجاد حلول للمشكلات التي تطرأ على حياتهم.

٢. يجعل الحصَّة الدراسية مملوءة بالحيوية والنشاط، وينعكس ذلك على المستوى التحصيلي للطالب من خلال التدريس باستراتيجيات التعلُّم النشط.

٣. يعمل على تنمية ثقة الطالب بنفسه وتحسين مفهومه عن إمكانياته.

٤. التفكير لا ينمو تلقائيًا بل هو بحاجة إلى تعليم منظَّم وهادف، ولا يتحقق إلا بتنمية القدرة على التفكير.

معوّقات التفكير الرياضي السليم:

يوجد العديد من الأسباب التي تعوق دون تعليم التفكير الفعال في مدارسنا، فقد بيَّن (جروان,١١،٢٠١١) مجموعة من الأساليب والتي تعيق تعليم التفكير من أهمها:

١.سيطرة المفهوم التقليدي حول التعليم على تعميم المناهج، وبرامج تدريب المعلمين وأساليب التدريس فما زال المفهوم السائد عن التعليم أنه عبارة عن عملية نقل معلومات من المعلم الذي يمثِّل مصدر المعرفة إلى الطالب، لهذا المفهوم فإن التعليم يكون بمثابة "حشو دماغ الطالب عن طريق المحاضرة والتلقين".

٢.عدم وضوح مفهوم التفكير، وعدم الاتفاق على تعريف محدد له، لهذا السبب يظل مفهوم التفكير مغلفًا بالغموض وعدم اليقين، وبالتالي لا يُتوقع من المعلمين أن ينجحوا – حتى لو أرادوا – في تحقيق شيء ملموس نحو تطوير أساليب فعالة لتدريس مهارات التفكير.

٣.إن المواد التدريبية التي يتلقاها المعلمون هي مواد نظرية لا ترقَى إلى مستوى الممارسة الميدانية أو الخبرة التعليمية.

ويرى (عفانة, ٢٠٠٣, ٣٢) أن التفكير يتعرض إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على وضوحه وموضوعيته واستقامته مثل:

أ)الأخطاء المنطقية: مثل التسرُّع في تسلسل المعلومات البسيطة أو التعرف على مقدمات معينة قد تكون خاطئة، مما يؤدي إلى نتائج خاطئة.

ب)العوامل الانفعالية الوجدانية: تؤثر رغبتنا على تفكيرنا، وهذا هو التفكير الارتغابي الذي يوجه الرغبات لا الواقع.

ج)المعلومات الخاطئة.

د)التقبُّل السلبي لآراء السلطة.

هـ)انتقال المعلومات والاستنتاجات، فيميل الشخص إلى انتقاء المعلومات التي تؤيد وجهة نظره، وإلى تجاهل المعلومات التي تناقضه.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة الى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية العصف الذهني وعلاقتها بالتفكير, ومنها:

١) دراسة ساري (٢٠١٩):" أثر استخدام استراتيجي العصف الذهني و (K.W.L) في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي".

هدف البحث على التعرف على أثر استخدام استراتيجي العصف الذهني و (K.W.L) في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات،المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (٣٢) تلميذاً وتلميذة درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني, والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة ودرست باستخدام استراتيجية (K.W.L), بينما المجموعة الضابطة تكونت من (٣٣) تلميذ وتلميذة درست باستخدام الطريقة التقليدية،

خضع جميع طلبة المجموعات الثلاث الى اختبار تحصيلي واختبار التفكير الرياضي،أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الأولى والثانية في اختبار التفكير الرياضي, وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية الأولى, وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢) دراسة الأغا (٢٠١٧):" أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلبة الصف العاشر الأساسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: ١. اختبار السيطرة الدماغية. وذلك لتصنيف الطلاب من حيث الجانب المسيطر من الدماغ ٢. اختبار من تصميم الباحث يتعلق ببعض مهارات التفكير الرياضي وهو اختبار يحتوي على (٢٤) فقرة موزعة على ستة مجالات (الاستقراء، الاستقصاء، الاستنتاج، المنحى العلاقي، حل المسألة، التعبير بالرموز)، وقد تم استبعاد (٤) فقرات اختباريه التي تعتبر درجاتها ضعيفة. وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومجموعة من معلمي الرياضيات لتحكيمه، وبعد تحكيم الاختبار وإدخال التعديلات عليه تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً لحساب صدقه وثباته، وتم تقرير ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٦) ومعامل الثبات (٠,٩٢)، وتم حساب مستوى الصعوبة ومعامل التميز لفقرات الاختبار. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: ١. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية. ٢. اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين. ٣. اختبار مان ويتني للعينتين المستقلتين (العينات الصغيرة، العينات الكبيرة). ٤. اختبار كروسكال–ويلس لثلاث عينات مستقلة. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي التابع للمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس، حيث بلغ عددهم (٤٧٢٥) طالباً وطالبة، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالباً (٣٠) منهم كمجموعة ضابطة و(٣٠) كمجموعة تجريبية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولقد تم تأكد البحث من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني والتحصيل السابق في الرياضيات، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٦– ٢٠١٧ م فقد تم تدريس الوحدة المعدة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني للمجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية. ١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الجانب الأيمن المسيطر للدماغ وطلاب الجانب الأيسر للدماغ. ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الجانبين

المسيطرين معا (الأيمن والأيسر للدماغ) لصالح المجموعة التجريبية. ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية تعزى إلى الجانب المسيطر من الدماغ (أيمن، أيسر، الجانبين معاً). وقد عرضت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من أهمها ما يلي: ١. تعزيز استراتيجيات التدريس التي تنمى مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة وذلك كاستراتيجية العصف الذهني وغيرها. ٢. تنوع صياغة الأسئلة في مناهج الرياضيات لتشمل جميع مهارات التفكير المتعلقة بـ (الجانب الأيمن، الجانب الأيسر، الجانبين معاً) للدماغ. ٣. تعليم الطلاب أنماط التفكير الرياضي وخطوات حل المسألة الرياضية في الجوانب الغير مسيطرة من الدماغ.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير الرياضي،ومنها:

١) دراسة إبراهيم، رشا (٢٠١٧): بعنوان: " برنامج مقترح قائم على المدخل البصري في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل البصري في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي المتمثلة في: (الاستقراء – الاستنباط – التعميم – التعبير بالرموز–حل المشكلات – التفكير البصري) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف البحث، تم استخدام اختبار التفكير الرياضي – من إعداد الباحثة – حيث تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها (٤٧) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج البحث عما يلي:

أن البرنامج المقترح القائم على المدخل البصري ذو تأثير قوي وفعال في تنمية مهارات التفكير الرياضي (كمهارة كلية أو كمهارة فرعية) لدى تلاميذ عينة البحث، وأن البرنامج المقترح القائم على المدخل البصري كان أقوى تأثيراً وأكثر حجماً في تنمية التفكير الرياضي ككل يليها في الفترة والحجم مهارة الاستقراء، ثم التفكير البصري، ثم مهارة التعبير بالرموز، ثم مهارة الاستنباط، ثم مهارة حل المشكلات، ثم مهارة التعميم.

٢) دراسة سعادة(٢٠١٦): "تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام أسلوب معمل الرياضيات، وأثر ذلك في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول متوسط في بغداد/العراق. وتألفت عينة الدراسة من (٥٠) من طالبات ذلك الصف بمديرية تربية الكرخ الثانية في محافظة العاصمة: بغداد، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية، وتم تدريسها مادة الرياضيات باستخدام معمل الرياضيات وتضم (٣٠) طالبة، وضابطة، وتم تدريسها المادة ذاتها بالطريقة المعتادة، وتضم (٢٠) طالبة.

وقام الباحثان باستخدام أداتين من تطويرهما: الأولى عبارة عن اختبار التفكير الرياضي، والثانية عبارة عن اختبار تحصيلي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، ثم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الرياضي في الأداء البعدي لأفراد العينة بسبب استخدام معمل الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في الأداء البعدي لأفراد العينة، فيما يتعلق بالتحصيل لدى الطالبات اللواتي استخدمن معمل الرياضيات. وأوصت الدراسة بتفعيل استخدام معمل الرياضيات، مع ضرورة اهتمام المدرسين باستراتيجيات التدريس المستخدمة في رياضيات المرحلة الثانوية التي تعتمد على تفاعل الطلبة مع الأدوات التعليمية المحسوسة وتنويعها، إضافة إلى اقتراح إجراء دراسة تتناول أثر استخدام معمل الرياضيات على مواضيع رياضية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المتغير المستقل (استراتيجية العصف الذهني) واثره على التفكير الرياضي كمتغير تابع مثل دراسة الأغا (٢٠١٧)و دراسة سارى (٢٠١٩)،وكذلك يتشابه مع الدراسات السابقة في احد اختيار أدوات الدراسة (اختبار مهارات التفكير الرياضي),ويختلف البحث الحالي في العينة وكذلك المجتمع، ويختلف مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المتغير

المستقل (استراتيجية العصف الذهني) مثل دراسة سعادة(٢٠١٦)و دراسة إبراهيم، رشا (٢٠١٧),ويختلف ايضاً في اختيار منهج البحث المنهج شبه التجريبي.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الاول:

ينص الفرض على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسَين قبلياً وبعدياً للمجموعة التجريبية (العصف الذهني) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حدة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين).

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسَين قبلياً وبعدياً في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حدة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسَين القَبلي والبَعدي للتجريبية الثانية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين)

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	قبلي	٢٧	2.3333	.96077	5.726	٠١ ،٠
	بعدي	٢٧	3.7778	1.01274		
مهارة الاستنتاج	قبلي	٢٧	3.8519	1.35032	3.515	٠١ ،٠
	بعدي	٢٧	5.2593	1.12976		
مهارة التعبير بالرموز	قبلي	٢٧	1.0370	.70610	7.086	٠١ ،٠
	بعدي	٢٧	2.0000	.00000		
مهارة التصور البصرى	قبلي	٢٧	1.9259	.61556	3.031	٠١ ،٠
	بعدي	٢٧	2.5556	.80064		
مهارة التخمين(الحدس)	قبلي	٢٧	.9630	.64935	8.298	٠١ ،٠
	بعدي	٢٧	2.0000	.00000		
الدرجة الكلية	قبلي	٢٧	10.1111	2.48586	9.561	٠١ ،٠

يتضح من الجدول (١) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات القياسَين قبلياً وبعدياً للمجموعة التجريبية "العَصْف الذهني" في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠، ٠١) لصالح التطبيق البعدي، واتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسطَين؛ وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠، ٠١) بين متوسطي درجات القياسَين قبلياً وبعدياً للمجموعة التجريبية "العصف الذهني" في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) لصالح القياس البعدي, ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (الجلسات التدريبية القائمة على استراتيجية العصف الذهني) في المتغير التابع في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين) " قام الباحث بحساب مربع ايتا (η^2) لقيمة (ت) حيث يدلّ التأثير الذي يفسر حوالي (٠، ٠٢) من التباين الكلي على تأثير ضعيف، بينما يدل التأثير الذي يفسّر (٠، ٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسّر حوالي (٠، ١٥) فأكثر على تأثير كبير (صلاح مراد،٢٠٠٥، ٢٤٨)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

قيمة η^2، ومقدار حجم التأثير للجلسات التدريبية للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة

مهارات التفكير	η^2	مقدار حجم التأثير
مهارة الاستقراء	٥٥ ،٠	كبير
مهارة الاستنتاج	٣٢ ،٠	كبير
مهارة التعبير بالرموز	٦٥ ،٠	كبير
مهارة التصور البصرى	٢٦ ،٠	كبير
مهارة التخمين (الحدس)	٧٢ ،٠	كبير
الدرجة الكلية لمهارات التفكير	٧٧ ،٠	كبير

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (تجريبية، ضابطة) في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين).

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأُحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة "تجريبية، ضابطة" في القياس البَعدي لمهارات التفكير، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأُحادي لمجموعات الدراسة في مهارات التفكير

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	26.741	2	13.370	13.460	٠١ ،٠
	داخل المجموعات	77.481	78	.993		
	التباين الكلي	104.222	80			
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	27.951	2	13.975	8.886	٠١ ،٠
	داخل المجموعات	122.667	78	1.573		
	التباين الكلي	150.617	80			
مهارة التعبير بالرموز	بين المجموعات	11.284	2	5.642	22.168	٠١ ،٠
	داخل المجموعات	19.852	78	.255		
	التباين الكلي	31.136	80			
مهارة التصور البصرى	بين المجموعات	12.741	2	6.370	11.979	٠١ ،٠
	داخل المجموعات	41.481	78	.532		
	التباين الكلي	54.222	80			
مهارة	بين المجموعات	10.099	2	5.049	30.210	٠١ ،٠

التخمين	داخل المجموعات	13.037	78	.167		
	التباين الكلي	23.136	80			
الدرجة الكلية لمهارات التفكير	بين المجموعات	394.173	2	197.086	40.462	٠،٠١
	داخل المجموعات	379.926	78	4.871		
	التباين الكلي	774.099	80			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي مهارات التفكير وفى كل مهارة على حِدَة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠، ٠١)، وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين "التجريبية, الضابطة" في القياس البعدي لمهارات التفكير وفى كل مهارة من مهاراته على حِدَة (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التخمين).

تفسير النتائج:

١) تعمل الممارسات التدريبية التي يُهيئها العصف الذهني على زيادة دافعية الطالب على ابتكار مواقف جديدة غير مألوفة، والدمج بين العديد من الأفكار وبالتالي تنمية مهارات التفكير الرياضي.

٢) قدرة استراتيجية العصف الذهني التي تم تطبيقها في الدراسة على إتاحة الفرصة للطالب للحوار والمناقشة والتعاون مع زملائه داخل الفصل وكذلك مع المعلم ما يساعد على الفهم والاستيعاب، وذلك من خلال التغذية الرَّاجعة التي يقدمها المعلم.

٣) إن طبيعة العصف الذهني تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وليس كما يحدث في الطريقة التقليدية التي يكون المعلم فيها المسيطر والناقل للمعرفة،لأنها توفر جو من التواصل الاجتماعي الإيجابي بين المتعلمين، وتعزِّز لدى المتعلمين مهارات التفكير اللازمة الرياضية وتنمي قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة. كما تنمِّي مهارات التفكير عندهم، وتُحقق التعلّم ذي المعنى، وتزيد ثقة الطلبة بأنفسهم. كما يعتمد نجاح العصف الذهني بشكل كبير على نوعية التدريس التي يتم تقديمه قبل أن يبدأ العمل الجماعي.

٤) ويمكننا القول ايضاً أن استراتيجية العصف الذهني اثبت استخدامها لتوليد أكبر عدد من الأفكار للمتعلمين حول مسائل معينة في فترة زمنية معينة، في جو من الحب والألفة والسلامة والحرية، بعيداً عن النقد والتعليق والتقييم، وخاصة في المراحل الاولى.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصُّل إليه من نتائج الدراسة وتفسيراتها يوصي الباحث بما يلي:

١- إعادة صياغة أجزاء من المقررات الدراسية وفقًا لاستراتيجيات التعلُّم النشط؛ بُغية تجسيد المفاهيم ومهارات التفكير بصورة تجعلها مشوِّقة، وتحفِّز على التعلّم الذاتي حيث أن هذه الاستراتيجيات أثبتت فاعليتها في التدريس.

٢- ضرورة توفير الإمكانات الضرورية التي يتطلبها التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وتوفير الظروف والأوضاع المناسبة لتطبيقها من حيث عدد الطلبة والمواد التعليمية، والكفاءات التعليمية اللازمة.

٣- عمل دورات تدريبية يشرف عليها عدد من المتخصصين في مجال استراتيجيات الرياضيات، توضح للمعلمين في الميدان كيفية الاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وبخاصة استراتيجيات التعلّم النشط؛ لعدم تمكُّن بعض المعلمين من الاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التعلّم النشط، كون هذه الطريقة تعتمد على خطوات منظَّمة وأنشطة يُعِدّها المعلم مسبقًا ليقدمها للمتعلم للوصول إلى الهدف التعليمي من عملية التعلّم.

٤- إعداد دليل لمعلم الرياضيات بجانب كتاب الرياضيات المقرر كمرجع للتدريس وفق استراتيجيات التعلّم النشط، مع كراسة نشاط للطالب تدعم هذه الاستراتيجيات.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية للتعلم النشط:

١- فاعلية توظيف استراتيجية التعلم النشط في اكساب مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٢- فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في اكتساب مدرسي الرياضيات مهارات التدريس والتفكير الاستدلالي.

٣- اثر استخدام التعلم النشط لتدريس الرياضيات في دمج بعض المفاهيم الموجودة في الرياضيات والعلوم والتقنية والهندسة معاً.

٤- أثر التعلم النشط لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٥- واقع توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير لدى معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

المراجع والمصادر:

إبراهيم، رشا نبيل سعد(٢٠١٧), **برنامج مقترح قائم على المدخل البصري في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**, مجلة كلية التربية, جامعة بنها،المجلد٢٨,العدد١٠٩.

أبو سنينة، عودة (٢٠٠٨)، **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، مجلد ٢٢، العدد ٥.

أبوزينة, فريد كامل وعبابنة, عبدالله يوسف,(٢٠١٠), **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**,ط٢, الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأغا، مراد (٢٠٠٩)، **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠١١).**تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. ط٥، (الأردن: دار نشر الكتاب الجامعي).

حبيب، مجدي (١٩٩٦)، **التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات**. د.ط، (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية).

الحربي, علي(٢٠١١),**استراتيجية العصف الذهني واثرها في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**, عالم التربية،العدد٣٣.

الحصري، على؛ والعنيزي، يوسف (٢٠٠٠)، **طرائق التدريس العامة**، ط١، (العين: مكتبة الفلاح).

حمادة، محمد (٢٠٠٩)، **فعالية إستراتيجيتي (فكر – زوج – شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد٢٢، العدد٦.

الحيلة، محمد (٢٠٠٢)، **طرائق التدريس واستراتيجياته**. ط٢،(الأردن: دار الكتاب الجامعي).

الخويسكي، زين كامل (٢٠٠٨)،**الزوائد في صيغ العربية**، د.ط، الأردن: دار المعرفة الجامعية).

خير الله، سيد محمد؛ وزيدان، محمد مصطفى (١٩٦٦)، **القدرات وقياسها**، د.ط، القاهرة، (مصر: مكتبة الأنجلو المصرية).

زيتون، حسن (٢٠٠٣)، **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة طرق التعلم والتعلّم**، ط١، عالم الكتب، (القاهرة: دار النشر)

زيتون، حسن ؛وزيتون، كمال (٢٠٠٣)، **التعلّم والتدريس من عالم الكتب منظور البنائية**، ط١، عالم الكتب، (مصر: دار النشر).

ساري, رندة إسماعيل(٢٠١٩),**اثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني و**(K.W.L) **في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي**, مجلة العلوم التربوية والنفسية,المجلد٢٠,العدد٢.

سعادة, احمد جودت(٢٠١٦), **تدريس طالبات الصف الأول المتوسط باستخدام أسلوب معمل الرياضيات، وأثر ذلك في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل**, مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد٣١, العدد ١٩٥.

السيد، جمال وعبيد، هدان (١٩٩٧)، **تطوير تنظيم في مقررات الرياضيات بالمحلة الثانوية أثره على تحصيل الطلاب وتفكيرهم الرياضي**، رسالة ماجستير: معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

السيد، محمد على (١٩٩٧)، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم**، ط١،(عمان: دار الشروق).

العتوم، عدنان يوسف ؛والجراح،عبدالناصر ذياب؛ وبشارة، موفق(٢٠٠٩)،**تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط٢، (عمان: دار المسيرة).

عفانة, عزو اسماعيل،و الجيش،يوسف (٢٠٠٨),**التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**,ط١,مكتبة آفاق, غزة, فلسطين.

فهمي،عبدالقادر محمد(٢٠٠٦), **المدخل إلى دراسة الاستراتيجية**, عمان، الأردن، ط١:دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

القرشي, خالد مطر(١٤٣٠),**أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف**, رسالة ماجستير, جامعة أم القرى.

الكثيري، راشد حمد؛ والنذير، محمد عبد الله (٢٠٠٠)، **التفكير (ماهيته – أنواعه – أهميته)**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، جامعة عين شمس،المجلد٢.

المجبر، محمد (٢٠٠٠)، **مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن وعلاقتها باستطلاعاتهم وميولهم العلمية،** رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

مجمع اللغة العربية(١٩٩٢), **المعجم الوجيز**, مطبوعات مجمع اللغة العربية.

مراد،صلاح احمد وسليمان, امين علي(٢٠٠٥), **الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية (خطوات اعدادها و خصائصها)**, ط٢, القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مغراوي،عبد المؤمن والربيعي, سعيد(٢٠٠٦),**التعلم الذاتي مفهومه أهميته اساليبه تطبيقاته**, الكويت: مكتبة الفالح للنشر.

موافي، سوسن (٢٠٠٣)،**فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير في تدريس وحدة المنطق الرياضي على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبًات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة عين شمس.

يونس، محمد حسن (٢٠٠٩)، **المعلم الفعال في التربية الخاصة**، ط١ (عمان: دار الفكر).

المراجع الاجنبية:

Ball،Barbar (2002): What's mathematical thinking?،mathematics teaching،(ERIC document reproduction services No. Ej 663487).

Jo Boaler Vol. 29، No. 1 (Jan.، 1998)، pp. 41-62: Open and Closed Mathematics: Student Experiences and Understandings. Journal for Research in Mathematics Education.

بحث رقم ٤٣

استراتيجية كايزن اليابانية إحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم
في ضوء السنة النبوية من صحيح الإمام البخاري

الباحث / عبدالرحمن بن محمود عبدالعزيز عليو

المقدمة

لا خلاف على أن التعليم هو أساس أي حضارة، وعليه تقوم الأديان وبه تنتشر، وأن لطرق التدريس واستراتيجياته دورها الرئيس في نتائج التعليم وجودته.

وقد اهتم المسلمون الأوائل – وأولهم نبينا محمد ﷺ – بالنابغين، "وكان يتم اختيار الطلبة ذوي القدرات العقلية المتميزة ليس لختم القرآن الكريم قراءة وكتابة وتفسيرًا وإعرابًا فقط، بل وتطبيق الأفكار السامية التي وردت فيه وتثقيف الناس بها على أنه الدستور الدائم لحياتهم وتعاملاتهم اليومية المتنوعة."(١)

قال ابن حجر –رحمه الله: ولا شك أن الجامع بين تعلُّم القرآن وتعليمه مكمل لنفسه ولغيره، جامع بين النفع القاصر، والنفع المتعدي ولهذا كان أفضل. وهو من جملة من عنى الله سبحانه وتعالى بقوله: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٣٣﴾﴾ [فصلت: ٣٣]، والدعاء إلى الله يقع بأمور شتى من جملتها تعليم القرآن وهو أشرف الجميع."(2)

وقد أبرز القرآن الكريم وكتب السنة النبوية – وفي صدرها صحيح الإمام البخاري – القدر الوافي من أهمية تعلُّم وحفظ القرآن الكريم وتعليمه وتطبيق أحكامه، وأجلته للناظرين.

وقد تأكد أن "نظام كايزن دون شك نابع من بيئة يابانية ومبني على عناصر منطلقة من التجانس في الثقافة والتراث والأعراف والعادات المرتبطة بالجماعية والإجماع والوظيفة الدائمة والولاء والتعليم مدى الحياة."(٣)

وقد دخل كايزن في حياة اليابانيين، "ليصبح الإبداع والتنظيم جزءًا أساسًا في التربية والتعليم والتطبيق لديهم، فالهدف منها تركيز الفرد في مرحلة التحسين والتطوير الدائم سواء أكان هذا التحسين في نفسه، عبادته، عمله، سلوكه، أخلاقه، نمط ثقافته، نظرته للحياة، وطريقة تعامله مع الاخرين."(٤)

مشكلة البحث

كان جبريل ٧ ينزل "بالسورة أو الآية حسب الوقائع والأحداث، فيقرأ عليه والنبي يستمع لقراءته، ثم قام النبي بتعليمها لصحابته ثم التابعين، ثم جاء علماء القرآن الكريم والنحو واستنبطوا قواعد وأحكام التجويد والنحو من واقع استقراء الآيات الكريمات والحديث الشريف وتتبع أقوال العرب في القبائل والبوادي، واستنتاج الأحكام منها، ثم تفنن علماؤنا رحمهم الله في التأليف بكل الطرق شعرا ونثرا"(٥).

وقد انتشرت الأحاديث على مدى أبواب صحيح البخاري لتبين الاهتمام البالغ بتعليم وتعلم القرآن الكريم والحرص على حفظه وضبطه والعمل به، والتشجيع على ذلك، مع تنوع طرق وأساليب وأدوات تعليمه.

ثم تعددت الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم عمومًا وتعليم القر وتنوعت باختلاف الثقافات والبلدان والأزمان، وقد تتباين أو تتشابه على درجات متفاوتة.

وقد أثارت استراتيجية كايزن اليابانية الباحث، بنجاحها في الإدارة، وشغف العالم بها وبأهمية تطبيقها في شتى المؤسسات باختلاف انتماءاتها وتخصصاتها، مع تبنيها سياسة التحسين المستمر وتقليل الهدر واستثمار الموارد المتاحة مع تفكيك الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة متدرجة في التحقق.

ومع خبرة الباحث في مجال تحفيظ القرآن الكريم كمعلم، وقراءته في كتب الحديث النبوي، ودراسته استراتيجيات تعليم القرآن الكريم، واطلاعه على دراسات وأبحاث منها: بحث ياسر بن إسماعيل راضين الذي توصل إلى: "أن حفظة كتاب الله تعالى لن يستطيعوا أن يؤدوا

---

(١) سعادة، جودت أحمد، **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**، ط ١، ص ٣٠

(2) مصطفى أحمد شعيب، محمد، **هكذا فلنحفظ القرآن**، ط٤، ص٢٨

(٣) المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، ص ٢٢٤ – ٢٢٥

(٤) **محاضرة النظرية والتطوير باستخدام النظرية اليابانية كايزن** https://vb.ckfu.org/ ص ١

(٥) المعصراوي، أحمد عيسى، **المعايير العلمية لتعليم القرآن الكريم في مجال (الإجازة بالسند – تعليم التجويد – تقييم التسجيلات القرآنية)**، ص ٣٦٩

رسالتهم السامية على الوجه المطلوب لمجتمعاتهم الإسلامية إلا أن يجمعوا بين المصطلحات الأربعة: (الحافظ، القارئ، حامل القرآن، أهل القرآن)."[١]، فقد استقرأ الباحث أن هناك رابطًا كبيرًا بين استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في صحيح البخاري وبين استراتيجية كايزن اليابانية.

أسئلة البحث

مما تقدم تولد لدى الباحث سؤال رئيس: هل تعدُّ استراتيجية كايزن اليابانية إحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في ضوء السنة النبوية من صحيح الإمام البخاري؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المقصود باستراتيجية كايزن اليابانية؟

٢- لماذا اهتم الإسلام بتعليم القرآن الكريم وحفظه؟

٣- ما أهم استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في صحيح الإمام البخاري؟

٤- كيف نتصور استراتيجية كايزن كإحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى:

١- التعرف على استراتيجية كايزن اليابانية.

٢- إظهار مدى اهتمام الإسلام بتعليم القرآن الكريم وحفظه.

٣- بيان أهم استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في صحيح الإمام البخاري.

٤- تقديم استراتيجية كايزن اليابانية كإحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.

أهمية البحث

١- توجيه المعلمين إلى دراسة السيرة النبوية لاستقراء استراتيجيات تدريس تناسب واقعهم.

٢- إمداد الكوادر التعليمية الإدارية والفنية بالاستراتيجيات الحديثة الناجحة بما يلائم مجتمعاتنا.

٣- جعل التحسين المستمر لدى المعلمين – وخاصة معلمي القرآن الكريم – منهج حياة.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث.

المبحث الأول: استراتيجية كَايْزِن

لا سرَّ في كون اليابان – بعد الحرب العالمية الثانية – رمز للتقدم والنمو، في مجالات الأعمال سواء في قطاع الصناعة أو الخدمات؛ "فكل ما في الأمر أن بناء الإنسان كان ومازال يحظى بالاهتمام والرعاية الأولى منها، لأنه في قناعتها الراسخة والصحيحة، هو المسئول الأول عن عملية البناء والإعمار، فهو المخترع والمبدع وهو كل شيء."[٢]

المحور الأول: تعريف مفهوم كايزنKAIZEN

المصطلح الياباني كايزن يعني التطوير، لأن التطوير "على وجه العموم (التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة)"[٣]، ويعني "التغيير نحو الأفضل؛ وهو نهج تدريجي وطويل الأجل لتحقيق تغييرات صغيرة تدريجية في العمليات من أجل تحسين

(١) راضي، ياسر بن إسماعيل، **دور حفاظ القرآن الكريم في تحقيق الأمن الفكري لمجتمعاتهم**، الملتقى العلمي الرابع، ص١٧

(٢) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص١٧٧ باختصار

(٣) علي، **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ط١، ص١٠٢

الكفاءة والجودة."(١)

فهي "التحسن المستمر في الحياة الشخصية والحياة المنزلية والحياة الاجتماعية والحياة العملية عند تطبيقها في مكان العمل، تعني KAIZEN ™التحسين المستمر الذي يشمل الجميع – المدراء والعمال على حد سواء."(٢)

"ويتحدد مفهوم كايزن لدى اليابانيين بأفكار مبسطة جدًا تقوم على التحسين المستمر بإحداث تغير بسيط في العمل ولكنه يجب أن يكون مستمرًا، أي عمل شيءٍ قليل بطريقة أفضل كل يوم، بمحاولة جعل العمل اليومي أكثر تبسيطًا بدراسته ومن ثم القيام بالتحسين من خلال التخلص من الهدر، ويمكن استعمال هذا المبدأ في تطوير الذات بنجاح كبير، وذلك بالقيام بعمل تحسين صغير أو تطوير بسيط في أحد جوانب الحياة والاستمرار عليه لفترة، وبعدها بالقيام بتعديل آخر بسيط والاستمرار عليه وهكذا."(٣)

المحور الثاني: مبادئ استراتيجية كايزن

يعرف مصطلح المبدأ principle بأنه قاعدة أساسية يجب الاسترشاد بها في السلوك والالتزام بها في العمل. ويتضمن أي مبدأ قيمة valueأو أكثر من القيم الايجابية. ومن المبادئ بصفة عامة مبدأ العدالة ومبدأ المساواة ومبدأ المهنية ومبدأ المشاركة ومبدأ الشفافية ومبدأ العمل الفريق ومبدأ التحسين المستمر."(٤)

وثقافة كايزن ثقافة تنظيمية تستند إلى مبادئ ثلاثة هي: "

١-العملية والنتائج. ٢- التفكير المنهجي. ٣- عدم إصدار الأحكام / عدم إلقاء اللوم."(5)

وهناك أساسات خمسة لتنفيذ العمل هي: "

١-تعرف على عميلك. ٢- اجعله يتدفق. ٣- انتقل إلى Gemba .

٤- تمكين الأشخاص. ٥-كن شفافًا.

يعد تنفيذ هذه الأساسات الخمسة في أي مؤسسة أمرًا أساسيًا لثقافة التحسين المستمر الناجح، وللتعرف على نقطة تحول في تقدم علاقات الجودة والإنتاجية وإدارة العمل."(6)

المحور الثالث: ماهية Gemba في استراتيجية كايزن

تختلف نظرة الإدارات لنوع التغير، فالإدارة اليابانية تميل "أكثر لفكرة كايزن لإحداث التغيير: التدريجي Gradually والهادئ Quit والمستمر Continually والمنظم Systematically ولأجزاء صغيرة ثم لأجزاء صغيرة أخرى وهكذا، وأن الجميع تتاح لهم الفرصة في إحداث هذا التغيير بل هي مسئولية الجميع، يقول اليابانيون: التغيير أو كايزن هي وظيفة كل شخص (Kaizen is everybody's job)، هذا كما ينظر اليابانيون إلى أن التغيير من منظور كايزن إلى أنه عملية تحسين مستمرة لا تتوقف أبدًا On never– ending improvement –an going process"(٧)

أما Gemba فهي "كلمة يابانية تعني حرفيًا المكان الحقيقي.

يستخدم Gemba في سياق KAIZEN™، وعادة ما يشير إلى المكان الذي تتم فيه إضافة القيمة، مثل أرضية المحل. بمعنى أوسع، يشير Gemba إلى أي مكان في الشركة حيث يتم تنفيذ العمل؛ وبالتالي قد يكون لدى شخص واحد Gemba هندسي، أو Gemba

---

(١) https://www.kaizen.com/learn-kaizen/glossary.html

(٢) https://www.kaizen.com/what-is-kaizen.html

(٣) **محاضرة النظرية والتطوير باستخدام النظرية اليابانية كايزن** https://vb.ckfu.org/ ص ١

(٤) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص٨٥

(5) https://www.kaizen.com/learn-kaizen/glossary.html

(6) المصدر السابق

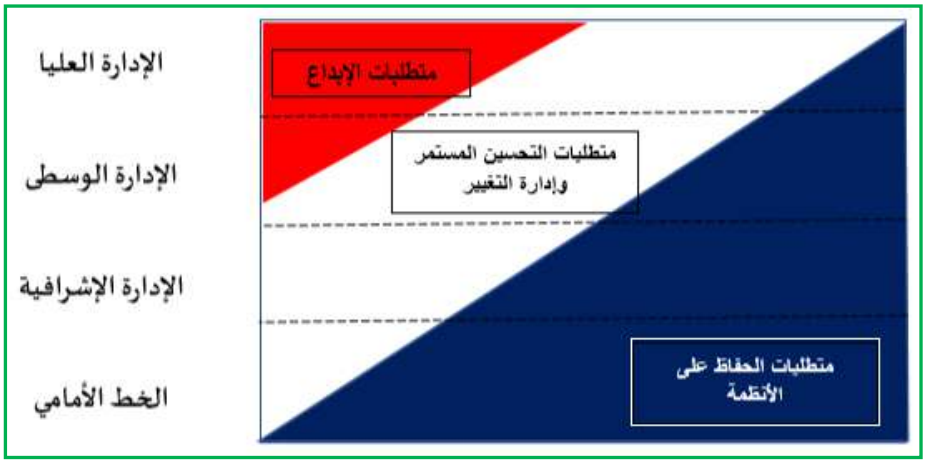
(٧) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص٦٩ ، بتصرف

للمبيعات، أو Gemba للمحاسبة، إلخ."[١]

وبالتالي Gemba للمعلم سيكون الفصل أو الحلقة أو المعمل أو المكان الذي سينفذ فيه العمل أو المنهج أو أحد أجزاء المنهج أو طريقة التدريس أو الطالب.

المحور الرابع: خطوات استراتيجية كايزن

طبيعة المؤسسة في كايزن تتشكل من ٤ إدارات و٣ متطلبات هي[٢]:



شكل١: طبيعة المؤسسة في كايزن

لذا "يتكون هذا الأسلوب الإداري الياباني من خمس خطوات هي كالتالي:

١- عنما تظهر المشكلة انزل إلى موقع الأحداث أولًا.

٢- اهتم بعناصر موقع الأحداث.

٣- اتخذ إجراءات وقائية فورية.

٤- ابحث عن السبب الجذري.

٥- ضع قاعدة لتجنب تكرار المشكلة."[٣]

المحور الخامس: محاور استراتيجية كايزن

ليس خافيًا أن "إنسانًا واحدًا بمفرده لا يستطيع، مهما كانت عبقريته وقدراته العقلية والجسمية والإدارية، أن يقوم بإنجاز كل شيء بمفرده، أما فريق العمل فيمكنه أن يفعل ذلك. ولهذا السبب نجد أن المؤسسات والمنشآت تزخر بأعداد كبرية من فرق العمل التي تحمل مسميات مختلفة، مثل: مجموعات العمل، واللجان، وفريق المشروع، وفريق البرنامج، وفريق البحث ..الخ."[٤]

و "حددت معظم الكتابات محاور كايزن كالتالي:

١- الإدارة من موقع الحدث

٢- إلغاء الهدر

٣- الإدارة بالمشاركة

٤- التوظيف مدى الحياة

٥- التعلم والتدريب المستمر

---

(١) https://www.kaizen.com/learn-kaizen/glossary.html

(٢) **محاضرة النظرية والتطوير باستخدام النظرية اليابانية كايزن** https://vb.ckfu.org/ ص ٤

(٣) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص١٤٠-١٤١ باختصار

(٤) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص٩٥

٦- الإدارة الأبوية/الحنونة

٧- الإدارة المرئية"[١]

المحور السادس: إدارة التحسين في كايزن:

تستخدم إدارة التحسين المستمر – في اليابان – هذه الكلمات الثلاث (مودا – مورا – موري) ":

- مودا Muda تشير إلى الهدر أو الهالك.
- مورا Mura تعني غياب التنسيق وعدم الانتظام.
- موري Muri تعني الإجهاد."[٢]

المحور السابع: أساليب وأدوات استراتيجية كايزن

كل أساليب كايزن تقريبا تدور حول تحديد المشكلات داخلية أو خارجية ومن ثم جمع آراء حولها وطرح مناقشات وطلب اقتراحات لحلها.

ومن هذه الأساليب والأدوات التي تُستخدم في استراتيجية كايزن: "

١- المقابلة الشخصية Interviewing

٢- نموذج تحليل عظام السمكة Ishikawa

٣- أسلوب تعصيف الآراء / العصف الذهني Storming Brain

٤- منهجية الأسئلة الخمسة 5WHYs

٥- منهجية 5 W and 1H."[٣]

المحور الثامن: استخدام استراتيجية كايزن في التعليم

يجب علينا أن نسلِّم بأن "الحقيقة التي لا يختلف عليها أحد أن التطور الاقتصادي والصناعي الياباني تحقق بفضل التفوق في التعليم أولًا والعمل الجاد ثانيًا."[٤]

ولذلك كان "من أهداف التغيير باستخدام كايزن هو التخلص من الهدر أو الفاقد في العمليات قدر الإمكان مما يؤدي بالتالي لتحسين زمن العملية وتكلفتها وجودتها وهذا هو الجانب التقني في العملية.

أما الجانب البشري أو الاجتماعي في كايزن يتضمن التغيري في ثقافة العاملين والمنظمة من خلال التعلم واعتبار أنشطة التعلم جزء رئيسي في فلسفة كايزن حيث يتعلم الفرد كيف يحدد أهدافه ويصل إليها بنفسه.

كذلك فإن كايزن يساعد على خلق بيئة قيادية متفاعلة مع النتائج وترغب في صنع التغيير مهام كلف الأمر من جهد.

أيضا كايزن يساعد على زيادة معدلات الاختراع والابتكار والإبداع لدي جميع العاملين بالمنظمة حتى يحدثوا التغيير المطلوب ويقومون بإلغاء الهدر."[٥]

فاليابانيون "ينظرون للأمور من منظار البساطة والحذق والنهج بأن الإدراك السليم يجب أن يتحول إلى الإجراء السليم."[٦]

---

(١) المصدر السابق، ص١٠٧

(٢) المصدر السابق، ص٧٦

(٣) المصدر السابق، ص١٥١ بتصرف

(٤) المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، ص ١٤٢

(٥) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص١٧٨-١٧٩

(٦) المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، ص ٢٢٣

المبحث الثاني: استراتيجية كايزن في الإسلام

إذا تفكرنا قليلًا لوجدنا أن دين الإسلام يوجه الإنسان إلى أعلى المراتب وهو الإحسان، وبهذه النظرة قام الإسلام وانتشر وساد بقيمه كل المجتمعات التي دخلها، بناء على تحديد أهدافه وتجزئتها إلى أهداف صغيرة متدرجة، والاهتمام بميدان التطبيق، والتخلص من الفاقد والمشقة أو تقليلها، واستثمار كل ما هو متاح من موارد مادية وبشرية، ولذلك قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]، وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا مَآ ءَاتَىٰهَاۚ سَيَجۡعَلُ ٱللَّهُ بَعۡدَ عُسۡرٖ يُسۡرٗا ٧﴾ [الطلاق: ٧]، وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٖ﴾ [الحج: ٧٨]، وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ﴾ [البقرة:١٨٥]

المحور الأول: اهتمام الإسلام بالقرآن الكريم

اهتم القرآن الكريم بالقرآن الكريم لأنه يحتوي القواعد الأساسية التي ينبغي للمسلم الالتزام بها ليسعد في حياته وبعد مماته، فالقرآن الكريم بالنسبة للمسلمين جميعهم منهج حياة.

وقد برز من أصحاب رسول الله ﷺ كثير من القرَّاء، والذين تعلموا من رسولهم – خير المعلمين – كيف يقرأون القرآن الكريم وكيف يُقرِؤنه، وكيف يعملون به، واشتهر منهم عثمان بن عفان وعلي بن أبي طالب وعبدالله بن مسعود ومعاذ بن جبل وأُبيّ بن كعب و"زيد بن ثابت الذي بلغ الذروة في التلقي والإتقان حيث جمع بين السماع من رسول الله ﷺ والقراءة عليه والكتابة بين يديه، وهو ما أهله أن يكون المسؤول الأول عن جمع القرآن زمن أبي بكر وزمن عثمان."(١)

المحور الثاني: المنهج النبوي في تعليم القرآن الكريم

"إن أفضل طريقة في تدريس القرآن الكريم وتجويده، هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على الممارسة استماعًا وترتيلًا وكتابة"(٢)

و"لقد سلك المعلم المربي؛ نبينا محمد ﷺ منهجًا تربويًا بديعًا في تعليمهم القرآن الكريم، ويمكن تلخيص أبرز دعائم هذا المنهج في الأمور التالية:

١ – الإخلاص وترسيخ الإيمان.

٢ – التدبر والعمل.

٣ – إتقان التلاوة وتجويدها.

٤ – التسابق والحرص على التعلُّم والتعليم."(٣)

٥ – قبول الاجتهادات ومناقشتها.

أولًا: الإخلاص وترسيخ الإيمان

لبيان أهمية النية والطاقة الداخلية السليمة افتتح الإمام البخاري رحمه الله صحيحه بهذا الحديث الجليل: يقول عمر بن الخطاب ﷺ: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "الأعمال بالنية، ولكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها، فهجرته إلى ما هاجر إليه."(٤)، وهذا مما يدعم الرغبة ويحفز الهمة ويدعو للاجتهاد في العمل.

ثانيا: التدبر والعمل

أ- تفسير المشكل:

كانت "عائشة – زوج النبي ﷺ– لا تسمع شيئا لا تعرفه، إلا راجعت فيه حتى تعرفه"(٥)، "قالت: قال رسول الله ﷺ: "ليس أحد

---

(١) بوركاب، محمد، **قواعد أساسية في التعليم القرآني لتكوين مرجعية عالمية**، ص١٩

(٢) المعصراوي، أحمد عيسى، **المعايير العلمية لتعليم القرآن الكريم في مجال (الإجازة بالسند – تعليم التجويد – تقييم التسجيلات القرآنية)**، ص ٣٦٨

(٣) كرزون، أنس أحمد، **صحابة رسول الله ﷺ وجهودهم في تعليم القرآن الكريم والعناية به**، ط٥، ص٩٢

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب ..... ، باب ..... – حديث: ٥٤

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب العلم، باب من سمع شيئا فلم يفهمه فراجع فيه حتى يعرفه – حديث: ١٠٣

يحاسب إلا هلك "قالت: قلت: يا رسول الله جعلني الله فداءك، أليس يقول الله عز وجل: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا ۝٨﴾ [الانشقاق: ٨] قال: "ذاك العرض يعرضون ومن نوقش الحساب هلك"(١)

و"عن عبد الله ﷺ، قال: "لما نزلت: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ﴾ [الأنعام: ٨٢]، قال أصحابه: وأينا لم يظلم؟ فنزلت ﴿إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ۝١٣﴾ [لقمان: ١٣]"(٢)

و"عن سهل بن سعد، قال: أنزلت: ﴿وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلۡخَيۡطُ ٱلۡأَبۡيَضُ مِنَ ٱلۡخَيۡطِ ٱلۡأَسۡوَدِ مِنَ ٱلۡفَجۡرِۖ﴾ [البقرة:١٨٧] ولم ينزل ﴿مِنَ ٱلۡفَجۡرِ﴾ وكان رجال إذا أرادوا الصوم ربط أحدهم في رجليه الخيط الأبيض والخيط الأسود، ولا يزال يأكل حتى يتبين له رؤيتهما، فأنزل الله بعده ﴿مِنَ ٱلۡفَجۡرِ﴾ فعلموا أنما يعني الليل من النهار"(٣)

ب- المسارعة بتطبيق ما جاء به:

تعليم القرآن الكريم وتطبيق تشريعاته أمر في غاية الأهمية، ولكي تتم عملية التعليم بصورة صحيحة وفعالة لابد من توافر المعلمين أو المدرسين المهرة للقيام بتلك المهمة العظيمة، فكان "لابد من معرفة واقع المدرسين واحتياجاتهم بهدف تحسين أدائهم، لأن إعداد مدرسي المستقبل عملية بالغة الأهمية، فإن المعلم الجيد يمثل دائماً شرطاً وعاملاً رئيسياً في تطوير العملية التعليمية."(٤)

فمثلًا: "بينما الناس في الصبح بقباء، جاءهم رجل فقال: "إن رسول الله ﷺ قد أنزل عليه الليلة قرآن، وأمر أن يستقبل الكعبة، ألا فاستقبلوها، وكان وجه الناس إلى الشأم، فاستداروا بوجوههم إلى الكعبة"(٥).

واستأذن الحر بن قيس لعمه عيينة بن حصن للدخول على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، فأذن له عمر، فأساء القول إلى عمر، "فغضب عمر حتى هم أن يوقع به، فقال له الحرُّ: يا أمير المؤمنين، إن الله تعالى قال لنبيه ﷺ: ﴿خُذِ ٱلۡعَفۡوَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡعُرۡفِ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ ۝١٩٩﴾ [الأعراف: ١٩٩]، وإن هذا من الجاهلين،" والله ما جاوزها عمر حين تلاها عليه، وكان وقافا عند كتاب الله"(٦)

و "عن أبي موسى الأشعري، عن النبي ﷺ قال: "مثل الذي يقرأ القرآن: كالأترجة طعمها طيب، وريحها طيب، والذي لا يقرأ القرآن: كالتمرة طعمها طيب ولا ريح لها، ومثل الفاجر الذي يقرأ القرآن: كمثل الريحانة ريحها طيب، وطعمها مر، ومثل الفاجر الذي لا يقرأ القرآن: كمثل الحنظلة طعمها مر، ولا ريح لها"(٧)

وقال الأسود بن يزيد: " أتانا معاذ بن جبل، باليمن معلمًا وأميرًا."(٨)

ت- التحذير من هجر العمل به:

رأى النبي ﷺ رؤيا، فقال عن موقف فيها محذرًا: "أما الذي يُثلغ رأسه بالحجر، فإنه يأخذ القرآن، فيرفضه، وينام عن الصلاة المكتوبة"(٩)، وفي رواية: "والذي رأيته يُشدخ رأسه، فرجل علمه الله القرآن، فنام عنه بالليل ولم يعمل فيه بالنهار، يفعل به إلى يوم القيامة"(١٠)

ولذلك قال حذيفة مذكرًا: "يا معشر القراء استقيموا فقد سبقتم سبقا بعيدا، فإن أخذتم يمينا وشمالا، لقد ضللتم ضلالا بعيدا"(١١)

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب فسوف يحاسب حسابا يسيرا، حديث: ٤٩٣٩

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب ولم يلبسوا إيمانهم بظلم، حديث: ٤٦٢٩

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب قوله: وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من، حديث: ٤٥١١

(٤) السلوم، انظر **أحاديث عن التعليم أداء وجودة**، ط١، ص٣٥٠

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب ولئن أتيت الذين أوتوا الكتاب بكل آية ما تبعوا قبلتك حديث: ٤٤٩٠

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين، حديث: ٤٦٤٢

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب فضل القرآن على سائر الكلام – حديث: ٥٠٢٠

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب الفرائض، باب ميراث البنات – حديث: ٦٧٣٤

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب التهجد، باب عقد الشيطان على قافية الرأس إذا لم يصل بالليل، حديث: ١١٤٣

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين – حديث: ١٣٨٦

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب الاقتداء بسنن رسول الله ﷺ – حديث: ٧٢٨٢

ثالثًا: إتقان التلاوة وتجويدها

" إن الإسلام يحث على أن يترقى العبد في درجات الإتقان حتى يبلغ الإحسان"[١]، و"يحث المسلمين على الإحسان في كل شيء حتى في عمله ووظيفته وصناعته ومهاراته وزراعته، ومن الإحسان في العمل أن يقوم بالعمل حق قيامه من الإنجاز والإتقان وضبط المواعيد، يقول الشيخ الجزائري: وهو — الإحسان — في الأعمال البدنية بإجادة العمل، وإتقان الصنعة، وبتخليص سائر الأعمال من الغش."[٢]

"فالجودة تطلق على الأقوال والأفعال، وتعني: الإتقان والسبق في إنجاز العمل مع الاهتمام والعناية به وأدائه على الوجه الأكمل حسب الإمكان."[٣]

ويأتي الاتقان في التعلُّم والتعليم عن طريق:

١ . ملازمة الطلاب لمعلمهم:

فمن المسلَّم به أن طول الملازمة تؤثر في الشخصية وتكوينها وتعليمها، فقد كان حذيفة يقول عن عبدالله بن مسعود: "ما أعرف أحدا أقرب سمتا وهديا ودلا بالنبي ﷺ من ابن أم عبد"[٤]، وقال أيضًا: "إن أشبه الناس دلا وسمتا وهديا برسول الله ﷺ، لابن أم عبد، من حين يخرج من بيته إلى أن يرجع إليه، لا ندري ما يصنع في أهله إذا خلا"[٥]، ويقول أبو موسى ﷺ: "قدمت أنا وأخي من اليمن، فمكثنا حينا، ما نرى ابن مسعود وأمه، إلا من أهل البيت، من كثرة دخولهم ولزومهم له"[٦]

وقد فهم أبوهريرة وصية النبي ﷺ "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة والفراغ"[٧]، فعمل بها، ثم إنه "قال: إنكم تزعمون أن أبا هريرة يكثر الحديث على رسول الله ﷺ، والله الموعد إني كنت امرأ مسكينا، ألزم رسول الله ﷺ على ملء بطني، وكان المهاجرون يشغلهم الصفق بالأسواق، وكانت الأنصار يشغلهم القيام على أموالهم، فشهدت من رسول الله ﷺ ذات يوم، وقال: «من يبسط رداءه حتى أقضي مقالتي، ثم يقبضه، فلن ينسى شيئا سمعه مني "فبسطت بردة كانت علي، فوالذي بعثه بالحق ما نسيت شيئا سمعته منه"[٨]، وقال أيضا: "فأحضر حين يغيبون، وأعي حين ينسون"[٩]، فجمع بين بركة استجابته لأمر الرسول ﷺ وحرصه على العلم، ومن ثقته بنفسه وتمكنه من حفظه قال مرة لعمر: "والله لقد اسْتَقْرَأْتُكَ الآية، ولَأنا أقْرَأُ لها منك"[10]

٢ . محاكاة الطلاب للمعلم المتقن في الأداء:

ولأن رسول الله ﷺ كان المعلم الأول لأصحابه، فقد ضبطوا طريقة أدائه وفصَّلوها، ولقد "سُئل أنس كيف كانت قراءة النبي ﷺ؟ فقال: "كانت مدا"، ثم قرأ: بسم الله الرحمن الرحيم يمد ببسم الله، ويمد بالرحمن، ويمد بالرحيم"[١١]، وكان "يحدث حديثا لو عدّه العادّ لأحصاه"[١٢].

و"قال عمر ﷺ: "أقرأنا أبيّ، وأقضانا عليّ، وإنا لندع من قول أُبيّ، وذاك أن أُبيًّا يقول: لا أدع شيئا سمعته من رسول الله ﷺ، وقد قال

---

(١) كرزون، أنس بن أحمد، **الجودة والإتقان في حياة حفاظ القرآن**، ط١، ص١٥

(٢) الصغير، **حديث الإحسان وأثره النفسي وقاية وعلاج**، ط١، ص٢٢٦ بتصرف

(٣) كرزون، أنس بن أحمد، **الجودة والإتقان في حياة حفاظ القرآن**، ط١، ص١١

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب مناقب عبد الله بن مسعود ﷺ – حديث: ٣٧٦٢

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب الأدب، باب في الهدي الصالح – حديث: ٦٠٩٧

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب قدوم الأشعريين وأهل اليمن – حديث: ٤٣٨٤

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الرقاق، باب لا عيش إلا عيش الآخرة – حديث: ٦٤١٢

(٨) **صحيح البخاري** — كتاب الحرث والمزارعة ، باب ما جاء في الغرس – حديث: ٢٣٥٠

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب المزارعة، باب ما جاء في الغرس – حديث: ٢٣٥٠

(10) **صحيح البخاري** – كتاب الأطعمة، باب قول الله تعالى: "كلوا من طيبات ما رزقناكم" – حديث: ٥٣٧٥

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب مد القراءة – حديث: ٥٠٤٦

(١٢) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب صفة النبي ﷺ – حديث: ٣٥٦٧

تعالى: ﴿ ۞ مَا نَنسَخۡ مِنۡ ءَايَةٍ أَوۡ نُنسِهَا ﴾ [البقرة:١٠٦]."[١]، وقال عبد الله بن مسعود،: "هيت لك . قال: "وإنما نقرؤها كما عُلمناها"[٢]

٣. الأمر بالتعلم من أهل الاتقان:

"ذُكر عبد الله عند عبد الله بن عمرو فقال: "ذاك رجل لا أزال أحبه، بعد ما سمعت رسول الله ﷺ يقول: استقرِئوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود فبدأ به، وسالم، مولى أبي حذيفة، وأبيّ بن كعب، ومعاذ بن جبل"، قال: لا أدري بدأ بأبيّ، أو بمعاذ بن جبل."[٣]

٤. طول المدارسة تعلُّمًا وتعليمًا:

"عن أبي عبد الرحمن السلمي، عن عثمان ﷺ، عن النبي ﷺ قال: "خيركم من تعلَّم القرآن وعلَّمه"، قال: وأقرأ أبو عبد الرحمن في إمرة عثمان، حتى كان الحجاج، قال: وذاك الذي أقعدني مقعدي هذا"[٤]، وكان تعليمه بلا أجر.

وقد اختلف العلماء في مسألة أخذ الأجر على تعليم القرآن والعلوم الشرعية، والقول الراجح هو "جواز أخذ الأجرة على التعليم القرآن والعلوم الشرعية عند الحاجة، وعدم جواز ذلك لغير المحتاج."[٥]

فلقد قال رسول الله ﷺ: "إن أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله"[٦]، ومنه ما جاء في رقية أبي سعيد الخدري بسورة الفاتحة رَجلًا – لُدغ – فبرأ، فأمر له بعطاء، فذكروا ذلك للنبي ﷺ فقال: "وما كان يدريه أنها رقية؟ اقسموا واضربوا لي بسهم"[٧]

رابعًا: التسابق والحرص على التعلُّم والتعليم

وكان للأسلوب النبوي — بصوره المتنوعة – أكبر الأثر في ذلك الجانب، ومنها:

١. ترغيب الصحابة ﷺ في تعلُّم القرآن وحفظه وتعليمه

والترغيب في التعلم يأتي عن طريق:

أ- معرفة قدر الأجر المترتب على العمل:

"عن أبي هريرة: أن رسول الله ﷺ قال: "بينما رجل يمشي بطريق وجد غصن شوك على الطريق، فأخره، فشكر الله له، فغفر له"[٨] فالذي ينحي عن الناس الجهل ويعلمهم العلم أكثر أجراً وفضلًا، لأن خطر الشوكة قد يكون ألم وقتي وقد يذهب، أما عاقبة الجهل فقد يكون أليم ومستمر كالنار والعياذ بالله.

و"عن عائشة، عن النبي ﷺ قال: "مثل الذي يقرأ القرآن، وهو حافظ له مع السفرة الكرام البررة، ومثل الذي يقرأ، وهو يتعاهده، وهو عليه شديد فله أجران."[٩]

وفي حديث لرسول الله ﷺ عن فضل الله – جل وعلا – علينا، قال: "ثم أوتينا القرآن، فعملنا إلى غروب الشمس، فأعطينا قيراطين قيراطين، فقال: أهل الكتابين: أي ربنا، أعطيت هؤلاء قيراطين قيراطين، وأعطيتنا قيراطًا قيراطًا، ونحن كنا أكثر عملا؟ قال: قال الله عز وجل: هل ظلمتكم من أجركم من شيء؟ قالوا: لا، قال: فهو فضلي أوتيه من أشاء"[١٠]

ب- معرفة الحفاظ الصحابة من الرجال والنساء والصغار

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب قوله: ما ننسخ من آية أو ننسها نأت بخير، حديث: ٤٤٨١

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب قوله: وراودته التي هو في بيتها عن نفسه وغلقت، حديث: ٤٦٩٢

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب باب مناقب سالم مولى أبي حذيفة ﷺ – حديث: ٣٧٥٨

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه – حديث: ٥٠٢٧

(٥) شعيب، محمد مصطفى أحمد، **التكسُّب بالقرآن وأخذ الأجرة عليه دراسة مقارنة**، ط٢، ص١٠٧

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب الطب، باب الشروط في الرقية بفاتحة الكتاب – حديث: ٥٧٣٧

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب فضل فاتحة الكتاب – حديث: ٥٠٠٧

(٨) **صحيح البخاري**، كتاب الأذان، باب فضل التهجير إلى الظهر، حديث:٦٥٢

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – سورة عبس، حديث: ٤٩٣٧

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب مواقيت الصلاة، باب من أدرك ركعة من العصر قبل الغروب – حديث: ٥٥٧

وعن أنس ﷺ: "جمع القرآن على عهد النبي ﷺ أربعة، كلهم من الأنصار: أبي، ومعاذ بن جبل، وأبو زيد، وزيد بن ثابت. "قلت لأنس: من أبو زيد؟ قال: أحد عمومتي."(١)

وحفظ من الصحابة القرآن الكريم رجال ونساء، ونحن" نجزم بكثرة من حفظ القرآن من الصحابة، وقد عددنا من وقفنا منهم، وسمّينا نحو ثمان وستين صاحبًا ممن نُقل عنه حفظ جميع القرآن."(٢)

"وتحفل كتب الحديث والرواية والطبقات بالنساء اللواتي حفظن القرآن الكريم وروي عنهن الحديث الشريف، مثل: حفصة بنت عمر، زينب بنت جحش، أم سلمة، أسماء بنت أبي بكر الصديق ل."(٣)

وتعدُّ "أم المؤمنين السيدة عائشة ا المرجع الأول في الحديث والسنة المطهرة والفقهية الأولى في الإسلام وهي في معية الصبا وريعان الشباب."(٤) تقول عن نفسها: "وأنا جارية حديثة السن لا أقرأ كثيرًا من القرآن."(٥)، والمعنى يوحي أنها حفظت بعد ذلك، وكان لها مصحفًا تقرأ فيه، فقد جاء عراقي إليها ا فقال: "أي الكفن خير؟ قالت: ويحك، وما يضرك؟ قال: يا أم المؤمنين، أريني مصحفك؟ قالت: لم؟ قال: لعلي أولف القرآن عليه، فإنه يقرأ غير مؤلف، قالت: وما يضرك أيه قرأت قبل؟ إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل، فيها ذكر الجنة والنار، حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء: لا تشربوا الخمر، لقالوا: لا ندع الخمر أبدا، ولو نزل: لا تزنوا، لقالوا: لا ندع الزنا أبدا، لقد نزل بمكة على محمد ﷺ وإني لجارية ألعب:﴿ بَلِ ٱلسَّاعَةُ مَوۡعِدُهُمۡ وَٱلسَّاعَةُ أَدۡهَىٰ وَأَمَرُّ ﴿٤٦﴾﴾ [القمر:٤٦]، وما نزلت سورة البقرة والنساء إلا وأنا عنده، قال: فأخرجت له المصحف، فأملت عليه آي السور."(٦)

يقول عبدالله بن عباس ك": جمعت المحكم في عهد رسول الله ﷺ، فقلت له: وما المحكم؟ قال: "المفصل"(٧)، وكان صغيرا لم يبلغ الحلم.

٢. حث الصحابة على تعاهد القرآن

فعلى حافظ القرآن مداومة مراجعته خوف النسيان والضياع، فرسول الله ﷺ يقول: "تعاهدوا القرآن"(٨)، وقال: "إنما مثل صاحب القرآن، كمثل صاحب الإبل المعقَّلة، إن عاهد عليها أمسكها، وإن أطلقها ذهبت"(٩)، وقال: "واستذكروا القرآن فإنه أشد تفصيًا من صدور الرجال من النَّعم"(١٠)، ولا شك أن التشبيه يشمل تطلُّب تفلت الإبل والخسارة الكبيرة في ضياعها والقرآن أشد تفلتًا وأشد خسارة.

وقالت عائشة: "كان النبي ﷺ يقرأ القرآن ورأسه في حجري وأنا حائض."(١١)

٣. غرس الثقة في نفوس المعلمين والمتعلمين:

وذلك من خلال وسائل عديدة، منها: النصيحة وإرسال السفراء والأمراء لتعليم القرآن، يقول جرير بن عبد الله ﷺ: "أتيت النبي ﷺ قلت: أبايعك على الإسلام فشرط علي: "والنصح لكل مسلم "فبايعته على هذا."(١٢)، وقال النبي ﷺ:" بلغوا عني ولو آية"(١٣)،

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب مناقب زيد بن ثابت ﷺ – حديث: ٣٨١٠

(٢) عبدالله، محمود سيدو، **القرآن في صدور الصحابة** ﷺ، ط١، ص١٨٥

(٣) العشا، سمر ضيا، **الاهتمام بالتعليم القرآني للمرأة**، الملتقى العلمي الثاني، ص١٠

(٤) مقصوتوف، جنارجل محمد قاضي، **نعليم القرآن الكريم للمرأة**، الملتقى العلمي الثاني، ص١٣

(٥) **صحيح البخاري**، كتاب الشهادات، باب تعديل النساء بعضهن بعضا، رقم: ٢٦٦١

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب تأليف القرآن، حديث ٤٩٩٣

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب تعليم الصبيان للقرآن – حديث: ٥٠٣٦

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب استذكار القرآن وتعاهده – حديث: ٥٠٣٣

(٩) **صحيح البخاري**، كتاب فضائل القرآن، باب استذكار القرآن وتعاهده – حديث: ٥٠٣١

(١٠) **صحيح البخاري**، كتاب فضائل القرآن، باب استذكار القرآن وتعاهده – حديث: ٥٠٣٢

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب التوحيد، باب قول النبي ﷺ: "الماهر بالقرآن – حديث: ٧٥٤٩

(١٢) **صحيح البخاري** – كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: " الدين النصيحة – حديث: ٥٨

(١٣) **صحيح البخاري** – كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل – حديث: ٣٤٦١

فهل هناك أنصح من التعليم ، ولذلك يقول البراء بن عازب ﷺ: "أول من قدم علينا مصعب بن عمير، وابن أم مكتوم وكانوا يقرئون الناس"(١) يعني أرسلهما النبي ﷺ المدينة قبل هجرته لتعليم الناس القرآن.

ويقول مالك بن الحويرث: "أتيت النبي ﷺ في نفر من قومي، فأقمنا عنده عشرين ليلة، وكان رحيما رفيقا. فلما رأى شوقنا إلى أهالينا، قال: "ارجعوا فكونوا فيهم وعلموهم وصلُّوا، فإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم، وليؤمَّكم أكبركم"(٢)

وبعث النبي ﷺ معاذا وأبا موسى إلى اليمن أمراء، ولدعوة الناس للإسلام وتعليمهم، وقال لهما: "يسرا ولا تعسرا، وبشرا ولا تنفرا، وتطاوعا ولا تختلفا"(٣)، "وكانا يتزاوران، فمر معاذ على أبي موسى، "فقال: يا عبد الله، كيف تقرأ القرآن؟ قال: أتفوَّقه تفوُّقا، قال: فكيف تقرأ أنت يا معاذ؟ قال: أنام أوَّل الليل، فأقوم وقد قضيت جزئي من النوم، فأقرأ ما كتب الله لي، فأحتسب نومتي كما أحتسب قومَتي"(٤)

وبعث رسول الله ﷺ سبعين من القرَّاء مع أناس أسلموا لتعليمهم القرآن، فغدروا بهم وقتلوهم، يقول أنس ﷺ:" فما رأيت رسول الله ﷺ حزن حزنا قط أشد منه"(٥)، "وقال قتادة: "ما نعلم حيا من أحياء العرب أكثر شهيدا أعز يوم القيامة من الأنصار وقال قتادة: حدثنا أنس بن مالك أنه "قتل منهم يوم أحد سبعون، ويوم بئر معونة سبعون، ويوم اليمامة سبعون."(٦)

٤. تقدير أهل القرآن وتقديمهم على غيرهم في مواقف منها:

١- تقديمهم في إمامة الصلاة:

"عن عبد الله بن عمر، قال: "لما قدم المهاجرون الأولون العصبة – موضع بقباء – قبل مقدم رسول الله ﷺ كان يؤمهم سالم مولى أبي حذيفة، وكان أكثرهم قرآنا"(٧)، ومعاذ بن جبل، "كان يصلي مع النبي ﷺ، ثم يرجع، فيؤمُّ قومه"(٨)

وقد سُئل عمرو بن سلمة عن سبب إمامته لقومه وهو صغير، "فقال: كنا بماء ممر الناس، وكان يمر بنا الركبان فنسألهم: ما للناس، ما للناس؟ ما هذا الرجل؟ فيقولون: يزعم أن الله أرسله، أوحى إليه، أو: أوحى الله بكذا، فكنت أحفظ ذلك الكلام، وكأنما يقرُّ في صدري، فلما كانت وقعة أهل الفتح، بادر كل قوم بإسلامهم، وبدر أبي قومي بإسلامهم، فلما قدم قال: جئتكم والله من عند النبي ﷺ حقا، فقال: "صلوا صلاة كذا في حين كذا، وصلوا صلاة كذا في حين كذا، فإذا حضرت الصلاة فليؤذن أحدكم، وليؤمكم أكثركم قرآنا". فنظروا فلم يكن أحد أكثر قرآنا مني، لما كنت أتلقى من الركبان، فقدموني بين أيديهم، وأنا ابن ست أو سبع سنين"(٩)

"قال عمر: أبيٌّ أقرأُنا، وإنا لندع من لحن أبيٍّ، وأبيٌّ يقول: "أخذته من في رسول الله ﷺ فلا أتركه لشيء"، قال الله تعالى: ﴿مَا نَنسَخۡ مِنۡ ءَايَةٍ أَوۡ نُنسِهَا نَأۡتِ بِخَيۡرٖ مِّنۡهَآ أَوۡ مِثۡلِهَآ﴾"(١٠)، ولذلك جمع عمرُ الناسَ عليه في صلاة القيام في رمضان.

٢- تقديمهم في القبر:

وتكريمًا لأهل القرآن؛ "كان النبي ﷺ يجمع بين الرجلين من قتلى أحد في ثوب واحد، ثم يقول: أيهم أكثر أخذا للقرآن؟ فإذا أشير له إلى أحدهما قدمه في اللحد، وقال: "أنا شهيد على هؤلاء يوم القيامة، وأمر بدفنهم في دمائهم، ولم يغسلوا، ولم يصل عليهم"(١١)

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب مقدم النبي ﷺ وأصحابه المدينة – حديث: ٣٩٢٥

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، باب من قال: ليؤذن في السفر مؤذن واحد – حديث: ٦٢٨

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب الجهاد والسير، باب ما يكره من التنازع والاختلاف في الحرب – حديث: ٣٠٣٨

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب بعث أبي موسى – حديث: ٤٣٤٢

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب الجنائز، باب من جلس عند المصيبة يعرف فيه الحزن – حديث: ١٢٩٩

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب من قتل من المسلمين يوم أحد – حديث: ٤٠٧٨

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، باب إمامة العبد والمولى، حديث: ٦٩٢

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، باب إذا طول الإمام وكان للرجل حاجة حديث: ٧٠٠

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب – حديث: ٤٣٠٢ باختصار

(١٠) **صحيح البخاري**، كتاب فضائل القرآن، باب القراء من أصحاب النبي ﷺ، حديث: ٥٠٠٥

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب الجنائز، باب الصلاة على الشهيد – حديث: ١٣٤٣

٣- تقديمهم في قضايا الإفتاء، والشورى:

كذلك قدَّم الإسلام هؤلاءِ الحفَّاظَ في قضايا الإفتاء، والشورى على غيرهم في ، وأخذ الرأي، فالذي نوَّر الله قلبه بالقرآن أقدرُ على معرفة الحق من الباطل، والصواب من الخطأ، "وكان القرَّاء أصحابَ مجالس عمرَ ومشاورته، كهولاً كانوا أو شباناً"(١)، يقول" ابن عباس: كان عمر يدخلني مع أشياخ بدر فكأن بعضهم وجد في نفسه، فقال: لم تدخل هذا معنا ولنا أبناء مثله؟ فقال عمر: إنه من حيث علمتم، فدعا ذات يوم فأدخله معهم، فما رئيت أنه دعاني يومئذ إلا ليريهم،. قال: ما تقولون في قول الله تعالى: ﴿إِذَا جَآءَ نَصۡرُ ٱللَّهِ وَٱلۡفَتۡحُ﴾؟ فقال بعضهم: أمرنا أن نحمد الله ونستغفره إذا نصرنا، وفتح علينا، وسكت بعضهم فلم يقل شيئا، فقال لي: أكذاك تقول يا ابن عباس؟ فقلت: لا، قال: فما تقول؟ قلت: "هو أجل رسول الله ﷺ أعلمه له"، قال: "إذا جاء نصر الله والفتح" وذلك علامة أجلك، فسبح بحمد ربك واستغفره إنه كان توابا، فقال عمر: "ما أعلم منها إلا ما تقول."(٢)

خامسًا: طرح الاجتهادات ومناقشة الحالات

"قال عمر بن الخطاب ﷺ: "وافقت ربي في ثلاث: فقلت يا رسول الله، لو اتخذنا من مقام إبراهيم مصلى ، فنزلت: ﴿وَٱتَّخِذُواْ مِن مَّقَامِ إِبۡرَٰهِـۧمَ مُصَلًّى﴾ [البقرة:١٢٥]، وآية الحجاب، قلت: يا رسول الله ، لو أمرت نساءك أن يحتجبن ، فإنه يكلمهن البر والفاجر ، فنزلت آية الحجاب، واجتمع نساء النبي ﷺ في الغيرة عليه ، فقلت لهن: ﴿عَسَىٰ رَبُّهُۥٓ إِن طَلَّقَكُنَّ أَن يُبۡدِلَهُۥٓ أَزۡوَٰجًا خَيۡرًا مِّنكُنَّ﴾ [التحريم:٥]، فنزلت هذه الآية"(٣)

ويُعدُّ"هذا الحديث من أجَلِّ مناقب عمر بن الخطَّاب ﷺ وفضائله، وفيه يقول عمر ﷺ: "وافقتُ ربِّي في ثلاث"، وما أحسنَ عبارته وألطفها! حيث راعى فيها حُسن الأدب؛ فلم يَقل: وافقَني ربِّي في ثلاث؛ لأن الآيات إنما نزلت موافقة لرأيه واجتهاده، وإنما ذكر عمر ذلك ليحسن ظن السامعين به ولا ينازعوه في حق يقوله، ولكي يقتدي به المؤمنون في إيثاره الحق وقوله الصواب، وليس في تخصيص عمر العدد بالثلاث في هذا الحديث ما يَنفي الزيادة عليها؛ لأنه حصلت له الموافقة في أشياء غير هذه؛ من مشهورها قصة أُسارى بدر، وقصة الصلاة على المنافقين، وهما في الصحيح."(٤)

قال " عبد الله ﷺ،: "لما نزلت:﴿وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ﴾ [الأنعام:٨٢] قال أصحابه: وأينا لم يظلم؟ فنزلت: ﴿إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ١٣﴾ [لقمان:١٣] "(٥)، وعنه، قال: قال رسول الله ﷺ كلمة وقلت أخرى: "من مات يجعل لله ندا أُدخل النار" وقلت أخرى: "من مات لا يجعل لله ندا أُدخل الجنة"(٦)، وهذا من الاستقراء الذي استنبطه عبدالله بن مسعود يوافق النقل كحديث: "أسعد الناس بشفاعتي يوم القيامة من قال: لا إله إلا الله، خالصا من قبل نفسه"(٧) ، ويوافق العقل والمنطق.

ومثل: "لما نزلت: ﴿لَّا يَسۡتَوِي ٱلۡقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ غَيۡرُ أُوْلِي ٱلضَّرَرِ وَٱلۡمُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ﴾ [النساء:٩٥] قال النبي ﷺ: ادع لي زيدًا، وليجيء باللوح والدواة والكتف- أو الكتف والدواة- ثم قال: اكتب ﴿لَّا يَسۡتَوِي ٱلۡقَٰعِدُونَ﴾ وخلف ظهر النبي ﷺ عمرو بن أم مكتوم الأعمى فقال: يا رسول الله فما تأمرني فإني رجل ضرير البصر، فنزلت مكانها:﴿لَّا يَسۡتَوِي ٱلۡقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ غَيۡرُ أُوْلِي ٱلضَّرَرِ﴾"(٨)

---

(١) **صحيح البخاري**، كتاب التفسير، باب (خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين) حديث: ٤٦٤٢

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب قوله: فسبح بحمد ربك واستغفره إنه كان توابا، حديث: ٤٩٧٠

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب الصلاة، أبواب استقبال القبلة – باب ما جاء في القبلة، حديث: ٤٠٢

(٤) https://www.dorar.net/hadith/sharh/130872 باختصار

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب ولم يلبسوا إيمانهم بظلم، حديث: ٤٦٢٩

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب الأيمان والنذور، باب إذا قال: والله لا أتكلم اليوم – حديث: ٦٦٨٣

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الرقاق، باب صفة الجنة والنار – حديث: ٦٥٧٠

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب كاتب النبي ﷺ – حديث: ٤٩٩٠

المحور الثالث: تجزئة الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة جدا:

أولًا: نزول القرآن الكريم منجما

وكان نزول القرآن مفرقًا حسب الأحداث، قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوۡلَا نُزِّلَ عَلَيۡهِ ٱلۡقُرۡءَانُ جُمۡلَةٗ وَٰحِدَةٗۚ كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِۦ فُؤَادَكَۖ وَرَتَّلۡنَٰهُ تَرۡتِيلٗا ٣٢﴾ [الفرقان:٣٢]، وقوله،"(وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلا) يقول: وشيئا بعد شيء علمناكه حتى تحفظنه، والترتيل في القراءة: الترسل والتثبت."(1)

ثانيًا: التكرار

هناك آيات في القرآن الكريم تكررت كاملة أو أجزاء منها، فالتكرار منهج رباني؛ كما في ضرب الأمثلة على عقيدة التوحيد، أو قصص السابقين للتعليم ولبيان نتيجة الأعمال من ثواب وعقاب للعظة والعبرة، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ ﴾[الزمر:٢٣]، وقوله: (مَثَانِيَ)"تُثنى فيه الأنباء والأخبار والقضاء والأحكام والحجج."(2)

المحور الرابع: تطبيق إدارة التحسين في تعليم القرآن الكريم

أولًا: تقليل الهدر"مودا Muda التقليل من الإتلاف والأعطال."(3) عن طريق:

١- الحث على تعاهده

"لقد جعل الله عز وجل من طبيعة البشر النسيان، ومنه ما يكون من تقصير الإنسان في المراجعة والاستذكار، ومنه ما يكون بسبب كثرة الأعمال والشواغل."(٤)

ولكن هناك عوامل تساعد على التذكر، أبرزها "الاتقان الأساسي للحفظ، ووضوح معنى الآيات التي يحفظها، وتأثير الزمن الفاصل بين الحفظ والمراجعة، والصحة النفسية والجسمية للشخص أثناء الحفظ والمراجعة."(٥)

٢- مكانة الحفظ وأهميته

٣- "أما سلفنا الصالح ﷺ من الصحابة والتابعين ومن بعدهم فلم يكونوا يقدمون على القرآن شيئًا ولا يرضون لطالب العلم أن يخطو في طلب العلوم والحديث إلا بعد أن يحفظ القرآن."(٦)

والحفظ ملكة ربانية في الأصل، ويزيد مع التدريب المستمر، وبيَّن أهميته أبوهريرة ﷺ حين قال: "إن إخواننا من المهاجرين كان يشغلهم الصفق بالأسواق، وإن إخواننا من الأنصار كان يشغلهم العمل في أموالهم، وإن أبا هريرة كان يلزم رسول الله ﷺ بشبع بطنه، ويحضر ما لا يحضرون، ويحفظ ما لا يحفظون"(٧)، وقد تعجبت عائشة من حفظ عبدالله بن عمرو فقالت: "والله لقد حفظ عبد الله بن عمرو."(٨)، وكان ممن يكتب عن النبي ﷺ أحاديثه.

"وسأل النبي ﷺ رجلا: "ما معك من القرآن؟ "قال: كذا وكذا"(٩)، فسأله النبي ﷺ عن السور التي معه: "أتقرأهن عن ظهر قلب؟ قال: نعم."(١٠)

---

(1)https://quran.ksu.edu.sa/tafseer/tabary/sura25-aya32.html

(2) http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/tabary/sura39-aya23.html

(٣) المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، ص ٢١٨

(٤) الغوثاني، يحيى بن عبدالرزاق، **كيف تحفظ القرآن الكريم (قواعد أساسية وطرق عملية)**، ط٢، ص٢٦

(٥) كرزون، أنس بن أحمد، **ورتل القرآن ترتيلا (منهج تعليمي للمعاهد القرآنية)**، ط٤، ص٥٦

(٦) الغوثاني، يحيى بن عبدالرزاق، **كيف تحفظ القرآن الكريم (قواعد أساسية وطرق عملية)**، ط٢، ص٢٥

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب العلم، باب حفظ العلم – حديث: ١١٨

(٨) **صحيح البخاري**، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب ما يذكر من ذم الرأي وتكلف القياس، حديث: ٧٣٠٧

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه – حديث: ٥٠٢٩

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب القراءة عن ظهر قلب – حديث: ٥٠٣٠

٤- تعدد القراءات

من المهم "أن يراعي المنهج حاجة التلميذ من خلال التدريب والتمرين على المهارة من قبل المدرس، وذلك بتفريد المنهج والتدريس، وهذا ما تركز عليه التربية الحديثة."[١]، وهذا ما كان في إسلامنا منذ أكثر من ١٤ قرنًا، حيث يقول عمر بن الخطاب ﷺ: "سمعت هشام بن حكيم بن حزام، يقرأ سورة الفرقان على غير ما أقرأها، وكان رسول الله ﷺ أقرأنيها، وكدت أن أعجل عليه، ثم أمهلته حتى انصرف، ثم لببته بردائه، فجئت به رسول الله ﷺ، فقلت: إني سمعت هذا يقرأ على غير ما أقرأتنيها، فقال لي: "أرسله"، ثم قال له: "اقرأ"، فقرأ، قال: "هكذا أنزلت"، ثم قال لي: "اقرأ"، فقرأت، فقال: "هكذا أنزلت إن القرآن أنزل على سبعة أحرف، فاقرءوا منه ما تيسر"[٢]

ويقول عبد الله: "سمعت رجلا قرأ آية، سمعت من النبي ﷺ خلافها، فأخذت بيده، فأتيت به رسول الله ﷺ فقال: "كلاكما محسن"، قال شعبة: أظنه قال: "لا تختلفوا، فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا"[٣]

ثانيًا: "موري Muri تخفيض إجهاد الفرد والماكينة"[٤]

"إن الواجب على المسلم إذا لم ينل من العلم ما يحصنه من الشبهات أن يفارق مجالسها وأن لا يصغي إلى قائليها، فالاستماع إليهم مع قلة البضاعة وضعف اليقين سبب في استحكام الشبهة واضطراب الجنان لها، والوقوع في براثن الشيطان وموارد الهلاك."[٥]

قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ﴾ [البقرة: ٢٨٦]، وكان رسول الله ﷺ "إذا أمرهم، أمرهم من الأعمال بما يطيقون"[٦]، ويزجر عن الإفراط في العمل، ويقول: "مه، عليكم بما تطيقون، فوالله لا يمل الله حتى تملُّوا" وكان أحب الدين إليه مادام عليه صاحبه"[٧]، ويؤكد عليه بقوله: "وإن أحب الأعمال إلى الله ما دام وإن قل."[٨]، (وإنَّ أَحَبَّ الأعمالِ إلى الله ما دام)، أي: ما استمرَّ في حياةِ العامِلِ (وإن قَلَّ)؛ لأنَّه يَستمِرُّ، بخلافِ الكثيرِ الشَّاقِّ."[٩]

وأمر رسول الله ﷺ عبد الله بن عمرو قائلًا: "اقرأ القرآن في شهر، قلت: إني أجد قوة حتى قال: "فاقرأه في سبع ولا تزد على ذلك"[١٠]، "فكان عبد الله يقول بعد ما كبر: يا ليتني قبلت رخصة النبي ﷺ"[١١]

وعن أضرار الإجهاد يقول عبد الله بن عمرو ر: قال لي النبي ﷺ: "ألم أُخبر أنك تقوم الليل وتصوم النهار؟" قلت: إني أفعل ذلك، قال: "فإنك إذا فعلت ذلك هجمت عينك، ونفهت نفسك، وإن لنفسك حقا، ولأهلك حقا، فصم وأفطر، وقم ونم"[١٢]، وينصح فيقول: "إن الدين يسر، ولن يشاد الدينَ أحد إلا غلبه، فسددوا وقاربوا، وأبشروا، واستعينوا بالغدوة والروحة وشيء من الدلجة"[١٣]

ثالثًا: العمل المستمر

"عن طلحة، قال: سألت عبد الله بن أبي أوفى ر أوصى النبي ﷺ؟ فقال: لا، فقلت: كيف كُتبَ على الناس الوصية، أو أمروا بها؟

---

(١) أخضر، انظر **المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين**، ط١، ص٩١

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب الخصومات، باب كلام الخصوم بعضهم في بعض – حديث: ٢٤١٩

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب الخصومات، باب ما يذكر في الإشخاص والخصومة بين المسلم واليهود – حديث: ٢٤١٠

(٤) المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، ص ٢١٨

(٥) السقار، منقذ بن محمود، **معوقات التعليم القرآني المتعلقة بالمتشابهات والرد عليها**، المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم، ص٢٠١

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: " أنا أعلمكم – حديث: ٢٠

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله عز وجل أدومه – حديث: ٤٣

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب اللباس، باب الجلوس على الحصير ونحوه – حديث: ٥٨٦١

(٩) https://www.dorar.net/hadith/sharh/10989

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب في كم يقرأ القرآن – حديث: ٥٠٥٤

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب الصوم ، باب حق الجسم في الصوم – حديث: ١٩٧٥

(١٢) **صحيح البخاري** – كتاب التهجد، – باب ما يكره من ترك قيام الليل لمن كان يقومه، حديث: ١١٥٢

(١٣) **صحيح البخاري** – كتاب الإيمان، باب الدين يسر – حديث: ٣٩

قال: "أوصى بكتاب الله"[١]

وعن عائشة، أنها قالت: "كان أحب العمل إلى رسول الله ﷺ الذي يدوم عليه صاحبه"[٢]، وفي الحديثِ: أنَّ العَملَ القليلَ الدائمَ خيرٌ مِن الكثيرِ المنقطِع."[٣]، قال مسروق: "سُألت عائشة ا: أي العمل كان أحب إلى النبي ﷺ؟ قالت: الدائم"[٤]

وقد قال رسول الله ﷺ: "حجبت النار بالشهوات، وحجبت الجنة بالمكاره"[٥]، وهذه قاعدة عامة؛ فالفشل عمومًا متعلق بالشهوات مثل: الكسل، والنجاح عمومًا متعلق بالمكاره مثل: الاجتهاد.

المحور الخامس: أسلوب منهجية أسئلة لماذا الخمسة The 5 Whys في حالتي جمع القرآن الكريم

The 5 Whys "منهجية تتسم بالبساطة والفاعلية والشمولية والمرونة وأنها محفزة للمشاركة، مع انخفاض تكلفتها، وفي هذه المنهجية يتم سؤال خمسة أسئلة كلها تبدأ بـ لماذا Why؟ مثل:

١- لماذا حدثت المشكلة؟

٢- لماذا حدثت الآن؟

٣- لماذا حدثت بهذا الشكل؟

٤- لماذا لم نتمكن من الوقاية منها؟

٥- لماذا لم يتمكن العامل أو الموظفين من حلها، فتم تصعيدها إلى أعلي لحلها؟"[٦]

السؤال	جمع أبي بكر ﷺ	جمع عثمان ﷺ
الأول	الخوف من ضياع القرآن الكريم	الخوف من الاختلاف الذي تكون فيه فتنة المسلمين واقتتالهم
الثاني	لمقتل الكثير من القرَّاء في اليمامة	لكثرة الفتوح وكثرة الداخلين الجدد في الإسلام والمتعلمين لكتاب الله من غير العرب
الثالث	لوجود الكثير من القراء في الجهاد، واستحر القتل بهم في اليمامة، حتى استشهد منهم خمس مئة حافظ للقرآن	ظهرت بعض الاختلافات في القراءات لاختلاف الألسنة واللهجات، ولعدم إلمام الناس بكل الأحرف التي نزل بها القرآن الكريم
الرابع	لحتمية الجهاد وفرضية خروجهم، وغيبية معرفة الأعمار، ولعدم جمع القرآن في عهد النبي ﷺ.	لعدم وجود مصحف يجمع الأحرف التي جاءت عن رسول الله ﷺ، وصعوبة جمع الناس على قراءة معينة
الخامس	لأنه أمر يختص بالقرآن الكريم فهو يحتاج إلى ترتيب وضبط مخصوص لجلالته، ويحتاج إلى قرار من رأس الأمر الخليفة.	لأنه أمر يختص بالقرآن الكريم فهو يحتاج إلى ترتيب وضبط مخصوص لجلالته، ويحتاج إلى قرار من رأس الأمر أمير المؤمنين.

جمع القرآن الكريم في عهد أبي بكر

"أكدت كل البحوث والدراسات التي أجريت عن إدارة التغيير أنه كلما زادت مشاركة العاملين في اقتراح وإحداث التغيير كلما قلت مقاومتهم لهذا التغيير. والعكس صحيح، بمعني أنه كلما قلت مشاركة العاملين في اقتراح وإحداث التغيير كلما زادت مقاومتهم لهذا التغيير. والشكل التالي يوضح ذلك"[٧]:

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب مرض النبي ﷺ ووفاته – حديث: ٤٤٦٠

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب الرقاق، باب القصد والمداومة على العمل – حديث: ٦٤٦٢

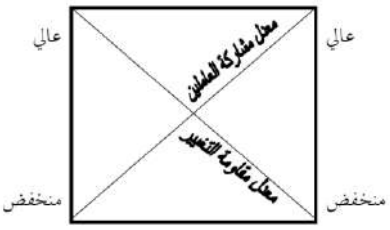
(٣) https://www.dorar.net/hadith/sharh/10989

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب التهجد، باب من نام عند السحر، حديث: ١١٣٢

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب الرقاق، باب حجبت النار بالشهوات – حديث: ٦٤٨٧

(٦) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص١٦٣

(٧) المصدر السابق، ص١١٦-١١٧



شكل ٢: إدارة التغيير

"تهدف حلقات الجودة في (كايزن) إلى تطوير الأداء وبيئة العمل، وعندما يقوم العاملون بأنفسهم وبتوجيه من الإدارة بتقنين قواعد للتشغيل ووضع أسس للتطوير المستمر، فإنهم يتبنوها بكامل إراداتهم على العكس مام لو كانت صادرة إليهم من أعلى حيث من الممكن أن تجابه ببعض المقاومة أو الرفض. وبالتالي يصبح من المؤكد أن يلتزم العاملون بتلك القواعد التشغيلية التي ساهموا في إيجادها، بالإضافة إلى تفهمهم التام لبنودها، مما يمكنهم من تطويرها فيما بعد إذا ارتأوا ضرورة لذلك."(١)

وهذا ما حدث عندما أمر أبوبكر زيدا بجمع القرآن، يقول زيد: "فَقُمتُ فَتَتَبَّعتُ القرآنَ أجمعه ممَّا عندي وعند غيري من "الرِّقاع"، جمع رقعة من أديم أو وَرَقٍ أو نحوِها، "والأكتاف": جمع كتف، عظمٌ عَريضٌ في أصل كتف الحيوان يُنشَّف ويُكتب فيه، "والعُسُبِ": جمع عَسيبٍ، وهو جريد النخل يكشطون خوصه ويكتبون في طرفه العريض، وصدور الرجال الذين جمعوا القرآن وحفظوه كاملًا في حياته ﷺ، كأُبَيّ بن كعب ومعاذ بن جبل ᴋ."(2)، "وكانت الصحف عند أبي بكر حياته، حتى توفاه الله عز وجل، ثم عند عمر حياته، حتى توفاه الله، ثم عند حفصة بنت عمر، قال محمد بن عبيد الله: "اللخاف: يعني الخزف"(٣).

جمع القرآن الكريم في عهد عثمان

"لما كثرت الفتوح وبالتالي كثر الداخلون الجدد في الإسلام والمتعلمون لكتاب الله من غير العرب ظهرت بعض الاختلافات في القراءات، مما خوف بعض الصحابة على مستقبل مثل هذه الخلافات، فما كان من حذيفة بن اليمان ᴋ إلا أن توجه إلى عثمان بن عفان وطلب منه أن يدرك الناس قبل أن يختلفوا الاختلاف الذي تكون فيه فتنتهم واقتتالهم، فأمر عثمان بن عفان بنسخ القرآن الكريم على قراءة واحدة على لغة قريش ولهجتها."(٤)

وتم تكوين أحد فرق المهام Task Teams"وهي الفرق التي تضطلع بمشكلة معينة يراد حلها، أو موضوع محدد مطلوب إنجازه .ويمكن تحديد نوعين من هذه الفرق هام: فرق المهام الكبيرة (فرق عمل الإدارة العليا)، وفرق المهام المحددة (فرق المشروعات). وفرق المشروعات Teams Projectsغالبا ما يتم تشكيلها للعمل لفترة زمنية محددة، والتي تكون واقعة في الغالب تحت ضغط زمني يفرض عليها تحقيق مخرجات قابلة للقياس، ومع ذلك فهي قلما تكون معتادة على العمل سويا بالقرب من بعضها أو في مهمة واحدة."(٥)

"فأمر عثمان، زيد بن ثابت، وسعيد بن العاص، وعبد الله بن الزبير، وعبد الرحمن بن الحارث بن هشام، أن ينسخوها في المصاحف"، وقال لهم: "إذا اختلفتم أنتم وزيد بن ثابت في عربية من عربية القرآن فاكتبوها بلسان قريش، فإن القرآن أنزل بلسانهم ففعلوا"(٦)

---

(١) المصدر السابق، ط١، ص ١٧٣

(2) **صحيح البخاري** – كتاب التفسير، باب لقد جاءكم رسول من أنفسكم ...، الرقم: ٤٦٧٩

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب الأحكام، باب يستحب للكاتب أن يكون أمينا عاقلا – حديث: ٧١٩١

(٤)
https://dorar.net/history/search?q=%D8%AC%D9%85%D8%B9+%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A2%D9%86+%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%B1%D9%8A%D9%85+&y=&calendar=h&t=1&st=a&category=0&subcat=0&era=0

(٥) أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ص٩٨-٩٩

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب نزل القرآن بلسان قريش والعرب – حديث: ٤٩٨٤

المحور السادس: طرق التدريس القرآن الكريم من صحيح البخاري

أولًا: التدريس الفردي

"عن أنس بن مالك ﷺ، قال النبي ﷺ لأبي: "إن الله أمرني أن أقرأ عليك ﴿لَمْ يَكُنِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ﴾ [البينة:١]، قال: وسمَّاني؟ قال: "نعم "فبكى."[١]، قيل: بكى خشية أو اشتياقًا.

ثانيًا: التدريس الجماعي

"عن عبد الله، قال: كنا مع رسول الله ﷺ في غار، فنزلت ﴿وَٱلْمُرْسَلَٰتِ عُرْفًا ۝١﴾ [المرسلات:١] فإنا لنتلقاها من فيه" وعن علقمة، عن عبد الله مثله، قال: وإنا لنتلقاها من فيه رطبة"[٢]، أي فور نزولها مباشرة.

ثالثًا: التغذية الراجعة

قال عبد الله ﷺ: قال لي النبي ﷺ: "اقرأ عليَّ القرآن، قلت: آقرأ عليك، وعليك أنزل؟ قال: "إني أحب أن أسمعه من غيري"[٣]، يقول: "فقرأت عليه سورة النساء، حتى بلغت: ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍۭ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰٓؤُلَآءِ شَهِيدًا ۝٤١﴾ [النساء:٤١]، قال: أمسك، فإذا عيناه تذرفان."[٤]

رابعًا: التدريس التشاركي

من أنواع تعليم القرآن الكريم التعلم التشاركي، وهو نموذج من "نماذج التعلم وأساليب التدريس الذي يمكن استخدامه في تنفيذ الأهداف التعليمية وذلك لأنه يقوم بكسر الجمود ويحدث التقارب المطلوب بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم بما يساعد بشكل أسهل في إجراءات عملية التعلم."[5]

"عن ابن عباس ر: ولا تجهر بصلاتك ولا تخافت بها، قال: "أنزلت ورسول الله ﷺ متوار بمكة، فكان إذا رفع صوته سمع المشركون، فسبوا القرآن ومن أنزله ومن جاء به، فقال الله تعالى": ولا تجهر بصلاتك ولا تخافت بها: "لا تجهر بصلاتك حتى يسمع المشركون"، ولا تخافت بها "عن أصحابك فلا تسمعهم"، وابتغ بين ذلك سبيلا "أسمعهم ولا تجهر، حتى يأخذوا عنك القرآن"[٦]

خامسًا: التدريس بالقدوة

عندما يكون المعلم مطبقا للمنهج الذي يُعلِّمه فهو أدعى لتيسير فهمه ورسوخه لدى الطلاب، جاء "عن عائشة ا، أنها قالت: "كان النبي ﷺ يكثر أن يقول في ركوعه وسجوده: سبحانك اللهم ربنا وبحمدك، اللهم اغفر لي. يتأوَّل القرآن."[٧]

سادسًا: التعلم بالأقران

"عن عمر، قال: كنت أنا وجار لي من الأنصار في بني أمية بن زيد – وهي من عوالي المدينة – وكنا نتناوب النزول على رسول الله ﷺ، ينزل يوما وأنزل يوما، فإذا نزلت جئته بخبر ذلك اليوم من الوحي وغيره، وإذا نزل فعل مثل ذلك ."[٨]

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب مناقب أبي بن كعب ﷺ – حديث: ٣٨٠٩

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب بدء الخلق، باب: خمس من الدواب فواسق – حديث: ٣٣١٧

(٣) **صحيح البخاري**، كتاب فضائل القرآن، باب من أحب أن يستمع القرآن من غيره – حديث: ٥٠٤٩

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب فكيف إذا جئنا من كل أمة بشهيد وجئنا بك على، حديث: ٤٥٨٢

(5) محمد، محمود حسين، **دور المدرس في إعداد حملة القرآن الكريم (التعلم التشاركي نموذجًا)**، الملتقى العلمي الثالث – (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة،)، ص ١١٠

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: أنزله بعلمه والملائكة يشهدون – حديث: ٧٤٩٠

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، باب التسبيح والدعاء في السجود حديث: ٨١٧

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب العلم، باب التناوب في العلم – حديث: ٨٩

المحور السابع: الاهتمام بتشغيل حواس التعلم

أولًا: السمع

"السمع هو الحاسة الطبيعية التي لابد منها لفهم الأصوات اللغوية، وهو أقوى الحواس الخمسة، وأهمها وأكثرها فائدة للإنسان."(١)

ومما يؤكد أهمية السمع أن العرب كانت أمة أمية لا تقرأ ولا تكتب، ولكنهم ورثوا تراثًا من الشعر والنثر، والمجتمع الذي استقبل الوحي الإلهي أول مرة حفظه بسهولة ويسر، ونقله للأجيال التالية كما وصل إليه، وذلك لأنهم كانوا يعتمدون كثيرًا على السماع والاستماع، وتمرسوا عليهما."(٢)

"ويتناسب التفوق طرديًا مع قوة استثمار الأذن في الاستماع، وتزداد الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتكثر لديه المفردات والتراكيب كلما أحسن الاستماع، ولذلك أثر على التحصيل الدراسي."(٣)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ٱسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَٰمَ ٱللَّهِ ﴾ [التوبة:٦]، و"عن أنس عن النبي ﷺ أنه كان "إذا سلَّم سلَّم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا"(٤)

ثانيًا: البصر

وكان الصحابة يكتبون، ومن ذلك أن زيد بن ثابت قال: "لما نسخنا الصحف في المصاحف فقدت آية من سورة الأحزاب، كنت كثيرا أسمع رسول الله ﷺ يقرأها لم أجدها مع أحد، إلا مع خزيمة الأنصاري الذي جعل رسول الله ﷺ شهادته شهادة رجلين": ﴿ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ﴾ [الأحزاب:٢٣]"(٥)، و"قال ابن الزبير: قلت: لعثمان: هذه الآية التي في البقرة ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا ﴾ إلى قوله: ﴿ غَيْرَ إِخْرَاجٍ ﴾ [البقرة: ٢٤٠] قد نسختها الآية الأخرى، فلم تكتبها؟ قال: تدعها يا ابن أخي، لا أغير شيئا منه من مكانه."(٦)

ثالثًا: اللسان

١. التشجيع على القراءة

قال أبو موسى، عن " النبي ﷺ قال: "المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به: كالأترجة، طعمها طيب وريحها طيب، والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن، ويعمل به: كالتمرة طعمها طيب ولا ريح لها، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن: كالريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن: كالحنظلة، طعمها مر – أو خبيث – وريحها مر"(٧)

و"عن أسيد بن حضير، قال: بينما هو يقرأ من الليل سورة البقرة، وفرسه مربوطة عنده، إذ جالت الفرس فسكت فسكتت، فقرأ فجالت الفرس، فسكت وسكتت الفرس، ثم قرأ فجالت الفرس فانصرف، وكان ابنه يحيى قريبا منها، فأشفق أن تصيبه فلما اجتره رفع رأسه إلى السماء، حتى ما يراها، فلما أصبح حدث النبي ﷺ فقال: اقرأ يا ابن حضير، اقرأ يا ابن حضير، قال: فأشفقت يا رسول الله أن تطأ يحيى، وكان منها قريبا، فرفعت رأسي فانصرفت إليه، فرفعت رأسي إلى السماء، فإذا مثل الظلة فيها أمثال المصابيح، فخرجت حتى لا أراها، قال: "وتدري ما ذاك؟"، قال: لا، قال: "تلك الملائكة دنت لصوتك، ولو قرأت لأصبحت ينظر الناس إليها، لا تتوارى منهم"(٨)

---

(١) علي بن أحمد الأهدل، هاشم، **استماع القرآن الكريم رؤية تربوية**، جامعة أم القرى – مكة، ١٤٣٢، ص٢٧

(٢) المصدر السابق، ص٣١

(٣) المصدر السابق، ص٣٥

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب العلم، باب من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم عنه – حديث: ٩٤

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب فمنهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر وما بدلوا تبديلا، حديث: ٤٧٨٤

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجا يتربصن بأنفسهن أربعة أشهر وعشرا، حديث: ٤٥٣٦

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب إثم من راءى بقراءة القرآن أو تأكل به أو فخر، حديث: ٤٧٧٣

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب نزول السكينة والملائكة عند قراءة القرآن، حديث: ٥٠١٨

و"عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله ﷺ: "لا تحاسد إلا في اثنتين "[١]، وعنه "أن رسول الله ﷺ قال: "لا حسد إلا في اثنتين: رجل علمه الله القرآن، فهو يتلوه آناء الليل، وآناء النهار، فسمعه جار له، فقال: ليتني أوتيت مثل ما أوتي فلان، فعملت مثل ما يعمل، ورجل آتاه الله مالا فهو يهلكه في الحق، فقال رجل: ليتني أوتيت مثل ما أوتي فلان، فعملت مثل ما يعمل."[٢]

"والحسد المعني في الحديث: الغبطة، وهي أن تتمنى مثل ما للمحسود من النعم التي وهبها الله له دون أن تتمنى زوالها."[٣]

٢. التشجيع بتحسين الصوت بالقراءة

"عن عروة، أن عائشة ؓ، قالت: "أول ما بدئ به رسول الله ﷺ الرؤيا الصالحة، فجاءه الملك فقال: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣﴾ [العلق: ١-٣]"[٤]

وقال البراء: "سمعت النبي ﷺ يقرأ في العشاء: والتين والزيتون فما سمعت أحدا أحسن صوتا أو قراءة منه"[٥]، وقال رسول الله ﷺ: "ليس منا من لم يتغن بالقرآن"، وزاد غيره: "يجهر به"[٦]، وذلك أن تحسين الصوت يدعو إلى استماعه وجذب الانتباه لمعرفة مراده.

"عن أبي موسى ﷺ، أن النبي ﷺ قال له: "يا أبا موسى لقد أوتيت مزمارا من مزامير آل داود"[٧]

رابعًا: العقل

وهو إعمال العقل بالتدبر والتفكر وبالتحفيز ، وذلك "أن معرفة إعجاز القرآن العقدي والتشريعي والبياني والعلمي وغير ذلك من وجود الإعجاز، يعين ويساعد على فهم القرآن والتعمق في فهم معانيه."[٨]

يقول أبو سعيد بن المعلى: "كنت أصلي في المسجد، فدعاني رسول الله ﷺ فلم أُجبه، فقلت: يا رسول الله إني كنت أصلي، فقال: "ألم يقل الله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ﴾ [الأنفال:٢٤]؟ ثم قال لي: "لأعلمنك سورة هي أعظم السور في القرآن، قبل أن تخرج من المسجد. ثم أخذ بيدي، فلما أراد أن يخرج، قلت له: "ألم تقل لأعلمنك سورة هي أعظم سورة في القرآن؟ قال: ﴿ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ۝٢﴾ [الفاتحة:٢]، هي السبع المثاني، والقرآن العظيم الذي أوتيته"[٩]

المحور الثامن: تفعيل المحفزات النفسية

أولًا: الثناء والمدح الإيجابي

فالحرص على طلب العلم للعمل به من صفات الطالب النجيب، يعززه المعلم بالثناء المحفز الداعم.

يقول أبو هريرة ﷺ،: " قلت: يا رسول الله، من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ فقال: "لقد ظننت، يا أبا هريرة، أن لا يسألني عن هذا الحديث أحد أول منك، لما رأيت من حرصك على الحديث"[١٠]

فمن المحفزات المهمة جدًا للمتعلم الثناء على مجهوده وعمله بعد انتهائه أو قدراته وإمكاناته قبل عمله.

قال أبو بكر ﷺ: " إنَّك يا زَيْد، رجل شابٌّ، أَشارَ إلى نَشاطِه وَقُوَّتِه فيما يطلب منه، وبُعْده عن النِّسيانِ، عاقِلٌ تَعي المرادَ، ولا نَتَّهمك بِكَذِبٍ وَلا نِسيانٍ، وكُنْتَ تَكتُب الوَحيَ لرسول الله ﷺ، أي: فهو أكثر ممارسة له مِن غيره، فجمع هذه الخصوصيات الأربع فيه يدل

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب التمني، باب تمني القرآن والعلم – حديث: ٧٢٣٢

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب اغتباط صاحب القرآن – حديث: ٥٠٢٦

(٣) مصطفى أحمد شعيب، محمد، **هكذا فلنحفظ القرآن**، ط٤، ص٣٥

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب قوله: خلق الإنسان من علق، حديث: ٤٩٥٥

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب التوحيد، باب قول النبي ﷺ: " الماهر بالقرآن – حديث: ٧٥٤٦

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: وأسروا قولكم أو اجهروا به – حديث: ٧٥٢٧

(٧) **صحيح البخاري**، كتاب فضائل القرآن، باب حسن الصوت بالقراءة للقرآن – حديث: ٥٠٤٨

(٨) القاضي، عبدالحق عبدالدائم، **ترسيخ الإيمان من خلال القرآن الكريم وحفظه عند المعلم والمتعلم**، الملتقى العلمي الثاني، ص٣١

٩() **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، باب ما جاء في فاتحة الكتاب – حديث: ٤٤٧٤

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب الرقاق، باب صفة الجنة والنار – حديث: ٦٥٧٠

على أنه أَوْلى بذلك ممن لم تجتمع فيه، فَتَتَبَّع القرآن فاجْمَعْه"[1]، فمثلًا: "لما نزلت: ﴿ لَّا يَسْتَوِي ٱلْقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُوْلِي ٱلضَّرَرِ وَٱلْمُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ [النساء:٩٥] قال النبي ﷺ: ادع لي زيدًا، وليجيء باللوح والدواة والكتف- أو الكتف والدواة- ثم قال: اكتب ﴿ لَّا يَسْتَوِي ٱلْقَٰعِدُونَ﴾"[٢]

وكان زيد حضر العرضة الأخيرة للقرآن بين جبريل ورسول الله ﷺ، ومعلوم "أن جبريل كان يعارضه القرآن"[٣]،"وكان جبريل يلقاه في كل ليلة من رمضان، فيدارسه القرآن"[٤]

ثانيًا: الدعاء

قال عبدالله بن عباس ر: "ضمني النبي ﷺ إلى صدره، وقال: "اللهم علمه الحكمة"، والحكمة: الإصابة في غير النبوة"[٥]، وقال: "اللهم علمه الكتاب"[٦]، وقال: "اللهم فقِّهه في الدين"[٧].

ودعا النبي ﷺ لأبي طلحة وزوجه بالبركة، فقال رجل من الأنصار: "فرأيت لهما تسعة أولاد كلهم قد قرأ القرآن."[٨]

المحور التاسع: التدرج في التعليم

وقد نزل القرآن مفرقًا لأسباب منها: نزول آيات الحكام على حسب المواقف كآيات المواريث والظهار والطلاق والتيمم وغيرها. فعن محمد بن المنكدر، قال: "سمعت جابرا يقول جاء رسول الله ﷺ يعودني، وأنا مريض لا أعقل، فتوضأ وصب علي من وضوئه، فعقلت، فقلت: يا رسول الله لمن الميراث؟ إنما يرثني كلالة، فنزلت آية الفرائض."[٩]

أولًا: تسلسل التعليم

يقول ابن مسعود ﷺ: "في بني إسرائيل، والكهف، ومريم: إنهن من العتاق الأول، وهن من تلادي."[١٠]؛ وتلادي: أي من قديم ما قرأته، وقد قال أيضًا: "والله لقد أخذت من في رسول الله ﷺ بضعًا وسبعين سورة، والله لقد علم أصحاب النبي ﷺ أنِّي من أعلمهم بكتاب الله ، وما أنا بخيرهم."[١١]

"عن علقمة، قال: "كنا جلوسا مع ابن مسعود، فجاء خباب، فقال: يا أبا عبد الرحمن، أيستطيع هؤلاء الشباب أن يقرءوا كما تقرأ؟ قال: أما إنك لو شئت أمرت بعضهم يقرأ عليك؟ قال: أجل، قال: اقرأ يا علقمة، فقال زيد بن حدير – أخو زياد بن حدير- أتأمر علقمة أن يقرأ وليس بأقرئنا؟ قال: أما إنك إن شئت أخبرتك بما قال النبي ﷺ في قومك وقومه. فقرأت خمسين آية من سورة مريم، فقال عبد الله: كيف ترى؟ قال: قد أحسن. قال عبد الله: ما أقرأ شيئا إلا وهو يقرؤه."[١٢]

"عن علقمة، قال: دخلت في نفر من أصحاب عبد الله الشأم، فسمع بنا أبو الدرداء، فأتانا فقال: أفيكم من يقرأ؟ فقلنا: نعم، قال: فأيُّكم أقرأ؟ فأشاروا إلي، فقال: اقرأ، فقرأت:﴿ وَٱلَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ ۝١ وَٱلنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّىٰ ۝٢ وَٱلذَّكَرَ وَٱلْأُنثَىٰٓ ۝٣ ﴾ [الليل:١-٣]، قال: أنت سمعتها

---

(1) **صحيح البخاري**، كتاب التفسير، باب لقد جاءكم رسول من أنفسكم ...، الرقم: ٤٦٧٩

(٢) صحيح البخاري – كتاب فضائل القرآن، باب كاتب النبي ﷺ – حديث: ٤٩٩٠

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب بدء الخلق، باب ذكر الملائكة – حديث: ٣٢٢٠

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب بدء الخلق، باب ذكر الملائكة – حديث: ٣٢٢٠

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب المناقب، باب ذكر ابن عباس ر – حديث: ٣٧٥٦

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب العلم، باب قول النبي ﷺ: " اللهم علمه – حديث: ٧٥

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الوضوء، باب وضع الماء عند الخلاء – حديث: ١٤٣

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب الجنائز، باب من لم يظهر حزنه عند المصيبة – حديث: ١٣٠١

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب الوضوء، باب صب النبي ﷺ وضوءه على المغمى عليه – حديث: ١٩٠

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – سورة بني إسرائيل، حديث: ٤٧٠٨

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب القراء من أصحاب النبي ﷺ – حديث: ٥٠٠١

(١٢) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب قدوم الأشعريين وأهل اليمن – حديث: ٤٣٩١

من في صاحبك؟ قلت: نعم، قال: "وأنا سمعتها من في النبي ﷺ"، وهؤلاء يأبون علينا."[١]

ثانيًا: اهتمام الصحابة ﷺ بالقرآن الكريم:

١- اهتمامهم بمعرفة أسباب النزول وزمانه ومكانه:

"عن طارق بن شهاب، أن أناسا من اليهود قالوا: لو نزلت هذه الآية فينا لاتخذنا ذلك اليوم عيدا، فقال عمر: أية آية؟ فقالوا: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا﴾ [المائدة:٣]. فقال عمر: "إني لأعلم أي مكان أنزلت: أنزلت ورسول الله ﷺ واقف بعرفة"[٢]

قال" ابن عباس ر: "آخر آية نزلت على النبي ﷺ آية الربا"[٣]

و"قال عبد الله ﷺ: بينا نحن مع رسول الله ﷺ في غار، إذ نزلت عليه: ﴿وَٱلْمُرْسَلَٰتِ﴾ [المرسلات:١] فتلقيناها من فيه، وإن فاه لرطب بها"[٤]

"قال عبد الله ﷺ: "والله الذي لا إله غيره، ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم أين أنزلت، ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا أنا أعلم فيم أنزلت، ولو أعلم أحدا أعلم مني بكتاب الله، تبلغه الإبل لركبت إليه."[٥]

و"عن سعيد بن جبير، قال: قلت لابن عباس: سورة التوبة، قال: "التوبة هي الفاضحة، ما زالت تنزل، ومنهم ومنهم، حتى ظنوا أنها لن تبقي أحدا منهم إلا ذكر فيها"، قال: قلت: سورة الأنفال، قال: "نزلت في بدر"، قال: قلت: سورة الحشر، قال: "نزلت في بني النضير"[٦]

٢- اهتمامهم بالسور التي قرأ النبي ﷺ بها في الصلاة:

"عن محمد بن جبير بن مطعم، عن أبيه، قال: سمعت رسول الله ﷺ: قرأ في المغرب بالطور"[٧]

وقال زيد بن ثابت لمروان بن الحكم: "ما لك تقرأ في المغرب بقصار، وقد سمعت النبي ﷺ يقرأ بطولى الطوليين"[٨]، والطوليين هما: المائدة والأعراف.

"عن ابن عباس ر، أنه قال: إن أم الفضل سمعته وهو يقرأ: ﴿وَٱلْمُرْسَلَٰتِ عُرْفًا ۝١﴾ [المرسلات:١] فقالت: يا بني، والله لقد ذكرتني بقراءتك "هذه السورة، إنها لآخر ما سمعت من رسول الله ﷺ يقرأ بها في المغرب"[٩]،" ثم ما صلَّى لنا بعدها حتى قبضه الله"[١٠].

"عن أبي هريرة ﷺ، قال: "كان النبي ﷺ يقرأ في الجمعة في صلاة الفجر ﴿ الٓمٓ ۝١ تَنزِيلُ ﴾ السجدة، ﴿ هَلْ أَتَىٰ عَلَى ٱلْإِنسَٰنِ ﴾ [الإنسان:١]"[١١]

٣- حسابهم الوقت بقدر قراءة القرآن الكريم

عن أنس أنَّ زيد بن ثابت، حدَّثه: "أنهم تسحَّروا مع النبي ﷺ، ثم قاموا إلى الصلاة، قلت: كم بينهما؟ قال: قدر خمسين أو ستين"،

---

(١) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب والنهار إذا تجلى، حديث: ٤٩٤٣

(٢) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب حجة الوداع – حديث: ٤٤٠٧

(٣) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب واتقوا يوما ترجعون فيه إلى الله، حديث: ٤٥٤٤

(٤) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – سورة والمرسلات، حديث: ٤٩٣٠

(٥) **صحيح البخاري** – كتاب فضائل القرآن، باب القراء من أصحاب النبي ﷺ – حديث: ٥٠٠٢

(٦) **صحيح البخاري** – كتاب تفسير القرآن، سورة البقرة – باب الجلاء: الإخراج من أرض إلى أرض، حديث: ٤٨٨٢

(٧) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، أبواب صفة الصلاة – باب الجهر في المغرب، حديث: ٧٦٥

(٨) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، أبواب صفة الصلاة – باب القراءة في المغرب حديث: ٧٦٤

(٩) **صحيح البخاري** – كتاب الأذان، أبواب صفة الصلاة – باب القراءة في المغرب حديث: ٧٦٣

(١٠) **صحيح البخاري** – كتاب المغازي، باب مرض النبي ﷺ ووفاته – حديث: ٤٤٢٩

(١١) **صحيح البخاري** – كتاب الجمعة، باب ما يقرأ في صلاة الفجر يوم الجمعة – حديث: ٨٩١

يعني آية"[1]

وكانت قراءته ﷺ مختلفة بين الطول والقصر، "ويقرأ من الستين إلى المائة"[2] في صلاة الفجر.

الخاتمة:

تشمل هذه الخاتمة أهم نتائج البحث وتوصياته.

أولًا: أهم النتائج

١- خلص البحث إلى أن استراتيجية كايزن اليابانية إحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في ضوء السنة النبوية من صحيح الإمام البخاري.

٢- بين البحث المقصود باستراتيجية كايزن اليابانية.

٣- أظهر البحث اهتمام الإسلام بتعليم القرآن الكريم وحفظه.

٤- عدَّد البحث بعضًا من استراتيجيات تعليم القرآن الكريم في صحيح الإمام البخاري.

٥- أوضح البحث تصور استراتيجية كايزن كإحدى استراتيجيات تعليم القرآن الكريم.

ثانيًا: أهم التوصيات

١- أوصى البحث بضرورة التعريف بأهم مبادئ التعلم وطرائق التعليم في السنة النبوية وتبني تطبيقها.

٢- أوصى البحث استحداث أقسام متخصصة في التربية الإسلامية في كليات التربية، يجمع خريجوها بين تحصيل العلم الشرعي والتربوي.

٣- أهمية تبيان ونشر الفكر التربوي الإسلامي في التعليم وبناء الإنسان وتقدم الأوطان.

---

(١) **صحيح البخاري** - كتاب مواقيت الصلاة، باب وقت الفجر - حديث: ٥٧٥

(٢) **صحيح البخاري** - كتاب مواقيت الصلاة، باب ما يكره من السمر بعد العشاء - حديث: ٥٩٩

المراجع:

١	أبوالنصر، مدحت محمد، **إدارة الجودة الشاملة كايزن**، ط١، ٢٠١٥، (المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر)
٢	أخضر، فوزية بنت محمد حسن، **المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين**، ط١، (الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م).
٣	البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، ط١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، (دار ابن كثير، دمشق، سورية)
٤	بوركاب، محمد، **قواعد أساسية في التعليم القرآني لتكوين مرجعية عالمية**، الملتقى العلمي الخامس، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، د.ت)
٥	راضي، ياسر بن إسماعيل، **دور حفاظ القرآن الكريم في تحقيق الأمن الفكري لمجتمعاتهم**، الملتقى العلمي الرابع، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم بالتعاون مع وزارة الأوقاف الكويتية، جدة، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)
٦	سعادة، جودت أحمد، **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**، ط ١، ٢٠٠٩، (الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع)
٧	السقار، منقذ بن محمود، **معوقات التعليم القرآني المتعلقة بالمتشابهات والرد عليها**، المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم، (رابطة العالم الإسلامي، د.ب، د.ت)
٨	السلوم، حمد بن إبراهيم، **أحاديث عن التعليم أداء وجودة**، ط١، (بيروت: دار الوراق، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م).
٩	شعيب، محمد مصطفى أحمد، **التكسُّب بالقرآن وأخذ الأجرة عليه دراسة مقارنة**، ط٢، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م)
١٠	شعيب، محمد مصطفى أحمد، **هكذا فلنحفظ القرآن**، ط٤، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٣٤هـ-٢٠١٤م)
١١	الصغير، فالح بن محمد بن فالح، **حديث الإحسان وأثره النفسي وقاية وعلاجاً**، ط١،(الرياض: دار ابن الأثير، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م).
١٢	عبدالله، محمود سيدو، **القرآن في صدور الصحابة** ﷺ، ط١، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م)
١٣	العشا، سمر ضيا، **الاهتمام بالتعليم القرآني للمرأة**، الملتقى العلمي الثاني، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، د.ب، د.ت)
١٤	علي بن أحمد الأهدل، هاشم، **استماع القرآن الكريم رؤية تربوية**، جامعة أم القرى – مكة، ١٤٣٢
١٥	الأهدل، هاشم بن علي بن أحمد ، **استماع القرآن الكريم رؤية تربوية**، (جامعة أم القرى – مكة، ١٤٣٢هـ)
١٦	علي، محمد السيد، **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، ط١، (المنصورة، مصر:عامر للطباعة والنشر،١٩٩٨م).
١٧	الغوثاني، يحيى بن عبدالرزاق، **كيف تحفظ القرآن الكريم (قواعد أساسية وطرق عملية)**، ط٢، (دار نور المكتبات، جدة، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م)
١٨	القاضي، عبدالحق عبدالدائم، **ترسيخ الإيمان من خلال القرآن الكريم وحفظه عند المعلم والمتعلم**، الملتقى العلمي الثاني، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، د.ت)
١٩	كرزون، أنس أحمد، **صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم وجهودهم في تعليم القرآن الكريم والعناية به**، ط٥، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٤٠هـ-٢٠١٩م)
٢٠	كرزون، أنس بن أحمد، **الجودة والإتقان في حياة حفاظ القرآن**، ط١، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م)
٢١	كرزون، أنس بن أحمد، **ورتل القرآن ترتيلا (منهج تعليمي للمعاهد القرآنية)**، ط٤، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م)

٢٢	محمد، محمود حسين، **دور المدرس في إعداد حملة القرآن الكريم (التعلم التشاركي نموذجًا)**، الملتقى العلمي الثالث، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، د.ت)
٢٣	المعصراوي، أحمد عيسى، **المعايير العلمية لتعليم القرآن الكريم في مجال (الإجازة بالسند – تعليم التجويد – تقييم التسجيلات القرآنية)**، المؤتمر العلمي الأول لتعليم القرآن الكريم، (رابطة العالم الإسلامي، د.ب، د.ت)
٢٤	مقصوتوف، جنارجل محمد قاضي، **تعليم القرآن الكريم للمرأة**، الملتقى العلمي الثاني، (الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، د.ب، د.ت)
٢٥	المنيف، إبراهيم، **استراتيجية الإدارة اليابانية**، ط١، (الرياض ، الناشر: مكتبة العكبيان، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م)

المراجع الإلكترونية:

1- http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/tabary/sura39-aya23.html
2- https://dorar.net/history/search?q=%D8%AC%D9%85%D8%B9+%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A2%D9%86+%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%B1%D9%8A%D9%85+&y=&calendar=h&t=1&st=a&category=0&subcat=0&era=0
3- https://quran.ksu.edu.sa/tafseer/tabary/sura25-aya32.html
4- https://www.dorar.net/hadith/sharh/10989
5- https://www.dorar.net/hadith/sharh/130872
6- https://www.kaizen.com/learn-kaizen/glossary.html
7- https://www.kaizen.com/what-is-kaizen.html
٨- **محاضرة النظرية والتطوير باستخدام النظرية اليابانية كايزن** https://vb.ckfu.org/

بحث رقم ٤٤

تقييم طرق تعليم رياض الأطفال في ضوء تهيئتهم لمهارات التواصل الاجتماعي في العاصمة الرياض

الباحثة/ عبير محمد مازن صنّاع – د/ أمل محمود علي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى العمل على إيجاد الأَساليب التَّربويَّة التّعليميّة التي تخدم العمليَّة التَّربويَّة في رياض الأطفال للرَّفع من مستوى الأطفال وزيادة إنتاجهم، والتحسين من مخرجات تعليم رياض الأطفال ؛ حيث يخرج أطفال الرياض بمواصفات تنطبق مع الأهداف التربوية الموضوعة لتلك المرحلة،وتتماشى مع التصورات والتوقعات التي يطمح إليها النظام التربوي والتأكيد على أهمية معلّمي رياض الأطفال استخدام الوسائل التعليميّة ؛ الأَمر الذي يرفع من كفاءة التَّلاميذ، فمعلمة الروضة هي عصب العملية التربوية التعليميّة في الروضة، ونجاح معلمة الروضة يعد نجاحاً للروضة بحد ذاتها وتطرَّق أيضًا البحث لمنهج الدِّراسة التَّحليلي الوصفي، وتحدث عنِ الطَّريقة والإجراءات المستخدمة للإجابة عنْ أسئلة الدِّراسة والمنهج، ووصف أَدوات الدراسة المستخدمة، والخطوات الإجرائيَّة، ثمَّ استعرض الباحث العديد مِنَ الجداول التي توضِّح توزيع عيِّنة الدِّراسة وعبارات الاستبانة (المحور الأَول والثَّاني) قبل وبعد التَّعديل وتحدث عن نتائج الدِّراسة وتفسيراتها؛ فقد تناول الباحث النَّتائج التي توصَّل إليها مِنْ خلال التَّحقُّق مِنْ فروض الدِّراسة باستخدام الأَساليب الإحصائيَّة المناسبة، وقد تمَّت فيه مناقشة نتائج الدِّراسة القائمة على استخدام المنهج التَّحليلي الوصفي، والتي استُخدمت فيه أداة الدِّراسة (الاستبانة)، حيث تمَّ توزيع الاستبانة على عيِّنة الدِّراسة البالغ عددها (٦٠) معلِّمة مِنْ معلِّمات رياض الأطفال وتم تحليل البيانات عنْ طريق برنامج spss) الاحصائي)، وكان من أهم نتائج الدراسة أنّه يجب على معلمات رياض الأطفال التنويع بالطرق التعليمية واستخدام أدوات حسيّة قريبة من بيئة الطفل، أمَّا الفصل الخامس فكان خاتمة الدِّراسة وقد شمل على ملخص الدِّراسة الذي تناول الهدف والمنهج والأَدوات وأبرز نتائج الدِّراسة التي أكدت على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال من احترام الآخرين والتعاون معهم، واحترام الذات والمجتمع الذي يعيشون فيه، ثمَّ جاءت بعد ذلك توصيات الباحث التي تضمنت وجوب معرفة معلمات رياض الأطفال، بالطرق التعليمية المختلفة التي تنمي مهارات الأطفال وتراعي الفروق الفردية بينهم واستخدام أساليب التعلم التعاوني ومشاركة جميع الأطفال في الأنشطة التي تنمي مهارات التواصل الإجتماعي.

ABSTRACT

The aim of this study is to work on creating educational pedagogical methods that serve the educational process in kindergartens, to enhance the level of children and increase their productions, to improve education outcomes so kindergarten children come out with specifications that comply with the educational goals set for that stage, and match the perceptions and expectations the educational system aspires to, and to emphasize the importance of using teaching aids which enhance the efficiency of pupils as the kindergarten teacher is the nerve of pedagogical educational process in the kindergarten whose success is the success of the kindergarten itself In the first chapter, the researcher touched on the method of studying the descriptive analysis and the method and procedures used to answer all questions about the method and the study. It dealt with the introduction which is about kindergartens and the importance of their existence and dealt with the problem of the study which was about that kindergartens have a significant role in installing community values in kindergarten children before entering the school. The researcher also addressed the results which were obtained by the verification of the hypotheses of the study, by using the appropriate statistical methods the result of the study based on, the descriptive analytical approach were also discussed, in which the study tool (questionnaire) was used and the questionnaire was distributed to the sample of the study of 60 teachers of kindergartens. The data were analyzed through the SPSS statistical program. One of the most important results of the study is that kindergarten teachers must diversify in educational ways and use sensory tools close to the child environment. The fifth chapter is the conclusion of the study that includes the summary of the study which dealt with the objective, method tools and the results of the importance of developing the social skills in children like respecting others and cooperating with them, self-respect and respect the society in which they live Then the recommendations of the researcher included: the kindergartens teachers need to know various educational methods that develop children skills and take in account individual differences between them. The teacher must also use collaborative learning methods and let all children participate in activities.

مقدمة البحث:

يشهد القرن الحادي والعشرين اهتمام بالطفولة المبكرة على المستوى العربي والدولي، كونها أحد المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات وتطورها، لأن الطفل لا يعيش في معزل عن العالم المحيط به، لكنه عضو في هذا المجتمع الكبير يتأثر بكافة ما يحدث به. ويأتي تأثر الطفل في هذا المجتمع بعدد من التحديات والمواقف في مختلف نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتقنية والتعليمية التي تتطلب منه أن يسلك سلوكاً يتميّز بالقيادة للآخرين تارة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار تارة أخرى، فكل مرحلة من مراحل حياة الشخص من الطفولة حتى مرحلة الشيخوخة تخلق نقطة تحول مهمة في تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية والقيادية (١)

ولا شك أن البذرة الأولى في حياة الإنسان تبدأ من رياض الأطفال وهذه المرحلة تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية و أخطرها لذا كان الاهتمام بإنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه.

يولد الطفل مزوداً بقدرة على التعلم، لكنه لا يولد مزوداً بأنماط السلوك، فهو يتعلمها من الحياة الاجتماعية، فالتعلم يشكل شخصيته بطريقة تجعله صالحاً لحياة منظمة تبع أنماط معينة ترتضيها المجموعات الصغيرة والجماعات الكبيرة، ويرضى عنها المجتمع بوجه عام، وهذه القدرة التي تعلو عند الإنسان على ما يوجد منها عند سائر المخلوقات الأخرى، هي الأساس الذي يعتمد عليه المجتمع في ضبط الإنسان وتحديد دوافعه حتى يكون سلوكه متوافقاً مع الحياة الاجتماعية السائدة. (٢)

*وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية وتعويد الطفل على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء .

ودخول رياض الأطفال قبل الالتحاق بالمدرسة مرحلة انتقالية مهمة للغاية في حياة كل طفل وكل أسرة على حد سواء.. فهي أول خطوة كبيرة في رحلة انتقال الصغير من مرحلة المهد إلى مرحلة الطفولة .(٣)

فحاجة الطفل للتعلم حاجة لا تقل أهمية عن الحاجات الضرورية لحياته، وهي إن كانت في أزمنة سابقة اعتبرت حاجة ثانوية، إلا أنها تعتبر في زماننا هذا (زمن التسارع المعرفي) حاجة أساسيّة يحقق من خلالها الإنسان حاجاته وتقوم بصقل شخصيته.

وكذلك يلتحق الأطفال بالرياض ليتعلموا أساليب التواصل مع الآخرين، ويتمكنوا من التعبير عن أنفسهم بطلاقة، وذلك كله يتم من خلال المرح واللعب وبعض طرائق التعليم التي ابتُكرت حديثاً، إنّ أهم ما يميز عملية التعليم أنّها عملية مرنة لا تعتمد على أسلوب وطريقة محددة، فطرق التعليم متجددة بتجدد وتطور الزمان والمكان، وكذلك الحال فيما يتعلق بتعليم مراحل الطفولة، حيث أصبحت رياض الأطفال تعتمد على الأساليب الحديثة في تعاملها مع الأطفال من النواحي التربوية، والتعليمية بدلاً من الأساليب التقليدية القائمة على أسلوب التلقين،فالطفل في رياض الأطفال بحاجة للعب وتفريغ طاقاته والتعبير عن ذاته، فيريد قضاء الوقت والتواصل مع أصدقاءه وكلما استجاب له المعلم كلما ساعد هذا الطفل على تعلم المزيد، وستجده يفعل هذا من خلال تعبيرات الوجه والإيماءات الحركية مثل إمساك يدك والتلويح

(١) الغامدي، **القيادة لدى طفل الروضة**، ط١، ص١١

(٢) دياب، **القيم والعادات الاجتماعية**، ط٢، ص١١٥

وهز الرأس وإصدار الأصوات.

عندما تعزز هذه الحركات عند الطفل وتقوم ببناء علاقة قوية معه وتقوم بدعم وتشجيع العلاقة الحقيقية ويبدأ الطفل في الشعور بالثقة وبناء شخصيته الاجتماعية واكتشاف العالم من حوله من تشجيع وتواصل واستكشاف.

"وتشكل الحياة الاجتماعية ركناً هاماً وأساسياً في حياة كل طفل، وتتطلب العديد من المهارات التي يعد امتلاكها الأساس في نجاحه واندماجه في المجتمع، يبدأ الطفل باكتساب مهاراته الاجتماعية من الأسرة من خلال تفاعله مع والديه وأخوته والآخرين من حوله، وعند انتقاله إلى رياض الأطفال تعكس هذه المهارات طريقة تفاعله مع أقرانه، وتعمل رياض الأطفال على تنميتها لما لها من أهمية في عملية التعلم" (١)

وتتخذ مرحلة رياض الأطفال أهمية كبيرة في حياة الطفل، وتأتي أهميتها من كونها تعد الأساس في تكوين شخصيته، إذ تتكون في هذه المرحلة عادات ومهارات يصعب التخلص منها في مراحل النمو اللاحقة، وأيضاً فإن المهارات التي لا تتكون في هذه المرحلة يصعب تكوينها، فالطفل الذي لا تتكون لديه مهارة المشاركة الوجدانية مع الآخرين يخفق في تنميتها في فترة المراهقة وما بعدها من المراحل العمرية(٢)لا شك أن كل طفل سيمر بذلك المنعطف التاريخي في حياته ألا وهو اليوم الأول في المدرسة، ولهذا اليوم أهمية كبرى، فإذا لم تبد اهتمامك بهذا اليوم، فإن طفلك لن يهتم به، وإذا كنت تنتظر هذا اليوم بقلق زائد فإن طفلك سيكون قلق مثلك.

فكثير من الآباء يسرفون في الاهتمام في الأسبوع الذي يسبق بداية السنة الدراسية بتجهيز أدوات الطفل اللازمة للدراسة، في الوقت الذي ينسون فيه مساعدة طفلهم على التأقلم مع الوجوه الجديدة التي سيلقاها في رياض الأطفال.

فيجب أن ندع واحداً أو اثنين من الأطفال الذين سيشاركون الطفل في رياض الأطفال، ليتعرف عليهم ويختلط بهم، وأن نشعره بالهدوء والطمأنينة، ومن أصعب المواقف التي يواجها الطفل خلال اليوم الأول هو لحظة فراقه عن والديه. (٣)

ولهذا تحرص كل أم على أن تمر هذه المرحلة من حياة طفلها بسلام لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة والمصلحة له، لأن رياض الأطفال في واقعنا أصبحت كثيرة متنوعة، منها ما يرتكز على المال ولا يعني له الطفل شيء ومنها ما يهتم فعلياً بالطفل، وبناءً على ذلك تم اقتراح هذا العنوان (تقويم طرق تعليم رياض الأطفال في ضوء تهيئتهم لمهارات التواصل الاجتماعي في المملكة العربيّة السعوديّة)

الإحساس بالمشكلة:

نظراً لأن الطفل محور العمليّة التعليميّة، لم يعد المنهج في رياض الأطفال مقتصراً على تعليم الطفل المبادئ الأوليّة، ولم يعد المعلم مقتصراً فقط على الطرق التقليديّة في إعطاء المعلومات، فقد تجاوزت مهمة رياض الأطفال إلى الكشف عن المواهب والإبداع في أطفالنا، وقامت الباحثة بزيارة استطلاعية على عدد من رياض الأطفال، موزعة على مناطق مختلفة من مدينة الرياض مثل (الواحة، المغرزات، التعاون، الربيع، المصيف..)، ووجدت عدة أمور تعاني منها رياض الأطفال حسب ما رأت، فمن ناحية إعداد معلمات رياض الأطفال فبعضهم بحاجة لتدريب لرفع مستواهم التربوي، ومن ناحية استخدامهم للطرق التعليميّة والأنشطة فالتركيز يكون على التلقين والإلقاء وبعض الطرق الحديثة، ومن جهة التعامل مع الطفل ومن حيث النظافة والاندماج الاجتماعي، فكل هذا يؤثر على الطفل وشخصيته.

ويوجد العديد من الدراسات والمؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع، "وومنها ما ذُكر خلال **المؤتمر**: من قِبل كلٍّ من (سهام الصويغ) و(عبير المنيف) رئيسة قسم الطفولة المبكرة بجامعة الأميرة، عن المعوّقات والتحديات التي تواجه التقدم في تنمية الطفولة المبكرة على المستوى العالمي عموماً، والمستوى المحلي على وجه الخصوص، مثل قلة الوعي على مستوى المجتمع وصنّاع القرار بأهمية المرحلة وتأثيرها المستقبلي البالغ على نمو الطفل العقلي والجسمي والعاطفي والاجتماعي، وعدم وجود جهة واحدة تتولّى عملية التخطيط والتنفيذ والتوثيق، مما يؤدي إلى ضعف التعاون والتنسيق، وفي أحيان كثيرة تكرار بعض البرامج على حساب برامج أخرى، والقصور في تقديم خدمات الرعاية والتربية للأطفال

(١) حسن، **التربية بين الدلال والقسوة**،د.ط، ص١٢١

(٢) الشرقاوي، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**،د.ط،ص١٧٤.

(٣) باشا، **كيف تربي أبناءك في هذا الزمان**، ط١٠، ص١٣٢

الفقراء والمحرومين، بالرغم من أنهم أكثر الأطفال حاجة وأكثرهم استفادة من هذه الخدمات ". [١]

وماذكر في (مجلة **المشكاة**) لعام ٢٠٠١ يقول الدكتور نادر فرجاني في مقالة له (تؤكد البحوث الحديثة، على وجه الخصوص، أن الخبرات البيئية، أو عوالم التنشئة، تلعب الدور المحوري في معدل نمو المخ، عن طريق نمو الوصلات بين الخلايا، حتى السنة الثانية، وفي معدل تقلصه بين الثانية والعاشرة.

فالاستثارة التي يتلقاها المخ في سنين الطفولة الأولى من البيئة المحيطة تلعب الدور الأساسي في تطور المخ بعد الميلاد، وتأتي هذه الاستثارة أساساً عبر الحواس: الإبصار، والسمع، والشم، واللمس، والتذوق، التي تعلم المخ كيف يستكمل نموه.

ويعنى هذا النمط لتطور المخ أن فترة السنوات العشر الأولى، وبوجه أخص فترة الخمس سنوات الأولى، من العمر تلعب الدور المحوري في تشكيل المخ البشري، وقدرات الإنسان العقلية طوال الحياة.

مشكلة الدراسة:

لقد بات واضحاً أن الاستثمار في إعداد الموارد البشرية هو الطريق الآمن لتحقيق التنمية لأي مجتمع، والتعليم قبل المدرسة الذي يبدأ بمدارس رياض الأطفال هو الخطوة الأولى في إعداد الموارد البشرية وتأهيلها، ومما زاد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال هو خروج الأمهات للعمل هذا جانب، ومن جانب آخر أدى الانفجار المعرفي إلى النظر بعناية فيما يحتاج الطفل تعلمه في السنوات الأولى من حياته. [٢]

حيث تنبثق مشكلة البحث من خطورة فترة الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل، حيث تتشكل فيها الملامح الأساسية لقيم الطفل ولغته ومهاراته، فالكثير من الدراسات أكدت خطورة آثار هذه الفترة على باقي المراحل العمرية. [٣]

أكدت الدراسات العلميّة على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية تعريض الطفل للعديد من المثيرات والخبرات، ومنها دراسة بلوم التي أكدت أن ما نسبته ٨٠٪ من تباين الأفراد في سن الثامنة عشر ترد إلى أدائهم العقلي في السنوات الأولى من عمرهم، وحيث أثبتت الدراسات أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل ومالها من أثر على أدائه المستقبلي، وجاء اهتمام الدول بإنشاء مؤسسات تعنى بهذه المرحلة، أطلق عليها رياض الأطفال.

لهذا أصبحت الحضانة تؤدي دوراً أساسياً في تأسيس الطفل قبل دخوله إلى عالم المدرسة، من خلال معلمين ذو كفاءة وفاعلية عالية في استخدام الطرق التعليمية الحديثة الملائمة للفروق الفردية، والتي تهدف إلى بناء شخصية الطفل بناءً متكاملاً روحياً، وعلمياً وعقلياً وتربوياً واجتماعياً ونفسياً.

ومما سبق يتبيّن لنا أن رياض الأطفال يقع على عاتقها دور كبير في غرس القيم المجتمعية في نفوس الأطفال قبل دخولهم إلى المدرسة حيث تعتبر حلقة التواصل بين البيت والمدرسة في غرس القيم لدى أطفال ما قبل المدرسة، ويتبيّن لنا الكثير من الثغرات التي تعاني منها في وقتنا الراهن.

لذا من هذا المنطلق رأت الباحثة ضرورة تسليط الضوء على واقع رياض الأطفال وطرق التعليم فيه في ضوء تهيئة الأطفال لمهارات التواصل الاجتماعي في المملكة العربيّة السعوديّة.

أسئلة الدراسة:

ولحلِّ هذه المشكلة، يمكنُ الإجابة عن السُّؤال الرَّئيس التَّالي:

كيف يمكنُ تقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي؟

ويتفرَّع مِن هذا السُّؤال الرَّئيس؛ الأَسئلة الفرعيَّة التَّالية:

١- ما مهارات التواصل الاجتماعي الواجب تنميّتها لدى الاطفال؟

---

(١) **صحيفة الجزيرة**، عدد ١٤٦٦١ محرم، د.ط، تقرير ليلى مجرشي.

(٢) آل ناجي وآخرون، **المرجع في إدارة رياض الأطفال**، د.ط،ص٤

(٣) هالا هان وآخرون، صعوبات التعلم، ط١، ص٤٧٢

٢- ما طرائق التعليم الملائم استخدامها في رياض الأطفال لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي؟

٣- ما واقع استخدام معلمي رياض الأطفال لطرائق تعليم مناسبة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي؟

ما مستوى تنميّة طرائق التعليم المستخدمة في رياض الأطفال لمهارات التواصل الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مهارات التواصل الاجتماعي الواجب تنميّتها لدى الاطفال (حب التعاون،الثقة بالنفس...) فيجب على معلمي رياض الأطفال العمل من أجل غرس روح المحبة والتعاون بين الأطفال، وخلق روح المنافسة الإيجابية الفعّالة، لكي يكون الأطفال قادرين على إقامة علاقات إنسانيّة اجتماعيّة، فعّالة سويّة، ومحب للآخرين.

- تحديد طرائق التعليم الملائم استخدامها في رياض الأطفال لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي هي التي تعمل على توفير المناخ النفسي الذي يشعر الطفل بالأمان والطمأنينة، ويشجعه على الانطلاق والتعبير عن ذاته، والطرق التي تشجعه على التفاعل الاجتماعي وتكوين جماعات لعب، وإيجاد المواقف الاجتماعية والإنسانيّة، التي تشجع الأطفال على الخروج من دائرة الذات إلى الحياة الاجتماعية الأوسع في الروضة والمجتمع.

- تحديد الأَساليب التَّربويَّة التّعليميّة التي تخدم العمليَّة التَّربويَّة في رياض الأطفال للرَّفع من مستوى االأطفال وزيادة إنتاجهم من الحفظ فالواقع التعليمي الحالي يؤكد على معلمي رياض الأطفال العمل على ذلك ويكون ذلك مِنْ خلال التَّشجيع، والتَّحفيز، وتنوُّع طرائق التَّدريس، والمتابعة، وإقامة الأَنشطة الدَّاخليَّة والخارجيَّة، وخلق روح التَّنافس بين الأطفال.

- تحديد الوسائل التعليميّة التي تهدف إلى معرفة مستوى نمو الطفل في أبعاده المختلفة وتحديد الجوانب الإيجابية بغية تعزيزها وتحديد نواحي القصور من أجل معالجتها الأَمر الذي يرفع من كفاءة التَّلاميذ، فمعلمة الروضة هي عصب العملية التربوية التعليميّة في الروضة، ونجاح معلمة الروضة يعد نجاحاً للروضة بحد ذاتها، فيجب على معلّمي الرياض التقويم المستمر للطفل.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين:

تَكمنُ أهمِيَّةُ الدِّراسة في جانبين: نظري، وتطبيقي.

الأهميّة النظريّة:

أ- تأتي أهمية البحث من أهمية البحث الذي يتناوله وهو تقويم أنشطة رياض الأطفال في ضوء تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتشتمل على معلومات مهمة للآباء عن أهميّة دور رياض الأطفال وتوعيتهم "فمما لا شك فيه أن رياض الأطفال أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة في المجتمع الحديث فهي نظام أوجدته ظروف التغير الجذري الذي حدث في محيط الأسرة.

ب- تحويل التعليم الى متعة عند تنوع الطرق التعليمية وربطها بمهارات الطفل والتخلص من الملل المصاحب للتعليم بالطريقة التقليدية.

الأهميّة التطبيقيّة:

تَبرزُ أهمِيَّة هذه الدِّراسة مِنَ الجانب التَّطبيقي مِنْ خلال المحاور التَّالية:

- تهدف هذه الدراسة إلى تزويد **معلمات رياض الأطفال** بطرائق التدريس الملائمة لتنميّة المهارات الاجتماعيّة، كالتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، وطريقة اللعب وكثير من الطرق التعليميّة التي تنمي المهارات الاجتماعيّة والتواصل لدى الأطفال.

- وتبرز أهميتها في إحداث التنمية الشاملة والمتكاملة لكل **طفل** في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في مرحلة رياض الأطفال، فالمعلمة في هذه المرحلة تدرك أهمية التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة وتحرص على تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية وتعويد

الطفل على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء.

– أهمية الدراسة في توعية **أولياء الأمور** في أهمية هذه المرحلة العمرية في بناء شخصية الطفل، ومعرفتهم بطبيعة هذه المرحلة وكيفية اختيار رياض الأطفال المناسب لأبنائهم، فالسنوات المبكرة في حياة الطفل تتشكل فيها المفاهيم الأساسية والتعلم في تكييف آفاق القدرات العقلية، فهي مرحلة الخبرات والانطباعات الأولى.

–أهمية الدراسة **لمصممي المناهج** تساعدهم في تحديد أساليب التعليم الملائمة لأطفال الرياض، وينظم مواد المناهج بشكل أفضل لاستخدام الطرق التعليمية المناسبة لكل مادة.

– تشتمل على مادة علمية مفيدة **للباحثين** في مجال رياض الأطفال والمهارات الاجتماعية التي يكتسبوها.

– أهمية الدراسة **للموجهين** لمعرفة كيفية توجيه المعلمين لاختيار الأنشطة، و الإشراف على تطبيقها لتحقيق أفضل النتائج.

– طبيعة الموضوع الذي ينصب على تنبيه **أولياء الأمور** بأن يكونوا واعين لمؤهلات معلمات رياض الأطفال من أجل حسن الاختيار لأبنائهم.

مصطلحات الدراسة:

تقويم: التَّقويم لغة مِنْ: تَقَوَّمَ الشَّيءُ: تَعَدَّلَ واسْتَوى، وَتَبَيَّنَتْ قِيمَتَهُ(١).

وقَوَّمَ الشَّيءَ: عَدَّلَهُ، وتَقَوَّمَ الشَّيءُ: يُقَالُ: قَوَّمْتُهُ فَتَقَوَّمَ، أي: عَدَّلْتُهُ فَتَعَدَّلَ، وقَوَّمَ المَتَاعَ: جَعَلَ لَهُ قِيمَةً مَعْلُومَةً(٢).

وقَوَّمَ تَقْوِيمًا: الشَّيءَ أَزَالَ اعوِجَاجَهُ (قَوَّمَ الرُّمْحَ)، والشَّيءَ عَدَّلَهُ، والمتاعَ جَعَلَ لَهُ قِيمَةً مَعْلُومَةً، سَعَّرَهُ(٣).

والتَّقويمُ في اصطلاحِ الإداريين هو: عمليَّةُ الإصلاحِ، أوِ التَّحسين، أوِ التَّطوير الدَّائم القائم على نتائج التَّقييم في الكشف عنِ احتياجات الموظَّف أو العمل(٤).

والتَّقويمُ هو: تعديلُ المسارِ، والرُّقيّ، والتَّطوير، والتَّحسين، والإصلاح، ويكون ذلك بعمليَّةٍ تربويَّةٍ أُخرى ذات تخطيط، ومنهج متكامل(٥).

التَّعريف الإجرائي للتَّقويم: ويقصد به الباحث إجراء تعديل أو تغيير للطُّرق المتَّبعة في رياض الأطفال، ورصد جوانب القوة والضعف في تنمية طرائق التعليم المستخدمة في رياض الأطفال لمهارات التواصل الاجتماعي.

طُرُق: جمع طريق، وهو السَّبيل، تُذكَّر وتُؤَنَّث، تقول: الطَّرِيقُ الأَعظم، والطَّرِيقُ العُظمى، والطَّرِيقةُ: السِّيرةُ، وطريقةُ الرَّجلِ: مذهبُه، يقالُ: ما زال فلانٌ على طريقةٍ واحدةٍ، أي: على حالةٍ واحدةٍ، وفلانٌ حَسَنُ الطَّرِيقةِ، والطَّرِيقةُ: الحالُ، يقالُ: هو على طريقةٍ حسنةٍ وطريقةٍ سيِّئةٍ(٦).

التَّعليم: العِلمُ: نقيضُ الجهلِ، عَلِمَ عِلْمًا عَلُمَ هو نفسُه، ورجلٌ عالِمٌ وعليمٌ، مِنْ قومٍ علماءَ فيهما جميعًا، وجمعُ عالِمٍ علماءُ، ويقالُ: عُلاَّمٌ أيضا، وتقولُ: عَلِمَ وفَقِهَ، أي: تعلَّم وتفقَّه، وعَلُمَ وفقه، وعلَّمه العِلمَ وأعلمه، وعلَّمتُه الشَّيءَ فتعلَّمَ، والعِلمُ: إدراكُ الشَّيءِ بحقيقته، وتعلَّم: مُطاوع علَّم، يقال: علَّمتُه فتعلَّمَ(٧).

التَّعريف الإجرائي لطرق التَّعليم: ويقصد بها الباحث الخطوات والإجراءات التي يتبعها معلمات رياض الأطفال لتربيتهم وتعليمهم .

التواصل: لغة من اتصال، وصل الشيء بالشيء وصلاً، وصلة: ضمه به وجمعه ولامه.

---

(١) أنيس و إبراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط٢، مادَّة: "قَامَ"، ج٢، ص٧٦٨.

(٢) المعلوف، **المُنْجِدُ في اللغة والأَعلام**، ط٣٣، مادَّة: "قَوَّمَ"، ص٦٦٤.

(٣) جُبران، **رائد الطُّلاب**، ط١٠، مادَّة: "قَوَّمَ"، ص٧٤٧.

(٤) الغوثاني، **فنُّ الإشراف على الحلقات**، ط١، ص٢١٦، نقلاً عنْ: القيادة والتَّغيير، للدُّكتور: بشير الجابري، ص٢٢٦.

(٥) المرجع السَّابق، ص٢١٧.

(٦) ابن منظور، **لسان العرب**، د.ط، مادَّة: "طَرَقَ"، ج٥، ص٥٩٢-٥٩٩، والمعلوف، مرجع سابق، مادَّة: "طَرَقَ"، ص٤٦٤.

(٧) ابن منظور، **لسان العرب**، د.ط، مادَّة: "عَلِمَ"، ج٦، ص٤١٥-٤١٦، والمعلوف، **المُنْجِدُ في اللغة والأَعلام**، مادَّة: "عَلِمَ"، ص٥٢٧، وأنيس وإبراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط٢، مادَّة "عَلَمَهُ"، ج٢، ص٦٢٤.

التعريف الاصطلاحي للتواصل أو الاتصال: هو عبارة عن عمليّة تفاعل اجتماعي، ومشاركة إنسانيّة تهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد الأسرة أو المجتمع أو الدول عن طريق تبادل معلومات وأفكار.

التعريف الاجرائي: يقصد به الدارس التواصل بشكل جيد مع الأطفال في رياض الأطفال من قبل المعلمين، فهم بحاجة إلى معاني التواصل من ضم حسي ومعنوي ومن الشعور بالعطف والحنان والتربيّة بالحب.

المهارة:

لغوياً: صدر مَهَرَ، قدرة على أداء عمل بحذق وبراعة مهارة يدويَّة.

اصطلاحياً: وهي التمكن من انجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ **اجرائياً:** يقصد به الدراس تمّكن الأطفال من القيام بالمهارات المطلوبة منهم بشكل جيد.

الخلفية النظرية:

المحور الأول: أدبيات الدراسة:

المبحث الأول: رياض الأطفال:

"هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث أو أربع سنوات حتى سن السادسة، وتسبق المرحلة التعليمية أو التعليم الأساسي. وتقدم رياض الأطفال رعاية منظمة هادفة محددة المعالم، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تسند إلى مبادئ ونظريات علمية ينبغي السير على هديها ". وتعد رياض الأطفال بذلك الحلقة الأولى في التسلسل التعليمي كمؤسسة تعليمية أو جزء من نظام تربوي مخصص لتعليم الأطفال الصغار من ٤ – ٦ سنوات وهذه تتميز كما أشار إلى ذلك " جود Good " بأنشطة اللعب المنظم ذي القيم التعليمية والاجتماعية، وبإتاحة الفرص للتعبير الذاتي للطفل والتدريب على كيفية العمل والحياة مع ما يتناسق، في بيئة وبرامج وأدوات مختارة بعناية لتشجيع نمو الطفل.

ويتفق المهتمون بدراسات الطفولة وأدبياتها على أن رياض الأطفال مرحلة تعليمية تسبق المرحلة الابتدائية ولكنهم يختلفون في مسمياتها على أنها " روضة أطفال (Kindergarten) أو " دار حضانة Nursery " أو طفولة مبكرة " Early Childhood Education "، أو " تعليم ما قبل المدرسة " Pre-School Education "، "وعموماً هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث أو أربع سنوات حتى سن السادسة من عمر الطفل حيث إنها مؤسسة مكملة للحياة في المنزل والأسرة [١].

المبحث الثاني: دواعي ومبررات الاهتمام بالطفولة:

هناك عدة مبررات ودواعي أدت إلى الاهتمام بالطفولة، نذكر منها:

- **حقوق الطفل:**

"يعد حق الطفل في الرعاية والتربية حقاً أساسياً يتصدر لائحة حقوق الإنسان، فالتربية عمليّة هادفة منذ خلق الإنسان، والتربية المبكرة ليست دعوة طارئة أو فكرة حديثة، بل هي قديمة قدم البشرية وحق من حقوق الإنسان، كما عبرت عنها الشرائع والقوانين العالمية والمحليّة."

- **ازدياد نسبة الأطفال إلى عدد السكان:**

"لقد ازدادت نسبة أطفال العالم في القرن العشرين إلى الكبار مقارنة بها في القرن التاسع عشر، وذلك بسبب تقدم الطب الذي أدى إلى الاعتناء بصحة الأطفال وتقليل نسبة الوفيات ".

- **التغيّر الاجتماعي الذي لحق بنظام الأسرة في العصر الحديث:**

لم تكن تربية الطفل تمثل مشكلة فيما قبل القرن العشرين نظراً لبساطة الحياة وتفرغ الأم لتربية أطفالها.

فكان بمقدرة الأسرة القيام بهذه المهام، ولكن مع بدايات دخول القرن العشرين درجت حياة البشرية نحو معيشة الأسرة، فتوجهت

(١) آل ناجي، **المرجع في إدارة رياض الأطفال**، ط١، ص١٣

الأم إلى ميدان العمل تعمل كما يعمل الرجال، وترتب على ذلك أن الأم لم تعد متفرغة لتربيّة أبناءها، وفي ظل ظروف التغير الذي لحق بنظام الأسرة بحيث أنها أصبحت مقتصرة على الزوجين، ولم تعد أسرا ممتدة كما كان الأمر سابقاً، فكثرت مشكلات الأطفال وكثرت المؤسسات التي تلاحقها بالحلول الوقائية أو العلاجية. (١)

المبحث الثالث: أهداف رياض الأطفال وأهميته:

وقد أظهرت الدراسات في مجال الأهداف أن رياض الأطفال يهدف إلى:

تنمية المجال الاجتماعي والعاطفي للطفل.

تنمية قدرات ومفاهيم الأطفال الأساسيّة لحل مشكلاتهم.

تنميّة عادات حسن الإصغاء والاستماع لدى الأطفال.

تنميّة تخيلاتهم الايجابية.

تنمية القدرات الحسيّة والحركيّة لدى الأطفال. (٢)

"ويشير تقرير منظمة اليونسكو الصادر في عام ١٩٦٧م إلى أن رياض الأطفال تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ – تكامل نمو شخصية الطفل وتوطيد علاقاته الاجتماعية مع الأفراد والجماعات.

ب – تهيئة الطفل للمدرسة الابتدائية.

ج – تعهد الطفل ورعايته وإشباع حاجاته للمعرفة والإبداع والاستقلال.

د – نمو الطفل في المجالات العاطفية والأخلاقية والدينية واللغوية والحسية والجسمية".

المبحث الرابع: نشأة وتطور رياض الأطفال في المملكة العربيّة السعوديّة:

نشأت رياض الأطفال في المملكة العربية السعوديّة نتيجة لمجموعة من المتغيرات الاجتماعيّة التي طرأت على المجتمع السعودي، من أهمها: خروج المرأة السعوديّة إلى ميدان العمل، وكذلك التحول الثقافي الكبير لدى الكثير من الطبقات الاجتماعيّة في المجتمع السعودي، والإيمان الشديد بأهميّة هذه المرحلة في التأثير والارتقاء بمستوى نمو الطفل من جميع الجوانب الجسميّة والنفسيّة والعقليّة واللغويّة، بالإضافة إلى دورها الفعّال في تهيّئة الطفل لدخول المدرسة الابتدائية وتمكينه من تحقيق التكيّف المنشود.

"وأول من قدم فكرة إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال في المملكة هي المؤسسات التربويّة الأهليّة، حيث كانت الفكرة الأساسيّة هي العنايّة بأطفال الأمهات العاملات مقابل مبلغ معين من المال، ومن ثم كانت الفكرة هي فكرة اجتماعيّة وإنسانيّة أكثر منها عمليّة تجاريّة.

وظلت هذه المؤسسات الأهليّة تقوم بهذه الخدمات حتى عام ١٩٦٥م، إلى أن بادرت وزارة التعليم (المعارف سابقاً) بالإشراف على هذه المؤسسات من خلال شعبة رياض الأطفال التابعة للإدارة العامة للإشراف التربوي بالوزارة." (٣)

وتعرف لائحة العمل الداخلي برياض الأطفال الصادر من الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية روضة الأطفال على أنها " مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وغيرها، هادفة إلى توفير أفضل الظروف التي تمكن النمو السليم المتوازن في هذه النواحي، وذلك بتقديم برنامج يشمل اللعب والتسلية والتعليم ".

ويقصد برياض الأطفال في هذه الدراسة مؤسسات رياض الأطفال الحكومية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات وكذلك مدارس رياض الأطفال الأهلية التي يتم الإشراف عليها من قبل الرئاسة العامة لتعليم البنات بمدينة الرياض.

---

(١) الصادق، **محاضرات في المفاهيم الخلقيّة والاجتماعيّة في رياض الأطفال**، ط١، ص١٧-٢١-٢٤

(٢) بطانية، **مشكلات رياض الأطفال**، ط١، ص ٦٣

(٣) آل ناجي ومحي الدين، **المرجع في إدارة رياض الأطفال**، ط١، ص١١٠-١١١

أهميّة مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربيّة السعوديّة:

تكمن أهميّة مرحلة رياض الأطفال فيما يلي:

أن هذه المرحلة تؤهل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمدرسة الابتدائيّة حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة.

أن هذه المرحلة من عمر الطفل تؤثر بدرجة كبيرة جداً في تحديد سمات شخصيّته في باقي مراحل حياته.

أن مرحلة رياض الأطفال تتيح للطفل الحريّة التامة في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته، بحيث ينمو الطّفل نمواً متكاملاً في مختلف جوانب شخصيته.

إن السنوات الأولى من عمر الطفل تعد سنوات حاسمة جداً في نمو المخ، والتحاق الطّفل بالروضة في هذه السن المبكرة يوفر له بيئة ملائمة لحاجاته وخصائصه. (١)

المبحث الخامس: أهمية تقويم طفل الروضة

"منذ زمن ليس ببعيد كانت هناك مصادر محدودة من المعلومات حول عملية التقويم في مرحلة الطفولة المبكرة، وكانت مقصورة على مقالات غير منتظمة في المجلات العلمية، وفصول في الكتب المرجعية حول التعليم في البرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة

ومرت عملية قياس وتقييم الأطفال الصغار بفترة من النمو السريع والاتساع، وفي الحقيقة يمكن وصفها بأنها ثورة حقيقية في عالم القياس في المدارس العامة أو الحكومية ". (٢)

من النادر أن يتجه التقويم في مرحلة رياض الأطفال لقياس ما حصله الطفل من معارف أكاديمية أثناء وجوده في الروضة، لكنه يتجه إلى مجالات نمو شخصيته المختلفة كالنمو الحسي الحركي الانفعالي، الاجتماعي، والتي تعد أساساً طيباً لنموه المعرفي التحصيلي فيما بعد.

"ينطلق العمل في رياض الأطفال من الأهداف التربوية التي يحددها المجتمع والأسرة، هذه الأهداف التي تسعى نحو تحسين نمو الأطفال في مجالات شخصيتهم المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية عن طريق اخضاعهم للأنشطة والخبرات التعليمية المختلفة التي توفرها الروضة".

المبحث السادس: الطرق المتبعة في رياض الأطفال:

ويمكن تطويع الاستراتيجيات والطرق المتبعة في رياض الأطفال بحيث تناسب أطفال ما قبل المدرسة، ومن هذه الطرق:

أولاً: طريقة الإلقاء:

"تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق التي تم استخدامها في العملية التعليمية، ومازالت تستخدم حتى الآن، ويطلق على هذه الطريقة اسم (طريقة المحاضرة)، وهذه الطريقة عبارة عن عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم يلائم مستوى المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس ". (٣)

وقد يكون أسلوب الإلقاء المباشر مطلوباً ومناسباً في بعض الأحيان، على سبيل المثال: عندما تريد المعلمة أن توجه تعليمات للأطفال حول السلامة أو عن ضرورة المحافظة على النظام، كما أن الأسلوب المباشر أفضل طريقة لبدء اليوم حيث تجمع المعلمة الأطفال حولها، وتتناقش معهم حول الأنشطة التي سيقومون بها، تشرح لهم الطريقة التي سيسير عليها العمل، وتثير اهتمامهم به، كما أنه من المهم أن تتحدث المعلمة مباشرة إلى الأطفال في نهاية اليوم لتقف على ما قاموا به وتشعرهم بأهميته وتعطيهم الإحساس بأن ما يقومون به في الروضة موضع تقدير وله قيمة في تحقيق نموهم الشامل.

"ويتوقف نجاح هذه الطريقة على قدرات المعلمة وسماتها الشخصية، وخبراتها، واستخدامها لعوامل التشويق، والوسائل التعليمية، وبالنسبة للأطفال لا شك أن إلقاء القصص من أحب وأمتع أنواع الإلقاء بالنسبة للأطفال مع مراعاة فن الإلقاء واختيار المفردات والتركيبات

---

(١) آل ناجي ومحي الدين، **المرجع في إدارة رياض الأطفال**، ط١، ص١١٤

(٢) فايز، **التقييم في تعليم الطفولة المبكرة**،ط١، ص٢٦

(٣)لافي، **أساليب التدريس**، ط١، ص١٥

اللغويّة المناسبة."

ثانياً: طريقة التعليم بالحوار والمناقشة:

"ازداد الوعي بضرورة استخدام طرق تتوافق مع النظم الديمقراطية التي تؤمن بقدرات الفرد، وضرورة مشاركته في المواقف الحياتية، وهو ما يستدعي بالتالي ضرورة اشتراك المتعلمين في شرح الموضوعات ومناقشتها بنشاط وفاعلية وقيامهم باستخدام الطرق التعليمية وممارسة الأنشطة التي تثري تعلمهم "(١)

يعتبر الحوار أساسياً في تعليم الأطفال لعدة أسباب:

"لأن باستطاعة الأطفال دون سن السادسة أن يتلقوا المعلومات بصورة أدق إذا كانت موجهة لهم بصفة شخصيّة كأفراد، وهذا ما يحدث عندما يدور حديث بين المعلمة وأحد الأطفال أو مجموعة صغيرة منهم، ويجري تفاعل وجداني حقيقي بينهم أثناء الحوار يتم عنه التواصل بالعين.

لابدّ أن تستخدم في الحوار لغة يفهمها الطفل التي تحاوره المعلمة والتي تتلقى بدورها منه الكثير من التغذية الراجعة حول طريقة تفكيره والمستوى الارتقائي الذي وصل إليه وطبيعة اللغة التي يفهمها،

يعد اللعب من أنجح الطرق في تعليم الاطفال الصغار في سن ما قبل المدرسة، لهذا فإن الكثير من وقت الطفل في الروضة وفي البيت يصرف في أنشطة متعلقة باللعب، وفرصة المعلمة أن تحاور الأطفال كأفراد أو في مجموعات صغيرة تكون عادة وهم يمارسون لعبهم إذ يتسنى للأطفال أن يحققوا أهدافهم في اللعب بينما تقوم المعلمة بالتعليم غير المباشر". (٢)

ثالثاً: التعلم التعاوني:

يقصد بالتعلم التعاوني ذلك النموذج التدريسي الذي يتطلب تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بموضوع ما، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات معرفية واجتماعية إيجابية.

ويعتبر التعلم التعاوني من أهم طرائق التعليم التي يهتم بها المربون في إعدادهم للنشء، حيث تعنى هذه الطريقة بتفاعل مجموعة محدودة من الأفراد معاً ليحققوا هدفاً مشتركاً في جو عمل إيجابي ظاهر من المجموعة كلها، ومن كل فرد فيها، وهذا التفاعل ليس بمثابة عمل مشترك موجه من فرد لآخر فحسب، بل هو تفاعل ذاتي وتفاعل متداخل مع الذات، فالفرد لا يستثير الآخرين فحسب، ولكنه يستثير ذاته في الوقت نفسه دافعاً لها ولذوات الآخرين من أجل إبداء مظاهر الكسب أو التحصيل.

وترجع أهمية التعلم التعاوني في رياض الأطفال إلى:

- التعلم التعاوني يعزز قدرة الطفل على بناء المعرفة.
- يعزز أفكار الطفل ويتيح له فرصة الإفادة من الآخرين.
- اللعب التعاوني يتيح للطفل تعرف آراء الآخرين والقابلية لتغيير أفكاره، كما يتيح فكرة مناقشة أفكاره والتأكيد على صحتها.
- يعزز قدرة الطفل على المناقشة والنقد والرفض والتعلم من الآخرين.
- اللعب التعاوني يساعد على تنمية المهارات اللغوية لطفل.
- يساعد اللعب التعاوني على بناء علاقات اجتماعية بين الأطفال.
- التعلم التعاوني يسهم في تنمية مهارات حل المشكلات.
- اللعب التعاوني يسهم في تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين. (٣)

ولمعلمة رياض الأطفال دور كبير في دعم هذه الطريقة، فهي توفر البيئة الجيدة للأطفال وتعزز وتكافئ الأطفال، وتشركهم في اتخاذ

---

(١) لافي، **أساليب التدريس**، ط١، ص٢٠

(٢) الناشف، **برامج رياض الأطفال**، ط١، ص١٤٠-١٣٩

(٣)أبو النور وآخرون، **مدخل إلى رياض الأطفال ٢**، ط١، ص١٢٥

القرارات وتشجعهم على تحمل المسؤولية، والمشاركة والتفاعل في كثير من المواقف. (١)

ثانياً: اللعب:

"الاهتمام باللعب عند الأطفال قديم قدم الاهتمام بالطفولة ذاتها، فقبل علماء النفس كان هناك الفلاسفة والمربون الذين لم تغب عن بالهم هذه المسألة، ويذكر أن (أفلاطون) كان من أوائل الفلاسفة الذين اهتموا باللعب، وأدركوا قيمته من الناحية العملية، يليه أرسطو الذي أكد هذه الأهمية، ونوه إلى إمكانية تدريب الأطفال على الأعمال التي سيمارسونها من خلال اللعب، وكذلك في تراثنا الإسلامي شواهد كثيرة تؤكد أهمية اللعب عند الأطفال، فقد عرف الرسول العربي الكريم عليه الصلاة والسلام بمحبته للأطفال، وحرصه على أن يلعبوا ويسعدوا في لعبهم، حيث كان يشاركهم ألعابهم كلما سنحت له الفرصة، وقد حظي اللعب باهتمام خاص من قبل المعلمين والمربين القدامى، أمثال (كوم ينوس، روسو، بستال وتزي)، وبلغت ذروة الاهتمام به آنذاك على يد (فروبل) الذي أشار بشكل واضح وصريح إلى دور اللعب في تعلم الأطفال، ومن بعد هؤلاء كان (شيللر، ولازارس) وسواهم من استحوذ اللعب لديهم مكانة متميزة، وأداة لا يستغنى عنها كي يستكمل الإنسان إنسانيته يتجلى ذلك واضحاً في قول شيللر: ((يكون الإنسان إنساناً حين يلعب))". (٢)

فكثير من البحوث والدراسات تؤكد أن اللعب وسيلة تعليمية توافق طبيعة الطفل، وتكسبه الكثير من الحقائق والخبرات في المجالات المختلفة، وتنمي المهارات فضلاً عن كونه وسيلة فعالة للملاحظة والتعلم.

ويعرف بياجيه اللعب على أنه عمليّة تمثُّل، تعمل على تحويل المعطيات الواردة من الخارج لتلائم حاجات الطفل ورغباته، وتصبح جزءاً من خبرته كما يعد اللعب مظهراً من مظاهر النمو الاجتماعي والتطور العقلي.

فما هو اللعب؟ يمكن تعريف اللعب أنه نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتائج الأخرى التي تتحقق في النهاية، ويتميّز هذا النشاط بالتلقائية بعيداً عن الضغط والإكراه الخارجي.

ويصفه علماء النفس بأنه سلوك نظري وحيوي في حياة الطفل، وهو نشاط يعبر عن طريقة الطفل في التفكير والتدليل والابداع والتذكر، إنه في الواقع الحياة ذاتها. (٣)

وتتعدد تعريفات اللعب، إلا أنها تؤكد جميعاً على أن اللعب نشاط فيزيولوجي اجتماعي ونفسي واختياري، يؤديه الطفل بغرض الاستمتاع والترويح عن النفس، وقد يكون هذا النشاط عفوياً أو منظماً، حراً أو مقيداً بشروط وضوابط، إلا أنه في جميع الحالات محققاً لميول الفرد ومشبعاً له، ويعد اللعب مظهراً من مظاهر النمو الاجتماعي والتطور العقلي.

أهمية اللعب:

- اللعب وسيلة تفاعل الطفل مع البيئة.
- اللعب وسيلة للتطور والارتقاء.
- اللعب وسيلة تعلم مهمة وفعّالة للطفل في مرحلة رياض الأطفال في أي مجال من المجالات.
- وسيلة مهمة لاكتساب أنماط السلوك المختلفة.
- يستخدم اللعب كمصدر تعلم وليس كوسيلة موضحة فقط.
- يساعد اللعب التمثيلي على التعلم الاستكشافي.
- يوفر فرص التفاعل الاجتماعي، وبذلك يحول الطفل من تمركزه حول ذاته إلى الآخرين.
- يوفر الدوافع الداخليّة للتعلم إلى جانب التوافق، وكذلك تقريب المفاهيم.
- يراعي اللعب ميول الأطفال الطبيعية، ويعمل على توجيهها وتنميّتها.

---

(١) أبو النور وآخرون، **مدخل إلى رياض الأطفال ٢**، ط١، ص١٢٥-١٢٦

(٢) أحمد ومنصور، **سيكولوجية اللعب**، ط١، ص١٥-١٦

(٣) الياس و مرتضى، **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال**، ط ١، ص٣٢٧-٣٢٨

"ويرى جان بياجيه أن اللعب مرتبط بمراحل النمو، حيث إن لكل مرحلة نمو ألعاباً خاصة بها، أنواع الألعاب تختلف من مجتمع لآخر، لذلك فإن اللعب عبارة عن مقياس لنمو وتطور الطفل العقلي والمعرفي، وهذه هو أساس نظرية بياجيه، لأن الطفل يمر بمراحل عقليّة لكل منها سماتها التي تميّزها عن غيرها، حيث يختلف أسلوب التفكير والعمليات المرتبط به في كل مرحلة اختلافاً كمياً ونوعياً ". (١)

إن اللعب يساعد على نمو الطفل من الناحية الاجتماعية ففي الألعاب الجماعية يتعلم الطفل النظام ويؤمن بروح الجماعة واحترامها ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة، وإذا لم يمارس الطفل اللعب مع الأطفال الآخرين فإنه يصبح أنانياً، ويميل إلى العدوان ويكره الآخرين، لكنه بواسطة اللعب يستطيع أن يقيم علاقات جيدة متوازنة وأن يحل ما يعترضه من مشكلات. (٢)

ثالثاً: طريقة تمثيل الأدوار:

تتطور الصفات الإنسانيّة من خلال التجربة وطريقة تمثيل الأدوار، تُعطي للأطفال الخبرة اللازمة لتمكينهم من استكشاف قضايا العلاقات الإنسانية بما في ذلك من أحاسيس، اتجاهات، قيم، معتقدات، وأساليب حل المشكلات التي قد تواجه الإنسان في حياته العادية، لهذا فإن طريقة تمثيل الأدوار تعتبر ذات قيمة عالية خاصة في تعليم الوظائف والانشطة الاجتماعيّة.

ويمكن تلخيص فوائد لعب الأدوار بما يلي:

ينمي قدرة الطفل على التعبير عما بداخله من انفعالات وبما لديه من آراء.

يتيح الفرصة أمام الطفل ليختبر مواقف الحياة المختلفة ووضع الحلول المناسبة لها.

يعرف الطفل الآخرين وذلك من خلال تقمصه لشخصياتهم فيصبح أكثر قدرة على التعامل معهم.

يساعد في تخليص الفرد من بعض الانفعالات الضارة، أي يكون له معنى تربوياً وأخلاقياً يثقف النفس ويخلصها من حب اللذة والغضب والغرور.

يزوّد الأطفال بكثير من القيم الإيجابية كالتعاون، ضبط النفس، المشاركة الوجدانية.

يساعد في تبسيط بعض المفاهيم العلميّة مما يؤدي إلى سهولة استيعابها. (٣)

رابعاً: القصة الموجهة للطفل:

في القصة سحر يسحر النفوس منذ قديم الأزل، ولا شك أن الطفل الذي يقرأ القصة أو يسمعها لا يملك إلا أن يتخيل نفسه أنه كان في هذا الموقف أو ذاك.

ويقول الخبراء:" إن الطفل يبدأ عادة بالاستمتاع بسماع القصة حين يبلغ الثانية من عمره، وحين يبلغ الرابعة يكون قد وصل إلى درجة من معرفة المحيط، وفي سن الخامسة يكون الطفل مستعداً للتعلم، ويميل إلى القصص التي تعطيه معلومات وتقدم له المعرفة" (٤) (٥)

ولكل طريقة مزاياها ومسالبها، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها فقط، فلا توجد طريقة واحدة تعتبر البلسم الشافي لكل مشكلات التعليم، وإنما نجاح المعلم في مهمته يقوم على اختيار الانسب منها، طبقاً لطبيعة الموقف التعليمي والأهداف التي يريد تحقيقها وطبيعة المادة ذاتها، والقدرة على تحقيق الأهداف المرسومة.

وجميع الطرائق تُعد فعّالة وناجحة إذا ما استطاع المعلم أن يستغل دوافع الأطفال ومراعاة استعداداتهم ودرجة نضجهم، وتوفير الشروط المناسبة واستخدام التعزيز، فنجاح العملية التربوية في رياض الأطفال يتوقف بالدرجة الأولى على المعلمة كونها صانع القرار، فالمعلمات المتميزات يعرفن أدوات وطرق فنهن ومتى وكيف يستخدمنها، إنهن يطورن فنهن بإدراكهن. (٦)

---

(١) أحمد ومنصور، **سيكولوجية اللعب**، ط١، ص٢١

(٢)أبو فرحة، **الأسس السبعة للتربية**، ط١، ص ٧١

(٣)الياس و مرتضى، **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال**، ط ١، ص٣٤١-٣٤٥

(٤) باشا، كيف تربي أبناءك في هذا الزمان، ط ١٠، ص١٥٦

(٥) أبو النور وآخرون، **مدخل إلى رياض الأطفال٢**، ط١، ص١٢٠

(٦)**مرجع سابق**، ط١، ص١١١

المحور الأول: الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة:

– دراسة مروة محمود الشناوي، عام ٢٠١٨م، وهو بعنوان: (توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة.

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال المستوى التمهيدي الثالث بمدينة المزاحمية بالمملكة العربية المملكة العربية السعودية، وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار المفاهيم الصحية المصورة لطفل الروضة (مجموعة قصص رقمية حول بعض المفاهيم الصحية) وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم الصحية لدى طفل ما قبل المدرسة، وأوصت الباحثة بضروة الاهتمام بتصميم برامج وأنشطة تساعد على إكساب الأطفال في سن مبكرة مفاهيم التربية الصحية وإقامة دورات تثقيفية لمعلمات رياض الأطفال حول مفاهيم التربية الصحية في الروضة وتضمين التربية الصحية للطفل لبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال. (١)

– دراسة آمال عبد العزيز مسعود، ٢٠١٨، وهو بعنوان (مهارات التواصل لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات)

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التواصل لدى أطفال رياض الأطفال، وتدرس أيضا تأثير بعض المتغيرات على مهارات الاتصال هذه، اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي وعينة من هذه الدراسة هي ٤٢٥ أمهات لأطفال صغار. ويدرس ٢٦٥ من هؤلاء الأطفال في رياض الأطفال الحكومية، بينما يدرس ١٦٠ طفلاً في رياض الأطفال الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مهارات الاتصال وتنمية مهارات التواصل من قبل أم الطفل، وخصائصها النفسية من خلال الصلاحية والموثوقية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التواصل غير اللفظي والشامل في رياض الأطفال منخفض.

توصي الأمهات ببعض التوصيات كدعم وتشجيع الأطفال على التواصل مع الآخرين، والمشاركة في الأحداث الاجتماعية وتشجيع أنفسهم على الاستماع إلى أطفالهم ووضع برامج تدريبية للمعلمين الرئيسيين والمعلمين والأمهات لتطوير مهارات التواصل للأطفال الصغار ومنح الوالدين فرصة المشاركة في اختيار المبرمجين والأنشطة التعليمية. (٢)

– دراسة دلال جاسم عبد الرضى الذهبي، ٢٠١٧م، بعنوان (الذكاء الشخصي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض)

تناولت دراستها موضوع الذكاء الشخصي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية في رياض الأطفال، مشكلة البحث تضمن الجواب على السؤال التالي: هل لدى أطفال الرياض ذكاء شخصي وهل يرتبط بالمهارات الاجتماعية؟ واستخدمت المنهج التجريبي وعينة البحث تضمنت (١٨٠) طفلاً من الجنسين تم اختيارهم عشوائيا أداة البحث التي اعتمدها الباحث من المقياسين الأولين هي مقياس الذكاء الشخصي وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية إن عينة البحث من رياض الأطفال لديها مستوى عال من الذكاء الشخصي وعينة البحث لديها مستوى عال من المهارات الاجتماعية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر على مقياس المهارات الاجتماعية وللعمر (٥ سنوات) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي في المهارات الاجتماعية ولصالح الإناث و هناك علاقة متبادلة بين الذكاء الشخصي والمهارات الاجتماعية. (٣)

– دراسة العايد، لانا سلمان بخيت، عام ٢٠١٦، بعنوان: تقويم برنامج رياض الأطفال المطور في كل من الأردن ومصر في ضوء المعايير العالمية

---

(١) **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، د.ط، ٢٠١٨م

(٢)**مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠١٨**، د.ط، **ص**. ٣٠٥-٣٢٩

(٣)**المجلات الأكاديمية العلمية**، ٢٠١٧م، ص٤١٠-٤٢٢، د.ط،رقم الوثيقة ١٢٣٤٨٦

جامعة العلوم الإسلامية – عمان الأردن

البحث عبارة عن دراسة تحليلية مقارنة بين التجربة الأردنية والمصرية، هدفت لتقويم برنامج رياض الأطفال في المدارس الحكومية مصر والأردن، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وعينة البحث كانت أفراد من (برنامج التوعية الوالدي الأردني ودليل الأسرة للتربية المصرية)، نتائج الدراسة: تحقق المعايير العالمية الخاصة ببرامج رياض الأطفال في البرنامج المطور في الأردن، أن المعايير العالمية الخاصة برياض الأطفال لم تطبق بمصر.

-دراسة الخفاف إيمان عباس علي،عام ٢٠١٢ بعنوان (الذكاء الاجتماعي لدى أطفال رياض الأطفال وأثره على مهارات التواصل).

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أطفال رياض الأطفال،لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجتمع الدراسة من الأطفال واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلًا وطفلة من (١٠) رياض تم توزيعهم حسب المتغيرات: الجنس، والتحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم وتقدمت الباحثة بالعديد من التوصيات والمقترحات، ومن أهمها: إعادة النظر بالأنشطة كالخبرات التي تقدمها الرياض وتسهم في إبراز الذكاء الاجتماعي لديهم و دمج مهارات الذكاء الاجتماعي في الخبرات التعليمية التي تقدم للطفل وتحليل المواقف والأحداث الاجتماعية التي تساعد على نمو الذكاء الاجتماعي، إجراء دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طفل الروضة و إجراء دراسة مقارنة بين متوسط الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال وأقرانهم من غير الملتحقين. [١]

– دراسة القرشي، خديجة ضيف الله، عام ٢٠١٦، تقويم برنامج رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر الطالبات.

جامعة طنطا – كلية التربية – مجلة كلية التربية

هدفت هذه الدراسة إلي تقويم جودة العملية التعليمية في برنامج رياض الأطفال من وجهة نظر الطالبات، وتكونت عينة البحث من (١٦٨) طالبة من قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف، وقدم لهن استبانة تقويم قسم رياض الأطفال والتي تكونت من ستة مجالات أساسية ممثلة لجودة التعليم تتمثل في أهمية الخطة الدراسية، وطبيعة مقررات الخطة الدراسية، ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجودة التدريس وجودة تقييم الطالبات وجودة المقرر الدراسي وجودة التدريب الميداني، فاتفق معظم الطالبات أن أعضاء هيئة التدريس يلتزموا بالتوصيف المعلن في بداية الفصل الدراسي ويعتمدوا على الأسئلة والمناقشة، وأما ما يتعلق بجودة التربية العملية يتضح أن القسم يهتم بإعطاء دورات توعية للطالبات في بداية الفصل الدراسي عن ما يتم خلال التربية العملية، وأن ما يدرسن خلال المحاضرات يفيدهن خلال التربية العملية وأن أعضاء هيئة التدريس يهتمون بالزيارات الدائمة خلال التدريب الميداني، وأن هناك اهتمام من القسم باختيار رياض الأطفال التي يتم فيها التدريب الميداني، ومن أوجه القصور هو عدم دقة أعضاء هيئة التدريس في الاطلاع على دفاتر التحضير الخاصة بالطالبات[2]

– دراسة سعديّة بهادر، عام ١٩٩٥بعنوان: (برنامج تربية طفل ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق)

قامت الباحثة بوضع برنامج لتربية طفل ما قبل المدرسة ومن ثم طبقت هذا البرنامج على (220) طفل موزعين على (4) رياض في ثلاث محافظات واستخدمت المنهج التجريبي وأثبتت الباحثة فاعلية برنامجها في تربية أطفال ما قبل المدرسة، كما أثبتت الباحثة أن برنامج التعليم عن طريق القصة أكثر من التعليم التقليدي، وأن التعليم عن طريق اللعب أكثر أنواع التعليم فاعلية في تعليم أطفال ما قبل المدرسة وخصوصاً في غرس القيم، وتنمية التفكير، وتقدير الذات.

– دراسة الحازمي، محمد بن عبد الله بن حسين، عام ٢٠١٦، تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني

هدفت الدراسة إلى تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني، وقد تكون مجتمع الدراسة

---

(١) **المجلة الدولية التربوية المختصة**،2015 ، (7) 4، 65-39، http://www.iijoe.org/

(2) https://search.mandumah.com/Record/820622

وعينتها من مديرات ومعلمات رياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية من رياض الأطفال في مدينة نجران، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، إضافة إلى بناء أداة لقياس تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني من وجهة نظر مديرات ومعلمات الروضة، حيث تكونت الاستبانة من ٤٦ فقرة موزعة على خمس محاور: تضمن المحور الأول "تطوير رياض الأطفال في ضوء علاقة المعلمات بالأطفال وأسرهم"، والثاني "تطوير رياض الأطفال في ضوء البرامج اليومي في الروضة"، والمحور الثالث "تطوير رياض الأطفال في ضوء التعاون بين رياض الأطفال والمدراس الابتدائية"، والمحور الرابع "تطوير إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء التنمية المهنية المستمرة "، والمحور الخامس "تطوير رياض الأطفال في ضوء أوجه الأمن والسلامة" بالإضافة إلى طرح سؤال مفتوح على عينة الدراسة يتعلق بكيفية تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية وذلك لنصل إلى مستوي الجودة المنشود من تربية وتعليم ورعاية أطفالنا، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن تطوير مؤسسات رياض الأطفال في مدينة نجران من وجهة نظر مديرات ومعلمات رياض الأطفال كانت كبيرة بشكل عام، كما أظهرت الدراسة أن التطوير في مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية يتم وفق معايير وأسس معروفة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ((a=0.05بين تقييم مديرات ومعلمات رياض الأطفال نحو مدي وعيهم بمجالات تطوير رياض الأطفال وفقا لمتغير التخصص وسنوات الخبرة، كذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ((a=0.05بين تقييم المديرات والمعلمات نحو مدي وعيهم بمجالات تطوير رياض الأطفال وفقا لمتغير العمل، وقد خلصت الدراسة إلى بعض المقترحات والتصورات للنهوض بتطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بما يسهم في تحسين جودة التعليم لطفل ما قبل المدرسة.[1]

الدراسات الأجنبية:

١- عنوان الدراسة: الطفل الذي يلعب ويتعلم.

-The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood
Maj Asplundh Carlsson\Ingrid Pramling Samuelsson

هدفت الدراسة إلى مراقبة وفحص طبيعة التعليم، في السنوات المبكرة من عمر الطفل من حيث اللعب والتعلم، حيث اقترح الباحث منهج تدريس مستدام للمستقبل والذي لا يفصل اللعب عن التعلم ولكن يعتمد على أوجه التشابه في الشخصية من أجل تعزيز الابداع في الأجيال القادمة، وتكونت عينة الدراسة من طفلان، الأول عمره سنة وأربع شهور، والثاني سنتان وشهران، واستخدم المنهج التجريبي.

وقد توصلت الدراسة للنتيجة التالية أنه عندما يتعامل الأطفال مع محيطهم فإنهم لا يفصلون بين اللعب والتعلم، بالرغم من أنهم يفصلونهم في حديثهم، وعندما يريدون التحدث عن شيء تعلموه فإنهم يصفونه بفرح وسعادة، وكشيء ممتع ومبهج. [٢]

٢- عنوان الدراسة: طفولة آمنة

The Safe Kindergarten: Promotion of
Communication and Social Skills Among Kindergartners (Dr. Dorit Aram \ Maya Shalak)

تهدف هذه الدراسة إلى تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي بين أطفال الروضة، تكونت العينة من ٩٢ طفلاً مقسماً على مجموعتين، واستخدموا أداة الملاحظة والمنهج الوصفي، وقاموا المعلمين بتنظيم جلسات أسبوعيّة للأطفال في المجموعة الأولى وخلق حوارات بينهم، والمجموعة الثانية وضعوا لهم فيديو مسجل مسبقا فيه حوارات لأصدقاء يتنازعون فيما بينهم، وتوصلوا لنتائج أن المجموعة الأولى تجاوزت المجموعة الثانية وتميزت بالحوار والاندماج والمشاركة الإيجابية فيما بينهم. [٣]

(1) مجلة التربية، ٢٠١٦، ص١٣-١٤

(2) www.tandfonline.com
(3)www.tandfonline.com

١– عنوان الدراسة: التعليم قبل المدرسي والأسرة

J. Watts, pre. school Education and the Family, Unpublished Report, University of Aberdeen Inst. Of Education, 1976

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب إرسال الأمهات أطفالهن لمؤسسات ما قبل المدرسة، استخدم المنهج الوصفي والأداة المقابلات الشخصية مع الأمهات، ووجد أن ٧١٪ من الأمهات اللاتي يلحقن أطفالهن بتلك المؤسسات كن يهدفن أساساً إلى (وجود الأطفال مع صحبة) وإتاحة الفرصة لمخالطة الطفل مع غيره من الأطفال، ووجد الباحث أن الأهداف الاجتماعية تبوأت مركز الصدارة مقارنة مع غيرها من الأهداف، وأن البيئة الاجتماعية المعدة خصيصاً لهؤلاء الأطفال تحقق الأهداف.

٤– دراسة: (Barbara A.,Johnson:2005):

فقد اهتمت هذه الدراسة بتحديد مدى توافر خصائص الروضة الفعالة من حيث وجود خطة للعملية التعليمية والتقييم ووجود نظام متابعة لسلوكيات المعلم والإنجاز العلمي للطفل ومتابعة تطور أداء العاملين، من خلال استخدام المنهج الوصفي واستخدام أداة الاستبانة لأولياء الأمور والمعلمين والمقابلات الشخصية وتوصلت إلى أن مدير رياض الأطفال يعد من أهم عوامل تحسين الأداء كما أن له تأثيراً كبيراً في توفير خصائص الروضة الفعالة. (١)

١– عنوان الدراسة: دراسة في تربية الحضانة.

P. Taylor, P. Ashton, A study of Nursery Education, Methuen, London،1972

دراسة حول استطلاع آراء معلمات رياض الأطفال عن هدف هذه المؤسسات، استخدم أداة الاستبانة والمنهج الوصفي التحليلي، بلغ عدد المعلمات المشتركات في هذه الدراسة ٥٠٠ معلمة، ممن يعملن بهذه المرحلة في المملكة المتحدة، وحسب آراء المعلمات أن هدف رياض الأطفال هو هدف اجتماعي بالدرجة الأولى، فقلن إنها تهدف إلى مساعدة الأطفال على تكوين علاقات متزنة مع الآخرين وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس وضبطها ومراعاة شعور غيرهم ورغباتهم، وتقوية مهارات التواصل الاجتماعي.

التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة:

مِنْ خلال استعراض الدِّراسات السَّابقة، والتي تحدَّثت فيها عنِ رياض الأطفال؛ وجدت أوجه اتِّفاق وأوجه اختلاف بين الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة، وهي كما يلي:

أولاً: أوجه التَّشابه والاختلاف بين الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة.

بما أنَّ جميع الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة قد اشتركت في دراسة وبحث موضوعٍ واحد (رياض الأطفال)، فإنَّه مِنَ البديهي أنْ تتقارب الأَفكار والرُّؤى ولو في بعض محاور هذه الدِّراسات، ومِنْ ذلك:

– التَّحدُّثُ عنِ رياض الأطفال مِنْ حيث: أهميتها في تربية الطفل ما قبل المدرسة، وأهميتها في تنمية الذكاء والتواصل الاجتماعي، وأهميّة ربط التعليم باللعب.

– أيضًا اتَّفقت بعض الدِّراسات وتطرَّقت إلى طُرقِ تعليم رياض الأطفال وأهمية اللعب والقصص في هذه المرحلة، مع التَّباين الواضح بين الدِّراسات ما بين مقلٍّ ومستكثر.

– واتفقت هذه الدراسة مع دراسة **بهادر**، في التأكيد على أهمية ودور رياض الأطفال وتأثيرها على الطفل ما قبل المرحلة الابتدائية.

– كذلك اتَّفقت دراسة **الذهبي** ومع دراسة **علي** على التَّحدُّث عنْ الذكاء ومهارات التواصل الاجتماعي.

– واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الطفل الذي يلعب ويتعلم على التأكيد على أهمية ربط التعليم باللعب، وأهميته الكبيرة.

– **واختلفت** هذه الدراسة مع دراسة **تايلور** حول استطلاع آراء معلمات رياض الأطفال عن هدف هذه المؤسسات، فدراسته توصلت إلى أن هدف رياض الأطفال هدف اجتماعي بالمرتبة الأولى حسب آراء المعلمات، ولكن الدراسة الحالية تحدثت عن أهمية رياض

(1) https://platform.almanhal.com

الأطفال على كافة الأصعدة الحياتية إلى جانب مهارات التواصل الاجتماعية.

– واختلفت دراسة Barbara عن الدراسة الحالية أنها وضعت نظام متابعة لسلوكيات المعلم والأطفال، ومتابعة أداء العاملين، واتفقت معها في التحدث عن خصائص الروضة الفعالة.

وقد تميَّزَت الدِّراسة الحاليَّة عنِ الدِّراسات السَّابقة بالمميّزاتِ التَّالية:

– التَّوسُّعُ في التَّعريف برياض الأطفال، وأهمِيَّتها، وأهدافها، ومقوِّماتها.

– وضع عدد من الطرق التعليمية الحديثة التي تنمي مهارات الطفل الاجتماعيّة.

– التأكيد على أهميّة إجراء العديد من التدريبات والفحوص لمعلمات رياض الأطفال.

– التَّحدث عن أهميّة معلم رياض الأطفال معرفته، قدراته، مهاراته، اتِّجاهاته التي ينبغي عليهِ اكتسابها نظريًّا، وممارستها عمليًّا.

– التَّحدُّثُ عنْ تقويم الطرق التعليميّة ومعرفة مدى تأثيرها بالجيل الجديد.

– الدراسات السابقة استخدموا الباحثين أدوات (كالمقابلة \ الملاحظة \ المقارنة)، أمّا في هذه الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع المعلومات ومعرفة الحقائق ثم تحليلها ودراستها.

– استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في البحث الحالي:

الاطلاع على منهجيّة البحث المتبعة في كل دراسة.

الاطلاع على الجوانب التي ركزت عليها الدراسات، وعلى المتغيرات التي قامت بدراستها.

الاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات، وربط نتائج الدراسة الحالية فيها.

منهج وإجراءات الدراسة:

استخدم الباحث " المنهج الكمي الوصفي" كمنهج لدراسة تقويم طرق التعليم لدى رياض الأطفال في ضوء تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، فقد رأى أن المنهج الوصفي هو الأنسب باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

- فالمنهج الوصفي هو منهج يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع والتعبير عنها بشكل كمي يوضح الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (١)

مجتمع الدراسة:

وتكوّن مجتمع الدراسة من عينة من معلمات ومشرفات رياض الأطفال في (مدينة الرياض) البالغ عددهم (٣٠) معلمة، و (٢٠) مشرفة على رياض الأطفال.

عيّنة الدِّراسة:

وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة مِنْ (٣٠) معلمة من معلمات رياض أطفال، وتكونت أيضاً من (٢٠) مشرفة على رياض الأطفال وقد تمَّ اختيار عيّنة الدِّراسة بشكل يؤدي إلى انعكاس جميع خصائص وصفات المجتمع، فلم تقتصر الباحثة في اختيار العينة على أشخاص محددين من منطقة محددة، بل اختارت مجموعة من دور رياض الأطفال بمناطق مختلفة من العاصمة (الرياض)، فهذا يؤدي إلى تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع وعدم التحيز.

حدود الدراسة:

إذا كان عدد أفراد موضوع الدراسة كبير للغاية، يمكن أن نقتصر على اختيار عينة من الأفراد شريطة أن تتمثل فيها جميع صفات المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه.

حدود مكانيّة: ستكون الدراسة –بإذن الله – تقتصر على مراكز ودور رياض الأطفال الخاصة في العاصمة الرياض لتكون النتائج دقيقة مدروسة وواقعيّة.

---

(١)الغامدي،**القادة لدى طفل الروضة**،د.ط، ص ١٥١

حدود زمانيّة: ارتبطت الحدود الزمانيّة للدراسة، بفترة البحث عن الدراسات المرجعيّة والدراسات السابقة، وإعداد وتطبيق أدوات الدراسة واستخلاص النتائج خلال العام ٢٠١٧/٢٠١٩م.

حدود موضوعية: تمثلت الحدود الموضوعيّة بطرق التعليم في رياض الأطفال ومهارات التواصل الاجتماعي.

الحدود البشريّة: هم معلمات ومشرفات رياض الأطفال في المدارس الخاصة في العاصمة الرياض.

أدوات الدراسة:

تم استخدام في هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تطلب هذا البحث عمل استبانة مؤلفة من (٣١) بنداً حيث (١٥) بنداً موجهاً لمعلمات رياض الأطفال باعتبارهنَّ القائمات على تأهيل الطفل للحياة المدرسية، و(١٦) بنداً موجهاً للمشرفات على دور رياض الأطفال.

الاستبانة:

هي مجموعة من البنود المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه.

وتعتبر الاستبانة أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم الاستبانة بشكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة. (١)

خطوات تقديم استبانة تقويم طريق التعليم في رياض الأطفال:

تمَّ إعداد استبانة تقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال مِنْ خلال الخطوات التَّالية:

- تمَّ الاطِّلاع على الدِّراسات السَّابقة ذات الصَّلة بموضوع الدِّراسة، وقراءة عدَّة مقاييس، والتي تحقِّق الغرض نفسه.
- تحديد الهدف مِنَ الاستبانة وهو: تقويم طرق تعليم رياض الأطفال في ضوء تهيئتهم لمهارات التواصل الاجتماعي في المملكة العربيّة السعوديّة.
- تحديد المقصود بتقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال في هذه الدِّراسة (وقد تمَّ عرض هذا المفهوم عنْد الحديث عَنْ مصطلحات الدِّراسة والإطار النَّظري الخاص بذلك).
- مِنْ ثمَّ قام الباحثُ بالاطِّلاع على ما تيسَّر له مِنَ **الدِّراسات والكتب العربيَّة** التي تتعلَّق بتقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال وتحديد المحاور المستهدفة وحصرها بمحورين وهما: (طرق التعليم في رياض الأطفال / ومهارات التواصل الاجتماعي).
- قام الباحثُ بإعداد صورة أوليَّة للاستبانة، وقد تكوَّنت الصُّورة الأَوليَّة مِنْ (٣٦) عبارة موزَّعة على محورين.
- قام الباحثُ بتعريف كلِّ بُعدٍ مِنْ هذه المحاور، وتحديد التَّعريف الإجرائي لكلِّ بُعدٍ، وتحديد العبارات في كلِّ محور مِنَ المحاور، وتوضيح طريقة الاستجابة، وكذلك طريقة التَّصحيح حيث استخدم الباحثُ تدريج الثُّلاثي، حيث يُتاح للمستجيب ثلاث خيارات هي: (أطبقها بدرجة كبيرة–لا أطبقها– أطبقها بدرجة متوسطة)، حدَّد الباحثُ (١٦) عبارة للمحور الأَول.
- ثم قام الباحث بحساب صدق وثبات الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين مِنْ أعضاء الهيئة التَّدريسيَّة تخصُّص (مناهج وطرق التَّدريس)، للتأكد من صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آرائهم تم إعداد الأداة (الاستبانة) في صورتها النهائية.

نتائج الدِّراسة وتفسيراتها:

نتناول نتائج الدِّراسة وتفسيراتها، وذلك مِنْ خلال التَّحقُّق مِنْ فروض الدِّراسة باستخدام الأَساليب الإحصائيَّة المناسبة، وصولاً إلى النَّتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الأُطر النَّظرية للبحث، ومِنْ خلال الدِّراسات السَّابقة المتعلِّقة بموضوع الدِّراسة وهو: (تقويم طرق تعليم رياض الأطفال في ضوء تهيئتهم لمهارات التواصل الاجتماعي في المملكة العربيّة السعوديّة)

(١)عبيدات وآخرون،، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، د.ط، ص١٢١

سؤَال الدِّراسة الأَول: كان السؤال الأول موجه للمعلمات بخصوص الطرق التعليمية المستخدمة في رياض الأطفال، وبخصوص مهارات التواصل الاجتماعي التي يحاولون تنميتها لدى الأطفال.

للإجابة عنْ الاستبانة الأَولى الموجه للمعلمات؛ تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة للاستبانة، والجدول يبيّن ذلك: يبيّن المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستبانة الطرق التعليمية المستخدمة في رياض الأطفال:

الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
أتبع طرق تعليمية ومناهج موحدة تعمم على كل مؤسسات رياض الأطفال (من قبل المملكة العربية السعودية)	1.82	0.93
أستخدم الأنشطة الحركيّة الحسيّة في رياض الأطفال. (أطلب منهم فرز الألوان..	1.22	0.53
أستخدم أساليب تعليمية متنوعة لأراعي الفروق الفردية.	1.45	0.78
تقف الإمكانات المتواجدة في مؤسسات رياض الأطفال عائقاً لتحقيق الهدف المنشود لاستخدام الطرق التعليميّة الفعالة. (صغر مساحة الصف/ عدم وجود حديقة واسعة	1.72	0.84
أحرص على استخدام الطرق التعليمية التي تضمن مشاركة كل الأطفال في رياض الأطفال.	1.55	0.87
تتوفر لدينا في مؤسسات رياض الأطفال مساحات واسعة لممارسة أنواع متعددة من الأنشطة. (التعلم باللعب)	1.62	0.89
يشاركني ولي أمر الطفل في نشاطات الروضة ونبقى على تواصل دائم	1.50	0.93
استخدم الأشياء الطبيعيّة الموجودة في بيئة الطفل لتعليمه (أوراق الشجر المتساقطة لفصل الخريف)، إضافة للوسائل التكنولوجية الموجودة	1.32	0.69

تبيَّن مِنْ خلال الجدول السَّابق وجود فروق بين متوسّطات درجات المعلِّمين في الإجابة على الاستبانة، حيث تراوحت المتوسّطات الحسابيَّة لتقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال بين (١,٢٢- ١,٨٨)، وتراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٦٩- ٠,٩٣)، ويتضح من نتائج الجدول السابق أن أكثرية معلمات رياض الأطفال يستخدمون الطرق التعليمية الحديثة التي تضمن مشاركة جميع الأطفال وتراعي فروقهم الفردية ؛ وأكثر هذه الأنشطة في الغرف الصفيّة على الرغم من صغر مساحات اللعب المكشوفة في المدرسة، وتبين النتائج أيضاً أن بعض المعلمات يشاركون أولياء الأمور بنشاطات رياض الأطفال، ويبقوا على تواصل معهم، وبعض المعلمات لا يوجد تواصل مع أولياء الأمور، وتكون علاقاتهم مباشرة فقط مع الأطفال، وعلاقة الأهل تكون فقط مع الكادر الإداري.

وهذا الجدول يبيّن المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستبانة مهارات التواصل الاجتماعي التي يحاولون تنميتها للأطفال:

الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
أخطط لأنشطة في برامج رياض الأطفال ينفذها الطفل بنفسه.	1.60	0.90
أتبع أنشطة تعليميّة في رياض الأطفال تساعد الطفل على تنمية احترام وتقدير الآخرين لديه	1.42	0.74
أُعرف الأطفال بالبيئة الماديّة والاجتماعيّة المحيطة بهم، لأساعدهم على التكيف مع بيئتهم	1.48	0.84
أمارس مع الأطفال، أنشطة تتطلب العمل الجماعي لإتمامها	1.65	0.89
أنمي مهارات الإصغاء عند الأطفال في رياض الأطفال، عن طريق التواصل بينهم	1.38	0.77
أمنح الطفل الفرصة للاعتماد على ذاته (كالعمل على إعادة الألعاب والأشياء إلى مكانها.(	1.60	0.90
أهتم بتنميّة الاستقلاليّة لدى طفل الروضة.	1.60	0.89

تبيَّن مِنْ خلال الجدول السَّابق وجود فروق بين متوسّطات درجات المعلِّمين في الإجابة على الاستبانة، حيث تراوحت المتوسّطات الحسابيَّة لتنمية المهارات الاجتماعية بين (١,٢٢- ١,٨٨)، وتراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٦٩- ٠,٩٣)، يتضح من نتائج الجدول

السابق أنّ معلمة رياض الأطفال تسعى جاهدة لتنميّة مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال عن طريق استخدامها طرق تعليمية تشارك فيها الأطفال، وتغرس فيهم روح التعاون والمحبة، وتساعد الطفل على الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو الروضة، وتساعد الطفل على المشاركة في الحياة الاجتماعية ضمن الجماعة التي ينتمي إليها ومعرفة دوره فيها.

سؤَال الدِّراسة الثاني: كان السؤال الثاني موجه للمشرفات على رياض الأطفال بخصوص الطرق التعليمية المستخدمة في رياض الأطفال، وبخصوص مهارات التواصل الاجتماعي التي يحاولون تنميتها لدى الأطفال.

للإجابة عنْ الاستبانة الثانية الموجه للمشرفات؛ تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة للاستبانة، والجدول يبيّن ذلك: يبيّن المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستبانة الطرق التعليمية المستخدمة في رياض الأطفال:

الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
تعاني مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية من قلة المعلمين الخبراء بطرق التعليم الحديثة.	2.0	0.85
توجد مساحات واسعة مخصصة للعب في الروضة.	1.70	0.80
يوجد نقص في بعض الوسائل التعلميّة التي يحتاجها المعلم في رياض الأطفال	1.85	0.87
يوجد اجتماعات أسبوعية مع معلمي رياض الأطفال لتفقد أمور الأطفال.	2.00	0.72
تركز المناهج التربويّة في رياض الأطفال على اللعب والأنشطة الحرة في الفئة الأولى (عمر ثلاث سنوات)	1.80	0.95
يقوم المعلم بتهيئة الطفل للحياة المدرسيّة (المرحلة الابتدائية)، ورعاية نموه على نحو مقبول.	1.55	0.88
تتوفر في مؤسسات رياض الأطفال حجرات جيدة التهوية والإضاءة.	1.55	0.88
يوجد تنوع متكامل في الطرق التعليميّة الممارسة من قِبل المعلم داخل مؤسسات رياض الأطفال.	1.40	0.75

تبيَّن مِنْ خلال الجدول السَّابق وجود فروق بين متوسّطات درجات المشرفين في الإجابة على الاستبانة، حيث تراوحت المتوسّطات الحسابيَّة لتقويم طرق التَّعليم في رياض الأطفال بين (١,٤٠– ٢,٠)، وتراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٧٢– ٠,٩٥)، وتبين النتائج السابقة من إجابات المشرفات، أنه مازالت بعض مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية تعاني من قلة المعلمين الخبراء بطرق التعليم الحديثة، فهم بحاجة لتدريب أكثر على استخدامها، وأنه يوجد نقص في بعض الوسائل التعليمية،وفي بعض مؤسسات رياض الأطفال لا يوجد تواصل مستمر بين المعلمات و أولياء الأمور مما يقلل من معرفة نمو الطفل وتطوره بين المدرسة والبيت.

وهذا الجدول يبيّن المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستبانة مهارات التواصل الاجتماعي التي يحاولون تنميتها للأطفال:

الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
تقوم معلمة رياض الأطفال على تشجيع الطفل للعمل مع زملاءه.	1.40	0.75
توفير خبرات تساعد الأطفال الخجولين على التعامل مع الآخرين.	1.50	0.82
يقوم المعلمين بتنظيم أماكن جلوس الأطفال بداية كل عام..	1.50	0.88
تقوي الطرق التعليمية المتبعة في رياض الأطفال العلاقات الاجتماعية بينهم (كاللعب)	1.50	0.88
يسارع المعلم لمساعدة الطفل عندما يشعر بالحاجة لشيء ما، خلال تواجده في الروضة	1.85	0.87
يخضع معلمي رياض الأطفال لفحوص وتدريبات تربويّة قبل الخوض في مجال التعليم.	1.85	0.87
تنوع المنهج في رياض الأطفال واحتواءه على مهارات اجتماعية، تساعد الطفل من الخروج من دائرة الذات.	1.75	0.96

تبيَّن مِنْ خلال الجدول السَّابق وجود فروق بين متوسِّطات درجات المشرفات في الإجابة على الاستبانة، حيث تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لتنمية المهارات الاجتماعية بين (١,٥٠– ١,٨٥)، وتراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (٠,٧١– ٠,٩٦)، فالنتائج تؤكد أن التواصل الجيد مع الطفل في مرحلة الطفولة يعزز لديه إحساسه بالأمان، وثقته في العالم المحيط، مما يشجع الطفل على الانطلاق، واستكشاف العالم أكثر فأكثر، وعلى بناء المزيد من العلاقات فالتواصل الفعال بين معلمات والأطفال يساهم في تكوين صورة ذاتية إيجابية للطفل عن نفسه؛ تنعكس في ثقته بنفسه في ما بعد، وفقدان هذا النوع من التواصل من خلال النقد المستمر والإساءات المستمرة للطفل يسبب تكون صورة سلبية عن نفسه؛ مما ينتج منها فقدان الثقة بالنفس.

أبرز نتائج الدِّراسة:

– إن رياض الأطفال يقع على عاتقها دور كبير في غرس القيم المجتمعية في نفوس الأطفال قبل دخولهم إلى المدرسة حيث تعتبر حلقة التواصل بين البيت والمدرسة.

– تحرص معلمات رياض الأطفال على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، فتعلم الطفل الالتزام بالنظام وآداب التعامل مع الآخرين وفق الاحترام المتبادل وتعزز أهمية العمل لديه وتشجعه على المبادرة لفعل الخير، وتعوده على تحمل المسؤولية وكل هذه المهارات تساعده على التكيف الإيجابي مع المجتمع الذي ينتمي إليه ويعيش فيه.

– تركيز معلمات رياض الأطفال على رغبات الأطفال، وتهتم بصحتهم العقلية والصحيّة لتحقيق توافق نفسي.

– إنَّ التَّعاون البنَّاء بين معلِّمي رياض الأطفال وأولياء أمور الطفل، يعود بالفائدة على الأطفال وينمي فيهم القيم الإيجابية أكثر.

– تحرص معلمات رياض الأطفال على استخدام أساليب تعليمية متنوعة، لتراعي الفروق الفردية بين الأطفال.

– إنّ تنمية وتوعية الفرد منذ طفولته، ينتج أفراداً أكثر وعياً وانتماءً لأوطانهم.

– الصَّبر وتحمُّل أعباء التَّعليم مِنَ الصِّفات الإيجابيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال.

– حرصت معلمات رياض الأطفال على غرس روح المحبة والتعاون بين الأطفال، وخلق روح المنافسة الإيجابية الفعّالة، لكي يكون الأطفال قادرين على إقامة علاقات إنسانيّة اجتماعيّة، فعّالة سويّة.

– تركيز بعض معلِّمات رياض الأطفال على الأطفال المتميّزين دون غيرهم، يخلق سلوكيَّات سيِّئة عند بعض الأطفال، ويشعرهم بالنقص ويميلون للانطواء على أنفسهم.

– التركيز على الحوار مع الطفل وتكوين فكر نقدي لديه وطريقة خاصة للتعبير عن نفسه.

– قيام معلمات رياض الأطفال على تدريب الطفل على المهارات الحركيّة، وتشجيع نشاطه الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه

– عدم وجود مساحات واسعة للعب للأطفال، وضيق غرفة النشاط يؤثر سلباً على الأطفال، فيجب توفير مساحات كافية للأطفال، تعطيهم حرية الحركة وتشعره بالاطمئنان.

التَّوصيات:

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها حول تقويم طرق التعليم في رياض الأطفال في ضوء تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، توصي الدراسة بما يلي:

- وجوب معرفة معلمات رياض الأطفال، بالطرق التعليمية المختلفة التي تنمي مهارات الأطفال وتراعي الفروق الفردية بينهم. يتوجب على معلمات رياض الاطفال استخدام أساليب التعلم التعاوني ومشاركة جميع الأطفال في الأنشطة.
- يتوجب على معلمات رياض الأطفال ربط المنهاج بواقع الحياة العملية لخلق بيئة تعلمية تعليمية وتنمية مهارات التواصل.
- تنظيم البيئة التعليمية التي تدعم التعلم النشط بتوفير المساحات الكافية والوسائل التعليمية والخبرات الحسية.
- يتوجب على معلمات رياض الأطفال إشراك الأطفال ببعض الأنشطة (كإرجاع الأدوات التعليمية إلى مكانها / مسح السبورة).
- استثمار الوقت المخصص للتعليم في أنشطة فعالة تؤدي إلى تعلم وظيفي، والاستفادة من الموارد الطبيعية الموجودة في بيئة الطفل لمساعدته على التعرف على بيئته والتكيف معها.
- تعمل على توفير المناخ النفسي الذي يُشعر الطفل بالاطمئنان والاستقرار العاطفي، وتحرص على إيجاد الفرص لكل طفل لتحقيق ذاته وأقصى إمكاناته.

مقترحات الدراسة:

لاحظت مِنْ خلال هذه الدِّراسة، ومِنْ خلال ما توصلت إليه مِنْ نتائج؛ أن هناك بعض المشكلات التي لها علاقة بموضوع الدِّراسة وهي بحاجة إلى مَنْ يقوم ببحثها ودراستها، ومن أهم تلك المواضيع ما يلي:

- تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وذلك باستخدام بعض مداخل تعلم الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.
- تقويم الطرق التَّعليمية الفعَّالة، ومدى أثرها التَّربوي على أطفال رياض الأطفال.
- دراسة تقويمية لأطفال رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمتها لحاجات الأطفال في هذه لمرحلة.
- فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل لدى أطفال الروضة.
- تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة وذلك من خلال استخدام الوسائط التعليمية المتعددة.
- دراسة تقويمية لطرق تعليم أطفال الروضة في ضوء خصائص النمو ومتطلبات المجتمع.
- المشكلات التَّعليمية في رياض الأطفال وأثرها التَّربوي على معلِّمات رياض الأطفال.
- فاعلية برنامج مقترح في التوعية الأسرية لوقاية أطفال ما قبل المدرسة من الانطواء على الذات.
- برنامج إثرائي قائم على الأنشطة البيئية لتنمية وعي أطفال الرياض ببعض مشكلات البيئة.
- تقويم البرمجيات التعليمية المقدمة من المملكة العربية السعودية.
- فاعلية استراتيجية النشاط خارج الفصل في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الرياض في ضوء النظرية البنائية الا اجتماعية.
- دراسة تحليلية لبعض الكتب العلمية المبسطة لأطفال ما قبل المدرسة في ضوء معايير الثقافة العلمية.

المراجع:

- ابن منظور، **لسانُ العربِ**، د.ط، (القاهرة، دارُ الحديث، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م).
- أبو النور، حسناء، ومراد، سمير، ومرتضى، سلوى، **مدخل إلى رياض الأطفال٢**، ط١(دمشق، منشورات جامعة دمشق، برامج رياض الأطفال، ٢٠١٨م)
- أبو فرحة، شريف، الأسس **السبعة للتربية**، ط١، (مصر: دار أجيال للنشر والتوزيع،٢٠٠٣م)
- أحمد، أمل، ومنصور، علي، **سيكولوجيا اللعب**، ط١ (دمشق: منشورات جامعة دمشق، برامج رياض الأطفال، ٢٠١٨م)
- آل ناجي، محمد عبد الله، ومحي الدين، منى ياسين، المرجع **في إدارة رياض الأطفال**، ط١، (بيروت: دار رفد للاستشارات التربوية والإدارية،٢٠١٦م، ١٤٣٨هـ).
- أنيس، إبراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط٢، (القاهرة، دارُ المعارف، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م).
- بحري، منى يونس، مناهج **رياض الأطفال**، ط١، (عمان: دار البداية، وسط البلد،٢٠١٣م).
- بطانية، نور، **مشكلات رياض الأطفال**، ط١، (عمان، الأردن: عالم الكتب الحديثة، جدار الكتاب العالمي، ٢٠٠٦م)
- صادق، د حنان فوزي، محاضرات **في المفاهيم الخلقية والاجتماعية في رياض الأطفال**، جامعة المتوفية، قسم رياض الأطفال، ٢٠١٠م)
- **صحيفة الجزيرة**، عدد،١٤٦٦١، محرم، المملكة العربية السعودية، الرياض
- لافي، سعيد عبد الله، **أساليب التدريس**، ط١ (مصر، القاهرة: عالم الكتب،٢٠١١م)
- المجلات الأكاديمية العلمية، ٢٠١٧م (بغداد، العراق: الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية / جامعة شراء / المزاحمية، السعودية.
- **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك عبد العزيز، قسم دراسات الطفولة، وثيقة الدراسة: ١٢٦٧٥٣
- معلوف، لويس نقولا، **المُنجد في اللغة والأَعلام**، ط٣٣، (بيروت، دارُ المشرق، ١٩٩٢م).
- ناشف، هدى محمود، برامج **رياض الاطفال**، ط١، (عمان الأردن: دار الفكر،٢٠٠٤م)
- غامدي، حصة علي مطر، **القيادة لدى طفل الروضة**، م.ط، (الرياض: جامعة الملك سعود،٢٠١٧م).
- الياس، أسماء جريس، ومرتضى، سلوى محمد، **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال**، ط١، (عمان: دار الإعصار العلمي، ٢٠١٥م).
- باشا، حسان شمسي، **كيف تربي أبناءك في هذا الزمان**، ط١٠، (دمشق: دار القلم،٢٠١٠م).
- فايز، ميرفت محمد، **التقييم في تعليم الطفولة المبكرة**، ط١، (عمان: دار الفكر، ٢٠١٠م)
- عبيدات وآخرون، ذوقان، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط١ (عمان: دار الفكر، ١٩٨٤م)
- الغوثاني، يحي عبد الرزاق، **فنُّ الإشراف على الحلقات**، ط١: (جدة، دار الغوثاني،٢٠٠٠م).
- جبران، مسعود، **رائد الطلاب**، ط١٠ (بيروت:دار العلم للملايين، ١٩٩١م)

المواقع الالكترونية

http://www.iijoe.org/
https://search.mandumah.com/Record/820622
www.tandfonline.com
www.tandfonline.com
https://platform.almanhal.com

بحث رقم ٤٥

بناء برنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء وفق أساليب التدريب الحديثة والتعلم النشط

الباحث/ عبدالله خليف اللقماني – د/ أمل محمود علي

ملخص الدراسة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لبناء برنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء لتحضير دروسهم في ضوء تطبيق نموذج الفورمات لمكارثي، وباستخدام استراتيجيات التعلم النشط ويتفرع منه عدة أهداف منها: التعرف على أساليب التدريس الحديثة الملائم ممارستها من قبل معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية. وضع تصور مقترح لتطوير برنامج تدريبي لمعلمي مادة الفيزياء في ضوء نماذج التدريب الحديثة والتعلم النشط، منهجية الدراسة: المنهج الوصفي وتم استخدام أداتي بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى، طرق جمع المعلومات: استخدم أداتي بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى اولا لمعرفة واقع الحال من حيث مدى ممارسة معلمي مادة الفيزياء لأساليب التدريس الحديثة ومدى تدريب معلمي الفيزياء نظريا وعمليا على هذه الأساليب، الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية / النسب المئوية، التكرارات التعلم النشط.

الكلمات الافتتاحية: أساليب التدريب الحديثة، نموذج مكارثي، استراتيجيات التعلم النشط

The abstract

Purpose of the study: The study aimed to build a training program for physics teachers to prepare their lessons in light of applying the formatting model to McCarthy, and using active learning strategies, Study methodology: Descriptive method, Ways to collect information: Use the tools of the observation card and the content analysis card first to find out the reality of the situation in terms of the extent of physics teachers' practice of modern teaching methods and the extent of the training of physics teachers theoretically and practically on these methods, Statistical methods: Mathematical Averages / Percentages, Repeats, Results: Based on the results of the application of these two tools, the researcher designed a training program on PowerPoint slides as well as a practical application to explain a lesson as an example of this program linked to active learning strategies.

Opening words: Modern Training Methods, McCarthy Model, Active Learning Strategies

مقدمة البحث:

يتصف هذا العصر بالانفجار المعرفي والمعلوماتي والتقدم الهائل في تطبيقات العلوم في مجال التقنية وشتى أنواع المعرفة وأصبح العالم اليوم يدرك خطورة دور علم الفيزياء بالذات وهي الأساس النظري للعلم التقني، كما يُعَدُّ أساساً لجميع العلوم التطبيقية والتقنية، وهو القاعدة الرئيسة لمختلف العلوم. ومن هنا تأتي أهمية هذا العلم وضرورة فهمه واستيعابه وتدريسه في كافة التخصصات العلمية أو الهندسية أو الطبية، وأصبحت كل أمة تسعى جادة في ابتكار وتطوير طرق وأساليب تعليمها لأبنائها. فقد جاء في تقرير أعد تحت رعاية الاتحاد الدولي للفيزياء البحتة والتطبيقية IUPAP ومنظمة اليونسكو UNSESCO، ما يلي: "أن تدريس الفيزياء أمر ذو أهمية ملحة لكل أمة، ومع الإدراك الكامل لدور الفيزياء الأساسي في توسيع المعرفة العلمية وفي توفير الأسس والقواعد للتقدم التكنولوجي"، لذلك نجد جميع الدول تعمل جاهدة لدعم وسائل دراسة الفيزياء لأبنائها وتجعل من تدريس الفيزياء مادة أكثر فاعلية في جميع مستويات التعليم.

والواقع أن مادة الفيزياء تشكل مشكلة وعبئاً على المتعلمين, حيث يجد الكثير منهم صعوبة في دراستها وفهمها؛ وذلك لعدة أسباب منها كما ذكر (بلجون، ٢٠١١؛ الشايع والقادري، ٢٠١٢) "ما يتصل بطبيعة مادة الفيزياء التي تتسم بالصعوبة المتأصلة، وما يتصل بطبيعة المتعلم من حيث انخفاض ملاءمتها لمستوى نموه الذهني، وضعف منهجيات التفكير الحاصلة لديه، وشيوع المفاهيم الخطأ عنده، وضعف الاستعداد والدافعية للتعلم، ومنها ما يتصل بالبيئة الخارجية للطالب المتمثلة بطرائق التدريس التي يسيطر عليها نمط الإلقاء والتلقين، والتركيز على المعالجات الرياضية دون الاهتمام بالمعالجات المفاهيمية، والمحتوى الذي يشمل معلومات غير مرتبة ترتيباً يساعد على التعلم النشط ذي المعنى".

الإحساس بالمشكلة:

يمكن توضيح الإحساس بمشكلة الدراسة في عدة نقاط:

أولاً: الخبرة الفعلية للباحث ونعلم أن ادق الدراسات هي التي تنتج عن خبرة حقيقة للباحثين حيث لاحظ الباحث من واقع ممارسته الفعلية لمدة تقارب ٢٥ عاماً في تدريس مادة الفيزياء ضعف برامج التدريب، وجود فجوة بين ما يقوم به المعلم فعلياً في أثناء التدريس وبين ما خطط له، لا يوجد دافعية لدى المعلمين للتدريب.

ثانياً: خبرة الباحث بناءً على عمله كمدرب للتنمية البشرية لاحظ لا توجد حقائب تدريبية خاصة لمعلمي الفيزياء، برامج التدريب مصابة بالجمود وعدم التطوير.

ثالثاً: اطلع الباحث على كثير من الدراسات العلمية والتي أكدت وجود مشكلة تربوية تحتاج الى دراسة تتعلق بأهمية تدريب معلمي الفيزياء على طرق التدريس الحديثة ومن هذه الدراسات على سبيل المثال: (الشهراني، والغنام، ١٩٩٣) افتقار طلاب الفيزياء لأساسيات دراسة الفيزياء، (الشيعلي والبلوشي، ٢٠٠٦) (الحبيشي، ٢٠٠٥) من عوامل الضعف لدى المتعلمين في مادة الفيزياء هو ضعف إعداد المعلم وفق الأساليب الحديثة.

يتضح من خلال ما تقدم ومن خلال الدراسات والسابقة وجود مشكلة تربوية تحتاج الى دراسة تتعلق بأهمية تدريب معلمي الفيزياء على طرق التدريس الحديثة، كل ذلك ادى الى عزم الباحث –بعد التوكل على الله– الى اجراء هذه الدراسة وبدأ في وضع السؤال الرئيس للدراسة والأسئلة المتفرعة منه.

تحديد المشكلة:

بناءً على ما سبق تتضح مشكلة الدراسة في وجود قصور في تدريب معلمي الفيزياء على أساليب التدريب الحديثة سواء في أثناء الخدمة أو قبلها ولذلك جاءت هذه الدراسة التي يمكن بلورت مشكلتها في السؤال التالي (كيف يمكن تطوير برامج تدريب معلمي مادة الفيزياء وفق نماذج التدريب الحديثة).

تساؤلات الدراسة:

١) ما أساليب التدريس الحديثة والتعلم النشط الملائم ممارستها من قبل معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية؟

٢) ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء في ضوء نماذج التدريب الحديثة والتعلم النشط؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو (بناء برنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء لتحضير دروسهم في ضوء تطبيق نموذج الفورمات لمكارثي) ويتفرع منه عدة أهداف منها: التعرف على أساليب التدريس الحديثة الملائم ممارستها من قبل معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية. وضع تصور مقترح لتطوير برنامج تدريبي لمعلمي مادة الفيزياء في ضوء نماذج التدريب الحديثة والتعلم النشط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تدعيم فكرة ربط التعليم المدرسي بالتدريب في ضوء مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز (رحمه الله) لتطوير التعليم.

الأهمية التطبيقية: تعطي تصور لمسؤولي المناهج الدراسية عند وضعهم للبرامج الدراسية عن واقع مستوى المعلمين التدريسي. تفيد مسؤولي البرامج التدريبية، تفيد هذه الدراسة المستثمرين في قطاع التعليم والتدريب الخاص لمعرفة ماهية البرامج ذات الجدوى الاقتصادية والاجتماعية خصوصاً في ضوء الاتجاه الى خصخصة التعليم.

مصطلحات الدراسة:

التطوير (اجرائياً): وضع برنامج تدريبي محسن لمعلمي الفيزياء وفق نموذج الفورمات وتقديم نموذج تدريسي لهم.

التدريس: تبني تعريف الدكتور أبو العز سلامة وزملاءه للتعريف التدريس "(عادل أبو العز سلامة، ٢٠٠٢، ٢٧) بأنه عملية تلقين الطلبة معلومات مختلفة وتدريبهم على أداء بعض العمليات أو التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي".

وفي هذه الدراسة فإن الباحث يحدد أساليب التدريس بنموذج الفورمات لمكارثي وتفريعاته الذي يعرفه "(Dwyer، 1993،15 أن نموذج الفورمات هو دورة تعليمية ذات ثمانية خطوات، تتكون من أربعة أنواع من أساليب التعلم وتفضيلات المتعلم لوسائل التعلم بالدماغ الأيمن أو الأيسر، ويمكن أن توجه المعلمين في تخطيط استراتيجيات التدريس لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب، كل خطوة من الخطوات ثمانية للنموذج تؤكد على واحد من أنواع التعلم والتبادلية من نمط معالجة المعلومات اليمين إلى اليسار، والخطوات الثمانية هي: خلق الخبرات والتواصل مع الخبرات السابقة وتحليل الخبرة ودمج التأملات مع المفاهيم وتحديد المفاهيم واختبار المفاهيم وتوسيع التعلم وتقييم التطبيقات ودمج التطبيق والخبرة".

التدريب (اجرائياً): تفعيل برامج تطوير معلمي الفيزياء وفق اساليب التدريب الحديثة.

الخلفية النظرية:

المحور الأول: أدبيات الدراسة:

المبحث الأول: تدريب المعلمين (أهميته، برامجه):

يعتبر (عبد الجواد، ١٩٨٣، ص٧٨) أن العنصر البشري أهم الموارد وأثمنها على الإطلاق, لاسيّما إذا كان هذا العنصر مسلحاً بالمعرفة ومؤهلاً تأهيلاً سليماً ينمي قدراته وإمكاناته وطاقته, مما جعل تقدم الأمم وتطورها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمقدار ما تملكه من ثروة بشرية قادرة على العمل والإنتاج ويدل ذلك على أهمية إتقان الإنسان للعمل الذي يقوم به.

ويؤكد هذه الأسباب ما أشار اليه (الشيخ، ١٩٩٣) بأهمية العناية بتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

المبحث الثاني: أساليب واستراتيجيات التدريب:

فيما يخص هذا الجزء راجع الباحث الكثير من المؤلفات التي تطرقت لهذا الموضوع وهي: (ياغي، ٢٠١٠) و(ديسلر، ٢٠٠٣) و(العزاوي، ٢٠٠٦) و(العقيلي، ١٩٩٦) و (السالم، ٢٠٠٩) و(رحيم، ٢٠٠٢)، وهناك أيضاً كتابات ألفت بشكل خاص في أساليب التدريب واستراتيجياته منها: (زيتون، ١٩٩٥)، (مجموعة مؤلفين، ٢٠٠٥)، (موهان، ١٩٩٧) (wright، storm) (sharoon،1995، 1991)، وقام الباحث بتلخيص ما ورد في هذه المؤلفات من الأساليب التدريبية الأكثر شيوعاً واستخداماً من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ فإنه يتبين اختلاف موضوعات طرائق التدريس التي تناولتها الدراسات السابقة ما بين: الكفايات التعليمية، ومهارات التدريس، والاتجاهات

نحو التعليم، والكفاءات التدريسية، والأداء التدريسي. وتنوع دراستها لدى معلمي مختلف المباحث الدراسية: العلوم العامة، والأحياء، والفيزياء، والرياضيات، وشمولها لجميع المراحل الدراسية: المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية. وإجرائها في بلدان متنوعة: الأردن، وفلسطين، ومصر، والعراق، وعمان، وأمريكا، وبريطانيا، والسعودية. ولقد استفاد البحث الحالي منها في تصميم استبانة طرائق التدريس وشمولها لثلاثين طريقة تدريس ما بين تقليدية وحديثة، وتركيزها على ما يناسب معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية.

المبحث الثالث: العلوم الطبيعية (أهميتها وطرق تدريسها)

نظراً للتطور الحضاري السريع والسباق بين الدول في امتلاك التكنولوجيا والسيطرة على الفضاء، بدأت كثير من المجتمعات تشعر بحاجتها إلى المبتكرين والمخترعين في جميع مجالات الحياة الذين يمكنونها من مواكبة هذا السباق.

ولما كان المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم على وجه التخصيص يلعب دوراً رئيسياً في توجيه عملية التفكير لدى المتعلمين، فقد أصبح مطالباً بالبحث عن الأفضل في الشكل والمضمون والأنسب من الأساليب والتقنيات التعليمية التي يمكن عن طريقها تحقيق العديد من الأهداف في الوقت الحاضر منها تمكين المتعلم من التعلم ذي المعنى للمفاهيم العلمية، وتنمية قدراته الابتكارية واستغلالها إلى أقصى حد ممكن (سلامة، ٢٠٠٢، ٣٢٧) (قطامي، ٢٠٠١، ٤٣٩).

إنَّ علم الفيزياء يؤدي دوراً مهماً في معظم المجالات العلمية والعملية، بل ويعتبر أحد المجالات الرئيسة في التطور التقني وفي العلوم النظرية الأخرى كالكيمياء والجيولوجيا والرياضيات والفلك والأحياء، والتطبيقية كالطب والهندسة والزراعة، ويمكن القول بأن مجالات انتشارها واسعة جداً بما يحقق لها الريادة بحكم بحثها في الكون بظواهره والمادة دقائقها. ومن خلال هذه الأهمية لها تنبع أهمية الاهتمام بها والعناية بطرائق تدريسها.

وعملية التدريس عبارة عن سلسلة من الأفعال التي غالباً ما يديرها المعلم وحده؛ أو يديرها المعلم بمشاركة بعض المتعلمين؛ أو كلهم؛ بهدف تحقيق التعليم للمتعلمين، ويمكن تلخيص أهداف التدريس بما يلي: (يحي، عايل، والمنوفي، جابر، ١٤١٦هـ)

- إيجاد الطرق المناسبة لمساعدة المتعلمين على التعلم والنمو المعرفي والوجداني والمهارى.
- تصميم الخبرات التعليمية اللازمة لإتمام عملية التعلم.
- تهيئة الأسلوب الذي يناسب عمر المتعلم وخبرته لتتم عملية التعلم.

أهداف تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية:

ويمكن إجمالها فيما يلي: (اللجنة العليا للتعلم, وزارة المعارف) أن يتجه تدريس العلوم في جيلنا الناشئ اتجاها سليما قائما على الإيمان بالله، وأن تسخر تطبيقاته وفق أحكام الدين. وتنمية العقيدة في نفس المتعلم وترسيخ الإيمان بالله، وتدريب المتعلم على مناقشة الأمور والبحث عن الأسباب وتمحيص ما يراه وما يفكر فيه ليصل إلى الحق الخالص. الاستفادة من تدريس العلوم ومنهجها. (الحقيل, ١٤١٧هـ)

طرق تدريس العلوم:

تتراوح طرق تدريس العلوم من الطرق اللفظية إلى الطرق العملية إلى الطرق التي تستخدم التقنية الحديثة كتدريس العلوم باستخدام الحاسوب أو باستخدام الإنترنت.

من الأساليب التقليدية الشائعة لتدريس العلوم وهي: الطرق اللفظية وتشمل: المحاضرة والمناقشة والقصة العلمية، وطرق العروض العلمية والطريقة العملية.

استراتيجيات التعلم النشط (Active Learning):

طرحت (جامعة نيوهامبشير الأمريكية، ٢٠٠٢) تعريفاً للتعلم النشط بأنه عبارة عن تحمل الفرد المسئوليات كي يعلم نفسه، ويطور عادات عقلية واستراتيجيات دراسية، تمثل وسائل وأساليب لتحقيق الأهداف الخاصة به. ويرى (سليبرمان، ٢٠٠٦) بأن التعلم النشط: هو استخدام التلاميذ لمهاراتهم بفاعلية ويدرسون الأفكار جيداً ويعملون على حل المشكلات، ويمارسون أنشطة تتناول قضايا حيوية ذات صلة بما يجري حولهم.

والاستراتيجيات هي التي تشرك الطالب أو تتيح له أكبر قدر من وقت الحصة في ممارسة التعلم، ويمكن للمعلم أن يكيف أي استراتيجيات تدريس للتوافق مع مبادئ التعلم النشط، ولكن هناك استراتيجيات أفضل من غيرها في السماح للطالب بالمشاركة النشطة في عملية التعلم ومنها على سبيل المثال لا الحصر: استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتيجية مكارثي للتعلم، أسلوب المجموعات الصغيرة والكبيرة، استراتيجية المحاضرة المعدلة، استراتيجيه لعب الدور.

استراتيجيات التدريس القائمة على النماذج:

أثبتت الدراسات أن للنماذج العلمية دوراً كبيراً ومهماً في الممارسات العلمية، وفي تدريس العلوم أيضاً; (Halloan, ،Oh & Oh, 2011 2007)، وبالرغم من التنوع الكبير في نماذج التدريس، إلا أنه يمكن النظر إلى النموذج بشكل عام باعتباره تمثيلاً لهدف، كونه يمثل حلقة الوصل بين النظرية والظاهرة (, ٢٠٠٤; Giere & Oh, 2011،Oh). ويرى جيير (٢٠٠٤. Giere) أن النماذج ما هي إلا أدوات تمثيلية أولية في العلوم، بحجة أن العلماء يستخدمونها لتمثيل جوانب من الطبيعة لأغراض مختلفة.

مفهوم استراتيجيات التدريس القائم على النموذج:

تُعرف بأنها: "حالة خاصة من التدريس الاستقصائي، الذي يركز على تنمية الفهم العلمي المتماسك لدى الطلبة، وتطوير قدرتهم على بناء النماذج". (NRC, 2007). وتعرف بأنها: "مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في تدريس المتعلمين وتدريبهم على مهارات التفكير العلمي والمنطقي، من خلال الأنشطة التعليمية، تحت إشراف المعلم، وفي وقت الحصة الصفية".

مزايا استراتيجيات التدريس القائم على النموذج:

ترجع مزايا دراسة النماذج التدريسية كونها تستند إلى أربعة أسس، وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، والاتجاه الاجتماعي، وبذلك تساعد النماذج التدريسية على تفعيل الطرق المختلفة التي قد يستخدمها المعلم من أجل إحداث التعلم لدى الطلبة، وتعمل على تحسين التعلم الصفي، من خلال توفير الأنشطة التعليمية والاستقصائية، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية فعالة. (قطامي وقطامي، ١٩٩٣).

المبحث الرابع: نماذج أنماط التعلم الحديثة:

نموذج مكارثي (٤ MAT):

يشير Dikkatin ovez, F (2012، 2198) إلى أن النموذج الذي قدمته برنس مكارثي يسمى بـ (٤ MAT) وهي اختصار لـ (٤ Mode Application Techniques).

وتوضح Mc carthy. B, Germain.C and Lippitt.L (2002، 1.1) أن مكارثي بنت نموذجها (٤ MAT) في ضوء الإطار الفكري والفلسفي لآراء ونظريات كل من: جون ديوي وديفيد كولب وكارل جوستاف وأبحاث التعلم المستند إلى الدماغ.

وفي ضوء ما سبق فإن مكارثي تكون قد استفادت من النظريات والفلسفات الأربع في ضرورة الاهتمام بالخبرة كبوابة للفهم الإنساني، وأن أنماط المتعلمين متعددة اعتمادا على المبدأ الذي يتم في ضوئه التقسيم، وأن الدماغ الإنساني كل متكامل يعمل في صورة وحدات مترابطة، وذلك لتحديد أنماط التعلم لدى المتعلمين وفي بناء مراحل ومبادئ نموذجها.

مراحل نموذج مكارثي:

تشير كل من: علياء علي (٢٠١٤، ١١٨-١٢١)، وآمال عياش، أمل زهران (٢٠١٣، ١٦٨ -١٧٠)، وهادي كطفان (٢٠٠٤، ١٦٦) إلى أن نموذج مكارثي يتكون من أربعة مراحل وفقاً لأنماط التعلم الأربعة، كل مرحلة منها مقسمة إلى خطوتين، بالتالي فإن النموذج كله يتضمن ثمان خطوات، يناسب كل منها نوع معين من مهارات التفكير وعدد من المهارات الأخرى ينبغي توفرها لكي يحدث التعلم.

قائمة معايير أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (MAT٤): أن أنماط المتعلمين في نموذج الفورمات (mat٤) قائم على أربع أنماط هي على النحو التالي: النمط التخيلي، النمط التحليلي، النمط المنطقي، النمط الديناميكي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة:

حرصاً من الباحث على اثراء الدراسة والوقوف على ما توصل اليه الباحثون الآخرون من أبحاث ودراسات حول موضوع الدراسة حصل الباحث على مجموعة دراسات محكمة يمكن تقسيمها الى عدة محاور: دراسات اهتمت بفعالية نموذج مكارثي في التعليم وهي: دراسة: الهدابية وامبو سعيدي (٢٠١٥)، ودراسة: زينب عزيز احمد، وبان محمود محمد (٢٠١٥)، ودراسات اهتمت بتأهيل معلم الفيزياء: كدراسة: عبدالله بن معتق مصلح الحربي (٢٠١٧)، ودراسة: هالة عبدالقادر سعيد السنوسي (٢٠١٦).

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يهدف الباحث في هذا الفصل لتحقيق الرصانة والموضوعية لمشكلة الدراسة وذلك وفق الأساليب العلمية المعروفة وتتمثل في توضيح ما يلي:

- منهج الدراسة وحدودها الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية.
- مجتمع الدراسة وخصائصه.
- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.
- ماهي أدوات البحث العلمي التي استعملها الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة مع تبيان ثبات وصدق هذه الأدوات؟
- ماهي الإجراءات والخطوات التي اتبعها الباحث لتطبيق أداتي الدراسة؟
- المعالجات والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته لموضوعه على المنهج الوصفي.

ولتحقيق هذا المنهج قام الباحث بما يلي:

١- جمع المادة العلمية والنظرية المتعلقة بموضوع دراسته من خلال المصادر والمراجع من الكتب والدراسات المتعلقة بالموضوع (في صورة نصوص)،

٢- قام بوصف دقيق لمحتوى تلك النصوص ودراستها دراسة دقيقة لاستنباط النتائج العلمية التي تخدم هذا الموضوع.

٣- دراسة ميدانية من خلال تصميم أداتي الدراسة

٤- بناء أداتي الدراسة في صورتهما الأولية.

٥- عرض الأداتين بصورتهما الأولية على عدد من الخبراء والمهتمين لتحكيمهما بهدف التأكد من صدقهما.

٦- التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الفاكرومباخ.

٧- التأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى عن طريق المحللين والزمن.

٨- بناء الأداتين في صورتهما النهائية.

٩- تطبيق الأداتين بعد أخذ الأذونات المناسبة.

١٠- استخدام معالجات احصائية مناسبة للموضوع

حدود الدراسة:

١) الحدود الموضوعية: تقتصر على:

(أ) الأساليب الحديثة لتدريس الفيزياء وهي: التعليم التعاوني. طريقة المناقشة. التجارب المعملية. العروض العملية. حل المشكلات. الطريقة الاستكشافية.

(ب) أنماط التعلم التالية: نموذج دن ودن. نموذج كولب. نموذج فورمات لمكارثي.

الحدود البشرية: وتتمثل في عينة من معلمي مادة الفيزياء في المدارس الثانوية الحكومية داخل المدينة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية داخل منطقة المدينة المنورة التعليمية فقط.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م)

مجتمع الدراسة:

جميع معلمي مادة الفيزياء في المدارس الحكومية داخل المدينة المنورة ولتحديد مجتمع الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

اولاً: حصل الباحث على احصائية تبين عدد معلمي مادة الفيزياء بثانويات المدينة المنورة الحكومية وعددهم (٢٠٥ معلماً) وتم الحصول على هذه الأعداد حسب احصائية شؤون المعلمين في ادارة تعليم المدينة المنورة. كمايلي:

جدول (٤)يوضح عدد معلمي الفيزياء في جميع المدارس الحكومية حسب المكتب

التخصص	المكتب			
فيزياء	جنوب	شرق	شمال	غرب
	٤٩	٦١	٤٥	٥٠
المجموع	٢٠٥			

ثانياً: استثنى الباحث المعلمين في المدارس الأهلية وكذلك في المدارس في المباني المستأجرة ومدارس تعليم الكبار والمدارس خارج المدينة والمعلمين المنتدبين للمدارس الأخرى وتم التأكد فعليا من هذه الأعداد من مشرفي المادة في ادارة التعليم وعددهم (٥٧) معلماً في وقت تطبيق الدراسة.

ثالثاً: حصل الباحث على العدد النهائي للمعلمين (٢٠٥-٥٧) =١٤٨ معلما يمثلون مجتمع الدراسة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما أساليب التدريس الحديثة الملائم ممارستها من قبل معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة هذا السؤال استفاد الباحث مما كتب في هذا الموضوع من دراسات وكتابات الواردة في الفصل الثالث من الدراسة بقسميه أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، وما لاحظه أثناء تطبيق أداة الملاحظة والتي تصف واقع الحال واستخلص أفكارها ورتبها.

ومن خلال ما كتب في هذا الموضوع من دراسات وكتابات نجد أن أساليب التدريس الحديثة الملائم ممارستها من قبل معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية هي: الطرق اللفظية وتشمل (المحاضرة، المناقشة، القصص العلمية). والعروض العملية. والطريقة الاستقصائية وحل المشكلات وتشمل (الاكتشاف الحر، الاكتشاف الموجه). والتعليم التعاوني. ثم التجارب المعملية.

ويعود السبب إلى اختيار هذه الأساليب إلى: تركيز معظم الكتابات التي وردت في الفصل الثاني على هذه الأساليب. كما أن طبيعة مواد العلوم التي تحتاج الى استعمال مهارات التفكير وكذلك استعمال الحواس ما أمكن. ثم الحاجة الى تثبيت المعلومات الهائلة في مناهج العلوم فاستخدام هذه الطرق يؤدي الى ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم. أيضاً استعمال هذه الأساليب يحفز الفكر لدى المتعلمين الى استحداث معلومات جديدة وبعض المخترعات وهذا من أهم أهداف تدريس العلوم. أخيراً أمكانية تطبيقها في المدارس بسهولة.

السؤال الثاني: ما مدى ممارسة معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية للتدريس وفق نماذج التدريب الحديثة؟

بعد تطبيق أداة الملاحظة المباشرة وغير المباشرة لملاحظة سلوك المعلمين التدريسي الفعلي وفق الأساليب الحديثة. وبعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة وهي النسب المئوية والتكرارات لمعرفة مدى ممارسة معلمي الفيزياء لأنماط نموذج مكارثي الأربعة أثناء شرح دروسهم في المادة. نستنتج ما يلي: أن عدد المعلمين الذين تم تطبيق أداة الملاحظة المباشرة وغير المباشرة عليهم ٢٩ معلم يمثلون نسبة (٠,١٩) من مجتمع الدراسة.

وكانت نتيجة تطبيق أداة الملاحظة جدول (١١) ما يلي:

التكرار لدى عينة الدراسة / النمط التعليمي	غير موجود	ضعيف	متوسط	قوي
المعنى (جعل الدرس ذا معنى)، التحفيز، لماذا؟		١٠	١٩	
المفهوم (استيعاب المفاهيم) ماذا؟		٧	٢٢	
المهارة (مهارة الأداء) كيف؟			٢٩	
التكييف (مواءمة ما تعلمه في مواقف جديدة) ماذا لو ؟	١١	١٨		

تفسير النتائج:

اولاً: مدى ممارسة معلمي الفيزياء لأساليب تدريسية متوافقة مع النمط التعليمي المتعلق بمعنى الدرس (لماذا نتعلم؟)؟ نلاحظ: حصول (١٩) من أفراد العينة على درجة متوسطة وهذا يعني انهم يقدمون نشاطين فقط لتحفيز طلابهم للدروس. ثم حصول (١١) من أفراد العينة على درجة ضعيفة وهذا يعني انهم يقدمون نشاط واحد فقط لتحفيز طلابهم للدروس.

ثانياً: مدى ممارسة معلمي الفيزياء لأساليب تدريسية متوافقة مع النمط التعليمي المتعلقة باستيعاب المفاهيم (ماذا اتعلم؟)؟ نلاحظ: حصول (٢٢) من أفراد العينة على درجة متوسطة وهذا يعني أنهم يقدمون نشاطين فقط لترسخ المفاهيم لدى طلابهم. ثم حصول (٧) من أفراد العينة على درجة ضعيفة وهذا يعني أنهم يقدمون نشاط واحد فقط لكي يستوعب طلابهم مفاهيم الدروس.

ثالثاً: مدى ممارسة معلمي الفيزياء لأساليب تدريسية متوافقة مع النمط التعليمي المتعلق بمهارة الأداء (كيف أتعلم؟) نلاحظ: حصول جميع أفراد العينة وعددهم (٢٩)على درجة متوسطة ففط وهذا يعني أنهم يقدمون نشاطين فقط في أثناء شرح دروسهم لتعليم الطلاب المهارات المتعلقة بالدروس.

رابعاً: مدى ممارسة معلمي الفيزياء لأساليب تدريسية متوافقة مع النمط التعليمي التكييف (مؤامة ما يتعلمه الطالب في مواقف جديدة ماذا لو؟) نلاحظ: حصول عدد من افراد العينة (١٨) على درجة ضعيفة وهذا يعني انهم يقدمون نشاطا واحد فقط للتوافق مع هذا النمط. وحصول عدد من أفراد العينة (١١) على درجة (صفر) وهذا يعني ان هذه العينة لم تقدم أي نشاط للتعامل مع هذا النمط.

ويعود سبب تدني هذه النسبة في اعتقاد الباحث الى: عدم فهم المعلمين لهذه الأساليب وخصوصاً نموذج الفورمات لمكارثي. وعدم تدريبهم ولا تحفيزهم عليه، ولا تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق أساليب التدريس الحديثة. وعدم معرفة المعلمين بالفروق الفردية لدى المتعلمين واختلاف أنماط تعلمهم. عدم معرفة المعلم بمهارات توزيع الوقت والتعلم النشط.

السؤال الثالث: ما مدى تدريب معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية للتدريس وفق نماذج التدريب الحديثة؟

وهو يمثل الجزء النظري لمدى تدريب المعلمين على استخدام نمط التعلم فورمات في تدريسهم وبعد أن استخدم الباحث استمارة تحليل محتوى كتاب دليل المعلم (كوحدة معالجة) لمنهج الفيزياء على نظام المقررات المطور وعدده (٤) أدلة واستخدم الباحث الكلمات التالية أو مرادفاتها (لماذا، ماذا، كيف، ماذا لو) كمفردة للتحليل وهي تمثل مراحل نموذج (4mat) كانت نتيجة التحليل ما يلي:

- عدد الدروس = ٧٢ درس.
- نسبة تدريب المعلمين على نمط المعنى (لماذا) في دليل المعلم هي: ٧٢/٣١=٠,٤٣.

وهي نسبة أقل من المتوسط، ويعود وجود هذه النسبة إلى عدم تركيز كتب المعلم على تدريب المعلمين على تحفيز المتعلمين للدروس وتدريبهم على جعل الدروس ذات معنى للطلاب.

- نسبة تدريب المعلمين على نمط المفهوم (ماذا) في دليل المعلم هي: ٧٢/٧٢ = ١

وهي نسبة قصوى وعالية جداً، ويعود وجود هذه النسبة الى تركيز كتب المعلم على تدريب المعلمين على حفظ المفاهيم أكثر من أي جانب آخر من جوانب التدريس.

- نسبة تدريب المعلمين على نمط المهارة (كيف) في دليل المعلم هي: ٧٢/٦٠= ٠,٨٣

وهي نسبة عالية نوعاً ما، ويعود وجود هذه النسبة إلى اهتمام كتب المعلم بتدريب المعلمين على حل المسائل الفيزياء وهو جزء مهم لاستيعاب المفاهيم.

- نسبة تدريب المعلمين على نمط المواءمة (ماذا لو) في دليل المعلم هي: ٧١/٢٥=.٠,٣٤.، وهي نسبة أقل من المتوسط، ويعود سبب تدني هذه النسبة الى عدم اعطاء التدريب الكافي للمعلمين في أدلة المعلم على تطبيق هذا النمط من التعليم.

النمط	الدروس	توافرها	النسبة المئوية
لماذا	٧٢	٣١	٪٠,٤٣
ماذا	٧٢	٧٢	٪١٠٠
كيف	٧٢	٦٠	٪٠,٨٣
ماذا لو	٧٢	٢٥	٪٠,٣٤

السؤال الرابع: ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء في ضوء أساليب التدريس الحديثة؟

بعد مراجعة اجابات الأسئلة (الأول والثاني والثالث) وضع الباحث تصوراً مقترحاً لبرنامج لتدريب معلمي الفيزياء في ضوء أساليب التدريس الحديثة وسيتم عرض البرنامج على برنامج البوربوينت وتم تصميم حقيبة تدريبية على استخدام نموذج الفورمات وذلك وفق الخطوات التالية:

١- عنوان البرنامج:

تدريب معلمي الفيزياء على استخدام نموذج الفورمات (4mat) في تدريسهم للمادة وفق أساليب التدريس الحديثة.

٢- أهداف البرنامج:

أ- الهدف العام للبرنامج:

استيعاب وتطبيق نموذج الفورمات في تعليم الفيزياء وفق أساليب التدريس الحديثة.

ب- الأهداف الخاصة:

١. التدريب على اساليب التدريس الحديثة.

٢. التعرف على مفهوم الفورمات لمكارثي.

٣. التدريب على تمييز المتعلمين وفق نموذج مكارثي (أنماط التعلم، الاستعدادات، الاهتمامات).

٣- المحاور:

١) أساليب تدريس العلوم الحديثة؟

٢) الأساليب الحديثة المناسبة لتدريس مادة الفيزياء.

٣) أنماط التعليم.

٤) مفهوم الفورمات وأهميته.

٥) الأسس التي يقوم عليها نظام الفورمات.

٦) الأبعاد الأربعة في دورة التعلم الفورمات.

٧) تصنيفات أنماط التعلم في نظام الفورمات.

٨) التعرف على نموذج الفورمات في تخطيط الدروس.

٩) شرح الخطوات التفصيلية في الدرس.

١٠) تطبيق أسلوب الفورمات في درس نموذجي في مادة الفيزياء.

٤– المدة:

يمكن ان ينفذ البرنامج على مدى ثلاثة أيام بمعدل ٤ ساعات/ يوم.

٥– العرض التقدمي يتكون البرنامج من شرايح عرض عددها تقريبا ٥٧ شريحة على النحو التالي:

رقم الشريحة	عنوان الشريحة
١	تدريب معلمي الفيزياء على استخدام نموذج الفورمات(mat٤) في تدريسهم للمادة
٢	ماذا تتوقع من هذا البرنامج ؟؟
٣	الهدف العام للبرنامج
٤	الأهداف الخاصة للبرنامج
٥	المحاور
٦	تحفيز المشاركين
٧	اختبار قبلي يقدم للمشاركين عن مدى المامهم بموضوع البرنامج
٨	حلقة نقاش حول أساليب تدريس العلوم الحديثة
٩	حلقة نقاش حول مادة الفيزياء وطبيعتها وأساليب تدريسها وصعوبتها.
١٠	عصف ذهني لإختيار أفضل اساليب تدريس الفيزياء.
١١	التأكد من وضوح أهداف البرنامج لدى المشاركين.
١٢	نماذج أنماط التعلم
١٣	ورشة عمل للتدريب على أنماط التعلم.
١٤	نظرية هيرمان
١٥	تابع نظرية هيرمان
١٦	تابع نظرية هيرمان
١٧	نموذج الفورمات لمكارثي
١٨	تابع نموذج الفورمات لمكارثي
١٩	نموذج الأنظمة التمثيلية
٢٠	تابع أنماط التعلم التمثيلية
٢١	تابع انواع أنماط التعلم التمثيلية
٢٢	تابع انواع أنماط التعلم التمثيلية
٢٣	خلاصة
٢٤	نموذج دن دن
٢٥	عناصر أنماط التعلم عند دن دن
٢٦	الأنماط الوجدانية
٢٧	تابع الأنماط الوجدانية
٢٨	عناصر الأنماط الجسدية
٢٩	تابع عناصر الأنماط الجسدية

٣٠	خلاصة نموذج دن دن وكيفية تطبيقه في التعلم
٣١	النمط المرئي اللفظي
٣٢	النمط الحسي الحركي
٣٣	السمعي اللفظي
٣٤	النمط الشمولي
٣٥	النمط التحليلي
٣٦	النمط الاندفاعي
٣٧	النمط التأملي
٣٨	النمط الفردي
٣٩	النمط الحدسي
٤٠	خصائص بعض أنماط المتعلمين وفق نموذج (دن ودن):
٤١	بعض استراتيجيات التعلم الملائمة لكل نمط وفق نموذج دن ودن
٤٢	نشاط لتخطيط الدروس حسب الاستراتيجيات المناسبة لكل نمط
٤٣	تقييم للنشاط السابق
٤٤	نشاط (نقاش) على نموذج مكارثي وتعريفه ومحاوره
٤٥	تفصيل لنموذج مكارثي (لماذا، ماذا، كيف، ماذا لو)
٤٦	شرح تخطيطي لنموذج مكارثي بالرسم
٤٧	نشاط تدريبي على اهمية نموذج مكارثي للعملية التعليمية
٤٨	نشاط تدريبي على الاستراتيجيات المناسبة لكل سؤال من أسئلة نموذج مكارثي
٤٩	افكار تدريسية مقترحة لكل سؤال من أسئلة نموذج مكارثي
٥٠	نشاط تدريبي على ربط الدروس في مقرر الفيزياء بأسئلة نموذج مكارثي
٥١	تدريب على تحديد الأهداف وفق نموذج مكارثي في مقرر الفيزياء
٥٢	تدريب على تحليل مقرر الفيزياء وفق اسئلة نموذج مكارثي واقتراح الاستراتيجيات المناسبة
٥٣	حلقة نقاش حول أدلة المعلم وكيفية الاستفادة منها
٥٤	تدريب على تقويم أدلة المعلم والنقاش حولها
٥٥	تدريب على تخطيط درس في مادة الفيزياء وفق نموذج مكارثي
٥٦	تدريب عملي حيث يقوم كل مشارك بشرح درس وفق أسئلة نموذج مكارثي
٥٧	اختبار بعدي للتحقق من ترسيخ أهداف البرنامج.

الفصل الخامس: الخاتمة

ملخص النتائج

بعد استعراض ما كتب من كتابات ودراسات في موضوع الدراسة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة (الملاحظة المباشرة وغير المباشرة لسلوك عينة الدراسة)، وتحليل المحتوى لأدلة المعلم الموجه لمعلمي الفيزياء توصل الباحث للنتائج وملخصها كالتالي:

١- أفضل أساليب تدريس الفيزياء هي (المحاضرة، المناقشة، القصص العملية، العروض العملية، حل المشكلات، التعليم التعاوني، التجارب المعملية)

٢- يوجد ضعف عام في ممارسة المعلمين واقعياً لأساليب التدريس الحديثة في تدريس العلوم وخصوصاً الفيزياء.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصل لها الباحث فانه يوصي بما يلي:

١. تفعيل خطط التدريب قبل وأثناء وبعد الخدمة للمعلمين.

٢. تحسين أدلة المعلم لتشمل عروض تدريبية وأمثلة.

٣. الاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب التدريس الحديثة والتعلم النشط.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث بناء على نتائج دراسته بعض البحوث مثل:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية مهارات التدريس أثناء الخدمة لدى معلمي مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

٢. أثر استخدم أساليب التدريس الحديثة على التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

١) بشارة، جبرائيل، (١٩٨٤): تدريب المعلمين أثناء الخدمة, مفهومه، أهدافه, اتجاهاته المستقبلية, المؤتمر الأول حول التدريب المهني للمعلمين, بنغازي, ليبيا.

٢) بلجون، كوثر، (٢٠١١): فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر.

٣) الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (١٤١٧هـ). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط١٠، الرياض، مطبعة التقنية.

٤) الشايع، فهد، والغامدي سليمان، (٢٠١٢): "التصورات الابستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية"، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الاسلامية.

٥) قطامي، يوسف، قطامي، نايفة، (٢٠٠١م): سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق.

٦) أميرة إبراهيم عباس، عباس حسين مغير، ابتسام جعفر جواد (٢٠١٣): "أثر استخدام أنموذجي مكارثي وميرل تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط"، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ع (١١)، آذار.

٧) السنوسي، هالة عبدالقادر سعيد، (٢٠١٦): تقويم برامج إعداد معلمي العلوم في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الطلاب المعلمين، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، المجلد/العدد: ع ١٧٠, ج٢.

٨) أبولبن، وجيه المرسي، (٢٠١١): مهارة التفاعل اللفظي داخل الفصل، د.ط، المدينة المنورة، جامعة طيبة، كلية التربية.

٩) بلوم، بنجامين وآخرون، ترجمة: محمد الخوالد وصادق عودة، (١٤٠٥هـ): نظام تصنيف الأهداف التربوية، د.ط، جدة، دار الشروق.

١٠) ديسلر، جاري (٢٠٠٣م): إدارة الموارد البشرية، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

١١) ديفيد وجونسون، روجرت، جونسون، إديث جونسون هولبك: (١٩٩٥م)، التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط١، المملكة العربية السعودية، د.ن.

المراجع الأجنبية:

1. Dikkatin ovez, F (2012): "the effect of the 4MAT model on student's algebra achievements and level of reaching attainments", int. j. contemp. MATh. Sciences, V.7, N.45

2. Dunn,R. & Dunn., K., (1993). Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches For Grades 7-12. A Division of Simon & Schuster, Inc. Massachusetts

3. Dwyer Carol Anne, TEACHING AND DIVERSITY: MEETING THE CHALLENGES FOR INNOVATIVE TEACHER ASSESSMENTS, First published: June 1993 https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1993.tb01541.x.

4. Edward de Bono's CoRT Thinking (1986). UK, MICA Management Resource.

5. G1atthorn, A. (1997) Differentiated Supervision. ASCD

6. Garnett, P.J, Garnett, P.J., & Treagust, D.f. (1990). Implications of research of students' understanding of electrochemistry for improving science curricula and classroom practice. International journal of science education, 12, 147-156.

2. kolb, A and klob, D (2005): The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 Technical Specifications, Hay group, Hay Resources Direct.

3. Mbano،o.(2003)"The Effects of Accognitive Accelerating Intervention Programmed on The Performance of Secondary School Pupils in Malawi International" journal of Science Educational 25.71-87.

4. Mc carthey, b& Mc carthey, d(2003): About Teaching Companion ; the 4Mat Implementing, Work book,. Wauconda,IL: about teaching،Inc. pp.122- 125.

5. Mc carthey, b(2000): 4Mat Learning Type Measure، Barrington،il, about learning.

6. Mc carthey, b(2006): Teaching Around the 4Mat Cycle; Crowin Press, California.

7. Mc carthey, b,(2011)" 4Mat system peter mc nab"، 9 Points Magazine, International Anagram Association, July-1-12.

8. Mc carthey,b.& Morris،s.(1998): Acomprehensive Guide to the Study and Presentation of the 4 Mat Instructional Method..Barrington،il,exel.

9. Mc carthey,b.(2007): Understanding Ourselves, Understanding Our Children(kindle edition)- 4 Mat Guide for Helping Your Child.at school and home.

10. Mc carthy. B, Germain.C and Lippitt.L (2002): the 4 MAT research guide, About Learning, Incorporated، Wauconda, Illinois

بحث رقم ٤٦

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة في ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات

الباحث/ ياسر عبدالله فالح المغامسي – د/ أمل محمود علي

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة في ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وذلك من خلال تصميم المجموعة الواحدة، التي يتم ملاحظتها قبلياً وبعدياً، وسوف يتم تطبيق بطاقة الملاحظة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح؛ ومن ثم مقارنة النتائج بعد حساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة. حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣٧) فرداً بنسبة (٤٠٪) من إجمالي عدد أفراد المجتمع. المجتمع المستهدف على أن يتكون من جميع معلمي تعليم الكبار في المدارس الليلية المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (١٠٥) معلم. وقد جاءت أدوات البحث كما يلي: قائمة المهارات المعرفية في معالجة المعلومات. وبطاقة ملاحظة المهارات المعرفية. والبرنامج التدريبي حول المهارات المعرفية. وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية, واختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين, و معامل ألفا كرونباخ, ومعامل الاتفاق هولستي, و معامل سبيرمان براون. ومن أهم النتائج التي توصل اليها هذا البحث ما يلي: أن معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة يراعون المهارات المعرفية في معالجة المعلومات في أدائهم المهني (بدرجة متدنية). توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات المهارات المعرفية ككل وذلك لصالح القياس البعدي. أن البرنامج التدريبي القائم على المهارات المعرفية، حقق فاعلية عالية في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في المهارات المعرفية ككل. توصيات الدراسة: استحداث مهارات معرفية في معالجة المعلومات بحيث تكون سهلة التطبيق والتقويم تسهم في تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار. توظيف مهارات معالجة المعلومات في المحتوى التعليمي لمقررات تعليم الكبار. توعية البيئة التعليمية بأهمية مهارات معالجة المعلومات في علاج الصعوبات التعليمية وأثرها في رفع مستوى التحصيل لدى الدارسين في تعليم الكبار عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي تعليم الكبار تهدف إلى إتقانهم تطبيق مهارات معالجة المعلومات.

Research Summary

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a proposed training program to develop the teaching performance of adult education teachers in Medina in the light of cognitive skills in information processing. The observation card will be applied before and after the proposed training program. And then compare the results after calculating the differences between the mean scores of the individuals in the study sample in the pre and post applications of the note card. As the number of members of the sample reached (37) individuals, representing (40%) of the total number of community members. The target community is that it consists of all the teachers of adult education in the middle and secondary night schools in Medina, which number (105) teachers. The research tools came as follows: List of cognitive skills in information processing. A cognitive skills note card. And the training program on cognitive skills. The researcher used the following statistical methods: frequencies and percentages, and "T" testing of two related groups, and the Alpha Cronbach coefficient, and the agreement Holsti coefficient, and Spearman Brown coefficient. Among the most important results of this research are the following: That adult education teachers in Medina observe cognitive skills in processing information in their professional performance (with a low degree). There are statistically significant ifferences at the level (0.05) between the mean scores of the individuals of the research sample in the pre and post measurements of the observation card for cognitive skills skills as a whole in favor of telemetry. That the training program based on cognitive skills, has achieved a high effectiveness in developing professional performance among members of the research sample in cognitive skills as a whole. Study Recommendations: Creating cognitive skills in information processing so that they are easy to apply and evaluate contribute to developing the professional performance of adult education teachers. Employing information-processing skills in the educational content of adult education courses. Sensitizing the educational environment to the importance of information processing skills in treating educational difficulties and their impact in raising the level of achievement among learners in adult education. Holding continuous training courses for adult education teachers aimed at mastering them in applying information processing skills

خلفية البحث:

المقدمة

الحمد لله الذي أحاط بكل شيء علما،، وصلاة وسلام على أشرف خلق الله محمد ابن عبدالله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد.

إن المتأمل للتطورات والاهتمامات الرئيسية لهذا العصر يجد أنه يستحق أن يلقب بعصر "تعليم الكبار" إذ استأثر هذا اللون من التعليم على اهتمام بالغ من جانب المربيين والسياسيين, كما حظي بعناية المؤسسات المجتمعية المختلفة لتهيئة فرص التعلم والتدريب للكبار من أبناء المجتمع. (زاهر،١٩٩٣م,ص١٥١).

وبدأ هذا النوع من التعليم يأخذ أشكالاً ومفاهيم مختلفة، مثل التعليم الأساسي والتدريب المهني, وأنظمة التعلم المفتوح, والتعليم عن بعد، وغيرها من المسميات، بل ويعتبر نظام تعليم الكبار اليوم هو السد الأمامي الأول في مواجهة أخطر المشكلات التي يواجهها العالم الآن, مثل: الأمية، والتسرب، وضعف المخرجات، لذلك يعد القصور في هذا التعليم إهدار خطير للثروة البشرية في أي دولة. وهذا ما جعل الكثير من الجهات والمنظمات العالمية في إقامة المؤتمرات والندوات من اجل دراسة هذه المشكلات، بل وأوصت بضرورة دعوة الجامعات إلى القيام بدور فعال في توفير التجديدات والتجارب الحديثة في مجال تعليم الكبار، والتي من بينها: توصية مؤتمر طوكيو رقم (٢) في عام (١٩٧٢). توصيات مؤتمر باريس "١٩٨٥" (صبيح, ١٩٨١م,ص٢٣١).

وبناءً على تلك التوصيات، ظهر الكثير من البحوث والدراسات، ومنها دراسة (السنبل، ١٩٨٨م، ص٣٠)، ودراسة (الحميدي، ١٩٩٣م، ص٣٥٥)، ودراسة (بيومي، ٢٠١٦هـ، ص٢٤٠). وما قامت به (الامانة العامة لتعليم الكبار,١٤٢٥هـ, ص١٣٥).

من دراسة واقع تعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية, وأكدت في نتائجها أن من المشكلات التي تواجه هذا التعليم هو الضعف الواضح في إعداد المعلم ومهارته، وأنه يعتبر من العوامل الرئيسية التي تؤدي الى عدم نجاح برامج تعليم الكبار في تحقيق أهدافها. وأيضا الى مستوى الضعف الواضح في استقبال الدارسين للمعلومات. وهذا يعني أن تطور أي نظام تعليمي والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم، وجودة أدائه، وإدراكه لمهامه وأدواره في مختلف مجالات الحياة, وفرضها مواصفات جديد للمعلم والدارس.(عيسى,٢٠١٢م, ص٣٦٦).

وعليه، أصبح من مهام المعلم الأساسية تعليم الدارسين على طرق الحصول على المعرفة لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على تنظيم عملية تعلمهم، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك. إذ إن المعلم الجيد هو الذي يعمل على تنمية قدرات الدارسين ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعلمية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات الدارسين وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم. (عثمان، ٢٠٠٠، ص٨).

وبما أن طبيعة التعليم والتعلم في برامج تعليم الكبار تختلف عن التعليم في مراحل التعليم النظامي نظرًا لاختلاف طبيعة وخصائص الدارسين واختلاف الأهداف المراد تحقيقها واختلاف المناهج تبعًا لذلك، فان الكفاية التي يحتاجها المعلم في مدارس تعليم الكبار تختلف عن تلك التي يحتاجها المعلم في التعليم العام.

ولقد لفتت قضية الاختلاف بين الدارسين أنظار التربويين بشكل واضح، وهذا ما اشارت اليه الدراسة التي أجراها "دن ودن" من أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الدارسين من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة، بل وبين دارسين متكافئين في العمر والقدرات العقلية؛ كما وجدا أن المواد التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الدارسين كانت عائقا أمام تعلم دارسين آخرين، وأوصيا بالبحث عن مهارات وأساليب تعليمية تتطابق مع أساليب تعلم الدارسين المختلفة وذلك لعدم وجود مهارات وأساليب مثالية عامة في التعليم تناسب مع جميع الدارسين.(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠، ص٣٤٦- ٣٤٨).

لذلك اشترط في توصيات مؤتمر باريس "١٩٨٥" أن عملية التعلم يجب أن تقوم على مهارات تحدث تفاعل بين المعلم والدراس والمواد التعليمية مستمدة من مبادئ تعليم الكبار وأسسه النظرية والفلسفية، وخلال هذه العملية إذا لم تراعى تلك المبادئ، فإن ما يجري لا

يمكن أن يوصف بأنه تعليم الكبار.(هـ.س.بولا,١٩٩٧,ص ١٢١).

وفي ظل هذه التطورات المتسارعة لعملية التعلم في السنوات الماضية، دأب الباحثون والمنظرون التربويون ببناء النماذج والتصورات النظرية لتعليم الكبار, فظهرت نظرية " تعلم الراشدين " في مجال تعليم الكبار بمسمى "الأندراغوجيا" في الستينات الميلادية تحت مسمى (التعلم الموجه او المنظم ذاتيا) والتي ويعود الفضل فيها إلى أعمال (هويول Houle عام ١٩٦١) حول دافعية الدارسين، الذي أوضح فيه أن للدارسين دافعًا للمشاركة في أنشطة التعلم؛ لأن مثل هذه المشاركة من شأنها مساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة، والبحث عن المعرفة التي تحقق لهم الإشباع الذاتي، ومع ظهور دراسات (Howrad,.١٩٨٣م). حول النظريات المعرفية والتي تعد ثورة عملية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني، فنظرية معالجة المعلومات تختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث انها لم تكتفي بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الانسان فحسب، وإنما محاولة توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك. ظهرت نظرية معالجة المعلومات المعرفية عام ١٩٧١ عند تقديم خدمات الارشاد المهني في جامعة فلوريدا الحكومية، لمساعدة الافراد في حل مشكلاتهم المهنية واتخاذ قرار مهني مناسب. واعتمدت النظرية على استراتيجيات توجيه الذات، (ابو عيطة،٢٠١٣). لقد ظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي مستفيدا من التطورات التي حدثت في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب الالكتروني، فقد عمد أصحاب هذا الاتجاه الى تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات داخل الانسان على نحو مماثل لما يحدث في أجهزة الحاسب من حيث تحويل عمليات الطاقة المستقبلة من شكل الى اخر، حيث ان المعلومات أثناء معالجتها تمر في مراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين الاسترجاع، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية.(Cuenther,1998)

وإن أهم ما يحتاج إليه الدارسين الكبار في المواقف التعليمية هو عدم إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات إلا بعد التعرف على المعلومات السابقة وإعادة ترتيبها وتنظيمها بما يتيح لهم استخدامها بشكل أسهل؛ وذلك بسبب معانة غالبية دارسي تعليم الكبار، من صعوبة فهم وحفظ المعلومات و صعوبة تذكرها أيضا بعد حفظها. أي عدم القدرة على استرجاع المعلومات المحفوظة مسبقا بدقة عالية، مما يجعل الدارسين في موقف سلبي من الدراسة، ولا يمتلكون الرغبة بالتزود بالمعلومات ولا السيطرة على دروسهم، وذلك للجهد الكبير والفترة الطويلة الذي تبذل لحفظ المعلومات ولسرعة اندثارها والاشتباه فيما بينها. (هلال، ١٩٩٦، ص٧٣). ولكن بما أن طرق إعداد وتدريب المعلمين في تعليم الكبار لا تتسق مع احتياجات الدارسين الكبار؛ مما يجعل من تطوير البرامج التدريبية أحد الأولويات الملحة التي تمّكن من نجاح مخططات تعليم الكبار؛ الأمر الذي أدى إلى تضاعف أهمية البرامج التدريبية للمعلمين في تعليم الكبار ؛ لما لهذه النوعية من المعلمين من خصوصية تحتاج دوما للدعم العلمي والتزود بوسائل تربوية سليمة، هذا مع الأخذ في الاعتبار أن هؤلاء المعلمين لم يعدوا أصل لهذا النمط الذي يختلف فلسفيا ومنهجيا عن غيرها من النظم. لذا أصبحت عملية تدريب معلمي تعليم الكبار تحظى بمكانه بارزة في المجتمعات، حيث يعدو عامل أساسيا في تعليم الدارسين، ومكونا رئيسا من مكونات العملية التعليمية، ومن ثم أصبح استمرار تدريبهم ضرورة ملحة لتنمية الكفايات اللزمة لأدائهم التدريسي بما يحقق أهداف العملية التعليمية. (السنبل, ١٩٨٨, ٢٩-٥٢).

وقد أشار (حسان وأخرون، ٢٠١١م، ص٤) الى توصيات مؤتمرات (UNESC) بداية من مؤتمر السينور بالدنمارك في (١٩٤٩)، الذي أكد على تأهيل المعلمين وتطوير أدائهم وتدريبهم ومنحهم الدرجات العلمية المرموقة, وأشار إلى ضرورة اختيارهم من المحترفين وتأهيلهم خاصة على مهارات القيادة التربوية. وكما أوصى مؤتمر مونتريال بكندا (١٩٦٠م) على ضرورة تطوير معلمي تعليم الكبار بصورة منهجية وإدخال مهارات تدريسية أكثر ملاءمة لتعليم الكبار. وفي مؤتمر باريس بفرنسا(١٩٨٥م) تم التركيز على ضرورة التدريب المهارى المنهجي لمعلمي تعليم الكبار؛ من أجل تحقيق صفة التخصص لهم وضرورة تحسين وضعهم الحالي. في حين ركز مؤتمر هامبورج بألمانيا (١٩٩٧م) على دور الجامعات في تأهيل معلمي تعليم الكبار وتدريبهم على المهارات التدريسية المتنوعة، وعلى إدخال الابتكارات الجديدة في تدريبهم. كما أوصى المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار في "بيليم" بالبرازيل الاهتمام بالرتقاء بالكفاءة المهنية لمعلمي الكبار من خلل البرامج التدريبية.

ويعزز ما سبق ذكره ما ورد في دراسة (السحيباني، ١٤٣٥هـ)، ودراسة (كامل، ٢٠٠٥م)، و(الحسينان،٢٠١٠م) و(الردادي، ٢٠١٣م) والتي أوصت، بضرورة تدريب المعلمين على مهارات معالجة المعلومات لأنه يسهم في تكوين خصائص المتعلم المستقل القادر وعلى

استخدام مهارات التفكير العلمي في معالجة المعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية.وفي ضوء تلك التوصيات من المؤتمرات العالمية والدراسات السابقة يتضح لدى الباحث أن هناك إمكانية لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الدارسين من قبل المعلمين، مما دعا الباحث إلى القيام بهذه الدراسة والتي تهدف إلى معرفة مدى قيام معلمي تعليم الكبار في تطبيق مهارات معرفية في معالجة المعلومات وتقديمها إلى دارسيهم بصورة تساعد في تنميتها لديهم.

مشكلة الدراسة:

إنبثقت فكرة البحث خلال عمل الباحث بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مشرفا تربويا لمواد التربية الإسلامية ومدربا لمعلمي تعليم الكبار في منطقة المدينة المنورة، وكونه عضواً في الأشراف على مدارس تعليم الكبار في قطاع غرب المدينة المنورة، وما لاحظه الباحث من قلة استخدام معلمي تعليم الكبار لمهارات معالجة المعلومات، والتي تعتبر أحد أفضل نظريات التعلم المعرفية المخصصة لتعلم الدارسين الكبار وذلك لما أثبتته الكثير من الدراسات من وجود صعوبات تعليمية تواجه الدارسين في تعليم الكبار في معالجة المعلومات .

ومن الأسباب التي دعت الباحث للقيام بإجراء هذا البحث:

•يذكر بينتريش وأخرون." Pintrich et al" أنَّ المشكلة التي وقعت فيها بعض البحوث السابقة في قياس استراتيجيات التعلم المعرفية تمثلت في التركيز على مجال نوعي معين كالتنظيم المعلوماتي في الرياضيات أو العلوم وغيرها من مجالات التعلم في حين يجب أن تركّز الدراسات على قياس معالجة المعلومات على التعلم بصفة عامة؛ وذلك لأنه من المفيد التعرف على المهارات التي يطبقها الفرد عبر مدى واسع من المهام؛ لما في ذلك من أهمية في التعرف على انتقال أثر التعلم (في رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٨٠).

•كما أوصى باحثون آخرون بضرورة إعداد معلمين مهيئين من خلال التدريس المباشر لاستراتيجيات التعلم المعرفية للدارسين في مرحلة التعليم قبل الجامعي حيث من شأنه أن يسهم في تكوين خصائص الدارس المستقل القادر على تحمل المسئولية عن تعلمه، وعلى استخدام مهارات التفكير العلمي في معالجة المعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية.(كامل، ٢٠٠٥، ص٣٠٤)

•يُعد موضوع معالجة المعلومات من المواضيع الحديثة والهامة، وذلك لأنه يحوي على مهارات متنوعة تتلاءم مع التنوع العمري والثقافي الموجود في تعليم الكبار. فمن خلال تجربة الباحث في التدريس في مدارس تعليم الكبار يتبين أن الكبار معرضون أكثر من غيرهم من الملتحقين بالتعليم للدارسة للتسرب و الارتداد إلى الأمية؛ لذا فإنه لابد على القائمين في تعليم الكبار أن يعملوا على منع تلك المشكلات التي تواجه الدارسون. للصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم، وأفضل الطرق لعلاج تلك المشكلات من وجهة نظر الباحث هي استخدام مهارات واستراتيجيات تدريسية متنوعة تتناسب مع الواقع الفعلي لحاجات الدارسين.

- لقد تم إجراء دراسة استطلاعية وذلك من خلال مقابلة شخصية مع(١٠) من معلمي تعليم الكبار: حيث تم سؤالهم عن مدى معرفتهم بمهارات التنظيم الذاتي وكيفية تدريب دارسيهم عليها، فاتضح من إجابتهم أن معظمهم ليس لديه معرفة بالتعلم المنظم ذاتيا ويقتصر اهتمامهم بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلابهم على ترك بعض المسائل لهم لحلها بأنفسهم كواجب منزلي.
- من أكثر ما أوصت به المؤتمرات والندوات العالمية والعربية بخصوص تعليم الكبار هو إكساب المعلمين مهارات ومعارف وسلوكيات سواء في مرحلة الإعداد أو أثناء الخدمة تطور من اساليبهم التدريسية.

أسئلة الدراسة:

فمن خلال ما سبق يتضح للباحث وجود حاجة لتطوير الأداء التدريسي في مدارس تعليم الكبار في ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات. وعليه يمكن أن نصل إلى السؤال الرئيس لهذه الدراسة:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة في ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات معالجة المعلومات المعرفية التي يمكن توظيفها في تعليم الكبار؟

٢- ما مدى مراعاة معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة لمهارات التعلم المعرفي في أدائهم المهني.

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الكبار في ضوء مهارات ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات ما التصور المقترح في البرامج التي تطور الأداء التدريسي لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة ؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة فيما يلي:

التعرف على التصور المقترح لتطوير مهارات التعلم ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات لدى معلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة.

ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على مهارات التعلم المعرفي التي يمكن توظيفها في تعليم الكبار.

٢- التعرف على درجة ممارسة معلمي ودارسين مرحلة تعليم الكبار بالمدينة المنورة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات.

٣- إعداد برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الكبار في ضوء مهارات التعلم المعرفي.

٤- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الكبار في ضوء ضوء المهارات المعرفية في معالجة المعلومات

أهمية الدراسة:

يمكن أنْ تتضح أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية علمية من وجهة نظر الباحث إذ هي الدراسة الأولى في مجال تعليم الكبار وخاصتًا أذا ما علمنا أن نظرية التعلم المعرفي في معالجة المعلومات هي في الاساس نشئت من بيئة تعليم الكبار.

٢- وفي الحقيقة لم يعد ينظر إلى تعليم الكبار على أنها منحة يقدمها المجتمع للراغبين في التعلم، بل هي حق من حقوق الأفراد وواجب على الدولة تفرضه اعتبارات التنمية الشاملة. كما تغير موقع التعليم في تلك المدارس على الخريطة، من جهد هامشي إلى جهد أصيل جوهري، فتحولت من عملية ارتجالية إلى عملية منظمة، ومن جهود فردية وتطوعية إلى جهد مخطط تشارك فيه المؤسسات الدولية والحكومية والأهلية. (عزب، ١٩٩٨، ص١٤٢)

٣- تبرز أهمية الدراسة بأنها ستلقي الضوء على أهمية استخدام المعلم و الدارس لمهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات بما يساعده على تنظيم وتوجيه أهداف تعلمه وتحسين مستوى أدائه وقيامه بدور فعّال ونشط في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها. (عبد الحميد، ٢٠١١، ص٢٥٧)

ويشير "باريس" إلى أنَّ مجلة علم النفس التربوي قامت بالتركيز على موضوع التعلم المعرفي في العديد من الأعداد و عبر العديد من السنوات، كما أنَّ الأسلوب المفضل في التعلم التعاوني والتنافسي والفردي ورغم ذلك لم يتم التطرق إليه كثيرًا على المستوى المحلي أو العربي رغم أهميته في المواقف التعليمية. (Paris. S.& Paris. A.، ٢٠٠١، ص٨٩)

٤- توضح الدراسة تلك المهارات من التعلم المعرفي في معالجة المعلومات التي ترتبط بشكل علمي بتعليم الكبار مما يوفِّر دعمًا لتأكيد تلك المهارات، ولأهميتها في الموقف التعليمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- بناء برنامج تدريبي تطبيقي عملي قائم على مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات بحيث يكون ملائم لخصائص الدارسين الكبار ويساهم في الحد من المشكلات التي تواجه تعليم الكبار المتعلقة في مستوى الاداء التدريسي.

٢- تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية للمعلمين والدارسين، تعتمد على مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات

ذاتيًا المرتبط بتعليم الكبار والتي تتوافق مع مستوياتهم العمرية، والدراسية، وأسلوب تعلمهم المفضل.

٣- إبراز المهارات الرئيسية للتعلم المعرفي في معالجة المعلومات لدى المعلمين بحيث يتم بعد ذلك تنميتها لدى الدارسين في تعليم الكبار.

٤- لعل هذه الدراسة تسهم بإذن الله تعالى في إضافة جديدة في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالكشف عن دور معلم تعليم الكبار في تنمية مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات ذاتيا في مرحلة تعليم الكبار.

٥- يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة -بإذن الله تعالى- موضع أهمية وفائدة لدى القائمين على عمليتي التعليم والتعلم في وضع الخطط التربوية وبناء البرامج التي تنمي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

مصطلحات الدراسة:

والمهارة: الحِذق في الشيء. والماهر: السابح، ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة: أي صرت به حاذقًا. (ابن منظور، ١٩٩٠، ص٨٤)

والتعلم مأخوذ من مادة (ع.ل.م) التي تدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره. العلم نقيض الجهل، وعلمت الشيء أعلمه علمًا: عرفته ."قال ابن بري: "وتقول علم وفقه، أي: تعلم وتفقه. (ابن منظور، ١٩٩٠، ص٢٦٦)

وأما كلمة منظم فهي من نظم: النظم: التأليف نظمه ينظمه نظما ونظاما ونظمه فانتظم وتنظم. ونظمت اللؤلؤ أي جمعته في السلك، والتنظيم مثله، ومنه نظمت الشعر ونظمته، ونظم الأمر على المثل. وكل شيء قرنته بآخر أو ضممت بعضه إلى بعض فقد نظمته. (ابن منظور، ١٩٩٠، ص٢٩٥).

مفهوم معالجة المعلومات "هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له"(Cuenther,1998).

التعريف الإجرائي: هو الجهد الذي يبذله المتعلم معرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا في عملية تعلمه بحيث يكون مشاركًا نشطًا في عملية التعلم مما يؤدي إلى تطوير أداءه الأكاديمي وينمي لديه مهارة التعلم مدى الحياة.

مهارات معالجة المعلومات: " وهي التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات،)". (الزيات، ٢٠٠٦، ص٣٢٥)

الأداء التدريسي: أولا المصطلحات مفردة: (أداء) لغة: جاء في الفيروز أبادي" أداة تأدية أوصله وقضاه، والاسم الأداء وهو أدى الأمانة من غيره ". (الفيروز أبادي، ١٩٨٧، ص٢٩٨)

كما ذكر "أنيس وآلارون" (الأداء) التأدية، وأدى التلاوة، وأدى الأمر: ألاذ أدائه واستعد له. (أنيس، ١٩٧٢، ص١٠)

اصطلاحًا: عرف "براون" الأداء بأنه " المظهر الخارجي الملموس للدلالة على المقدرة أو القيام بالفعل، أو ممارسة شيء ما مثل المشي والكلام والحركة والحديث". (براون، ١٩٩٤، ص٥٠).

ويقصد بالأداء في حدود هذا الدراسة: ما يصدر عن معلم تعليم الكبار من سلوك لفظي معرفي أوجداني أو مهاري يدل على قدرته على ممارسة مهارات التعلم، وتخطيطها وتنفيذها، والذي ينعكس في تعلم الدارسين.

• التدريس: التدريس لغة: جاء في لسان العرب لبن منظور من جذر (درس) ودرس في اللغة أي عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست أي قرأت كتاب، ودرست السورة أي أكثرت من القراءة حتى حفظته. والدرس هو المقدار من العلم يُدرَس في وقت ما. (ابن منظور، ١٩٩٠، ٧٩)

اصطلاحًا: اختلفت تعريفات الباحثين لمصطلح التدريس باختلاف توجهاتهم، واختلاف النوع المراد من أنواع التدريس المقصود في دراساتهم، ولذلك اختار ما توجه إليه "زيتون" من أن التدريس هو عملية اتصال بين المعلم والدارس من أجل إيصال رسالة معينة من المعلم إلى الدارس مثل مهارات معينة. (زيتون، ٢٠٠٣، ص٢٣)

ويعرف الباحث الأداء التدريسي إجرائيًا على أنه مجموعة الخطوات التي يقوم بها المعلم من الإعداد والتنفيذ والتخطيط والتقويم لتحقيق اهداف معرفية وما وراء معرفية في ادارة المصادر التعليمية.

تعليم الكبار: يعرفه (مدكور) «أنه نشاط تعليمي منهجي يجري خارج إطار التعليم النظامي بغرض تقديم أنواع مختارة من التعليم إلى نوعيات خاصة من الدارسين الكبار، أو الصغار». (مدكور، ١٩٩٦، ص٣٥).

ويعرف الباحث تعليم الكبار في هذه الدراسة بأنها مجموعة البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة في الفترة المسائية لمن تجاوز السن القانوني للتعليم العام، متوافقًا مع البرامج، والخطط الدراسية المستخدمة في التعليم النهاري بهدف إكساب الدارسين مجموعة من المهارات الذاتية التي تضمن لهم تحقيق التنمية الذاتية في جميع جوانبه الشخصية، والاجتماعية، والمهنية وتساعده على تحقيق المشاركة الفاعلة في المجتمع.

التدريب أثناء الخدمة: لغة: الدربة وجراءة على الحرب وكل أمر وقد درب بالمشئ بالكسر اعتاده وضرى به ورجل مُدربٌو مُدرِبُ.وقد دربته الشدائد حتى قوي ومرن. (الرازي,١٩٩٤م,ص ٤٥).

وعرف التدريب اثناء الخدمة:على أنه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل.(السكارنة،٢٠١١م, ص١٦).

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدارس قواعد البيانات للوصول إلى دراسات سابقة في موضوع الدراسة بهدف التعرف على الجهود السابقة له، تبين أن موضوع الدراسة لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض ومكتبة الملك فهد الوطنية وكذلك جامعة أم القرى والجامعة الإسلامية، إلا أن الباحث توصَّل إلى بعض الدراسات التي لها صلة بالموضوع من بعض النواحي، وقد هدف الدارس من استعراض هذه الدراسات إلى توضيح مدى ارتباط دراسته بالدراسات السابقة، ثم توضيح ما ستتميز به الدراسة الحالية عنها، وأوجه الاستفادة منها وذلك في الإطار النظري لهذه الدراسة ومنهجيتها.

وبناءً على ذلك قام الباحث بتصنيف تلك الدراسات وفقًا للمحاور التالية:

المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بالتعلم المنظم ذاتيا

المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالأداء التدريسي

المحور الثالث: الدراسات التي تتعلق بتعليم الكبار

المحور الرابع: دراسات تتعلق بمعالجة المعلومات.

الدراسات السابقة:

- دراسات متعلقة بالتعلم المنظم ذاتيا:

١- دراسة (غانم، ناصر خميس ٢٠٠٧م)" أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف السابع.

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية الأكاديمية على المقياس بشكل عام، وعلى أبعاد الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط ولم تظهر هناك فروقا في البعد المتعلق بالإحساس بالكفاءة.

- كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية ببعديه العام والخاص.

٢- دراسة (السحيباني، إيمان عبد العزيز عبد الله، ١٤٣٥هـ)"برنامج مقترح لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيًا

وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض". (السحيباني، ١٤٣٥).

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيًا، وقياس فاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

واستخدم الباحث المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها ما يلي:

– فاعلية البرنامج المقترح لتدريس الحديث القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات فهم النص المقروء في مستوى الفهم (الحرفي والاستنتاجي والاستدلالي والتفسيري والإبداعي والناقد والتذوقي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٣– دراسة (إبراهيم، أديب مصطفى توفيق، ٢٠١٣م)"مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى". هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها ما يلي:

– إن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجيل الأعلى جاء متوسطًا، ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتفعًا.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في جميع المجالات وفي الكفاءة الأكاديمية ككل باستثناء مجال طلب المساعدة الاجتماعية، لصالح الإناث.

– وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيا بين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٤– دراسة (البنا، مكة عبدالمنعم، ٢٠١٣م): "استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي".

هدف البحث إلى قياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الهندسة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل أبعاد (التذكر–الاستيعاب–حل المشكلات–الاختبار ككل)لصالح المجموعة التجريبية

وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في كل من(التذكر–الاستيعاب–حل المشكلات–الاختبار ككل) لصالح التطبيق البعدي

٥– دراسة (العنزي، عبداله عبدالهادي سليم، ٢٠١٥م): "التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بالتحصيل الدراسي ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– هناك فروق في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ولصالح مستوى التعلم المرتفع

– هناك فروق في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للجنس والتخصص وذلك لصالح الطالبات في متغير الجنس، ولصالح التخصص العلمي في متغير التخصص.

٦– دراسة (سامية حسين، ٢٠١٥)"فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء التدريسي وفعالية الذات لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة مجلة تربويات الرياضيات". (جودة، ٢٠١٥، ص٢٥)

هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء التدريسي وفعالية الذات لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣ طالبة من طالبا الدبلوم العام – محافظة أملج– منطقه تبوك– المملكة العربية السعودية،

وتم إعداد قائمة الأداء التدريسي التخطيط- التنفيذ- التقويم، واشتملت أدوا الدراسة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي- بطاقة التقويم الذاتي للأداء التدريسي – مقياس فعالية الذات

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- فاعلية استخدام استاييييا التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الأداء التدريسي لدى معلما الرياضيات قبل الخدمة.
- فاعلية استخدام استاييييا التعلم المنظم ذاتيا في تنمية فعالية الذات لدى معلما الرياضيات قبل الخدمة
- وجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائيا بين الأداء التدريسي وفعالية الذات لدى معلما الرياضيات قبل الخدمة.
- دراسات متعلقة بالأداء التدريسي:

١- دراسة (ليلى بنت حسين قستي، ٢٠٠٨) "تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة". وكانت الدراسة استطلاعية وصفية هدفت في بناء تصور للتطوير الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية وفق اتجاهات حديثة.

نتائج الدراسة:

١) اجماع (٩٠٪) من اراء الخبراء ان جميع ممارسات الطوير المهني الذاتي تتفق مع الاتجاهات المعاصرة

٢) الاساليب التطويرية الممارسة من قبل المعلمات متعلقة بالمصادر التعليمية اكثر من غيرها

٣) الوسائل والتقنيات المستخدمة في التطوير المهني لدى المعلمات مرتفعة في الوسائل السمعية والبصرية ومتوسطة في وسائل الانترنت والمواقع المخصصة لذلك

٤) لاتوجد علاقة دالة احصائية عند مستوى (٠، ٥) بين سنوات خبرة المعلمات وممارستهن للتطوير المهني الذاتي.

٢- ودراسة (زياد الجرجاوي وجميل نشوان، ٢٠٠٦) " تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات".

والتي هدفت إلى تقويم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي إستبانه تكونت من (٤٢) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلماَ ومعلمة، وكانت هناك العديد من النتائج أهمها:

عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين.

ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم.

ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي. وضعف الاتزان العاطفي والاتزان النفسي والانفعالي.

قلة الاهتمام بالنمو الجسمي والصحي السليم. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس والخبرة أو المؤهل العلمي للمعلمين.

٣- دراسة (وائل سلامة المصري، ٢٠٠٥): "إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية".

التي هدفت التعرف على مدى فاعلية الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية من خلال بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي، والتعرف على أثر الإستراتيجية المقترحة على مستوى الأداء لمعلمي التربية الرياضية والمستوى المعرفي في مجال التدريس، وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدام الباحث المنهج التجريبي التربوي بأسلوب تصميم الاختبار القبلي والبعدي باستخدام مجموعة واحدة، واختيرت عينة البحث عمدية من معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية بلغ حجمها (٦٠) معلمًا ومعلمة مقسمين بالتساوي، وعينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع (١٢٥) تلميذًا و (١٢٥) تلميذة من مدارس المرحلة الإعدادية بقطاع غزة.

ومن أهم النتائج:

أن الاستراتيجية المقترحة أثرت تأثيرًا إيجابيًا على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وعلى المستوى المعرفي في مجال التدريس، وبالتالي كان الأثر إيجابيًا على مستوى التلاميذ من الصف الثالث الإعدادي في بعض نواتج التعلم.

١- ودراسة (فؤاد العاجز، و محمد البنا، ٢٠٠٣): تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء". (العاجز والبنا، ٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء، وذلك خلال تقويم برامجا لتدريب الحالية كما هو واقعها، وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال إعداد استبانه، وبلغت عينة الدراسة (٢٧٥) معلمًا ومعلمة بنسبة مئوية (١٥٪) من مجتمع الدراسة المكون من(١٨٣٧) معلمًا ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية العليا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلها نسبة وقت التدريب والمتدرب ومكان التدريب والإمكانات، كما بلغت النسبة المئوية لتقويم المعلمين والمعلمات لبرامج التدريب (08.66%) وهى نسبة مئوية مقبولة نوعًا ما إلا أنها منخفضة بالنسبة للبرامج التدريس المقترح وكانت أهم النتائج:

لا توجد فروق دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجموع مجال تقويم البرامج التدريبية تغري لعامل الجنس والمؤهل العلمي و لمدة الخدمة.

كما بينت الدراسة استجابة المعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح وذلك من خلال مجموع الاستجابات والنسبة المئوية لها حيث بلغت (85، 949%) وهى نسبة مرتفعة جدًا تعكس الاحتياجات الوظيفية للمعلمين والمعلمات للبرامج المقترحة، كما توصلت الدراسة إلى أن مجال الإعداد الأكاديمي المقترح بلغ أعلى نسبة مئوية يليه مجال المهارات الأدائية المقترحة يليه مجال الإعداد المهني المقترح ثم الإعداد الأكاديمي المقترح وهذا يعكس حاجة المعلمين للتدريب أثناء الخدمة في ضوء الأداء ويؤيد البرنامج التدريب المقترح.

- دراسات متعلقة بتعليم الكبار:

١. دراسة (عبد العزيز بن عثمان الحميضة، ١٤٣٥هـ) بعنوان "أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض " (الحميضة، ١٤٣٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية، وسبل مواجهتها. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على عينة بلغ عددها(٥٥) كلهم ذكور، في مدارس تعليم الكبار المتوسطة الحكومية (بنين) بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، وأظهرت نتائج الدراسة؛ أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالدارسين هي: ضعف الدارس في مهارات القراءة والكتابة، التزامات الدارس الأسرية لا تساعده على المذاكرة. وأن أبرز المشكلات المتعلقة بالمناهج هي: عدم وجود مناهج مخصصة للدارس الكبير، وعدم مشاركته في اختيار مناهجها، عدم تطورها وتغيرها باستمرار، عدم مناسبتها الوقت المحدد لإتمامها. وأن أبرز المشكلات المتعلقة بالبيئة هي أنه لا توجد مكتبة مناسبة للكبار لا تتوفر الوسائل التعليمية المناسبة، لا يخصص أثاثًا يناسب أعمار الدارسين، عدم وجود مركز مصادر تعلم و مبنى خاص بها.

٢. دراسة عبد الرحمن بن سعد الحميدي (٢٠٠٧) بعنوان "لمشكلات التعليمية التي تواجه مديري ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمنطقة الشرقية". (الحميدي، ٢٠٠٧)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه مديري ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمنطقة الشرقية، المتعلقة بطبيعة الدور المهني، والمناهج التعليمية، والتقويم، والبيئة التعليمية، وطرق التدريس، ومدى تأثير متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، نوع التأهيل، المرحلة التعليمية، الخبرة في مجال تدريس الكبار) على آراء المديرين والمعلمين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت

الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التعليمية التي تواجه مديري ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمنطقة الشرقية:

١) إن أهم المشكلات التعليمية التي تواجه المديرين، والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي وعلى أعلى موافقة للمشكلة هي: نقص الوسائل التعليمية في المدارس الليلية، تسرب الدارسين بالمدارس الليلية من الدراسة، وجود أعمار مختلفة من الدارسين في الصف الواحد في المدارس الليلية، عدم توافر مرشد تربوي (طلابي) متخصص بالمدارس الليلية.

٢) إن أهم المشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين، والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي وعلى أعلى موافقة للمشكلة هي: ضعف التمسك بأخلاقيات مهنة التدريس، تخصص المعلم غير مناسب لتعلم الدارسين في المدارس الليلية، تركز المناهج على الجانب النظري فقط، عدم مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، عدم إتقان المعلم تقويم نفسه ذاتيًا أو تعديل أدائه باستمرار، يتم تحديد أساليب تقويم غير مناسبة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف.

٣. دراسة (خليل السعادات ٢٠٠٥) بعنوان "تقدير الذات كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار". (السعاداد، ٢٠٠٥، ص١٢٥)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى تقدير الذات لدى الدارسين الكبار ومدى تقدير الآخرين لهم كما يقيمونه ويشعرون به. وكانت الاستبانة هي أداة هذه الدراسة وتكونت من إثنين وعشرين عبارة وتم التأكد من صدقها وثباتها. وشملت عينة الدراسة ١١١ من الدارسين الكبار بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الليلية بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية تم إختيارهم بطريقة عشوائية. وكشفت نتائج الدراسة أن تقدير الذات لدى الدارسين الكبار كما يقيمونه ويشعرون به مرتفع جدًا وأن تقدير الآخرين للدارسين الكبار مرتفع جدًا أيضًا كما يقيمونه ويشعرون به. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الدارسين الكبار بإختلاف العمر والوضع الوظيفي والراتب الشهري والمرحلة التعليمية. فيما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بإختلاف الحالة الإجتماعية وكانت لصالح غير المتزوجين.

٤. دراسة (صالح عبد الله الحارثي، ١٤١٠هـ): "عوامل تدني المستوى التحصيلي لطلاب المدارس الليلية المتوسطة بمناطق مكة، وجدة، والطائف".

وتهدف الدراسة إلى معرفة عوامل تدني المستوى التحصيلي لطلاب الكفاءة المتوسطة الليلية، ومعرفة المشكلات التي يعاني منها الدارسون في المدارس الليلية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

- أهم نتائج الدراسة: توصلت إلى بعض الحلول لبعض المشكلات، مثل مشكلة الرسوب المتكرر، والتدني المستمر في التحصيل الدراسي لأولئك الدارسين، وعدم قدرتهم على تجاوز المرحلة المتوسطة. وتوصلت أيضا إلى تطوير دور المعلم، وتدريبه خاصةً في المدارس الليلية. (الحارثي، ١٤١٠)

٥. دراسة (الدخيل، محمد بن عبد الرحمن، ١٤٢٤هـ): برنامج مقترح لتدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ". (الدخيل، ١٤٢٤)

– استهدفت هذه الدراسة تقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى التعرف على الأساليب والإجراءات التي يرى المعلمون أنها ملائمة لصياغة البرنامج التدريبي.استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الباحث ايضا استبانه بالاحتياجات التدريبية وقد توصل إلى نتائج من أهمها:

- يحتاج المعلمون لشرح طرق وأساليب وتخطيط وتنفيذ برامج التدريب.

كما استخدم المنهج الوصفي والتاريخي في توضيح جزئه النظري.

- ركزت على الاحتياجات التأهيلية والتدريبية للمعلمين على اختلاف أنواعهم وتخصصاتهم،

٦. محمود، محمد مالك ومحمد مزمل البشير(١٩٩٦م): برامج محو الأمية بدول الخليج العربية. دراسة تقويمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

استهدفت الدراسة تشخيص جوانب القوة والضعف في برامج محو الأمية في دول الخليج العربية، في ضوء أهدافها والاتجاهات العربية والعالمية في هذا المجال. ولتحقيق ذلك، قام الباحثان ببناء معيار لتقويم برامج محو الأمية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وتم تطبيق المعيار بأسلوبين، الأول من خلال إرسال المعيار لكل دولة من الدول الأعضاء، وقامت الجهات المختصة في كل الدول بتعبئته وإعادته. والأسلوب الثاني تم من خلال قيام الباحثين بمراجعة أهداف برامج محو الأمية، ومحتوى هذه البرامج وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، المستخدمة وأساليب تقويم الدارسين. ثم وضع درجة مناسبة أمام كل سمة من السمات وحساب النسبة المئوية لدى توافرها في جميع الدول مع حساب مدى توافر كل محور من محاور المعيار في كل دولة. وقد توصل البحث إلى جملة من التوصيات من أبرزها:

- أن تأخذ الدول العربية الخليجية بنواحي القوة التي أشار إليها المعيار وتم الاتفاق عليها من جميع الدول.
- أن تراعي الدول العربية الخليجية في صياغتها لأهداف برامج محو الأمية التأكيد على أهمية التعاون الخليجي فيما بينها.
- أن يراعى في اختيار المحتوى تحقيقه لأهداف البرنامج.

• دراسات متعلقة بمعالجة المعلومات

١- أبو عيطة، سهام درويش (٢٠١٤م) فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني مستند إلى معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في مديرية تربية لواء ماركا.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات، ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية المهنية، ومقياس اتخاذ القرار المهني، وجرى التحقق من صدق وثبات المقياسين، كما تم إعداد برنامج إرشاد مهني وفق نظرية معالجة المعلومات والتحقق من صدقه. تكوَّن البرنامج من ١٤ جلسة إرشادية. واختير أفراد الدراسة من طلاب الصف العاشر في مدارس ماركا، ووزعوا عشوائياً إلى: مجموعة ضابطة= ١٠ طلاب، ومجموعة تجريبية= ١٠ طلاب. طبق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط. واستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب للتحقق من فرضيات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً ٠,٠٥ في تحسين فاعلية الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً ٠,٠٥ في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لصالح المجموعة التجريبية. أي أن برنامج الإرشاد الجمعي المهني كان فعالاً في تزويد الطلاب بمهارة اتخاذ القرار وتحسين مستوى الفاعلية الذاتية. أوصت الدراسة بإجراء بحوث في مجال الفاعلية الذاتية المهنية، ومهارة اتخاذ القرار المهني، وتدريب المرشدين التربويين على البرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

٢- دراسة الهزايمة، لؤي عباس (٢٠٠٨م) فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في التحصيل و تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية في سلطنة عمان

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في التحصيل و تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية في سلطنة عمان، و لتحقيق هذا الهدف طرح الباحث الأسئلة الآتية: ١- ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على الاستراتيجيات المبنية على نظرية معالجة المعلومات لطلبة الصف التاسع في التربية الإسلامية في سلطنة عمان؟ ٢- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في التربية الإسلامية في سلطنة عمان؟ ٣- هل يختلف تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في تحصيل الطلبة باختلاف الجنس؟ ٤- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات التفكير العليا، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في التربية الإسلامية في سلطنة عمان؟ ٥- هل يختلف تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات التفكير العليا باختلاف الجنس؟ قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في: البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات، و اختباري التحصيل و مهارات التفكير العليا، و التأكد من صدقها و ثباتها. بلغ عدد أفراد الدراسة (٦٨) طالبا و طالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس، تم تقسيم كل شعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين تجريبية و

ضابطة. طبق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الضابطة طبقت عليها الطريقة التقليدية المتبعة. و لقياس فاعلية البرنامج التعليمي، طبق الباحث اختباري التحصيل و مهارات التفكير العليا القبلي و البعدي على المجموعتين التجريبية و الضابطة. و بعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، أظهرت النتائج الآتي: – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي. – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس. – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة على درجة الاختبار الكلية لمهارات التفكير العليا. – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (≤ ٠,٠٥) في مهارات التفكير العليا بدرجتها الكلية تعزى إلى الجنس.

٣– لافي، أحمد هلال (٢٠٠٣م) بناء استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات و استقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر. هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ؛ و لتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من المدارس التابعة لمديرية عمان الثانية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٥٠) طالبا و طالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس. تم تقسيم كل شعبتين عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، و طبقت استراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر، و لم تطبق على المجموعة الضابطة ؛ و لقياس فاعلية هذه الاستراتيجية استخدم اختبار واطسون و جليسر للتفكير الناقد، و طبق هذا الاختبار على المجموعتين التجريبية كاختبار قبلي و بعدي. و بعد جمع البيانات حسبت المتوسطات و الانحرافات المعيارية، و أجري تحليل تحليل التباين المشترك الثنائي (٢×٢) للتعرف على أثر الإستراتيجية التعليمية من جهة و الجنس من جهة أخرى، بعد اجتزاء أثر الأداء القبلي، و التعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة) و الجنس. و قد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥) لمتغير الاستراتيجية التعليمية المستندة لنظرية معالجة المعلومات في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة. في حين أنه لم يوجد لمتغير الجنس أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ ∝) في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة. كما أظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس و المجموعة حيث إن الإناث في المجموعة التجريبية كان أداؤهن البعدي على الاختبار أفضل من الذكور، في حين أن الذكور في المجموعة الضابطة كان أداؤهم البعدي على الاختبار أفضل من الإناث. خلصت الدراسة إلى توصيات عدة أهمها: تضمين المناهج الأردنية لاستراتيجيات نظرية معالجة المعلومات: (الانتباه، الترميز، استرجاع)، و التركيز على هذه الاستراتيجيات أثناء التدريس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على إبراز مدى تمكن معلمي تعليم الكبار في تطوير الجانب التدريسي في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيا وتنميته لدى الدارسين تعليم الكبار.

الحدود المكانية:

طبقت هذه الدراسة –إن شاء الله– على معلمين تعليم الكبار في المدارس الليلية المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة.

الحدود الزمنية:

طبقت هذه الدراسة – إن شاء الله– خلال العام الدراسي ١٤٣٨هـ– ١٤٤١هـ

المبحث الأول: منهج البحث

تعتبر المنهجية جزء من إشكالية أي بحث علمي، ذلك أن أي بحث موضوعي، لا بد أن ينطلق من أساس علمي، حتى تكون النتائج موضوعية، وقابلة للتعميم على المجتمع، وتتوقف الإجراءات المنهجية للبحث على الخطوات السابقة لها، إذ تتحدد تلك الإجراءات في ضوء صياغة مشكلة البحث وأهدافه، وتحديد المفاهيم المستخدمة فيه. وما تمت مراجعته واستقصاؤه عما كتب عن الظاهرة من أطر نظرية واتجاهات

فكرية، في إطار معالجة الظاهرة، والظواهر المشابهة لها، وفي ضوء ما تم تحديده من تساؤلات تشكل الإجابة عليها تحقيقاً للأهداف الرئيسة للبحث. ونظراً لطبيعة البحث استخدم الباحث منهجين هما:

١- المنهج الوصفي: وهو الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضّح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. حيث يعد هو المنهج الأنسب لتشخيص جوانب القصور في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي تعليم الكبار في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً. (عبيدات، ذوقان وآخرون،٢٠١٢م, ص ص ١٨٧ – ١٨٨). وقد أفاد المنهج الوصفي الباحث في إعداد قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً المناسبة لمعلمي تعليم الكبار.

٢- المنهج شبه التجريبي: هو الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (القحطاني؛ سالم وآخرون،٢٠١٠م, ص١٨٨). كما يعرف بأنه المنهج العلمي الذي يتعرف به الباحث أثر الأسباب على النتائج (النعيمي؛ والبياتي، ص٢٠١). واستخدم الباحث هذا المنهج لقياس أثر برنامج مقترح قائم على بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة، وذلك من خلال تصميم المجموعة الواحدة، التي يتم ملاحظتها قبلياً وبعدياً، وسوف يتم تطبيق بطاقة الملاحظة قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح؛ ومن ثم مقارنة النتائج بعد حساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.

المبحث الثاني: متغيرات البحث

٣- المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يعتمد على متغير أو متغيرات أخرى، أو يتسبب في حدوثها (جاي؛ وميلز؛ وأيريزيان،٢٠١٣م, ص ٢٣٥). والمتغير المستقل في هذا البحث هو: برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- المتغير التابع: وهو المتغير الذي يسعى البحث إلى تفسيره، ومعرفة أسبابه، وتحديد مدى إمكانية توقع حدوثه (عبيدات، ذوقان وآخرون، ٢٠١٢م,ص ٩٦)، (القصاص، مهدي، ٢٠٠٧م,ص ٥٤). والمتغير التابع في هذا البحث هو: تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة.

المبحث الثالث: مجتمع البحث

مجتمع البحث كما يعرفه (عبيدات وآخرون) بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبذلك فإن مجتمع البحث هو جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"،(عبيدات، ذوقان وآخرون، ٢٠١٢م,ص ٩٦)، وبناءً على موضوع البحث وأهدافه، فقد تحدد المجتمع المستهدف على أن يتكون من جميع معلمي تعليم الكبار في المدارس الليلية المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (١٢٠) وفقاً للإحصائية التي حصل عليها الباحث من (إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة لعام ٢٠١٨).

المبحث الرابع: عينة البحث

اتبعت الدراسة الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العينة حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣٧) فرداً بنسبة (٤٠٪) من إجمالي عدد أفراد المجتمع. وذلك بناءً على معادلة تحديد حجم العينة للأنشطة البحثية لكل من مورجان وكرجسي (Kregcie & Morgan,1970)؛ وذلك نظراً لقلة عدد المجتمع الأصلي.

كما تم اختيار عينة استطلاعية – من خارج عينة البحث – بلغ عدد أفرادها (٢٠) فرداً بهدف ضبط أداة البحث.

ويشير الباحث هنا إلى أن اختياره للعينة بالطريقة العشوائية البسيطة، للأسباب التالية:

– إن اختيار معلمي تعليم الكبار في المدارس الليلية المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة يهدف إلى تطوير أدائهم التدريسي من خلال تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

– يعد تعليم الكبار أحد المنظومات التعليمية التابعة لوزارة التعليم، والتي يعتمد التدريس فيها على معلمين تابعين للوزارة وخضعوا إلى دورات تدريبية خاصة لتعليم كبار السن.

– عدم توافر معلومات كافية لدى الباحث عن مستوى الأداء التدريسي للمعلمين قبل تنفيذ البرنامج القائم مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

متغيرات البحث

١– المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يعتمد على متغير أو متغيرات أخرى، أو يتسبب في حدوثها (جاي؛ وميلز؛ وأيريزيان، ص ٢٣٥). والمتغير المستقل في هذا البحث هو: برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم المعرفية.

٢– المتغير التابع: وهو المتغير الذي يسعى البحث إلى تفسيره، ومعرفة أسبابه، وتحديد مدى إمكانية توقع حدوثه (عبيدات، ذوقان وآخرون، ص ٩٦)، (القصاص، مهدي، ص ٥٤). والمتغير التابع في هذا البحث هو: تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي الدراسي

المؤهل	التكرار	النسبة
دبلوم	٠	٪٠,٠
بكالوريوس	٣١	٪٨٣,٨
ماجستير	٦	٪١٦,٢
دكتوراه	٠	٪٠,٠
المجموع	٣٧	٪١٠٠

التجربة القبلية:

قام الباحث بتطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحة) قبلياً على عينة البحث؛ بهدف التعرف على مدى تجانس أفرادها، ثم تم معالجة الدرجات التي الحصول عليها إحصائياً، وذلك بحساب معامل الالتواء لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة،، فإذا كانت قيمة معامل الالتواء اقل من (±١)؛ فهذا يعني وجود تجانس بين أفراد عينة البحث في ذلك المحور، أما إذا كانت قيمته أكبر من (±١)؛ فهذا يعني عدم تجانس أفراد العينة (الكناني، ض١٦٢). ويوضح الجدول التالي تجانس أفراد عينة البحث، وذلك من خلال حساب قيمة معامل الالتواء لدرجتهم في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

جدول (٢)

تجانس أفراد عينة البحث

المحور	عدد أفراد العينة	وحدة القياس	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
المهارات المعرفية	٣٧	درجة	٨٠	٤٥,٦٥	٤,٢٠	٣٦	٠,١٧٠

المبحث الأول: الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: ما مهارات معالجة المعلومات المعرفية التي يمكن توظيفها في تعليم الكبار ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالبحث والتنقيب في الأدب التربوي، والدراسات والبحوث السابقة، حيث اطلع على عدد من القوائم الخاصة بمعايير الأداء، والتي تم في ضوئها التوصل إلى قائمة بمهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات التي يمكن توظيفها في تعليم الكبار، وقد تكونت من (٣) محاور أساسية، تشتمل على (٥١) مهارة فرعية.

المبحث الثاني: الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: ما مدى مراعاة معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة لمهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في أدائهم المهني؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، وذلك لكل مهارة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً في كل محور من المحاور، ثم ترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون،

وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري في حالة تساوي قيم المتوسط الحسابي، وللحكم على الأداء المهني للمعلمين في ضوء مراعاتهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تم تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الرباعي والحكم على المتوسط الحسابي الموزون ومدى مراعاة المهارات في الأداء المهني على النحو التالي:

جدول (١٤)

يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الرباعي

درجة الأداء المهني	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
معدومة	١	١ إلى أقل من ١,٧٥
ضعيفة	٢	١,٧٥ أقل من ٢,٥٠
متوسطة	٣	٢,٥٠ إلى اقل من ٣,٢٥
عالية	٤	٣,٢٥ إلى ٤,٠٠

أولاً: المهارات المعرفية: (الأداء القبلي)

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية لمدى مراعاة المهارات المعرفية في الأداء المهني لمعلمي الكبار (ن=٣٧)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١	يطرح مهام تعليمية تتحدى القدرات العقلية للدارسين	٢,٣٠	٠,٦٢	ضعيفة	١١
٢	يطلب من الدارسين توضيح إجابتهم وتبريرها	٢,٤١	٠,٦٤	ضعيفة	٤
٣	يستخدم درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع، وكبار السن	٢,٣٨	٠,٦٨	ضعيفة	٧
٤	يكلف الدارسين بالقراءة الصامتة والجهرية من الكتاب المدرسي	٢,٤٣	٠,٦٥	ضعيفة	٣
٥	يتدرج في تقديم المفاهيم والمصطلحات في حالات ضعف الاستيعاب الكامل لدى الدارسين	٢,٣٥	٠,٨٣	ضعيفة	٩
٦	يكلف الدارسين بالمقارنة والتمييز بين الاشياء	٢,١٤	٠,٨٩	ضعيفة	١٧
٧	يطلب من الدارسين القيام بأنشطة استنتاجية	٢,١٤	٠,٧١	ضعيفة	١٥
٨	يطلب من الدارسين تلخيص الدرس بلغتهم الخاصة	٢,١٤	٠,٧٩	ضعيفة	١٦
٩	يمكن الدارسين من التعبير عن أفكارهم	٢,٣٢	٠,٨٢	ضعيفة	١٠
١٠	يطلب من الدارسين مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	٢,١١	٠,٧٣	ضعيفة	١٨
١١	يوجه الدارسين الى تنظيم افكارهم ومعلوماتهم عند الاجابة	٢,١١	٠,٧٤	ضعيفة	١٩
١٢	يوجه الدارسين الى نطق الكلمات بشكل صحيح وتكرارها	٢,٥٩	٠,٥٥	متوسطة	١
١٣	يدرب الدارسين على القراءة الصامتة والجاهرة	٢,٤١	٠,٨٣	ضعيفة	٦
١٤	يوجه الدارسين على التواصل البصري عند مشاركاتهم	٢,٢٧	٠,٧٧	ضعيفة	١٢
١٥	يطرح أسئلة تقويمية تحفز الطلاب على القراءة الناقدة	٢,٤١	٠,٧٦	ضعيفة	٥
١٦	يكلف بتدريبات كتابية للدارسين صفية ومنزلية	٢,٣٥	٠,٨٢	ضعيفة	٨

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
١٧	يعطي الفرصة للدارس لكتابة أفكاره بحرّية	٢,٥٤	٠,٥١	متوسطة	٢
١٨	يتابع الدارسين خلال الكتابة وتقديم التغذية الراجعة لهم	٢,١٦	٠,٩٠	ضعيفة	١٤
١٩	يبدي الملحوظات الايجابية والسلبية للدارسين أثناء التسميع للدرس	٢,١٩	٠,٨٤	ضعيفة	١٣
٢٠	يظهر الاهتمام بمشاركات الدارسين	١,٩٢	٠,٦٨	ضعيفة	٢٠
	المتوسط الحسابي العام *	**٢,٢٨**	**٠,٢١**	**ضعيفة**	

يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لمدى مراعاة المهارات المعرفية في الأداء المهني لمعلمي الكبار تراوحت بين (١,٩٢- ٢,٥٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢٨) من أربع نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة، وهذا يدل على أن معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة يراعون المهارات المعرفية في أدائهم المهني **(بدرجة ضعيفة)** قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ولتلخيص الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: **ما مدى مراعاة معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة لمهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في أدائهم المهني؟** فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية الموزونة العامة، والانحرافات المعيارية لمدى مراعاة مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الأداء المهني لمعلمي الكبار في المدينة المنورة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك لكل محور من محاور مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ثم ترتيبها تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيمة للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط الحسابي. كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية لمدى مراعاة مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في الأداء المهني لمعلمي الكبار (ن=٣٧)

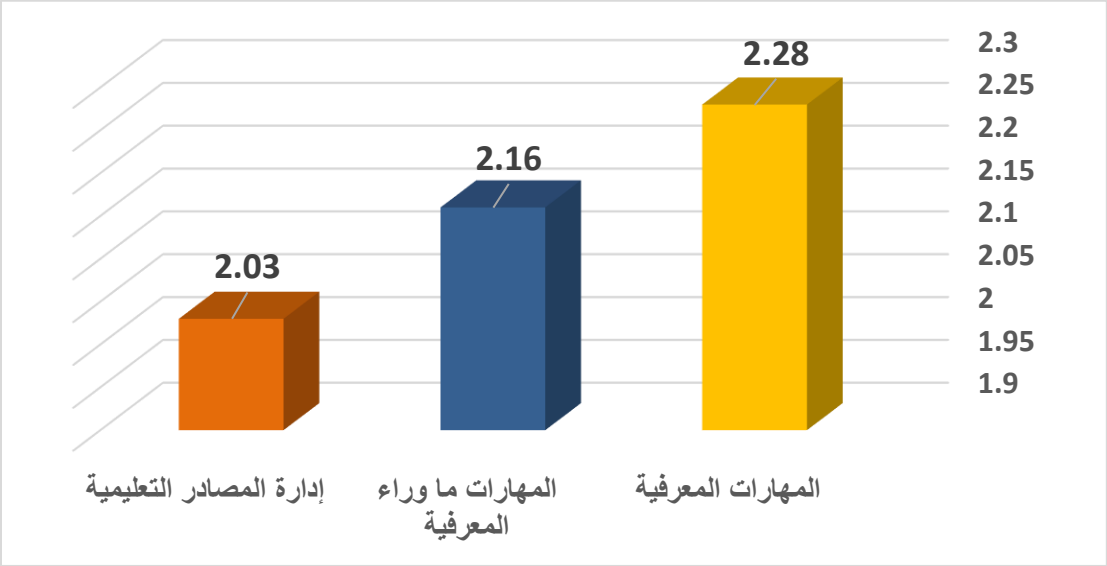
م	المحاور	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	المهارات المعرفية	٢,٢٨	٠,٢١	ضعيفة	١
٢	المهارات ما وراء المعرفية	٢,١٦	٠,٢٥	ضعيفة	٢
٣	إدارة المصادر التعليمية	٢,٠٣	٠,٢٢	ضعيفة	٣
	المتوسط الحسابي العام	**٢,١٧**	**٠,١٥**	**ضعيفة**	

يتضح من الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لمدى مراعاة مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الأداء المهني لمعلمي الكبار في المدينة المنورة تراوحت بين (٢,٠٣- ٢,٢٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,١٧) من أربع نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة، وهذا يدل على أن معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة يراعون مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في أدائهم المهني **(بدرجة ضعيفة)** قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ويمكن تلخيص المتوسطات الحسابية الموزونة لمدى مراعاة مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في الأداء المهني لمعلمي الكبار في المدينة المنورة قبل تطبيق البرنامج التدريبي بالشكل التالي.

* المتوسط الحسابي العام من ٤ درجات، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

شكل رقم (١):مدى مراعاة مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في الأداء المهني لمعلمي الكبار في المدينة المنورة قبل تطبيق البرنامج التدريبي



إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض النتائج للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لفاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وذلك لكل مهارة من مهارات التعلم المعرفي على حدا ولمهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل، وللتحقق من ذلك فقد تم اختبار الفرض الصفري التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة لملاحظة لكل مهارة من مهارات التعلم المعرفي، ولمهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء أفراد عينة البحث لكل مهارة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات، ثم تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة لملاحظة، ولبيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المعرفي في معالجة المعلومات في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (Modified blacke's Gain Ratio)؛ كما تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للتعرف على حجم أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء التدريسي.

وفيما يأتي تفاصيل الإجابة عن السؤال الثالث، مستعرضين النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجداول المرقمة من (١٩) إلى (٢٣).

وقبل الشروع في إجراء الاختبارات الإحصائية المذكورة سابقاً تم التحقق من الاعتدالية وشروط تطبيق استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples T.test) من خلال احتساب قيمة معامل كولجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للاعتدالية كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٩)

نتائج اختبار كلوملوجوروف– سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من اعتدالية عينة البحث

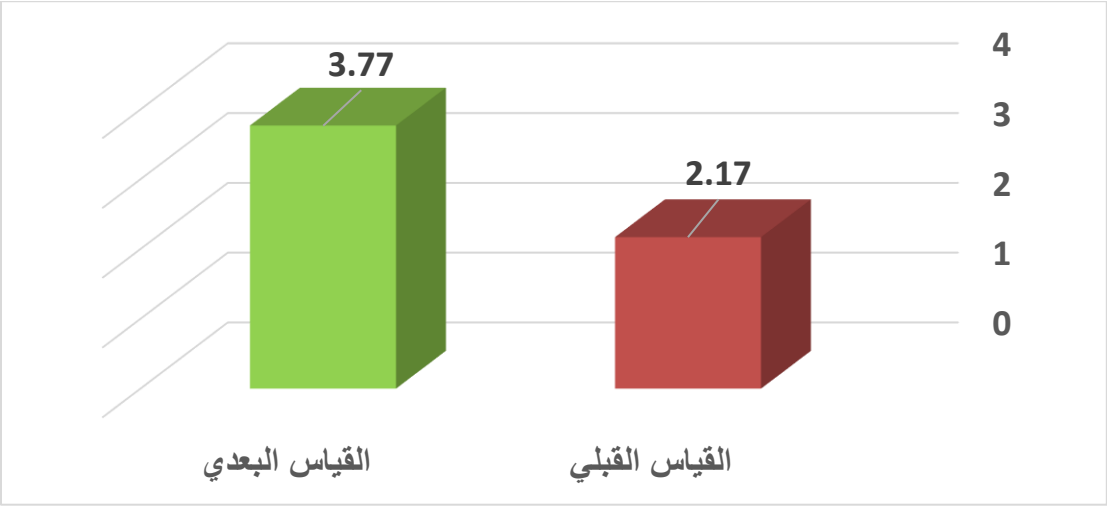
المهارات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل كلوملوجوروف– سميرنوف	مستوى الدلالة (Sig)	الدلالة الإحصائية
المهارات المعرفية	القبلي	٣٧	٢,٢٨	٠,٢١	٠,٩٤٣	٠,٣٣٧	غير دالة
	البعدي	٣٧	٣,٨٤	٠,١٦	١,٣٥٤	٠,٠٥٥	غير دالة
المهارات ما وراء المعرفية	القبلي	٣٧	٢,١٦	٠,٢٥	٠,٧٩٢	٠,٥٥٨	غير دالة
	البعدي	٣٧	٣,٧٧	٠,٢٦	١,١٧١	٠,١٢٩	غير دالة
مهارات إدارة المصادر التعليمية	القبلي	٣٧	٢,٠٣	٠,٢٢	٠,٧٦١	٠,٦٠٩	غير دالة
	البعدي	٣٧	٣,٦٨	٠,٣٤	١,٠٣٤	٠,٢٣٥	غير دالة

جدول (٢٠)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لأداء معلمي تعليم الكبار في مهارات التعلم المنظم ذاتياً

م	مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١	المهارات المعرفية	القبلي	٣٧	٢,٢٨	٠,٢١	٣٦	٤٠,٥٣٢	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٧	٣,٨٤	٠,١٦				
٢	المهارات ما وراء المعرفية	القبلي	٣٧	٢,١٦	٠,٢٥	٣٦	٢٣,٧٨٦	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٧	٣,٧٧	٠,٢٦				
٣	مهارات إدارة المصادر التعليمية	القبلي	٣٧	٢,٠٣	٠,٢٢	٣٦	٢٣,٠٠١	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٧	٣,٦٨	٠,٣٤				
المهارات ككل		القبلي	٣٧	٢,١٧	٠,١٥	٣٦	٣٥,٣٥٥	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٧	٣,٧٧	٠,٢١				

ويمكن تلخيص الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لأداء معلمي تعليم الكبار في مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات ككل بالشكل التالي:



شكل (٥) يوضح متوسطي أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لأداء معلمي تعليم الكبار في مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات ككل

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث بلغت (٣٥,٣٥٥) في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات ككل. وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل؛ وذلك لصالح القياس البعدي. حيث اتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث في مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات ككل بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً (٣,٧٧)، كان أكبر من متوسط درجاتهم قبل التطبيق (٢,١٧).

وبناء على النتائج السابقة يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة لملاحظة لكل مهارة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولمهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل.

فاعلية البرنامج التدريبي:

لقياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث؛ تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blacke)، الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر – ١) فإنه يمكن القول بعدم فاعلية البرنامج، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعدَّ (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل بلغت الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج حقق فاعلية عالية.

وقد تم قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث، كما هو مبين في الجدول التالي وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{الفاعلية} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}}$$

كما تم حساب قيمة الكسب المعدل لبلاك وفقاً للمعادلة:

$$\text{قيمة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}} + \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د}}$$

حيث إن: م٢= الدرجة في القياس البعدي.

م١= الدرجة في القياس القبلي.

د=الدرجة النهائية.

ويوضح الجدول التالي نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث.

جدول (٢١)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المعرفي في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث

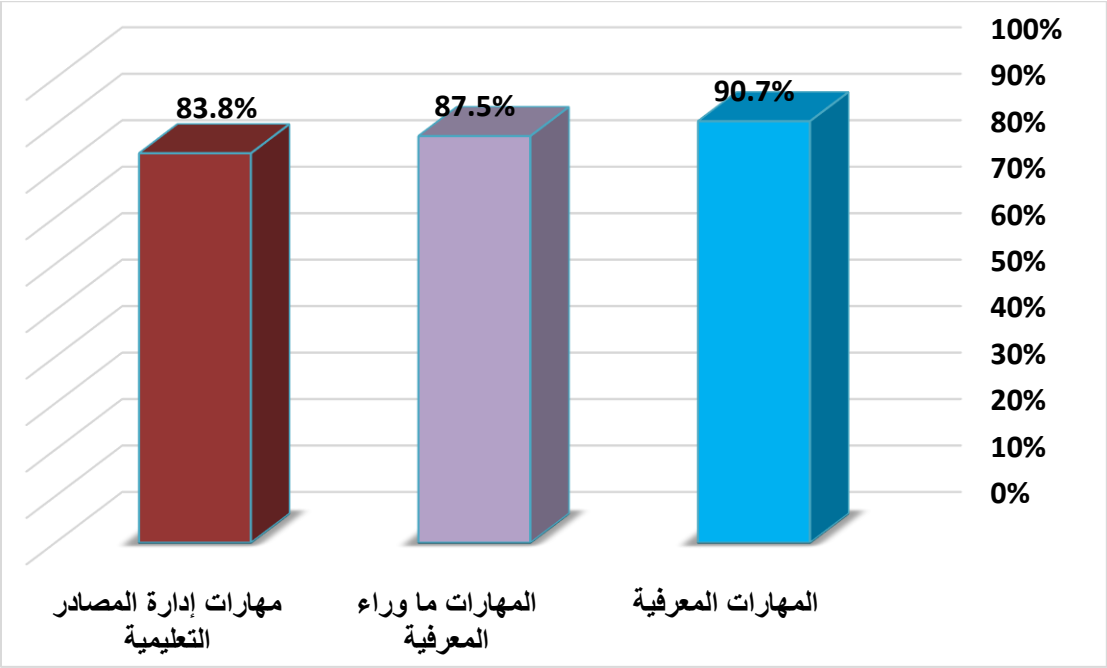
م	مهارات التعلم المنظم ذاتياً	القياس	المتوسط الحسابي	الدرجة المكتسبة	الدرجة النهائية	نسبة الفاعلية	نسبة الكسب	دلالة الكسب
١	المهارات المعرفية	القبلي	٢,٢٨	١,٥٦	٤	٩٠,٧٪	١,٣٠	عالية
		البعدي	٣,٨٤					
٢	المهارات ما وراء المعرفية	القبلي	٢,١٦	١,٦١	٤	٨٧,٥٪	١,٢٨	عالية
		البعدي	٣,٧٧					
٣	مهارات إدارة المصادر التعليمية	القبلي	٢,٠٣	١,٦٥	٤	٨٣,٨٪	١,٢٥	عالية
		البعدي	٣,٦٨					
المهارات ككل		القبلي	٢,١٧	١,٦٠	٤	٨٧,٤٪	١,٢٧	عالية
		البعدي	٣,٧٧					

يتضح من الجدول (٢١) ما يلي:

- إن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٢٧) للدرجة الكلية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة البحث، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٧,٤٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حقق فاعلية عالية في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل.

- إن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٣٠) **للمهارات المعرفية**، وبنسبة فاعلية بلغت (٩٠,٧٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في تطوير المهارات المعرفية، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حقق فاعلية عالية في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في المهارات المعرفية.

ويمكن تلخيص نسب الفاعلية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث بالشكل التالي:



شكل (٦) يوضح نسب الفاعلية للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث

حجم أثر البرنامج التدريبي:

لقياس حجم الأثر للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث، وبما أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من القياسين القبلي والبعدي، ولتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، وذلك باستخدام الصيغة الآتية:

$$ر_{ث} = \sqrt{\frac{ت^{2}}{ت^{2} + د_{ح}}}$$

حيث أن:

رث: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل.

ت^{2}: مربع قيمة ت المحسوبة.

دح: درجات الحرية.

وقد تم حساب مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للحصول على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغير التابع (تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة) الناتجة عن المتغير المستقل (برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً). وتم الرجوع إلى الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر، كما يلي (فام، ص٥٧):

جدول (٢٢)

مستويات حجم الأثر في تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار بالمدينة المنورة

نوع المقياس	مستويات حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

نتائج البحث

١- تم التوصل إلى قائمة بمهارات التعلم المعرفي في معالجة المعلومات التي يمكن توظيفها في تعليم الكبار، وقد تكونت من (٣) محاور أساسية، تشتمل على (٥١) مهارة فرعية.

٢- أن معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة يراعون مهارات التعلم المنظم ذاتياً في أدائهم المهني (بدرجة ضعيفة).

٣- جاء المهارات المعرفية في المرتبة الأولى من حيث مراعاتها من قبل معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة في أدائهم، تليها في المرتبة الثانية المهارات ما وراء المعرفية، تليها في المرتبة الثالثة مهارات إدارة المصادر التعليمية.

٤- أن معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة يراعون المهارات المعرفية في أدائهم المهني (بدرجة ضعيفة).

٥- أن أكبر المهارات المعرفية التي يراعيها معلمي تعليم الكبار في المدينة المنورة في أدائهم المهني تتمثل في "توجيه الدارسين الى نطق الكلمات بشكل صحيح وتكراره". وأن أقل المهارات مراعاة تتمثل في "إظهار الاهتمام بمشاركات الدارسين".

٦- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المهارات المعرفية؛ وذلك لصالح القياس البعدي.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المهارات المعرفية؛ وذلك لصالح القياس البعدي.

٨- أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، حقق فاعلية عالية في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في المهارات المعرفية.

جدول (٢٣)

نتائج مربع إيتا "η^2 " لتحديد حجم الأثر للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث

م	مهارات التعلم المنظم ذاتياً	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	نسبة التباين المفسر	حجم الأثر
١	المهارات المعرفية	٤٠,٥٣٢	٣٦	٠,٩٧٩	٪٩٧,٩	كبير
٢	المهارات ما وراء المعرفية	٢٣,٧٨٦	٣٦	٠,٩٤٠	٪٩٤,٠	كبير
٣	مهارات إدارة المصادر التعليمية	٢٣,٠٠١	٣٦	٠,٩٣٦	٪٩٣,٦	كبير
المهارات ككل		٣٥,٣٥٥	٣٦	٠,٩٧٢	٪٩٧,٢	كبير

يتضح من الجدول (٢٣) ما يلي:

- إن قيمة مربع إيتا "η^2 " بلغت (٠,٩٧٢) للدرجة الكلية لأفراد عينة البحث في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبنسبة تباين مفسر بلغت (٩٧,٢٪)، وهي قيمة كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً له أثر كبير في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل.

- إن قيمة مربع إيتا "η^2 " بلغت (٠,٩٧٩) **للمهارات المعرفية**، وبنسبة تباين مفسر بلغت (٩٧,٩٪)، وهي قيمة كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً له أثر كبير في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في المهارات المعرفية.

٩- أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً له أثر كبير في تطوير الأداء المهني لدى أفراد عينة البحث في المهارات المعرفية.

توصيات البحث

ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١٠. توظيف مهارات التعلم المنظم ذاتياً في المحتوى التعليمي لمقررات تعليم الكبار بالمدينة المنورة.

١١. تصميم مناهج إلكترونية تفاعلية تعزز من تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي تعليم الكبار.

١٢. حث معلمي تعليم الكبار على تطبيق ما اكتسبوه من مهارات التعلم المنظم ذاتياً في صفوفهم الدراسية.

١٣. ربط تقييم الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار بمدى تطبيقه لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في الصف الدراسي.

١٤. استحداث مهارات للتعلم المنظم ذاتياً بحيث تكون سهلة التطبيق والتقويم تسهم في تطوير الأداء المهني لمعلمي تعليم الكبار.

١٥. عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي تعليم الكبار تهدف إلى إتقانهم تطبيق مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

١٦. حث معلمي تعليم الكبار على الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي للاسترشاد بمحتوياته في تطبيق مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

١٧. تحديد إيجابيات وسلبيات البرنامج المقترح الحالي ومناقشتها، وصولاً إلى تعزيز الإيجابيات، وإيجاد الحلول المناسبة للسلبيات.

المراجع والمصادر

أولًا: المراجع العربية:

١- إبراهيم، أديب مصطفى توفيق، مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى، رسالة ماجستير (غير منشوره)، كلية التربية والعلوم النفسية، جامعة عمان، الأردن، ٢٠١٣.

٢- إبراهيم، محمد إبراهيم، ومصطفى، عبد السميع محمد، التعليم المفتوح وتعليم الكبار، رؤى وتوجهات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤.

٣- ابن منظور، جمال الدين محمد، لسان العرب، ط١، بيروت، دار صادر، ج٥، ١٩٩٠م.

٤- أبو لبدة، عبد الله علي، والخليلي، خليل يوسف، وأبو زينة، فريد كامل، المرشد في التدريس، بيروت، دار القلم للنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ.

٥- أبو هاشم، السيد محمد، سيكولوجية المهارات، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء، ٢٠٠٤م.

٦- احمد، احمد جابر، تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، محكمة، ع ٧٧، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

٧- احمد، أحسان آدم الطيب، ومحمد، عبد الرحيم دفع السيد عبد الله، تنمية مهارات التفكير، ط٢، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ٢٠٠٩م.

٨- الأمانة العامة لتعليم الكبار، اللائحة التنفيذية لنظام تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، التعميم الوزاري رقم ٢١/٤٧/١٨/٢/٢٣، بتاريخ ١٣٨١/٢/٢٣هـ.

٩- الأنصاري، عيسى محمد، أهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار في دولة الكويت (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، العدد ٦٢، المجلد السادس عشر، جامعة الكويت، الكويت ٢٠٠٢.

١٠- أنور، أحمد وآخرون، تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير، بدون ط، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة،، ٢١١٥م.

١١- أنيس، إبراهيم، وآلارون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، استانبول، ١٩٧٢م.

١٢- با دغشر، علي عمر سعيد، المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٣.

١٣- الباز، خالد، فعالية برنامج مقترح لتدريب موجهي العلوم بالمرحلة الثانوية على استخدام مدخل التقويم الموجه للهداف التدريسية، المؤتمر العلمي ال الربع "التربية العلمية للجميع، ٢١-٢٢يوليو ٢٠٠٠، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، القرية الرياضية بالإسماعيلية،، ٢٠٠٠م.

١٤- بحري، نبيل، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحث منشور، مجلة العلوم الانسانية، محكمة، الجزائر، مج أ، ع ٤١، ٢٠١٤م.

١٥- البخاري، محمد بن إسماعيل، الصحيح الجامع، كتاب الوصايا، باب أن يترك ورثته أغنياء خير من أن يتكففوا الناس (١٠٠٦/٣)، رقم (٢٥٩١).

١٦- براون، دوجلاس، تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، وعيد عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤م.

١٧- البكر، رشيد النوري، تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط٦، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣١هـ.

١٨- البنا، عادل، برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الالي واثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦م.

١٩- البنا، مكة عبد المنعم، استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، بحث منشور، مجلة تربويات الرياضيات، جامعة عين شمس، المجلد السادس عشر، الجزء الأول، ٢٠١٣م.

٢٠- بهجات، التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢١- بوجوده، صوما، "تحديات التعليم وإعداد هيئة التدريس في الدول العربية وتأهيلها"، دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم، التعليم واحتياجات سوق العمل، ط١، عمان- الأردن، ٢٠٠٧.

٢٢- البيلاوي، حسن حسين، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

٢٣- بيومي, سحر احمد،(٢٠١٦م).تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول.بحث منشور،مجلة البحث العلمي. ع٧. مصر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Livingstone ،Jennifer.(1997). Metacognition: An Overview. State Univ. of New York at Buffalo

2- Levett-Jones. Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. Nurse Education Today ،25 ،5 ،،T (2005) 363-368 .

3- Huang ،M. Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology ،Australia. (2008 .)

4- Zimmerman ،B ،and Lebeau ،A commentary on self-directed learning. In D. H. Evensen and C. E. Hmelo (Eds.) ،Problem-based learning: A. research perspective on learning interactions R. (2000). (pp. 299-313 .)

5- Stubbe ،H. ،and Theunissen ،N. (2008). Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review. Proceedings of special track on technology support for selforganised learners ،5-28 .

6- Knowles Malcolm S. ،Elwood F. Holton ،and Richard A. 2

بحث رقم ٤٧

واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات

الباحثة/ أمل محمد قاسم نهاري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات والتعرف على الصعوبات التي تواجه تدريس مقرر الجغرافيا باستخدام السبورة التفاعلية من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي ويستخدم هذا المنهج في جمع البيانات وتحليلها وكتابتها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) معلمة من معلمات منطقة تبوك ومحافظاتها في المملكة العربية السعودية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة استبياناً على الانترنت للتحقق من واقع استخدام السبورة التفاعلية والعقبات التي تواجه المعلمات في استخدامها. وتم بناء الاستبانة عن طريق استخدام نماذج Google وارسالها عن طريق تطبيق WhatsApp والبريد الالكتروني. بعد ذلك استخدمت الباحثة Microsoft excel لتحليل النتائج. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أبرزها: قلة توفر السبورات التفاعلية في بعض المدارس الحكومية كما أن السبورات التفاعلية المتوفرة في بعض المدارس بحاجة إلى تطوير وصيانة، كما اشارات بعض النتائج الى عزوف بعض المعلمات عن استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية وكذلك عدم وجود وعي كافي في إدارات المدراس والمسؤولين عن التقنيات في المدارس عن أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مستوى طالبات وتحسين مستوى العملية التعليمية وزيادة النشاط الصفي لدى الطالبات في المدارس كما تشير النتائج الى ان ضعف استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالسبورة التفاعلية ناتج عن قلة توفير البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات على استخدام هذا النوع من التقنية مما ادى ذلك الى تدني مستوى الطالبات في استخدام خرائط الجغرافيا الالكترونية.

الكلمات المفتاحية: السبورة التفاعلية، تدريس الجغرافيا بمنطقة تبوك، معلمات الجغرافيا.

Abstract

Study title: The reality of using a blackboard in teaching the geography course in Tabuk from the teachers 'point of view, Objectives of the study: Identify the reality of using the interactive whiteboard in teaching the geography course in a region Tabuk from the point of view of the parameters. Identify the difficulties facing teaching the geography course using the interactive whiteboard from the teachers' point of view, Study sample: The researcher applied the study to a random sample of female teachers in Tabuk region, and the sample consisted of 206 female teachers. This is because Tabuk is one of the largest administrative regions in the Kingdom of Saudi Arabia The researcher built a questionnaire to achieve the objectives of the study and answer her questions by using google forms and sending them by e-mail and watsApp.The results were analyzed using Microsoft Office Excel program, Study Methods: The researcher used the descriptive approach using the survey method. This approach is used to collect, analyze and write data. In this study, a questionnaire-based survey method used to collect data and test the proposed hypothesis. The use of questionnaires is an effective method for descriptive study, Statistical treatments: The researcher used the Microsoft Office Excel program in conducting the appropriate statistical method with the method used and the number of the main sample for the study, Study results: The study found a set of results, the most prominent of which was: the lack of availability of interactive whiteboards in some public schools, and the interactive whiteboards available in some schools need to be developed and maintained. Some results also indicate the reluctance of some teachers to use the interactive whiteboard in the educational process, as well as the lack of sufficient awareness in School administrations and those responsible for technology in schools on the importance of using the interactive whiteboard in improving the level of female students, improving the level of the educational process, and increasing classroom activity among students in schools. The results also indicate that the weak use of modern educational technologies such as the interactive whiteboard is a result of the lack of provision of training programs provided to teachers on the use of this The type of technology, which led to the low level of students in using electronic geography maps.

Keywords: Interactive whiteboard, teaching geography in Tabuk region, geography teachers.

المقدمة:

لقد حظيت التقنيات الحديثة باهتمام كبير من قبل الأنظمة التربوية والتعليمية، حيث دعت تلك إلى استخدام التقنيات الحديثة في التدريس كوسيلة مساعدة على التطوير وتحسين طرق ايصال المعلومة، كونها أحد الركائز التي تقود تطوير العملية التعليمية، كما اثبتت تلك التقنيات الحديثة من خلال العديد من الأبحاث والدراسات انها تحقق نتائج ممتازة في العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال أوصت النجار (٢٠١٨) على توفير بيئة مناسبة للاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية. كما اكدت دراسة العنزي (٢٠١٦) أن استخدام تقنيات التعليم تعطي المتعلم فرصة للمشاركة في المواقف التعليمية وتزيد رغبة المتعلم في التعلم. لذا بات من الضروري على كافة الدول تطوير انظمتها التعليمية فيما يتفق مع متغيرات التقنية الحديثة المحيطة بالطالب، وأن استخدام التقنيات التعليمية تساعد في إعداد جيل واعي يبحث عن المعلومة ولا يستظهرها، ونظراً لأهمية التقنيات التعليمية المتنامية كان لزاماً على المعلمين استخدام التقنيات الحديثة التي تعمل على دعم وتحسين الأداء المهني للمعلمين (الناجم، ٢٠١٥).

وقد أكدت العديد من المؤتمرات العلمية والندوات التي عقدت في الوطن العربي على اهمية استخدام الوسائل التقنية لرفع مستوى وكفاءة العملية التعليمية ومن أبرز المؤتمرات: المؤتمر العلمي الثاني عشر لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩)، حيث كان من بين توصيات المؤتمر الدعوة إلى عمل بحوث ودراسات تهدف الى التوصل لتحقيق الاستخدام الأفضل لتكنولوجيا المعلومات كوسائل تعليمية في التعليم.

وترى هذه الدراسة: أن التقنيات التعليمية الحديثة كالسبورة التفاعلية تساعد الطالبات في فهم المعلومات الجغرافية بطريقة سهلة ومشوقة وبعيدة عن طريقة الحفظ والتلقين وأن للتقنيات التعليمية دوراً كبيراً في تحسين العملية التعليمية وتحويل الطالبة من متلقية ومستمعة إلى طالبة فعالة ونشيطه داخل الصف ولديها القدرة على التعبير ومناقشة أفكارها في المفاهيم الجغرافية وإثارة الرغبة في الاستكشاف.

ويرى الحسن، وآخرون (٢٠١٦) ضرورة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية، وخاصة السبورة التفاعلية، وتوظيفها في المواقف التعليمية حيث أنها أسهمت في تحقيق أهداف لم تحققها طرق التدريس التقليدية. وأهمية توفير السبورة التفاعلية في جميع المدارس له أهمية خاصة في اثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم، وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي. والاهتمام بتنمية المفاهيم الجغرافية من خلال السبورة التفاعلية. كما أن استخدام تقنيات السبورة التفاعلية في العملية التعليمية ينتج عنه نتائج ايجابية عديدة كالشعور بالمتعة والتشويق أثناء التعلم، وزيادة المشاركة الصفية، وتنمية الرغبة للتعلم.

وتشير الباحثة: الى ان مادة الجغرافيا من أكثر المواد ذات الصلة بحياة الطالبات ذلك أن الجغرافيا تعمل على مساعدة الطالبات في فهم الظواهر الجغرافية من حولها. حيث أنها من أكثر المواد تأثراً بما يحدث من ظواهر مختلفة في المجتمع ولذلك فإن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالسبورة التفاعلية في العملية التعليمية تسهم في بناء جيل لديه القدرة والوعي الكافي على المساهمة في بناء المجتمع

وأكد عبدالعالي (٢٠١٤) أن الجغرافيا مازالت تدرس بالطرق التقليدية؛ حيث أن الطرق المتبعة في تدريس الجغرافيا لا تحتاج من المعلم بحثاً. وأنها تعتمد على مجرد التلقين والحفظ، دون أن يكون لذلك أثراً في اكساب الطلاب أي مهارات. وإن اعتماد العملية التعليمية على التقنيات الالكترونية الحديثة أصبح ضروري لنجاحها فهي تساعد الطلاب على الابداع وترسيخ المعلومات.

ويرى الدويري (٢٠١٤) أن الجغرافيا من المواد التي تؤثر عليها التطورات التكنولوجية بشكل كبير.

كما اشار أبو علي (٢٠١٥) الى ان الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى الاستفادة من التقنيات الالكترونية في تدريسها، حيث إن الدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج التي لها ارتباطا وثيقاً بالمجتمع ولها أثر على ثقافة الفرد وتنمية مهاراته، وذلك أنها تعالج ظواهر وأبعاد اجتماعية وسياسية واقتصادية.

وتؤكد الباحثة: أن المعلمات بحاجة للدعم والمساندة من الجهات التعليمية للتغلب على المعوقات التي تواجهن في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة كالسبورة التفاعلية في العملية التعليمية من خلال توفير التقنيات التعليمية والدورات التدريبية على استخدام التقنيات والصيانة الدورية لهذه التقنيات وتقديم الحوافز المناسبة للمعلمات لما لها من أثر في تشجيع المعلمة على رفع مستوى العملية التعليمية.

وتوضح vanfosse (٢٠١١) أن ضعف التدريب من أهم المعوقات التي يواجهها المعلمين في عملية التدريس الإلكتروني. ومن هنا لا بد من التركيز على الاستفادة من التطورات التقنية التعليمية والإستفادة من طبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية في تنمية قدرات المتعلمين وصقلها لكي يشعر بأهمية دراسة هذه المقرر.

ووفقاً لرؤية المملكة، فللمعلم الدور البارز في بناء جيل متعلم يتحمل المسئولية ويقوم بإتخاذ القرارات مستقبلاً. فهو قدوة للطلبة بشكل خاص، وللمجتمع بشكل عام. وكل ذلك يبرز من خلال الاهتمام به كمعلم وتطوير قدراته والعمل على تأهيله بأفضل الطرق والإهتمام به والعمل على تطويره لأن ذلك ما هو إلا مجرد انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية والتربوية على أساس أنه المحور الأساسي والرئيسي الذي يؤثر بشكل مباشر على أجيال المجتمع. فالمعلم والمجتمع عنصران مترابطا نظراً لتأثيره بشكل كبير على تطور المجتمع ونهضته (آل سرور،٢٠١٦).

مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من منطلق الأهمية المتعاظمة لدور التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفي عملية التدريس على وجه الخصوص. فمع انتشار وسائل التقنيات الالكترونية الحديثة التي تساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية وتحويلها من مرحلة الحفظ والتلقين إلى مرحلة التفاعل والإبداع وتنمية المهارات أشارت نتائج العديد من الدراسات أن توظيف الأدوات التقنية كالسبورة التفاعلية في التعليم يسهم إلى حد كبير في تحسين العملية التعليمية وبقاء أثر التعلم. (سليمان وآخرون، ٢٠٢٠).

وحتى يتم استخدام السبورة التفاعلية بشكل تعليمي صحيح، لابد ان يمتلك المعلمون بعض المهارات التي تؤهلهم لاستخدام هذا النوع من التقنية بكفاءة وفاعلية. إلا ان العديد من الدراسات تشير ان بعض المعلمين يفتقدون تلك المهارة. فعلى سبيل المثال تشير دراسة الغامدي وآخرون (٢٠١٨) في المملكة العربية السعودية الى أن أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام السبورة التفاعلية هي صعوبة عرض الدروس عن طريق السبورة التفاعلية بسبب نقص الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين ودراسة سليمان، واخرون (٢٠٢٠) الى انه على الرغم من ان معظم المعلمين لهم توجهات ايجابية نحو استخدام السبورة التفاعلية فى التعليم إلا أن معظم المدرسين غير مدربين على استخدامها بصورة فاعلة. وبهذا الصدد أوصت شيوب (٢٠١٩) بأهمية تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية على استخدام التقنيات التعليمية وخاصة السبورة التفاعلية وضرورة توفيرها في جميع المدارس الحكومية لما لها من أثر ايجابي على الطالبات. كما تشير دراسة عبد المنعم (٢٠١٥) بضرورة تدريب المعلمين على استخدام السبورة التفاعلية والتعريف بأهميتها وتشجيع المعلمين على استخدامها في التدريس، للتغلب على المعوقات التي يواجهها المعلمون في استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية.

ومن ناحية أخرى، فإن استخدام تقنيات السبورة التفاعلية يؤدي إلى رفع مستوى تفاعل الطلاب العلمي ومشاركتهم (الحسن وآخرون، ٢٠١٦). حيث تشير العديد من الدراسات الى النتائج الإيجابية لاستخدام السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة، فعلى سبيل المثال تؤكد دراسة (زاده، واخرون، ٢٠١٩) أن تحصيل المقررات التعليمية التي تم تدريسها بواسطة السبورة التفاعلية أفضل من مستوى المقررات التي تم تدريسها بواسطة السبورة التقليدية الامر الذي عكس فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن هناك مشكلة في قلة استخدام معلمي الجغرافيا للتقنيات الالكترونية الحديثة وخاصة (السبورة التفاعلية) والتي تساعد في جذب انتباه الطلاب وخلق بيئة تعليمية تفاعلية داخل الصف الدراسي، الأمر الذي حث هذه الدراسة لتحديد معرفة مدى توفر الوسائل التقنية الحديثة في مدارس المرحلة الثانوية للبنات، وماهي معوقات استخدامها، حيث كان هذا دافعاً للسعي لايجاد حلاً بحثياً لهذه المشكلة تحت عنوان " واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات.

٢- التعرف على الصعوبات التي تواجه تدريس مقرر الجغرافيا باستخدام السبورة التفاعلية من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه تدريس مقرر الجغرافيا باستخدام السبورة التفاعلية من وجهة نظر المعلمات؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١-قد تساعد الدراسة في الارتقاء ببرامج تطوير معلمي الجغرافيا وتدريبهم، والنظر في تخطيط المناهج الدراسية في ظل تقنيات التعليم الحديثة.

٢-تأتى هذه الدراسة استجابة للعديد من توصيات البحوث والمؤتمرات وتماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو بناء بيئة مدرسية محفزة وجاذبة ومرغبة للتعلم.

الأهمية التطبيقية:

٣-مساعدة المعلمات في تحقيق أهداف التدريس داخل الفصل بصورة أفضل من خلال توفير الوقت والجهد وإثارة انتباه الطلاب.

٤-تتيح للطالبات فرصة إكساب المفاهيم بطريقة أسهل وأيسر، مما يكفل لهم دراسة الجغرافيا وتعلمها بطريقة مشوقة عن طريق العرض بالصوت والصورة وبرسوم توضيحية متحركة بواسطة السبورة التفاعلية.

٥-مساعدة المعلمات في تطوير العملية التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبات.

مصطلحات الدراسة:

السبورة التفاعلية: هي جهاز لوحي كبير بشاشة بيضاء يتم توصيلها بحاسب آلي لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات بطريقة شيقة وممتعة للطلاب ويتم التعامل معها عن طريق اللمس او القلم خاص بها (campbell.2010).

– التعريف الاجرائي للسبورة التفاعلية: هو جهاز من أحدث الاجهزة التعليمية المستخدمة في تقنيات التعليم، وهي نوع خاص من اللوحات البيضاء الذكية تعمل بحاسة اللمس وتقوم بحفظ وتخزين وطباعة وإرسال ما تم عرضه للآخرين، من خلال البريد الإلكتروني كما يمكن من خلالها تشغيل ملفات الوسائط المتعددة وتقديمها للطلاب بطريقة شيقة من خلال السبورة التفاعلية.

تعريف الصعوبات: تعرف اجرائيا بأنها مجموعة من المشكلات او العقبات المادية والفنية والشخصية والإدارية التي تحول دون استخدام المعلم للسبورة التفاعلية في العملية التعليمية (عبدالمنعم،٢٠١٥)

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي فهو من المناهج المناسبة لهذا النوع من الدراسة فهو يهتم بوصف الظاهرة وتحليلها تحليلاً دقيقاً.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث معلمات مقرر الجغرافيا في المدارس الحكومية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة عشوائية من معلمات منطقة تبوك وتكونت العينة من (٢٠٦) معلمة. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لأن منطقة تبوك من المناطق الإدارية الكبيرة في المملكة العربية السعودية وتشمل العديد من المحافظات والقرى وذلك للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١ هـ.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة بغرض تحقيق اهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها عن طريق استخدام نماذج google وارسالها عن طريق البريد الإلكتروني وwatsApp. وتم تحديد فقرات الاستبانة وفقاً للتالي:

- **الـجـزء الأول:** يحوي البيانات الشخصية عن عينة البحث (المتغيرات المستقلة) متمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي كالتالي: المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة.

–الـجـزء الثاني: يحوي عبارات تمثل محاور قياس دراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات (المتغيرات التابعة)، ويشمل خمسة عشر سؤالاً.

المعالجات الإحصائية:

تم تحليل النتائج باستخدام برنامج الاكسل من مايكروسوفت اوفس.

الدراسات السابقة:

١. دراسة سليمان وآخرون (٢٠٢٠) وتهدف الدراسة لمعرفة أهمية استخدامات السبورة الذكيه في التدريس فى مدارس السودان. استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفى التحليلى. تم جمع البيانات من معلمي المرحلة الثانوية بالخرطوم اللذين هم عينة الدراسة وتم توزيع الاستبانة على ٧٠ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وقد شملت الذكور والاناث معا استخدم الباحثان برنامج في تحليل البيانات SPSS واشارت نتائج الدراسة الى ان معظم المعلمين لهم توجهات ايجابيه نحو استخدام السبورة الذكيه فى التعليم والتدريس. كما تشير أن معظم المدرسين غير مدربين على استخدام السبورة الذكيه. وعدم توفر السبورة الذكيه في المدارس الثانويه. واوصى الباحثان على تحفيز المعلمين على اكتساب المهارات التقنيه التى تمكنهم من استخدام السبورة الذكيه داخل الصف بطريقة فعاله. كما اوصت الباحثة ان تكون مهارات اسنخدام الحاسوب والسبورة الذكيه من المهارات الاساسيه فى تدريب المعلمين لضمان استخدامها بكفاءة داخل الصف.

٢. دراسة القرعاوي وآخرون (٢٠١٩) بعنوان الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية لاستخدام السبورة التفاعلية داخل حجرة الدراسة. وهدفت الى معرفة الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمات في المرحلتين المتوسطة والثانوية لاستخدام السبورة التفاعلية داخل الصف الدراسي واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي وتم اختيار عينة الدراسة عشوائيا وتكونت من (٤٠) معلمة من المرحلة المتوسطة والثانوية في أحد المدارس الأهلية للبنات الرياض، أن الذين استخدموا السبورة التفاعلية في التدريس ومن أهم نتائج الدراسة أن يتوفر لدى افراد العينة ثلاث كفايات مختصة بالتصميم ولازمة لتفعيل السبورة التفاعلية داخل الصف بدرجة عالية، وتتمثل في القدرة على تصميم الانشطة والدروس باستخدام السبورة التفاعلية، كما اشارت النتائج الى اهمية تحفيز المعلمات بضرورة استخدام السبورة التفاعلية في تدريس جميع المستويات والعمل على جلب الكوادر المؤهلة لتفعيل السبورة التفاعلية.

٣. دراسة الشمايلة (٢٠١٩) بعنوان درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية للسبورة الذكية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في الأردن وتهدف الدراسة الى معرفة مدى استخدام معلمين اللغة الإنجليزية للسبورة الذكية في مرحلة التعليم الأساسية وماهي معوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحثة المنهج الوصفي لملائمتة لطبيعة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة ومعلم ممن يدرسون اللغة الإنجليزية باستخدام السبورة التفاعلية بمحافظتي عمان والزرقاء. وتوصلت الدراسة بعد التحليل الاحصائي الى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم متوسطة وعدم وجود فروق ذات مدلولات إحصائية في استخدام المعلمين للسبورة الذكية تبعاً لمتغير الخبرة والنوع الاجتماعي كما تبين أن معوقات استخدام المعلمين للسبورة الذكية من وجهة نظرهم في المرحلة الأساسية جاءت مرتفعة ولا يوجد فروق إحصائية عند مستوى الدلالة في أراء افراد عينة الدراسة في معوقات استخدام السبورة التفاعلية حسب المتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة على ضرورة توفير السبورة التفاعلية بشكل كاف في المدارس وعمل الدورات التدريبية للمعلمين لزيادة الوعي بأهمية السبورة التفاعلية في العملية التعليمية.

٤. دراسة القضاة (٢٠١٧) بعنوان درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في دولة الامارات العربية المتحدة. وهدفت الدراسة الى الكشف عن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمهارات استخدام السبورة التفاعلية في العملية لتعليمية وتوجهاتهم نحوها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً في منطقة الفجيرة بدولة الامارات العربية المتحدة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك العلمين لمهارات توظيف السبورة التفاعلية كانت بدرجة متوسطة، أما توجهاتهم نحو استخدام السبورة التفاعلية في التدريس كانت مرتفعة.

النتائج:

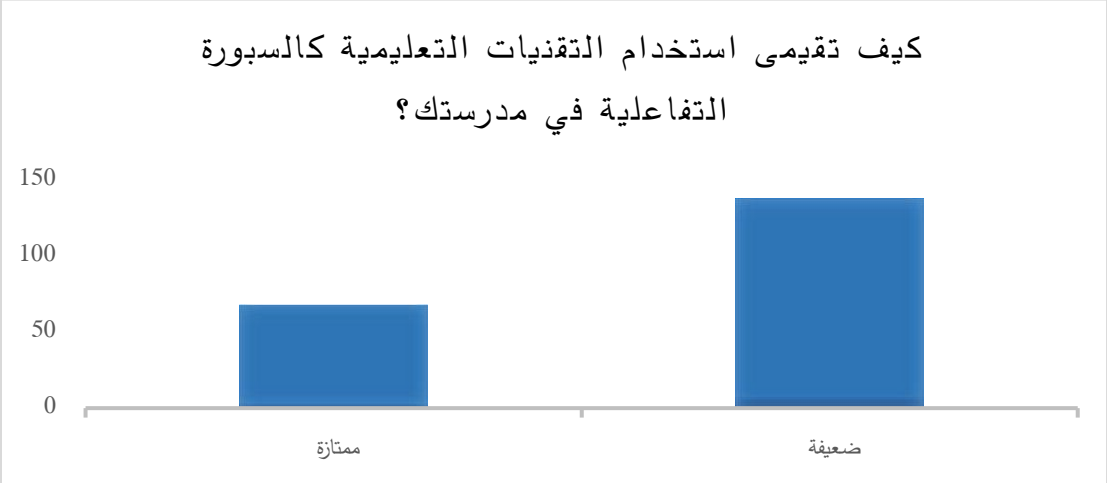
قامت الباحثة بإعداد استبانة لجمع البيانات حول دراسة مبدئية واستطلاعيه لدراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات. وتم جمع عدد ٢٠٦ استبانة من معلمات منطقة تبوك. وتم جمع البيانات من مؤهلات مختلفة من حملة البكالوريوس والماجستير والدكتوراة. ومن خبرات تدريسية متفاوته تبدء من سنه إلى ٢٥ سنه. وذلك لضمان الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها للوصول إلى المشكلة الواقعية وراء غياب استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تدريس مادة الجغرافيا.

واشتملت الاستبانة على عدد خمسة عشر سؤال منها اسئلة تقوم على قياس مدى رضى المعلمات على استخدام التقنيات ومنها اسئلة تقوم على تحديد معوقات استخدام التقنيات في المدارس من وجهة نظر معلمات منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

وسوف اتطرق فيما يلي الى كل سؤال على حده لتوضيح مدى استجابة المعلمات حول استخدام التقنية في تدريس مادة الجغرافيا في منطقة تبوك.

السؤال الاول: من وجهة نظرك، كيف تقيمى استخدام التقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك؟

يتضح من الشكل رقم (1) أن عدد ٦٨ معلمة ذكروا انها ممتازة وعدد ١٣٨ ذكروا انها ضعيفة.



شكل: (1)

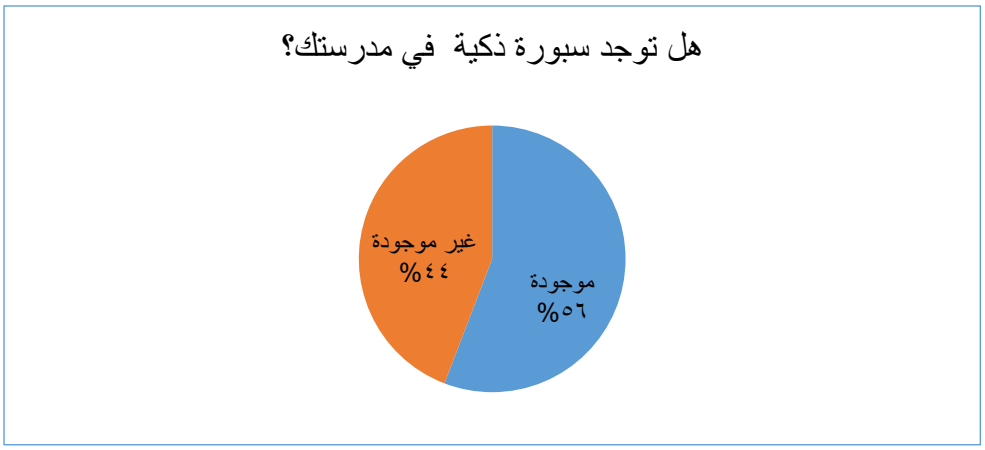
السؤال الثاني: ذكر الاسباب المؤدية إلى اختيار مستوى تقييم استخدام التقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك؟

أشارت معظم الاجابات انه لا تتوفر هذه التقنية في المدرسة لذلك من الصعب استخدامها في التدريس كما ذكر البعض أن المتوفر منها لا يوجد فني لصيانتها وأيضا قلة توفر دورات تدريبية لكيفية استخدامها.

ونستنتج مما سبق ذكره ان غالبية مدارس منطقة تبوك لا تتوفر فيها تقنية السبورة التفاعلية كما أن قلة من المدارس تتوافر بها السبورة التفاعلية ولكن لا تعمل بالشكل الصحيح لعدم إجراء الصيانة اللازمة لهذا النوع من التقنيات وعدم تقديم دورات تدريبية للمعلمات تمكنهم من استخدامها.

وهذا يدل على ضرورة توعية إدراة المدارس في المنطقة على أهمية توفير التقنيات الحديثة مثل السبورة التفاعلية وغيرها لتحسين مستوى التعليم.

السؤال الثالث: هل توجد سبورة ذكية في مدرستك؟



شكل: (2)

وكانت الاجابات لهذا السؤال كما في الشكل رقم (2) أن عدد ٩١ معلمة افادوا انها لا توجد في المدرسة سبورة تفاعلية وعدد ١١٥ معلمه أفادوا بوجود سبورة تفاعلية.

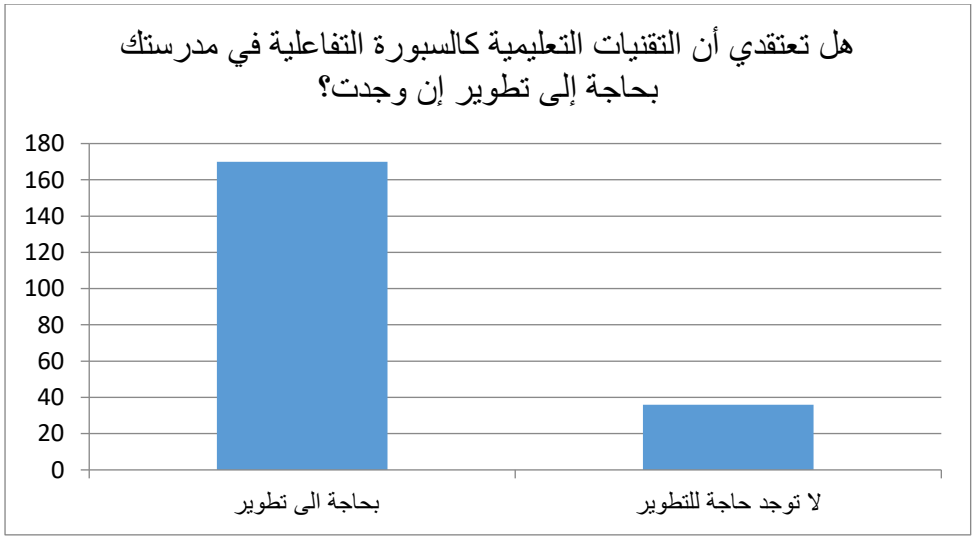
وبمقارنه هذا السؤال مع السؤال الاول يتضح انه توجد عدد من المدارس توجد بها السبورة التفاعلية ولكن المعلمات ليس لديهم الرغبة باستخدامها او ليس لديهم صلاحية في استخدامها في تدريس مقرراتهم.

السؤال الرابع: اذا كانت توجد سبورة التفاعلية في مدرستك هل تستخدم للتدريس؟

وكانت الاجابات على هذا السؤال كالتالي عدد ١٦٨ معلمة ذكروا انها لا تستخدم للتدريس وعدد ٣٨ معلمه ذكروا انها تستخدم للتدريس.

وبذلك يتضح عدم وجود وعي كافي لدى إدارة المدارس والمسؤولين عن التقنيات عن اهمية استخدام السبورة التفاعلية لتحسين مستوى طالبات المدارس التعليمي.

السؤال الخامس: هل تعتقدي أن التقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك بحاجة إلى تطوير إن وجدت؟



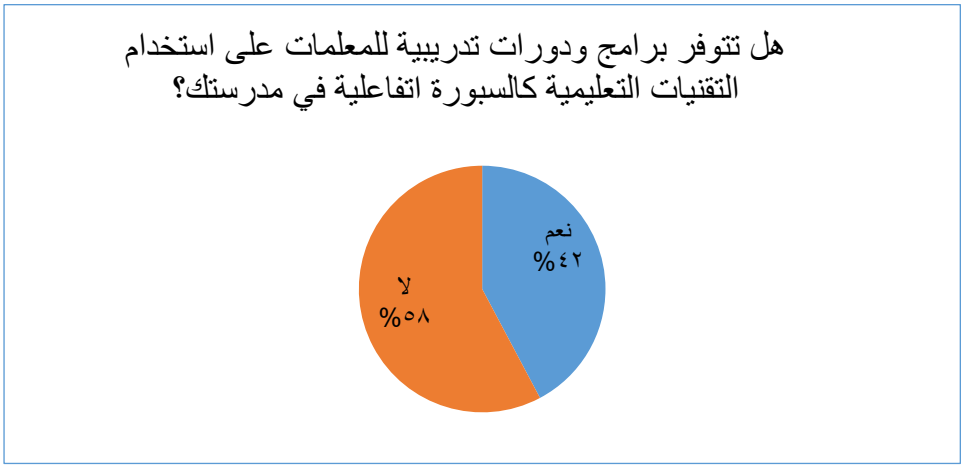
شكل: (3)

وكانت الاجابات على هذا السؤال كما في الشكل رقم (3) مؤيدة لما ذكر في الاسئلة السابقة حيث ان عدد ١٧٠ معلمه ذكروا ضرورة تطوير السبورة الذكية وذلك لحاجتها المستمرة للصيانة والتحديث. وعدد ٣٦ معلمة ذكروا عدم الحاجة إلى تطوير السبورة التفاعلية.

السؤال السادس: ذكر الاسباب لضرورة تطوير السبورة االتفاعلية في المدرسة؟

كانت معظم الاجابات تتمحور حول مواكبة التقنيات الحديثة لسرعة وتحسين ايصال المعلومة للطالبات في المدارس.

السؤال السابع: هل تتوفر برامج ودورات تدريبية للمعلمات على استخدام التقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك؟



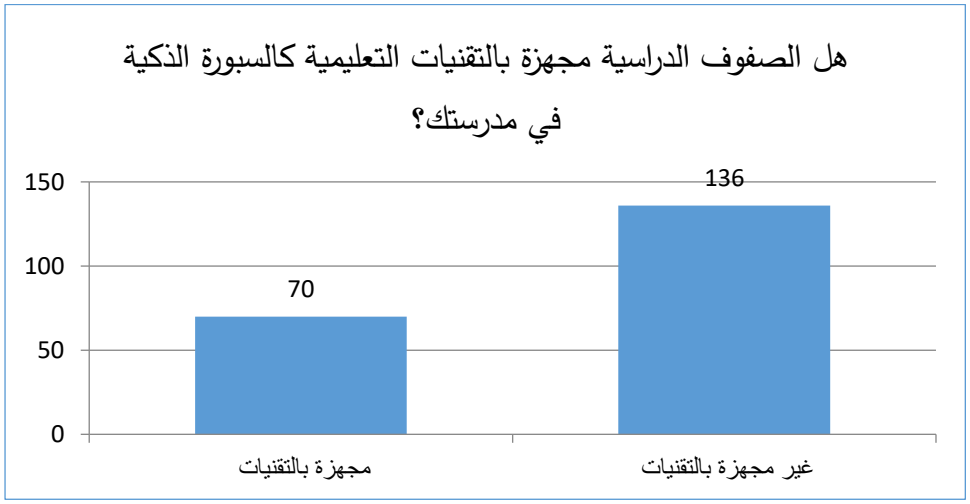
شكل: (4)

وكانت الاجابات كما في الشكل رقم (4) أن عدد ٨٧ بنعم وعدد ١١٩ كانت اجابتهم لا. وهذا يدل على ضرورة إقامة برامج الدورات التدريبية للمعلمات لمساعدتهم على استخدام السبورة التفاعلية بسهولة ويسر.

السؤال الثامن: ذكر الاسباب التي ادت إلى عدم وجود تدريب؟

اغلب الاجابات تتمحور حول عدم وجود سبورة تفاعلية وايضا تكليف غير مختصين في تقنيات التعليم لإعداد دورات للمعلمات حول استخدام السبورة التفاعلية او التقنيات الاخرى للتدريس.

السؤال التاسع: هل الصفوف الدراسية مجهزة بالتقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك؟



شكل: (5)

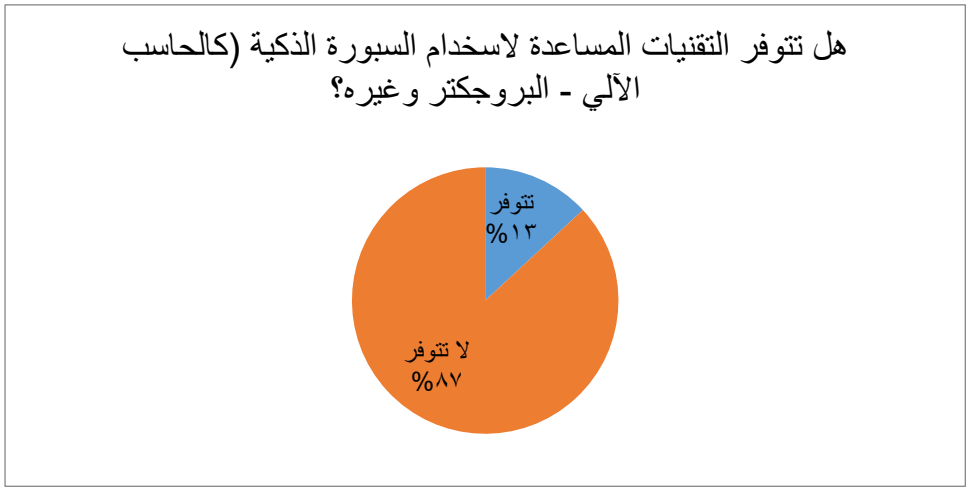
وكانت الاجابات كما في الشكل رقم (5) أن ٧٠ معلمة ذكروا بانها توجد تقنيات كالسبورة التفاعلية داخل الفصول و١٣٦ معلمه ذكروا انه لا توجد تقنيات تعليمية كالسبورة التفاعلية داخل الفصول الدراسية. ويستنتج مما سبق ان العديد من المدارس لا توجد فيها تقنيات تعليمية حديثة مثل السبورة التفاعلية.

السؤال العاشر: ذكر الاسباب التي ادت إلى عدم توفر التقنيات في الفصول؟

وكانت اهم العوامل التي ادت إلى قلة وجود التقنيات الحديثة في الفصول ميزانية المدرسة وان المدارس غير مجهزة كما أنها مباني مستأجرة إضافة إلى قلة التدريب على التقنيات المتوفرة وعدم توفر الانترنت.

ويستنتج مما سبق ضرورة دراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في مدراس المملكة العربية السعودية ودراسة العوامل المعوقة للاستخدام.

السؤال الحادي عشر: هل تتوفر التقنيات المساعدة لاستخدام السبورة التفاعلية (كالحاسب الآلي – البروجكتر وغيره؟



شكل: (6)

يتضح من الشكل رقم (6) أن الاجابات بنسبة عالية ان المدراس غير موفره للأجهزة المساعدة لاستخدام السبورة التفاعلية حيث ان ١٧٩ معلمة كانت اجابتهم لا وعدد ٢٧ كانت اجابتهم نعم.

وهذا يدل على ان البنية التحتية لاستخدام السبورة التفاعلية والتقنيات الحديثة في المدارس غير متوفرة وتحتاج إلى تطوير.

السؤال الثاني عشر: ذكر الاسباب التي ادت إلى عدم توفر التقنيات المساعدة؟

كانت اغلب الاجابات تتمحور حول عدم وجود ميزانيات وعدم وجود تدريب وعدم الاهتمام باستخدام التقنيات الحديثة لدفع عجلة التدريس.

السؤال الثالث عشر: من وجهة نظرك، كيف تقيمي استخدام الطالبات لخرائط الجغرافيا الإلكترونية في مدرستك؟

كانت الاجابة بضعيفة بنسبة عالية حيث ١٦٢ معلمة اكدوا ضعف الاستخدام و٤٤ معلمة ذكروا انها ممتازة.

وتدل هذه النسب على أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الجغرافيا وخاصة الخرائط لمساعدة الطالبات على فهم الظواهر الطبيعية من حولهم وتسهيل استخدام الخرائط في حياتهم اليومية.

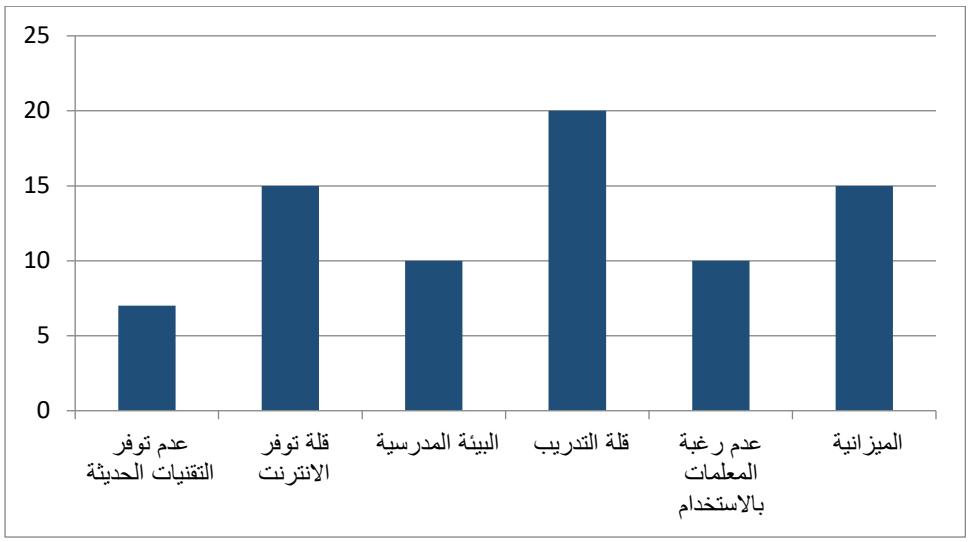
السؤال الرابع عشر: ذكر اسباب ضعف الاستخدام؟

وكانت الاغلبية اجمعت على ان ضعف الاستخدام يعود إلى عدم توفر هذه التقنيات في المدراس وعدم اعطاء التدريب الكافي لها.

السؤال الخامس عشر: من وجهة نظرك، ما هي العقبات التي تعوق استخدام التقنيات التعليمية كالسبورة التفاعلية في مدرستك؟

يوضح الشكل رقم (7) اهم العقبات من وجهة نظر المدرسات في مدارس المملكة العربية السعودية.

م	العقبات	عدد المشاركين
١	عدم توفر التقنيات الحديثة	٧
٢	قلة توفر الانترنت	١٥
٣	البيئة المدرسية	١٠
٤	قلة التدريب	٢٠
٥	عدم رغبة المعلمات بالاستخدام	١٠
٦	الميزانية	١٥



شكل: (7)

عليه يتضح مما سبق ضرورة دراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في المدارس وذلك لان اغلب الدراسات السابقة توضح أهمية استخدام السبورة التفاعلية والتقنيات الحديثة في دعم العملية التعليمية في المدارس. كما انا الدراسات السابقة اكدت على ضرورة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس لما لها من أثر كبير في رفع مستوى الطالبات الدراسي.

كما ان نتائج الاستبيان توضح ضعف استخدام التقنيات الحديثة مثل السبورة التفاعلية في المدارس وعدم توفر التقنيات الحديثة وضعف استخدام الطالبات للخرائط الالكترونية. كما أن الاهتمام في تدريب وتأهيل المعلمات لاستخدام التقنيات في مجال التدريس ضعيف جدا بناء على وجهة نظر معلمات الجغرافيا في منطقة تبوك.

وكما هوا ملاحظ في الوقت الراهن ان للخرائط الالكترونية دور فعال في تحديد القبلة والمواقع وأحوال الطقس والكثافة السكانية وتحديد متطلبات الاحياء وغيرها لذا من الضروري جدا تعزيز استخدام الخرائط الالكترونية وتدريب الطالبات على استخدامها وتمكين المعلمات من امكانية التدريب في هذه المجالات.

توصيات الدراسة:

وفقاً لعنوان الدراسة "واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مقرر الجغرافيا بمنطقة تبوك من وجهة نظر المعلمات" وفي ضوء النتائج والحدود توصي الباحثة بالتالي:

- عمل خطة لبرامج تدريبية لمعلمات الجغرافيا لتطوير مهاراتهم التقنية ومساعدتهم وتشجيعهم على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- ضرورة توفير السبورات التفاعلية في جميع المدارس الحكومية وذلك لما لها من أثر كبير في رفع مستوى الطالبات التعليمي وزيادة المشاركة الصفية.
- ضرورة توفير الدعم الفني اللازم للتقنيات التعليمية بالمدارس لحل المشاكل التقنية التي تواجه المعلمة اثناء استخدام السبورة التفاعلية.
- إطلاع معلمات الجغرافيا على نتائج هذه الدراسة والدراسات المشابهة لزيادة الوعي والتحفيز على استخدام هذا النوع من التقنيات التعليمية.
- تحفيز المعلمات وخاصة معلمات الجغرافيا على استخدام السبورة التفاعلية بتوفير حوافز مادية أو معنوية كعمل مسابقات دورية لدروس نموذجية باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة وتقديم شهادات الشكر والتقدير ومكافأت مادية.

مقترحات الدراسة:

في ظل أهداف ونتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة عمل المزيد من الدراسات والبحوث حول التالي:

- فاعلية استخدام السبورة التفاعلية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير المكاني لدى الطالبات.
- عمل دراسات مشابهة في مناطق مختلفة داخل المملكة العربية السعودية.

- عمل دراسات على توجهات المعلمات تجاه استخدام السبورة التفاعلية لمعرفة فاعليتها في مساعدة المعلمة على رفع مستوى العملية التعليمية.

الخاتمة:

بناء على ما سبق تعتبر السبورة التفاعلية من اهم التقنيات التي تساعد الطلاب والطالبات على زيادة تحصيلهم العلمي وضمان استيعابهم لما تقدمه التقنية لتحسين مستوى تدريس مادة الجغرافيا.

وبناءعلى ما ذكر في الدراسات السابقة من أهمية استخدام السبورة التفاعلية في مجال التعليم وايضا ما اكدته نتائج الدراسة على ضعف استخدام السبورة التفاعلية في المدراس فانه اصبح من الضروري دراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في المدارس، حيث أن السبورة التفاعلية قادرة على إبقاء الطلاب مشاركين وتعزيز اهتمامهم في كل جانب من جوانب المناهج الدراسية other،(Barbarić&2018)

المراجع العربية:

١. عبد المنعم, & رانية عبد الله. (٢٠١٥). واقع ومعوقات استخدام السبورة التفاعلية Smart Board من وجهة نظر معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتخصص وسنوات الخبرة في منطقة غرب محافظة غزة بفلسطين. Al-Aqsa University Journal (Humanities Series), ١٩(٢), ٢٦٨-٣٠٤.

٢. آل سرور، نورة. (٢٠١٦)، مقال بعنوان المعلم ورؤية ٢٠٣٠. جريدة الرياض، الأربعاء ٥ذو الحجة ١٤٣٧هـ- ٠٧ سبتمبر ٢٠١٦م، http://www.alriyadh.com/1531688.

٣. القضاة، حاتم أحمد. (٢٠١٧) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهرات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في دولة الامارات العربية المتحدة، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط المجلد ٣٣ العدد ٤، ص ٤٤١-٤٧٢.

٤. الشمايلة، تسنيم محمد سلامة، (٢٠١٩) "درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية للسبورة الذكية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في الأردن" رسالة ماجستير. جامعة آل البيت، المفرق. دار المنظومة.

٥. سليمان، وأحمد، ماجستير (٢٠٢٠). دراسة أهمية التدريس والتعلم باستخدام تقنية SMART Board / IWB Technology MMA في المدرسة السودانية.

٦. القرعاوي، مشاعل عبد الرحمن. (٢٠١٩). الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية لاستخدام السبورة التفاعلية داخل حجرة الدراسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ٣، ع. ٢٢، سبتمبر ٢٠١٩. ص. ١٠٤-١٣٠

٧. الغامدي عزه، هيجنز ستيف (٢٠١٨). معوقات استخدام السبورات التفاعلية في مدارس تطوير الابتدائية في المملكة العربية السعودي لمجلة الدولية للبحوث والتكنولوجيا الهندسية www.ijert.org [عدل]

٨. الناجم. محمد بن عبد العزيز (٢٠٢٠). تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم التربوية، (٨)

٩. شيوب, & عائشة علي عبد الله. (٢٠١٩). أثر استخدام السبورة الإلكترونية التفاعلية في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية السودان Doctoral dissertation, عبدالغني إبراهيم محمد إبراهيم.

١٠. النجار، يسرى عبدالرحمن يوسف (٢٠١٨). التقنيات التعليمية الحديثة وصعوبة توظيفها في مدارس التعليم الحكومي في مديرية تربية لواء القويسمه- عمان المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث مج،٧ع٣: ١٥١ - ١٦١

١١. عبدالعزيز صوفي زاده وسهاد جادري. (٢٠١٩). الدور الريادي لتقنية السبورة الذكية في النهج التعليمي. مجلة اداب الكوفة، ١ (٣٩)، ٧٩-١٢٢.

١٢. عصام إدريس كمتور الحسن, & محاسن مصطفى محمد البدوي. (٢٠١٦). أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مادة العلم في حياتنا. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية, (٢٦), ٣-٣٧.

١٣. عبد العالي، سللي (٢٠١٤) الطرائق النشطة في تدريس الجغرافيا: دراسة تحليلية للأدبيات التربوية الرسمية المؤطرة للجغرافيا المدرسية في النظام التعليمي المغربي، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد ٣، العدد١١، تشرين الثاني،١٩-٣٥.

١٤. الدويري، ميسون أحمد (٢٠١٤) أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساس في مادة الجغرافية واتجاهاتهم نحوها، دراسات في العلوم التربوية، لجامعة الأردنية- عمان، المجلد ٤١، ملحق ١، ٣٩٨-٤٢٠.

١٥. أبو علي، أمل إبراهيم (٢٠١٥) تأثير استخدام التعلم الخليط على تنمية مهارات البحث التاريخي والميل نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

١٦. المؤتمر العلمي الثاني عشر، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر والمستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩) من ٢٨-٢٩ اكتوبر.

١٧. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

المراجع الأجنبية:

1. Vanfossen, N.(2011). Competency of Using the Internet in the Classroom, Educational Technology, 32 (19): 65-66. 25).

2. campbell, C. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBS into pre-service teacher education. Journal of Teacher Education, 35(6), 67-75. Australian Journal of Teacher Education, 35(6), 67-75.

3. Barbarić Pardanjac, M., Karuović, D., & Eleven, E. (2018). The interactive whiteboard and educational software as an addition to the teaching process. Tehnički vjesnik, 25(1), 255-262

بحث رقم ٤٨

التربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية

الباحث/ عبدالعزيز صالح سعيد جابر – د/ صفية ناجي إسماعيل الدعيس – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

ملخص البحث

تلعب التربية الإعلامية أثراً ملموساً في صناعة التغيير المنشود في الرؤى والمفاهيم التربوية المدرسية، ويتميز عصرنا الحالي بكثافة العناصر الثقافية وسرعة وانتشارها، نظراً للثورة التكنولوجية وسيطرة وسائل الإعلام على حياة الناس، إلا إن التربية الإعلامية يمكنها أن تساعد على ضبط هذه التأثيرات وترشيدها وبلورتها في إطار يخدم الأهداف التربوية، وجاء البحث ليستمد أهميته من العلاقة بين التربية والإعلام ومن المشابهة والمفارقة بين دور كل منهما، وجاء للمساهمة في الحد من تأثيرات الإعلام على الشباب والنشء ووضع الأسس العلمية والتربوية للحد من مخاطره وأثاره السلبية، والاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال التربية الإعلامية، ومواكبة للسياسة التعليمية في اليمن التي هي أكثر توجهاً للعمل من أجل إصلاح العملية التعليمية لتحقيق جودة التعليم انسجاماً مع أهداف الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي في اليمن (٢٠٠٦ –٢٠١٥)، التي تسعى لتمكين هذا النوع من التعليم من تحقيق أهدافه والقيام بدوره في عملية التنمية بشكل عام،وانتهاج أفضل المواصفات العالمية المتبعة في التعليم الثانوي، لذا فالتربية الإعلامية من الاتجاهات العالمية المعاصرة في بناء المناهج وتطويرها،إلا أنها لا تحتل لها مكاناً في المنهاج بالتعليم الثانوي في اليمن وتعاني من قصور، والباحث لمس ذلك خلال عمله في التربية والإعلام، وبعض التقارير والدراسات أكدت ذلك منها دراسة (غلاب، ٢٠١٣م)، وهي بحاجة لدراسة للوقوف على مشكلاتها،وبناء تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية، وتحددت مشكلته في السؤال الآتي: ما التصور المقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية ؟، وانطلق منه السؤال الآتي: – ما الخبرات الدولية المتقدمة في مجال التربية الإعلامية في المدارس الثانوية؟، وبعد التعرف على الأسس النظرية للتربية الإعلامية، وخبرات بعض الدول وتحليلها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وأسفر عن نتائج أهمها أن الاهتمام بالتربية الإعلامية يأتي لكونها خط الدفاع الأول لمواجهة الغزو الحاصل للعقول، تم ضع تصور مقترح لها، وأوصى الباحث بدمج التربية الإعلامية في المنهج بدلاً من تقديمها في مادة منفصلة، وأن يواكب الإصلاح في مجال التعليم تطوراً في مجال المناهج وتعديلها وهذا يجعل إدخال التربية الإعلامية ضرورة حتمية.

الكلمات المفتاحية: خبرات دولية في التربية الإعلامية – تصور مقترح للتربية الإعلامية – التعليم الثانوي في اليمن.

المقدمة

تلعب التربية الإعلامية أثراً ملموساً في صناعة التغيير المنشود في الرؤى والمفاهيم والتطبيقات التربوية المدرسية،ويتميزعصرنا الحالي بكثافة العناصر الثقافية وسرعة تفاقمها وانتشارها وتداخلها وشدة تأثيرها إلى درجة لا يمكن معها مجاراتها ومتابعتها، نظراً للثورة التكنولوجية الهائلة وسيطرة وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الناس، إلا إن التربية الإعلامية يمكنها أن تساعد المربين على ضبط هذه التأثيرات وترشيدها وبلورتها في إطار يخدم الأهداف التربوية المنشودة، (الخطيب، ٢٠٠٧)، من هنا فانه لا يزال الجدل قائماً حول العلاقة بين التربية والإعلام وهو ليس بجديد، فقد اكدت عددًا من الدراسات والأبحاث أن هناك كثيراً من جوانب المقاربة والمفارقة بينهما، وأن ما شهده العالم من تطور تكنولوجي قد فرض مظهراً مهماً من مظاهر التكامل بين الإعلام والتربية، وأصبح الإعلام محوراً مهماً من محاور العملية التربوية والتعليمية، (حمدان، ٢٠٠٤).

خلفية البحث:

لم تعد المدارس اليوم وبعد النقلة الهائلة في وسائل الاتصال الجماهيري وثورة المعلومات وعصر العولمة هي عبارة عن مجرد مراكز لحشو أذهان الطلاب بالمعلومات، ولم يعد التربويون مجرد آلات خاصة بحشو جماجم الطلاب وكأنها فارغة وبالتساوي دونما أي اعتبار لما قد يكون بينهم من تباين في القدرات والميول والرغبات والاهتمامات،ولو أن مثل هذه الممارسات التربوية والتعليمية قد ترسخت في المدارس فسوف تؤدي إلى تعطيل العقول ووأد مواهب وإبداعات الطلاب، لكن التحدي الحقيقي الذي يواجهه التربويون اليوم يتمثل في تصدّيهم الجاد والمتصل لتطوير مناهج وخبرات تربوية وتعليمية تستجيب وبشكل متوازن وشامل لكل متطلبات جوانب النمو المختلفة لدى الناشئة وتتوافق مع حاجاتهم المرحلية، وهذا ما يطلق عليه التربية الشاملة، من هنا فقد ظهرت التربية الإعلامية وهي اتجاه عالمي جديد، حيث بدأت أواخر الستينيات من القرن الماضي،وفي السنوات الأخيرة أصبحت التربية الإعلامية (مشروع تمكين) يهدف إلى إعداد الشباب لفهم الثقافة الإعلامية التي تحيط بهم، وحسن الانتقاء والتعامل معها، والمشاركة فيها بصورة فعالة ومؤثرة، (الشميمري، ١٤٣١.).

ويعتبر الاهتمام بالتربية الإعلامية (Media Education) ليس جديداً، ففي عام ١٩٨٢م، طالبت منظمة اليونسكو بضرورة إعداد النشء للحياة في عالم يتميز بقوة الرسائل المصورة والمكتوبة والمسموعة، ومن ثم تزايدت الدراسات والبحوث التي تناولت التحولات الإعلامية في القرن الحادي والعشرين، والعلاقة بين الجمهور الإعلامي ووسائل الإعلام المتنوعة،وهذا يوضح مدي حاجة طلاب المدرسة الثانوية اليمنية للتربية الإعلامية لضمان تعايش آمن لأبنائها في ظل تأثيرات وسائل الإعلام المتنوعة وتحديات مجتمع المعرفة، وإدخال التربية الإعلامية بهدف مراجعة طريقة تلقي الطلاب وتعرضهم لوسائل الإعلام بإيجابياتها وسلبياتها، وذلك من خلال برامج مدرسية للإعلام المدرسي والتربية الإعلامية.

تشهد المرحلة الثانوية أهم التغيرات التي يمر بها الانسان وترسم معالم شخصيته مستقبلا، اذ يبدأ سن المراهقة الذي يتطلب خصوصية عالية في التعامل من حيث الجوانب الادارية والاكاديمية، ومن هنا فإن المدارس العصرية تحرص على مساعدة الطلبة في اكتساب المعارف والخبرات الاساسية، وفي الوقت نفسه التمتع بحياة اجتماعية سليمة كأعضاء فاعلين في المجتمع، وفي هذه المرحلة فإن قدرة الطالب يجب ألاّ تقتصر على المعلومات المكتسبة فقط، بل يجب أن تمتد إلى تمكن الطالب من التفكير المستقل الناقد واكتساب المعرفة والمهارات.

والتعليم الثانوي العام في اليمن يشكل حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي،وقد أكدت رؤية اليمن الاستراتيجية ٢٠٢٥م على أهمية أن يحقق التعليم الثانوي أهدافاً متعددة منها تقوية وتوسيع الأفكاروالمعارف والمهارات،وإعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي وإعدادهم للحياة العملية.

من هنا فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من العلاقة بين التربية والإعلام، ومن المشابهة والمفارقة بين دور كل منهما في المجتمع المعاصر، ومن تطور التقنية الحديثة للاتصال ونظم المعلومات، خاصة وأن دور الإعلام لا يقل عن دور المدرسة أو دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، إن لم يكن يفوق دورهما بما يتوفر للإعلام من عناصر التشويق والتجديد والإثارة، وكذا تفعيل دور المدرسة في التغلب على الدور السلبي للإعلام، وتقوية دورها الإيجابي.

لذلك ومما سبق يتضح أن هذه الدراسة التي نحن بصددها لوضع تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية، إنما تأتي للحد من تأثيرات الإعلام على الشباب والنشء ووضع الأسس العلمية والتربوية للحد من مخاطره وأثاره السلبية، والاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، وهذا يحتاج إلى دراسة علمية للوقوف على واقعها ومشكلاتها ووضع التصورات التي تسهم في تطويرها والدفع بمسيرتها إلى الأمام لتحقيق أهدافها، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر التربية الإعلامية هي نهج القرن الواحد والعشرين في التعليم، لأنها توفر إطاراً للوصول والتحليل والتقييم، لذا جاءت هذه الدراسة لتستمد أهميتها من العلاقة بين التربية والإعلام ومن المشابهة والمفارقة بين دور كل منهما في المجتمع المعاصر، ومن تطور التقنية الحديثة للاتصال ونظم المعلومات.

ومما سبق يتضح أن التربية الإعلامية بمدارس التعليم الثانوي في اليمن لا تحتل لها مكاناً في المنهاج على الرغم من أهميتها،وهي تحتاج إلى دراسة للوقوف على واقعها ومشكلاتها ووضع التصورات التي تسهم في تطويرها والدفع بمسيرتها إلى الأمام لتحقيق أهدافها، وذلك من خلال بناء تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية،وهذا ما سوف تسعى إليه الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

حسب المعطيات السابقة التي تعطي مؤشرات على أن التربية الإعلامية في اليمن تعاني قصور، وأن الباحث لمس ذلك من خلال عمله في التربية وفي مجال الإعلام، علاوة على أن بعض التقارير والدراسات أكدت ذلك القصور،ومنها ما توصلت اليه الدراسة السابقة للباحث (غلاب) من نتائج ومقترحات،ومنها إجراء دراسة لتقديم تصور مقترح لإدخال التربية الاعلامية في التعليم الثانوي في اليمن،(غلاب، ٢٠١٣م).

لكن ما طبيعة وحجم هذا القصور؟ فحسب علم الباحث لم تقم دراسة علمية تكشف عن ذلك، من هنا جاءت هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في قصور التربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية عن أدائها لمهامها في ضوء بعض الخبرات الدولية. وهذا يترتب عليه وينطلق منه التساؤلات التالية:

١. ما الخبرات الدولية المتقدمة في مجال التربية الإعلامية في المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية؟
٢. ما التصور المقترح للتربية الإعلامية في مرحلة التعليم الثانوي في اليمن من خلال الاستفادة من بعض الخبرات الدولية

أهداف الدراسة:

١- الاطلاع على مجالات التربية الإعلامية لدى بعض الدول الرائدة في هذا المجال والاستفادة منها في هذه الدراسة، والتعرف على مجالات التربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي، والعمل على تحديد السمات العامة لتعليم التربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي من منظور التطبيق وفقاً لخبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال.

٢- وضع تصور مقترح للتربية الإعلامية في مرحلة التعليم الثانوي في اليمن من خلال الاستفادة من بعض الخبرات الدولية.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التربية الإعلامية: التربية الإعلامية مصطلح مركب من كلمتين هما: التربية والإعلام، فهو ترجمة للكلمة الإنجليزية Media Education ويعني التربية الإعلامية أو التعليم الإعلامي، وهناك من يرى أنها ترجمة للمصطلح الانجليزي Media Literacy وهو ما يسمي بمحو الأمية الإعلامية،وأوضح عبدالرازق:" أن النظم التربوية لم تكن بمنأى عن تأثيرات مجتمع المعرفة بل ربما كان ميدان التربية من أكثر الميادين تأثرا بهذا المجتمع؛ إذ أن التربية بمؤسساتها تعد مكانا لتلقى المعرفة ونموها وتحليلها وهى التى تربط بين المعرفة وتطبيقاتها المختلفة". (عبدالرازق، ٢٠٠٢)، بينما عرفها البيطار وآخرون (٢٠٠٣م) بأنها "التعرف على مصادر المحتوى الإعلامى وأهدافه السياسية والاجتماعية

والتجارية والثقافية والسياق الذى يرد فيه، ويشمل ذلك التحليل النقدى للمواد الإعلامية وإنتاج هذه المواد وتفسير الرسائل الإعلامية والقيم التى تحتويها، ويرتبط ذلك بالتعليم والتعلم عن الإعلام ووسائله المختلفة وليس مجرد عملية تعليمية عن طريق وسائل الإعلام".

ويعرف "McDermott،(2007) " التربية الإعلامية بأنها "القدرة على قراءة الاتصال وتحليله وتقويمهوإنتاجه، فالوعى الإعلامى لا يقتصر على جانب التلقى والنقد فقط بل يجب أن يتعدى ذلك إلى المشاركة الواعية والهادفة لإنتاج المحتوى الإعلامى".

الباحث يعرف التربية الإعلامية إجرائيا على أنها: "عملية توظيف وسائل الاتصال بطريقة مثلى من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في السياسة التعليمية والسياسة الإعلامية للدولة". فالمقصود بالتربية الإعلامية هو بكل بساطة: مهارة التعامل مع الإعلام.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة مهمة لأنها تتناول مجالًا مهمًا وتنطلق من أهمية التربية الاعلامية التي تعتبر الدعامة الأساسية للتربية الحديثة، فهي تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، لذلك يجدر أن يعطى لها الاهتمام المناسب من جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية والتقويمية داخل إطار من التفاهم المتبادل والتنسيق بين المدرسة والجهات المعنية كافة.

لذا فالباحث قام بهذا الجهد العلمي انطلاقاً من حداثة مجال التربية الاعلامية في اليمن خاصة والعالم العربي عامة ولذلك يمكن القول ان هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في اليمن بحسب علم الباحث، والتي تناولت تقديم تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض الخبرات الدولية، وقد تضمنت الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية.

أولاً:- الأهمية النظرية:-

لذا يأمل الباحث أن تقدم هذه الدراسة تصور مقترح وبعض التوصيات التي يمكن من خلالها توجيه وزارة التربية والتعليم في اليمن إلى القيام بدور فعال في ادخال التربية الإعلامية كمنهج يدرس في المرحلة الثانوية بالاستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال، علاوة على ان الدراسة الحالية تنطلق من اهمية التربية الاعلامية والعمل على تشجيع الاطر التربوية في الاهتمام بها في المدارس الثانوية.

***ثانيا:- الأهمية التطبيقية*:-**

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها سوف تقوم بتقديم الخبرات والحلول للمشكلات المتعلقة بالأنشطة المدرسية وخاصة ما يتعلق منها بمجال الاعلام وذلك للقائمين على إدارة قطاع التعليم الثانوي في اليمن والجهات الاختصاصية المشرفة على تطويره.

تعريف مفهوم التربية الاعلامية:

للتربية الإعلامية تعريفات متعددة ذات مضمون متشابه، وقد اتفق الكثير من الباحثين على تعريف التربية الإعلامية على أنها "القدرة على الوصول وتحليل وتقييم قوة الصور والأصوات والرسائل الإعلامية التي تتعرض لها يومياً والتي تعتبر جزء مهم من ثقافتنا، وكذلك هي القدرة على التواصل بكفاءة باستخدام وسائل الإعلام".(blatt, 2001).

ومن هنا فقد تم **تعريف التربية الإعلامية إجرائياً في هذا البحث:** هي إعداد المتعلمين في مراحل التعليم بأنواعه المختلفة للتعامل الواعي والإيجابي مع الرسائل الإعلامية في مختلف صورها من خلال تمكينهم من مهارة القراءة الصحيحة للرسائل، والتفكير الناقد لها، وتحليل مضامينها وتقييمها ثم اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وتزامن ذلك مع تنمية القيم اللازمة لرصد الرسائل السلبية، ومنع تأثيرها، والرسائل الإيجابية وتعزيز أثرها.

التربية الإعلامية نشأتها وتطورها:

ظهر مفهوم التربية الإعلامية في العشرينيات من القرن الماضي في باريس نادي السينما والذي كان يساهم في تنمية مهارة التحليل والفهم للأحداث، وفي عام ١٩٢٢م كان أول مؤتمر قومي إقليمي لأقسام الفيلم التعليمي (Offices Regionaux Du Cinema Educateur) الذي عرض في فرنسا والذي كان يهدف إلى تنمية مهارة النقد والتحليل للطلاب،, وفي عام ١٩٣٦م اتجه الاتحاد السوفيتي إلى مشروع (سينما وشباب)، وفي عام ١٩٥٠م ظهر في بريطانيا مصطلح (شاشة التعلم) عندما وجد المعلمون في التلفزيون بيئة خصبة للتعلم. كما اقترح

كل من ليفيس وطومسون (١٩٣٣) تعليم الشباب كيفية التمييز بين الثقافتين العليا والشعبية في بريطانيا خلال الخمسينيات, وظهر مفهوم التربية الإعلامية في الولايات المتحدة ليواكب زيادة تأثير وسائل الإعلام مثل الراديو والتلفاز على حياة الناس وبخاصةً في مجال التعليم، (Bucht, 2011)،ومنذ ستينيات القرن الماضي, ظهر مفهوم التربية الإعلامية في النظريات والمناقشات حول وسائل الإعلام بهدف تنمية الثقافة والوعي الإعلامي، (Lusted,2010)، وبحلول السبعينيات الميلادية بدأ النظر إلى التربية الإعلامية على أنها تعليم بشأن الإعلام، وفي عام ١٩٨٢م طالبت منظمة اليونسكو UNESCO بضرورة إعداد النشء للحياة في عالم يتميز بقوة الرسائل المصورة والمكتوبة والمسموعة، وخلال السنوات الأربعين الماضية, تطورت التربية الإعلامية من اهتمام هامشي إلى حركة عالمية، وسرعان ما تم تضمين التعليم والتعلم حول وسائل الإعلام في مناهج التدريس بالجامعات في الكثير من دول العالم، وأصبحت التربية الإعلامية مقترنة بالتساؤل: "ما الذي يتعلمه الناس وبخاصةً الشباب والمراهقين والأطفال من وسائل الإعلام؟" (Cappello, Felini, & Hobbs,2013) ، وفي بداية التسعينيات من القرن العشرين تبنت (اليونسكو) بدعم من وزارات التربية والتعليم في الاتحاد الأوربي مشروع (مينتور) لنشر التربية الإعلامية في أوروبا ودول حوض البحر المتوسط، وبانتهاء المشروع قرر عدداً من الخبراء والمستشارين فيه تأسيس منظمة دولية تتولى نشرها على مستوى العالم وتحقق ذلك في مايو٢٠٠٢م من خلال تأسيس المنظمة الدولية للتربية الإعلامية, (Lee, 2015).

نشأة التربية الاعلامية في العالم العربي:

منذ بدايتها في منتصف القرن العشرين، أصبحت التربية الإعلاميّة ركناً أساسيّاً في عدد من برامج الإعلام في جميع أنحاء العالم، لكنّ العالم العربي بقي استثناء في هذا المجال, وكانت أوّل حلقة دراسيّة حول محو الأميّة الإعلاميّة تمّ إدخالها للجامعة الأميركيّة في بيروت في عام ٢٠٠٩ مصاغة بشكلٍ تام تقريباً للمنهاج وهي التي دفعت بإتّجاه منظور أكثر عالميّة، وفي عام ٢٠١٣، تم اطلاق أوّل أكاديميّة للتربية الإعلاميّة والرقميّة في بيروت(MDLAB),،(ملكي، ٢٠١٥)، وفي عام ٢٠٠٢م حاول بعض خبراء التربية الإعلامية العرب، توسيع مشروع التربية الإعلامية الخاص بـ (اليونسكو) في المنطقة العربية، وعقدت حلقات نقاشية وندوات في (القاهرة) و(تونس)، وقرر بعد ذلك عدد من الخبراء والمستشارين في هذا المشروع تأسيس منظمة دولية تتولى نشر الفكر الخاص بالتربية الإعلامية على مستوى العالم، وتحقق ذلك في مايو عام ٢٠٠٢م بإشهار المنظمة الدولية للتربية الإعلامية، ويرأسها البروفيسور سامي طايع.

وكان أول مؤتمر دولي في الوطن العربي حول التربية الإعلامية هو المؤتمر الدولي الأول في (الرياض) في مارس ٢٠٠٧م،وفي نفس العام نظمت (الكويت) مؤتمراً دولياً للتربية الإعلامية في نوفمبر ٢٠٠٧م، وهدف إلى التعريف بالتربية الإعلامية كمنهج تربوي تحتاجه التربية المعاصرة، وفي يونيو عقد في مدينة فاس بالمملكة المغربية مؤتمر حول "التربية الإعلامية والمعلوماتية" بالتعاون بين كل من منظمتي (اليونسكو)، و(الايسيسكو)، و(مكتب التربية العربي لدول الخليج)، و(منظمة الأمم المتحدة لتحالف الحضارات)، وفي السنوات الأخيرة بدأت بعض الدول بمحاولات لإدماج التربية الإعلامية في المناهج الدراسية فـ (الجمهورية اللبنانية) تقوم بتدريس الطلبة خمس حصص بعنوان "التربية الإعلامية" ضمن مادة التربية الوطنية والتنشئة الاجتماعية في الصف الأول المتوسط، (الشميمري، ٢٠١٠،).وفي (فلسطين) يتم إدماج بعض مفاهيم التربية الإعلامية ضمن كتابي "التربية المدنية والتربية الوطنية" وفي (المملكة المغربية) يتم إدماج بعض المفاهيم في كتاب التربية الإسلامية، وكانت الأردن أول دولة عربية تدرج التربية الإعلامية في المناهج المدرسية، حيث قامت الحكومة الأردنية بتشكيل فريق لمتابعة مشروع التربية الإعلامية والمعلوماتية وذلك بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومعهد الإعلام الأردني. (بترا،٢٠١٩).

ومما سبق يتضح أن التربية الإعلامية ما تزال في مرحلة البدايات في الوطن العربي، وأن النهوض بها بحاجة ماسة إلى تواصل الجهود البحثية لتسليط الأضواء عليها، وتوضيح مفهومها ومبرراتها والحاجة الماسة إليها، في ظل التطورات التي يفرضها عصر الإعلام والعولمة.

أهداف التربية الإعلامية

طرح مؤتمر فينا (١٩٩٩) عدداً من أهداف التربية الإعلامية ومبادئها، التي ينبغي السعي إلى تحقيقها من خلال تعليم أفراد المجتمع ما يلي:

١. التعريف بمصادر النصوص الإعلامية ومقاصدها،وفهم الرسائل الإعلامية وتفسيرها وما تحمله مضامينها من قيم.

٢. التحليل وتقديم الآراء النقدية للمضامين الإعلامية واختيار وسائل الإعلام المناسبة للتعبير عن الرأي وتوصيل الرسائل للجمهور المستهدف.

٣. تحقق التربية الإعلامية عدداً من الأهداف التربوية في مقدمتها زيادة فاعلية العمل التربوي المدرسي،ومواجهة التحديات الحضارية،والارتقاء بالحياة الطلابية المدرسية.

مميزات التربية الاعلامية:

تتميز التربية الإعلامية بعدة مميزات منها (الخويت،٢٠٠٠):

١- تمكين الطلاب من التفكير النقدي بكل ما يتضمنه من مهارات.

٢- إكساب الطلاب مهارات الاتصال والقدرة على إنتاج رسائل إعلامية واتصالية.

٣- إكساب الطلاب المعرفة الإعلامية بما يتضمنه من معرفة بأشكال وأنواع الوسائل والرسائل الإعلامية ولغة كل منها، وتقنياتها وعملية تكوينها ومعالجتها.

٤- توفر غطاء علمياً وثقافياً مناسباً لكثير من الخطط والبرامج المستقبلية للمدرسة وطلابها.

معوقات التربية الاعلامية

الواقع يطالعنا ببعض المشكلات التي تحول دون تحقيق فاعلية التربية الإعلامية، ومن أبرز هذه المعوقات (الشريف،٢٠٠١)، مايلي:

١- عدم توافر الوقت اللازم في المنهج المدرسي لممارسة النشاط.

٢- نظام الامتحانات، والاهتمام بها، مما يساهم بنصيب وافر في تقليص النشاط المدرسي.

٣- إن الأساليب والمناهج والمواد الدراسية اليوم لاتسمح بوجود تربية إعلامية، كما أن هناك فجوة بين العملية التعليمية التي تتم داخل المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام.

متطلبات نجاح التربية الاعلامية

تشير نتائج تحليل دراسات التربية الإعلامية في الدول المختلفة إلى أن عوامل نجاح التربية الإعلامية تتمثل في الآتي Koller, et al,2005):

١- أن يتم تأسيس المناهج والخطوط الإرشادية للمناهج بواسطة السلطات ذات العلاقة مثل وزارات التربية والتعليم، كما يجب أن تتضمن التشريعات عملية التمويل اللازمة لتطوير والتدريب.

٢- تقديم فرص للتدريب أثناء الخدمة على المستوى المدرسي للمعلمين والتربويين العاملين في مجال التربية الإعلامية.

٣- أن تكون هناك وسائل تقويم مناسبة للطبيعة الفريدة للتربية الإعلامية. أن تقدم الدولة دعماً للتربية الإعلامية في المدارس.

أهمية التربية الإعلامية:

يمكن تلخيص أهمية التربية الإعلامية (مسلم، عزيز،٢٠١٧) في النقاط الآتية:

١- أصبحت الحاجة ضرورة ملحة لوجود درع واقي يحمي الأطفال والنشء والشباب من التلوث الإعلامي المقدم ألا وهو (التربية الإعلامية).

٢- التربية الإعلامية وسيلة هادفة لتحقيق الاتصال الفعال بين كل الأطراف (الشباب – الوسائل – المضامين) لتحقيق الفهم الواعي والإدراك السليم.

٣- نحتاج للتربية الإعلامية لأنها تُنمي لدى النشء والشباب التفكير الناقد والإبداع للتعرف على شخصياتهم المختلفة واستكشاف ما بداخلها.

الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات العربية:-

١-دراسة حمده بنت حمد بن هلال السعدية (٢٠٠٧م) "التربية ودورها في عملية التنشئة الإعلامية" للمؤتمر السادس للمعلمات (التربية الإعلامية ضرورة عصر الانفتاح الإعلامي).

وتناولت الدراسة دور التربية في عملية التنشئة الإعلامية، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التربية والإعلام، والعلاقة بينهما، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها ضرورة وجود تربية إعلامية توجه في الأساس إلى الأطفال والشباب الذين ما زالوا في مقاعد الدراسة بداية من مرحلة ما قبل الدراسة وحتى الدراسة الجامعية، كما أوصت ضرورة وجود مناهج للتربية الإعلامية.

٣- دراسة سماح محمد الدسوقي (٢٠٠٨م) بعنوان "التربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية: تصور مقترح".

وهدفت هذه الدراسة إلتعرف الأسس النظرية للتربية الإعلامية من حيث المفهوم والأهداف والمبادئ والمداخل وغير ذلك، وتحديد أهم سمات تعليم التربية الإعلامية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي من منظور التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقدمت تصوراً مقترحاً لكيفية تقديم التربية الإعلامية بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها الحاجة للتربية الإعلامية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين.

٤- دراسة إيناس إبراهيم حويل ورباح رمزي عبدالجليل (٢٠٠٩م) : "تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة، ووضع تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة واستخدامت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج المقارن في وصف وتحليل خبرات الدول موضع الدراسة في التربية الإعلامية واستخلاص أوجه الشبه والاختلاف بينها والإفادة منها في وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في التربية الإعلامية.

٦- دراسة محمد، مها عبد الفتاح ابو المجد (٢٠١٢م): عنوان الدراسة: "تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الدولية

وهدفت الدراسة إلى هو وضع تصور مقترح للتربية الإعلامية في التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الدولية، وقد أبرزت النتائج أنه يمكن للتربية الإعلامية أن تسهم في إدخال أنواع جديدة من البرامج في المناهج الدراسية وخاصة الرياضيات والعلوم وتكنولوجيا الحاسبات والمعلومات، وأكدت على الحاجة إلى إعادة تنظيم الجدول المدرسي لتوفير الوقت اللازم لتقديم التربية الإعلامية للطلاب.

٧- غلاب (٢٠١٣م) اليمن: عنوان الدراسة: تصور مقترح للتربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

وهدفت الدراسة إلى الإجابة على هذا السؤال: ما السبيل إلى إدخال التربية الإعلامية اللازمة لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ؟ وذلك باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي في دراسة وثائق وأدبيات التربية الإعلامية، ووثائق فلسفة التربية والتعليم في اليمن، واستراتيجية التعليم الأساسي، ومنطلقات المناهج، وتقارير وأبحاث التجارب الدولية في تطبيق التربية الإعلامية, وانطلقت الدراسة من هذه الأرضية لبناء الإطار التصوري لتضمين التربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن،و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها ضرورة إعداد استراتيجية وطنية لإدماج التربية الإعلامية في مختلف مراحل التعليم، وإعطاء الأولوية للتعليم الأساسي.

ثانياً:الدراسات الأجنبية

١- **دراسة إليزابيث توماس** Elizabeth Thomas **(٢٠٠٣م) بدراسة بعنوان "مهارات واستراتيجيات التربية الإعلامية".**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية ترابط وسائل الإعلام وكيفية صياغتها لحياتنا وزيادة الوعي لدى الأفراد للمشاركة في الأنشطة الإعلامية المختلفة،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن بيئة الإعلام اليوم تعد

فرصة لتقديم التربية الإعلامية،و ان زيادة الوعي لدى الأفراد بالتربية الإعلامية هو التحدي الأكبر الذي يواجهه الأفراد في هذا القرن

٢- دراسة ماريا كولر Maria Koller **(٢٠٠٥م) وآخرون بعنوان "دراسات حالة لشروط ومعايير نجاح التربية الإعلامية".**

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على شروط ومقاييس نجاح التربية الإعلامية من خلال دراسات الحالة للعديد من الدول. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية توافر بعض الظروف مثل تأسيس مناهج في التربية الإعلامية وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وقدمت الدراسة العديد من التوصيات بخصوص تدريس التربية الإعلامية من خلال خبرات الدول التي أخذت كدراسة حالة.

٣- دراسة(Manalili,Rosemarie; Rehnberg, Johann,2008): **"التربية الإعلامية السويدية في المدرسة الإلزامية: مقارنة بين وثائق المناهج الدراسية السويدية مع كبرى الدول".**

هدفت الدراسة إلى وصف محتويات التربية الإعلامية في المناهج الدراسية السويدية ومقارنتها بالمناهج المقابلة لها في كندا وبريطانيا،وقد بينت نتائج الدراسة أن وثائق المناهج الدراسية السويدية تؤكد أن التربية الإعلامية موجّهة نحو هدف محدد، في حين أن وثائق المناهج في المملكة المتحدة وكندا أكثر شمولا وتفصيلاً، وأن بريطانيا وكندا قامتا بتضمين التربية الإعلامية في معظم المواد الدراسية، وأفردت لها كندا مادة مستقلة في فنون اللغة، وأما بريطانيا والسويد فإن التربية الإعلامية فيهما عبارة عن وحدات دراسية محدودة ومفصولة كالجزر المستقلة.

٤- دراسة (Alice Y. L. LEE,2010):- **"التطور العالمي للتربية الإعلامية: دراسة مقارنة للمفهوم والمنهج والتطبيق ".**

تهدف الدراسة إلى التعرف على تطور التربية الإعلامية ومبررات ظهورها واختلاف مفاهيمها وتطبيقاتها، وتوصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من اختلاف تعريف التربية الإعلامية من دولة إلى أخرى إلا أنها تشترك في هدف مشترك يتمثل في تعليم القراءة والكتابة الإعلامية والتدريب على التعامل مع وسائل الإعلام بطريقة ذكية ومسؤولة، وتؤكد الدراسة أن التربية الإعلامية ذات خصوصية ثقافية وأن على أساتذة التربية الإعلامية أن يحاولوا انتهاج أساليب خاصة بالتربية الإعلامية ووضع نظريات خاصة وتوظيفها بصورة مستقلة.

٩-دراسة (Chi-Kim Cheung, 2010):-**"أثر التربية الإعلامية على مهارات الطلبة في تحليل الرسائل الإعلامية"**

وهدفت الدراسة إلى الإجابة على سؤالها الرئيس: هل التربية الإعلامية فعّالة في تطوير قدرات التحليل الإعلامي لطلبة المدارس الثانوية في هونج كونج؟ وإذا كانت كذلك: ما العوامل التي تحدد مدى فعاليتها؟، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين شاركوا في برامج التربية الإعلامية تحسنت مستوياتهم وحصلوا على درجات أعلى.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، فالناظر إليها يجد أن معظمها أجريت على طلاب المراحل الدراسية المتقدمة (المرحلة الثانوية) على اعتبار أن طلابها أكثر نضجاً وهذا يناسب دراستنا،كما تناولت بعض الدراسات مرحلة التعليم الجامعي والبعض الآخر مرحلة التعليم الأساسي، وبهذا فإن الصلة بين دراستنا وبين الدراسات السابقة وثيقة من حيث مجال الاهتمام، وسوف تستفيد من هذه الدراسات منها تحديد الإطار النظري والنقاط الأساسية للدراسة، والاستفادة في كيفية صياغة نتائج الدراسة والتحليل والمناقشة ووضع التصور المقترح والقرارات والتوصيات للدراسة الحالية' ومعرفة واقع وخبرات وتطبيق تطبيق التربية الإعلامية ببعض الدول المتقدمة.

والخلاصة أن الدراسات السابقة قد أكدت على ضرورة إدخال التربية الإعلامية في المناهج التعليمية، وتتفق الدراسة الحالية مع معظم ما تضمنته هذه الدراسات التي تناولت أهمية التربية الإعلامية في ظل المتغيرات العصرية.

استراتيجية التعليم الثانوي في اليمن

منذ تحقيق الوحدة اليمنية عام (١٩٩٠م) وقيام الجمهورية اليمنية، اتجهت اليمن إلى إعادة ترتيب أوضاع الحياة اليمنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد أقرت دولة الوحدة مبدأ التخطيط الاستراتيجي لتحقيق هذا الهدف، لذا شهدت مختلف المجالات والقطاعات وضع استراتيجيات مهمة، بدءاً من الاستراتيجية الوطنية للسكان (١٩٩١م) مروراً بالاستراتيجية الوطنية للمرأة، وانتهاء بالاستراتيجية الوطنية للطفولة والشباب (٢٠٠٦).

ولإعادة ترتيب أوضاع قطاع التعليم والتدريب، أقرت اليمن عدداً من الاستراتيجيات، فقدت أقرت الحكومة الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٨م) التي تسعى للتغلب على إحدى معضلات التنمية في اليمن، وأقرت الحكومة أيضاً الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (٢٠٠٣م) التي تسعى إلى تحقيق الأهداف الوطنية والتزامات اليمن الدولية نحو التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠١٥م. كما تم إقرار الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب المهني (٢٠٠٤م)، ويطمح البرنامج التنفيذي لهذه الاستراتيجية إلى استقطاب ١٥٪ من خريجي التعليم الأساسي وكذا من خريجي التعليم الثانوي بحلول عام ٢٠١٥م.

ورؤية اليمن الاستراتيجية ٢٠٢٥م هي: انتقال اليمن إلى مجموعة الدول المتوسطة التنمية البشرية بتنوع اقتصادي وتطور اجتماعي، ومعرفي، وثقافي، وسياسي، وفي إطار توجهات وأهداف الرؤية الاستراتيجية في المجال الاجتماعي، تستهدف الرؤية، بالإضافة إلى محاربة الأمية لتنخفض إلى ١٠٪ بحلول عام ٢٠٢٥م، وتحقيق التعليم للجميع، إدخال تغيير جذري في أنظمة التعليم من حيث الهيكل، والمنهج لتصبح قادرة على مواكبة العصر.

ويعول على التعليم الثانوي العام، الإسهام الإيجابي في مواجهة التحديات التنموية المتمثلة في الفقر، البطالة، النمو السكاني المرتفع، ترسيخ أسس المجتمع المدني، التنمية المستدامة، وتمكين المرأة وبما يقود إلى تلبية التزام اليمن بتحقيق غايات وأهداف الألفية وتحسين نوعية الحياة.

كل هذا استوجب التفكير في إعداد الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام لتمكين هذا النوع من التعليم من تحقيق أهدافه من جهة، والقيام بدوره في عملية التنمية الاقتصادية، والاجتماعية بوجه عام من جهة أخرى. (الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي،٢٠٠٣).

الوضع الراهن وتحدياته

يحدد القانون العام للتربية والتعليم رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م، التعليم الثانوي بنوعين هما: التعليم الثانوي العام، الذي يتيح للطلاب الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة تنمية معارفهم، ومهاراتهم العلمية والأدبية، تستغرق مرحلة التعليم الثانوي بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات.

التعليم الثانوي التخصصي (الفني)، الذي يتيح للطلاب الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة متابعة تنمية معارفهم العلمية التخصصية، وتستغرق الثانوية ثلاث سنوات (مواد: ١٩، ٢٠).

ويستهوي التعليم الثانوي العام الغالبية من الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي، حيث يشكل مجموع الملتحقين بهذا النوع من التعليم حوالي (٩٨%) من إجمالي الملتحقين بالتعليم الثانوي ككل،وتحقيقاً لأهداف التعليم الثانوي العام وتمكينه من القيام بالدور المعول عليه القيام به، فقد تحددت الرؤية الاستراتيجية على النحو الآتي: امتلاك تعليم ثانوي عام يتسم بالعدالة والمساواة في توفير الفرص التعليمية، والجودة في النوعية، والتنوفي التخصصات، وبما يمكن الخريجين من مواصلة تعليمهم العالي بكفاءة أو الانخراط في الحياة العملية،لهذا فقد تحددت المهمة الاستراتيجية في إعادة ترتيب أوضاع التعليم الثانوي العام ومعالجة مشكلاته الكمية والنوعية بما يؤدي إلى توفير فرص التعليم الثانوي العام لخريجي التعليم الأساسي، بشكل متوازن وعادل، وبجودة عالية، وتتنوع يمكن الخريجين من مواصلة التعليم العالي بكفاءة أو الانخراط في الحياة العملية وتطابقاً مع الرؤية، والمهمة، والهدف الاستراتيجي العام تحددت الأهداف الاستراتيجية على النحو الآتي:

الهدف الاستراتيجي الأول: التوسع والانتشار بما يحقق العدالة والمساواة في توفير فرص التعليم الثانوي العام ورفع معدلات الالتحاق وتحسين معدلات التخرج.

الهدف الاستراتيجي الثاني: تحسين مستوى نوعية التعليم الثانوي العام بما يحقق تحسن مستوى التحصيل الدراسي، والجودة في النوعية، والتنوع في التخصصات ويقود إلى الملائمة مع احتياجات الطلاب والانخراط في الحياة العملية.

الهدف الاستراتيجي الثالث: تقوية القدرة المؤسسية وتحسين كفاءة نظام التعليم الثانوي العام على كل المستويات (مركزياً، المحافظات، المديريات والمدارس والمجتمع).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم بوضع إطار مرجعي لإعداد استراتيجية لتطوير التعليم الثانوي في اليمن وفقا لمخرجات الحوار الوطني ومتطلبات سوق العمل.(الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي،٢٠٠٣)، ومع الظروف التي يعيشها اليمن منذ ٢٠١٥م بعد نشوب الحربفي اليمن، إلا أن جهود الحكومة الشرعية لم تتوقف في السير نحو تنفيذ اهداف الاستراتيجية، ضمن برنامج الشراكة العالمية للتعليم والتي تسعى الى إعادة هيكلة التعليم الثانوي والغاء ما يسمى القسم العلمي والادبي وانتهاج أفضل المواصفات العالمية المتبعة في التعليم الثانوي وفق رؤية تربوية مدروسة تعزز من الاستفادة من التعليم في التنمية، وضمن برنامج دمج التقنية بالتعليم، مع بذل جهود حكومية مستمرة لتجاوز معضلة واثار الحرب من أجل الانطلاق نحو البناء والتنمية وعلى راسها استكمال أهداف الاستراتيجية للتعليم الثانوي في اطار اصلاح منظومة التعليم بمراحله كافة وفق رؤية علمية متكاملة.(الثورة نت،٢٠١٣).

خبرات دولية في التربية الاعلامية

التربية الإعلامية في الولايات المتحدة الأمريكية:

تتميز الولايات المتحدة بأنها واحدة من أكثر دول العالم تنوعاً من حيث العرق والثقافة، وجاء ذلك نتيجة الهجرة الكبيرة إليها من بلدان مختلفة، يعتبر الاقتصاد الأمريكي أكبر اقتصاد وطني في العالم، أول دولة نووية، كما تعد قوة اقتصادية وسياسية وعسكرية وثقافية عالمية، وينعكس ذلك على نظامها التعليمي، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية المتحكم الرئيس لوسائل الإعلام المحلية والعالمية القديمة والحديثة من التلفزيون والبرامج ميكروسوفت، وألعاب الكمبيوتر وأفلام هوليورد وثقافة تستند أساساً للإعلام، وهي محط أنظار طلاب العلم، ورغم من ذلك إلا أنها قد تأخرت في الأخذ بحركة التعليم الإعلامي بالمدارس,(Yates,2004) ,حيث أنه في عام ٢٠٠٤م تم دمج التربية الإعلامية في جميع الولايات المتحدة الأمريكية كجزء أصيل من المناهج المقررة، والمقدمة للطلبة في اللغة الانجليزية، والتربية المدنية والصحية والعلوم والرياضيات والفنون والعلوم الاجتماعية والتاريخ والتعليم المدني والدراسات البيئية.

تجربة كندا في التربية الإعلامية:

تعد كندا رائدة العالم في مجال التربية الإعلامية. ويمكن تتبع جذور التربية الإعلامية في المدارس الكندية منذ الستينات من القرن العشرين، إلا أن الاهتمام بالتربية الإعلامية فترة خلال السبعينيات، ولكن مع جهود المتخصصين في الإعلام التربوي اكتسبت التربية الإعلامية قوة جديدة في الثمانينات والتسعينات حيث شهدت التسعينات إصلاحاً كبيراً في المناهج والذي كان له دلالة كبيرة بالنسبة للتربية الإعلامية. وفي عام ٢٠٠٠م أصبحت التربية الإعلامية جزءاً إجبارياً في منهج آداب اللغة الانجلزي .(arwikipedia,2015) .

وقد اكتسبت التربية الإعلامية مكانتها نتيجة الاهتمام الشعبي والضغوط التي مارستها جماعات اللوبي غير الرسمية المتمثلة في فيدراليات المعلمين الكندية، ومؤسسة التعليم الإعلامية بجعل النظام المدرسي يستجيب بطريقة بناءة للإعلام، وأن تكون التربية الإعلامية جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي.(Neil&Andersen,2002)، ومن خلال بروتوكول التعاون في التربية والتعليم ومؤسسة التربية لأقاليم الاطلنطي والتي نتج عنها حصول التربية الإعلامية على مكانة رسمية عبر الدولة، ففي عام ٢٠٠٦م قدمت أونتاريو منهجاً جديداً في اللغة للصفوف من الأول حتى الثامن ويتضمن المنهج الجديد مدخلاً جديداً يسمى التعليم الإعلامي، كما يتضمن مقرر اللغة الانجليزية في الصف الحادي عشر والثاني عشر مقرراً اختيارياً في الدراسات الإعلامية، وبالإضافة إلى مقرر اللغة الانجليزية فإن التربية الإعلامية تقدم في مقررات التربية الصحية والبدنية ومنهج الجغرافيا والتاريخ.

التربية الإعلامية بالمملكة المتحدة:

تعد المملكة المتحدة من الدول الرائدة في العالم في مجال التربية الإعلامية بما لها من تاريخ طويل في هذا المجال يمتد لأكثر من خمسين عاماً، واحدثت المملكة المتحدة تكاملاً رسمياً في منهج اللغة الانجليزية بالتعليم الإلزامي من ٥- ١٦ وذلك بوضع عدة نقاط تؤكد على دور اللغة في تمكين الطالب من الفهم الناقد للعالم والبيئة الثقافية المحيطة به ليكون واعياً بعمليات بناء المعنى، وأهمية إعداده للمتطلبات اللغوية للحياة في عالم متغير، وفي ضوء هذا كان دمج التربية الإعلامية حيث أنها تطور بطريقة سهلة ومشوقة مفاهيم اللغة الانجليزية، ومن خلالها يتم مناقشة كافة الرسائل، وبالتالي يستطيع الطالب تحليل وفهم الرسالة بطريقة أكثر وضوحاً وفهماً، وكما يرى (Hart, 1999)، وتعد مادة

الدراسات الإعلامية مادة مستقلة، ودراستها تؤهل الطلاب لتكون جزءاً من شهادة التعليم الثانوي العام (ECSE).

تجربة هونج كونج في التربية الإعلامية:

بدأت التربية الإعلامية في هونج كونج تشغل حيزاً كبيراً مع حركة الإصلاح التعليمي الجاري، فظهرت التربية الإعلامية في المنهج المعدل حيث تم استبدال الحدود الثابتة للمواد الدراسية بمجالات تعليمية أساسية، ويتم تضمين التربية الإعلامية في مدارس هونج كونج في مقررات "التربية الوطنية"، و"الاقتصاد والقضايا العامة"، و"الحكومة والقضايا العامة"، و"الأخلاقيات والدراسات الدينية". كما تم إعداد بعض البرامج في التربية الإعلامية للتدريس داخل المدارس، ومنها على سبيل المثال برنامج تحت عنوان "التربية الإعلامية: منهج ابتكاري للقرن الحادي والعشرين" موجه للصف التاسع بالمدارس المتوسطة

التحليل المقارن لخبرات الدول موضع الدراسة:

يشير التحليل المقارن لخبرات كل من الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة وكندا وهونج كونج إلى وجود أوجه الشبه والاختلاف من خلال بعض النقاط منها أن الاهتمام بالتربية الإعلامية جاء مبكراً، وأن التربية الإعلامية تطورت بتطور وسائل الإعلام،كما ان هناك اهتماماً بها من المؤسسات الرسمية والغير رسمية في الدول موضع الدراسة بالتربية الإعلامية علاوة على أن حركات الإصلاح التعليمي في كل من كندا وا هونج كونج اكسبت التربية الإعلامية مكانة داخل المناهج الدراسية.

نتائج الدراسة

من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة حول خبرات بعض الدول فقأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها:

١- هناك أرضية مشتركة وروابط قوية توافقية بين التربية والإعلام

٢- التربية الإعلامية تدعم التكامل التربوي القائم بين الأسرة والمدرسة.

٣- للتربية الإعلامية وظائف متعددة تسعى لإنجازها منها الوظيفة الحضارية، والوظيفة التعليمية، والوظيفة الدينية، والوظيفة النفسية والوظيفة الأخلاقية.

٤- تأتي أهمية التربية الإعلامية والاهتمام بها بكونها خط الدفاع الأول لمواجهة الغزو الحاصل للعقول في عصر تكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات والعولمة الإعلامية والغزو الثقافي.

٥- دمج التربية الإعلامية في المنهج بدلاً من تقديمها في مادة منفصلة والذي تطبقه عدد من الدول الرائدة في مجال التعليم بشكل عام وفي مجال التربية الاعلامية بشكل خاص، هو المناسب لليمن بحسب رأي الباحث وفي ضوء الأهداف المراد تحقيقها من التربية الإعلامية والخبرات السابقة لبعض الدول المتقدمة في هذا المجال، من خلال دمجها وإدراجها في المواد الدراسية (اللغة العربية، التربية الوطنية، التربية الاسلامية، الاجتماعيات) في مدارس التعليم الثانوي.

التصور المقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء خبرات بعض الدول

من خلال النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، وما توصلت إليه من نتائج والتي شخصت واقع التربية الإعلامية بمدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية، والتي أظهرت أن هناك قصورا في تفعيل التربية الاعلامية فيها ووفقاً لذلك فإن الباحث ومن خلال هذه الدراسة والنتائج التي توصل إليها فقد تمكن من الإجابة على **السؤال الرئيسي: "ما التصور المقترح للتربية الإعلامية بمدارس التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء خبرات بعض الدول؟"** وذلك بتقديم هذا التصور المقترح بحسب ما يلي:

١- فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح في الدراسة الحالية من خلال الإيمان بالمسئولية التربوية والأخلاقية للمدرسة الثانوية وكذا للمنهاج في مواجهة التحديات التي تفرضها وسائل الإعلام بأنواعها كافة، ومن خلال المنطلقات التي اعتمدتها حركات إصلاح التعليم الثانوي في اليمن على تحقيق الاهداف التي وضعتها وتسعى لتحقيقها رؤية اليمن الاستراتيجية ٢٠٢٥م، والتي يأتي في مقدمتها إدخال تغيير جذري في أنظمة التعليم من حيث الهيكل والمنهج،فقد انطلقت فلسفة هذا التصور المقترح، من خلال الإيمان بدور المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي

تفرضها وسائل الإعلام بأنواعها كافة، ومسئوليتها عن إعداد النشء والشباب الذي يمتلك القدرة على التعامل الواعي مع هذه الوسائل.

٢- مرتكزات ومنطلقات التصور المقترح:

هناك عدداً من المنطلقات التي تحكم بناء هذا التصور المقترح ويمكن تقديمها وتنطلق منه وترتكزعليه من خلال محورين هما واقع التعليم الثانوي في اليمن والتوقعات المستقبلية له، وتجارب بعض الدول في مجال التربية الإعلامية، وهما الأساس الذي تم عليه بناء التصوره المقترح.

٣- متطلبات التواجد الناجح للتربية الإعلامية:

١- انتزاع القرار السياسي الذي يتبنى ويدعم إدماج وادخال التربية الإعلامية في العملية التربوية والتعليمية، وحتماً هذا القرار بحاجة إلى وجود سند سياسي وقوة ضغط مجتمعي.

٢- أن تكون هناك استراتيجية إدارية في قطاع التربية والتعليم،تدعم الابتكار،وتشجع إدماج وإدخال التربية الإعلامية في المدارس الثانوية في اليمن.

٣- التربية الإعلامية تصبح أكثر تأثيراً عندما تتكامل أدوار الأبناء والمعلمون والمختصون في مجال التربية الإعلامية مع صناع القرار.

١-توفير التمويل الكافي لإدخال التربية الإعلامية في المدارس الثانوية في اليمن،لضمان نجاح التربية الإعلامية وإدماجها وإدخالها في المدارس الثانوية في اليمن.

٤- أهداف التصور المقترح:

أ- الأهداف العامة:

١- أهمية تضمين مداخل التربية الإعلامية في المناهج الدراسية، وتحديد مفهوم وأهداف التربية الإعلامية التي يجب أن تتبناها المدرسة.

٢- تعزيز الهوية الإسلامية والتصدي لمحاولات بعض وسائل الإعلام التي تحاول تشويه الدين الإسلامي أو الطعن في العادات والتقاليد الاسلامية والعربية.

٣- المحافظة على الملامح والعادات والتقاليد الثقافية والاجتماعية اليمنية.

٤- تشجيع الطلاب على التفكير النقدي بكل ما يتضمنه من مهارات الفهم والتحليل والتفسير والتقييم.

ب – الأهداف الخاصة

١- إدراك ومعرفة مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها والذي يجب أن تتبناها المدرسة الثانوية.

٢- تنمية القيم الأخلاقية ودعم الهوية الوطنية اليمنية.

٣- ترسيخ مفهوم التربية الإعلامية وأهميتها وأثرها في تطوير المجتمع وازدهار التعليم، تشجيع الطلاب على استخدام الوسائط التكنولوجية والتقنية الحديثة، والاستفادة منها في مجال المعلومات،

٥- ملامح التصور المقترح:

أ- مفهوم التربية الإعلامية التي يجب أن تتبناها المدرسة:

- إكساب الطلاب مهارة استخدام تكنولوجيا وتقنية المعلومات في مجال التربية الاعلامية، وفهم كيف ولماذا يتم إنتاج المحتوى الإعلامي وتنمية الوعي بتأثير وسائل الإعلام.

- على التربية الإعلامية أن تسهم في تشكيل الهوية الثقافية للطلاب، وتنمية الاعتزاز بدينهم الاسلامي وتاريخهم ولغتهم، وتنمية الشعور بالؤلاء والانتماء والمواطنة.

ب- مداخل تضمين التربية الإعلامية في المناهج الدراسية:

هناك أراء بشأن مداخل تضمين التربية الاعلامية في المناهج الدراسية منها فريق الأول يقترح أن تكون التربية الإعلامية مقرراً مستقلاً بذاته وأن يتعلم الطلاب مهارات التربية الإعلامية من خلال مادة أو مقرر خاص بالتربية الإعلامية، (عبد الحميد، ٢٠١٢- ١٧٩)، وتعتمد

ذلك كندا وبعض من دول الاتحاد الأوربي مثل المجر, وأما الفريق الثاني فيقترح أن يتم دمجها في المنهج بدلاً من تقديمها في مادة منفصلة، باعتبارها هي كفاية وليس مقرراً ومن مؤيدي هذا التوجه هو كونسداين Consedin, 2003(مجلة المعرفة، ٢٠٠٧)، وتعتبر فنلندا وهونج كونج ومعظم دول الاتحاد الأوربي رائدة في هذا التوجه،أما الفريق الثالث فهو يقترح ويدعو الى توظيف كلا المنهجين.

– **ويرى الباحث** أن رأي الفريق الثاني والذي يرى بدمج التربية الإعلامية في المنهج بدلاً من تقديمها في مادة منفصلة والذي تطبقه عدد من الدول الرائدة في مجال التعليم بشكل عام وفي مجال التربية هو المناسب للدراسة الحالية، فمن الصعب في ظل الظروف السياسية والاقتصادية الراهنة التي يمر بها اليمن ومع الأعباء الملقاة على عاتق قطاع التربية والتعليم والمناهج، مما يجعل أضافة مقرراً دراسياً جديداً ومستقلاً بذاته للتربية الإعلامية غير منطقي، وباعتبار هذا التوجه اكثر سهولة وتكاليفه المالية ومتطلباته الفنية قليلة ونتائجه أفضل، وفيه تتكامل المعارف والمهارات في اكثر من مادة، ويشمل شريحة كبيرة من الطلاب ويتفق مع التوجه العام في التخفيف من أعباء المقررات الدراسية الاضافية.

من هنا وفي ضوء الأهداف المراد تحقيقها من التربية الإعلامية والخبرات السابقة لبعض الدول المتقدمة في هذا المجال، فالباحث يقترح دمج التربية الإعلامية في عدد من المقررات الدراسية (اللغة العربية، التربية الوطنية، التربية الاسلامية، الاجتماعيات) في مدارس التعليم الثانوي، ومن خلال هذا التوجه فإن تدريس التربية الإعلامية بدمجها داخل المقررات الدراسية والقائمة على توظيف محتوى التربية الإعلامية بحسب طبيعة المادة الدراسية هو الأنسب لطبيعة المرحلة الثانوية لكي لا يشعر الطلاب بعبء مادة دراسية جديدة عليهم، كما أن دمجها قد يزيد من جاذبية المواد الدراسية بما تضيفه مهارات التربية الإعلامية من أجواء التفاعل الإيجابي وتنمية التفكير الابداعي والناقد لدى الطلاب.

ج– دور النشاط الإعلامي المدرسي في التربية الإعلامية:

١– تشجيع الطلاب لممارسة النشاط الإعلامي داخل المدرسة وتشجيعهم على انتاج وتقديم رسائل إعلامية خاصة بهم وتعبر عن أهدافهم، وتوسيع مدارك الطلاب المعرفية.

٢– تشجيع الطلاب على الانفتاح الفكري وتنمية روح التعاون بينهم، وحب العمل الجماعي، والتفاعل الإيجابي مع الآخر وفق ثوابت الهوية الإسلامية العربية من خلال عقد المناظرات، واللقاءات الدورية.

٣– تعويد الطلاب على الالتزام بالصدق والموضوعية نظراً لأخلاقيات العمل الاعلامي الذي يتميز بالمصداقية والموضوعية وعدم التحيَز في رسائلهم الإعلامية، وتنمية روح النقد لدى الطلاب.

د– الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في مجال التربية الإعلامية:

الكفاية في التربية الإعلامية وتعني امتلاك الفرد مجموعة من مهارات التفكير التي تتصل مباشرة بتعامله مع وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها، والتي تتكامل مع معلوماته عن هذه الوسائل، واتجاهاته نحوها،وقد تم تقسيم هذه الكفايات للوسائل الإعلامية غير المطبوعة، والثقافة التقنية إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي: المهارات الأساسية، والمهارات النقدية، ومهارات بناء الرسالة الإعلامية، وتتم تنمية كفايات التربية الإعلامية باستخدام نماذج معتمدة ذات إجراءات محددة، ويؤدي تطبيق هذه الإجراءات إلى اكتساب الطلاب لهذه الكفايات، وهو ما ينعكس إيجاباً على وعيهم بأحوال مجتمعاتهم والعالم،(دليل المعلم الى انشطة كفايات الثقافة الاعلامية للصفوف من ١٠– ١٢ الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض ٢٠١٣م)،ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

– أنموذج لتنمية كفايات التربية الإعلامية.

– أثر اكتساب كفايات التربية الإعلامية في تحقيق الوعي بقضايا المجتمع.

– أنموذج تنمية كفايات التربية الإعلامية

هـ – الإدارة المدرسية ودورها في التربية الإعلامية:

١– عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمورلتوعيتهم بأهمية التربية الإعلامية للنشء والشباب.

٢- تذليل الصعوبات التي تواجه تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه، وتشجيع الطلاب على الإبداع والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وإقامة المعارض المدرسية المصغرة بين فترة وأخرى لعرض الإنتاج الإعلامي الخاص بالطلاب.

٣- متابعة كل جديد يتعلق بالتربية الإعلامية حول العالم، كالمؤتمرات والندوات وورش العمل.

و- التقويم:

هناك اساليب متعددة لتقويم التربية الاعلامية، والتي تسهم في التأكد من مدى اكتساب الطالب لمفاهيمها (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١٣) نوجزها في الآتي:

التقويم الذاتي:

وهو تقويم يعتمد على تقويم الطالب لنفسه من وقت إلى آخر، ويحدد فيه ما اكتسبه من معارف.

تقويم الأداء:

وهو تقويم يتم في أثناء القيام بتنفيذ الأنشطة، وذلك باستخدام أدوات متنوعة.

التقويم باستخدام ملفات الإنجاز:

وهو يضم مجموعة من أعمال الطالب التي قام بها خلال فترة زمنية محددة بهدف تقويم أدائه، وهو يضم جميع أنشطة الطالب خلال تلك الفترة.

٦- اجراءات ومتطلبات تنفيذ التصور المقترح:

١- عقد اجتماعات لفريق من الاختصاصيين يشمل خبراء في مجال التعليم والإعلام وعلم النفس والاجتماع والدين، للعمل على تحديد أهداف وتصميم برامج للتربية الإعلامية.

٢- تحديد مصادر اشتقاق المعرفة اللازمة ومحتواها وضوابطها، والتي تسعى لتحقيق لأهداف التربية الإعلامية وطرائق التدريس والأنشطة المصاحبة والملائمة لها.

٣- إدماج التربية الإعلامية داخل مناهج المواد والمقررات الدراسية (التربية العربية- التربية الإسلامية - مواد الاجتماعيات والتربية الوطنية) وفي الخطط الدراسية.

٤- تحديد مصادر التمويل اللازمة محلية أو خارجية لتفعيل التربية الإعلامية.

٧- الضمانات الواجب توافرها لنجاح التصور المقترح:

١- دعم السلطات التربوية لمجال التربية الإعلامية من خلال توفير متطلباتها كافة.

٢- إدماج التربية الإعلامية داخل المناهج والخطط الدراسية للمواد الدراسية (اللغة العربية - التربية الاسلامية - الاجتماعيات والتربية الوطنية).

٣- تحديد مصادر التمويل اللازمة المحلية والخارجية.

٤- مشاركة وتعاون المؤسسات والهيئات الرسمية في الدولة بشكل خاص ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات الاهلية التي لها اهتمام بالعملية التربوية والتعليمية، بالإضافة إلى أهمية الحصول على تعاون المنظمات الإقليمية والدولية في مجال تعليم التربية الإعلامية مثل مثل منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة / اليونسكو / والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / الإلكسو / والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة / الإيسيسكو / ومكتب التربية العربي لدول الخليج وغيرها من المنظمات والهيئات للاستفادة من الخبرات والإمكانات المتعددة في تدريب المعلمين والعمل على ادماج وادخال التربية الاعلامية للمداس الثانوية.

٨- الجهات المسئولة عن تنفيذ التصور المقترح:

هناك جهات مسئولة عن تنفيذ هذا التصور المقترح حيث يرى الباحث أهميتها ودورها الحيوي في العمل عل توفير عوامل النجاح له

وتطبيقه وهي:

وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، وزارات الإعلام والثقافة والشباب والاوقاف والارشاد

التوصيات:

١- توصي الدراسة صانعي القرار بوزارة التربية والتعليم بوضع الخطط، والاستراتيجيات المناسبة لإدماج التربية الإعلامية في المراحل التعليمية كافة.

٢- توصي الدراسة بإعطاء مرحلة التعليم الثانوية أهمية قصوى في إدخال وإدماج التربية الاعلامية.

٣- الاستفادة من نظرية التربية والتعليم والتي تنبثق من قانون التعليم اليمني والاستراتيجيات لتطويره لاستيعاب هذا التصور المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية.

٤- ان يتم اعتماد إدماج وإدخال التربية الاعلامية الى مواد (التربية العربية – التربية الاسلامية – الاجتماعيات والتربية الوطنية) حيث يعتبرها الباحث الأقرب للتطبيق حسب ما توصلت إليه الدراسة ولكون المواد تدرس في الصفوف الدراسية من الأول وحتى الثالث بقسميه الأدبي والعلمي للمرحلة الثانوية

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- "الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن، "٢٠٠٤، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، مطابع الكتاب المدرسي: صنعاء.
- "الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الثانوي٢٠٠٦ ٢٠١٥ في اليمن"، ٢٠٠٦، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية: صنعاء.
- لبيطار، ليلى رشاد والعسالي، علياء يحيى،٢٠٠٩م، **مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني**، بحث مقدم في مؤتمر العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين "واقع وتحديات"، بجامعة النجاح الوطنية ١٧ ١٨أكتوبر.فلسطيان.
- تومبسون، جراهام وهيرست، بول، ١٩٩٩، **مساءلة العولمة الاقتصاد الدولي وإمكانية التحكم**، (ترجمة إبراهيم فتحي)، دار المجلس الأعلى للثقافة والعلوم: القاهرة.
- ثومان، إليزابيث، جولز، تيسا، ٢٠٠٨، **ثقافة القرن الحادي والعشرين: منهج ودليل إرشاد في التربية والاعلامية، مركز الثقافة الاعلامية**، ترجمة وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت.
- حمدان، محمد، ٢٠٠٤م، **العلاقة بين الإعلام والتربية في الوطن العربي: أية إشكاليات؟ أي مستقبل؟**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة معهد الصحافة وعلوم الأخبار بتونس خلال الفترة ١٥ ١٧ أبريل.
- حويل، إيناس إبراهيم وعبد الجليل، رباح رمزي، ٢٠٠٩، **تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع التعليم وتحديات المستقبل – مصر، كلية التربية، القاهرة: جامعة سوهاج.
- الخطيب، محمد بن شحات، ٢٠٠٧، **دور المدرسة في التربية الإعلامية**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، المملكة العربية السعودية، الرياض، في الفترة: ١٤ ٧ صفر.
- الخويت، سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٠م، **طفل واحد وثقافات متعددة: أثر وسائل الإعلام والعمالة الأجنبية على ثقافة الطفل الخليجي"، دراسة تحليلية ميدانية**، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثالث، العدد الأول.
- السعدية، حمدة بنت حمد،٢٠٠٧، **التربية ودورها في عملية التنشئة الإعلامية، دراسة** مقدمة لمؤتمر التربية الإعلامية: الكويت.

- الشميمري، فهد بن عبد الرحمن ١٤٣١هـ ٢٠١٠ م، **التربية الإعلامية: كيف نتعامل مع الإعلام؟**، ط١، الرياض: مكتبة الكتب الإليكترونية.
- الشريف، عبد العزيز خالد،٢٠٠١، **الإعلام والتربية، السعودية:** الجنادرية للنشر.
- الصالح، بدر بن عبد الله، ١٤٢٨، **التربية الإعلامية لماذا؟**، مجلة المعرفة، الرياض، العدد ١٤٥.
- الصالح، بدر عبد الله، ٢٠٠٧، **مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم للتربية الإعلامية: إطار مقترح للتعليم العام السعودي،** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، المملكة العربية السعودية، الرياض. في الفترة: ٤ ٧ مارس.
- عبد الحميد، آلاء، ٢٠٠٧م، **الأنشطة المدرسية**، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، محمد، ٢٠١٢م، **التربية الإعلامية والوعي بالأداء الإعلامي**، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- عبد الرازق، إبراهيم، ٢٠٠٢م، **التربية والإعلام في زمن العولمة**، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١٠٤.
- عبد الرزاق، انتصار إبراهيم والساموك، صفد حسام، ٢٠١١، **الإعلام الجديد تطور الأداء والوسيلة والوظيفة**، بغداد: الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.
- علام، سماح محمد الدسوقي فرج، ٢٠٠٨، **التربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية تصور مقترح،** رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، معهد الدراسات التربوية، مصر: جامعة القاهرة.
- العمودي، هناء محمد سعيد،١٤٣٠، **واقع مساهمة معلمات الصف الأول ثانوي في التربية الإعلامية من وجهة نظر الطالبات والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- غلاب، مجيب عبد الله عبد القادر، ٢٠١٣، **تصور مقترح للتربية الإعلامية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، صنعاء، اليمن: جامعة صنعاء.
- غليون، برهان وأمين، سمير، ٢٠٠٢، **ثقافة العولمة وعولمة الثقافة**، (ط٢)، دمشق: دار الفكر.
- فلمبان، على نواوي، ١٩٩٥، **التربية الإعلامية والتنمية الشاملة للمجتمع**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٧.
- "القرار الجمهوري رقم (٢٨) لعام ١٩٩٣ "، بشأن لائحة وزارة التربية والتعليم في اليمن.
- محمد، مها عبد الفتاح ابو المجد، ٢٠١٢، **تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية. أسوان، مصر: جامعة أسوان
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٥، "مراجعة استراتيجية التربية العربية": تونس: ALECSO.
- "المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام "،٢٠٠٢، اليمن: وزارة التربية والتعليم.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١٣، "دليل المعلم إلى أنشطة كفايات الثقافة الإعلامية للصفوف من (١٠ ١٢) "، الرياض: الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج
- وقائع ندوة، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦، **ماذا يريد التربويين الإعلاميين؟**، الجزء الثالث ط٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- يحيى، حسن بن عائل أحمد، ٢٠٠٧، **رؤى حول التربية والإعلام وأدوار المناهج لتنمية التفكير في مضامين الإعلام لتحقيق التربية الإعلامية**، ورقة عمل (حلقة نقاش) مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، جامعة الملك فيصل، الرياض.

مراجع شبكة الانترنت

- استراتيجية عشرية لتطوير التعليم الثانوي في اليمن، استعرض في ٢٠١٨/١١/٣٠م
- http://www.althawranews.net/archives/8514
- بيان مدريد، "التربية ووسائل الاتصال"، استعرض بتاريخ ٢٠١٨/١/٢م،
- https://www.decaraciondemadrid.org/arabe.doc
- "تقرير عن دور وسائل الإعلام في التربية الإعلامية"، استعرض بتاريخ ٢٠١٧/٧/١٦م،
- https://makkyeducation.jeeran.com/ch2/htm
- اللجنة التحضيرية للمؤتمر الدولي للتربية الإعلامية،٢٠٠٦م، "قضايا التربية الإعلامية"، تاريخ نشر المقال ١٥/ ٥/ ٢٠١٢م، استعرض بتاريخ ٢٠١٨/٢/٧م،
- http://www.gulfkids.com/pdf/Roa_tarbeahE.pdf
- "مميزات التربية الإعلامية"، استعرض بتاريخ ٢٠١٧/٣/٢٢م،
- https://ei topic703.com/t7eg.yoo4.Accessed on 13/4/.2011
- المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، ٢٠٠٧، "قضايا التربية الإعلامية"، وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونسكو، الرياض، المملكة العربية السعودية، استعرض بتاريخ ٢٠١٧/٣/٧م،
- http://www.moe.gov.sa/…/…/Ministry/sub2/I3lamtarba/index.htm
- محو الامية الاعلامية، ٢٠١٦، استعرض بتاريخ ٢٠١٨/٨/١٧م،
- Wikipedia, (2016). Media Literacy, available at: www.en.wikipedia.org/wiki/media_literacy.Retrieved
- وكالة الأنباء الأردنية بترا، ٢٠١٩، الرزاز يوافق على تشكيل فريق حكومي لمتابعة مشروع التربية الإعلامية، استعرض بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٣٠م،
- http://www.petra.gov.jo/Include/InnerPage.jsp?ID=96591&lang=ar&name=news
- اليونسكو، المنظمة الدولية للثقافة والتربية والعلوم، ١٩٨٢، "إعلان جرنوالد بشأن التعليم الإعلامي"، جرنوالد، ألمانيا، استعرض بتاريخ ٢٠١٩/٢/٢٣م،
- https://milunesco.unaoc.org/mil resources
- اليونسكو، المنظمة الدولية للثقافة والتربية والعلوم، ١٩٩٩، توصيات مؤتمر فيينا للتربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية، فيينا، في الفترة: ١٨ ٢٠ أبريل، استعرض بتاريخ ٢٠١٧/٦/١١م،
- www.meduconf.com/medialssues.asp?
- Center for media Literacy, (2016), Importance of media literacy, available at: استعرض بتاريخ ٢٠١٩/٧/٢٢م،
- http://www.medialit.org/reading_room/article27.htm

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alice Y, L, LEE, 2010, Media Educational: approaches and development around the globe, New Horizons in education, December 2010, Vol.58 Issue 3, Academic Journal.

Bradford, Yates, (2004), Media Literacy and the Policymaking Pross: A Framework for Understanding Influences on Potential Educational Policy Outputs, Journal SIMILE: Studies in Media & Information Literacy Educational Publisher University of Toronto Press, ISSN 1496 6603, Online Issue Volume 4, Number 1/ February.

Chi Kim, Cheung, 2010, a Study of the Impact of Media Education on Students Media Analysis Skills, Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth, University of Gothenburg, the International Clearinghouse on Children Youth in Media.

Jenkins, Henry, and others,2007, "Confronting the Challenges", Building the field of Digital media and learning, an Occasional paper on digital media and learning, Macarthur, Chicago.

Koller, Maria, et al,2005,"Case studies of conditions and success criteria in media literacy education", center for social Innovation, Vienna Austria.

Lee, A, Y, L, & Mok, E, 2014, Media education in postcolonial Hong Kong: Cultivating critical young minds, In A, Nowak, S, Abel & K, Ross (Eds), Rethinking media education: Critical pedagogy and identity politics, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Manalili, Rosemarie, Johann, 2008, Media Education in the Swedish Compulsory School, A comparison of the Swedish School curriculum documents with the leading countries, Course Undergraduate thesis in Media and Communication Studies Semester, Gothenburg University, Department of Journalism and Mass Communications.

Thomas, Elizabeth,2003, "Skills &Strategies for Media Education", A key component of this new education agenda, Center for media literacy.

Yildiz, Melda N, 2002,"Analog and Digital Video Production Techni quest in Media literacy education", National Education Computing Conference, Texas, 17 19 June

بحث رقم ٤٩

أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب

الباحث/ محمود بن علي العسيري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، والتعرف على علاقة مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وبين أساليب التعلم، أيضاً التعرف والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب لأبعاد علاقة التحديات الثقافية بأساليب التعلم (للهوية الوطنية – للغة العربية – للقيم الاسلامية – للعقول المفكرة)، كما تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على قدرة المعلمين في توظيف أساليب التعلم لمواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

أهمية الدراسة:

يواجه التعليم في هذا العصر تحديات ثقافية متعددة ومتزايدة، وهذه التحديات لن يتوقف أثرها على التربية والتعليم بل سيتعداها إلى بناء المجتمع وكيانه، ولذلك فإنه من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب من ناحية (الهوية، اللغة، القيم، العقول). أما الأهمية العملية، فمن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة: أولها المكتبة العربية الاسلامية والمكتبات العربية فنتائج وتوصيات هذه الدراسة تعطي القارئ والباحث استشراف للمستقبل.

مشكلة الدراسة:

بما أن طبيعة عملي في الميادين التعليمية فقد لمست وأحسست بأن هناك أثر واضح لدى أبنائنا الطلاب بالانفتاح المعرفي والثقافي، فتوجهت بعمل هذه الدراسة وأثقلت في علاجها على المدرسة وحثثت بها معلمي المدارس الذين بدورهم يستطيعون ان يساعدوا الطلاب في مواجهة التحديات الثقافية بإدخال اساليب تعلم تناسب ما يتم طرحه من خلال المنهاج الدراسي .

أسئلة الدراسة:

١- ما هو دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية (للهوية – للغة – للقيم – للعقول المفكرة) لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى المؤهل؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى الخبرة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى التخصص؟

المنهج المستخدم:

كي تتحقق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ويعتبر هذا المنهج الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية حيث تم اختيار أفراد العينة من مجموعة مدارس من مكاتب التعليم في مدينة جدة ، حيث قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي الاستبانة بهدف التعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وتم توزيع (١١٨) استبانة، تم اختيارهم بشكل عشوائي وفقاً للنسب المئوية لمكاتب التعليم الجغرافية بتعليم جدة ، وكان الراجع من الاستبانات (١٠٠) استبانة .

أهم نتائج الدراسة :

جاء التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها في مواجهة التحديات الثقافية بموافقة أفراد العينة في : وأن هناك ضعف في معرفة حقوق وواجبات المواطنة، وأن صناعة الاتصالات العالمية زادت من أهمية اللغة الانجليزية في الحياة اليومية. وأن لدينا عقليات وطنية لا يستفاد منها، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية، التحديات الثقافية التي تواجه اللغة، التحديات الثقافية التي تواجه القيم، التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة) باختلاف متغير اخر مؤهل علمي، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاه أفراد عينة الدراسة حول (التحديات الثقافية التي تواجه اللغة) باختلاف متغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من ١٥ سنة فأكثر.

أهم توصيات الدراسة :

- العناية باختيار المعلمين الذين يتمتعون بتطبيق أنواع أساليب التعلم والتنبؤ بخطورة التحديات الثقافية التي تواجه الطلاب .
- العناية بتطوير لغة الموهوبين في مجال الحاسب الآلي، لضمان ترسيخ مكانة اللغة العربية في عالم الاتصالات.
- الحرص على الالتزام بالهوية الوطنية وتسويق قيمنا العربية والاسلامية من خلال الرحلات الخارجية والوفود الزائرة.
- العناية باختيار الأفراد المشاركين في اللقاءات الخارجية بأن يكونوا ممن يستطيعون تقديم صورة مشرفة للوطن.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي متغيرات سريعة ومتعددة داخل المجتمع في كافة أنشطته المختلفة، فالمعرفة اليوم تنتقل بسرعة بين أوساط المجتمعات وذلك بفضل وسائل الاتصال المتعددة، لذا باتت المؤسسات التربوية أمام تحدٍ كبير كي تحافظ على هوية المجتمع وأمنه الفكري من خلال أبنائها الطلاب باعتبار المدرسة نواة المجتمع.

وحيث يؤكد عبد الحميد (٢٠٠٤: ٤٥) أنه في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية بأبعادها وآلياتها ومظاهرها، وما توجده من تغيرات متسارعة في شتى مجالات الحياة وأنماطها من مظاهر سلوكية في نسيج المجتمعات محلياً ووطنياً وقومياً ما قد يحتم على التربية بمؤسساتها المختلفة أن تتفاعل مع المتعلمين بقدر متزايد من المعرفة المتطورة العميقة على نحو مستمر، وأن تسعى لتنظيم خبرات المتعلمين بما يتلاءم ومتطلبات عصر المعلوماتية مع استشراف لصورة المستقبل وما يتطلبه من قدرات وكفايات يجب أن يتحلى الأفراد بها.

فالعولمة وما تبعها لا تنطوي على عقيدة أو فلسفة أخلاقية، بل تسعى لتمييع كل ما سواها، بإثبات المنفي، ونفي المثبت. (الكتاني، ٢٠١٢: ٥٥)، ومن أخطر التحديات الثقافية التي تواجه أمتنا ووطننا الذي يتميز بكونه بلد الحرمين وقبلة المسلمين، ويمتلك ميزات تؤهله لمكانة متقدمة وريادية في هذا العالم، فالعولمة وما بعدها تسعى لسحق كل ثقافة غير الثقافة المسيطرة، مما يجعل الإنسان في حالة اغتراب مع حضارته وتجاه تأريخه الوطني" (رشوان، ٢٠٠٦: ٤٨)، وتحديات اللغة، فلغة القرآن تواجه تحديات داخلية وخارجية،التحديات الداخلية بتسويق اللهجات العامية، والتحديات الخارجية بمزاحمة اللغات الأجنبية المدعومة من دول ومؤسسات ووسائل إعلام، وتحدي التلاعب بالمفاهيم والقيم الأصيلة، فهناك تغيير وتلاعب بكثير من المفاهيم الراقية التي تزخر بها ثقافتنا الإسلامية والعربية الأصيلة، وتحدي للعقول بالثقافات الدخيلة التي لا تتلاءم مع ثقافاتنا، وما يتبع ذلك من سلب أعز ما تملك الأمم، وهو عقول أبنائها.

إن دور الميدان التربوي مهماً ومفصلياً في الوعي بهذه التحديات ومن ثم الحماية والوقاية والبناء، فكل تغير مجتمعي لا بد أن يصاحبه تغير تربوي، (الخطيب، ٢٠٠٣: ٧)، وميدان التربية هو المسؤول عن تقدم المجتمع وتخلفه لأن قوة الأمم لا تكمن في الكنوز المدفونة في أراضيها، أو في الذهب الذي يملأ خزائنها، ولكنها تكمن أساساً في رأس المال البشري. (النوري، ٢٠٠٠: ١٩)، وهو الذي يتحمل القسط الأكبر والأخطر في التنمية البشرية، ولذلك أصبح من الطبيعي أن تعقد عليه الآمال في الإسهام في نهضة الشعوب، وفي تمكينها من حل مآزقها الداخلية والخارجية، (الخوالدة،٢٠٠٧: ٢٠).

واستشعارنا بالمسؤولية وخصوصاً من القادة التربويين وفي الميدان ومن نواة المجتمع (المدرسة)، فإن هذه الدراسة ستسعى للتعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

الاحساس بالمشكلة :

بما أن طبيعة عملي في الميادين التعليمية فقد لمست وأحسست بأن هناك أثر واضح لدى أبنائنا الطلاب بالانفتاح المعرفي والثقافي، فتوجهت بعمل هذه الدراسة وأثقلت في علاجها على المدرسة وحثثت بها معلمي المدارس الذين بدورهم يستطيعون ان يؤثروا على الطلاب بإستخدام اساليب تعلم تناسب ما يتم طرحه من خلال المنهاج الدراسي في مواجهة هذه المشكلة .

مشكلة الدراسة:

إن الثقافة الإسلامية في المملكة العربية السعودية يستند عليها التعليم وتنص المادة السادسة عشر على "التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب ، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم"، (وزارة التعليم ،٢٠٠٩م : ١١)،

وبالاعتبار العام هي محاولة من الباحث لتنظيم وتعريف بعض حقائق أساليب التعلم كما تبينه نظرية التعلم التجريبي لكلوب،واثر هذه الأساليب في أوجه النشاط المعرفي عند الأفراد، حيث انه أصبح من المسلمات عند الكثير من علماء النفس و علماء التربية وجود الحقائق التالية:

وعلى ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات التالية :

أسئلة الدراسة:

٥- ما هو دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية (للهوية – للغة – للقيم – للعقول المفكرة) لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى المؤهل؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى الخبرة؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى التخصص؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في:

١- التعرف على دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية (للهوية – للغة – للقيم – للعقول المفكرة) لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب .

٢- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى المؤهل الدراسي .

٣- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى التخصص.

٤- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى الخبرة.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة:

– المكتبة العربية الاسلامية والمكتبات العربية فنتائج وتوصيات هذه الدراسة تعطي القارئ والباحث استشراف للمستقبل كي يبني عليها الدراسات وكيفية التعامل مع تلكم الثقافات التي تهدد الأمن الفكري للأبناء والأجيال القادمة

– المحور الرئيسي في هذه الدراسة هم ابناؤنا الطلاب كي يعوا ما يدور حولهم ويتحصنون لمثل هذه الثقافات التي تحدق بالمجتمع وبالأمه.

– المخططون التربويون: فالتعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، يساعدهم في وضع خططهم التربوية.

– وزارة التعليم: فالتعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، يساعد في بناء البرامج التي تساهم في تأهيل القادة التربويون والمعلمون الأكفاء الذين ومن خلالهم تستطيع أن تحقق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. أيضاً في اضافة بعض المواد في المناهج الدراسية أو البرامج التدريبية لحماية النشئ

– مركز الحوار الوطني: التعرف بالثقافات التي تواجه المجتمعات العربية والاسلامية وتهدد الأمن الفكري لدى النشء، كي يعمل المركز يداً بيد مع وزارة التعليم بوضع برامج وخطط تواجه تلك التحديات.

– مديرو التعليم ومديرو الإدارات المدرسية ومشرفي الإدارات المدرسية وقادة المدارس: فهذه الدراسة ستطبق على قادة مدارس التعليم العام في مدينة جدة، ومعرفة دور هؤلاء المعلمين في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وسوف يساعد مديري التعليم ومديري الإدارة المدرسية في الاختيار والتوجيه نحو البرامج المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي لأساليب التعلم في هذه الدراسة: يتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي:" أسلوب التعلم يمثل الأسلوب الشخصي المفضل في استقبال المعلومات، وترتيبها ذهنيا وترجمة تلك المعلومات إلى أداء يتناسب مع طبيعة أسلوب التعلم، ويشمل صيغ وطرائق مواجهة التحديات الثقافية".

التحديات الثقافية إجرائياً : يقصد بالتحديات الثقافية في هذه الدراسة حسب تعريف الباحث هو كل ما يواجه التعليم ويواجه قيم ومبادئ المجتمع بغرض التغيير والهيمنة و الإتباع.

التعريف الإجرائي للأمن الفكري : يقصد به في هذه الدراسة على أنه منظومة من النشاط والتفاعل المشترك بين المجتمع والفرد لتجنيب الطلاب والمجتمع شوائب عقدية أو نفسية أو فكرية تكون سبباً في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن النهج السليم.

ثانياً: الدراسات السابقة

أن الباحث حينما يعرض الدراسات السابقة فهو بذلك يعزز قوة ارتباط دراسته الحالية بالدراسات السابقة ومنها فهو يؤصل دراسته، لذلك قام الباحث بتتبع بعض الجهود التي سبقت هذه الدراسة،

وجاء منها دراسة الحربي (٢٠٠٩م)بعنوان "معوقات الامن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المفاهيم المتضمنة في كتاب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، والتعرف إلى درجة إسهام منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى هؤلاء الطلبة. وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وكتب العلوم الشرعية في الصف الثالث الثانوي، وتكونت العينة من (٥٣)مشرفا ، و(٣١٠)من المعلمين. كما استخدمت الدراسة بطاقة تحليل؛ لتستخدم في تحليل محتوى كتب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن نسبة المفاهيم التي من شأنها تعزيز الأمن الفكري في كتب العلوم الشرعية للصف الثالث الثانوي، بلغت (٣٦،٠٤ %) بعد رصد تلك المفاهيم والتي بلغت (١٠٧٨)مفهوم.

وجاءت دراسة قمره (٢٠٠٨)" توافر الخبرات التربوية في تعزيز الأمن الفكري " حيث هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمنطقة مكة المكرمة، ومن أهم نتائج الدراسة توفر الخبرات التربوية المصاحبة للأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي بدرجة كبيرة، بينما توفر الخبرات التربوية المصاحبة بتقنيات التعليم كانت متوسطة، وكانت الخبرات المتوفرة لطرق التدريس ضعيفة .

وهدفت دراسة ناكبوديا (٢٠١٠، Nakpodia)إلى البحث في أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى بيان معنى الثقافة وأنواعها، دراسة تطور المنهاج، وأثر الثقافة على تعلم الأطفال وتعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يختزنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه.

أجريت الدراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية حيث بينت أن الثقافة لابد أن تكون من الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تحديث المناهج، كما لابد من نقل الثقافة الخاصة بالمجتمع النيجيري وترسيخها بين أكبر عدد من الطلبة في مختلف المدارس وذلك من خلال المناهج التي تعطى وتدرس في المدارس وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد من الطريق الأمثل إلى تعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيرة.

كما أشارت الدراسة إلى أن أحد المهام الرئيسية للمعلم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي بشكل يشعر الطلاب بالرضا حول مكونات المنهاج وأسسه.

التعليق على الدراسات السابقة:

يستنتج من عرض الدراسات السابقة الآتي:

ومن خلال ما تم عرضه من المسح الأدبي السابق نجد أن بعض الدراسات تناولت النظام التعليمي في التعامل مع التحديات كدراسة الحربي (٢٠٠٩) م فركز على معوقات الأمن الفكري الأكثر شيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية . وتأتي دراسة قمره (٢٠٠٨) في تعزيز الأمن الفكري من خلال توافر الخبرات التربوية المصاحبة في المنهج.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في مجتمعها وعينتها وكذلك في ربطها بين متغيري أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينتها، ورغم ذلك أفادت من الدراسات السابقة في عرض المفاهيم النظرية وفي إجراءاتها المنهجية وتفسير وتحليل نتائجها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

من اجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه "طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" عدس وأخرون (٢٠١٧م).

أداة الدراسة :

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، وفي ضوء مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

حدود الدراسة:

أ- الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٩م) ،هـ١٤٤٠/١٤٤١.

ب- الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة في مدارس التعليم العام بمكاتب التعليم بمحافظة جدة التعليمية

جـ- الحدود الموضوعية : أقتصر البحث على دراسة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

د- الحدود البشرية : اعتمدت الدراسة على عينة من معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية وعددهم ١٠٠ معلم. حيث تم توزيع (١٤٥) استبانه، تم اختيارهم بشكل عشوائي وفقاً للنسب المئوية لمكاتب التعليم بمجتمع الدراسة ، وكان المسترد منها (١٠٠) إستبانة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم بناء استبانة وتم تطبيقها على قادة المدارس في مدينة جدة ، وبعد ادخال الاستجابات لأفراد العينة المبحوثة الى جهاز الحاسوب وإجراء تحليل بيانات الدراسة وفق الأساليب الإحصائية المشار إليها في الفصل الثالث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، فقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

السؤال الاول :- ما أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للهوية الوطنية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب؟

للتعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ( )

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	أشارك الطلاب لتقديم ما أستطيع من أجل الوطن.	ك	٨٧	١٢	–	–	١	٤,٨٤	٠,٥١	١
		%	٨٧,٠	١٢,٠	–	–	١,٠			
١٠	توجيه الطلاب الى الحفاظ على مكانة المملكة العربية السعودية في التعامل مع الأخرين	ك	٧٤	١٧	٤	٢	٣	٤,٥٧	٠,٩٠	٢
		%	٧٤,٠	١٧,٠	٤,٠	٢,٠	٣,٠			
١	أعزز للطلاب ثقافتهم بأساليب تعلم متنوعة رغم الثقافات المحدقة بهم	ك	١٨	٥٧	٧	١٧	١	٣,٧٤	٠,٩٨	٣
		%	١٨,٠	٥٧,٠	٧,٠	١٧,٠	١,٠			
١٢	أدرب الطلاب للتصدي للتحديات التي تواجه الهوية الوطنية	ك	٩	٥١	١٦	١٩	٥	٣,٤٠	١,٠٥	٤
		%	٩,٠	٥١,٠	١٦,٠	١٩,٠	٥,٠			
٩	تشجيع المبادرات التي تساعد على التمسك بالهوية الوطنية	ك	١٤	٣٦	١٣	٣٣	٤	٣,٢٣	١,١٧	٥
		%	١٤,٠	٣٦,٠	١٣,٠	٣٣,٠	٤,٠			
٢	أحدد للطلاب الثقافات المؤثرة سلباً ومساعدتهم على التغلب عليها	ك	٥	٤٢	١٨	٣٢	٣	٣,١٤	١,٠٣	٦
		%	٥,٠	٤٢,٠	١٨,٠	٣٢,٠	٣,٠			

تابع جدول رقم ( )

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	أتشدد مع الطلاب في قضية المواطنة على حساب الاندماج العالمي	ك	٦	٢٢	٢٧	٤٣	٢	٢,٨٧	٠,٩٨	٧
		%	٦,٠	٢٢,٠	٢٧,٠	٤٣,٠	٢,٠			
٨	أوجه بعمل برامج تثقيفية لغرس قيمة المواطنة في قلوب النشئ	ك	٣	٣٠	١٨	٣٧	١٢	٢,٧٥	١,١٠	٨
		%	٣,٠	٣٠,٠	١٨,٠	٣٧,٠	١٢,٠			
٣	أهتم في تنمية الطلاب معرفياً بثقافات الأمم والشعوب	ك	٢	٢٧	١٠	٥٦	٥	٢,٦٥	١,٠٠	٩
		%	٢,٠	٢٧,٠	١٠,٠	٥٦,٠	٥,٠			
٤	أحرص على تثقيف الطلاب بقيمنا الإسلامية والوطنية	ك	٢	١٠	١١	٤٢	٣٥	٢,٠٢	١,٠٢	١٠
		%	٢,٠	١٠,٠	١١,٠	٤٢,٠	٣٥,٠			
٦	أحذر الطلاب بأن الانفتاح الإعلامي يؤدي إلى فقدان المجتمع لهويته.	ك	٣	٣	٩	٤٢	٤٣	١,٨١	٠,٩٤	١١
		%	٣,٠	٣,٠	٩,٠	٤٢,٠	٤٣,٠			
١١	أشجع الطالب المتمسك بعقيدته والمنفتح على العالم	ك	١	١	٣	٥٥	٤٠	١,٦٨	٠,٦٨	١٢
		%	١,٠	١,٠	٣,٠	٥٥,٠	٤٠,٠			
المتوسط العام								٣,٠٦	٠,٤٦٢	

السؤال الثاني :- " ما أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب" ؟

للتعرف على أساليب التعلم لمواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ( )

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للغة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	تنوع أساليب التعلم باللغة الفصحى تساعد الطلاب في مواجهة الحياة اليومية	ك	٦١	٣٧	–	٢	–	٤,٥٧	٠,٦١	١
		%	٦١,٠	٣٧,٠	–	٢,٠	–			
٢	أتحمل المسؤولية في أساليب التعلم تجاه المساس باللغة العربية	ك	٢٦	٥٤	٧	١٣	–	٣,٩٣	٠,٩٢	٢
		%	٢٦,٠	٥٤,٠	٧,٠	١٣,٠	–			
١٢	للشباب لغتهم الخاصة من خلال مواقع المحادثة في الانترنت.	ك	٢٤	٤٢	١٨	١٥	١	٣,٧٣	١,٠٢	٣
		%	٢٤,٠	٤٢,٠	١٨,٠	١٥,٠	١,٠			
١٥	أساعد الطلاب للتصدي للتحديات التي تواجه اللغة	ك	١٨	٥٤	٩	١٨	١	٣,٧٠	١,٠٠	٤
		%	١٨,٠	٥٤,٠	٩,٠	١٨,٠	١,٠			
١	أتحدث مع الطلاب في أساليب التعلم بالغة العربية الفصحى	ك	١٠	٤٩	٣٣	٧	١	٣,٦٠	٠,٨٠	٥
		%	١٠,٠	٤٩,٠	٣٣,٠	٧,٠	١,٠			
٨	لا نستطيع استخدام اللغة العربية الفصحى في حياتنا العصرية	ك	١١	٥٢	١٥	٢١	١	٣,٥١	٠,٩٨	٦
		%	١١,٠	٥٢,٠	١٥,٠	٢١,٠	١,٠			
٣	اهتم بأساليب التعلم التي تدعم اللغة كي تواجه التحديات الثقافية	ك	٦	٥١	١٤	٢٧	٢	٣,٣٢	١,٠٠	٧
		%	٦,٠	٥١,٠	١٤,٠	٢٧,٠	٢,٠			
١٣	هناك حرب موجهة على اللغة العربية	ك	٩	٢٧	٢٨	٣٠	٦	٣,٠٣	١,٠٩	٨
		%	٩,٠	٢٧,٠	٢٨,٠	٣٠,٠	٦,٠			

تابع جدول رقم ( )

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤	اهتم بتطبيق البرامج التربوية المعززة للغة العربية	ك	٦	٢٠	٨	٥٦	١٠	٢,٥٦	١,١٠	٩
		%	٦,٠	٢٠,٠	٨,٠	٥٦,٠	١٠,٠			
٦	أصبحت اللغة الانجليزية تزاحم اللغة العربية	ك	٣	١٣	١٧	٥١	١٦	٢,٣٦	١,٠٠	١٠
		%	٣,٠	١٣,٠	١٧,٠	٥١,٠	١٦,٠			
٩	يجب أن تكثف حصص اللغة الانجليزية على حساب اللغة العربية لضرورتها	ك	٣	٧	١٠	٦١	١٩	٢,١٤	٠,٩١	١١
		%	٣,٠	٧,٠	١٠,٠	٦١,٠	١٩,٠			
٧	استخدام اللهجات العامية أمر واقعي ويجب أن نتعايش معه	ك	٢	٧	٨	٦٥	١٨	٢,١٠	٠,٨٥	١٢
		%	٢,٠	٧,٠	٨,٠	٦٥,٠	١٨,٠			
١٤	إدخال بعض الكلمات الانجليزية أثناء الحديث دليل على ثقافة الشخص وتحضره	ك	١	١٤	٧	٤٩	٢٩	٢,٠٩	١,٠١	١٣
		%	١,٠	١٤,٠	٧,٠	٤٩,٠	٢٩,٠			
١٠	تعريب العلوم سيجعلنا نتخلف عن ركب الحضارة	ك	٣	٣	٩	٤٨	٣٧	١,٨٧	٠,٩٢	١٤
		%	٣,٠	٣,٠	٩,٠	٤٨,٠	٣٧,٠			
١١	لاستخدام اللغة الانجليزية أثر سلبي على انتماء الطالب لوطنه وأمته	ك	٣	٢	٥	٣٥	٥٥	١,٦٣	٠,٩١	١٥
		%	٣,٠	٢,٠	٥,٠	٣٥,٠	٥٥,٠			
المتوسط العام								٢,٩٤	٠,٤٠٩	

السؤال الثالث :- " ما أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للقيم لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب" ؟

للتعرف على مدى الوعي بالتحديات الثقافية التي تواجه القيم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى الوعي بالتحديات الثقافية التي تواجه القيم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ( )

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للقيم لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب" ؟

مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	اهتم بتعزيز القيم الاسلامية والمواطنة والمحافظة على امن الوطن بتقديم برامج وانشطة للطلاب	ك	٥٧	٤٠	٣	–	–	٤,٤٦	٠,٧٤	١
		%	٥٧,٠	٤٠,٠	٣,٠	–	–			
١٣	أساعد الطلاب للتصدي للتحديات الثقافية التي تواجه القيم	ك	٢٦	٥٦	٣	١٢	٣	٣,٩٠	١,٠٢	٢
		%	٢٦,٠	٥٦,٠	٣,٠	١٢,٠	٣,٠			
٩	تنوع أساليب التعلم بالقيم تساعد الطلاب في مواجهة العالم	ك	٢٣	٤٨	١١	١٧	١	٣,٧٥	١,٠٣	٣
		%	٢٣,٠	٤٨,٠	١١,٠	١٧,٠	١,٠			
٧	أتحمل المسؤولية في أساليب التعلم تجاه المساس بقيمنا وثقافتنا	ك	٧	٥٧	٨	٢٤	٤	٣,٣٩	١,٠٥	٤
		%	٧,٠	٥٧,٠	٨,٠	٢٤,٠	٤,٠			
٣	أحرص على صلاة الجماعة في المدرسة مع الطلاب	ك	٥	٢١	١٦	٥٠	٨	٢,٦٥	١,٠٦	٥
		%	٥,٠	٢١,٠	١٦,٠	٥٠,٠	٨,٠			
٥	أجمع في أساليب التعلم بين الاصالة والمعاصرة	ك	١	١٥	١٢	٤٩	٢٣	٢,٢٢	١,٠٠	٦
		%	١,٠	١٥,٠	١٢,٠	٤٩,٠	٢٣,٠			
٤	أساعد الطلاب على ممارسة بعض القيم المأخوذة من ثقافتنا الاسلامية	ك	–	٥	٨	٦٨	١٩	١,٩٩	٠,٦٩	٧
		%	–	٥,٠	٨,٠	٦٨,٠	١٩,٠			
٢	أضع قيمة في كل أسلوب من أساليب التعلم	ك	١	٧	٧	٥٥	٣٠	١,٩٤	٠,٨٦	٨
		%	١,٠	٧,٠	٧,٠	٥٥,٠	٣٠,٠			
١٠	أقدم البرامج التربوية المعززة للقيم .	ك	٢	٦	٧	٥٣	٣٢	١,٩٣	٠,٩٠	٩
		%	٢,٠	٦,٠	٧,٠	٥٣,٠	٣٢,٠			

تابع جدول رقم ( )

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٢	أشجع الطالب المتمسك بقيمنا وثقافتنا	ك	٢	٤	١٠	٥٠	٣٤	١,٩٠	٠,٨٨	١٠
		%	٢,٠	٤,٠	١٠,٠	٥٠,٠	٣٤,٠			
٨	أهتم بأساليب التعلم التي تدعم القيم التي تواجه التحديات الثقافية	ك	١	١	٥	٥٤	٣٩	١,٧١	٠,٧٠	١١
		%	١,٠	١,٠	٥,٠	٥٤,٠	٣٩,٠			
١١	التنازل عن بعض المبادئ ضروري للالتحاق بركب الحضارة	ك	٣	٢	١	٤٦	٤٨	١,٦٦	٠,٨٦	١٢
		%	٣,٠	٢,٠	١,٠	٤٦,٠	٤٨,٠			
٦	يجب أن يعطى الطالب الحرية الكاملة بلا ضوابط	ك	٢	١	٥	٣٠	٦٢	١,٥١	٠,٨١	١٣
		%	٢,٠	١,٠	٥,٠	٣٠,٠	٦٢,٠			
المتوسط العام								٢,٥٤	٠,٤٣٩	

السؤال الرابع : ما أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للعقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب"؟

للتعرف على أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للعقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى الوعي بالتحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ( )

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للعقول المفكرة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب"مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٨	أشجع الطالب المتمسك بالأفكار التي تدعم الثقافة والقيم	ك	٣٣	٤١	١١	١٣	٢	٣,٩٠	١,٠٧	١
		%	٣٣,٠	٤١,٠	١١,٠	١٣,٠	٢,٠			
٧	أساعد الطلاب للتصدي للتحديات التي تواجه العقول	ك	٢٠	٥٧	١٠	١٢	١	٣,٨٣	٠,٩٢	٢
		%	٢٠,٠	٥٧,٠	١٠,٠	١٢,٠	١,٠			
٤	أهتم بأساليب التعلم التي تدعم الأفكار المعتدلة التي تواجه	ك	١٩	٤٧	١١	٢٢	١	٣,٦١	١,٠٦	٣
		%	١٩,٠	٤٧,٠	١١,٠	٢٢,٠	١,٠			
٥	تنوع أساليب التعلم بإطلاق العقول المفكرة تساعد الطلاب	ك	٨	٥٢	١٢	٢٨	–	٣,٤٠	٠,٩٨	٤
		%	٨,٠	٥٢,٠	١٢,٠	٢٨,٠	–			
٩	أتحمل المسؤولية في أساليب التعلم تجاه المساس بالعقول المفكرة	ك	٥	٤٥	٢٨	٢١	١	٣,٣٢	٠,٩٠	٥
		%	٥,٠	٤٥,٠	٢٨,٠	٢١,٠	١,٠			
١	أحرص على تمكين الطالب بإبداء فكرته عبر أساليب التعلم	ك	٧	٤٠	١٠	٣٥	٨	٣,٠٣	١,١٧	٦
		%	٧,٠	٤٠,٠	١٠,٠	٣٥,٠	٨,٠			
٦	أصبحت أساليب التعلم من أساسيات تهذيب العقول	ك	٢	٢٤	٢٩	٣٩	٦	٢,٧٧	٠,٩٥	٧
		%	٢,٠	٢٤,٠	٢٩,٠	٣٩,٠	٦,٠			
٣	أحرص على مشاركة الطلاب في البرامج والمشاريع التي تواجه التحديات الثقافية	ك	١	١٣	٨	٤٤	٣٤	٢,٠٣	١,٠٢	٨
		%	١,٠	١٣,٠	٨,٠	٤٤,٠	٣٤,٠			
٢	أتعاون مع مؤسسات المجتمع في تنمية الثقافة لدى الطلاب	ك	–	٣	١٠	٦٥	٢٢	١,٩٤	٠,٦٦	٩
		%	–	٣,٠	١٠,٠	٦٥,٠	٢٢,٠			
المتوسط العام								٣,٠٩	٠,٤١٩	

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى المؤهل ؟ :-

الفروق باختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه :-

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ( )

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اخر مؤهل علمي حصلت عليه

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية	بين المجموعات	١,٠٧٦	٣	٠,٣٥٩	١,٧١٩	٠,١٦٨
	داخل المجموعات	٢٠,٠٢٨	٩٦	٠,٢٠٩		
	المجموع	٢١,١٠٤	٩٩	–		
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة	بين المجموعات	٠,٩٧٢	٣	٠,٣٢٤	١,٩٩٤	٠,١٢٠
	داخل المجموعات	١٥,٥٩٧	٩٦	٠,١٦٢		
	المجموع	١٦,٥٦٩	٩٩	–		
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم	بين المجموعات	٠,٢٢٨	٣	٠,٠٧٦	٠,٣٨٨	٠,٧٦٢
	داخل المجموعات	١٨,٨١٩	٩٦	٠,١٩٦		
	المجموع	١٩,٠٤٧	٩٩	–		
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة	بين المجموعات	٠,٢٦١	٣	٠,٠٨٧	٠,٤٨٨	٠,٦٩١
	داخل المجموعات	١٧,١٢٣	٩٦	٠,١٧٨		
	المجموع	١٧,٣٨٤	٩٩	–		

السؤال السادس : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى الخبرة؟ :-**

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمعلم :-

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمعلم استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة كمعلم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية	بين المجموعات	٦٣٨.	٣	٠,٢١٣	٠,٩٩٨	٠,٣٩٧
	داخل المجموعات	٢٠,٤٦٦	٩٦	٠,٢١٣		
	المجموع	٢١,١٠٤	٩٩			
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه اللغة	بين المجموعات	١,٧٥٣	٣	٠,٥٨٤	٣,٧٨٥	٠,٠١٣*
	داخل المجموعات	١٤,٨١٦	٩٦	٠,١٥٤		
	المجموع	١٦,٥٦٩	٩٩			
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه القيم	بين المجموعات	٨٧٤.	٣	٠,٢٩١	١,٥٣٩	٠,٢٠٩
	داخل المجموعات	١٨,١٧٣	٩٦	٠,١٨٩		
	المجموع	١٩,٠٤٧	٩٩			
دور أساليب التعلم في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة	بين المجموعات	٠,٤٢٠	٣	٠,١٤٠	٠,٧٩١	٠,٥٠٢
	داخل المجموعات	١٦,٩٦٥	٩٦	٠,١٧٧		
	المجموع	١٧,٣٨٤	٩٩			

*دلالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

السؤال السابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب تعزى إلى التخصص ؟ :-

الفروق باختلاف متغير التخصص :-

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للهوية الوطنية	بين المجموعات	٠,٨٥٧	٤	٠,٢١٤	١,٠٠٥	٠,٤٠٩
	داخل المجموعات	٢٠,٢٤٧	٩٥	٠,٢١٣		
	المجموع	٢١,١٠٤	٩٩	–		
أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للغة	بين المجموعات	١,٩٥٦	٤	٠,٤٨٩	٣,١٧٨	٠,٠١٧*
	داخل المجموعات	١٤,٦١٣	٩٥	٠,١٥٤		
	المجموع	١٦,٥٦٩	٩٩	–		
أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للقيم	بين المجموعات	٠,٦٢١	٤	٠,١٥٥	٠,٨٠١	٠,٥٢٨
	داخل المجموعات	١٨,٤٢٦	٩٥	٠,١٩٤		
	المجموع	١٩,٠٤٧	٩٩	–		
أساليب التعلم ودورها في مواجهة التحديات الثقافية للعقول المفكرة	بين المجموعات	٠,٥٩٧	٤	٠,١٤٩	٠,٨٤٤	٠,٥٠٠
	داخل المجموعات	١٦,٧٨٧	٩٥	٠,١٧٧		
	المجموع	١٧,٣٨٤	٩٩	–		

*دلالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

أهم نتائج الدراسة :

جاء التعرف على أساليب التعلم وعلاقتها في مواجهة التحديات الثقافية بموافقة أفراد العينة في : تنوع أساليب التعلم باللغة الفصحى تساعد الطلاب في مواجهة الحياة اليومية ، وأن هناك ضعف في معرفة حقوق وواجبات المواطنة، وأن صناعة الاتصالات العالمية زادت من أهمية اللغة الانجليزية في الحياة اليومية، يهتم المعلم بتعزيز القيم الاسلامية والمواطنة والمحافظة على امن الوطن بتقديم برامج وانشطة للطلاب. وأن هناك استقطاب غربي للعقول العربية ،كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (التحديات الثقافية التي تواجه الهوية الوطنية , التحديات الثقافية التي تواجه اللغة , التحديات الثقافية التي تواجه القيم , التحديات الثقافية التي تواجه العقول المفكرة) باختلاف متغير اخر مؤهل علمي، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اتجاه أفراد عينة الدراسة حول (التحديات الثقافية التي تواجه اللغة) باختلاف متغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من ١٥ سنة فأكثر.

توصيات الدراسة :

- العناية باختيار المعلمين الذين يتمتعون بتطبيق أنواع أساليب التعلم والتنبؤ بخطورة التحديات الثقافية التي تواجه الطلاب .
- ترسيخ الوعي وتلافي النقص من خلال المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل.
- العناية بتطوير لغة الموهوبين في مجال الحاسب الآلي، لضمان ترسيخ مكانة اللغة العربية في عالم الاتصالات.
- الحرص على الالتزام بالهوية الوطنية وتسويق قيمنا العربية والاسلامية من خلال الرحلات الخارجية والوفود الزائرة.
- العناية باختيار الأفراد المشاركين في اللقاءات الخارجية بأن يكونوا ممن يستطيعون تقديم صورة مشرفة للوطن.

المراجع والمصادر:

الحربي، عبد الله بن مزعل(٢٠٠٩): معوقات الامن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، العدد (٨٧).

الخوالدة، عايد (٢٠٠٧) : إدارة التجديد والإصلاح التربوي، عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الشهري، محمد أحمد (٢٠٠٨): مدى إسهام معلم المرحلة الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الهادي، محمد فتحي (٢٠١٠) : الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات و المعلومات، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية , المجلد ٧٣.

عبدالحميد, محمد (٢٠٠٨): استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول ,المؤتمر السنوي السادس عشر للجودة ,كلية التربية ببني سويف.

عبد الحي، محمد (٢٠٠٩): اللغة العربية بين الخطر الخارجي والتهميش الداخلي، مركز الجزيرة للدراسات.

عدس ,عبدالرحمن وعبيدات ,ذوقان وعبدالحق, كايد(٢٠١٧) :البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه, دار العربي , عمان , الأردن.

قمره, لطيفه سراج (٢٠٠٧) :مدى توافر الخبرات التربوية في تعزيز الأمن الفكري ، رسالة الدكتوراه ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدراسات الأجنبية

1- Nakpodia, E. D. 2010. Culture and curriculum development in Nigerian Schools, African Journal of History and Culture (AJHC), 2 (1): 1-9.

بحث رقم ٥٠

واقع تطبيق مهارة التحدث من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة

الباحث/ خضران سفران حمود النفيعي – د/ إيمان محمد مبروك قطب

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على واقع تطبيق مهارة التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والتعرف على مدى امتلاك الطلاب لها في هذه المرحلة، وكذلك التعرف على مدى استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لطريقة الحوار ومهارة التحدث، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وفقًا لمتغيرات (المؤهل الدراسي، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، عدد سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع بيانات الدراسة صمم الباحث استبانة موجهة لمعلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستبانة موجهة لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستمارة ملاحظة لقياس مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة عشوائية تمثلت في عدد (٣٠) معلم من معلمي المرحلة المتوسطة، و(٥٠) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن المعلمون يوافقون على واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة بمتوسط (٤,٠٩)، وكانت أهم الأوجه التي يظهر فيها هذا الواقع إعطاء الحق للطلاب في التعبير عن آرائهم وإبدائها بحرية أثناء الحوار، كما أظهرت النتائج أن متوسط مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التحدث كان (٣,٨٩)، وأهم الأوجه التي يتضح فيها هذا المدى أن الطلاب يوظفون الألفاظ والكلمات الصحيحة والدقيقة في المعنى، ويتحدثون بطلاقة ومرونة تتناسب مع قدرات زملائهم في الاستيعاب. وحول مدى استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لطريقة الحوار ومهارة التحدث، كان متوسط إجابتهم على الاستبانة التي تم توزيعها عليهم (٣,٦٧)، وأن أهم أوجه استخدامهم لها تمثلت في أنهم يستخدمون أساليب التوضيح والتفسير لمزيد من ضمان وصول الفكرة للمتلقي. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير (المؤهل الدراسي). وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها: ضرورة العمل على تدريب الطلاب على المهارات المتعددة للحوار، وتسخير كافة الوسائل والإمكانيات المتاحة مع تطوير الكادر التعليمي.

ABSTRACT

The Effectiveness of Using Dialogue Method in Developing Speaking Skill Among Intermediate Schools students in Kingdom of Saudi Arabia, The study aimed to identify the reality of applying the method of dialogue in teaching to middle school students, to identify the extent to which middle school students have the skills to speak, to identify the extent to which middle school students use the method of dialogue and speaking skills, For intermediate students according to variables (academic qualification, number of training courses in teaching, number of years of experience). To achieve the objectives of this study, the researcher used the Descriptive Analytical Method. To collect the study data, the researcher designed a questionnaire for middle school teachers in Saudi Arabia, a questionnaire for middle school students in Saudi Arabia, and a note form to measure the speaking skills of middle school students in Saudi Arabia. The study population consisted of all teachers and students of the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. A random sample was chosen in the number of (30) middle school teachers and (50) intermediate students. The results of the study showed that teachers agree with the reality of applying the method of dialogue in teaching to middle school students with an average of (4.09). The most important aspect of this reality is giving the students the right to express their opinions freely during the dialogue. The middle stage of speech skills was (3.89). The most important aspect of this range is that students use words and words that are correct and accurate in meaning, and speak fluently and flexibly commensurate with their colleagues' comprehension abilities. Regarding the extent to which middle school students used the method of dialogue and speaking skills, the average response to the questionnaire was 3.67, and the most important aspects of their use were that they used clarification and interpretation techniques to ensure that the idea reached the recipient. The results also showed that there are statistically significant differences in the application of the method of dialogue in teaching to middle school students due to the variable (academic qualification). The study recommended a number of recommendations, the most important: the need to work on training students on the multiple skills of dialogue, and harness all means and possibilities available.

مقدمة البحث:

اللُّغة هي مفتاح التواصل والتعارف بين الكائنات والمخلوقات وإن كانت تختلف في الطريقة. ولا يتم التعارف بين البشر بعضهم البعض ولا بين شعوب الأرض إلا باللُّغة، وتُعتبر اللُّغة وسيلة التواصل ومن خلالها يتحاور البشر ويتناقشون، ويفهم بعضهم كلام بعض، قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (سورة الحجرات، الآية ١٣). واللغة هي التي تُعبِّر عن الفكرة لدى المتحدث.

وتُعدُّ مهارات التحدث من أهم المهارات التي يسعى الأشخاص لاكتسابها، فبدون القدرة على التحدث والتواصل، لا يستطيع الناس التفاعل مع بعضهم البعض، وهذا هو السبب الرئيس في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب في المدارس، استناداً علي الفلسفة التربوية الحديثة لجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، والتي لا تتم إلا من خلال المشاركة الفعالة للطلاب داخل الفصل، وطريقة الحوار تعتبر من أبرز طرق التدريس الحديثة في تطبيقها، والقديمة في اكتشافها، لأنها تفيد في تفعيل التفكير وإثارته، بالإضافة إلى تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة، وزيادة التحصيل العلمي والاحتفاظ به لفترة أطول، عن طريق استخدام الأسئلة في الحوار، كما أن لاختيار الموضوع الملائم للحوار دوراً كبيراً في إكساب الطلبة معلومات أو مهارات أو اتجاهات مرغوبة في وقت من الأوقات أو ظرف من الظروف، مشفوعة بالوسائل التعليمية المناسبة للموقف الحواري، مما يُثير الذاكرة، واستحضار المعلومات الضرورية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوع الحوار (الظفيري، ٢٠١١م، ص٦).

والحوار أحد الطرائق ذات الفاعلية العالية في التدريس، وهو ضرورة اجتماعية وفطرة إنسانية لا يمكن التهرب منها، وللحوار عدة مهارات تُمكن الطالب من توجيه الحديث بشكل صحيح، وبيان أثر ذلك في مدى تقبل المستمع لحديثه واقتناعه به، مما قد يعكس أثراً إيجابياً على شخصية المتعلم المتحدث وتقديره لذاته وشعوره بالكفاءة الشخصية(سالمان، ٢٠١٢م، ص١٥٤).

ومما لا شك فيه أن مهارات التحدث تُعدُّ من أصعب المهارات التي يصعب امتلاكها، ولكن تعلمها أيضاً ينال إقبالاً من الكثيرين، وذلك بسبب زيادة رغبات الأشخاص في القدرة على التحدث دون أي أخطاء، فبدون القدرة على التحدث والتواصل بلغات مختلفة لا يستطيع الناس العمل، وهذا هو السبب الرئيس في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب في المدارس ؛ وهذا مختصر من البحث المقدم لنيل درجة الماجستير في مناهج البحث وطرق التدريس وهو بعنوان فاعلية طريقة الحوار في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. يتحدث البحث عن تنمية مهارات التحدث من خلال الحوار في قالب اللغة العربية السليمة.

الكلمات الدلالية:

طريقة الحوار، تنمية مهارات الحوار، ومهارات التحدث.

مشكلة البحث:

من خلال الرجوع إلى الخبرة العملية، والرجوع للدراسات السابقة، تبين أنه هناك صعوبات في تطبيق مهارة التحدث بين معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة، وغياب الحوار نوعًا ما في مدارسنا، ووجود ضعف في استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدي، وإهمالهم لتدريس مهارة التحدث؛ ومن هذا المنطلق تظهر لنا إشكالية البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما هو واقع تطبيق مهارة التحدث من وجهه نظر معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية هي:

- ما مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التحدث؟
- ما واقع تطبيق مهارة التحدث في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

- وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وفقًا لمتغير (المؤهل الدراسي).

– وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وفقًا لمتغيرات (عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، عدد سنوات الخبرة).

– وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وامتلاكهم مهارة التحدث.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطبيق مهارة التحدث من وجهه نظر معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة، ويتفرع منه عدة أهداف فرعية هي:

- التعرف على واقع تطبيق مهارة التحدث في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التحدث.
- التعرف على مدى استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لطريقة الحوار ومهارات التحدث.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في كونه من الأبحاث العلمية التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية طريقة الحوار في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ إلا أن تلك الأهمية تبرز في المجالين النظري والتطبيقي وذلك على الوجه التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

– تأطير الواقع الحالي لمدى تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة ومحاولة تعزيزها من خلال استخدام وسائل تعليمية وأساليب تدريسية جديدة.

– يساعد البحث الحالي في تعزيز مهارات الطلاب في التحدث والتعرف على أهم المهارات الواجب تعزيزها.

– يأمل الباحث في إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية، فيما يتعلق بالكشف عن فاعلية استخدام طريقة الحوار في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ظل ندرة البحوث والدراسات –على حد علم الباحث–، وبهذا قد تفيد الباحثين لإجراء دراسات لاحقة من أجل تنمية مهارات التحدث في المراحل التعليمية المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

– تسهم نتائج البحث الحالي بتحديد مهارات التحدث التي يمتلكها طلاب المرحلة المتوسطة وتحديد المهارات الواجب تعزيزها لديهم.

– يساهم البحث الحالي في إبراز مدى امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لتفعيل وتطبيق آلية الحوار في التدريس.

– يساعد البحث الحالي المسئولين التربويين والمعنيين بتصميم المناهج للمرحلة المتوسطة بوضع مقررات دراسية تناسب طريقة الحوار بين الطالب والمعلم.

– يساعد البحث المسؤولين التربويين والموجهين، والمعلمين في تنمية مهارات الحوار والتحدث لدي الطلاب في هذه المرحلة الصعبة.

– يساعد هذا البحث في التوصل إلى نتائج واقعية عن فاعلية استخدام طريقة الحوار في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

– يساعد البحث الطلاب والمعلمين والموجهين والمرشدين التربويين وواضعي المناهج وللباحثين.

مصطلحات البحث:

١ – طريقة الحوار:

عرفها آل سفران (٢٠١٧م، ص١٨٤) بأنها: إحدى الطرق الحديثة المستخدمة في التدريس، تفيد في إكساب الطلاب التحاور والتواصل اللفظي وغيره مع الآخرين، والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بطريقة متكافئة في موضوع معين، بعيداً عن التعصب والأنانية، للوصول

للحل أو المعلومة بأسهل الطرق وأيسرها، وفي وقت وجيز.

كما يقصد بالحوار أيضاً القيام بعمل استجواب جماعي متواصل بشأن العمليات والافتراضات والحقائق التي تشكل ممارسات الحياة اليومية (Jolodar &Jolodar, 2012, 18)، فالحوار عبارة عن تبادل الأفكار بين طرفين أو أكثر (Hasouneh &Alqeed, 2010, 52).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: إقامة اتصالات هادفة وبناءة بين المعلِّم والطلاب يقيمها كل طرف من أطراف الحوار، فكل طرف في الحوار يُعدُّ مستمع محترم وفعال للطرف الآخر، وكذلك كل منهما يعتبر مشارك تستند مشاركته على مشاركات الطرف الآخر.

٢- مهارات التحدث:

عرفها حسن وآخرون (٢٠١٦م، ص٤٧٠) بأنها: الأداة الشفوية التي يقوم بها المتعلم أثناء تفاعله مع الآخرين داخل العملية التعليمية، وتعكس في مجملها قدرة الفرد على استخدام الكلام والإشارات غير اللفظية المصاحبة له بطريقة إيجابية وهادفة للتأثير في المستمع لتحقيق أهداف معينة.

كما تعرف مهارات التحدث بأنها: إمكانية وإجادة التحدث بشكل تلقائي، مع عدم وجود فترات توقف كبيرة أو تكرار، عند استجابة المتحدثين بشكل معقول أثناء تبادلهم للأدوار في المحادثة (Unin& Bearing, 2016, 606).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: وطبقاً لهذا البحث هي مهارة نقل المعلومات والتعبير عن أفكار ومشاعر طلاب المرحلة المتوسطة، من خلال اللُّغة المنطوقة، فمهارة التحدث هي الشكل الأكثر استخداماً للاتصال سواء في الحياة اليومية وفي الفصول الدراسية بين المعلمين والطلاب.

الإطار النظري:

لقد ازداد اهتمام التربويين عبر العقود الماضية بفكرة جعل الطالب مشاركاً ومتفاعلاً في عملية التعلُّم، بدلاً من الاعتماد على التلقين والتلقي. وقد وجد الباحثون بأن الاعتماد على أسلوب الحوار يُعتبر استراتيجية تدريسية ناجحة وفعالة؛ والسبب في ذلك ليس مجرد قدرة هذا الأسلوب على تحسين استيعاب الطلاب لمحتوى المواد الدراسية (من خلال التفاعل والنقاش)، بل إنه يؤدي أيضاً إلى تنمية مهارات التحدث لدى الطالب؛ وبالتالي، فإن أسلوب الحوار يساهم في إنجاح تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية وتحقيق النمو الاجتماعي الشامل للطلاب، وتُعدُّ المرحلة المتوسطة مجموعة من المراحل الدراسية التي تبدأ بمرحلة رياض الأطفال، ثم المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، وتنتهي بالمرحلة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات دراسية وهي: الصف الأول والثاني والثالث المتوسط، وعند اجتياز الطالب لهذه المرحلة يتمكن من الوصول إلى المرحلة الثانوية (العريني، ٢٠١٦م، ص١٢).

حيث تمتاز المرحلة المتوسطة بخصائص مرحلة المراهقة، وتعمل على تحديد نمط الشخصية وسماتها لمواجهة ظروف الحياة الجديدة؛ لذا لابد أن يخصص لهؤلاء معلِمون جديرون ومؤهلون يعملون على تحقيق رغبات وطموحات الطلبة في الجوانب المعرفية والنفسية والتربوية والاجتماعية والأخلاقية، فالطلبة في هذه المرحلة لهم طاقات وطموحات ولمحاورتهم آثار فعالة كشحذ للذهب وتقريب المعاني، وتشجيع المتعلم على المبادرة، وإثارة المنافسة البناءة، وتفجير الطاقات الحيوية لدى السامعين وتثبيت العلم في القلوب (الزعبي والسرور، ٢٠١٥م، ص٥٢٧).

ويمثل الحوار أحد وجهي الاتصال اللفظي، وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين، ويُعدُّ من أهم النشاطات اللُّغوية للصغار والكبار، فالناس عادة يتحدثون أكثر مما يقرؤون أو يكتبون، ومن غير شك فإن كل ما يتصل بحياتنا اليومية لا يتم إلا عن طريق التحدث، أي الاتصال الشفوي، بل إن حياتنا المعاصرة تفرض علينا الاهتمام بمهارات التحدث وتطويرها وإعطائها مكانة كبيرة في العملية التعليمية والتربوية (مكاحلي، ٢٠١٥م، ص٤٩)، وهناك إجماع لدى شريحة كبيرة من الباحثين في المجال التربوي على أهمية دمج الحوار في جميع الأنشطة التعليمية في الفصل؛ووفقاً لهذا المنظور، فإنه بدون مشاركة الطلاب في أنشطة حوارية، سواء من خلال الحوار مع بعضهم البعض، أو مع المعلم، أو من خلال الاستماع النشط، فإنه ليس من الممكن بناء وتنمية قدرات التفكير والتحليل لديهم (Bakker et al., 2015, 1048).

بالإضافة إلى ذلك يرى الباحث أن تنمية مهارات التحدث ما عادت مجرد استراتيجية لتنمية مهارات التواصل والتعبير والمهارات

الفكرية لدى الطلاب، بل إنها أصبحت أيضاً من المتطلبات الأساسية لإعداد الطلاب لحياتهم المستقبلية، حيث أن العالم اليوم يشهد العديد من التغيرات على الصعيد المجتمعي، والسياسي، والعلمي، وبالتالي فإنه من الضروري أن تتم تنشئتهم ليصبحوا أفراداً فاعلين وقادرين على التفكير والنقد والتحليل والتعبير عن آرائهم، وليس مجرد تناقل وتداول أفكار الآخرين؛ وذلك يتطلب تحويل الفصول الدراسية من بيئات للتلقي إلى بيئات للحوار.

مفهوم الحوار:

يُعرَّف الحوار على أنه كلام يمارسه الناس كل يوم في شتي ضروب الحياة بين أفراد الأسرة، وخارج المنزل، كما يمارسه أفراد المجتمع في بيعهم وشرائهم، وفي البيئة التعليمية بين المعلِّم والطلاب وهو في كل الأحوال يهدف إلى نتيجة(دفع الله،٢٠١٣م، ص١١).

أهمية طريقة الحوار في التدريس:

أشارت العديد من الدراسات التي اطلع عليها الباحث في هذا السياق، إلى أن تطبيق أسلوب الحوار يؤدي إلى تنمية وتعزيز مهارات التعلم لدى الطالب، حيث أنه عند ممارسة المعلِّم للحوار مع طلابه في الفصل، فإنه يحفز لديهم الإحساس بالفضول حول موضوع النقاش؛ وذلك يدفعهم تلقائياً نحو القراءة والبحث حول كل ما يطرحه المعلِّم من أفكار وآراء بل وأيضاً الكتابة والتعبير وإبداء الرأي حوله.

ويشير(الزهراني،٢٠١١م، ص ٢٣٥) إلى أن الحوار يعزِّز استراتيجيات بناء العلاقات الإيجابية بين المعلمين وطلبتهم في المؤسسات التعليمية من خلال الاحترام المتبادل وتقبل الظروف، ويدرب على تقبل الطرف الآخر وتقبل الاختلافات في وجهات النظر، ويوسع مدركات الطلبة لأن الحوار يعمل على توسيع مدارك الطلبة وآفاق تفكيرهم، خصوصاً في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم.

كما يعتبر استخدام الحوار في التعليم ذا قيمة مرتفعة ضمن مختلف نطاقات التدريس، حيث أنه يعمل كغاية وكوسيلة في الوقت ذاته، لأنه يشير إلى الآليات والأدوات الفكرية، والمهارات العقلية التي يتمتع بها الطلاب والمعلمين على نحو سواء في عمليات التواصل وتبادل الأفكار، ومن ثم يستفيد من تلك المميزات لتحقيق الأهداف المنشودة في عملية التعليم (Álvarez, 2014: 337)، وكذلك فإن الحوار من أهم أساليب التواصل الفكري والثقافي التي تتطلبها الحياة المعاصرة لما له من أثر في تنمية قدرة الأفراد على التفكير المشترك، والحوار بين المعلِّم والتلاميذ من الأدوات المهمة لتحقيق الأهداف التربوية ومنها التحصيل الدراسي، فهو بالإضافة إلى كونه يعمل على توضيح المادة العلمية، فإنه يساعد كذلك في بناء شخصية الطلبة وزيادة قدرتهم على التواصل مع الآخرين، والتعبير عما يدور في أذهانهم وفهم ما يقال لهم، ولذا فإن إدراك المعلمين لأهمية الحوار الصفي من الأهمية بمكان (العلياني، ٢٠١٦م، ص٢٢٢-٢٢٣).

دور الحوار في تعزيز مهارات التفكير لدى الطلاب:

كما هو معروف في أي منظومة تعليمية؛ أن عامل الترابط والتواصل الاجتماعي والثقافي يؤثر بشكل كبير في بناء أسس المعرفة لدى الطلاب وتطوير قدراتهم الإدراكية؛ وتشير العديد من الأبحاث والدراسات إلى أن استخدام الحوار في التعليم يُعدُّ أداة مهمة تعمل على تقويم مهارات التفكير لدى الطلاب على المدى الطويل، وهذا لأنها تعينهم على استخدام وتمييز الحقائق والمعلومات والمفاهيم والعلاقات الاجتماعية، ومن ثم يمكنهم هذا من التفكير واتخاذ القرارات بشكل سليم، وبناء على الثراء الإدراكي لديهم.

وتطرقت دراسة (سليمان،٢٠١١م، ص ٥٢) إلى أن مهارات التفكير تساعد الطلبة في التعامل مع الكم الهائل من المعلومات، وتنمي ثقتهم بأنفسهم وتمكنهم من تطوير مهارات التفكير العليا حيث يتمكن الطلاب من المثابرة، ومراقبة الذات، والانفتاح الذهني والاتجاهات المرنة، وأن تطبيق لغة الحوار تساعد على نجاح تطبيق مهارات التفكير العامة والعليا وتؤدي إلى تمكين الطالب من تطوير الأداء في سياق المعرفة والخبرات.

وقد طوّر الحوار مهارات التفكير العليا في التحليل والتركيب والتي تضمنت التفكير المنطقي والتفكير الناقد والإبداعي والتأملي والتفكير ما وراء المعرفي، ويتضمن التفكير عالي الرتبة تجزئة المواد المعقدة إلى أجزاء والدمج بين المعلومات المألوفة والجديدة بشكل إبداعي، ونلاحظ دور الحوار عندما يواجه الطلبة مشكلات غير مألوفة فيتوجهون بالأسئلة للمعلمين(حميدان،٢٠١٥م، ص ١٤).

ويشجع الحوار الطلاب لتقبل التحديات التي تثير تفكيرهم داخل المؤسسة التعليمية سواء في المدرسة أو الجامعة، فيسلحهم الحوار

كأداة تعليمية لتناول تلك التحديات وفهمها جيداً والتفكير في طرق لإنجاز تلك التحديات في ضوء ما يقدم لهم من موارد أخرى، مما ينمى قدراتهم الفكرية على نحو أفضل (Gillies, 2015: 2) ؛ ويستخلص الباحث مما سبق أن الحوار يعزز مهارات التفكير لدى الطلاب من جهة أخرى عن طريق تنظيم وتطوير تلك الأفكار من خلال تفاعلهم مع زملاؤهم ومعلميهم، حتى يتمكنوا من التخطيط الجيّد لما يجرونه من تصرفات؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن الطالب عندما يشترك في الحوار فهو مجبور على التفكير ملياً فيما هو على وشك التحدث به، حتى لا يحدث نوع من سوء الفهم، ويكشف الحوار عن مدى قدرة المعلِّم على تطبيق أساليب فعّالة لتنمية مهارة التحدث لدى الطلاب، ويحدد مدى نجاح تطبيق طريقة الحوار كاستراتيجية تدريسية في المدرسة؛ حيث يعمل المعلِّم على بناء بيئة للمناقشة قائمة على إسهامات واستجابات الطلاب؛ فمن خلال أسلوب الحوار، يقوم المعلِّم بالمشاركة والتفاعل مع الطلاب في النقاش من أجل تحفيز عمليات التفكير لديهم (خاصةً التفكير النقدي)؛ كما يقوم المعلِّم أيضاً بتشجيع الطلاب على ممارسة التفكير المنطقي، وذلك بغرض تشجيعهم على بناء وتكوين المعرفة الجديدة بصورة جماعية.

دور الحوار في زيادة استيعاب الطلاب:

يعتمد زيادة استيعاب الطلاب على إعطائهم مسئولية تحليل البيانات ثم تحويلها لمعلومة مفيدة يمكن الاستناد عليها فيما بعد، وهذا يتم ضمن السياقات الحوارية داخل الفصول؛ بالإضافة إلى أن الحوار يعطى لهم الحق في الاشتراك بإدارة النقاش بنسب محددة، وبما أنهم استطاعوا التوصل إلى المفاهيم المطلوب استيعابها من النقاش بأنفسهم وبدون تلقين فبالتالي يتمكنون من تحسين جودة استيعابهم.

ويظهر دور الحوار واضحاً في مجال التربية والتعليم لأنه يُسهِم في تحقيق غايات إيجابية، فهو يساعد الطلاب في تشكيل أفكارهم فمناقشة موضوع ما يساعد على تقوية معرفتهم وزيادة قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتؤدي إلى الارتقاء بمستويات التفكير، وتؤدي الحوارات المستخدمة في المواقف التعليمية أثراً كبيراً في تشكيل الأبنية المعرفية وإعادة تنظيم الخبرات والمواقف التي يواجها الطلاب(الصبحي،٢٠١٢م، ص٥٦).

كما أن استخدام الحوار كاستراتيجية تفاعلية بين الطلاب والمعلمين يساعد الطلاب على التفكير إلى ما هو أبعد من نطاق المعلومات المقدمة لهم، وهو ما يدربهم على الاستيعاب بشكل أسرع وأكثر فعالية ويعمل على توسعة مداركهم على نحو أفضل (Medeiros, & Flores, 2017: 1)، ومما سبق عرضه يرى الباحث أن التدريس من جانب واحد بدون استخدام الحوار لا يحقق نفس النوع من الاستيعاب أو الفهم المعزز لدى الطلاب؛ لكي يعزز الطالب قدراته الاستيعابية، ينبغي عليه أن يستخرج المعاني المطلوب فهمها من سياق المادة التي تُدرّس له بأن يتفاعل مع من حوله في إطار حواري مفيد، حيث أن أطراف الحوار– طلاباً كانوا أم معلمين – يمتلكون أفكار وخلفيات ومعتقدات ولكنات مختلفة عن بعضهم البعض، ولذلك حينما يتم الحوار يستطيع الطالب أن يستغل هذا التباين الطيفي في الآراء والمفاهيم الموجودة لدى الجميع لمصلحته ولتوسع مداركه.

دور الحوار في اكتساب الطالب لكلمات جديدة:

يمكن للحوار أن يتخذ أشكالاً متعددة تمنح الطلاب المقدرة على اكتساب مفردات وكلمات جديدة، فتُعد أساليب قراءة الكتب والقصص مع الطلاب وإشراكهم في موضوع الكتاب أو القصة من أهم ما يدعم مجال معرفة المفردات والكلمات لدى الطلاب، بصورة لم تكن لتطرأ على أذهانهم من قبل، وبالأخص للطلاب الذين يعانون من نسب متضائلة في ذخيرتهم من المفردات والكلمات أو ممن لا يملكون مهارات لغوية جيّدة؛ من هذا المنطلق، يمهد الحوار الطريق للطلاب حتى يقوموا باستهداف مفردات وكلمات معينة قد يكون بعضهم يواجه عوائق في حفظها أو التركيز عليها.

وإن الغاية الأساسية من تعلم اللُّغة وتعليمها هي قدرة المعلِّم على تمكين الطلبة من تبليغ أغراضهم إلى الآخرين بعبارات سليمة وصحيحة فالجانب اللغوي من ثقافة الحوار يتطلب من المتكلم القيام بعدة عمليات عقلية معقدة، والنطق الصحيح للكلمات والحروف ينعكس إيجاباً على المتعلمين في اكتساب كلمات جديدة في اللُّغة ويتعلمه الطلبة ويمارسونه بطريقة واعية أو غير واعية (الخمايسة،٢٠١٢م، ص٢٢٣).

ويستخدِم الفرد أثناء الحوار أدوات اتصالية عديدة لنقل رسالته وأبرزها اللُّغة اللفظية التي تحتوي على كلمات جديدة سواء كانت منطوقة

أو مكتوبة، وهي وسيلة فعّالة لتبادل المعارف وتوطيد العلاقة والرابطة الاجتماعية بين الطلاب، كما يستطيع المعلِّم باستخدام الألفاظ والكلمات ذات الدلالة والمعاني الخاصة بخبرات وتجارب سابقة ومروراً بها، أن ينقل إلى الطلاب معاني المواقف المختلفة(كروش،٢٠١١م، ص٥٣).

ويحرص المعلِّم أثناء إدارة الحوار على توافر الدقة اللُّغوية ويرى أن استخدام الكلمات الجديدة أثناء الحوار يعطي دلالة على مدى إتقان المتحدث موضوعه ويعطي مؤشراً على مدى ثقة المتحدث في نفسه، ومدى قدرته على إيصال أفكاره كما يريد، ومن أهم المهارات اللفظية للحوار والتي يستخدمها الطالب أن يستعمل ألفاظاً لائقة مهنياً وأخلاقياً ويستخدم العبارات المشوقة التي تساعد على استمرارية الحوار(العبيد،٢٠١٧م، ص١٦١).

ويرى الباحث أنه عندما يتم إدخال الحوار داخل العملية التعليمية وتطبيقه عملياً، فإن الطلاب يتمكنون من معرفة المواضع الخاصة بكل كلمة يقومون باكتسابها، وهذا يُعدُّ من أكثر الأهداف أهمية عند تعلم الطلاب لأي كلمات جديدة؛ ومن أجل توثيق الكلمة بمكانها الصحيح في الجملة، يوفر الحوار أساليب متعددة لتذكر العلاقة بين كل كلمة وبين موضعها السليم في الجملة أو الموقف، ومن ضمن تلك الأساليب لعب الأدوار التمثيلية أثناء الحوار، أو ممارسة بعض الأنشطة كالألعاب ومشاهدة الصور المتحركة؛ تلك الأساليب تعمل على ترسيخ كافة أشكال المواضع الصحيحة لكافة الكلمات المكتسبة أثناء الحوار في أذهان الطلاب.

دور الحوار في استخدام الكلمات في تطبيقات مختلفة أثناء عملية الحوار:

يبقى الحوار ذا أهمية قصوى كذلك في مساعدة الطلاب على استخدام الكلمات والمفردات على نحو أكاديمي، فشتان بين استخدام مفردات بشكل ممنهج وبشكل عفوي أثناء تحاورهم داخل المنظومة التعليمية من جهة، وعند تواجدهم في مؤسسات تتطلب هذا النوع من الحوار المستند على المفردات الأكاديمية.

حيث يقوم الحوار بجذب المستمعين من خلال نوع الأداء والكلمات المستخدمة لها تأثير كبير في إقناع الآخرين، وأثناء الحوار يراعى عدد الكلمات المستخدمة بما يتطلبه الموقف والوقت واستيعاب الأفراد لهذه الكلمات وتكون واضحة ومحددة ومداخل ومخارج الحروف واضحة للجميع، والتوقف بين الكلمات له أثر كبير في عملية التأثير والإقناع والتوقف قليلاً قبل الكلمة التي تلفت نظر المستمعين (محمد،٢٠١٦م، ص٣).

بالإضافة إلى ذلك يكتسبون التأني في اختيار الكلمات، وبعض هذه الأنشطة يؤدي إلى وجود ثقة في الغالب بين أطرافها والتركيز على أهم الكلمات في الحوار، واستخدام طرق متنوعة في تكرار الكلمات بالأفكار المناسبة والتنويع في نبرة الصوت أثناء التكلم فيؤدي إلى تقليل الشعور بالملل، فالمهارات اللفظية والتنوع في الكلمات تعتبر من أهم المهارات للحوار التي تساهم في جعله مؤثراً على المستمعين(الجهاد،٢٠١٧م، ص١٢).

وأكدت دراسة (Asyiah, 2017: 294) على أن للحوار دوراً بارزاً في تطوير ملكة استخدام المفردات والكلمات المتعددة أثناء ممارساتهم التعليمية أو في حياتهم الخاصة؛ فعندما يحوز الطالب على قدراً كافياً وثرياً من المفردات والكلمات، يتمكن بالمقابل من التحدث بطلاقة وبأسلوب منمق مما يحسن من جودة التواصل بينه وبين زملاؤه أو أقرانه؛ فأحياناً وكما تشير الكثير من الأبحاث، يكون الاستخدام الموفق للكلمة الواحدة أكثر فائدة لعملية التواصل من استخدام جملة كاملة تتبع القواعد النحوية الصحيحة، وهو ما يعطى ثقلاً وأهمية للحوار فيما يتعلق بتواصل الطلاب بشكل لبق من خلال استغلال مخزونهم من المفردات والكلمات.

وبناء على ما سبق، فإن استخدام الحوار في المنظومة التعليمية مستنداً على ما يمتلكه الطلاب من قدرة على استخدام ما يحفظونه من مفردات وكلمات يعمل على تحسين المهارات اللُّغوية لديهم ويجعلهم قادرين على التحدث والنقاش أثناء الحوار باستخدام لغات مختلفة، فكما يشير الكثير من الباحثين إلى أن غياب القواعد اللُّغوية قد لا يؤثر بشكل كبير في نقل الحديث وفي الحوار بشكل عام، أما المفردات والكلمات فمن دونها لا يتم فهم الحوار على الإطلاق، وهذا يجعل من استخدام الحوار في التعليم طرفاً هاماً لمساعدة الطلاب على تبادل الأفكار بلغات مختلفة.

دور المُعلِّم في تطبيق طريقة الحوار لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

تكمن أهمية دور المعلِّم في تطبيق طريقة الحوار في تدريس طلاب المرحلة المتوسطة في أنه يحتك بطلابه بصورة دائمة؛ حيث أنه لا توجد استراتيجية مشتركة وموحدة يمكن لجميع المعلمين استخدامها والحصول على نتائج إيجابية. وغالباً، فإن المعلِّم هو من يحدد طبيعة الاستراتيجية المثلى لتطبيق طريقة الحوار داخل الفصل، وذلك من خلال تجربة استراتيجيات متعددة والتعلُّم من الأخطاء وأوجه القصور؛ ويتم الاعتماد على المعلِّم في هذا الصدد لأنه هو الشخص الأكثر دراية بطبيعة شخصيات وقدرات الطلاب في الفصل.

ويوفر المعلِّم الناجح مناخ من الحرية يدعم الحوار وتحقيق الموضوعية في الحوار وإشاعة روح التعاون والمشاركة مع المحاور، ويستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للموضوعات ويحفز ويشجع المتعلمين أثناء الحوار ولفت الانتباه عند التقصير في المشاركة، واختيار الوقوف السليم في مكان الحوار والتعبير بحركات الجسم والوجه والإيماءات، وقدرته على التأثير والإقناع (المطيري،٢٠١٣م، ص٣٤٤).

ومما سبق عرضه يرى الباحث أنه ينبغي على المعلِّم أيضاً ألا يستأثر بالحوار لنفسه، وأن يعلم تماماً أن الحوار لا يتم بينه وبين الطلاب جميعاً، فكل طالب على حدة يعتبر طرفاً أساسياً في الحوار؛ وفيما يتعلق بأخلاقيات التدريس في ضوء استخدام الحوار كأداة في التعليم، فإن وجود علاقة طيبة بين المعلِّم وطلابه تلقي بظلالها على نجاح العملية التعليمية ككل، فضلاً على أن لمس الطلاب لحالة من الديمقراطية في الحوار تحفزهم على الإبداع وإنتاج المزيد من الأفكار التي تطور من أدائهم ومن أداء المعلِّم وتعمق من استيعابهم للمادة التدريسية، بدلاً من انسياقهم وراء الطاعة العمياء ووراء ما يتلقونه من المعلِّم دون أي ابتكار من جهتهم.

مهارة التحدث

يُعد التحدث واحداً من السلوكيات البشرية الأساسية والشائعة، فالناس يتحدثون بشكل يومي من أجل التواصل وتبادل المعلومات الهادفة؛ وينبغي على معلمي اللُّغة معرفة واستيعاب خفايا وتعقيدات تلك المهارة لكي يتخذوا قرارات تربوية مطلعة عند التعامل مع التحدث، وكذلك فالتحدث مهارة صعبة للغاية بالنسبة لمتعلمي اللُّغة، فعند التحدث يحتاج الطلاب إلى الانتباه لعدة متغيرات كالحالة الثقافية، والصوتية، والاجتماعية، والنفسية، واللغوية، والجسدية، وقد أوضح طيب (٢٠١٥م، ص٤٦)أن الاستماع والتحدث من أهم الأعمدة لتعلم لغة من اللغات، وتعلم لغة يعني القدرة على التحدث بها وإلا فلا جدوى في تعلمها، ويجب اتخاذ خطوات لازمة لسد هذا الفراغ في مقرراتنا الدراسية وتوفير فرص مناسبة ومواد ملائمة للاستفادة منها وللتدريب على حسن الاستماع الذي يقود الطالب إلى التحدث بتلك اللغة، والتحدث يحتاج إلى التدريب إلى درجة أن يصبح المتعلم متعوداً على استخدام تلك اللغة.

مفهوم مهارة التحدث:

عرفها الشمري (٢٠١٨م، ص٥٧٦) بأنها نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.

أهمية تنمية مهارة التحدث:

التواصل الشفوي (التحدث) هو نوع من التواصل حيث تكون القاعدة الأساسية هي الكلمة المنطوقة، ويستخدم هذا النوع من التواصل لنقل الآراء والأفكار والمواقف وما شابه ذلك باستخدام اللُّغة، والتي تعتبر أهم وسائل التواصل؛ وتعتمد فعالية التواصل الشفوي على المتلقي والمتحدث، أي التفسير الصحيح للرسالة؛ وأهم مزايا التواصل الشفوي هي سرعته الكبيرة، ففي المحادثة، يتبادل المتحدثون الرسائل بسرعة، ويتلقى مرسل الرسالة رد الفعل على الفور تقريباً.

ومما سبق عرضه يرى الباحث أن التحدث، من بين المهارات الأربعة الأساسية، المفضلة في الغالب اكتسابها لدى الطلاب حتى يكونوا فعالين في التواصل مع الآخرين في الأسلوب الشفوي؛ وأيضاً ترجع أهمية تعليم مهارة التحدث إلى أن اللُّغة يتم اكتسابها من خلال التحدث والاستماع قبل تعلم القراءة والكتابة؛ ويعتقد بعض الباحثين أن العديد من متعلمي اللُّغة يعتبرون مهارة التحدث أساس معرفة اللُّغة، ويتم تقييم التقدم من ناحية النجاح في التواصل المنطوق، ولذلك، من المهم قيام المعلمون بتعليم الطلاب كيفية التحدث بشكل استراتيجي من أجل التواصل الفعال.

مراحل تعليم وتعلم مهارة التحدث:

أولاً: تكوين الفكرة: يتطلب إنتاج أصوات الكلام دمج المعلومات السمعية، والحسية الجسدية، والحركية المتمثلة في الفصوص الصدغي، والجداري، والجبهي للقشرة الدماغية على التوالي.

ثانياً: الصياغة: الصياغة تأتي بعد مرحلة تكوين الفكرة حيث يبدأ في وضع تصور لما تم التفكير فيه بحيث تكون الصياغة مناسبة ومفهومة ومعقولة، وينطق المتحدث ما صاغه بطريقة تتسم بالإيضاح وسلامة مخارج الحروف والخلو من الأخطاء وهذا هو المظهر الخارجي البارز للسامعين من المتحدث(مكاحلي،٢٠١٥م، ص٥١).

ثالثا: اللفظ: يعتبر اللفظ من المهارات اللُّغوية للتحدث وفيه يستخدم الكلمات والعبارات المناسبة، ويتحدث في جمل تامة، ويستخدم الأسلوب الخبري والإنشائي في المواقف المناسبة، ويجب ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً في حدود ما تم تعلمه من قواعد (أبو بكر، ٢٠١٢م، ص٧٩).

رابعاً: المراقبة الذاتية: التحدث مهارة إدراكية بالغة التعقيد، ويتضمن صياغة المعنى، واستعادة العناصر المعجمية، وترميز الأشكال الصوتية للكلمة، ونطق الإيماءات الصوتية؛ ويقوم المتحدثون أيضاً بمراقبة مخرجات حديثهم من أجل التصحيح.

عوامل تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

من أجل تعزيز مهارة التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة، يجب على المعلمين تطبيق عدد من الأساليب للعمل على تعزيز قدرات الحوار والمناقشة لدى الطلاب.

ومن عوامل إنجاح مهارات التحدث لدى الطلبة، استخدام مدخلين أساسيين لهذا الغرض وهما: مدخل الملاحظة، وفيه يتم ملاحظة وتقييم السلوك بطريقة عفوية تلقائية، والمدخل البنائي حيث يطلب من الطالب أن يمارس مهمة واحدة أو أكثر من مهمة لغرض الاتصال الشفهي، ويتم تقويم الطالب فردياً أو من خلال مجموعة من الأقران على أن يتم التركيز على حالة فردية بعينها، وفي كل الأحوال لابد من توافر الاتصال في وجود جمهور حقيقي كما ينبغي أن تركز المهام على موضوعات بإمكان الطالب التحدث عنها بسهولة (خصاونة والعكل، ٢٠١٢م، ص١٩٤).

معوقات تعزيز مهارة التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

توجد معوقات تواجه تعزيز مهارة التحدث في التدريس متعلقة بالمعلم تشتمل على كثرة الأعباء التدريسية والتعليمة المطلوبة منه، وكذلك عدم توفر الحوافز والمكافآت للمعلم المبدع، وتركيز المعلِّم على المادة الدراسية دون الاهتمام بتطبيقاتها العلمية؛ وكذلك يوجد معوقات متعلقة بطرق التدريس كعدم اهتمام برامج تدريب المعلِّم أثناء الخدمة بطريقة الحوار والمناقشة ومهارة التحدث، وكذلك تجنب المعلِّم استخدام مهارة التحدث لأنها تحتاج إلى وقت طويل؛ ويوجد معوقات متعلقة بالمناهج الدراسية كعدم فتح المجال للمعلمين في المشاركة في تخطيط المنهج (آل سفران، ٢٠١٧م، ص١٨٢).

الدراسات السابقة:

حرص الباحث على الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة منها:

دراسة الأولي: الربيحات (٢٠١٦م)، بعنوان: "فاعلية إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة في تنمية مهارات التحدث في مادة اللُّغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي".

التي تهدف إلى التحقق من فاعلية الألعاب اللغوية والقصة في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف الرابع في منطقة ذيبان؛ وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة؛ والاختبار التحصيلي في مهارات التحدث، ودليل المعلمة القائم على إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة كأدوات للدراسة، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلي فاعلية إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الألعاب اللغوية والقصة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

والدراسة الثانية: الغويري (٢٠١٦م)، بعنوان: "درجة امتلاك مُعلِّمي اللُّغة العربية لثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن".

التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللُّغة العربية لثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؛ تمثلت عينة الدراسة (٧٢) من معلمي ومعلمات اللُّغة العربية الذين يدرسون الصف العاشر في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة، ومقياس لمهارات التحدث، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن امتلاك معلمي اللُّغة العربية ومعلماتها لثقافة الحوار وبشكل عام كانت بدرجة متوسطة، حيث جاء المجال المنطقي بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، في حين جاء المجال الأخلاقي بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين درجة امتلاك معلمي اللُّغة العربية لثقافة الحوار تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، ووجود فروق بين درجة امتلاك معلمي اللُّغة العربية لثقافة الحوار تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين ثقافة الحوار ومهارات التحدث.

الدراسة الثالثة: دراسة حميدان (٢٠١٥م) بعنوان: "أثر إستراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا والاستماع الأكاديمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا والاستماع الأكاديمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي ممن يدرسن في مدرسة وادي السير الثانوية للبنات في حين اختيرت شعبتان من شُعب الأول الثانوي عشوائيًا. صُنفت الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية تكونت من (٢٤) طالبة، وكانت الشعبة الثانية مجموعة ضابطة تكونت من (٢٢) طالبة. وكانت الأدتان المستخدمتان في الدراسة هما اختبار مهارات التفكير العليا واختبار مهارات الاستماع الأكاديمي باللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات التفكير العليا في اللُّغة الإنجليزية مجتمعة وفي كل مهارة من مهاراته الخمس تُعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية. وكذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارات الاستماع الأكاديمي باللغة الإنجليزية مجتمعة وفي كل مهارة من مهاراته الست تُعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسن التحدث بإستراتيجية الحوار والمناقشة. وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها تدريب مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزية على كيفية الاستفادة من تدريس مهارات اللُّغة بإستراتيجية تقوم على آليات الحوار والمناقشة بعد أن ثبتت فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس مهارة التحدث.

الدراسة الرابعة: دراسة طه (٢٠١٤م) بعنوان: "فاعلية طريقة الحوار والمناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية الصف الثاني الثانوي بالسودان: دراسة تقويمية من وجهة نظر المُعلِّمين والموجهين في المرحلة الثانوية، ولاية الخرطوم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية طريقة الحوار والمناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية الصف الثاني الثانوي بالسودان، وتكوَّن مجتمع الدراسة من بعض المعلِّمين وبعض السادة الموجهين بمنطقة أم درمان بمحليات أمبدة وأبو سعد وعددهم (٤٧٦) مُعلِّمًا ومُعلِّمة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمة وعدد (٥) موجهين في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وكانت الأدتان المستخدمتان في الدراسة هما الاستبانة والمقابلة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر ٨٨٪ من أفراد العينة مدربون و١٢٪ غير مدربين رغم انتشار الجامعات ومعاهد التأهيل. وتُعدُّ مثل هذه النسب رغم قلتها ذات أثر كبير في تحصيل الطلاب. وقد تحققت القيم الخاصة بمعايير الأهداف بنسبة ٤٧٪، وهذا يؤكد أن هناك سلبيات لابد من النظر فيها بالإضافة أو الحذف، إلى جانب احتياج المحتوى إلى إضافة لأن نسبة الموافقة قد بلغت ٤٢٪، وهو ما يعني المحتوى يحتاج إلى بعض الإضافات ومراعاة بعض جوانبه، خاصةً تركيز القيم الدينية في أذهان الطلاب. وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها تأكيد أسلوب الحوار في التدريس باعتباره أفضل الأساليب في ترسيخ المعاني وتثبيت القيم.

الدراسة الخامسة: دراسة سومجاي وجانسم (Somjai & Jansem, 2015)، **بعنوان: "استخدام تقنيات الحوار لتنمية قدرة التحدث عند طلاب الصف العاشر بمدرسة بوديناديشا (سينج سينغاسيني)".**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام الحوار لتحقيق الأهداف التعليمية لتحسين مهارات التحدث بالإنجليزية داخل المدارس؛ علي عينة مكونة من (٤٦) طالب من طلاب الصف العاشر بمدرسة بوديناديشا بتايلاند، واعتمد الباحثان على منهج مختلط الأساليب الكمية والكيفية، القائم على خطة الدرس القائمة على استخدام تقنيات الحوار، واختبارات مهارات التحدث بالإنجليزية المكونة من ٢٠ فقرة، وإجراء تقييم عن تحدث الطلاب للإنجليزية لقياس مدى طلاقة الطلاب في الحديث واستخدامهم للقواعد اللغوية، ونطقهم وطريقتهم في التحدث، واستخدام الاستبانة للتعبير عن رؤية الطلاب في استخدام تقنيات الحوار؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج التي توضح أن هناك زيادة في قدرة الطلاب على تحدث اللُّغة الإنجليزية وتحسن في مستواهم بعد إنهاء الدراسة، أن ممارسة الأنشطة الحوارية يوفر للطلاب المزيد من الفرص لممارسة المهارات الأكاديمية بشكل عام، وتطوير تلك المهارات، وأن طريقة الحوار تساعد الطلاب على التفكير بشكل نقدي، في جميع مواضيع الحياة، وعلى معرفة كيفية التحاور مع الآخرين على المستوى الأكاديمي والشخصي.

الدراسة الخادسة: دراسة أورادي (Oradee, 2012) **بعنوان: "تنمية مهارات التحدث باستخدام ثلاثة أنواع من الأنشطة التواصلية (المناقشة، حل المشكلات، لعب الأدوار)".**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص ومقارنة مهارات التحدث عند طلاب الصف الحادي عشر باستخدام ثلاثة أنواع من الأنشطة التواصلية (المناقشة، حل المشكلات، لعب الأدوار)، وكذلك فحص موقف الطلاب تجاه تدريس مهارات التحدث بالإنجليزية باستخدام أنشطة التواصل الثلاثة. تكوَّن مجتمع الدراسة من (٤٩) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر بإحدى المدارس الثانوية بتايلاند، واشتملت عينة الدراسة على (١٢) طالبًا بالصف الحادي عشر مقسمين على حسب المستوى إلى ثلاث مجموعات (عالية، متوسطة، منخفضة). واعتمد الباحث على المنهج المختلط القائم على خطط الدروس المكونة من ٨ خطط، باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية لقياس قدرة الطلاب على التحدث باللُّغة الإنجليزية بالإضافة إلى الاستبانة، وسجل تعلُّم الطلاب، والمقابلات الشخصية غير المنظمة، وصحيفة المعلِّم. وأظهرت الدراسة أن قدرة الطلاب على التحدث بالإنجليزية أصبحت أفضل من ذي قبل بعد استخدام أنشطة التواصل الثلاثة (المناقشة، حل المشكلات، لعب الأدوار)، وأن تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يزيد من ثقتهم في التحدث بتلك اللُّغة مما يؤدي إلى زيادة مهارتهم اللغوية، وأن بيئة العمل في مجموعات يمكن أن تقلل من خوف الطلاب من ارتكاب أخطاء عند التحدث بالإنجليزية.

الدراسة السابعة: دراسة بونكيت (Boonkit, 2010)، **بعنوان "زيادة تنمية مهارات التحدث لغير الناطقين بالإنجليزية".**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث كيفية زيادة كفاءة تحدث الطلبة الجامعيين للغة الإنجليزية، وتقديم رؤى المعلمين عن الأنشطة البديلة لتنمية مهارات التحدث للمتعلمين في سياق تعلم اللُّغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو كلغة ثانية؛ واشتملت عينة الدراسة على (١٨) طالب في مرحلة البكالوريوس بكلية الآداب بجامعة سيلباكورن بتايلاند، ؛ واعتمد الباحث على المنهج النوعي القائم على المقابلات الشخصية، وعمل تسجيلات لأداء الطلاب المشاركين لتحليل أحد المهارات المختارة ؛ وقد أظهرت النتائج: أن الممارسة والتعرض لأنشطة الاستماع والتحدث في مواقف العالم الواقعي تعتبر طريقة عملية لزيادة الثقة في التحدث عند الطلاب، وأن حرية اختيار الموضوع يشجع الطلاب الشعور بالراحة ويدفعهم للتحدث، وبالتالي يزيد من ثقتهم أثناء التحدث، وأن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمين، والطلاب المشاركين لزملائهم تؤدي دور هام في رفع مستوى وعي الطلاب، مما يؤدي في النهاية إلى تحسن تحدثهم باللغة الإنجليزية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث، والتي منها دراسة الربيحات (٢٠١٦م)، ودراسة الغويري (٢٠١٦م)، ودراسة بونكيت(Boonkit, 2010) التي توصلت جميعها إلى وجود قصور في امتلاك الطلاب لمهارات التحدث الواجب توافرها لديهم في مراحل التعليم العام المختلفة، ووجوب تنميتها وتعزيزها من خلال الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

وقد اتفقت دراسة الربيحات (٢٠١٦م) ودراسة طه (٢٠١٤) من حيث الهدف في معرفة فاعلية طريقة الحوار والألعاب اللغوية في

تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب، وهو ما تتفق معهما فيه الدراسة بمعرفة واقع استخدام الحوار في تنمية مهارات التحدث.

ومن حيث النتائج، أظهرت دراسة الربيحات (٢٠١٦م) أن فاعلية إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف الرابع الأساسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية، كما أوصت بتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربية على استخدام إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة في تدريس مهارة التحدث، وذلك بناءً على النتائج الإيجابية للإستراتيجيتين في تنمية مهارات التحدث.

واتفقت دراسة طه (٢٠١٤م) ودراسة الغويري (٢٠١٦م) ودراسة بونكيت (Boonkit, 2010) التي توصلت جميعها إلى وجود قصور في أسلوب الحوار والتحدث والاهتمام بالتطوير وإتباع الحديث من تلك المهارات، وتأكيد أسلوب الحوار في التدريس باعتباره أفضل الأساليب في ترسيخ المعاني وتثبيت القيم.

وقد كشفت دراسة حميدان (٢٠١٥م) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارات الاستماع الأكاديمي باللغة الإنجليزية مجتمعة وفي كل مهارة من مهاراته الست تُعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسن التحدث بإستراتيجية الحوار والمناقشة.

وأوضحت نتائج دراسة سومجاي وجانسم (Somjai & Jansem, 2015) ضرورة اهتمام المعلِّمين بتفعيل أسلوب الحوار لتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية.

ونجد أن ثَمَّة دراسات قد اختلفت مع الدراسة الحالية في تفسيرها لمشكلة قصور مهارات التحدث والحوار، فقد عزت دراسة Oradee (2012)، ودراسة Boonkit (2010) أسباب ضعف مهارات التحدث لدى الطلاب إلى عدم ممارسة الطلاب لأنشطة الاستماع والتحدث داخل الفصول، كما أن العدد الكبير للطلاب يُعيق الاستيعاب واستخدام المهارات بشكل جيد. ونجد أن هناك اختلافاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في كون كل دراسة من الدراسات السابقة قد ركزت على عامل واحد فقط وهو الحوار وتنمية قدرة التحدث، في حين ركزت هذه الدراسة على تنمية جميع مهارات التحدث مستخدمة طريقة الحوار الفعال بين المعلِّم والطلاب في المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتطرقت لبعض الأساليب الفعالة والتي يمكن بواسطتها إنجاح التواصل الفعال بين الطلاب والمعلِّمين في الفصول الدراسية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل البيانات التحليل الكافي الدقيق المتعمق، بل يتضمن أيضًا قدرًا من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة. (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢م، ٨٧)

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على معرفة فاعلية طريقة الحوار في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

٣- الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على النطاق الجغرافي المحدد للدراسة الميدانية بالمملكة العربية السعودية.

٤- الحدود البشرية: اشتمل مجتمع البحث الحالي على طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية واختار الباحث عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع البحث.

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية خلال فصل دراسي، وتم اختيار عينة عشوائية تمثلت في عدد (٣٠) معلم من معلمي المرحلة المتوسطة، و(٥٠) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة.

أدوات البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قام الباحث بتصميم الأدوات التالية:

١. استبانة موجهة لمعلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٢. استبانة موجهة لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٣. بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات البحث:

التزامًا بحدود البحث، وللإجابة عن أسئلته، اتبع الباحث الخطوات التالية:

١. تم الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال سواء كانت عربية أو أجنبية.

٢. تم تحديد وإعداد أداة البحث وتجهيزها وهي الاستبانة واستمارة الملاحظة.

٣. تم عرض أداتا الدراسة على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها لتساؤلات الدراسة ومن ثم القيام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل العبارات في ضوء مقترحاتهم.

٤. تم اختيار عينة الدراسة من معلمي وطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ.

٥. قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة خلال فصل دراسي عن طريق التوزيع المباشر من خلال الزيارات الشخصية وذلك لضمان دقة الإجابات.

٦.تم رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها وتقديم التوصيات.

صدق أدوات البحث:

أ- الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على المحكمين، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإعداد أداتا هذا البحث بصورتهما النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداتا البحث (الاستبانة والملاحظة) قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى أفراد العينة قام بحساب معامل الارتباط لبيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة التي تم توزيعها على المعلمين، واستبانة الطلاب، واستمارة الملاحظة – حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه كما توضح ذلك الجداول التالية.

– صدق الاتساق الداخلي للإستبانة الموزع على المعلمين بالمرحلة المتوسطة لمعرفة طريقة الحوار وامتلاك مهارة التحدث:

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٩٠**	١١	٠,٧٨٩**
٢	٠,٨٢٧**	١٢	٠,٨٥٢**
٣	٠,٧٥٢**	١٣	٠,٤٥٦**
٤	٠,٦٥٣**	١٤	٠,٥٣٣**
٥	٠,٤٦٥**	١٥	٠,٥٩٠**
٦	٠,٤٢٢**	١٦	٠,٥٨٨**
٧	٠,٥١٢**	١٧	٠,٤٩٩**
٨	٠,٥٠٩**	١٨	٠,٦٢٦**
٩	٠,٦١٠**	١٩	٠,٧٢٠**
١٠	٠,٧٢٠**	٢٠	٠,٨١٢**

**** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

ويتضح من الجداول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

أهم النتائج:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة؟

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من أداة الاستبانة الموزعة على معلمي المرحلة المتوسطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات الاستبيان الموزع على معلمي المرحلة المتوسطة المحور الأول

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١	اتجنب المواقف الشخصية تجاه مواضيع الحوار مع الطلاب	ك	–	–	٥	١٨	٧	٤,٠٧	٠,٦٤	١١
		%	–	–	١٦,٧	٦٠,٠	٢٣,٣			
٢	اجتهد في اختيار الأفكار المعبرة عن موضوع الحوار مع الطلاب	ك	١	–	١	١٦	١٢	٤,٢٧	٠,٨٣	٧
		%	٣,٣	–	٣,٣	٥٣,٣	٠,٤٠			
٣	استخدم اللُّغة العربية الفصحى لإبراز المعنى أثناء الحوار	ك	١	٣	٨	٤	١٤	٣,٩٠	١,٢١	١٥
		%	٣,٣	١٠,٠	٢٦,٧	١٣,٣	٤٦,٧			
٤	استخدم لغة الجسد أثناء الحوار مع الطلاب	ك	–	٢	٩	١٠	٩	٣,٨٧	٠,٩٤	١٧
		%	–	٦,٧	٣٠,٠	٣٣,٣	٣٠,٠			
٥	أعطي الحق للطلاب في التعبير عن آرائهم وإبدائها بحرية أثناء الحوار	ك	١	–	١	١١	١٧	٤,٤٣	٠,٨٦	١
		%	٣,٣	–	٣,٣	٣٦,٧	٥٦,٧			
٦	استخدم التنويع بين الكلمات والجمل أثناء الحوار	ك	–	–	١	١٩	١٠	٤,٣٠	٠,٥٤	٦
		%	–	–	٣,٣	٦٣,٣	٣٣,٣			
٧	اعتني بالدقة في مخارج الألفاظ ليتضح المعنى للطلاب	ك	–	٦	٤	١٢	٨	٣,٧٣	١,٠٨	١٩
		%	–	٢٠,٠	١٣,٣	٤٠,٠	٢٦,٧			
٨	أساعد الطلاب في اكتساب مهارة الثقة بالنفس أثناء الحوار	ك	–	–	١	١٥	١٤	٤,٤٣	٠,٥٧	٢
		%	–	–	٣,٣	٥٠,٠	٤٦,٧			
٩	أساعد الطلاب في تكوين أنشطة صفية تعتمد على أسلوب الحوار	ك	١	١	٨	١٣	٧	٣,٨٠	٠,٩٦	١٨
		%	٣,٣	٣,٣	٢٦,٧	٤٣,٣	٢٣,٣			
١٠	أقوم بتوعية الطلاب بأهمية إتباع أسلوب الحوار في الصف	ك	١	١	٣	١٣	١٢	٤,١٣	٠,٩٧	٩
		%	٣,٣	٣,٣	١٠,٠	٤٣,٣	٤٠,٠			
١١	أساعد الطلاب في زيادة امتلاك ثروة لغوية تساعدهم على التعبير	ك	١	٢	٥	١٣	٩	٣,٩٠	١,٠٣	١٥
		%	٣,٣	٦,٧	١٦,٧	٤٣,٣	٣٠,٠			

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١٢	أشارك الطلاب أطراف الحوار بخصوص المادة التدريسية	ك	–	–	٤	١٩	٧	٤,١٠	٠,٦١	١٠
		%	–	–	١٣,٣	٦٣,٣	٢٣,٣			
١٣	أراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث أثناء الحوار مع الطلاب	ك	–	١	٦	١٧	٦	٣,٩٣	٠,٧٤	١٤
		%	–	٣,٣	٢٠,٠	٥٦,٧	٢٠,٠			
١٤	أساعد الطلاب على عرض أفكارهم بوضوح أثناء الحوار	ك	١	١	١	١١	١٦	٤,٣٣	٠,٩٦	٥
		%	٣,٣	٣,٣	٣,٣	٣٦,٧	٥٣,٣			
١٥	استخدم نبرة صوتية مناسبة لإيضاح المعنى أثناء الحوار	ك	٢	–	٧	٢٠	١	٣,٦٠	٠,٨٦	٢٠
		%	٦,٧	–	٢٣,٣	٦٦,٧	٣,٣			
١٦	استخدم المرونة والسهولة في طرح الأفكار المطلوب تناولها	ك	–	–	٤	١٥	١١	٤,٢٣	٠,٦٨	٨
		%	–	–	١٣,٣	٥٠,٠	٣٦,٧			
١٧	أساعد الطلاب في ضبط وتصحيح الكلمات أثناء الحوار	ك	–	١	٢	١٢	١٥	٤,٣٧	٠,٧٧	٤
		%	–	٣,٣	٦,٧	٤٠,٠	٥٠,٠			
١٨	استخدم الأساليب التدريسية الحديثة على أثناء الحوار	ك	–	١	٧	١٤	٨	٣,٩٧	٠,٨١	١٣
		%	–	٣,٣	٢٣,٣	٤٦,٧	٢٦,٧			
١٩	أساعد الطلاب في توضيح الأدلة المرتبطة بموضوع الحوار	ك	–	٢	١	٢٠	٧	٤,٠٧	٠,٧٤	١٢
		%	–	٦,٧	٣,٣	٦٦,٧	٢٣,٣			
٢٠	استخدم أساليب الإقناع والتأثير في الطلاب لإبراز أهمية الحوار	ك	–	١	٤	٧	١٨	٤,٤٠	٠,٨٦	٣
		%	–	٣,٣	١٣,٣	٢٣,٣	٦٠,٠			
المتوسط الحسابي العام								٤,٠٩		

ويتضح من الجدول رقم (١١) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات المحور الأول: واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٤,٠٩) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة (موافق) بشكل عام.

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد العينة حول الخمسة اختيارات (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) في الجدول السابق نجد أن أقل قيمة للانحراف المعياري لعبارات محور واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة للعبارة (استخدم التنويع بين الكلمات والجمل أثناء الحوار) مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت آراء أفراد العينة حولها. بينما كانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (أ استخدم اللُّغة العربية الفصحى لإبراز المعنى أثناء الحوار) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف أفراد العينة حولها.

ويرى الباحث أن حصول العبارة (أعطي الحق للطلاب في التعبير عن آرائهم وإبدائها بحرية أثناء الحوار) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وبدرجة استجابة (عالية جداً)؛ قد يعزى إلى قناعة أغلب أفراد العينة بأهمية حق التعبير عن أنفسهم لتقريب وجهات النظر والأفكار مما يزيد من فرص تحقيق أهداف المنظومة التربوية والتعليمية وتتيح مجالاً للاستفادة من عملية الحوار، وتتفق تلك النتيجة مع ما

أشارت إليه دراسة بونكيت (Boonkit, 2010) والتي أكدت على أن حرية اختيار الموضوع يشجع الطلاب على الشعور بالراحة ويدفعهم للتحدث، وبالتالي يزيد من ثقتهم أثناء التحدث.

بينما جاءت العبارة (أشارك الطلاب أطراف الحوار بخصوص المادة التدريسية) في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وبدرجة استجابة (متوسطة)؛ وربما كان السبب في ذلك هو ضعف قدرة بعض أفراد العينة من المعلمين على تطبيق ثقافة الحوار داخل الصف الدراسي بما يتناسب مع تحقيق الأهداف المنشودة منها، مما يحول دون قدرتهم على مشاركة الطلاب في أطراف الحوار المتبادل داخل الصف؛ وربما كان بسبب ضعف توافر الكفايات المهنية وضعف امتلاك المعلمين لعدد من الأساليب المناسبة مثل إعطاء الطلاب الحق في التعبير ومساعدتهم على اكتساب مهارة الثقة بالنفس.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الغويري، ٢٠١٦م) والتي توصلت إلى أن امتلاك معلمي اللُّغة العربية ومعلماتها لثقافة الحوار بشكل عام كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التحدث؟

تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة باستخدام أداتين هما: أداة الاستبانة التي تم توزيعها على المعلِّمين، حيث ناقش المحور الثاني منها مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التحدث. والأداة الثانية هي أداة الملاحظة، حيث قام الباحث بتصميم استمارة ملاحظة تبين مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لفن الحوار ومهارة التحدث. ويستعرض الباحث ذلك من خلال الجدولان التاليان:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات الاستبانة الموزع على مُعلِّمي المرحلة المتوسطة المحور الثاني

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١	يستخدم الطلاب أساليب الإيجاز اللفظي في عرض الأفكار أثناء الحوار	ك	–	٢	٥	١٦	٧	٣,٩٣	٠,٨٣	٤
		%	–	٦,٧	١٦,٧	٥٣,٣	٢٣,٣			
٢	يستخدم الطلاب أساليب التوضيح والتفسير لمزيد من ضمان وصول الفكرة للمتلقي	ك	–	٧	٤	١٠	٩	٣,٧٠	١,١٥	٩
		%	–	٢٣,٣	١٣,٣	٣٣,٣	٣٠,٠			
٣	يستخدم الطلاب الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد والمعارضة لآراء زملائهم	ك	–	٧	٧	٨	٨	٣,٥٧	١,١٤	١٠
		%	–	٢٣,٣	٢٣,٣	٢٦,٧	٢٦,٧			
٤	يصوغ الطلاب الأفكار بوضوح مع مراعاة الدقة اللغوية السليمة	ك	–	٣	٣	١٩	٥	٣,٨٧	٠,٨٢	٦
		%	–	١٠,٠	١٠,٠	٦٣,٣	١٦,٧			
٥	يغير الطلاب نبرات الصوت وفقًا للمعاني والتراكيب أثناء الحوار	ك	٢	٢	٥	١٥	٦	٣,٧٠	١,٠٩	٧
		%	٦,٧	٦,٧	١٦,٧	٥٠,٠	٢٠,٠			
٦	يقدم الطلاب آراء وحلولًا مألوفة للمشكلات أثناء التحدث	ك	٢	٢	٥	٨	١٣	٣,٩٣	١,٢٣	٥
		%	٦,٧	٦,٧	١٦,٧	٢٦,٧	٤٣,٣			
٧	يتحدث الطلاب بطلاقة ومرونة تتناسب مع قدرات زملائهم على الاستيعاب	ك	١	١	١	١٦	١١	٤,١٧	٠,٩١	٢
		%	٣,٣	٣,٣	٣,٣	٥٣,٣	٣٦,٧			

٨	يحدد الطلاب القدرة على امتلاك الأفكار الأساسية أثناء الحوار	ك	–	–	٧	١٤	٩	٤,٠٧	٠,٧٤	٣
		%	–	–	٢٣,٣	٤٦,٧	٣٠,٠			
٩	يوضح الطلاب نقاط القوة والضعف في الموضوعات حسب الحوار	ك	١	٢	٧	١٥	٥	٣,٧٠	٠,٩٥	٨
		%	٣,٣	٦,٧	٢٣,٣	٥٠,٠	١٦,٧			
١٠	يوظف الطلاب الألفاظ والكلمات الصحيحة والدقيقة في المعني	ك	–	١	١	١٦	١٢	٤,٣٠	٠,٧٠	١
				.٣	.٣	٣,٣	٠,٠			
المتوسط الحسابي العام								٣,٨٩		

وقد اتضح من النتائج وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٣,٨٩) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة (موافق) بشكل عام. وأهم الأوجه التي يتضح فيها امتلاكهم لمهارات التحدث ما يلي:

١. يوظف الطلاب الألفاظ والكلمات الصحيحة والدقيقة في المعنى.
٢. يتحدث الطلاب بطلاقة ومرونة تتناسب مع قدرات زملائهم على الاستيعاب.
٣. يحدد الطلاب القدرة على امتلاك الأفكار الأساسية أثناء الحوار.
٤. يستخدم الطلاب أساليب الإيجاز اللفظي في عرض الأفكار أثناء الحوار.
٥. يتحدث الطلاب بصوت واضح مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٦. يستخدم الطلاب لغة الجسد ويوظفونها بطريقة مناسبة أثناء الحوار.
٧. ينظم الطلاب الأفكار بشكل متسلسل أثناء الحديث.
٨. يختتم الطلاب الحوار مع الطرف الآخر بخاتمة مناسبة.

السؤال الثالث: ما مدى استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لطريقة الحوار ومهارة التحدث؟

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة الخاصة بالطلاب والتي تم توزيعها عليهم لمعرفة مدى استخدامهم لطريقة الحوار ومهارة التحدث، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات الاستبانة الموزع على طلاب المرحلة المتوسطة

الرقم	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
١	أستخدم أساليب الإيجاز اللفظي في عرض الأفكار أثناء الحوار	ك	٤	٢	٨	٢٩	٧	٣,٦٦	١,٠٤	٨
		%	٨٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٥٨,٠	١٤,٠			
٢	أستخدم أساليب التوضيح والتفسير لمزيد من ضمان وصول الفكرة للمتلقي	ك	٢	١	٥	١٨	٢٤	٤,٢٢	١,٠٠	١
		%	٤,٠	٢,٠	١٠,٠	٣٦,٠	٤٨,٠			
٣	أستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لآراء زملائي	ك	١	٣	١٥	٢٢	٩	٣,٧٠	٠,٩١	٥
		%	٢,٠	٦,٠	٣٠,٠	٤٤,٠	١٨,٠			
٤	أقوم بصياغة الأفكار بلغة واضحة مع مراعاة الدقة اللغوية السليمة	ك	١	٢	١٠	١٥	٢٢	٤,١٠	١,٠٠	٢
		%	٢,٠	٤,٠	٢٠,٠	٣٠,٠	٤٤,٠			
٥	أقوم بتغيير نبرات الصوت وفقًا للمعاني والتراكيب أثناء الحوار	ك	٤	٩	١٣	١٧	٧	٣,٢٨	١,١٦	٩
		%	٨,٠	١٨,٠	٢٦,٠	٣٤,٠	١٤,٠			
٦	أقوم بتقديم آراء وحلول غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث	ك	١٥	١٤	٨	١٢	١	٢,٤٠	١,٢١	١٠
		%	٣٠,٠	٢٨,٠	١٦,٠	٢٤,٠	٢,٠			
٧	أتكلم بوضوح ومرونة تتناسب مع قدرات زملائي على الاستيعاب	ك	٢	١٣	٢	١٤	١٩	٣,٧٠	١,٣٣	٦
		%	٤,٠	٢٦,٠	٤,٠	٢٨,٠	٣٨,٠			
٨	أحدد الأفكار الأساسية حول المحور الذي يدور حوله الحوار	ك		٤	٥	٣١	١٠	٣,٩٤	٠,٧٩	٤
		%		٨,٠	١٠,٠	٦٢,٠	٢٠,٠			
٩	أحدد نقاط القوة والضعف في الموضوعات حسب طبيعة الحوار	ك	١	٦	١٠	٢٤	٩	٣,٦٨	٠,٩٨	٧
		%	٢,٠	١٢,٠	٢٠,٠	٤٨,٠	١٨,٠			
١٠	استخدم الألفاظ والكلمات الصحيحة والدقيقة في المعنى	ك	٤	٢	٧	١١	٢٦	٤,٠٦	١,٢٥	٣
		%	٨,٠	٤,٠	١٤,٠	٢٢,٠	٥٢,٠			
المتوسط الحسابي العام								٣,٦٧		

وقد اتضح من النتائج وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات الاستبانة التي تم توزيعها على الطلاب والتي تقيس مدى استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لطريقة الحوار ومهارة التحدث، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا الجانب (٣,٦٧) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة (موافق) بشكل عام. وأهم الأوجه التي يتضح فيها ذلك ما يلي:

١. استخدامهم لأساليب التوضيح والتفسير لمزيد من ضمان وصول الفكرة للمتلقي.

٢. قيامهم بصياغة الأفكار بلغة واضحة مع مراعاة الدقة اللغوية السليمة.

٣. استخدامهم الألفاظ والكلمات الصحيحة والدقيقة في المعنى.

٤. تحديدهم الأفكار الأساسية حول المحور الذي يدور حوله الحوار.

٥. استخدامهم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لآراء زملائي.

السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وفقا لمتغيرات (المؤهل الدراسي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة وفقًا لمتغيرات (المؤهل الدراسي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، وعدد سنوات الخبرة)، والجداول التالي يوضح ذلك:

توضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيرات (المؤهل الدراسي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، وعدد سنوات الخبرة)

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٢,٧١٧	١٧	٠,١٦٠	٢,٥٥٧	٠,٠٥٢
	داخل المجموعات	٠,٧٥٠	١٢	٠,٠٦٣		
	الكلي	٣,٤٦٧	٢٩			
عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس	بين المجموعات	٨,٩٥٠	١٧	٠,٥٢٦	٠,٩٨٥	٠,٥٢٤
	داخل المجموعات	٦,٤١٧	١٢	٠,٥٣٥		
	الكلي	١٥,٣٦٧	٢٩			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	١٣,٠٣٣	١٧	٠,٧٦٧	١,٦٢٤	٠,١٩٩
	داخل المجموعات	٥,٦٦٧	١٢	٠,٤٧٢		
	الكلي	١٨,٧٠٠	٢٩			

واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق طريقة الحوار في التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير (المؤهل الدراسي)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس، وعدد سنوات الخبرة).

التوصيات:

من خلال ما تم عرضه أعلاه وعلى ضوء النتائج يوصي الباحث بعدد من التوصيات تتمثل في:

١. ضرورة العمل على تدريب الطلاب على المهارات المتعددة للحوار، وتسخير كافة الوسائل والإمكانيات المتاحة.

٢. أهمية عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين والقائمين على العملية التعليمية لنشر وتفعيل استخدام طريقة الحوار في تنمية مهارة التحدث.

٣. ضرورة توعية كافة أطراف العملية التعليمية على أهمية مهارة التحدث ودورها في تنمية جوانب الشخصية المختلفة للطلاب.

٤. التأكيد على دور المعلِّم في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب، من خلال ما يمكن أن يقدمه من دعم وتشجيع للطالب عند تعبيره عن رأيه، وتجنب توجيه النقد له ولأسلوبه.

٥. تأكيد طريقة الحوار في التدريس باعتباره أفضل الأساليب في ترسيخ المعاني وتثبيت القيم.

٦. يقترح البحث إجراء دراسات وصفية للكشف عن مدي إلمام معلمي اللغة العربية لمبادئ مهارات التحدث.

المراجع العربية:

١. القران الكريم

٢. الحبار، ندى لقمان محمد أمين وأحمد، إيمان عبد الجبار، (٢٠١٢م). **أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم**، العراق، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية – كلية التربية الأساسية – جامعة الموصل، ١١(٣): ١٠٦-١٤٠.

٣. آل سفران، أحمد ناصر، (٢٠١٧م). **معوقات استخدام طريقة الحوار في تدريس مواد التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة سراة عبيدة**، فلسطين، ١(٢): ١٨٢-٢٠٠مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث.

٤. الربيحات، غدير عبد الله، (٢٠١٦م). **فاعلية إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة في تنمية مهارات التحدث في مادة اللُّغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة

٥. الغويري، سمر محمود حسن، (٢٠١٦). **درجة امتلاك معلمي اللُّغة الغربية لثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين مهارات التحدث لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن.كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية

٦. احسن، حسن عمران وحاج، عبد الله محمد داود محمد ورشوان، أحمد محمد علي وسيد، عبد الوهاب هاشم، (٢٠١٦م). **أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مصر، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٢(٣): ٤٦٥-٤٩٥.

٧. العريني، سهام بنت عبد الرحمن، (٢٠١٦). **واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج**، مصر،عالم التربية، ١٧، (٥٣): ١٠١-١

٨. الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة؛ السرورة، ممدوح هايل، (٢٠١٥). **درجة ممارسة معلمي العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الحوار في التدريس الصفي في قصبة المفرق من وجهة نظر الطلبة**، الأردن، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية- جامعة آل البيت، ١١، (٤): ٥٤٠-٥٢٣.

٩. عجاج، منير محمد علي، (٢٠١٣). **أثر طريقة تدريس قائمة علي المنحي التواصلي في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن.كلية التربية، جامعة اليرموك

١٠. مكاحلي، السعدية، (٢٠١٥). **استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدي تلاميذ الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة

١١. الزويني، ابتسام صاحب موسي، (٢٠١٥). **أساليب التدريس قديمها– حديثها**، ط١، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

١٢. دفع الله، الرشيد أبو عاقلة، (٢٠١٣م). **من أساليب وآداب الحوار في سورة الشعراء وتطبيقاتها التعليمية والتربوية**، السودان، دراسات دعوية–مركز الدعوة وتنمية المجتمع بجامعة إفريقيا العالمية، (٢٦): ٣٧-١.

١٣. الحجيلي، سلامة بن مخيضر بن مسفر، (٢٠١١م). **دور المُعلِّم في تنمية مهارات الحوار لدي طلاب المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١٤. وصفي، سامية كمال، (٢٠١١). **الحوار وأهميته، مجلة التنمية الإدارية**، القاهرة، ٢٨(١٣١):٣٨-٣٩.

١٥. الرومي، أحمد بن عبد العزيز، (٢٠١٤م). **الدواعي المعرفية والوطنية لتعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين**– دراسة ميدانية على مدينة الرياض، العلوم التربوية، ١، (٤): ٣٣٢-٣٨٠.

١٦. البصير، عمار مفتاح، (٢٠١٤م). **مفهوم الحوار ودور المحاور في العملية التعليمية والاجتماعية**،مجلة عالم التربية،

١٥(٤٨):٢٣٩-٢٥٩.

١٧. صليبي، محمد سليمان، (٢٠١٠). **أثر الطريقة الحوارية علي المستوي التحصيلي في المواد لطلبة الصف الأول الثانوي،** دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٢):٦٧٧-٧٠٤.

١٨. الزهراني، مشرف بن أحمد، (٢٠١١). **خصائص الحوار القرآني من أهل الكتاب،** مصر، مجلة كلية العلوم جامعة القاهرة، (٦٠):٢٢٩-٢٤٩.

١٩. أبو حمره، مهي فهد، (٢٠١٥م). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللُّغة العربية لدى غير الناطقين بها- دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجمهورية العربية السورية،كلية التربية، جامعة دمشق.

٢٠. الرشيدي،أحمد عنيزان، (٢٠١٢م). **فاعلية تدريس اللُّغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت،**رسالة ماجستير غير منشورة،الأردن.كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

٢١. آل سرحان، إبراهيم بن عبد الرحيم بن عبد الله، (٢٠١٧م). **درجة تضمن محتوي مقرر لغتي الخالدة مهارات الحوار المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة،** المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، ٣٣، (٤): ٣٣٦-٣٧٨.

٢٢. طه، آدم أحمد عجب، (٢٠١٤). **فاعلية طريقة الحوار والمناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية الصف الثاني الثانوي بالسودان: دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية، ولاية الخرطوم،** رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية

٢٣. العلياني، سعد بن هاشم، (٢٠١٦). **درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية الجبيل الجامعية لآداب الحوار ودورهم في تنميتها من وجهة نظر طلبتهم،** السعودية، مجلة جامعة طيبة العلوم التربوية، ١١، (٢): ٢٤٠-٢٢١.

٢٤. سليمان، سناء، (٢٠١١). **التفكير أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته،** القاهرة.دار العالم العربي للنشر والتوزيع

٢٥. الحافظ، محمود، (٢٠١٠م). **اثر نموذج للتعلم البنائي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لطلاب الصف السادس بدولة الكويت،** رسالة دكتوراه غير منشورة،الكويت.الجامعة الخليجية

٢٦. حميدان، رولا محمد محمود، (٢٠١٥م). **أثر استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا والاستماع الأكاديمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن. كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية

٢٧. الصبحي، محمد بن معتق بن عاتق، (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الحوار لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة،** رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.كلية التربية، جامعة طيبة

٢٨. الخمايسة، إياد، (٢٠١٢م). **مدي امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي. من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة،**فلسطين،٢٠(١).مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

٢٩. كروش، كريمة، (٢٠١٠). **الحوار بين الآباء والأبناء،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران السانيا.

٣٠. العبيد، إبراهيم بن عبد الله، (٢٠١٣). **توافر ثقافة الحوار وأهميتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي- دراسة ميدانية تطبيقية على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم،** السعودية، رسالة الخليج العربي، ٣٤، (١٢٧): ٧٧-١٥.

٣١. محمد، عبد الرحيم، (٢٠١٦). **فن الحوار والإقناع والتأثير: تأثير الأداء الصوتي،** القاهرة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، (١٣):١-٥.

٣٢. الجهاد، خالد، (٢٠١٧م). **عند مفترق الطريق إلى النجاح او الفشل تقنية الحوار الناجح ومهارات التواصل مع**

الآخرين،المملكة العربية السعودية، مجلة القافلة،(٩٠): ٢-١٥.

٣٣. المطيري، حسين بن عماش العوني، (٢٠١٣). **واقع مهارات الحوار لدي معلمي الجغرافيا في ضوء أهداف الحوار الوطني بالمملكة العربية السعودية**، المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، ١٥٦(٢):٣١٧-٣٥٨.

٣٤. طيب، عبيد الرحمن، (٢٠١٥). **تنمية مهارة التحدث لمتعلمي اللُّغة العربية**، نيو دلهي، صوت الأمة، ٤٧(٢):٤٤-٤٧.

٣٥. الشمري، مروه صالح علوان، (٢٠١٨). **مهارة التحدث لدي أطفال الرياض**، بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٦):٥٧٣-٥٩٧.

٣٦. أبو بكر، أميرة عوض عبد العظيم، (٢٠١٢م). **مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**،القاهرة،(١٨٨):٧٥-٨٦،دراسات في المناهج وطرق التدريس.

٣٧. خصاونة، نحوي أحمد سليم؛ العكل، إيمان أحمد خضر، (٢٠١٢م). **فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١، (٤): ١٨٢-٢٠٦.

٣٨. صابر، فاطمة عوض؛ خفاجة، ميرفت علي، (٢٠٠٢). **أسس ومبادئ البحث العلمي**، ط١، الإسكندرية- مصر.مكتبة ومطبعة الشعاع الفنية.

المراجع الأجنبية:

1. Álvarez,C. Á. (2014). Dialogue in the classroom: the ideal method for values education in multicultural context, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132: pp 336-342.
2. Asyiah, D. N. (2017). THE VOCABULARY TEACHINGAND VOCABULARY LEARNING: PERCEPTION, STRATEGIES, AND INFLUENCES ON STUDENTS' VOCABULARY MASTERY, Jurnal Bahasa Lingua Scientia, 9(2): pp 293-318
3. Bakker, A.; Smit, J., &Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. ZDM, 47(7), 1047-1065.
4. Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. Procedia-social and behavioral sciences, 2(2), 1305-1309.
5. Gillies, R. M. (2015). Dialogic interactions in the cooperative classroom, International Journal of Educational Research, 76: pp 1-12.
6. Ganesh, S., & Holmes, P. (2011). Positioning Intercultural Dialogue-Theories, Pragmatics, and an Agenda, Journal of International and Intercultural Communication, 4(2): pp 81-86.
7. Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogue Teaching on Students' Critical Thinking Disposition, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69: pp 1358-1368.
8. Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogue Teaching on Students' Critical Thinking Disposition, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69: pp 1358-1368
9. Jolodar, S. Y. E., &Jolodar, S. R. E. (2012). The relationship between organizational learning capability and job satisfaction. International Journal of Human Resource Studies, 2(1), 15-26.
10. Lopez, G. E., &Zúñiga, X. (2010). Intergroup Dialogue and Democratic Practice in Higher Education, NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION, 41(152): pp 35-42.
11. Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2017). Comprehension of stories after dialogic reading with questions based on narrative thematic dimensions, Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32(5): pp 1-10.
12. Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., &Lerkkanen, M-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms, Teaching and Teacher Education, 55: pp 143-154.
13. Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5): pp 501-517.
14. Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). International Journal of Social Science and Humanity, 2(6), 533- 535.
15. Parson, J. A., &Lavery, J. (2012). Brokered Dialogue: A new research method for controversial health and social issues, BMC Medical Research Methodology, 12:pp 1-8.
16. Somjai, S., &Jansem, A. (2015). The use of debate technique to develop speaking ability of Grade Ten students at Bodindecha (Sing Singhaseni) School. International Journal Of Technical Research And Applications. special, (13), 27-31.
17. Unin, N., & Bearing, P. (2016). Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 224, 605-612.

بحث رقم ٥١

استخدام منحى STEM في تدريس الأحياء لتحسين مهارات التفكير التأملي

الباحثة/ فاطمة مرعي الشهري – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم منحى STEM والتعرف على تجارب استخدام منحى STEM كما يهدف إلى التعرف على مهارات التفكير التأملي للتوصل إلى تحسين مهارات التفكير التأملي وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى فعالية استخدام منحى STEM في تحسين مهارات التفكير التأملي. وقد اظهر البحث أن جميع الأبحاث التي توصلت لها الباحثة منذ عام ٢٠١٢ إلى عام ٢٠٢٠ جميعها كانت ايجابية لصالح منحى stem حيث أنه مدخل للتعلم هدفه دمج الفروع الرئيسة: العلوم، والتقنية والهندسة والرياضيات، ويكامل بينها من خلال خبرات تعلم مناسبة، ومنبثقة من واقع المتعلم، وتكون العلوم والرياضيات هنا مواد دراسية، في حين تعتبر الهندسة والتكنولوجيا ممارسات تطبيقية ضمن دروس العلوم، هدفها مساعدة التلاميذ على الانخراط بالواقع وأظهرت النتائج أن الطلبة كانت نتائجهم مرتفعة حينما تم تطبيق المنحى في دراستهم ومن خلال البحث وجد أن منحى stemبإمكانه تحسين مهارات التفكير التأملي في مجال تدريس الأحياء وأوصت الدراسة وضع المزيد من البرامج الاثرائية للطالبات في ضوء متطلبات منحىstem ، نشر منحى (stem) وتطبيقه بشكل منهجي بحيث يتناول العملية التعليمية جميعها وضرورة استخدام منحى stem في تنمية التفكير التأملي.

الكلمات المفتاحية / منحىSTEM ، مهارات التفكير التأملي

Abstract:

The current research aims to identify the concept of STEM orientation and to learn about stem-oriented experiences as well as to identify the skills of meditative thinking to improve the skills of meditative thinking. The researcher has used the descriptive analytical method and through analysis of the results of previous studies the researcher has found the effectiveness of using stem-oriented in improving the skills of meditative thinking. The research showed that all the research reached by the researcher from 2012 to 2020 was all positive in favor of stem, as it is an entry point for learning aimed at integrating the main branches: science, technology, engineering, engineering, engineering and mathematics, and the results showed that students had their results when they were applied in their studies. Through research, it was found that stem orientation can improve meditative thinking skills in biology teaching and the study recommended the development of more archaeological programs for female students in light of stem-oriented requirements.

المقدمة

استحوذ التعليم وتطويره على اهتمام الدول، لما في تطويره رفع للدول في كل النواحي الإقتصادية والإجتماعية، لذلك كان البحث عن استراتيجيات جديدة وحديثة هي هم من يبحثون عن التطوير، فتعددت الاستراتيجيات الحديثة والطرق المنهجية في التعليم، ولحاجة الدول أن يكون التعليم هدف لتحقيق واقع تطبيقي لما يدرس في الكتب، كان منحى stem الذي يساهم في تطبيق العلوم كواقع يفيد سوق العمل، كما اقترحه مؤسسوه "مؤسسة العلوم الوطنية (NSF) ليشمل جميع برامجها التعليمية عبر وكالات مؤسسة العلوم الوطنية المختلفة"(فاسكيز وآخرون،٢٠١٩)، ومن خلال هذا المنحى نستخدم منهجية جديدة لمادة الأحياء بطريقة التفكير التأملي، وهي ليست جديدة في الولايات المتحدة فمنشأها منذ التسعينات، ولكنها جديدة في الدول العربية، ومن هذا المنطلق، حظي توجه العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) أهمية قصوى لدى الدول، ووزارات التعليم، والجامعات، حيث عقد له المؤتمرات، وتقام له المدارس في معظم الدول ؛ كونه تطورا يعين الطلبة في فهم العالم، وتطبيق العلم؛ لتحسين التقنية؛ بوصف تعليم العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات STEM يسعى نحو تعزيز قدرة الفرد على تطبيق المعرفة، عبر أربعة مجالات مترابطة، هي العلوم وتعني القدرة على استخدام المعرفة العلمية في فهم العالم الطبيعي،التقنية

وتعني القدرة على استخدام، وإدراك التقنية، وتقييمها، وتكوين المهارات اللازمة لتحليل تأثير التقنية على المجتمع،الهندسة ويقصد بها عملية التصميم الهندسي، وتبرز أهميتها في تطبيق المبادئ العلمية، والرياضية ؛ لغايات علمية، ومن أمثلة ذلك تصميم، وتصنيع، وتشغيل العمليات، والنظم والرياضيات وتهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على تحليل، وإدراك الأفكار بشكل فعال، كما إنها تشكل صياغة، وحل المشكلات صياغة، وحل المشكلات الرياضية. (National Governors Association, ٢٠٠٩، P13)، وفي هذا المبحث نحاول أن نجمع مابين منحى STEM ومابين التفكير التأملي الذي يساعد في حل المشكلات المستعصية التي تمر على الطلاب فهو " عبارة عن نمط خاص من تفكير المرتبط بالوعي او المعرفة، او التأمل الذاتي ويقوم على مراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق (السعادة،٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تساؤلات طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية كثيرا عن التخصص الذي سيختارونه في المرحلة الجامعة وما الفائدة من دراسة الأحياء أو الكيمياء أو بقية المواد العلمية وماذا ستفيدهم في سوق العمل، من هنا تبين للباحثة حجم الفجوة مابين التعليم وسوق العمل، وحاجتنا لتعليم أبنائنا علوم علمية تفيدهم مستقبلا، في الولايات المتحدة الأمريكية في التسعينيات تنبهوا لهذه المشكلة فكان منحى stem "الذي يعالج أوجه القصور في المناهج التعليمية فيما يحقق جودة التعليم المطلوبة، وذلك بهدف رفد أسواق العمل بعمالة مؤهلة في مجال التكنولوجيا المتقدمة" (سهلي،٢٠١٩) وبعد البحث والتقصي وجد منهج stem والذي قد يفيدنا في سد هذ الفجوة مابين الدراسة في المرحلة الثانوية ومابين التوجه للتخصص في الجامعة ومن ثم سوق العمل "حيث يوجد عجز على المستوى العالمي في تلبة احتياجات القوى العاملة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مما كان له دور في انخفاض المؤشرات الاقتصادية "(سهلي،٢٠١٩)، ولاننسى أن هناك مشكلة أخرى لدى الطلاب هو تباعد كل مادة علمية عن الأخرى فاختيار منحى stem "هو نهج متداخل التخصصات للتعلم يزيل الحواجز التقليدية، التي تفصل بين التخصصات الأربعة، ويدمجها في تجارب تعلم واقعية ودقيقة ومترابطة للطلاب"(فاسكيز وآخرون،٢٠١٩)، أيضا "ازدياد الحاجة إلى تطبيق معرفة المحتوى من مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (stem) في الوظائف بكافة مستوياتها" (مومو،٢٠١٩)، إن هذا المنحى قد يساعد الطلاب في نمو مهارات التفكير التأملي، لأن هذا التفكير مناسب للتأمل في ربط العلوم الأربعة في منحى stem كما يرى (Thorpe& Barsky,2001)"أن التفكير التأملي عمليات الاختبار الداخلي واكتشاف القضايا المهمة والتأمل معها عن طريق التجربة التي تؤدي إلى الإبداع وتوضيح المعاني للشخص، وتكون النتيجة تغيير وجهات النظر والتطورات للموضوعات المختلفة" وهذا مانحتاجة في منحى STEM.

ويمكن صياغة مشكلة الورقة البحثية الحالية في ضعف مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وعليه سوف تبحث الورقة في مدى فاعلية منحى STEM في تحسين تلك المهارات لدى الطلبة من خلال الرجوع إلى الادبيات التربوية ذات

العلاقة وتناولها بالنقد والتحليل.

اسئلة الدراسة

تحاول الروقة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام منحى STEM في تدريس الأحياء على تحسين مهارات التفكير التأملي؟

وسيتم الإجابة عن هذا السؤال الرئيس من خلال الاسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم منحى stem؟

٢. ما أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة في مجال تطبيق لمنحى STEM؟

٣. ما مهارات التفكير التأملي التي يمكن تطويرها من خلال تطبيق منحى STEM في مجال تدريس الأحياء؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١) التعرف على مفهوم منحىSTEM .

٢) التعرف على اهم التجارب لتطبيق منحى STEM، وكذلك النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة في مجال تطبيق منحى STEM.

٣) التعرف على مهارات التفكير التأملي التي يمكن تطويرها من خلال تطبيق منحى STEM في مجال تدريس الأحياء.

مصطلحات البحث:

STEM: هو اختصار لأربع كلمات، هي: العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات. ويسعى مدخل STEM إلى إحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويتطلب ذلك تجهيز بيئات تعليمية فاعلة، يمارس فيها الطلاب التعلم النشط في ورش العمل والمشاريع التعليمية البحثية، التي يشعر خلالها الطلاب بمتعة التعلم التي تدفعهم إلى الوصول المعرفة شاملة ومترابطة حول الموضوعات المتعلقة بها، بعيدة عن الحفظ الأصم للمفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية في الفصول الدراسية2014) ،(McComa

التفكير التأملي:يؤكد لي على أن التأمل او ما يعرف بالتفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة، ويتأثر بعوامل الخبرة والمعرفة القبلية والمزاج الاتصاليLee)،(2005 في حين يرى السعادة وان التفكير التأملي عبارة عن نمط خاص من تفكير المرتبط بالوعي او المعرفة، او التأمل الذاتي ويقوم على مراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق (السعادة،٢٠٠٣).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في قدرتها على:

- الكشف عن استراتيجيات مدخل STEM في تدريس الأحياء.
- تحديد مهارات التفكير التأملي التي يتم تنميتها من خلال مدخل STEM.
- توجيه أنظار المعلمين والقائمين على مادة الأحياء بأهمية مدخل STEM في تدريس الأحياء
- توجيه نظر القائمين على تدريب المعلمين على أهمية مدخل STEM في تدريس الأحياء وتنمية التفكير التأملي.

الإطار النظري:

أهداف منحى STEM:

هناك العديد من الأهداف لمنحى STEM ولكن فضلت أن أتطرق هنا فقط من الناحية العملية يرى(الشحيمية، ٢٠١٠م، ص ٢٠) إلى أن STEM يهدف إلى تحفيز بيئة التعلم ودعم المنهج المدرسي بما يتصل بالعالم الحقيقي وتشجيع الطلاب على الاستكشاف والتقصي وفهم عالمهم، ومن أهمها تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم والاتجاه الذاتي من خلال عمل الفريق،إثارة واقعية الطلاب وتعزيز ثقتهم بالرياضيات والعلوم من خلال استخدام التكنولوجيا والابتكار والتصميم مما يجعل المدرسة مليئة بالتجارب المفيدة والمسلية، تحسين الثقافة

التكنولوجية للجميع واكتساب الطلاب انماط التفكير كالتفكير العلمي والناقد والإبداعي.

أهمية منحى STEM:

تظهر أهمية منحى STEM كمطلب تعليمي مناسب لمتطلبات هذا القرن للوصول بالعنصر البشري لأقصى درجات الاستعداد ولضمان حصة كبيرة من العاملين في تخصصات STEM مستقبلا، ذلك أن هذه التخصصات، هي التي تحرك اقتصاد المعرفة، بالإضافة إلى كون عدد العاملين في هذه التخصصات دائما ما يعتبر مؤشرا لقدرة وقوة الدولة معرفيا واقتصاديا، إن أهمية هذا المنحى تنبع من قدرته على تطوير امكانات الفرد المعرفية والعملية والعقلية والشخصية لتصنع شخصا مؤهلا لمواجهة المستقبل وقادرا على الانتاج والتطوير،ويوجز موريسون (Morison ،٢٠٠٦,P2) أهمية منحى STEM في أنه يساعد الطلاب على اكتساب حل المشكلات فيكون لديهم القدرة على تحديد الأسئلة وتصميم الفروض لجمع البيانات وتنظيمها واستخلاص الاستنتاجات وتطبيق ما فهموه في حالات جديدة مبتكرة،الابتكار فيستخدمون مبادئ الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا في عملية التصميم الهندسي والاختراع:فهم يهتمون باحتياجات العالم ولديهم الابداع في التصميم والاختبار واعادة التصميم وتنفيذ الحلول العملية الهندسية) أيضا تطوير الذات: لديهم القدرة على استخدام الدافع الذاتي، والمبادرة والثقة بالنفس، والعمل ضمن وقت واطار محدد لتحقيق هدف معين،التفكير المنطقيفيصبحون قادرين على تطبيق عمليات التفكير المنطقي في الرياضيات والعلوم والهندسة وثقافة تكنولوجية فيصبح لديهم فهم ووصف التكنولوجيا وتطوير المهارات اللازمة وتطبيق التكنولوجيا.

خصائص STEM:

تتلخص خصائص STEM بإيجاز فيما يلي (المحيسن وخجا، ١٤٣٦هـ) في فهم المفاهيم العلمية في تكاملها مع تطبيقاتها التكنولوجية. واكتساب مهارات التفكير العلمي، والابتكاري، والفراغي. كذلك اكتساب مهارات البحث، والتحري، وحل المشكلات، واتخاذ القرار أيضا اكتساب مهارات الرياضيات الأساسية، وحل المشكلات الرياضية أيضا معرفة المفاهيم الأساسية لعلم التصميم الهندسي كما تزيد تنمية قدرات أداء الأنشطة ذات الصلة بالتطبيقات الهندسية.

مفهوم التفكير التأملي:

يؤكد لي على أن التأمل او ما يعرف بالتفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة، ويتأثر بعوامل الخبرة والمعرفة القبلية والمزاج الاتصاليLee)، (2005 في حين يرى السعادة وان التفكير التأملي عبارة عن نمط خاص من تفكير المرتبط بالوعي او المعرفة، او التأمل الذاتي ويقوم على مراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق (السعادة،٢٠٠٣)،وعرف سيجندر التأمل بانه استراتيجية ما وراء معرفيه، تهدف الى مساعدة المتعلمين افراد او مجموعات على التأمل في خبراتهم وقراراتهم التي يتخذونها (Schneider ،٢٠٠٦)، وتتفق هذه التعريفات مع ما ذهبت اليه بيدس (٢٠٠٤) في تعريفها للتفكير التأملي اذ اعتبرت التأمل قدرة معرفية تتحدث وفق عمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم، والى ادراك جديد وفهم شامل للخبرة العلمية.

أهمية التفكير التأملي:

يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية في خلال الفوائد التي تنتج عنه فهو يساعد الطلبة على التفكير العميق،يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة أيضا يساعد الطلبة على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتيا، تعزيز أراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق،يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة (خوالدة، ٢٠١٢، ص١٧٩) ويساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أخرى ويعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية(الطائي، ٢٠١١) وتتضح أهمية التفكير التأملي من خلال النواتج العقلية التي يؤدي إليها، وتتمثل بأنه: يحسن مهارات حل المشكلات، ويساعد الأفراد على تحليل موضوعات مختلفة وتقييمها، ويشجع الاتصال بمختلف أنواعه، ويساعد على التطور العاطفي والإجتماعي فضلا عن التطور العقلي، ويطور الذات ويزيد احترام الفرد لذاته (محمد، ١٩٩٣).

خصائص التفكير التأملي:

أشار روجرز (Rodgers ،٢٠٠٢) إلى الفهم العميق للارتباطات بين التجارب والأفكار عند انتقال من تجربة إلى أخرى، والتفكير

المنضبط الذي يبدأ بالاستقصاء، ولاستقصاء المتواصل لمعتقدات وقيم وثقافة الشخص والآخرين، والتفاعل المستمر بين الشخص والآخرين في مواقف متعددة، مما يعني ترسيخ صفة القيادة أي التأثير في الآخرين وتحقيق التواصل الإيجابي معهم عن طريق تبادل الخبرات.

مراحل وخطوات التفكير التأملي:

كان للباحثين آراء كثيرة حول تحديد مراحل وخطوات التفكير التأملي، ولكن في جوهرها كانت تصب في نفس المعنى والمضمون، وعليه ستعرض الباحثة بعضا من تلك الأراء:

افترض (سيمونز وآخرون) أن التفكير التأملي يتم من خلال وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة،ايجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث،استخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها،وضع الأحداث في السياسات المناسبة.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات التي اهتمت بمنحى STEM

هدفت دراسة(أبو سارة وصالحة،٢٠١٩) والتي كانت بعنوان (فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) (STEM إلى تقصي فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات بفلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي، بمدرسة ابن البيطار الأساسية الثانية وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية مكونة من (٢٣) طالبا واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فرق إحصائيا في اختبار التحصيل الدراسي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الباحثة (أبو موسى،٢٠١٩) والتي كانت بعنوان (فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحى STEM التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع) إلى الكشف عن فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحى STEM التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع، اتبعت الباحثة في ذلك المنهجين الوصفي (الأسلوب التحليلي: تحليل المضمون)، والمنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة: قبلي بعدي)، وتحددت مواد وأدوات الدراسة في تحليل محتوى الوحدة الهدف وفق أبعاد STEM، الوحدة المقترحة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الممارسات العلمية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وأن لتدريس العلوم وفق منحى STEM أثر كبير في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف.

تركز دراسة (Wahono & Yen Chang، 2019) والتي كانت بعنوان (Assessing Teacher's Attitude, Knowledge, and Application (AKA) on STEM: An Effort to Foster the Sustainable Development of STEM Education)

على تقييم نمو أحدث التطورات في العلوم وهندسة التكنولوجيا والرياضيات(STEM) كجزء من جهد للحفاظ على تقدم تقييم تعليم STEM، بما في ذلك في مجال تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ومع ذلك، هناك تقارير شاملة محدودة عن تقدم وتطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات داخل دول آسيوية فردية. تتم محاولة تطوير التنمية المستدامة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات باستخدام تقييم شامل. يشمل التقييم، في هذه الدراسة، ثلاثة مجالات، وهي المواقف والمعرفة والتطبيقات (AKA) فيمايتعلق بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. تمت مناقشة مقارنة هذه المجالات الثلاثة على أساس البيانات الديموغرافية، وكذلك صعوبات المعلمين في الإدراك. هذا النوع من البحث هو مزيج من منهجية البحث النوعي والكمي. تم تنفيذ طريقة التحليل الكمي لمعالجة موقف المستوى والقيمة المقارنة للمجالات الثلاثة. وبالمقارنة، تم استخدام طريقة التحليل النوعي لتعزيز تحليل النتائج الكمية، وكذلك للتعامل مع تصور المعلمين. تظهر النتائج أن معلمي العلوم لديهم موقف جيد جدًا، وفئة معتدلة في التطبيق، وفئة منخفضة المستوى في المعرفة فيما يتعلق بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. علاوة على ذلك، هناك اختلافات في المعرفة وتطبيق تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) ، استنادًا إلى الخلفية التعليمية والخبرة التعليمية للمعلمين، ولكن لا توجد اختلافات فيما يتعلق بمواقف المعلمين. تتم مناقشة المكونات الأخرى بالتفصيل، مثل تصور المعلم لصعوبات التدريس في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. توفير تحديات وفرص لتحسين جودة التعليم في المستقبل غير منظمة. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المعرفة والمواقف هي

مجالات أساسية للتنفيذ السليم، وكذلك الاستدامة، لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (خاصة في إندونيسيا) ومساهمتها في التنمية المستدامة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

وهدفت دراسة (عليان والمزروعي،٢٠٢٠) والتي بعنوان (معوقات تطبيق منحىSTEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنحى التكاملي STEM في سلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر متغير الجنس في مدى وجود هذه المعوقات التحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة الجمع للبيانات، أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة متوسطة إلى عالية في تطبيق منجي STEM، حيث جاء المحور الثالث (معوقات تتعلق بالمحتوى) بالمرتبة الأولى، يليه المحور الثاني (معوقات تتعلق ببيئة التعلم، ثم المحور الأول (معوقات تتعلق بالمعلم)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين الاستجابات معلمي العلوم حول معوقات تطبيق منحى STEM تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

كما هدفت دراسة (بهجات،٢٠٢٠) والتي كانت بعنوان فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنيه والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة إلى بناء برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء منحىSTEM ، ودراسة أثر ذلك على تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بالكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء منحىSTEM ، واستخدم البحث المنهج شبة التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث. وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM، كما يوجد أثر فعال لتنمية كفايات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل مفاهيم مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة

ثانيا: الدراسات التي اهتمت بالتفكير التأملي:

هدفت دراسة (محمود والجدبة،٢٠١٢) والتي كانت بعنوان (فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي) إلى التعرف فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وأجريت في مدرسة التفاح الأساسية العليا (ب) للبنات وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي،ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، توجد علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير التأملي.

وتقصت دراسة (الهدايية وامبو سعيدي،٢٠١٦) والتي كانت بعنوان (أثر استخدام أنموذج مكارثي تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي)أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير وتحصيل العلوم، على عينة مكونة من (٥٥) طالبة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة(عباس،٢٠١٩) والتي كانت بعنوان (درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي في تدريس التربية الرياضية في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس من وجهات نظر معلمي التربية الرياضية) إلى الحالية التعرف الى درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي في تدريس التربية الرياضية في المدارس الحكومية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واجريت على عينة عشوائية من(٣٠) معلم ومعلمة وقد تم استخدام البرنامج الاحصائي(Spss) ، وتوصلت الدراسة الى ان درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي في مجال التفكير اثناء الحدث حصل على اعلى درجة موافقة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، ويليه مجال التفكير بالحدث في الترتيب الثاني، اما مجال التفكير بعد الحدث فقد حصل على الترتيب الأخير، وقد حصل مجال التفكير التأملي بشكل عام على درجة موافقة مرتفعة.

وهدفت دراسة (المهيرات والديلمي،٢٠٢٠) والتي كانت بعنوان(أثر توظيف الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا) إلى الكشف عن أثر استخدام الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى

طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا، واتبع في الدراسة منهج البحث شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود أثر لاستخدام الذكاء العاطفي في تحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الذكاء العاطفي.

هدفت دراسة (المحديش والشريده، ٢٠٢٠) والتي كانت بعنوان (ثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها)الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. ولتحقيق هدف الدراسة أُستُخْدم المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالبة من كليتي الآداب والتربية تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجوعتين تجريبية وضابطة، حيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٥٩) طالبة، و(٥٨) طالبة في المجموعة الضابطة.وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات، كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الحكمة تعزى لكل من (التخصص، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي).

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على منهج الوصفي التحليلي من الدراسات السابقة التي تناولت منى STEM والتفكير التأملي.

عرض النتائج:

هدف هذا القسم إلى تحليل البيانات التي توصل لها الباحث وذلك للتحقق من صحة اسئلة البحث والوصول إلى اجابات في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

للإجابة على السؤال الأول:

١. ما مفهوم منحى stem؟

من الدراسات السابقة والإطار النظري نجد أن الإجابة على مفهوم منحى stem في دراسة (أبو سارة وصالحة،٢٠١٩) هو مافصله في كل حرف ففي العلوم: ويقصد بها المعرفة العلمية، التي ترتكز على دراسة العلوم الطبيعية التي تحتوي على قوانين الطبيعة والمرتبطة بالفيزياء والكيمياء والإحياء وكذلك الحقائق والمبادئ والمفاهيم وتطبيقاتها في مختلف التخصصات.

التكنولوجيا: ويقصد بالتكنولوجيا بأنها: نظام متكامل يتكون من الأشخاص والمعارف والعمليات والأجهزة والأدوات التي تدخل في انتاج الوسائل التكنولوجية، وتتمثل في التطبيقات العلمية والهندسية وعلوم الكمبيوتر بشقيها: المادي والبرمجي.

الهندسة: يعد هذا المجال هيكل المعرفة، ومن خلاله يتم التطبيق المنهجي لمبادئ العلوم والرياضيات، بطريقة علمية تحتوي: التصميم والتصنيع، وتشغيل الآلات والمنتجات، بطريقة فاعلة واقتصادية كتطبيق للمعرفة، وبشكل عام تتضمن الهندسة تقديم معلومات أساسية من الثقافة التكنولوجية في مرحلة المدرسة الثانوية، وإعداد الطلبة الدراسة الهندسة بعد مرحلة المدرسة الثانوية.

الرياضيات: يهدف هذا المجال بشكل عام إلى دراسة الأنماط والعلاقات بين الأرقام والكميات، وتوظيف الرياضيات في دراسة العلوم والهندسة والتكنولوجيا، مما يطور قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والتفسير وحل المشكلات الرياضية أما (فاسكيز وآخرون،٢٠١٩) يرون أنها دمج للمواد التي كانت منفصلة سابقا في مجال دراسي جديد ومتماسك في حين ترى (صالح،٢٠١٦) بأنه مدخل بيني للتعلم هدفه دمج الفروع الرئيسة: العلوم، والتقنية والهندسة والرياضيات، ويكامل بينها من خلال خبرات تعلم مناسبة، ومنبثقة من واقع المتعلم، وتكون العلوم والرياضيات هنا مواد دراسية، في حين تعتبر الهندسة والتكنولوجيا ممارسات تطبيقية ضمن دروس العلوم، هدفها مساعدة التلاميذ على الانخراط بالواقع وترى (أبو موسى،٢٠١٩) أن مفهوم المنحى هو نهج يقوم على دمج المفاهيم مع الواقع، من خلال التطبيق العملي للعلوم الرئيسة الأربعة التي يكامل بينها المنحى: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات، إذ يوفر للطلبة تعلم هذه المواد في تسلسل منطقي، بحيث يبني تعلم هذه المواد على بعضها البعض، ويتم ربطها بالتطبيقات الحقيقية التي يعيشها الطالب، وهو نظام تعليمي قائم على البحث والتفكير، وحل المشكلات، والتعلم بالمشروع، الذي يطبق الطالب من خلاله ما يتعلمه في العلوم والرياضيات والهندسة باستخدام التكنولوجيا، ويكامل المنحى بين العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات بطرق مختلفة في حين تشير دراسة McComa)،(2014 إلى أن منحى STEMهو

اختصار لأربع كلمات هي العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات، ويسعى هذا المنحى إلى إحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويتطلب ذلك تجهيز بيانات تعليمية فاعلة، يمارس فيها الطلاب التعلم النشط في ورش العمل والمشروعات التعليمية البحثية، التي يشعر خلالها الطلاب بمتعة التعلم التي تدفعهم إلى الوصول لمعرفة شاملة ومترابطة حول الموضوعات المتعلقة بها، بعيدة عن الحفظ الأصم للمفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية في الفصول الدراسية، وعرفه (Morrison,٢٠٠٦) أن هذا المصطلح الذي يتكون من الحروف الأربعة الأولى للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يستخدم في العديد من الأوساط والسياقات وأصبح ينظر إليه على أنه اندماج وتكامل بين أربع تخصصات ومواد. كانت من قبل منفصلة – في مجال وتخصص جديد، هذا النوع من التعليم يتضمن خلق وتكوين تخصص ومجال جديد اعتمادا على دمج المعلومات والمعارف من التخصصات الأخرى إلى التخصص الجديد بينما يعرف (Honey ,al et,2014) STEM التكاملى على أنه العمل داخل سياق ظاهرة أو مشكلة معقدة على مهام تتطلب من المتعلمين أن يستخدموا المعرفة والمهارات من أنظمة متعددة العلوم، التكنولوجيا، والرياضيات، والتصميم الهندسي، وفي نظرة أكثر شمولا فإن تعليم STEM يعني أكثر من مجرد تكامل الأنظمة الأربعة (M، E،T ,S)، لكنه يشمل العالم الحقيقي والتعلم القائم على المشكلات، والذي يربط الأنظمة الأربعة من خلال مداخل تدريسية نشطة ومتجانسة، تلك الأنظمة لا يمكن ولا يجب أن تدرس بمعزل عن بعضها البعض بنفس الكيفية التي توجد بها في العالم الحقيقي (vasque,z,et al,2013) وعرفته (السهلي،٢٠١٩)أنه قائم على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العملية التطبيقية وأنشطة التكنولوجيا الرقمية والكمبيوترية ن وأنشطة متمركزة حول الخبرة عن طريق الاكتشاف والتحري، وأنشطة الخبرة اليدوية، وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي واتخاذ القرار، في حين عرفه(رضوان،٢٠١٩) مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) هي صيغة تعليمية تعتمد على نهج من التعلم يدمج بصورة مقصودة المفاهيم والممارسات التعليمية في مجالي العلوم والرياضيات مع مفاهيم وممارسات التكنولوجيا والتعليم الهندسي بما يؤدي إلى تكوين وإنشاء معرفة جديدة، حيث يقوم الطلاب بتطبيق تلك المعارف المكتسبة في مشروعات تعلمية تعالج مشكلات البيئة المحيطة، وبطريقة تعاونية تنمي مهارات العمل الجماعي لديهم" كما عرفه رياد (٢٠١٣) Read بأنه مدخل يعتمد على خبرات التعلم الواقعية بطريقة مقصودة ومنظمة بين الفروع الأربعة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة الرياضيات المساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين،وتعرفه أبو عليوة (٢٠١٥) بأنه مدخل تدريسي يتضمن تكامل المحتوى العلمي للفروع الأربعة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) في ضوء مجموعة من المعايير لتنمية قدرة المتعلمين على الاستقصاء وممارسة التفكير المنطقي الإبداعي في المواقف التعليمية المختلفة، كما يعرفه (القحطان وكحلان،٢٠١٧) ويعرف الباحث تعليم STEM إجرائيا بأنه: منحنى يدمج تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات معا، بحيث تتكامل المفاهيم الأكاديمية الراسخة مع العالم الواقعي، ويطبق الطلاب العلوم والتكنولوجيا، والرياضيات، في سياق يربط بين المدرسة والمجتمع، وسوق العمل، والمؤسسات العالمية، التي تساعد على تطوير المعرفة في مجالاتstem ويعرفه الباحثان (أميرة وعبدالرحمن،٢٠١٩) بأنه: مدخل تعليمي يتكون من الحروف الأربعة الأولى للعلوم S، والتكنولوجيا، والهندسة E، والرياضيات M، يسمح بإزالة الحواجز التقليدية فيما بينهم، وتقديم المعرفة بشكل متكامل في نمط وظيفي مرتبط بالحياة الواقعية، ويقوم منحى (STEM) بتعريف (عبد القادر، ٢٠١٧)على مبدأ وحدة المعرفة وطرق توظيفها في المواقف المختلفة، ويعني ذلك أن تتضمن الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهج أنشطة تعليمية لا تضع حواجز فاصلة بين كل من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بل يجب أن تقدم مواقف توظف تلك المعرفة في الحياة، وتوضح الروابط المعرفية بين تلك المواد الأكاديمية الأربع ويعرفه الباحثون(الغصون وآخرون،٢٠١٩) بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية القائمة على تحقيق التكامل بين العلوم والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات)، وذلك من خلال تقديم أنشطة ومشروعات رياضية قائمة على تحقيق التكامل في بين المعرفة الرياضية والعلمية والتقنية والهندسية.

٢. ما أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة في مجال تطبيق لمنحى STEM؟

هناك مجموعه كبيرة من نتائج أبحاث stem تتجه للإيجابية في نتيجة أبحاثها وهذا يدلنا على أهمية هذا البحث في تطبيقه على مدارسنا وأهميته في سوق العمل وأهمية تدريب المعلمين على منحاه ونلخص بعض نتائج هذه التجارب من عام ٢٠١٢م إلى عام ٢٠٢٠ فكانت تنتائج والكر (Walker,٢٠١٢) في بحثه الذي كان بعنوان (Benefit forms of STEM system in educational system and science

research from the attitudes of California University staff) إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم إيجابية مرتفعة عن أهمية نظام STEM في العملية التعليمية والبحث العلمي، وإلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في تصوراتهم نحو أهمية الخدمات التي يقدمها نظام STEM في البحث العلمي والعملية التعليمية يعزي المتغير (الجنس، المرتبة العلمية، الكلية). ودرجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام STEM قليلة في البحث العلمي والعملية التعليمية،بينما توصل (Scott،٢٠١٢) الذي كانت دراسته بعنوان (An Investigation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Focused High Schools in the U.S.A) إلى أنه ظهر تفوق طلاب المدارس الثانوية المطبقة برنامج تعليم STEM، مقارنة أقرانهم في المدارس الأخرى، ممن لم يخضعوا لتعليم STEM، في التحصيل الدراسي للرياضيات، وفي تحقي متطلبات التخرج. ما يدل على توفير برنامج تعليم STEM فرص، ودعم نجاح أفضل لخريجي المرحلة الثانوية، بينما كانت دراسة (James،٢٠١٤) والتي كان عنوانها (Science, Technology, Engineering, and Mathematics(STEM) Curriculum and Seventh Grade Mathematics and Science Achievement) إلى تفوق الطلاب الذين درسوا العلوم، والرياضيات بالطريقة السائدة تفوقوا، في تحصيلهم الأكاديمي، مقارنة بأقرانهم مستخدمي تعليم STEM، وكان منهج الدراسة شبه تجريبي،وتشير النتائج إلى أن البرامج المعدة حسب تعليم STEM، التي تم تنفيذها، لم توافق مع تحقيق مستوى أعلى في تحصيل العلوم، والرياضيات، كذلك دراسة (Hernadez ،٢٠١٤ at el) والتي عنوانها (Connecting the STEM dots: measuring the effect of an integrated engineering design intervention) أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن التصورات كانت منخفضة في الاختبار القبلي، مقارنة بالاختبار البعدي، وأن التدخل من خلال ورشة التصميم الهندسي كان ذا تأثير واضح في نمو فهم الطلاب، أما دراسة (مراد،٢٠١٤) والتي كانت بعنوان (تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادي ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية) توصلت إلى نتيجة ايجابية لمنحى stem وقد تم تحكيمه بحيث يكون صالحا للتطبيق، وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات في اطار التنمية المهنية للمعلمات الفيزياء ومنها الاستفادة من مواد وأدوات البحث الحالى سواء قائمة المبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM الواجب توفرها في الأداء التدريسي أوالبرنامج التدريبي المقترح بما يفيد في تطوير أداء معلمي الفيزياء، ورفع مستوى أدائهم التدريسي، وأيضا دراسة (رزق، ٢٠١٥) والتي كانت بعنوان استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، إلى استخدام مدخل STEMالتكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات اتخاذ القرار في مقرر التربية البيئية لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جميع الشعب العلمية والأدبية والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح الأداء البعدي،وأشارت نتائج (الرويلي،٢٠١٥) والتي كانت بعنوان (تصور مقترح لبرنامج قائم على المدخل الجذعي STEM في التدريس وفق منهج INTEL المستند على المشروعات) إلى أن تحليل المحتوى وفق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أشار إلى أن المفاهيم الشاملة حظيت على المرتبة الأولى بنسبة ٣٣٪، بينما محوري: فهم طبيعة العلوم المرتبطة بالممارسات والمفاهيم الشاملة وتوقعات أداء الطلبة لأنشطة العلوم والهندسة احتلتا المرتبة الثانية بنسبة (٢١٪). وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل للعديد من التوصيات؛ من أهمها: تبني التصور المقترح، وإعادة تقييمه ومراجعته وتطويره من قبل لجنة متخصصة وتقويم محتوي مناهج الرياضيات والعلوم، وتحليلها في ضوء معايير العلوم للجيل القادم للتعرف على واقع هذا المحتوى ومدى حاجته للتطوير، وإعادة تطوير وبناء محتوى مناهج العلوم في المرحلة الثانوية، وبالأخص ما يتعلق بتضمينها المحتوى التقني؛ من خلال تطبيق آليات الدمج أو الوحدات المستقلة، وإقرار معايير العلوم للجيل القادم NGSS في المستقبل القريب وإدراجه في الخطة الدراسية لمراحل منهج STEM وفق آلية تعتمد التتابع والتكامل والاستمرار لمكونات هذا المنهج،وتوصلت دراسة (الزبيدي،٢٠١٧) والتي كانت بعنوان (فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التكامل STEM في تنمية مهارات التفكير عالي الرقبة والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري: مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل في العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، والتحصيل الدراسي، بينما كانت نتائج دراسة (محمد،٢٠١٧) والمسمى (تصور مقترح لمشروع تعليمي قائم على مدخل stem لتنمية مكونات القوة الرياضية واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) إلى إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار ابعاد القوة الرياضية ومقياس اليقظة العقلية، وأيضا توصلت دراسة (البيز،٢٠١٧) والتي كانت بعنوان (تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM) إلى أن النسبة المئوية لتوافر متطلبات STEM للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بلغت (٢٤٪) بدرجة توافر منخفضة؛ توزعت بنسب متفاوتة على (٦) متطلبات رئيسية، في حين توصلت نتائج دراسة نوليس (Knowles, ٢٠١٧) والتي كانت بعنوان (Impact of Professional Development in Integrated STEM Education on Teacher Self-efficacy, Outcome Expectancy, and STEM Career Awareness)إلى مدى تأثير التطوير المهني TRAILS للمجموعة التجريبية وخاصة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية للمعلم والاتجاهات نحو التدريس باستخدام STEM لدى المعلم؛ وتراوح حجم التأثير بين صغير ومتوسط وكبير،كما تضمنت دراسة (كوارع،٢٠١٧) والتي كانت بعنوان (أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرأنهم في المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرأنهم في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت نتائج دراسة (القحطاني وال كحلان,٢٠١٧) والذي كان بعنوان(معوقات تطبيق منحى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير) إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق منحى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين إلى النتائج عن بعض المعيقات التي تعيق تطبيق منحى STEM في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ومنها:حصلت الأداة على متوسط عام (٠,٩٨) بتقدير عالي، وعلى مستوى المحاور، حصل المحور الثاني المعوقات المتعلقة بالطالب) على أعلى متوسط (٣,١٦) محتلا المرتبة الأولى بين المعوقات، يليه المحور الرابع (المعوقات المتعلقة بالمحتوى) (٣,٠١) وحل ثالثا المحور الأول (المعوقات المتعلقة بالمعلم) بمتوسط (٢,٨٦) وأخيرة: المحور الثالث (المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية بمتوسط (٢,٨٥)، بينما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٨) إلى تعرف مدى فاعلية تدريس مفاهيم العلوم بوحدة الأنظمة البيئية؛ وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير أنموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في جدة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF، لصالح المجموعة التجريبية، وكانت نتائج دراسة (جبر والزعبي،٢٠١٨) والتي كانت بعنوان (أثر نشاطات قائمة على التكاملية بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والتفكير ما وراء المعرفي في تنمية المعرفة البيداغوجية وتقدير الذات لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا) إلى وجود أثر إيجابي لأنشطة (STEM) والتفكير ما وراء المعرفي في تنمية المعرفة البيداغوجية، وتقدير الذات لدى معلمي الرياضيات، بينما توصلت دراسة (رضوان،٢٠١٩) والتي كانت بعنوان (مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر دراسة مقارنة) إلى أن هناك فروق بين مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية على ضوئها كانت هناك العديد من التوصيات التي تخدم مصر في منحى (STEM) من حيث الملامح المنهجية والمدارس،وتوصلت دراسة(أبو سارة وصالحة،٢٠١٩) والتي كانت بعنوان (فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) إلى وجود فرق إحصائيا في اختبار التحصيل الدراسي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام منحى (STEM) في تعليم الرياضيات لما أظهرته النتائج من فاعلية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وبضرورة تدريب معلمي الرياضيات على توظيف مدخل (STEM) في تعليمهم للرياضيات، وبتدريب المعلمين على علوم الحاسوب، والبرمجة والتصميم، وبالتنسيق مع المختصين بالتكنولوجيا والمهندسين والمؤسسات الصناعية؛ لتعزيز مزاولة الطلبة لأنشطة بحثية في إطار رؤية تربوية واضحة محددة الأهداف، أشارت الباحثه (أبو موسى،٢٠١٩) في نتائج دراستها التي كانت بعنوان (فاعلية

وحدة في العلوم مصممة وفق منحى STEM التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الممارسات العلمية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وأن لتدريس العلوم وفق منحى STEM أثر كبير في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع، وقد أوصت الدراسة باستخدام منحى STEM التكاملي في تصميم التدريس في المباحث المتكاملة (علوم، تقنية، هندسة، رياضيات)، في المراحل المختلفة بتطبيق أحد أنواع التكامل (التنسيق، التكميل، الربط، الاتصال والمزج) ؛ للحصول على مخرجات أفضل، وكذلك الدراسة التي أقيمت في أندونسيا للباحثان دراسة (Wahono & Yen Chang، 2019) والتي كانت بعنوان (Assessing Teacher's Attitude, Knowledge, and Application (AKA) on STEM: An Effort to Foster the Sustainable Development of STEM Education)كانت نتائجها تشير إلى أن المعرفة والمواقف هي مجالات أساسية للتنفيذ السليم، وكذلك الاستدامة، لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (خاصة في إندونيسيا) ومساهمتها في التنمية المستدامة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأظهرت نتائج دراسة (عليان والمزروعي،٢٠٢٠) والتي بعنوان (معوقات تطبيق منحىSTEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين الاستجابات معلمي العلوم حول معوقات تطبيق منحى STEM تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى). وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة تطوير محتوى مقررات العلوم من خلال تصميمها وفق منحىSTEM، وتجهيز الفصول الدراسية وتوفير الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحي STEM، وتطوير أداء معلي العلوم من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة حول التطبيق المثالي لمنحى STEM في تدريس مادة العلوم، وأيدته دراسة الباحثة (بهجات،٢٠٢٠) والتي كانت بعنوان فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنيه والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة وتوصلت إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM، كما يوجد أثر فعال لتنمية كفايات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل مفاهيم مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة، وتضميناً لذلك أوصى البحث بضرورة نشر منحى (STEM) وتطبيقه بشكل منهجي.

٣) التعرف على مهارات التفكير التأملي التي يمكن تطويرها من خلال تطبيق منحى STEM **في مجال تدريس الأحياء.؟**

التفكير التأملي كنمط من أنماط التفكير يشمل خمس مهارات:

– التأمل والملاحظة (Meditation and observation):تتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على تحليل المعلومات التي يحصل عليها من خلال حواسه مباشرة وادراك العلاقة بين أجزائها والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات من خلال معرفته السابقة، وملاحظة المشكلة من جميع جوانبها (كشكو،٢٠٠٥، ٤٣).

٢– الكشف عن المغالطات (Detect fallacies): وتشير إلى مدى تمكن المتعلم من تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية (القطراوي، ٢٠١٠،٥٠).

٣– الوصول إلى استنتاجات (Access to conclusions): وتعني تمكن المتعلم من التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة (النجار،٢٠١٣، ٣٢).

٤– إعطاء تفسيرات مقنعة (Give convincing explanations):وتشير إلى تمكن المتعلم من إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة، وقد يعتمد هذا المعنى على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع (القطراوي، ٢٠١٠،٥٠).

٥– وضع حلول مقترحة (Develop proposed solutions): وتعني قدرة المتعلم على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح "بيونغان"(BIONGAN,٢٠١٤)

التوصيات:

- وضع المزيد من البرامج الاثرائية للطالبات في ضوء متطلبات منحى stem
- نشر منحى (stem) وتطبيقه بشكل منهجي بحيث يتناول العملية التعليمية جميعها
- ضرورة استخدام منحى stem في تنمية التفكيرالتأملي

مقترحات:

- تصميم برنامج وفق منحى stem لتنمية مهارات التفكير الابداعي
- تصميم أنشطة إثرائية باستخدام منحى stem لتنمية مهارات التفكير العلمي

المراجع العربية/

-أبو عليوة، نهلة محمد (٢٠١٥). دراسة مقارنة لبعض تطبيقات نظرية مجتمع الممارسة في التنمية المهنية لمعلمي STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢١ (٢)،٢٩-١٢٠.

-أبو سارة وصالحة،عبدالرحمن وسهيل(٢٠١٩). فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM)،مجلة جلمعة القدس المفتوحة والدراسات التربوية والنفسية،م١٠، ع٢٨، ١٠١-١١٣.

- بيدس، هالة (٢٠٠٤) درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الادرن، مفهوم التفكير التأملي ومارسته له، وعلاقة ذلك بأتخاذ القرار الاداري، رسالة دكتوراه غير منشوره الجامعة الاردنية الأردن.

-البيز، دلال عمر عبد الرحمن. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

-ابو موسى،أسماء حميد (٢٠١٩). فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحى STEM التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع،رسالة ماجستير،كلية التربية،الجامعة الإسلامية بغزة.

-امحديش , صالحة والشريدة، محمد(٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.(3)28

- بهجات، ريم محمد بهيج فريد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية المعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بني سويف. م٢ ع٤.

-جبر والزعبي،شاكر وعلي(٢٠١٨). أثر نشاطات قائمة على التكاملية بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والتفكير ما وراء المعرفي في تنمية المعرفة البيداغوجية وتقدير الذات لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا, مجلة جامعة القدس المفتوحةللأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،م٧، ع٧٠،٢٢-٨٣.

-خوالدة، أكرم صالح محمود(٢٠١٢) التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

-رضوان،عمر(٢٠١٩). مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر دراسة مقارنة، مجلة التربية المقارنة الدولية، ع١٢، ١١-١٤١.

- رزق، فاطمة مصطفى محمد.(٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٩٢)، ص ٧٩- ١٢٨.

- الرويلي، رحاب بنت سعود. (٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج قائم على المدخل الجذعي STEM في التدريس وفق منهج INTEL المستند على المشروعات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

-الزبيدى، محمد على مرزوق. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التكامل STEM في تنمية مهارات التفكير عالي الرقبة والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

-الزهراني وأبو عودة، أميرة وعبدالرحمن. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة،كلية التربية،جامعة طيبة.

-عباس،اسلام (٢٠١٩) درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي في تدريس التربية الرياضية في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس من وجهات نظر معلمي التربية الرياضية. مجلة جامعة فلسطين التقنية.http://repository.aaup.edu/jspui/handle/123456789/1257

- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣) تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية،عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

٢٤-الشحيمية، أحلام عامر. (٢٠١٠م). أثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والهندسةالرياضيات (STEM) في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

-الطائي، نعيم خليل عبود(٢٠١١) أثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، جامعة بابل – كلية التربية صفي الدين (سابقا) العلوم الإنسانية حاليا، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

-عبد القادر، أيمن مصطفى (٢٠١٧). تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن، مج ٦، ع ٦، ١٦٧ – ١٨٤.

-عليان والمزروعي،شاهر ويوسف(٢٠٢٠). معوقات تطبيق منحىSTEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربويةوالنفسية،م٤،ع٢،٥٧-٧٤.

- الغصون والشناق والجوارنة،أسماء ومأمون وطارق (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منحى (STEM) في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،ع٤،م٢٨، ٧٧٢-٧٩٢.

- القحطاني وآل كحيلان، حسين وثابت (٢٠١٧). معوقات تطبيق منحى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير،مجلة العلوم التربوية والنفسية،ع٩، م١، ٢٣-٤٢.

-القطراوي،عبد العزيز جميل (٢٠١٠)، أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.

- كشكو، عماد جميل حمدان.(٢٠٠٥). أثر برنامج تقني مقترح على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

-كوارع،أمجد حسين (٢٠١٧). أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي،رسالة ماجستير، كلية التربية،الجامعة الإسلامية بغزة.

-المالكي،ماجد محمد(٢٠١٨)، فاعلية تدريس العلوم بمدخل stem في تنمية مهارات البحث بمعاييرISEF لدى طلاب المرحلة الإبتدائية، مجلة برفاد الدولية للدراسات التربوية والنفسية،م٤، ع١، ١١٣-١٣٥.

-محمد، سليمان خضر (١٩٩٣) التفكير التأملي طريقة للتربية، القاهرة: دارالنهضة العربية للطباعة والنشر.

-محمد،ايهاب(٢٠١٧). تصور مقترح لمشروع تعليمي قائم على مدخل stem لتنمية مكونات القوة الرياضية واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع٩٠،م٢،٩٧-١٤٤.

-محمود، صفية أحمد، الجدبة، هاشم (٢٠١٢):" فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

- المحيسن، إبراهيم عبد الله؛ خجا، بارعة بمجت (٢٠١٥م): التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والتنقية والهندسة والرياضيات STEM"، الرياض من الفترة ١٦-١٨ رجب ١٤٣٦هـ، ص ص ١٣-٣٧.

-مراد،سهام السيد(٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادي ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية،مجلة الدراسات العربية وعلم النفس،م٣، ع١٧،٥٦-٥٠.

-المهيرات، نوره والدليمي،طه (٢٠٢٠). أثر توظيف الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية(1)28.

-المهيرات، نوره والدليمي،طه (٢٠٢٠). أثر توظيف الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية(1)28.

-الهدايبة وأمبو سعيدي، إيمان وعبدالله. (٢٠١٦) أثر استخدام أنموذج مكارثي في

تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م ١٢، ع١، ١-١٠.

المراجع الأجنبية:

-BIONGAN, AIDA AMASOL,2014, Reflective Thinking Skills of Teachers and Students' Motivational Preferences: The Mediating Role of Teachers' Creativity on Their Relationship, Vol. 2, Issue 5, pp: (13-25), Month: September-October 2015.

- Hernandez, P.; Bodin, R.; Elliott, J.; Ibrahim, B.; Rambo-Hernandez, K.;

Chen, T. & de Miranda, M. (2014): Connecting the STEM dots: measuring the effect of an integrated engineering design intervention. International Journal of Technology and Design Education, 24(1), pp107-120, doi: 10.1007/s10798-013-9241-0.

-Honey et al (2014): STEM integration in k-12 Education: status, prospects, and on a genda for research. Washington: National Academic.

-James, J. S. (2014): Science, Technology, Engineering, and Mathematics

(STEM) Curriculum and Seventh Grade Mathematics and Science Achievement. 3614935 Ed.D., Grand Canyon University, Ann Arbor. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/ 1520011923?accountid=27575. ProQuest Dissertations & These Global database.

-Knowles, John Geoffrey. (2017). Impact of Professional Development in Integrated STEM Education on Teacher Self-efficacy, Outcome Expectancy, and STEM Career Awareness, Purdue University.

-McComa, F. (2014). The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning. Rotterdam, AW: Sense Publishers.

-Morrison, Janice S. (2006): The STEM Education Monograph series, Attributes of (STEM) Education, The Students The School, The Classroom. Baltimore, MD: Teaching Institute for Excellence in STEM.

-Phan, H (2009) Exploring Students' Reflective Thinking

Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations, Educational Psychology, 29 (3): 297 313.

-Read, t. (2013): (STEM) can lead the way: Rethinking Teacher preparation and policy, California (STEM) learning Network. Retrived March 25, 2014

-Rodgers, C.(2002). Defining Reflection: Another look at John

Dewey and Reflecting Thinking. Teacher College Record, EBSCOHOST, 104(4): 842.

- Scott, C. (2012): An Investigation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Focused High Schools in the U.S., Journal of STEM Education: Innovations and Research, 13(5), pp30-39.

-Sanders, Mark (2009): STEM, STEM Education, STEM mania, The

Technology Teacher, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, pp20-26.

- Vaquez, J. Sneider, & Camer, M (2013): STEM lesson essentials

grades 3-8: integrating Science, Technology, Engineering And Mathematics. Partsnouth, NH: Heinemann,

- Wahono & Yen Chang (2019). Assessing Teacher's Attitude, Knowledge, and Application (AKA) on STEM: An Effort to Foster the Sustainable Development of STEM Education, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University, Taipei 11677, Taiwan; bevo.fkip@unej.ac.id

-Walker, K. (2012). Benefit forms of STEM system in educational system and science research from the attitudes of California University staff. California: University of California.

بحث رقم ٥٢

تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الصحيين

الباحث/ حاتم مرشود رويشد الحربي – د/ إيمان محمد مبروك قطب – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

هدفت إلى التعرف على تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية حيث قام الباحث ببناء وتطبيق استبانة بعنوان: تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الصحيين من خلال أربعة مجالات: دور المدرسة في تنمية قيمة التثقيف الصحي وتفعيل قيم النظافة العامة للمدرسة وتحقيق وسائل الصحة والسلامة وتوفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية، مجتمع وعينة الدراسة: اشتملت على جميع المرشدين الصحيين بالمدارس الابتدائية بمدينة تبوك والبالغ عددهم (٧٥) مرشداً، منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في الدراسة لمعرفة دور المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أهم نتائج الدراسة: أن الدرجة الكلية لأدوار المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بصفة عامة كان بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وإن دور المدرسة في تنمية التثقيف الصحي كان بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وإن دور المدرسة في تنمية قيم النظافة العامة كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وأن دور المدرسة في تفعيل وسائل الصحة والسلامة كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٤,١١) في حين أظهرت دور المدرسة في توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول أدوار المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية تعزي إلي متغيري المؤهل العلمي والخبرة، أهم التوصيات: ضرورة استثمار الأنشطة المدرسية في تنمية قيم الثقافة الصحية وتدريب الطلبة والمعلمين، والقيام بتفعيل الرقابة على المقصف، وتوفير مياه للشرب، ومتابعة الملفات الصحية، والعمل على رفع مستوى برامج التثقيف للطلاب، والاهتمام بصيانة طفايات الحريق الموجودة في المدارس بشكل دوري، والقيام بمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لأهميته.

Abstract

The study aimed to identify the role of the school head teachers in the activation of health education for elementary school students in Tabuk. To achieve this, the researcher built and the application of a questionnaire entitled: the roles of school head teachers in the activation of health education at the elementary level in Tabuk, from the viewpoint of health care teachers through four areas, namely, the role of the school head teacher in the activation, achievement of the overall cleanliness of the school,and activating means of health safety, and providing an appropriate environment for health nutrition and school health education. The study population:The study population consisted of all health workers and the (75) health ounselor in primary schools. in Tabuk city. The study Approach: The researcher used descriptive approach to determine the role of the school head teacher in the activation of health education. The most important findings of the study:from the standpoint of the study sample was generally moderately reached a mean (3.66). The role of the school principal in achieving health education was moderately reaching the arithmetic average (2.69), and that the role of the school principal to the overall cleanliness was a high degree reached a mean (4.00). There is also the role of the director of the school in the activation of the means of health and safety was a high degree arithmetic average (4.11), while the study showed the role of the school principal in an appropriate environment healthy nutrition to provide a high degree arithmetic average (3.85)., While the results of the study showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the respondents estimate attributed to the variables of academic qualification experience.

الفصل الأول: المقدمة

مقدمة الدراسة:

اتسم العصر الحالي بالتطورات والتغيرات السريعة المتلاحقة في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والتي لها انعكاسا في زيادة الوعي بالصحة والمشكلات الصحية، ذلك أن تقدم الأمم يقاس الآن بمدى امتلاكها من القوة البشرية الواعية المدربة، القادرة على العمل والعطاء، وبذل الجهد من أجل تقدم ورقي المجتمعات.

وإن للمدرسة دورًا هامًا في الحفاظ على سلامة أبدان الطلاب، وممارستهم العادات الصحية الجيدة، كما أن على الإدارة المدرسية مسؤولية متابعة سلوك التلاميذ باستمرار، ونشر الوعي الصحي بينهم، وتقديم خدمات وقائية وعلاجية وتثقيفية الجسم المختلفة، وتنمية قدراتهم العقلية، وتوافقهم النفسي، الأمر الذي ينعكس عليهم في بناء مستقبل حياتهم (الأحمد، ١٤٠٦هـ: ٤٠).

مشكلة الدراسة:

يعد الاهتمام بالجانب الصحي للتلاميذ أحد الأهداف الأساسية في التعليم، والذي يتحقق من خلال مساعدة الطالب على اكتساب معلومات صحية وتنمية اتجاهات صحية واتخاذ القرارات الصحية الملائمة للمحافظة على حياته، ومن خلال عمل الباحث كمشرف تربوي للتغذية والمقاصف المدرسية وما لمسه من المشاكل الصحية المتواجدة في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، ولذلك لابد أن تسعى المدرسة لتحقيق أفضل الطرق لتعليم التلاميذ من أجل بناء جيل متكامل علميًا وسلوكيًا وتتعدى ذلك إلى تنشئتهم ورعايتهم صحيًا من خلال البيئة المناسبة والتي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها.

وتعتبر المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية في حياة التلميذ والتي يكون فيها التلميذ في أمس الحاجة إلى المعلومات الصحيحة في الصحة المدرسية وطريقة تطبيقها، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أكثر عرضة للأمراض وكذلك الإصابات والحوادث، كما ذكر (العثمان، ١٤١٨هـ).

وفي ضوء هذه المتغيرات واستجابة لتوصيات عدد من الدراسات المهتمة بموضوع الثقافة الصحية وما تولد لدى الباحث من شعور بنقص الخدمات الصحية التربوية ومنها التثقيف الصحي والنظافة العامة ووسائل الصحة والسلامة وكذلك توفر البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف تفعيل الثقافة الصحية من قبل المدارس، الأمر الذي يستلزم بحث المشكلة والتوصل إلى حلول من خلال إيجاد تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المرشدين الصحيين.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما لتصور المقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر المرشدين الصحيين؟

وينبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مدى تفعيل التثقيف الصحي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة تبوك؟

٢- ما دور المدرسة في تفعيل النظافة العامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

٣- ما مدى تحقيق وسائل الصحة والسلامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة تبوك؟

٤- ما دور المدرسة في توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٥-إلى أي مدى تختلف وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك تعزى إلى المتغيرين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن مدى تفعيل التثقيف الصحي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

٢- التوصل إلى معرفة دور المدرسة في تفعيل النظافة العامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

٣ – توضيح طرق تحقيق وسائل الصحة السلامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

٤– الكشف عن دور المدرسة في توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

٥– التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور المدرسة في تفعيل الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك تعزى إلى المتغيرين التاليين:(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١– تتناول هذه الدراسة قضية من أهم قضايا العصر، فقضية الصحة والمشكلات الصحية التي تعاني منها مجتمعات العالم بأسره أمر يفرض علينا ضرورة إسهام المدارس في تناول معالجة هذه القضايا.

٢– تستعرض الدراسة أحد أهم جوانب العملية التربوية والتعليمية في المدارس وهو صحة التلاميذ.

٣– تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته والمتعلق بتفعيل الثقافة الصحية في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك لأجل تطوير البرامج الصحية المقدمة للتلاميذ.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١– تستهدف الدراسة تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهم يمثلون الشريحة الكبرى لتلاميذ التعليم العام بمدينة تبوك بالإضافة إلى أهمية هذه الفئة العمرية لأجل تعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس.

٢– تعمل هذه الدراسة على توضيح نقاط القوة والضعف لمهام المدرسة في الجوانب الصحية.

٣– تساعد الدراسة الحالية الباحثين والمشرفين والمعلمين في وزارة التعليم في تشخيص واقع الثقافة الصحية في المرحلة الابتدائية وفي العمل على تنمية الوعي الصحي لدى التلاميذ أثناء قيامهم بواجباتهم.

٤– تقدم هذه الدراسة تصور مقترح بحيث تساعد نتائج الدراسة الحالية المسئولين ومتخذي القرارات في وزارة التعليم للوقوف على الواقع الفعلي لدور المدرسة في تنمية قيم وأهداف الثقافة الصحية المدرسية.

حدود الدراسة:

١– الحد الموضوعي:

تمثل في تصور مقترح لتنمية الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك يتضمن جوانب التثقيف الصحي، والنظافة العامة للمدرسة، والصحة والسلامة، وتوفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية.

٢– الحد المكاني:

تشمل الدراسة الحالية جميع مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية "بنين" بمدينة تبوك.

٣– الحد الزماني:

تم التطبيق الميداني للدراسة بأذن الله خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨م.

٤– الحد البشري:

جميع المرشدين الصحيين بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية "بنين" بمدينة تبوك.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية حيث تم استخدام الاستبانة كأداة في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المرشدين الصحيين بالمدارس الابتدائية الحكومية النهارية للبنين، وعددهم (٧٥) مرشداً للعام الدراسي (٢٠١٧م/٢٠١٨م) وذلك وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمدينة تبوك.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

١- القيم: "values"

تعريف القيم لغة: ورد في لسان العرب تعريف القيمة على أنها "واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة: ثمن الشيء" (ابن منظور، ٢٠٠٣م: ٥٤٧).

القيم اصطلاحاً هي: "المنظومة التي يتبناها الفرد والمجتمع وهي المكون الأساسي للأيديولوجيا المحركة لأفكار وأقوال وأفعال الفرد والمجتمع والأمة، كما أنها المكون الأساسي لشخصية المجتمع والأمة، والقوة الدافعة نحو البقاء والنمو والتطور" (الديب ٢٠٠٧م: ٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة من المعتقدات التي يتبناها الفرد بناء على الإيمان بصحتها ووضوح غاياتها وإمكانية تطبيقها".

٢- تنمية القيم: "Development of values "

تنمية القيم هي: "عملية تقوم على التفاعل الوطني الإيجابي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات إيجابية مناسبة لأدوار وظيفية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته، والتوافق الاجتماعي معها، وتيسر له الاندماج في الحياة كلها (وزان، ٢٠٠٧م: ٢١١).

ويمكن للباحث تعريفها إجرائياً من خلال هذه الدراسة بأنها الوصول إلى الأهداف المنشود بتربية جيل يختار في حياته السلوك المقبول اجتماعياً المنطلق من قناعة ذاتية راسخة ومؤصلة في داخله.

٣- الدور: "Role"

الدور لغةً من (دَارَ) يدور (دَوْرًا) و(أَدَارَهُ) غيره و(دَوَّرَ) بِه، (الرازي، ١٩٩٥م: ١٠٩/١)، واصطلاحا يعتبر الدور ما يقوم به كل فرد من وظائف ومهام مناطة به باعتباره عضوًا في أي تنظيم لديه أدوار محددة يجب أن يقوم بها (نشوان، ١٤٠٦هـ: ٤٣).

والدور إجرائيا في هذه الدراسة: هو درجة قيام لمدرسة بالمهام المناطة بها والتي تعمل على تنمية قيم الثقافة الصحية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

٤- الفاعلية: "Effectiveness"

الفاعلية من (فَعَلَ) يَفْعَلُ والجمع هنا (الْفِعَالُ) و(فَعَلَ) الشئ (فَانْفَعَلَ) مثل كَسَرَهُ فَانْكَسَرَ، (الرازي،١٩٩٥م:٢٤١/١)، واصطلاحاً هي مدى إنجاز الأهداف أو المخرجات المنشودة وتحقيق النتائج المرغوب فيها (أبو عميرة، ١٩٩٥م: ٩٥).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها القدرة على التأثير، وبلوغ الأهداف، وتحقيق النتائج المرجوة.

٥- الثقافة والتربية الصحية: "Health Education "

وحتى نصل إلى تعريف مناسب للثقافة والتربية الصحية علينا أولاً أن نعرف مفهوم الثقافة في اللغة حيث أنها من (ثَقُفَ) ثُقُف الَشّيء ثَقَفاً، وثَقَافاً، (وثُقُوفهُ) حذقه، (وثُقُفَتَ) الشيء: حذقته وثّقفَتهّ إذا ظفرت به، والتربية في اللغة من(رَبَا) الشيء زاد و(رَبَّاهُ تَرْبِيَةً) و(تَرَبَّاهُ) أي غذاه وهذا لكل ما يَنْمِي كالولد والزرع ونحوه، (الرازي، ١٩٩٥م:١١٧/١).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تلك العملية التي تهتم بالتغيرات التي تحدث في معارف واتجاه طالب المرحلة الابتدائية، من خلال تقديم برامج صحية متكاملة في التثقيف الصحي، والنظافة العامة للمدرسة، وتوفير وسائل السلامة والصحة بالمدرسة، والتغذية الصحية.

٦- الصحة المدرسية: "School Health"

يمكننا أن نعرف الصحة لغةً ومن خلال نظرة فاحصة في معاجم اللغة على أنها (الصِّحَّةُ) ضد السقم وقد (صَحَّ) يَصِحُّ بالكسر و(اسْتَصَحَّ) مثل صَحَّ و(صَحَّحَهُ) الله (تَصْحِيحًا) فهو(صَحِيحٌ) و(صَحَاحٌ) بالفتح. وكذا (صَحِيحُ) و(أَصَحَّ) القوم فهم مُصِحُّونَ إذا كانت قد أَصابت أَموالهم عاهة ثم ارتفعت، (الرازي، ١٩٩٥م: ١٧٣/١).

واصطلاحاً هي برنامج متخصص يعود لبرامج الصحة العامة ويوجه اهتمامه للطفل والشاب بالسن المدرسي وله مكوناته (منظمة الصحة العالمية، ١٩٨٩م).

ويرى الباحث إجرائياً أن الصحة المدرسية تتمثل في التعليم المنظم والموجه للمدرسة نحو تحقيق المكونات التربوية الثلاث المعرفة،

والمهارات، والاتجاهات الضرورية للحفاظ على الصحة والنهوض بها.

أدبيات البحث

أولاً: الإطار النظري ويتضمن:

المبحث الأول: الثقافة الصحية المدرسية

بالنظر إلى الثقافة الصحية بمفهومها المعاصر والذي يهدف إلى الارتقاء بصحة الإنسان ومساعدة النشء على اتخاذ القرارات، وتعلم المهارات الضرورية من أجل نجاحها في الحياة كأفراد ناجحين ومستقلين وتشجعيهم على تحمل مسؤولية صحتهم في المستقبل والارتقاء بصحة الإنسان.

تعريف الصحة:

قام العديد من العلماء والتربويين بوضع عدد من التعاريف للصحة ومنها ما يلي:

– عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها: "اكتمال لياقة الشخص بدنياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ولا تقتصر على مجرد انعدام المرض أو الداء (منظمة الصحة العالمية، ١٩٨٩م: ١١٦)، ويرى الباحث هنا أن الصحة هي القدرة على التكيف مع العوامل التي يتعرض لها الجسم من مصاعب الحياة والأمراض حتى يصل إلى حالة التوازن وممارسة الحياة بشكل طبيعي.

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن الصحة هي: القدرة على التكيف مع العوامل التي يتعرض لها الجسم من مصاعب الحياة والأمراض حتى يصل إلى حالة التوازن وممارسة الحياة بشكل طبيعي.

محددات الصحة:

يتأثر المستوى الصحي للفرد بعدد من العوامل إما وراثياً أو بيئياً أو اجتماعياً أو سلوكياً ولكل عامل قدرة تختلف عن الآخر في التأثير على المستوى الصحي للأفراد، وقد اختلفت الآراء في مدى أهمية هذه العوامل لتحديد المستوى الصحي.

ومن هذه الآراء يرى كل من "سايمونز وجرين" (Simons & Green، 1995: 33) أن محددات الصحة تندرج في أربع فئات هي:

١– الوراثة: مثل كثير من صفات الجسم كالطول والوزن ومقاومة المرض.

٢– البيئة الطبيعية: وتشمل الحرارة، والرطوبة، والضوضاء، والإشعاع.

٣– الرعاية الصحية: توافر الخدمات الطبية وغيرها من الخدمات الصحية.

٤– السلوك الشخصي: الاختبارات الشخصية بصدد الغذاء وممارسة التمارين واستخدام العقاقير.

الوعي الصحي:

جاء معني كلمة الوعي في المعجم الوجيز (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٨م: ٦٧٥) بثلاث صياغات هي الحفظ والتقدير، والفهم وسلامة الإدراك، شعور الكائن بما في نفسه، وما يحيط بالآخرين.

وقد جاء في قاموس "أكسفورد الصغير" كلمة الوعي يقابلها في الإنجليزية (Aware aware)، وتعني المعرفة والإدراك Having (knowledge or understanding)، وفي بعض قواميس اللغة إلى الإدراك والإحاطة والفطنة (Awareness)، ويشير مفهوم الوعي إلى الحفظ والتقدير والفهم بالإضافة إلى الضمير أو الشعور (فراج، ١٩٩٢م: ٥٢ –٥٣).

وعرف الباحث الوعي الصحي بأنه هو تحويل المعارف والمعلومات والحقائق والاتجاهات للقضايا الصحية إلى ممارسات وعادات صحية.

مفهوم الصحة المدرسية:

الصحة المدرسية: هي مجموعة المفاهيم والمبادئ والأنظمة التي تقدم لتعزيز صحة الطلبة في السن المدرسية، وتعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس (وزارة التربية والتعليم السورية، ٢٠٠٦م).

وقد برز حديثا توجه على المستوى العالمي للاهتمام بالصحة المدرسية، فهناك هيئات دولية في مجالات الصحة والثقافة تهتم بالصحة المدرسية، مثل منظمة الصحة العالمية واليونيسيف واليونسكو.

ففي عام ١٩٩٥ م شكلت منظمة الصحة العالمية لجنة خبراء التوعية الصحية وتعزيز الصحة الشاملة من خلال المدارس، وقد كان الهدف من هذه اللجنة الخروج بتوصيات، ووضع المقاييس وتفعيل السياسات التي تمكن المنظمات الصحية والتربوية والمدارس من الاستخدام الأمثل لإمكاناتها من أجل تحسين صحة الأطفال والناشئة والكوادر التعليمية والأسرة والمجتمع (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٨م:٣٣).

وخرجت اللجنة بتقرير صدر عام ١٩٩٧م بأسم "تعزيز الصحة من خلال المدارس"، وقد أنشأت منظمة الصحة العالمية بفرعها الأوربي شبكة المدارس المعززة للصحة، وانتظم فيها الكثير من معظم دول الاتحاد الأوربي (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠١م).

مجالات الصحة المدرسية:

هناك مجالات أو مكونات ثمانية للصحة المدرسية وهي:

التربية الصحية- البيئة المدرسية – الصحة النفسية – الخدمات الصحية – الاهتمام بصحة العاملين- التغذية وسلامة الغذاء – التربية البدنية – الاهتمام بصحة المجتمع (وزارة التربية والتعليم السورية، ٢٠٠٦م).

دور المعلم في الثقافة الصحية المدرسية:

يعتبر المعلم الأداة الهامة في التربية الصحية المدرسية لأنه قائد العملية التربوية، فعليه تقع المسئولية في تربية التلاميذ تربية صحية من خلال تعديل سلوكهم الصحي الذي يؤدي إلى رفع مستوى الوعي الصحي، وكانت المسئولية المتعلقة بصحة الطالب وثقافته الصحية غالباً ما تقع على الأهل، وأحيانا على الأطباء والطاقم التمريضي من دوائر الصحة العامة ومن مجموعات التطوع الصحي، مما غيب دور المعلم بالرغم من أنه يعتبر نفسه غير مسئول عن اتجاهات الطلاب بطريقة سلوكهم الصحي، إلا أن المعلم يعتبر من أهم عناصر الفريق الصحي، ويجب أن يشارك مشاركة فعالة في تنمية الوعي الصحي بين الطلاب (مرداد، ١٩٩٦م: ١٥-٢٠).

وبناء على ما سبق يخلص الباحث إلى أن معلم الصحة يجب أن يتمتع بالقدرات التالية:

١- أن يلم بقضايا ومشكلات الوعي الصحي.

٢- أن يتمتع بقدر من الإرشاد الصحي والوعي الصحي.

٣- أن يكون قدوة حسنة في الجوانب الصحية.

دور المنهج المدرسي في نشر الوعي الصحي:

إن أهداف الأمم والمجتمعات وسياساتها لا يمكن تحقيقها بدون منهج دراسي يدرس لأبنائها، ويعتبر المنهج وسيلة المدرسة في تحقيق جميع أهدافها، لذلك من الطبيعي أن تنعكس وظيفة المدرسة في المنهج، فالمدرسة لها دور كبير في رفع المستوى الصحي من خلال إكساب الطلاب السلوك الصحي السليم، وذلك بإشباع حاجات الطالب من خلال المنهج.

ويؤكد صابر سليم على أهمية تضمين مناهج الصحة والعلوم بالدول النامية للقضايا والمشكلات البيولوجية والأخلاقية (مطاوع، ٢٠٠٠م:٤).

في ضوء ما سبق يخلص الباحث إلى أن الموضوعات والقضايا التي ترتبط بصحة الفرد والأسرة والمجتمع يمكن تناولها من خلال المناهج المدرسية لتوضيحها وسبل مواجهتها بالطرق التي تقلل أو تحد من خطورتها.

دور المعلم في الثقافة الصحية للطلاب:

يمكننا أن نورد دور المعلم هنا كون المرشد الصحي، ومدير المدرسة هم في الأساس معلمين، وحيث يأتي التركيز على ذلك لعدة اعتبارات أوردها (الغامدي، ١٤٢٣هـ: ٢٥) يذكر الباحث منها ما يلي:

- إن المعلم يقضي مع الطلاب وقتاً أطول من الوقت الذي يقضيه أي من العاملين في المجال الصحي.
- إن المعلم يحسن التواصل مع الطلاب من حيث تدريبه على مهارات التواصل وإيصال المعلومات أكثر من الأطباء.

وبناء على ما سبق يخلص الباحث إلى أن المرشد الصحي يجب أن يتمتع القدرات التالية:

١ - أن يلم بقضايا ومشكلات الوعي الصحي.

٢ – أن يتمتع بقدر من الإرشاد الصحي والوعي الصحي.

٣ – أن يتواصل مع الندوات التي تنظمها وزارة الصحة والجهات ذات الاختصاص.

الحاجة إلى الثقافة الصحية:

وتنبع الحاجة إلى التربية الصحية بصورة عامة، وتدريسها للتلميذ بصورة خاصة، بسبب ما يعانيه العالم من مشكلات صحية، فعلى سبيل المثال ما يلي:

– أشارت منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠٠٢ م، إلى أن التدخين من عام ١٩٥٠ م وحتى عام ٢٠٠٠م تسبب في قتل ٦٠ مليون شخص في الدول النامية فقط، ومن المتوقع أن يكون مجموع ضحايا التدخين خلال العشرين عاماً القادمة حوالي ١٠٠ مليون شخص.

– يؤكد التقرير السنوي الصادر عن اليونيسيف أن ما يزيد عن ٢٠٠ مليون طفل دون سن الخامسة في الدول النامية يعانون من سوء التغذية، والذي يؤدي إلى ما يقرب من ١٢ مليون حالة وفاة سنوياً، إضافة إلى ما ينتج عن سوء التغذية من فقدان للطاقة العقلية، والأمراض والتي تؤدي إلى إعاقات عقلية وجسدية دائمة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ١٩٩٨م).

– أن فقر الدم مشكلة قائمة في المملكة وذات أثر كبير على صحة المواطنين وتطورهم الجسمي والعقلي، وقد تراوحت نسبة الإصابة بين ٧,٥٪ و٧,٦٪ وفي بعض الدراسات، وهذه مبررات كافية ومقنعة للقيام بعمل جدي، والإعداد لمشروع وطني لمكافحة هذا الداء ذي الأثر السيئ على المجتمع (القنواتي وآخرون، ١٩٩٤م:٦٦).

ويتضح من ذلك أن أهمية الثقافة الصحية، في أنها لا تنحصر فقط في العمل على منع الأمراض وحدوثها، وإنما تتعدى ذلك إلى الهدف الأكبر وهو نشر التنور الصحي بين الأفراد عن طريق اكتساب المعلومات الصحية، واتخاذ القرارات الصحية السليمة التي تبنى على الاتجاهات الصحية.

دور منهج العلوم في الثقافة الصحية:

يعتبر المنهج إحدى الدعامات الهامة والأساسية في تربية التلاميذ تربية صحية، وإذا كان الغرض من التربية الصحية ليس الحصول على المعرفة، وإنما الهدف هو السلوك الصحي، لذا ينبغي ألا ننظر إلى المنهج على أنه المقررات الدراسة فحسب، ذلك لأن سلوك الإنسان يتحدد بما يتأثر به من انفعالات وما يستقر في نفسه من اتجاهات وطرق تفكير يكتسبها أثناء دراسته وعمله ونشاطه (الامعري، ٢٠٠٢م: ٨٠).

فالقيمة الحقيقة لتدريس العلوم تكمن في القدرة على تغيير سلوك التلميذ داخل المدرسة أو خارجها بحيث يستطيع التعامل مع المشكلات الصحية بوعي يمكنها من اتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب (عربي، ٢٠٠١م: ٩٠).

خاصة وأن أهم ما يميز مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية، أنها ليست متخصصة، وإنما هي علوم عامة يدرسها التلاميذ، ولعل هذا يتفق مع وظيفة تلك المرحلة من حيث أنها مقدمة للمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، فينبغي أن يهيأ منهج العلوم فرص الانتقال المتدرج (المتوكل، ٢٠٠٣م: ٥٣).

تنمية الاتجاهات الصحية:

مفهوم الاتجاهات الصحية: يعيش الإنسان في إطار ثقافي يتألف هذا الإطار من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات، وهذه جميعاً تتفاعل تفاعلاً ديناميكياً يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية وبيئته، إلا أن تكوين الاتجاهات الصحية لا تتوقف عند حد الإحاطة بالمجالات والموضوعات الصحية فقط، ولكن لابد أن تتوافر عوامل أخرى لتكوين الانفعال وتوجيه الوجدان، وتعد الاتجاهات من خصائص الأفراد حيث تصف مشاعرهم الموجبة أو السالبة تجاه مواقف، أو أفكار، أو أشخاص، أو مؤسسات، أو موضوعات معينة، وهي كجانب وجداني لشخصية الفرد أو لا تقل أهمية عن الجانب المعرفي، وذلك نظراً لأنها ترتبط بحاجات الفرد ورغباته ومشاعره ودوافعه النفسية، كما تعد الاتجاهات بمثابة مؤشرات نتوقع في ضوئها سلوكاً معيناً مميزاً للفرد في مواقف لاحقة (علام، ٢٠٠٠م: ٥١٤).

المبحث الثاني

أبعاد تنمية الثقافة الصحية ومهام المدرسة نحو تفعيلها لدى التلاميذ

مفهوم الإدارة المدرسية:

لقد جعلت الاتجاهات الحديثة الإدارة المدرسية أكثر توسعًا لتشمل العديد من النواحي من بينها النواحي الفنية، والمالية، والمناهج، وطرق التدريس، والنشاط المدرسي، والخدمات الصحية المدرسية، ورعاية شئون التلاميذ (عابدين، ٢٠٠٥م: ٥٥).

ومن خلال ما سبق من تعريفات لمفهوم الإدارة المدرسية يمكن استنتاج أن الإدارة المدرسية لها أهمية كبرى بالنسبة لطفل المدرسة تتجلى في تهيئة المناخ التعليمي المناسب وتهيئة الظروف المناسبة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي تساعد على نمو الطالب نموًا شاملاً ومتكاملاً في جميع الجوانب.

النواحي الصحية ومسؤوليات المدرسة نحو تحقيقها:

- متابعة الطلاب التي تكون واضحة عليهم حالات مرضية.
- تكوين جمعيات الإسعافات الأولية.
- الاهتمام بالمرافق المدرسية واستكمال صيانتها بشكل دائم (مساد،١٤٢٥هـ: ٢٥).

تعريف التثقيف الصحي:

هي تقديم المعلومات والبيانات والحقائق الصحية التي ترتبط بالصحة والمرض لكافة أفراد المجتمع بهدف الإرشاد والتوجيه وذلك للوصول إلى الوضع الذي يصبح فيه كل فرد مستعدًا للتجاوب مع الإرشادات الصحية (مرسى، ١٤٢٥هـ: ١٠).

أهداف التثقيف الصحي:

تعددت الأهداف الخاصة بالتثقيف الصحي ومنها ما حددت منظمة الصحة العالمية وهي:

١- التأكيد على أهمية الصحة كمصدر قوة للمجتمع.

٢- إمداد المجتمع بالخبرات والمعلومات لمساعدتهم على حل مشاكلهم الصحية بأنفسهم.

٣- رفع تطوير الخدمات الصحية (الشمري وآخرون، ١٤١٢هـ: ٢٠٥).

أساليب التثقيف الصحي المدرسي:

يمكن للمعلمين تحقيق أساليب التثقيف الصحي للطلاب وفق أساليب عديدة، نذكر منها:

١- تقديم النصائح فيما يتعلق بصحة التلاميذ ضمن فعاليات الصحة المدرسية.

٢- تنظيم دورات وندوات داخل المدرسة باستضافة أحد أطباء الوحدة الصحية المدرسية وذلك لتوعية التلاميذ (فريحات، ١٤١٧هـ: ٣١٧).

إن التثقيف الصحي في المدارس يكون عن طريق:

١- يجب أن يشتمل البرنامج المدرسي على مادة التثقيف الصحي لتوعية التلاميذ بأهم المشكلات الصحية وطرق الوقاية منها.

٢- تنظيم المدرسة لندوات يتم حضور الآباء فيها وذلك لمناقشة الأمور التي تتعلق بصحة أولادهم، وطرق المحافظة عليها (مرسى، ١٤٢٥ هـ: ١٨١).

النظافة العامة للمدرسة والاهتمام بها.

جاءت تعاليم الإسلام صريحة، وواضحة في دعوتها وحثها على النظافة والطهارة وجعلتها مقترنة بالعديد من العبادات، وعلى رأسها الصلاة، وكذلك "فإن النظافة بمفهومها الشامل عامل مهم ليتمتع أفراد المجتمع بنعمة الصحة، ومن ذلك نظافة الجسم والفم، والملبس، والمأكل، والمشرب"، ولهذا نلاحظ أن من أوائل السور التي نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم سورة المدثر وفيها حث صريح على الاهتمام بالنظافة كما قال تعالى: ﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ ۝٤﴾ (المدثر، آية ٤)، وقال تعالى: ﴿فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا۟ ۚ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُطَّهِّرِينَ﴾

(التوبة، الآية ١٠٨)، وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمۡتُمۡ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغۡسِلُواْ وُجُوهَكُمۡ وَأَيۡدِيَكُمۡ إِلَى ٱلۡمَرَافِقِ وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ وَإِن كُنتُمۡ جُنُبٗا فَٱطَّهَّرُواْۚ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمۡ تَجِدُواْ مَآءٗ فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدٗا طَيِّبٗا فَٱمۡسَحُواْ بِوُجُوهِكُمۡ وَأَيۡدِيكُم مِّنۡهُۚ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمۡ وَلِيُتِمَّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٦﴾ (المائدة، الآية ٦)، ومن الأحاديث النبوية التي تبرز أهمية الطهارة والنظافة قوله صلى الله عليه وسلم: "الطهور شطر الإيمان " (صحيح مسلم/ ٢٢٣)، وقوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه ابن ماجة عن أبي هريرة "لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة" (سنن ابن ماجة/ ٢٣٦)، فهذه الآيات والأحاديث تعتبر أدلة على مدى اهتمام وعناية الإسلام بالنظافة والطهارة، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، والتي أنشئها المجتمع لتتولى تربية النشء في مختلف مراحل التعليم (التركي،١٤٢١هـ: ٢٧).

مهام المدرسة تجاه وسائل السلامة والصحة بالمدرسة.

إن تأمين وسائل السلامة والصحة بالمدرسة مطلب أساسي لكي تسير العملية التعليمية سيراً علمياً، وهذه الوسائل لا تأتي من فراغ، بل من جهود طاقم المدرسة، ومن مهامه نحو السلامة كما ما يلي:

١- توفير الإسعافات الأولية في المدرسة لمساعدة التلاميذ في علاج الإصابات الخفيفة والتي لا تحتاج إلى استدعاء الطبيب.

٢- وضع برنامج لتدريب المعلمين والطلاب على الإسعافات الأولية.

٣- توفير الشروط الصحية داخل الفصول الدراسية من إضاءة كافية وتهوية جيدة لكي تقلل فرص انتشار العدوى بين الطلاب.

دور المقصف المدرسي في تغذية الطلاب:

للمقصف المدرسي عدة أدوار نذكر منها:

١- تقديم أنواع مختارة مختلفة من الطعام والشراب الصحي الجذاب بسعر مناسب.

٢- نشر العادات الغذائية الصحية.

٣- يقوم بدور النموذج لتحسين التغذية في المجتمع (الأنصاري، ١٤٢٣هـ: ٢٥).

مهام الإدارة المدرسية والمرشدين الصحيين والمعلمين تجاه التغذية الصحية المدرسية:

١- التأكد من صلاحية الأغذية والمشروبات بالمقصف.

٢- يجب وضع برادات المياه بعيدة عن مصادر التلوث، كدورات المياه.

٣- يفضل توفير أكواب بلاستيكية تستعمل لمرة واحدة لمنع نقل العدوى.

وسوف يستعرض الباحث في ما يلي بشيء من الإيجاز الاشتراطات الصحية للمقاصف المدرسية، كما وردت في دليل الاشتراطات الصحية للمقاصف المدرسية (١٤٢٦هـ) وهي كالتالي:

الاشتراطات الخاصة بتشغيل المقصف:

يجب أن ينظف المقصف يوميًا وكلما دعت الحاجة إلى ذلك ويجب استعمال المطهرات الخاصة للقضاء على الجراثيم وغسل الفواكه والخضروات قبل استخدامها بماء نظيف، ويفضل تعقيمها بحمض الليمون (الستريك)، أو برمنجانات البوتاسيوم، ويمنع استخدام مياه السخان في تحضير المشروبات الساخنة، والطعام، (ص٢٤).

الاشتراطات الخاصة بتجهيز المقصف:

يجب أن يكون المقصف داخل سور المدرسة وبعيدًا عن مصادر التلوث مثل دورات المياه ولابد أن يكون مبنياً بطريقة تمنع دخول الحشرات والغبار إليه وأن يكون عدد نوافذ البيع كافياً بمعدل نافذة لكل ١٠٠ طالب مع وجود دواليب لحفظ الأواني المستخدمة، وأرفف سهلة التنظيف, كما يجب أن يكون المقصف جيد التهوية، مع وجود برادات ومجمدات بداخله مع توفير مغسلة وحاوية للنفايات تفرغ وتنظف يومياً.

الاشتراطات الصحية للمواد الغذائية المقدمة والمشروبات المسموح بتداولها في بالمدارس:

أولاً: العصائر والمشروبات.

- جميع العصائر الطبيعية.
- الحليب بجميع أنواعه.

ثانياً: الشطائر.

- شطائر الأجبان بجميع أنواعها.
- فطائر الجبنة والزعتر.

ثالثاً: المواد الغذائية الخفيفة.

- البسكويت بجميع أنواعه.
- الكعك الخالي من الكريمة.
- أن تكون الجدران مكسوة بالبلاط القيشاني.

تطور الاهتمام بالصحة المدرسية في المملكة العربية السعودية:

١- الصحة المدرسية في المملكة نشأتها وأهدافها:

أُنشئت الصحة المدرسية للبنين عام ١٣٧٤هـ، بهدف تقديم الخدمة الصحية للطلاب والمعلمين ومنسوبي وزارة التعليم وبدأت الوزارة بإنشاء ثلاث وحدات صحية رئيسية في كل من منطقة مكة المكرمة، والرياض، وجدة تضم عيادات تخصصية وأقسامًا متخصصة كالعلاج الطبيعي والمختبر والأشعة إضافة إلى الضماد والصيدلية، وكان عمل الوحدات الصحية آنذاك يقتصر على تقديم الخدمات العلاجية لمنسوبي الوزارة وبعض الخدمات الوقائية والتطعيمات الأساسية للطلاب المستجدين ومراقبة البيئة المدرسية، واستمر التوسع في إنشاء الوحدات الصحية حتى بلغ عدد الوحدات الصحية المدرسية ١٦٣ وحدة (الأنصاري، ١٤٢٧هـ: ١٦٥).

٢- الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للصحة المدرسية:

الإدارة العامة للصحة المدرسية هي إدارة من الإدارات العامة التابعة لوكالة الوزارة المساعدة لشؤون الطلاب وقد كان الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للصحة المدرسية يضم إدارتين هما: إدارة الوحدات، وإدارة التموين الطبي، ومع تغير سياسات الصحة المدرسية، والأنشطة التي تديرها في المناطق واتساع مهامها وتنوع برامجها ظهرت الحاجة إلى تطور الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للصحة المدرسية حالياً كما ذكرها (الأنصاري، ١٤٢٧هـ: ١٦٩) حيث تشتمل على:

١- إدارة الشؤون الوقائية.

٢- إدارة الشؤون العلاجية.

٣- إدارة التغذية.

٣- أولويات برامج الصحة المدرسية:

تتحدد أولويات الموضوعات التي تتولاها برامج الصحة المدرسية بعدة مؤشرات هامة أوردها (الأنصاري، ١٤٢٣هـ: ١٤١) نذكر منها ما يلي:

أ- حجم المشكلة بين الطلاب.

ب- خطورة المشكلة على الصحة.

ج- علاقتها بالتحصيل الدراسي.

ثانياً: الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات التي تتعلق بالثقافة الصحية وأدوار ومهام المدرسة تجاه ذلك.

– دراسة الأنصاري، (٢٠٠٧م) بعنوان: "المدارس وتعزيز النمط المعيشي الصحي، مراجعة عالمية، ومقارنة سعودية". حيث هدفت إلى توضيح أنه لا يكاد يخلو موضوع من موضوعات التنمية بكل جوانبها من الحديث عن دور التعليم، وعند الحديث عن الصحة والتوعية الصحية وتحسين النمط المعيشي يجد النظام التعليمي– وعلى مستوى العالم– نفسه أمام دور كبير وتحد حقيقي، كما أكدت الدراسة على أن تعزيز النمط المعيشي الصحي شأن صحي له علاقة كبيرة بالتربية وبناء السلوك في النشء، وأن الاهتمام بالصحة المدرسية في المملكة تتفرد بخاصية يقل مثيلها لوجودها في وزارة التربية والتعليم، مما يتيح لها القرب من العملية التربوية بكل فرصها ومواردها واستخدمت المنهج الوصفي بحيث تنظر بعين النقد لما يتم في مدارسنا من محاولات في هذا الاتجاه لتستعرض إيجابيات التجربة السعودية في الصحة المدرسية في قطاع البنين، ومناطق القوة ومكامن التفوق فيها من خلال الاستبانة المعدة لذلك.

– دراسة العتيبي (١٤١٧هـ) بعنوان: "مشكلات الإدارة المدرسية كما تصورها مجلتا اليمامة واقرأ السعوديتان". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية كما تصورها مجلتا اليمامة واقرأ السعوديتان. والدراسة هذه هي عبارة عن دراسة مسحية أداتها الاستبانة لأعداد المجلتين خلال ست سنوات من بداية ١٤١١هـ إلى نهاية ١٤١٦هـ، وكان من المشاكل التي تواجهها الإدارة ما يلي:

١– كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد.

٢– سوء التغذية للطلاب.

– دراسة الدليوي:(١٤١٧هـ)، بعنوان: "إسهام الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن والسلامة لطلاب مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة"، وقد هدفت الدراسة التعرف على مدى إسهام الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن والسلامة للطلاب من وجهة نظر مديري المدارس وكذلك المعلمين، وقد طبقت هذه الدراسة التحليلية الاستبانة المكونة من (٥٤) فقرة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٨) مديراً و(١٥٢) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

١– خلو الأنشطة الثقافية المدرسية في محتواها من جانب الأمن والسلامة.

٢– عدم استخدام الأفلام التعليمية والوسائل السمعية في تبصير الطلاب بمجال الأمن والسلامة.

٣– احتل دور الإدارة المدرسية في حماية الأرواح والحفاظ على الممتلكات المرتبة الأولى في الإسهام.

– دراسة الشلاش (١٤١٣هـ) بعنوان: "مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية "، وقد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المهام الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية، والمهام الإدارية لموجهي الإدارة الدراسية، وموازنة مهام مديري المدارس الإدارية بمهام موجهي الإدارة المدرسية ومهام موجهي المواد الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة فيها من (٥٩) مدير ثانوي، و(٧) موجهي إدارة مدرسية، و(٨٨) موجه مواد دراسية، وذلك من خلال استبانة مكونة من (٥٩) عبارة طبقت في الفصل الثاني لعام ١٤١٢هـ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن من أقل المهام الإدارية ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية هو الاهتمام بالتربية الصحية للتلاميذ.

– دراسة عبودة (١٤٠٨هـ) بعنوان: "وظيفة المدرسة في رفع المستوى الصحي لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة"، وقد هدفت الدراسة التعرف على الوظيفة التي تقوم بها المدرسة لرفع المستوى الصحي لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وقد طبقت الدراسة على طالبات السنة الأولى والثانية بقسميهما العلمي والأدبي في سبع مدارس من ثانويات مكة المكرمة التابعة لرئاسة تعليم البنات بلغ عددهن (٦٢٠) طالبة باستخدام المنهج الوصفي المسحي وذلك عن طريق استبانة مكونة من (٣٠) عبارة، وكان من نتائجها ما يلي:

– المدرسة تهتم بتوفير الأطعمة النظيفة والوجبات المتنوعة، وكذلك سلال المهملات.

– اهتمام المدرسة بالنظافة، وصيانة المكيفات صيفاً كان بدرجة متوسطة.

– دراسة سذرلاند وفاسكو (SUTHERLAND & FASKO، ١٩٨٤م) تقييم الكفاءة المتوقعة لحاملي شهادة البكالوريوس والماجستير من مرشدي الصحة المدرسية في فلوريدا، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الكفاءة المتوقعة لحاملي شهادة البكالوريوس والماجستير من مرشدي الصحة المدرسية في فلوريدا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة، وطبقت الدراسة على (٦٩) مرشداً صحياً، ولقد توصلت الدراسة إلى أن مرشدي الصحة من حاملي البكالوريوس في حاجة إلى معلومات صحية تساعدهم في الإرشاد الصحي، أما مرشدي الصحة من حاملي الماجستير فهم في حاجة إلى تنمية مهاراتهم في الإدارة والتقييم، وقد أوصت الدراسة بضرورة مراجعة برامج الإرشاد الصحي في فلوريدا لمعرفة مدى إمكانية تحقيقها لهذه المتطلبات.

ثانياً: الدراسات التي تتعلق بواقع الثقافة والتربية الصحية في المدارس.

– دراسة العصيمي وآخرون، (١٤٢٤هـ– ٢٠٠٤م) بعنوان: "نمط المعيشة وأثره على بعض الجوانب الصحية والتربوية والاجتماعية لدى طلاب التعليم العام بمدارس وزارة التربية والتعليم". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على النمط الغذائي لطلاب وزارة المعارف وبعض الجوانب الحياتية ذات العلاقة، وذلك في مراحل التعليم الثلاث: الابتدائي، والمتوسط والثانوي، وقامت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي حيث صممت استبانة مكونة من (٩٠) بنداً وطبقت في صيف عام ١٤٢٤هـ على عينة بلغت (٦٢٠٠) طالب من خمس إدارات تعليمية مختارة عشوائياً (الرياض– حائل–الإحساء– المدينة المنورة– صبيا)،.

– دراسة العقيل (١٤١٨هـ) بعنوان: "دراسة الحالة الغذائية" التغذوية "لطلاب المدارس من السعوديين في المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحالة التغذوية لطلاب المدارس الابتدائية من الجنسين في منطقة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها على عينة عشوائية من طلبة وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بلغ عددها (١٦٠) طالبًا وطالبة، وتم دراسة الحالة الاجتماعية والاقتصادية لكل منهم، وقياس أعمارهم من (٩–١٢) سنة الوزن والطول، والعادات الغذائية، كما تم قياس نسبة الدهون في الدم، واستخدمت الباحثة في الاستبانة مقياس الوزن الصحي الغذائي الوطني الثاني في الولايات المتحدة الأمريكية في تحديد نسبة البدانة والهزال وأسفرت نتائج الدراسة:

١– وجود بعض العادات الغذائية الخاطئة بين الطلاب.

٢– إهمال وجبة الفطور لدى ٧٥ ٪ من الأولاد و٢٠ ٪ من البنات.

٣– استهلاك الأطعمة ذات القيمة الغذائية المنخفضة بنسبة كبيرة.

– دراسة الجبر(١٤١٧هـ) بعنوان: "السعة المكانية والإضاءة، والتهوية الخاصة بحجرات الأقسام العلمية، والأدبية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الفجوة الموجودة بين الوضع الحالي وما يجب أن يكون عليه فيما يتعلق بتوافر الشروط الفنية الصحية المتعلقة بسعة، وإضاءة، وتهوية الحجرات للأقسام العلمية والأدبية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩٤) معلماً، ومعلمة يمثلون جميع السنوات من عام١٩٦٠م إلى عام١٩٨٠م فأكثر، وأسفرت لعدة نتائج منها:

١– سعة حجرات الأقسام في المرحلة الثانوية أفضل من المدارس الابتدائية والمتوسطة.

٢– الشروط الفنية الصحية الخاصة بإضاءة وتهوية حجرات الأقسام العلمية متوفرة في حجرات مدارس المرحلة الابتدائية أكثر من باقي المراحل.

– دراسة جيباجا (jibaja،١٩٩١م) بعنوان: "من يدرس الصحة المدرسية"، وقيمت أربع خصائص لبرامج الصحة المدرسية ومدرسيها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وأداتها الاستبانة حيث أظهرت النتائج أن المثقف الصحي المؤهل يعلم مهارات صحية أكثر من الذين لا يملكون التأهيل المناسب، وأن البرامج الصحية التي تتناغم وتنسجم مع البيئة المحيطة بالمدرسة تعطي آثاراً أكثر عند الطلبة من تلك المصاغة بشكل معمم، وانه لابد من مناسبة برامج التربية الصحية لأعمار الطلبة وميولهم واحتياجاتهم وهذا يرتب على مدرسيها ضرورة امتلاك القدرة على تحديد هذه الاحتياجات وتلك الميولات.

– دراسة القدومي (٢٠٠٥م)، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المستوى الصحي، ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى

لاعبي الأندية العربية لكرة الطائرة، ضمت العينة٩٠ لاعباً من المشاركين في بطولة الأندية العربية في الأردن، وطبقت عليها استمارة الوعي الصحي ومصادر الحصول على المعلومات الصحية، والمكونة من٧٥ فقرة لقياس الوعي الصحي، وأظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الوعي الصحي لدى أفراد العينة كاف وعالياً، إذ وصلت النسب المئوية للاستجابة ٨١٪، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الوعي, كما قدمت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة والتوصيات

أولاً: النتائج:

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها فقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

أ- إن دور المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بصفة عامة كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦).

ب- من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على كانت أهم نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة ما يلي:

نتائج الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما دور المدرسة في تفعيل التثقيف الصحي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٦٩ من٥).

ب - في هذا المحور هنالك أدوار تقوم بها المدرسة بدرجة متوسطة منها:

١- تكوين لجنة تهتم بتوعية التلاميذ بالجوانب الصحية بالمدرسة.

٢- تنظيم زيارات لبعض الجهات ذات العلاقة بالصحة العامة (المستشفيات...).

٣- تخصيص بعض حصص النشاط لإقامة ندوات صحية للطلاب.

ج - هنالك أدوار قوم بها المدرسة بدرجة عالية منها:

تفعيل الإذاعة المدرسية في نشر الوعي الصحي بين الطلاب.

نتائج الإجابة على السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما دور المدرسة في تفعيل النظافة العامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٠ من٥).

ب - هنالك أدوار تقوم بها المدرسة بدرجة عالية منها:

١- توفير سلال النظافة في (الفصول الدراسية /في فناء المدرسة).

٢- متابعة النظافة الشخصية للطلاب.

٣- الإشراف على تنظيف الفصول مع كل يوم دراسي.

ج- لا يوجد هنالك دور تقوم به المدرسة بدرجة متوسطة أو منخفضة.

نتائج الإجابة على السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما دور المدرسة في تحقيق وسائل السلامة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

أ - بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور(٤,١١ من ٥).

ب - هنالك أدوار تقوم بها المدرسة بدرجة عالية منها:

١- تحويل الطلبة المرضى إلى الوحدة الصحية.

٢- توفير أجهزة إطفاء الحريق في جميع مرافق المدرسة.

٣- توفير الإضاءة الجيدة داخل (الفصول/ المختبرات).

ج – هنالك دور تقوم به المدرسة بدرجة متوسطة منها:

١– تخصيص غرفة للإسعافات الأولية بالمدرسة.

نتائج الإجابة على السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما دور المدرسة في تفعيل البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

أ – بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور(٣,٨٥ من ٥)

ب– هنالك أدوار تقوم بها المدرسة بدرجة عالية منها:

١– توفير مياه الشرب الصحية.

٢– التأكد من صلاحية (الأغذية /المشروبات) الموجودة في المقصف.

٣– تجهيز مكان ملائم للمقصف المدرسي.

ج– عبارة تطبيق برنامج غذاؤك حياتك، تبين أن المدرسة نقوم بدورها بدرجة متوسطة.

نتائج الإجابة على السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك تعزى إلى المتغيرين التاليين (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة)؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى العمل الحالي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى المؤهل العلمي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات:

بعد مراجعة نتائج الدراسة أمكن الانتهاء إلى عدد من التوصيات أهمها:

توصيات خاصة: توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

١– التأكيد على ضرورة تطوير ورفع مستوى تطبيق البرامج الصحية الخاصة بالتثقيف الصحي.

٢– التأكيد على ضرورة الاهتمام بصيانة طفايات الحريق في المدارس بشكل دوري لكي تكون فعالة، والتي تعتبر مصدر الحماية الأول من الحرائق بمشيئة الله تعالى.

٣– التأكيد على ضرورة تفعيل برامج الإدارة العامة للصحة المدرسية بالمدارس ومتابعة تطبيقها.

٤– ضرورة استثمار الأنشطة المدرسية في تفعيل جوانب التثقيف الصحي وتدريب الطلاب والمعلمين على مبادئ السلامة بالتعاون مع الوحدة الصحية المدرسية.

توصيات عامة:

١–إجراء دراسة حول مدى فاعلية دور المدرسة في تحسين السلوك الغذائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢– إجراء دراسة حول مدى فاعلية المدرسة في تطبيق برامج التوعية الصحية المدرسية.

٣– إجراء دراسة مقارنة حول مدى تطور إدارة الصحة المدرسية في استخدام نظم وتكنولوجيا المعلومات في تطبيق برامج التوعية والثقافة الصحية.

٤– إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على مدارس مدن المملكة الأخرى، وعلى مراحل مختلفة.

المراجع:

أولاً: المصادر.

- القرآن الكريم.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، "**صحيح البخاري**"، د.ط (الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع, ١٤١٩هـ).
- الترميذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، "**سنن الترمذي**"، ط١(القاهرة: دار الحديث, ١٩٩٩م).
- حجر، أحمد بن علي، "**فتح الباري**"، شرح صحيح البخاري، د.ط (بيروت: دار المعرفة, د.ت).
- القزويني، الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد، "**سنن أبي ماجة**"، ط١(الرياض: دار السلام, ١٩٩٩م).
- الألباني، محمد ناصر الدين، "**صحيح سنن ابن ماجة**"، د.ط (الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع, ١٤١٧هـ).

ثانياً: المراجع العربية:

- ابن منظور، "**لسان العرب**"، د.ط (القاهرة: دار الحديث, ٣٠٠٣م).
- أسعد، أمان محمد وشكر، فايز عبد المقصود وعبد الحليم، أبو القاسم إبراهيم, "**الصحة المدرسية**", د.ط (القاهرة: عالم الكتب, ١٩٩٩ م).
- أسعد، يوسف ميخائيل، "**أسس التربية الجنسية**"، د.ط (مصر, القاهرة: دار النهضة للطباعة والنشر،١٩٩٥م).
- الأتربي، هويدا, "**التربية الصحية في مرحلة التعليم الأساسي بين الواقع والممكن**"، رسالة ماجستير, كلية التربية (مصر: جامعة طنطا, ١٩٩٤م).
- الأنصاري، صالح بن سعد، "**المدخل إلى الصحة المدرسية**"، د.ط (الرياض: مؤسسة خالد أمين, ١٤٢٣هـ).
- البديوي، منصور، "**دراسات في الأساليب الكمية واتخاذ القرار**"، د.ط (الإسكندرية: الدار الجامعية, ١٩٨٧م).
- التركي، يوسف, "**السلوك الصحي في الإسلام**", د.ط (الرياض: دار الوطن للنشر, ١٤٢١هـ).
- الدمرداش، صبري, "**أساسيات تدريس العلوم**", ط٢(القاهرة: دار المعارف, ١٩٩٧م).
- النجدي، أحمد وآخرون، "**المدخل في تدريس العلوم**"، د.ط (القاهرة: دار الفكر العربي, ١٩٩٩م).
- بدر، ليلى وآخرون, "**أصول التربية الصحية والصحة العامة**", ط١(القاهرة: مكتبة النهضة المصرية, ١٩٨٥م).
- حجر، سليمان والأمين، محمد، "**الأسس العامة للصحة والتربية الصحية**"، د.ط (مصر, القاهرة: مكتبة ومطبعة الغد، ١٩٩٨م).
- حسني، حسن، "**رحلة مع السيجارة**"، د.ط (مصر, القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٢م).
- رشاد، نادية محمد، "**التربية الصحية والأمان**"، ط٢(مصر: دار الفكر العربي للنشر، ١٩٩٦م).
- زهران، حامد عبد السلام, "**علم نفس النمو والطفولة والمراهقة**", ط٥ (القاهرة: عالم الكتب, ١٩٩٠م).
- سلامة، بهاء الدين إبراهيم, "**الصحة والتربية الصحية**"، د.ط (مصر, القاهرة: دار الفكر العربي،١٩٩٧م).
- شكر، فايز عبد المقصود، وآخرون, "**الصحة المدرسية**"، د.ط (مصر, القاهرة: عالم الكتب للنشر،١٩٩٩م).
- عبد الوهاب، أمل، "**أسس الثقافة الصحية**", د.ط (القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع, ١٤٢٥هـ).
- علام، صلاح الدين محمود, "**القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**", د.ط (القاهرة: دار الفكر العربي, ٢٠٠٠م).
- كوجك، كوثر وداود، لولو, "**المرجع في التربية الأسرية**", د.ط (القاهرة: عالم الكتب, ١٩٨٩م).
- الكويفي، عمار، "**المخدرات الانهيار**"، ط١(دمشق: د.ن, ١٩٩٣م).
- لال، عدنان بن يحي، "**المبادئ الأساسية للتربية الصحية المدرسية**", د.ط (مكة المكرمة: جامعة أم القرى, ١٤١٢هـ).
- محمد، محمود يوسف, "**التربية الصحية**", د.ط (القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية, ٢٠٠٢م).

– مخيمر، هشام محمد, "**علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**", ط١(الرياض: اشبيليا, ٢٠٠٠م).

– مصطفى، فهيم, "**مهارات التفكير في مراحل التعليم العام– رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**", د.ط (القاهرة: دار الفكر العربي, ٢٠٠٢م).

– مجمع اللغة العربية, "**المعجم الوجيز**"، د.ط(مصر، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية،١٩٩٨م).

– محمود، أحمد, "**محاضرات في التربية الصحية**"، كلية التربية (مصر، القاهرة: جامعة عين شمس, ١٩٩٧م).

– مطاوع، ألفت محمد, "**تطوير مناهج العلوم في مرحلة التعليم العام في ضوء الحاجات الصحية لطلابها**"، رسالة دكتوراه، كلية التربية (القاهرة: جامعة عين شمس،٢٠٠٠م).

– مرسي، محمد منير, "**الإدارة المدرسية الحديثة**", د.ط (القاهرة: عالم الكتب, ٢٠٠١م).

– منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف", "**تقرير خاص عن وضع الأطفال في العالم**", (الإسكندرية: المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط, ١٩٩٨م).

– منظمة الصحة العالمية, "**التربية الصحية المدرسية للوقاية من الايدز والأمراض المنقولة جنسياً**", (الإسكندرية: المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط, ١٩٩٣م).

– وزارة التربية والتعليم, "**لائحة المقاصف المدرسية**", د.ط (الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لخدمات الطلاب, ٢٠١٥م).

– وزارة الصحة, "**الكتاب الإحصائي السنوي**", د.ط (المملكة العربية السعودية: وزارة الصحة– إدارة الإحصاء, ٢٠٠٢م).

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Carin،A(1993). "Teaching Science Through Discovery"،7th Ed.New York، Macmillan Publishing Co.

-Odum;E. (1994). " Ecology the Link Between The National and Social Science"، Holt Rinehart and Winston،New York، U.S.A..

- Ramsey;J. (1983)." A comparison of direct and indirect health instruction and its effect on student question knowledge"، Dissertation Abstracts International، Vol.99،No.39.

-Ouman، Onyangoetal (2004): Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya، Oxford journals، Vo. 19، No، 3، 326-339.

-Eldres. M، Jocelyn (1993).school and health:A natural Partnership. Journal of school health،V6.3 n.pp 15- 312.

-Leavy، M.E. (1992).The evaluation of an oral Assessment. University of Mary land College Park Dissertation abstract International.

-Bender،J.& Sorochan (1997): Teaching health science in Elementary and middle school، Jones and Bartlett، Boston.

-Thomas R. M.(1999): Health and education، the International Encyclopedia of Education،Bergamo..

-. Fullan، M. (2001) Leading in a Culture of Change Jossey Bass،San Francisco.

-. Rowe، K. (2008) Effective Teaching Practices ACER، Melbourne.

رابعاً: المراجع الإلكترونية.

- وزارة التعليم السعودية، 2018، السعودية، http://www.moe.gov.sa.
- المدرسة الأمريكية- جمعية الصحة - www.ashaweb.org American School Health Association.
- مركز تطوير التعليم (تنمية الصادرات) بوسطن - www.edc.org Education Development Center (EDC) Boston.
- مدارس للصحة في أوروبا. (Schools for Health in Europe (SHE - www.schoolsforhealth.eu -
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) - www.unesco.orgUnited Nations Education Scientific and Cultural Organisation ،(UNESCO).
- المراكز الأميركية لمكافحة الأمراض والوقاية منها www.cdc.gov/healthyyouth U.S. Centers for Disease Control and - Prevention (CDC).

بحث رقم ٥٣

معايير جودة التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم

الباحث/ أحمد جمال بحيرى محمد عوض – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على مفهوم التعليم الإلكتروني وأهمية تطبيقه في مجال تدريس العلوم من خلال معايير الجودة التي يمكن اخذها بعين الاعتبار عند تطبيق هذا النوع من التعليم. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الناقد للأدبيات والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والذي من خلاله تم التوصل إلى عدد من النتائج، ومن أبرزها ما يلي: أن مفهوم التعليم الالكتروني من المفاهيم التي غزت الساحة التربوية وبقوة وفرضت نفسها في جميع مجالات التعليم سواء الإدارية او التعليمية. على الرغم من أن مفهوم الجودة يعد حديث النشأة في المجال التربوي، إلا ان العديد من الدراسات والابحاث التي تناولت مجالات تطبيق معايير الجودة في المجال التربوية اثبتت نجاح هذا المفهوم في ضبط العملية التربوية والتعليمية وضمان تحقيق الجودة في مخرجات التعلم، وهذا ما حدا المؤسسات التربوية والتعليمية من استحداث وحدات ضمان الجودة تعمل على مراقبة سير العملية التربوية في تلك المؤسسات وضبطها وفق معايير الجودة. أن لنظام الجودة أهمية بالغة في تحسين التعليم الإلكتروني وتطويره لتدريس العلوم، ويعول عليه التربويون كثيراً في إصلاح وترقية النظم التربوية. إن جودة برامج التعليم الالكتروني تزيد كلما خضعت لمعايير المنظمات العالمية. تتفاوت المعايير والمؤشرات المتعلقة بجودة التعليم الالكتروني من حيث عددها وفقا لتنوع الدراسات والمؤسسات التي تناولت هذه المعايير.

Abstract:

This research aims to shed light on the concept of e-learning and the importance of its application in the field of science education through quality standards that can be taken into account when applying this type of education. To achieve the aim of the study, a descriptive and analytical approach was used that criticizes the literature and references related to the subject of the study, through which a number of results were reached, the most prominent of which are the following: - The concept of e-learning is one of the concepts that invaded the educational arena by force and imposed itself in all fields of education, whether administrative or educational. Although the concept of quality is a recent creation in the educational field, many studies and researches that dealt with the fields of application of quality standards in the educational field have proven the success of this concept in controlling the educational and educational process and ensuring the achievement of quality in learning outcomes, and this is what the educational institutions ended And educational units from the creation of quality assurance units that work to monitor the progress of the educational process in these institutions and control them according to quality standards. The quality system is of great importance in improving and developing e-learning for science education, and educators rely on it a lot in reforming and upgrading educational systems. Standards and indicators related to the quality of e-learning vary in number in terms of their number according to the diversity of studies and institutions that dealt with these standards.

المقدمة:

لا شك أنّ الظروف التي يمر بها العالم الآن من وباءٍ يعيق إتمام العملية التعليمية بشكلها التقليدي، يعد سبباً في تحولاتٍ في بعض أساليب التعليم والتعلم، ويعد أسلوب التعليم الالكتروني وما يحتويه من إمكانية التعليم عن بُعد من الأساليب الحديثة في القرن الحالي الذي يساهم في زيادة فاعلية المتعلمين، ويمكن المتعلمين من تحمل مسؤولية أكبر حيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على الاكتشاف والتحليل والتركيب واكتساب مهارات تعلم عالية المستوى .

كما أكدت توصيات الكثير من المؤتمرات على ضرورة الاهتمام بالتعليم الالكتروني، وعلى دوره الفعال الذي سيأخذه في العملية التعليمية، ومنها:

المؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد الذي عقد في الرياض للعام ٢٠٠٩، والذي أوصى بضرورة التعليم الالكتروني وأهمية وضع خطط للتعليم الالكتروني،بالإضافة إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني الذي عقد في البحرين خلال الفترة من ١٧-١٩ إبريل لعام ٢٠٠٦ في البحرين، والذي كانت أهم توصياته الاستفادة من التعليم الالكتروني في تحويل بعض المناهج الدراسية المقررة في المدارس والكليات والجامعات من صورتها التقليدية إلى مناهج الكترونية بناء على خطط تربوية تفاعلية وسياسات مدروسة وموجهة، وتأهيل الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات التعليمية المختلفة للدخول في عصر التعليم الالكتروني من خلال برامج تدريبية مكثفة ومعدة لهذا الغرض، وربط المكتبات والجامعات التقليدية بالمكتبات الالكترونية لخدمة الطلبة والمدرسين.

وأشار العواودة (٢٠١٢) إلى أهمية استخدام التعليم الالكتروني في الاستفادة من مصادر التعليم والتعلم المتاحة على شبكة الإنترنت، وتدعيم طرائق تدريس جديدة تعتمد على المتعلم وتركز على قدراته وإمكاناته، وأيضاً يمكن إفادة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمتابعة الدراسة عن بُعد، كما سيكتسب عضو هيئة التدريس مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة في الاتصال والمعلومات.

وإن كل ما ذكره الباحثون من مميزاتٍ في استخدام التعليم الإلكتروني لهو متوقفٌ بشكلٍ كبير على مدى جودة تطبيق هذا النوع من التعليم، وللجودة معايير عالمية قد قرر الباحث أن يبحث في أهمها ليقف على الواقع الموجود ويذكر الغائب المطلوب، ويُعرف الشهراني(٢٠١٠) الجودة: على أنها تعني الإتقان بإتباع الخطوات العلمية، وتطبيقاتها في التربية والتعليم، ويعني العمل إلى الوصول إلى تربية نافذة تعمل على تغيير السلوك إلى الأفضل، وتعليم يؤهل بالمعارف والمهارات المهمة مع الحكمة وطريقة العمل وترتيب الأولويات.

ومن المواد الثرية التي تتقبل الدراسة بكل طرق التدريس الممكنة هي مادة العلوم، لما لها من طبيعةٍ فريدة في مهاراتها تبدأ من الحفظ مروراً بالتحليل وصولاً للتركيب.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث في مجال تدريس العلوم مدة تزيد علي العشرة أعوام تم التعامل خلالها مع مختلف المراحل والأعمار والمناهج العلمية التي تُدرَّس، فلقد شعَر الباحث بوجود مشكلةٍ تواجه المعلمين والمرشدين التربويين عند التعامل مع المناهج الإلكترونية، بل وحتى عندما تقترح عليهم الإدارة تطبيق دروسٍ إلكترونيةٍ مختارة يصابون بالإرتباك والحيرة وعدم التمكن، ولقد زاد من هذا الشعور لدى الباحث تلك الأحداث الراهنة التي سببها انتشار فيروس كورونا المستجد (covid-19)، حيث شعر الباحث بضرورة موضوع الدراسة عندما لاحظ ما يعيشه العالمُ بأسره من فترات عصيبة جرّاء وباء الكورونا، هذا الوباء الذي فرض قرار تعليق الدراسة لضمان التباعد الاجتماعي وعدم تفشي المرض، الامر الذي حرَم الطلاب والمعلمين أسابيع عديدة من ممارسة العملية التعليمية من داخل فصولهم كالمعتاد، مما سبب الكثير من المعاناة لكل من الطالب والأُسرة والمجتمع على حد سواء مما اضطر النظم التعليمية الى اللجوء الى التعليم عن بُعد كَحل مؤقت لمواجه هذه الجائحة التي فرضت التباعد الاجتماعي، الامر الذي وضع مؤسسات التعليم بمختلف أنواعها في تحدٍ حقيقي حول كيفية تطبيق التعلم الالكتروني بحيث يتم من خلاله تحقيق نتائج التعلم المرجوة من العملية التعليمية.

وفي ظل ما صرحت به منظمة الصحة العالمية حتى الآن عن عدم علمها موعدٍ محدد يقف فيه تفشي هذا الوباء كان من الضروري إعادة النظر في النظام الالكتروني لكل مؤسسة تعليمية، وكان الأهم من ذلك هو ضرورة تكثيف البحث حول متطلبات ومعايير التعليم

الالكتروني والتعلم عن بُعد، وانطلاقاً من ذلك كثّف الباحث اطلاعه حول هذه النقاط من خلال الدراسات السابقة في مجال التعليم الإلكتروني، مثل دراسة الحيحي (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الالكتروني، ودراسة الزبون والرواحنة (٢٠١٨) التي هدفت للتعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الالكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات متغير الجنس والخبرة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات الكلية لصالح الكليات العلمية، وأيضاً دراسة أبو الحمائل (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الالكتروني في تنمية تحصيل معلمي العلوم لبعض المعارف الصحية واتجاهاتهم نحو المادة، وغير ذلك من الدراسات العديدة التي أوصت باستخدام التعليم الإلكتروني لما له أثر إيجابي على التحصيل والاتجاه نحو المادة.

ومن هنا قرر الباحث أن يقوم بدراسةٍ استطلاعية عن طريق استبانة إلكترونية يستنتج بها آراء المعلمين والمرشدين التربويين والطلاب وأولياء الأمور لعينة عشوائية من محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في دراسة مادة العلوم خلال العام الراهن، والمعوقات التي واجهتهم أثناء تطبيق الدروس الالكترونية،وما هي الإيجابيات والسلبيات لتطبيق التعليم الالكتروني من وجهة نظرهم.

وكان ملخص نتائج هذه الإستبانة ما يلي:

-٧٨٪ من المعلمين قد أقروا بأهيمية دمج التكنولوجيا في التعليم واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الأحياء خاصةً.

-٦٣٪ من المعلمين يشعرون بالحرج عند اضطرارهم لاستخدام التعليم الإلكتروني وذلك يرجع لعدم وضوح الخطوات.

-٩١٪ من المعلمين قد أبدوا استعدادهم لاستخدام التعليم الإلكتروني في حال تلقوا تدريب مكثف يمكنهم من إدارته بشكلٍ فاعل.

-٩٣٪ من المرشدين التربويين يعتقدون بغياب العديد من المتطلبات التقنية والفنية لتطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية.

-٧٢٪ من المرشدين التربويين يتجنبون إسناد مهمات التعليم الإلكتروني للمعلمين لما يجدونه من تدني في جودة ما يُقَدّم.

-٩٨٪ من الطلاب يشعرون بسعادة عند استخدام المعلم طريقة التعليم الإلكتروني وما تحويه من إمكانية العلم عن بعد على الأخص.

-٩٦٪ من الطلاب ينجزون المهام الإلكترونية أسرع من المهام الورقية.

-٨٨٪ من أولياء الأمور يقرون بضرورة استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس لكن مع ضمان جودة إدارته.

مشكلة الدراسة:

مما سبق تكمن إشكالية الدراسة في هذه العبارة التقريرية: (وجود ضرورة لتحديد معايير جودة التعليم الالكتروني)

أسئلة الدراسة:

ويكون التصدي للمشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مفهوم التعليم الإلكتروني؟ وما أهمية تطبيقه في تدريس العلوم؟

٢. ما مفهوم الجودة؟ وما أهميتها في التعليم الإلكتروني؟

٣. ما المعايير المطلوبة لتطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم وفقاً للجودة؟

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مفهوم التعليم الإلكتروني وأهمية تطبيقه في تدريس العلوم، وكيف يمكن تطبيق معايير الجودة ومبادئها في التعليم الالكتروني.

أهمية الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها السابق ذكرها يجد الباحث أن لهذه الدراسة أهمية خاصة يلخصها الباحث في المحاور التالية:

– تكمن أهمية هذه الدراسة إلي تناولها لموضوع التعليم الالكتروني كونه اتجاه حديث والعالم في أمس الحاجة إليه في عصرنا، والذي يعد من طرق التعليم الحديثة التي تسعي معظم الدول الي تبنيه وتطبيقه في مدارسها وتخصص له موازنات ضخمة من حيث توفير المعدات

والأجهزة اللازمة لتطبيقه وتعمل على تدريب كوادر تربوية تقوم بدورها على تسهيل التعامل مع هذا النوع من التعليم.

– تضع الدراسة معاييراً لجودة تطبيق التعليم الإلكتروني تتوافق مع البيئة السعودية،وهذا سيكون له الأثر الإيجابي في تبني معلمي المملكة لهذا الإتجاه بعد ذلك.

– تضيف الدراسة طريقة جديدة مقترحة لتدريس مادة العلوم كونها مادة دراسية هامة تسهم في بناء عقل الطالب.

– من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تقديم الدعم لكل فئات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين ومرشدين تربويين، بالإضافة إلى مطوري المناهج والباحثين:

١–**الطلاب:** حيث أن استخدام التعليم الالكتروني بفاعلية سيكون له أثره الإيجابي في تنمية التحصيل والاتجاه لدي الطلاب، كما أن هذه الدراسة تواكب النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة الداعية إلى ضرورة التجديد والتحديث في العملية التعليمية التي تركز على المتعلم لكونه محور العملية التعلمية وتنقله من دور المتلقي للمعلومة المجردة إلى كونه عضوا فعالا في السعي إلى الحصول على المعلومة مما تضفي على العملية التعليمية المتعة والإفادة الأكثر تأثيرا بالنسبة للطالب.

٢– **المعلمون:** وهم الأيادي التي ستعمل على التخطيط والتنفيذ، لذا لابد من تدريبهم تدريباً جيداً، الأمر الذي يجعلهم بعد ذلك فئة متميزة في ميدان التربية والتعليم.

٣–**المشرفون التربويون:** وهم العقل الذي يدبر ويرسم الطريق للمعلمين،وكونهم هم الذين سيقومون بعملية تدريب المعلمين على استخدام التعليم الالكتروني كأحد الطرق الحديثة في التعليم، لذا لاشك أن استفادتهم التربوية كبيرة في كسب المهارات اللازمة وإكسابها للمعلمين بعد ذلك.

٤–مطوروا المناهج:

أ– كون الدراسة منسجمة مع التوجهات الحالية لوزارة التربية والتعليم السعودية في تفعيل طرق التدريس الحديثة في الوصول إلى تعليم دائم الفاعلية، لذا فإنه من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في معاونة واضعي المناهج الجديدة وإعطائهم الفرصة لوضع مهاراتٍ جديدة يتطلب في تحقيقها بيئة إلكترونية.

ب– من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها بإمداد مطوري المناهج بمعلوماتٍ ورؤى جديدة حول التعليم الالكتروني،ودوره في تنمية مهارات المعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء.

٥–الباحثون:

تكون هذه الدراسة بمثابة لَبِنة في بناء البحث العلمي، فمن المتوقع أن تساهم نتائجها في دعم الباحثين وتوجيههم لزيادة البحث في موضوع التعليم الإلكتروني وأثره على جميع ما يخص المعلمين والمتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الالكتروني:

عرّفه الموسى(٢٠٠٢) بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنت، سواء كان عن بُعد، أم في الفصل الدراسي ."

وعرفه شمي وإسماعيل(٢٠٠٨) بأنه: مستحدث تكنولوجي يقوم على تقديم بيئة تعلم تفاعلية متمركزة حول المتعلم، ومصممة مسبقاً بشكل جيد في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة، وتستخدم مصادر الانترنيت والتقنيات الرقمية، ومتاحة لكل فرد، في أي مكان وزمان .

ويعرفه الباحث إجرائياً: أنه استخدام آليات الاتصال الحديثة في التعليم من الكمبيوتر وبرامجه وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية وأقراص مدمجة وبرمجيات تعليمية، وكذلك بوابات الانترنت من استخدام المتصفح والبريد والالكتروني والموقع الالكتروني للمؤسسة التعليمية ومواقع التواصل الاجتماعي، وساحات الحوار والنقاش، سواء أكان ذلك عن بعد أم في الفصل الدراسي.

معايير الجودة:

يُعرف الشهراني (٢٠١٠) الجودة: على أنها تعني الإتقان بإتباع الخطوات العلمية، وتطبيقاتها في التربية والتعليم، ويعني العمل إلى الوصول إلى تربية نافذة تعمل على تغيير السلوك إلى الأفضل، وتعليم يؤهل بالمعارف والمهارات المهمة مع الحكمة وطريقة العمل وترتيب الأولويات.

أو هى مجموعة من المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في منتج معين لتحقيق أفضل استفادة منه، وتحقق رضا المستخدمين عن هذا المنتج.

ويعرفها الباحث إجرائياً: أنها قائمة المعايير العالمية والتي هي مشتقة من توصيات المنظمات التعليمية الكبرى، ومن توصيات الدراسات السابقة التي تضمن جودة التعليم الالكتروني.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي القائم على التحليل للأدبيات ذات العلاقة، وتم من خلاله تحليل وعرض مجموعة من الأدبيات الحديثة التي عالجت موضوع الجودة في التعليم بصفة عامة بالإضافة إلى أهم المعايير التي تم اعتمادها في جودة التعليم الإلكتروني وخاصةً في تدريس مادة العلوم.

الإطار النظري

تمهيد:

يشهد العالم الآن ثوراتٍ هائلة في مختلف مجالات الحياة: الصناعية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والمعلوماتية، ولم تظهر هذه الثورات بصورة منفصلة عن بعضها، بل إنها منظومة متكاملة يؤثر بعضها في بعض،وقد ينتج عن هذا التأثير ظهور ثورة جديدة في مجال من المجالات، ويمكن أن نسمي إحدى تلك الثورات بالثورة التكنومعلوماتية والتي اندمجت فيها المعلومات مع التكنولوجيا؛ مما أدى إلى انتشار مصادر المعلوماتية وتعددها، وتنوعها، وزيادة فاعليتها.

وتعد مصادر التعلم الإلكتروني نتاج لهذه الثورة التكنومعلوماتية، والتي أصبحت بوابة المجتمعات والحكومات للولوج إلى عالم المعلوماتية، الذي يتميز بمصادره المعرفية المتعددة، والمتنوعة، والمتكاملة، والمتفاعلة؛ وهذا ما دفع المؤسسات التعليمية إلى تبني التعلم الإلكتروني، واعتباره هدفاً قومياً، تسعى إلى تحقيقه وفقاً للمعايير العالمية؛ ولتحقيق أكبر قدر من الكفاءة والفاعلية.

ولقد تطّور نسق الانخراط في التعليم الإلكتروني بعد المبادرة الرائدة التي أطلقها معهد (ماساتشوستس للتكنولوجيا) سنة ٢٠٠١، والمتمثّلة في مشاركته جانباً هاماً من مناهجه الدارسية على الانترنت في صيغة مفتوحة، ونمت حركة نشر المواد التعليمية المفتوحة عالية الجودة من جامعات وهيئات علمية مختلفة، بجعلها سهلة المنال لطالبيها، مانحة إياها رخص المشاع الإبداعي، فاتحة بذلك الأبواب أمام مختلف الفئات العمرية في كل أرجاء العالم لتحصيل المعرفة بشكل دائم وحر.

أولاً: التعليم الإلكتروني:

مفهوم التعليم الإلكتروني وأهميته في تدريس العلوم:

مفهوم التعليم الإلكتروني:

لقد تناول الكثير من الخبراء والباحثين مفهوم التعليم الإلكتروني، وقد لاحظ الباحث وجود بعض التفاوت بين تعريفاتهم له، لذا سوف يعلق الباحث علي التعريفات بعد عرضها، ومن تلك التعريفات ما يلي:

اكد باريس Baris (٢٠١٥) في تعريفه للتعليم على الكتروني على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فهو يرى ان التعليم الالكتروني أنه استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في قطاعات التعليم حتى يكون قادراً على تقديم الخدمات من أجل تعزيز النتائج الأكاديمية.

ولا يرى البركاتي (٢٠٠٩) أن التعليم الالكتروني هو مجرد استخدام الاجهزة التكنولوجية والاتصالات، فلا يحدث التعليم إذا لم يكن للطالب دور فاعل في عملية التعليم. وبهذا فهو يؤكد في تعريفه للتعليم الالكتروني على أنه طريقة متمركزة حول المتعلمين في بيئة تفاعلية إبداعية، مصممة مسبقًا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد بأي مكان وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية

المطابقة لمبادئ التصميم التعلمي المناسب لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة .

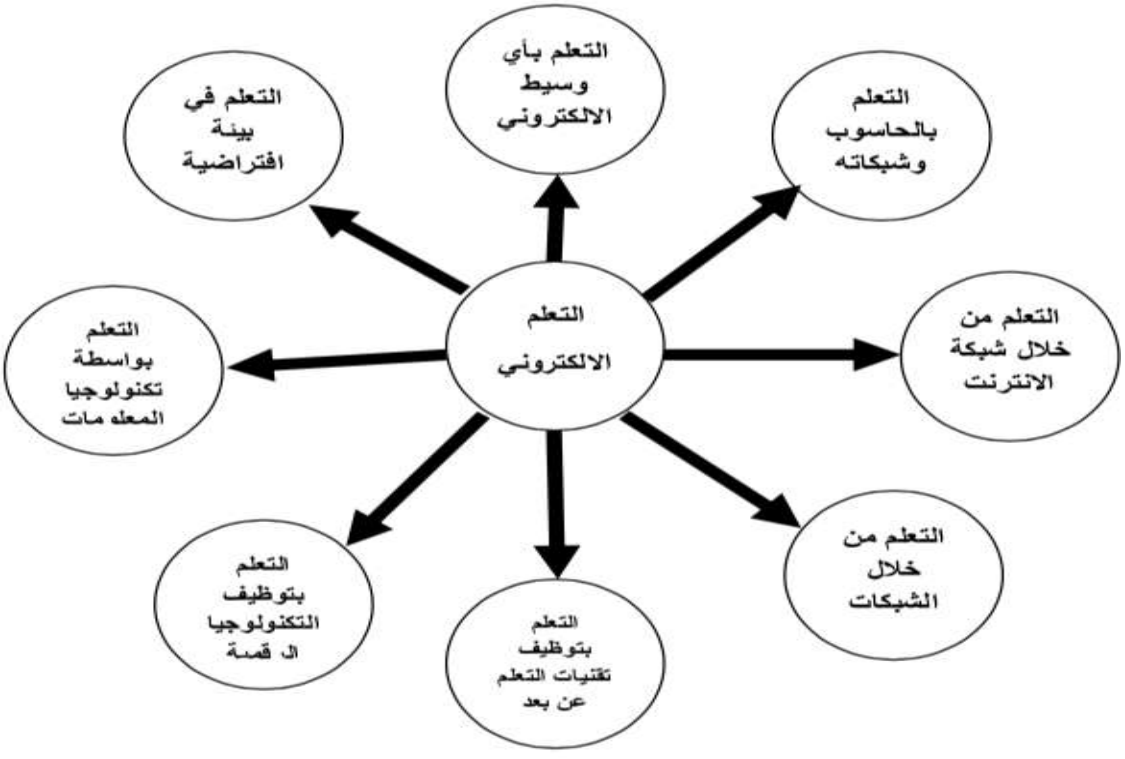
ووجه عبود واخرون (٢٠١٠: ٢٧٩) النظر في تعريفه للتعليم الالكتروني على اهمية ان يرتبط هذا النوع من التعليم بالاهداف التعليمة واهمية تحقيقها فهو يرى بأن التعليم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعلمية وتوصيل المحتوى التعلمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية وتتمثل هذه الوسائط في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية، أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى كالمواقع التعلمية والمكتبات الإلكترونية.

في حين أن بلغرسة (٢٠٠٨) قد اهنم بالبيئات التعليمية في تعريفه حيث عرف التعليم الالكتروني بأنه نظام تعليمي يقدم بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بالإعتماد على الحاسوب الآلي وشبكات الإنترنت، فضلاً عن إمكانية هذا التعلم ومحتواه إلكترونياً، مما أدى إلى تجاوز جدران الفصول الدراسية وأتاح للمعلم دعم ومساعدة المتعلم في أي وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن.

ومن خلال تأمُّل الباحث في التعريفات السابقة فقد لاحظ وجود اختلاف في المفردات قد يعود لاختلاف خلفيات ووجهات نظر الباحثين في مجال التعليم الإلكتروني، وقد يكون السبب أن التعليم الإلكتروني مفهوم حديث لم تتضح معالمه بشكل كافي، أو لكونه يشتمل على جانبين أساسيين هما جانب تقني وجانب تربوي، فيحتاج وضع المفهوم لمن يجمع بينهما لكي تكون رؤيته متكاملة، وقد لاحظ الباحث أيضاً أن الكثير من التعريفات ترى أن التعليم الإلكتروني يكون فقط خارج القاعة الدراسية، أي لا يُلتزم فيه بمكان محدد ويجب فيه أن يلغي حدود المكان والزمان، إذ لا يُمكن أن يُطلق اسم التعليم الإلكتروني على عملية تعليمية جرت في مكان وزمانٍ محدود كالمدرسة مثلاً، بينما يرى الموسى (٢٠٠٧) أن مفهوم التعليم الإلكتروني يشمل أيضا استخدام التقنية داخل قاعة الدراسة، وهو ما أيّده الباحث، حيث يرى الباحث أن التعليم الإلكتروني يشمل ذلك كله، وهذا ما أشار إليه سالم (٢٠٠٤:٢٩٠) حيث ذكر "أن التعليم الإلكتروني ليس هو التعليم عن بُعد فحسب، فليس كل تعليم الكتروني لابد وأن يتم عن بُعد، فقد يكون كذلك ويمكن أن يتم داخل الفصل الدراسي وبوجود المعلم" وهذا تماماً ما ذهب إليه السفياني في دراسته (٢٠٠٧:١٩).

وأشارت سماقة (٢٠١٩) إلى هذا الاختلاف بين الباحثين من خلال الشكل الذي وضعته لتوضيح التنوع في عناصر هذا المفهوم :

أهمية التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم



من خلال اطلاع الباحث على المراجع والدراسات السابقة تتضح له أهمية التعلم الإلكتروني من خلال توصيات التقارير العلمية ونتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعليته في مختلف جوانب العملية التعليمية. فقد قدم تقرير للكونجرس حول أهمية استخدام الإنترنت في التعليم توصيات من أهمها، أن استخدام الإنترنت في التعليم يزيد من قوته وفاعليته، وأنه ليس من الصعب تبنى ذلك برغم احتياجه لدعم مالي قوي لأنه يتيح فرص للتعلم واضحة وقوية ومبنية على المشاركة، وقد جعل هذا التقرير المسئولين يعتقدون بضرورة الأخذ بهذه الصيغة في التعلم والتعليم.

وقد دلت نتائج بحوث عديدة على أن التعلم الإلكتروني يساعد على:

(١) تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل.

(٢) ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم.

(٣) تقديم فرص للتعلم متمركزة حول الطالب، وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة.

(٤) يقدم أداة لتنمية الجوانب الوراء معرفية للتعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتقديم بيئة تعلم بنائيه جادة.

(٥) تقديم فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم.

(٦) إتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها. (حذيفة، ٢٠٠٨)

٧- يقلل من الاحتياجات والمتطلبات المرتبطة بالنواحي التقليدية للتعليم.

٨- أنه يعتمد على سرعة المتعلم الذاتية في التعلم حيث يتقدم المتعلم في تعلمه وفقا لسرعته الخاصة.

٩ - يمكن التركيز على الأجزاء التي يحتاج المتعلمون في تعلمها إلى المزيد من المهارات والمعلومات.

١٠- يمكن المتعلمين أن يتحكمون في عمليات التعلم، مع استلامهم للتغذية الراجحة أولا بأول للتأكيد على كفاءة ممارسة عمليات التعلم.

ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني هو مفهوم غالبًا ما يساء تفسيره، ومن استعراض الأدبيات التربوية نجد أن الكثيرين ينظرون إلى التعليم الإلكتروني باعتباره "تعليمًا عن بُعد" وفقط ويتجاهلون إمكانية تطبيقه داخل الصف الدراسي.

ثانياً: مفهوم الجودة وتطبيقها في التعليم الإلكتروني:

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم :

يورد كلاسر Glasser (١٩٩٠) لجودة العمل في التعليم موقفاً تربوياً فيقول: متى ما نشأ إختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الإختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين، إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطالبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة.

دواعي تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي :

تناول العديد من التربويين والمختصين اهمية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم ودوره في مراقبة وضبط العملية التعلمية بحيث يضمن النظام التعليمي الوصول الى مخرجات تعلم ذات جودة وكفاءة عالية، وفي هذا المجال اورد أركارو (٢٠٠١) بعض من دواعي ومبررات استخدام الجودة الشاملة في النظام التعليمي يمكن ان نلخصها فيما يلي:

- أن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال في التعليم، إن هذه الإستراتيجية أدت إلى التضحية بنوعية العملية التربوية.، لذا كان تطبيق مفهوم الجودة الشاملة امراض ملحاً لتاكيد الجانب النوعي في مخرجات التعلم. وهذا يقودنا إلى البرر الاخر الذي اكده اركارو وهو تحسين مخرات العملية التربوية من ناحية ضمان جودة المخرج.

- بما أن الطالب هو محور العملية التعليمة فيجب إرضائه كعميل أساسي في العملية التربوية.، وكون الجودة الشاملة تركز على اهمية ارضاء العملية حيث يعتبر هذا احد مبادئها الاساسية لذا فإن تطبيق الجودة الشاملة في العملية التعلمية يعد امرا بالغ الاهمية.

الفائدة المرجوة من الجودة الشاملة في العملية التعليمية :

يرى الباحث أن أي خطوةٍ داخل العملية التعليمية لابد وأن تخضع لمعايير الجودة ليصل المنتج النهائي إلى درجة عالية من المطابقة للمعايير مما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم كما ينبغي، ولقد وجد الباحث عدة فوائد مرجوة من تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي، من هذه الفوائد ما يلي:

-تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

- تقليل الأخطاء.

- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.

- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.

-تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع.

متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من المراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة فلقد تبين له أن لتطبيق نظام الجودة متطلبات أساسية لابد من توافرها، ومن هذه المتطلبات ما ذكره الدرادكة(٢٠٠١) من أن تطبيق نظام الجودة في المؤسسة التعليمية يقتضي ما يلي :

-القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسئولين في الوزارة.

- التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد إن كان على مستوى الوزارة أو مستوى المدرسة.

- التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.

- مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية.

- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة .

إن المبادئ السابقة تؤثر وبشكل مباشر على عناصر تحقيق الجودة والتي يمكن تلخيصها بالأمور التالية :

-تطبيق مبادئ الجودة.

- مشاركة الجميع في عملية التحسين المستمرة.

- تحديد وتوضيح إجراء العمل أو ما تطلق عليه بالإجراءات التنظيمية .

ويري الباحث أن المبادئ السابقة وعناصر تحقيق الجودة تؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للجودة ألا وهو رضا المستفيد والمتمثل بالطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وسوق العمل .

أهمية الجودة في التعليم الإلكتروني:

إن توفر الجودة في أي نظامٍ تعليمي يمثل مسألة في غاية الأهمية، فإذا كانت الجودة شرطًا أساسيًا في السلع عامةً، فإنها في التعليم تصبح مسألة ضرورية كما أشار الباحث في المبحث السابق، وينبغي أن تكون مرافقة للتعليم الإلكتروني في كل أنواعه ومستوياته، كما أن الجودة النوعية هي التي تجعل الإنسان قادرًا على الإنجاز والإسهام في التنمية الاجتماعية المستدامة، لذا فإنها تشكل في التعليم الإلكتروني مطلبًا أساسيًا لإصلاح النظام التربوي بحيث يمكن امتلاك نظام اقتصاد المعرفة للنهوض بالواقع الاجتماعي (النشوان، ٢٠٠٧؛ Palwlowski, Barker & Okamoto 2007).

ويرى الباحثُ أن التعليم الإلكتروني رافدًا كبيرًا للتعليم التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذا أن تقنية المعلومات ليست هدفًا في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، ولن يكون استخدام التعليم الإلكتروني ناجحًا إذا ما افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوافر في التعليم التقليدي الحالي من أهمها عامل الجودة.

وعلى الرغم من أهمية التعلم الإلكتروني والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه، فإن استخدامه ما زال في بداياته، حيث يواجه بعض العقبات والتحديات سواء كانت عقبات تقنية تتمثل في عدم اعتماد معيار موحد لصياغة المحتوى، أم عقبات فنية، أم عقبات تربوية تتمثل

في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم. (جبرين وآخرون، ٢٠٠٦؛ Deepwell, 2007.)

ولهذ فقد تعددت المؤتمرات والندوات حول جودة التعلم الإلكتروني، ومن يقررها، والتحديات المرحلية والعالمية التي تواجه جودة التعليم، وأهم السياسات والإستراتيجيات التي يمكن تقديمها لمواجهة تلك التحديات (النشوان، ٢٠٠٧)، ولهذا السبب فقد التقى المسئولون عن التعلم الإلكتروني في دول مجلس التعاون الخليجي لدول الخليج العربي في العاصمة مسقط في سلطنة عمان (١٥-٢٠٠٨/١/١٦).

وقد اشتملت توصيات اللقاء على إجراء دراسات وبحوث تهتم بوضع معايير تقنية ومهنية مشتركة في التعليم الإلكتروني تتعلق بالجانب التقني ومعايير في التقنية للممارسين التربويين (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٨).

وهكذا أوصت الدراسات والبحوث بضرورة إصدار لوائح تنظيمية للتعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أنه في عام ٢٠٠٢ تم توحيد المواصفات والمعايير القياسية لأنظمة التدريب عن بعد تحت اسم (SCORM) وكلمة (سكورم) هي ترجمة حرفية من اللغة الإنجليزية Sharable Content Referent Model SCORAM والتي تعني: النموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي (المشاع). وهي مجموعة من المواصفات والشروط الواجب توافرها لتحويل أي مادة تدريبية أو علمية إلى تنسيق وهيئة مناسبة على الإنترنت؛ لإتاحة التدريب عليها عن بُعد، وتم بهدف تطوير تنميط المحتويات والموضوعات باستخدام نظم إدارة التعلم (LMS)بناءً على طلب من وزارة الدفاع الأمريكية، بما يسهل النقل والتعلم الموحد. (توفيق، ٢٠٠٥)

ويرى الباحث أن معظم المؤسسات التعليمية العربية قد قامت بتحويل الكثير من المقررات إلى مقررات إلكترونية، إلا أن معظم هذه المقررات تفتقد إلى وجود معايير لتصميمها وإنتاجها، مما يحتم الاهتمام بتطوير المواصفات والمعايير المرتبطة بتكنولوجيا التعليم الحديثة وما استحدثته من تحول ظاهر نحو التعلم الإلكتروني للتوافق مع بيئة التعلم اللغوية والثقافية للواقع العربي.

ثالثاً: معايير الجودة في التعليم الإلكتروني:

تتطلب الجودة في التعلم الإلكتروني توافر عدد من الخصائص والشروط والمواصفات والمعايير والكفايات المهنية، فهي عملية متداخلة ومتشابكة. (آل محيا، ٢٠٠٦)، ومن أهم تلك المعايير والمواصفات ما ذكره الخوالدة (٢٠٠٧):

- استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وأنواع المعارف المعاصرة استخدامًا فعالاً، بحيث تساعد المتعلم على امتلاك المعارف والمهارات والتقنيات والمنهجية التي تمكنه من القدرة على الإنتاج والإبداع.
- توفير المادة التعليمية والوسائل التعليمية والمعلم وكافة البرمجيات التي تستخدم في التعليم والتعلم.
- تقييم البرامج التعليمية المستخدمة في نظام التعليم الإلكتروني في ضوء المستجدات الثقافية والاجتماعية واستخلاص التغذية الراجعة من أجل إدخال الإصلاحات أو التطوير أولاً وبصورة مستمرة.

ومن أكثر معايير الجودة التي تم توظيفها حديثًا في المقررات الإلكترونية معاييرSCORM ، التي تعتبر أفضل معايير جودة للتعلم الإلكتروني والتي أخذت في الانتشار خلال السنوات الماضية.

ويمكن تعريف معايير SCORM بأنها مجموعة من المواصفات لتطوير ودمج ونشر مواد تعليمية وتدريبية لتعمل كحلقة وصل بين مؤلفي المحتوى التعليمي ومبرمجي أنظمة إدارة المقرر. (سلامة، وعلي، ٢٠٠٨)، وتهدف معايير SCORM إلى ما يلي:

- **الوصول** :Accessibilityوهو إمكانية تحديد الموقع والوصول للمحتوى التعليمي من أي مكان وفي أي وقت.
- **قابلية التكيف** :Adaptabilityوهي المقدرة على التكيف لمقابلة احتياجات المؤسسات والأفراد التعليمية.
- **الإنتاجية** :Affordabilityوهي المقدرة على زيادة الفعالية والإنتاجية بإنقاص الزمن والتكلفة التي يشتمل عليها توصيل التعليم.
- **التحمل** :Durabilityوهو إمكانية استخدام المحتوى حتى ولو تغيرت التقنية المستخدمة في تقديمه، مثل تحديث نظم التشغيل أو نظام إدارة التعلم.LMS
- **قابلية التشغيل البينية** :Interoperabilityوهي إمكانية الاتصال بين منصات التشغيل Platforms والأدوات Tools المختلفة وأن تعمل معًا بكفاءة.

- **قابلية إعادة الاستخدام** :Reusabilityوهي إمكانية تعديل المحتوى بسهولة واستخدامه عدة مرات باستخدام أدوات ومنصات تشغيل متعددة.

وتُعد عملية التقنين أو التوحيد القياسي أو وضع قائمة بالمعايير متطلبًا أساسيًا قبل استخدام نظم التعليم الإلكتروني بطريقة صحيحة.

ومن أبرز تلك المعايير العالمية في بناء وتطوير وإدارة المشاريع معايير(SCORM) لتطوير وبناء المحتوى التعليمي، ومعايير (IMS)لإدارة العملية التعليمية، ومعايير (SIF) لإنشاء البنية التحتية التعاونية مع الجهات التعليمية، ومعايير (API) لبناء الأنظمة وفق إمكانات ومنافذ الاستخدام والتنفيذ الممكنة.

وتشير الأدبيات التربوية العربية والأجنبية التي اطّلع عليها الباحث مثل (الهادي، ٢٠٠٨، العمري(٢٠١٠)، زهو(٢٠١٥)؛ Alexander & Golja Barker 2007, Ehlers 2007, Ellis & Calvo 2007, Leacock, & Nesbit 2007, Pawlowski 2007, Yang, Chen, Kinshuk & Chen 2007, Yukselturk & Bulut 2007) إلى وجود العديد من المنظمات والهيئات والمعاهد الوطنية والدولية – وبالأخصّ في الدول المتقدمة– التي تعمل في تطوير معايير ومواصفات ومؤشرات جودة التعلم الإلكتروني، يذكر منها الباحث ما يلي:

– المنظمة الدولية للتوحيد القياسي:

International Standards Organization (ISO) http://www.iso.org/

تعتبر هذه المنظمة بمثابة المنظمة الدولية لتطوير المعايير وتطبيقها في أرجاء العالم، وبذلك يمثل معيار أيزو ISO الغاية التي تسعى إليها كل مشروعات ومبادرات التعلم الإلكتروني الأخرى، ويتوافر للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي لجنة فنية مشتركة عن تكنولوجيا المعلومات للتعلم، والتعليم والتدريب Joint Technical Committee on Information Technology for Learning, Education and Training (JTC) http://itclsc36.org/glالتي تقوم بتطوير التوصيات النابعة من اللجنة الفرعية لتكنولوجيا التعلم بمعهد الهندسة الكهربائية والإلكترونية.IEEE

– لجنة معايير تكنولوجيا التعلم لمعهد الهندسة الكهربائية والإلكترونية

IEEE Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC) http://its.ieee.org.sdl.idm.oclc.org/

أنشئت هذه اللجنة من قبل معهد الهندسة الكهربائية والإلكترونية IEEE لتطوير المعايير والمزاولات التي يوصي بها حتى تساعد أي شخص يطور الأدوات والمحتوى لسوق التعلم الإلكتروني.

– المركز الأوروبي لأنشطة لجنة معايير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

CEN/ISSS (http://www.cenorm.be/isss/

أنشأت اللجنة الأوروبية للتوحيد هذا المركز لرصد معايير تكنولوجيا التعلم Technology Standards Observatory Learning (LTSO)من أجل تشجيع وتطوير وتقوية معايير التعلم الإلكتروني المنفذ عبر أوروبا إحساسًا بالحاجات الثقافية واللغوية المتعددة المنتشرة فيها.

– الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير:

American Society for Training & Development (ASTD) http://www.astd.org/

تمثل هذه الجمعية منظمة مهنية في مجال التعلم والتدريب لتحسين الأداء. وقد قامت هذه الجمعية بإنشاء برنامج اعتماد شهادات برامج التدريب في إطار موقع الويب التالي:

http://www.astd.org./certification

– معهد مدربي تكنولوجيا المعلومات:

Institute for IT Trainers (IITT) http://www.itt.org.uk/

معهد بريطاني يقوم بتطوير وإنتاج مجموعة مبادئ المزاولة Code of Practice لمقدمي التعلم الإلكتروني، ومجموعة معايير مواد التعلم الإلكتروني.

– المعهد الأوروبي للتعلم الإلكتروني

European Institute for E- Learning (EI-FEL)
http://www.eifei.org/en/default.htm

أنشئ المعهد الأوروبي للتعلم الإلكتروني كنقطة مرجعية لكل مهنيي التعلم الإلكتروني الأوروبيين، ويقوم هذا المعهد بالتدريب ويعتمد الكفايات في التعلم الإلكتروني.

مما سبق ومن خلال الاطلاع على تلك الأدبيات يتضح للباحث أن المنظمات الرئيسية التي تقوم بتطوير مواصفات ومعايير تكنولوجيا التعلم أو نظم المعلومات التعليمية الإلكترونية، يمكن تركيزها في المنظمات الثلاث التالية: مواصفات الإدارة التعليمية(IMS)، التعلم الموزع المتقدم(ADL) ، والهندسة الكهربائية الإلكترونية(IEEE) ، وكلها منظمات تتواجد في الولايات المتحدة، إلا أن لها توجهًا دوليًا.

وتقوم منظمة (IMS) بتطوير المواصفات، بينما تقوم منظمة التعلم الموزع المتقدم (ADL) من خلال النموذج المرجعي (SCORM) بتحويل وتأهيل المواصفات على نوع من التطبيقات القابلة للتنفيذ، ويعمل معهد الهندسة الكهربائية والإلكترونية IEEE على تشكيل ذلك بطريقة رسمية إلى معايير ممكنة التطبيق.

خاتمة الدراسة:

يُسهم التعليم الإلكتروني في إثراء عملية التعلم، كما أن له دورا كبيرا في إتاحة الفرصة للطلبة وتمكينهم من الاستمرارية في الوصول إلى المناهج والمواد التعليمية في الوقت الذي يناسبهم؛ حيث يدعم التعليم الإلكتروني مبدأي التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المفاهيم الأساسية للجودة وللتعليم الإلكتروني، وأهمية الجودة في مجال التعليم الإلكتروني، وكذلك الكشف عن أهم المعايير التي يتم من خلالها اعتماد جودة نظام التعليم الإلكتروني.

ومن خلال استعراض محاور الدراسة فلقد خلص الباحث إلى عدد من النتائج، والتي بناء عليها قام الباحث بوضع عددٍ من التوصيات، وذلك على النحو التالي:

أولا: نتائج الدراسة:

- إن إدارة الجودة مفهوم حديث النشأة، وقد بدأ في الانتشار في جميع الأقطار
وفي شتى المجالات.
- لنظام الجودة أهمية بالغة في تطوير التعليم الإلكتروني وضمان استمراره، ولذا يعوّل عليه التربويون كثيرا في إصلاح وترقية التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.
- ترتكز الجودة على عدة مبادئ مهمة تشكل ثقافة مشتركة بين فريق العمل.
- يعتمد تطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني على متطلبات من الضروري توافرها.
- سعت العديد من المنظمات والمؤسسات العالمية إلى وضع معايير محددة لجودة التعليم عامةً، وجودة التعليم الإلكتروني خاصة.
- هناك عدد من المنظمات لديها معايير معتمدة في جودة التعليم الالكتروني، ومنها
معايير AICC، معيار IMS، معايير سكورم.
- لا يمكن اعتماد أي نظام للتعليم الالكتروني دون إخضاعه لهذه المعايير المتفق عليها عالمياً، وتزداد جودة النظام بالمؤسسة بزيادة توافر المعايير بها.
- تتفاوت المعايير والمؤشرات المتعلقة بجودة التعليم الالكتروني من حيث عددها
وفقاً لتنوع الدراسات والمؤسسات التي تناولت هذه المعايير.
- تواجه عملية تحقيق الجودة في التعليم الإلكتروني جُملة من التحديات، ومن أهمها
المفاهيم المغلوطة وثقافة عناصر نظام التعليم الإلكتروني.

ثانياً التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- زيادة البحث في مجال جودة التعليم الإلكتروني لما لهذا المجال من أهمية بالغة في الأيام القادمة.
- توفير الدعم الفني للمعلمين والطلاب والكادر الإداري بما يضمن جودة التعليم الإلكتروني الذي يُقدم للمستفيدين.
- ضرورة تدريب وتثقيف القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ الجودة

وأدواتها، بما يحقق القناعة لديهم بتطبيقها، والعمل على تحقيقها.

– القيام بالتعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من الخدمات التعليمية من طلاب وأولياء أمور، والعمل على إشباعها وتحقيقها.

– ضرورة الوفاء بمتطلبات الجودة ومعاييرها، من متطلبات مالية وإدارية وتنفيذها على أرض الواقع.

– ضرورة الاهتمام بتحقيق معايير الجودة في التعليم الالكتروني لضمان استمراره واعتماده كبديل مناسب للتعليم التقليدي.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١ – الدرادكة، مأمون وآخرون(٢٠٠١)، إدارة الجودة الشاملة دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٢ – ابن منظور،أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٠م) لسان العرب،بيروت:دار الصياد

٣ – أبوسماقة، هدى محمود رزق(٢٠١٩)، مستوى جاهزية التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،جامعة آل البيت، الأردن.

٤ – أركارو، جانيس(٢٠٠١)، إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة. ترجمة د. سهير بسيوني، دار الأحمدي للنشر القاهرة، ٢٠٠١م.

٥ – البركاتي، نيفين (٢٠٠٩)، واقع استخدام التعلم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ١٦١-١٩٤..

٦ – الجرف، ريما سعد، (٢٠٠١م)، متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، بحث نقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر " مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة" ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠١، مصر، جامعة عين شمس.

٧ – الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦)، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات، دار الفكر، عمان.

٨ – الخان، بدر(٢٠٠٥م)، استراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة الموسوي، علي بن شرف،وآخرون، سوريا، شعاع للنشر والعلوم

٩ – الخوالدة،ناصر،وإيمان، التميمي،(٢٠١٣)، تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المنارة.١٩ (١)، ٢١٥-٢٥٤.

١٠ – الدليمي، باسم والجبوري، محمود خلف(٢٠١٤)، تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس العلمي في العراق في ضود معايير الجودة الشاملة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، ١٢(١).

١١ – الشهراني، ناصر عبدالله ناصر(٢٠٠٩)، مطالب استخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.

١٢ – العمري،عبدالله بن سعد (٢٠١٠): التجربة الماليزية في مجال تطبيق التعلم عن بعد ومدى إمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٦٥، مصر.

١٣ – الكنعان، هدى بنت محمد (١٤٢٩هـ)، استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، ورقة عمل مقدمة لملتقى التعليم الإلكتروني الأول ١٩-١٤٢٩/٥/ ٢٥هـ متوفر على موقع الملتقى على الإنترنت www.elf.gov.sa

١٤ – الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2007): التعليم الإلكتروني، الأسس والتطبيقات، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

١٥ – النشوان،إيمان عبدالعزيز(٢٠٠٧): تطوير نظام الجودة في البرامج التعليمية والتدريبية: وضوح الأدوار وتحديد المسؤليات، مجلة التدريب والتقنية، العدد ٩٧، فبراير، ص١٦-١٧.

١٦- الهادي،محمد محمد(٢٠٠٥)، مواصفات ومعايير التعلم الالكتروني على الخط، المؤتمر العلمي الثالث عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، التعلم الالكتروني في عصر المعرفة، مركز البحوث التربوية بأكاديمية السادات للعلوم التربوية، القاهرة:١٥-١٧ فبراير.

١٧- بلغرسة، عبداللطيف (٢٠٠٨)، تدريس العلوم الإنسانية في الجامعات العربية بين مبرارت التعلم الإلكتروني وتحديات التعلم التقليدي في إطار إصلاح التعلم الجامعي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني، جامعة البحرين، المنامه، مملكة البحرين.

١٨- توفيق، عبدالرحمن(٢٠٠٥):التدريب بالوسائط المتعددة،القاهرة:مركز الخبرات المهنية للادراك.

١٩- جابلونسكي، جوزيف(٢٠٠٠)،إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة عامة، ج ٢ تعريب عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك الجيزة، القاهرة.

٢٠- جبرين،عطية محمد، الشيخ، عاصم عبدالرحمن،وعطية، أنس جبرين(٢٠٠٦): معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية،٧(٤) ديسمبر،١٨٦-٢٠٦.

٢١- حسن، محمد النور (٢٠١٣)، تكنولوجيا التعلم عن بعد، ط١، ماليزيا KECI :

٢٢- سالم، أحمد (٢٠٠٤م)،، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط١، الرياض، مكتبة الرشد .

٢٣- عبود، سالم وفضل الله، جان وصبري، حسام (٢٠١٠)، واقع التعلم الالكتروني ونظم الحاسبات واثره في التعلم في العراق، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد (١٧)،ص٢٧٥-٣٠٦.

ثانيا المراجع الأجنبية:

24- Abbot, John.: "School is not Enough: Learning for The 21st Century", no.2, (1997).

25- Baris, M. F. (2015), Future of e-learning: Perspective of European Teachers, Eurasia Journal of Mathematics, science & technology education, 11(2), 421-429.

26- Barker, K. C. (2007). E-learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-learning Quality Assurance. Educational Technology & Society, 10 (2), 109-119.

27- Chapman, Betty F; Henderson, Ronda G. "E-Learning Quality Assurance: A Perspective of Business Teacher Educators and Distance Learning Coordinators". Academic Journal Article from Delta Pi Epsilon Journal. Vol. ٥٢ No. 1, Winter 2010. Pp. 16- 31.

28- Damnjanovica, V, Jednaka, S & Mijatovic, I (2012). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students› perception, Journal of Interactive Learning Environments, 21, (1), 119.

29- Edvinsson.Kemp,(2011): "Working Knowledge", Boston Press, Harvard Boston Review, U.S.A. eLearning and eGonernance, London, University of Greenwich, 2014, p. 77-82

بحث رقم ٥٤

تصور مقترح لمقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

A Proposed Conception of Islamic Education Courses in Developing Citizenship Values Among High School Students in Kingdom of Saudi Arabia

محمد جابر عطيفي طوهري – د/ أمل محمود علي – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص

هدف البحث إلى الوقوف على واقع قيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ من خلال تحديد قيم المواطنة الواجب توافرها في هذه المقررات وتحديد مدى توافرها، وبناء تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة من خلال مقررات التربية الإسلامية. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدواته في قائمة بقيم المواطنة، تكونت من (٥٦) قيمة فرعية موزعة على أربعة مجالات؛ وهي: المجال السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي. وبطاقة تحليل المحتوى، وتم تطبيقها على عينة من مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية وتمثلت في مقرري الحديث الأول والحديث الثاني. وتوصل البحث إلى توافر قيم المواطنة في عينة البحث (الحديث الأول والحديث الثاني) بتكرار (١٧٥) من مجمل قيم المواطنة في المقرر، وكانت بدرجة توافر منخفضة، وجاء ترتيبها كالآتي: المرتبة الأولى: قيم المجال الاجتماعي بنسبة (٣٢,٥٧٪)، والمرتبة الثانية: قيم المجال الاقتصادي بنسبة (٢٩,١٤٪)، والمرتبة الثالثة: قيم المجال السياسي بنسبة (٢١,٧١٪)، والمرتبة الرابعة: قيم المجال الثقافي بنسبة (١٦,٥٧٪). وركزت المقررات على المحتوى العلمي دون الاهتمام الجاد بقيم المواطنة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى البحث بمجموعة من التوصيات، أبرزها: أن يتم وضع خطط لتطوير مقررات التربية الإسلامية بما يتناسب مع مفهوم المواطنة من منظور عصري وحديث، وإحداث نوع من التوازن في توزيع قيم المواطنة بين المقررات، وأن يُبنى مُحتوى مُقررات التربية الإسلامية على الكيف وليس على الكم، وعلى التفكير والفهم والتفسير، وليس على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات.

الكلمات المفتاحية: قيم المواطنة – مقررات التربية الإسلامية.

Abstract

The present research aimed to identify the realities of citizenship values listed in the Islamic education courses in the secondary stage in Kingdom of Saudi Arabia by determining citizenship values that should be available in these courses, determining their availability and building a proposed conception for developing citizenship values in Islamic education courses.The research used the descriptive approach, and its tools were represented in a list of citizenship values, consisting of (56) sub-values distributed into four fields. These four fields are: political, social, economic and cultural field. Among tools is content analysis card, and it was applied to a sample represented in the first and second hadith courses from the research population represented in the Islamic education courses. The research concluded the availability of citizenship values in the research sample (the first hadith and the second hadith) by rate of frequency (175) of the total values of citizenship in the course and it was with a low degree of availability, and its ranking was as follows: First Rank: Social Field Values by (32.57%), Second Rank: Economic Field Values by (29.14%), Third Rank: Political Field Values by (21.71%), and Fourth Rank: Cultural Field Values by (16.57%). The courses focused on the scientific content without serious concern for the values of citizenship, and in light of the findings concluded, the research recommended a set of recommendations, most notably: Plans to develop Islamic education courses in line with the concept of citizenship from a modern and contemporary perspective, to create a kind of balance in distributing citizenship values among courses, and the content of Islamic education courses has to be based on quality and not on quantity, on thinking, understanding and interpretation, and not on memorization, indoctrination and memorization of information.

KEYWORDS: Citizenship Values - Islamic Education Courses.

مقدمة البحث:

تُعتبر قيم المواطنة ضمن أهم منظومات القيم التي تهدف المؤسسات التربوية لتنميتها لدى الأفراد، فالمواطنة هي الحماية الحقيقية لمكونات المجتمع (Dahlin،2010, p. 170). وتؤدي دورًا كبيرًا في زيادة الحس الوطني والشعور بالواجبات، وزيادة الانتماء للوطن والاعتزاز به وبمقدراته، كما أنها تسهم في زيادة التفاهم والتعاون بين الأفراد بعضهم البعض، وتعزيز الترابط بين المواطنين ووطنهم، ويبرز ذلك جليًّا من خلال ترجمة هذه الجوانب إلى السلوك العملي (Hayward & Jerome, 2010, p. 213).

ولقد أكدتْ سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على المواطنة فنصتْ في أهدافها العامة التي تحقق غاية التعليم على "تربية المواطن المؤمن؛ ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها" (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص. ١١).

وتمثل المناهج الدراسية محورًا أساسيًّا في العملية التعليمية، وذلك لأنها انعكاس لمضمون العملية التعليمية، فهي بشكلها وتطورها المتسارع في ظل المجتمع التقني وعصر الثورة المعرفية الحالية، تهدف إلى مواكبة احتياجات الطلاب واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعهم، وهي أيضًا أداة فعالة لإصلاح النظام التربوي والتعليمي وتطويره وتجديده؛ بهدف تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة (جوارنة، ٢٠٠٨، ص. ١٢٧).

لذا يُعد الاهتمام بقيم المواطنة وتنميتها من خلال المقررات الدراسية عامة، ومقررات التربية الإسلامية خاصةً، مطلبًا ماسًّا تتزايد أهميته بشكل كبير جدًّا، نظرًا لطبيعة التغيرات التي طرأت على الساحة العالمية والمحلية، وأصبحت قيم المواطنة في خطر، ولقد أكدت دراسات عديدة على ضرورة تضمين مُقررات التربية الإسلامية بقيم المواطنة الإيجابية، كدراسة (الحربي، ٢٠٠٨؛ الخياط، ٢٠٠٨؛ العتيبي، ١٤٣٠هـ؛ المالكي، ٢٠٠٩)، ويرى الباحث أن مُقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية يجب أن تُسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، وبما أنَّ مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية هي مقررات حديثة التأليف، حيث طرحت في البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية حديثًا؛ فقد رأى الباحثُ أن هناك حاجة ماسة لدراستها وتحليلها وتقويمها في ضوء قيم المواطنة، وهو ما يهدف إليه الباحث من خلال هذا البحث.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة لدى الباحث من خلال عمله مُعلمًا للتربية الإسلامية لمدة خمسة عشر عامًا وما لاحظه من وجود بعض السلوكيات التي تتعارض مع قيم المواطنة، كتصاعد ظاهرة العنف بين الطلاب، وتخريب الممتلكات العامة، واللامبالاة، وضعف احترام النظام، وضعف الاحترام للرموز الوطنية كالعلم، والنشيد الوطني في الطابور الصباحي، والاستهانة بالزي الوطني، وضعف الاعتزاز باللغة العربية، وكذلك قصور مقررات التربية الإسلامية في تناول مضامين ومحتوى قيم المواطنة، وعدم مواكبة المتغيرات الطارئة على المجتمع، واستجابة كذلك لما أوصت به بعض الدراسات كدراسة اليوسف (٢٠١٥) من إجراء دراسة للتعرف على دور مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة سرور والعزام (٢٠١٢) والتي أوصت بضرورة ترسيخ قيم المواطنة الصالحة والسعي لتعزيزها في نفوس الطلاب من خلال موضوعات مناهج التربية الإسلامية، وكذلك دراسة الكندري والعازمي (٢٠١٣) والتي أوصت بضرورة تضمين قيم المواطنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة من خلال تأكيدها على أهمية تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، وكشفها كذلك عن ضعفها في مقررات التربية الإسلامية كدراسة الماجد (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية قد ضمنت قدرًا قليلًا من قيم المواطنة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

من خلال ما سبق تتحدد مشكلة هذا البحث في: "الوقوف على دور مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية". ويمكن حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث: كيف يمكن لمقررات التربية الإسلامية أن تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما التصور المقترح في ضوء الواقع لقيم المواطنة بمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢-ما التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة الواجب توافرها بمقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهدف البحث:

يسعى البحث إلى:

١-إعداد تصور مقترح لواقع قيم المواطنة بمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢-بناء تصور مقترح لمقررات التربية الإسلامية لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- الإطلاع على واقع مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يسهم في تطويرها.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم تصور مقترح يسهم في تفعيل دور مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- لفت نظر القائمين على مقررات التربية الإسلامية إلى ضرورة العناية بقيم المواطنة، حيث يمكن أن تُسهم مقررات التربية الإسلامية كغيرها من المقررات في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات البحث:

أولًا: التصور المقترح:

هو "الصورة العقلية عن الأشياء الغائبة والأحداث الماضية إلى جانب الأشياء التي لم تبلغ حيز الوجود فعلًا" (القيسي، ٢٠٠٦، ص.١٥٣).

ثانيًا: مقررات التربية الإسلامية:

المقرر: هو "موضوعات رئيسة وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف المنهج" (الخليفة، ٢٠١٤، ص. ٢٦).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية التي أقرتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتشمل أربعة مقررات وهي: التفسير، والتوحيد، والفقه، والحديث.

ثالثًا: قيم المواطنة:

قيم المواطنة: هي "السلوكيات التي يكتسبها الفرد لتنمية شخصيته من جميع الجوانب التربوية، والتعليمية، والاجتماعية، والسياسية؛ وتجعله إيجابيًّا يدرك ما عليه من واجبات، وما له من حقوق، وتجعله محبًّا لوطنه، متفانيًّا في خدمته، مضحيًا بنفسه في سبيله" (أحمد، ٢٠١٢، ص. ١٨٦).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: مجموعة الموجهات السلوكية التي تؤثر في شخصية طالب المرحلة الثانوية؛ فتجعله عنصرًا إيجابيًّا في انتمائه لوطنه ونافعًا لمجتمعه ودينه.

الدراسات السابقة:

دراسة (المالكي، ٢٠٠٩) بعنوان: صور الانتماء الوطني في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

والتي هدفت إلى التعرف على صور الانتماء الوطني في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وتمثلت عينتها في مجتمعها؛ حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع دروس كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والبالغ عددها (٢٦٩) درسًا، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها: أن تغطية صور الانتماء الوطني في كتب التربية الإسلامية لم يكن عاليًا، وأن تغطية صور الانتماء الوطني في كتب الفقه والحديث والثقافة الإسلامية أفضل من تغطيتها في كتب التوحيد والتفسير، وأن

موضوعات المعاملات وفقه العقوبات وفقه الأسرة هي أفضل الموضوعات تغطية لصور الانتماء الوطني، وأوصت بضرورة تضمين مقررات التربية الإسلامية بقيم المواطنة.

دراسة (سرور والعزام، ٢٠١٢) بعنوان: دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية أربد الثالثة.

والتي هدفت إلى الكشف عن دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة، وتمثلت عينتها في (٥٥) معلمًا ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن تنمية مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لقيم المواطنة لدى طلاب كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦)، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصى الباحثان بضرورة ترسيخ قيم المواطنة الصالحة، والسعي لتعزيزها في نفوس الطلاب من خلال موضوعات مناهج التربية الإسلامية، وكذلك الاستفادة من الخبرات الجامعية في هذا المجال.

دراسة (الكندري والعازمي، ٢٠١٣) بعنوان: قيم المواطنة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت.

والتي هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي، وتمثلت عينتها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر)، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى وكانت مُوزعة على ثلاثة مجالات لقيم المواطنة وهي القيم السياسية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها أنَّ هناك تفاوتًا في نسبة تضمين هذه القيم في محتوى كتب التربية الإسلامية، وأن أكثر القيم الوطنية تضمينًا في محتوى كتب التربية الإسلامية هي القيم الوطنية الاجتماعية، ثم تلتها القيم الاقتصادية ثم القيم الوطنية السياسية، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على القيم الوطنية في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وضرورة تعزيز القيم الوطنية في جميع نواحيها المختلفة، والتأكيد على دور التربية الإسلامية في تعزيز مثل هذه القيم.

دراسة (اليوسف، ٢٠١٥) بعنوان: تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية، وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

والتي هدفت إلى بناء تصور مُقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية، وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتمثلت عينتها في طلاب الصف الأول الثانوي بمدرستين بمدينة تبوك، الأولى: تمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٦٧)، والثانية: تمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٧١)، واستخدمت أداة مقياس المواطنة وفق المنهج شبه التجريبي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المواطنة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة مُراجعة مقررات التربية الإسلامية في ضوء مكونات الأمن الفكري ومراعاة قيم المواطنة، وممارستها داخل المدرسة الثانوية، وفي المجتمع المحلي، مع توكيد التحصين الفكري للطلاب، وضرورة تدريب المعلمين على كيفية معالجتها داخل الصف.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من البحوث والدراسة السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان هذا البحث وفي التشخيص الدقيق للمشكلة وتوظيف توصياتها ومقترحاتها في دعم المشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، وإثراء الأدب النظري، والوصول للمنهج الملائم لهذا البحث، وإعداد أدوات البحث وبنائها، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ومن أهم ما يميز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة:

- يأتي هذا البحث ليسهم مع البحوث والدراسات الأخرى في تطوير مقررات التربية الإسلامية؛ لتسهم في تنمية قيم المواطنة، وتتميز عن غيرها من حيث أنها تقدم قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في مقررات التربية الإسلامية. والتي تم بناؤها بما يتناسب مع المتغيرات الحالية والخصائص العمرية لطلاب المرحلة الثانوية؛ مما يسهم في الوقوف على مدى توافر قيم المواطنة في المقررات، وبالتالي الإسهام في تطويرها وربطها بواقع وحياة الطلاب، وهذا مما يدعم الحاجة والأهمية لهذا البحث.
- تم تطبيق هذا البحث على مُقررات التربية الإسلامية في نظام التعليم الثانوي الحديث، وهو نظام المقررات والذي تم اعتماده بديلًا

للنظام الفصلي، وبدأ العمل به بعد إقراره بشكل رسمي في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي ١٤٣٩. ١٤٤٠هـ.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، والذي يقوم بشكل أساس على أسلوب تحليل المحتوى لملاءمته هدف البحث، "حيث يعبر عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف، ٢٠١٢، ص. ٢١٧).

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في محتوى مقررات التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤١هـ – ٢٠١٩م وهي التفسير والفقه والتوحيد والحديث.

عينة البحث:

تم اختيار عينة من مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وشملت عينة البحث محتوى مقررات الحديث الأول (البرنامج المشترك) والحديث الثاني (البرنامج التخصصي)، للمرحلة الثانوية طبعة عام ١٤٤١هـ – ٢٠١٩م.

أدوات البحث:

تمثلت في قائمة بقيم المواطنة التي يمكن تضمينها في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، واستمارة تحليل المحتوى المبنية على قائمة القيم لمعرفة مدى توافر قيم المواطنة ضمن عينة البحث.

خطوات تصميم أدوات البحث:

تم تصميم قائمة قيم المواطنة بعد الاطلاع على وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الرابعة لعام ١٤١٦هـ – ١٩٩٥م، ووثيقة منهج مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وأهداف تدريسها الصادرة عام ١٤٢١هـ، والدراسات السابقة في قيم المواطنة للاستفادة من منهجيتها، وآلية بناء قائمة قيم المواطنة، وطريقة التحليل، وما توصلت لها من نتائج، وتضمنت القائمة (٦٥) عبارة موزعة على أربعة مجالات رئيسة وهي: (المجال السياسي والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي والمجال الثقافي). وتم تصميم بطاقة تحليل المحتوى بناء على قائمة قيم المواطنة السابقة.

صدق الأدوات:

للتأكد من صدق قائمة قيم المواطنة تمت مطابقتها بالأدب النظري والدراسات السابقة، ثم قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة في المناهج وطرق وذلك لإبداء رأيهم حولها من حيث أهميتها ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها ودقة مفرداتها ومحتواها، ومدى انتماء القيمة للمجال الرئيس، ومدى مناسبة القيم لطبيعة مقررات التربية الإسلامية في لمرحلة الثانوية، وبناءً على آراء السادة المحكمين تضمنت القائمة في صورتها النهائية (٥٦) عبارة موزعة على أربعة مجالات رئيسة وهي: (المجال السياسي والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي والمجال الثقافي) وفي ضوء هذه القائمة تم بناء بطاقة تحليل المحتوى.

ثبات الأدوات:

للتأكد من ثبات عملية التحليل فقد استخدم الباحث طريقة الثابت مع الزمن؛ حيث قام الباحث بتحليل مقررات التربية الإسلامية عينة البحث (كتاب الحديث الأول وكتاب الحديث الثاني) ثم قام بإعادة التحليل مرة أخرى بعد مرور (شهرين) على التحليل الأول، ثم استخرج الباحث معامل الاتفاق بين التحليلين عن طريق استخدام معامل هولستي التالية:

معامل الاتفاق = $\frac{2(AB)}{A+B}$

حيث أن: (AB) = عدد القيم التي وردت في التحليلين الأول والثاني.

A= عدد القيم التي وردت في التحليل الأول.

B= عدد القيم التي وردت في التحليل الثاني.

والجدول (١) يبين ذلك:

جدول رقم (١) التكرارات ومعامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني لقيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية (كتاب الحديث الأول وكتاب الحديث الثاني) باستخدام معادلة هولستي.

التحليل	تكرارات التحليل الأول	تكرارات التحليل الثاني	معامل الاتفاق بين التحليلين
المجال السياسي	٣٥	٣٨	٩٢,١١
المجال الاجتماعي	٥٤	٥٧	٩٤,٧٤
المجال الاقتصادي	٤٨	٥١	٩٤,١٢
المجال الثقافي	٢٦	٢٩	٨٩,٦٦
المجموع	١٦٣	١٧٥	٩٣,١٤

يتضح من جدول رقم (١) بعد تطبيق المعادلة السابقة (معامل هولستي) أن معامل الثبات بين التحليلين بلغ (٩٣,١٤٪) وهي درجة ثبات عالية تُشير إلى أن بطاقة تحليل المحتوى تؤدي النتيجة نفسها أو قريبة منها، رغم اختلاف التحليلين وأنه يمكن الوثوق بها وتطبيقها على مجتمع البحث كله.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجالات قيم المواطنة، ثم إعداد قائمة بقيم المواطنة التي يجب تضمينها في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وتحديد العبارات الفرعية لكل مجال، ثم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.
- إعداد أداة تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية في ضوء قيم المواطنة، ثم عرض أداة تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.
- تصميم أداة تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورتها النهائية والتأكد من ثباتها، وتحديد الفئات وطريقة التحليل وتحديد الموضوع أو الفكرة كوحدة تحليل لمقررات التربية الإسلامية.
- استخراج ثبات التحليل من خلال أسلوب الباحث نفسه.
- القيام بعملية تحليل مقررات التربية الإسلامية (كتاب الحديث الأول وكتاب الحديث الثاني) وتبويب التحليل في جداول تتضمن التكرارات والنسب المئوية.
- تسجيل واستخلاص نتائج تحليل محتوى المقرر ومُعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية والتكرارات للتعرف على مدى توافر قيم المواطنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- الرسوم البيانية.
- معادلة هولستي لحساب معامل الثبات.

معيار التوافر:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد درجة تضمين قيم المواطنة اللازم توافرها في مقررات التربية الإسلامية، حيث تم تصنيف المعيار إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى كما في جدول رقم (٢):

جدول (٢) معيار درجة توافر قيم المواطنة

النسبة المئوية		درجة التوافر
من	إلى	
٪٠	٪٣٣	متوفر بدرجة منخفضة
من ٣٤٪	٪٦٦	متوفر بدرجة متوسطة
من ٦٧٪	٪١٠٠	متوفر بدرجة عالية

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول للبحث على: ما التصور المقترح في ضوء الواقع لقيم المواطنة بمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باعداد قائمة بقيم المواطنة الواجب توافرها بمقررات التربية الإسلامية، وتحليل مقررات التربية الإسلامية (عينة الدراسة)، وتم إعداد قائمة قيم المواطنة بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بقيم المواطنة، والمراجع والكتب الخاصة بهذه المجالات، كما تم الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالمرحلة الثانوية ومُتطلباتها وخصائص نمو طلاب تلك المرحلة، وكذلك البحوث والدراسات التربوية في مقررات التربية الإسلامية، حيثُ تم بناء قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي توافرها في محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت هذه القائمة من (٤) مجالات رئيسة لقيم المواطنة تحوي (٥٦) عبارة كما في الجدول (٣):

جدول (٣) مجالات وعبارات قائمة قيم المواطنة

المجال			
الرقم	السياسي	الرقم	الاجتماعي
١	طاعة ولاة الأمر.	١	المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
٢	حب الوطن.	٢	التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع.
٣	الاعتزاز بنظام الحكم.	٣	تقدير العمل التطوعي والمشاركة فيه.
٤	احترام الأنظمة والقوانين والتعليمات.	٤	التصدي للشائعات الموجهة ضد الوطن ومؤسساته.
٥	الالتزام بالحقوق والواجبات الخاصة والعامة.	٥	إصلاح ذات البين.
٦	التضحية والدفاع عن الوطن.	٦	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.
٧	الاعتزاز بالجنسية السعودية والانتماء لهذا الوطن.	٧	تعزيز أساليب الحوار.
٨	المساهمة في أمن الوطن واستقراره.	٨	تنمية ثقافة التسامح.
٩	تقدير مكانة المملكة على الصعيد العربي والعالمي والاسلامي.	٩	المحافظة على وحدة المجتمع السعودي.
١٠	تقدير جهود قادة المملكة في الحفاظ على وحدة البلاد وتماسكها	١٠	احترام العادات الاجتماعية في المجتمع.
١١	احترام مؤسسات الدولة.	١١	احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم.
١٢	نبذ الإرهاب والتطرف ومحاربته.	١٢	نبذ العنصرية والتفاخر بها.
١٣	تعزيز المعرفة برموز الوطن وقادته وتاريخه.	١٣	المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات والمعاملات
		١٤	تعزيز دور المرأة في المجتمع.
		١٥	التأكيد على مبدأ الشورى وتطبيقه.

المجال			
الرقم	الاقتصادي	الرقم	الثقافي
١	تعزيز روح العمل والإنتاج لدى الطالب.	١	الاعتزاز بتاريخ الوطن.
٢	التوعية بالعادات الاستهلاكية السلبية في المجتمع.	٢	التصدي للعادات والتقاليد الدخيلة على المجتمع.
٣	احترام العمل بجميع صوره.	٣	الاعتزاز باللغة العربية.
٤	تفضيل المنتجات والصناعات الوطنية.	٤	الحث على طلب العلم.
٥	بيان أهمية التشريعات الاقتصادية للمحافظة على ثروات الوطن.	٥	المحافظة على التراث الوطني.
٦	المحافظة على الموارد العامة للدولة.	٦	تعزيز ثقافة المجتمع السعودي لدى الطالب.
٧	تقدير جهود قادة المملكة في مجال التنمية الاقتصادية.	٧	المشاركة في الأنشطة والمناسبات الوطنية.
٨	تشجيع السياحة الداخلية.	٨	التحذير من البدع والخرافات.
٩	المشاركة الجادة في استثمار ثروات الوطن.	٩	تقدير العلم والعلماء.
١٠	إتقان العمل بعيدًا عن الغش بأنواعه المختلفة.	١٠	تقدير مجالات النهضة التي حققتها المملكة.
١١	غرس مبدأ الالتزام بإخراج زكاة المال بأنواعه.	١١	الافتخار بتطبيق المملكة للشريعة الإسلامية في جميع مجالات الحياة.
١٢	الحث على الكسب بالطرق المشروعة.	١٢	تبني اتجاه إيجابي تجاه الحوار الوطني.
١٣	تقدير أصحاب المهن.	١٣	وقاية الشباب من الأفكار المتطرفة.
١٤	تعريف المجتمع بأضرار الفساد وخطورته.		
١٥	المساهمة في تحقيق رؤية الوطن ٢٠٣٠.		

كما تم تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية (الحديث الأول، والحديث الثاني) بوصفها عينة البحث، وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي تم بناؤها في ضوء قائمة قيم المواطنة الرئيسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٤)

جدول (٤) نتائج تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية (الحديث الأول والحديث الثاني) من حيث قيم المواطنة

م	قيم المواطنة	التكرار	النسبة المئوية لتوافر كل قيمة في مقررات التربية الإسلامية (الحديث الأول والحديث الثاني)	درجة توافر قيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية (الحديث الأول والحديث الثاني)
١	المجال السياسي	٣٨	٢١,٧١	متوافر بدرجة منخفضة
٢	المجال الاجتماعي	٥٧	٣٢,٥٧	متوافر بدرجة منخفضة
٣	المجال الاقتصادي	٥١	٢٩,١٤	متوافر بدرجة منخفضة
٤	المجال الثقافي	٢٩	١٦,٥٧	متوافر بدرجة منخفضة
	مجموع تكرار قيم المواطنة ونسبة توافرها في مقررات التربية الإسلامية (الحديث الأول والحديث الثاني)	١٧٥	**١٠٠٪**	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم المواطنة قد توافرت في مقررات التربية الإسلامية عينة البحث (الحديث الأول والحديث الثاني) بتكرار (١٧٥) من مجمل قيم المواطنة في المقرر، وكانت بدرجة توافر منخفضة، حيث تكررت قيم المجال الاجتماعي بنسبة (٣٢,٥٧٪)

وجاءت بالمرتبة الأولى، أما قيم المجال الاقتصادي فقد جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (٢٩,١٤٪)، بينما احتلت قيم المجال السياسي المرتبة الثالثة بنسبة (٢١,٧١٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيم المجال الثقافي بنسبة (١٦,٥٧٪). ويعزو الباحث حصول المجال الاجتماعي على المرتبة الأولى والمجال الاقتصادي على المرتبة الثانية في مقررات التربية الإسلامية عينة البحث كون هذه المقررات تقوم على الشريعة الإسلامية، أي على ما أمرنا الله ورسوله به، ونُلاحظ حرص الشريعة الإسلامية على القيم الاجتماعية في الحياة بشكل عام، وكيف تنظم حياة الناس وحقوقهم وحقوق الآخرين، وكذلك الحرص الشديد على القيم الاقتصادية، وكيف أنه يتم إفراد فصول في المقررات تتحدث عن فقه المعاملات والبيوع والتي تتناول الجانب الاقتصادي وتحكم علاقته بين الناس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكندري والعازمي (٢٠١٣) التي كشفت عن أن القيم الوطنية الاجتماعية من أكثر القيم الوطنية تضمنًا في مقررات التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية، ثم القيم الوطنية الاقتصادية، ثم يليها القيم الوطنية السياسية.

وللوقوف على مدى توافر قيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية، تم تحليل محتوى المقررات عينة البحث باستخدام بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قيم المواطنة الرئيسة، وجاءت النتائج كما يلي:

أولًا: المجال السياسي:

جدول (٥) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الأول في ضوء قيم المجال السياسي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	طاعة ولاة الأمر.	٤	٢٣,٥	١
٢	حب الوطن.	١	٥,٨٨	٣
٣	الاعتزاز بنظام الحكم.	٠	٠	
٤	احترام الأنظمة والقوانين والتعليمات.	٢	١١,٨	٢
٥	الالتزام بالحقوق والواجبات الخاصة والعامة.	٢	١١,٨	٢
٦	التضحية والدفاع عن الوطن.	١	٥,٨٨	٣
٧	الاعتزاز بالجنسية السعودية والانتماء لهذا الوطن.	١	٥,٨٨	٣
٨	المساهمة في أمن الوطن واستقراره.	٢	١١,٨	٢
٩	تقدير مكانة المملكة على الصعيد العربي والعالمي والإسلامي.	١	٥,٨٨	٣
١٠	تقدير جهود قادة المملكة في الحفاظ على وحدة البلاد وتماسكها.	٠	٠	
١١	احترام مؤسسات الدولة.	٠	٠	
١٢	نبذ الإرهاب والتطرف ومحاربته.	٢	١١,٨	٢
١٣	تعزيز المعرفة برموز الوطن وقادته وتاريخه.	١	٥,٨٨	٣
	قيم المجال السياسي في مقرر الحديث الأول	**١٧**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (٥) أن قيم المجال السياسي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول مضمنة بدرجة مُنخفضة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٢٣,٥٪) وهي نسب أقل من (٣٣٪)، حيث حصلت قيمة "طاعة ولاة الأمر" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال السياسي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الأول بنسبة مئوية مقدارها (٢٣,٥٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. ويفسر الباحث ذلك بأن من أهداف مقررات التربية الإسلامية التي تسعى إلى تنميتها لدى الطلاب هي طاعة ولاة الأمر، لما لهذه القيم من أثر في حياة الطالب، والتي تنعكس بشكل مباشر في سلوكه داخل صفه ومدرسته ومجتمعه، وربما يأتي ذلك تزامنًا مع جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلاب والشباب السعودي، حتى يكون الكل سلاحًا فعالًا يتسلحون به لمواجهة

تحديات العولمة وتأثيراتها السلبية على القيم الوطنية، وهذا يدل على أن مخططي المناهج مهتمون بغرس حب الوطن والانتماء إليه، وطاعة ولاة أمره في نفوس الطلاب، ذلك أن الوطن أغلى ما يملك الإنسان، وهو يمثل كيانه وهويته وكرامته، وهو ما ينسجم مع الأهداف التي ترمي إليها مناهج العلوم الشرعية. وحصلت قيم "الاعتزاز بنظام الحكم، تقدير جهود قادة المملكة في الحفاظ على وحدة البلاد وتماسكها، احترام مؤسسات الدولة" فلم تظهر ضمن قيم المجال السياسي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول، وكانت نسبة تكرارها صفر. ويفسر ذلك بأنه ربما يكون السبب في ذلك أن مخططي المناهج قد ارتأوا أن تنمية مثل هذه القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية يكون في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ لأنه من أهدافها الرئيسة.

جدول (٦) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الثاني في ضوء قيم المجال السياسي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	طاعة ولاة الأمر.	٨	٣٨,١	١
٢	حب الوطن.	٠	٠	
٣	الاعتزاز بنظام الحكم.	٠	٠	
٤	احترام الأنظمة والقوانين والتعليمات.	٢	٩,٥٢	٣
٥	الالتزام بالحقوق والواجبات الخاصة والعامة.	١	٤,٧٦	٤
٦	التضحية والدفاع عن الوطن.	١	٤,٧٦	٤
٧	الاعتزاز بالجنسية السعودية والانتماء لهذا الوطن.	٠	٠	
٨	المساهمة في أمن الوطن واستقراره.	٣	١٤,٣	٢
٩	تقدير مكانة المملكة على الصعيد العربي والعالمي والإسلامي.	٠	٠	
١٠	تقدير جهود قادة المملكة في الحفاظ على وحدة البلاد وتماسكها.	١	٤,٧٦	٤
١١	احترام مؤسسات الدولة.	٠	٠	
١٢	نبذ الإرهاب والتطرف ومحاربته.	٢	٩,٥٢	٣
١٣	تعزيز المعرفة برموز الوطن وقادته وتاريخه.	٣	١٤,٣	٢
	قيم المجال السياسي في مقرر الحديث الثاني	**٢١**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (٦) أن قيم المجال السياسي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني مضمنة بدرجة منخفضة ومتوسطة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٣٨,١٪)، حيث حصلت قيمة "طاعة ولاة الأمر" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال السياسي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الثاني بنسبة مئوية مقدارها (٣٨,١٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أما قيم "حب الوطن، الاعتزاز بنظام الحكم، تقدير مكانة المملكة على الصعيد العربي والعالمي والإسلامي، احترام مؤسسات الدولة" فلم تظهر ضمن قيم المجال السياسي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني، وكانت نسبة تكرارها صفر.

ثانيًا: المجال الاجتماعي:

جدول (٧) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الأول في ضوء قيم المجال الاجتماعي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	٥	١٥,٦	٢
٢	التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع.	١٠	٣١,٣	١
٣	تقدير العمل التطوعي والمشاركة فيه.	١	٣,١٣	٥
٤	التصدي للشائعات الموجهة ضد الوطن ومؤسساته.	١	٣,١٣	٥
٥	إصلاح ذات البين.	١	٣,١٣	٥
٦	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	١	٣,١٣	٥
٧	تعزيز أساليب الحوار.	٣	٩,٣٨	٤
٨	تنمية ثقافة التسامح.	١	٣,١٣	٥
٩	المحافظة على وحدة المجتمع السعودي.	١	٣,١٣	٥
١٠	احترام العادات الاجتماعية في المجتمع.	٠	٠	
١١	احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم.	٣	٩,٣٨	٤
١٢	نبذ العنصرية والتفاخر بها.	٠	٠	
١٣	المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات والمعاملات.	٤	١٢,٥	٣
١٤	تعزيز دور المرأة في المجتمع.	٠	٠	
١٥	التأكيد على مبدأ الشورى وتطبيقه.	١	٣,١٣	٥
	قيم المجال الاجتماعي في مقرر الحديث الأول	**٣٢**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (٧) أنَّ قيم المجال الاجتماعي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول مضمنة بدرجة منخفضة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٣١,٣٪) وهي نسب أقل من (٣٣٪)، حيث حصلت قيمة "التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الاجتماعي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الأول بنسبة مئوية مقدارها (٣١,٣٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أمَّا قيم "احترام العادات الاجتماعية في المجتمع، نبذ العنصرية والتفاخر بها، تعزيز دور المرأة في المجتمع" فلم تظهر ضمن قيم المجال الاجتماعي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول، وكانت نسبة تكرارها صفر.

جدول (٨) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الثاني في ضوء قيم المجال الاجتماعي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	١	٤	٥
٢	التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع.	٧	٢٨	١
٣	تقدير العمل التطوعي والمشاركة فيه.	١	٤	٥
٤	التصدي للشائعات الموجهة ضد الوطن ومؤسساته.	٠	٠	
٥	إصلاح ذات البين.	١	٤	٥

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
٦	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	١	٤	٥
٧	تعزيز أساليب الحوار.	٦	٢٤	٢
٨	تنمية ثقافة التسامح.	١	٤	٥
٩	المحافظة على وحدة المجتمع السعودي.	١	٤	٥
١٠	احترام العادات الاجتماعية في المجتمع.	٢	٨	٤
١١	احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم.	٠	٠	
١٢	نبذ العنصرية والتفاخر بها.	٠	٠	
١٣	المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات والمعاملات.	٠	٠	
١٤	تعزيز دور المرأة في المجتمع.	٣	١٢	٣
١٥	التأكيد على مبدأ الشورى وتطبيقه.	١	٤	٥
	قيم المجال الاجتماعي في مقرر الحديث الثاني	**٢٥**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (٨) أن قيم المجال الاجتماعي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني مضمنة بدرجة منخفضة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٢٨٪) حيث حصلت قيمة "التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الاجتماعي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الثاني بنسبة مئوية مقدارها (٢٨٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أمَّا قيم "التصدي للشائعات الموجهة ضد الوطن ومؤسساته، احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم، نبذ العنصرية والتفاخر بها، المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات والمعاملات" فلم تظهر ضمن قيم المجال الاجتماعي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني، وكانت نسبة تكرارها صفر.

ثالثًا: المجال الاقتصادي:

جدول (٩) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الأول في ضوء قيم المجال الاقتصادي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	تعزيز روح العمل والإنتاج لدى الطالب.	٢	٧,٤١	٥
٢	التوعية بالعادات الاستهلاكية السلبية في المجتمع.	٣	١١,١	٤
٣	احترام العمل بجميع صوره.	١	٣,٧	٦
٤	تفضيل المنتجات والصناعات الوطنية.	٠	٠	
٥	بيان أهمية التشريعات الاقتصادية للمحافظة على ثروات الوطن.	١	٣,٧	٦
٦	المحافظة على الموارد العامة للدولة.	٠	٠	
٧	تقدير جهود قادة المملكة في مجال التنمية الاقتصادية.	٠	٠	
٨	تشجيع السياحة الداخلية.	١	٣,٧	٦
٩	المشاركة الجادة في استثمار ثروات الوطن.	١	٣,٧	٦
١٠	إتقان العمل بعيدًا عن الغش بأنواعه المختلفة.	٢	٧,٤١	٥

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١١	غرس مبدأ الالتزام بإخراج زكاة المال بأنواعه.	٤	١٤,٨	٣
١٢	الحث على الكسب بالطرق المشروعة.	٧	٢٥,٩	١
١٣	تقدير أصحاب المهن.	٠	٠	
١٤	تعريف المجتمع بأضرار الفساد وخطورته.	٥	١٨,٥	٢
١٥	المساهمة في تحقيق رؤية الوطن ٢٠٣٠.	٠	٠	
	قيم المجال الاقتصادي في مقرر الحديث الأول	**٢٧**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (٩) أن قيم المجال الاقتصادي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول مضمنة بدرجة منخفضة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٢٥,٩٪) حيث حصلت قيمة "الحث على الكسب بالطرق المشروعة" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الاقتصادي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الأول بنسبة مئوية مقدارها (٢٥,٩٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أمَّا قيم "تفضيل المنتجات والصناعات الوطنية، المحافظة على الموارد العامة للدولة، تقدير جهود قادة المملكة في مجال التنمية الاقتصادية، تقدير أصحاب المهن" فلم تظهر ضمن قيم المجال الاقتصادي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول، وكانت نسبة تكرارها صفر.

جدول (١٠) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الثاني في ضوء قيم المجال الاقتصادي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	تعزيز روح العمل والإنتاج لدى الطالب.	٣	١٢,٥	٢
٢	التوعية بالعادات الاستهلاكية السلبية في المجتمع.	٢	٨,٣٣	٣
٣	احترام العمل بجميع صوره.	٢	٨,٣٣	٣
٤	تفضيل المنتجات والصناعات الوطنية.	٠	٠	
٥	بيان أهمية التشريعات الاقتصادية للمحافظة على ثروات الوطن.	٢	٨,٣٣	٣
٦	المحافظة على الموارد العامة للدولة.	٠	٠	
٧	تقدير جهود قادة المملكة في مجال التنمية الاقتصادية.	٠	٠	
٨	تشجيع السياحة الداخلية.	٠	٠	
٩	المشاركة الجادة في استثمار ثروات الوطن.	٠	٠	
١٠	إتقان العمل بعيدًا عن الغش بأنواعه المختلفة.	٣	١٢,٥	٢
١١	غرس مبدأ الالتزام بإخراج زكاة المال بأنواعه.	٢	٨,٣٣	٣
١٢	الحث على الكسب بالطرق المشروعة.	٤	١٦,٧	١
١٣	تقدير أصحاب المهن.	٢	٨,٣٣	٣
١٤	تعريف المجتمع بأضرار الفساد وخطورته.	٤	١٦,٧	١
١٥	المساهمة في تحقيق رؤية الوطن ٢٠٣٠.	٠	٠	
	قيم المجال الاقتصادي في مقرر الحديث الثاني	**٢٤**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (١٠) أن قيم المجال الاقتصادي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني مُضمنة بدرجة مُنخفضة

حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ١٦,٧٪) حيث حصلت قيم "الحث على الكسب بالطرق المشروعة، تعريف المجتمع بأضرار الفساد وخطورته" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الاقتصادي الفرعية المتوفرة في كتاب الحديث الثاني بنسبة مئوية مقدارها (١٦,٧٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أما قيم "تفضيل المنتجات والصناعات الوطنية، المحافظة على الموارد العامة للدولة، تقدير جهود قادة المملكة في مجال التنمية الاقتصادية، تشجيع السياحة الداخلية، المشاركة الجادة في استثمار ثروات الوطن، المساهمة في تحقيق رؤية الوطن ٢٠٣٠" فلم تظهر ضمن قيم المجال الاقتصادي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني، وكانت نسبة تكرارها صفر.

رابعًا: المجال الثقافي

جدول (١١) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الأول في ضوء قيم المجال الثقافي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	الاعتزاز بتاريخ الوطن.	١	٦,٦٧	٣
٢	التصدي للعادات والتقاليد الدخيلة على المجتمع.	١	٦,٦٧	٣
٣	الاعتزاز باللغة العربية.	٠	٠	
٤	الحث على طلب العلم.	١٠	٦٦,٧	١
٥	المحافظة على التراث الوطني.	٠	٠	
٦	تعزيز ثقافة المجتمع السعودي لدى الطالب.	٠	٠	
٧	المشاركة في الأنشطة والمناسبات الوطنية.	٠	٠	
٨	التحذير من البدع والخرافات.	٣	٢٠	٢
٩	تقدير العلم والعلماء.	٠	٠	
١٠	تقدير مجالات النهضة التي حققتها المملكة.	٠	٠	
١١	الافتخار بتطبيق المملكة للشريعة الإسلامية في جميع مجالات الحياة.	٠	٠	
١٢	تبني اتجاه إيجابي تجاه الحوار الوطني.	٠	٠	
١٣	وقاية الشباب من الأفكار المتطرفة.	٠	٠	
	قيم المجال الثقافي في مقرر الحديث الأول	**١٥**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (١١) أن قيم المجال الثقافي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول مضمنة بدرجة منخفضة ودرجة عالية حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٦٦,٧٪) حيث حصلت قيمة "الحث على طلب العلم" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الثقافي الفرعية المتوفرة في مقرر الحديث الأول بنسبة مئوية مقدارها (٦٦,٧٪)، وهذا يبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أمَّا قيم "الاعتزاز باللغة العربية، المحافظة على التراث الوطني، تعزيز ثقافة المجتمع السعودي لدى الطالب، المشاركة في الأنشطة والمناسبات الوطنية، تقدير العلم والعلماء، تقدير مجالات النهضة التي حققتها المملكة، الافتخار بتطبيق المملكة للشريعة الإسلامية في جميع مجالات الحياة، تبني اتجاه إيجابي تجاه الحوار الوطني، وقاية الشباب من الأفكار المتطرفة" فلم تظهر ضمن قيم المجال الثقافي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الأول، وكانت نسبة تكرارها صفر.

جدول (١٢) نتائج تحليل محتوى مقرر الحديث الثاني في ضوء قيم المجال الثقافي

م	العبارات	المجموع		الترتيب
		التكرار	النسبة ٪	
١	الاعتزاز بتاريخ الوطن.	٠	٠	
٢	التصدي للعادات والتقاليد الدخيلة على المجتمع.	٢	١٤,٣	٢
٣	الاعتزاز باللغة العربية.	٤	٢٨,٦	١
٤	الحث على طلب العلم.	٤	٢٨,٦	١
٥	المحافظة على التراث الوطني.	٠	٠	
٦	تعزيز ثقافة المجتمع السعودي لدى الطالب.	٠	٠	
٧	المشاركة في الأنشطة والمناسبات الوطنية.	٠	٠	
٨	التحذير من البدع والخرافات.	١	٧,١٤	٣
٩	تقدير العلم والعلماء.	١	٧,١٤	٣
١٠	تقدير مجالات النهضة التي حققتها المملكة.	٠	٠	
١١	الافتخار بتطبيق المملكة للشريعة الإسلامية في جميع مجالات الحياة.	١	٧,١٤	٣
١٢	تبني اتجاه إيجابي تجاه الحوار الوطني.	٠	٠	
١٣	وقاية الشباب من الأفكار المتطرفة.	١	٧,١٤	٣
	قيم المجال الثقافي في كتاب الحديث الثاني	**١٤**	**١٠٠**	

أظهرت النتائج أعلاه في الجدول (١٢) أن أظهرت النتائج أعلاه أنَّ قيم المجال الثقافي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني مُضمنة بدرجة مُنخفضة ومتوسطة حيث تراوحت نسب توافرها بين (٠٪ – ٢٨,٦٪)، حيث حصلت قيم "الاعتزاز باللغة العربية، الحث على طلب العلم" على المرتبة الأولى من بين قيم المجال الثقافي الفرعية المتوفرة في كتاب الحديث الثاني بنسبة مئوية مقدارها (٢٨,٦٪)، وهذا يُبين تركيز هذا المقرر على هذه القيمة أكثر من غيرها. أما قيم "الاعتزاز بتاريخ الوطن، المحافظة على التراث الوطني، تعزيز ثقافة المجتمع السعودي لدى الطالب، المشاركة في الأنشطة والمناسبات الوطنية، تقدير مجالات النهضة التي حققتها المملكة، تبني اتجاه إيجابي تجاه الحوار الوطني" فلم تظهر ضمن قيم المجال الثقافي الفرعية في محتوى مقرر الحديث الثاني، وكانت نسبة تكرارها صفر.

ثانيًا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني للبحث على: ما التصور المقترح لتنمية قيم المواطنة الواجب توافرها بمقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

من النتائج السابقة نجد أن هناك قصورًا في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال مقررات التربية الإسلامية، الأمر الذي يجعل هناك حاجة إلى إيجاد طرائق جديدة، وإدخال تحسينات وتطوير على مقررات التربية الإسلامية، وإيجاد حلول مساعدة لتكون ملائمة لمتطلبات العصر وتحدياته، ومواكبة التغيرات الحديثة في نظريات التعلم واستراتيجيات التدريس والتقويم، ومتماشية مع التغيرات الملحة في البيئة التعليمية السعودية. وبناءً على النتائج ، وبعد تحديد قيم المواطنة الواجب توافرها في مقررات التربية الإسلامية، وتحديد مدى توافرها، فإن الباحث يضع هذا التصور المقترح آملًا أن يسهم في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مقررات التربية الإسلامية.

أهداف التصور المقترح:

١- تفعيل مقررات التربية الإسلامية بأسلوب أمثل؛ لتحقيق الأهداف التي من أجلها أقرت هذه المقررات.

٢- إيجاد آليات ووسائل وطرائق جديدة لتوظيف مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٣- التغلب على جوانب القصور أو المعوقات التي تواجه مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٤- مساعدة المدرسة للتوصل للأنشطة الهادفة والفاعلة لغرس قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلاب.

٥- دعم الأنشطة التربوية التي تساعد على تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

محتوى التصور المقترح:

يرتبط المحتوى العلمي للتصور المقترح باكتساب الطلاب لمجموعة من المعارف والمهارات والحقائق المكونة لقيم المواطنة، وذلك من خلال تضمينها في مقررات التربية الإسلامية، ومن خلال تنفيذها عن طريق إدارة المدرسة والمعلمين والأنشطة وغيرها، ويمكن اعتماد قائمة قيم المواطنة التي تم إعدادها وتحكيمها وبناء أداة التحليل عليها كمحتوى للتصور المقترح.

خطوات تنفيذ التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على مجموعة من الخطوات والاستراتيجيات والفعاليات التي تهدف إلى التوظيف الأمثل لمقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة وهي:

- حلقات نقاش يشارك فيها المشرفون التربويون ومعلمو مقررات التربية الإسلامية وقادة المدارس تدور حول المواضيع الآتية:

١- أهمية توظيف مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٢- دور تقنيات التعليم في توظيف مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٣- المستجدات والمتغيرات في النظام التربوي في المملكة العربية السعودية.

- ورش العمل بين معلمي مقررات التربية الإسلامية ومشرفيها تدور حول:

١- الصعوبات التي تواجه توظيف مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٢- الدور المطلوب من معلم التربية الإسلامية تجاه مقررات التربية الإسلامية.

٣- الدور المطلوب من الطالب تجاه مقررات التربية الإسلامية.

٤- الدور المطلوب من المشرف التربوي تجاه مقررات التربية الإسلامية.

- المطبوعات التربوية المتخصصة:

تعد هذه المطبوعات من قبل وزارة التعليم بالتنسيق مع قسم تطوير المناهج، وتعنى بمقررات التربية الإسلامية ودورها وأهميتها في تنمية قيم المواطنة من خلال تضمين المقررات بالمواضيع التي تساعد في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

- تبادل الزيارات الصفية:

ويتم ذلك بين معلمي مقررات التربية الإسلامية، ويتم وضع برنامجها من قبل مشرفي مقررات التربية الإسلامية، من أجل اكتساب المهارات التطبيقية لتوظيف أمثل لمقررات التربية الإسلامية، وتبادل الخبرات بين معلمي مقررات التربية الإسلامية.

- الدروس النموذجية:

ويتم ذلك من خلال عرض الدروس النموذجية التي يتم فيها توظيف دروس من مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة بشكل فاعل، واستخدام العروض الإلكترونية المصاحبة للدرس.

- الزيارات الميدانية:

وهي زيارات معلمي مقررات التربية الإسلامية من قبل المشرفين التربويين.

- دليل المعلم:

وذلك من خلال بناء دليل للمعلم يسترشد به لتوظيف دروس مقررات التربية الإسلامية في تحقيق أهدافها ومنها تنمية قيم المواطنة، ويكون ذلك من قبل وزارة التعليم من خلال إدارة تطوير المناهج.

- ندوات تربوية:

ويتم تنفيذها من قبل مشرفي مقررات التربية الإسلامية وبعض المختصين الأكاديميين تتمحور حول:

١- دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة.

٢- دور مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٣- دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة.

- الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية البسيطة والتي تهتم بدراسة:

١- التأهيل المهني لمعلمي مقررات التربية الإسلامية.

٢- مدى توظيف مقررات التربية الإسلامية لتنمية قيم المواطنة.

٣- تقويم مقررات التربية الإسلامية.

المنفذون للتصور المقترح:

من أجل أن يحقق التصور المقترح الغاية التي من أجلها تم بناؤه لا بد من أن تتكامل جميع مكونات العملية التربوية وهي:

- إدارات التعليم:

وتتمثل في الإدارات التعليمية المنتشرة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية وهذا يتطلب منها:

١- عقد الدورات وورش العمل التدريبية في مجال تنمية القيم من خلال المقررات الدراسية.

٢- توزيع النشرات التربوية المتخصصة في تنمية القيم على العاملين في الميدان التربوي لتحسين العملية التعليمية.

٣- الإشراف والتوجيه ومتابعة العمل في الميدان التربوي وتقويمه.

٤- تأمين كافة الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتوظيف دروس مقررات التربية الإسلامية في تنمية قيم المواطنة.

٥- نقل تصورات ومقترحات وتوصيات العاملين في الميدان لوزارة التعليم.

- المشرف التربوي:

١- القيام بالزيارات الصفية للمعلمين، للوقوف على واقع تنمية قيم المواطنة من خلال مقررات التربية الإسلامية.

٢- عقد الدورات التدريبية المتخصصة التي تزود المعلمين بالكفايات والمهارات اللازمة لتنمية قيم المواطنة.

٣- التنسيق مع قادة المدارس لمتابعة أداء المعلمين، وتنفيذهم للمنهج ، والاستفادة منه في تنمية قيم المواطنة.

٤- إعداد الدراسات الإجرائية التي تتناول واقع تنمية المعلمين لقيم المواطنة من خلال مقررات التربية الإسلامية.

٥- التنسيق بين المعلمين لتبادل الزيارات الصفية.

- قائد المدرسة:

١- أن تكون لديه رؤية واضحة حول دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة وأهميتها للطلاب والمجتمع.

٢- أن يكون لديه اطلاع واسع على كل جديد حول تنمية قيم المواطنة للطلاب.

٣- أن يكون لديه دراية بطرق واستراتيجيات تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

٤- أن يكون لديه الكفايات اللازمة للتعامل مع التغيرات في النظام التربوي عمومًا، والمقررات الدراسية خصوصًا.

- المعلم:

١- الحرص على أن يكون قدوة حسنة، ويتحلى بالقيم التي يريد غرسها لدى الطلاب، مثل قيمة حب الوطن.

٢- إدراك دواعي التغيير التي يشهدها النظام التربوي في المملكة العربية السعودية، وأن ينخرط فيه مشاركًا ومنفذًا ومقومًا.

٣- أن يكون قادرًا على التجديد والابتكار، وأن يعمل على تطوير نفسه من خلال إكمال دراساته العلمية، وحضور الدورات وورش العمل المتخصصة، والاطلاع على كل جديد في الميدان التربوي.

٤- أن يكون واسع المعرفة والاطلاع على كل ما يدور حوله، وما له تأثير على قيم الطلاب.

٥- أن يجعل طلابه محور العملية التعليمية، مما يمكنهم من المعارف والعلوم، وكيفية الوصول إليها وتوظيفها

٦- أن يمتلك الخبرة الكافية للتعامل مع تقنيات التعليم، والاستفادة من مصادر التعلم المختلفة.

- الأنشطة المدرسية:

١- أن تتنوع الأنشطة المدرسية، حتى تكون فاعلة في غرس قيم المواطنة وتنميتها لمواكبة التغيرات العالمية وتأثيرها على الطلاب، إذ يمكن من خلال الأنشطة المدرسية ممارسة العديد من قيم المواطنة، كالانتماء والولاء وحب الوطن والدفاع عنه.

٢- ربط الأنشطة المدرسية بالبيئة المحيطة والمجتمع المحلي.

٣- دعم الأنشطة التربوية التي تساعد على تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

- المقررات الدراسية:

١- أن تسهم المقررات الدراسية في غرس قيم المواطنة ، لمواكبة التغيرات العالمية والتصدي لتأثيراتها على الطلاب.

٢- أن يدرج في المقررات الدراسية موضوعات ومفاهيم ترتبط بقيم المواطنة وتنميتها.

٣- أن تبنى المقررات وفقًا للكيف وليس الكم.

٤- أن يراعى التوازن بين المقررات في تنمية القيم.

- الطلاب:

١- أن يكون مشاركًا مع زملائه في عملية تحليل وتقويم المعلومات التي توصلوا إليها من خلال الدراسة.

٢- أن يشارك مع زملائه في التفاعل الصفي.

٣- أن يستفيد من مرافق المدرسة المختلفة والتجهيزات المدرسية والإمكانات المتاحة في ممارسة الأنشطة. أن يتكيف مع أساليب التعلم الجديدة، والتعامل معها بشكل جيد.

متطلبات نجاح التصور المقترح:

١- عقد الدورات التدريبية المكثفة للمُعلمين، والتي تعمل على زيادة فهمهم ومعرفتهم لمفهوم المواطنة.

٢- تشكيل لجان متخصصة لإعادة تطوير مقررات التربية الإسلامية، حتى تضيف لدى الطلاب مفاهيم ومعان وقيم ترتبط بالمواطنة، وإعدادهم لمواكبة التغيرات العصرية المختلفة.

٣- استخدام طرائق التدريس الحديثة والتي تجعل من الطالب محور العملية التعليمية، والبعد عن طرائق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار.

٤- قيام إدارة المدرسة بتوفير المتطلبات المادية والبشرية، والتي تساعد على تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

٥- الاهتمام بالأنشطة التربوية وتوفير الدعم اللازم لها.

٦- تفعيل إدارة المدرسة للشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع الأخرى والاستفادة من برامجها المتنوعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

٧- تفعيل إدارة المدرسة للمناسبات الوطنية مثل فعاليات اليوم الوطني، وتنفيذ البرامج التي تساهم في تنمية قيم المواطنة.

معوقات نجاح التصور المقترح:

١- عدم الاهتمام من قبل مطوري المناهج، والاستفادة من نتائج الدراسات التحليلية والأخذ بتصوراتها.

٢- التركيز على طرائق التدريس التقليدية التي تقوم على الحفظ والاستظهار، والتي تركز على قياس الجانب المعرفي فقط.

٣- ضعف تفعيل الأنشطة التربوية وعدم توفير الدعم اللازم لها.

٤- قلة برامج التدريب المعول عليها رفع مستوى المعلم، وبنائها بعيدًا عن الاحتياجات التدريبية للمعلم.

٥- كثافة الطلاب في الفصول مما يؤدي لعدم استطاعة المعلم تنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لتنمية القيم.

٦- ضعف اهتمام إدارة المدرسة بمواكبة المتغيرات وتهيئة الطلاب لمواجهة هذه المتغيرات.

النتائج والتوصيات:

- توافرت قيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية عينة البحث (الحديث الأول والحديث الثاني) بتكرار (١٧٥) من مجمل قيم المواطنة في المقرر، وكانت بدرجة توافر منخفضة، وكان ترتيبها كالآتي: المرتبة الأولى قيم المجال الاجتماعي بنسبة (٣٢,٥٧٪)، المرتبة الثانية قيم المجال الاقتصادي بنسبة (٢٩,١٤٪)، المرتبة الثالثة قيم المجال السياسي بنسبة (٢١,٧١٪)، المرتبة الرابعة قيم المجال الثقافي بنسبة (١٦,٥٧٪).

- توافرت قيم المواطنة في مقرر الحديث الأول بتكرار (٩١) من مجمل قيم المواطنة في مقرر الحديث الأول.

- توافرت قيم المواطنة في مقرر الحديث الثاني بتكرار (٨٤) من مجمل قيم المواطنة في مقرر الحديث الثاني.

وفي ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يأتي:

- العمل على تضمين القيم التي تساعد في تنمية المواطنة، والتي لم تم ترد ضمن تحليل المحتوى (الاعتزاز بنظام الحكم، احترام مؤسسات الدولة، تقدير جهود قادة المملكة في الحفاظ على وحدة البلاد وتماسكها، احترام العادات الاجتماعية في المجتمع، احترام حرية الآخرين وخصوصياتهم) بكتاب الحديث بالمرحلة الثانوية.

- ضرورة دمج قيم المواطنة في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

- وضع الخطط التطويرية لمحتوى مقررات التربية الإسلامية، بما يتناسب مع مفهوم المواطنة من منظور عصري وحديث.

- أن يبنى محتوى مقررات التربية الإسلامية على الكيف، وليس على الكم، وعلى التفكير والفهم والتفسير، وليس على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات.

- الاستفادة من التصور المقترح للبحث في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصادر البحث ومراجعه:

أحمد، ناهد فتحي (٢٠١٢). إسهام بعض المتغيرات في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين. **مجلة دراسات نفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٢) العدد (٢٢)، ص ص: ١٨١- ٢٢٤.

جوارنة، محمد سليمان (٢٠٠٨). مستوى مقروئية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، العدد (٢)، المجلد (٤)، يونيو، ص ص: ١٢٥- ١٣٦.

الحربي، جبير سليمان (٢٠٠٨). **دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث ثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). **المنهج المدرسي المعاصر**. (ط ١٤). الرياض: مكتبة الرشد.

الخياط، عالية محمد (٢٠٠٨). **دور الأسرة في تحقيق التربية الأمنية للفتاة المسلمة من منظور التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

سرور، فاطمة محمد؛ العزام، محمد نايل (٢٠١٢). دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (٣٩)، العدد (٢)، ص ص: ٤٨٧-٢٠٣.

العتيبي، سعد صالح رايل (١٤٣٠هـ). **الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العساف، صالح محمد (٢٠١٢). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكي**ة. (ط ٢). الرياض: دار الزهراء.

الكندري، كلثوم محمد إبراهيم؛ العازمي، مزنة سعد خالد (٢٠١٣). قيم المواطنة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٥)، العدد (١)، يناير، ص ص: ٣٤٠-٤٠٢.

القيسي، نايف (٢٠٠٦). المعجم التربوي وعلم النفس (ط١)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الماجد، علي بن سعد (٢٠٠٩). دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء الوطني. **دراسة مقدمة لندوة الانتماء الوطني في التعليم العام.. رؤى وتطلعات بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٤- ٢٧ مارس.

المالكي، عبدالرحمن عبدالله (٢٠٠٩). صور الانتماء الوطني في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **دراسة مقدمة لندوة الانتماء الوطني في التعليم العام.. رؤى وتطلعات بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٤-٢٧ مارس.

وزارة المعارف (١٤١٦هـ). **وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. (ط ٤). الرياض: مطابع البيان.

اليوسف، يحيى عبد الخالق (٢٠١٥). تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة التربوية بالكويت**، العدد (٢٩)، المجلد (١١٥)، ٣١٣- ٣٥٧.

Dahlin, B. (2010). A State-Independent Education for Citizenship? Comparing Beliefs and Values Related to Civic and Moral Issues among Students in Swedish Mainstream and Steiner Waldorf Schools. Journal of Beliefs & Values، 31(2)165-180.

Hayward, J. & Jerome، L. (2010). Staffing، Status and Subject Knowledge:What Does the Construction of Citizenship as a New Curriculum Subject in England Tell Us about the Nature of School Subjects? Journal of Education for Teaching، 36 (2)، 211-225.

بحث رقم ٥٥

فاعلية أنشطة قائمة على نظرية المونتيسوري في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والإدراك الحسي لدى أطفال الرياض بالمملكة العربية السعودية

الباحثة/ زواوي ابتسام – د/ إيمان محمد مبروك قطب

مستخلص:

هدفت الدراسة اللى فائدة واثر فاعلية انشطة داخل الفصول في الروضة التي تقوم على منهج التعليم المنتيسوري في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والادراك الحسي لدى الاطفال الروضة وقد إتبعت الدراسة المنهج التجريبي مع التلاميد في مدرسة اهلية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية حيث تم اعتماد على استخدام ادوات التعليمية كامفاتيح الافقال الحديدية، وازرار اطارات الملابس، تمارين سكب وشفط السوائل من وعاء الى اخر بالضافة الى الانشطة اخرى. حيث تم تواصل مع معلمات المدرسة وبناء على خبراتهم وتجاربهم مع الأطفال في تطبيق نظرية المنتسوري ولتحقيق هدف الدراسة، تم اعتماد على المنهجية المدرسة في التطبيق حيث انها تتبع المنهج المونتيسوري في تعليم وبجميع وسائل التعليمة والانشطة الفكرية داخل كل ركن من أركان، تم إعداد اختبارتشخيصي قبلي وبعدي لكل طفل من خلال إعتماد على البرنامج التعليمي واختبار مقياس الادراك (البصري والسمعي) المتبع من المدرسة، تم تقسيم الاطفال الى مجموعة واحدة الكاملة مكونة من ٣٠ طفلا وتوصلت الدراسة نتائج تحليل إختبار (Paired sample t-test). الفرضية الاولى:لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a<0,05$) بين متوسطات درجات مهارة نحو اللغة لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي). الفرضية التانية:لا توجود فروق دلالة دات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a<0,05$) بين متوسطات درجات مهارة المعرفية لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي). الفرضية الثالثة:لا توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($a<0.05$) بين متوسطات درجات ادراك الحسي لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

كلمات مفتاحية للدراسة: نظرية المونتيسوري/ تنمية المهارات اللغوية والمعرفية / ادراك الحواس(البصري، السمعي)

Abstract:

The study aimed at the benefit and impact of the effectiveness of activities within the classes in kindergarten, which are based on the Montessori education curriculum in the development of language and cognitive skills and sensory perception among kindergarten children. The study followed the experimental approach with students in a private school in Jeddah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia, where it was adopted to use educational tools as iron lock keys, clothes frame buttons, pouring and suction exercises from one container to another in addition to other activities. Where contact was made with school teachers and based on their experiences and experiences with children in applying the Montessori theory and to achieve the goal of the study, The school methodology was adopted in the application as it follows the Montessori approach in teaching and with all means of instruction and intellectual activities within every corner of each corner. A pre and post diagnostic test was prepared for each child through relying on the educational program and the perception scale test (visual and auditory) followed by the school, The children were divided into one complete group of 30 children, and the study reached the results of) Paired sample t-test . (The first hypothesis: There are no s tatistically significant differences at the level of significance x = 0.05) between the averages of skill levels towards the language of the study group that attribute the test (pre-post, post-test) The second hypothesis: There are no statistically significant differences for the level of significance (x = 0.05) between the mean scores for the cognitive skill levels of the study group that attributed the test (pre-post, post-test). The third hypothesis: There are no statistically significant differences at the level of significance (x = 0.05) between the averages of the perceptual degrees (hearing, for the study group, attributable to the test (pre and post)).

Study keywords: Montessori theory / developing linguistic and cognitive skills / sensory perception (visual, auditory).

الفصل الأول

المقدمة:

الحمد لله الذي بيده كل الخير وبه تتم كل الصالحات، سبحانه لا إله إلا هو، نحمده كثيراً، ونشكر فضله في كل وقت وحين، ونشهد أن خاتم الرسل سيدنا محمد عليه افضل الصلوات واتم التسليم.

تعتبر مرحلة الروضة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل قبل المدرسة وتكتسب أهميتها من خلال مهمتها في توفير الرعاية والتعليم للأطفال، والعمل مع أولياء الأمور لمساعدة الأطفال على التعلم والتطور، كما تهتم الروضة بتوفير بيئة محفزة للطفل لخوض تجربة اجتماعية من خلال كونهم جزءً من مجموعة تشعرهم بأنهم أعضاء لهم قيمة، إضافة إلى توفير أنشطة وموارد متنوعة تابعة ومُمهدة للمنهج الدراسي للمرحلة الأساسية في التعليم لاحقاً وتوفير مناهج تعليمية تعتمد على أكثر من موضوعٍ في التعليم، بحيث يتمّ تدريس موضوعٍ أو أكثر في ذات الوقت، ممّا يجعل استجابة الأطفال وتعلمهم أسرع، فمثلاً عند تعليم الطفل اللغة وإدخال الفن في تعليمهم يؤدي ذلك إلى زيادة معدل الحفظ لدى الطفل (Mamon)، إذ توجد أنواع مختلفة من رياض الأطفال، حيث ألح فروبل على أن يتكون المنهج في رياض الأطفال من أنشطة الأطفال الذاتية الحرة وألعابهم الفردية والجماعية، ومن الخبرات التي تقوم على أساس التعامل مع الأشياء المادية والأمور المحسوسة ومع الجوانب المختلفة للطبيعة. والشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في هذه الأنشطة هي:

أن تكون نابعة من دوافعهم ورغباتهم الداخلية وأن تكون ذات قيمة إبداعية فنية، تساعد الطفل على تنمية روح الخلق، والإبداع وتنمية مواهبه واستعداداته الفنية،وأن تكون ذات قيمة تعبيرية تساعد الطفل على التعبير عن ذاته الداخلية، وعن أفكاره ومشاعره ورغباته، وأن تكون ذات قيمة أخلاقية واجتماعية وذات قيمة في تنمية القوى الجسمية والعقلية.

وقد وظف فيها العديد من الألعاب والأغاني والأناشيد والمهن والحرف اليدوية والرحلات والزيارات ومشاهدة الطبيعة في مظاهرها المختلفة (Maitha). والمشاركة في الاستماع والمناقشة والمحادثة وقص القصص وتمثيليات ودراسة الحساب لإتاحة النشاط الحر.

ومن اوائل التربويين الدين ساهموا واهتموا بتطوير وتحسين البيئة التعليمية لدى الاطفال ماريا منتيسوري (Montessori) حيث تطرقت من خلال نظريتها الى تحسين وتنمية القدرات لدى الطفل دعت من خلال نظريتها ان يعطى للطفل الحرية في ممارسة نشاطاته بشكل طبيعي، بحيث يختارالعمل الدي يريد ان يقوم به ودالك حسب رغبته وميوله فهي ترى ان الطفل قادر على اكتساف العالم من حوله من خلال امتلاكه لطاقات يمكنه تطويرها بممارسته انشطة ممتعة مستخدماً حواسه،حيث ترى ان الطفل صانع المستقبل .

طريقة مونتسوري هي فلسفة وطريقة في التعليم وضعتها ماريا مونتسوري ومجالات فلسفتها مستمدة فكرته من دراسة علمية للطفل وفهم عميق لعمليات التطور والتعلم لديه دامت فوق الـ ٥٠ عام وأثبتت نجاح منهجها بشكل أبهر جميع من رأى الأطفال الذين تربوا على يديها مما أدى الى انتشار المنهج واعتماده في أغلب دول العالم مند أكثر من ٨٠ سنة (ويكيبيديا) (٢٠٠٦) (العربي، ٢٠١٥).

كما تختلف معلمة المنتيسوري عن المعلمة العادية التي لم تتلقى تعليم عن نظرية المنتيسوري وفي المداخل التعليمية فيختلف دور كل منهما داخل الفصل وتعامل مع الاطفال يتبلور دور وأهمية المعلمة في الصف في توفير النشاطات وتهيئة الاطفال وتهيئة الاركان المخصصة والارفف المنسقة والمرتبة فهي لاتتدخل الى في مسائل المهمة ولكن هي تلعب دور المربية الهادئة والتي تتسم بالصبر،تقوم المعلمة بتهيئة الفصل وتسهيل وصول الى كل الوسائل التعليمية للطفل وتوضح كيفية استخدامها والقيام بها وضح في الرفوف والدرج شكل الحروف او الارقام وتقوم المعلمة بتكرار لفظها وبالاشارة اليها عدة مرات حتى يتقنها، تم يعيد وضعها في مكانها المخصص في الارفف والدرج المخصصة لها. (https://www.new-educ.com/، ٢٠١٥).

ثم تقوم المعلمة في اليوم التالي بسؤال الاطفال على اي حرف او رقم من الارقام او الشكل الطفل له مطلق الحرية في اختيار النشاط او باتباع المعلمة فهو ليس مجبور بدالك لداللك وجب على المعلمة التحلي بصبر ومعرفة التسلسل في اختيار الانشطة من الاسهل وا لأبسط الى الاكثر اختلاف او تعقيد.

ويتعود الاطفال على الترتيب والانشطة والتركيز الامر المهم في هدا المنهج بحيت يستعمل الى دهنه وحواس في النشاطات والخبرة

والدراية السابقة للمنهج المنتيسوري للمعلمة مهم جدا لكي تتمكن من بشكل اسهل ومنظم لتحقيق الاهداف المعرفية واللغوية والادراك الحسي لدى الاطفال في هده المرحلة من العمر ويتمكن لديهم القدرة على الاحساس بالمسؤولية والشعور باالمحبة والاحترام من قبل الاخرين.

تضمن بعض الأنشطة أسئلة للمناقشة والتأمل. يمكن للقراء استخدم الأسئلة للتفكير في القضايا المستكشفة في الفصل من حيث المصطلحات خبراتهم ومعرفتهم وممارساتهم. بعض الأنشطة عبارة عن ملاحظات إرشادية توضح لك كيفية القيام بذلك مراقبة الأطفال الصغار والبيئة التي يجدونها فيها، أنفسنا، على أساس أفكار مونتيسوري. قد ترغب في تسجيل مراقبتك

كما يتطلب التأهل كمعلم مونتيسوري لكل فئة عمرية واحدة على الأقل منذ سنة أو ما يعادلها من الدراسة الأكاديمية فوق المؤهلات المحلية المطلوبة لتعليم تلك الفئة العمرية. ليصبح مدربا لمعلمي مونتيسوري لكل من هذه الفئات العمرية تتطلب خبرة صفية كبيرة، تدنى المزيد من التدريب الدولي المكثف على مدى عدة سنوات.

من خلال هذه الأنشطة، لا يتعلم الأطفال فقط التعليم المعرفي واللغوي، ولكن أيضا كيفية العناية باحتياجاتهم الخاصة بهم ويتعلمون أيضًا كيفية بناء العلاقات مع الآخرين.

وقد تم تطبيق منهج المونتيسوري بناء على خطاب رقم (٢٢٣٥٣٣&١٥)، تم إصدار موافقة على تطبيق المنهج في مدارس رياض الاطفال، وافتتحت بعض المدالرس التي تطبق هدا البرنامج، ومنهج المونتيسوري، من هنا تكونت لدي فكرة البحث على اهمية المنهج والنظر في الاهتمام في دراسة مصغره حول موضوع منهج المونتسوري ولداللك حسب اطلاعي على الدراسات السابقة وتكوين دراسة مصغرة وفي فئة عمرية من سن ثلات سنوات الى عمرالسادس تسعى الى كشف اثر اهمية منهج المنتيسوري في تنمية المهارات بصفة عامة ولكن في بحثي هدا المواضح ركيزتي على المهارات اللغوية والمعرفية خاصة بالضافة الى استخدامها في استكشاف الحواس في المرحلة العمرية التاسيية مرحلة الروضة.

مشكلة البحث:

تبلور الشعور بمشكلة البحث من حيث اطلاعي على دراسات سابقة حول النظرية وحين قمت بدورة تدريبية لتاهيل معلمة المنتيسوري، والشعور بأهمية التعليم القائمة على هدا المنهج حيث سعت معظم الدول الاوروبية ودول امريكا التي تقوم بإتباع واستخدام هدا ا المنهج كاساس قي تعليمها وتستخدمها في تنمية مهارت االاطفال وكانت نسبة دراسات فيها كبيرة.

أسئلة البحث:

ستقوم الدراسة بالاجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية أنشطة قائمة على نظرية المنتيسوري في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والإدراك الحسي لدى أطفال الرياض؟

الاسئلة الفرعية:

- ما فاعلية أنشطة قائمة على نظرية المونتيسوري في تنمية المهارات اللغوية في رياض الاطفال ؟
- مافاعلية أنشطة قائمة على نظرية المونتيسوري في تنمية المهارات المعرفية في رياض الاطفال ؟
- ما فاعلية أنشطة قائمة على نظرية المونتيسوري في تنمية الادراك الحواس في رياض الاطفال؟

فرضية البحث:

الفرضية الاولى:لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (x<0,05)بين متوسطات درجات مهارة نحو (اللغة العربية والإنجليزية)لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

الفرضية التانية:لا توجود فروق دلالة دات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (x<0,05) بين متوسطات درجات مهارة المعرفية لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

الفرضية الثالثة:لا توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (x<0.05) بين متوسطات درجات الإدراك االحواس (السمع، البصر، الشم) لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

تم اتباع اختبار قياس على مجموعة التابثة من الاطفال،اختبار قبلي وبعدي باستخدام الانشطة القائمة على نظرية المنتيسوري.

أهداف البحث:

يهدف هدا البحث الى:

توضيح وكشف اثر الانشطة المعتمدة في نظرية المنتيسوري على تمكين من اداء اللغوي في القراءة ومهارة اللغوية في (الاستماع، التحدث، واستعداد للكتابة) مرحلة العمرية مابين ٣ الى ٦ سنوات في اللغة العربية وفي اللغة الانجليزي.

بيان أثر انشطة المنتيسوري في الأداء المعرفي وتمكين من ادراك الحواس (السمعية والبصرية) في انشطة الاركان المخصصة في الفصل.

توضيح اثر نظرية المنتيسوري في التعرف الحواس الخمس لدى الاطفال عند القيام بتجارب تطبيقية مع المعلمة داخل الفصل عند كل وحدة من وحدات الفصول المقررة.

كشف أثر منهج المنتيسوري في التعليم.

مصطلحات البحث:

١ _نظرية المنتيسوري:

مَارِيَا تِيكُلَّا ارْتيميسا مُونْتِيسُورِي بالإيطالية ولدت سنة 1870 هِيَ طَبِيبَة ومُعَلِّمة وفيلسوفة وعالِمة نفس، وطبيبَة نفسيَّة، ومُحاضرة، ورياضياتية. ركزت مونتيسوري في مدارسها على التغذية المناسبة، والنظافة، والسلوك، والتدريب الحسي، بحيث يعمل الأطفال بالتجهيزات التي صممتها، وتعتمد هذه المواد على التصحيح الذاتي، حيث تقوم نظرية مونتيسوري على التعلّم الذاتي، وأهم ركيزة في منهجها هو أن يتعلم الأطفال كيف يتعلمون مع توجيه بسيط من قِبل الكبار؛ ويتم تنظيم هذه المواد من السهل إلى المعقد. (ماريا_مونتيسوري)

التعريف الإجرائي:

تقديم نظرية المنتيسوري على انها طريقة تعليمية تعتمد على الطفل بإستخدامه أدوات ووسائل ونشاطات تعليمية يتم تجهيزها لهده النظرية وفق لظوابط ماريا مونتيسوري للأطفال في مرحلة الروضةيتم من خلالها كشف عن مدى اهمية المنهج في مسار التربوي لدى اطفال رياض.

فاعلية الانشطة التعليمية القائمة على نظرية المنتيسوري :

هي تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم وتعني بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها بحيث يساعد على إثراء الخبرة وإكساب مهارات متعددة بما يخدم مطالب النمو البدني والذهني لدى التلاميذ ومتطلبات تقدم المجتمع وتطوره.

النعريف الاجرائي:

عرض مجموعة من الاجراءات والممارسات المتنوعة من ادوات تعليمية والمخطط لها التي سيتم اعدادها غلى المجموعة التجريبية وتقديمها على مشرفي ومعلمي المدرسة

مهارات اللغوية والمعرفية:

هي أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة او التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة.. وهي مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطالب ليصل بنفسه إلى المعرفة، أو ليصدر حكمه على صحتها وقيمتها (التذكر . والاستنتاج . والتعميم . والتخطيط). (الخيكاني، ٢٠١٤) (الخيكاني، ٢٠١٤)

التعريف الأجرائي:

تقديم مقترحات لطفل بأشارة الى الحروف والكلمات من خلال الادواة المستعملة كالكروت والأشكال التي يتدل على اللغة العربية واللغة الانجليزية بإعتماده على المعلمة والتي تقوم بأرشاده.

الادراك الحسي:

هي عملية مساعدة في التعريف على الأشياء, وتصنيفها لإدراك أهميتها. تدخل المفاهيم للحواس من الناحية النظرية في مجالات البحث, والدراسة لمجموعة متنوعة من التخصصات.

التعريف الإجرائي:

عرض مجموعة من الانشطة التي تعتمد على الادراك الحسي لدى الطفل باستخدام اقفال ومفاتيح حديدية واقفال ازرار واستعمال ادوات شفط السوائل من خلال ضغط على الايدي التي يمكن لطفل ان يكتسبها ويعرف تصنيفها عند قيام بتجربته الميدانية مع المعلمات في الركن الخاص، بالتطبيق طفل ومن خلال قيامه بالتجربة مواد صلبة ومواد سائلة يكتسب مهارة ويتمي عضلاته استعداد لمسك القلم والاستعداد للكتابة

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

لتطوير أساليب وطرق التدريس المؤثر والفعالة في تحقيق التعلم النشط لابد من البحث فيها كي تساعد على حل المشكلات التي تواجه المعلمين والمربيين والادار التربوي،هناك اساليب مؤثر وفاعلة تعتمد في التعليم باستخدام الحواس تختلف عن الاساليب والطرق الاعتيادية التي تعتمد بالدرجه الاولى على المعلم، الامر الدي اعى الى معظم الباحثين، والمعلمين والمكلفين بالبحوث التعليمية العلمية الى البحث في طرق جديده تحسن في عملية التعلم

ان الدراسات التي تناولت نظرية المنتيسوري قليلة، فقد تضيف هده الدراسة نظرا معرفيا وكيفية تطبيقها لمرحلة الروضة. استخدام نموذج تعليميا يساعد في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية والادراك الحسي.

توفير معلومات ووسائل التعليمية اللا زمة حول نظرية التعليمية المنتيسوري بحكم قلة المعلومات او عدم انشار بشكل اكبر في الدول العربية.وتوفير بشكل اوسع مجالات التدريب للمعلمين لمنهج المنتيسوري هدا يساهم بشكل أكبر في إفاده المعلمين في تعامل مع الاطفال في تنمية مهاراتهم اللغوية والمعرفية.

تقديم وتوفير مراجع اوسع من دراسات سابقة مترجمة الى اللغة العربية.

الأهمية التطبيقية:

اعتمادها في مؤسسات التربوية كمنهج في المدارس خاصة في رياض الاطفال.

توفير نمادج دراسية وأوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المعلمين في مرحلة الروضة بحيث يتم تطبيقها في الفصول الدراسية وفي كل ركن من اركان الفصل للاصل في مرحلة التأسيسة.

توفير فرص اكبر للتربص وفرص تدريبية في منهج المنتيسوري للمعليمين في اي تخصص من او اي لغة اجنبية كانت فهده تساهم وتساعد بشكل أكبرالمدرسين القائمين على التعليم في معرفة تنمية مهارات والحواس للأطفال خاصة في اللغة العربية.

يسعى هدا البحث الى توفير مراجع توضح اهمية المنهج المونتيسوري في تنمية مهارات اللغوية والمعرفية وتنمية الادراك الحسي، وتوفير نمادج ووسائل يتم استخدامها اثناء البحث كدليل ارشادي للمعنيين من(المعلمين، والاولياء، والمشرفين على المؤسسات التربوية).

من الناحية العلمية قد تسهم الدراسة في تلبية حاجات واضعي المناهج التربوية بتقديم اهداف تساهم في تنمية مهارات الاطفال وميولهم باضافة الى داالك معرفة المعلمين عن اهمية استخدام منهج المونتيسوري في تدريسهم وكيفية تطبيق الانشطة التربوية التي اعدت في ضوء منهج المونتيسوري في التدريس.

المقدمة:

يعد منهج المونتيسوري،نظام يلبي استعدادات الفطرية لطفل التي خلقها الله فيه،بحيث ان هدا النظام يشجع الطفل على استخدام حواسه، واستكشاف البيئه من حوله،يتاملون الكون وما فيه من اسرار وخبايا فهو يشجع الجانب القيمي والاخلاقي لدى الاطفال.

ساستعرض في هدا الفصل الادب التربوي المتعلق بطريقة المونتيسوري ومنهجها بالاضافة الى هدا ساستعرض الدراسات السابقة التي تشكل مصدر مهم وارثا تراكميا مهم جدا حيث تركز جهودي نحو تحديد كيفية ومجالات الافادة من هده الدراسات التي تناولت مدخل المونتيسوري وموضوع تنمية مهارات االغوية وادراك الحواس لدى الاطفال في رياض الاطفال،حيث اطلعت على عديد من البحوث والدراسات السابقة الاجنبية والعربية دات علاقة بالموضوع والمرتبطه بشكل جزئي بها. ويشمل الاطار النظري في هده الدراسة على محاور اساسية وهي:

نظرا لاختلاف المجال الزمني لهده الدراسات سيتم استعراضها على نحو التالي:

_الاهداف.

_ منهجية وادوات الدراسة.

_النتائج التي توصلت اليها هده الدراسات.

_تعقيب على هده الدراسات وبيان استنتاجات.

_كيفية الاستفاده منها في الدراسة الحالية.

_بما ستتفرد الدراسة الحالية.

(ماريا_مونتيسوري)مَارِيَا تِيكُلَا ارْتيميسا مُونْتِيسُورِي)بالإيطالية(Maria Montessori : 31) أغسطس 6 -1870 مايو (1952 هِيَ طَبِيبَة ومُعَلِّمة وفيلسوفة وعالِمة نفس، وطبيبَة نفسيَّة، ومُحاضرة، ورياضياتية.[عُرِفت بِفلسفتِها بالتَّعليم التِي حملت اسمَها لاحِقًا، استطاعت فِي عُمْر مُبكر أنَّ تنضم إلى المدرسة التِّقْنيَّة الخاصَّة بالفتيان مُحْطَّمةً بذلك القواعِد والأعْرِاف التي تمنع الفتيات مِن الحُصول على التعليم، لِتَحْقِيق حُلمِها فِي دراسة الهندسة، لكن سُرعان ما غَيَّرت رأْيها وَقَرَّرت امتِهان الطِّبّ واكْمال دراسَتِها فِي جامِعة سابينْزا فِي رُوما، حيْثُ تخرجت –بِمرتبة الشَّرف– فِي عام ١٨٩٦م. ركزت مونتيسوري في مدارسها على التغذية المناسبة، والنظافة، والسلوك، والتدريب الحسي، بحيث يعمل الأطفال بالتجهيزات التي صممتها، وتعتمد هذه المواد على التصحيح الذاتي، حيث تقوم نظرية مونتيسوري على التعلّم الذاتي، وأهم ركيزة في منهجها هو أن» يتعلم الأطفال كيف يتعلمون «مع توجيه بسيط من قِبل الكبار؛ ويتم تنظيم هذه المواد من السهل إلى المعقد. يستند نهجها التعليمي على التركيز على الطفل، وأيضًا على الملاحظات العلمية للأطفال. وقد أنشأت ماريا أكثر من ٤٠٠٠ فصل دراسي قائم على منهجها في شتى أرجاء العالم، وَلَا تزال طَرِيقَتُها التَّعْليميَّةُ مُستخدمة حتَّى الآن فِي العَديدِ مِنْ المدارس العامة والخاصة فِي تلك المناطق. كذلك تُرجمت كتبها إلى العديد من اللغات، وقبل أن تتوفى كانت قد رُشِحت ثلاث مرات لنيل جائزة نوبل للسلام ما بين عامي .1951-1949.

دراسات السابقة:

نستعرض دراسات سابقة لها علاقة بنظرية المنتيسوري:

❖ هدفت دراسة منيكا (٢٠٠٠)الاستنتاج من خلال استخدام منهج المنتيسوري في تنمية المهارات المعرفية والحواس اتبعت في دراستها المنهج التطبيقي تكونت الدراسة من عينة ١٥ طفلا في مرحلة ماقبل المدرسة عند اطفال التوحد حيت واظهرت النتائج ان برنامج المنتيسوري كان فعالا في تنمية مهارات الحسية لديهم مقارنة بالأطفال اعلى الطريقة التقليدية في التعليم.

❖ هدفت دراسة الباحث أحمد محمد في في سنة (٢٠٠٠) الى الى مدى اهمية تنمية المهارات اللغوية لدى الاطفال ماقبل المدرسة في تنمية مهارات اللغوية والقرائة تم اختيار ٦٠ طفلا من محافظة السويس في مدينة القاهرة بأستخدام ادوات دراسية وبرامج قصص،وأظهرت نتائج الدراسة الى اهمية منهج منتيسوري في تنمية مهارات اللغوية والأستماع في المجموعة التجريبية.

❖ هدفت دراسة في لبنان سنة (٢٠٠٠) أجراها عبد جواد هدفت الدراسة الى اثر استراتيجية نظرية المنتيسوري في تنمية المهارات التفكير ومهارة الابداع لدى الاطفال في مرحلة التاسيسة في رياض الاطفال في مدينة لبنان بيروت تم اختيار العشوائي من الاطفال بلغ عددهم ٥٠ طفلا منهم ٢٥ درسو باستخدام البرنامج المقترح و٢٥ طفلا درسو بالطريقة الاعتيادية، نتجت الدراسة الى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في تنمية الابداع واكتساب مهارات تفكير كان داللك واضح من خلال استماع الى كل من قصصهم وتحدث عنها واقراح حلول لكل مشكلة تطرح عليهم.

❖ هدفت دراسة كاتن،(chattin, 2001) في امريكا قام بدراسة وشاملة حول تطبيق المنهج المنتيسوري في رياض الاطفال تمتلت الوقة العمل بجمع اكثر من ٢٠٠ دراسة والتي تضمنت الدراسات العلمية في رياض الاطفال لمنتيسوري بصفة خاصة حيث سجلت البحوث على انه الاطفالفي مدارس النتيسوري الدين كانت نتائجهم اعلى من غيرهم الاطفال الدين كانو مسجلين في مدارس ابتدائية عادية، كانت النتائج لصالح الاطفال الدين درسو في مرحلة رياض الاطفال على طرسقة المنتيسوري كانو اكثر استعداد للدراسة في الابتدائية، كما أظهرت منهج المنتيسوري كانت مكسب لجمع المفردات اللغوية والمعرفية. (والاجتماعية، ٢٠١٩).

❖ هدفت دراسة الكاتبة ايرينا (IRENA) في مدينة التشيك (٢٠٠٦)في استخدامها الوسائل التعليمية التي تعتمد على طريقة المنتيسوري تم اختيار عينة من ١٩ طالبا تم تدريس ١٣ طالبا بالطريقة التقليدية والاعتيادية و٦ منهم تم نطبيق عملية التعليمية على طريقة المنتيسوري في تنمية مهارات اللغوية وكانت النتيجة الى انه تم فهمهم للغة الانجليزية. (امبوسعيدي، ٢٠١٩).

❖ هدفت دراسة رواثوند سنة (٢٠٠٦) التي تهدف الى مقارنة بين مجموعتين بين الاطفال في مدرسة المنتيسوري العامة في ضواحي في الولايات المتحدة وبين مدرسة حكومية وأظهرت نتائج الدراسة اطفال منتيسوري كانو افضل استعدادا في مهارات اللقرءاة اكثر من اطفال المرسة التانية وبتالي فان التعليم المنتيسوري يقود الى مهارات أكادمية الغوية والمعرفية أفضل. (والاجتماعية، ٢٠١٩).

❖ هدفت دراسة في امريكا (٢٠٠٦) قامت الباحثة ليلال انجيلينة عن طريق اختبار الأطفال في سن ٥ سنوات في مدرسة مونتيسوري العامة عالية الدقة في المدينة الداخلية الذين حصلوا على القبول من خلال اختيار العشوائي المحوسب على مستوى المقاطعة عندما كان عمرهم ٣ سنوات، وقارنوا نتائجهم بنتائج ٥ – البالغون من العمر الذين فقدوا

❖ الاختبار وكانوا في مدارس غير منتسوري (ليلارد وإليست كويست تفوق أطفال مونتيسوري بشكل ملحوظ على أطفال التحكم في مجموعة من التدابير. في هذه الدراسة، مع ذلك، كانت عينة أطفال ما قبل المدرسة صغيرة (N = 55)،وتم اختبار الأطفال مرة واحدة فقط خلال العام الدراسي. هذه القيود هي أيضا مشكلة.

❖ مقارنة الأطفال في مدرستين مغناطيسيتين عامتين عاليتي الدقة (١١ فصلاً) ممن حصلوا على قبول عبر الاختيار العشوائي العشوائي المحوسب على مستوى المقاطعة في عمر ٣ سنوات، بمجموعة فقدت وحضر غيرهم. مدارس مونتيسوري، أكثر من نصفها مدارس خاصة. تم اختبار الأطفال (ن = ١٤١) خلال فصل الخريف عندما كان عمرهم ٣ سنوات، ثم مرة أخرى في نهاية العام الدراسي لمدة ثلاث سنوات.

❖ هدفت دراسة عساكر سنة (٢٠١٠)التي تم من خلالها تعرف على اثر استراتيجية منهج المنتيسوري في برنامج لعب ادوار القصة في تنمية المهارات (اللغوية والفكرية الاستماع والحديث،والكتابة) في روضة في مدينة القاهرة تكونت العينة من ٥٠ طفلا تم تقسيم ٢٥ طفلا تم تطبيق عليهم المقياس الخاص بتنمية المهارات اللغوية تم تطبيق برنامج الخاص بادوار القصة في تنمية المهارات، بعد الانتهاء من التجربة قامت الباحثة من خلال دراستها استنتاج فروق أحصائية كبيرة بين المختلف المجموعتين التجريبية والمجموعه الضابطة في اختبار مهارات اللغوية،وألمعرفية في القراءة،والكتابة والاستماع.

❖ هدفت دراسة ابوهزيم (٢٠١١)الى تعرف على فاعيلية برنامج التعليمي القائم على نظرية النتيسوري في تنمية واكتساب المهارات اللغوية لدى الاطفال في رياض الاطفال واتبعت في االدراسة المنهج التجريبي، تكونت العينة من ٤٠ طفلا موزعين على مجموعتين مجموعة ضابطة ومتساويتين وتمثل في اختبار تحصيلي مهارات اللغوية الاربع وتفوقت المجوعة التجريبية على الضابطة في النتائج (رسالة دكتوراه

غير منشورة كلية علوم التربويةوالنفسية جامعة عمان العربية).الاردن.

❖ هدفت دراسة استطلاع رأي عام في ولايات المتحده الامريكية اجرت ماري (MURRAY،٢٠١٢) على عينة من ١٥٢ مواطن تم تطبيق استبيان خاص عبر الانترنيت دهرت الدراسة العينة على عدم فهم منهج المنتيسوري ومدخل المنتيسوري كما اوصت الباحثة بضوروة توعية المواطنين بفروق بين التعليم التقليدي والتعليم على طريقة المنتيسوري.

❖ هدفت دراسة عباس وطاهر وغزالي في سنة (٢٠١٣) الى تنمية مهارات اللغوية والمعرفية لدى الاطفال في الروضة باستخدام طريقة المنتيسوري تكونت الدراسة من اختيار ١٠ اطفال من ١٠٠ واستخدمت معهم طريقة المنتيسوري في التعليم قامو باختبار قبلي واختبار بعدي لتللك العينة من الاطفال ومن تم استنتاج بمدى اهمية تطوير واثر الستراتيجية التعليمية في تطوير المهارات اللغوية لدى الاطفال وقد تمت الدراسة في الهند في روضة في مدينة روالبندي. (امبوسعيدي، ٢٠١٩).

❖ هدفت دراسة غالي(٢٠١٣) الى الكشف عن فاعلية برنامج المنتيسوري في تعليم المبكر رياض الاطفال باستخدام انشطة المنتيسوري لتنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال الموحديين،اتبعت الدراسة منهج التجريبي في اجراء قياس قبلي وبعدي لمجموعيتين تمتلت في استخدام لوحة رد لدكاء، ومقياس مهارات المعرفية، ومقياس مهارات التواصل غير اللفظي.وكشفت نتائج الدراسة فاعلية برنامج وانشطة المنتيسوري في تنمية مهارات المعرفية والتواصل لدى اطفال المتوحديين.

❖ هدفت دراسة عبد المجيد (٢٠١٥) الى اجراء مقارنة بين منهج المنتيسوري ومنهج المطور المصري التابع لوزراة التربية والتعليم المصري في مهارات وقدرات التفكير لدى الاطفال في الروضة اتبعت الدراسة منهج مقارنة بين مجموعتين تكونت من ٦٠ طفلا، تمثلت في استخدام ادوات ومقياس الدكاء واختبار لقياس التفكير وكشفت على وجود فروق بين اطفال روضة في فصول وزارة التربية والتعليم المصري وكان لصالح اطفال روضة في فصول المنهج المنتيسوري.

❖ هدفت دراسة اجرتها السكري(٢٠١٥) كشف عن (دكتوراه، ٢٠١٧) أثر برنامج قائم على طريقة منتيسوريفي تنمية المهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة المستوى الثاني في مصر.تكونتعينة الدراسة من (٨٠)طفلا وطفلة،تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين:المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،إستخدمت بطاقة ملاحظة،وأدوات تعليم القراءة والكتابة،وبرنامجا لتنميةمهارات القراءة والكتابة،وأظهرت نتائج الدراسةوجود فروق دات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارتي القراءة والكتابة.

❖ هدفت دراسة أبو صالح (٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف أثر طريقة المنتيسوري في تحسين مهاراتي الأستماع والمحادثة لدى طفل الروضة في مدينة عمان،تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلا وطفلة وإستخدمة لدالك قائمة بمهارات الاستماع والمحادثة وإختبار للمهارتين،وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=X٠,٠٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجوود فروق دي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=X٠,٠٠٥) يعزي متغير الجنس، وعدم وجود فروق دي دلالة إحصائية يعزي التفاعل بين الجنس والطريقة.

❖ هدفت دراسة نداء سمير رحمان (٢٠١٦)في القدس هدفت الى مدى تاثير منهج المنتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة اغير الناطقين بها واجريت الدراسة على عين من ٢٤ طالب من صفوف الاولية حيث تم تصميم لهم وسائل ومنهج متبع عليه من قبل الباحثة التي اثمرت نتيجه لصالح الطلبة الدين تم اختبار عليهم بتحسين جدا ملحوض في مستوى الغة العربية من حيث الكتابة والقراءة.

❖ هدفت دراسة تغريد مصطفى (٢٠١٧) في الاردن وتم من خلالها استنتاج اثر استراتيجية منهج المنتيسوري في في مستوى الوعي لدلى الاطفال في سنة اولى اساسي وقد تم تجربية باخد عينة من ٥٠ طالب وزعوا على مجموعتين وتم تطبيق عليهم منهج المنتيسوري واعد اختبار الوعي الصوتي وكان التميز لصاتلح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف

كشفت نتائج دراسات التي تناولت اهمية طريقة المنتيسوري في تنمية مهارات الكتابة والاستماع كشفت عن وجود تحسن في النتائج في الغة في دراسةوحيث تععت الاهداف فيها ا(لكاتبة ايرينا ٢٠٠٦)، ودراسة الباحثيين (عباس وطاهر وغزالي ٢٠١٣)، ودراسة كايتن ٢٠٠(١)، ودراسة ابوهزيم ٢٠١١

قامت العديد من الدراسات باستخدام والوسائل التعليمية والنظرية وانشطة وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدف بحيث تسعى الى تطبيق وتوظيف نظرية او منهج المنتيسوري في الفصول في رياض الاطفال بهدف تنمية مهارات اللغوية والمعرفية.

من حيث المنهج:

كشفت نتائج الدراسات السابقة في المنهج شبه تجريبي، بحيث تم تطبيق عمليات ونشاطات علمية لمجموعة او مجوعيتين قبلي وبعدي وتم معا لجتها بتطبيق النظرية واستخدام الانشطه،حيث استخدمت العديد من الدراسات المنهج التجريبي والوصفي متل (عساكر ٢٠١٠)، دراسة (احمد محمد ٢٠٠٠)،ودراسة تغريد مصطفى، ودراسة (عبد المجيد ٢٠١٥)، ودراسة(ليليان انجيلينا٢٠٠٦)، ودراسة استطلاع في الولايات المتحده الامريكية، (ودراسة ماري ٢٠١٢)، ودراسة نداء سمير رحمان ٢٠٠٢ (ودراسة غالي ٢٠١٣)

تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات من حيث المنهج االتجريبي في توظيف نظرية المنتيسوري في تنمية واكتساب مهارات معرفية وادراك الحواس.

معظم الدراسات السابقة الاساليب الاحصائية نفسها حيث اعتمدت على برنامج SPSS.

من حيث النتائج:

كشفت كل الدراسات السابقة عن اثر استراتيجية التعليمية القائمة على منهج المنتيسوري في تحسين وتنمية مهارات الغوية والمعرفية والحواس لدى الاطفال في مراحل المبكرة من دور التعليم مرحلة التاسيسة رياض الاطفا ل.

الإستفادة من دراسات السابقة:

استفاده من الدراسات السابقة التي تناولت طريقة المنتيسوري في كيفية اعداد الاطار النظري للدراسة، حيث قدمت الدراسات السابقة العديد من المراجع التي ساعدث الباحثة في كثابة الاطار النظري. تناول الدراسات السابقة موضوع تطبيق نظرية المنتيسوري في رياض الاطفال.

اعداد فصول خاصة وادوات والانشطة الخاصة بالدراسة.

استفاد من نتائج الدراسات السابقة ومناقشة الدراسة الحالية.

تناولت موضوع تعليم على طريقة المنتيسوري في رياض الاطفال.

تفردت الدراسة الحالية:

تم ستخدام وسائل لتعرف وادرك الحواس وتقوية عضلات اليد باستخدام وسائل وانشطة لتقوية حاسة اللمس والادراك.

استخدام ادوات ثقيلة في ملاحظة والحجم، والوزن.

استخدام وسائل ثقيلة في تنمية المهارات والحواس لدى الاطفال كالمفاتيح اقفال الحديدية، وازرار المخصصة للملابس واقفال، وادوات شفط السوائل الصغيره مصنوعة من مواد البلاسيكية الصلبة،تصميم كتب قماشية على شكل قصص وعلى اشكال معينة مناسبة لكل محور في رياض الاطفال.

تصميم الدراسة: منهجية الدراسة

تم الأعتماد في هده الدراسة على المنهج التجريبي على مجموعة واحدة وعلى قياسين (القبلي، البعدي)،حيث تم أستخدام المنهج المنتيسوري بالاعتماد على الانشطة التي تستخدم فيها من أدوات، ادوات خرز والاقفال الحديدية الحجم والمفاتيح والافقال المتنوعة خاصة بالملابس،بالاضافة الى وسائل حسية خشبية، وصور عرض فيديوهات ودرس مسموع عن كيفية اداء اصوات الحروف والحيونات، بالاضافة

الى وسائل سكب المواد من مكان الى اخر.

عينة الدراسة:

١. هي عينة قصدية تتالف من(٣٠) طفلا وطفلة من مرحلة كيجي ١ وكيجي ٢ وكيجي٣ تتراوح اعمارهم من (٣ الى ٦) في مدرسة اهلية في منطقة جدة في الفصل الدراسي الاول (٢٠٢٠،٢٠١٩)، تم اختيار هده المدرسة لكونها تعتمد على طريقة المنتيسوري ولضمان التطبيق الافضل ونتائج أكثر دقة بقدر ممكن. كما تتوفر في المدرسة ادارة متعاونة من المديرة،والمعلمات الكفو والمستعدات لاي عمل بحثي يساعد في تحسين الطرق التعليمية.

٢. تم الموافقة من مديرة المدرسة التي جرت فيها الدراسة.

٣. اجراء اختبار قبلي لكل الاطفال لمعرفة اتجاهاتهم بواقع اربع اسابيع قبل بدا بتطبيق النظرية

٤. اختتام كل حصة باختبار تشخيصي.

أداة الدراسة:

تكون الاختبار من عشرون سؤال خاص بكل محتوى موزع مع مراعات المرحلة العمرية. وقد تم اختيار محتوى الاسئلة بناء على المقرر في دراسة المنهج الدي تم تدريسة للمجموعة قبل تطبيق المنهج لمدة اربع اسابيع في كل اسبوع تم اختبار سئلة حول فرضية متعلقة باللغة والعرفة (التدكر) والحواس الدي تم من خلاله اختماد البعدي على استخدام الادوات القفال وازرار لمعرفة مدى تجاوب الاطفال في تقوية الدراك الحسي (اللمس ـالبصر) لتقوية عضلات الايدي استعداد للكتابة واربع بعد تطبيق المنهج المنتيسوري.

تم بناء الاختبار وفق الاجراءات التالية:

١. مراجعة الدراسات السابقة مثل دراسة (نداء سمير رحمان ٢٠١٦،ابو صلاح ٢٠١٦، تغريد مصطفى ٢٠١٧،)اد اتفق على تطبيق طريقة في تعليم المنتيسوري في تعليم الاطفال بطريقة الاستكشاف،اللعب الحر تتمتل في (القراءة، التذكر وادراك الحواس)

٢. مراجعة الادوات المستخدمة في الادب التربوي والدراسات السابقة (تغريد مصطفى (٢٠١٧)، نداء سمير رحمان (٢٠١٦)، أبو صالح (٢٠١٦)، السكري(٢٠١٥)، ايرينا (IRENA) في (٢٠٠٦) في استخدام الدوات التعليمية المخصصة مع مراعات كل فئة عمرية في ادرا ك الحسي بالضافة الى مراعات التدريبات الازمه لكل معلم في اداء التوجيه نحو المنهج.

٣. تم تصميم خطة زمنية وجدول متابعة قبلي وبعدي.

٤. عقد اجتماع مع مديرة المدرسة والمعلمات والمشرفات للاطلاع على منهجية الدراسة وكيفية اداءها وماالاهداف منها واخد الموافقة من المسؤولة العامة.

صدق الاختبار:

عرض الاختبارات لكل لدوي الاختصاص من من المعلمين والمشرفي، ودوي الخبرة في مجال التربوي.

١. الجدول (١)

الفرضية الأولى:

لإختبار هده الفرضية تم استخدام إختبار(Paired sample t-test) إختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف ما اذا كانت هناللك فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.005) بين متوسطات درجات المهارة اللغوية (اللغة العربية) لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي،البعدي) ويبين الجدول (١) نتائج إختبار (ت).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة (القبلي والبعدي) في تنمية المهارات اللغوية (العربية والانجليزية).(Paired sample t-test).

_ اللغة العربية: جدول (١)

القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة (T) (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القبلي	٣٠	10.93	٣,١١	١٢,٢٨	٢٩	٠,٠٠*
البعدي	٣٠	15.58	١,٩٧			

*الدال احصائي عند مستوى الدلالة (a<=0.005).

جدول تباين للعينة (القبلي،البعدي) في تنمية المهارات اللغوية بعد وقبل اعداد اختبارات.

المجموعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الإختبار القبلي	١٠	١١	٠٧	١٢	١٠	٠٧	١٤	١٥	١٥	١٠
الإختبار البعدي	١٤	١٥	١٣	١٥	١٦	١٤	١٥	١٦	١٨	١٧

المجموعة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الإختبار القبلي	٠٩	٠٨	١١	١٢	١٣	١٦	٠٩	٠٨	٠٨	٠٧
الإختبار البعدي	١٥	١٥	١٣	١٩	١٩	١٨	١٥	١٥	١٥	١٤

المجموعة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
الإختبار القبلي	١٦	١٥	١٤	١٢	١٣	١١	١٠	٠٨	٠٧	٠٩
الأختبار البعدي	١٨	١٩	١٨	١٤	١٧	١٤	١٦	١٤	١٢	١٣

تشير نتائج (١) ان قيمة إختبار (ت) تساوي (١٢,٢٨)، وأن (p) تساوي (٠,٠٠) وهي اقل من (a<=0.005) وهي دلالة احصائية، وهدا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.05) بين متوسطات درجات المهارة اللغوية (اللغة العربية) لمجموعة الدراسة تعزي الاختبالر (القبلي، البعدي)كما هو موضح في الجدول (١). وهدا يعنى انا المنهج المونتيسوري ساعدة في تحسين وتنمية المهارة اللغوية.لدى اطفال الروضة.

t-Test: Paired Two Sample for Means

	10	14
Mean	10.93103448	15.58621
Variance	8.637931034	3.965517
Observations	29	29
Pearson Correlation	0.721112938	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	28	
t Stat	-12.28724263	
P(T<=t) one-tail	4.25426E-13	
t Critical one-tail	1.701130934	
P(T<=t) two-tail	8.50852E-13	
t Critical two-tail	2.048407142	

نتيجة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<0.005) بين متوسطات درجات المهارة اللغوية لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

الفرضية الاولى:

لإختبار هده الفرضية تم استخدام إختبار(Paired sample t-test)إختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف ما اذا كانت هنالك فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<0.005) بين متوسطات درجات المهارة الغوية (اللغة الأنجليزية) لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي،البعدي) ويبين الجدول (١) نتائج إختبار (ت).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة (القبلي والبعدي) في تنمية المهارات اللغوية (العربية والانجليزية). (Paired sample t-test).

اللغة الأنجليزية ٢. جدول (٢)

القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة (ت) (T)	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القبلي	٣٠	10.31	2.62	8.08	٢٩	0.00*
البعدي	٣٠	12.89	1.98			

*الدال احصائي عند مستوى الدلالة (a<0.005).

جدول تباين للعينة (القبلي،البعدي) في تنمية المهارات الغوية بعد وقبل اعداد اختبارات.

المجموعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الإختبار القبلي	٥	٧	٩	١١	١٠	٠٩	٠٦	١٦	١٥	١٤
الإختبار البعدي	١٤	١٥	١٢	١٤	١٦	١١	١١	١٧	١٦	١٧

المجموعة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الإختبار القبلي	١١	١٠	٠٩	١٢	١٠	٠٨	٠٧	٠٩	١٠	١١
الإختبار البعدي	١٣	١٢	١٢	١٥	١١	١٠	١٠	١١	١١	١٣

المجموعة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
الإختبار القبلي	١٢	١٣	١٢	١١	٠٥	٠٩	١٢	١٠	١١	١٠
الإختبار البعدي	١٣	١٤	١٤	١٤	١١	١٢	١٣	١٢	١٣	١١

تشير نتائج (٢) ان قيمة إختبار (ت) تساوي (٠٨,٠٨)، وأن (p) تساوي (٠,٠٠) وهي اقل من (a<=0.005) وهي دلالة احصائية، وهدا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.05) بين متوسطات درجات المهارة اللغوية (اللغة الإنجليزية) لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار(القبلي، البعدي)كما هو موضح في الجدول (٢). وهدا يعنى انا المنهج المونتيسوري ساعدة في تحسين وتنمية المهارة اللغوية.لدى اطفال الروضة.

t-Test: Paired Two Sample for Means		
	5	14
Mean	10.31034483	12.89655172
Variance	6.150246305	4.024630542
Observations	29	29
Pearson Correlation	0.724531763	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	28	
t Stat	-8.08745799	
P(T<=t) one-tail	4.1661E-09	
t Critical one-tail	1.701130934	
P(T<=t) two-tail	8.3322E-09	
t Critical two-tail	2.048407142	

نتيجة الفرضية الاولى:

لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.005) بين متوسطات درجات المهارة ا لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

الفرضية التانية:

لإختبار هده الفرضية تم استخدام إختبار(Paired sample t-test)إختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف ما اذا كانت هنالك فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=<0.005) بين متوسطات درجات المهارة المعرفية (مهارة الذكر في اللغة العربية) لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي، البعدي) ويبين الجدول (٣) نتائج إختبار (ت).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة (القبلي والبعدي) في تنمية االمعرفية، (العربية والانجليزية). (Paired sample t-test).

٣. الجدول (٣)

القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة (ت) (T)	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القبلي	٣٠	10.7	2.07	10.1	٢٩	*٠,٠٠
البعدي	٣٠	14.6	1.95			

*الدال احصائي عند مستوى الدلالة (a<0.005).

جدول تباين للعينة (القبلي،البعدي) في تنمية المهاره (المعرفية)التذكر بعد وقبل اعداد اختبارات.

المجموعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الإختبار القبلي	١١	١٠	٠٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٠	٠٩	٠٨
الإختبار البعدي	١٢	١٥	١٧	١٣	١٥	١٦	١٦	١٤	١٧	١٨

المجموعة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الإختبار القبلي	٠٧	٠٩	٠٨	١٠	١١	١٢	١٠	٠٨	١١	١٣
الإختبار البعدي	١٤	١٤	١٦	١٢	١٤	١٤	١٣	١٢	١٥	١٥

المجموعة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
الإختبار القبلي	٠٩	٠٨	١٠	١٤	١٣	١٢	١٣	١١	١٤	١٥
الإختبار البعدي	١١	١١	١٣	١٨	١٧	١٥	١٥	١٥	١٦	١٧

تشير نتائج (٣) ان قيمة إختبار (ت) تساوي (10.1)، وأن (p) تساوي (٠,٠٠) وهي اقل من (a<=0.005) وهي دلالة احصائية، وهدا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.05) بين متوسطات درجات المهارة المعرفية لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي، البعدي) كما هو موضح في الجدول (٣). وهدا يعنى انا المنهج المونتيسوري ساعدة في تحسين وتنمية المهارة المعرفية لدى اطفال الروضة.

t-Test: Paired Two Sample for Means		
	11	12
Mean	10.68966	14.75862
Variance	4.435961	3.689655
Observations	29	29
Pearson Correlation	0.431043	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	28	
t Stat	-10.1747	
P(T<=t) one-tail	3.28E-11	
t Critical one-tail	1.701131	
P(T<=t) two-tail	6.56E-11	
t Critical two-tail	2.048407	

نتيجة الفرضية التانية:

لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.005) بين متوسطات درجات المهارة المعرفية(التذكر) ا لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

الفرضية التالثة:

لإختبار هده الفرضية تم استخدام إختبار(Paired sample t-test)إختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف ما اداكانت هنالك فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=<0.005) بين متوسطات درجاتادراك الحواس لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي،البعدي) ويبين الجدول (٤) نتائج إختبار (ت).

٤. الجدول (٤)

القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة (ت) (T)	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القبلي	٣٠	5.46	1.38	-15.46	٢٩	*٠,٠٠
البعدي	٣٠	٨,٦٣	1.06			

*الدال احصائي عند مستوى الدلالة (a<0.005).

جدول تباين للعينة (القبلي،البعدي) درجاتادراك الحواس بعد وقبل اعداد اختبارات.

المجموعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الإختبار القبلي	5	4	6	5	3	5	6	6	7	5
الإختبار البعدي	10	9	9	8	7	9	10	8	9	9

المجموعة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الإختبار القبلي	4	4	5	7	6	8	4	6	5	7
الإختبار البعدي	9	9	7	9	10	10	8	9	9	9

المجموعة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
الإختبار القبلي	4	3	8	10	٦	6	4	5	6	6
الإختبار البعدي	7	6	10	9	٨	8	7	8	9	10

تشير نتائج (٢) ان قيمة إختبار (ت) تساوي (15.46)، وأن (p) تساوي (٠,٠٠) وهي اقل من (a<=0.005) وهي دلالة احصائية، وهدا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: توجد فروق دات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.05) بين متوسطات درجات ادراك الحسي لمجموعة الدراسة تعزي الاختبار (القبلي، البعدي) كما هو موضح في الجدول (٤). وهدا يعنى انا المنهج المونتيسوري ساعدة في تحسين ادراك الحواس لدى اطفال الروضة.

t-Test: Paired Two Sample for Means

	5	10
Mean	5.482759	8.586207
Variance	1.972906	1.108374
Observations	29	29
Pearson Correlation	0.647096	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	28	
t Stat	-15.4674	
P(T<=t) one-tail	1.51E-15	
t Critical one-tail	1.701131	
P(T<=t) two-tail	3.02E-15	
t Critical two-tail	2.048407	

نتيجة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<=0.005) بين متوسطات درجات ادراك الحسي ا لمجموعة الدراسة تعزي الإختبار (القبلي، البعدي).

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

- تطبيق منهج المنتيسوري في مرحلة الروضة لجميع المستويات
- تدريب المعلمات على تدريس على طريقة المنتيسوري وتكوينهم.
- اجراء بحوث اكثر في مجال المنهج التدريس الاحدث وبالاخص منهج المنتيسوري.

المراجع:

المراجع العربية:

_ابو هزيم، مها(٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمي قاءم على نظرية مونيسوري في اكتساب المهارات اللغوية لدى التلاميد رياض الاطفال رسالة دكتوراه كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية،الاردن.

_احمد سهير كمال الصحة النفسية والنوافق،مركز الاسكندرية للكتاب.

_مجلة القراءة والمعرفة،كلية التربية، جامعة عين شمس هدلى حسين والحريشي منيرة عبد العزيز.

_متولي محمد (٢٠١٥) مدخل المنتيسوري واثره في اكتساب بعض المهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة من قبل وجه نظر الامهات المجلة العلمية السعودية ٣٩٦_٣٦٣

_نداء سمير رحمان (٢٠١٥) أُثر منهج المنتيسوري في تحسين مهرات القراءة والكتابة لدى الطالبات الغير ناطقات باللغة العربية واتجاهاتهن نحوها مدرسة بنات الياسر الاساسية القدس.

_موقع التعليم الجديدي، مادا تعرف عن منهج المنتيسوري، https://www.new-educ.com/.

_جغبوب صورية (٢٠١٢) قضايا تالسانيات العربية الحديثة الاصالة والمعاصرة من خلال كتابات احمد مختار عمر رسالة دكتورة غير منشورة جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر).

_حنفي مها كامل محمد يارا ابراهيم (٢٠١٧) فعالية وحدة الجغرافية مقترحة قائمة على مدخل منتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات القراءة الجغرافية لدى طفل الروضة مصر

_شندي شيماء محمد (٢٠١٥) تصميم برامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة تالمنتيسوري لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.

_ طعيمة رشدي (٢٠٠٤) المهارات اللغوية، مستوياتها،تدريسها، صعوباتها القاهرة دار الفكر العربي.

_عبد المجيد،فايزة،عبد اللطيف،سارة محمود،نصر، سناء (٢٠١٥) دراسة مقارنة بين منهج مونتيسوري وتالمنهج المطور التبع لوزارة التربية والتعليم المصري في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة دراسات الطفولة _ مصر _ع ٦٨، ٨٣_٨٨

_ صليوة، سهى نونا (٢٠٠٥)،تصميم البرامج التعليمية للاطفال ماقبل المدرسة، عمان دلر صفاء لنشروالتوزيع.

_الروسان محمد (٢٠٠٦) فلسفة المنتيسوري وطريقتها رسالة معلم الاردن ٤٤(٢) ٨١_٧٦.

_شينان،علي (٢٠٠٩) المعايير الوطنية لتعليم العلوم ووجوده الضروري لتطوير العلوم (مجلة المعرفة) (وزارة التربية والتعليم)السعودية ص٤٥

_نمادج من الانشطة اللغوية للاطفال الصغار، تعليم الجديد https://www.new-educ.com/.

_عريفج سامي (٢٠٠٠) مدخل الى التربية عمان دار الفكر.

_العزة سعيد حسني (٢٠٠٢) سيكولوجية النمو في الطفولة، دار العالمية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

_حنان عبد الالحميد (٢٠٠٢) اللعب عند الاطفال الاسس النظرية والتطبيقية _عمان الاردن.

_القرزعي عبد الله (٢٠١٢) مايا مونتيسوري (١٨٧٠_١٩٥٢) فلسفة تربوية رائعة.

_ ليندي ليزافان (٢٠١٠) ماريا مونتيسوري في البيت العربي القاهرة دار الكلمة لنشر والتوزيع.

_ليندي ليزا فان (٢٠١٥) عبيد سيلفيا الانشطة الحسية (تطبيقات على المنتيسوري _مرحلة ماقبل المدرسة) القاهرة دار الكلمة لنشر والتوزيع.

_متولي، محمد خليفة (٢٠١٥) مدخل المنتيسوري في اكتساب بعض مهارات الحياة العملية، مجلة كلية التربية باسيةط مج ٣١ ع٤ ٣٦٣- ٣٩٦.

_ المنير راندا (٢٠١١) برامج طفل الروضة وتنمية الابتكارية القاهرة دار عالم الكتب.

_ أنشطة تنمية المهارات الغوية عند الاطفال ومنهج المونتيسوري /http://www.ibrahimrashidacademy.net

_ ويليام انيل (٢٠٠٦) فلسفة المنتيسوري وطريقتها رسالة معلم الاردن ترجمة محمد الروسان.

_حمادة جيهان فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري واثره على بعض التغيرات المعرفية والغير المعرفية.

_السويدان طارق مبادئ الابداع ط٢ الرياض مهندسو الحياة (٢٠٠٤).

_مجلة الدراسات في المناهج والاشراف التربوي.

_ابو علام، رجاء (٢٠٠٦) التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS

_ المعايير الوطنيةو لتطوير العلوم شينان (٢٠٠٩) شينان علي المملكة العربية السعودية.

المواقع الإلكترونية:

_https://www.new-educ.com/

www.ikramjourney.com/**ست–٦–أنشطة–لتنمية–حواس–و–مهارات–الطفل–من**

_https://ar.wikipedia.org/wiki/

_http://www.arabicmontessori.com/

المواقع الأجنبية:

https://montessori-nw.org/

References :

_The Project Gutenberg EBook of the Montessori Method, by Maria Montessori.

_B. Isaacs . Bringing the Montessori approach to your early years practice (**٢٠٠٦**).

_ Play and learning in early childhood education: The contribution of high scope, Reggio Emilia, and Montessori

Chapter · May 2018 with 63 Reads.

_https://www.fundacionmontessori.org/ the Montessori method.

_ Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children
Educational Research and Reviews 10(6):733-738 · March 2015

_Title: The Montessori Method
Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in 'The Children's Houses' with Additions and Revisions by the Author.

Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study.

Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs.
Lillard AS1.
2007 Jul; 32(6):643-54. Epub 2007 Jun 14.
Academic and educational outcomes of children with ADHD.
Leo IM1, Feldman HM.
Ten BIG Differences between Montessori and Traditional Education
http://ageofmontessori.org/

بحث رقم ٥٦

فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمملكة العربية السعودية

الباحثة/ لمياء عائض العسيري – د/ أمل محمود علي

ملخص البحث

من خلال استقراء واقع تدريس النصوص الأدبية في مدارس المملكة العربية السعودية فقد لاحظت الباحثة وجود قصور في مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث كإحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية وعدم الاهتمام بهذه المهارة من قبل المعلمين وواضعي المناهج على حد سواء، لذلك فقد تم إعداد برنامج لتنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث من خلال المدخل الكلي لتعليم اللغة حيث بدأ البحث في تحليل المشكلة وفهم أبعادها والاطلاع على آراء ودراسات قام بها باحثون عرب وأجانب للاطلاع على ما توصلوا إليه من أسباب والاستفادة من الحلول التي تم وضعها واقتراحها، وقامت الباحثة في ضوء ما سبق بوضع أهداف حاولت الوصول إليها من خلال اقتراح برنامج لتنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث قائم على المدخل الكلي، وإعداد دراسة ميدانية في مدارس المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من طالبات الصفين الأول والثاني في المرحلة المتوسطة حيث قسمت الطالبات إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تسجيل النتائج التي تم التوصل اليها وتحليلها إحصائيًا والوصول إلى نتائج، ووضع توصيات لتنمية هذه المهارة المهمة والأساسية في العملية التعليمية، وقد تم مراعاة توضيح الأسئلة التي طرحتها الباحثة والإجابة عليها من خلال الدراسة الميدانية للإفادة منها في وضع التوصيات التي توصلت اليها الباحثة، وتفسير هذه النتائج في ضوء التجربة الميدانية، وبما ينسجم مع الدراسات والأبحاث السابقة التي استفادت منها الباحثة في هذه الدراسة، وأهمية تطبيقها في المناهج التعليمية لنصل إلى تنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث كإحدى المهارات المهمة والأساسية لنجاع العملية التعليمية برمتها، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها فعالية البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث، والكلمات الافتتاحية هي: المدخل الكلي–الاستيعاب–متابعة المتحدث.

ABSTRACT

By extrapolating the reality of teaching literary texts in schools in the Kingdom of Saudi Arabia, the researcher noticed a lack of comprehension skill and follow-up of the speaker as one of the basic skills in teaching the Arabic language and lack of interest in this skill by teachers and curriculum developers alike, so a program has been prepared to develop the comprehension skill And the follow-up of the speaker through the total entrance to language teaching as the research began to analyze the problem and understand its dimensions and see opinions and studies carried out by Arab and foreign researchers to see what they found from the reasons and benefit from the solutions that were developed and proposed, In the light of the above, the researcher set goals that she tried to reach by proposing a program to develop absorption skill and follow-up of the speaker based on the total entrance, and preparing a field study in schools in the Kingdom of Saudi Arabia, and this program was applied to a group of students of the first and second grades in the middle stage where it was divided Students to an experimental group and a control group, and the results were recorded and statistically analyzed and results reached, and recommendations were made to develop this important and fundamental skill in the educational process, Consideration has been given to clarifying the questions posed by the researcher and answering them through the field study to benefit from them in setting the recommendations reached by the researcher, and the interpretation of these results in the light of the field experience, and in line with previous studies and research that the researcher benefited from in this study, and the importance of applying them in the curricula Educational To reach the development of comprehension skill and follow-up of the speaker as one of the important and essential skills for the success of the entire educational process, The most important results reached are the effectiveness of the program based on the total entrance in developing the skills of assimilation and follow-up of the speaker, and the opening words are: The total entrance - absorption - follow-up of the speaker.

الفصل الأول: خلفيــة البحث ومنهج البحث وإجراءاته

مقدمة

يتناول هذا الفصل خطة البحث من حيث:

مقدمة البحث ومشكلته، تحديدها، وأهمية البحث وتطبيقاتها على الفئات المشاركة في العملية التعليمية (تلاميذ–معلمين–موجهين –مرشدين–باحثين) ثم نشرح أهدافه وأسئلته، وخطة دراستها حيث يبدأ بمشكلة البحث ويربط بين متغيراته ثم دواعي هذا البحث والإحساس بمشكلته، ثم يحدد هذه المشكلة،وبعدها يحدد مصطلحات البحث وحدوده ومنهجه ثم إجراءاته وفروضه التي يسعى إلى التحقق منها.

ولما كان نبينا الكريم عليه أفضل الصلاة، وأتم التسليم أميًّا لا يقرأ ولا يكتب فقد كان التواصل بينه وبين الوحي الأمين جبريل عليه السلام يتم شفهياً عن طريق التحدث والاستيعاب ومتابعة المتحدث، ثم نقلها الى البشرية كافة، ثم جمعت هذه الرسائل الشفهية بعد تدوينها من قبل كتاب الوحي، مكوّنة الكتاب الأعظم في تاريخ البشرية (القرآن الكريم).

لذلك فإن مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث هي الأساس في العلاقة بين المتحدث والمتلقي وخاصة في العلاقة المتينة بين المعلم والمتعلّم، على اختلاف مراحلهم وتنوع أنشطتهم، فالخلل في الاستيعاب ومتابعة المتحدث يؤدي إلى الخلل في التلقي وبالتالي إلى ضعف في التحصيل العلمي وفي جميع المواد، ويؤدي أيضًا إلى ضياع جهود المعلم، وإفشال الجهود التي يبذلها لإيصال المعلومات إلى الطلاب مهما بذل المعلم من جهد للوصول إلى مبتغاه. الكتابة) إلا أنه لا مناص من اعتبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث مقدَّمةً على المهارات الأخرى وليس هناك دليل على ذلك أبلغ من تقديمها من قبل المولى عزَ وجل بقوله (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) [الإسراء: ٣٦]

وأكدت أيضاً العديد من الدراسات أن تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الاعتماد على المنهج الكلى يساعد على تطوير مهارات الاستقبال، والإنتاج لدى الطلاب بشكل متوازن، فكل مهارة تغذى الأخرى، وبالتالي فإن نمو مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث بشكل صحيح يساعد على نمو مهارة الكتابة، والقراءة بشكل صحيح ومهارة الحديث أيضاً (تمام حسان، ١٩٧٧، ٣٢).

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

يهدف البحث الحالي إلى وضع برنامج لتنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة متحدث اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من أجل رفع مستوى أداء التلاميذ في هذه المهارة، وتمكينهم من التواصل الناجح والبنّاء مع المجتمع، وجاء هذا الهدف بعد أن وُجِدَ في المجتمع السعودي بأنه لم يلق الاستيعاب ومتابعة المتحدث جانبًا من العناية والدراسة حتى وقت قريب وقد اتضح ذلك من خلال:

١–الخبرة الشخصية واستقراء واقع التعليم في المملكة العربية السعودية:

وجدت الباحثة من خلال خبرتها التعليمية وزياراتها ومقابلاتها مع المعلمات في مختلف مدارس المنطقة الشرقية (ابتدائية الخبر الرابعة–المدرسة الابتدائية الثانية في الدمام–مدرسة التربية الأهلية في الخبر) عدم الاهتمام بمهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وأهميتها في تدريس اللغة العربية ولم يتنبه اللقائمون علي العملية التعليمية إلى أهمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث في فهم مفردات اللغة ومعانيها واستنباط مكنون صور المعاني من النصوص، خاصة أن المعلمين لم يتنبهوا إلى أهمية شدّ انتباه الطلاب وربط اهتماماتهم بالاستيعاب ليكون مستمعاً مهارياً، وذلك باستخدام مهارات القراءة وتغيير نبرات الصوت وحدته مع الاستعانة بالحركات والإيماءات التي توضح الأفكار وتثير اهتمام المتلقي.

٢– البحوث والدراسات السابقة:

أكدت العديد من البحوث والدراسات ضعف مهارات الفهم الاستيعاب ومتابعة المتحدثين لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومنها بحث (ثناء عبد المنعم رجب، ٢٠٠٤) الذي أكدت نتائجه ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم الاستيعاب ومتابعة المتحدثي، كما أكدت دراسات رشدى طعيمة، ١٩٩٨، ٢٦) (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨، ٤١–٤٢)

(أمانى حلمى عبد الحميد، ٢٠٠٨، ٩٢) (محسن عطية، ٢٠٠٨، ٥) أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث من أكثر فنون اللغة إهمالا؛ فهو لا يأخذ الاهتمام الكافي من الدراسة؛ حتى وصف بالمهارة الضحية، فالمدارس لا توليه ما هو جدير به من رعاية واهتمام.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في العبارة التقريرية الآتية: وجود ضعف في مهارات الفهم الاستيعاب ومتابعة المتحدثين لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أسئلة البحث:

ويمكن التصدي لهذه المشكلة عن طريق طرح السؤال الآتي: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ماأسس وإجراءات برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

٢- مافاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارة الاستيعاب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

٣- مافاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارة متابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحديد مايلي:

١- تأسيس وإجراء يقوم على إجراء برنامج مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

٢- أسس برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات فن الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

٣- إجراءات برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات فن الاستيعاب ومتابعة المتحدث ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- الوقوف علي مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعًا: أهمية البحث

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للموضوع في التعرف على مدى فعالية مقترح قائم على المنهج الكلى لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال الوقوف على مفهوم مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وأهميتها بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية، وأيضاً التعرف على طبيعة مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وتأثيرها على غيرها من المهارات مثل: القراءة والكتابة والتحدث، كما أنَّ أهمية هذا الموضوع تكتمل فى إلقاء الضوء على المدخل الكلى لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال التعرف على أسس وفلسفة المنهج الكلى، وأهميته في التطبيق على طلاب المرحلة الإعدادية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لبرنامج تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدي التلاميذ والتي تُسهم في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

منهج البحث:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين متكافئتين، ضابطة وتجريبية واختبار قبلي وبعدي في متغير الاستيعاب ومتابعة المتحدث باللغة العربية الفصيحة.

حدود البحث:

ستقتصر هذه الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية:** مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وما تتضمنه من مهارات فرعية باستخدام المدخل الكلي.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨.
- **الحدود البشرية:** تلميذات الصف الأول الإعدادي بالمملكة العربية السعودية.

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي في تحديد المهارات الفرعية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث للمرحلة الاعدادية – في المملكة العربية السعودية– وفي استخلاص النتائج ومناقشاتها.

إجراءات البحث:

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

١– الاطلاع على الدراسات والأدبيات الخاصة بمهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وتعليم اللغة العربية، للإفادة منها في الدراسة الحالية.

٢– إعداد أدوات البحث وهي:

أ– قائمة مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث للصف الأول الإعدادي.

ب– اختبار مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

جـ– تم بناء الأداتين على النحو التالي:

– إعداد الأداتين في صورتهما الأولية.

– عرض الأداتين على مجموعة من المحكمين.

– إجراء التعديلات المطلوبة.

– التأكد من صدقهما وثباتهما.

– إعداد الأداتين في صورتهما النهائية.

– تصميم نماذج لدروس مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

٣–عرض النتائج ومناقشتها.

٤–عرض آليات إجرائية للتنفيذ.

٥–عرض آلية مقترحة لتنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث بالمرحلة الاعدادية بالمملكة العربية السعودية.

أفراد البحث:

تكوّنت مجموعة البحث من ١٠٢ طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية اختيروا بطريقة قصدية من أربع مدارس حكومية، شعبتان للإناث، الأولى ضابطة وعددها ٢٦ طالبة، والثانية تجريبية وعددها ٢٩ طالبة. وشعبتان منهما للذكور، الأولى ضابطة عددها ٢٢ طالبًا، والثانية تجريبية وعددها ٢٥ طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم في حين درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورًا وإناثًا) وفق إجراءات الطريقة السمعية الشفوية المعتمدة في هذه الدراسة.

أداتا البحث:

لتحقيق أغراض البحث المتمثلة في تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، اطلعت الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة ثم أعدت أداتي الدراسةكالآتي:

أ– قائمة مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث للصف الأول الإعدادي

ب– اختبار مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

اختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

ويهدف هذا الاختبار الى توضيح مدى تأثير تطبيق البرنامج المقترح القائم على المنهج الكلي في تنمية مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وعرض نتائ المجموعتين التجريبية والضابطة ومعالجة هذه النتائج احصائيا لتوضيح دلالات الفرق إن وجدت.

وتم تحديد مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث من خلال الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث وهي: (التذكر،الاستيعاب، متابعة المتحدث، التفاعل مع النص والكاتب)

وتضمنت قائمة مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث ما يلي:

- تحديد الفكرة العامة للنص المسموع
- تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص
- إدراك أهداف النص المسموع
- استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع
- القدرة على إيجاز المسموع

وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يتكون من ٢٠ فقرة تدور حول نص تم اختياره وتسجيله وفق آليات الاستيعاب ومتابعة المتحدث والمهارات الفرعية الأربع المعتمدة في الدراسة، وقد تم بناء هذا الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

١- تم الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث. دزر (Duzer, 1997)، نصر (١٩٩٨: أ)، الكندري وعطا (١٩٩٩)، الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (٢٠٠٥)، مدكور (٢٠٠٧)، حيث اشتقت مؤشرات سلوكية مرتبطة بكل مهارة من المهارات الفرعية الأربع التي حددت للدراسة.

٢- حددت المهارات الأربع بالرجوع إلى الأدب باعتبار هذه المهارات الفرعية أكثر تداولاً في مواقف التعليم اللغوي، وتضم المهارات التذكر، والاستيعاب، ومتابعة المتحدث، والتفاعل مع النص والكاتب.

٣- عرضت المهارات والمؤشرات السلوكية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص الذين يعملون في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية، وفي دائرة المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة آرائهم في مدى شمولية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية وناتجًا، والتحقق من مدى انتماء مجموعة المؤشرات لكل مهارة من المهارات الأربعة، وقد أجمع شمولية هذه المهارات وإحاطتها لكافة جوانب مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث .

٤- تم اختيار نص طوله ٣٠٨ كلمات، روعي في اختياره أن يكون مكافئًا لنصوص الاستيعاب ومتابعة المتحدث المقررة في منهاج اللغة العربية من حيث الطول ودرجة الصعوبة وكثافة الأفكار المتضمنة.

٥- قامت الباحثة بتحليل نص الاستيعاب ومتابعة المتحدث إلى عناصر من حيث الشكل والمضمون تكون وسائل لبناء فقرات الاختبار حيث تم صوغ الفقرات في صورتها الأولية بواقع ٢٤ فقرة.

صدق الاختبار:

للتأكد من أن اختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث يقيس أداء الطلبة في مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث الأربع والمؤشرات السلوكية المرتبطة بها، تم التحقق من ذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية (النص، وقائمة المهارات الفرعية والمؤشرات السلوكية المرتبطة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وطلب إليهم إبداء الرأي في:

١- مدى مناسبة النص من حيث الطول والمقروئية لقياس أفراد العينة في مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث الأربع.

٢- مدى شمولية الفقرات للمهارات الأربع، وارتباطها بمهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث الفرعية.

٣- مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل مهارة من مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث الأربع مدار الدراسة.

وطلب إليهم أيضًا التصرف بالحذف أو الإضافة أو التعديل ليصبح الاختبار في صورة أفضل.

وقد أوضح عدد من المحكمين ملاحظات حول فقرات الاختبار، وبعض المؤشرات السلوكية حيث أجرت الباحثة التعديلات في ضوء ملاحظاتهم التي شملت:

الذي يراه المحكمون أنه مكرر ورد في الصيغة نفسها، كتذكر بعض الكلمات التي تكررت في المسموع ومنها ما لا يلائم المهارة المطلوبة، كما أن تعديل الصياغة اللغوية في بعض العبارات مثل عبارة "يرتب الأحداث الواردة في المسموع ترتيبًا منطقيًا" بعبارة "يرتب الأحداث حسب تسلسلها في النص المسموع"، وعبارة "اعتراف الشمس ومباهاتها بقوتها" بعبارة "مباهاة الشمس بقوتها"، وحذف الفقرات

١- ما أول كلمة وردت في النص المسموع ؟

٢- حدد الشخصية التي أثارت اهتمامك في المسموع وتتمنى أن تكون قدوة لها في سلوكياتها؟

حيث عملت الباحثة على تعديل ما أجمع عليه ٨٠٪ فأكثر من المحكمين من التعديلات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مؤلفًا من ٢٠ فقرة بواقع عشرين درجة للاختبار ككل. وهكذا فقد اعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة الصدق الخارجي للاختبار.

الفصل الثاني: الاطـــــار النظـــــري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية للبحث الحالية التي تتضمن توضيحًا لبعض المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها، وهي مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وعملياتها، وأهم الدراسات التي تمثل الجانب العملي التطبيقي ولقد أدى الاستيعاب ومتابعة المتحدث دورًا مهمًا في العملية التعليمية على مر العصور، والاستيعاب ومتابعة المتحدث يؤثر على المهارات الأخرى جميعها، وهو المدخل الطبيعي لتعلم اللغة والطريق الصحيح لاكتسابها فهما ومن ثَمَّ إنتاجًا، وإذا كان ابن خلدون عدَّه أبا الملكات اللسانية فإنه يمثل أمّ المهارات اللغوية.

والاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية ديناميكية تفاعلية تتطلب وجود طرفين، مرسل (متحدث) ومستقبل (مستمع)، في إطار موقف يعمل من خلاله المرسل على تقديم خبرة ما، حيث يقوم المستمع بتلقي هذه الخبرة والتفاعل معها وإدراكها ثم تفسيرها وإعطاء حكم عليها وسوف نوضح ذلك علي النحو الأتي:

المحور الأول: مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث

مفهوم الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث، هي المهارة الصعبة التي يحتاج الشخص المستمع لكلام المتحدث وإلى الاهتمام بكلامه كل الاهتمام، ويفهم أصواته، وإمائة بدنه وحركاته، وهذه المهارة تزداد صعوبة في تعلمها وخاصة في اللغة العربية (رشدى أحمد طعيمة، ٨٠،٢٠٠١)

أشار الأدب التربوي إلى العديد من المفاهيم التي تناولت مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث وعملياتها، منها: ما يراه شحاته (١٩٩٩: ٧٥) "من أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستيعاب ومتابعة المتحدث إلى متحدث".

أما عصر (٢٠٠٠: أ) فيرى أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية إنسانية واعية مدبرة لغاية ما، وهي للحصول على المعرفة تستقبل فيها العقل الأصوات المختلفة، وتحللها إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها من خلال ما يمتلكه الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه، ولذلك تكون الصورة الذهنية في الدماغ البشري إما صورة مسموعة أو مسموعة مبصرة معًا.

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية ديناميكية تفاعلية تتطلب وجود طرفين، طرف مرسل (متحدث) وطرف مستقبل (مستمع)، يتفاعلان في إطار موقف يعمل من خلاله المرسل على تقديم خبرة ما، حيث يقوم المستمع بتلقي هذه الخبرة والتفاعل معها وإدراكها ثم تفسيرها وإعطاء حكم عليها.

وتشير التعريفات السابقة إلى أن السمع حالة فسيولوجية تولد مع الإنسان ولا تحتاج إلى جهد منه، أما الاستيعاب ومتابعة المتحدث فلا يتوقف عند مجرد السماع، والاكتفاء بتلقي الرسائل الصوتية المختلفة، وإنما تعدى ذلك إلى استيعاب المسموع،أما الإنصات فهو عملية

مكتسبة تقوم على الربط والتحليل والاستيعاب ومتابعة المتحدث. وكل تلك المهارات تحتاج إلى التدريب المباشر

أهمية الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

إن مهاراة الاستيعاب ومتابعة المتحدث شيء لازم فى حياة الإنسان،فالشرط الأساسى لهذه المهارة هو قدرة السامع بتمييز الأصوات المسموعة، ويعد الاستيعاب ومتابعة المتحدث مهارة لغوية رئيسية بين مهارات اللغة الأربعة، وهى الاستيعاب ومتابعة المتحدث والكلام والقراءة والكتابة، لأن هذه المهارة هى المهارة الأولى التى يتعلمها الصبى فى صغر سنه، حتى إن كثيرًا من الناس يستطيعون أن يتكلموا بفصيح بطريقة الاستيعاب ومتابعة المتحدث مع أنهم لا يستطيعون القراءة والكتابة

وقد أثبتت الدراسات أهمية الاستيعاب ومتابعة المتحدث من خلال إحصائيات بينت نسب توزيع الاتصال اللغوي بين الناس على فنون اللغة الأربعة في اليوم حيث جاءت بما يلي:

٤٥٪ من الوقت تقضيه الناس مستمعين إلى الآخرين

٠٪ من الوقت يقضيه طلاب المرحلة الابتدائية يستمعون فيه إلى الآخرين أي بزيادة ٥٪

٣٠٪ من الوقت تقضيه الناس متحدثين إلى الآخرين

٢٠٪ من الوقت تقضيه الناس بين القراءة والكتابة.

كذلك يوضح محمد المبارك أهمية الاستيعاب ومتابعة المتحدث فى عدد من النقاط ومنها الأتى:

١-يعتمد الأنسان على الاستيعاب ومتابعة المتحدث فى عملية الاتصال بغيره قبل اختراع الكتابة

٢- استخدم الانسان الاستيعاب ومتابعة المتحدث لنقل التراث الانسانى مثل الشعر واللغة والأخبار.

٣- للاستيعاب أثر كبير على المستوى الدراسى للمتعلم، فالمتعلم إذا لم يستوعب جيداً سيكون متاخراً فى سائر المواد الدراسية، لان تحصيل المواد الدراسية يعتمد على الاستيعاب ومتابعة المتحدث الجيد(سعد محمد، ١٩٩٩، ص ١٣١).

و الاستيعاب ومتابعة المتحدث يحقق عدد من الأهداف ومنها الأتى:

١-تنمية قدرة الإصغاء والانتباة والتركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو المتعلم.

٢-تنمية القدرة على تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

٣-التدريب على فهم المسموع فى سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم.

٤-يهدف الاستيعاب ومتابعة المتحدث إلى غرس مهارات الاتصال لدى المتعلم.

٥-تنمية جانب التذوق من خلال الاستيعاب ومتابعة المتحدث إلى المستحدثات العصرية.

٦-تنمية جانب التفكير السريع، ومساعدة المتعلم على اتخاذ القرار، وإصدار الحكم على المسموع فى ضوء ما سمعه (محمد عطا، ١٩٩٠، ص ٨٤).

مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث: (فايزة عوض، ٢٠١٠، ٨٠)

١) التمييز الصوتي في الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

٢) متابعة الحديث.

٣)الالتزام بآداب الاستيعاب ومتابعة المتحدث وذلك بتجنب مقاطعة المتحدث والتشويش عليه.

٤) الفهم الاستيعاب ومتابعة المتحدثي بمستوياته المتعددة(مستوى الفهم المباشر- مستوى الفهم الاستنتاجي مستوى الفهم الاستدلالي- مستوى الفهم النقدي - مستوى الفهم التذوقي - مستوى الفهم الإبداعي).

من ثم يمكن القول:

الاستيعاب ومتابعة المتحدث هو قراءة العقل؛ لذا فإن مهاراته تجمع بين التمييز الصوتي في الاستيعاب ومتابعة المتحدث والمهارات المنطوية تحت أنماط الفهم الاستيعاب ومتابعة المتحدثي،وتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث ضرورة لتحقيق كفايات التواصل مع

الخطاب الأدبي فإن جزءً كبيراً من الفهم الوجداني والتذوق للنص الأدبي تحمله موسيقاه، حيث تكون نماذج التحدث التي تنمى مهارات التمييز الصوتي وسيلة لتنمية مهارات التحدث الخاصة بالنطق، وفي الوقت نفسه إثراء لأفكار المستمع، وتعد تحديد الأفكار مهارة رئيسة في التعبير بنوعيه.

الأسس العامة لتدريس مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث (فايزة عوض، ٢٠١٠، ٨١)

- مراعاة الوظيفية، واختيار مجالات وأنشطة استماعية مناسبة لحاجات المتعلمين، ومتطلباتهم الحيوية.
- مراعاة التكامل في مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث مع سائر فنون اللغة، وعلى المستوى الأفقي مع مهارات ومحتوى المواد الأخرى.

أما عن تدريس الاستيعاب ومتابعة المتحدث فقد تعددت الاستراتيجيات والمداخل التي اتبعت في تنمية مهاراته ومن أشهرها: المدخل الدرامي– طريقة المناقشة.

علاقة الاستيعاب ومتابعة المتحدث بالتفكير:

هناك علاقة وثيقة بين الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتفكير؛ فالتفكير يعزز الاستيعاب ومتابعة المتحدث فيؤدي إلى الفهم والإدراك والمتابعة، كما أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث الإيجابي يتطلب تفكيرًا واعيًا، ولكي لا يتحول الإستيعاب ومتابعة المتحدث سلبيا حيث يكرر المستمع ما تلقاه، ينبغي ربط التفكير بجميع مهاراته؛ لأنه محور مهم لا يمكن فصله عن باقي المهارات اللغوية الأخرى (الهاشمي والغزاوي، ٢٠٠٦).

وفي هذا الاتجاه يرى نصر (١٩٩٨: ب) أن الاستيعاب ومتابعة المتحدث الإيجابي هو الذي ينمي التفكير لدى الطلبة المتلقين، وهذا يتم بوضعهم في مواقع حية تتيح لهم اكتساب هذه المهارة، ومناقشة الطلبة وتوجيههم إلى حسن الإنصات، والإقبال على المتحدث بوعي، ومحاولة إعادة صياغة ما يفهمون ويلمسون من أفكار من الحديث الشفوي وفي ذلك ما يساعدهم على تطوير قدراتهم التفكيرية، وإحساسهم بمتعة الاستيعاب ومتابعة المتحدث عندما يحولون ما استمعوا إليه إلى نشاطات لغوية شفوية.

نماذج الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

بدأ خبراء اللغة العربية ومدرسيها يدركون أن مهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية ذات طبيعة معقدة وأن التدريب عليها يحتاج إلى مزيد من الجهد؛ لأن الاستيعاب ومتابعة المتحدث يتطلب من المستمع عمليات عقلية مثل الانتباه والتحليل، وإدراك الرموز، والحكم عليها،لذا قاموا بدراسة بعض النماذج

وفي هذا الجانب يذكر ريتشارد (Richard, 2008) أن نماذج الاستيعاب ومتابعة المتحدث تتضمن نموذج الاستيعاب ومتابعة المتحدث من أسفل إلى أعلى (Bottom Up Model) يرتبط هذا النموذج ارتباطًا وثيقًا بنظرية المخططات العقلية، وتفسر هذه النظرية فهم المستمع من خلال ما لديه من خلفية معرفية عن العالم، وهذه الخلفية لا توجد في المخ البشري في شكل معلومات منفصلة الصلة بعضها عن البعض الآخر،وإنما تتكامل هذه الخبرات والمعلومات في أطر معرفية أو مخططات، وتتم عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث وفقًا لهذا النموذج بصورة طبقية تشمل اشتقاق المعلومات ويظهر فيه الاستيعاب إلى الحد الذي ينجح فيه المستمع بتلقيه رموز نص الكلام، أمّا النموذج الثاني فهو نموذج من أعلى إلى أسفل (Top Down Model).

ويشير هذا النموذج إلى استخدام وسائل المعلومات وتشمل الأصوات، والكلمات، والإشارات المستخدمة للحديثة، وفيه يتم تجميع ما يتم سماعه وتوظيفه في بناء المعنى من خلال التوقع والتنبؤ والتفسير ومعرفة المخططات، وتفعيل المعرفة السابقة من خلال اختيار مدخلات يمكن تحديدها.

أ– مرحلة التحضير أو الإعداد للاستماع:

ويتم في هذه المرحلة تحديد أهداف الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وتحقيق سياق الاستيعاب ومتابعة المتحدث، ومعرفة أثر استخدام فلفاتر الاستيعاب ومتابعة المتحدث المتعددة (العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث).

ويتلخص ذلك في الأسئلة التالية:(من المرسل ؟ ما الرسالة ؟كيف الوسيلة لإيصال الرسال؟لمن الرسالة ؟).

ب- مرحلة تطبيق نموذج عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

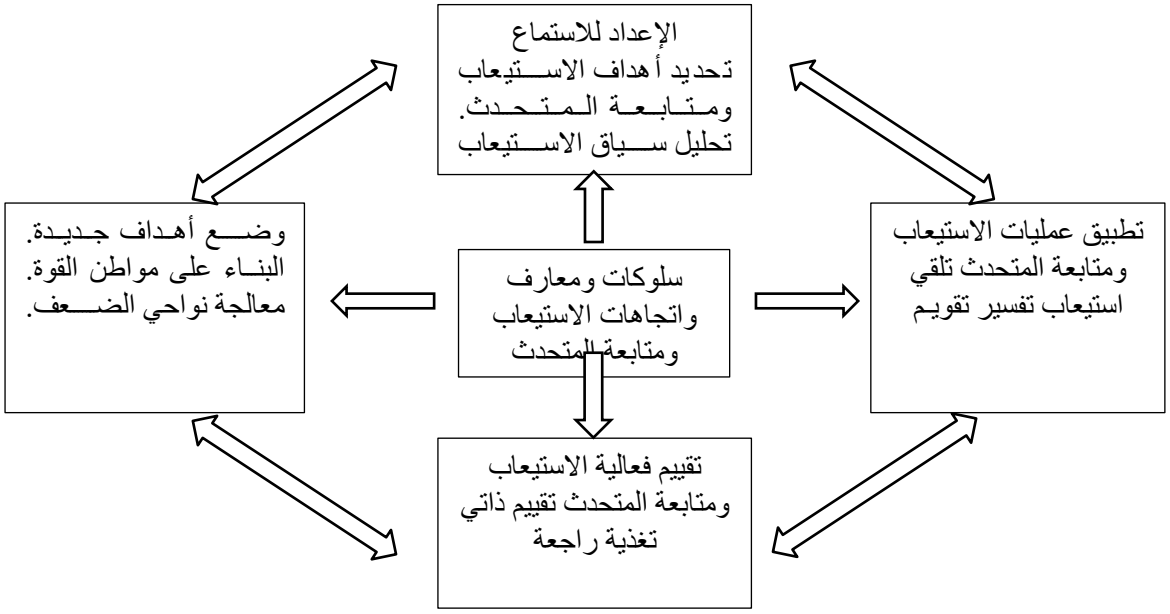
تشمل عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث خمسة عناصر تتفاعل فيما بينها بصورة تبادلية، وتشمل التلقي، والاستيعاب، والتفسير، والتقويم، والاستجابة، وقد يتركز الاهتمام على عنصر أو أكثر تبعًا لسياق الاستيعاب ومتابعة المتحدث والهدف منه.

جـ- تقييم فعالية الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

تعتمد قرة المستمع على التفكير بأدائه، لتحديد ما يقوم به وما إذا كانت سلوكاته فعالة أم لا، وهذا يتطلب من المستمع القيام بالتقييم الذاتي أثناء وبعد عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة من المعلم والأقران.

د- وضع أهداف جديدة:

عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية دينامية ومعقدة، تحتاج إلى تطوير مستمر في ضوء التقييم الذاتي والتغذية الراجعة، فالمستمع يقوم بوضع أهداف جديدة ليستمر في تطوير نفسه أو العمل على تحسين عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث لديه، وهذا الأمر يتطلب منه البناء على مواطن القوة، ومعالجة نواحي الضعف.



ويبين الشكل (١) عناصر نماذج الاستيعاب ومتابعة المتحدث
التكاملي في تدريس وتعليم الاستيعاب ومتابعة المتحدث
(نموذج ثومبسون وزملاؤها، ص ٢٤١)

أهداف تدريس الاستيعاب ومتابعة المتحدث للمرحلة الإعدادية:

للاستماع دور مهم في إكساب الطالب الثقافة والمعارف المختلفة، لذلك فحصة الاستيعاب ومتابعة المتحدث فرصة لإكساب المتعلمين أهداف الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وقد أورد فضل الله (٢٠٠٣: ٤١)

مجموعة أهداف للاستماع تشتمل على "فهم المتحدث، وإظهار الاهتمام بما يقول، والتكيف معه، وتنمية قدرات المتعلمين على استقبال الحديث ومتابعة المناقشات، والقصص والقدرة على تصنيف الأفكار وتحديد مدى ترابطها، وتنمية القدرة على التخيل والتذوق، والتمييز بين الأفكار، وتدريب المتعلمين على استخلاص النتائج والتنبؤ بما سيقال".

أما والس (Wallace, 2009) فيحدد أهداف الاستيعاب ومتابعة المتحدث في مساعدة المتعلمين على اكتساب الأفكار والمعلومات، وتحقيق النجاح في التواصل مع الآخرين وتعزيز مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث واكتسابها وبالنظر إلى ما سبق تجد الباحثة تقاربًا بين أهداف الاستيعاب ومتابعة المتحدث التي حددها عدد من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ لأن الهدف منها إنتاج مستمع واع ومدرك لما يستمع من خلال التفاعل مع المتحدث بحيث يفهم ما يقول ويحلله بطريقة شفهية

العوامل المؤثرة في درجة الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

هناك عوامل تحول بين المادة المسموعة عملية وإنتاجًا وفهمها على الوجه الصحيح، مما يؤدي إلى إعاقة الكلام عن القيام بوظيفته.

وقد ذكر فضل الله (١٩٩٨) أن العوامل التي تحول دون حدوث عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث منها ما يخص المستمع ومنها ما يتصل بالمادة التعليمية وطبيعتها، أو بطريقة التدريس، وأخرى ما يتصل بالبيئة التعليمية وتهيئة الظروف المناسبة.

وتتضمن عملية إنتاج الاستيعاب ومتابعة المتحدث تكاملاً بين خبرات المتكلم والمستمع، لأن تكامل الخبرة وفاعليتها هو الغرض النهائي الذي من أجله يفهم ويفسر ويقوّم موقف الاتصال. ويشار إلى المجال الذي تحدث فيه عملية الاتصال اللغوي على أنه مجال التكامل بين خبرات المتكلم وخبرات المستمع. وقد أشار هورتز (Horwitz, 2002) وجرجرسين (Gregeresen, 2003) إلى مجموعة العوامل المؤثرة في الاستيعاب ومتابعة المتحدث عملية وإنتاجًا منها ما يتعلق بالمتحدث ويتضمن ذلك سرعته ولهجته ودرجة انفعاله ومستوى ثقته بنفسه؛ حيث إنه من الضروري إجراء المتحدث للحديث بالمعدل المعتاد وهو ١٢٥ – ١٧٥ كلمة/دقيقة وهو المستوى الذي يسمح للمستمع أن يتلقى ويستوعب، ويتابع الأفكار والمعلومات الواردة إليه ويتمكن من تفسيرها، وعليه أن يتأكد من أن لهجته التي يتحدث بها مناسبة ومفهومة وتقع في نطاق خبرات المستمع، وتأخذ بالاعتبار قواعد الفصاحة والقدرة على التنغيم، وأن يتميز بالقدرة على جذب انتباه المستمع وجعله أكثر تركيزًا واهتمامًا بما ينقل إليه.

وهناك ما يتعلق بمحور الرسالة من حيث وضوحها وترابطها المنطقي، كذلك صوت المتحدث له أهمية كبيرة في عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث، مع مراعاة ألا يكون الصوت على وتيرة واحدة في طول الوقت حتى لا يشعر المستمعون بالملل، وتؤثر درجة تمكنه من اللغة وفنيات العرض ودرجة التحكم في طبقات الصوت، وتوظيف لغة الجسد في درجة الاستيعاب ومتابعة المتحدث. ومنها ما يتعلق بالمستمع وهو الطرف المستهدف لعملية الاتصال والأساسي في عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وعليه يتوقف نجاح أو فشل العملية الاتصالية لذا ينبغي أن تتوفر في المستمع مجموعة من المقومات والقدرات التي تسهم في نجاح عملية الاستيعاب ومتابعة المتحدث منها القدرة على تحليل اللغة الشفوية للمتحدث وفهمها، وتحديد التفاصيل الفرعية المرتبطة بموضوع الاتصال، وتوافر المقدرة اللغوية والدافع نحو الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتلقي، وهذه تسهم في زيادة الفهم وتحسين أشكال التفاعل مع المسموع.

وترى الباحثة أن من أبرز العوامل التي تؤثر في امتلاك الطلبة لمهارة الاستيعاب ومتابعة المتحدث عمليةً وإنتاجًا تكمن في عدم كفاية الأنشطة والتدريبات التي يتضمنها المحتوى الدراسي في مجال تنمية الاستيعاب ومتابعة المتحدث، التي أصبحت لا تناسب العصر ولا اهتمامات الطلبة وحاجاتهم، وعدم اقتناع معلم اللغة بأهمية المهارة، وعدم معرفته بمهاراتها الفرعية، وتمسكه بالطرق التقليدية التي فصل بين مهارتي الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث.

أهم مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث:

يشير الأدب التربوي في هذا الشأن إلى اختلاف وجهات النظر في اشتقاق المهارات الفرعية للاستماع فقد حدد نصر (١٩٩٧: ١٧٥) في إحدى دراساته مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث في الآتي:

١–**مهارة التركيز:** ويقصد بذلك إقدار المستمع على توجيه تفكيره نحو عناصر محددة في المسموع مما يتيح فرصة إعمال الذهن فيها، ومن المؤشرات الدالة على هذه المهارة: تذكر جملة البداية، وتذكر جملة النهاية، وتعرف العبارة المتكررة، وتعرف الجملة الجاذبة.

٢–**مهارة متابعة المتكلم:** وهي القدرة المتوفرة لدى المستمع على الانتقال مع المتكلم من حدث إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى في ضوء آليات التسلسل المنطقي أو الزمني، ومن مؤشرات ذلك تعرف الحدث السابق، وتعرف الحدث اللاحق، وإعادة ترتيب الأهداف.

٣–**مهارة التمييز السمعي:** وتتمثل في تركيز الدماغ على موضوع الاستيعاب ومتابعة المتحدث أو على جزء من أفكاره ومضامينه ويستدل على ذلك من خلال: تعرف الشخصية المحورية، والتفريق بين ما له علاقة بالمسموع وما ليس له علاقة، والتفريق بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة، وتعرف الخطأ القرائي.

٤–**مهارة التنبؤ:** وهي مهارة عالية التعقيد تتمثل في إقدام المستمع على توقع ما سيحدث في ضوء مدخلات متضمنة في المسموع،

ويعبر عن توفرها مؤشرات أبرزها: توقع النهاية في ضوء المقدمات، واقتراح نهاية منطقية بديلة، وتصور نهاية في وضع افتراضي.

وهناك من حدد مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث في القدرة على الانتباه لمدة طويلة، وإدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع، وإدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع، وتعرّف المعنى في ضوء الموقف المحيط بالكلام وفهم المسموع بسرعة ودقة، وإصدار الحكم على النص المسموع. بالإضافة إلى تمييز الأصوات في الكلمات المتشابهة صوتيًا واستنتاج معاني الكلمات غير المألوفة، والتنبؤ بالمحتوى، وملاحظة التناقضات والمعلومات غير المناسبة والغامضة، والتفريق بين الرأي والحقيقة (Rost, 1993).

و قد أورد محمود أحمد السيد أهم مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث التى لخصها العالمان (برات وجرين) وتتمثل فى

* إدراك هدف المتحدث وهذا يتطلب فهماً دقيقاً لما يقوله.

* إدراك معانى الكلمات (تذكر تلك الكلمات،واستنتاج معانى الكلمات غير المعروفة من السياق والمحتوى عند السامع)

١-فهم الأفكار وإدراك العلاقة فيما بينهما وتنظيمها وتبويبها.

٢-اصطفاء المعلومات الهامة.

٣-استنتاج ما يود المتحدث قوله وما يهدف إليه.

٤-تحليل كلام المتحدث والحكم عليه (محمود أحمد السيد، ١٩٨٨، ص ٥٣)يضاف إلى ما تقدم ما يلى:

أ- إدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع.

ب- إدراك العلاقات المختلفة فى النص المسموع.

ت- التعرف على المعنى فى ضوء الموقف المحيط بالكلام.

ث- فهم المسموع بسرعة ودقة.

مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث المستهدفة في البحث:

وفيما يلي عرض يوضح كل مهارة من المهارات الأساسية والمساندة التي اعتمدت في الأطروحة لعل أبرزها:

أولاً: التذكر (Remembering):

ويقصد به في الدراسة الحالية قدرة الطالب على استدعاء واسترجاع بعض ما حفظه من النص المسموع من حيث الشكل والأسلوب. ويعتبر التذكر إحدى مهارات إجادة الاستيعاب ومتابعة المتحدث، وعامل مهم على مستوى الكلام، ويعني القدرة على استرجاع ما سبق تعلمه أو القدرة على تعرف شيء سبق تعلمه، ويقاس بالقدرة على إعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها. ويؤدي التذكر بدوره إلى الفهم الذي يقوم على إدراك الحقائق، والنفاذ إلى جوهرها، وهذا بدورها يؤدي إلى القدرة على التطبيق الحياتي (والي، ١٩٩٨).

وينبغي على معلم اللغة الاهتمام بمهارة التذكر ويتم ذلك عن طريق تصميم أنشطة وتدريبات متعلقة بالمادة

ثانيًا: الاستيعاب (Comprehension):

ويقصد به في هذه الدراسة قدرة الطالب على فهم المادة التي تضمنها نص الاستيعاب ومتابعة المتحدث وإعادة صياغة هذه المادة التي تضمنها نص الاستيعاب ومتابعة المتحدث بطريقته.

وتعرفه السرحان (٢٠١٠: ١١) بأنه "عملية معقدة تشمل فهم الكلام المنطوق، وإدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في هذا الكلام، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلام مع خبرات المستمع، وتقويم هذه الخبرات والحكم عليها."

ويحدد والي (١٩٩٨: ١٤) ثلاثة أنواع للاستيعاب:

١--الاستيعاب المعرفي ويعني الإلمام بالمعارف والحقائق سواء كانت أدبية أو علمية أو تاريخية

٢-الاستيعاب الوجداني، ويعني الاستيعاب للمادة المسموعات بحيث يؤدي إلى تأثر المستمع عاطفيًا

٣-أمَّا الاستيعاب السلوكي فيؤدي إلى تغيير سلوك الفرد إيجابيًا أو سلبيًا".

ويرى عصر (٢٠٠٠: ١٤١، ب) أن الاستيعاب مهارة تتطلب "إعمال الذهن للربط بين المسموع والخبرات السابقة في إيجاد

العلاقات المختلفة بين عناصر هذه العملية من حيث انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة، واستنتاج العلاقات في السياق، وتلخيص الأفكار في شكل ملخص منظم، واستنتاج معلومات معنية ومقصودة، وانتقاء أكثرها ملاءمة". وترى الباحثة أن الاستيعاب مهارة أعم وأشمل من الفهم لأنها تتطلب توظيف الخبرات السابقة ذات الصلة بالمسموع، وتوظيفه في فهم الأفكار والمضامين.

وخلاصة ما سبق أن الاستيعاب مهارة ذات طبيعة معقدة؛ تتداخل فيها عدة عمليات ذهنية تتضمن الربط بين القدرات الذهنية والخبرات السابقة واستنتاج العلاقة بين مفردات المادة المسموعة وتوظيفها لفهم الأفكار التي يتضمنها النص.

ثالثًا: المتابعة (Follow up skill):

ويقصد بها في هذه الدراسة الحالية مقدرة الطالب على تعرف بدايات ونهايات النص المسموع ومتابعة ما ورد فيه من أحداث ومجريات بشكل دقيق وتفهم تسلسل الأحداث بما يتطابق مع طبيعة النص، والعمل على ربط هذه الأحداث والمجريات بصورة منطقية.

وتشير هذه المهارة إلى درجة الاتساق بين كل من السامع والمتكلم من حيث السرعة في الإرسال والتلقي، وهذا يؤدي إلى عدم نسيان المستمع، أو قفزه عن أي فكرة أو معلومة وردت في النص المسموع، وتختلف قدرة الطالب على المتابعة باختلاف المستوى التعليمي لهم، فطلبة الصف الخامس أكثر قدرة على المتابعة كمًا ونوعًا من طلبة الصف الثاني (الجعافرة، ٢٠١١).

إن مهارة المتابعة من المهارات اللازمة لإحداث التفاعل والتواصل بين كل من المستمع والمتحدث، ونقل الأفكار والمعاني بصورة واعية ومؤثرة، وفهمها ووضعها في أُطرها التي وضعت من أجلها وربط الأحداث والمشاعر والمعاني فيما بينها بشكل صحيح مما يجعل لها وقعًا في النفس وفهماً للأحداث بصورة منطقية.

رابعًا: التفاعل (Interaction):

ويقصد به في هذه الدراسة قدرة الطالب المستمع على قبول أو رفض ما قدمه المتحدث من فكر وحلول واقتراحات.

وهناك من يرى أن هذه المهارات هي القدرة على تبادل الآراء والأفكار المحمولة عبر الكلمات والانفعالات، والمشاعر المتبادلة والمصاحبة للغة المستخدمة من طرفي عملية الاتصال، وتتطلب وجود موضوع يشكل اهتمام المتحدث وجمهور المتلقين (Hyland, 1991). وينبغي للمستمع تقديم التغذية الراجعة للمتحدث، لجذب انتباهه وإثارته نحو موضوع التحدث، وتدخل في هذه المرحلة مهارة طرح الأسئلة (Bado, 2005).

ويهدف التفاعل (Interaction) إلى فهم مقصد أو مقاصد المتحدث من خلال انخراط الطالب المستمع بخبرته وخلفيته الثقافية، ومستواه التعليمي، وقدرته على الاستفادة من معلوماته السابقة، وتوظيفها توظيفًا سليمًا؛ لغاية استنباط المعاني الموجودة في موضوع الحديث، ومن ثم فهمه والاستفادة منه لاحقًا (نصيرات، ٢٠٠٦).

وتعتبر الباحثة أن لكل طالب وجهة نظره المختلفة والتي تعتمد على خبراتها السابقة والشخصية التي كان لبيئته دور في تشكيلها، لذلك لا بد للمستمع من أن يحدد درجة فهم المتحدث لموضوعه وهدفه منه، وهذا يتطلب القدرة على التمييز بين قوة الكلمات المعبرة وغير المعبرة، ومدى تأثيرها وإدراك أهمية الحديث وإصدار الأحكام بموضوعية.

العلاقة بين الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث:

هناك علاقة وثيقة بين مهارتي الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث، إذ لا يجوز الفصل بين تلك المهارتين إلا لأغراض الدراسة المتخصصة، إذ لا يمكن أن يجري موقف اتصال دون استعمال هاتين المهارتين؛ فكل مهارة منهما تكمل الأخرى، وهذا بدوره ينعكس على مقدرة الطالب على اكتساب اللغة بمهاراتها المختلفة وأدواتها المتنوعة.

وإذا كان الاستيعاب ومتابعة المتحدث فن استقبال، فإن الكلام فن إنتاج، وتؤثر اللغة المسموعة في اللغة المنطوقة، ويردد الفرد دائمًا ما يسمعه، ومعنى ذلك أن المفردات المستخدمة في الكلام تنمو بالاستيعاب ومتابعة المتحدث، أي يعتمد الطالب على خبرته اللغوية في بيئته، وكلما كانت غنية زادت مفرداته وتراكيبه وأدى إلى نمو الجانب المعرفي والفكري (يونس، ٢٠٠١).

ويعد الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث طرفين في عملية الاتصال، إذ لا يمكن للفرد أن يأخذ دور المتحدث أو المستمع في كل

المرات بل يتغير دوره بصورة مستمرة، فالفرد الذي يتحدث يصبح مستمعًا عندما يأخذ المستمع دور المتحدث (Khamkhien, 2010).

فالاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث عملية اجتماعية، كل منهما يتأثر بالآخر، وكلاهما تدوران حول موضوع ما.

ويتبين من خلال العلاقة التبادلية بين كل من المستمع والمتحدث أن المتحدث يكون لديه توقع أو تصور عن طبيعة التفاعل، حيث يفترض أن المستمع يظهر التعاون مع المتحدث في ثقته في صدق وملاءمة المعلومات الصادرة عن المتحدث، وهنا يظهر تعاون المتحدث من خلال صياغة مضمون الحديث بشكل يعكس طريقة تفكير المستمع في العلاقات والأحداث في محاولته للفهم الجاد لما يقال ومحاولة بناء المعنى وفهم نوايا المتحدث، لذا يحتاج إلى الدقة في التفسير (Delameter & Myers, 2007: 171).

و كذلك العلاقة بين الاستيعاب ومتابعة المتحدث والكلام يوضحها راشد عطيه فيقول: (العلاقة بين الاستيعاب ومتابعة المتحدث والكلام علاقة تاثير وتاثر، حيث أن نمو القدرة على الكلام يرتبط بالقدرة على الاستيعاب ومتابعة المتحدث) مما يؤكد هذه العلاقة الأعتقاد السائد فى وجود مركز واحد يسيطر على جهازى السمع والنطق معاً يعمل مرسلاً تارة ومستقبل تارة أخرى (راشد محمد عطية، ٢٠٠٥، ص ١٨٢ – ١٨٣).

وعليه يمكن القول إن الحديث الفعَّال الناجح يتطلب حسن الاستيعاب ومتابعة المتحدث انطلاقًا من حقيقة أن عمليتي الاستيعاب ومتابعة المتحدث والتحدث عمليتان تتطلبان فهمًا مشتركًا للموضوع مدار النقاش، ليصل كل من المستمع والمتحدث لغاية الفهم لمضامين الرسالة.

الفصل الثالث: نتائــج البحث ومناقشتها والتوصيات

مقدمة:

يعرض هذا الفصل توصيات النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بهدف توضيحها، وتفسيرها، وأهم المقترحات ذات العلاقة بالنتائج. وجاءت هذه الدراسة بهدف التوصل إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أن عدم الاهتمام بهذه المهارة من قبل المعلمين وواضعي المناهج على حد سواء، لذلك فقد تم اعداد برنامج لتنمية مهارة الاستماع من خلال المدخل الكلي لتعليم اللغة حيث بدأ البحث في تحليل المشكلة وفهم أبعادها والإطلاع على آراء ودراسات قام بها باحثون عرب وأجانب للاطلاع على ما توصلوا اليه من أسباب والستفادة من الحلول التي تم وضعها واقتراحها.

وقامت الباحثة في ضوء ما سبق بوضع أهداف حاولت الوصول إليها من خلال اقتراح برنامج لتنمية مهارة الاستماع قائم على المدخل الكلي وإعداد دراسة ميدانية في مدارس المملكة العربية السعودية وتم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من طالبات الصفين الأول والثاني في المرحلة المتوسطة حيث قسمت الطالبات الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وتم تسجيل النتائج التي تم التوصل اليها وتحليلها احصائياً والوصول الى نتائج ووضع توصيات لتنمية هذه المهارة المهمة والاساسية في العملية التعليمية.

وقد تم مراعاة توضيح الأسئلة التي طرحتها الباحثة والإجابة عليها من خلال الدراسة الميدانية للإفادة منها في وضع التوصيات التي توصلت اليها الباحثة وتفسير هذه النتائج في ضوء التجربة الميدانية وبما ينسجم مع الدراسات والأبحاث السابقة التي استفادت منها الباحثة في هذه الدراسة وأهمية تطبيقها في المناهج التعليمية لنصل إلى تنمية مهارة الاستماع كإحدى المهارات المهمة لنجاع العملية التعليمية برمتها.

نتائج التساؤل الأول:

للإجابة عن هذا التساؤل حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى تلميذات مجموعة البحث في ضوء تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

وللتأكد من صحة هذا التساؤل قام الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

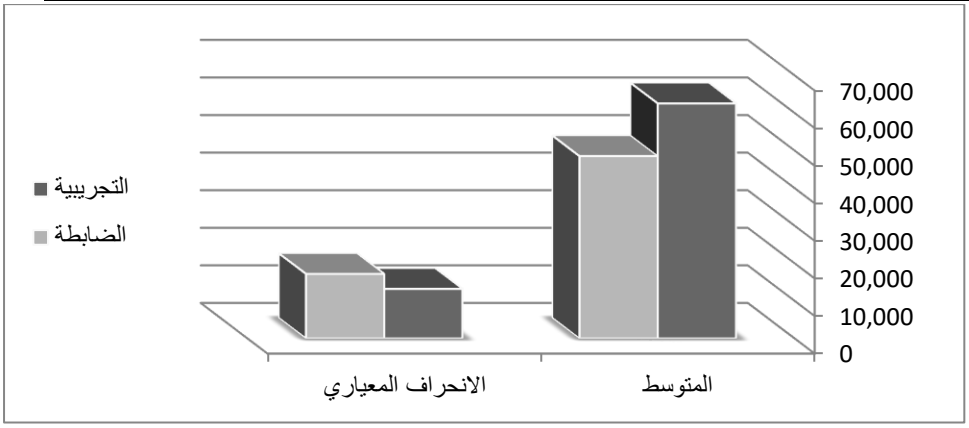
وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٨,٩٥٠٠	١٥,١٨٧٦	٠,٧٤٣	غير دالة
الضابطة	٤٦,٦٠٠٠	١٧,٦١٥٣		

جدول (١)

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (٢)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبرنامج مقترح قائم على المدخل الكلي:

يتضح من الجدول رقم (١) والشكل (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٨,٤٩) وللمجموعة الضابطة (٤٦,٦٠) وهو متوسط منخفض يشير إلى أن تلاميذ الصف الأول الإعدادي لا يمتلكون مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث بشكل عام، وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (١٥,١٨) وللمجموعة الضابطة (١٧,٦١)، حيث كان المتوسط الحسابي أقل من ٥٠٪، مما يستوجب القيام بهذه الدراسة لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث عند طلاب المرحلة الاعدادية من مرحلة التعليم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

مناقشة نتائج التساؤل الأول:

لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث قبل تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

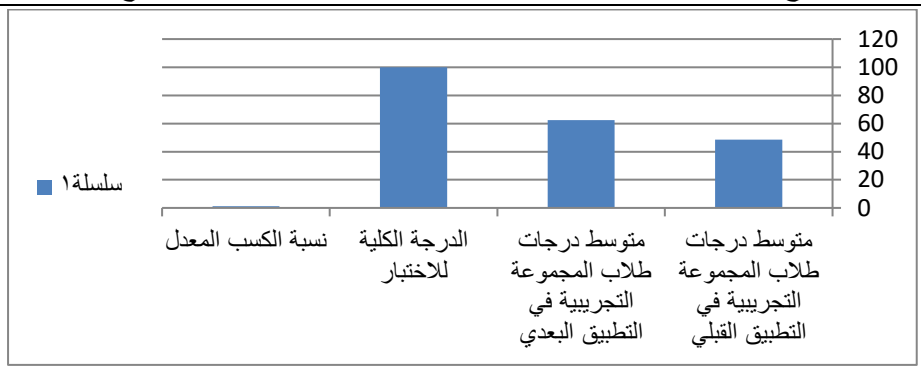
أما ما يتعلق بالتساؤل الأول من فرضيات الدراسة، فإنه بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة (٤٨,٩٥) وهذا يدل على أن الطلاب لا يزالون يعانون ضعفًا وتقصيرًا في امتلاك المهارات الخاصة بالاستيعاب ومتابعة المتحدث.

وقد يعود انخفاض أداء الطلاب على الاختبار إلى عدم معرفتهم بمهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث، حيث إن هذه المهارات لم يتعرض لها منهاج اللغة العربية المقرر لطلاب الاعدادية بصورة تفصيلية، بل يكتفى بتكليف الطلاب الاستيعاب ومتابعة المتحدث إلى أحد الموضوعات بدون تدريبهم على أية مهارة.

نتائج التساؤل الثاني:

يرشد التساؤل الثاني على ما يلي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب ومتابعة المتحدث بعد تطبيق البرنامج القائم على المدخل الكلي

ويمكن توضيح نسبة الكسب في أداء طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج من خلال الرسم البياني التالي:



شكل (٣)

يوضح نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (٦) والرسم البياني الذي يليه رقم (٤) يتضح أن نسبة الكسب المعدل = ١,٢٢، واستنادًا إلى ذلك يمكن القول إن البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي يتمتع بنسبة فعالية جيدة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم تأثير البرنامج المقترح بإيجاد قيمة (n^2) ولمزيد من التأكد حول فعالية البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي قام الباحث بحساب قيمة (n^2) لإيجاد حجم تأثير البرنامج المقترح، والجدول التالي يوضح نتائج قيمة (n^2) في تنمية مهارات الاستماع بكل أبعادها لدى المجموعة التجريبية.

يوضح قيمة (n^2) لقياس مدى تأثير البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى المجموعة التجريبية (قبل / بعد) البرنامج المقترح

نوعية التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرارة	مربع إيتا n^2	حجم التأثير
التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية	٤٨,٥٠	٣٩	٠,٩٥	كبير
التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	٦٢,٥٢	٣٩	٠,٩٧	كبير
المجموع الكلي	١١١,٠٢	٣٩	٠,٩٨	كبير

– مناقشة التساؤل الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب على الاختبار البعدي تعزي إلى أثر البرنامج، حيث كان المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية يفوق المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة إذ بلغ (٦٢,٥٢) وهو قريب من المعيار ٧٠٪ المعتمد، وربما يعود عدم وصول هذا المعيار إلى ضعف الطلاب.

وقد يعود السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مهارات الاستماع إلى التعليم الذي تلقته المجموعة التجريبية في البرنامج سواء ما يتعلق بمستوى الشكل أو المضمون

وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات الاستماع التي زود بها الطالب، كذلك فإن تزويد الطالب بمهارات الاستماع تساعده على تقييم عمله، فيركز على المهارات التي يجب أن تتخلل كتابته، كما أن مهارات الاستماع توجه نشاط الطالب وتنظمه نحو ما يطلب منه كتابته، وتثير في نفسه الرغبة في التعلم، لأنها تقوده إلى الهدف الذي يتوخاه، ولأن هذه المهارات التي يزود بها الطالب كأهداف تعليمية تصبح مع مرور الوقت مهارات أساسية يوظفها الطالب.

و يمكن أن يعزى ذلك التحسن في المهارات ذات الصلة بالاستماع إلى أن الباحثة قد عالجت هذه المهارات من خلال البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي بشكل أدى إلى تمكين التلميذة منها، إضافة إلى الإجراءات المتبعة، كتبصير التلميذات في بداية كل درس بالأهداف السلوكية، المراد تحقيقها في كل حصة، مما يجعل التلميذة تسعى جاهدة إلى تحقيق هذه الأهداف، هذا إلى جانب تبسيط

المعلومات وتقديمها بشكل شائق مما جذب التلميذة إلى تعلمها، إضافة إلى كثرة الأنشطة التطبيقية مع إعطاء وقت كاف للإجابة عنها، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات، ومساعدتهن على إتقان المادة التعليمية والنقدية والمراجعة المستمرة من خلال التوجيهات والإرشادات وفي ضوء ما سبق يتضح عدم صحة الفرض الثاني، وبالتالي عدم قبوله.

نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على ما يلي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الاستماع بعد تطبيق البرنامج القائم على المدخل الكلي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج وخلصت إليه من توصيات يمكن التوصية بعدد من البحوث التي تثري هذا الميدان منها:

١- تدريب المعلمات على تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث باستخدام المدخل اللغوي الكلي في مراحل التعليم المختلفة.

٢- تطبيق المدخل الكلي في فنون اللغة الأخرى.

٣- استخدام المدخل الكلي في تنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث.

٤- أنه يجب توظيف المدخل الكلي في تدريس النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٥- إجراء دراسات لتنمية مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث باستخدام أساليب أخرى للتعلم الذاتي، وفي مراحل التعليم المختلفة.

٦- إجراء دراسة لتحديد العوامل، والمتغيرات المؤثرة في الاستيعاب ومتابعة المتحدث في المرحلة الاعدادية، ومعرفة المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين والطلاب، ووضع الحلول اللازمة لعلاجها.

٧- مراعاة كلية اللغة في تدريس موضوعات اللغة العربية.

٨- التدريب على مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث من خلال القراءة البصرية، والقراءة الاستيعاب ومتابعة المتحدثية، علاوة على ممارسة المهارة تحدثاً، وكتابة، واستخدام أكثر من حاسة مما يساعد على تركيز الانتباه، وتقوية الذاكرة.

٩- مراعاة المرونة في تحقيق كل من مبدأ التوازن ومبدأ التفاعل، وذلك أثناء تدريس مادة اللغة العربية، ويقصد بذلك العلاقة مابين كلية اللغة ووظيفتها.

١٠- ضرورة الإعداد الجيد لمتطلبات المدخل الكلى، لضمان نجاحه في تحقيق أهدافه.

١١- تدريب التلاميذ على استخدام أدوات التعبير التي استخدمها الأديب، مما يجعلهم أقدر على إدراك العملية الإبداعية، وتقويمها.

١٢- توعية معلمي اللغة العربية بضرورة تنوع أساليب وطرائق التدريس بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي، ويثرى العملية التعليمية، ويسهم في تحقيق الأهداف.

١٣- تدريب التلاميذ على استخدام لغة الأديب من خلال ممارسة العديد من الأنشطة التحديثية، والكتابية المتعلقة بالنص الأدبي، مما يؤدى إلى تنمية المهارات اللغوية وتقوية المهارات المتعلقة بالاستيعاب ومتابعة المتحدث.

١٤- توعية معلمي اللغة العربية بمراعاة القيم الخلقية التي تشتمل عليها الموضوعات اللغوية والعمل على تنميتها.

١٥- مراعاة الاهتمام بأساليب تقويم الأهداف الوجدانية.

مقترحات البحث:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية.

٢- فاعلية برنامج إثرائي قائم على المدخل الكلي لتنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- تقويم الأنشطة الصفية في مادة اللغة العربية في ضوء تحقيقها لمبادئ كل اللغة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (٢٠٠٧): **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط١، الأردن.عمان، دار الفكر.
- البجه، عبد الفتاح، (٢٠٠٥): **من أساسيات تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ط١،،الامارات العين. دار الكتاب الجامعي.
- بني ياسين، محمد فوزي (٢٠١٠): **اللغة**، ط١،الأردن أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٩): **تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١،مصر القاهرة، الدار المصرية.
- الصوافي، نصرة (٢٠٠٨): **تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستيعاب ومتابعة المتحدث**،د.ط،سلطنة عُمان رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان د.ن.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**،ط١، مصر، الهيئة المصرية للكتاب.
- فضل الله، رجب (٢٠٠٣): **الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية**،ط١،القاهرة، عالم الكتب الحديثة.
- نصيرات، صالح (٢٠٠٦): **طرق تدريس العربية**،ط١، الدوحة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- خاطر، محمود رشدي، شحاتة، حسن (١٩٨٤): **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**،ط١،القاهرة: مطابع سجل العرب.
- راشد، حازم محمود (٢٠٠٠): **فاعلية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**،د.ط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس. د.ن.
- السيد، محمود (٢٠٠٨): **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية**،ط١،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٧): **مجالات التعبير الكتابي الوظيفي ومهارته في مراحل التعليم العام** (دراسة تجريبية)،ط١،القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٦): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،ط١،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٩): **أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث**،ط١،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**،ط١، القاهرة: دار الفكر التربوي.
- طعيمة، رشدي، مناع، محمد السيد (٢٠٠٤): **تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**،ط١،القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠١٥): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته**،ط١، التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المخزومي، خلف، ومنيف دوشق (٢٠٠٨): **دراسة ميدانية للأساليب المستخدمة في تقويم مادة الإنشاء العربي في المدارس الثانوية في محافظة أربد**،د.ط،مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (٣٨).د.ن
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦): **تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية**، مجلة البحوث التربوية، مجلة (٨)، عدد (٢).د.ن
- الناقة، محمود كامل (٢٠١٦): **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**،ط١،القاهرة: مطابع سملك للنسخ والطباعة.
- نصر، حمدان (٢٠١٦): **آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية**،د.ط،مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، م١٥، ع١.

- الهاشمي، عبد الله بن مسلم (٢٠٠٨): **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان**،د.ط،رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان د. ن.

المراجع الأجنبية:

- Abu-Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual Method in Teaching English to Speakers of Others Languages. International Forum of Teaching and Studie
- Ackerman, J. (2009): Reading, writing and knowing, Portsmouth, Nell I linkman.
- Alan, Jamieson (2010): Creative writing, Researching planning and writing for publication, Great Britain, Linacre House & jorden Hill.
- Al-Jamal, D. (2007). The Language Learning Strategies of EFL Student in The Jordanian Context. Jordan Journal of Educational Sciences, 3(2): 183-192.
- Al-Mohanna, A. (2010). English Language Teaching In Saudi Arabian Context: How Communicatively Oriented Is It ? Languages and Translation, 22(1): 64-88.
- Altwerger, B. (2009), Whole Language Teachers: Empowered Professionals. In Hydric J. and Wildermuth, N. Whole Language: Empowerment at Education of Young Children. Washington, DC., USA.
- Edelsk. C. (2016): Whose Agenda Is This Anyway? A response to McKenna, Robinson, and Miller. Educational Researcher, 19, 7-11.
- Edelsky, C. Altwrger, B. & Flores, B. (2005): Whole Language: What's The Difference ? Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eggen, P.D. & Kaucback, D.P. (2005): Strategies for Teachers-Teaching Content and Thinking Skills: New York: Asimon & Schuster Company.
- Farid, W. (2009). The Implementation of Audio Lingual Method (AlM) in Teaching Listening to The second year students of man Surakata. Master Thesis, Muhammediyah University, Malaysia.
- Feyton, C. (2006). The Power of Listning A ability: An over looked dimension in language acquisition. The modern language journal, 75(2): 173-180.
- Flors, M., C. (2008). Improving Adult English Language Learners Speaking Skills, (Report No. Ed-LE-99-10), National Clearninghouse for ESL Literacy Education, Washington, DCL (ERIC Daumemt Reproducation Service on ED 435204.
- Foweber, - Elaina - Danielson (2006): "Improving Style in Student Is Written Compositions", ERIC, No. Ed 435096.
- Fresnon, S. (2010). The Audio-Lingual Method. NY: Mogrew-Hall Prfess.
- Frymier, L. (2006), Commu0nicative Language. Communication Education, 1(9): 30-76 .
- Goh, D. (2005). Communicative Approach. Journal of Research on Education, 2(1): 60-65 .
- Good man Y., (1986): Writing Development in Young Across Disciplines. Prepared under
- earners' Perspective: An International. Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 34(2): 165-182 .
- Graves, M.F. (1996): The Continuing Quest Toward Literacy For All Children. In M.F. Graves, P. Broke & B.M. Taylor (Eds). The First R: Every Childs right to read. New York, Teachers College Press.
- Gregersen, T. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. Foreign language Annals, 36(1): 25-32 .
- Halliday, M. (1975): Learning How to Mean London: Edward Arnold.
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. London: Free Press .
- Haycraft, J. (2002). An Introduction to English Teaching. London: Longmans .
- Heald Taylor, G. (1989): Whole Language Strategies for ESL Students, U.S.A.: Darma, Inc.
- Heald-Taylor, G. (1989): Whole Language Strategies for EsL Student, U.S.A: Dormac, Incl.
- Horwitz, L. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. The Modern Language Journal، 86(4): 562-570 .
- Howatt, A. & Dankin, D. (2006). Language Laboratory Material. The modern language journal, 75(1): 173-180 .

Howell, N., L. Pot, and M. Sifert. (1991): Readers of Literature, Makers of Literature, In Hydrick, J.

- Huang, L. (2010). A Model For Teaching Academic Listening and Responding currents Trends In Education. Teaching and learning, 3(1): 1-13 .
- Hussein, Ibraheem (1993), Error Analysis and Error Correction Inapt on development of Students English Writing Ability At The Community Colleges in Nablus Region. Unpublished Master of Thesis An-njah University Palestine.
- Hwang, H.J. (1992): The Development of English Writing Proficiency Among Korean Students From Ninth Grade To College Juniors, Ph. D.A.I., Vol. 52, No. 11
- Hyland, K. (1991). Developing Oral Presentation Skills. English teaching forum 29(2): 35-37 .

Ilona Lelci: Academic Writing, 2nd Ed., U.S.A, Library of Congress, 2000.

- Jermey, L. (2005). The Practice of Language Teaching. London: Essex Press .
- Jill, A. (2009). The Aduio-Lingual Teaching Method. Boston: The free press Inc .
- Joslin, Kimmell H. (1994): A comparison of the effects of pure and modified whole language instruction on the decoding skill of kindergarteners, ERIC.
- Kami, C. & Manning, M. (1999): "Before Invented" Spelling: Kindergarteners auareness that writing is realted to the sound of speech, journal of research in childhood education.
- Kami, C. & Meaning, M. (2000): Whole Language, Isolated Phonics Instruction: A Longitudinal In Kindergarten With Reading and Writing Tasks, Journal of Research in Childhood Education, V5.
- Kelly, Heather (1997): How children learn to drive meaning from text. California, ERIC, ED 416459.
- Masykouriyah, H. (2009). The Influence of Audio-Lingual Method in Teaching Speaking Especially in Pronunciation to The First Grade Students of Smp negeri sedti - PhD Dissertation, South California University، USA .
- Meier, R. (1985): The Social Dynamics of Writing Development ; An Ethnographic Study of Writing Development And Class-room Dialiguein A basic writing class", Diss-Abs-Int., Vol. 45, No. 12.
- Meroney, Barbara (1994): Improving The Literacy growth of Second grade Students Through The Use of Whole Language، peer tutoring, cooperative learning and computer, based instruction, ERIC, Ed 376442.
- Molly, C. (2006). What is Fluency. London: Teachers Workshop Press .
- Nagaraj, G. (1998). English Language Teaching Approaches, Methods and Teaching, India: Sangamboofis .
- Nelson, N. and Calfee, R. (1998): The reading-writing connection viewed historically, National society for the study of education yearbook, no. 11.
- Noon-ura, S. (2008), Teaching Listening Speaking Skills to Thai Students with Low English Proficiency. Asian EFL Journal, 10(4): 22-89 .
- Nunnan, D. (2004), Practical English Language Teaching. NY: McGraw-Hall Press .
- Oller, T. (2009), Language at School, London: Group Ltd .
- Opel, A. (2008), The Effect of Preschool Dialogic Reading in Speaking and Vocabulary Among Rural Bangladeshi Children. PHD Thesis Mefil University .
- Peyton Toy & crandell Joann (1995): Philosophies and Approaches in Adutt (ESL) Literacy Instruction Eric, Ed 386960.
- Rahman, M. (2010), Teaching Oral Communication Skills: A Tasks: A Task-Based Approach, TESOL World Issue, 1(27): 19-42 .
- Rahmotian, R. & Armiun, N. (2011), The Effect of Audio and Video Documents in Developing Listening Comprehension Skills in A Foreign Language. International Journal of English Linguistics, 1(1): 115-125 .
- Raines, S. and R. Canady (1990): The Whole Language Kindergarten. Teachers College Press, New Yourk، USA.
- Raines, S. and Stricklandr (1995): The Whole Language Kindergarten. Teachers college press. New York, USA.

- Renner, J. and D. Phillips. (1989): Piagets Developmental Model: A Basis for Research in Science Education School Science and Mathematics.

- Richard, C. (2008), Teaching and Speaking from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press .

- Press .

- Journal, 90, 129-141.

- Weaver, C. (1994): Understanding and educating attention - deficit student. A systems theary, whole language perspective. Illonis. National Cauercil.

- Whitehead, F.N. (1992): The Aims of Education, Mcmillan Col. N.Y.

- Wipson, Kathryn-Anne (1993): Whole Language, E.S.L. reading، writing and speaking,

بحث رقم ٥٧

التعليم المتمايز وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

الباحثة/ عزة أمين محمد الديب – د/ إيمان محمد مبروك قطب

الملخص

هدف البحث إلي التعرف علي"تأثير استخدام التعليم المتمايز علي تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بحيث كانت هناك مجموعه تجريبية هي التي يطبق من خلالها المتغير المستقل وهو التعليم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية تكونت عينة البحث من ٦٠ تلميذه من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من أكاديمية الكفاح الأهلية بمحافظة الإحساء,وكانت الأدوات المستخدمة هي مقياس الذكاءات المتعددة كأحد الأدوات التى يتم من خلالها التمايز للمجموعة التجريبية،وكذلك اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد قدمت الباحثة دليلا بحيث يكون مرشدا لمعلمة المجموعة التجريبية،وأسفرت النتائج عن: وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي –والاستنتاجي– والنقدس –والابداعي) وهذا يوضح حجم الأثر الكبير لاستخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته بدرجة فاعلية كبيرة، وعلى ضوء هذه النتائج كانت أهم التوصيات والمقترحات تدعوة المسئولين إلى التوسع في تطبيق التعليم المتمايز كإستراتيجية أساسية في تعليم مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص،إعادة صياغة مناهج اللغة العربية وخاصة في الصفوف الأولية بالمملكة بشكل يوافق إستراتيجية التعليم المتمايز، كذلك استخدام استراتيجيات داعمة للتعلم الفهم القرئي مثل استراتيجية "مراقبة الفهم " وتمكين التلاميذ منها في مرحلة التعليم الأساسي. إجراء دراسة بعنوان" مدى إلمام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بإستراتيجية التعليم المتمايز في المملكة العربية السعودية إعداد دراسة تجريبية بعنوان "اثر التعليم المتمايز في رفع المستوى التحصيلي لمادة اللغة العربية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"

الكلمات الدلالية: لمهارة – التعليم المتمايز – الفهم القرائي.

Summary

The research aims to identify "the impact of the use of differentiated education on developing reading comprehension skills for third grade primary students in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher followed the quasi-experimental approach so that there was an experimental group through which the independent variable is applied, which is the differentiated education and the control group that studies In the traditional way, the research sample consisted of 60 students from the third primary class from the Al-Kifah National Academy in Al-Ahsa Governorate. The tools used were the multiple intelligence scale as one of the tools through which the experimental group is differentiated, as well as a reading comprehension skills test. The researcher provided a guide so that he is a guide For the pilot group parameter, the results yielded There are statistically significant differences between the mean scores of the control group and the mean scores of the experimental group on the post-application of the reading comprehension test in favor of the experimental group in the reading comprehension test in its levels (literal - deductive - and critique - and creativity) and this shows the magnitude of the great impact of the use of differentiated education in developing reading comprehension skills In all its levels with a great degree of effectiveness, and in light of these results, the most important recommendations and proposals were to invite officials to expand the application of differentiated education as a basic strategy in teaching Arabic language skills in general and reading comprehension skills in particular, reformulating the Arabic language curricula, especially in the primary grades in the Kingdom In a manner consistent with the differentiated education strategy, the use of literacy supportive learning strategies such as the "monitoring comprehension" strategy and empowering students at the basic education stage. Conducting a study entitled "The extent of the knowledge of the teachers of Arabic language in the primary stage with the differentiated education strategy in the Kingdom of Saudi Arabia. Preparing a pilot study entitled" The effect of differentiated education in raising the achievement level of the Arabic language for third-grade primary school pupils in the Kingdom of Saudi Arabia ":

المقدمة:

لما كان الهرم البنائي للتعليم تبدأ قاعدته من مرحلة التعليم الأساسي كان ذلك مفسرا للاتجاه العالمي للتوجه بالعناية بتلك المرحلة الجوهرية باعتبارها حجر الأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم اللاحقة, والتى من خلالها يكون الاهتمام بتنمية جوانب النمو المختلفة للتلميذ لكي تخرج الشخصية المتوازنة والمتكاملة جسديا واجتماعيا وعاطفيا وانفعاليا ومعرفيا ومن بين الجوانب التى تهتم بها وتكرس لها جل الاهتمام جانب النمو اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتباره المدخل الرئيسي لفهم جميع المواد الأخرى وأساس التواصل البشرى كما أنه محور الارتكاز للاطلاع على الثقافات المختلفة," حيث يحتل جانب النمو اللغوي مكانة عالية من جوانب نمو الإنسان وذلك للوظائف المهمة التي تؤديها اللغة للإنسان فهي أداة الاتصال والتفاهم كما إنها أداة مهمة لتكوين المفاهيم وأداة للتعبير عن النفس" (بدير وصادق,٢٠٠٥م,٧).

ومهارة القراءة هي مفتاح تعلم العلوم ولها أهميتها لذلك أشار القرآن الكريم لها فكانت أول آيات القرآن المنزل، على النبي محمد – صلى الله عليه وسلم–"**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) "العلق:١٤)**

والفهم القرائي من أهم مهارات القراءة،وبسبب مظاهر الضعف التي تصيب التلاميذ عند تعلمها ومحاولة وضع الحلول المناسبة لتعلمها كانت الدراسات الحديثة التى تنادى بضرورة استخدام استراتيجيات تعلم حديث وأن أفضل استراتيجيات التعلم هي التي يعتمد من خلالها المتعلم على أكثر من حاسة من حواسه،كذلك دراسات تنادى بالاهتمام بأنماط التعلم وآليات عمل الدماغ ومنها

وتؤيد الباحثة هذا لأنه باستخدام الحاسة ينشط في الدماغ مراكز الإدراك لهذه الحاسة وبتعدد الحواس تتعدد مراكز الإدراك وتترابط وينشط الدماغ،و من هنا كان أهمية التعليم المتمايز في التربية الحديثة الذي يركز على أنواع الذكاءات المختلفة،اولذي يهتم بخصائص الطلاب ومعارفهم وميولهم كذلك بأساليب وطرق تعلمهم

الإحساس بالمشكلة:

ولما كان متعلم المرحلة الابتدائية هو الثروة البشرية الحقيقية التى يجب أن تستثمر بطريقة صحيحة كان من الأهمية بمكان التنقيب عن أهم الطرق التى تحقق التعليم النوعي،وقد لاحظت الباحثة بكونها مشرفة للغة العربية أن هناك العديد من المشكلات التى ترتبط بالفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن أهم أسباب ضعف تعليم القراءة يرجع إلى عدم استخدام الطرق الحديثة ومنها: دراسة (عبد الحميد عبد الله,٢٠٠٠) والتى أوضحت انخفاض مستوى القراءة عند التلاميذ والذي يرجع إلى الطرق التقليدية التي يتبعها المعلم.

وقد أيدت العديد من المؤتمرات قضية التعليم المتمايز مثل:"مؤتمر التربويين العالمي"، الذي انعقد في الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة عام٢٠١٠ م حيث أكد على أهمية وفاعلية التعليم المتمايز والاتجاهات الحديثة التي تأخذ الاختلاف والتباين بين المتعلمين بعين الاعتبار أثناء عملية التدريس.

ولما كان من الضرورة الاهتمام بالاختلاف والتمايز الموجود بين المتعلمين جاءت هذه الدراسة لبيان أثر التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث :

وترى الباحثة أن مشكلة البحث تنحصر في تدني بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي،منها(عدم القدرة على تحديد غرض الكاتب ووجهة نظره, عدم القدرة على تخمين معنى الكلمة غير المألوفة في الجملة،عدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، عدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للنص والفرق بينها وبين الأفكار الفرعية وغيرها.

ولذلك كان اختيار الباحثة للتعليم المتمايز حتى يساعد المعلم على مواجهة الاختلافات في الميول والاتجاهات وأنماط تعلم بين التلاميذ وعدم التعامل معهم على أنهم قوالب واحده.

ومما سبق يمكن تحديد السؤال الرئيس:

– ما فاعلية التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي في مقرر لغتي بالمملكة العربية السعودية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مهارات الفهم القرائي التى يجب تنميتها لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي في مقرر لغتى بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما الأسس والإجراءات اللازمة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة لغتي للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التعليم المتمايز؟

٣. ما اثر استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي في مقرر لغتي؟

أهداف البحث:

١–تحديد مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى تلميذات الصف الثالث في مادة لغتى.

٢–حديد الأسس والإجراءات اللازمة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة لغتي للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التعليم المتمايز.

٣–التعرف على مدى فاعلية التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتى بالمملكة العربية السعودية

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:أن هذه الدراسة تتناول جانبا من أهم جوانب النمو لدى المتعلم وهو النمو اللغوي،وتركز على مهارات الفهم القرائي باعتبارها أساس عملية القراءة وغايتها وقد ركزت الدراسة على اكتشاف أثر تطبيق التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتى.

الأهمية التطبيقية: تساعد هذه الدراسة معلمات اللغة العربية على توظيف اختلاف وتمايز التلميذات لصالح العملية التعليمية مما يجعل التعليم أكثر متعة لكل متعلم لأنه يحاكى اهتماماته وميوله التى وهبه الله

وبالنسبة للمتعلم: تنمي لديه حب المدرسة وحب حصة اللغة العربية لأنها تقدم له تعليما متماشيا مع نمط تعلمه فيتعلم مهارات الفهم القرائي بيسر مما يرفع لديه مستوى تقدير الذات وتلافيه خطر الوقوع في صعوبات ومشكلات أكاديمية هو في غنى عنها مما يكسبه وعي أكبر بلغته ويثرى محصوله اللغوى ويكسبه ثقة ووعيا بذاته.

بالنسبة للباحثين: قد تفتح الدراسة المجال لدراسات أخرى في المستقبل تتناول التعليم المتمايز في مهارات لغوية أخرى مثل التحليل الأدبي.

وتخدم هذه الدراسة الموجهين في وضع معاير تقويم داء المعلم،بحيث تعتمد على مؤشرات التعليم المتمايز في العملية التعليمية،وكذلك في تقييم المستوى التحصيلي للتلاميذ بحيث يعتمد أساليب التقويم المعتمد على الأداء.

كذلك تخدم المرشدين التربويين في التعرف على أساليب التمايز المختلفة بين التلاميذ وبالتالى طرق التعامل معهم وحل مشكلاتهم وإثارة دافعيتهم وتعزيزهم ووضع الخطط العلاجية بما يناسب نمطهم

مصطلحات البحث:

(١)المهارة: في قاموس التربية وعلم النفس بأنها" مقدرة المرء على القيام بعمل ما بسهولة ودقة, وتكون المهارة إما جسمية أو فيزيائية أو عقلية أو ذهنية.(نجار،١٩٦٠م, ٢٢٣).

وتعرف إجرائيا: مقدار ما يكتسبه التلميذ من مهارات الفهم القرائي المحددة من قبل الباحثة والتى تظهر من خلال درجاته فى اختبار الفهم القرائي وبعض أساليب التقويم المعتمد على الأداء في مادة لغتي لمقرر الصف الثالث من خلال تطبيق أساليب التعلم المتمايز).

(٢)**التعليم المتمايز**:اصطلاحا:عرفه عطيه (٢٠٠٩:٣٢٤) بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية وحيده بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكل من أشكاله أو إستراتيجية من الاستراتيجيات التي يتم بها.

إجرائيا: هو مجموعة الأسس والإجراءات التدريسية التى تحددها الباحثة لتراعي أنماط تعلم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

(3)**الفهم القرائي**:ويعرف الفهم القرائي عند جاردينر بأنه: القدرة على اكتساب المعرفة والمهارات والمفاهيم ومن ثم تطبيقها على مواقف جديدة، فالفهم يتحقق لدى المتعلم من خلال قدرته على تطبيق ما اكتسبه في مواقف جديدة. (نوفل وابو عواد:٢٠١١,٢٩٥).

إجرائيا:هو مجموعة المهارات الخاصة بكل مستوى من مستويات الفهم القرائي سوء كان المستوى الحرفي، أوالاستنتاجي، أوالنقدي، أو الإبداعي التي تم تحديدها والتي يعمل البحث الحالي على إكسابها لتلميذات الصف الثالث الابتدائي في مادة لغتي.

الأدب النظري والدراسات السابقة

ستتناول الباحثة مبحثين في الأدب النظر، وكذلك تتعرض للدراسات السابقة التى تناولت المتغيرات

المبحث الأول:التعليم المتمايز

لقد ذكر الحليسي (٢٠١٠:٥٠) "أن التعليم المتمايز لا يعتبر ظاهره جديدة في مجال التربية والتعليم ولقد عثر على بعض الكتابات المتعلقة بالتعليم لدى المصريين واليونانيين القدماء والتي تدعو إلى الاهتمام بالتعليم الذي يلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين".

تعريف التعليم المتمايز :

هذا النوع من التعليم له عده مسميات، حيث عرفه التربويين مثل:(توملينسون كارول آن،٢٠٠١:١)بأنه: "عملية إعادة تنظيم ما يجرى فى غرفة الصف لتتولد للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموا، حيث يولد التدريس المتمايز سبل مختلفة لإتقان المحتوى، ومعالجته وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن المتعلم من التعلم بفعالية."

وعرفه عطيه (٢٠٠٩: ٣٢٤) بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية وحيده بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التى تعد شكلا من أشكاله أو استراتيجيه من الاستراتيجيات التي يتم بها .

وترى الباحثة أن هذا النوع من التعليم يحترم الطبيعة البشرية التي ميز الله بها الإنسان وهي الاختلاف والخصوصية لكل إنسان فالقرآن الكريم وهو أعظم الكتب أمر النبي أن يتحدث مع البشر بطرق وأساليب مختلفة تتناسب وطبيعة كل صنف منهم فقالى تعالى: (**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ ۚ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ**) **سورة التوبة (٧٣)** وفي تفسيرها أن الله يأمر نبيه صلى الله عليه وسلم أن يجاهد الكفار بالسيف ويجاهد المنافقين بالغلظة في الكلام.

وقوله تعالى: (**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَابِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ۗ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**) **سورة الأحزاب(٥٩**) يأمر النبي أن يخاطب زوجاته وبناته ونساء المؤمنين فكان الأسلوب أرق ويعتمد على الإقناع بتقديم السبب والنتيجة ليحقق القناعة لهن لأن طبع المرأة إظهار المفاتن فهذا نوع من تحقيق الذات لديها فكان حرى بخالقها على هذه الفطرة أن يخاطبها بنفس نمطها في تعليل ذلك مباشرة قبل تساؤلهن فقال حتى لا يعرفن ويؤذين مع أن الله قادر على الأمر المباشر وعلى جميع النساء التلبية وخاصة نساء النبي وخاصته، وهناك الكثير من الآيات التى يتضح من خلالها تمايز الخطاب الرباني مع نبيه حسب طبيعة الناس وحسب الموقف وحسب الموضوع. ونحن نتعلم من القرآن كل شيء ومنه ضرورة معاملة الناس بنفس لسانهم وحالهم حتى يتحقق التواصل.

ومن أهم أنواع التواصل، هو التواصل التعليمي الفعال الذي يبنى من خلاله الأجيال والذي يحتاج إلى نفس المبدأ الرباني في التعامل والتواصل بين البشر وهو مراعاة طبيعة الحال ونمط المستقبل بمعنى تربوي التمايز والاختلاف البشرى الذي يحمل فلسفته التعليم المتمايز.

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة التعليم المتمايز: بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يهتم بذاتية المتعلم ونمط تعلمه وتفرده عن غيره في الخبرات وآلية تعلمها وطريقة دخولها إلى الدماغ لترتبط بغيرها من الخبرات في نفس المجال مما يجعل التعلم بهذه الصورة يتناسب وآليات

عمل الدماغ فيكون التعلم أكثر متعة للمتعلم وأرسخ في ذاكرته لأنه ارتبط مع خبرات راسخة بالفعل به ومحققا لاحتياجاته

أهداف التعليم المتمايز:ذكرت (Heacox11:2002)" أن أهداف التدريس المتمايز تتمثل في الأتي:

١. القيام بمهام اتحاديه واقعيه متنوعة وغير متوقعه
٢. تطوير مهمات تتسم بالتحدي والاحتواء لكل طالب.
٣. توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات
٤. الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلاب والاحتياجات التدريسية والاهتمامات
٥. توفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرق تدريس مختلفة
٦. التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم."

مبادئ التعليم المتمايز:

ذكرت كارول توملينسون(٢٠٠٥، ١١ – ١٧)، وثر وجو آخرون (٢٠٠٨: ٣٧) المبادئ كالآتي :

- المعلم لديه فكرة واضحة عن مهام المادة الدراسية، ويراعي الفروق بين المتعلمين ويقدرها
- يعدل المعلم المحتوى، العملية، والمنتج استجابة لاستعداد المتعلم، وميوله، وأسلوبه في التعليم.
- التقويم والتعليم شيئان متلازمان، والتقييم الشامل والمستمر وسيلة لاكتشاف احتياجات التلاميذ.
- المشاركة الإيجابية والفعالة بين جميع المتعلمين لكل عمل لا بد أن تتسم بالاحترام المتبادل.
- المتعلم والمعلم متعاونان في التعلم ويعملان معًا بشكل مرن.

وترى الباحثة أنه من خلال تلك المبادئ يظهر دور المعلم المحوري ودور المتعلم المحوري أيضا فالتعليم المتمايز يحتاج معلم ذو خبرة ووعي أكاديمي وتربوي عال, قادرا على قياس طلابه،وكاشفا عن ميولهم،وكذلك يحتاج متعلم واعي يستطيع تحديد أهداف التعلم،لديه إصرار على انجازها,وقياس مدى تحقيقها.

أشكال التعليم المتمايز: "يتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة منها:

- التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.
- –التدريس وفق أنماط المتعلمين.
- التعلم التعاوني. "(عبيدات وسهيلة:٢٠٠٧,١٢٠م)

وركزت الباحثة من خلال بحثها على التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لأنها أعم وأشمل.

طرق الممايزة:هناك عدة طرق نستطيع من خلالها الممايزة بين المتعلمين منها:

أ–مماىزة المحتوى: وهنا عدة طرق لمماىزة المحتوى: (وثر وج وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٧ – ١٠١)

–اختيار المحتوى. –ضغط المحتوى –تعميق المحتوى أو توسيع

وركزت الباحثة على توسيع المحتوى حيث أنه من الصعب اختيار المحتوى أو تغيره وذلك بالتركيز على إثراء معلومات التلميذات وتعميق معارفهن من خلال الأنشطة الإثرائية.

ب–مماىزة المنتج: إن المنتج هو الوسيلة التى يظهر الطالب من خلالها ما فهمه وما يستطيع أن يعمله نتيجة لجزء مهم تعلمه,(كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ٥٢)

ج–مماىزة بيئة التعلم: "ووفقا لذلك اعتمدت الباحثة في تهيئة وتمايز البيئة الصفية على تطبيق استمارة (إليوت (--eleotالبيئات السبع للتعلم الفعال،وهذه البيئات إذا طبقت تدعم التمايز وتحقق أهدافه

د–مماىزة التقويم: "في التدريس المتمايز لا يعد التقويم وسيلة لاكتشاف نقاط الضعف لدي التلاميذ وإنما وسيلة لإحداث تعلم ويشارك التلاميذ بايجابية في عملية التقييم طوال الوقت ويؤدي إلى تزايد ثقة التلاميذ في أنفسهم وزيادة تحصيلهم."(وثروج وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٠٠)

تحديات تطبيق التعليم المتمايز:

وبالرغم من أهمية ومميزات مدخل التدريس المتمايز إلا أن هناك بعض التحديات التي تواجهه وفي دراسة محمد، حاتم، ٢٠١٥)عددها في:**أ. الوقتب. إدارة الفصل ج. حاجة المعلمين.**

وتعليقا على ذلك ترى الباحثة أنه مهما كان من تحديات لا تقارن بحجم المميزات،وأن كل جديد يحتاج إلى تدريب، ومتابعة ما بعد التدريب،بل وتقويم مستمر،وتغذية راجعة مستدامة، ومن هنا يمكن التغلب على هذه التحديات في النقاط التالية:-

١. تدريب المعلم على إستراتيجية التعليم المتمايز،وذلك حتى تخلق لديه القناعة بها

٢. التوجيه المستمر من المشرف للمعلم حتى يمتلك من الصبر ما يجعله يرشد المتعلم بجودة واحترافية تحقق لهما معا المتعة والانجاز,أثناء تحقيق المؤشرات المرغوبة.

٣. تطوير أساليب التقويم المعتادة والانتقال إلى أساليب التقويم المعتمد على الأداء.

المبحث الثاني:الفهم القرائي:

يعرف شحاته والسمان (٨٤،٢٠١٢)الفهم القرائي بأنه: " معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة،والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه."

أهمية الفهم القرائي: أكد الدليمي والوائلي (٢٠٠٥م,١١) أهميته بقولهما: "إنَّ التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم"

وترى الباحثة أن أهمية الفهم تكمن في:

- اعتبار الفهم المدخل الأساسي لتكوين المعارف والخبرات.
- يساهم الفهم في تنمية العديد من مهارات التفكير مثل التفكير(الابداعي- الناقد)
- يساعد القارئ في تكوين رؤية واضحة عن العالم والثقافات.
- يدعم الفرد لتحقيق أعلى مستويات هرم الاحتياجات (ماسلو) وهي تقدير ثم تحقيق الذات.

أسس الفهم القرائي:حدد براون كما أوردته (سلطانة,٣٤،٢٠٠٦) مجموعة من الأسس لعملية الفهم

١. تحديد جوانب الفهم المهمة.

٢. تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.

٣. مراقبة النشاطات القائمة لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.

٤. الانغماس في المراجعة لتجديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.

٥. اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

وترى الباحثة أن أهم أسس الفهم القرائي ما يلي:

- التوقد الذهني للقارئ باعتباره عامل الاستعداد الأول الذي يعتبر مدخل للفهم
- تحديد الفكرة الأساسية للنص وربطها بالعنوان
- محاولة الربط بين ما يقرأ والفكرة الرئيسة والعنوان
- محاولة ردم الفجوات في الفهم وذلك باستدعاء الخبرات السابقة وعمل جسر للربط بينها.

مستويات الفهم القرائي:

إن تحديد مستويات الفهم القرائي أمر شغل الباحثين حيث تعددت التصنيفات ما بين تقسيمها إلى مستويات حسب عمليات التفكير،وآخري إلى رأسية وأفقية،ومنها ما قسمها عدديا إلى مستويين أو ثلاثة أو أربعة بل إلى خمس مستويات, وسنعرضها على النحو التالي:

أولا:حسب عمليات التفكير:

حدد (هاريس وسميث ١٩٨٠،٢٣٩) مستويات الفهم في أربعة عمليات للتفكير يمارسها القارئ وهي:

-عملية التحديد:وفيها استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه

-عملية التحليل: وفيها اختبار القارئ لجزء من النص باعتباره مخططا عقليا أو باعتباره تركيبا، ويتم في هده العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.

-عملية التطبيق: وفيها حكم القارئ توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالا أو مواقف مشابهة.

-مستوى التقويم: ويتطلب هذا المستوى حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء استنادا إلى معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من المؤشرات (أبوالريش،وأبولوم.٢٠١٧م,١١٩)

ثانيا حسب عدد المستويات: منها مستويان: ومثال ذلك ما ذكره طاهر (٢٠١٧: ٢٥) "من أن نقد الموضوع من حيث الفكرة والعرض, وكذلك تحديد وجهة نظر الكاتب،والقدرة على تقويم ما يقرأه الفرد ويتذكره, كل هذا يعد من مهارات القراءة في مجال الفهم بشكل عام،و**مهارات القراءة في مجال النقد وتلخص في:**تقديم المعاني وإصدار الأحكام بشأنها وتطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلف،وربط الأفكار بعضها بالبعض,وربط السبب بالنتيجة والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات.....الخ"

ومنها ثلاثة مستويات: كما قسمتها كارلين روبرت (١٩٨٤، ١٩١- ١٩٢) وهي:

١. مستوى الفهم الحرفي

٢. مستوى الفهم الإستنتاجي

٣. مستوى الفهم التقييمي (الناقد)

وكذلك قسمها عبد الحميد (٢٠٠٠ م، ٢٠٣)إلى " مهارات الفهم الأساسية للقراءة، ومهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، مهارات الفهم الناقد"، ومثلهما يأتي تصنيف جاد (٢٠٠٣م، ٣٩)، وعطية (٢٠٠٦م، ١٧٥)،وحافظ (٢٠٠٨م، ١٧٨)

ومن التقسيمات أربعة مستويات: سارة طومسون (٢٠٠٠، ٤) "وهذه المستويات هي:

١. مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي.

٢. مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي أو الاستدلالي.

٣. مستوى الفهم التقويمي.

٤. مستوى الفهم الناقد.

وترى الباحثة أن المستوى الثالث وهو ما سمته (طومسون) بمستوى التقويم ممكن أن يندرج تحت المستوى الرابع وهو مستوى الفهم الناقد حيث أن مهارة الحكم واتخاذ القرار تندرج تحت مستويات التفكير الناقد هذا من ناحية، وكذلك نجدها لم تشر إلى الجانب الإبداعي للنص بأي مهارة.

خمس مستويات:كما صنفها محمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٢، ٢١٥- ٢١٨) وهي ما يلي:

مستوى الفهم المباشر,الفهم الاستنتاجي،الفهم النقدي,الفهم التذوقي, الفهم الإبداعي.

ثالثا: التصنيف الأفقي والرأسي:وهناك التصنيف الرأسي والأفقي للمهارات كما أوردها العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦، ١٢٣) فيما يلي:

أوّلا: مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة فهم معنى الفقرة, فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص.

ثانيًا: مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن: مستوى الفهم الحرفي,و مستوى الفهم الاستنتاجي.ومستوى الفهم النقدي,والمستوى التذوقي، و المستوى الإبداعي.

ووفقًا للتصنيف الأفقي أيضا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته توصلت دراسة سلطان(٢٠٠٦,٣٣) إلى مستويات ثلاثة تتفق في

المستويين الأولين منهما وفي معظم مهاراتهما مع تصنيف جاب الله السابق، وتستبدل مستوى فهم الفقرة بمستوى فهم النص.

ومن خلال الاطلاع على محتوى مهارات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي للعام ١٤٤٠هـ الفصل الدراسي الثاني وهي غير مصنفه بل مجملة مثل:(يتذكر الأحداث والشخصيات فيما استمع إليه،يصنف الكلمات في ضوء الحقول الدلالية،يعبر شفهيا عن أحداث قصه مصورة....إلخ"

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والإطار النظري وجدت الباحثة تشابه كبير في المستويات ومهاراتها واتفاق بين الآراء حول معظم المهارات, واختلاف في القليل منها وأنه في ضوء ما تقدم كان من الضروري تحديد المهارات تعمل الباحثة على تنميتها وهي أربعة مستويات على النحو التالي:

المستوى الحرفي- تحديد التسلسل والتتابع

-تحديد المعنى المباشر للكلمة

-تذكر الأحداث والأشخاص ووقائع وأعلام وأماكن فيما اقرأ.

-تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للنص.

-تحديد الحقائق والمعلومات.

على المستوى الاستنتاجي (التفسيري أو الاستدلالى):

- تحديد المعاني المتعددة للكلمات.
- أكمل العبارات القصيرة بكلمات من مكتسباته للموضوع.
- يصنف الكلمات في ضوء الدلالة
- يعطي عنوانا أخر للموضوع
- القدرة على عمل خريطة الكلمة
- يأتى بكلمة من النص ترادف معنى معين أو عكسه.

المستوى النقدي:التفريق بين الرأي والحقيقة:

- الإجابة عن الأسئلة التالية (كيف لماذا ماذا لو.
- الدفاع عن أمر ما أو رفضه مع الدليل على رأيه.
- إبداء الرأي حول موضوع.

المستوى الإبداعي:يكتب أحداث قصه قصيرة مع مراعاة ترتيب الأحداث.

- يعبر شفهيا عن إحداث قصه مصوره.
- إعطاء نهايات جديدة النص
- توظيف ما تعلمه بشكل آخر في مواقف الحياة.
- رسم خريطة ذهنية لحلول إبداعية لمشكلة ما.
- التوصل إلى توقعات بناء على الأحداث

ثانيا: الدراسات السابقة:

أولا:دراسات تتعلق بمهارات الفهم القرائي:

الدراسة (١):دراسة:(إسراءمحمد نافذ،وإدريس أبو زيادة:٢٠١٧م عنوانها: **"أثر توظيف إستراتيجية(ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة**."هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف إستراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة وكانت أدوات الدراسة اختبار معرفي لمهارات الفهم القرائي، وإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات

السرعة في القراءة، ودليل معلم, وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة, واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها,و كانت أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى) ٠,٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح التجريبية, وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى) ٠,٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم ا لقرائي لصالح التجريبية,أوصت الباحثة بضرورة استبدال الطرق التقليدية في التدريس بطرق حديثة، وضرورة استخدام إستراتيجية ليد أثناء التدريس.

الدراسة (٢): دراسة التتري،٢٠١٦ م,عنوانها:" **أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**",هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث طُبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٧٤) طالب من طلاب (مدرسة بيت لاهيا الابتدائية للاجئين)، مقسمين إلى مجموعتين كل منهما مكون من (٣٧) طالب، وقد تمثلت أداة الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي,وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الايجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي وذلك ظهر من خلال الفرق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بجميع مستوياته لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير لتوظيف القصص الرقمية حيث بلغ ٠,٣٨٤.

الدراسة (3): دراسة (الشهري,2012م) عنوانها:" فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته(الحرفي، الاستنتاجي، النقدي،التذوقي، الإبداعي)، وفي تكوين الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي",وقد هدفت إلى الوقوف على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياتهوفي تكوين الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي,و استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٦١) تلميذاً من تلاميذ مكة المكرمة، وتمثلت الأدوات في: قائمة مهارات الفهم,و اختبار الفهم القرائي؛ الذي بني في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي,وكذلك مقياس الاتجاه نحو القراءة ؛ وكانت النتائج دالة احضائيا عند مستوى (0.05) في الأداء البعدي لمستوى مهارات الفهم الحرفي بعد ضبط الأداء القبلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في كافة المستويات الأربعة للفهم القرائي،أوصت الدراسة بتحديد مهارات الفهم القرائي لكل صف دراسي، وتطوير المناهج,وتشجيع معلمي اللغة العربية ومشرفيها,وإعادة النظر في التقويم، وأساليبه – للمعلم، والمتعلم

ثانيا: دراسات تتصل بإستراتيجية التعليم المتمايز

الدراسة (١):دراسة: (شريهان محمد صديق عبد الحميد نعمه:٢٠١٧):عنوانها: "**فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** " تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليم المتمايز فى تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقق من هدف البحث تم إعداد قائمة ببعض مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهى: مهارة الرؤية البصرية الكشف عن المغالطات الوصول إلى استنتاجات مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة ومهارات وضع حلول مقترحة، وتم إعداد دليل المعلم لوحدتي الأنشطة الاقتصادية فى مصر ومصر قبل الإسلام وفق استراتيجيات التعليم المتمايز وقد أظهرت النتائج –فاعلية استراتيجيات التعميم المتمايز لتنمية مهارات التفكير التأملي, ووجه الاتفاق في المتغير المستقل.

الدراسة (٢):دراسة (مها سلامة نصر٢٠١٤م بعنوان:"**فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية**"، وكان هدفها: التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيه التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية،ومجتمع الدراسة هم تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في محافظة رفح وعددهم(٤٤٧٩) وعينة الدراسة (٧٠) تلميذ وتلميذة هم المجموعة التجريبية,استخدمت الدراسة المنهج التجريبي،وأدواتها: اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية,و اختبار (ت)وكانت أهم النتائج:وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح االتجريبية،وقد أوصت الدراسة باستخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة

في اللغة العربية، وكذلك العناية بتدريب المعلم وتأهيله لتبصيرهم بأسس المهارات القرائية والكتابية.

الدراسة (٣):دراسة (عماد هاشم محمد السعد ني,٢٠١٣ بعنوان: "فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة النصوص، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة النصوص, وصل عدد العينة (٣٢) طالبا درسوا بالتعليم المتمايز في مقابل (٢٩) كمجموعة ضابطة بالطريقة التقليدية، استخدم المنهج التجريبي وكانت أدواته اختبار التذوق الأدبي والتحصيلي, وكانت النتائج لصاح المجموعة التجريبية التي تدرس بالعليم المتمايز.

ثالثا: دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة بشكل عام:

الدراسة(١): دراسة نجلاء حواس(٢٠٠٩م) عنوانها:" فعالية استخدام إستراتيجية التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية، والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الإعدادية" هدفت الدراسة إلى معرفة مدي فعالية استخدام إستراتيجية التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية، والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الإعدادية واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قسمت عينة الدراسة على المجموعتين لتدرس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعليم البنائي، والضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، واستخدمت الأدوات المكونة من اختبارٍ للذكاء، واختبارٍ للقراءة الإبداعية، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، كما أعدت الباحثة دليل المعلم، وحددت قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مستوى التلاميذ قد تحسن في مهارات القراءة الإبداعية، وتحسن في بة. اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بسبب استخدام إستراتيجية التعليم البنائي.

الدراسات الأجنبية:

أوضحت دراسة طومبسون((Thompson,2007إلى تناول فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية الحركية في تنمية مستويات التحصيل الدراسي في الفهم القرائي لدى التلاميذ. واعتمدت على استخدام المنهج شبه التجريبي. واستعانت بعينة عشوائية مؤلفة من ٤٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الدراسي الرابع من التعليم الملتحقين بإحدى المدارس الابتدائية الواقعة بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (تدرس باستخدام الأنشطة التعليمية الحركية)، والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية). وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال تطبيق أحد الاختبارات التحصيلية في الفهم. وأبرزت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية الحركية في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ المشاركين، وزيادة مستويات صقل مهارات التفكير العليا، إضافة إلى زيادة القدرة على تركيز الانتباه .

دراسة صامويلز ((Samules,2011فهدفت إلى تناول فاعلية تطبيق المدخل الدرامي في تعزيز صقل مهارات الفهم القرائي في فصول المرحلة الابتدائية من التعليم. واعتمدت الدراسة على منهجية البحث الكيفي، وكانت العينة عمدية مؤلفة من خمسة من تلاميذ الصف الدراسي الرابع الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ويستخدمون استراتيجيات الفهم القرائي أثناء تعلم القراءة من بين الملتحقين بإحدى المدارس الابتدائية جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت الأدوات المستخدمة جمع الملاحظات الصفية، وإجراء مقابلات شخصية مع التلاميذ، وتحليل نواتج تعلم التلاميذ في القراءة. وأبرزت نتائج الدراسة الفائدة العملية للأعمال الدرامية والإبداعية في مساعدة القراء الذين يواجهون صعوبات في التعلم في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي.

التعقيب على الدراسات السابقة: شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة ومتنوعة,واهتمت ببيان فاعلية التدريس المتمايز على بعض المتغيرات منها: التحصيل، ومهارات الفهم القرائي،، وكذلك دراسات أجنبية متعددة،وقد اتفقت جميعها على أهمية هذا النوع من التدريس في تحسين مستوى التعليم ومراعاة الاختلافات بين المتعلمين.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة إلا أنه –على حد علم الباحثة– لم توجد دراسة تتطابق تماما مع الدراسة الحالية بالمجتمع السعودى،فلا يوجد دراسة تناولت نفس العنوان والهدف.

وجه استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

-تحديد مهارات الفهم القرائي على مستوياته(الحرفي, الاستنتاجي, النقدي،والابداعي.

-أدوات الدراسة مثل اختبار الفهم القرائي.

-التوصيات لبعض الدراسات مثل دراسة دراسة:(أبو زيادة،٢٠١٧م)،ودراسة (نصر،٢٠١٤م)

أهم ما يميز البحث الحالى عن الدراسات السابقة:

هذه الدراسة تهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجوانب النظرية حيث أنها سوف تطبق التمايز على مستوى المتعلمين من خلال (اختبار الذكاءات المتعددة،و كذلك التمايز على مستوى المحتوى من خلال تقديم تدخلات إثرائية على المحتوى،كذلك التمايز على مستوى طرق وأساليب التدريس المستخدمة استنادا على المبادئ الأساسية لاختيار طريقة التدريس وانه لا يقولب المعلم داخل مجموعة محددة من الطرق والأساليب وإنما يختار ما يراه مناسبا لتحقيق الهدف ومناسبا للمتعلم, وكذلك التمايز على مستوى طرق التقييم.

إجراءات ومنهجية البحث

منهج البحث:استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ويعزى استخدام هذا المنهج فيما يتعلق بالصدق الداخلي والخارجي وقد اتبعت الباحثة أسلوب تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين، بحيث تتعرض المجموعة التجريبية للتدريس باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز بينما تتلقى المجموعة الضابطة تدريسا عاديا.

مجتمع البحث:تكون مجتمع البحث من(٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي بأكاديمية الكفاح الأهلية للتعليم بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٠هـ

عينة البحث :أ) العينة الاستطلاعية:قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢١) تلميذة بالصف الثالث الابتدائي

(ب) العينة الفعلية:فتكونت عينة الدراسة من (٣٩) تلميذة بمدارس أكاديمية الكفاح الأهلية للتعليم للعام الدراسي ٢٠١٩م حيث تم اختيار فصلين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية وعددهن(٢٠) تلميذة,والثاني تمثل المجموعة الضابطة وعددهن (١٩) تلميذة هذا إلى جانب أفراد العينة الاستطلاعية ليصبح العدد الكلي ٣٩+٢١=٦٠تلميذة

أدوات جمع البيانات :لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات التالية :

١-تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي الخاصة بالصف الثالث الابتدائي.

٢-اختبار الفهم القرائي موجه لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، خلال الفصل الدراسي الثاني

٣-مقياس الذكاءات المتعددة

وفيما يلي عرض للإجراءات الخاصة بإعداد كل أداة من الأدوات السابقة:

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي:

الهدف من بطاقة مهارات الفهم القرائي:تحديد مهارات كل مستوى من مستويات الفهم القرائي حتى يسهل تطبيق المتغير المستقل وقياس أثرة،كذلك إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي بكافة المستويات.

إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي:تم إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي لتصبح عدد المهارات مجملة (٢٢) مهارة,في صورتها الأولية

التأكد من صدق قائمة مهارات الفهم القرائي: تم عرض القائمة على عدد من المحكمين من الأساتذة الجامعيين وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد؛,تم التعديل ليصبح عددها (١٨)مهارة

ثانيا:اختبار مهارات الفهم القرائي:

الهدف من الاختبار:قياس مستوى تمكن تلميذات الصف الثالث الابتدائي من مهارات الفهم القرائي

إجراءات الاختبار:

(1)إعداد جدول المواصفات على النحو التالي:حساب الوزن النسبي للموضوعات بالمعادلة::الوزن النسبي للموضوع الأول = عدد صفحات الموضوع / عدد الكلي للصفحات × ١٠٠

حساب الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الفهم،ثم حساب عدد الأسئلة في كل مستوى

ثم عمل جدول المواصفات بحيث توزع عليه الأوزان النسبية لدروس المحتوى الدراسي، ومستويات مهارات الفهم القرائي المراد قياسها، ومن ثم وضع عدد الأسئلة لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي.

-تم عرض الصورة الأولية على السادة محكمي أدوات الدراسة، لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها لقياس المهارات موضوع البحث، وتم التعديل بناء على الاسترشاد بآرائهم

التحقق من صدق وثبات الاختبار:

أ– الصدق المنطقي (صدق المحتوى):(اعتمدت الباحثة فى بناء هذا الاختبار واختيار العبارات المكونة لأبعاده علي الدراسات السابقة. وكذلك اشتقت بعض عبارات الاختبار مقرر(لغتى) للصف الثالث الابتدائي بالمملكة, ويشير هذا الاعتماد علي المصادر السابقة إلي تمتع الاختبار بقدر مقبول من الصدق

ب– الصدق الظاهري أو صدق المحكمين:تم عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية في الجامعات المصرية والسعودية، وقد أقر المحكمون صلاحية الاختبار بشكل عام بعد إجراء بعض التعديلات، وتم حذف وتعديل بعض العبارات

جـ– الصدق التكويني أو البنائي:تم حساب معاملات ا لارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية له،

ووجد أن أبعاد الاختبار تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01

ثبات الاختبار:وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار علي عينة قوامها (٢١) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات الاختبار:

(1)طريقة إعادة التطبيق (٢)طريقة التجزئة النصفية(S.H (٣)ثبات الاختبار ألفا كرونباج

التحقق من وضوح تعليمات الاختبار وتحديد زمن الاختبار:أظهرت نتائج التطبيق الاستطلاعي وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها لمستوى التلميذات،وقد تمَّ حساب الزمن بالمعادلة التالية: زمن الاختبار = زمن أول تلميذة+زمن أخر تلميذة /٢ فأصبح الزمن للاختبار هو (٥٠دقيقة).

إعداد الصورة النهائية:حيث اشتمل على أسئلة الاختبار وعددها ثلاثة أسئلة عدد عبارته(59).

تطبيق الاختبار القبلي والبعدي :تم تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية ثم تصحيح الاختبار ورصد النتائج وذلك كاختبار قبلي،ثم القيام بنفس الاختبار مرة أخرى بعد تطبيق إستراتيجية التعلم المتمايز على المجموعة التجريبية

ثالثا:مقياسا لذكاءات المتعددة:مقياس الذكاءات أحد المحكات التي من خلالها يمكن تصنيف أنماط المتعلمين حسب ذكائهن(اللغوى–التأملى –الطبيع المنطقي–الحسي–البصري–السمعي٠٠٠)

خطوات وإجراءات البحث:

1-تدريب معلمة المجموعة التجريبية على إستراتيجية التعليم المتمايز بحيث تستطيع ممارسة التمايز على مستوى أنماط التعلم– أو الذكاءات أو الميول,كذلك التمايز على مستوى المحتوى وأساليب التدريس والتقويم

2-**دليل المعلمة:**قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم حيث تزود المعلمة المطبقة بدليل وصفي للإجراءات والممارسات والأساليب المستخدمة في كل درس،حيث يرسم لها خطوات الدرس والأهداف وطريقة التنفيذ

3-**المعالجات الإحصائية:**استخدمت الباحثة في هذه لدراسة الأساليب الإحصائية الآتية :

١– معامل الارتباط لبيرسون لتحديد مدى الصدق البنائي لاستمارات لاختبار الفهم القرائي

٢-المتوسطات الحسابية والرتب لتحديد الفرق في الاختبار البعدى للمجموعتين التجريبية.

٣-معامل ثبات الاختبار وأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ

٤-معامل ثبات الاختبار وأبعاده وفقا (التجزئة النصفية لجتمان- سبيرمان وبراون).

٥-طريقة التجزئة النصفية:(S.H)

نتائج وتوصيات البحث

١. عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي بمستوياته لتلميذات الصف الثالث الابتدائي لماده لغتي

- وهذا إن دل فإنما يدل على تكافؤ مستوى المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي بمستوياتها الأربعة (الحرفي - الاستنتاجي- النقدي- الابداعي) في البداية وقبل دخول المتغير المستقل (التعليم المتمايز) الأمر الذي يعطي دلالة أولية أن أى تغير في الاختبار البعدي بين المجموعتين لصالح التجريبية فسيراجع إلى المتغير المستقل, وهذا ما أكد بالفعل

٢. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائي ومستوياته.وهذا يؤكد أثر المتغير المستقل على تنمية مهارات الفهم القرائي وقد وضحت النتائج أن هذا الفرض محقق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي على كافة مستويات الفهم القرائي (الحرفي - الاستنتاجي. النقدي- الإبداعي.)

-وهذا الذي يؤكد أثر استخدام المتغير المستقل(التعليم المتمايز) على المتغير التابع

٣. كما أكدت النتائج على وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلي والبعدى لاختبار الفهم القرائي ومستوياته ولا يوجد أى فرق سوي استخدام التعليم المتمايز مما يؤكد أن سبب تطور التلميذات في اكتساب وتنمية مهارات الفهم القرائي يرجع إلى المتغير المستقل.

٤. كما أظهرت النتائج حجم الأثر الكبير لاستخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته لدى عينة البحث بدرجة فاعلية كبيرة وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام التعليم المتمايز قد ساهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات المجموعة التجريبية بشكل فعال.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يُمكن التقدم بالتوصيات التالية:

١. إعادة صياغة مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية بحيث يتضمن إستراتيجية التعليم المتمايز لما يحققه من متعة التعلم للتلاميذ وبالتالي سرعة التعلم

٢. عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتأهيلهم لتدريس المادة وفق إستراتيجية التعليم المتمايز, وكذلك دعمهم المستمربالنشرات التعليمية، والورش التدريبية.

٣. الاهتمام بقياس كافة مخرجات العملية التعليمية الجوانب الوجدانية والمهارات .

٤. ضرورة إدخال بنود التعليم المتمايز ضمن بطاقة تقييم أداء المعلم.

ثالثا: مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يُمكن التقدم بالمقترحات التالية:

١. إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام التعليم المتمايز على اكتساب تلميذات المرحلة الابتدائية للظواهر الإملائية

٢. إجراء دراسة بعنوان" مدى إلمام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بإستراتيجية التعليم المتمايز في المملكة العربية السعودية

٣. إعداد دراسة تجريبية بعنوان "اثر استراتيجية مراقبة الفهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"

المراجع

١- القرآن الكريم

٢-الحليسي,معيض بن حسن بن أبيه، ٢٠١١م"**اثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير،كلية التربية جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية..

٣-.الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم، ٢٠٠٥ م،**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط١، د.ط عمان: دار الكتب الحديثة.

٤-السعدى,عماد هاشم محمد، ٢٠١٣ م، **فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأبي في مادة الأدب والنصوص**، رسالة ماجستير غير منشورة,ديالى,كلية التربية والعلوم الإنسانية

٥-العيسوي، جمال مصطفى، والظنحاني، محمد عبيد (٢٠٠٦ م) "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الرابع عشر بعد المئة، القاهرة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٦-التتري,محمد على سليم,٢٠١٦"أثر توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"رسالة ماجستير,كاية التربية,غزة

٧-الشهري، محمد هادي ٢٠١٢م، "فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادسالابتدائيي." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

٨-الشهري، محمد هادي، ١٤٢٨هـ،**تحديد أنشطة القراءة غير الصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين وأمناء المكتبات**، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

٩-أبو الريش,مريم أحمد حسين,وأبو لوم,خالد,٢٠١٧م"أثر إستراتيجيتي SNIPS وSQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين "مجلة دراسات العلوم التربوية,مجلد ٤٤،عدد ٤,ملحق ٧

١٠- أبو زيادة,إسراء محمد نافذ إدريس,٢٠١٧"أثر توظيف استراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي"رسالة ماجستير،مناهج وطرق التدريس,جامعة الأزهر,غزة,فلسطين

١١- -بدير، كريمان محمد، وإميلي صادق (٢٠٠٥م). تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط١، عالمالكتب، القاهرة.

١٢- توميلينسون,كارول ان، ٢٠٠٥ م، **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ط(١ (

١٣- جاد، محمد لطفي ٢٠٠٣م"فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة القراءة والمعرفة - جامعة عين شمس،.٧٤-١٤،) العدد) ٣٣

١٤- حواس، نجلاء، ويوسف، يوسف أحمد، ٢٠٠٩م، **فاعلية استخدام التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية**، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة،ع ٩٠،ص ص ١٤٢

١٥- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦ م) أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية.

١٦- عبد الحميد،عبد الله عبد الحميد، ٢٠٠٠م، **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية**،ط١، د.ط الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٧- عطية، جمال سليمان,٢٠٠٦م."فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالب المرحلة الثانوية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٢)

١٨- عبيدات،ذوقان, وابو السميد, سهيلة، ٢٠٠٧م، **استراتيجيات التدريس**، ط١،،د.ط عمان –الأردن: دار الفكر..

١٩- كوجك، كوثر بنت حسين وآخرون، ٢٠٠٨م، **تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، د.طلبنان –بيروت: مكتب اليونسكو الاقيمي للتربية في الدول العربية.

٢٠- محمود الناقة،وحيد حافظ ٢٠٠٦م، **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته**، د.ط القاهرة: كلية التربيةجامعة عين شمش.

٢١- محمد، حاتم، ٢٠١٥ م,".فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية".٢٥٦-٢١٩،مجلة التربية العلمية، (١)

٢٢- نصر،مها سلامة، ٢٠١٤م، **فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقر لغتي العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

٢٣- نجار,فريد جبرائيل وآخرون، ١٩٦٠م، **قاموس التربية وعلم النفس التربوي**، د.ط بيروت: دار التربية في الجامعة الأمريكية.، 460 :2009 .مجاالت استخدام التعليم **المتمايز**

٢٤- نعمة,شريهان محمد صديق,٢٠١٧"**فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد,العدد٢٢**

1. Thompson, H. (2007). Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders' reading comprehension achievement. Ed.D. dissertation, Walden University, United States--Minnesota. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3272811).

2. Carol Tomlinson, Educational Leadership, November 2008، Volume

3. Samuels, S. (2011). A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary classroom. Ed.D. dissertation, Walden University, United States--Minnesota. - ٢٦٦ - Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3443976).

4.)Harris، Larry A. & Smith، Carl B. (1980): Reading Instruction: Diagnostic ،Teaching in the classroom. New York: Holt، Rinehart and Winston Holt،

5. Karlin، Robert (1984):Teaching reading un high school: Improving reading in the content area. 4th Edition، New York: Happer & Row Publisher.

6. Thompson ،Sara (2000): Effective content reading comprehension.and retention strategies. Educational Resource Information Center (ERIC)، ED 440372.

بحث رقم ٥٨

استراتيجيات التعليم الحديثة واثرها في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن

الباحثة/ نوره عطيه عبدالله الزهراني – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى درجة فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث وقد شمل مجتمع الدراسة جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية وقد تم اخذ عينة عشوائية قصدية والتي بلغت (١٣٦) معلمة تم تطبيق أداة البحث عليهن، وبناء على ما سبق خرجت الباحثة بنتائج مفادها أن التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة له فاعلية عالية في عملية التخطيط لعملية التعليم والتعلم حيث حيث جاء المتوسِّط العام له (٤,٠٢)، بانحراف معياري بلغ (٠,٨٤) وهو ما يدل على درجة موافقة عاليه، وكذلك فإن له فاعلية عالية في إتقان مادة التخصص حيث جاء المتوسِّط العام له (٤,١٤) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٧)، وقد وافقت أيضا المعلمات على فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في التمكن من طرق ومهارات التدريس المختلفة حيث جاء المتوسِّط العام له (٤,١١) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٩)، وأيضا وافقت المعلمات على فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في إدارة الموقف التعليمي حيث جاء المتوسِّط العام للمحور (٤,٢١) بانحراف معياري بلغ (٠,٦٨)، كما وافقن أن له فاعلية في مجال الدافعية ومشاركة الطلبة بمتوسط عام مساويا (٤,١٣) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٥)، وكذلك وافقن على فاعليته في التمكن من مهارات التقويم بمتوسط عام مساويا (٤,٠٧) بانحراف معياري بلغ (٠,٨١). وخرجت الباحثة كذلك بنتيجة مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدِّراسَة نتائج، وضعت الباحثة العديد من التوصيات منها: العمل على بناء برامج تدريبية مكثفة لقادة المدارس، العمل على نشر ثقافة التطوير والتغيير، العمل علي مواكبة التكنولوجيا والتدريب المستمر عليها.

ABSTRACT

Summary The aim of this study was to know how training is effective when it comes to modern education strategies in the teaching performance of secondary school teachers in schools east of Riyadh, Saudi Arabia, from their point of view, And in order to achieve this goal the researcher followed the analytical descriptive method and also she used the resolution as a research tool, The study community she focused on included all secondary school teachers in the city of eastern Riyadh, Saudi Arabia, and a random sample was taken, which reached 136 teachers which the research tool was applied to them. The research has concluded that training in modern education strategies is highly effective in the planning process of education and learning, where the overall average is (4.02) with a standard deviation of (0.84), which indicates a degree of approval, and it also has a high efficiency in the mastery of the subject of specialization where its overall average (4.14) with a standard deviation of (0.77). The teachers also agreed on the effectiveness of training in modern education strategies in enabling different teaching methods and skills, with a general average of 4.11 with a standard deviation reached (0.79), they also agreed on the effectiveness of training in modern education strategies in managing the educational situation, where the overall average of the axle (4.21) with a standard deviation reached (0.68) and they also agreed on that it was effective in the field of motivation and participation of students with an average of 4.13 with a standard deviation that reached (0.75).And finally the teachers agreed that it would be effective to be able to assess skills at an equal overall average (4.07) with a standard deviation of (0.81). The researcher also concluded that there are statistically significant differences at a significant level (0.05) in the teaching performance of secondary school teachers in schools east of Riyadh, Saudi Arabia because of the differences in the experience years between them. Based on the forgoing, the researcher made several recommendations such as: Building intensive training programs for school leaders, promoting a culture of development and change, and working on keeping up with technology and keep the necessary ongoing training.

المقدمة

من أجل النجاح في التدريس يجب أن يكون المعلم ملمًا باستراتيجيات التعليم المختلفة وعلى رأسها الاستراتيجيات الحديثة ومن أجل ذلك حرصت وزارالتعليمة في المملكة العربية السعودية على إقامة فعاليات تدريبية من أجل تدريب المعلمين والمعلمات على استراتيجيات التعليم الحديثة وخاصة بعد انطلاق مشروع تطوير استراتيجيات التدريس عام ١٤٢١ تحت شعار علمني كيف أتعلم. وتهدف الدراسة الحاليةإلى معرفة تأثير تلك الفعاليات التدريبية على معلمي المرحلة الثانوية وكيف تؤثر على أدائهم التدريسي. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي حيث اعتمدت على المقالات والدراسات المنشورة والمشابهة لموضوع الدراسة، كما أنها قامت بدراسات ميدانية للتعرف على التدريبات المقامة وتأثيرها على الأداء التدريسي للمعلمين. أما فيما يختص بعينة البحث التي استقت منها الباحثة نتائجها فكانت معلمات ثانويات شرق الرياض.

إن التعليم القائم على الدور التقليدي للمعلم لم يعد مناسبًا لعصر المستحدثات التكنولوجية الذي نعيشه، فالمعلم أحد مكونات منظومة التعليم يؤثر ويتأثر ببقية مكونات هذه المنظومة، كما يعد المعلم أحد المدخلات الرئيسة في منظومة العملية التعليمية، ويختلف دوره في القرن الحادي والعشرين عن الماضي، فلم يعد المعلم مجرد ناقلًا للمعلومات من الكتاب المدرسي إلى أذهان المتعلمين، بل عليه أن يعمل على مشاركة المتعلم بإيجابية في الحصول على المعلومات لأن الهدف من التعليم تنمية العقل المبدع وتنمية المهارات والتفكير العلمي. (الجمل، ٢٠١٧: ٢)

هذا وقد انبثقت فكرة مشروع تطوير استراتيجيات التدريس من خلال رؤية ميدانية استمدت من تقارير المشرفين التربويين عام ١٤١٩هـ/١٤٢٠هـ والتي أوضحت وجود قصور لدى المعلمين في مهارات التدريس واعتمادهم على استراتيجيات تدريس تقديمية نمطية، مما جعل فكرة نقل التدريس نقلة نوعية من خلال تطوير أداء المعلمين في الميدان أمرا ضروريًا وملحًا.(القارحي، ٢٠٠٩: ١٣)

وترجع أهمية تطوير استراتيجيات التدريس واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة للعديد من الأسباب المختلفة والتي من أهمها:

ضعف وجود دور فعال للطالب بسبب أسلوب الإلقاء والتلقين الذي يستخدمه المعلمون في الاستراتيجيات التقليدية، مما أبرز الاحتياج إلى استراتيجيات تتيح للطلاب الفرصة من أجل المشاركة في عملية التعلم، والتدرب على التعلم الذاتي، والتعاون، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم من أجل الإبداع والابتكار.

من ضمن الأسباب أيضا إحساس الطلاب مع الاستراتيجيات القديمة بالملل وعدم الرغبة في الدراسة أما مع استراتيجيات التعليم الحديثة أصبح لديهم دافع للتعلم وعامل جذب وتشويق للمواد الدراسية المختلفة.

ومن هنا كان من الضروري تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية تطبيق كل استراتيجية من تلك الاستراتيجيات مع الطلاب؛ من أجل تحسين الأداء التدريسي لديهم، وإكسابهم مهارات التدريس المختلفة مثل مهارة التخطيط، ومهارة التنفيذ، ومهارة التهيئة للدرس، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة التعزيز، ومهارة إدارة الصف، ومهارة التحفيز، وغيرها من مهارات التدريس المختلفة.

الإحساس بالمشكلة

يتوقف نجاح العملية التعليمية والتربوية على عدد من العوامل الأساسية مثل حسن اختيار وبناء المناهج الدراسية بطريقة سليمة، واستخدام طرق التدريس وأساليب التقويم المناسبة، والاستعانة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكذلك توافر المباني الدراسية المناسبة، وتوفير الإدارة المدرسية الناجحة،

ومن أهم تلك العوامل هو المعلم الصالح القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة مجدية، لذا كان لزاماً على المؤسسات التربوية ان تولي المعلم المزيد من الرعاية والاهتمام. ومن مظاهر الاهتمام بالمعلم تأهيله اكاديميا ومهنيا سواء قبل الخدمة أو اثناء الخدم

ومن هنا جاءت فكرة توطين التدريب في مدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية لدفع عجلة التعليم إلى الأمام ونحو التغيير من التعليم ذي النمط التقليدي إلى التعليم ذي النمط الحديث.

وهناك الكثير من الدراسات التي تناولت عملية التدريب في المملكة العربية السعودية. من تلك الدراسات ما تناولت الاحتياجات

التدريبية للمعليمن حيث اشارت في نتائجها إلى أن هناك احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين في المجال المهني والاكاديمي، وذلك بهدف رفع كفاءة المعلم في المدارس في المملكة العربية السعودية مثل دراسة (الدخيل، ١٤٢٤)، و(السنبل، ١٩٨٨)، و(عايد، ١٢٢٤)، و(العنزي، ١٤٢٤) وغيرها.

ودراسات اخرى تناولت واقع التدريب في المملكة العربية والسعودية ومدى تحقيق تلك البرامج للاهداف التي وضعت لها (الفايدي، ١٤٢٢)، و(الغامدي، ١٤٢١) و(رواس، ١٤٢١). واشارت نتائج مثل تلك الدراسات على أن البرامج التدريبية تحقق وإلى حد كبير الاهداف التي وضعت من اجلها، وبالتالي فهي تساهم بشكل ايجابي وفعال في تنمية المعلم مهنيا وعلى جميع المستويات. وبناء عليه، اوصت العديد من الدراسات إلى تبني استراتيجيات عامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على طرق التدريس الحديثة لما لذلك من أثر فعال على أداء المعلمين ونموهم المهني (المالكي،٢٠٠٩)، و(القارحي، ٢٠٠٩)، و(الجمل، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة :

تنحصر مشكلة الدراسة في معرفة فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية، الأمر الذي تولد عنه السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية::

١. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة التخطيط لعملية التعليم والتعلم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة إتقان مادة التخصص لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

٣. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة التمكن من طرق ومهارات التدريس لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

٤. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة إدارة الموقف التعليمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

٥. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة اثارة الدافعية ومشاركة الطلبة لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

٦. ما فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في تنمية مهارة التقويم لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الاتي:

١. قياس فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية في كل من المجالات التالية: التخطيط لعملية التعليم والتعلم، وإتقان مادة التخصص، التمكن من طرق ومهارات التدريس المختلفة، وإدارة الموقف التعليمي، ومجال الدافعية ومشاركة الطلبة، والتمكن من مهارات التقويم.

٢. إيجاد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

١. يمكن أن تمثل الدراسة الحالية إطارا نظريا وافيا حول عملية التدريب في المملكة العربية السعودية وبذلك تسهم في رفد الدراسين والمهتمين بتزويدهم بهذا الإطار النظري.

٢. من الممكن أن تمهد هذه الدراسة لدراسات أخرى حول الأداء التدريسي لدى المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.

٣. يمكن أن تزود تلك الدراسة الباحثين الآخرين بإطار نظري جيد حول استراتيجيات التعليم الحديثة.

٤. قد تساعد هذه الدراسة المهتمين بالتعليم الثانوي في تطوير التعليم الثانوي من منظور جديد وإقامة دراسات وأبحاث أخرى بناءً على ذلك المنظور.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية لنتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

أولا: بالنسبة لمطوري المناهج

يمكن أن تمثل إطارا مرجعيا لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يتم بناء عليها تطوير عملية تدريب المعلمين والمعلمات.

ثانيا: بالنسبة للمعلمين والمعلمات

١. لفت نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية إلى أهمية عمليات التدريب التي يتلقونها خلال خدمتهم.

٢. توضيح أهمية استراتيجيات التعليم الحديثة للمعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية وبخاصة في المرحلة الثانوية.

٣. توعية المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية بأهمية تطوير الأداء التدريسي واكتساب مهارات تدريسية وكيف يؤثر ذلك على العملية التعليمية بشكل إيجابي.

ثالثا: بالنسبة للطلاب والطالبات

تساعد تلك الدراسة على تطوير الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات الأمر الذي ينعكس بدوره على الطلاب وعلى مستواهم الدراسة.

رابعا: بالنسبة للمشرفين التربويين:

١. لفت نظر المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية إلى أهمية عمليات التدريب التي يجب ان يتلقاها المعلمين والمعلمات خلال خدمتهم.

٢. توضيح الاهمية الكبرى لمواكبة التطوير في مجال التدريب.

خامسا: بالنسبة للباحثين:

يعتبر هذا البحث قاعدة معلومات يبنى عليها الباحثين دراساتهم في المستقبل باذن الله والاستفادة من مقترحات البحث وتوصياتة.

مصطلحات الدراسة

أولً: التدريب:

التدريب اصطلاحا: هو نقل الخبرات وتطوير المهارات وفق أسس علمية بهدف التنمية الذاتية لرفع مستوى الأداء.

وهو أيضا عملية مثمرة ومنظمة تهدف إلى إكساب مهارات أو رفع مستوى الأداء بناءً على الاحتياجات.

كما يعرف اصطلاحا على أنه: كل الأنشطة والبرامج التي تنفذها المنظمة وترعاها وتدعمها، لأجل تنمية مهارات ومعارف العاملين والمجموعات لتحقيق أغراض المنظمة وزيادة إنتاجيتها.

ومن تعريفاته أيضا: العملية التي يتم عن طريقها تغيير سلوك الفرد عن طريق اكتساب المعارف والمهارات، أو تغيير المفاهيم والاتجاهات.

ويعرف كذلك أنه: عملية تعديل إيجابية ذي اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه اكتساب

المعارف والمهارات التي يحتاج إليها الفرد.

وأيضا هو: إكساب وتنمية مهارات الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة.

فمن خلال التعرض لتعريف التدريب نستطيع إدراك أن:

- التدريب نشاط إنساني.
- التدريب نشاط مخطط له ومقصود.
- التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المعلمين.
- التدريب ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو عملية منظمة تستهدف تحسين وتنمية قدرات واستعدادات المعلمين، بما ينعكس أثره على زيادة أهداف المنظمة المحققة.
- أن التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.
- أن التدريب عملية مستقبلية.

الإطار النظري

المبحث الأول: تدريب المعلم

المحور الأول: تدريب المعلم (ماهيته– أهميته– طرقه– أساليبه)

حظى تدريب المعلم في الفترة الأخيرة باهتمام كبير نظرا للدور المهم الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية، ومع ظهور استراتيجيات التعلم الحديثة تزايدت الحاجة إلى عمل برامج تدريبية من أجل المعلمين والمعلمات وذلك لتعريفهم بأحدث الاستراتيجيات ومساعدتهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بالعملية التعليمية وتقديم الأفضل للمتعلم.

ماهية تدريب المعلم

أولا: التعريف اللغوي

كلمة تدريب هي كلمة مشتقة من كلمة الدرب ومعني كلمة الدرب هي الطريق، وذلك يعني وضع الأفراد بالجماعات المستهدفة علي الطريق السليم كي يسيروا علي الطريق الصحيح (هلال ٢٠٠١م: ١٣)

ثانيا: التعريف الاصطلاحي

عرف (عطوان، ٢٠٠٨) تدريب المعلم على أنه: "مجموعة من الأنشطة التي يتم تصميمها من قبل خبراء التربية وتحتاج إليها العملية التعليمية الفعالة وتسهم في تحسين أداء المعلمين الصفي وتطوير مستواهم المهني بعد تعيينهم وتستمر أثناء خدمتهم".(أبو عطوان، ٢٠٠٨)

أما (الجمل، ٢٠١٧) فقد عرفت التدريب على أنه: "عملية مدروسة تحتاج إلى تخطيط مسبق حسب احتياجات الأفراد وهو عملية سلوكية هادفة تعني بتغيير سلوك الفرد حتى ينمو مهنيا وترتفع كفايته الإنتاجية".(الجمل، ٢٠١٧)

كما عرف التدريب بأنه عملية منظمة وهذا من خلال تغير بعض السلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة تحسين فاعليتهم وأدائهم، كما العمل المنظم يستطيع الأفراد من خلال اكتساب مهارة أو معرفة جديدة تساعدهم علي تحقيق أهدافهم. (السالم وصالح ٢٠٠٢م: ١٣٠)

وينقسم التدريب حسب توقيت حدوثه إلى تدريب قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة. وما يهم الباحثة هنا خلال هذا البحث هو التدريب أثناء الخدمة ويطلق عليه أيضا تدريب بعد الخدمة، وأغلب الحديث الذي سيدور بعد ذلك حول التدريب سيكون المقصود به التدريب أثناء الخدمة ويعني تدريب المعلمين الذين يقومون بمهنة التدريس فعليا في المدارس.

كيف ظهرت فكرة تدريب المعلمين:

ظهرت فكرة تدريب المعلمين كرد لفعل عجز بعض المعاهد عن تدريب المعلمين وعدم توافر عدد كافي من المعلمين لمواكبة زيادة المدارس وأعداد الطلبة، الكبيرة كما أن التدريب أثناء الخدمة يظهر ويزدهر مع بعض المفاهيم الجديدة، لذلك دعت هذا إلي استمرارية التعليم

والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات، وقام الإسلام بدعوة لهذا من قبل عندما قال " تعلم العلم من المهد إلي اللحد"

ويعتبر تدريب المعلمين هو تحسين لأداء المعلمين العلمي سواء كان هذا من الناحية الإدارية أو من الناحية الفنية حيث رأي المومني التدريب " عملية منظمة مستمرة محورها الفرد، تهدف إلي إحداث تغيير دائم يمكنه من النمو في المهنة التعليمية والحصول علي المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية. (المومني عاطف ١٩٩٤م: ١٥).

ووفقا لوجهة نظر الباحثة فانه يمكن أن نوجز أهمية التدريب بما يلي:

١. تزويد المعلمين والمعلمات بكل ما هو جديد في مجال تخصصهم.

٢. رفع كفاءة المعلمين والمعلمات.

٣. زيادة المهارات لدى المعلمين والمعلمات.

٤. مواجهة التغيرات المختلفة التي تحدث بالعالم من حولنا ومواكبتها.

٥. إطلاع المعلمين والمعلمات على كل ما هو جديد في وسائل التعلم والتعليم والتربية.

٦. تخفيف العبء عن مدراء المدارس والمشرفين من إخلال إعداد معلمين ذو كفاءة عالية لا يحتاجون إلى إشراف دائم، بل ويسهلون من عمل الآخرين.

٧. إعداد صف ثان من القادة ليحلوا محل القادة القدامى فيما بعد.

٨. تهيئة بيئة مناسبة للطلاب ليتلقى العلم بناء على رغبته فالمعلم ذو الخبرة والمهارة يحبب الطلاب والطالبات في الذهاب إلى المدرسة وتلقي العلم، في حين أنه إن لم يكن ذلك متوفرا في المعلم وكثرة وسائل العقاب أدى ذلك إلى تسرب الطلبة من المدارس.

٩. الارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

ويمكن تلخيص أهمية التدريب للمعلمين في النقاط التالية:

١. إن التدريب يهيئ الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.

٢. إن التدريب يساعد على اكتساب مهارات جديدة التي تتطلبها مهنة المتدرب.

٣. يساعد على تغيير الاتجاهات، واكتساب اتجاهات تجريبية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب،مما يؤدي إلى رفع روحة المعنوية،وزيادة إنتاجيته بالعمل.

٤. كما أن التدريب يكسب المتدرب آفاقًا جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتهم وأسبابها، وكيفية التخلص منها أو التقليل من أثارها على أداء العمل.

٥. وأيضاَ التدريب أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم واكتساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.

٦. إلى جانب أنه يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيًا، وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتجسيد روح الجماعة. (موسى، ١٩٩٧م، ص: ١٢-١١).

أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

الهدف الرئيسي لبرنامج تدريب المعلمين أثناء خدمتهم هو إعداد المعلم بحيث يكون على قدر كافي من الخبرة والمعرفة ويجب أن يكون المعلم مزود بالمهارات الفنية والقيادية، ويكون قادر علي التعامل مع الطلبة بحيث يحدث تغيير إيجابي في سلوك الطلبة من خلال ما قاموا بذكره (حجازي ٢٠٠٢م: ١٤) ومن ذلك يمكن القول أن أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة تتلخص في:

١. معالجة جميع نواحي النقص في إعداد المعلم أثناء العملية التعليمية.

٢. مساعدة المعلم علي التعامل مع المناهج الجديدة.

٣. تزويد المعلم بكل ما هو جديد من التربية والثقافة العامة.

مساعدة المعلمين الجدد علي معرفة المنهج بشكل فعلي

المحور الثاني: تدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية

تولي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التدريب التربوي أهمية بالغة باعتباره وسيلة التطوير التربوي المستمر لمواكبة كل جديد ومفيد في مجال التربية والتعليم. وذلك بالنهوض بالمستوى العلمي والمسلكي للعاملين فيه من خلال إكسابهم الخبرات الجديدة وترسيخها. كما إن التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية يسعى إلى تحقيق النمو المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية ورفع مستوى أدائهم في العملية التربوية والتعليمية وزيادة الطاقة الإنتاجية لدى جميع العاملين وإعداد الكوادر الوطنية في شتى التخصصات التي تحتاجها الوزارة لذلك سعت الوزارة لتوفير الحوافز المعنوية والمادية في التدريب، لأن التدريب وسيلة فاعلة لمواكبة التطورات الحديثة والتغيرات المتسارعة في مجالات العمل وهو استثمار في القوى البشرية الأمر الذي جعله خياراً استراتيجياً للأمم والشعوب التي تنشد التقدم والرقي كما أنه يعمل على رفع الروح المعنوية ويعزز الانتماء للمهنة من خلال إشراك المتدرب في تطوير مجالات العمل وحل المشكلات ويقلل من مؤشر الهدر في الجهد والوقت بصقل المهارة ورفع مستوى الإنتاجية.(العوين، ٢٠٠٦)

ويعكس انطباعات إيجابية وسلوكيات حسنة تجاه العمل بروح الفريق، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتحديثها، ورفع مستوى المعلمين والطلاب، وتعزيز الفكر التربوي، وإثراء التجارب العملية، ومعالجة السلبيات والمشكلات التي تعترض التعليم، ومواكبة التطور العلمي في مجال العلوم المختلفة، والأساليب التربوية، والتقنيات الحديثة.

ووزارة التربية والتعليم تسعى جاهدة وعبر خططها لتحسين وتطوير البيئة التعليمية وتجديد أساليب العمل والاستفادة من طاقتها التربوية المؤهلة وقد جعلت نصب عينيها المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي وكافة القادة في الميدان وهي تنفذ ذلك عبر وسائل متعددة وطرق وأساليب متطورة تساعدهم في تطوير أدائهم وتنظيم معلوماتهم ومهاراتهم، ومنها التدريب ولما لاحظته الوزارة مما يعانيه رجالات الميدان لذلك رأت بأن تركز على جانب مهم من الفرص في التدريب التربوي وتمثل ذلك في إقامة برامج تدريبية لكافة المدربين في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها من خلال برامج تدريبية متطورة بهدف تمكين المدرب والمتدرب بالوزارة لاكتشاف الكفايات والمهارات التي تتطلبها أدوارهم في هذا العصر. (العوين، ٢٠٠٦)

المحور الثالث: البرنامج التدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة شرق الرياض على استراتيجيات التدريس الحديثة.

ينطلق البرنامج التدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة شرق الرياض من منطلق أهمية إجادة المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتنفيذ برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة شرق الرياض على استراتيجيات التدريس الحديثة

ثانياً: الدراسات السابقة

إن الغرض من عرض البحوث والدراسات السابقة يكمن في مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية من ناحية الأهداف أو نتائج الدراسة أو أدوات الدراسة أو النتائج وغيرها.

وتقسم الباحثة البحوث والدراسات السابقة إلى:

أولاً: بحوث ودراسات سابقة داخل المملكة العربية السعودية.

ثانياً: بحوث ودراسات سابقة خارج المملكة العربية السعودية.

أ – بحوث ودراسات عربية.

ب– بحوث ودراسات أجنبية.

أولا: البحوث والدراسات السابقة داخل المملكة:

١. دراسة محمد بن عبد الرحمن بن فهد الدخيل(١٤٢٤هـ): استهدفت هذه الدراسة تقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى التعرف على الأساليب والإجراءات التي يرى المعلمون أنها ملائمة لصياغة البرنامج التدريبي. استخدم الباحث استبانة بالاحتياجات التدريبية وقد توصل إلى نتائج من أهمها:يحتاج المعلمون لشرح طرق وأساليب وتخطيط وتنفيذ برامج التدريب. كما استخدم المنهج الوصفي والتاريخي في توضيح جزئه النظري.تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور التدريب ورصد الاحتياجات بينما تختلف معها في أن هذه الدراسة ركزت على الاحتياجات التأهيلية والتدريبية للمعلمين على اختلاف أنواعهم وتخصصاتهم، وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الجزء النظري وبعض النتائج.

٢. دراسة عبد العزيز بن عبد الله السنبل(١٩٨٨م): تهدف هذه الدراسة إلى بيان الاحتياجات التدريبية لمعلمي تعليم الكبار واستخدم الباحث الاستبانة في ذلك واستخدم المنهج الوصفي والتاريخي في بيان الجزء النظري وقد توصل إلى نتائج عديدة من أهمها: أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكبار تتضمن:البحث التربوي، تاريخ تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، العلاقات الإنسانية بين الكبار، تعليم الأقران، التقويم التربوي، الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلم الكبير، المناهج وطرق التدريس، وسائل التعليم المستخدمة في تدريب الكبار، إدارة برامج تعليم الكبار.

٣. دراسة إيناس بنت صالح عايد(١٤٢٦هـ): استهدفت هذه الدراسة الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة معلمات المعاهد الثانوية المهنية للبنات في المملكة العربية السعودية وقد استخدمت الباحثة استبيان لبيان الاحتياجات وقد أظهرت الدراسة نتائج من أهمها: أن الاحتياجات للمعلمة تشتمل على:معلومات ثقافية، مهارات لازمة لأداء الوظيفة على أكمل وجه، جانب وجداني لدى الفرد يتمثل في اتجاهات نحو مادته وعمله ومهنته.

٤. دراسة تنيضب الفايدي(١٤٢٢هـ): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع النظام الحالي للتدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية ومعرفة أهم المشكلات التي تواجهه، ومدى مساعدة البرامج التدريبية المنفذة حالياً لبعض الاتجاهات والأساليب التدريبية الحديثة، والوصول إلى نموذج مقترح لتطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وقد خرجت الدراسة في نتائجها ببديلين لنظام التدريب التربوي لمديري المدارس:أحدها: التطوير الجزئي الذي يعتمد على إنشاء اللجنة العليا لتدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية واللجان الفرعية. والبديل الآخر: التطوير الكلي الذي يعتمد نظاماً متكاملاً وإطاراً مرجعياً لنظام التدريب التربوي لمديري المدارس حيث يعتمد على إنشاء إدارة تسمى إدارة برامج التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية.

٥. دراسة فائزة رواس(١٤٢١هـ): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربات وقد استخدمت الباحثة الاستبيان والمقابلات الشخصية والمنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت إلى نتائج من أهمها: كيفية التعامل مع الطالبات وكيفية التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم وغيرها.

دراسة أحمد الغامدي(١٤٢١هـ) تهدف هذه الدراسة إلى محاولة معرفة مدى تحقيق برامج دورات تدريب مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة الرياض لأهدافها من وجهة نظرهم. وقد استخدم الباحث الاستبيانات والمقابلات الشخصية وبعض المناهج الأخرى وقد توصل إلى عدد من النتائج من أهمها: حققت البرامج التدريبية أهدافها بنسبة ٩١٪ وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح كليات المعلمين.

٦. دراسة محمد العنزي(١٤٢٤هـ):هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمحضري ومحضرات المختبرات المدرسية في منطقة تبوك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي في دراسته كاستخدام الاستبيانات وبعض المقابلات الشخصية المفتوحة وكان من أهم نتائجها: نالت الحاجات التدريبية ذات العلاقة بالحاسب الآلي تقدير احتياج كبير، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الخبرة والجنس وظهرت فروق في متغير المرحلة الدراسية.

٧. دراسة أحمد الضلعان (١٤٢٤هـ):هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم. وقد استخدم الباحث الاستبيان والمقابلات الشخصية المفتوحة وقد توصل إلى نتائج عديدة من أهمها: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى توفر التقنية التعليمية واستخدامها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغيير المؤهل والتخصص، أهم الحاجات التدريبية: المعلمون يرون أنها الجوانب المعرفية والنظرية لاستخراج التقنيات التعليمية أما المشرفون يرون أنها مهارات التفكير والابتكار والإبداع.

ثانيا: البحوث والدراسات السابقة خارج المملكة العربية السعودية:

البحوث والدراسات السابقة العربية:

١. دراسة سمية حلمي محمد الجمل وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، حيث تم تدريبهم على مهارات البرنامج المقترح لمدة ٢٤ ساعة موزعة على ٨ لقاءات. وقد وصت تلك الدراسة بالعديد من التوصيات ومن أهمها أن يركز المشرفون التربويون على الممارسات الإبداعية للمعلمين في الصف والتدريب.

٢. دراسة محمد هاشم فالوقي(١٩٩١م): تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المدى الذي يمكن لمراكز التدريب الموجودة في ولاية ميتشجان الأمريكية أن تساعد في الاستجابة لحاجات التربية أثناء العمل. واستخدم الباحث استبانة لهذا الغرض والمنهج التاريخي والوصفي لعرض جزئه النظري. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: أن نسبة كبيرة من المعلمين المشاركين في برامج التنمية المهنية يرون أن مراكز التدريب لها ارتباط برفع كفاءة المعلم وأن هذه المؤسسات تقدم خدمات هامة للمشاركين في برامج التنمية المهنية كما يرغب جميع المشاركين في هذه البرامج زيادة الاتصال مع هذه المراكز.

٣. دراسة مصطفى خليل الشرقاوي(١٩٨٤م): هدفت هذه الدراسة إلى التخطيط والإدارة للدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة واستخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي في دراسته وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: توفير التنمية المستمرة للمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكّن المعلم من الارتفاع بمستوى مهنته. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتختلف معها في أن هذه الدراسة اهتمت بإدارة وتخطيط الدورات التدريبية بينما تهتم الدراسة الحالية ببرنامج التأهيل والتدريب ككل متكامل.

٤. دراسة جبرائيل بشارة (لبيا):استهدفت هذه الدراسة بيان العوامل والمتغيرات التي جعلت التدريب التربوي في أثناء العمل أمراً مهماً ومطلباً ملحاً وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وقد توصل إلى نتائج كثيرة حول هذه العوامل كان منها: الانفجار المعرفي أصبح من سمات العصر المميزة، سهولة تدفق المعلومات، تطوير مفهوم التربية، تغيير دور المعلم في العملية التعليمية.

٥. دراسة صالحة سنقر (١٩٩١م):استهدفت هذه الدراسة بيان ضرورة تدريب المعلمين واستخدمت الباحثة المنهج التاريخي والوصفي وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها: المعلمون المبتدئون قليلو الخبرة يحتاجون برامج مكثفة لتأهيلهم للعمل، المعلمون المتفوقون يحتاجون إلى المزيد من العناية والبحث عن الجديد، المعلمون التقليديون يتمسكون بالقديم ويفضلون البقاء عليه، المعلمون السلبيون يتحاشون مراقبة الآخرين، المعلمون الذين يفتقرون إلى الكفاءة والمهارة العملية لا يدركون نقص خبراتهم.

٦. دراسة جمال جمعة عبد المنعم (٢٠٠١م):تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التدريب أثناء الخدمة في ليبيا بين الشكل والمضمون. أما عن منهج الدراسة وأدواتها وأساليبها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي والتحليلي كما استخدم الاستبانة والمقابلة الشخصية المفتوحة، وقد جاءت نتائج الدراسة على محاور كثيرة من أهمها: الأهداف التي تشبع رغبات المعلمين ٧٥%، زمن البرنامج لا يتعارض مع العملية التعليمية ٧٥%، تحسين وسائل طرق التدريب ٨٠%..

٧. دراسة سلام (١٩٩١): هدفت هذه الدراسة معرفة أكثر كل من البرنامج التعليمي والطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف الثانوي العلمي في التعبير واتجاهاتهم نحوية لمعرفة ذلك الأثر اختيرت عينة عشوائية قوامها (١٦٠) طالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمدارس محافظة الزرقاء بالمملكة الأردنية وقسمت هذه العينة مناصفة مجموعتين ضابطة وتجريبية وبعد تدريس المجموعتين التجريبية

باستخدام برنامج تعليمي، والضابطة بالتقليدية قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل الطلاب للمهارات الكتابية أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في ارتفاع مستوى تحصيل التعبير وأوصت الدراسة بالتنويع في أساليب طرق تعليم التعبير.

٨. دراسة (هند الخليلة، ٢٠٠٠)، هدفت إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثالية التي ينبغي أن يمارسها، تم تنفيذ التجربة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود، بينت النتائج أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، بسبب حاجة الأساليب الأكاديمية إلى تطوير كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي، وزيادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

٩. دراسة (بن هويشل الشعيلة، وعبدالله خطايبة، ٢٠٠٢): هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف، أظهرت نتائج الدارسة ضعف ممارسات أعضاء هيئة التدريس التدريسية وجاءت أقل من ٨٠ %) حسب تقدير طلبة الدراسات العليا، وذلك بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء، وقد جاء مجال الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى، تلاه عرض المادة التعليمية، ثم تنظيم المادة التعليمية، ثم التخطيط، وأخيرا مجال التقويم.

١٠. دراسة (احمد كنعان، ٢٠٠٣): هدفت إلى الوقوف عند مفهوم الجودة ومسوغات تطبيقها في الميدان التربوي، وتحديد أهم معايير ومؤشرات الجودة في التعليم العالي، ورصد معوقات تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي، ورصد أهم الإجراءات الواجب إنجازها لضمان وصول كليات التربية إلى الجودة الشاملة والمحافظة عليها، وانتهت بمقترحات إعادة النظر بلوائح الكليات الجامعية وتطويرها بما يتلاءم مع الجودة، وضع نظام شامل لتقييم الأداء الجامعي وانشاء هيئة اعتماد أكاديمي عربية تابعة لاتحاد الجامعات العربية تتولى مهمة منح شهادة الجودة للكليات وفق معايير الجودة الشاملة العالمية، وإعداد قائمة بيانات شاملة وموحدة لكليات التربية في الوطن العربي، للاسترشاد بها عند الحكم على واقع هذه الكليات وفق معايير الجودة الشاملة.

١١. دراسة (محمد خير احمد الفوال، ٢٠٠٣)، هدفت إلى بيان أهم معايير الجودة المعتمدة بالنسبة إلى الكليات الجامعية وكليات التربية وقد توصل الباحث إلى مجموعة معايير الجودة في كليات التربية وهي مشتقة من المعايير التي وصفتها وكالة تأمين الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة QAAHE وقد قسمتها الدراسات التربوية في محاور مواصفات التقويم ومعاييره، بنية دليل تقويمها، طبيعة موضوعاتها، وتحديد مبادئها.

١٢. دراسة (نعمان الموسوي، ٢٠٠٣)، هدفت إلى تطوير أداة موضوعية لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث غطى المقياس أربعة مجالات أساسية وقد توصل الباحث إلى أن بنود المقياس تمثل مجالات إدارة الجودة الشاملة مما يجعله سهل التطبيق ويوفر مجالا رحبا لصانعي القرار كي يكرسوا جهودهم لتحسين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتقويم، وتهيئة المناخ الأكاديمي المناسب لعمل الأستاذ الجامعي، والبيئة التعليمية المواتية لتطلعات الطالب الجامعي وطموحاته.

١٣. دراسة (ناصر القرني، ٢٠٠٥): هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، وتوصلت نتائج الدارسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية يقل عن معيار الأداء الذي نسبته (٧٠ %) بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠ ٠٥)، كما أن عملية التقويم واستخدام الوسائل التعليمية أخذا المراتب الأخيرة من وجهة نظر الطلبة.

١٤. دراسة (علي ناصر الشتيوي»٢٠٠٥)، سعت لتحديد القدرات المطلوبة لتجويد الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة عصر العولمة، وتوصلت إلى أن هناك حاجة ماسة لتضافر جهود القيادات والمؤسسات المعنية في الاستفادة من العصر الحديث وتنوع برامج التدريب وتناول جودة الأداء بجدية، وإجراء بحوث علمية واتباع أنشطة والاستفادة من التقنية الحديثة وتطوير نظم وبرامج وتقويم الأداء لرفع مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس.

١٥. دراسة (محمد عوض الترتوري،٢٠٠٦): سعت إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بما يتناسب مع مبادئ الجودة الشاملة، استخدم مؤشرات لكشف نقاط الضعف في العملية التعليمية وأين يستخدم برامج تطوير أداء عضو هيئة التدريس ووسائل تحسينها في مجالات البحث والإشراف وجودة الأداء التدريسي وخدمة المجتمع.

١٦. دراسة (راشد، ٢٠٠٧)، هدفت إلى وضع معايير جودة الأداء التدريسي للمعلمين وللأدوات التدريسية التي تساعد المعلم في نقل صورة واقعية عن العلم باعتباره متعدد الأبعاد، بينت النتائج تدنيا عاما في الممارسات والآداءات التدريسية للمعلمين وفقا لمعايير التدريس المقترحة في ضوء أبعاد العلم.

١٧. دراسة (منى بنت حميد السبيعي،١٤٣٠هـ): هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول (٣٧) معيارا للجودة في تدريس العلوم، تم تطبيقها على عينة بلغت (١٨٩) طالبة، وأسفرت النتائج عن ضعف مستوى أداء عضوات هيئة التدريس في أقسام العلوم في المهارات التدريسية، لم يبلغ المستوى المقبول، كما وجد اختلاف في درجة ممارسة مهارات تدريس العلوم كانت جميعها لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء، وأوصت الباحثة بنشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس، وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية في صقل مهاراتهن التدريسية بالجامعة.

١٨. دراسة (محمد الجود ومحمد فالز، ٢٠٠٩)، هدفت إلى إيجاد معايير الجودة الشاملة لدى عضو هيئة التدريس في كليات جامعة إب، وقد تم بناء قائمة بهذه المعايير تكونت من (٥٥) فقرة موزعة على (٦) مجالات، تم توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عددهم (٩٨) عضوا في ثمان كليات، وتوصلت النتائج إلى اتفاق في عدم توفر معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بشكل عام، وأوصت بإعداد برامج ودورات تدريب وإنشاء مركز جودة داخل الجامعة، وإجراء دراسات في مجال الجودة.

١٩. دراسة الغامدي ١٤٢٢ – ١٤٢٣ هـ:

دراسة عنوانها (قياس اتجاهات المعلمين نحو مواد تخصصهم وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي في المراحل المختلفة وقد استهدفت ما يلي:

- التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمين
- تحديد العلاقة بين اتجاهات المعلمين وبعضهم البعض نحو مواد تخصصهم وأدائهم التدريسي.

ونهج الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة البحث، واستخدم الباحث مقياس الاتجاهات المعلمين نحو مواد تخصصهم، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية، وقد توصل إلى أهم النتائج كان من أهمها:

١- تراوح متوسط اتجاه المعلمين نحو التثقيف الذاتي بين (٤,٥٠ – ٣,٠٥) وهو متدني.

٢- تراوح متوسط اتجاه المعلمين نحو التكامل الذاتي لشخصية بين (٤,١٩ – ٣,١٦) وهو متدني.

٢٠. دراسة سكر والخزندار (١٤٢٥هـ): وعنوانها (مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر) وقد استهدفت ما يلي:

- تحديد أهم الكفايات التي ترفع من مستوى أداء المعلم وتمكنه من مواجهة العصر مستجداته ومتغيراته المتعددة.
- إعداد قائمة من المستويات المعيارية الملائمة للحكم على مدى امتلاك المعلم لتلك الكفايات.وقد استخدم الباحثان:

١- استبيان مفتوح وجه لعينة من الخبراء المهتمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمشرفين التربويين لتحديد كفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر واقتراح مستويات معيارية ملائمة لها.

٢- استبيان ضم الكفايات والمعايير المقترحة التي تم جمعها وترتيبها من الاستبيان المفتوح وجه لنفس أعضاء العينة من الخبراء لتحديد درجة أهمية كل من الكفايات ومستوياتها المعيارية المقترحة.

وقد توصل الباحثان إلى أهم النتائج كان من أهمها:

- مجال كفاية المعرفة العلمية وتوظيفها لخدمة البيئة والمجتمع، ويتضمن (٢٠) كفاية فرعية تعتبر بمثابة مستويات معيارية لكفاية المعرفة

العلمية وتوظيفها لخدمة البيئة والمجتمع

- مجال كفاية المشاركة التفاعلية والتواصل خلال عملية التدريس، ويتضمن (١٣) كفاية فرعية تعتبر بمثابة مستويات معيارية لكفاية المشاركة التفاعلية والتواصل خلال عملية التدريس.

- كفاية استخدام وتوظيف مصادر المعرفة المتعددة، ويتضمن (٩) كفايات فرعية تعتبر بمثابة مستويات معيارية لكفاية استخدام وتوظيف مصادر المعرفة المتعددة.

مجال كفاية إدارة الصف القائمة على أساس قيادية المعلم واحترام المتعلم وتفعيل دوره في العملية التعليمية، ويتضمن (٢٠) كفاية فرعية تعتبر بمثابة مستويات معيارية لكفاية إدارة الصف القائمة على أساس قيادية المعلم واحترام المتعلم تفعيل دوره في العملية التعليمية.

البحوث والدراسات السابقة الأجنبية:

١. دراسة كادير١٩٧٦ :Kadir تهدف هذه الدراسة إلى رصد الاحتياجات التدريبية عند معلمي الكبار في تايلاند وكان التساؤل للعيّنة: ما الاحتياجات التدريبية التي تساعدك في إدارة فصول الكبار ؟ وقد استخدم الباحث المقابلة الشخصية المفتوحة وقد توصل لنتائج منها: الحاجة إلى أساليب تدريب وطرق جديدة. التعرف على علم نفس الكبار وفلسفته.

٢. دراسة ميزفرو١٩٧٩Mezfirow : تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية وقد استخدم الباحث الاستبيان والمقابلات والملاحظات والسجلات وقد كانت هناك نتائج عديدة من أهمها: حظيت المعلومات بأهمية كبيرة من حيث أسس ومبادئ وطرق تدريب تعليم الكبار. وجاء في المرتبة الثانية في الاحتياجات المهارات مثل تشخيص المشكلات التعليمية وتهيئة الجو التعليمي وكذلك فاعلية المادة العلمية وجاء في المرتبة الثالثة الاتجاهات مثل توجيه أنظار الكبار للتعلم وتنمية اتجاهات المعلمين.

٣. دراسة Smulder et al.،٢٠٠٤: أثبتت هذه الدراسة أن استراتيجية حوض السمك أثبتت فعاليتها في أنها مناسبة لأعداد كبير من الطلاب وأنها لا تميز بين المتحدثين داخل حوض السمك ولا بقية الأعضاء خارج حوض كما أنها تعزز من المشاركات المتعمقة للطلاب فيما يخص المفاهيم التي يتعلموها لاسيما تلك المفاهيم النظرية وهو ما أسفرت عنه الدراسة الحالية.

دراسة Candido et al.،٢٠٠٧: أثبتت هذه الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية حوض السمك كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط ساعد الطلاب على المشاركة الفعالة في القراءة، والكتابة، والمناقشة، وأداء الأشياء التي تربطهم بالمادة التعليمية وعلى استمتاعهم بالتعلم أكثر من المحاضرات التي يغلب

تعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة

اتفقت تلك الدراسات مع المنهج المستخدم في الدراسة حيث استخدمت تلك الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة كما تم أيضا استخدام الاستبيان كأداة للدراسة في عدد كبير من الدراسات السابقة.

- أكدت معظم الدراسات على أن هنالك انخفاضاً في أداء المعلمين التدريسية سواء ارتبطت الدراسات بمعايير الجودة، راشد (٢٠٠٧)و القرني (٢٠٠٥) أم تمت بدونها، أو كان تطبيقها في التعليم العام أو العالي.

- كما ركزت دراسة راشد (٢٠٠٧)، والجوي، ومحمد فائز(٢٠٠٩) على إيجاد معايير جودة التدريس.

- وبينت دراسة القرني (٢٠٠٥) ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢) ودراسة مني السبيعي (١٤٣٠هـ) من خلال عملية التقويم وجود تدني في أداء عضو هيئة التدريس.

- وسعت بعضها إلى تطوير أداء وقدرات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير الجودة محمد الترتوري (٢٠٠٦) وعلي الشتيوي (٢٠٠٥م).

- اتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال التدريس الجامعي.

- كما تبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لا سيما العربية منها التي ناقشت مدى توافر معايير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، ودراسة هند الخثيلة، ودراسة بن هويشل وخطايبة، ركز بعضها على أجزاء محددة من مهارات الأداء التدريسي بينما سعى البحث الحالي إلى التركيز على معظم الأداءات التي يمارسها عضو هيئة التدريس في الجامعة، وخدمة المجتمع والمجال الشخصي، كما هو مطلوب وفقا للتوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة، وما أكدت علية الدراسات السابقة.

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء أداة البحث، وتفرد بتقديم مقياس مقترح يمكن اعتماده في كليات التربية التقويم واقع أداء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير الجودة في الأداء التدريس.

أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة

كان هناك العديد من الاختلافات بين هذه الدراسة والدراسات السابقة وخاصة فيما يتعلق بأهداف الدراسة حيث كانت تمثلت الاختلافات في:

١. اقتصرت الدراسات السابقة جميعها على تحديد الاحتياجات التدريبية ورفع كفاءة التدريب، ولم يركز أحدها على تأثيره على الأداء التدريسي للمعلمات

٢. اهتمت الدراسات السابقة بأهمية وضرورة التدريب.

٣. اهتمت الدراسات السابقة بواقع التدريب.

٤. اقتصرت الدراسات السابقة على تحديد تخصص التدريب.

٥. لم تتناول الدراسات السابقة محور التأهيل.

٦. لم تتناول الدراسات السابقة عناصر التدريب المختلفة.

٧. لم تتناول الدراسات السابقة بعض التخصصات المهمة.

٨. لم تتناول الدراسات السابقة أسباب عزوف المعلمين عن حضور الدورات التدريبية.

٩. لم تتناول الدراسات السابقة في الاقتراحات والتوصيات أهمية تدريب المعلمين.

أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في بحث الباحثة:

بإذن الله تكون هذه الدراسات السابقة كضوء لإكمال بحثي في التدريب وتطبيقه على العينة المراد الدراسة عليها في مدارس ثانويات البنات في شرق مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

من أجل تحقيق تلك الدراسة فإن الباحثة قامت باتباع منهجية محددة، وحددت مجتمع وأدوات الدراسة وفقا لمتطلبات البحث وبما يخدم البحث كالتالي:

منهجية الدراسة

الجانب النظري: تم اعتماد منهج وصفي تحليلي وذلك بالاستفادة من المراجع والكتب والمقالات الخاصة بموضوع البحث.

الجانب التطبيقي: تم اعتماد المنهج الوصفي من خلال دراسة درجة فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الأداء التدريسي للمعلمات بالمملكة العربية السعودية.

مجتمع وعينة الدراسة

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية وقد تم اخذ عينة عشوائية قصدية والذي يبلغ (١٣٦) معلمة (العشوائية القصدية ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته وبناء على معرفته دون قيود أو شروط)

خصائص عينة الدِّراسَة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات:

١_ **المؤهل العلمي:**

جدول (٣–١) توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	70	%51.5
دبلوم	28	%20.6
ماجستير	38	%27.9
المجموع	136	% 100

يتَّضح من الجدول (٣–١) أنّ (٧٠) من أفراد الدِّراسَة بنسبة (٥١,٥ %)من إجمالي أفراد الدِّراسَة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (٢٨) من أفراد الدِّراسَة بنسبة (٢٠,٦٪) من إجمالي أفراد الدِّراسَة مؤهلهم العلمي دبلوم

بناء أداة الدِّراسَة:

تمَّ تصميم أداة الدِّراسَة (استبانة) بهدف التعرُّف على قياس فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد تم إعداد الاستبانة بصورتها المبدئيَّة، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلِّقة بهدف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على الدِّراسَات السَّابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدِّراسَة الحاليَّة، حيث تكونت الاستبانة من جزأين رئيسين، على النحو التالي:

الجزء الأول: ويحتوي على البيانات الأوليَّة لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويشتمل على ستة محاور رئيسية للدراسة.

نتائج الدِّراسَة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة الحاليَّة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدِّراسَة لعبارات الأداة، ومعالجتها إحصائيًّا، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها،في ضوء الأطر النظريَّة، والدِّراسَات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ويقوم الباحث بمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسَة وتفسيرها، من خلال الإجابة عن أسئلتها.

ملخَّص الدِّراسَة وتوصياتها ومقترحاتها

عرض الباحث في الفصل السابق نتائج البحث الميدانيَّة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة البحث على تساؤلات البحث ومعالجتها إحصائيًّا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائيَّة، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

مقترحات الدِّراسَة:

١. إجراء المزيد من الدِّراسَات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيَّة أخرى.

٢. إجراء المزيد من الدِّراسَات التي تهدف إلى التعرُّف على مدي فاعلية التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي، مع متغيِّرات أخرى غير متغيِّرات الدِّراسَة الحاليَّة.

٣. إجراء المزيد من الدِّراسَات التي تهدف إلى التعرُّف على أهم العوامل التي تعوق التدريب على استراتيجيات التعليم الحديثة في الأداء التدريسي، وكيفيَّة التغلُّب عليها.

قائمة المصادر والمراجع

الأغا، عبد المعطي رمضان، ٢٠٠٤م، **الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم المؤتمر السادس عشر (تكوين المعلم)**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، دار الضيافة جامعة عين شمس.

البهواشي، السيد عبدالعزيز، ٢٠٠٤م، **تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية فى وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول**، المؤتمر السادس عشر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم)، دار الضيافة جامعة عين شمس.

بولرباح، نصير؛ نجيب، غريب، ٢٠١٤ **واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة.

البيبلاوي، حسن، ١٩٩٦، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر**، مؤتمر التعليم العالي مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، جامعة المنوفية.

الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله يه الفترة الواقعة ٣ – ٢٠٠٤ /٧/٥

الجبالي، حمزة، ٢٠١٦م، **أساليب وطرق التدريس الحديثة**، د.ط، د.ن.

الجمل، سمية، ٢٠١٧م، **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي** ماجستير الجامعة الإسلامية.

السهلي، عبد الله منيف، ٢٠١٢م، **مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل (رؤساء الأقسام)** رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

سيد، عصام محمد عبد القادر، ٢٠١٧م، **سلسلة التنمية المهنية للمعلم – سيناريو التخطيط: الحقيبة التدريبية الرابعة**، ب.ط، الإسكندرية: دار التعليم الجامعي. الإسكندرية.

شاهين، عبد الحميد، ٢٠١٠، **استراتيجيات التدريس المتقدمة** دبلوم خاصة في التربية جامعة الاسكندرية،٢٠١٠.

أبو شاقور، نعيمة المهدي، ٢٠١٧، **دراسات تربوية**، ط١، الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

أبو شريخ، شاهر، ٢٠٠٨، **استراتيجيات التدريس**، ط١، الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

الشتيوي، علي ناصر، ٢٠٠٥، **القدرات المطلوبة لتطوير جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس المؤسسات التعلم العالي لمواجهة تحديات العولمة**، بحث بورقة عمل "طرق تفعيل وثيقة الآراء الأمير عبدالله عبدالعزيز حول التعليم العالي"، ١٩ –٢٠ ذي الحجة ٢٠٠٥/١/٣٠.

شحاتة، حسن سيد، ٢٠٠٥، **ثقافة المعايير والتعليم الجامعي**، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات.

الشهراني، عامر عبد الله، ٢٠٠٥، **الجودة في التعليم**، صحيفة الوطن، العدد (١٨١٤)، السنة الخامسة، المملكة العربية السعودية.

الضلعان، أحمد بن علي، ٢٠٠٣، **الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم ماجستير**.

عاشور، راتب قاسم، ٢٠٠٩م، **المنهاج: بناؤه تنظيمه نظرياته وتطبيقاته العملية**، الجامعة الأردنية: الجنادرية للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، مختار، ٢٠٠٣م، **المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم في مصر في عصر المعلومات**، المؤتمر السنوي الحادي عشر لجمعية التربية المقارنة (نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات)، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، مؤمن عبد العزيز، ٢٠٠٣، **بعض معوقات الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط**، مجلة الثقافة والتنمية السنة (٤)، العدد (٧).

عبد الرحيم، الشيماء، ب.ت، **التعلم النشط واستراتيجيات التدريس الحديثة** جامعة جنوب الوادي.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري، ٢٠١٦م، **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية**، مصر: جامعة حلوان، المجموعة العربية للنشر

John، K. 2000، Standards in the classroom how teachers and students negotiate learning، Teachers college press. New york · copyright by teachers college Colombia university.

1.Keck-McNulty، C. 2004، Croup ieadership training، what is learned using a fishbowl method، unpublished ph.d. thesis، Kent، state university،

2.miller، R.، Benz، J. & Wyso Cki، D. 2002. Encouraging collaborative learning computer mediated conferencing or fish????? Interaction،ercno. ED 472g25.

4. تدريب وتطوير المؤظفين. ريموندأ.نوي

بحث رقم ٥٩

تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الباحثة/ هاله عبود عمر بايحيي – د/ رقية ناجي إسماعيل الدعيس

الملخص:

هدفت المستلة البحثية الحالية إلى تسليط الضوء حول مفهوم تقدير الذات لدى الطلبة وعلاقته بالتحصيل وذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة نظرية، هي: – ما النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات وما العلاقة فيما بينها من حيث أوجه الاختلاف والشبه؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي؟" ما العوامل المؤثرة على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ ما طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟ وقد استخدمت الدراسة منهجية التحليل الوصفي للادبيات والدراسات ذات العلاقة للإجابة عن أسئلة الدراسة، توصلت الدراسة في نتائجها إلى ان هناك العديد من النظريات التي تناولت تقدير الذات وبرغم اختلاف تلك النظريات في بعض الجوانب الا انها تؤكد على وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة ان هناك عوامل عديد تؤثر على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، ومن تلك العوامل: الرعاية الأسرية والعمر والجنس والمدرسة، كما أظهرت نتائج الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث أظهرت معظم الدراسات التي تم تناولها من خلال الدراسة الحالية وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما أوصت الباحثة على إعادة الدراسة على نفس المجتمع باستخدام مقياس "روزنبرغ" لتقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، تقدير الذات، التحصيل الدراسي.

Abstract:

The current research aimed to highlight the concept of self-esteem among students and their relationship to achievement by answering three theoretical questions: What are the theories that dealt with the concept of self-esteem and what is the relationship between them in terms of differences and similarities? How can they be used in the field of education? What are the factors affecting the level of self-esteem in middle school students? What is the relationship between self-esteem and academic achievement among middle school students? The study has used the methodology of descriptive analysis of literature and related studies to answer the study's questions, the study concluded in its results that there are many theories that dealt with self-esteem and despite the differences of those theories in some aspects, it confirms the existence of a relationship between self-esteem and academic achievement, as the results of the study showed that there are many factors affecting the level of self-esteem among students, and among those factors Family care, age, sex and school, as the results of the study through review of previous studies showed that there is a relationship between self-esteem and academic achievement, as recommended by the researcher to re-study the same society using the self-esteem "Rosenberg" measure.

المقدمة:

إن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة على مستوى الفرد والمجتمع، حيث يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد وتحقيق التوافق النفسي وتقبل الفرد لذاته، وقد حظي التحصيل الدراسي باهتمام الباحثين والعاملين في مجال التربية والتعليم، لما من أهمية كبيرة للأسرة والمجتمع.

يعبر التحصيل الدراسي عن مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الاختبارات التحصيلية المدرسية للفصل الدراسي الواحد أو للعام الكامل، وهو أحد المؤشرات المهمة والأساسية التي يرتكز عليها العاملون في مؤسسات التعليم المختلفة على وجه العموم والمعلمون على وجه الخصوص للحكم حول درجة تحقق مخرجات التعلم والأهداف التعليمية لدى المتعلمين.

ويعد الغرض الأسمى من التحصيل الدراسي هو اكتساب مهارات حياتية وأخلاق شريفة تنمي شخصية الفرد وترتقي بعقليته وتعتني بجسده وتهذب وجدانه، ليتجه نحو تكوين ذاته أولاً، وتكوين أسرة كريمة ثانياً، ومجتمع متحضر ثالثاً، وبما يمد الجموع الإنسانية ويخدم قضاياها العادلة (الكندري وملك،٢٠١٨، ص١)

ويرى الكثير من المختصين والتربويين أن الضعف في التحصيل الدراسي ينتج لأسباب عديدة، بعضها ذاتية وبعضها بيئية، وأن الطالب الضعيف يواجه هجوماً يومياً على تقديره لذاته، مثل: الدرجات المتدنية وعدم رضا معلميه عنه وسخط والديه المتكرر علية والنبذ الاجتماعي، أما إذا كان الطالب ذو تحصيل دراسي مرتفع، فإنه سوف يواجه يومياً ما يرضيه وما يرفع من تقديره لذاته، مثل: الدرجات المرتفعة ورضا معلميه وإطرائهم له ورضا والديه والقبول الاجتماعي، والشعور بالرضا هو أحد النتائج المترتبة على التقدير المرتفع للذات، فالأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع لذواتهم يشعرون بالرضا عنها معظم الوقت، أما الذين يتمتعون بتقدير متدن للذات لا يشعرون بالرضا عنها معظم الوقت، فهم يشعرون بأنهم غير ذوي شأن ويفتقرون إلى تقدير ذاتهم، وبالتالي قد يؤثر التحصيل الدراسي على تقدير الذات وقد يؤثر تقدير الذات على التحصيل الدراسي، وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

ويعد تقدير الذات ظاهرة تقيميه، حيث يقيم الفرد ذاته بناءً على الصورة التي يرسمها لنفسه، ويمكن الاستدلال على تقدير الذات من خلال السلوك الذي يسلكه الفرد.

ومن المظاهر السلوكية التي يمكن من خلالها الحكم على تقدير الفرد مكونين أساسيين هما: الكفاءة الذاتية ويشير إليها الثقة بالنفس، وإيمان الفرد بقدرته على مواجهة التحديات والتكيف معها، والمكون الآخر قيمة الذات ويعبر عنها القبول غير المشروط للذات والشعور بالأهلية والسعادة (مالهي، وريزنز، ٢٠٠٥، ص٣).

فتقدير الذات هو شرط أساسي من شروط السلوك المثمر والبناء، فإذا أردنا أن يكون أداؤنا أفضل في كل شيء يجب أولاً أن نعتبر أنفسنا أهلاً لأن ننجز ما بدأنا فيه وجديرين بالنجاح لكي ننجح ونتقن ما نفعله.

وتشير الأدبيات التربوية حول تقدير الذات، أن الإحساس العالي بالذات لدى المتعلمين قادر على أن يظهر ما لديهم من أفكار ومشاعر بجرأة عالية وسهولة، وهذا ما يساعدهم في التفوق والتميز الأكاديمي. ومن منطلق أهمية التحصيل الدراسي في كونة مؤشر ذو دلالة على نجاح العملية التعليمة، فإن هذه الدراسة تسعى للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

الإحساس بمشكلة الدراسة

مما لا شك فيه انه عندما يتدنى مستوى تقديرنا لذاتنا، فإننا نصبح خائفين وسلبيين ومتوترين وعدوانيين وغير حاسمين وغير متحمسين ونشعر بالعجز وقلة الحيلة، بالطبع سيكون لهذا الوضع تأثير كبير على شعورنا بالسعادة، كما سيكون له تأثير سيئ على عملنا وعلاقتنا بالآخرين (ليندنيفيلد، ٢٠٠٦، ص ب).

ومن الأسباب التي ابرزت الحاجة للدراسة الحالية هو مواجهة الباحثة لمواقف ومشكلات عديدة أثناء فترة عملها كمراقبة في مدرسة للبنات، بعض من تلك المشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسي، والبعض الاخر يتعلق ببعض المشكلات النفسية والأسرية لدى الطالبات، ومن خلال الملاحظة الشخصية التي قامت بها الباحثة أثناء فترة عملها، لاحظت الباحثة تدني مستوى بعض الطالبات التحصيلي وعدم

رغبتهن في اكمال دراستهن رغم توفر كل ما تحتاج إليه من مستلزمات واحتياجات ومواصلات وكل ما يلزمها للنجاح والتفوق، بالنظر إلى سجل المواظبة والسلوك لهؤلاء الطالبات، الامر الذي جعل هذه الفئة من الطالبات مصدر ازعاج ويتسببن في العديد من المشكلات على صعيد المدرسة.

من هذا المنطلق وجدت الباحثة انه من الأهمية بمكان المقارنة بين تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة وبين درجة التحصيل الدراسي، والخروج بمقترح شامل يراعي فيه الجوانب النفسية والتروبية لدى الطالبات والذي من شأنه المساهمة في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالبات.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

- " ما النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات وما العلاقة فيما بينها من حيث أوجه الاختلاف والشبه؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي؟"
- ما العوامل المؤثرة على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
- ما طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحليل النظريات التي فسرت عملية تقدير الذات من حيث أوجه الاختلاف والشبه.

٢- تحديد العوامل التي تؤثر على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣- التحقق من طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تسليط الضوء على العوامل التي تؤثر في تقدير الذات لدى الطلبة والعلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

٢- تعد هذه الدراسة إضافة في هذا الميدان لسد الفجوة العلمية والنقص في الدراسات المحلية بالتحديد، وذلك في حدود علم الباحثة

الأهمية التطبيقية:

١- تتوقع الباحثة أن تفيد دراستها الحالية العاملين في مجالات التربية والتعليم من معلمات وقائدات مدارس والعاملين في مجال علم النفس التربوي، في كونها تهدف الدراسة الى إبراز العوامل التي تساهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة وهي بذلك تعطي كم نظري يمكن للمعلمين في المجال الاستفادة منه في تحديد الالية الناجحة للتعامل مع طلبتهم.

٢- قد تفيد هذه الدراسة ونتائجها الطلاب والطالبات أنفسهم، للتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي

٣- قد تساعد هذه الدراسة ونتائجها الطلاب والطالبات أنفسهم للتعرف على أسباب ارتفاع أو انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي

٤- تتوقع الباحثة أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول تقدير الذات، وأن تكون إضافة علمية في مجال تخصصها

٥- تتوقع الباحثة أن تشجع هذه الدراسة بعض الباحثين والدارسين للقيام بدراسات أخرى من أجل التحقق من نتائج هذه الدراسة وبمتغيرات أخرى

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الذات:

الذات لغة: هي مؤنث ذو، وتعرب إعراب الأسماء المفردة، وهي ذات الإنسان، نفسه ذات الشيء: عينه، جوهرة.

الذات اصطلاحاً: عرّف زهران (١٩٨٢) مفهوم الذات بأنه: تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتصميمات الخاصة بالذات ويعتبره الفرد تعريفاً لنفسه (الذات المدركة)، وكما يعتقد الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية)، وكما يريد أن يكون عليه (الذات المثالية).

وعرّفه أبو مغلي وسلام (٢٠٠٠) بأنه: مجموع إدراكات الفرد عن ذاته، ويعتبره صورة مركبة من تفكير الفرد عن نفسه وصفاته الجسمية المختلفة والعقلية واتجاهاته عن نفسه وما يُفضل أن يكون عليه.

ثانياً: تقدير الذات:

عرفها بخيت (١٩٨٥) بأنه: مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به.

وقد عرّف كوبر سميث تقدير الذات بأنه: (تقييم يضعه الفرد بنفسه لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن أيضاً اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، ويتضمن مدى اعتقاد الفرد بمقدرته وأهميته وقدرته)، تتفق الباحثة مع تعريف كوبر سميث لتقدير الذات وتراه الأقرب لتعريفها الإجرائي في هذه الدراسة.

وعرّف جيمس باتل تقدير الذات بأنه: (الرؤية التي يحملها المرء عن قيمة ذاته)، وعرّف جويل بروكنر تقدير الذات بأنه: (سمه تشير إلى درجة محبة أو كراهية المرء لذاته).

ويقصد بمصطلح تقدير الذات إجرائياً في هذه الدراسة: هو التصور الذي يراه الفرد عن نفسه واعتقاده بمقدرته وأهميته وأهليته ونجاحه، ويحدد بالتقييم الذي تضعه الطالبة لنفسها من خلال إجابتها على اختبار تقدير الذات.

ثالثاً: التحصيل الدراسي:

التحصيل لغة: مشتق من الفعل حصّل، أي حصل علية أو جمعه.

التحصيل اصطلاحاً: يعرف زهران (١٩٧٥) التحصيل بأنه: اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطرق علمية منظمة. (زهران،١٩٧٥، ص٣٩٦)

ويعرف سيد خير الله (١٩٨١) التحصيل الدراسي بأنه: يعني التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيليه المعمول بها في المدارس في امتحانات نهاية العام الدراسي هو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية. (خير الله،١٩٨١، ص١٥٥)

ويعرّف فؤاد أبو حطب التحصيل الدراسي بأنه: حدوث عمليات التعلم التي ترغب بها بشرط أن تكون هذه النتائج ناتجه من آثار برنامج خاص من برامج التعليم والتدريب (الفاخري،٢٠١٨، ص٩)

ويعرّف التحصيل الدراسي إجرائياً: هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية، ويتمثل في الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل المعد لذلك، والتي سيتم الحصول عليها من سجلات الطالبات المدرسية.

منهجية الدراسة:

قامت الباحثة في هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات ذات العلاقة، للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يعد المنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو المنهج الأكثر مرونة في تحليل الظواهر العلمية المختلفة.

الإطار النظري والأدبيات السابقة

الذات وتقديرها:

تعد الذات جوهر الشخصية، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها دور كبير في توجيه السلوك وتحديده، ويؤدي مفهوم الذات دوراً محورياً في حياة الإنسان، حيث أنه يشكل الدافع الأساسي لسلوكه واتجاهاته وتوافقه مع نفسه ومع الآخرين. ونظراً لأهمية مفهوم الذات فقد حظي باهتمام الكثيرين في مجال علم النفس حيث يعتبره البعض حجر الزاوية في شخصية وسلوك

الفرد، وهو الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدعم تكيف الإنسان مع البيئة الذي يعيش فيها.

أنواع مفهوم الذات:

١- مفهوم الذات الإيجابي: يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتظهر على من يتمتع بمفهوم ذات إيجابي ظاهر عليه، يكشف عنها بأسلوب تعامله مع الآخرين، فتجده ذو شخصية واثقة ومكانة اجتماعية تحظى باحترام الناس وتقديرها.

٢- مفهوم الذات السلبي: يتضح في مظاهر السلوك المتناقضة مع أساليب الحياة العادية، يكشف عنها بالسلوك المنحرف عن الأنماط السلوكية المتعارف عليها في المجتمع، فتجده من المحكوم عليهم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي، فصاحبها يصنف من فئة غير الأسوياء، وبذلك يمكننا القول بأن أصحاب مفهوم الذات السلبي هم أفراد تعرضوا لاضطرابات في حياتهم الأسرية كانت السبب وراء كونهم بهذا الشكل، فهم فقدوا الحب والاهتمام والرعاية والتقبل من الأسرة والمجتمع.

أبعاد مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات هو فكرة الشخص عن نفسه من حيث ثقته بنفسه وتقبله لذاته التي تؤثر إيجابياً أو سلبياً على شخصيته وسلوكه وتوافقه النفسي، ويشمل مفهوم الذات الأبعاد التالية:

١- القدرة البدنية: ويقصد بها القدرة البدنية التي يتمتع بها الشخص لممارسة الرياضات والنشطات المختلفة.

٢- صورة الجسم: وتعني مدى تقبل الشخص لجسمه من خلال مقارنة نفسه بالآخرين ونظرة الآخرين له.

٣- العلاقة مع الزملاء: يقصد بها القدرة على تكوين علاقات وصداقات مع الآخرين.

٤- العلاقة مع الوالدين: هل هي سوية أم يتخللها بعض المشكلات؟

٥- المواد الدراسية الأكاديمية المختلفة: يقصد بها قدرة الشخص على استيعابه وفهمه للمواد الدراسية ومدى استمتاعه وحبه لها.

٦- الدرجة الكلية لمفهوم الذات: يقصد بها مجموع درجات الأبعاد السابقة.

اتجاهات مفهوم الذات:

تعددت الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات في النقاط التالية:

١- تقدير الذات بوصفه اتجاهاً: وهو شعور الفرد بالإيجابية عن نفسه واستحقاقه للحب والإعجاب بالذات

٢- تقدير الذات بوصفة حاجه: اهتم أبراهام ماسلو Maslow, A بتصنيف الحاجات وقسم الحاجة إلى التقدير إلى قسمين:

أ- الحاجة إلى التقدير التي تتضمن الرغبة القوية والإنجاز والثقة بالنفس

ب- الحاجة إلى التقدير من خلال وجهة نظر الآخرين كالرغبة في الحصول على الإعجاب والهيبة

٣- تقدير الذات بوصفة حالة: هنا يتضمن تقدير الذات نظرة الشخص لذاته وتقييمها والحكم على معرفة الذات التي تتضمن الإيجاب أو السلب، فكلا التقديرين يرتبط بالصحة النفسية للفرد

٤- تقدير الذات بوصفة توقعاً: تؤثر نظرة الآخرين السلبية أو الإيجابية على تقدير الذات، وقد ربط أدلر Adler بين الإحساس بالفشل وتقدير الذات وهو ما سماه (عقدة النقص)

٥- تقدير الذات بوصفة تقييماً: تتمثل في إصدار الأحكام من الآخرين على كلاً من: الذات الجسمية وهوية الذات وتصور الذات

ثبات الذات وتغيرها:

كلما كانت الشخصية متكيفة مع البيئة التي تعيش فيها ومع داخلها كلما كانت أميل إلى الثبات، والعكس غير صحيح، فالميل إلى التأثير على البيئة والميل إلى التأثر بها يعني أنها تتمتع بثبات نسبي مرتفع رغم تغيير الذات أو تحديدها هو وسيلة دفاعية وصفتها (أنا) فرويد هو في النهاية وسيلة للتكيف مع البيئة، وأن مظاهر الثبات في الشخصية تتضح في الأسلوب والسلوك في التعامل والذكاء هي دلالات تدل على الثبات، وأن استقرار الشخصية على طبيعة ما لا ينفي تغيرها مع الزمن (نوايسه، ٢٠١٣، ص٣٠٣).

يؤكد سعد جلال (١٩٦٢) أن الذات إذا تكونت تحتفظ بتنظيمها وتقاوم التعديل والتغيير والانقسام، مما يساعد على التنبؤ بسلوك

الأفراد في المواقف المختلفة، فاستقرار السلوك يرجع إلى ثبات الذات، وليس معنى ثبات الذات أنها لا تتغير مطلقاً، فالفرد يعيش مع الآخرين وفي حالة شعوره بأن سلوكه خالف سلوك المجتمع يحاول أن يغير هذا الفرد من نفسه (الفار، ٢٠١٦، ص٢٩).

الذات قد تتحول وتتبدل، وتنشق الذات من عاملين لازمين هما الموجود نفسه ثم بيئته، والقول بأن ذات الإنسان متحولة هي من الأفكار التقليدية التي تزعم ثبات الذات ووحدتها، فإن ذات الإنسان تتألف من خلايا لا يحصى عددها، فكل خلية تشترك في تكوين وحدة الذات، والائتلاف والتجانس بينهم ناشئ عن اتحاد حركتهم التي قد تقضي عليها علل كثيرة، وهناك ادعاءات بأن الذات تظهر ثابته على وجه العموم، فالذات إن لم تتغير فذلك لعدم تحول البيئة الاجتماعية (لوبون،٢٠١٩، ص٤٨).

الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

إن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، وأن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس (الفحل ٢٠٠٤م: ص٥١).

يرى شافيلسون وآخرون (١٩٧٦) أن مفهوم الذات يعرف بشكل عام بوصفه إدراكات الشخص عن نفسه، وهذه الادراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين في حياته، وأن التفرقة بين وصف الذات وتقييم الذات لم تتضح بعد لا من الناحية النظرية ولا من الناحية العملية، وبناءً على ذلك فإن مفهوم الذات وتقدير الذات تم استخدامهما بالتبادل وبنفس المعنى في الأدب النفسي (الفار،٢٠١٦، ص٢٤، ص٢٥).

تقدير الذات:

تقدير الذات هو أحد العوامل الرئيسية في مجال النمو البشري فهو أساس التربية، وقد أثبت العديد من الدراسات أن تقدير الذات يساعد على تجنب الوقوع في الكثير من المشاكل المتعلقة بالسلوك والتربية والتعليم، وأنه يحمي من الاكتئاب.

ويعتبر تقدير الذات أحد أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان ويعد أحد الأبعاد الهامة للشخصية، فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً لشخصية أو سلوك الإنسان دون أن تشمل مفهوم الذات، يرى الأشول (١٩٨٨) أن مفهوم تقدير الذات يمثل ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس، وبالتالي فإنه يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية ويترتب على ذلك أنه يمكن قبول أو رفض أي من جوانبها أو صفاتها، ولقد أصبح تقدير الذات منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات الميلادية أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين، وذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان (سمور،٢٠١٥،ص٢٤).

أهمية تقدير الذات:

قال ويليام جيمس: (أعمق المبادئ في الإنسان هو تلهفه على تقدير الآخرين له)، تزداد أهمية تقدير الذات يوماً بعد يوم في مجال التربية والصحة العقلية وأصبح الحديث عنها يزداد أكثر فأكثر.

يبنى تقدير الذات حسب تدرج ناشئ متصل يندرج في مجال تربية الأطفال، ويجب أن يغذى هذا التدرج بوسائل محسوسة وأن تكون بالدرجة الأولى بواسطة مواقف تربوية مليئة بالدفء تجاه الأطفال (ديكلو، ٢٠١٦، ص١٠)

ومن المؤسف أن بعض الأشخاص يحكمون على تقديرهم لذواتهم على أساس ما أنجزوا من الأمور المبهرة أو على شكل أجسامهم أو سمعتهم الاجتماعية بين الناس، والبعض يتأثر تقديره لذاته بحكم الآخرين عليهم، لذلك يعيش هؤلاء الناس تحت وطأة العمل المبهر أو الشهرة والبروز أمام الناس بالمظهر الذي يعجبهم لكي ينال إعجابهم ويجد ما يرضيه ويرفع تقديره لذاته في نظره، وهذا ما يجعل بعض الأشخاص حبيسي الشهرة والأضواء والناس ونظرتهم له، ناسياً أن حكم الآخرين عليه يأتي من تقديره هو لنفسه.

وهناك مؤلفون يحددون ثلاث مركبات تسمح بتقويم نوعية تقدير الذات عند الفرد:

١- النظرة التي يلقيها على نفسه وعلى تصرفه (مظهره) ومنها رؤية النفس.

٢- الحديث الداخلي الذي يجريه مع نفسه الذي يمس كينونته ومهاراته. إذن يستمع.

٣- العواطف التي يحياها بالنسبة إلى نفسه وثمار عمله. إذن يحب نفسه. (ديكلو،٢٠١٦، ص٢١)

ولا نغض الطرف عن دور البيئة إذ تؤثر البيئة على تقدير الذات، فيكون تقدير الذات إيجابياً إذا كانت مؤشراته إيجابية وتحترم الذات الإنسانية، ويكون تقدير الذات سلبياً إذا كانت البيئة محبطه وتُشعر الفرد بالدونية ولا تحترم الذات الإنسانية.

مستويات تقدير الذات:

يذكر سيف (٢٠١٨) أن تقدير الذات له عدة مستويات تتأرجح بين المرتفع والمنخفض والمتوسط ولكل مستوى من هذه المستويات مميزات وخصال خاصة به، يذكرها على النحو التالي:

١- تقدير الذات المرتفع:

يرى روزنبرغ (١٩٨٥) أن تقدير الذات المرتفع هو دليل تقبل وتسامح والرضى الشخصي في مراعاة الذات مع استثناء إحساس التعالي والكمال، إضافة إلى أن تقدير الذات المرتفع يستلزم احترام الذات، وبصفة عامة فإن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من الآخرين، وأن الأفراد الواثقين من أنفسهم أقل تأثراً بالنظرة الاجتماعية عكس أصحاب التقدير المنخفض للذات، كما نجدهم أسرع وأكثر تلقائية في الإجابة على الأسئلة التي تتعلق بذواتهم.

ورغم الصعاب وموجات الفشل التي يتعرض لها أصحاب التقدير المرتفع للذات، نجدهم يستطيعون المقاومة ونسيان المحن والنهوض من جديد، ذلك لأنهم يقومون بمراقبة انفعالاتهم وتوجيهها إلى طريق النجاح والإيجابية.

٢- تقدير الذات المنخفض:

إن الفرد الذي يكون لديه تقدير ذات منخفض لا يكون دائماً مقنعاً، ويصبح متناقض في أفكاره وكلامه ويكون انهزامياً، وهو أقل ارتباطاً وتواصلاً مع الآخرين، فهو يميل إلى الانزواء على الذات وشديد التأثر بأحكام الآخرين، حيث يؤثر الانتقاد على هذه الفئة بشكل كبير، كما أنهم يتميزون بكثرة الشك وعدم الثقة في معرفتهم لذاتهم وكفاءتهم، كما أنهم شديدي الحياد حينما يتعلق الأمر بالحديث حول ذواتهم.

كما أن الشخص ذو التقدير المنخفض يكون غير قادر على الاختيار واتخاذ القرار، وغالباً ما يؤجله خوفاً من المواجهة، كما نجده أكثر تشبثاً بالانفعالات السلبية كالفشل والشك وضعف الثقة، فهو لا يستطيع الخروج من الأحاسيس السلبية إلى الأحاسيس الإيجابية.

٣- تقدير الذات المتوسط:

يذكر كوبر سميث "أن تقدير الذات المتوسط يقع بين المستويين المرتفع والمنخفض بكل ما يختص بهما من خصائص وسمات، يمكن القول ان تقدير الذات المتوسط هو تلك القيمة التي تتوسط مقياس تقدير الذات، وهو كل تقدير فوق المنخفض ولم يصل بعد للمرتفع، وينطبق هذا القياس على كل الخصال والمميزات التي سبق ذكرها في المستويين السابقين. (سيف،٢٠١٨، ص٨١-ص٨٣).

التحصيل الدراسي:

قد حظي موضوع التحصيل الدراسي على اهتمام الباحثين، ولا شك في ذلك لأن له أهمية كبيرة على مستوى الفرد والجماعة، وهي ظاهرة معقدة تتداخل فيها مجموعة مختلفة من المتغيرات العقلية وغير العقلية، تتفاعل فيما بينها ويصعب الفصل بينهما أو تحديد أيهما أكثر تأثيراً من هذه المتغيرات.

ويقاس التحصيل الدراسي عادةً بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية، وقد أكد بعض المختصين في علم النفس والتربية أن الاختبارات التحصيلية هي الوسيلة الوحيدة للتأكد من مدى استيعاب الطالب للمواد الدراسية.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يرى ماسلو أن الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز لا ترتبط دائماً بالرغبة في المعرفة أو الفهم فقط، بل ترتبط بتحد وتنافس داخلي يجعل الفرد نزاعاً لإنجاز المهمة التي وعد نفسه بها، وبناءً على ذلك يمكننا القول ان الحاجة على التحصيل حاجة مركزية عند مستوى الحاجات النمائية عند ماسلو. (عثمان، أحمد،٢٠٠٩، ص١٦٤)

والمتأمل في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي يجد أنها متداخلة فيما بينها، فهناك عوامل مرتبطة بالطالب وعوامل مرتبطة بالأسرة وعوامل مرتبطة بالمدرسة.

أولاً: العوامل المرتبطة بالطالب:

١- الذكاء: يكاد يتفق معظم علماء النفس على العلاقة القوية بين الذكاء والتحصيل الدراسي، فالطلاب ذو الذكاء المتوسط والمرتفع يكونوا ذو تحصيل ممتاز، وهم الذين يحصلون على درجات مرتفعة، والطلاب ذو الذكاء المنخفض هم الذين يميلون إلى التقصير في أداء الواجبات وهم أيضاً الذين يحصلون على درجات منخفضة، وهذا لا يمنع وجود بعض من ذوي التحصيل المنخفض أذكياء.

٢- الدافعية: هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال علية بنشاط موجه، وهناك العديد من الدراسات التي اتفقت على أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً وموجباً بين الدافعية والتحصيل والتفوق الأكاديمي، وأن ثقة الطالب بنفسه وثباته الانفعالي يلعبان دوراً مهماً في التقدم وزيادة الدافعية نحو التحصيل، فالمتفوقون يتصفون بمستويات عالية من الثقة بالنفس والمثابرة، وقد اعتبر (ماكيلاند) الحاجة إل الإنجاز دافعاً أساسياً من دوافع السلوك.

٣- مستوى الطموح: وهو امتلاك الحافز لبلوغ القوة، أياً كانت سواء نفسية أو مادية أو سلطة أو نفوذ، والطموح يلعب دوراً هاماً في زج الطالب نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والنجاح، هذا ما أثبتته العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

٤- مفهوم الطالب عن نفسه وأثره في التحصيل: هي تلك الأحكام والصفات التي يطلقها الفرد على نفسه، حيث أن هناك علاقة وطيدة بين معرفة الطالب لنفسه ومستوى تحصيله الدراسي، حيث يُفترض بأن تحسن الطالب لفهمه لذاته يمكن أن يؤدي إلى تحسن مستواه التحصيلي.

٥- الخصائص الخلقية للطالب: وهي مجموعة من الآداب والقيم التي تعتبر صواباً بين أصحاب مهنة معينة، وقد أشارت بعض الدراسات أن الأشخاص الموهوبين والمتفوقين هم أكثر التزاماً بالمنظومات القيمية في المجتمع الذي يعيشون فيه مقارنة بأقرانهم متوسطي الذكاء، ومع ذلك يمكن أن يوجد أشخاص موهوبون ومتفوقون غير أخلاقيين ولكن هؤلاء هم استثناء.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالأسرة:

١- معاملة الوالدين واتجاهاتهم نحو التحصيل: إن للأسرة أثراً في تحصيل أبنائها، فقد تبين أنها تقف وراء تنميتهم المستمرة للسعي إلى النجاح والإنجاز والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من التحصيل، ويتمثل ذلك في ارتفاع الدرجة التي يحصل عليها الطالب (عيسى،٢٠٠٩، ص٤٠).

وتؤكد أيضاً بعض الدراسات التربوية على أن التحصيل الدراسي يتأثر بثقافة الوالدين، فإذا زاد مستوى ثقافة الوالدين زاد اهتمامهم بدراسة أبنائهم وتعليمهم وثقافتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي، وقد يتأثر سلباً إذا كان المستوى الثقافي للوالدين متدني، فقد يهمل الوالدين الأبناء ولا يهتمون بتعليمهم ولا يقومون بمتابعتهم وتشجيعهم على زيادة التحصيل، وهذا الوضع قد يضع الطالب وسط ضغوط كبيرة ينشغل بها عن دراسته وينتج عن ذلك تدني تحصيله الدراسي، ومن المؤكد أن الطالب الذي يعيش بين والدين مثقفين ينشأ في جو أسري متعلم مثقف، يناقش أهله فيما يشاهده في وسائل الإعلام، يقرأ القصص والكتب الموجودة في مكتبة بيته، وكل هذه المواقف التربوية تساعد الطالب على العيش في جو دراسي يؤهله لمستوى تحصيلي مميز.

وإن معاملة الوالدين تتأثر بالمستوى الاجتماعي للأسرة، فقد بينت بعض الدراسات أن الأبوين اللذان يهتمان بحياة أبنائهما ويشاركان في أنشطتهم يؤثر ذلك ايجابياً في إنجاز أبنائهم الدراسي. (أحمد،٢٠١٠، ص١١٤)

٢-العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي: المستوى الاجتماعي للأسرة له أهمية خاصة في حياة أفرادها، فالأسرة المكونة من عدد أفراد قليل يسهل على الوالدين تلبية رغباتهم وتدليلهم ومتابعة دروسهم بعناية، أما الأسر ذوي أعداد أفراد كبير يصعب على الوالدين الاهتمام بأفرادهم ككل والعناية بهم جميعاً، فيشعرون بعدم الاهتمام والإهمال، وفي معظم الأحيان يهمل الطالب المدرسة والدراسة ويؤدي ذلك إلى تدني مستواه التحصيلي، وقد أثبتت بعض الدراسات بأن معظم المتفوقين تحصيلياً ينتمون إلى مستويات

مرتفعة اجتماعياً واقتصادياً، وأن انخفاض المستوى الاقتصادي يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن والاستقرار، مما يجعل الأبناء يشعرون بعدم الثقة وانخفاض الطموح وبالتالي انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

استنتج الطحان (١٩٨٢) عن دراسة قام بها، أن نسبة عالية من المتأخرين دراسياً ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي منخفض، أن معظم أفراد عينة دراسته من المتأخرين دراسياً ينتمون لمستوى اقتصادي دون الوسط، بالإضافة إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية.

ثالثاً: العوامل المرتبطة بالمدرسة:

١- المعلم: وهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم، ويؤدي التفاعل الجيد بين المعلم والطالب والمنهج إلى حدوث التعلم والتحصيل الجيد.

٢- الامتحانات: وهي الجزء الأساسي من البرنامج التربوي، فإن اتجاهات المعلم والتلاميذ نحوها تحتل أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية، إذ لا ينبغي للدرس أن يشعرهم بالرهبة والخوف نحوها بل لابد أن يشعرهم بأنها مشروع تعاوني بينهم، وأن هذا الامتحان هو وسيلة لكشف مدى اكتساب المعارف والمهارات.

٣- جماعة الرفاق: يتأثر التحصيل الدراسي بمدى توافق الطالب مع محيطه المدرسي من حيث علاقته مع زملائه ومعلميه، وقد أظهرت عدة دراسات عن مدى وجود العلاقة الارتباطية بين درجة التكييف الاجتماعي للطالب وبين تحصيله الدراسي. (علي،٢٠١٠م، ص١١٨-ص١١٩)

أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي مظهراً من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية ونتيجة من نتائجها المرغوبة، ويعتبر أيضاً هدفاً من أهداف الفرد، فالتحصيل الدراسي هدفاً أساسياً يتوقف عليه نجاح الفرد في دراسته وحصوله على الشهادة، وتحقيقه لذاته وتلبية لرغباته، وإشباع لحاجاته النفسية والاجتماعية والمهنية

تكمن هذه الأهمية بوجه عام إلى إحداث تغيير سلوكي وإدراكي وعاطفي واجتماعي لدى الطلبة، نسميه عادة بالتعلم، والتعلم هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغييرات في البناء الإدراكي للطالب، ونتعرف علية بواسطة التحصيل الدراسي، فالتحصيل الدراسي هو نتاج للتعلم ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه. (اسماعيلي،٢٠١٩م، ص٤٩)

ويؤكد قزاقزة (١٩٨٨) على أهمية التحصيل الدراسي، حيث يبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية والوجدانية والسيكو حركية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثراً في المردود التنموي للطالب كانت فاعليه إيجابية وأهمية تربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم. (أكرم،١٩٩٩م، ص٥٤)

أما بالنسبة لأهمية التحصيل الدراسي للمجتمع، فهو يشكل مظهر من مظاهر التحسن في معدلات التدفق والإنتاج للنظام التعليمي وانخفاض معدلات التسرب والهدر فيه، ويعد التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات كفاية النظام التعليمي.

أدوات قياس التحصيل الدراسي:

١- الملاحظة

٢- الاختبارات

أ- اختبارات مقالية: وهي تلك الاختبارات التحريرية التي يطلب فيها من الطالب الإجابة عن عدد قليل من الأسئلة بكتابة مقال طويل أو قصير إجابات لهذه الأسئلة، وهذه الطريقة تكشف للمعلم طريقة تنظيم أفكار الطالب وقدرته على التفكير والإبداع.

ب- اختبارات موضوعية: وهي تلك الاختبارات التحريرية التي يطلب فيها من الطالب الإجابات عن عدد كبير نسبياً من الأسئلة المتنوعة مثل: الاختيار من متعدد، وضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات وإكمال الفراغات، وهذا النوع من الاختبارات يكشف للمعلم الكثير من الخبرة والمعرفة.

ت- اختبارات أدائية: وهي تلك الاختبارات التي تستخدم في الموضوعات العلمية أو الفنية أو التجارية، وهي تستخدم لقياس

مهارة ما، مثل استخدام كومبيوتر أو مختبر.

أهمية قياس التحصيل الدراسي:

يحتاج المعلم بين الحين والآخر إلى قياس عمله وتقويمه خلال الفصل الدراسي ونهايته، وقياس مدى استفادة الطلاب من المنهج الدراسي ومدى استيعابهم له، لذلك يجب على المعلم أن يجري اختبارات للطلاب في منتصف الفصل وفي نهايته، وتهدف هذه الاختبارات إلى:

١- قياس مستوى تحصيل الطلاب والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم

٢- تصنيف الطلاب في مجموعات وقياس تقدمهم في المادة

٣- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب

٤- التنبؤ بأدائهم في المستقبل

٥- تنشيط دافعية التعلم لديهم ونقلهم من صف إلى آخر ومنح الدرجات والشهادات (عبد العظيم ومحمود،٢٠١٥، ص١٢٥).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات التي عثرت عليها الباحثة وذات صلة بموضوع الدراسة، ونبدأ باستعراضها من الأحدث إلى الأقدم:

١- دراسة سميحان بن ناصر الرشيدي (٢٠١٧)

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته ببعض العوامل المدرسية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الأحساء

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وبعض العوامل المدرسية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الأحساء، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من تقدير الذات والعوامل المدرسية.

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي لملائمته للدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة من الموهوبين بإدارة التعليم بمحافظة الأحساء.

وقد استخدم الباحث لدراسته مقياسين من إعداده، وهي: مقياس تقدير الذات ومقياس العوامل المدرسية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة انه يوجد علاقة موجبة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وبين درجاتهم على مقياس العوامل المدرسية، وأخيراً وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على كل من مقياسي تقدير الذات والعوامل الدراسي لصالح الطلاب.

٢- دراسة إيلاس محمد (٢٠١٦)

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان عند تلميذ الثالث ثانوي وكذلك البحث في الفرق بين الذكور والإناث في متغيري قلق الامتحان وتقدير الذات.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) تلميذ وتلميذة من ثانوية أحمد بن معمر بمدينة (سبدو).

وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس قلق الامتحان.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين تقدير الذات وقلق الامتحان وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث سواء في تقدير الذات أو قلق الامتحان.

٣- دراسة فواز وضاح ٢٠١٥م:

عنوان الدراسة: مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانوية ولاية المسيلة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة إيجاد العلاقة الجوهرية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، والتوصل إلى حلول واقتراحات لتنمية مفهوم الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل زيادة التحصيل الدراسي.

تكونت عينة هذه الدراسة من (٨٧) طالباً وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين حركياً، (٥٣) طلاب ذكور و(٣٤) طالبات

إناث، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لوصف مختلف متغيرات الظاهرة.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبيان والمقابلة والسجلات المدرسية ومقياس مفهوم الذات العام أدوات لدراسته.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركياً المتفوقين تحصيلياً من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركياً المتفوقين تحصيلياً من الإناث على مقياس مفهوم الذات العام، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركياً ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركياً ذوي التحصيل المنخفض على بعد مفهوم الذات الأكاديمي، وأخيراً توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

٤- دراسة يونسي تونسية (٢٠١١)

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين من خلال قياس تقدير الذات لدى هاتين العينتين، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين المرهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير الذات والتحصيل الدراسي.

وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي المقارن.

وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٠) مراهق منهم (١٢٠) مراهق مبصر و(١٢٠) مراهق كفيف.

استخدمت الباحثة في دراستها مقياس تقدير الذات بروس آرهير ومقياس كوبر سميث، طبقت الباحثة كلاً من المقياسين على العينة الاستطلاعية بطريقة برايل بالنسبة للمراهق الكفيف.

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، وهناك علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين المكفوفين، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجدود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لصالح المراهقين المبصرين.

٥- دراسة مهنا بشير عبد الله (٢٠٠٧):

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المتميزات في مدينة الموصل.

هدفت الدراسة إلى معرفة أبعاد مفهوم تقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات والعاديات في ثانوية المتميزات في مدينة الموصل.

وقد تكونت عينة البحث من (١٠٦) طالبة من طالبات الصف الخامس الإعدادي في ثانوية المتميزات في مدينة الموصل.

وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس تقدير الذات الذي أعدته يمامة محسن علي، وذلك لأنه أقرب المقاييس لدراسته، وقد استخدم أيضاً معيار الكفاية التحصيلية.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المواقف التي تمر بها الطالبة في المدرسة تكسبها مفاهيم عن الذات تتراوح بين السلبية والإيجابية، وأن عادات الدراسة تترك انطباع إما جيداً أو سيئاً عن الطالبة مما يؤثر ذلك على تعزيز أفكار الطالبات عن ذواتهم، وأخيراً أن التوقعات والخبرات السابقة تفسر المفهوم الايجابي عن الذات لدى المتفوقات أقل ايجابية عند المتأخرات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو دراسة تقدير الذات، باستثناء دراسة وضاح (٢٠١٥) التي تهدف إلى دراسة مفهوم الذات، ولكنها اتفقت مع هذه الدراسة في دراستها للتحصيل الدراسي.

اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث تم تطبيق الدراسة على الذكور والإناث، باستثناء دراسة بشير (٢٠٠٧) حيث تم تطبيقها على الإناث فقط وهي بذلك تكون قد اتفقت مع الدراسة الحالية.

استخدمت الدراسات السابقة أداة مقياس تقدير الذات لقياس مستوى تقدير الذات لعينات الدراسة وهي بذلك تكون قد اتفقت مع الدراسة الحالية، باستثناء دراسة وضاح (٢٠١٥) فقد استخدمت أداة مقياس مفهوم الذات العام.

اختلفت الدراسات السابقة في المنهج المستخدم فيها باستثناء دراسة الرشيدي (٢٠١٧) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية باستخدامها المنهج الوصفي.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

– للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على " ما النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات وما العلاقة فيما بينها من حيث أوجه الاختلاف والشبه؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي؟"

هناك العديد من النظريات التي تناولت تقدير الذات، وكل نظرية مختلفة عن الأخرى، ويرجع هذا الاختلاف إلى تحديد نشأة المفهوم ونموه وكذلك تأثيره على سلوك الفرد، وذلك وفقاً لاختلاف اتجاهات أصحاب تلك النظريات ومنهجهم المستخدم في دراسة المفهوم.

ومن هذه النظريات:

١– نظرية روزنبرغ (١٩٦٥):

اهتم روزنبرغ بصفه خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، أما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها، وتعتبر نظرية روزنبرغ من أوائل النظريات التي وضعت أساساً لتفسير وإيضاح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء مستوى تقييمه لذاته من زاوية المستوى الاقتصادي والاجتماعي والديانة وظروف التنشئة الوالدية، فقد وضع روزنبرغ للذات تصنيفات ثلاث هي:

أ– الذات الحالية: وهي كما يرى الفرد ذاته

ب– الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون الفرد عليها

ت– الذات المقدمة: وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها للآخرين. (عبد الرءوف،٢٠١٦، ص١١٩)

٢– نظرية إبشتاين:

وهي من النظريات التي تسعى إلى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله: (إن كل شخص يضع صياغة للذات اعتماداً على قدرتها وصلاحيتها بشكل غير مقصود طبقاً لخبراته المختلفة، ويشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة احتراماً كاملاً للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز)

وبزيادة تقدم الفرد فإن نظريته تزداد تعقيداً ومع ذلك يظل متمسكاً بمبادئها الأساسية، بمعنى أن اعتقاد شخص ما في قيمته وأهميته قد تتغير بتقدم العمر وزيادة خبرات الحياة. (عبد الرءوف،٢٠١٦، ص١٢٢)

٣– نظرية زيلر (١٩٦٩):

تفترض نظرية زيلر أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذلك نجد أن زيلر ينظر إلى تقدير الذات من نظرية المجال للشخصية.

ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العالم الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته فيما بعد تبعاً لذلك.

وتقدير الذات لدى زيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمثيرات مختلفة، لذا فإن افتراض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (سيف،٢٠١٨، ص٨٠).

٤– نظرية كوبر سميث(١٩٧٦):

ذهب "كوبر سميث" إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، لذا فإن علينا ألا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين

لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض الغير ضرورية.

ويقسم سميث تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها
- التعبير السلوكي: وهو يشير إلى الأسباب السلوكية التي تفصح عن تفسير الفرد لذاته والتي تكون متاحه للملاحظة الخارجية (الضيدان، ٢٠٠٣م، ص٢١-ص٢٣).

ويميز "كوبر سميث" بين نوعين من تقدير الذات وهما:

- تقدير الذات الحقيقي: يوجد عن الأشخاص الذين يشعرون بالفعل بأنهم ذو قيمة
- تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة

وقد بين "كوبر سميث" ثلاث حالات من الرعاية الوالدية المرتبطة بنمو مستوى تقدير الذات المرتفع وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء

- **الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " ما العوامل المؤثرة على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟**

من خلال مراجعة الادبيات ذات العلاقة وجد ان هناك العديد من العوامل التي تعزز تقدير الذات لدى الطلبة، وحسب مراجعة تلك الادبيات تم حصر تلك العوامل بما يلي:

١-الرعاية الأسرية: الطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته (زهران،٢٠٠٥، ص٤٣٩)

حيث أن نمو تقدير الذات يبدأ منذ الميلاد، والأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية إما بالقبول أو بالرفض، جديراً بالثقة أم غير جدير بها.

أشارت الأبحاث أن إلى أن الطريقة التي يتم تربية الطفل بها تؤثر بشكل كبير على تقدير الذات، فالآباء الذين يتمتعون بقدر عالٍ من تقدير الذات يقومون في الغالب بتنشئة أطفال يتمتعون بتقدير مرتفع للذات، في حين أن الآباء ذوي التقدير المنخفض للذات يقومون في الغالب بتنشئة أطفال ذوي تقدير ذات منخفض، وكذلك الأمهات فإن الأمهات اللاتي يتسمن بالقوة والانفعالية والعدوانية ينشئن في الغالب بنات يتسمن بالكآبة والتعاسة والعدوانية، في حين أن الأمهات اللاتي يتمتعن بالاستقرار النفسي والانفعالي غالباً ما ينشئن بنات مرحات واجتماعيات وقادرات على التكيف بشكل جيد (مالهي، زيزنر، ٢٠٠٥م، ص١٧).

٢-العمر والجنس: أثبتت دراسة قام بها كل من جورارد وسيكور (١٩٠٠) فقد وجدا أنه بالنسبة للرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى رضا الذات، أما بالنسبة للنساء فقد تبين أنه كلما كان الجسم أصغر إلى حد ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى مشاعر الرضا والراحة مع تحفظ واحد وهو مقياس النصف العلوي من الجسم (الصدر). (زهران،٢٠٠٥، ص٤٣٨)

أما بالنسبة للعمر تبين أن البلوغ والنضج الجسمي يؤثر في أنماط الشخصية بصفة عامة وفي مفهوم الذات بصفة خاصة.

٣-عوامل ناشئة عن المواقف الجارية: يتمثل ذلك في العيوب الجسمية وضآلة النجاح والفشل والشعور بالاختلاف عن الغير أو الرفض من قبل الآخرين. (عبد الرءوف،٢٠١٦، ص١١٤)

وقد أشارت الأبحاث أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات، فطول الجسم وتناسقه وخلوه من العيوب أو العاهات له تأثير إيجابي على رؤية الفرد لنفسه ورضاه عنها، وأيضاً الملامح الجميلة لها تأثير إيجابي على الفرد، لأن ذلك يدعو إلى استجابات القبول والتقدير والاستحسان والشعور بالرضا، وهو في الواقع أحد النتائج المترتبة على تقدير الذات المرتفع، فالأشخاص الجذابون والجميلون لديهم قابلية أكثر للحصول على حب الآخرين والإعجاب بهم والمعاملة الحسنة مقارنة بغيرهم من الأشخاص الغير جذابين.

وتذكر نجوى بنيس (١٩٩٥): أن تقدير الذات يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد، فإذا كانت مثيرات البيئة إيجابية تحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدراتها وطاقاتها يصبح تقدير الذات إيجابياً، أما إذا كانت البيئة المحيطة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية، وبالتالي يسوء تقدير الفرد لذاته، وقد ترجع الاختلافات بين الأفراد عند تقييمهم لأنفسهم إلى اختلافاتهم في تقدير انتباههم عند تمثلهم لأنفسهم، فالأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات هم من يؤكدون قدراتهم أو جوانب قوتهم، أما ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم وصفاتهم السيئة.

٤- المدرسة: لها دور كبير في تقدير الطفل لذاته، كما أن لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيراً هاماً على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه، فقد أشار "حامد زهران" إلى أن المعلم له تأثير عن مستوى مفهوم الطفل عن نفسه، إذ باستطاعة المعلم خفضه والرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافئة لأي خبرة ناجحة، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له، أما الطالب الذي يعتبر المرسة خبرة فاشلة بالنسبة له أو محبطة، فإنه غالباً ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى (الطواب، ١٩٨٦م، ص٢٩٩).

وجد "لورانس" أن درجات الأطفال على مقياس "لويزك" لتقدير الذات يرتبط ارتباطاً دالاً بدرجات الأطفال في التقدم في القراءة، وقد بين "المطوع" أن الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الإنجاز والنجاح، بالإضافة إلى أن حالة السرور المتوقعة من الإنجاز أو الإحباط أو الفشل يزعزع ثقة الفرد بنفسه والذي تعتبر عماد الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة عدم التكيف مع المدرسة بعض الأعراض الدالة على الاضطراب الاجتماعي، كالكذب والهروب من المدرسة (المطوع، ١٤١٦هـ، ص٢٤٤-ص٢٤٥).

فالتكيف والنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، وأن الفشل يؤدي بالفرد إلى فقدان الثقة في نفسه وفي الآخرين.

- الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

ذهب بعض المفكرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية وطريق النجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، بل والإبداع والتفوق الدراسي، ويؤكد هاجز Hage أن مدركات الفرد المتصلة بذاته وما تتضمنه من أحكام تقيميه، تعتبر موجات أساسية لسلوكه وتكيفه، كما يعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في حياة الأفراد، حيث أنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها، وترتبط بقدراتهم واستعداداتهم وانجازاتهم وتنمية هذا الجانب يفيد الأفراد والجماعات، ولا شك أن دراسة مفهوم الذات تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة، حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين يحددان سلوكه. (إبراهيم،٢٠١٠م، ص١٣)

حيث يتم تشكيل مفهوم تقدير الذات في مراحل مبكرة من عمر الطالب، وقد تبين أن الأطفال الذين يظهرون تقديراً عالياً للذات عاشوا في الأصل مع آباء وأمهات لديهم تقديراً عالياً للذات، فكان الأهل نموذجاً لهم والعكس. (الجلبي،٢٠١٥م، ص٢٨٣)

وقد أكد كلاً من سنج وكومبس Sinygg & Combs على أهمية مفهوم الذات في القدرة على التعلم، وفي دراسة باين وفرغار Payne & Farqhar وجدا أن مفهوم الذات يعتبر عاملاً مفرقاً بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، ووجد وايلي رث Roth في بحثهما عن دور مفهوم الذات في التحصيل، أن هناك علاقة هامة بينهما. (إبراهيم،٢٠٠٩، ص١٧)

أما بالنسبة لتدني تقدير الذات فقد بينت دراسة يعقوب وكنعان (٢٠١٦) أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات لدى التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، فالمدرسة تلعب دوراً مهماً في تشكيل مفهوم الذات من حيث علاقة التلاميذ مع المعلمين والعكس، وإن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية، أي إذا كان تقدير التلميذ لذاته جيداً وإيجابياً فإن تحصيله يكون كذلك والعكس صحيح. (يعقوب، كنعان،٢٠١٦م، ص١٩٢)

ويؤكد الباحثون على أن النجاح الدراسي أو النجاح في أي عمل ما يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات، ويشير هامفيك Hamavhek إلى أن مفهوم الذات وتقدير الذات يلعبان دوراً هاماً في حياة التلاميذ لارتباطهما بأمور أخرى كثيرة منها على سبيل المثال:

القدرة على المنافسة ومستوى الطموح، التوافق الشخصي والاجتماعي، الصحة النفسية وكذلك التقدم المدرسي، فإذا أردنا أن نفهم كيف تدفع خبرات النجاح والفشل مختلف التلاميذ بطرق مختلفة يجب أولاً وقبل كل شيء أن نأخذ بعين الاعتبار مفهوم الذات عند هؤلاء التلاميذ حيث يرتبط هذا المفهوم بخبرات النجاح والفشل لديهم. (إبراهيم،٢٠٠٩م، ص١٤)

إن الأطفال الذين يفتقدون للتقدير الذاتي تظهر عليهم أعراض وصفات سلبية قد تسبب لهم إخفاقات وإحباط في حياتهم، ومن هذه الأعراض:

١- يشعرون أنهم غير قادرين على التعلم والنجاح

٢- لا يؤمنون بقدرتهم على النجاح

٣- لا يملكون دافعية للعمل والإنجاز والعطاء

٤- يعتقدون أنهم فاشلون وأنهم سيفشلون دوماً

٥- لا يبذلون أدنى جهد من أجل النجاح. (أبو أسعد،٢٠٠٩م، ص٩)

وتؤكد الدراسات أن الأطفال ذوي التقدير المتدني غالباً ما يصبحون غير ناجحين، بل منحرفون ومدمنو مخدرات ومنسحبون من المدرسة، إضافة إلى كون الطفل المفتقر لتقديره الذاتي يتميز بهشاشة شخصيته، مما يجعله لقمة سائغة بيد غيرة، لاسيما رفقاء السوء الذين يقتنصون عادة الفئات الهشة. (أبو أسعد،٢٠٠٩م، ص١٠)

حيث يؤكد محمد بيومي حسن (١٩٨٩) أن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي يتممان ويعززان بعضهما البعض، فتقدير الذات المرتفع يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي، وزيادة التحصيل الدراسي يؤدي إلى زيادة ايجابية وتطوير الذات، وكذلك تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى تحصيل دراسي منخفض مما يؤدي إلى زيادة انخفاض تقدير الذات. (حسن،١٩٨٩م، ص٤٠٩)

وتؤكد نيكيه منال (٢٠١٧) على وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وأن هناك ارتباط وتناسب طردي بينهما. (منال،٢٠١٧م، ص٢٣٤)

وتؤكد دراسة March & Young 1998 على وجود ارتباط دال احصائياً بين مستوى تقدير الذات ودرجات الطلبة في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ويؤكد الديب (١٩٩١) على وجود ارتباط دال احصائياً بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي أيضاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كما توصلت دراسة حمود والأحمد (٢٠١٠) إلى وجود ارتباط دال احصائياً بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق بين الإناث والذكور على مقياس تقدير الذات (الردعان والصويلح، ٢٠١٤م، ص٨١).

توصلت دراسة آل مراد (٢٠٠٧) إلى وجود مستويات إيجابية لدى الطالبات على مقياس تقدير الذات، ووجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي للطالبات، كما أسفرت نتائج دراسة الكاشف ٢٠٠٤م عن وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي (الردعان، الصويلح، ٢٠١٤م، ص٨٢).

أشارت نتائج دراسة شعيب (١٩٨٨) إلى وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي والقلق، وعلاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، بحيث أن القلق يرتبط بتقدير الذات ارتباطاً سالباً.

نتائج الدراسة والتوصيات:

بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- هناك العديد من العوامل المؤثرة على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية

٢- وجود علاقة واضحة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

٣- أن مستويات التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تختلف باختلاف مستوى تقدير الذات لديهم

٤- توصي الباحثة بإجراء دراسة أخرى عملية يستخدم فيها مقياس لتقدير الذات، على مجتمع الدراسة نفسه.

المراجع:

الكتب العربية:

١-إبراهيم، مجدي (٢٠١٠). *اعرف ذاتك واستثمر أوقاتك*، الإسكندرية: شركة ماهي للنشر والتوزيع.

٢- أبو أسعد، مصطفى (٢٠٠٩). *التقدير الذاتي للطفل*، الكويت: دار اقرأ للنشر والتوزيع.

٣- أحمد، علي عبد الحميد (٢٠١٠). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*، بيروت: مكتبة حسن العصرية.

٤-إسماعيلي، يامنه عبد القادر (٢٠١٩). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي*، عَمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٥- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠١٥). *مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها*، دمشق: دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

٦-خير الله، سيد (١٩٨١). *مفهوم الذات: أسسه وتطبيقاته*، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

٧-ديكلو، جيرمان (٢٠٠٥). *تقدير الذات جواز سفر مدى الحياة*، بيروت: دار القلم للطباعة والنشر.

٨- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٩- سيف، عبد الرحمن أحمد (٢٠١٨). *تطوير الذات*، عَمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

١٠- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠١٦). *مفهوم وتقدير الذات*، القاهرة: دار العلوم.

١١- عبد العظيم، صبري، ومحمود، حمدي أحمد (٢٠١٥). *المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٢- عثمان، أكرم مصباح (١٩٩٩). *مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي للأبناء*، عَمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٣- عثمان، عبد الرحمن أحمد، وأحمد، عبد الباقي دفع الله (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي*، صنعاء: دار الكتاب الجامعي.

١٤- الفاخري، سالم (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*، عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

١٥- الفار، خالد المختار (٢٠١٦). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والأمن النفسي لدى متعاطي المخدرات*، القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

١٦- الفحل، نبيل (٢٠٠٩). *بحوث في الدراسات النفسية*، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

١٧- الكندري، لطيفة، وملك، بدر محمد (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*، الكويت: د.ن.

١٨- لوبون، غوستاف (٢٠١٩). *الآراء والمعتقدات*، بيروت: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٩- ليندنفيلد، جيل (٢٠٠٦). *دستور تقدير الذات - ابن ثقتك بنفسك يوماً بعد يوم*، د.م: مكتبة جرير.

٢٠- مالهي، رانجيت سينج، ريزنر، روبرت دبليو (٢٠٠٥). *تعزيز تقدير الذات*، د.م: مكتبة جرير.

٢١- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). *أساسيات علم النفس*، عَمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٢٢- يعقوب، غسان، وكنعان، عارفة (٢٠١٦). *الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين*، بيروت: دار النهضة العربية.

الرسائل الجامعية:

١-حسن، محمد بيومي (١٩٨٩). *تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض*، رسالة ماجستير منشورة، (المؤتمر الخامس لعلم النفس، مصر).

٢-سمور، أماني خليل محمود (٢٠١٥). *تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظة غزة*، دراسة ماجستير منشورة، (الجامعة الإسلامية، فلسطين).

٣- الضيدان، الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير منشورة، (أكاديمية نايف للعوم الأمنية، المملكة العربية السعودية).

٤-الطواب، سيد محمود (١٩٨٦). *أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية*، رسالة ماجستير منشورة، (التربية المعاصرة لجنة اجتماعيات التربية، مصر).

٥-عيسى، حسن موسى (٢٠٠٩). *الممارسات التربوية الأسرية وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية*، دراسة محكمة، (الجامعة الأردنية، الأردن)

٦-منال، نيكيه (٢٠١٧). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط*، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة عبد الحميد مهري قسطنطينية، الجزائر).

المجلات العربية:

١-الردعان، دلال، الصويلح، بدر (٢٠١٤). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الإنسانية بدولة الكويت*. مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث (ج٣)، ص٧٦-ص٩١.

٢-المطوع، محمد حسن (١٤١٦). *التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع والإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين*، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن، ص٢٤٤-ص٢٧٣.

بحث رقم ٦٠

طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة ومدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة من وجهة نظر مدرسي المادة

د/ فاضل عبد العباس عطا الله

- **المقدمة:**

نشأ علم الرياضيات منذ القدم وبحث عن حاجة الإنسان في تنظيم حياته ومعاملاته اليومية وظل يتجدد ويتسع لمقابلة متطلبات حياة الإنسان الحاضرة والمستقبلية وقد غزت الرياضيات فروع العلوم الأخرى وحياة الناس اليومية وانتشر إستخدام الحاسبات الالكترونية في علم الصناعة والتجارة وعموماً نرى أن الحياة اليوم قد صيغت بصيغة هى في جوهرها رياضياتية مما جعل المعرفة الرياضياتية أمر لابد منه لإنسان العصر.

وفي ضوء هذه الحاجة الهامة والضرورية بدأ الأهتمام يتركز على التطوير والنظر في أحسن السبل والطرائق التدريسية وتوظيف آخر ما توصلت إليه النظريات التربوية التى أثرت تأثيراً ملحوظاً على تنظيم تدريس الرياضيات تنظيماً فنياً على مراحل تطور النمو الفكرى للمتعلم بالإضافة إلى التنظيم المنطقى لمحتوى مادة الرياضيات ذاتها.

كما أوصت هذه النظريات بإستخدام طرائق تدريس حديثة والتقليل ما أمكن من إتباع طريقة التلقين والحفظ، وهذه الطرائق الحديثة تركز بصفة رئيسة على المفاهيم وتنميتها.

وبحكم عمل الباحث كتدريسي لمادة الرياضيات فقد لاحظ الشكوى المتكررة والمستمرة من أولياء الأمور والطلاب وأساتذة الرياضيات أنفسهم، كما لاحظ تدني النتائج والدرجات خاصة في الإمتحانات العامة مما دفعه لتقصي بعض أسباب هذه الشكاوى ويركز بصفة خاصة على التدريس وعلى مدى إلمام معلمي ومدرسي مادة الرياضيات بالطرائق الحديثة ومدى إستفادتهم منها في تدريسهم.

وقد شهدت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تقدما علميًا وتكنولوجيا ومعلوماتيا هائلا، وقد أدى هذا التقدم إلى تغيرات وتحولات سريعة ومتلاحقة أثرت على جميع مناحي الحياة من حولنا حيث يعتبر العلم الركيزة الأساسية في مسيرة التقدم، ولايخفى ما للرياضيات كمجال من مجالات العلم من أهمية بما تلعبه من دور في معظم المجالات العلمية الأخرى.

وفي هذا الصدد يذكر (عبيد وآخرون،٢:١٩٩٢) أن الرياضيات تعتبر إحدى مجالات المعرفة الرئيسية في إبراز التطور العلمي؛ لما تتمتع به من مكانة رائدة بين فروع العلم ولما لها من تطبيقات متعددة ومتنوعة، حتى أنه يمكن لنا القول بأن مجالات التطبيق للرياضيات المعاصرة تتسع آفاقها وتزداد بما يحقق لها قيادة حقيقية في مجالات العلوم الطبيعية وغيرها من المجالات التطبيقي.

ويؤكد ذلك (بوليا،١٤:١٩٧٩) بقوله أن الرياضيات إضافة إلى أنها كيان مستقل تجريدي في علاقاتها ومفاهيمها، تتميز بأنها على درجة عالية من التطبيق، فهي سيدة العلوم وخادمتها تستفيد منها في شتى المعارف الإنسانية.

ويضيف في هذا الصدد (المفتي،٧:١٩٩١) أن الرياضيات هي بمثابة إعداد للطلاب الذين سوف يلتحقون بالكليات العلمية في دراستهم الجامعية فيما بعد، كما أن أهميتها في عصر التقدم العلمي الذي نعيشه اليوم لاتخفى على أحد.

ومن خلال هذه الأهمية للرياضيات تنبثق أهمية الإهتمام بها والعناية بطرائق تدريسها ؛ لكي تقوم بدورها المنشود لدى الطلاب ليتمكنوا من مواجهة الحياة في جميع مجالاتها.

ويؤكد (عبيد،٣:١٩٩٨) ذلك بقوله أن الرياضيات عنصر حاكم فيما يجري حاليا وفيما هو متوقع مستقبلا من مستحدثات علمية وتكنولوجية؛ لذلك فإن الرياضيات وتربوياتها لابد وأن تتجاوب مع معطيات التطور وتخلع عنها رداءها التقليدي فالطلاب بحاجة إلى رياضيات أكثر نفعية في مسالكهم المعيشية ويسهم تعلمها في إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل.

ويتفق مع هذا الرأي (Howe&Others:2 ،1991) حيث يؤكد على أن التغيرات التي حدثت في الربع الأخير من القرنا لعشرين أدت بالضرورة إلى التأكيد على تعديل محتوى الرياضيات المدرسية وأساليب تعليمها بما يتناسب مع طبيعة تحديات هذا العصر.

ويشير(أبوالفتوح،١٣١:١٩٨٨) إلى أن طريقة التدريس مهمة كالمنهج نفسه وهي العامل الثاني فيحصول التعلم الحق، فالمنهج مهما كان غنيا لا يمكن أن يفيد إلا إذا تضمن طريقة تدريس تستطيع أن تؤثر بالمنهج في شخصية الطالب أي تستطيع حقيقة أن تمكنه من تعلمه.

ويؤيد ذلك (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM. 2000) ضمن مبادرته العالمية لتعليم وتعلم الرياضيات المسماة بالمبادئ والمستويات للرياضيات المدرسية والتي تؤكد على إعطاء فرصة اكبر لتعلم الرياضيات بطرائق تتفق معما يجب أن يكون لمواجهة المستقبل.

وهذا ماحدا بالعديد من الباحثين إلى تزايد الاهتمام بالبحث في طرائق تدريس الرياضيات لمعرفة أكثرها فاعلية للحصول على تعلم أكثر معنى وأطول بقاءً منها :(دراسة أحمد الثقفي ١٩٩٦)، و(عوض التودري ١٩٩٨)، و(محمد غوث ١٩٨٧)، و(أبوهاشم حبيب ٢٠٠٠)، و(علي عبد الرحيم ١٩٩٩)، و(سامية مداح ٢٠٠١)، و(فريد أبو زينة ومحمد خطاب ١٩٩٥)، فقد أوضحت تلك الدراسات أن هناك طرائق معينة لها أثرها في زيادة التحصيل مثل التدريس المزود بالحاسوب ، وخرائط المفاهيم ، وإستخدام المنظم المتقدم ، وحل المشكلات، والتدريس بالنموذج الحلزوني، والتدريس للتفكير .(بدر، ٢٠٠١: ١٣)

وانطلاقا من نتائج البحوث والأدبيات التربوية التي أكدت على أهمية تعلم الرياضيات بطرائق تتفق مع مايجب أن يكون لمواجهة المستقبل، ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة والتي تحاول الكشف عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة ومدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

- **مشكلة البحث:**

لاحظ الباحث أن طرائق التدريس لمادة الرياضيات بمراحل مختلفة من التعليم تواجه مشكلة تتمثل في تعدد طرائق التدريس المتبعة في تدريس الرياضيات بشكل عام، وأن معلمي ومدرسي هذه المادة يتبعون الطريقة التقليدية خاصةً في مادة الرياضيات، ويعتقد الباحث بأنه ربما يكون أحد أسباب تدنى مستوى تحصيل الطلاب طريقة التدريس المتبعة (الطريقة التقليدية)، ولاحظ الباحث أن التدريس يغلب عليه الاعتماد على الحفظ للمفاهيم والنظريات الرياضياتية والاستماع وهذه لا تحقق غالبية الأهداف المرجوة من تدريس الرياضيات.

ويرى الباحث أن من أهم المشكلات التى تقف عائقاً دون تدريس الرياضيات بشكل مفيد هو إهمال الجانب النفسى للطالب لتهيئة الرغبة لديه لمادة الرياضيات، خاصةً الذين تتسبب هذه المادة لمغادرتهم المدرسة.

وفي إطار البحث نحاول تلمس طرائق فعّالة في تدريس الرياضيات (إتباع طرائق التدريس الحديثة) ومعالجة سلبيات طرائق التدريس المختلفة والقاء الضوء على دور المعلم والمدرس المؤهل، ويسعى البحث الحالي إلى الكشف عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة بمدارس البنين في النجف الأشرف ومدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة وبالتحديد فقد حاول البحث الإجابة عن السؤال البحثي التالي:

ماهي طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة بمدارس البنين في النجف الأشرف وما مدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة ؟

ومنه تفرع السؤالين التاليين:-

١. ما مدى استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات في مدارس البنين في النجف الأشرف ؟

٢. مامدى إتفاق وإختلاف آراء معلمي ومدرسي الرياضيات حول طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس البنين ؟

- **أهمية البحث:**

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية طرائق التدريس في العلوم عموماً وفي الرياضيات خاصةً وفي مراحل التعليم المختلفة، وإتباع الطرائق الحديثة لما لها من فاعلية في إكتساب المهارات العقلية والرياضياتية لدى الطلبة.

ويسعى البحث الحالي أيضاً لمعرفة مميزات الطرائق التدريسية المناسبة للطلاب ، وذلك من خلال المستوى التحصيلى لديهم ، فالاهتمام بالطريقة يعتبر أول الخطوات للنجاح في تدريس الرياضيات، بالاضافة لمعرفة طرائق التدريس المناسبة للرياضيات وتفادى سلبياتها ، وتتمثل أيضاً الأهمية في إعداد معلمى مرحلة الأساس وتمكينهم من الالمام بطرائق التدريس الحديثة والفعّالة للرياضيات، وتبرز أهمية البحث من حيث:

١. يعد البحث إستجابة موضوعية لما ينادي به تربوي الرياضيات في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في طرائق التدريس بمراحل التعليم المختلفة لكي تتلائم وتتناسب مع التطورات العالمية .

٢. تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تدريس الرياضيات ، وذلك لأهمية هذه المادة بين المواد الدراسية وأهميتها في حياتنا اليومية وأهميتها كمفتاح للريادة والتقدم .

٣. إلقاء الضوءعلى طرائق التدريس الحديثة لتدريس الرياضيات

٤. الكشف عن واقع إستخدام طرائق تدريس الرياضيات الحديثة بمدارس البنين في النجف الأشرف .

- **أهداف البحث:**

١. التعرف على مدى إلمام معلمي ومدرسي الرياضيات بالطرائق الحديثة لتدريس الرياضيات بمدارس البنين بمحافظة النجف الأشرف ومدى تطابقها مع الإتجاهات التربوية الحديثة .

٢. التعرف على طرائق التدريس الحديثة في الرياضيات .

٣. التعرف على طرائق التدريس الحديثة المناسبة لمعلمي ومدرسي مادة الرياضيات.

٤. التعرف على المشكلات والمعوقات التى تواجه معلمي ومدرسي مادة الرياضيات في إتباع طرائق التدريس الحديثة .

٥. تقصي مدى استخدام الطرائق الحديثة لتدريس الرياضيات بمدارس البنين في النجف الأشرف من وجهة نظر المعلمين والمدرسين " تخصص رياضيات "

- **حدود الدراسة:**

١. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٧م – ٢٠١٨م

٢. الحدود المكانية: مدارس البنين في محافظة النجف الأشرف

٣. الحدود البشرية: المعلمين والمدرسين العاملين في مدارس البنين الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف.

٤. الحدود الموضوعية: طرائق التدريس، الرياضيات، الإتجاهات التربوية الحديثة .

- **تحديد المصطلحات:**

١. طرائق التدريس: عرفها (صالح ،26:1985)

تعتبر طرائق التدريس ذات أربعة إتجاهـات رئيسة على النحو التالي:

- أدوات أو وسائل نقل المعارف (للطلاب).
- أدوات أو وسائل عمل للمعلم والمدرس (التعليم).
- وسيلة مساعدة للتعلم .
- أساليب وإجراءات للمدرس والطالب معاً (أساليب وإجراءات للتعليم والتعلم).

٢. وعرفها (الأمين،٢٠٠١:٨٥) بأنها مجموعة الأفعال والأداءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد جعل الطلاب يحققون أهداف تعليمية محددة مع الأخذ في الاعتبار أن الأفعال التي يقوم بها المدرس لاتتم بمعزل عن سلوك الطلاب وذلك لأن التداخل بين أفعال المدرس ونشاط الطلاب كبير وهذا التداخل والتفاعل هو الذي يحدد شكل العمل التعليمي .

٣. التدريس: عرفه (راشد، ١٩٩٣: ٦٧)

نظام يتضمن أنشطة هادفة يقوم بها المدرس والطالب وتشمل الإتصال من رسالة ومستقبل ومرسل ووسيلة إتصال، فالتدريس عملية معقدة عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة ، كل خطوة تتأثر بماقبلها وتؤثر فيما بعدها .

٤. الرياضيات: عرّفها (Johnson & Rising،1972:5)

الرياضيات فن ، وهى كفن تتمتع بجمال فيتناسقها وترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها ، وهى تعبر عن رأى الرياضياتي الفنان

بأكثر الطرائق فعالية واقتصاداً، وهى تولد أفكاراً وبنى رياضياتية تنم عن إبداع الرياضياتي وقدرته على التخيل والحدس وفوق هذا وذاك هى لغة دقيقة .

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **مقدمة عن ماهية الرياضيات وتدريسها:**

الرياضيات علم تجريدى من وحي وإبداع العقل البشرى، من ضمن ماتهتم به الأفكار والطرائق وأنماط التفكير، وهى لا تكون مجموع فروعها التقليدية فحسب، فهى أكثر من علم الحساب الذى يعالج الأعداد والأرقام والحسابات، وهى تزيد عن الجبر (لغة الرموز والعلاقات) وهى أكثر من علم الهندسة والذى هو دراسة الشكل والحجم والفضاء، ويمكن إضافة علم المثلثات، والإحصاء والتفاضل والتكامل إلى هذه الأفرع التقليدية التى كانت بمجموعها حتى وقت قريب تكون علم الرياضيات، وتبقى الرياضيات حسب النظرة الحديثة تزيد عن مجموع فروعها هذه، ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها:

١- طريقة ونمط في التفكير، فهى تنظم البرهان المنطقى، وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما .

٢- لغة تستخدم تعابير ورموز محددة ومعرفة بدقة، فتسهل التواصل الفكرى بين الناس، وتتصف بأنها لغة عالمية معروفة بتعابيرها ورموزها الموحدة عند الجميع تقريباً .

٣- معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها، بدءاً بتعابير غير معرفة إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج.

٤- الرياضيات تعنى أيضاً بدراسة الأنماط (Patterns)، أى التسلسل والتتابع في الأعداد والأشكال والرموز، وهى تزودنا بنماذج لمواقف مادية أو حياتية.

٥- وينظر إلى الرياضيات على أنها فن، وهى كفن تتمتع بجمال في تناسقها، وترتيب وتسلسل الأفكار الوارد فيها، فالرياضيات من وجهة نظر كثير من المربين والمهتمين بتدريسها أداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذى نعيش فيه.

٦- ينظر إلى الرياضيات على أنها موضوع يساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها، وبدلاً من أن يكون موضوع الرياضيات مولداً لنفسه، فإن الرياضيات تنمو وتزداد وتتطور من خلال خبراتنا الحسية في الواقع، ومن خلال احتياجاتنا ودوافعنا المادية لحل مشكلاتنا وزيادة فهمنا لهذا الواقع. (Kline M. 1979:٥٥) .

- **أهداف تدريس الرياضيات:**

تهدف الرياضيات في تدريسها إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- أن يتعرف الطالب على لغة الرياضيات وخصائصها، والدور الذى تلعبه الرموز في اكساب لغة الرياضيات الدقة والوضوح والاختصار.

٢- أن يستخدم الطالب لغة الرياضيات في التعبير عن أفكاره، وإيصالها إلى الآخرين بدقة ووضوح.

٣- أن ينمى الطالب فهمه لطبيعة الرياضيات وبنيتها.

٤- أن ينمى الطالب قدرته على التفكير المنطقى والبرهان الرياضياتي، وإستخدام ذلك في فهم المشكلات وحلها.

٥- أن يستخدم الطالب أساليب جديدة ومتنوعة في جمع المعلومات والأفكار وتنظيمها وعرضها مثل الوسائل الإحصائية وخرائط سير العمليات وغيرها.

٦- أن يزداد فهم الطالب للمحيط المادى حوله، وذلك من خلال دراسته للنماذج الرياضياتية والأشكال الهندسية والعلاقات والقواعد الرياضياتية.

٧- أن ينمى الطالب مهارته في إجراء الحسابات بإستخدام وسائل متنوعة، وأن يصاحب هذه المهارة الدقة والفهم والفعالية.

٨- أن يكتسب الطالب ويتزود بالمعرفة الرياضياتية والمعلومات والمهارات الضرورية لدراسة العلوم وفروع المعرفة الأخرى.

٩- أن يدرك الطالب الدور الحضارى والاجتماعى للمعرفة الرياضياتية، وتطورها على مر العصور، وكيف أسهمت في التقدم الحضارى

والثقافى للأمم والشعوب.

١٠- أن يكتسب الطالب إتجاهات عملية في تفكيره لمواجهة المشكلات، واختيار الحلول المناسبة لها.

١١- أن ينمى الطالب تذوقه للجمال والتناسق في الأشكال الهندسية والبنى الرياضياتية.

١٢- أن يتكون لدى الطالب الدافعية والرغبة في مواصلة دراسته وتعلمه للرياضيات.

١٣- أن ينمى الطالب مقدرته واستعداداته للتعلم الذاتى.

١٤- أن يزود الطالب بالمعلومات الرياضياتية اللازمة لمتابعة دراسته في المستقبل في أى تخصص يختاره.

١٥- القدرة على اكتشاف النمط في المواقف المجردة.

١٦- القدرة والإستعداد على إستخدام وإكتشاف ذاتية خلاقة.

١٧- الفهم الجيد للمفاهيم الأساسية للرياضيات.

١٨- الإيمان بأن الرياضيات ذات طبيعة اكتشافية أى أنها تكتشف.

١٩- التقدير الحقيقى لأى شخص لقدرته على اكتشاف الرياضيات (خليفة، ١٩٨٥: ٢٩)

- **مبادئ عامة لتدريس الرياضيات:**

يجمع المربون على أنه من الصعب وضع قواعد ومبادئ عامة وثابتة يتبعها المعلمون في تدريسهم، فالعملية التربوية تفاعل بين المعلم والطالب والمدرسة والبيت والبيئة، ولذا تختلف طرائق التدريس بإختلاف هذه المتغيرات، وتتعقد، لصعوبة التنبوء أو التكهن بالعلاقة التى تربطها جميعها. فمثلاً مايثير دافعية وحماس مجموعة من الطلاب قد لا ينجح مع مجموعة أخرى، وقد لا يثير نفس المجموعة في ظروف أو موقف آخر.

فالفروق الفردية حقيقة ثابتة أتفق عليها علماء النفس والتربية، ومن هنا تبرز أهمية المعلم كقائد تربوى يرى ببصره وبصيرته الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية التى يضعها (أبوزينة،١٩٨٢: ٥٠).

- **إتقان أساليب التدريس:**

أولا: الفن والحرفة ومهارات التدريس الإبداعى: يصنف الأساتذة الأساليب إلى صنفين رئيسيين هما:

١- صنف يتضمن تلك الأساليب التدريسية التى لا تتطلب من الطالب إجراء البحوث أو التحرر ولايشجع على اكمال الواجبات التعليمية التى يحددها الأستاذ بنجاح وتسمى هذه الأساليب التدريسية الأنماط التعليمية.

٢- أما الصنف الثانى يشمل الأنماط التى تدفع الطالب لإجراء البحوث والتحرى إذا ما أراد اكمال الواجبات التى يقررها الأستاذ بنجاح وتسمى هذه الأنماط التدريسية المثيرة. أما الأساتذة الذين يبلغون مرحلة الامتياز في الأساليب التعليمية فنسميهم الحرفيين وأن الذين يبلغون مرحلة الامتياز في الأساليب المثيرة فنسميهم الفنانين (لومان، ١٩٨٩: ٢٥) .

ثانيا: التدريس فن وعلم: إن التدريس علم تطبيقى وليس مهنة روتينية لسد حاجات مادية، وقد أخذ مبادئه من علم الاجتماع وعلم النفس التربوى، وأصبح فناً وعلماً في القرنين الثامن والتاسع عشر عندما دخلت علوم التربية عموماً وعمليات التدريس بشكل خاص، فالتدريس فن يظهر من خلاله المعلم قدراته الابتكارية والجمالية.(لومان، ١٩٨٩: ٢٦)

- **تحديات التدريس:**

يقول (هارى بردى): (يعتقد أن التربية وسيلة لحياة أفضل، ويحكم عليها بالنجاح. وعندما يكون الناس غير آمنين، وعندما تتغير أنماط الحياة بسرعة، ربما نتوقع سماع نداءات لتغيرات كبيرة في التربية، ومن الناحية الفعلية يمكن أن ينظر إلى التربية على أنها مؤسسة قادرة على إحداث التغيير). (ابراهيم، ٢٠٠٠: ٢٩).

ويؤكد (ألفن تولر) أن معدل التغير في المستقبل قد يكون كبيراً، بحيث يترتب عليه إنهيار في الإتصال، وسوء تفسير الواقع، وعدم القدرة على المواكبة، لذا يرى (توفلر) أهمية إستخدام وتحليل المعلومات التى تحت تصرفنا حتى لو أدى ذلك إلى نتائج غير مريحة أو مزعجة،

ومن وجهة نظر (توفلر) أن رجال التربية يواجهون تحدياً كبيراً، لكونهم في الطليعة للتنبوء بالمستقبل وتخطيط البرامج التربوية التى تجعل منتجاتهم (الطلاب) قادرين على الحياة الإنتاجية في عالم سوف يزداد إختلافاً عن عالم اليوم، ولسوء الحظ فإن جزءاً كبيراً من المنهج مرتبط بالماضى مع إعطاء قليل من الإنتباه للنوع المستقبلى لتطور التفكير والمهارة التى يجب أن تكون لدى أجيال المستقبل إذا ما كتب لهم البقاء، ويبدو من المؤكد أن التربية في المستقبل سوف لا تكون إستكشافاً واضحاً للماضي، أما المتغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل القريب والتى تمثل تحدياً لم يقابله المعلمون من قبل، تتمثل في الآتى:

١- زيادة عدد السكان، وتغير تركيبة السكان بطريقة الدالة.

٢- إهتزاز العلاقات الإنسانية بين الأفراد، مما قد يؤثر سلباً على محافظة الإنسان على هويته وهدفه في الحياة.

٣- تناقص تأثير الآباء على النمو التربوى لأطفالهم.

٤- زيادة عدد النساء في تركيبة القوى العاملة.

٥- تمركز الإنسان حول ذاته ومطالبه، لصعوبة تكيفه مع أنماط الحياة المتباعدة والمتباينة.

٦- إرتفاع مستوى التنافس على المستوى الاجتماعى العالى.

٧- زيادة أوقات الفراغ وزيادة نسبة العاطلين.

٨- وجود وعى متزايد للضوابط البينية.

٩- استمرار تصاعد نسب الأجيال على التعليم.

١٠- زيادة قدرة وقوة الإدارة التكنولوجية.

١١- زيادة فاعلية الهندسة الاجتماعية، والتى من خلالها يتم التطبيق المنظم للعلوم الاجتماعية في تنظيم وضبط وتوجيه دافعية الناس أنفسهم، وكذا المؤسسات التى يعملون فيها.

١٢- زيادة فاعلية الهندسة البيولوجية، والتى عن طريقها يمكن تغير الصفات الموروثة والإستنساخ. (ابراهيم، ٣٠:٢٠٠٠)

- **معوقات التدريس: من أهم معوقات التدريس هى:**

١. الشعور بالقلق الذى قد يؤدى إلى الإحساس بالإضطراب والشك بالنفس أو عدم القدرة على تحديد هوية واضحة.

٢. الشعور بالإحباط نتيجة المرور ببعض التجارب الفاشلة، أو نتيجة مواجهة بعض المواقف الصعبة.

٣. الإحساس بالفشل نتيجة عدم التوافق الوظيفى والعاطفى مع بعض الطلاب أو الزملاء أو أولياء الأمور.

٤. الإحساس بعدم القدرة على العطاء الكامل خلال بعض المواقف، بسبب العقبات التى تحول دون إنطلاق طاقاته الكامنة.

٥. وجود بعض العوائق الإدارية والعقبات الخارجية والمرتبطة بنظام التعليم، والتى تحصر أداء المدرس الوظيفى داخل الصف وفقاً لقواعد بعينها.

٦. الخوف من التجريب واستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة أو طرائق التدريس الحديثة، خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح الواجب.

٧. الإستغراق في تساؤلات داخلية محبطة ومجهدة حول إمكانية العطاء في المهنة، وحول مدى امتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيد.(حسن، ١٩٦١: ١٩٨)

- **الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات:** يرى الباحث من وجهة نظر متواضعة أن المقصود بالإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات هي التي تتعلق بعملية تدريس الرياضيات داخل غرفة الصف من أجل تحقيق أهداف تربوية أوتعليمية معينة، وهي التي تقوم بمعالجة المضمونالرياضياتي بأساليب حديثة ومتطورة.

لقد كان الإتجاه السائد لتدريس الرياضيات في الماضي وما قبلها هو تدريس الرياضيات من أجل إتقان الطالب للمهارات الرضياتية المختلفة وتعليم الرياضيات من أجل تنمية التفكير والاستبدال والقدرة على التعميم ،والنظر إلى الرياضيات كأداة لحل المشكلات اليومية، وأن

يحقق تدريس الرياضيات مبدأ التوازن بين تعلم المفاهيم واكتساب المهارات من جهة،وبين التجريد والتطبيق من جهة أخرى ويلاحظ هنا أن الاتجاه في تدريس الرياضيات يركز على توظيف الرياضيات، وتطبيقها في المجالات العملية، ومواقف الحياة اليومية .(عبيد، ١٩٩٨:٤٥)

ومع التطور الحادث في المجالات المعرفية وتطبيقها، ومع ظهور متغيرات جديدة على الساحتين المحلية والعربية والعالمية ظهرت إتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات ومن أهمها:

١. تدريس الرياضيات للجميع
٢. تدريس الرياضيات من أجل حل مشكلات البيئة والمجتمع
٣. تدريس الرياضيات من أجل تنمية أنماط التفكير وأسلوب حل المشكلات.
٤. تدريس الرياضيات بالكمبيوتر (تعليم ذاتي)
٥. تدريس الرياضيات من أجل تنمية الإبداع . (المفتي، ١٩٩١:٧٧)

إن طرائق تدريس مادة الرياضيات مختلفة من حيث أسسها وفلسفتها وأساليبها، فلا تقتصر العملية الحديثة على المدرس والطالب والمنهج الدراسى، أو الإلمام للمدرس بتخصص مادته فقط، بل عليه أن يتبع تطورات طرائق التدريس لمادة الرياضيات بإتجاهاتها الحديثة نتيجة لتطور المجتمعات وتطور البحوث التربوية والنفسية بالإضافة لتطور مناهج الرياضيات (خليفة،١٩٨٢: ٣٥).

ومن أهم الإتجاهات الحديثة في تدريس مادة الرياضيات:

١. الإهتمام بدراسة مايمكن تدريسه أو ندرسه لكسب نشاطات الطلاب ومهاراتهم على حسب المراحل المختلفة.
٢. إهتمام المدرس بتنمية قدرات الطلاب لدراسة الرياضيات بأنفسهم.
٣. إستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات.
٤. إستخدام طريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات.
٥. إستخدام النماذج الرياضياتية في تدريس الرياضيات.
٦. إستخدام طريقة الاكتشاف في تدريس الرياضيات.(ابراهيم، ١٩٨٨: ٣٠٤)

من خلال هذه الإتجاهات الحديثة في تدريس مادة الرياضيات نشير للآتى:

١. طرائق الإكتشاف وأسلوب حل المشكلات من بين أفضل الطرائق الحديثة في تدريس الرياضيات.
٢. طريقة التلقين غير مفيدة لتدريس الرياضيات، لذا لابد أن يتعلم الطالب الرياضيات عن طريق الفهم.
٣. تركيز المدرس على نشاطات وقدرات الطلاب من أجل الابتكارات العلمية.
٤. إدخال الأفكار الحديثة في تدريس الرياضيات لغرض تطوير الطالب.

• **أهمية طرائق التدريس:** لطرائق التدريس أهمية خاصة في المناهج التعليمية، والطريقة الجيدة تدفع الطلاب إلى المشاركة الفعالة، وتثبت فيهم روح المناقشة والحوار الذى يدفعهم إلى الإبداع وحسن الأداء،لذا تهتم المؤسسات التربوية بتأهيل المعلمين والمدرسين تربوياً وتدريبهم على الأساليب والطرائق العلمية للتدريس.

المدرس الناجح هو الذى يختار الطريقة المناسبة للموقف الملائم، وقد قصد الباحث ذكر الطرائق الشائعة في التدريس لإرتباطها الوثيق بالدور الذى يقوم به المدرس لأداء طريقة مناسبة لعرض الدرس.

• **تحليل جوانب التعلم في أهداف تدريس مادة الرياضيات:**

- الأهداف الوجدانية لتدريس الرياضيات: من أهم الأهداف الوجدانية لتدريس الرياضيات مايلى:

١. أن يميل الطالب نحو دراسة الرياضيات.
٢. أن يقدر الطالب الجوانب الجمالية في الرياضيات خاصةً فيما يتعلق بأسباب وحدتها وتنوعها، والصياغات المختلفة لها.
٣. أن يدرك الطالب أهمية الرياضيات ودورها في العلوم الأخرى والتكنولوجيا وفي مجالات الحياة المختلفة.

٤. أن يميل الطالب إلى إستخدام المنطق في إصدار أحكامه وحل مشكلاته.

٥. أن يقدر التلميذ امكانات العقل الإنسانى في الإختراع والتفكير من خلال تقديره لجهود علماء الرياضيات.(مينا، واخرون، ١٩٨١: ٤٠)

- طرائق تدريس الرياضيات:

يعتمد التدريس في إبتكاره للأساليب والطرائق الناجحة على ما يوفره علم النفس التربوى من نظريات ومبادئ وأسس في معالجته للجوانب المختلفة التى تحكم عملية التعليم والتعلم (لومان، ١٩٨٩: ١٢)

أما (أبوسل، ١٩٩٩: ٧٧) فقد عرّف الطريقة بأنها (مجموعة الأنشطة والإجراءات التى يقوم بها المعلم مثل القراءة والمناقشة والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والتسميع والوسائل التعليمية المختلفة، إذن الطريقة هى مجموعة السبل والوسائل والنشاطات والمعدات التى يتم بواسطتها توصيل المادة الدراسية من المعلم إلى المتعلم.

طرائق التدريس متعددة قد عرّفها (عدس، ١٩٩٨: ٢٥١) بأنها (مجموع الأداءات التى يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وطريقة التدريس أحد عناصر المنهج) فمثلاً قد يستخدم معلم طريقة المناقشة، ومعلم ثانى يستخدم طريقة التدريس بالرسومات، ومعلم آخر يقوم بتدريس الرياضيات بطريقة الأسئلة والأجوبة.

للتدريس أساليب وطرائق متنوعة وليس هناك طريقة تدريس واحدة تنفع لجميع أغراض التربية، أو لجميع العلوم والمواد الدراسية ... إلخ ولذلك لا ضرورة لفرض طريقة خاصة على المعلم أو المدرس، سواء في الرياضيات أو في التربية الحديثة، والمدرس هو الذى يختار الطريقة المناسبة والأسلوب الملائم للموقف التعليمى، وذلك وفق الأهداف العامة والخاصة للمادة الدراسية وحسب المرحلة، والامكانيات المتاحة له، والظروف المحيطة به، وقبل استعراض طرائق تدريس الرياضيات لابد من شرح الطرائق الأكثر استخداماً في التدريس (تتنوع طرائق التدريس تنوعاً كبيراً وذلك حسب طبيعة المادة والموقف التعليمى) وعلى المدرس أن يختار الطريقة المناسبة للموقف وفيما يلى سرد لبعض الطرائق باختصار:

أولا: طريقة الالقاء:تسمى الطريقة الأستدلالية، وهى طريقة تعرض فيها المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المدرس مرتبة مبوبة بأسلوب شائق وجذاب وتستخدم هذه الطريقة في المواطن التى لا يستطيع فيها المتعلم أن يصل إلى الحقائق بنفسه. وتتدرج تحت هذه الطريقة مجموعة من الأساليب هى:

(١) أسلوب المحاضرة القصيرة.

(٢) أسلوب العرض القصصى.

(٣) أسلوب الشرح.

(٤) أسلوب الوصف.

ثانيا: الطريقة القياسية: تسمى أحياناً طريقة القاعدة، وفيها يعطى المعلم قاعدة أو حقيقة أو قانوناً لطلابه ويقيسون على القاعدة بأمثلة، وتبدأ بالصعب وهو القانون، وتتدرج إلى السهل وهو الأمثلة (التفاصيل بأنواع طرائق التدريس) (محمد،١٩٩٠:٧٩).

ثالثا: الطريقة الاستقرائية: وتسمى الطريقة الاستنباطية أو الاستنتاجية، وهى تنتقل من الجزئيات إلى القضايا الكلية (التوصل إلى القاعدة أو القانون العلمى) (صالح، وعبدالعزيز، ١٩٧٦:١٢).

رابعا: طريقة الأسئلة (الاستجواب).

خامسا: الطريقة الحوارية:أول من أستخدم هذه الطريقة الفيلسوف اليونانى القديم سقراط، وتقوم على الحوار الذى يدور بين المعلم وطلابه، وحيث يلقى المدرس مجموعة من الأسئلة المنظمة والمترابطة عليهم بهدف فحص مايدور في أذهانهم من معلومات صحيحة وغير صحيحة، ليتدرج بهم إلى الحقيقة أو المعلومة الصحيحة، وتمر هذه الطريقة بمرحلتين أساسيتين هما:

١. القاء المدرس مجموعة من الأسئلة على طلابه بقصد الاستكشاف.

٢. إستدراج المدرس لطلابه إلى المعلومة الصحيحة والمعرفة السليمة.

سادسا: طريقة حل المشكلات: تسند هذه الطريقة إلى العالم (ديوى) ويعرفها (بأنها حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجرى لاستكشاف الحقائق التى تساعد على الوصول إلى الحل) (محمد، ١٩٩٠، ١٠٩). وتمر طريقة حل المشكلات بالخطوات التالية:

(١) الشعور بالمشكلة.

(٢) تحديد المشكلة.

(٣) افتراض الحلول المحتملة.

(٤) تقويم صحة الفروض.

(٥) تحقيق الفروض.

سابعا: طريقة (Herbart):تنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني (Herbart)، وتستخدم هذه الطريقة في كثير من المدارس الحديثة، وتسمى طريقة العناصر الخمسة أو الطريقة التنقيبية، وهى لا تستخدم في تدريس كثير من المواد الدراسية (آل ياسين، ١٥٠:١٩٧٤)

ومن المعروف تربوياً أن طريقة (Herbart) هذه فوق أنها لا تتمشى مع جميع الدروس لم تعد تتفق مع روح العصر، ولا مع الفلسفة الحديثة للتربية، ولهذا فإنه لا مجال لها إلا في تاريخ التربية حيث تحتل فترة من فترات التطبيق التربوى لبعض النظريات السايكولوجية المعروفة بنظرية الملكات تلك التى ثبت خطأها، فنادى بطريقته التى تحقق غرض هذه التربية وتعتمد على المعلومات النفسية التى كانت معروفة في ذلك الوقت وأهمها:

(١) أن عقل الطفل مقسم إلى أجزاء كل جزء منها مختص بنوع معين من الخبرات.

(٢) أن الذاكرة ماهى إلا لوح تنقش عليه التجارب والذكريات مثل أسطوانة الفوتوغراف.

لكن على رأي (Herbart) أنه ينبغى أن يسير الدرس في خطوات خمس هى المقدمة والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق، فالمقدمة تعمل على إستعادة المعلومات القديمة، والعرض يعمل على بسط المعلومات الجديدة ونقشها في الذاكرة، والربط يعمل على تأكيد هذه المعلومات بربطها بمعلومات أخرى متصلة بها، والاستنتاج يؤدى إلى الوصول إلى معرفة القاعدة أو النتيجة أو حل مسألة الحساب مثلاً أو معرفة معنى القصة وهكذا، والتطبيق يرمى إلى التأكد من رسوخ المعلومات في الذهن ووضوحها حتى لا تنمحى آثارها بسرعة.

ثامنا: طريقة المناقشة: يكون أسلوب الحوار المبنى على توجيه الأسئلة أكثر الأساليب التدريسية تفضيلاً بين معظم مدرسى الرياضيات خاصةً، وتستخدم الأسئلة في مواقف كثيرة ولأغراض متعددة. (محمد، ١٩٩٠: ٧٩)

وأول من أستخدم طريقة المناقشة في الرياضيات هو العالم (سقراط) ويتوصل التلاميذ فيها إلى نتيجة معينة. في الوقت الحالى نجد نموذجين لطريقة المناقشة هما:

١-النموذج الأول: يكون فيه المدرس الأساسى في المادة، ليوجه له الطلاب الأسئلة والإجابة عليها.

٢-النموذج الثانى: تتم المناقشة والأسئلة بين كافة الأطراف بمعنى أن التفاعل الصفى هنا ليس شرطاً أن يكون المدرس طرفاً فيه وفي ذلك أمكانية مشاركة الطالب الإيجابية في مواقف التعليم.

وتتناول طريقة المناقشة كطريقة لتدريس الرياضيات باعتبارها مرحلة تطور الدرس عن طريق السؤال والجواب وتعتمد على الخطة المحكمة من الأسئلة المناسبة لمستوى التلاميذ حتى تمكن من إيجاد نوع جديد من المناقشة المنظمة التى تساعد على تفاعل أداء الطلاب وإنصهارها تحت إشراف المدرس.(خليفة، ١٩٨٥: ٢٩)

وأشار البعض إلى أن قيمتها التربوية تعطى فرصاً واسعة لممارسة العديد من مهارات التفكير والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ثم تساعد الطلاب في الاعتماد على النفس والثقة بها شريطة توفر الظروف الإيجابية باعطاء التلاميذ فرصة كانت كافية للتعبير، وتزودهم بالتغذية الراجعة التى توفر لهم الرضا والتشجيع . {علم الدين، ١٩٩٦: ٣٠}

ويرى الباحث أن طريقتى الحوار والأسئلة يمكن إدراجهما تحت طريقة المناقشة.

- **أنواع طرائق تدريس الرياضيات (عامة وخاصة):**

ركز الكثير من الباحثين والتربويين بالبحث والتفكير على الطريقة التدريسية التى تستغل لتوصيل المادة إلى الطلاب بصورة جيدة، وهى لا تقل أهمية عن المادة المدروسة إذ أنه إذا وجدت الطريقة الجيدة وكانت المادة غير مدروسة يتعثر الوصول إلى الغاية المنشودة، وبنفس القدر تعثر الوصول إذا وجدت المادة وانعدمت الطريقة (عبدالمنعم،١٩٩٠: ٢٣).

تنقسم طرائق التدريس إلى عامة وخاصة (محمد،١٩٧٥: ٥) وهى التى ينطبق إتباعها في المواد عامة مثل طريقة المحاضرة والمناقشة والحوار، أما الخاصة فهى التى تختص بمادة معينة، فمادة الرياضيات لها طريقتها في التدريس وكذلك اللغة العربية والتاريخ، والطرق العامة تقوم على أسس علمية ثابتة أهم مظاهرها:

١. بناؤها على حقائق علم النفس حتى يستفيد منها المدرس لمعرفة طبائع الطلاب حتى يستثنى له إختيار طريقة مناسبة حسب تطور نمو حياتهم العلمية.

٢. جعل الدروس مبنية على أسس من العقل والتجارب لا على التقليد والتلقين اللذين يطفئان جذوة النشاط لدى الطلاب.

٣. إشراك الطلاب في المناقشة والاستنتاج لترسيخ حصيلة الدرس في أذهانهم وتزويد رغبتهم في العلم والاطلاع.

٤. التدرج من السهل إلى الصعب ومن الجزئى إلى الكلى ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول حتى يكون للطلاب فاعلية ودور إيجابى في الدرس.

٥. التدرج من العملى إلى النظرى وهذا يعنى السير من التجربة إلى النظرية. (صالح، ١٩٨٠: ٨٠)

وهنا نستنتج أن الطريقة الجيدة هى التى تقود الطلاب إلى التفكير والعمل وتدريبهم على حل المشكلات وتقدير قيم الأشياء للوصول إلى الهدف.

وبناءً على ما تقدم من مميزات الطريقة الجيدة، فإنه منتظر من طرائق التدريس أن تحقق التعليم الفعّال والذى يورد الباحث مواصفات له هى:

١. الاثارة والتشويق: إثارة القضايا والمشكلات والميول والأهداف.

٢. الإيجابية: تشجيع الطالب على المشاركة بفاعلية في كل نشاط وخاصةً البداية.

٣. التنظيم: عندما يشعر الطالب بالتنظيم من قبل المدرس سيصبح أكثر استعداداً للدراسة.

٤. إقامة الدلائل: وتتمثل في محاولة المدرس لدعم أقواله ومحتويات دراسته وذلك لتسهيل الفهم.

٥. التعلم الذاتي: ويتمثل في إكتساب الطالب إتجاهاً موجباً نحو التعليم.

٦. التكامل: أن يكون المدرس قادراً على إحداث تكامل بين أفضل ما تتميز به كل طريقة.

٧. الإلفة: شعور الطالب بينه وبين المدرس بالإلفة والصداقة(مع الحفاظ على الثوابت)، وبينه وبين الطريقة المستخدمة في التعليم، وبالتالى يستطيع المدرس أن يقدم العلاج المناسب لمثل هذه المشكلات، وهذه المواصفات إذا تحققت خلال طرائق التدريس التى سيتخذها المدرس، توصل إلى التعليم الفعّال وهو الغاية المطلوبة من التعليم.

ويرى الباحث أن نجاح عملية التعليم والتعلم ترجع إلى حد كبير إلى نجاح الطريقة، فالطريقة الناجحة تحفز ميول التلاميذ وتدفعهم إلى العمل الإيجابى أثناء إكساب الخبرات وتقودهم إلى المشاركة الفعّالة النشطة في عملية التعليم والتعلم، والمدرس له طريقته الخاصة لكل موقف تعليمى، ويتيح لنفسه أن يستخدم أكثر من طريقة في الحصة الواحدة.

من هنا يجب على كل معلم ومدرسأن يلم بقدرات طلابه وميولهم واهتماماتهم ومستوى نضجهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، حتى يستطيع اختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمى المعين، إذ أعتمدت الطريقة على المادة وطبيعة التلاميذ والمرحلة الدراسية وموضوع الهدف تكون ناجحة، لذلك أتفق المربيون على أن تكون الطريقة مرنه بطبيعة تختلف بإختلاف الأحوال.

أما الطرائق الخاصة فهى الطرق التى يلجأ إليها كل مدرس ليصل إلى أغراضه المعينة ومادته الخاصة التى يقوم بتدريسها وقد عرّفت الطريقة بأنها (التى ينتقل فيها العقل من العام إلى الخاص وفيها تبسيط القاعدة للطلاب ثم تستعرض الأمثلة التى توضحها) (أحمد،١٩٩٥: ٤٩).

ونذكر بعض أنواع من طرائق التدريس المستخدمة:

أولاً: طريقة المشروع: تعتبر طريقة المشروع من الطرائق التدريسية الحديثة في بعض البلاد المتقدمة، وهذه الطريقة تجمع بين اهتمامات الطلاب وأهداف المنهج، وبين القراءة والاضطلاع على الموضوع أو المشروع، وقد يكون المشروع فردياً يقترحه تلميذ واحد ويقوم بتنفيذه، وبعد أن يأخذ موافقة مدرسه والاستماع إلى توجيهاته، أو جماعياً يقوم به الفصل أو مجموعة من التلاميذ حسب حجمه وأهدافه وخطوات تنفيذه (محمد،١٩٨٥: ٢١٧).

ثانياً: طريقة العرض: تتميز هذه الطريقة في تدريس التعميمات الرياضياتية بتقديم صياغة للتعميم والنص عليه في مرحلة مبكرة، أى أن تحرك صياغة التعميم هو بداية التحركات التى يستخدمها المدرس في الاستراتيجية التدريسية التى يسير وفقاً لها، ومن الاستراتيجيات الشائعة عند مدرسيالرياضيات لتدريس التعميم الرياضياتي وفق طريقة العرض هذه، الاستراتيجية التالية:

١. التقديم: يقدم المدرس لطلبته مقدمة تمهيدية عن التعميم.

٢. الصياغة: يقدم المدرس النص كلاماً ورمزاً.

٣. الأمثلة: يورد المدرس مثالاً أو أكثر على التعميم.

٤. التفسير: يوضح المدرس المفاهيم والمعانى التى يتضمنها نص التعميم.

٥. التبرير: يقدم المدرس الدليل على صحة التعميم أو أية وسيلة لإقناع الطلبة بصحته كالأمثلة أو الأشكال أو الرسومات (أبوزينة،١٩٨٢: ١٦٦).

ثالثاً: طريقة الاستكشاف: يعرف (فريدريك: ١٩٨٦: ٩٨) التعلم بالإكتشاف هو (محاولة التعلم بالمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة).

أما (أبوزينه، ١٩٨٢: ٧١) فيعرفه (هو أسلوب في التعلم لوصف أى موقف تعليمى يمر فيه المتعلم وينشط بصورة فاعلة تمكنه من إجراء العمليات التى توصله "تقوده" إلى مفهوم أو علاقة أو حل مطلوب).

رابعاً: طريقة حل المشكلات: تعد طريقة المشكلة من أهم طرائق النشاط في التعليم، فهى تقوم على أساس إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة لا يستطيع حلها بسهولة. وتصلح المشكلة للكبار في دروس الجغرافيا والتاريخ والعلوم والصحة والحساب. وتتجلى في أن يتخذ المدرس من موضوع الدرس مشكلة متصلة بحياة التلاميذ، ويطالبهم بحلها، فيقدمون عدة اقتراحات، فيناقشهم فيها ويستدرجهم بواسطة الأسئلة إلى أن يصل إلى حل المشكلة وعندئذ يكون قد أنتهى من درسه. وتسير المشكلة في حلها بالخطوات الآتية:

١. الشعور بوجود المشكلة.

٢. تحديد المشكلة وفهمها.

٣. فحص الظروف والملابسات والإنتهاء إلى عدة حلول للمشكلة.

٤. إختبار هذه الحلول واختيار أقربها إلى المنطق والصحة ليكون هو الحلالصحيح، وأخيراً تقوم بتطبيق هذا الحل على ما يستجد من الظروف فإن وافقها فهو الحل الصحيح وإلا فإننا نعاود البحث عن حل آخر (عبدالمجيد، ١٩٧٨: ١٦٦).

من أهم الأهداف الرئيسة لتدريس الرياضيات في أى مستوى تعليمى هى تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات، حيث يعتبرها معلمى الرياضيات الهدف الأكثر أهمية، وأن المعلم الناجح هو الذى يستخدم أسلوب حل المشكلات في التدريس ويساعد تلاميذه لإختيار المشكلات المناسبة التى تناسب المستوى الفردى والعلمى لهم.

يقول (خليفة، ١٩٨٥: ص ٧١) يقوم التعليم على وجود مشكلة تهم التلميذ أو الطالب في حياته واختصاصاته فتجعل له أهمية للقيام بنشاط يتغلب به لحل هذه المشكلة، ويورد أيضاً بأن المشكلة في الرياضيات تكتشف بعض العلاقات الموجودة بين عناصر المشكلة

الداخلية بالتفكير السليم وليس بالإسترجاع بطريقة عادية، وفي مجال الرياضيات غالباً ما تكون المشكلة في صورة مسألة رياضياتية، فكل مسألة أو تمرين أو ادراك علاقة رياضية تعتبر مشكلة طالما أن الموقف في حيرة بالنسبة للطالب وحل المشكلة هو الوصول إلى إجابة عن السؤال الذى يشتمل عليه التطبيق على حسب ما يعرفه الطالب من المعلومات المعطاة.

ويرى الباحث أن تعلم طريقة حل المشكلات الموجودة في مناهج وكتب الرياضيات عديدة من حيث التمارين أو المسائل اللغوية المعتادة التى تستخدم كتطبيق مباشر على نمط معين أو تعميم أو موضوع مكرر.

خامسا: استخدام النماذج الرياضياتية في تدريس الرياضيات: النموذج في مرحلة الأساس عبارة عن مجسم أو عبارة عن أشياء محسوسة وقد أثبتت الدراسات التى قام بها دينز أن الأطفال في المرحلة الابتدائية أو الأساس إذا قدمت لهم المفاهيم الرياضية بطريقة غير مجردة، وباستخدام أشياء محسوسة وأجهزة معينة ولعب لبناء المفاهيم (محمد، ١٩٨٨: ١١٧) ويراعى في ذلك التدرج في النموذج:

١. من المحسوس إلى المجرد.
٢. من المعلوم إلى المجهول.
٣. من البسيط إلى المركب.
٤. من الجزء إلى الكل.
٥. البداية بالتجارب والأمثلة التوضيحية قبل المبادئ والقوانين والأحكام والنظريات.
٦. استخدام طريقة المقارنة ومظاهر التشابه والتوافق بين الأشياء.

سادسا: استخدام الحاسوب (الكمبيوتر) في تدريس الرياضيات: أثبتت فعاليةاستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات، ولقد وجدت نجاحاً هائلاً في هذا المجال في كثير من الدول التى استخدمته لجميع فئات الطلاب حيث ساعدهم في:

١. تعليم المفاهيم الرياضياتية في حل المسائل ورفع تحصيلهم في مادة الرياضيات.
٢. فعالية تشخيص وعلاج أخطاء الطلاب في هذه المادة.
٣. تنمية التفكير المنطقى للطلاب وتكوين ميول وإتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات (مدحت،١٩٩٥: ٢٦٥).

والحاسوب ليس بديلاً للمدرس، بل هو وسيلة تساعده في رفع كفاءته في التدريس، وتساعده في حل الكثير من المشاكل التى تواجهه في تدريس الرياضيات.

يرى الباحث استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات من أحدث الطرائق لأنها طريقة عملية وتطبيقية مناسبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة، وقد استخدمت في كثير من الدول بما فيها النامية وأثبتت نجاحها.

- **استخدام الآلة الحاسبة في تدريس الرياضيات:**

إحدى الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الرياضيات التى أثبتت نجاحاً كبيراً في تدريس هذه المادة للأسباب الآتية:

١. زيادة ثقة الطالب بنفسه.
٢. اكتساب الطلاب إتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

وقد أثبتت كثير من الدراسات فعاليتها كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات، ففي دراسة أجراها (أستريك Astaruyk، 1993م) وآخرون عن فعالية استخدام الآلة الحاسبة في تدريس الرياضيات لعينة من (٤١٢ طالب) لهم إتجاهات سلبية جداً نحو الرياضيات، توصل إلى أن أسلوب التدريس بالآلة الحاسبة قد أحدث تغييراً إيجابياً في إتجاهات طلاب العينة نحو الرياضيات والتعامل معها، وفي دراسة مماثلة أجراها (هاتون Hatton) للتحقق من أثر استخدام الطلاب للآلة الحاسبة في دراستهم للرياضيات، توصل إلى أن إتجاهات الطلاب الذين يستخدمون الآلة الحاسبة في دراستهم أكثر إيجابية من الطلاب الذين لا يستخدمونها في دراستهم، ونلاحظ أن بعض المدرسين لايشجعون الطلاب على إستخدام الآلة الحاسبة بدعوى أنها تضعف مهارة الطلاب في إجراء العمليات الحسابية الأساسية (إبراهيم،١٩٨٧: ٧٢).

ويجدر الأشارة هنا أن من الوسائل التعليمية التى أثبتت عملياً دورها الفعّال في إيصال المعلومات بصورة جلية للطالب أجهزة عرض

الأفلام أو الصور الثابتة مثل جهاز عرض الشرائح لعرض رموز رياضياتية من الكتب المنهجية، ويصاحب العرض بشرح لفظى بمتابعة الطلاب، أما السبورة بأنواعها المختلفة فهى أكثر الوسائل البصرية استخداماً في مدارسنا بصورة عامة، وهنالك بعض الوسائل التعليمية المألوفة الاستعمال للطلاب كالأقلام والمساطر والأدوات الهندسية المختلفة.

- **مسؤوليات مدرس الرياضيات:**

١. تمكين الطلاب من التعرف على الأعداد والعمليات القائمة وخواصها.

٢. تمكين الطلاب من تطبيق المعرفة المكتسبة على مشكلات الحياة.

٣. تنمية قدرات الطلاب على إكتشاف الحقائق والمفاهيم الرياضياتية،والتعرف على العلاقات بينها، والتوصل إلى تعميمات منها، والتعرف على النماذج الرياضياتية والأشكال الهندسية.

٤. تنمية قدرات الطلاب على التفكير المنطقى.

٥. تنمية قدرات الطلاب على النقد والتحليل والمقارنة.

٦. تنمية المهارات اللازمة للنجاح والتفوق في دراسة الرياضيات.

٧. إبراز الجمال في الرياضيات.

- **خصائص وسمات معلم الرياضيات:** إن التدريس مهنة صعبة وحرفة تتطلب إجادتها بذل الجهد والوقت الكبيرين، وتستدعى أن يتميز من يمارسها بسمات تفوق سائر البشر العاديين، مثل قوة الشخصية، وإرتفاع مستوى الذكاء والتمكن من المادة العلمية، والشعور المرهف بمشكلات الآخرين، والقدرة على القيادة، والنزاهة في إصدار الأحكام، لذا ينبغى أن يدرك تماماً جميع العاملين في مجال التدريس الأمور التالية، وأن يحتفظوا دائماً بها في ذاكرتهم كى يكون تدريسه فعالاً عليه بالآتي:

١. دوافع اختيار مهنة التدريس حقيقية ونابعة من ذواتهم الداخلية.

٢. تنمية المهارات والكفايات الشخصية اللازمة للمعلم، وتنمية المهارات النوعية المتضمنة في التدريس من الصعوبات.

٣. تعلم العديد من مداخل التدريس، وعدم اقتصار الأداء التدريسى على طريقة بعينها.

٤. فهم البيئات والثقافات غير المألوفة أو غير العادية، التى تسهم في التعامل مع نوعيات بعينها من التلاميذ.

٥. التمرس على تطوير وتكثيف المناهج، في حدود المسموح به، مما يتوافق مع بيئة عملية التعليم والتعلم.

٦. التوظيف الأمثل للخامات المحلية المتوفرة.

٧. تنظيم إدارة الفصل الدراسى بطريقة ديمقراطية، دون اللجوء إلى الضغط والقهر والقمع.

٨. تحديد خطة عمل يمكن من خلالها توفير بعض الوقت لبعض التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، سواء أكانوا من العباقرة أم من بطيئ التعلم.

٩. معالجة الأخطاء اللفظية والجسمية للطلاب من خلال المواقف التى تشجع على الممارسة الصحيحة.

١٠. فهم التكوين الاجتماعى للمدرسة، ومعرفة القوانين واللوائح المطبقة في النظام التعليمى.

١١. معرفة كيفية تقبل النقد، وتعلم النقد الذاتي.

١٢. الوعى بأساليب تنظيم بيئة المدرسة، وكذا بيئة المجتمع الخارجى.

١٣. التعامل بذكاء مع الخلافات والصراعات السياسية في البيئة الدراسية.

١٤. متابعة الطلاب في حل التمارين الرياضياتية داخل وخارج الصف. (هربرت، ١٩٨٤: ١٠)

- **صفات مدرس الرياضيات:**

١. إلمامه بفلسفة تدريس الرياضيات تنير أمامه السبيل عند وضع وتنفيذ خططه التدريسية.

٢. إلمامه بحقائق علم النفس مثل مراحل تكوين المفاهيم الرياضياتية، تساعده على إدراك كيفية تعليم هؤلاء الطلاب.

٣. إدراكه للطريقة الإستدلالية والنظريات الرياضياتية الصحيحة، وأساليب التفكير السليمة تساعده أن يدخلها جميعاً أذهان الطلاب.

٤. إدراكه للأهداف الأساسية لتدريس الرياضيات تنير له طريق العمل.

٥. استعداده لإستخدام أساليب التقويم الحديثة تمكنه من قياس نتائج جهوده الدراسية.

٦. إلمامه واطلاعه على المواد والوسائل التعليمية، تجعل تدريس الرياضيات أكثر فائدةً وتشويقاً الطلاب.

٧. تعاونه مع الزملاء بإدارة المدرسة في تنسيق الأساليب التربوية التى يجب اتباعها مع الطلاب تحقيقاً للأهداف التربوية الموضوعة.

• **الدراسات السابقة:** تتمثل الدراسات السابقة في أي بحث من البحوث أهمية كبيرة، لأنها تعطى صورة عن ماحدث في موضوع البحث' وعلاقته ببعض متغيرات البحث.

١. الدراسات والبحوث العربية. ٢. الدراسات والبحوث الأجنبية.

أولاً: البحوث والدراسات العربية:

• **دراسة (إسماعيل، ١٩٨٠):** هدفت الدراسة إلى عرض صورة مستقبلية لتعليم الرياضيات في مصر، كمقترحات ذات أربعة أبعاد رئيسية هى:التعليم الأساسي، المسؤولية التربوية، الأبحاث العلمية، وجاء فيها مايلى: أن التعليم الأساسى: يتطلب أمور كثيرة، والمسؤولية التربوية في مجال تدريس الرياضيات تتطلبتحديد الدور الذى يقوم به مدرس الرياضيات؛ وذلك لتحقيق أكبر قدر من الأهداف النوعية المتفق عليها، وإعادة النظر في طرائق التدريس التى يتبعها المدرس عند وجود فرق واضح بين ماهو مرغوب في تحقيقه وبين ما يحدث من تحصيل سواء في الجانب المعرفى أو الإنفعالى.، والأبحاث العلمية: تتطلبالاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية في تطوير تدريس الرياضيات، وفيما يخص علاقة هذه الدراسة ببحثنا الحالي فقد تحدثت الدراسة السابقة عن المقترحات في تعليم الرياضيات مستقبلاً، بينما الدراسة الحالية تحدثت عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة فيما يخص المدرس من حيث طريقة أداءه لتدريس مادة الرياضيات بتوصيل وترسيخ مادة الرياضيات في أذهان الطلاب.

• **دراسة (أبوزينة، ١٩٨٦):** هدفت الدراسة التعرف على أنماط التدريس الشائعة لدى معلمى الرياضيات في المرحلة الاعدادية، ومن أهم النتائج:إن المعلمين ينقصهم التدريس على تدريب أصناف المعرفة والتخطيط لتدريس فعّال ومنهج يتماشى مع روح المناخ الحديث في تدريس الرياضيات، علاقة هذه الدراسة ببحثنا:علاقة الدراستان هى تناولهما لطرائق التدريس التى يستخدمها معلموا ومدرسوا الرياضيات في المرحلة الاعدادية بجمهورية مصر العربية ومدارس البنين في جمهورية العراق.

• **دراسة (إبراهيم ، ١٩٩٩):** هدفت الدراسة الى جودة الكفاءات التعليمية الأدائية التى يمتلكها معلم الرياضيات في المرحلة الأساسية في الأردن، ومن أهم النتائج:إعداد برنامج لتدريب معلم الرياضيات على استخدام طرائق حديثة في تدريس الرياضيات، وكانت علاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية:تناولت الدراسة السابقة جودة الكفاءات الأدائية التى يمتلكها معلم الرياضيات في المرحلة الأساسية في الأردن، أما الدراسة الحالية فقد تحدثت عن أهم الطرائق التي يستخدمها معلم ومدرس الرياضيات في العراق.

• **دراسة (إدريس، ١٩٩٧):** هدف الدراسة الى الكشف عن أساليب التدريس الشائعة في تدريس الرياضيات بمرحلة تعليم الأساس، ومن أهم النتائج:إن المعلمين والمعلمات لهم علاقة سالبة في إتجاهاتهم نحو أساليب تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لأنهم يركزون على اساليب المحاضرة والتلقين، وعلاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية:الدراسة السابقة توصلت إلى طريقة التدريس الشائعة، وهل هى طريقة تقليدية أم حديثة، تنقل المفاهيم وأسلوب حل المشكلات، والدراسة الحالية تتعلق بطرائق التدريس التقليدية (الشائعة) والحديثة.

ثانيا: الدراسات والبحوث الأجنبية:

• **دراسة (Provo بولاية يوتا الأمريكية، ١٩٨٥):** هدفت الدراسة لوضع أسس تقدير كفاية المدرس، بإختيار عينة من المدرسين والمدرسات في جميع المراحل التعليمية كالآتى:

١. وصف التدريس الجيد والردئ.

٢. قياس التدريس الجيد.

٣. مكافأة النوع الجيد من التدريس.

ومن أهم النتائج:حددت الدراسة السابقة كفاية المدرس من من حيث التدريس والتفاعل مع الطلاب في الصف وخارجه وأولياء أمور الطلاب وزملائه، وعلاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية:قامت هذه الدراسة بتحليل وظيفة المدرس من حيث الأداء، والود بينه وبين طلبته، وبينه وبين بقية المدرسين، لتقدير كفاءة المدرس، أما الدراسة الحالية تناولت سمات وخصائص المدرس الجيد.

- **دراسة** (Newjersey **بولاية نيويورك، ١٩٥٧**): حددت الدراسة أهدافها في سؤالين هما:-

١. ماهو عمل المدرس في المدرسة الإبتدائية والثانوية، وكيف يمكن تحديده؟

٢. إلى أى مدى يمكن تقدير كفاءة المدرس؟

وكانت نتائج الدراسة:توصلت الدراسة إلى تحديد مسئوليات المدرس كما يلى: إدارة الصف، وتطوير المنهج، وتنمية الخلق، والتمكن من المادة، وإعداد العمل اليومى، علاقة التلميذ بالمدرس، أثر المدرس في إدارة المدرسة، معرفة طرائق التدريس الفعالة، تقويم الطلاب، وضعت اللجنة القائمة بهذه الدراسة، معايير واقعية لمقارنة عمل المدرس بهذه المعايير، وخلصت الدراسة إلى أنها أستطاعت أن تميز بين المدرسين الأكفاء وغير الأكفاء، أما علاقة هذه الدراسة بالدراسة الحاليةتتفق الدراستان على أن المدرس المؤهل يستخدم طرائق التدريس التى ينقل بها المادة التعليمية إلى أذهان التلاميذ، فالمدرس والطريقة هما بعدان من الأبعاد الثلاثة التى تقوم عليها العملية التربوية والتعليمية.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة**:

١. أغلب الدراسات السابقة أكدت على أهمية طرائق تدريس الرياضيات وتقويمها بواسطة تأهيل وتدريب المدرسين عليها.

٢. إعداد محتوى متكامل لمدرس الرياضيات وطرائق التدريس.

٣. كان المنهج الوصفى التحليلى المتبع في هذه الدراسات والأدوات هى الإستبانة.

٤. أوجه الاختلاف في هذه الدراسات تدور حول تأهيل المدرس وإعداده للقيام بالعمل على أكمل وجه لطرائق التدريس المختلفة، وقد اتفقت دراستى مع هذه الدراسات في الموضوعات الأساسية كطرائق التدريس وفعاليتها، والمدرس ودوره في إنجاح العملية التعليمية.

٥. تعرف الباحث من هذه الدراسات السابقة على أساليب معالجة سلبيات طرائق التدريس ومعالجة المعلومات والبيانات إحصائياً.

- **الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:**

نستعرض في هذا الفصل كل من منهج البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث وتحليلها، وخطوات تصميم الإستبانة واختبار صدقها من قبل المحكمين، وإجراءات توزيعها، والمعالجات الإحصائية.

- منهج البحث: إن المنهج الوصفى هو أكثر المناهج العلمية ملائمة لمثل هذا النوع من البحوث، لذا استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، والمنهج الوصفى عبارة عن عملية وصف ظاهرة أو حالة مدروسة لتطويرها ودراستها عن طريق الدراسة الدقيقة،وإستخدم الباحث منهج البحث الوصفى وهو المنهج الذى يتناسب مع مثل هذه الدراسة (لويس، ولورانس ، ١٩٩٠: ٢٩١)

وقد استعان الباحث بمعظم الطرائق المستخدمة للحصول على المعلومات مثل الملاحظة والمقابلة مع بعض أساتذة التخصص من معلمين ومدرسين ومشرفين أختصاص وأساتذتة كليات وباحثين.

- مجتمع البحث: يتكون من معلمين ومعلمات ومدرسين ومدرسات الرياضيات لمدارس البنين فقط تخصص رياضيات وللعام الدراسي ٢٠١٧م – ٢٠١٨م والبالغ عددهم (٢٤٨) معلم ومعلمة، بالإضافة الى المدرسين والمدرسات والبالغ عددهم (542) التابعين للمدارس الحكومية التابعة لتربية النجف الأشرف.

- عينة البحث: تمثلت عينة البحث في إختيار (٤٥) من معلمي ومعلمات الرياضيات و(١١٣) من مدرسي ومدرسات الرياضيات، ويكون المجموع (١٥٨) معلمين ومدرسين تخصص رياضيات، وبنسبة مئوية بلغت ٢٠٪ من المجتمع الأصلي وهي نسبة مقبولة لتمثيل المجمتمع الأصلي.

- وصف عينة البحث: لقد تمت مراعاة المتغيرات التالية في اختيار عينة البحث: متغير الجنس (ذكور وأناث)، والتحصيل الدراسي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التى تلقاها معلمي ومعلمات ومدرسي ومدرسات الرياضيات، وسنوات الخدمة في التعليم والتدريس.

- أدوات البحث:

• **الإستبانة:** اختار الباحث الإستبانة لمعرفة الطرائق التدريسية المستخدمة في مراحلة التعليم المختلفة، والمشاكل التى تعوق أداء هذه الطرائق، والوسائل التعليمية المستخدمة لتدريس مادة الرياضيات.

• **المقابلات:** تمت إجراء المقابلات مع معلمي ومعلمات ومدرسي ومدرسات المتخصصين في تدريس الرياضيات.

• **ملاحظات الباحث:** اختار الباحث عينة من المعلمين والمدرسين لمادة الرياضيات لمعرفة قدراتهم وكفاءاتهم، وأكثر طرائق التدريس استخداماً في مختلف المراحل، ومن خلال الإستبانة استطاع الباحث الوقوف على البعض منالطرائق في تدريس مادة الرياضيات.

- تصميم الإستبانة: تم تصميم الإستبانة على قسمين:

القسم الأول: يشتمل القسم الأول على البيانات الشخصية وهى: المؤهل العلمى، الكلية أو المعهد التى تخرج منه، العمر، التخصص الأكاديمى، التدريب، سنوات الخبرة، عدد الدورات التى نالها في مجال طرائق تدريس مادة الرياضيات.

القسم الثانى: يتكون القسم الثانى من أربعة محاور، وهى مرتبة كالتالي:

١. المحور الأول: إعداد مدرس الرياضيات

٢. درجة استخدام طرائق التدريس وهى على النحو التالى: (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – بسيطة – ضعيفة)

٣. مدى استخدام معلم ومدرس الرياضيات لأنواع طرائق التدريس المختلفة للرياضيات. وهى كالآتى: (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – لا يحدث إطلاقاً).

٤. معرفة المشكلات التى تعوق استخدام طرائق تدريس الرياضيات.

اختار الباحث مقياس (ليكرت) لقياس أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، نسبة لسهولة تطبيقه .

قام الباحث بتصميم الإستبانة في صورتها قبل الأولية ثم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها من ذوى الخبرة والاختصاص في هذا المجال وكانت عبارة عن (٨٣) فقرة في صورتها الأولية تم تعديل وحذف البعض منها فأصبحت (٧٦) فقرة في صورتها النهائية.

- إجراءات توزيع الإستبانة: قام الباحث بتوزيع الإستبانة بنفسه وبيده مباشرةً إلى المعلمين والمعلمات والمدرسين والمدرسات وذلك لضمان توزيع الإستبانة، برغم بعد المسافة بين بعض المدارس عن بعضها البعض واختلاف توقيت الدوام فيها وعدم اجابة البعض من الأساتذة على فقرات الأستبانة؛ لذا فقد البعض منها.

- تقنين الإستبانة: الإستبانة أداة من أدوات القياس المراد قياسه، فقد عرّف (ميخائيل، ١٩٩٥: ٢٧٤) القياس بأنه المقياس الذى يقيس الشئ المراد قياسه لتأكيد ثبات الصدق.

- الوسائل الإحصائية:

١. طريقة ثبات التجزئة النصفية.

٢. طريقة معادلة سيبرمان وبروان.

٣. النسبة المئوية: وقد استخدمت لتحليل نتائج الدراسة.

٤. معادلة بيرسون وبراون: وذلك لإيجاد صدق وثبات الاستبانة

٥. اختبار (كا٢): استخدم هذا الاختبار لتحليل عبارات الاستبانة وذلك بغرض التعرف على مدى دلالة الفروق بين التكرارات ومؤشراتها الإحصائية.

• **الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها:** استخدم الباحث المعالجات الإحصائية في عملية تحليل البيانات والمعلومات لعبارات الإستبانة بغرض الحصول على النتائج، فقد صممت الاستبانة للتعرف على مدى استخدامات طرائق تدريس مادة الرياضيات،وبعد تحديد الدلالة الإحصائية نحدد النتيجة النهائية لكل عبارة من خلال التكرار الأكبر في حالة وجود الدلالة الإحصائية، أما إذا لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية فيعنى هذا أن أفراد العينة لم يحددوا رأياً بيناً في العبارة المعنية وذلك لأن التكرارات لكل إجابة متقاربة جداً أو متساوية وبالتالي لا يمكن الاعتماد على رأي معين من الآراء الموضحة في الإستبانة.

المحور الأول: إعداد وتهيئة مدرس الرياضيات لموضوع الدرس:

١. اكتب العنوان الذى أريد تدريسه على السبورة
٢. أراجع مفاهيم الدرس السابق مع الطلاب
٣. أتابع حلول الطلاب للواجبات الماضية
٤. أمهد لكل درس جديد
٥. أحدد الوسيلة المناسبة لنوعية الدرس
٦. أراجع ما يدونهالطلاب في كراساتهم يومياً
٧. أعالج الأخطاء الشائعة لدىالطلاب بحصص إضافية
٨. أعطى الطلاب واجبات منزلية
٩. أسلك طرق مختلفة في الشرح من درس لآخر حسب نوع المادة
١٠. نغيير المنهج لا يسبب لى أي مشكلة في كيفية توصيل المادة
١١. اعكس الدور الذى تقوم به مادة الرياضيات في حل مشاكل المجتمع
١٢. أشير إلى تطور مادة الرياضيات في ارتباطها بمظاهر الحضارة في المجتمع
١٣. أتعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة
١٤. تسخير المنهج لتحقيق أهداف التربية في العراق
١٥. أعرض المادة مستخدماً أمثلة حية وتطبيقات من واقع حياة الطلاب
١٦. أراعي الفروق الفردية بين الطللاب
١٧. توضيح وشرح القيمة الوظيفية لمادة الرياضيات
١٨. أستخدم في بعض الأحيان اللغة العربية أثناء تدريس الرياضيات
١٩. أطبق الإجراءات والخطوات المنظمة للطريقة المختارة
٢٠. استخدم طرق التدريس الحديثة التى تهدف إلى تشجيع التفكير (طريقة حل المشكلات)
٢١. أن أبرز مهارات التدريس تطبيق المؤهلات العلمية
٢٢. أحاول ربط أجزاء المادة ببعضها البعض
٢٣. أنظم إدراة الصف بالتوجيهوالأرشاد
٢٤. أركز على خلق علاقة ودية بينى وبين الطلاب
٢٥. أركز على التطبيق المباشر للقوانين الرياضياتية
٢٦. ربط تكامل مادة الرياضيات مع المواد الأخرى

من خلال الأجابات الخاصة بهذا المحور تبين أن المعلمين والمدرسين مؤهلين علمياً في تدريس الرياضيات بالطرائق الحديثة التى تهدف إلى تشجيع التفكير (طريقة حل المشكلات) ومعرفة التمهيد لكل درس جديد ومراجعة ما يدونه الطلاب في كراساتهم يومياً وتحديد الوسيلة

المناسبة لنوعية الدرس وإبراز المدرس لمهارات التدريس من أجل تطبيق المؤهلات العلمية وتمت مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتطبيق الإجراءات والخطوات المنظمة للطريقة المختارة والتعاون مع الزملاء وإدراة المدرسة وتنظيم إدارة الصف بالتوجيه وأن المدرس يربط أجزاء المادة ببعضها البعض وذلك بصورة دائمة من خلال نتائج عبارات المحور الأول.

المحور الثانى: استخدامات مدرس الرياضيات لطرائق التدريس الحديثة:

١. استخدم طريقة حل المشكلات
٢. استخدم طريقة أسلوب الاستكشاف
٣. استخدم طريقة العناية بالمفاهيم
٤. استخدم طريقة أسلوب النماذج الرياضياتية
٥. استخدم طريقة الحاسب الآلي (الكمبيوتر)
٦. استخدم طريقة أسلوب المناقشة
٧. استخدم الطرائق الالقائية أو المحاضرة
٨. استخدم طريقة المشروع
٩. استخدم الطرائق الاستقرائية والاستنتاجية
١٠. استخدم الطرائق البصرية أو العرض
١١. استخدم الطرائق التطبيقية العلمية

من خلال الأجابات المثبتة على فقرات الأستبانة تبين أن درجة استخدامات معلمي ومدرسي الرياضيات لطريقة حل المشكلات وطريقة العناية بالمفاهيم وطريقة المناقشة والطرائق الاستقرائية والاستنتاجية كبيرة، والطريقة البصرية أو العرض فيستخدمها المدرسون بدرجة ضعيفة، أما استخدام طرائق النماذج الرياضياتية، والمشروع لاتكاد تذكر ويتضح عدم استخدامها،أما طريقة الحاسب الآلي (الكمبيوتر) فأن استخدامها بدرجة ضعيفة للأسباب الآتية:

١. عدم توفر الأجهزة بالمدارس، وان توفرت فلايستطيع مدرس الرياضيات استخدامها.
٢. قلة المعلمين المدربين على استخدام أجهزة الحاسوب خاصة فيما يخص ردس الرياضيات.

المحور الثالث: مدى استخدام مدرس الرياضيات لطرائق التدريس الحديثة:

١. أنسب طريقة لتدريس الرياضيات حل المشكلات
٢. أعتمد على طريقة الالقاء أو الإملاء في توصيل المعلومات الرياضياتية
٣. أركز على طريقة التلقين والحفظ في تدريس الرياضيات
٤. استخدم الكتاب المدرسي في توصيل المعلومة الرياضياتية
٥. أركز أثناء الدرس على توصيل المفاهيم الرياضياتية
٦. أساعد الطلاب على إكتشاف الخواص المشتركة في تعليم موضوعات الرياضيات
٧. أساعد الطلاب على اللعب الحر لحل المسائل الرياضياتية
٨. استخدام معلومات وطرق تفكير ونقل التعليم إلى أحوال أخرى عند أداء الدرس
٩. خبرتى في مجال تدريس الرياضيات تساعدنى في إتباع ما يسمى بالطرائق الحديثة
١٠. أدرب الطلاب على المهارات الرياضياتية عند تدريس الرياضيات
١١. أعرض مجموعة من الأمثلة للطلاب للوصول بأنفسهم للقاعدة الرياضياتية
١٢. أعرض أسئلة أو مشكلات تثير تفكير الطلابفي موضوعات الرياضيات

١٣. أوجه الطلاب على الاستنتاج للوصول إلى الهدف عن طريق الأسئلة الهادفة الى أسردها عليهم
١٤. استخدم النماذج الرياضياتية في حل المسائل الرياضياتية
١٥. أنشط الطلاب على تطبيق النماذج والأساليب الرياضياتية
١٦. أناقش مع الطلاب الأفكار التى يقدمونها في موضوعات الرياضيات
١٧. أدرب الطلاب على استخدام الحاسب الآلي متى وجد بالمدارس
١٨. مشاركة الطلاب بالأمثلة مع المدرس يؤدي إلى وصول المعلومات إلى الطالب
١٩. اعطاء الطلاب الثقة بالنفس والاعتماد عليها في حل التمارين
٢٠. اكساب الطلاب معلومات كافية تقوم علهيا بناء النظريات والمفاهيم الرياضياتية
٢١. إفادة الطلاب بمعلومات رياضياتية تساعدهم على اجتياز الامتحانات بسهولة
٢٢. تزويد الطلاب بمعلومات رياضياتية عن الاشكال الهندسية المختلفة
٢٣. أركز للطلاب على بعض المصطلحات الرياضياتية المجردة
٢٤. أدرب الطلاب على المهارات في استعمال بعض الأجهزة الحديثة كالحاسبات العلمية
٢٥. أوجه الطلاب على التدريب لاستعمال بعض الأجهزة الحديثة
٢٦. أدرب الطلاب على المهارات في قراءة الجداول والرسوم البيانية والاستفادة منها
٢٧. إكساب الطلاب معلومات رياضياتية بقصد إعدادهم للحياة
٢٨. أوجه الطلاب نحو قراءة المطبوعات العلمية والكتب والمجلات الرياضياتية .

يتبين لنا من خلال أجابات المعلمين والمدرسين نلاحظ أنهم يركزون اثناء الدرس على توصيل المفاهيم الرياضياتية ومساعدة الطلاب على اكتشاف الخواص المشتركة في تعلم موضوعات الرياضيات وأن الخبرة في مجال تدريس الرياضيات تساعد على ما يسمى باتباع الطرائق الحديثة وإعطاء الطلاب نوعا ما الثقة بالنفس والاعتماد عليها في حل التمارين بصفة دائمة، وكان واضحا أن غالبية المعلمين والمدرسين يستخدمون معلومات وطرائق تفكير ونقل المعرفة إلى أحوال أخرى عند آداء الدرس والتركيز على بعض المصطلحات الرياضياتية المجردة وتوجيه الطلابعلى التركيز على الدرس أثناء شرحهم لمضمون المادة العلمية،وأن البعض من المعلمين والمدرسين يساعدون الطلاب على حل المسائل الرياضياتية وأن البعض منهم استخدموا طريقة الالقاء أو الإملاء في توصيل المعلومات الرياضياتية أو طريقة التلقين أو الحفظ في تدريس الرياضيات.

المحور الرابع: المشكلات التى تعوق استخدام طرائق تدريس الرياضيات:

١. قلة الدورات التدريبية لمعلمي ومدرسي الرياضيات أثناء الخدمة
٢. لا يتناسب منهج الرياضيات خاصة الجديد منه مع القدرات العقلية والعلمية للطلاب.
٣. أعداد الطلاب الكبيرة داخل غرفة الصف
٤. قلة الكتب والمراجع التى تساعد المعلم وتعينه على استخدام طرق التدريس عامة والرياضيات وبصفة خاصة دليل المدرس
٥. اتجاه المدرس للدروس الخصوصية وإهمال جانب وظيفته
٦. عزوف الطلاب عن مادة الرياضيات
٧. الشكوى الدائمة من مادة الرياضيات من حيث الفهم والتقبل والنتائج المتحصلة والتباين الواضح في النتائج من مدرس لآخر
٨. تأثير دور أساليب المدرس في التدريس في تكوين اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات
٩. الاتجاهات السلبية الناتجة من نوعية طرائق التدريس غير المناسبة للدروس المختارة
١٠. قلة إستخدام الوسائل التعليمية في حد ذاتها للرياضيات

١١. إنعدام الود بين المدرس والطلاب

نلاحظ أن المشكلات التى تعوق استخدام طرائق تدريس الرياضيات بصفة دائمة هى:قلة الدورات التدريبية لمدرسي الرياضيات اثناء الخدمة، والأعداد الكبيرةللطلاب داخل غرفة الصف، وعزوف الطلاب عن مادة الرياضيات، والشكوى الدائمة من مادة الرياضيات من حيث الفهم والتقبل والنتائج المتحصلة والتباين الواضح في النتائج من مدرس لآخر، وقلة استخدام الوسائل التعليمية في حد ذاتها لمادة الرياضيات بمرحلة تعليم الأساس، وكذلك انعدام الوّد بين المدرس والطلاب، وأحياناً نجد أن اتجاه المدرس للدروس الخصوصية وأهمال جانب وظيفته يشكل عائقا حقيقيا أما تقديمه لعطاء مميز لطلابه.

التوصيات والمقترحات

- **التوصيات:**

١. يوصي الباحث بأن توضع المناهج الدراسية على أنسب الطرائق لتدريس الرياضيات في دليل المدرس ويوزع مع الكتب المدرسية قبل بداية كل عام دراسي جديد وبعدد من النسخ المناسبة لكي يتمكن مدرسي الرياضيات من الحصول عليها.

٢. تنظيم دورات تدريبية لمعلمي ومدرسي الرياضيات تقوم على أساس تعريفهم بالطرائق الحديثة التى تمكنهم من تأهيل أنفسهم حتى نضمن مواكبتهم لمستجدات العصر الذى يعيش فيه، ليرتقي بأدائه مما ينعكس ذلك على العملية التدريسية والطلاب.

٣. في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة في تدريس الرياضيات يكون التركيز على استخدام الأشياء المحسوسة مثل المجسمات والرسومات والجداول الرياضياتية.

٤. توفير أجهزة الكمبيوتر في جميع المدارس مرحلة تعليم ما أمكن ذلك وتدريب الطلاب على استخدامها بواسطة مدرس متخصص في هذا المجال للتغلب على المشكلات التى تواجه المدرس عند تدريس الرياضيات.

- **المقترحات:**

١. إجراء دراسة لتحديد التعميمات الرياضياتية (النظريات – القوانين – المسلمات – البديهيات) بعد أن يتعلم الطالب المفاهيم المكونة له، أي أن يتعلم المفاهيم التى تُكون هذه المبادئ والتعميمات.

٢. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة مدى أهمية وتأثير طرائق التدريس الحديثة في التحصيل الدراسي عند الطلاب بمراحلالتعليم المختلفة وإجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في تعلم التعميمات الرياضياتية.

المصـــادر:

١. إبراهيم، حامد حسين، (١٩٨٧)، أثر برامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الخرطوم على إتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

٢. إبراهيم، مجدى عزيز، (١٩٨٨)، أساليب وطرق في تدريس الرياضيات، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣. إبراهيم، مجدى عزيز، (٢٠٠٠)، الأصول التربوية لعملية التدريس، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤. إبراهيم، محمد عقلان، (١٩٩٩)، برنامج مقترح لتدريب معلمى الرياضيات بالمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير، عمان.

٥. أبوالفتوح، رضوان،(1988) منهجالمدرسةالابتدائية،ط٣،دار القلم، الكويت.

٦. أبوزينة، فريد كامل، (١٩٨٦)، الاستراتيجيات الشائعة لدى معلمى الرياضيات في المرحلة الإعدادية، طنطا، رسالة ماجستير، مصر.

٧. أبوزينة، فريد كامل، (١٩٨٢)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

٨. أبوسل، محمد عبدالكريم، (١٩٩٩)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف في المرحلة الأبتدائية، ط١، عمان.

٩. أحمد، يوسف، (١٩٩٥)، أسس التربية وعلم النفس، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠. إدريس، سمية خليفة، (١٩٩٧)، دراسة تقويمية لأساليب الرياضيات بمرحلة الأساس، كلية التربية جامعة الخرطوم، رسالة ماجستير، السودان.

١١. إسماعيل، وهبى، (١٩٨٠)، بحث عن تعليم الرياضيات في التعليم الأساسى، بعض ملامح المستقبل، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا اللجنة القومية للرياضيات (مؤتمر تعليم الرياضيات ماقبل الجامعة في القاهرة في الفترة من ٨-١١ ديسمبر ١٩٨٠م.

١٢. آل ياسين، محمد حسين، (١٩٧٤)، المبادئ العامة في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بغداد.

١٣. الأمين،إسماعيل محمد، (٢٠٠١)، طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤. بدر، بثينة محمد، (٢٠٠١)، أثر استخدام الحاسوب في التدريب على حل المشكلات الرياضية فيتنمية قدرة طالبا تقسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة على حل هذه المشكلات وتكوين اتجاه إيجابي نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، مكة.

١٥. بوليا، جورج (١٩٧٩)، البحث عن الحل في الأسلوب الرياضي من زاوية جديدة، ترجمة سليم سعيدان، دار مكتبة الحياة، بيروت.

١٦. حسن، ريان فكرى، (١٩٦١)، التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

١٧. خليفة، عبدالسميع خليفة، (١٩٨٢)، معلم الرياضيات مسؤولياته وإعداده وتقويمه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٨. خليفة، عبدالسميع خليفة، (١٩٨٥)، تدريس الرياضيات في تعليم مرحلة الأساس، الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٩. خليفة، عبدالسميع خليفة، (١٩٨٥)، تدريس الرياضيات في تعليم مرحلة الأساس، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٠. راشد، علي، (١٩٩٣)، شخصية المعلم وآراءه في ظل التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢١. صالح، عبدالعزيز، (١٩٨٠)، التربية الحديثة، ج٣، ط٥، دار المعارف المصرية، القاهرة.

٢٢. صالح، عبدالعزيز، (١٩٨٥)،التربية وطرق التدريس، ج٣، دار المعارف المصرية، القاهرة.

٢٣. صالح، عبدالعزيز، وعبدالعزيز، عبدالمجيد، (١٩٧٦)، طرق تدريس التربية، دار المعارف، مصر.

٢٤. عبدالمجيد، عبدالرحيم، (١٩٧٨)، مبادئ التربية وطرق التدريس، ط٣، كلية التربية بجامعة عين شمس، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

٢٥. عبدالمنعم، عبدالعال، (١٩٩٠)، طرق تدريس اللغة العربية، ط٢، مكتبة غريب الفجالة.

٢٦. عبيد، وليم، ومحمد المفتي، وسمير ايليا، (١٩٩٢)، تربويات الرياضيات، الأنجلوالمصرية، القاهرة.

٢٧. عبيد، وليم، (١٩٩٨)، الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات والمدرسة العربية، ندوة تطوير العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية بجامعة صنعاء، ٤- ٨ ديسمبر، صنعاء.

٢٨. عدس، محمد عبدالرحمن، (١٩٩٨)، صعوبات التعليم، ط١، دار الفكر للطباعة، عمان.

٢٩. علم الدين، أبوعاص، (١٩٩٦)، توظيف السؤال في المناقشات الصفية بناة الأجيال، العدد ٢٨، السنة الخامسة، تصدر عن دار المكتب التنفيذى لنقابة المعلمين، سوريا.

٣٠. فريدريك.هـ.بل،(١٩٨٦)، طرق تدريس الرياضيات، الدار العربية للنشر والتوزيع، ج١، مصر.

٣١. لومان، جوزيف، (١٩٨٩)، إتقان أساليب التدريس، ترجمة حسين عبدالفتاح مركز الكتب الأردني، عمان.

٣٢. لويس، كوهين، ولورانس ماثيون، (١٩٩٠)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، دار العرب للنشر، القاهرة.

٣٣. محمد، زياد حمدان، (١٩٨٨)، التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرق التربية الحديثة، عمان، الأردن.

٣٤. محمد، صالح سمك، (١٩٧٥)، فن التدريس للتربية اللغوية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

٣٥. محمد، عبدالعليم مرسى، (١٩٨٥)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط١، دار الكتب والنشر، الرياض.

٣٦. محمد، عبدالقادر أحمد، (١٩٩٠)، طرق التدريس العامة، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٧. مدحت، السيد موسى، (١٩٩٥)، الكمبيوتر ودوره في تعليم وتعلم الرياضيات، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية، العدد ١١٢، قطر.

٣٨. المفتي، محمد، (١٩٩١)، دور الرياضيات المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة . المكرمة.

٣٩. ميخائيل، أسطانيوس، (١٩٩٥)، التقويم التربوى الحديث، بنغازى، طرابلس.

٤٠. مينا، فايز، ووديع مكسيموس، ومحمد المعنى، (١٩٨١)، تعليم وتعلم الرياضيات، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٤١. هربرت. د. كوهل، (١٩٨٤)، ترجمة سعاد جادالله، عن فن التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة.

42. Howe,RW. &Others(1991): Trends and Issues in Mathematics EducationCurriculum and Instruction, Clearing house for Science, Mathematics and Environmental . ERIC.

43. Johnson & G. Rising(1972). Guidelines for teaching mathematics. Wadsworth publishing Co., Inc. 2nd ed.

44.Kline M.(1979), Why Johny cant add, the Failure of,odern mathematics.

45.Provo City to progress report of the nerfit of the preve City School, Provo, Aug,(1985), pp. 55-57.

46. Newjersey School, the salutation of public Schools teacher, performance, summit, Newjersey, Newjourk, (1957), p. p. 5- 26.

بحث رقم ٦١

An Investigation into the Linguistic and Cultural Difficulties Faced By Bahraini Students Studying Arabic in International Schools in the Kingdom of Bahrain

Mr. Ahmed Fuad Alanzaroutr

Abstract

The aim of this study are in three folded: first to shed light at language, identity and culture, explore the dilemma of bilingualism, particularly in the GCC the state including the Kingdom of Bahrain, and its dangers with reference to the domination of English as a global language; second to investigate the problem of globalization and its effect on Arabic language; and third to recommend prospects for future of Arabic learners and maintaining it as the language of the Quran for Arabic and Islamic nations. The researcher used mixed method design to collect and analyse the research data.The total number of student participants was 215, with 137 boys and 78 girls. Among these students, 81 (44 boys and 37 girls were age 15 and were in Grade 10. The other (93 boys and 41 girls) were high school students age 16. Data collected from the questionnaire are analyzed quantitatively to see the frequencies and percentages of each response in the multiple-choice sections. Means were calculated for the responses and the results are presented in tables. Qualitative data, which were obtained from the open-ended questions of the students' questionnaires, teachers and students and the administrators' interviews are discussed and triangulated with the quantitative data to respond to the questions raised in this study. The findings revealed the potential danger that Arabic confronts in the Kingdom of Bahrain in the face of global English. Students feel the need to master English because they view it as the language of knowledge in addition to the prestige it brings the user. Furthermore, the finding indicated that the educational system has failed to create an effective bilingual program that enables students to achieve proficiency in Arabic and English languages. However, the goal must be bilingualism and the schools and universities must be equipped to teach and nurture bilingualism and not assume that students learning in English will be able to maintain their Arabic.

Keywords: Linguistic, Cultural Difficulties, Bilingualism, Bahrain Students

Introduction

Since the establishment of the first school in the Kingdom of Bahrain in 1919 which was called Al Hidaya Al Khalifiyya until now which is one century exactly. And following the establishment of the first non- Arab school related to the American Mission in 1902 and then built a school not far from the American Mission Hospital called Al Raja school and other schools followed the pattern quickly either by their embassies or by the oil industries, private schools were established for expatriate communities and allowed young Bahrainis to enrol. Needless to say, that English language was in real need as it became clear that this language is on the rise to be a global language. With private schools, young Bahrainis enjoyed learning English in a modern methodology though they felt that their Arabic classes were boring and worthless as they were excelling in English and marking their progress well and were underachieving in Arabic due to their, books, teachers, curriculum and so on and so forth.

What made the situation worse is the Arabic dialects within Bahrain and the GCC or the rest the Arab world in comparison to Modern Standard Arabic widened the gap between what the children speak and what they write. This young generation of Arabs are stumbling and struggling with their own language. If we ask them to write one line, we are bound to discover many mistakes either in grammar or even spelling. In fact, from my experience, I noticed that many of them translate from English to Arabic and then they write what they speak without thinking that this is the language of our holy book the Quran. English is dominating our lives nowadays; it is a fact that we cannot deny or hide. This study helps our young generations and parents to avoid losing our identity.

Aspects of bilingual education, and its linguistic and cultural impacts affecting Arabic students in the states of the Arabian Gulf, particularly in private schools, occupied a substantial worry for parents and educational officials in these states including the Kingdom of Bahrain. This research aims to focus on bilingual educational schools where English is taught as first language to Arabs and Arabic as a native language.

Bearing in mind that English used as the language of wider communication. In fact English is used as a lingua franca among the multiple nationalities in the Gulf Arab states including Bahrain.

Do these students face difficulties? Are they able to cope with slang Arabic already used at home and adapt themselves to learn three languages! Does learning Arabic and English from early stage affect L1 (Arabic) or even L2 (English)? Furthermore, bilingualism has led to a widespread use of English in the Arabian Gulf as it seen as fundamental by parents for their children to seek prosperous careers. My study explores students in Elementary, Middle and High schools in the kingdom of Bahrain private schools.

This is a thorny issue that affect Arabic societies to maintain cultural and first language linguistic abilities. While studies prove that bilingual language learning is possible, but which comes first Arabic or English as L1? Many researchers know or ignore that Arabic has different slang forms affected by the different communities who live in the Gulf region. Languages like English, Urdu, Hindi, Punjabi and Tagalog are used on daily basis along with Arabic. A detailed analysis with regard to language acquisition will show that both L1 and L2 are affected and finally weaken the main four skills in both languages.

The study explores middle and high schools' students' linguistic preference and language practices to assess their influences on identity construction. The collection of data includes students' surveys, interviews with students and teachers and administrators of private schools in Bahrain. Results show that preference are driven by perceived proficiency in both languages. Students are aware of their proficiency in Spoken Arabic which may lead them to think that they master their L1. In fact, results indicate that students have poor proficiency in both languages Arabic and English. To me, this creates an identity dilemma as they are unable to identify completely with either of the two languages.

However, data analysis reveals that English has dominated their lives and impacted their identity. Findings also show that although the student are aware of that danger that is inflicted on their mother tongue, yet, they are still keen to learn English and venture into its culture at the expense of Arabic culture. It is clear that educational policies in private schools in Bahrain falls short of providing these students with effective language programs. Though the Ministry of Education has made it compulsory to teach its Arabic curriculum but of most of our students find their Arabic studies boring and lack modernity.

In spite of language acquisition is looked at as a reincarnation of cultural and social values of the people who speak it, there has been discussions and arguments whether we can teach a second language without cultural context or even that language and cultural are terribly inseparable. When we teach Arabic in our countries, we teach it in its context of

religion, culture as a means of communication for our communities. Whereas, when we teach English to our learners, we are speculating that English is lingua franca and is culture-free and neutral. On the other hand, some researchers claim that English has no culture. They deem it as a language of communication rather than stressing or affecting identity. Kayman defines English as a "utopia of communication" and of course he is referring here to English as crossing the world without any frontiers. Canagarajah 2006 proposes that learning any language could raise issues of identification. Acquiring English as L1 in our schools then could endanger our identity as Arabs. English by all means is the world's lingua franca, and when we think of English we think of its imperialistic associations in the Middle East and particularly in the Arabian Gulf. We ought to remember the British Empire dominated a vast area from Egypt to India in the 19th century. In other words, the colonial era laid down the foundation of preside over other languages as lingua franca (Rajakumar 2011). Generally speaking, people do intuitively understand that there is a connection between languages and culture but sometimes the relationship between language learning and culture is not sufficiently explored. So, let's have a look at a few issues that can help some language learners. The concept of identity has been studied carefully recently particularly with second language acquisition and more importantly bilingual education. Every language has embedded cultural overtones. These, of course, vary from country to country, not just language to language.

So the culture of a country will be expressed through the language. Sometimes the culture can be harder to pick up than the language itself. Of course, there is the culture of a country but also within that, there is a multitude of variations within each one. We all can recognize that even in our own countries when we go to a place or situation where there is unfamiliarity. Learning a language requires a learner to get a feel for the culture from which it comes. Even with the globalization that is affecting most corners of the planet, there are still cultures that are specific to each country and area. Without an appreciation of that, learning a language can be more difficult. Therefore, this study shed a light at language, identity and culture. Secondly, to explore the dilemma of bilingualism, particularly in the GCC the state including the Kingdom of Bahrain, and its dangers with reference to the domination of English as a global language, to investigate the problem of globalization and its effect on Arabic language and finally, prospects for future of Arabic and maintaining it as the language of the Quran for Arabic and Islamic nations.

Research Methodology

In this research, the researcher investigated how English use as a medium of instruction affects the use of Arabic by the young Arab generation in Bahrain. Let us also not forget the parents' awareness of this phenomena and its impact on preserving our heritage and culture. The study also looked at how parents perceived the role of English in the future of their children. Most of these parents surveyed mentioned that the English is vital for the future of their children.

A preliminary review of the literature indicates those learners' identity affects and is affected by second language learning. It specifically shows that English is a powerful language that may threaten the national language in the Kingdom if both languages are not given equal importance in the educational system. The data is coming from the Kingdom's private schools. It was hard job taking permission from private schools to conduct the investigation. Most private schools hate the intervention of outsiders, particularly from the ministry of Education, and other parties as they feel threated at home. Anyway, the selection was made and schools agreed in the end which was a complete thrill to me. The researcher used in my investigation the mixed approach of qualitative and quantitative. This is of course in terms of questionnaires, interviews and direct seminars and discussions with members of administrative and teaching staff in Bahrain. The researcher justified the use of mixed approach as due to the nature of research that dealing with students, teachers, parents, administrative staff and the education ministry in the Kingdom.

The total number of student participants was 215, with 137 boys and 78 girls. Among these students, 81 (44 boys and 37 girls were age 15 and were in Grade 10. The other (93 boys and 41 girls) were high school students age 16. Students classified according to their ARABIC DIALECTS (AD) into groups shown in Table 1:

AD	Students	AD	Percentages
AD1	Levant group: Syrian, Jordanian, Iraqi, etc.	96	44.4%
Ad2	Gulf Arabic	75	34.0%
AD3	Egyptian, Sudanese, Libyan	39	18.2%
AD4	Moroccan, Algerian, Tunisian	5	2.3%
Total		215	100%

Let me reiterate the fact that 9% of these students were from Ibn Khaldoon School, 47% were from Choeifat School, 30% from Al Hikma School and 47 were from Bayan School. Most of these students were originally from Gulf region, Syria, Lebanon, Jordan, Iraq, Palestine, Egypt, Algeria, Sudan, Libya and Tunisia. There were some students who came from United Kingdom and the United States.

Data analysis and Findings of the Study

The most important factor here is the usage of mother tongue not the English language as a mean to preserve identity. The responses of parents were examined closely and each one of them was referred to as corresponding category as follows:

1- Responses to Q1 and Q2 in both questionnaires to parents and students. Answers did help to get information from the students and their respective parents regarding of course English and Arabic usage.

2- Responses to Q3 regarding the students' survey under the category "language choice in Reading and Writing".

3- To analyze the responses and decide upon the students' preferences for language reading and writing and its influences on their Arabic.

All responses were analyzed according to participants' age, gender and dialect. Results were selected and organized to provide support to the study.

The summary of the results showed that English was used but not completely as Arabic was used as well at home. 5.6% declared that they used it all the time with their relatives. 13.6% of students referred that they used English all the time with their siblings. As for using it outside the family, 29.0 % of the students responded that they used English with their friends outside school, where as 45.7%stated that they used it outside the school. This means that inside the family English was not used all the time as much as the way it was used with siblings and friends. On the other hand, English was used between friends. Here is the outcome:

Percentage of all students' responses in Q1: I speak English to

		Regularly	Sometimes	Never
Q1: I speak English	Parents	2.8%	53.5%	43.7%
	Siblings	13.6%	61.0%	25.4%
	Relatives	5.6%	43.2%	51.2%
	Friends outside school	29.0%	60.0%	10.5%
	Friends inside school	45.7%	51.4%	2.9%

To analyze the finding closely, it was clear that higher percentages of students who used English sometimes to their parents and 43.2%with their relatives. However, the percentages were higher with siblings, as 61% of students stated that they used English sometimes with their siblings. Outside the family, 60.0% of students indicated that they used English sometimes with friends outside school and 51.4% used it inside school. To add more, I can reiterate that percentages of students who never used English were very small inside school as compared to inside the family. Only 2.9% who never used English with relatives. Here is the result in this table

Percentages of all students' responses to Q2: I speak Arabic to

		Regularly	Sometimes	Never
Q1: I speak Arabic	Parents	77.1%	22%	0.9%
	Siblings	56.8%	39.4%	3.3%
	Relatives	72.9%	24.8%	2.8%
	Friends outside school	30.4%	56.1%	13.6%
	Friends inside school	16.8%	61.7%	21.5%

To analyze the findings, the researcher deduce that Arabic was widely used inside the family particularly with parents and relatives, while it was less used among siblings. Outside the family Arabic seemed to have very limited use between students, as 77.1% of students responded that they used Arabic all the time with parents and 72.9%with their relatives, whereas the percentage decreased with siblings. Only 58.8% of students used Arabic all the time with their siblings. Outside the family there was limited use of Arabic between friends, in and outside school. Only 16.8% indicated that they used Arabic all the time with their friends in school and 30.4% said they did outside school. I also discovered that smaller percentage of students who used Arabic inside the family while outside the family, the percentage were very much higher. Only 22.0% and 24.8% of the students indicated that they used Arabic sometimes with their parents and relatives respectively.

The question that must be asked here does age groups affect the findings particularly in middle and high school students as they are mostly threatened to use more English. It is clear that inside the family, all students used less English with parents and relatives than with siblings and friends. However, 15-16-year students used more English with parents. Relatives and siblings compared to 14-year-old students. 8.2% of the 15-16 year old students indicated that they used more English all the time with their relatives compared to 1.3 % of the 14 year old students. Outside the family, 48.9 of students stated that they used English al the time with their friends inside the school as compared to 40.3 % of 14-year-old students.

This table clarifies the result

According to age:

	Age 14	15- 16
I speak English regularly		
Parents	1.3%	3.7%
Siblings	16.3%	12%
Relatives	1.3%	8.2%
Friends outside school	29.5%	28.8%
Friends inside the school	40.3%	48.9%
I speak Arabic regularly		
Parents	68.8%	82.1%
Siblings	43.2%	62.4%
Relatives	70.3%	74.1%
Friends outside school	21.6%	32.1%
Friends inside the school	11.3%	20.1%

When I studied the regional differences, especially that Arabic has many dialects, I classified the results according to four dialectical regions. The data indicated that groups used English with their parents and siblings to different degrees. The findings of the research revealed that all regional groups used less English inside the family atmosphere. Young students used less English with parents and relatives compared to older ones. I classified them as follows:

- AD 1 (Arabic Dialect 1) Levant
- AD 2 Gulf Arabs and Bahrainis
- AD 3 Egypt, Sudan, Libyan
- AD 4 North Africans Arabs

The findings are as follows: 100% of AD4 used only Arabic with their parents and no Arabic with their friends in and outside schools all the time. For AD 2, students used more Arabic all the time with parents, relatives, siblings, and friends inside and outside school than all other groups. For AD 3 they used no Arabic all the time with friends inside the school. AD 1 they used English more sometimes. I can sum up the findings in this table in a clear manner:

Percentages of students' all the time or regular responses:

Q1: I speak English often to	AD 1 14	AD 1 15-16	AD 2 14	AD 2 15-16	AD 3 14	AD 3 15-16	AD 4 15-16
Parents	0.0 %	0.0 %	3.6 %	6.3 %	0.0 %	4.5 %	33.3 %
Brother/sister	20.0 %	10.0 %	7.1 %	14.9 %	18.7 %	8.7 %	33.3 %
Relatives	0.0 %	3.3 %	3.7 %	10.6 %	0.0 %	8.7 %	66.7 %
Friends outside school	35.3 %	31.7 %	7.4 %	21.7 %	50.0 %	30.4 %	66.7 %
Friends inside school	34.4 %	55.7 %	35.7 %	32.6 %	56.2 %	65.2 %	33.3 %
Q2: I speak Arabic often to							
Parents	57.1 %	71.0 %	85.7 %	93.6 %	62.5 %	86.4 %	100 %
Brother/sister	32/4 %	53.2 %	75.0 %	75.0 %	37.5 %	60.0 %	66.7 %
Relatives	65.7 %	67.7 %	83.1 %	81.3 %	62.5 %	81.8 %	33.3 %
Friends outside school	17.1 %	21.0 %	50.0 %	51.1 %	12.5 %	27.3 %	0.0 %
Friends inside school	8.6 %	12.9 %	21.4 %	36.2 %	0.0 %	9.1 %	0.0 %

This is important as it indicates the more children grow older, the more they feel there is a need to talk to parents in Arabic. This applies to siblings, relative and so on and so forth. Even if it is a small percentage that does matter as there are seeds that we can count on to preserve our language regardless of gender. On the other hand the children tend to speak more English when they are young, perhaps this would improve their English as parents feel. Furthermore, some of the children do mix between Arabic and English on the spoken level. This is a clear indication of the schools' influence to use English at the expense of Arabic language. In fact, this phenomena is quite apparent in the entire Gulf region that if you want to show you are well-educated, you should ornament your spoken Arabic language with English. Finally, the officials in the ministries of education are completely unable to interfere as this needs an urgent solution to control the rise of English in private schools in the Arabian Gulf. In a nutshell, the majority of the students acknowledge the influence of speaking English on their cultural identity and that mixing two languages, Arabic and English, affected their mother tongue Arabic. But, however, the majority as well did not feel the risk of losing their mother tongue. Parents in the research were very much involved in their children's education. They viewed the English medium as a prerequisite for access to the best educational system which would bring greater career opportunities for their children. Their responses were characterized by a positive attitude towards the English language. The majority of parents and students revealed that they believe speaking English is a natural behavior and is the outcome of the multilingual environment in the Kingdom of Bahrain.

This supports the findings in the literature which suggests that English is now the main channel of interaction among its non-native users. On the other hand, the results of the study showed some parents were aware of the negative consequences of global English on the Arabic language.

CONCLUSON

The study has clearly shown that students in English schools prefer to speak English than their mother tongue inside and outside schools. They also like to read and write in English more than their Arabic. There is a negative attitude towards speaking and learning Arabic. In order to preserve our students' mother tongue, policy makers have to take the initiative and responsibility to promote Arabic in English schools. Parents should also share that responsibility to encourage their children to use their mother tongue inside and outside family. Parents should be encouraged to enroll their children in schools where their first language is properly taught and promoted and here I am referring to the Arabic language. They are recommended to involve themselves in their children learning of Arabic. They should visit the school and closely work with teachers to enhance the learning of their children. Parents should inform regularly their children to be proud of who they are and always express themselves in their mother tongue and in every context. Moreover, the school curricula failed to give Arabic language the prestigious status it deserves a mother tongue. It is absolutely clear that Arabic is reserved for traditional studies such as Arabic literature and Islamic Studies which has resulted in downgrading Arabic in the eyes of our children who become comprehensive of using it and focus instead on the language that will help them instigate in the workplace or society. And finally, achieving bilingualism and biliteracy are not clearly objectives by the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain.

References

Davidson, P., & Mandalios, J. (2009). Assessment for learning. In C. Coombe, P. Davidson & D. Lloyd (Eds.), The fundamentals of language assessment: A practical guide for teachers (pp. 47-52). Dubai, UAE: TESOL Arabia Publications.

De Bot, K., & Hulsen, M. (2002). Language attrition: Tests, self-assessments and perceptions. In V.J. Cook (Ed.), Portraits of the L2 user (pp. 253- 274). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

De Oliviera, S. M. (2002). Discourses of identity at the Spanish/Portuguese borders: Self-identification strategies of centre and periphery. National Identities 4(3), 245-256.

Rouchdy, A. (28 October 2010). What is happening to classical Arabic? Arabic across Cultures. Retrieved October 4, 2011, from http://arabiclanguageinamerica blogspot. Com/2010_10_01_archive.html

East, M. (2008). Moving towards 'us-Others' reciprocity: Implications of glocalisation for language learning and intercultural communication. Language and Intercultural Communication, 8(3), 156-171.

Ennaji, M. (2005). Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco. New York: Springer.

Farah, N. (5 October 2011). Education forum calls for bilingual curriculum. Gulf News.

Garcia, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. West

Essex: Wiley-Blackwell.

Haeri, N. (2000). Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. Annual Review of Anthropology, 29, 61-87.

Heinz, B. (2001). 'Fish in the river': Experiences of bicultural bilingual speakers.

Multilingua, 20(1), 85-108.

Higgins, C. (2010). Gender identities in language education. In N. H. Hornberger, N

&S. Lee McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education. (pp.370-397). Bristol: Multilingual Matters.

Hornberger, N. (2003). Continua of biliteracy. In N. Hornberger (Ed.), Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. (pp. 3-34). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In N. Hornberger (Ed.), Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. (pp. 35-67). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Hornberger, N. H. (2010). Language and education: A Limpopo Lens. In N. H.

Hornberger & S. Lee McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education.

(pp.549-564). Bristol: Multilingual Matters.

Howeidy, F. (11 August 2011). ةمكحملا يف ةحيضف. Shorouk Newspaper.

Ismail, M. (27 April 2008). Being an Emirati. Gulf News.

Janks, H. (2010). Language, power, and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. Lee McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education. (pp.40-61). Bristol: Multilingual Matters.

Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities:

Introduction. Journal of language, identity, and education, 2 (4), 241-249.

Karmani, S, & Pennycook, A. (2005). Islam, English, and 9/11. Journal of Language, Identity and Education, 4(2), 157-172.

Khashan, H. (2000). Arabs at the crossroads: Political identity and nationalism.

Gainesville: University Press of Florida

Pessoa, Silvia, and Mohanalakshmi Rajakumar. "The impact of English-medium higher education: The case of Qatar." Global English and Arabic: Issues of language, culture, and identity (2011): 153-178.

بحث رقم ٦٢

Sustainable Professional Development for STEM Teachers in Kingdom of Saudi Arabia

Mr. Khalid Mohammed Maashi - Ms. Sarika Kewalramani

Abstract

This paper responds to the call for the need to develop professional development practices for leaders, supervisors, teachers, and student guidance within the framework of international standards, particularly in line with the Kingdom of Saudi Arabia's (KSA) Vision 2030. The current study aims to identify the obstacles and challenges for implementing sustainable professional development methods for teachers in KSA, who had participated in a ten-month Australian cross-national STEM professional development program. In addition, the teachers also participated in an immersion in Australian schools that lasted for 11 months. The current paper reports on a sample consisting of 23 male and female teachers coming from primary and secondary KSA schooling contexts. Drawing from previous studies (Greene, 2015; Kayi-Aydar & Goering, 2019; Ermeling & Yarbo, 2016; Piqueras & Achiam, 2019), we have proposed a framework involving four methods for sustainable professional development for STEM teachers: professional learning communities, communities of practice, action research, and the outside expert. A mixed-methods research design was applied including three methods: individual interviews, open-ended questions to identify the proposed plan of STEM teachers' implementation of the sustainable professional development methods. In addition, a questionnaire to identify the obstacles to the implementation of sustainable professional development methods from the viewpoint of STEM teachers was also employed. The results of the study showed that the most prominent obstacles to the implementation of the sustainable professional development methods by STEM teachers in the Saudi educational system were: there is no coordination in the school meetings schedule for the members of the professional learning STEM education community, there is no clear plan for communities of practice of STEM education, teachers' overload teaching duties, lack of coordination between schools to benefit from STEM experts. Implications of our study reside in developing teachers' ongoing STEM professional development opportunities through the execution of a sustainable model of collaborative teacher communities in Saudi Arabia. Recommendations for curriculum stakeholders and administrator's coordination and supporting teachers' ongoing participation and implementation of professional development programs are also discussed.

Keywords: professional learning communities, communities of practice, action research, the outside expert,

STEM **professional learning**

Introduction

The professional development of the teacher occupies a great deal of space in contemporary educational literature, due to its central importance in firstly developing and then sustaining teacher knowledge and skills (Darling-Hammond, 2010). This study responds to the call made through the Kingdom of Saudi Arabia's (KSA) Vision 2030, the Human Capital Development Vision Realization Program, which aims to improve the outputs of Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) education and training system at all stages from early education to continuous education. As such, providing STEM teacher training to maximize student achievement and lifelong learning becomes significant. This also means the development of all components of the education and training system, including teachers, trainers, faculty members, governance, evaluation systems, quality, curricula, educational and vocational paths and training environment for all stages of education and training to cope with modern and innovative trends in the fields of education and training (Kingdom of Saudi Arabia, 2019).

The qualitative professional development program "Khebrat" is one of the leading projects in the Ministry of Education in KSA for teachers' STEM knowledge and skills development that allows teachers to learn about the educational systems of advanced countries in the field of education by immersion in schools during the scholarship period. Teachers while in the scholarship country are supposed to upskill themselves and sustain their professional development, as well as contribute to the professional development of other teachers through the transfer of impact to reach the goal of the program. Recent research that has focused on teacher professional development in the school context (Popp & Goldman, 2016; Prenger et al., 2019; Zeng & Day, 2019) demonstrate that Professional Learning Communities (PLCs) for teachers have strong capabilities to enable the possibilities of sustainable professional learning through teacher collaboration. PLCs can contribute to the effectiveness of professional development efforts right from the development of teachers' knowledge, skills and attitudes leading into teacher application of gained knowledge into classroom practice (Darling-Hammond, 2010; Rigelman & Ruben, 2012; Olin & Ingerman, 2016). However, there still exists a gap in literature regarding the suitable methods for sustainable STEM professional development for teachers in KSA, which is the focus of the current study.

Why understand methods of teachers' sustainable STEM professional development?

Since the last decade, international research has shown (Darling-Hammond, 2010; Olin & Ingerman, 2016), that when teachers collaborate for professional development, they learn to manage the challenges and complexities of teaching. When teachers collectively work on problems emerging from their own practice, they better meet the needs of all students (Quatroche et al., 2014). Community of Practice (CoP) is one method of professional development in which teachers not only create and exchange ideas and documents related to teaching and learning, or routine procedures, but also formulate a set of relationships through social participation (Greene, 2015). In some cases, online CoPs tends to improve teachers' STEM knowledge and skills, where teachers with similar interests or subject specialist areas meet to share their resources, develop STEM pedagogical strategies, solve problems, and support each other to improve their individual as well as student performance (Greene, 2015). In some instances, PLCs of teachers have served as a powerful professional development context, where teachers document and share their practices, thus significantly contributing to more knowledge building and improving instructional practices (Popp & Goldman, 2016). On the flip side, Rigelman & Ruben (2012) suggested that despite widespread acknowledgment of the power of PLCs, the norm in most schools is that teachers continue to work in isolation despite being a part of PLCs. As such there is a need to understand that for effective professional development that can occur in PLCs, and the related pros and cons for teachers to be able to co-construct knowledge with their peers about teaching and learning (Kayi-Aydar & Goering, 2019).

To facilitate professional development of teachers in the online context, the online community of practice (CoPs) has become an important platform in which individuals with similar interests or common goals get together to share their resources, develop working strategies, solve problems, and improve individual as well as organizational performance (Wesely, 2013). These studies have posed the need for PLC models for sustainable teacher knowledge building practices. Action Research (AR) has also become increasingly popular as a method for continuous professional development (Edwards & Burns, 2016). AR is a valuable tool for developing teacher self-efficacy through which it is possible to achieve growth in the effectiveness of teaching, increase self-awareness, improve problem-solving skills and promote independent learning for teachers.

External partners (outside expert) is another method that can be used to raise the level of professional practices for teachers (Lyna, et al., 2016). Lyna and colleagues 2016 study showed when teachers and school leaders participated together under the guidance of a university researcher and with the support of the school leadership group, the

collaboration helped introduce teachers to alternative methods for assessing student learning, linking theories with practice in classroom assessment, and acquiring research skills. Ermeling & Yarbo's (2016) study of two secondary school teacher teams explored the potential of collaborative partnerships with outside content experts for infusing new resources and perspectives that move beyond persistent images of classroom instruction. In essence, support from the outside experts broadens the horizons of possibilities teachers can consider during instructional planning. Teaching and learning development in STEM can occur through collaboration between science teachers and researchers. For example, through the integration of 'didactic models' for STEM teaching practice that are aligned with teachers' professional development goals (Olin & Ingerman, 2016). Further, Piqueras & Achiam's (2019) study has documented science museum educators' professional growth during collaboration with researchers and highlighted how educators' STEM knowledge, practices, and beliefs did change. Post professional development program the educators were keen to take the acquired concepts and ideas forward into the museum's functional resources and integrated into museum practice. To date, methods for teachers' STEM professional development have received limited attention in teacher education literature (Darling-Hammond, 2010; Olin & Ingerman, 2016; Rigelman & Ruben, 2012; Zeng & Day, 2019). The present research, thus seeks to contribute to the literature by investigating 23 KSA teachers' perceptions about methods for implementing sustainable STEM professional development program in KSA. The study included two research questions:

1. How can sustainable STEM professional development methods be implemented in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers?

2- What are the obstacles in implementing sustainable professional development methods in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers?

Research objectives

This current study aims to:

- Identify how can sustainable STEM professional development methods be implemented in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers.
- Identify the obstacles in implementing sustainable professional development methods in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers?

Given the effectiveness of the previous four methods (PLCs, CoPs, AR and external experts) in the professional development of teachers, we have proposed the following model (Figure 1) that combines the previously discussed methods (PLCs, CoPs, AR and outside expert) with a view to investigate KSA teachers' sustainable STEM professional development. Figure 1 contributes to knowledge in conceptualizing a sustainable STEM professional development model for teacher education focusing toward collaborative inquiry about teaching and learning. As shown in figure 1, the methods of sustainable professional development are interrelated through shared steps to implement them. Moreover, these methods depend on continuous reflections, teachers' cooperation, and evaluation. In addition, the four professional development methods focus on improving the teaching practices of STEM teachers.

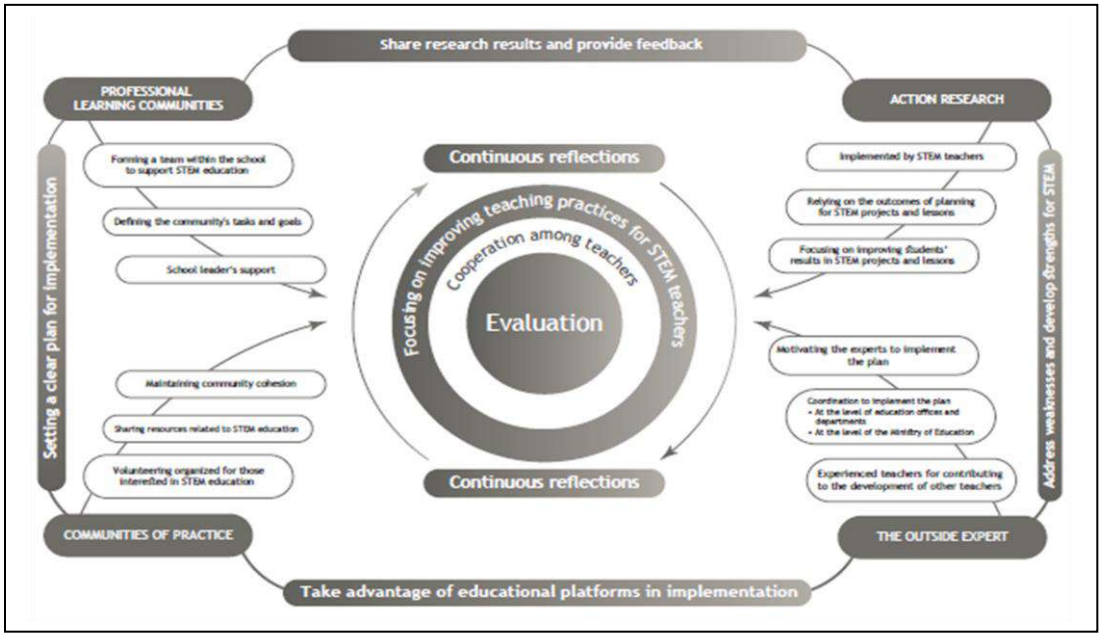


Figure 1. Conceptual framework for implementation of methods for teachers' sustainable STEM professional development

Current state of the arts of STEM techniques for teaching science, math, engineering incorporating with technology

The transition of formalizing and integrating STEM education into the curriculum and teachers' practices has recently created a need for teachers' pedagogical and technological understandings. Particularly, in understanding teachers' use of digital technologies into student-centered learning and how STEM can be embedded in their curriculum (Kewalramani & Havu-Nuutinen, 2019; Piqueras, & Achiam, 2019). As the KSA Vision 2030 promotes the need for 'rethinking pedagogy' for the 21st century learning means teachers identify and integrate the new competencies that today's learners need to develop. Teachers need to explore collaborative practices and opportunities to enable children's STEM and inquiry learning, for example within the pedagogy 2.0 approach. The current state of the arts for STEM techniques for teaching science, math, engineering incorporating with technology is beginning to show how science and mathematics learning advocates inquiry-based learning for teaching, learning and assessment in fostering scientific, mathematics and social studies concepts in students (Ailincai, & Gabillon, 2018; Milne, 2010; Stylianidou et. al., 2018). Yet, there is limited understanding of methods for teachers' sustainable STEM professional development, which the current study aims to fulfill this gap.

Research methodology:

The KSA's recent initiatives includes implementation of an economic action plan called the National Transformation Program (NTP) 2020. The main aim of the program is to support the Vision 2030, which calls for diversity of income and reduce economic reliance on the oil industry. One of the goals is to strengthen the education sector by developing KSA teachers' educational practices in STEM knowledge and skills (Vision 2030). The Vision 2030 states, "we will prepare a modern curriculum focused on rigorous standards in literacy, numeracy, skills and character development" (Vision 2030, p. 40). Part of the development is to sponsor KSA teachers to live abroad for a year and engage in mentoring programs. The program begins with the nomination of teachers from all regions of Saudi Arabia according to a specific percentage for each education area. Teachers join the program for one year to build teachers' educational capacities by experiencing worldwide best professional practices to prepare effective leaders for targeted change in various elements of the educational process and to achieve high-quality standards for teaching and learning processes in schools (National Centre for Educational Professional Development, N.D). The study's population is 25 teachers who had participated in a ten-month Australian cross-national STEM professional development program. In addition, the teachers also participated in an immersion in Australian schools that lasted for 11 months. The study sample consisted of 23 teachers how member in Khebrat program in Monash University (see Table 1 for sample characteristics)

Table 1

Interview sample characteristics

Sex		Teaching backgrounds			Degree qualification		Teaching experience
men	women	computer	sciences	mathematics	bachelor	master	between 6 and 13 years
15	7	15	4	3	17	5	

We employed a mixed-method research design, which is a method for collecting, analyzing, and mixing quantitative and qualitative data to understand a research problem (Abu Alam, 2013).

We have chosen the grounded theory approach of the qualitative methodology through the use of a repeated process of data collection and analysis (Creswell & Poth, 2019) to reach clear explanations about how STEM teachers applied sustainable professional development methods. Moreover, the descriptive research methodology has been used to describe the quantitative data to identify the obstacles that may hinder the application/implementation of sustainable professional development methods from the point of view of STEM teachers.

Data collection

Data were collected by in-depth distant interviews using the zoom meeting application. The interviews were conducted with the study sample and analyzed in the mother tongue of the study sample, i.e. Arabic language, after receiving approval to conduct the interview that was signed electronically by the teachers who agreed to participate in the interview. These interviews are guided by the study's research questions (see Table 2 for the interview protocol).

Table 2

Interview protocol for teachers

Questions
What way do you propose to implement the STEM Professional learning community within the school?
How can school leadership support the implementation of STEM Professional learning communities?
How to motivate teachers to join STEM professional learning communities?
What STEM resources can be shared in STEM community of practice?

How can we maintain cohesion and cooperation in practice societies for STEM education?
How can action research contribute to the development of teacher practices in STEM?
How can we motivate the outside experts to spread their experiences?

In addition to open-ended questions to gain a deeper understanding of the study sample views on the research problem, we also considered implementing an open-ended questionnaire and invited the participants. The rationale was to capture responses from the teachers who might have not been otherwise able to express them freely in the interviews (Onwuegbuzie & Leech, 2006). Furthermore, triangulation (i.e., seeking convergence and corroboration of findings from different methods such as interviews and questionnaires is an important step that we considered for the reliability and validity while studying the research problem (Creswell et al., 2003). Due to the nature of the grounded theory approach, the researchers also considered that there was insufficient data obtained from interviews and open-ended questions, so the researchers made a review of short clips previously published in the accounts of scholars of the Specific Professional Development Program (Experiences 3) in Twitter for (11) persons from the study sample, and also a review of the graduation projects (Capstone Project) for all study sample members to gain a deeper understanding about their views of the mechanism for sustainable professional development. To build the quantitative tool (obstacles questionnaire), we followed the exploratory sequential mixed methods, and Creswell & Poth (2019) refers to it as a two-stage mixed design, which in the first phase collects and analyzes qualitative data. In the next phase of our study, we employed the results of the first phase in planning for the collection and analysis of quantitative data in the second phase.

As for the quantitative data, we used a questionnaire containing a set of obstacles that were collected after analyzing the teachers' responses to the interviews about the obstacles of implementing each method of professional development .Teachers were invited in the form of an electronic questionnaire to seek their opinions regarding the importance of these obstacles in influencing the application of sustainable professional development methods. To conduct the research in an ethical manner, the first author invited the participants via emails and sought their informed consent for the interview and questionnaire participation as well as teacher's permission to record the interviews was sought. Two participants did not agree to participate in the interview and hence as per their request we provided the teachers with questions, which were then sent to the first author in writing. While reporting the findings of this study, we have changed the names of the teacher participants with pseudonyms and adopted in the interpretation and discussion of the results.

Data analysis

To reach a profound understanding of qualitative data, the researchers used three coding stages: open, axial, and selective (Creswell & Poth, 2019). Firstly, through open coding, the researchers examined the interviews and open-ended questions to obtain prominent categories of coding from the provided information. By using the constant comparative approach, we tried to satisfy the categories by searching for examples that indicate such categories and comparing those categories with each other. When we felt that the information presented in the interviews and open-ended questions is not sufficient due to the expertise of researchers in the educational field as the data presented by the study sample in the interviews and open-ended questions do not set out an actual plan to implement the methods of sustainable professional development, therefore, we returned to other sources, i.e. video clips of the study sample previously recorded and published on Twitter, in addition to analyzing the graduation projects (Capstone Projects) of STEM teachers to reach a deeper understanding about the way of implementing sustainable professional development methods. Thus, we got (476) codes in the open analysis stage. Second, the axial approach in which all the study tools were reviewed to know the overlapping conditions among the categories that constitute professional development methods and a way to benefit from them in building a model and clear explanations about the proposed theory. At this stage, similar and overlapping symbols were collected in two phases (Figure 2). The researchers obtained (48) symbols in the first stage and (18) symbols in the second stage, which represent the basic categories for analyzing qualitative data. Lastly, through selective coding, we generated proposals for the phrases linking the categories in the coding model to build clear explanations linking to study's conceptual framework (Figure 1) on how STEM teachers implement sustainable professional development methods.

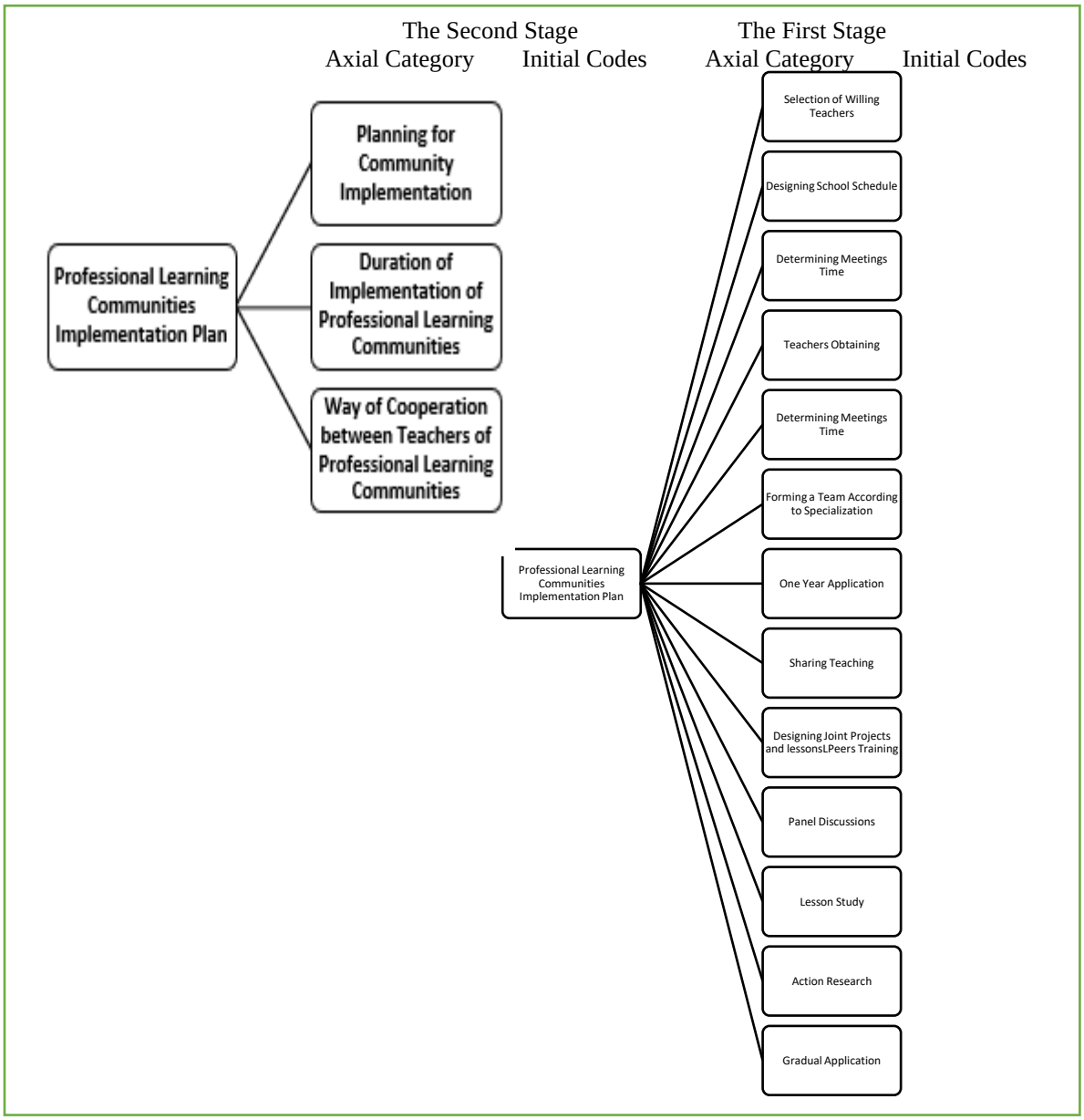


Figure 2. Sample for axial coding

To analyze the questionnaire quantitative data, we used descriptive statistics (means, iterations, and standard deviations) to identify the obstacles that may hinder the implementation of STEM teachers for sustainable professional development. The study tools (interviews, open-ended questions, video clips, and graduation projects) provided a clear view of the sustainable STEM professional development plan for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The results are presented according to the study's questions: Firstly, we present the interview findings for the study's first research question.

Findings

Following is a detailed presentation of the analysis of the findings in line with the study's conceptual framework: professional learning communities, communities of practice, action research, and outside experts.

Professional Learning Communities

This section is going to answer the first question which entitled "How can sustainable STEM professional development methods be implemented in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers?"

To implement professional learning communities, STEM teachers see that it can be achieved by setting a clear plan in the school to build a professional learning community, especially for formal STEM education in the school. The majority of KSA teachers articulated that the plan should be implemented gradually. Hatim expressed, "The application process should be gradual as the teacher conducts a comprehensive study for the program in terms of knowing the pros and cons." The teacher communities' application of the plan should be a study for a complete year. Teacher 6 says, "We continue for a year and evaluate the community's work and present the results to the rest of teachers that we may get a

better turnout and joining from them."

The school day is really crowded in Saudi schools due to the teacher's big teaching load, assigning him/her additional work, and the unavailability of free time for the meetings of professional learning communities. Therefore, KSA teachers participating in the study suggested that it is important to have meeting options, including planning meetings at the beginning of the year, meeting in the weekly activity sessions, and distant meetings. Consequently, teachers' practices in STEM education will evolve through continuous collaborative work among teachers in the professional learning community through panel discussions, workshops, and application of lesson study together with the evaluation of how teachers were traversing the newly acquired STEM knowledge. The mechanism of cooperation among teachers in STEM professional learning communities is evident by identifying common lessons in each discipline. One teacher Mohammed articulated, "Teachers can participate with each other in planning some lessons and conducting a continuous evaluation to ensure a clear understanding of STEM education." STEM activities should be "based on project-based learning and should contain real problems."

The teacher participants also envisaged the importance of providing incentives for continuing the work of professional learning communities. Moaiad pointed out that "the school leader must take into account those interested in STEM education by waiving in-wait periods, supervision at break time (breakfast break), and health supervision". The importance of school leader's support becomes prominent through the successful organization of the action plan of professional learning communities of STEM teachers by "providing time and place for meetings, and providing convenience and flexibility to enable them to implement anything new". Rahaf added that one of the things that teachers need to implement professional learning communities especially for STEM education is to prepare the place for the attendance and the implementation of professional development courses because not all the activities of the professional learning community are done distantly. The plan may include direct meetings, direct courses, and simple materials such as a whiteboard and projector, which are sufficient. But if the idea of professional learning communities is new to the school, STEM teachers may find it difficult to implement it and the idea is opposed by the school leader. Therefore, Samar proposes to gain the leader's trust first by "holding a meeting with the school leader and giving him/her a general idea through references and studies. If there is an acceptance of the idea by the leader, that will facilitate the process". However, there was also a pessimistic opinion in the teachers' perceptions of how PLCs may work for their professional development. Saad perceived that the attempt of one teacher to apply professional learning communities is "difficult and almost impossible and requires the intervention of education offices and the Ministry of Education in adopting such initiatives".

The teachers perceived that participating in communities of practice was seen a voluntary practice in the midst of their busy school day and teaching schedules. Samar suggested that "the volunteering culture must be spread and expanded among teachers". To implement the communities of practice, the teachers should be encouraged to see CoP as a process of preparation of STEM teachers to adopt the initiative at the level of entire schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Accordingly, Saad stressed that "the initiative has to be at the level of all schools in KSA rather than at the level of education departments and it must include a partnership with educational institutions, where STEM clubs are outside of working hours". The role of education departments is evident in "motivating teachers to participate in these communities by adopting and supporting them". (Kamal)

In order to achieve effective communication between the KSA teachers to indulge in professional development, an electronic platform should be created that brings together the teachers who are interested in STEM education. The education departments must take responsibility for the arrangement for that. Therefore, Hams noted that "if a STEM official in the administration adopts such an initiative; and we are allowed to communicate and participate via any electronic platform so that we can hold a meeting whether a direct meeting or an online meeting". It is also possible to "create groups on social media, such as Telegram or WhatsApp, through which experiences in the field of STEM can be exchanged" to achieve the goals of the communities of practice. It was clear from these suggestions that the KSA teachers were optimistic about developing a culture of CoPs and endeavored to keep in touch via online media platforms for sharing STEM ideas and practices.

There were various sources through which the benefit of establishing STEM education communities can be achieved; but, "the most important source is teachers' sharing of their personal experiences in STEM education with their colleagues". Thus, the teacher becomes a source for their colleagues "so that any teacher who implements the STEM program and succeeds in doing so must share his ideas with other colleagues". Moreover, to achieve community cohesion (continuous interaction and cooperation), "there must be a constant renewal in terms of method and ideas so that things do not become a routine that causes teachers to lose their enthusiasm". The gist from teachers' perceptions clearly meant

that having a moral incentive played an important role in achieving the cohesion of communities of practice. Firas mentioned, “For example, by announcing the best practice community groups based on certain criteria and providing incentives such as bringing forward their summer vacation. As human nature is, unless we are motivated, we will not continue to work”.

Action Research

The participating teachers believed that action research contributes to the development of the teacher and students. Half the teachers indicated in their interviews that the teaching practices of teachers can be improved through action research. Ahad, for instance, indicates that action research “helps improve the practices of teachers whether those who are experienced or fresh. It gives every teacher the opportunity to improve his/her practices that will improve the quality of teaching and learning”. Wafa perceived that “through procedural research, the scientific material can be assessed, teaching can be planned based on the research findings, and knowing students' failure aspects; accordingly, I will draw up a plan for how to strengthen these aspects”. Thus, action research is considered the best field source through which the STEM teacher can evaluate the actual reality and build his/her plans upon it. This was confirmed by Fahd who says, “Research is the source through which the secrets of many practices can be obtained. That is why I value research and believe in getting the information from its source”. Saad believed that “Action Research is the basis of STEM because through which the real evaluation of STEM projects is carried out. For example, the evaluation of interaction and cooperation in an impressionistic manner is not an indication; rather through action research, a real evaluation of the projects can take place”.

Due to the fact that action research and professional learning communities are applied directly in schools, the teachers considered the importance of sharing the findings of action research carried out by STEM teachers during and after applying the projects and lessons with professional learning communities in school. This can be done through “transferring the experience with its full details and sharing it with other colleagues by clarifying how the experiment was carried out starting from the problems until reaching the findings” or “by presenting them in the meetings in the form of a summary through a presentation that contains graphics and percentages that explain the teacher's experiments and the results that he reached with the students”.

Outside Experts

The outside experts are specialized STEM teachers who were trained in the ‘Khebrat’ program. They have sufficient experience to contribute to the professional development of other teachers in schools other than their schools. By asking teachers how they envisaged to apply the idea, of outside experts as a sustainable professional development method for other teacher, it was clear from the responses of teachers that this method can be applied in two directions. Firstly, at the level of education offices and departments; and secondly, at the level of the KSA Ministry of Education. At the level of education offices and departments, it can be implemented by the teacher themselves. Hatim suggested, “the teacher begins applying the STEM program in his school; studies it from all aspects, i.e. in terms of pros and cons, how to improve them, as well as their development; and in the end begins transferring and generalizing them at the level of other schools.” Another teacher expressed that it was also possible to create model schools that fully implement the STEM program and other teachers visit them. Saad reinforcingly mentioned, “when we have a school that applies STEM program realistically, the teacher can see how the STEM program is actually implemented.” Thus, “the school has a group of experts. It becomes an expert house. Teachers of other schools, especially those newly appointed, can be sent to such [expert] schools to gain experience. So that they obtain experience in a practical way in the field and acquire STEM knowledge through practice.”

The educational supervisor has a great role in coordinating teachers’ visits to schools “because the teacher does not have the ability to visit other schools or even know about them. So, it is possible for the teacher to cooperate with specialized supervisors in the education office after giving them a review of his experience and convincing them. Then, he can first start with documenting his experience, assessing its impact on his school, and finally evaluating it”. The visits should be scheduled weekly for each expert. Talal states that “we, the returnees from the BLCSI program, are supposed to be a source for others to carry out this revolution and to transfer the experiences because STEM program is considered new. This can be implemented through school tours so I can visit schools by designating some days per week for this purpose. Thus, within 16 weeks, 16 schools can be visited, and consequently spreading the STEM culture”.

The experts can also spread STEM culture at the level of the Kingdom of Saudi Arabia through “conferences. Such conferences can be dedicated to them so that the worksheets are presented by the teachers of the (Khebrat) program themselves as visitors. They should be introduced as experts who have gained experiences from developed countries and have come to present the scientific material they gained”. Since STEM is a new culture in Saudi schools, so Talal thinks

that “we can start from scratch and we can be leaders in the field of STEM education. STEM teachers can be assembled from every department and have a one-day meeting. The meeting can be online provided that they meet under the experts' umbrella and task and not just to provide lessons”.

To realize the method of outside experts as a method of sustainable professional development, STEM teachers believed that this corresponded to the motivation of experts by “giving freedom to teachers to implement what they want and facilitate the potentials for them because STEM has a wide application, and many people, especially officials, think that it is difficult to implement, and this will consequently hinder the implementation of projects”. Moreover, “the presence of a moral incentive in the work environment from the school leader, teachers and the office, and the support from the direct supervisor to share ideas with other teachers” as well as “the certificates of appreciation” and “the honoring the participants in the program” motivate the expert to spread the STEM culture.

The following section reports findings from the questionnaire data that answers the study’ second question: What are the obstacles in implementing sustainable professional development methods in the KSA educational system from the viewpoint of STEM teachers?

Obstacles to implementing sustainable professional development methods

To identify the obstacles, the teachers were asked during the interviews a question about the obstacles they believed might hinder the implementation of the sustainable professional development methods. The results showed that STEM teachers demonstrated that there were 66 obstacles that may hinder or slow the teachers' implementation of sustainable STEM professional development methods. These obstacles are as follows: the first axis Professional Learning Communities has (18) obstacles, the second axis: Communities of Practice (17), the third axis: Action Research (17), the fourth axis: Outside Experts (14). Then, the researchers saw the necessity of obtaining more data about these obstacles, hence a refined quantitative tool (questionnaire) was built from the the qualitative data of the interview tool, the most important obstacles were identified for each of the sustainable professional development methods after excluding the obstacles that were mentioned individually and were not repeated. The questionnaire consisted of (28) obstacles, as follows: Professional Learning Communities had (9) obstacles, Communities of Practice (8), Action Research (6), Outside Experts (5), as shown in Table (3).

Table 3

Obstacles to implementing sustainable professional development from the viewpoint of STEM teachers

The first axis: the obstacles of professional learning communities				
No.	Statement	Means	Standard Deviation	Order
١	The secondment of the teacher to other schools which affects the work plan of the professional learning communities of STEM education.	3.82	1.07	4
٢	Teachers are not cooperative in implementing the professional learning communities of STEM education.	3.47	1.08	5
٣	School leaders are not cooperative in implementing the professional learning communities of STEM education	3.30	0.97	6
٤	The scarcity of teachers of scientific majors in some schools	2.86	1.42	9
٥	The nature of professional learning communities is unclear in the educational field.	3.86	1.01	3
٦	Teachers are not able to share their opinions in the professional learning communities of STEM education.	3.21	1.12	8
٧	There is no acceptability of change on the part of teachers ز	3.26	1.09	7
٨	There is no arrangement in the school schedule for the meetings of professional learning community members of STEM education.	4.26	0.81	1
٩	Teachers believe that completing the course explanation is more important than implementing professional learning communities of STEM education.	4.04	1.06	2
The Second Axis: Obstacles to Communities of Practice				
No.	Statement	Means	Standard Deviation	Order
١	Communities of practice are not officially recognized.	4.04	0.92	3
٢	There are no incentives to participate in the communities of practice of STEM education.	4.21	0.95	1
٣	There is no enough time to participate in the communities of practice of STEM education.	3.52	0.84	6
٤	There is no clear plan for communities of practice of STEM education.	4.17	0.65	2
٥	Teachers are not convinced of the importance of communities of practice of STEM education.	3.82	1.02	4
٦	School leaders are not convinced of the importance of communities of practice of STEM education.	3.56	1.27	5
٧	The ministry officials are not convinced of the importance of communities of practice of STEM education.	2.95	1.10	8
٨	There is no encouragement from the leaders to participate in the communities of practice of STEM education.	3.39	1.03	7
The Third Axis: Obstacles to Action Research				
No.	Statement	Means	Standard Deviation	Order
١	The large number of teaching load for teachers.	4.39	0.72	1
٢	Assigning additional tasks other than teaching to STEM teachers.	4.34	0.64	2
٣	STEM teachers do not have sufficient knowledge of how to conduct action research.	3.65	1.22	4
٤	There are no sufficient resources available for carrying out action research.	3.13	1.28	6
٥	The long duration of carrying out action research.	3.30	0.92	5
٦	The density of the content of the educational courses	3.95	0.92	3

The Fourth Axis: The Obstacles of outside Experts				
No.	Statement	Means	Standard Deviation	Order
١	The large number of teaching load for STEM education experts.	4.34	0.57	2
٢	Assigning additional tasks other than teaching to STEM education experts.	4.26	0.54	3
٣	School leaders believe that the participation of the STEM education experts in the professional development of teachers of other schools will hinder the workflow of the school schedule.	4.08	0.90	4
٤	STEM education experts are not encouraged to contribute to the professional development of teachers in other schools.	4.08	0.90	5
٥	Lack of coordination among schools to benefit from STEM education experts.	4.56	0.66	1

To explain the results of Table (3), we focus on the obstacles that the teachers considered as important and which obtained high arithmetic mean, in addition to the obstacles that were less important from the point of view of the study sample and which have obtained low arithmetic mean. A review of the results of Table (3) showed that the most important obstacles of the first axis: the implementation of professional learning communities. There was no arrangement in the school schedule for the meetings of the professional learning community members of STEM education from the point of view of STEM teachers. Therefore, reported with an arithmetic mean (4.26). The effect of the lack of adding time for the meetings of the professional learning communities in the school schedule to implement professional learning communities was supported by the answer of Firas to a question about the plan the teacher proposes to start implementing professional learning communities for STEM teachers. He pointed out the importance of "assisting the school principal in designing the schedule of teachers so that he arranges periods in the school schedule for the meetings; consequently, the team can work and implement the STEM program. The second obstacle was in accordance with the teachers' beliefs that the completion of the course explanation was more important than the implementation of professional learning communities of STEM education with an arithmetic mean of (4.04). The teachers agreed that school subjects in Saudi Arabia are academic and content-based, and require the teacher to spend longer periods of time to tick off the curriculum, which makes the teachers to refrain from applying any other professional development activities such as the professional learning communities. The least important obstacle from the teachers' viewpoint was the scarcity of teachers of scientific majors in some schools with an arithmetic mean of (4.04). The interpretation of this is that STEM is a wide field and it can be applied by all teachers in all disciplines. The application of STEM is not limited to scientific disciplines (science, mathematics, and computer).

In the second axis of Table (3), the quantitative data of the questionnaire showed that the first obstacle to the implementation of communities of practice is that there were no incentives for teachers to participate in the communities of practice for STEM education with an arithmetic mean of (4.21). Moaiad believes that "it is not a condition that the incentives be material. There are some psychological incentives that motivate the teacher such as the letters of thanks". In the second place comes the statement that there is no clear plan for communities of practice for STEM education with an arithmetic mean of (4.17). The plan is supposed to be clear "and not be according to random decisions of teachers in the communities, and with complete conviction that STEM results do not appear in short-term periods". The statement that the officials in the ministry are not convinced of the importance of the communities of practice of STEM education comes in the last place with an arithmetic mean (2.95). The researchers endorse that the statement "officials are not convinced of the importance of STEM" is considered the least of the obstacles due to the presence of great support from the Ministry of Education to establish professional learning communities for teachers. The ministry has conducted several courses in this aspect and issued a guide explaining the mechanism for building professional learning communities.

As for the obstacles to implementing the third axis: action research, the large number of teaching load for teachers comes in the first place, and assigning additional tasks other than teaching to STEM teachers in the second place. It is apparent that the teachers were busy with teaching and non-teaching tasks including administrative work; thus, the teachers did not have time to join professional learning communities. The statement that there are insufficient resources available for the implementation of action research comes in the last place with an arithmetic mean of (3.13). This finding can be attributed to the interview data that technology resources available for the teachers could be facilitated to provide teachers an opportunity to access research or listen to lectures on action research through the Internet.

Finally, the obstacles of the fourth axis: the outside experts, in the first place comes the lack of coordination among schools to benefit from STEM education experts. Wael stressed the importance of "organizing expert visits to different

schools. His role is to direct and guide the work of colleagues in these schools to assure that these teachers adhere to the project. The role of the expert is to follow-up and supervise the level of progress of this project and how to accomplish it". It was also noted that the large number of teaching load for STEM education experts was the most important challenge that the STEM teachers faced when implementing sustainable professional development methods as it had been repeated as an obstacle to action research and outside experts methods. Among the obstacles of implementing outside experts, the statement that STEM education experts are not encouraged to contribute to the professional development of teachers in other schools comes in the last place.

Discussion and conclusions

This study responds to the call for the need to develop professional development practices for leaders, supervisors, teachers, and student guidance within the framework of international standards, particularly in line with the Kingdom of Saudi Arabia's (KSA) Vision 2030. The current study identified the obstacles and challenges for implementing sustainable professional development methods for teachers in KSA, who had participated in a ten-months cross-national Australian STEM professional development program. The results of our study showed that the most prominent obstacles to the implementation of the sustainable professional development methods by STEM teachers in the Saudi educational system were: there was no coordination in the school meetings schedule for the members of the professional learning STEM education community, there was no clear plan for communities of practice of STEM education, teachers' overload teaching duties, coupled with the lack of coordination between neighbouring schools to benefit from STEM outside experts. These results demonstrate teachers' apprehension in implementing the methods (as outlined in the conceptual framework - Figure 1). The nuanced findings of this study demonstrate that the teachers perceived the PLCs were not seen as a top-down approach and wished that STEM professional learning should be coming from the leadership personnel. This was a hindrance to teachers' own motivation to collaborate in PLCs. The teachers were considering how STEM education could be implemented within the constraints of the KSA curriculum and as a rigorous approach that should be mandated by the Ministry of Education personnel. Further, the demands on daily teaching practices were raising a number of tensions for them in terms of the need for flexible times that could be spent on PLCs, CoPs or action research initiatives.

While the results in this paper only represent teacher perceptions and their own readiness to participate in STEM professional development methods, the data does provide evidence that teachers are beginning to broaden their thinking about what matters for them as motivation to participate in STEM education. Further research should involve further large-scale survey data and the analysis should continue to explore changes in the KSA teachers' thinking about STEM education and how they would motivate themselves despite the systemic barriers and obstacles teachers face (Darling-Hammond, 2010; Rigelman & Ruben, 2012; Olin & Ingerman, 2016). While research has shown us since decades that PLCs do impact on teachers' considerations and motivations for uptaking professional development, it is now time to create sustainable programs and allow teachers to take the time and efforts in the midst of their busy schedules to partake in STEM education learning and practices (Darling-Hammond, 2010; Ermeling & Yarbo's 2016; Piqueras & Achiam 2019; Zeng & Day, 2019). This study's conceptual framework provides evidence for the challenges, tensions and obstacles that should be further looked at while considering developing STEM professional development programs for teachers (Greene, 2015; Kayi-Aydar & Goering, 2019). In answering the study's principal research focus being identifying the obstacles for the implementation of sustainable understandings of STEM education rather than teachers' individual and personal goals for STEM professional learning.

Recommendations

The current study highlights the need to identify any key program activities or experiences that teachers holistically feel best to help them to challenge or improve their motivation for STEM practices. We recommend further research studies to firstly understand the benefits for incorporating STEM in classroom teaching practice and student achievement, and secondly teachers to uptake STEM professional development methods (see Figure 1). We need to make a shift in teachers' confidence, motivation and pivoting mindset, despite the enormous demands of teaching that teachers currently face in a crowded curriculum. Through professional development methods teacher need immense support from the school leadership personnel, both at the local and national level (Piqueras & Achiam, 2019). Policy makers and the Ministry of education stakeholders should endeavor to engage teachers in professional development programs such as research-practitioner collaboration programs (outside experts). Although, the present findings are based on a relatively small data set and the analysis examined only four key methods for sustainable STEM professional development, we recommend further studies to examine how the topic of teacher obstacles, motivations and personal goals are related to the emergence of knowledge building discourse for teacher STEM education professional development.

Acknowledgements

The researchers wish to acknowledge the assistance and cooperation of the Saudi Arabian teachers who were always willing to share insights into their thoughts and challenges throughout the 'Khebrat' program and the Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia and the Saudi Arabian Cultural Mission in Australia for their program management and financial support.

References:

Ailincai, R., & Gabillon, Z. (2018). Analysing teachers' representations of digital technology using a Grounded Theory approach. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(10), https://doi.org/ 10.29333/ejmste/93380

Abu Allam, R. (2013). Quantitative, Qualitative and Mixed Research Methods. Amman: Dar Al-Masirah.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttmann, M. L., & Hanson, E. E. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2019). Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches (Fourth edition.) Translated to Arabic by Ahmed Al-Thawallaba, Daralfiker: Jordan Press.

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press.

Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher action research: achieving sustainability. ELT Journal, 70(1), 6–15. https://doi.org/10.1093/elt/ccv060

Ermeling, B., & Yarbo, J. (2016). Expanding instructional horizons: A case study of Teacher Team-Outside Expert Partnerships. Teachers College Record, 118(2), 1–48. http://search.proquest.com/docview/1761125609/

Greene, L. A. (2015). The use of professional learning community protocols to improve professional learning community and professional development. Doctoral dissertation. Capella University. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1672752526?accountid=142908

Kayi-Aydar, H., & Goering, C. Z. (2019). Socratic circles in professional development sessions: negotiating peripheral participation and membership in building a community of practice. Action in Teacher Education, 41(2), 154–171. https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1561547

Kewalramani, S., Havu-Nuutinen, S. (2019). Preschool Teachers' Beliefs and Pedagogical Practices in the Integration of Technology: A Case for Engaging Young Children in Scientific Inquiry. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(12), https://doi.org/10.29333/ejmste/109949

Kingdom of Saudi Arabia. (2019). Vision 2030: Human Capital Development Program. https://vision2030.gov.sa/en/programs/HCDP

Lyna, D., Loong Hung, W., & Chong, S. (2016). Promoting teachers' instructional practices in alternative assessment through teacher collaboration. Educational Research for Policy and Practice, 15(2), 131–146. https://doi.org/10.1007/s10671-015-9189-9

Milne, I. (2010). A sense of wonder arising from aesthetic experiences should be the starting point for inquiry in primary science. Science Education International, 212, 102-115. http://www.icaseonline.net/sei/june2010/p4_ian.pdf

National Professional Education Development (N.D). Ministry of Education, Saudi Arabia. https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Products/Pages/ProductDetails.aspx?ProductID=Okg4qd%2f6mpE%3d

Olin, A., & Ingerman, Å. (2016). Features of an emerging practice and professional development in a science teacher team collaboration with a researcher team. Journal of Science Teacher Education, 27(6), 607–624. https://doi.org/10.1007/s10972-016-9477-0

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures 1. The Qualitative Report, 11(3), 474-498. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss3/3

Piqueras, J., & Achiam, M. (2019). Science museum educators' professional growth: dynamics of changes in research-practitioner collaboration. Science Education, 103(2). https://doi.org/10.1002/sce.21495

Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. Teaching and Teacher Education, 59, 347–359. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. Journal of Teacher Education, 70(5), 441–452. https://doi.org/10.1177/0022487117753574

Quatroche, D.J., Bauserman, K.L., & Nellis, L. (2014). Supporting professional growth through external resources. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, & K.L. Bauserman (Eds.), Handbook of professional development in education: Successful models and practices, pre-K–12 (pp. 431–444). New York, NY: Guilford.

Rigelman, N. M., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. Teaching and Teacher Education, 28(7), 979–989. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004

Stylianidou, F., Glauert, E., Rossis, D., Compton, A., Cremin, T., Craft, A., & Havu-Nuutinen, S. (2018). Fostering Inquiry and creativity in early years STEM education: Policy recommendations from the Creative Little Scientists Project. European Journal of STEM Education, 3(3), 15-31. doi:10.20897/ejsteme/3875

Wesely, P. (2013). Investigating the Community of Practice of world language educators on Twitter. Journal of Teacher Education, 64(4), 305-318. https://search.proquest.com/docview/1428651200/

Zeng, Y., & Day, C. (2019). Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): cultures, contexts and tensions, Teachers and Teaching, 25(3), 379-397, https://doi.org.10.1080/13540602.2019.1593822

بحث رقم ٦٣

Investigation of Sufficiency of Supporting-Sentence and Supporting- Detail Attempts in Traditional, Argument Essays Written by Saudi, Male, Undergraduate Students: Case Study of Prince Mohammad Bin Fahd University (PMU)

Mr. Omar Yassin - Dr. Bakare Kazeem

Abstract

This case study attempted to explore the sufficiency of attempts that PMU Saudi, undergraduate, male students made to write supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of the traditional, argument essays they wrote for a core writing course (COMM 1311) they took in the fall semester of 2017/2018. Using the document review data collection technique, the purposive sampling was employed to collect 30 traditional, argument essays. Essay data analysis was conducted to identify students' attempts of writing supporting sentences and supporting details. Data saturation was reached after analysis of thirty essays. To examine sufficiency, all supporting sentences and supporting details were tabulated under pre-determined codes using excel. Then the number of attempted supporting sentences and details in each essay was identified and recorded. The findings indicate that the majority of participants made between standard to satisfactory attempts of writing supporting sentences. The rest made between below average to poor attempts. Concerning the supporting details, the attempts of two thirds of the students fell between average and poor. The rest of the students did not make any attempts. The underlying reasons for these results could be poor brainstorming or lack of it, absence of planning, lack of knowledge about essay topics, lack of reading about them, lack of sufficient vocabulary, lack of revision, poor decision-making, and poor critical thinking skills. Pedagogical implications were explained and recommendations were made.

Keywords: case study, traditional essays, sufficient supporting sentence attempts, sufficient supporting detail attempts, saturation, pre-determined codes.

1. Introduction

1.1 Introduction

Writing well is a demanding, intellectual process that involves different recurrent activities that require focus, persistence, perseverance, discipline, and critical thinking. Explaining this demanding nature of writing, Zinsser (2001) sated, “Good writers know that very few sentences come out right the first time, or even the third time or the fifth time” (p. xi). Also, Grami (2010, p. 9) explained this challenging nature of writing saying, “Writing could be a difficult skill to be learnt or taught due to the fact that it is not a simple cognitive activity; rather it is believed to be a complex mental production which requires careful thought, discipline and concentration" (Al Badi, 2015, p. 65).

Good writing in college levels is a major requirement for academic success. According to Rai and Lillis (2012), “Effective academic writing is vital to success in higher education and in professional life beyond the university” (Mudawi & Mousa, 2015, p. 2). Addressing college writing students to create awareness in them about the significance of writing, Arlov claimed, “In any field, those who stand out are usually good writers. They write clearly, they state their ideas completely, and they don’t embarrass themselves with poor grammar or misspelled words” (2010, p. xvi). Griffiths (2016) took the significance of good writing to even a higher level of importance in modern life. He argued, “Especially, in the current period of modern technology development, the exchange of information is largely done on the keyboard, making it essential for people to be able to communicate coherently and effectively in writing (Anh, 2019, P. 75).

Today, English writing for academic purposes at college levels, however, constitutes a considerable challenge for even native speakers, let alone non-native ones who are engaged in learning this skill throughout the globe for this purpose. Because of its challenging and demanding nature, writing as an academic skill has been identified as a problem not only for undergraduate students but also for those who are involved in graduate studies (Bailey (2014, p xii)

Instructors who teach writing to EFL/ESL students in tertiary levels and below noticed the difficulties their students encountered in mastering the craft of academic writing, starting with sentences and paragraphs and ending with essays and research papers. Their observation of this problem led to many research investigations aimed at the identification of the types of difficulties EFL/ESL students encountered in English writing. Some of these studies looked at this issue at stages below college, namely preparatory levels, where English writing was taught as a major skill. Al Badi (2015), for example, reported, “Mohan and Lo (1985) confirm that, generally speaking, a lot of ESL learners find academic writing problematic” (p. 66).

A considerable quantity of research in this area was conducted on Saudi students’ academic writing problems. It shed light on various areas of weaknesses they encountered in their writing. Vocabulary, spelling, grammar, word choice, punctuation, and sentence structure problems were repeatedly highlighted in different research studies. As Alhaisoni (2012) indicated, “The majority of [Saudi] students have difficulty with writing composition” (p.1). This observation was also supported by Tahaineh (2010) who stated, “EFL [Saudi] students studying in institutions that use English as medium of instruction face severe problems in writing skills, and that factor hinders their academic progress” (Alhaisoni 2012, p 2). Peter (2008, p. 3), in addition, observed, “Differences in genre are one reason to explain why writing in English is so difficult for speakers of other languages including Saudi students” (Ankawi, 2015, p. 15). Similarly, Barzani (2016) claimed, “Arab EFL learners in general and Saudi students in particular are facing a lot of difficulties when writing in English” (p. 2).

Thus, the need for more investigation and better understanding of the difficulties Saudi college students encounter in academic, English writing as well as the identification of the underlying factors of such difficulties are both important and urgent. Accordingly, this study attempted to fill the gap of investigating the quantity of attempts that PMU Saudi, undergraduate, male students make to write sufficient supporting sentences and sufficient supporting details in the body paragraphs of traditional, argument essays. The study was, therefore, interested not only in correct attempts of supporting sentences and supporting details, but it was also interested in incorrect ones these students made to write adequate numbers of these two elements in the body paragraphs. As a rule of thumb, making such attempts, whether right or wrong, indicates that the students have realized the crucial role of these two elements—especially the former—in body paragraphs.

1.2 Purpose of the Study

The purpose of this study, which was extracted from the researcher’s Ph.D. proposal, was to explore the sufficiency of attempts PMU Saudi, undergraduate, male students made to write supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of the traditional, argument essays they wrote for a core course (COMM 1311) they took in the fall

semester of 2017/2018. This study was not intended to focus on the sufficiency of only the correct attempts these students made in writing these two elements in the body paragraphs; however, it was meant to explore the sufficiency of both the correct and the incorrect attempts they made.

1.3 Research Question

The question this study attempted to answer was the following: How sufficient were the attempts PMU Saudi, undergraduate, male students made to write supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of the traditional, argument essays they wrote for a core writing course (COMM 1311) they took in the fall semester of 2017/2018?

1.4 The Significance of the Study

The significance of this study can be looked at from four perspectives. First, it was the first to investigate this issue from PMU students' perspective. Second, its outcomes are beneficial to different PMU shareholders: the course instructors, the course students, the department's leadership, and the ESL/EFL research community.

2. The Literature Review

2.1 Introduction

The issue of difficulties in Saudi students' English writing at college levels has been under empirical investigation for a long time. The investigations shed light on different areas of writing that this specific population reflected on its writing. Problematic aspects of writing that researchers were able to identify in this issue included a broad range of EFL/ESL writing skills. These skills are grammatical, spelling, vocabulary, sentence structure, word choice, punctuation, cohesion, and coherence. The significance of this study is that it investigated two forgotten aspects of good writing: writing sufficient supporting sentences and sufficient supporting details in essay paragraphs. To accomplish this, this researcher investigated this issue in traditional essays written by PMU undergraduate Saudi, male students who wrote them to meet the requirements of a core course titled Written Communication (COMM 1311). Further, the population of this study, interestingly, is virgin and has never been investigated in previous research.

2.2 The Traditional Essay Overview

The traditional essay is a type of academic writing genre taught in high schools and college levels. This genre of essay writing was claimed to have originated in North America (Arbor, 2019). It includes five paragraphs: the first and last are the introduction and the conclusion respectively. The most important information in the introduction is the thesis statement in which the writer expresses the topic's three main points, and it occurs at the end of the introduction. Similarly, in the conclusion the writer emphasizes the significance of the main ideas and provides a final message, such as recommendation, prediction, or advice, depending on the genre the topic of the essay represents. The other three paragraphs—the second, third, and fourth—represent the body of the essay in which the three main points are discussed, one main idea in each of these three body paragraphs. According to Nafees (2018), "Supporters of the five-paragraph essay claim it's a helpful tool to teach students how to structure their writing and organize their ideas" (p. 3). Today, the traditional essay, in fact, is taught all over the world, in America, Africa, Asia, Europe, and the Middle East

2.3 Saudi Students' Writing Difficulties

The above paragraphs threw little on different types of difficulties in the writing of students of four different nationalities. Being parts of the EFL/ESL learning community, Saudi students were no exception. They, too, were found to face English writing challenges. The following are major difficulties in the Saudi students' English writing identified by previous research studies.

2.3.1 Grammatical Difficulties

In his analytical descriptive approach, Ahmed (2016) found that this population had grammatical, punctuation, lexical, spelling, and punctuation problems. His findings were supported by Nuruzzaman and Shuchi (2018). In one study, these two researchers expressed their interest in the investigation of the writing errors in the writing of 90 undergraduate Saudi, male students. These students were taking a foundation English course at the English Language Center in the College of Languages and Translation at King Khalid University. They found that grammatical errors were among the other different writing problems these students had. Similarly, Al Tameemy and Daradkeh (2019) conducted a study at Prince Sattam Bin Abdulaziz University on common paragraph writing errors committed by Saudi EFL students in

preparatory levels. They found that among the different writing problems their subjects had were grammatical issues. According to them, 41.15% of these students' errors were grammatical.

Nuruzzaman, Islam, and Shuchi (2018) conducted a qualitative research study on common errors in the writing of Saudi non-English major undergraduates in different proficiency levels. Their findings revealed that one type of recurrent errors in these students' writing was grammatical. Likewise, Sawalmeh (2013) investigated the errors in a corpus of 32 essays written by 32 Saudi learners of English who were students in the preparatory year program at the University of Ha'il. The results showed these students committed common errors, but ten of them were grammatical. These types of grammatical errors included tense, subject-verb agreement, pronouns, prepositions, articles, double negation, and sentence fragment.

Javid and Farooq (2013) conducted a comprehensive study on Saudi students' writing. Their investigation was concerned with this population's academic writing problems as well as gender-based writing errors. The study included 194 Saudi EFL learners (108 males and 86 females). Their findings came in full agreement with previous studies that indicated Saudi students' serious problems in academic writing. In addition to their failure to use appropriate lexical items and to organize ideas, these Saudi EFL learners had different problems of grammatical nature: verb tense, articles, prepositions, and irregular verbs.

Alanzi (2017), in addition, conducted a quantitative study to find out about the consistent errors in the writing of Saudi male students at Northern Border University. According to him, the highest number of errors that his subjects committed were grammatical. These errors included tense, articles, the be-verb, conjugation, the auxiliary verb do. They also revealed confusion of the present simple, present progressive, and simple past. Similarly, AlTameemy and Daradkeh (2019) carried a quantitative study to find out the types of errors committed by EFL Saudi male and female students in the preparatory year at Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Saudi Arabia. Their study aimed to also find the differences between the errors committed by the male and female students as well as whether or not native and non-native teachers have a significant role in such errors and in their frequency. Their subjects wrote 80 descriptive paragraphs for analysis. The result was that Saudi male and female university students committed various types of errors with different frequencies in sentence structure, unity, development, coherence, and inconsistency of point of view. Also, as far as the element of grammar is concerned, they found that 42.15% of their subjects' errors were grammatical. Such errors included fragments, articles, verb tense, plurality, prepositions, pronouns, infinitive, gerund, third person singular, and conjunctions.

Further, Morgan (2018) examined the effectiveness of the provision of specific input on the use of verb conjugation and tenses to preparatory students at Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Dammam, Saudi Arabia. Interestingly, his findings were also grammatical problems: verb conjugation, subject-verb agreement, and tenses consistent problems. Further, Ahmed (2016) conducted an analytical descriptive research study on Saudi EFL students at College of Science and Arts, Tanumah at King Khalid University. His objectives were to discover the type of grammatical, punctuation, lexical, spelling, and discourse errors committed by these students and the reasons underlying them. His findings revealed that 52% of the total number of errors were grammatical. Precisely, his subjects revealed problems in the usage and omission of the copula "be" and omission of third person singular marker "s." They also revealed errors in the different grammatical issues: tense and verb forms, nouns, pronouns, articles, prepositions, adjectives, and adverbs.

Further, Ankawi (2015) conducted a qualitative study on the academic writing challenges that Saudi students face in New Zealand. He found that these students faced different challenges; grammatical difficulties were some of them. Though his findings could be said in line with previous studies concerning this type of difficulties that Saudi students faced in academic writing, he, unfortunately, did not specify the type of grammatical difficulties they faced.

Finally, Alfaqiri (2018) conducted a quantitative study on the difficulties that male and female Saudi students in the US experienced in academic writing. His sample included 114 student participants. Their English proficiency levels were from "beginners to Ph.D. students" (p.7). He found that these students encountered difficulties in the process of writing, especially those who were aware of the challenge associated with the English grammar in the writing process. In fact, with the exception of this grammatical challenge, Alfaqiri didn't specify the kinds of difficulties his participants experienced.

2.3.2 Word Choice Difficulties

Writing as a genre of communication depends heavily on the element of word and its usage. As a result, writers need to be careful and intelligent in choosing and using their written word so that they can deliver their written messages accurately and successfully. Because of the significant role the issue of word choice plays in writing, research conducted in this subject dedicated a lot of effort investigating the question of word choice in writing and its effects on the quality of communication. Within the field of writing, in fact, sufficient quantity of studies was conducted in the area of EFL/ESL writing. However, little research was conducted on the Saudi English students' writing. The following is a brief review of what has been highlighted about the difficulties of these students' EFL and ESL writing.

In his previously mentioned study, Ahmed (2018) reported that his subjects committed 72 lexical errors. According to him, 40 of these errors were related to "wrong [word] choice" (p. 14). In other words, from 72 lexical errors, the subjects of his study committed 32-word choice errors, such as "He travelled to Makkah to take Omrah" as opposed to "He travelled to Makkah to perform Omrah." Again, although the issue of word choice is extremely important in writing and although Saudi EFL/ESL students encounter serious difficulties in this matter, little research was conducted in it (Mudhi, 2019).

2.3.3 Vocabulary Difficulties

Alharbi (2019) conducted a study investigating the difficulties faced by Saudi students who were learning English as a foreign language in the undergraduate level. According to him, students' weak writing skills were the result of poor knowledge of grammar rules and poor vocabulary background. He claimed that these students' weaknesses were also due to ineffective teaching pedagogy. He also argued that students writing weakness should be diagnosed first; then syllabi should be designed according to the analysis results of such diagnosis. Alharbi, in addition, suggested that students be given many writing courses each of which should concentrate on only one aspect of writing, such as vocabulary, mechanics, organization, and content. Alfaqiri, however, attributed [learners'] strong and weak vocabulary background to social factor, namely "lack of close contact between students and the primary users of the language" (2018, p. 4).

2.3.4 Revision Difficulties

Alhaisoni (2012) conducted a study investigating the strategies that Saudi male students used in revising compositions they wrote in Arabic, their first language (L1), and strategies they used in revising their EFL compositions (L2). He used the think-aloud reporting to understand the thinking process that his subjects used in writing composition in their first language and in the second language. He also conducted semi-structured interviews with them to aid the thinking-aloud data he generated. He found that his subjects used these writing revision strategies more when they wrote in English than when they wrote in Arabic. He argued that good writers use their first language to generate ideas and organize their writing, while poor writers use their first language to deal with language problems such as vocabulary.

In the analysis of 80 paragraphs written by EFL Saudi students, AlTameemy and Daradkeh (2019) identified 28% coherence errors in their study Paragraph Coherence Errors. These errors, according to this study, were committed because of ineffective or illogical organization of the thoughts in paragraphs. They were also due to the lack of using connecting adverbs/adverbials, such as transitions and other signal words.

2.3.5 Punctuation Difficulties

In his previously mentioned study, Ahmed (2018) reported that 12% of his study's subjects had punctuation problems: using the wrong punctuation marks and failing to use necessary punctuation marks. More specifically, 39.5% of the punctuation errors were specified as using the wrong punctuation mark, 37.5% as omitting punctuation marks, and 23% as inserting unnecessary punctuation marks. These students' punctuation problems were also confirmed by the EFL instructors in the same department. When these instructors conducted structured interviews with their students for the same study, they found that 90% of their students have problems with English punctuation.

Also, in their previously mentioned study, AlTameemy and Daradkeh found that in the 80 paragraphs their students wrote, they found that the students committed 255 punctuation errors, which constituted 16.14% of the total errors they spotted. However, the researchers didn't specify the type of punctuation mistakes their subjects committed. It could've been helpful had they mentioned these types of punctuation mistakes.

2.3.6 Sentence Structure and Word Order Difficulties

Mudawi and Mousa (2015) curried an analytical descriptive study of the writing of Saudi students at College of Education in Zulfi. They used two tools to collect their samples: questionnaire and experimental task. Their questionnaire sample included 20 teachers from the English department and graduate students for the written task. Their objective was to identify the writing difficulties these students encountered and to suggest suitable solutions. Compared to previous similar studies, their findings were limited in vocabulary and spelling problems as well as difficulties to express themselves in writing. Though the underlying reasons for students' writing problems were not part of their objectives, they found that the existed academic writing curriculum did not cover the writing techniques. Further, in addition to different grammatical errors he spotted in his previously mentioned quantitative study, Sawalmeh (2013) found his Saudi student participants had problems with word order. According to him, all these errors were a result of the influence of these students' first language—Arabic.

2.3.7 Spelling Difficulties

In his previously mentioned study, Ahmed (2016) reported that the number of spelling errors was 222, constituting 27% of the total errors committed by his subjects. He classified these spelling errors into 7 categories: (1) omission of letters, (2) insertion of letters, (3) wrong choice of letters, (4) spelling of two words as a single word, (5) single words spelled as two words, (6) double letters, and (7) missing or overuse of capital letters. Ahmed speculated that one possible reason for the insertion of letters was either due to the way students pronounced those words or to bad memory. An example of this is "driveing." I suggest such spelling errors could also be the result of ignorance of the rule—dropping the "e" before adding the "ing" suffix.

With regard to mistakes that were the result of usage of double letters, Ahmed attributed such errors to ignorance of spelling rules, which could also be the reason for what he called omission of letters, such as swiming, instead of swimming. Concerning missing or overuse spelling category in Ahmed's misspelling categories, the overuse of capital letters or failure to use capital letters, such as hassan, as opposed to Hassan could possibly be, as he indicated, the result of the interference of the subjects' first language (Arabic), which does not have capitalization. In fact, Ahmed did not mention how frequently this type of spelling error occurred in his subjects' spelling. In other words, if the occurrence of such spelling errors in his subjects' writing had consistent, frequent occurrence, his interpretation could be justifiable otherwise there should be another factor underlying this type of spelling errors. Also, in their previously mentioned study, AlTameemy and Daradkeh (2019) spotted 234 spelling errors which constituted 14.81% of the total mistakes committed by their subjects. Again, the researchers haven't specified the types of spelling mistakes they identified in this study.

3. Methodology

3.1 Introduction

This case study attempted to investigate the sufficiency of attempts PMU Saudi, undergraduate, male students made to write supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of traditional, argument essays they wrote to meet one of the requirements of a core course (COMM 1311) they took in the fall semester of 2017/2018. This section explains the sampling technique, data collection technique, participants, and data analysis used for this study.

3.2 Sampling Technique

This study utilized the purposive sampling technique to collect thirty traditional, argument essays written by thirty PMU Saudi, undergraduate, male students to meet one of the requirements of a core writing course they took in the fall semester of 2017/2018. Researchers use the purposive sampling when they realize that participants can provide the best information required for the study (Kumar, 2005). Argument essays were chosen for this study because these students learned how to write this type of essay in the last three or four weeks of the semester. In other words, when they were taught how to write this genre of essay, these students had already written three different types of essays, received recurrent instructors' feedback, and became familiar with different writing issues, such as the traditional essay structure, its different elements, the English sentence four structures, plenty of grammar skills, punctuation skills, and the likes. Therefore, these students were expected to reflect the accumulation of these skills much better on this final essay they wrote for the course. It is also worth mentioning that the students wrote these essays at home and submitted them to Blackboard. The primary objectives of submitting them to Blackboard was to prevent plagiarism, for Blackboard was equipped with SafeAssignment, which is an anti-plagiarism service.

3.3 Data Collection Technique

The data collection technique used to collect the data for this study was document reviews. According to Blaxter (2010), "there is no doubt documents are an invaluable methodological tool" (p. 186). This researcher initially collected forty-five traditional, argument essays that PMU Saudi, undergraduate, male students wrote for a writing core course (COMM 1311), which they took in the fall semester of 2017/2018. This number of collected essays was expected to be more than the needed quantity to reach data saturation. Soft copies of these essays were collected directly from Blackboard where the students had submitted them for plagiarism checking and grading. The essays were saved on the researcher's laptop in a folder named "essay samples." Also, it should be mentioned that this researcher started the essay collection process after receiving the participants' and authority's approval. Participant had also signed an informed consent form in which the objectives of the study and the participants' right to withdraw from it were explained. The process of data collection was concluded when the analysis of the data collected from the essays had reached saturation.

3.4 Participants

The participants in this study were 30 Saudi, full-time, undergraduate, male students who were between 19–22 years old. They are currently students at Prince Mohammad Bin Fahd University, which is located in Al Khobar, the Eastern Province, Kingdom of Saudi Arabia. These students came from different Saudi cities and towns, such as Al Khobar, Al Damam, Al Qassim, Al Jubail, Abqaiq, Al Qatif, and Al Riyadh. They also have different majors: Engineering, Business, Human Resource Management, Management, Accounting, Finance, Computer Sciences, Management Information System, Law, and IT. Further, all these students are Arabic native speakers who learned English as a foreign language (EFL). The overwhelming majority of them spent between one to three semesters learning English as a foreign language in PMU Preparatory Program, where they took intensive communication (listening and speaking) and writing (reading, writing, and grammar) courses. In addition to the intensive English courses they took in this program, they took two non-credit courses titled Theories and Application of Learning I (Study Skills I) and Theories and Application of Learning II (Study Skill II). These courses aimed at helping students develop skills conducive for their academic success. Further, a small percentage of these students, though Saudis, speak English like native speakers because they attended English speaking schools adopting western style of education. All of them commute daily to and from PMU driving their own vehicles. They were also aware of the significant role the English language could play in their education and in their future professions.

3.5 Data Analysis

Thirty traditional, argument essays were analyzed using two pre-determined codes. The first code was labeled "supporting-sentence attempts;" the second was titled "supporting-detail attempts." The analysis procedure was as follows. The three body paragraphs in each argument essay were analyzed to identify each student's attempts of writing supporting sentences and supporting details. Spotted attempts of these two elements were highlighted with two different colors: green for the supporting-sentence attempts and yellow for the supporting-detail attempts. This process of essay analysis continued until the data researched saturation, which was achieved as a result of analyzing thirty essays. Then excel was utilized for tabulating the highlighted attempts in each essay. Specifically, two columns were created. The one on the left was labeled "supporting-sentence attempts;" the one on the right was labeled "supporting-detail attempts." Then the number of attempts of supporting sentences in each body paragraph in each essay was written in its designated column. Similarly, the number of supporting-detail attempts in each body paragraph in the same essay was written in its allocated column. After that, the researcher classified the thirty essays into six groups, based on the number of supporting-sentence attempts in them. Subsequently, the number of supporting-detail attempts in each essay in each of these six categories was counted and recorded. Figure 1 below represents an example of a body paragraph analysis used in finding out the number of supporting-sentence attempts and the number of supporting-detail attempts in each essay.

Fig. 1

ESSAY 1	1st Body Paragraph: 3 Supporting Sentences.	1st Body Paragraph: 2 Supporting Details.
	2nd Body Paragraph: 2 Supporting Sentences.	2nd Body Paragraph: 2 Supporting Details.
	3rd Body Paragraph: 3 Supporting Sentences.	3rd Body Paragraph: 1 Supporting Details.

Figure 1 shows the number of supporting sentences and supporting details in each of the three body paragraphs in essay 1.

4. Results and Discussion

4.1 Introduction

This case study was intended to investigate the sufficiency of attempts PMU Saudi, undergraduate, male students made to write supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of traditional, argument essays they wrote to meet one of the requirements of a core course (COMM 1311) they took in the fall semester of the academic year of 2017/2018. This section reports the analysis results of these students' thirty traditional, argument essays. The number of these analyzed essays was decided after the analysis of the data collected from them had reached saturation. The analysis concerned itself with the identification of the supporting-sentence attempts and the supporting-detail attempts, regardless of their correctness or the lack of it. It also concerned itself with counting the number of each type of attempts in both the paragraph and essay levels.

4.2 Results of Supporting-Sentence Attempts

The analysis of the thirty traditional, argument essays produced six groups of essays, based on the number of the supporting-sentence attempts in each of them. These groups were as follows. The first group included two essays each of which had nine supporting-sentence attempts equally divided in their body paragraphs (3, 3, 3). The second group included three essays, each of which had eight supporting-sentence attempts. The following explains the distribution of these attempts in them. The first essay in this group had three attempts of supporting sentences in its first and third body paragraphs, whereas it had two attempts in its second body paragraph (3, 2, 3). The second essay in this group had four supporting-sentence attempts in the first body paragraph, three in the second, and only one in the third (4, 3, 1). The third essay in this group had two supporting-sentence attempts in its first body paragraph and three attempts in each of the second and third body paragraphs (2, 3, 3).

The third group included five essays, each of which had seven supporting-sentence attempts. Two of these essays had three supporting-sentence attempts in its first body paragraph and two supporting-sentence attempts in each of its second and third body paragraphs (3, 2, 2). Also, two other essays were found to have two supporting-sentence attempts in each of their first and second body paragraphs and three attempts in its third body paragraphs (2, 2, 3). The last essay in this group had one, two, and four supporting-sentence attempts in its first, second, and third body paragraphs, respectively (1, 2, 4). The fourth group included seven essays, each of which had six supporting-sentence attempts. Four of these essays had two supporting-sentence attempts in each of their three body paragraphs (2, 2, 2). Two of them had three, two, and one supporting-sentence attempt in their first, second, and third body paragraphs, successively (3, 2, 1). The last essay in this group had one supporting-sentence attempt in its first body paragraph, three in the second, and two in the third (1, 3, 2). The one-time attempt of writing three supporting sentences that each of these students made suggests they knew the importance of writing adequate number of them. The number of supporting sentences in the other two paragraphs in these essays indicates these students didn't brainstorm sufficiently and/or they didn't brainstorm at all. The results, in addition, suggest they might not have adequate background about the topic, and they didn't bother themselves to read about it, take notes, and use these notes to write sufficient supporting sentences.

The fifth group included nine essays, each of which had five supporting-sentence attempts. Four of these essays contained two supporting-sentence attempts in each of their first and second body paragraphs and one supporting-sentence attempts in each of their third body paragraphs (2, 2, 1). In addition, three essays in this group had two, one, and two supporting-sentence attempts in each of their first, second, and third body paragraphs, successively (2, 1, 2). The last two essays in this group had one supporting-sentence attempt in each of their first body paragraphs and two supporting-sentence attempts in each of their second and third body paragraphs (1, 2, 2). The sixth group included four essays, each of which had four supporting-sentence attempts. Two of these essays had two supporting-sentence attempts in each of their first paragraphs and one supporting-sentence attempt in each of their second and third body paragraphs (2, 1, 1). Also, one essay had one supporting-sentence attempt in each of its first and second body paragraphs and two in its third (1, 1, 2). The last essay in this group had one supporting-sentence attempt in each of its first and third body paragraphs and two attempts in the second (1, 2, 1). These results are represented in Figure 2 below.

Fig. 2

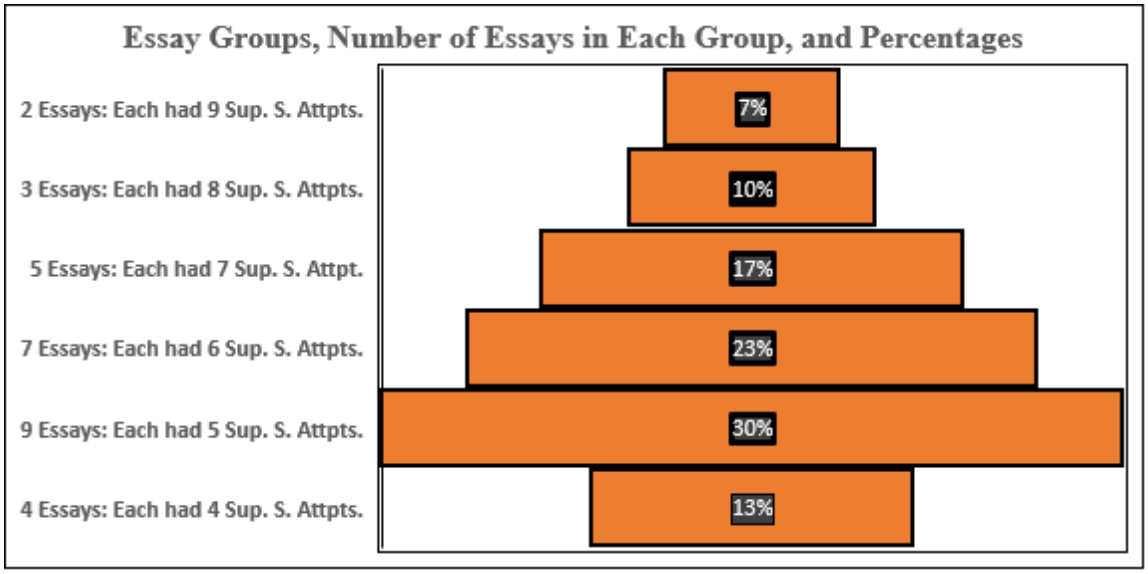


Figure 2 shows six groups of essays, based on the number of supporting-sentence attempts in each of them. It also shows the percentage of the essays in each group

Fig. 3

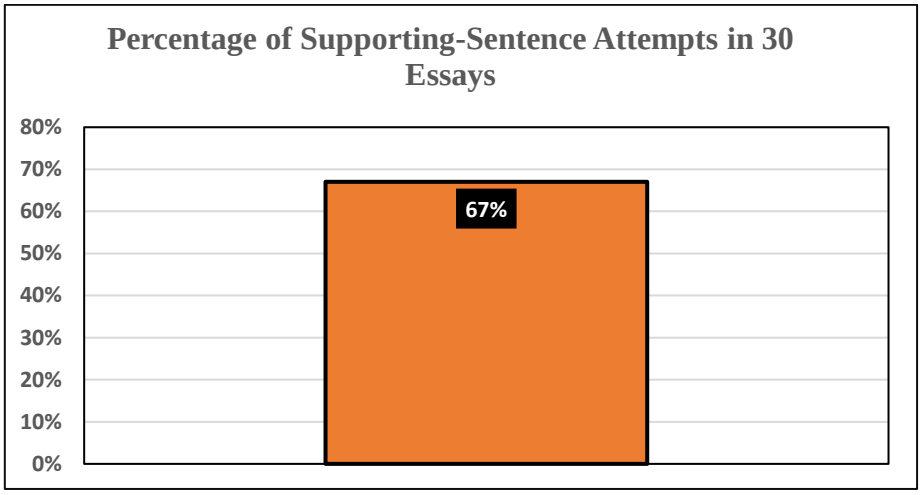


Figure 3 shows the percentage of the total number of supporting-sentence attempts in 30 essays. In other words, the total number of supporting-sentence attempts students made in these essays was 180, whereas the standard number of supporting-sentence attempts in them was supposed to be 270 (nine supporting-sentence attempts per essay).

4.3 Discussion of Supporting-Sentence Attempts

The data analysis revealed important results. First, form thirty essays, only two had nine attempts of supporting sentences. That is, from thirty essays, only two have met the standard number of supporting-sentence attempts required in the body paragraph. Since the writers of these two essays consistently wrote three supporting-sentences in each body paragraph, it could be concluded that they had fully realized the significance of writing sufficient supporting sentences in each body paragraph. Also, this indicates the students started the writing process with productive brainstorming activities and carefully planned and written outlines. In addition, to having sufficient vocabulary words that came to their aid in handling this challenging genre of essay writing, it is obvious that they revised their essays before submitting them for grading.

Second, the second group of essays with eight attempts of supporting sentences and whose distribution was 3, 2, 3; 4, 3,1; 2, 3, 3 in their first, second, and third body paragraphs suggests that these students understood the role of supporting sentences in the development of body paragraphs. However, the lack of consistency in the number of the supporting-sentence attempts indicates the students' lack of exhaustive brainstorming, lack of careful planning, lack of analytical revising, and decision-making problems.

Third, as mentioned, a group of five essays was found to have seven supporting-sentence attempts in each essay. The distribution of attempted supporting sentences in the first, second, and third body paragraphs of each of these essays was 2, 2, 3 in two essays and 3, 2, 2 in another couple of essays. The three attempts of supporting sentences the students made in one body paragraph in each essay indicate their awareness of the importance of writing at least three supporting sentences in each body paragraph. However, these attempts reflect the students' inadequate background about the essay topic, insufficient brainstorming, and lack of diligent planning. The findings could also indicate a decision-making problem, which reflects on the main ideas the students chose for their thesis statements. That is, writers are expected to use main ideas for which they have enough material to write sufficient supporting sentences. The fifth essay in this group (with 1, 2, and 4 supporting-sentence attempts in the first, second, and third paragraphs) indicates that this student encountered different difficulties. In addition to his limited vocabulary, lack of brainstorming, and poor planning, he had poor decision-making, which reflects on the choice of the main ideas he used for the thesis statement. Instead of writing only one supporting sentence in the first body paragraph—which was, obviously, due to lack of ideas—he could have replaced this main idea with another more-promising one for which he could've found enough material to write sufficient attempts of supporting sentences. He also could have made his last paragraph (which included 4 attempts) the first one. Further, lack of perseverance can also be inferred. This inference is based on his decision to write only one supporting sentence in the first body paragraph and just two in the second. In other words, since he was able to make four supporting-sentence attempts in the third body paragraph, one could assume this student has the ability to write, but he did not brainstorm enough ideas to use for supporting sentences. This could be due to lack of information about the topic, and if so, he was expected to access different sources on the topic, read them, take notes, and use such notes to write his essay. Obviously, this student didn't bother himself to read about his essay topic.

Fourth, the fourth essay group included seven essays, each of which had six supporting-sentence attempts. Four of these essays had two supporting-sentence attempts in each body paragraph. Two of them, however, had three, two, and one supporting-sentence attempt in their first, second, and third body paragraphs, successively. The last essay in this group had one supporting-sentence attempt in its first body paragraph, three in the second, and two in the third. Fifth, due to the similarity of problems revealed in the fifth and sixth essay groups of essays, it was decided to confine the discussion to the sixth group of essays. The distribution of the supporting-sentence attempts in the first, second, and third body paragraphs of these essays was as follows: 2 essays had 2, 1, 1; one essay had 1, 1, 2; and one essay had 1, 2, 1 in the in the first, second, and third body paragraphs. Obviously, these results show that these students have serious problems writing supporting sentences. Such problems could be the result of various factors. First, it could be due to lack of brainstorming, lack of planning, and poor vocabulary. Second, these students have poor decision-making skills, which reflects on the main ideas they chose for their thesis statements. In essay writing, good decision-making skills reflect on using main ideas for which writers have enough information to help them write adequate supporting sentences. The results, in addition, suggest these students have low or even lack of writing perseverance, which could have motivated them to diligently seek, access, and read various sources on the essay topics from which they could gather information to help them write well-developed body paragraphs.

4.4 Results of Supporting-Detail Attempts

As mentioned above, the analysis of thirty essays for supporting-detail attempts generated six groups of essays. The distribution of the supporting-detail attempts in these groups was as follows: The first group consisted of two essays. The number of supporting-detail attempts in each of them was five; they were distributed as follows: 2, 2, 1 and 3, 1, 1, in the first, second, and third body paragraphs, successively. Like the first group, the second one had two essays, each of which included four supporting details. Their distribution was 2, 2, 0 and 2, 1, 1 in the first, second, and third body paragraphs, consecutively. Also, as it was the case in the first and second groups of essays, the third group consisted of two essays, but each of them included only three supporting-detail attempts. One of them had only one supporting-detail attempt in each of its three body paragraphs; the other essay, however, had 1, 2, 0 supporting-detail attempts in

its first, second, and third body paragraph, successively. The fourth group included eight essays; each of them had only two supporting-detail attempts. The distribution of these supporting-attempts was as follows: five essays included 1, 1, 0 in each of their first, second, and third body paragraphs, respectively. The remaining three essays in this group had no supporting-detail attempts in each of their first body paragraphs; nevertheless, each of them had one supporting-detail in its second and third body paragraphs. The fifth group consisted of six essays; each of them had only one supporting-detail attempts. More specifically, five of these essays had this supporting-detail attempt in the first body paragraphs. The sixth essay, however, had this single supporting-detail attempt in its third body paragraph. The final group included ten essays. Surprisingly, none of them had supporting-detail attempts. The results of the supporting-detail attempts in these thirty essays are summarized in the Figure 3 below.

Fig. 4

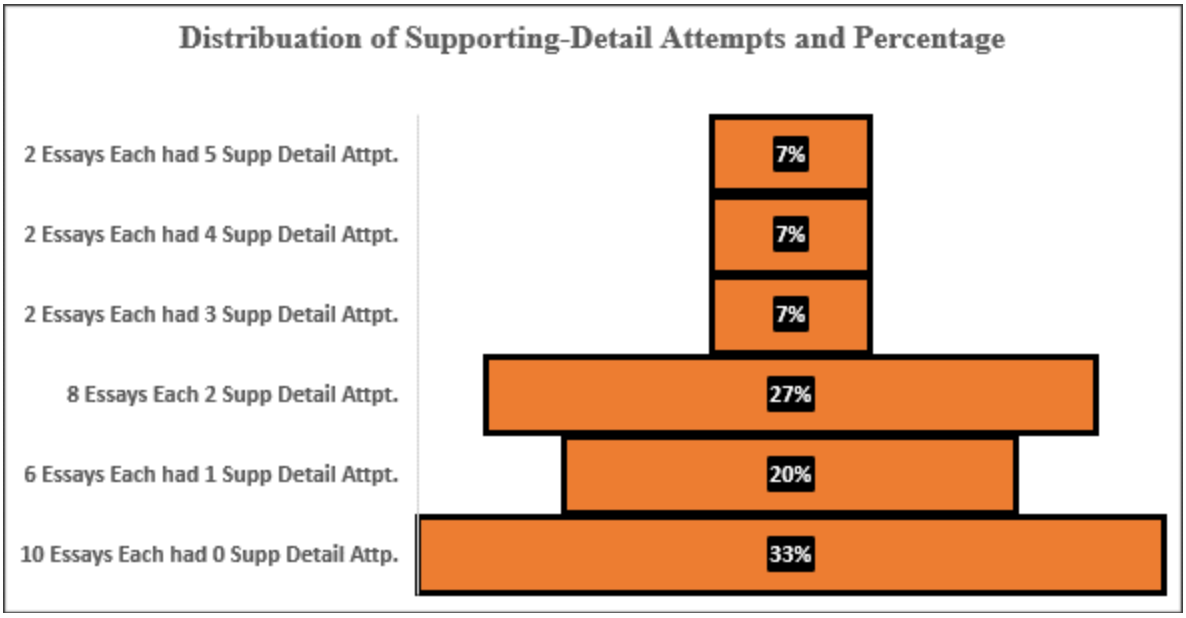


Figure 4 displays the groups of essays, based on the number of supporting details in each of them. It also shows the percentage of the supporting details in each group of essays.

Fig. 5

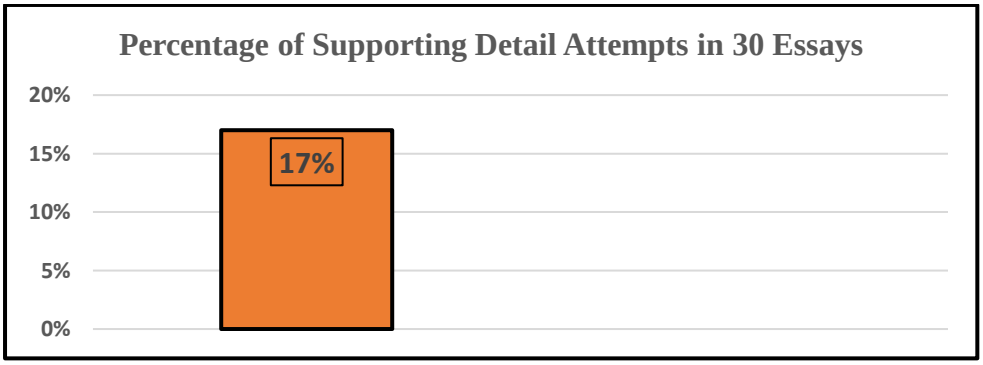


Figure 5 shows the percentage of the total number of supporting details in 30 essays. In other words, from the standard number of supporting details, which is 270, students wrote only 46.

4.5 Discussion of Supporting-Detail Attempts

The small number of supporting details in twenty essays and the lack of them in the other ten essays suggests serious difficulties these students encountered in writing this important component of well-developed essay body paragraphs. These findings are in line with Mudawy and Mousa (2015) who reported, "The accumulated data show that students face many problems in writing good topic [sentences] as well as concluding sentences, [and] supporting details" (p. 20). Instead of writing nine supporting details in each body paragraph, the highest number of supporting details the students wrote was five, which occurs in only two essays. Also, the total number of supporting details in all essays was 46, which indicates the average number of supporting details in each essay is 1.5, instead of 9. What is alarming is that 33% of these participants did not make any attempt to write supporting details in their essays.

These results indicate these students did not start the writing process with brainstorming, did not create detailed essay outlines, had poor vocabulary, and had little information about the essay topic. Also, whereas all the essays included supporting-sentence attempts in all their paragraphs, ten of them had no supporting details. Moreover, the total number of the supporting sentences attempts in these essays was 180, while the whole number of the supporting-detail in all of them was only 46. This is a strong indicator that these students were aware of the superior role the supporting sentences play in the development of body paragraphs compared to that of the supporting details. Therefore, this may indicate that these students purposefully decided not to trouble themselves with writing sufficient supporting details, since—as they might have perceived them—they are "second-class citizens" in body paragraphs.

4.6 Summary of Findings

The findings indicate that the majority of the students made between standard to satisfactory attempts of writing supporting sentences. The attempts made by the rest, however, fall between below average to poor. With regard to the supporting details, the attempts of two thirds of the students range between average to poor. The rest of the students, surprisingly enough, did not make any attempts.

4.7 Pedagogical Implications

That being said, these findings highlight a rarely researched problem in ESL/EFL students' writing. The implications of these findings can be discussed from different perspectives: policy makers, course instructors, and course students. Due to space limitation, however, only the course instructors' role will be discussed. Students usually tend not to brainstorm, but when they do, they produce a few ideas. Writing instructors should, therefore, make brainstorming a requirement and should teach students different brainstorming techniques, such as clustering, mind mapping, and listing. Brainstorming should be divided into three steps: the first to produce main ideas for the thesis statement, the second to generate ideas for supporting sentences, and the third to produce ideas for supporting details. Instructors should advise students to choose the best main ideas for their thesis statements, ones for which they can come up with sufficient ideas to use for supporting sentences and supporting details. Further, instructors should require students to develop detailed outlines for their essays, which may require them to go back to the brainstorming activity more than once to generate more ideas for supporting sentences and supporting details. Initially, students who write first drafts of essays without brainstorming and without developing detailed outlines may resist. Instructors' consistence, insistence, and allocation of a considerable percentage of the essay grade to these requirements will finally produce good results. Writing instructors, in addition, should encourage students to use the Internet to access and read various sources of information pertinent to the topics of assignments so that they can become more informed about them and more confident. Finally, after grading each assignment, instructors may consider using some of their office hours and part of the class time to having one-on-one conferences with students who need special help to address specific writing difficulties with them and to suggest effective writing strategies.

4.8 Limitations

The findings of this study have been influenced by a few limitations. First, the investigation of these two aspects (sufficient attempts of supporting sentences and supporting details) was confined to only one genre of writing: the argument essay. Obviously, the nature of this type of writing constitutes a high level of challenge to college students who are still in their first semester, for it requires them to enjoy a mixture of fundamental skills necessary for composing strong arguments. Such skills include strong English language skills, high critical thinking levels, strong logic, adequate knowledge of the writing topic, and good understanding of both sides' stance on the issue. Another issue that imposed limitations on this study was that students wrote these essays in the last couple of weeks in the semester. This time of the semester, students are usually overwhelmed with many individual and group assignments, each of which demands a lot of time and considerable effort. As a result, the participants in this study might not have given the writing of this essay the time and effort it required. Finally, another issue that affected the findings of this study was the methodology chosen for it. Had the quantitative design been chosen for it, its findings could have been more specific and strongly substantiated with more sufficient statistics.

4.9 Conclusion

This study aimed to investigate the sufficiency of attempts PMU Saudi, undergraduate, male students made in writing supporting sentences and supporting details in the body paragraphs of the traditional, argument essays they wrote for a core writing course (COMM 1311) they took in the fall semester of 2017/2018. Using purposive sampling, thirty traditional, argument essays were collected and analyzed. The results revealed that the majority of the students made between standard to satisfactory attempts to write supporting sentences; the rest of them, however, made between average to poor attempts. Concerning the supporting details, two thirds of the students made between average to poor attempts, whereas the remaining third of the students made no attempts. The significance of this study stems from the fact that, to this researcher's best knowledge, it was the first of its kind. It was also the first conducted on Saudi, undergraduate, male students at Prince Mohammad Bin Fahd University (PMU). Finally, since this study investigated only the students' attempts of writing supporting sentences and supporting details, whether correct or wrong, it is recommended that future research explore the difficulties students encounter in writing correct, sufficient supporting sentences and correct, sufficient supporting details. It is also recommended that future studies of this topic use the quantitative approach.

References

Ahmed, F. E. (2016, April). An Investigation of Writing Errors of Saudi EFL University Students. Retrieved from www.researchpublish.com.

Ahmed, A. (2012). Organizational Writing Difficulties of Egyptian Students' Essay Writing. 1-8. Retrieved July 14, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/313088581_Organizational_Writing_Difficulties_of_Egyptian_Students'_Essay_Writing/link/588fbdc3aca272bc14bc63f7/download.

Ahmed, A. (2010). The EFL Essay Writing Difficulties of Egyptian Student Teachers of English: Implications for Essay Writing Curriculum and Instruction. University of Exeter. Retrieved July 15, 2020, from https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/120146?show=full.

Alanazi, M. S. (2017). Assessment of Learning (LD) in Writings of Arabic Learners: A Perspective Learners of. 5(3). Retrieved June 12, 2020.

Al Badi, I. A. (2015). ACADEMIC WRITING DIFFICULTIES OF ESL LEARNERS. The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings Barcelona. Retrieved July 6, 2020, from file:///C:/Users/96655/Desktop/Writing Difficulties - Ibtisam.pdf.

Al-Nasser, A. S. (2015, August). Problems of English Language Acquisition in Saudi Arabia: An Exploratory-cum-remedial Study. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Problems of English Language Acquisition in Saudi Arabia: An Exploratory-cum-remedial Study Ahmed Sulaiman Al-Nasser&oq=Problems of English Language Acquisition in Saudi Arabia: An Exploratory-cum-remedial Study Ahmed Sulaiman Al-Nasser&aqs=chrome..69i57.634j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

AlTameemy, F., & Daradkeh, A. (2019, February). Common Paragraph Writing Errors Made by Saudi EFL Students: Error Analysis. Retrieved from http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0902178187/1818

Alanazi, M. S. (2017, July 31). Assessment of Learning Difficulties (LD) in Writings of Arab Learners: A Perspective. Retrieved from http://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/3743.

Alfaqiri, M. (2018, May 1). English Second Language Writing Difficulties and Challenges Among Saudi Arabian Language Learners. Retrieved from http://www.macrothink.org/journal/index.php/jsel/article/view/12740/10067.

Alhaisoni, E. (2012, July 31). Think-aloud Protocols Investigation of Saudi English Major Students' Writing Revision Strategies in L1 (Arabic) and L2 (English). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/268351851_A_Think-aloud_Protocols_Investigation_of_Saudi_English_Major_Students'_Writing_Revision_Strategies_in_L1_Arabic_and_L2_English.

Alharbi, M. A. (2019, January 31). EFL university Students' voice on Challenges and Solution in Learning Academic Writing. Retrieved from https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/15276.

Anh, D. T. (2019). EFL Student's Writing Skills: Challenges and Remedies. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). Retrieved June 9, 2020, from http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-9 Issue-6/Series-1/J0906017484.pdf

Ankawi, A. (2015). Academic Writing Challenges Faced by Saudi Students in New Zealand. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/b17b/e9420d1bcf1f415932f191caf279a25db5ae.pdf.

Arbor, A. (2019). L 2 Writing Classroom: Moving Beyond the Five Paragraph Essay. University of Michigan Press.

Arlov, P. (2010). Wordsmith: A Guide to College Writing (5th ed.). USA: Pearson Education.

Bailey, S. (2011). Academic Writing: A Handbook for International Students [3rd] (3rd ed.). Retrieved from https://www.kau.edu.sa/Files/0013287/Subjects/academic-writing-handbook-international-students-3rd-ed (2).pdf

Creswell, J. W. (2015). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Noida, India: Pearson India Education Services.

Creswell, J. W. (n.d.). Qualitative Inquiry and Research Design (3rd ed.). London, UK: Sage.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. London, UK: Sage.

Javid, C. Z., & Farooq, U. Z. (2014, August). EFL Learners' Writing Problems: A Move towards Solution. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33827091/A_Gender-based_Analysis_of_Saudi_EFL_Learners_Writing_Problems.pdf?response-content-disposition=inline; filename=A_Gender-based_Analysis_of_Saudi_EFL_Lea.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A/20191027/us-east-1/s3/aws4_request&X-Amz-Date=20191027T170310Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b3e6016103070c9fb74e057ac5c5979b239a97cc5cf0863704e55dd6f595f6f4.

Kumar, R. (2005). Research methodology: a step-by-step guide for beginners. London: Sage.

Morgan, G. (2018, August 31). The Ineffectiveness of Overt Input on the Problematic Grammatical Features of Tense Usage and Verb Conjugation for Native Arabic Speaking Learners of English for Academic Purposes (EAP. Retrieved May 5, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/327420596_The_Ineffectiveness_of_Overt_Input_on_the_Problematic_Grammatical_Features_of_Tense_Usage_and_Verb_Conjugation_for_Native_Arabic_Speaking_Learners_of_English_for_Academic_Purposes_EAP.

Mudawi, A., Asst. Prof., & Mousa, A., Asst. Prof. (2015). Academic Writing among Saudi University Students: Problems and Solutions. International Journal of Science and Research, 1-1. Retrieved July 2, 2020.

Nafees, S. N. (n.d.). The Five-Paragraph Essay: An In-Depth Exploration of the Genre and its Limitations in Writing Pedagogy. Retrieved July 15, 2020, from https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=honorstheses

Nuruzzaman, M., Islam, A. B. M. S., & Shuchi, I. J. (2018, February 28). An Analysis of Errors Committed by Saudi Non-English Major Students in the English Paragraph Writing: A Study of Comparisons. Retrieved October 15, 2019, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166913.pdf.

Warriner, J. E. (1982). Warriner's English Grammar and Composition. Orlando, Florida: Harcourt Brace.

بحث رقم ٦٤

Islamic Religious Studies for Nigerian Secondary School Students: Challenges and Prospects

Bashiru Muhammed Sanusi - Dr. Ruqiah Naji Ismail Al-Duais

Abstract

Fundamentally, the existence and welfare of any nation depend on the life of its individual members, their mental and moral orientation in the society. Islamic studies values education; it produces a good man of all his personalities, student of good manners, positive contributor to accomplish Almighty Allah's commandments, to develop their life and their societies. However, there are loads of challenges facing the study of Islamic Religious Studies among government secondary school students in Nigeria for years. Hence, the study reveals the motivation, its significance, and the factors that influence the motivation for learning. The study therefore, sight-sees the challenges facing the learning of Islamic Religious Studies in Nigeria which include parental involvement, teachers behaviour and morality, method of teaching, relevant textbooks and so on.The study adopts descriptive and analytical method. The study recommended that government, parents, school authority, teachers should support the development of Islamic education inorder to foster and produce energetic religious and productive muslim children for the society, nation and the world. There is need for more qualitative researches in order to get more in-depth information on challenges that might be facing Islamic Religious Studies, which prevented it from achieving its aims and objective

INTRODUCTION

To attain high level of human development, social justice, equity and religious harmony in all aspect of life, education has to be the priority of individual and the nation. Hence, Islam appreciates and recommends knowledge for human development, and emphasizes as an important activities. This is why the first revelation to Prophet Muhammad (peace be upon him) was specifically on seeking for knowledge thus: "Read in the name of your Allah Who creates. Therefore, this could be proved on the fact that Prophet Muhammed (s.a.w) is seen as the teacher sent to all mankind to teach and educate them about Islam which is the way to the success in the present life and day of judgement. However, education without any doubt is very significant; it develops individual physically, mentally, spiritually and socially. Education is a heart of nations' development. Education helps nations' economic development rapidly and reliably. Accordingly, Islamic Religious Studies prepares individual to be a good man on the earth, moreover to achieve happiness in the life after death. Kazeem & Balogun (2013) emphasize that Islamic education prepares individuals to be upright citizens on earth and to be ultimately attain happiness in the life after death. Islamic Religious Studies emphasizes on unity, power, freedom, truth, goodness, love, and justice among humankind. Islamic educations is a way of life, and only way that leads to Heaven. On the other hand, it trains sensibility of individual in such a manner that their attitude to life approach,to all kinds of knowledge and decisions regulated by the value of Islam.

On these premises, The Federal Republic of Nigeria (FRN) (2013) recognized education as an instrument per excellence for affecting national development. Thus Nigeria, acknowledged the major social problems with which the society is be devilled and has found it compelling to use education to combat these problems. Consequently, moral and religious subjects such as Islamic Studies and Christian Religious Studies were introduced into the secondary school's curriculum (FRN, 2013). However, Islamic Religious Studies (Education) became one of the registered subjects offered at all levels of education in the Nigerian curriculum and designed mostly for Muslim students in Nigerian schools. It combines spiritual knowledge and secular system of education. To attain high level of achievement of the aims and objectives of Islamic Religious Studies among Muslim Secondary School Students needs to be motivated for learning Islamic Religious Studies in their respective government schools. However, the concept of motivation is very essential in Islam, the Holy Qur'an and Sunnah have given motivation to Muslims such as promise of Jannah, which helps to attain high level of Iman (Faith). Motivation leads student behavior to specific goals, affects their learning and success. According to Palmer (2007), student motivation is an essential element for high quality education, and learning does not really occur unless a constant motivation provided for the student.

Sadly, the Islamic Religious Studies has being challenged with various problems and challenges that have been identified and discussed by various researchers, writers, speakers and academia in different publications, conferences and researches. However, the Subject today is a simple and elective subject in schools not as a compulsory discipline needed to deepen the faith. However, many topics are removed; the subject is merged with others, named National Values, which comprise of Civic Education, Social Studies and Security Education, in addition to student's interest and motivation, inadequate instructional material, and parent and teachers' influences. This and other challenges have compounded the problem of learning Islamic Religious Studies among secondary school students in Nigeria (at the basic level), and assisted crumbling its value and efficacy in lives of Muslim children and the society. This Study analyses these trends and suggests some solutions that can eliminate Islamic Religious Studies challenge in Nigerian Secondary Schools.

OBJECTIVE OF THE STUDY

The objective of this study to:

i- Briefly trace the development, objectives and content of Islamic Religious Studies as a subject in Nigerian secondary schools

ii- Highlight the factors influence Students' motivation in learning Islamic Religious Studies.

iii- Highlight challenges and prospects in the learning of Islamic Religious Studies among secondary school students in Nigeria

iv- Recommend the preferable solutions to the challenges highlighted

RESEARCH METHODOLOGY

The study aims at exploring the challenges facing Islamic Religious Studies for Nigerian Secondary Students. Therefore, the two-fold methodology adopted to achieve the study objectives. The study was limited to the secondary

sources, which are existing textbooks, literatures, articles, and official publications of the Federal Ministry of Education and National Policy on Education. The fold-one is a systematic review of existing literatures. It approach was used to ensure rigorous study of existing literatures and reduce bias by establishing evidence -based practice. In this sense, a two-step analysis conducted to enhance the results based on inclusion measures; the historical background of Islamic Religious Studies in Nigeria, aims and objectives, motivation, types of motivation; factors influence student's motivation for learning Islamic Religious Studies. The first step consisted of historical background of Islamic Religious Studies in Nigeria and its aims and objectives for Nigerian schools. The historical background sheds light on the development of Islamic Education, from informal and became formal. Hence, the second step used content analysis comprised of motivation, two types of motivation; factors influence student's motivation for learning Islamic Religious Studies.

However, the fold-two implemented an interpretive analysis of Challenges facing Islamic Religious Studies among government secondary school students in Nigeria. Therefore, the analysis identified numerous challenges facing Islamic Religious challenges among Nigerian secondary school students, and its influence on them. However, various solutions recommended based on highlighted challenges and problems.

CLARIFICATION OF KEY TERMS

Motivation

According to Küçüközkan (2015), motivation is the sum of the efforts made for mobilizing an individual towards one or more particular goals and for ensuring the continuity of this movement. While Danila Filimonov (2017) defined it as people's action in order to achieve what they desire and is a cause of why people repeat that behavior. Motivation is someone own wish, and reward reason that force the one to perform an action.

Islamic Religious Studies:

The Islamic Religious Studies (IRS), Islamic Religious Knowledge, (IRK) Islamic Studies (IS), and Islamic Education (IE), have similar meaning, and comparable aims and objectives in respect of their terminologies. However, Islamic Religious Studies (IRS) used in present study to have a uniform curriculum designed for government secondary school in Nigeria according to Nigeria Educational Research and Development Council (NERDC) (2018). Kazeem & Balogun (2013) defined it as primary observed as divinely revealed, and thus prepares individuals to be upright citizens on earth and to eventually attain happiness in the life after death. Islamic Religious Studies is a subject through which everything about the religion of Islam can be studied.

Challenges and Prospects:

Challenges mean something that needs great mental and physical effort in order to be done successfully; while prospects mean the possibility or likelihood that, something will happen. (Online Cambridge English Dictionary, 2020)

Secondary Schools:

Secondary Schools are the immediate stage after primary schools, which have two stages; Junior Secondary Schools (JSS) and Senior Secondary Schools (SSS). Students are expected to pass through each stage for a complete three academic sessions each.

BRIEF HISTORICAL BACKGROUND, THE AIMS AND OBJECTIVE OF ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES IN NIGERIAN SCHOOLS

The history of Islamic education in Nigeria is the same as the history of the religion of Islam itself. This is because Islam goes to any place and also, community along with its own form of education. (Ajidagba, 2012). However, it was informal at that time. The first attempt to place Islamic education under government control, in Nigeria was during the colonial era, and was made by Alhaji Abdullah Bayer in North as cited from Azeez & Adeshina, (2013), some eminent Muslim personalities held a meeting then with the northern region Ministry of Education in 1953 at Kaduna and for the second time in 1968. Therefore, Islamic Religious Studies (Education) became one of the registered subjects offered at all levels of education in the Nigerian curriculum and designed mostly for Muslim students in Nigerian schools. (Azeez & Adeshina, 2013). Towards this development, the Nigeria Educational Research and Development Council (NERDC) was mandated to develop Islamic Studies curricula for use indeed for all levels of educational system in Nigeria. In line with the government declaration for Universal Basic Education Programme.

The Federal Republic of Nigeria (FRN) (2013) recognized education as an instrument per excellence for affecting

national development. Thus Nigeria, acknowledged the major social problems with which the society is be devilled and has found it compelling to use education to combat these problems. Consequently, moral and religious subjects such as Islamic Studies and Christian Religious Studies were introduced into the secondary school's curriculum (FRN, 2013). The Islamic Religious Studies curriculum has been designed to inculcate the learner and balance value at an age. When his mental and moral development is at a formative stage, in a way that the inner stability obtained and the guiding principle learned will help him or her to stand firm amidst of the cross current of ideas and rapid social change which are the feature of the society (FRN, 2013). However, the curriculum featured into the Arabic alphabets, Qur'an, Hadith, Fiqh, Tawhid, Sirah and Tahadib; which have specific contribution to the emergence of a disciplined person Therefore, any attempts to separate moral education from Islamic Religious Studies for Muslim Students is retrogressive and bound to weaken or nullify its effectiveness.

AIMS AND OBJECTIVE OF ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES IN NIGERIA

Islamic Religious Studies according to the NERDC (2018) aims at the following:

i- Recognition of Allah as the creator and sustainer of the universe and the sole source of value

ii- Cultivation of the sense of gratitude to Allah and submission to His guidance and moral laws, both in our worship to him and in our behavior towards our fellow men.

iii- Awakening of the faculty of intellect and reasoning in accordance with the Quranic injunctions.

iv- Encouragement of the pursuit of useful knowledge in accordance with the saying of the Prophet Muhammad (Peace be upon him) and the application of such knowledge for the benefit of humanity in field of Islamic Studies, technology, medicine and so on.

v- Attainment of balance development of the individual and the community by giving due weights to the physical, social, and intellectual, moral and spiritual needs of man.

vi- Realization of human right, equality and brotherhood with emphasis on practical means of achieving social solidarity and ethnic harmony in place of greed and selfishness

vii-Awakening in the heart the consciousness of the presence of Allah as witness of all our actions, thought, and behaviors acting as restraint on wrong doings whether public or private as an incentive to good behavior (NERDC, 2018).

MOTIVATON, TWO TYPES OF MOTIVATION, IT'S IMPORTANCE AND FACTORS INFLUENCE SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO LEARN ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES

DEFINITION OF MOTIVATION

Motivation has many different definitions as stated by different researchers, but it is very logic to focus on those that related to student's learning, whereby, understanding the concept of motivation will help teachers decide what actions to take to encourage their students. According to Ertem (2006), motivation is an inner state uncovering individuals' behavior and directing them to these behaviors; In this regard, each individual may have a different amount of motivation in learning Islamic Religious Studies. Motivation according to (Ainley, & Ainley (2011) is an attribute that instigate movements, an energy and direction, the reason for our behavior and what and why something does. According to Nelson, (2013), motivation is the process of arousing and sustaining goal-directed behavior. Henceforward, Cook, D.A. & Artino, A.R. (2016) defined it as one's route lead to behavior, or to the construct that trigger someone to desire to replicate behavior and vice – versa. Additionally, Wool folk (2013) regarded the motivation as an internal condition that arouses, directs and maintains behavior, and factor, which leads to behavior and determine the directions, the force and insistence of it, while Alkış (2015); Aluçdibi & Ekici (2012) reveal it as one of the most important factors influence student achievement and ensure its continuity.

Conclusively, the motivation is a route, act behavior, feeling and attribute helps someone to work hard, and have interest to achieve his or her goals perfectly in life. Furthermore, motivation is an interior force and power that drive, forces, triggers individual perform and actions consistently. Hence, the motivation can be categories in two types namely, the Intrinsic and Extrinsic motivation.

TWO TYPES OF MOTIVATION

Intrinsic Motivation

Alizi & Muhammad (2005) stated that, intrinsic motivation comes from one's won desire to achieve or overcome challenges; as a result, they do not need any incentive to encourage them to do any work. Which means intrinsic is an interior force and power that drive, forces, triggers individual to perform an actions consistently. Intrinsic motivation is a behavior that is driven by satisfying internal rewards. When a person enjoys a work or activity, see it as an opportunity to learn and participate without the sake of any external reward, it is we can say intrinsic motivation or the person is motivated intrinsically (Coon & Mitterer, 2010). Lin (2012) describes motivation as intrinsic desires, which are already, present in the individual also reflected in the individual while acquiring new information and learning. Abbass, Lei-Mei & Narjes (2012) describe it as the satisfaction drives by one to engage in activities because that activity is enjoyable and satisfying to do. Furthermore, Thomson, S. Victoria Jaque, (2017) refer it as a motivation to engage in an activity for its own sake. This means that, intrinsic motivation is an internal motive that works one up to be involved in certain activities. For instance, if a student summarize pillars of Islam in diagram and concept map because of the concern out of teachers requirement, or memorize extra verses from Holy Qur'an which are not required in exams.

Extrinsic Motivation

On the other hand, extrinsic motivation according to (Alizi & Muhammad (2005) refers to one's performances on a certain behavior in order to get rewards and avoid punishment. Lin (2007), defined extrinsic motivation as mainly focusing on factors that are goal. Abbas et.al, (2012) stated that, the extrinsic motivation is to involve oneself in certain activity because of material or concrete or physical reward ore external influence. Additionally to that, Erdogan, (2013) defined it as behaviors, which originate from external sources, such as rewards, punishment, and social support, which are linked with the result of the individual's action. Therefore, Learners are extrinsically motivated when learning is done for the sake of rewards such as grades or praise that are not inherently associated with the learning itself, that is, when learning or performing well becomes necessary to earning those rewards.(Chiew, & Pho,2015). For example, summarizing a part of unit from Islamic Religious studies textbook, or memorizing chapter of part of it in Holy Qur'an because is required to pass a particular examination, which means the learners carry out such activities to achieve some instrumental end, such as; earning reward, praising or avoiding a punishment.

IMPORTANCE OF MOTIVATION

The impact of motivation cannot be disputed in our daily life, especially children's daily life. Motivation, either intrinsic or extrinsic is very essential in learning in general, and learning Islamic Religious Studies specifically. Motivation is an essential element for high quality education, and learning does not really occur unless a constant motivation is provided for the student. (Palmer, 2007). According to Suhag et al. (2016), motivation has several effects on the learning and behavior of students, for instance motivation:

- leads behavior to specific goals. Motivation sets specific goals that people strive for and, thus, influences the choices of students.
- increases the effort and energy to determine whether a student will pursue a task that is difficult with enthusiasm or lifeless attitude.
- affects the learning and success of the students by affecting the initiation and continuity of the activities, increasing the time of the students' duties.
- affects how information is processed and how it is processed as it increases the cognitive processing process
- leads students to get more inclined to understand and examine material than to observe learning movements just superficially.

FACTORS INFLUENCE STUDENT'S MOTIVATION IN LEARNING ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES

There are several factors affecting learners' motivation for Islamic Religious Studies includes parents, teachers, teaching methodology, school environment, and so on. These factors might influence positively, as well negatively. Various researchers and writers have revealed and emphasized on various factors impact on student's motivation to learn Islamic Religious Studies, these factors have been emphasized in the following:

Teachers' behavior & Personality and morality

Teachers play very important roles in Islamic Religious Studies motivation; they are an integral part of the school environment. The teacher's kindness, optimism, positive feedback, encouragement can positively affect student's

motivation to learn, on the other hand. Islamic Studies teachers are role model. Therefore, the teacher should avoid using derogatory and humiliating languages against the students, which can lead to negative emotion towards teachers by their students, and affect surely their attitude towards the subject as a whole. The more enthusiastic, motivated and qualified teachers are in teaching and evaluating, the greater the capacity to increase learners' motivation to learn (Williams and Williams, 2011).

Teaching Methodology

Using of different teaching methods create diversity and prevent students from getting bored of learning at school, so also to help teacher to meet student's learning styles in a single class. According to Bayraktar (2015), teacher's effective of using the methods, techniques, tools and materials in relevant teaching field has an important effect on student motivation. By using exciting and unique teaching techniques during training, the trainers had better adapt the students to the lesson, which enables them to get the motivation for success (Bolkan and Goodboy, 2010).

Leaning Environment

The learning environment needs to be accessible, safe, positive, personalized as much as possible, and empowering. (Palmer, 2007; D'Souza & Maheshwari, 2010). A positive school environment make students feel safe and secure. An environment where students meet their basic needs, such as daily meals, an environment provides and helps students to build healthy social relationship improve motivation in student education and academic achievement. Students can learn more precisely in the classroom environment that comprises of affection, coordination and participation. (Tanveer, et al. 2012).

Parental involvement

The student can be motivated for learning, while their parents show interest in their learning materials, inquiring about their day, involving and helping them with specific tasks or Skill taught at school, and encouraging them to complete their homework, or study for a test. Parental involvement is among factor that consistently related to a child's increased academic performance (Topor, 2010; Kgosidialwa, 2010). Chowa, Masa & Tucker (2013) study found that parental involvement was predictive of children's school engagement and socio-emotional adjustment. Azeez & Adesina (2013) preached that, parents should provide their children with adequate textbooks and materials needed to complement teachers' efforts. Parents' role is very important in the upbringing of their children in accordance with the teaching of Islam. (Zaiton, 2013). In contrast, lack of parent participation in the education of their children may have a negative impact on the sense of incompleteness of them due to the significant relationship between parent involvement and children's motivation and educational development. The parent should encourage, support and convince their children to attend Islamic Religious Studies Classes, and motivate them.

Digital Learning (Technology)

In the modern society, the intelligent mobile devices become popular; the Internet breaks through the restrictions on time and space and becomes a ubiquitous learning tool. Designing teaching activity for digital learning and flexibly applying technology tools are the key issues for current information technology integrated education.(Lin, & et., 2017) As a results, the Lin & et, (2017) study confirmed the impact of digital learning on student motivation for learning, when digital learning presents better positive effects on learning motivation than traditional teaching.

CHALLENGES FACING ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES AMONG GOVERNMENT SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN NIGERIA

The learning of Islamic Religious Studies and its components is indispensable for every Muslim; because it is the gateway to be more acquaintance with Islam and its teachings (Busari, 2018). However, Islam teaches the relationship between man and The Creator, (Allah), which is the belief in the Oneness of Almighty Allah, alongside every aspects of human being life, which are essentially important for their day-to-day life. Regardless of these numerous values of Islamic Education (as in Islamic Religious Studies), there are several challenges that are affecting the efficacy of Islamic Religious Studies among government secondary student in Nigeria.

Authority

School authority shows little concern about Islamic Religious Studies. Obviously, there are little support from the Ministry of Education over the teaching of Islamic Religious studies in the school. Teaching materials are not adequately supplied to most of schools. Some school authorities maltreat muslim children and deny them to exercise their religious rights.

Attitude of the Government

In this aspect, the government does not adequately invest in the development of Islamic Religious Studies, whereby; majority of the Islamic Religious Studies are not professional, the graduate of Islamic Religious Studies are given less priority compared to other students graduated and specialized in science and technology. The subject portrayed as a mere religious knowledge; therefore, that government shows little concern about it. Balogun, (2015) revealed that the government refuses to supply suitable textbooks on the teaching of the tenets of Islamic studies to come to the aid of both the teachers and the student taught, and those which are available are far beyond the purse of the average youth or students. Suraju, (2017), stated that, attitude of the government, towards Islamic studies are among challenges facing Islamic Studies Curriculum in Nigeria.

Student's Interest

Researchers and educationists have recognized interest as a motivational factor that influences learning and performance. Furthermore, Busari, (2018) reveals that the student's sincere interest in Islamic Religious Studies energies a long way to keep the concept, moral and values of Islam taught in their heart and consequently gingered them to be of high moral level and standard. The Nigerian students give little or no attention to Islamic Religious Studies probably because they think that it is not a subject that can give them the level of professionalism they desire.(Azeez & Adeshina, 2013). Consequently, they think their optimum future is either teaching or Imam leading prayer in the mosque

Parents' attitudes

Balogun (2015), reveal that attitude of Parents are among great challenges facing learning Islamic Religious Studies in secondary school. Some parents do not encourage their children in studying Islamic Religious Studies, whereby they are not supporting by supplying them educational materials relating to the subject. However, some of the parents recommend science subjects rather than Islamic Religious Studies for their children. Alokan et al (2013) citing David, and support the parental influence, while states that the illiteracy of the parents could have negative effects on the learner's academic and religious acts due to lack of supports, motivation and reinforcement. It is believed in some quarters that most of the problematic Muslim students and individuals are those neglected children at home in term of Islamic Education.

Teacher's attitude and morality

Teachers who build positive relationships with their students are more likely to influence their drive to learn (Ferlazzo, 2015). However, the teacher who support his students' independence, relevance, relatedness, competence and self-efficacy in learning Islamic Religion Studies increases their motivation to learn. But, sadly, some Islamic Religious Studies teachers as cited from (Busari, 2018), are aggressive, not humane, incapable to handling the subject. He is not portraying good personality, failed to be a role model and reliable troubleshooters; and as such create many unresolvable problems in the hearts of Muslim students by scaring them away from class, expose them to bad attitudes and subsequently made them - coupled with other factors - elements of disorders. (Zaiton & Hishamuddin, 2012)

Community influence

Ibrahim & Idris (2014) emphasized that majority of Nigerian communities do not see anything beneficial in the Islamic system of Education other than religious activities and that anybody who undertaking Islamic Religious Studies can only be teacher. In these premises, Muslims teachers, scholars, and their students respectively are alleged as terrorists and extremists in the society. The existence of Boko Haram ideology member insurgents in North Eastern part of Nigeria bring another facet of Islamic Religious Studies in Nigeria.

Textbooks

Textbooks is an important part of any subjects in education, therefore, it should be prepared appropriately, and it is context should adequately selected carefully investigated, so as to persuade enough and motivate all students to fit the skills necessary for a respected nation and society. Unfortunately, as Busari, (2018) revealed, the contents of some Islamic Religious Studies books in Nigeria failed to carter for the academic, religious and moral aspirations of students who initially had no Islamic educational background, supported by Balogun (2015), stated that, the Islamic Religious Studies lapses and lacks adequate (textbook). Hence, the teachers and students face many problems to find adequate textbooks in other to update their knowledge and get additional information related to the topics included in the Islamic Religious Studies curriculum that requested to be delivered to the students.

Arabic Language

It is an indisputable fact that Islam as a religion built in term of worship, teachings and supplications on Arabic language. The Holy Book of Islam (Al –Qur'ān) was revealed in Arabic and continued to be recited mainly in Arabic language. Therefore, the most of the teachings in Salāt acts in Islam must perform with Arabic language as well as recitation of the Holy Qur'an. As cited from Busari, (2018) the Arabic language causes a huge gap between the learned teachers who are excellent in Arabic and his students who lack the understanding of the language but are offering Islamic Religious Studies.

Subject Merging

Out of recent, the Ministry of Education partnered with the NERDC (2018) has merged some subjects together in order to reduce the workload of Secondary Student. The subjects were cut down from twenty to a maximum of ten subjects under the nine-year basic educational curriculum in order to align with International standards. However, subjects like Christian Religious Studies and Islamic Studies, that separately taught, were merged under a compulsory subject known as Religion and National Values, which comprised other subjects; Civic Education, Social Studies, and Security Education.

Islamic Religious Studies as optional subject

The Islamic Religious Studies is optional course to study in senior secondary schools for Muslim students under the school curriculum in Nigeria, even (Ibrahim & Idris, 2014) in the Islamic states of Nigeria. This serves as serious challenges to the nation, knowing the subject teaches morality, fear of God, brotherhood, generosity, honesty, tolerance, love and helps to eradicate tribalism, terrorism extremism in the nation. As a result, the subject need to prepare well in accordant with Islamic views of thought, away from extremism, and under the supervision of noble Islamic scholars and Government personnel in Education.

Instructional Materials and ICT

The influence of instructional materials in promoting students' academic achievement and at promoting teaching and learning in an educational system is indisputable. Lin & et, (2017) confirmed the impact of digital learning on student motivation for learning, when digital learning presents better positive effects on learning motivation than traditional teaching. The instructional material helps and assists teacher in explaining to leaner, and enhances the learning in turn to grasp the educational information taught, and helps the learner also quick understanding and stamping the information and recall it when it is needed. These items available in various forms include textbooks, consumables, learning laboratories, slides films, recordings, learning charts and so on. While, ICT in education is seen as the computing and communication services and character that variously support teaching, knowledge and a variety of performance (Nidhi, 2018). Instructional materials include both visual and audiovisual aids such as pictures, flashcards, posters, charts, tape recorder, radio, video, television, computers among others. (Muhammed, 2017). In the light of above affirmation, the employment of these modern instructional materials in multimedia forms for learning and teaching topics to be thought in Islamic Religious Studies is believed to be the easiest way if properly accessed. Regrettably, these materials are to be either unavailable, or inadequate in our government secondary schools, and most of the Islamic Religious Studies teachers, and students are not digitally motivated for teaching learning.

Teaching Methodology

Using of the methods, techniques, tools and materials in relevant teaching field has an important effect on learning Islamic Religious Studies. However, it has been observed in Nigeria that most teachers do not teach the students Islamic Religious Studies in the class. They are always ask the students to take note on what they teach them, which is against

the teaching profession. In addition, Rosnani (2004), reveals that the most frequent methodology used in Islamic Religious Studies in many parts of the world including Nigeria are reading, narrations of stories from the Qur'ān and the Hadíth (Sayings of the Prophet), lectures, dictation of notes and memorization.

Teachers' Motivation

It seems that Islamic Religious Studies teaching profession suffers because (Balogun, 2015), Islamic Religious Studies are not given enough recognition, to the extent that, the ministry does not accord the right social status to it, and they are denied from fringe benefits, which their other counterpart enjoys.

School and Curriculum

School is a social and learning agent that provides an atmosphere through which a child (Student) may be formally educated in order to attain educational goals. Many school environment in Nigeria are not adequate for leaning Islamic Religious Studies. It is well knew that major part of Islamic Religious are practical, in most of Nigeria school, if not all neither have mosque, nor prayer period. Furthermore, our Muslims sisters are not allowed to where Hijab in some states, and allows in another with extra ordinary efforts by some Muslim elite in some state. Despite it was stated by Garba Dahiru Gandu, head of curriculum Development Centre (NERDC), and Team Leader Prof. Ja'afar M. Kaura (2018) that the effective teaching of Islamic Studies as require facilities for its practical application and support from school authorities for Muslim students so that they can apply what they have learned. Such of these facilities are:

i- Provision of a mosque or recognized place of prayer, so that the prayer is given its due importance.

ii- Provision of necessary facilities during the Ramadan fast, so as not to place undue stress on students.

iii- Encouraging student in the school for a well-run Islamic society guided by keen competent

iv- Ensuring that the social, moral and spiritual well-being of Muslim student are looked after. Muslim students are not participate in activities that are contrary to the moral and social teachings of Islam.

However, curriculum designed for Islamic Religious Studies in many countries according to Rosnani (1998) as cited by Busari (2018) is seem inadequate for the holistic development and academic excellence of Muslim students.

Period Allocation

One of the challenges noticed with Islamic Religious Studies generally is that the number of periods allocated per weeks and nature of the timetable given, which are completely inadequate. One or two periods is allocated to the Subject, which cannot help teacher to explain the context properly for their student to understand and digest it, to the extent that even with five periods per week, extra periods will have to be organized for the whole syllabus to be covered to the taste. Busari, (2018) states that the allocated meagre periods are grossly inadequate to cover all aspects of Islamic Religious Studies, monitor the learners' academic and ethical tendencies and to imprint the value of Islam which is the core value of Islamic Religious Studies in the natures of the students.

RECOMMENDED SOLUTIONS TO THE ISLAMIC RELIGIOUS STUDIES CHALLENGES IN GOVERNMENT SECONDARY SCHOOLS IN NIGERIA

There are many ways to solve the problems of Islamic Religious Studies and to motivate secondary school the student in learning Islamic Religious Studies. In views of the brief outlines of the motivation, factors influence student's motivation to leaning Islamic Religious Studies, and challenges that are affecting the potency and efficacy of Islamic Religious Studies in government secondary schools in Nigeria, the study recommended the following as prospects:

1. The number of allocated periods for the subjects should be increased in order to cover the Islamic Studies Syllabus as prepared by Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC) 2018.

2. Islamic Religious Studies Curriculum should be simple and direct, along with recommended references, in order to unify the information, and helps both teacher and student for revision and prevents them from confusion about the information.

3. Provision of Islamic Religious Studies references, books and journals in the school library

4. Government should organize workshops, seminars and refresher courses for the teachers on modern teaching methodology and different ways of motivating the students.

5. The government should motivate teachers; in order to discharge their duties effectively.

6. School authority should allow Muslims student to perform their prayers in the school, and permit Muslim sisters to wear their Hijab during the school hours.

7. Students should be involved in learning in the classroom and outside classroom in order not to be continuous passive learners.

8. Islamic Religious Studies should be made compulsory to Muslim Children

9. Enlightenment seminar, prizes giving and awards should be awarded to students to increase their interest for learning Islamic Religious Studies.

10. The Islamic Religious Studies teachers need to be friendly with their students in order to increase their interest for learning Islamic Religious Studies.

11. The Islamic Religious Studies should be handled ONLY by qualified, skilled, professional dedicated teachers.

12. Both State and Federal Governments should make provision for adequate teachers.

13. Parents should support their children and encourage them at home to learn Islamic Religious Studies.

14. A conducive Islamic environment should be prepared for the student at home by their parent to practice Islamic teachings as being taught in the School.

15. Islamic organizations should assist the government in procuring the necessary materials needed in the teaching and learning of Islamic Religious Studies in the schools.

16. Provision of the adequate and functional instructional materials, and ICT facilities by the school authorities for effective and meaningful leaning and teaching of Islamic Religious Studies

17. Islamic Religious Studies textbook should be monitored and cross checked by the authority and notable Islamic Scholar in Nigeria, to prevent from wrong information and extremism ideologies.

18. Practical work and activities should be mentioned in the Islamic Religious textbook in the last exercise in each chapter in order to obtain moral and practical value of the Subject.

19. Textbooks should include higher order questions, develop skills of inquiry and encourage students to act and reflect on their roles as citizens

CONCLUSION

The study revealed that the motivation is an important component for high quality education, and learning does not really occur unless a constant motivation is provided for the student. The motivation is a route or act behavior or feeling and attribute helps students to work hard, and have interest to achieve their goals perfectly in life, as well as interior force and power that drive, forces, triggers Students to perform actions consistently. The study mention the categories motivation namely, the Intrinsic and Extrinsic motivation, and each of them have is positive effect educational on student Islamic Religious Studies. The study revealed the most factors influence Islamic Religious Studies, such as parental involvement, Teaching methodology, teacher's behavior and morality, learning environment, and digital learning (technology). The study has provided useful and necessary information about Islamic Religious Studies in Nigeria and remarkable effort to make Islamic Religious Studies as one of the major subjects in Nigeria curriculum. The Islamic Religious Studies curriculum designed and aimed according to the NERDC (2018), to provide God fearing citizen, which will worship almighty Allah alone, pursuit Islamic Knowledge for the benefit of humanity, realize the human righteous, equality and brotherhood with practical means to achieve social solidarity and ethnic harmony in place of greed and selfishness. However, despite numerous objectives laid by Federal Republic of Nigeria, and abundant transformations that has occurred in the teaching and learning of Islamic Religious Studies in government secondary school in Nigeria, there are challenges that are influencing against its effectiveness. These include interest, period Allocation Problem,

school and curriculum challenge, inadequate of teaching methodology, teacher's attitude and morality, classification of Islamic Religious Studies as minor subject in the curriculum, authority, merging of Islamic Religious Studies with other Subjects, parents attitudes, problems of instructional Materials and ICT, in availability of relevant Islamic Studies textbooks. The study suggest various recommended solutions to reduce and eradicate the challenges, such as adequate motivations for the students, provision qualified and trained Islamic teachers, provision of various of instructional material and ICT facilities for learning and teaching Islamic Religious Studies in government secondary schools. The study therefore recommend condusive school environment and pursuit the parents to be in support of their children physically and morally. With all the above-mentioned recommendations and the position of Islam on the acquisition of knowledge, all concern hands, individual, organization, public sectors, private sectors come together to improve the growth of Islamic Religious Studies in Nigeria. This study has pedagogical implications for school authorities, colleges of education, parents, guardians, students and Muslim teachers for developing student's motivation and improvement of Islamic Religious Studies.

REFERENCES

Abbas, P.G., Lei-Mei, L., & Narjes, B.S. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. International Journal of Modern Education and computer Science, 7, 9-16

Adnan Abd Rashid (2014). Islamic paradigms for women's education and their roles to bring up Tawhidic Ummah. Asian Journal of Management Science & Education, 3(2).

Ainley, M. & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. Contemporary Educational Psychology, 36, 1, 4-12

Alizi, A., & Mohammad Zaki, S.(2005). Psychology of motivation from an Islamic perspective. Paper presented at 3rd International Seminar on Learning and Motivation. Organized by Faculty of Cognitive Science & Education. Universiti Utara Malaysia, Kedah, Malaysia

Alkış, N. (2015). The influence of personality traits, motivation and persuasion principles on academic performance (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Aluçdibi, F., & Ekici, G. (2012). The effect of biology teachers' classroom management profiles on the biology course motivation level of the high school students. Hacettepe University Journal of Education, 43, 25–36.

Azeez, A. O. & Adeshina, S.T. (2013). Islamic Studies in Nigeria: Problems and Prospects. International Journal of Humanities and Social Science, 3 (2), 179-186

Balogun, M.A. (2015). Islamic Education: Potential Tool in Reducing Religious Syncretism among Muslims in Yoruba Land. Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 6 (2), 1917-1921.

Busari, J.M. (2018).Problems and Prospects of Teaching and Learning Islamic Studies in Primary and Post-Primary Schools in Nigeria: An Overview. International Journal of Scientific and Research Publications, 8(3), 230-236. http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.8.3.2018.p7534 www.ijsrp.org

Cook, D.A. & Artino A.R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. Medical education, 50(10), 997-1014.

Coon, D. & Mitterer, J. O. (2010). Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior with concept maps. Belmont, CA: Wadsworth.

Erdoğan, B. (2013). The effect of adaptive learning management system on student's satisfaction, motivation and achievement in online learning (Unpublished Doctoral dissertation). Ankara University, Ankara

Ibrahim, A.A., & Idris, R. G. (2014). Islamic Education Curriculum and its Historical Evolution in Nigeria: Prospects and Challenges. Oasis International Conference on Islamic Education. On 5 November, at PWTC, Kual Lumpur, Positioning and Repositioning Islamic Education.

Kazeem, S. A. & Balogun, K. Y. (2013).Problems facing Islamic education: evidence from Nigeria. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 19,108-119. Online: 2020-12-22 ISSN: 2300-2697.

Küçüközkan, Y. (2015). Leadership and motivational theories: A theoretical framework. International Journal of Management Sciences,1(2), 86–115.

Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. Journal of information science, 33(2), 135-149.

Lin, L. C. (2012). Measuring adult learners' foreign language anxiety, motivational factors, and achievement expectations: A comparative study between Chinese as a second-language students and English as a second language students. (Unpublished Doctoral Dissertation). Cleveland State University

Muhammed, M.N. (2017). Assessment of Availability and Utilization of Instrumental Materials for Teaching Islamic Studies in Junior Secondary Schools In Kaduna State, Nigeria. A Dissertation Submitted To The School Of Postgraduate Studies, Ahmadu Bello University, Zaria In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Award Of Master Of Education In Curriculum And Instruction. Department Of Educational Foundations And Curriculum, Faculty Of Education, Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria

Nelson, Q. (2013). Principles of Organizational Behavior. Boston, MA: Cengage Learning.

Nigeria Educational Research and Development Council (NERDC), (2018). Federal Ministry of Education 9-year Basic Education Curriculum. Yaba Lagos: NERDC printing Press.

Nwafor. C.E. & Eze, S.O. (2014). Availability and utilization of instructional materials in teaching basic science in selected secondary schools in Abakaliki education zone of Ebonyi state, Nigeria. Global Journal of Bio-sciences and Bio-technology, 3 (3), 292- 295.

Online Cambridge English Dictionary (2020):https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/challenge retrieve: 31-06-2020, 4pm

Online Cambridge English Dictionary (2020) https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/prospect retrieve: 31-06-2020, 4pm

Palmer, D. (2007). What Is the Best Way to Motivate Students in Science? Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association, 53(1), 38-42.

Rosnani, H, (2004). Education dualism in Malaysia, (2nd ed). The Other Press. Petaling Jaya, Selangor, Malaysia.

Salako, T. A. (2013).Application of Theory and Practice of Educational Technology to the Teaching and Learning of Islamic Studies. Journal of Education and Human Development, 2(1), 18-29. www.aripd.org/jehd

Suraju, S.B.(2017).Curriculum Integration And Islamic Studies In Nigeria: Problems And Prospects. World Educators Forum, 9 (1), 1-10.

Williams, K. C & Williams, C. C. (2011).Five key ingredients for improving student motivation. Higher Education Journal, 1-23

Woolfolk, A. (2013).Educational Psychology. Upper Saddle River, New Jersey.

Zaiton M., & Hishamuddin S. (2012). Factors Affecting Students' Interest in Learning Islamic Education. Journal of Education and Practice, 3(13)81-87.

ICOEPS 2020

المؤتمر التربوي الدولي الثاني
للدراسات التربوية والنفسية

2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON
EDUCATIONAL STUDIES & PSYCHOLOGY

icoeps@mediu.edu.my