٦٧

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد السابع والستون .. نوفمبر ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

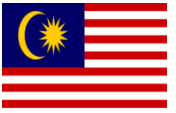
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)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

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

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

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

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

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

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

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

محتويات العدد (٦٧):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.. إعداد : د/ جمال الدين توفيق يونس ، أ / خليفة حسب النبي عبد الفتاح على.	١٥-٦٢
٢)	فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال تدريس مجال الاقتصاد المنزلي.. إعداد : د/ أمانى عبد الوهاب منتصر.	٦٣-١٠٤
٣)	أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.. إعداد : د/هويدا سعيد عبد الحميد.	١٠٥-١٤٤
٤)	أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية التحصيل بمادة العلوم و مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة.. اعداد : د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نورالدين.	١٤٥-١٧٠
٥)	فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات.. إعداد : د/ بدوي أحمد محمد الطيب.	١٧١-٢١٤
٦)	واقع استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.. إعداد : د / حامد فلاح الأسعدي.	٢١٥-٢٣٦
٧)	الاحتياجات التدريبيه الازمة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة من وجهه نظر معلمات الروضة.. إعداد : د/ منال محمد درويش سبحى.	٢٣٧-٢٧٠
٨)	أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.. إعداد : د/ عبدالسلام بن عمر الناجى.	٢٧١-٢٩٨
٩)	واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية "دراسة ميدانية".. إعداد : د/ محمد عمر المدخلى.	٢٩٩-٣٢٢
١٠)	الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة لتنمية المجتمع.. إعداد : د/ أميرة عبدالسلام زايد.	٣٢٣-٣٥٩

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

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

وفي هذا العدد **عشرة بحوث** : أولها بعنوان :**"فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام"** .. إعداد : د/ جمال الدين توفيق يونس، أ / خليفة حسب النبي عبد الفتاح علي.

وثانيها بعنوان : **"فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال تدريس مجال الاقتصاد المنزلي"** .. إعداد : م/ د أماني عبد الوهاب منتصر.

وثالثها بعنوان : **" أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"** .. إعداد : د/هويدا سعيد عبد الحميد.

ورابعها بعنوان : **" أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية التحصيل بمادة العلوم و مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة"**.. اعداد : د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نورالدين.

وخامسها بعنوان : **" فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات"**.. إعداد : أ.م.د. بدوي أحمد محمد الطيب.

وسادسها بعنوان : **" واقع استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية"** .. إعداد : د / حامد فلاح الأسعدي.

وسابعها بعنوان : **" الاحتياجات التدريبيه الازمة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة من وجهه نظر معلمات الروضة"**.. إعداد : د/ منال محمد درويش سبحى.

وثامنها بعنوان : **" أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية"** .. إعداد : د/ عبدالسلام بن عمر الناجي.

وتاسعها بعنوان : **" واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية "دراسة ميدانية "**.. إعداد : د/ محمد عمر المدخلي.

وعاشرها بعنوان : **" الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة لتنمية المجتمع"** .. إعداد : د/ أميرة عبدالسلام زايد.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام

إعداد :

د/ جمال الدين توفيق يونس
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية جامعة المنيا

أ / خليفة حسب النبي عبد الفتاح
معيد بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية جامعة المنيا

فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام

د/ جمال الدين توفيق يونس أ/ خليفة حسب النبي عبد الفتاح

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث إلي تعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنميةالاتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وتمثلت مواد التعليم والتعلم التي استخدمها البحث في دليل للمعلم وكراسة أنشطة الطالب لتدريس وحدة "الشغل والطاقة" ضمن مقرر الفيزياء المصوغة وفقا لنموذج التدريسي للتدريس لطلاب المجموعة التجريبية. وتمثلت أداتا القياس في : اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية، ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء. وتم اختيار مجموعتي البحث من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة المنيا الجديدة،وتكونت من (٦٠) طالبًا، مناصفةً بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت نتائج البحث إلى أن استخدام النموذج التدريسي أدى إلى:١) اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"وبقاء أثر تعلمها.٢) تنمية الاتجاه نحو الفيزياء، ومحاوره (الاستمتاع بدراسة الفيزياء، معلم الفيزياء، أهمية دراسة الفيزياء).

The Effectiveness of a Brain-Based Teaching Model on the Acquisition of Physical Concepts and the Development of Attitudes towards Physics and Maintaining the Effect of Learning of 1st Year High School Students

Abstract:

The present study aims at acquainting the reader with the effectiveness of a suggested brain-based teaching model on the acquisition of concepts within physics and on the development of students' attitudes toward physics and the maintenance of the effect of their learning.The investigator has used the teacher's guide and the activity notebook of the students as tools of the study. The unit of "Work and Energy" has been especially selected to be taught to the students (the sample of the study). The unit has been taught to the experimental group in the light of the teaching model proposed by the researcher. The measurement tools have been designed to test the concepts of physics under study and to measure the attitudes towards physics.Sixty high school students have been randomly selected from one of the schools at the New Minia region. The 66 students have been randomly divided into two equal groups to represent both the control and the experimental groups of the study.1-The teaching model designed and adopted by the researcher has been of a great support to help 1st year high school students: a- acquire the required concepts of

physics under investigation particularly included in the unit of "Work & Energy", and to maintain the learning effect of these concepts.b-develop the attitudes towards physics with respect to enjoying learning physics, the attitudes toward the teachers of physics, and the study of physics as a significant subject.

• **مقدمة**:

يمر العالم في القرن الحادي والعشرين بسلسلة من التغيرات والتطورات في شتى مجالات الحياة، وقد ألقى ذلك بظلاله على البحث العلمي، فتغيرت النظرة إلى العملية التعليمية بجميع جوانبها، واتجهت الأنظار إلى النظريات التي تفسركيفية حدوث عملية التعلم، وتنمية عقول المتعلمين وأدمغتهم. ومن ثم كان دورالتربية العلمية بما تهدف إليه من إكساب المتعلمين للمفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلمها، وتنمية اتجاهاتهم؛ مما يساعدفي بناء المعرفة، وتهتم بتكوينهم ونموهم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا، وبتكامل شخصياتهم من مختلف الجوانب.

ويوضح أحمد النجدي، وآخرون(٢٠٠٧أ، ص٣٤) أن"تعليم الفيزياء في الوطن العربي لا يمكن أن يبقى بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن التغيرات العلمية والتكنولوجية التي تؤثر في نمط الحياة الإنسانية وصولا إلى مستقبلأفضل، ولن يتم ذلك إلا بالتعليم المتميز في عالم يموج بالمتغيرات وتتدفق فيه المعلومات والإختراعات".

وانطلاقًا من كون المرحلة الثانوية العامة تسعى إلى إعداد المتعلمين للانتقال إلي المرحلة الجامعية، وحياتهم العامة، فإنهم يحتاجون خلالها إلى اكتساب المفاهيم العلمية وبخاصة الفيزيائية منها بصورة صحيحة سليمة، وتنمية إتجاهاتهم نحو الفيزياء، وذلك من أجل إعداد متعلمين متنورين علميا، قادرين على التكيف مع مقتضيات العصر من قضايا ومشكلات.

وتشير نتائج دراسات كل من:(Meador, K., 2003)،و(إيهاب جودة طلبة، ٢٠٠٧)إلى أن طرق وأساليب تدريس الفيزياء المعتادة يوجد بها قصور،كما أنها لاتواكب التطور العلمي والتكنولوجي الحادث. وبالتالي فإن الضرورة باتت ملحة للانتقال باستراتيجيات تعليم الفيزياءوتعلمها من الحفظ والتلقين إلى المشاركة الإيجابية والتحدي وممارسة التفكير والإثارة في بيئة نشطة حافزة للتعلم، كما يؤكد على ذلك التعلم المستند إلى الدماغ.

ويؤكدإريك جينسن(٢٠٠١، ص ص٤٩ـ٥١) أن"البيئة النشطة والحافزة للتعلم هي البيئة الخالية من التهديد والتوتر، والمفعمة بالمكافآت والحوافز، والتيتزيد من دافعية المتعلمين، ويتاح فيها النشاط الحركي والموسيقي والفني والملصقات والألوان والوسائل البصرية على الجدران والخرائط والصور، وتتميز بالتهوية الجيدة ، والأكسجين ، وإتاحة خيارات متعددة للطلاب لاختيار جلستهم المناسبة". ويشير Weiss,R.P. (2000, p. 20) إلى أن السنوات العشر الأخيرة سميت بعقد الدماغ، ومن ثم فقد وظف العلماء كل من التكنولوجيا

الحديثة، صور الرنين المغناطيسي، والأشعة لمعرفة معالجة الدماغ البشري للذاكرة والمعلومات المخزنة لديه؛ مما يؤثر على ما يتعلمه الطالب وكيفية حدوث عملية التعلم.

وانطلاقًا من المبادئ التي تعتمد عليها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ظهرت مجموعة من النماذج التدريسية ذات المراحل المختلفة، والتي تناولتها العديد من الدراسات والأبحاث منها: دراسة Ozden, M. & Gultekin,M.(2008, pp3-17) التي تشير إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ يسير وفق ثلاث مراحل كالتالي:

- الاندماج المنظم.
- اليقظة الهادئة.
- المعالجة النشطة.

ويشير Jensen (2001), Zull (2003) , Funderstanding(2001)إلى أن عملية التعلم الرئيسية في نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تتضمن مجموعة من المراحل أوردها عزو إبراهيم عفانة ، يوسف إسماعيل الجيش(٢٠٠٩ ، ص ص١١١،١١٤) فيما يلي:

- الاستعداد للتعلم .
- الاندماج المنظم .
- اليقظة الهادئة
- المعالجة النشطة.
- زيادة السعة الدماغية.

وقد أجريت عديد من الدراسات حول التعلم المستند إلى الدماغفي مراحل دراسية مختلفة في العلوم بوجه عام والفيزياء بخاصة، منها: دراسة (عبد الرزاق عيادة محمد، ٢٠١١) التي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، وأكدت دراسة (Saleh, S., 2012a) فعالية مدخل تدريسي في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الفهم العلمي لقوانين نيوتن في الفيزياء، وأبرزت دراسة (إيناس محمد علي، ٢٠١٤) فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي.

وتمثل المفاهيم العلمية واحدًا من أهم نواتج التعلم لدى المتعلم، والتي يتم عن طريقها تنظيم المعارف العلمية في صورة ذات معنى مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم، ويساعد على بقاء أثر التعلم لديهم.

ويرى أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص٦٧) أن اكتساب المفاهيم العلمية من أهم أهداف تعليم وتعلم العلوم لأنها:

- تعتبر أكثر ثباتًا واستقرارًا من الحقائق العلمية الجزئية.
- تسهل دراسة البيئة.
- لازمة لتكوين المبادئ والقواعد والقوانين والنظريات العلمية.
- لها علاقة كبيرة بحياة التلاميذ أكثر من الحقائق العلمية المتناثرة.

◄◄ تعتبر أحد مداخل بناء المناهج الدراسية.

وقد أثبتت نتائج الدراسات أنه يمكن تنمية المفاهيم الفيزيائية من خلال أساليب واستراتيجيات تدريس العلوم المختلفة، ومنها:دراسة (إيهاب جودة طلبة، ٢٠٠٣) التي أظهرت نتائجها أثر استخدام نماذج التعلم لدى برونر (الاستقبالي . الانتقائي . المواد غير المنظمة) على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتعجيل النمو المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بينما أثبتت دراسة (محمد عبد الكريم حسانين، ٢٠٠٦) فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والإتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي،وتوصلت دراسة (آمال سعد سيد، ٢٠٠٩) إلى فاعلية إستخدام استراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي، وأظهرت دراسة (Caliskan, S. & Others, 2010) الأثر الإيجابي لاستراتيجيات حل المشكلات على اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية.

ولما كانت الفيزياء تلعب دورًامهمًا وفعالاً في الحياة اليومية، والمشكلات المجتمعية، ومرتكزًا للنهضة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، فإن تعليم المفاهيم الفيزيائية وتعلمها بطريقةٍ صحيحة، وبقاء أثر تعلمها، وتنمية إتجاهات المتعلمين نحوها، أصبح هدفًا رئيسًا من أهداف التربية العلمية وتدريس العلوم، ومتطلبًا ضروريًا.

والاتجاهات تؤثر في سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم؛كما أن لها دورًا مهمًا في حياتهم، وموجهة لهم؛ مما يسهم في تنمية تفكيرهم ودافعيتهم، ومن ثم أصبح على المعلم أن يضع في اعتباره تنمية الإتجاه نحو عمليتي التعليم والتعلم بصفة عامة، وتعليم الفيزياء وتعلمها بوجه خاص، وذلك أثناء تخطيط وتنفيذ التدريس.

ويرى سلام سيد أحمد، صفية محمد أحمد، (١٩٩٢، ص٥٨) أن الإتجاه العلمي نزعة فعالة ذات صبغة إنفعالية، وذات درجة ثبات يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته في الحياة أثناء تفاعله مع بيئته، وتجعله يواجه ظواهر الحياة ومواقفها المختلفة، بما فيها من علاقات ومؤسسات ونظم ومشكلات، فيتصرف فيها تصرفا يتميز بالتحرر من القيود المعطلة للتفكير، والانطلاق الفكري الذي توجهه الملابسات والشواهد والأدلة الواقعية.

ويشير أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص٨٩) إلى أن الإتجاه هو "شعور الفرد العام الثابت نسبيًا، والذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أوالرفض".

وقد أثبتت نتائج الدراسات أنه يمكن تنمية الإتجاه نحو الفيزياء من خلال أساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة، ومنها:دراسة (خالد محمد سيد، ٢٠٠٣) والتي توصلتإلى فاعلية برنامج معد باستخدام الحاسوب والعروض العملية في تدريس قوانين نيوتن على التحصيل في الفيزياء والاستقصاء العلمي والإتجاه نحو الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة (فاطمة محمد عبد

الوهاب، ٢٠٠٥) التي أكدت فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأهيلي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، ودراسة (أنصاف جورج سلامة، ٢٠٠٦) التي أبرزتأثر استخدام الأسئلة السابرة على اتجاهات الطلبة في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ودراسة (غسان يوسف حماد، ٢٠٠٧) والتي أظهرت أثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن.

يتضح مما سبق فاعلية طرائق وأساليب واستراتيجيات ونماذج تدريس العلوم المختلفة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء، وهذا البحث يتناول: فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الإتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

- **الإحساس بالمشكلة وتحديدها**:

بالنظر إلى واقع تدريس الفيزياء يتضحوجود قصور في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، وكذلك في طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة مما أدى إلى جفاف المادة وجمودها،ويؤكد إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٩، ص ص١٠٩.١٨٩) أن "الأدلة البحثية تدعم وجود صعوبات في تعلم المفاهيم الفيزيائية سواء على المستوي الكيفي أو الكمي لدى الطلاب، وتمثل هذه الصعوبات المفاهيمية حواجز دائمة تمنع تحقيق الفهم المفاهيمي".وبالتالي أصبحتالحاجة ملحة إلى استخدام طرائق تدريس فعالة في تعليم الفيزياءوتعلمها، تتيح للطلاب البحث والتقصي والمشاركة الإيجابية، وتساعد على بقاء أثر التعلم.

وتعتبر وحدة " الشغل والطاقة" بمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي من الوحدات التي تحتوي على مفاهيم فيزيائية مجردة يصعب فهم الطلاب لهاإذا تناولها المعلم بأساليب التدريس المعتادة،وتؤكد ذلك دراسة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٣)، ودراسة (انتصار محمد محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (إيهاب جودة طلبة، ٢٠٠٦).

ويؤكد محمد السيد علي(١٩٩٨، ص ص٧١٤.٧١٧) أن وجود صعوبات في تعلم مادة الفيزياء متمثلة في استيعاب المفاهيم الفيزيائية الأساسية، وتطبيق القوانين الفيزيائية، وتشتت الأفكار والحقائق الفيزيائية وعدم وضوح عرضها وتقديمها للطلاب، يسهم في اتجاهاتهم السلبية نحو المادة.

وفضلاً عما سبق تم إجراء اختبار تشخيصي لتعرف مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"، ويشتمل على (١٥) خمسة عشر سؤالا عن المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة، وتم تطبيق الاختبار على عينة عددها (٣٠) منطلبة الصف الأول الثانوي العام بمحافظة المنيا، وأشارت نتائج التطبيق إلى أن نسبة متوسط درجات الطالبات بلغت (٤٣٪)، والانحراف المعياري (٣).

يتضح مما سبق وجود قصور لدىطلاب الصف الأول الثانوي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"، وبقاء أثر التعلم،لذلك تحددت مشكلةهذا البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظريةالتعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الإتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

ويتفرع عن هذا السؤالالرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائيةلدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟
- ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في بقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلابالصف الأول الثانوي العام؟
- ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الإتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟

- **أهداف البحث**:

استهدف هذا البحث تعرف:

- فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدىطلاب الصف الأول الثانوي العام.
- فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في بقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الإتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

- **أهمية البحث**:

ساهم هذا البحث في:

- تصميم كراسة الأنشطة في وحدة "الشغل والطاقة" يستفيد منها طلاب الصف الأول الثانوي، ودليل المعلم وفقا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ يستفيد منه معلمي الفيزياء أثناء تدريسهم للوحدة.
- تصميم اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة الشغل والطاقة يستفيد منه المعلمون والباحثون.
- تصميم مقياس الإتجاه نحو الفيزياء يستفيد منه الباحثون.

- **حدود البحث**:

تمثلت حدود هذا البحث في:

- اقتصرت مجموعة البحث على طلاب الصف الأول الثانوي العام بالمدرسة الثانوية بنين بمدينة المنيا الجديدة، لمناسبة كثافة الطلاب في الفصل ولتجربة البحث.
- تم اختيار وحدة "الشغل والطاقة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام بكتاب الفيزياء للعام الدراسي (٢٠١٤ -٢٠١٥) نظرا لأهميتها وصعوبة تعلم الطلاب وفهمهم لها.

- تدريس وحدة "الشغل والطاقة" في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ويلتزم هذا البحث النموذج التدريسي الذي أشارت إليه دراسة Özden, M. & Gultekin, M. (2008, pp3-17)، وقام بتعديله (خليفة حسب النبي عبد الفتاح، ٢٠١٥)، وأسماه نموذج (ORAL) لتطبيقه على المجموعة التجريبية لأنه الأقرب إلى طبيعة المادة.
- قياس المتغيرات التابعة الآتية:
  - ✓ المفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة" باستخدام الاختبار الموضوعي في ضوء مستويات CAPS (المعرفة بالمحتوي، والفهم والتطبيق، وحل المشكلات والتفكير الناقد).
  - ✓ الإتجاه نحو الفيزياء، ويلتزم هذا البحث بمحاور (الاستمتاع بدراسة الفيزياء، ومعلم الفيزياء، وأهمية دراسة الفيزياء).
  - ✓ بقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية.

• مصطلحات البحث:

- (١) **النموذج التدريسي** (Teaching Model):

يعرف كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ص٢٤١) نموذج التدريس بأنه: "نمط معين من التعليم متماسك وشامل ومتعارف عليه، يحوي مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرص لتوضيح ماذا يفعل المعلم والطلاب داخل الفصل، وكيف يتفاعلون، وكيف يستعملون المواد التعليمية، وكيف تؤثر الأنشطة على ما يتعلمه الطلاب". ويقصد بالنموذج التدريسي في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة من المراحل والإجراءات المخططة والمنظمة وفق بنية ووظائف الدماغ، والتي تسهم في تعليم الطلاب وتعلمهم بشكل أفضل عن طريق تكوين وتقوية وتطوير ترابطات وتشابكات عصبية، ويشمل أربع مراحل: الإندماج المنظم، اليقظة الهادئة، المعالجة النشطة، تقويم التعلم.

- (٢) **التعلم المستند إلي الدماغ** (Brain Based Learning):

يؤكد إريك جينسن (٢٠٠٩، ص٣) أن التعلم المستند إلى الدماغ هو: مفهوم متكامل تتحدد في ضوئه ملامح عملية التعلم، ويعد بمثابة مجموعة من المبادئ التي تشكل قاعدة للمعرفة والمهارات، والتي يمكننا بناء عليها اتخاذ قرارات أفضل عن عملية التعلم. ويقصد بالتعلم المستند إلى الدماغ إجرائيًا في هذا البحث: ذلك التعلم الذي يتم فيه تهيئة خبرات تعليمية تتميز بالتحدي والدافعية التي تمكن المتعلم من الاندماج المنظم والنشاط الهادئ والمعالجة النشطة للخبرة التربوية وتقويم التعلم دون تهديد، والتي يتم تهيئتها أثناء دراسة الطلاب لوحدة "الشغل والطاقة".

- (٣) **المفاهيم الفيزيائية** (Physics Concepts):

يعرف أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص ص٦٦ -٦٧) المفهوم العلمي بأنه : " تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أوحقائق، وتساعد المفاهيم على تنظيم وتصنيف وترتيب الحقائق واختصارها". ويقصد بالمفاهيم الفيزيائية إجرائيًا في هذا البحث: ما يتكون لدي طالب الصف الأول الثانوي من معني وفهم

يرتبط بمصطلح أوعبارة أوعملية معينة أثناء دراسته لوحدة "الشغل والطاقة" من مقرر الفيزياء المصوغة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ، ويقدر مدي اكتساب الطالب للمفاهيم العلمية بما يحصل عليه من درجة في الاختبار. المفاهيم الفيزيائية المعد لذلك.

• (٤) **بقاء أثر التعلم** (Survival impact learning):

يعرف (أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٦، ص٦٩) بقاء أثر التعلم بأنه: كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية أو ما مر به من خبرات مربية، ولا يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان. ويقصد ببقاء أثر التعلم إجرائيًا في هذا البحث: مدى احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي العام للمفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة" من مقرر الفيزياء بعد شهرين من الانتهاء من دراسةالوحدة وفق نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ويقاس ذلك بواسطة اختبار المفاهيم الفيزيائية الذي تم إعداده.

• (٥) **الإتجاه نحو الفيزياء** (Attitude Toward Learning Physics):

يعرف محمد السيد علي(١٩٩٨، ص٧٢٣) الاتجاه نحو الفيزياء بأنه: مجموعة استجابات الطالب بالرفض أو القبول إزاء موضوعات الفيزياء. ويقصد بالاتجاه نحو الفيزياء إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة الاستجابات الصادرة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بالقبول أو الرفض لعبارات مقياس الاتجاه نحو الفيزياء، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

• **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارالمفاهيم الفيزيائية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل لاختبارالمفاهيم الفيزيائية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعةالضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء.

• **منهج البحث**:

يستخدم في هذا البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبيذي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات البحث.

• **متغيرات البحث**:

يتضمن هذا البحث المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل وتمثل في:

تدريس وحدة " الشغل والطاقة " لأفراد المجموعة التجريبية وفقًا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

- المتغيرات التابعة وتمثلت في:
  - ✓ المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة"الشغل والطاقة".
  - ✓ الاتجاهنحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
  - ✓ بقاء أثر التعلم.

- **مجموعة البحث**:

تم اختيار مجموعتي البحث من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة المنيا الجديدة، حيث تم اختيار فصلين من فصول الصف الأول الثانوي، ثم اختيار أحد الفصلين عشوائيًا ليكون مجموعة تجريبية تدرس الوحدة وفقا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ والفصل الآخر مجموعة ضابطة تدرس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

- **مواد البحث وأدواته**:

اعتمدالبحث الحالي في إجرائه على الأدوات التالية:

- **أولا : مواد التعليم والتعلم وتمثلت في**:
  - دليل للمعلم تضمن الوحدة المختارة مصوغة وفقاً للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ليكون دليلاً للمعلم الذي يقوم بالتدريس للمجموعة التجريبية.
  - كراسة الأنشطة تضمنت وحدة "الشغل والطاقة"وفقاً للنموذج التدريسي القائم علي نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتطبيقها على المجموعة التجريبية.

- **ثانيا: أداتا القياس وتمثلتا في**:
  - اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية في ضوء مستويات CAPS (المعرفة بالمحتوي، والفهم والتطبيق، وحل المشكلات والتفكير الناقد).
  - مقياس الاتجاه نحو الفيزياء.

- **إجراءات البحث**:

للاجابة عن أسئلة هذا البحث والتحقق من صحة الفروض تم إتباع الإجراءات التالية:

- **أولا : الإجراءات الخاصة بإعداد مواد البحث وأدواته**:
  - الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
  - تحليل محتوى وحدة "الشغل والطاقة" المقررة على الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء لتحديدالمفاهيم الرئيسة والفرعية بها تمهيدا لصياغتها في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ.
  - صياغة وحدة"الشغل والطاقة"وفقاً للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتدريسها لأفراد المجموعة التجريبية وذلك في ضوءالخطوات الآتية:
    - ✓ تحديد الأهداف العامة والإجرائية وعرضها على المحكمين.

- ✓ تصميم كراسة الأنشطةللطالب، ودليل المعلم في وحدة "الشغل والطاقة" وفقا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- ✓ عرض كل من كراسة الأنشطة ودليل المعلم في صورتهما الأولية علي السادة المحكمين لاستطلاع آرائهم والتعرف علي مقترحاتهم وإجراء ما يلزم من تعديلات وفقا لرؤيتهم.
- إعداد أداتا القياس والتي شملتا:
- ✓ اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية في ضوء مستويات CAPS (المعرفة بالمحتوي، والفهم والتطبيق، وحل المشكلات والتفكير الناقد).
- ✓ مقياس الاتجاه نحو الفيزياء.
- ✓ عرض الصورة الأولية لاختبار المفاهيم الفيزيائية ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء على المحكمين لإبداء الرأي وإجراء ما يلزم من تعديلات وفقالرؤيتهم.
- ✓ تطبيق أدوات القياس على عينة استطلاعية لحساب القيم الإحصائية اللازمة.

- **ثانيا : الإجراءات الخاصة بتطبيق تجربة البحث**:
- اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- التطبيق القبلي لأداتي القياس بعدإعدادهما على أفراد مجموعة البحث.
- تدريس وحدة "الشغل والطاقة"وفقا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لأفراد المجموعة التجريبية، وتدريس نفس الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- التطبيق البعدي لأداتي القياس على أفراد مجموعتي البحث.
- الحصول على النتائج وتنظيمها وترتيبها وجدولتها ثم معالجتها إحصائيا.
- تحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

ويتم فيه عرض المحاور التالية:

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

تتأثر العملية التعليمية في المجتمع بالأطر الفلسفية التي يتبناها، وترتبط ارتباطا وثيقا بنظريات التعلم السائدة،ومنها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي ظهرت في أواخر القرن الماضي؛مما يعني بذل المزيد من التجريب والبحث لبيان مدى تأثيرها في الميدان التربوي.

وفي هذا المحور سيتم إلقاء الضوء على:

- **أولاً البنية الأساسية للدماغ البشري ووظائفه**:

تمكن علماء الأعصاب بفضل ما توفر لديهم من تقنيات تكنولوجية متعددة ومتطورة، وذلك خلال السنوات الأخيرة من التعرف على البنية الأساسية للدماغ وآلية عمل كل جزء منها، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

• **(١) أجزاء الدماغ**:

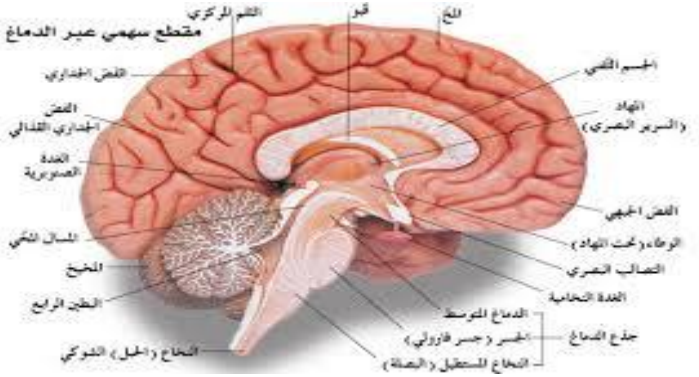
يوضح علي أحمد وادي، إخلاص أحمد الجنابي (٢٠٠٥، ص٦٩) أن الدماغ باعتباره عضواً شديد التعقيد وأحد أجزاء الجهاز العصبي المركزي يتكون من ثلاثة أجزاء أساسية كما بالشكل (١) التالي، وهي: مؤخر الدماغ، والدماغ المتوسط، ومقدم الدماغ.

• **أ- مؤخر الدماغ أو الدماغ الخلفي**:

تشير ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤، ص ص٣٣ -٣٤) إلى أن الدماغ الخلفي يقع في الجزء السفلي من الدماغ، وهو امتداد للنخاع الشوكي، ويتكون من: النخاع المستطيل، والكتلة العصبية الدماغية، نظام التنشيط الشبكي السفلي،المخيخ.

• **ب- وسط الدماغ أو الدماغ المتوسط**:

يوضح علي أحمد وادي، إخلاص أحمد الجنابي (٢٠٠٥، ص٧٠) أن الدماغ المتوسط يشتمل على عدد من المراكز العصبية التي تعمل كمحطات لتنظيم عمل الحواس، بالإضافة إلىالتكوين الشبكي والذي يعبر عن نظام متكامل من الخلايا العصبية التي تكون مؤهلة للتعامل مع التنبيهات الصاعدة إلى نصفي المخ، لما به من مسارات صاعدة وهابطة من وإلى المخ.



شكل (١) مكونات الدماغ

• **جـ- مقدمة الدماغ أو الدماغ الأمامي**:

تؤكد ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤، ص٣٤) علىأن الدماغ الأمامي يمثل الجزء الأكبر من الدماغ، والأكثر تطوراً فيه، ويتكون من:

- الجهاز الحشوي(Limbic System)، ويتكون من: الثلاموس أو السرير البصري، الهيبوثلاموس أو السرير التحتي، قرن آمون، الأميجدالا أو اللوزة.

ويشير حمدان محمد علي(٢٠١٠، ص٩٢) إلى أن جميع أجزاء الجهاز الحشوي تكون وحدة وظيفية ترتبط معًا بطريقة فريدة بممرات من الألياف العصبية، ونتيجة لذلك فإنها تسيطر على سلوكيات متعددة، ومنها: التعبيرات الإنفعالية، ونشاط الذاكرة والاستدعاء.

- المخ (Cerebrum): يوضح مراد علي عيسي، وليد السيد أحمد (٢٠٠٧، ص١٤) أن النصفين الكرويين أكبر جزء من المخ (حوالي٨٥٪ من وزنه) ويسميان الدماغ، وسطحيهما ملفوفان، هذه السلاسل من التلافيف يطلق عليها تلافيف المخ، هذا السطح الملفوف تغطيه صفحة مصفحة من ست طبقات من الخلايا يبلغ سمكها حوالي (٢ مم)، ويطلق عليها القشرة المخية،وينقسم كل نصف من نصفي المخ إلى أربعة فصوص.

ويؤكد حمدان محمد علي(٢٠١٠، ص ص٩٣ -٩٤) أن كل من: الفص القفوي، والفص الصدغي، والفص الجداري، والفص الجبهي، تعمل بشكل تكاملي، وتتواصل باستثارة كهروكيميائية عبر الخلايا العصبية مكونة ما يسمى بالممرات العصبية، والتي تتشكل نتيجة الخبرات الحياتية في مرحلة الطفولة وتستمر طوال الحياة.

- (٢)**خلايا الدماغ** (Brain Cells):

يتكون الدماغ من خلايا مثل أجهزة الجسم الأخرى، إلا أن خلاياه تختلف عن خلايا الجسم الأخرى، ويشير Jensen, E. (1998, p10) إلى أن الدماغ يوجد به نوعان من الخلايا هي: النيرونات أو الخلايا العصبية، والخلايا الغروية، وعلى الرغم من أن الخلايا الغروية تمثل حوالي ٩٠٪ تقريبا، والخلايا العصبية لا تمثل إلا حوالي ١٠٪ فقط من خلايا الدماغ، إلا أن الخلايا العصبية هي التي تجعل الدماغ عضو التعلم والتفكير.

يتضح مما سبق أن فهم المعلمين والمربين لبنية الدماغ ووظائف مكوناته، يسهم إلى حد كبير في فهم عمل الدماغ، ومن ثم الاعتراف بالحاجة إلى تصميم مواقف وأنشطة تدريسية في ضوء أبحاث الدماغ لتحقيق التدريس الفعال.

- **ثانياً نظرية التعلم المستند إلي الدماغ**:

ترتكز نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على بنية ووظائف الدماغ، وهي نتاج التكامل بين مجموعة من المجالات العلمية المختلفة مثل: علوم الفسيولوجي، والأعصاب، وعلم النفس، والطب، والحاسب الآلي، والبيوكيمياء، والتي تسعي إلى تفسير وفهم آلية عمل الدماغ، و كيفية حدوث التعلم الإنساني.

ويشير Caine, R.&Caine, G. (1991, pp12-16) إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ هي النظرية التي تتضمن تصميم مواقف التعليم والتعلم وفق القواعد والمبادئ التي يعمل بها الدماغ لتحقيق التعلم ذي المعنى. ويرى Tufekci, S. & M. Demirel (2009, pp1782-1791) أن التعلم المستند إلى الدماغ يعد مدخلا يتمركز حول الطالب معتمداً على وظيفة الدماغ وتركيبه ليحقق تعلمًا فعالا، ودائمًا، ومستمرًا.

ومن الدراسات التي تناولتالتعلم المستند إلى الدماغ: دراسة (عبد الرزاق عيادة محمد، ٢٠١١) والتي أظهرت أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي، وتوصلت دراسة (Saleh, S., 2012) إلى فعالية مدخل تدريسي في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الفهم العلمي لقوانين نيوتن في الفيزياء، وأبرزت دراسة (Akyurek, E. & Afacan, O., 2013)

أثر مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في دافعية الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ويعرف التعلم المستند إلى الدماغ في هذا البحث بأنه نظرية للتعلم تستند إلى مجموعة من المبادئ والقواعد المنبثقة من بنية ووظائف الدماغ، لتحقيق فهماً أفضل لعمليتي التعليم والتعلم ذو المعنى.

- **ثالثاً : مبادئ نظرية التعلم المستند إلي الدماغ:**

تقوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من المبادئ والمسلمات التي تنبثق من بنية ووظيفة وطبيعة الدماغ، ويتم تطوير تلك المبادئ باستمرار لتحكم وتضبط عملية التعلم المتوافق مع الدماغ، مما يسهم في تبني أساليب أكثر فاعلية لعمليتي التعليم والتعلم.

ويتناول إريك جنسن (٢٠٠١، ص ص٣٧-١٤٦)، Caine, R.&Caine, G. (1991, pp43-47)، عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩، ص ص٩٨-١٠٥)، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١، ص ص١-٤١) مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، كما يلي:

⇐ الدماغ جهاز حيوي، الجسم والدماغ والعقل وحدة دينامية واحدة:

يشير حمدان محمد علي (٢٠١٠، ص١٠٣) إلى أن الدماغ "نظام مثل غيره من الأنظمة الحيوية أو البيئية، يتكون من أجزاء، ولكنه يعمل ككل، ويمكنه أن يستوعب عددا لا نهائيًا من المدخلات البيئية، كما أن الدماغ والجسم والعقل تتفاعل مع بعضها البعض.

⇐ الدماغ/ العقل إجتماعي:

يؤكد فيجوتسكي أن الجزء الأكبر من خصائص الأدمغة يعتمد على طبيعة المجتمع، ويتأثر التعليم بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد من خلال تفاعلهم الآخرين،عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩، ص٩٨).

⇐ البحث عن المعني فطري:

يوضح إريك جنسن (٢٠٠٩، ص ص٣٠٧-٣٠٩) أن الدماغ مصمم للسعي وراء المعنى، وأن العوامل المرتبطة بتكوين المعنى، وهي الترابط والانفعالات والسياق، تجعل التعلم مهمًا، وتصبح المعلومات ذات معنى ومغزىبالنسبة للمتعلم.

⇐ البحث عن المعني يتم من خلال التنميط أو النمذجة:

يشير كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١، ص ص١-٤١) إلى أن عملية النمذجة تتضمن قوائم وخرائط تنظيمية، جزء منها مكتسب والآخر فطري، فالدماغ يسجل الشئ المألوف أوتوماتيكيا، ويستجيب للمثير الجديد، ويميزالنماذج ، ويضعها في ترميزات ابتكارية فريدة.

⇐ الإنفعالات والعواطف مهمة وضرورية من أجل التنميط أوالنمذجة:

يرى دانييل جولمان (١٩٩٨، ص ص٢٤-٢٥) أن الدماغ بقسميه العاطفي والمنطقي يعملان معًا في تناغم دقيق وتوازن وتنسيق رائع، فالمشاعر والعواطف

ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر والعواطف، فالفرد لديه عقلان، أحدهما يفكر والآخر يشعر.

⇐ يدرك كل دماغ/عقل ويبدع الأجزاء والكل بشكل متزامن:

يوضح Caine, R.& Caine, G. (1991, p88) أن جانبي الدماغ يوجد بينهما تفاعل وتناغم،والجسم الجاسئ مسئوول عن العمليات المشتركة بينهما، حيث يساعد الجانب الأيمن على القيام بدوره في بناء الكليات، والجانب الأيسر بدوره في تفتيت الكليات إلى أجزاء.

⇐ يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك المحيطي:

يذكر ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (٢٠٠٥ب، ص ص٥٠ .٥١) أنتصميم البناء، وألوان الجدران، والملصقات، ووسائل الإعلام، والمواقف العاطفية، ولغة الجسد، وغيرها من المؤثرات الخارجية، كلها عوامل مؤثرة، وتساعد علىتخزين التعلم في الذاكرة البعيدة.

⇐ التعلم يتضمن دائماً عمليات الوعي واللاوعي:

يذكر كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١، ص١٤) أن معالجة الخبرات اللاواعية لدى للطلاب، والممارسة، والتصميم الصحيح للمحتوي، وتشجيع التعاون في الأنشطة فوق المعرفية، ومساعدة المتعلمين على تنظيم وابتكار الأفكار، تساعد على توضيح التعلم.

⇐ لدينا علي الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة:

للذاكرة عدة أنظمة يذكرها عزو إبراهيم عفانة، يوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩، ص ص١٠٢. ١٠٣) وهي: الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة متوسطة المدى، الذاكرة بعيدة المدى.

ويؤكد على أن التعلم ذو المعنى يحدث من خلال توليف بين كل من نظام الذاكرة قصيرة المدى وبعيدة المدى؛ مما يسمح للقدرة الميكانزمية في الدماغ بتوليفهما لزيادة السعة العقلية.

⇐ التعلم عملية لها صفة النماء والتطور:

يشير ديان تريستر دودج، كيت هيرمون (٢٠٠٦، ص ص٣-٤) إلى أن المتعلم باستخدام حواسه، تتكون لديه ارتباطات أوممرات في دماغه، وتصبح الارتباطات أكثر قوة بتعدد وتكرار الخبرات التي يتعرض لها، وهي التي يفكر بها المتعلم ويشعر ويتعلم، والدماغ يتخلص من الروابط التي لا يستخدمها إلا نادرًا ويحتفظ فقط بالروابط المهمة.

⇐ يدعَم التعلم المعقد بالتحدي ويكَف بالتهديد:

يؤكد Caine, R.& Caine, G. (1991, p95) على أن تعلم الدماغ يتم بشكل أفضل، ويقوم بعمل ترابطات عصبية متعددة عندما تكون بيئة التعلم مفعمة بالتحدي والمخاطرة، ويكف تعلم الدماغ عندما يتعرض لمواقف وإجراءات تتسم بالتهديد وعدم المرونة.

كل دماغ منظم بطريقة فريدة:

يشير كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١، ص١٦) إلى أن كل دماغ/عقل خلقه الله بطريقة منظمة، وبشكل فريد ومختلف عن غيره من الأدمغة، فنحن جميعًا لدينانفس المجموعة من الأنظمة العقلية، ولكن في الوقت نفسه نختلف عن بعضنا البعض.

يتضح مما سبق أن الدماغ البشري هو المسئوول عن تجهيز المعلومات والخبرات، ويتميز بالمرونة والتطور، لاينفصل عن الجسد ويتأثر بما يحصل للجسم من عواطف وانفعالات، كما أن الدماغ اجتماعي، يبحث عن المعنى بشكل فطري من خلال التنميط، والدماغ يمارس وظائفه بشكل تلقائي وكل من الدماغ والتعلم يحتاج إلى الإثارة والتشويق، الإنفعالات والأفكار مرتبطة معًا والعواطف مهمة لحفظ واستدعاء المعلومات، الذاكرة مرنة وتختلف من شخص لآخر، كما أن دماغ الفرد وتعلمه يتأثر بكل من: نضج الفرد وخبراته المكتسبة والعامل الوراثي ومتغيرات البيئة وأساليب المذاكرة والتعلم والشبكة العصبية الموصلة للدماغ، فالدماغ البشري باحث عن المعنى، وتكوين الأنماط وتشكيلها، ومن ثم حدوث وتقوية الترابطات، وتتبنى الدراسة الحالية مبادئ Caine, Caine, R.&G. والتي سبق ذكرها.

- **رابعاً: التعلم المستند إلي الدماغ وعلاقته بالبنائية:**

يتضح مما سبق أن التعلم المستند إلى الدماغ يعد بمثابة نظرية للتعلم تستند إلى مجموعة من المبادئ والقواعد المنبثقة من بنية ووظائف الدماغ، والتي تهدف إلى تهيئة مواقف وخبرات تعليمية تتميز بالتحدي والإثارة والتشويق وتتوافق مع دماغ المتعلم، لتحقيق فهمًا أفضل لعمليتي التعليم والتعلم ذو المعنى؛ مما يشجع على المعالجة النشطة للخبرات، وتكوين وتقوية الترابطات العصبية، وبناء وتطبيق المعرفة لدى المتعلم.

وفي ضوء مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ أجريت العديد من الدراسات السابقة والتي تتناول الجانب التطبيقي لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ومنها: دراسة (Caine, R.& Caine, G., 1995)،ودراسة (Özden, M.& Gultekin, M. 2008)، ودراسة (منذر مبدر عبد الكريم، ٢٠١٠)، ودراسة (عبد الرازق عيادة محمد، ٢٠١١)،ودراسة (نادية سمعان لطف الله، ٢٠١٢)،ودراسة (سحرمحمد يوسف، ٢٠١٢)،ودراسة (دينا خالد أحمد، ٢٠١٤).

وتؤكد ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤، ص١٣١) إلى أن النظرية البنائية من أكثر النظريات المشتركة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، فكل من التعلم المستند إلى الدماغ ونماذج التعلم البنائي تنادي بالتعلم النشط في سياق أصيل وذي معنى، وأن كل متعلم متفرد، السماح للمتعلمين ببناء معانيهم الخاصة لخبراتهم، وكلاهما يؤكد على استخدام مشاريع موجودة حاليا، والتعلم بالعمل، وإشراك الطلاب في اتخاذ القرار، وافتراض أن المعلمين ميسرين، وبالتالي فإن التشابه كبير بين النماذج البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ، فالدليل متنامٍ على أن البنائية شكل تعلم يتطابق مع أنماط تعلم الدماغ الطبيعية.

• **خامساً: العوامل المؤثرة في التعلم المستند إلي الدماغ:**

تؤكد ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤، ص ص١٠١-١٠٢) على أن المتعلم الجديد لايأتي إلى المدرسة بدماغ كصفحة بيضاء، ولكنه يأتي ومعه بنك دماغي مصنع ومعدل بشكل كبير، وذلكٍ بفعل الخبرات التي عاشها في سنواته الأولى، حيث تشكل دماغ المتعلم مسبقا بواسطة تأثيرمجموعة من العوامل يذكرها عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩، ص ص١٠٥-١١١) وهي: العامل البيولوجي، والعامل الوراثي، والعامل الانفعالي،والعامل البيئي، والعامل الحسي الحركي،والعامل الغذائي.ويضاف إلى تلك العوامل، نضج الفرد وخبراته المكتسبة وأساليب المذاكرة والتعلم والشبكة العصبية الموصلة للدماغ.

• **سادساً: مراحل التعلم في نظرية التعلم المستند الي الدماغ:**

يرى إريك جنسن (٢٠١٤، ص٣١٩) أن تنظيم وترتيب المراحل يتم بتسلسل يشكل معني بالنسبة للدماغ، وتعتبر مراحل التعلم المستند إلى الدماغ شاملة ومتكاملة، ويمكن الإضافة إليها في ضوء خصائص الطلاب.

حيث تصف ماريال م. هارديمن (٢٠١٣، ص ص٤٢ -٤٤) نموذج التدريس الموجه نحو الدماغ، والذي قدمته (Mariale Melanson Hardiman) ويتكون من ست مراحل مترابطة بصورة داخلية لعملية التعلم والتدريس، وهي:

١) إعداد مناخ انفعالي للتعلم. ٢) تهيئة بيئة التعلم المادية.
٣) تصميم خبرة التعلم. ٤) تدريس المعرفة الإجرائية والتقريرية.
٥) التدريس من أجل التوسع وتطبيق المعرفة. ٦) تقويم التعلم.

ويلتزم هذا البحث بالنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ الذي أشارت إليه دراسة Ozden, M.& Gultekin, M.(2008,pp.3-17) لتطبيقه على المجموعة التجريبية لأنه الأقرب الى طبيعة المادة، الزمن المتاح للتدريس حسب خطة الوزارة وقدره (٤٥) دقيقة للحصة الواحدة، ويتكون من ثلاث مراحل هي:

• **المرحلة الأولي: الإندماج المنظم:**

وفيها يوفر المعلم للطلاب الفرصة للتفاعل مع موضوع التعلم المطروح عليهم بشكل سلس ومنظم وذلك يتطلب من المتعلم: إدراك الترابط بين الجسم والعقل، تركيب وبناء المعنى، تفرد المتعلم في صفاته وتكوينه، ممارسة التعلم التعاوني.

• **المرحلة الثانية: اليقظة الهادئة:**

وفيها يوفر المعلم للطلاب مواقف تعليمية حقيقية مرتبطة بالواقع تثير لديهم التحدي مع القيام ببعض المجازفات مع ازالة ما قد ينشأ لدى الطلاب من اضطراب وارتباك مع توفير ما يلزم من مؤثرات صوتية وملصقت وصور.

• **المرحلة الثالثة: المعالجة النشطة:**

وفيها يضع المعلم طلابه في مواقف وخبرات غنية وحقيقية حيث تثار عقولهم مما يجعلهم في حالة يقظة ورغبة في التعلم واستبصار لجوانب المشكلة ومن ثم يتحقق التعلم ذو المعنى.

ومن الدراسات التي استخدمت هذا النموذج التدريسي والذي يستند إلى الدماغ: دراسة (Ozden, M.& Gultekin, M., 2008)، ودراسة (Saleh, S., 2011)، ودراسة (Ur-Rehman, A., 2011)، دراسة (Kaur, J., 2013)

وبالنظر إلى النموذج التدريسي الذي يلتزم به هذا البحث يتضح عدم وجود تقويم التعلم كمرحلة قائمة بذاتها، على الرغم من أن عملية تقويم التعلم تدعم التدريس الفعال، وتعمل علي تزويد الطلاب بتغذية راجعة فورية ومستمرة؛ مما يسمح للمعلم باتخاذ أفضل القرارات التعليمية في ضوء ما يقدم له من معلومات مستمرة تتصل بأداء الطالب الفردي.

ومن ثم فإن دراسة (خليفة حسب النبي عبد الفتاح، ٢٠١٥) أضافت مرحلة رابعة للنموذج التدريسي وهي: تقويم التعلم، وبالتالي أصبح نموذج التدريس في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ مكونًا من أربعة مراحل أشار إليها باسم (ORAL)، وهي:

- الإندماج المنظم (Orchestrated Immersion).
- اليقظة الهادئة(Relaxes Alertnes).
- المعالجة النشطة (Active Processing).
- تقويم التعلم (Learning Evaluation).

وعلي الرغم من أن تقويم التعلم يعد المرحلة الأخيرة في النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، إلا أن تقويم التعلم متضمنًا في كل مرحلة من مراحل النموذج التدريسي.

- **سابعاً: بعض استراتيجات التعلم المستند الي الدماغ:**

يعتبر التعلم المستند إلى الدماغ عملية متكاملة تستهدف المعالجة النشطة للخبرات، وتكوين ترابطات عصبية وتطويرها وتقويتها، بتكوين بيئة تعليمية منسجمة ومتناغمة مع الدماغ؛مما يتطلب مجموعة من الاستراتيجيات المتوافقة مع دماغ المتعلم وبنيته ووظيفته.

وفي هذا البحث سيتم تناول بعض الاستراتيجيات المتوافقة مع الدماغ والتي يستعين بها المعلم في التخطيط للتدريس بالنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وهي:

- **١) استراتيجية الأسئلة الحافزة:**

وهي استراتيجية مبسطةٍ تشمل العناصر التي سوف يتم شرحها في الدرس علىشكل أسئلة معدة مسبقا، وتهدف إلى استثارة اهتمام الطلاب وشد اهتمامهم نحو موضوع التعلم؛ مما يستثير دافعيتهم، حيث يعتبر طرح الأسئلة ركن مهم من أركان التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين.

- **٢) استراتيجية (K.W.L):**

تؤكد استراتيجية (K.W.L) على نشاط المتعلم في تكوين المعنى، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة لتكون نقطة الانطلاق ومحور الارتكاز لما

يتضمنه موضوع التعلم من معارف ومعلومات جديدة؛ مما يسهم في تكوين الترابطات العصبية وتطويرها، وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث فنيات تدريسية، كما بالشكل (٢):

ماذا يعرفه (K)	ما يريد معرفته (W)	ما تعلمه (L)

شكل (٢) جدول استراتيجية (K.W.L)

• ٣) **استراتيجية المنظم الشكلي**:

تشير ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤، ص١٢٨) إلى أن "استراتيجية المنظم الشكلي من أدوات التعلم المتوافقة مع الدماغ، حيث تساعد الطلاب على فهم وتلخيص وتركيب أفكار معقدة، كما تساعد الطلاب في انتقاء الأفكار الهامة والتفاصيل، واكتشاف المعلومات المفقودة والعلاقات غير الواضحة، بالإضافة إلى أنها تعزز التفكير غير الخطي والتلخيص.

• ٤) **تمارين رياضة الدماغ**:

وتشمل مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تنشيط وتحفيز الدماغ وتحسين عمل الذاكرة، ويمكن استخدامهابشكل جماعي أو بشكل فردي في الصف، ومنها:

- تبادل الطلاب للمقاعد أثناء خطوات السير في الدرس.
- تدريب الطلاب علي اغماض العينين وأخذ نفس عميق أثناء التعلم.
- السماح للطلاب بالوقوف أو الجلوس كلما أرادوا تحت مراقبة المعلم بما لايخل بالنظام داخل الصف ولا يؤثر على رؤية زملائهم.

مما سبق ونظراً لما تتميز به نظرية التعلم المستند إلى الدماغ من حداثة وأهمية، ومن حيث كونها حصيلة تكامل عدة مجالات علمية، وترتكز علي ما للدماغ من بنية ووظائف متعددة؛ مما يسهم كثيرًا في فهمٍ عمليات التعلم وسلوكيات المتعلمين، وبالتالي أصبحت تلك النظرية مجالاً خصبًا للدراسات والأبحاث، وهذا لا يقلل من دور غيرها من النظريات.

• **المحور الثاني**: **المفاهيم الفيزيائية** Physics Concepts :

ويشير أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧ب، ص٣٤٩) إلى أن "تكوين المفاهيم العلمية وتنميتها لدى الطلبة، يعتبر أحد أهداف تدريس العلوم في جميع مراحل التعليم المختلفة، كما يعتبر من أساسيات العلم والمعرفة العلمية التي تفيد في هيكله العام وفي انتقال أثر التعلم.ومن ثم فإن تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية بشكل صحيح، وبقاء أثر تعلمها بات متطلبًا ضروريًا، وهدفا أساسيًا للتربية العلمية وتدريس الفيزياء.

وفي هذا المحور سيتم إلقاء الضوء على:

• (١) **المفهوم الفيزيائي**:

تعددت وتنوعت وجهات نظر التربويين التي تناولت المفهوم العلمي بالدراسة والتحليل والتفسير، ويرى خليل يوسف الخليلي، وآخرون (١٩٩٦، ص١٠) أن

المفاهيم العلمية هي "الوحدات البنائية للعلوم، وهي مكونات لغتها، وعن طريق المفاهيم يتم التواصل (Communication) بين الأفراد سواء داخل المجتمعات العلمية أو خارجها.

فالمفهوم العلمي يمكن تحديده من خلال مجموعة من الأفكار أوالخبرات التي توجد بينها مجموعة من الخصائص المشتركة، يتم التعبير عنه باسم أو بكلمة أو برمز معين يوضح مضمونه، بالإضافة إلى أنه ينمو ويتطور من خلال نضج الأفراد ونمو خبراتهم.

وتشير ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢، ص٥٧) إلى أن المفهوم الفيزيائي: هو الاسم أو المصطلح الذي يعطى لمجموعة من الصفات أو السمات أو الخصائص المشتركة أو العديد من الملاحظات أو مجموعة من الملاحظات المنظمة.

ونظراً لأهمية تعليم وتعلم المفاهيم العلمية عموماً والمفاهيم الفيزيائية بخاصة واكسابها للطلاب بصورة صحيحة أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت أنه يمكن تنمية المفاهيم الفيزيائية من خلال أساليب واستراتيجيات تدريس الفيزياء المختلفة، ومنها: دراسة(غسان يوسف حماد، ٢٠٠٨)، ودراسة (إيهاب جودة طلبة، ٢٠٠٩)، ودراسة (محمد خير السلامات، ٢٠١٢)، ودراسة (ندي ناجي زرنوفي، ٢٠١٢)، ودراسة (جمال الدين توفيق يونس، ٢٠١٤).

- (٢) **تصنيف المفاهيم الفيزيائية**:

يمكن تصنيف المفاهيم العلمية والنظر إليها من حيث: طريقة إدراكها، أومستوياتها، أودرجة تعقدها، أودرجة تعلمها، وتقسم منال السيد يوسف (٢٠٠٤، ص٣٢) المفاهيم العلمية من حيث طريقة إدراكها إلى:

مفاهيم محسوسة: قائمة على الملاحظة، وهي المفاهيم التي يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة باستخدام الحواس أو أدوات مساعدة للحواس، ومنها: عدسة.

مفاهيم مجردة: وهي المفاهيم التي لا يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة، بل لابد لإدراكها من القيام بعمليات عقلية وتصورات ذهنية معينة، ومنها: الشغل، الطاقة، القوة.

- (٣) **صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية**:

نظرًا لتفاوت المفاهيم العلمية بوجه عام، والمفاهيم الفيزيائية بخاصة في درجة تعقيدها، وبساطتها، وإدراكها، فإن تعليمها وتعلمها، ومن ثم اكتسابها بطريقة صحيحة لدى المتعلمين يواجه بعض الصعوبات،ويشيرعايش محمود زيتون (١٩٩٩، ص ص٨١ .٨٢)، وأحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧ب، ص ص٣٦١ . ٣٦٢)، وناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢، ص٦٨) إلى صعوبات تعليم وتعلم المفاهيم العلمية، ومنها:طبيعة المفهوم العلمي، والخلط في معني المفهوم أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم العلمية، النقص في خلفية الطالب العلمية (الثقافية)، وصعوبة تعلم المفاهيم العلمية السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم العلمية الجديدة. ومن الصعوبات أيضا: نقص الخبرة لدى المعلمين وعدم تأهيلهم لتعليم وتعلم المفاهيم العلمية وبخاصة الفيزيائية، ومنها، طرق وأساليب واستراتيجيات

التدريس المتبعة، والمناهج التدريسية غير الملائمة من حيث الكم، فلسفة البناء والتصميم والتحديث، وتأثير البيئة المحيطة والثقافة المحبطة للتقصي والاستكشاف.

• (٤) **العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم الفيزيائية**:

يشير محمد حمد الطيطي (٢٠٠٧، ص٨٣) إلى أن تعلم المفاهيم بصفة عامة يتأثر بمجموعة من العوامل،ومنها:عدد الأمثلة، والأمثلة واللأمثلة، والخبرات السابقة للمتعلم، ونوع المفهوم. ولابد من الأخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة في تعليم وتعلم المفاهيم العلمية من قبل المعلمين حتي يتم اكتساب المفاهيم العلمية بصورة صحيحة وتصويب ما يوجد لدى المتعلمين في المراحل المختلفة من تصورات بديلة وأفكار خاطئة، قد يتجاهلها الكثير من المعلمين؛ مما يسبب قصوراً في اكتساب المفاهيم العلمية وتنميتها بطريقة صحيحة؛ مما يسهم في تنظيم المعارف العلمية في صورة ذات معنى؛ مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

• (٥) **بعض إجراءات تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية**:

لتكوين وبناء المفاهيم العلمية، وبخاصة المفاهيم الفيزيائية منها بصورة صحيحة، يلزم تهيئة مناخ تعليمي تعلمي مناسب، وبيئة مشوقة محفزة للتعليم والتعلم، ومثيرة لدافعية المتعلمين متحدية لأدمغتهم، وهو ما يتوفر في التعلم المستند إلى الدماغ؛ مما يتطلب من المعلمين ممارسة إجراءات تدريسية مختلفة لتحقيق ذلك. ومن الدراسات والأبحاث التي أكدت أهمية الدور الذي يقوم به المعلم، والاستراتيجيات المتبعة، والبيئة المؤثرة في اكتساب وتنمية المفاهيم العلمية بوجه عام والفيزيائية بخاصة، ومنها: دراسة (محمد عبد الكريم حسانين، ٢٠٠٦)،ودراسة (محمد عبد الرازق الحياصات، ٢٠٠٧)،ودراسة (غسان يوسف حماد، ٢٠٠٧)، ودراسة (آمال سعد سيد،٢٠١٠).

وأكدت دراسة (Caliskan, S. & Others, 2010) الأثر الإيجابي لاستراتيجيات حل المشكلات على اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، وتوصلت دراسة(Bajpai, M., 2013) إلى فعالية المختبر الافتراضي في تنمية المفاهيم الفيزيائية.

• **المحور الثالث**: **الاتجاه نحو الفيزياء** (Attitude Toward Learning Physics):

في ظل الانفجار المعرفي، وما يتسم به القرن الحادي والعشرين من تقدم علمي وتكنولوجي، وتسارع وتغير مستمر في المعرفة والمعلوماتية، برزت أهمية التربية العلمية وتدريس الفيزياء بخاصة، والتأكيد على التعلم المستمر مدى الحياة، والذي يتطلب اكتساب وتنمية وتحسين الاتجاهات العلمية، لتكون بمثابة دافعية للتعلم في المجتمع المعاصر.

• (١) **مفهوم الإتجاه العلمي**:

يشير كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢، ص٤٠١) إلى أن الاتجاه العلمي يمثل "شعور الفرد العام الثابت نسبيًا الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من القبول أو الرفض، التأييد أو المعارضة، المحاباة أو المجافاة".

• (٢) **خصائص الاتجاهات العلمية**:

يرى أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص ص٨٩ .٩٠) أن الاتجاهات العلمية تتضمن بعض الخصائص منها:

- الاتجاهات متعلمة، أي ليست غريزية أو موروثة.
- الاتجاهات تنبئ بالسلوك.
- الاتجاهات تحفز وتهيؤ للاستجابة.
- الاتجاهات ثابتة نسبيًا وقابلة للتعديل والتغيير.
- الاتجاهات قابلة للقياس.

يتبين مما سبق أهمية اكتساب وتنمية وتحسين الاتجاهات العلمية، ودور التربية العلمية في ذلك، ومنها: تنمية الاتجاهات نحو ترشيد استهلاك الطاقة والمياة، والاتجاهات نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة، والاتجاهات نحو تعليم وتعلم العلوم والفيزياء بخاصة.

ويوضح عايش محمود زيتون، (١٩٩٩، ص١١٤) أن تدريس العلوم يؤكد تشكيل الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى الطلبة وذلك نظرًا لأهميتها في حياة الطالب، وتشكيل الشخصيةالعلمية، وتوجيه سلوكه والتنبؤ به، كما تثير الاهتمام والرغبة لديه وبالتالي الدافع لمتابعة العلوم ودراستها، واستخدام منهجية علمية في البحث والتفكير العلمي، وتكوين العقلية العلمية للطالب.

• (٣) **المكونات السلوكية للإتجاهات العلمية**:

يذكر أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص ص٩٠ . ٩١) أن المكونات السلوكية للاتجاهات العلمية كالتالي:

١) حب الاستطلاع. ٢) التفتح الذهني.
٣) عدم التسرع في إصدار الحكم. ٤) العقلانية.
٥) الإيمان بالطرق العلمية. ٦) الاعتقاد في أهمية الدور الاجتماعي للعلم.
٧) الأمانة العلمية. ٨) الشجاعة الأدبية.
٩) الاستعداد لتغيير الرأي.

يتضح مما سبق أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه معلم الفيزياء لاكتساب وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومنها: اختيار الخبرات وأساليب التعلم المناسبة لتنمية الاتجاهات المحددة مسبقا من قبل المعلم، وتهيئة البيئة التعليمية التعلمية الملائمة والمواقف اللازمة والإمكانات المطلوبة والتي تسمح بتبادل الخبرات العاطفية التي تسهم في اكتساب وتنمية وتحسين الاتجاه نحو الفيزياء، وعرض نماذج إنسانية تكون بمثابة قدوة يحتذي بها الطلاب في التفكير والسلوك لتوجيه الطلاب وإرشادهم.

ويقصد بالاتجاه نحو الفيزياء إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة الاستجابات الصادرة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بالقبول أو الرفض لعبارات مقياس الاتجاه نحو الفيزياء، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك. ومن مكونات الاتجاه نحو الفيزياء كما يوردها أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢، ص٩٤): الاستمتاع بمادة الفيزياء، وقيمة مادة الفيزياء، ومعلم مادة الفيزياء.

وقد أثبتت نتائج الدراسات أنه يمكن تنمية الاتجاه نحو الفيزياء من خلال أساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة، ومنها: دراسة (المهدي محمود سالم، ٢٠٠١)، ودراسة (خالد محمد سيد، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد عبد الكريم محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (غسان يوسف حماد، ٢٠٠٧)، ودراسة (أنصاف جورج سلامة، ٢٠٠٨)، والتي أثبتت أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة على إتجاهات الطلبة في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بالأردن.

ومن الدراسات التي تناولت بعض استراتيجيات تدريس العلوم، واساهمها في بقاء أثر التعلم: دراسة (رزق حسن عبد النبي، ١٩٩٩) التي أظهرت أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، ودراسة (جميل منصور أحمد، ٢٠٠٣) التي أبرزت أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العلمية وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ودراسة (محمد حسين سالم، ٢٠٠٤) التي أكدت فاعلية المدخل المنظومي في تدريس وحدة كيمياء الماء على التحصيل وبقاء أثر تعلم طلاب الثانوية العامة بالجوف واتجاهاتهم نحوه.

يتضح مما سبق أن اكتساب المفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر تعلمها، وتنمية الإتجاه نحو الفيزياء لدى الطلاب ليست بالأمر اليسير، إذ أنها تتطلب تضافر جهود عناصر العملية التعليمية ككل ممثلة في المدرسة، والفصل المدرسي، والمعلم، والمتعلم، والمناهج، ما يتبع من طرق وأساليب واستراتيجيات تعليمية تعلمية وذلك في بيئة محفزة ومشوقة تتناغم مع مبادئ الدماغ وبنيته ووظيفته، وهو ما يوفره النموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

والبحث الحالي يتناول: فاعلية نموذج تدريسي قائم علىنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الإتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وتمت الاستفادة مما تم عرضه من دراسات سابقة وأدبيات تربوية في إعادة صياغة محتوى وحدة الشغل والطاقة، في ضوء مراحل النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وكذلك في بناء مقياسالاتجاه نحو الفيزياء، ومواجهة الصعوبات التي واجهت تطبيق البحث.

• أدوات البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في هذا البحث بهدف التعرف على فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الإتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلابالصف الأول الثانوي العام، وتم القيام بالإجراءات التالية للتحقق من ذلك:

• أولاً: اختيار المحتوى العلمي:

تم اختيار وحدة "الشغل والطاقة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام كمجال للبحث الحالي، وذلك للأسباب التالية:

- انخفاض درجات الطلاب في بعض الاختبارات التي تتضمن محتوى وحدة " الشغل والطاقة ".
- احتواء وحدة "الشغل والطاقة"على مجموعة من المفاهيم المجردة التي يصعب تعلمها.
- تضمن الوحدة موضوعات تثير تساؤلات لدى الطلاب تتيح لهم فرصة ممارسة مهارات التفكير العليا.
- أهمية اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة؛ لما لها من تطبيقات في حياتهم العملية.

• **ثانياً: تحليل المحتوى العلمي**:

تم تحليل محتوى وحدة "الشغل والطاقة" بكتاب الفيزياء المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي العام للعام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ وفقا للخطوات التالية:

• **أ) الهدف من عملية تحليل المحتوى**:

تم تحليل وفحص محتوى الوحدة بهدف تحديد واستخراج المفاهيم الفيزيائية المتضمنة؛ مما ساعد في إعداد كراسة أنشطة الطالب، ودليل المعلم، واختبار المفاهيم الفيزيائية.

• **ب) ثبات عملية تحليل المحتوى**:

تم تحليل محتوىالوحدة في ضوء التعريف الإجرائي للمفهوم الفيزيائي، وبعد مرور خمسة عشر يومًا على عملية التحليل الأولى، ثم إعادة عملية التحليل مرة أخرى، وبلغت نسبة الاتفاق (٩٧٪)، (٩١.٤٪) بالنسبة لكل باحث على حدة؛ مما يشير إلى أن التحليل على درجة عالية من الثبات، وتم التوصل من خلال عملية تحليل المحتوى إلى أن وحدة "الشغل والطاقة" تحتوي على ستة عشر مفهومًا فيزيائيًا، منها مفهومان رئيسيان، وأربعة عشر مفهومًا فرعيًا.

• **جـ) عرض قائمة المفاهيم على المحكمين**:

تم إعداد استطلاع للرأي حول المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة، وتم عرضه على مجموعة من المحكميناللاطلاع عليه وإبداء الرأي، وتم تجميع آراء السادة المحكمين وإجراء بعض التعديلات على الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم حسب آراء بعض المحكمين.

• **د) الصورة النهائية للتحليل**:

تم الاتفاق على أن المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة في صورتها النهائية، هي: ستة عشر مفهومًا، منها مفهومان رئيسيان، وأربعة عشر مفهومًا فرعيًا.

• **ثالثاً: إعداد موادالتعليم والتعلم**:

تضمنت مواد التعليم والتعلم ما يلي:

• **(١) كراسة أنشطة الطالب**:

تحدد الهدف من كراسة أنشطة الطالب في إعادة صياغة وحدة "الشغل والطاقة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء وفقا لنموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وقد مرت عملية إعداد كراسة الأنشطة بالخطوات التالية:

- تحديد أهداف وحدة " الشغل والطاقة": تم الاستعانة بالأهداف العامة لتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية العامة (محمد عبد الهادي كامل، وآخرون، ٢٠١٤)، لصياغة الأهداف العامة للوحدة، ثم صياغة الأهداف الإجرائية لوحدة "الشغل والطاقة".
- إعادة صياغة محتوي الوحدة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ:تمت إعادة صياغة الوحدة باتباع الخطوات التالية:
  - ✓ تحديد الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للوحدة.
  - ✓ تقسيم موضوعات الوحدة إلى عدد من الدروس في ضوء المفاهيم المتضمنة بها، والخطة الزمنية المحددة من قبل الوزارة، وصياغتها في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ.
  - ✓ توفير المواد والوسائل التعليمية التي تستخدم في كل درس من دروس الوحدة.
  - ✓ تحديد معمل الفيزياء كمكان مناسب لتنفيذ التدريس وفق النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ.
  - ✓ تحديد استراتيجيات التدريس المستخدمة.
  - ✓ تحديد أسئلة التقويم المتنوعة لكل درس من دروس وحدة "الشغل والطاقة".
  - ✓ تحديد الواجب المنزلي لمساعدة الطالب على تطبيق المفاهيم الفيزيائية التي تعلمها.
- مكونات كراسة الأنشطة:

تم تنظيم كراسة أنشطة الطالب لوحدة "الشغل والطاقة" وفقاً لنموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، حيث بدأت بالمقدمة، ثم التعليمات الموجهة إلى الطالب، ثم عرض الدروس في صورة أوراق عمل، بحيث تحتوي كراسة الأنشطة على (٨) ثمانية أوراق عمل، ثم التقويم الشامل للوحدة، وأخيراً المراجع التي يمكن للطالب الرجوع إليها، وتضمن كل درس من دروس وحدة "الشغل والطاقة": موضوع الدرس، والأهداف الإجرائية، والمفاهيم الفيزيائية المراد إكسابها للطلاب، والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لمجموعات العمل، وعرض الأسئلة الحافزة، وعرض الأنشطة التي يقوم بها الطلاب، والتقويم، والواجب المنزلي.

- (٢) **دليل المعلم لوحدة " الشغل والطاقة"** :

مرت عملية إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف من دليل المعلم:

تحدد الهدف من دليل المعلم في شرح كيفية تدريس وحدة "الشغل والطاقة" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام، في مادة الفيزياء وفقا للنموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وتمت صياغة دليل المعلم ليكون متفقا مع كراسة أنشطة الطالب، لتحقيق الترابط بين دليل المعلم وكراسة الأنشطة.

مكونات دليل المعلم:

تضمن دليل المعلم ما يلي:

- مقدمة عن التعلم المستند إلى الدماغ.
- مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.
- مراحل النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ.
- توجيهات وإرشادات للمعلم عند تدريس الوحدة في ضوء النموذج التدريسي.
- الأهداف العامة لتدريس وحدة الشغل والطاقة.
- الأهداف الإجرائية لوحدة الشغل والطاقة.
- أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الموضوعات المختارة.
- مصادر التعليم والتعلم والمواد والأجهزة والأدوات التعليمية المستخدمة في التدريس.
- أنواع التقويم المستخدمة في تقويم التعلم.
- التوزيع الزمني لموضوعات وحدة الشغل والطاقة.
- طريقة السير في تدريس موضوعات وحدة "الشغل والطاقة".
- خطة السير الخاصة بكل درس، وتتضمن ما يلي:
  - ✓ عنوان الدرس.
  - ✓ الأهداف الإجرائية الخاصة بالدرس.
  - ✓ المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة.
  - ✓ المواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لكل مجموعة عمل.
  - ✓ خطوات السير في الدرس وفق النموذج التدريسي المستند إلى الدماغ، وهي:
    - الاندماج المنظم. - اليقظة الهادئة.
    - المعالجة النشطة. - تقويم التعلم.
  - ✓ إجابة أسئلة التقويم.
  - ✓ الواجب المنزلي.
- المراجع المستخدمة في إعداد دليل المعلم

وقد تم عرض كراسة الأنشطة ودليل المعلم على السادة المحكمين، لإبداء الرأي حول:

- قابلية الأهداف الإجرائية للتحقيق.
- مناسبة الأجهزة والأدوات المقترحة لتنفيذ الأنشطة المصاحبة لمحتوى الوحدة.
- الدقة العلمية لمحتوى كراسة الأنشطة ودليل المعلم.
- ملاءمة الأنشطة المصاحبة لمحتوى الوحدة.
- قياس أساليب التقويم للأهداف الإجرائية المتضمنة بالوحدة.
- الاتساق بين كراسة الأنشطة ودليل المعلم المصوغان وفقا للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ من حيث: الأهداف، والأنشطة، والتقويم.
- حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه ضروريًا.

وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة؛ ومن ثم أصبح كل من كراسة الأنشطة، ودليل المعلم في صورتهما النهائية صالحين للتطبيق.

- **رابعاً: إعداد أداتا القياس**:

تمثلت أداتا القياس في:

• (١) **إعداد اختبار المفاهيم الفيزيائية**:

مرت عملية إعداد الاختبار بعدة خطوات كما يلي:

◄◄ **تحديد الهدف من الاختبار :**

تحدد هدف اختبار المفاهيم الفيزيائية في قياس مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة الدراسة) للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة" عند المستويات المعرفية (CAPS) وتشمل: المعرفة بالمحتوي، والفهم والتطبيق، والتفكير الناقد وحل المشكلات. وتم صياغة الأهداف في صورة إجرائية.

◄◄ **تقدير الوزن النسبي للمفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة":**

تم تقدير الوزن النسبي للمفاهيم الفيزيائية بالوحدة حسب عدد الأهداف الإجرائية المتضمنة بها، وتم تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة، ومن ثم تحديد الوزن النسبي لمفردات الاختبار، مما ساعد في إعداد جدول مواصفات اختبار المفاهيم الفيزيائية كما بالجدول (١):

جدول (١) مواصفات اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"

المفاهيم الرئيسية وما تتضمنه من مفاهيم فرعية	توزيع الأسئلة طبقاً لمستويات كابس(CAPS) المعرفية			عدد الأهداف	الأوزان النسبية
	المعرفة بالمحتوى	الفهم والتطبيق	التفكير الناقد وحل المشكلات		
الشغل ويتضمن: الشغل – القوة – الإزاحة – الجول – الشغل الموجب – الشغل السالب – النيوتن – الكمية القياسية – الكمية المتجهة.	(١، ٩)	(٢، ٤، ٦، ٨)	(٣، ٥، ٧، ١٠، ١١، ١٢)	١٢	٤٠٪
الطاقة ويتضمن: الطاقة – طاقة الوضع – طاقة الحركة – السرعة – كتلة الجسم – العجلة المنتظمة – الطاقة الميكانيكية.	(١٣، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٧)	(١٥، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠)	(١٦، ٢٠، ٢١)	١٨	٦٠٪
المجموع	٩	١٢	٩	٣٠	١٠٠٪
النسب المئوية	٣٠٪	٤٠ ٪	٣٠ ٪		١٠٠٪

◄◄ **صياغة أسئلة اختبار المفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة":**

يتكون كل سؤال من أسئلة الاختبار من جزأين رئيسيين هما: مقدمة السؤال، والإجابة وتشمل أربعة بدائل تم ترقيمها بالأحرف (أ، ب، ج، د) علي التوالي، وتعبر إحدي البدائل عن الإجابة الصحيحة، بينما تعبر البدائل الأخري عن إجابات ليست بصحيحة، وتتضمن بعض أسئلة الاختيار من متعدد أشكالاً توضيحية، وعلي الطالب أن يضع علامة (✓) أمام البديل الصحيح للإجابة، وذلك في الموضع المخصص للسؤال بورقة الإجابة.

◄◄ **تصميم ورقة الإجابة عن اختبار المفاهيم الفيزيائية:**

تم إعداد ورقة إجابة منفصلةبحيث تتضمن اسم الطالب والفصل والمدرسة، ويقوم الطالب بوضع علامة (✓) أسفل البديل الذي قام باختياره سواء (أ، ب، ج، د) من الجدول الذي يوضح ذلك.

تعليمات اختبار المفاهيم الفيزيائية:

تضمنت كراسة الأسئلة تعليمات الاختبار في صفحتها الأولي، وتم صياغتها بحيث تكون واضحة ودقيقة وبسيطة بحيث لا تؤثر علي إجابات الطلاب.

التقدير الكمي للاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"على شكل جدول، وتم تصحيح أسئلة الاختبار بحيث تعطي كل إجابة صحيحة درجة واحدة فقط، وتعطي كل إجابة غير صحيحة درجة (صفر)، وبالتالي يصبح إجمالي درجات الاختبار الكلية (٣٠) ثلاثون درجة فقط.

حساب القيم الإحصائية للاختبار:

صدق المحتوى (صدق المحكمين):

تم التأكد من صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه في صورته الأوليةعلى مجموعة من السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول: مدى قياس السؤال للمستوي الفكري للهدف المراد تحقيقه، والدقة العلمية للسؤال، والدقة اللغوية للسؤال.وتم إجراء التعديلات، وبالتالي أصبح محتوي الاختبار صادقا.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من (٣٥) طالبًا بمدرسة المنيا الثانوية الجديدة للبنين بمدينة المنيا الجديدة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور الاختبار على حدة ودرجات الطلاب في الاختبار ككل باستخدام معادلة ارتباط بيرسون(فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٦، ص ص٢٤٤ -٢٤٦)، كما بالجدول (٢):

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور اختبار المفاهيم الفيزيائية على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل (ن = ٣٥)

محاور اختبار المفاهيم الفيزيائية	المعرفة بالمحتوى	الفهم والتطبيق	الناقد وحل المشكلات
معاملات الارتباط	٠.٨٢٢	٠.٨٩٢	٠.٧٦٧

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٧٦٧ : ٠.٨٩٢) ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يعني ارتباط درجات الأسئلة التي تقيس المحاور الثلاثة بالاختبار ككل، مما يؤكد أن الاختبار ذو درجة عالية من الصدق.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة باستخدام المعادلات الإحصائية(فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٦، ص ص٤٤٧ــ ٤٦٨). وتراوحت معاملات السهولة ما بين (٠,٢٩ : ٠,٧٧)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٣ : ٠,٧١)، وتراوحت معاملات التمييز لمفردات اختبار المفاهيم ما بين (٠,١٨ : ٠,٢٥) وتعد قيم معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار مناسبة؛ مما يسمح باستخدامه كأداة لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة".

حساب معامل الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة(Kueder, Richardson-21) لحساب الاتساق الداخلي (فؤاد أبوحطب، وآخرون، ١٩٩٧، ص ص١١٨-١٢٠). ووجد أن معامل الثبات (٠,٧٤١) وتدل قيمة معامل الثبات علي أن الاختبار علي درجة مناسبة من الثبات مما يشير إلي ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ويطمئن لاستخدامه كأداة للقياس.

- تحديد الزمن المناسب لاختبار المفاهيم الفيزيائية:

ثم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، حيث بلغ الزمن (٤٥) دقيقة تتضمن قراءة تعليمات الاختبار.

- الصورة النهائية لاختبار المفاهيم الفيزيائية:

بعد اجراءات ضبط اختبار المفاهيم الفيزيائية أصبح الاختبار في صورته النهائيةصالحا للتطبيق على مجموعة البحث، ويتكون من (٣٠) مفردة، والدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة، وتم إعداد كراسة الأسئلة والتي تتضمن تعليمات الاختبار ومفرداته، ونموذج لورقة الإجابة، وروعي في تعليمات الاختبار أن تكون واضحة وبسيطة وتتميز بالدقة.

- (٢) **إعداد مقياس الاتجاه نحو الفيزياء**:

مرت عملية إعداد مقياس الاتجاه نحو الفيزياءبعدة خطوات كما يلي:

- تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى معرفة اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي العام (مجموعة البحث) نحو الفيزياء، وذلك من خلال إجابتهم عن مفردات المقياس.

- تحديد أبعاد المقياس:

تم الاطلاع علي بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالإتجاه، وكذلك بعض مقاييس الاتجاه نحو العلوم عامة،والفيزياء بخاصة، في ضوء أبعاده الثلاثة، وتشمل الاتجاه نحو: أهمية دراسة الفيزياء، معلم الفيزياء، الاستمتاع بدراسة الفيزياء.

- صياغة مفردات مقياس:

وروعي عندصياغة مفردات المقياس:مناسبتها لأبعاد المقياس المحددة، ووضوح الأسئلة ومناسبتها لمستويات الطلاب، والجدول التالي يوضح مواصفات مقيا الاتجاه نحو الفيزياء، والذي يتكون من (٣٠) عبارة، كما يلي:

جدول (٣) مواصفات مقياس الاتجاه نحو الفيزياء

أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	عدد العبارات	الأوزان النسبية
الاستمتاع بدراسة الفيزياء	١، ٩،٦، ١٣، ١٨	٣، ٥، ١٩، ٢٢، ٢٩	١٠	٣٣,٣٣٪
معلم الفيزياء	٤، ٧، ٢٠، ٢٤، ٣٠	٢، ١١، ١٤، ١٧، ٢٧	١٠	٣٣,٣٣٪
أهمية دراسة الفيزياء	٨، ١٠، ١٦، ٢٦، ٢٨	١٢، ١٥، ٢١، ٢٣، ٢٥	١٠	٣٣,٣٣٪
المجموع	١٥	١٥	٣٠	١٠٠٪
النسب المئوية	٥٠٪	٥٠٪	٣٠	١٠٠٪

◄◄ تعليمات المقياس:

تضمنت كراسة الأسئلة تعليمات المقياس في صفحتها الأولي، وتم صياغتها بحيث تكون واضحة ودقيقة وبسيطة بحيث لا تؤثر علي إجابات الطلاب.

◄◄ التقدير الكمي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء:

تم تقدير استجاباتبحيث تتدرج من (٣ – ١) للعبارات الموجبة، ومن (١ – ٣) للعبارات السالبة، كما بالجدول (٤):

جدول (٤)التقدير الكمي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء

الاستجابات / نوع العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
موجبة	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣

◄◄ الضبط الإحصائي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء:

صدق المحتوي (صدق المحكمين):

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه في صورته الأوليةعلى السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدي ملاءمة كل مفردات المقياس لأبعاده المراد قياسها، والدقة العلمية لمفردات المقياس، والدقة اللغوية لمفردات المقياس، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وبالتالي أصبح محتوى المقياس في صورته النهائيةصادقا.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من (٣٣) طالبًا بمدرسة المنيا الثانوية الجديدة للبنين بمدينة المنيا الجديدة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور المقياس علي حدة ودرجات الطلاب في المقياس ككل باستخدام معادلة ارتباط بيرسون(فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٦، ص ص٢٤٤ -٢٤٦)، ومن خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار ٠.١٦ كما بالجدول (٥):

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور مقياسالإتجاه نحو الفيزياء علي حدة ودرجاتهم في المقياس ككل (ن = ٣٣)

محاور المقياس	الاستمتاع بدراسة الفيزياء	معلم الفيزياء	أهمية دراسة الفيزياء
معاملات الارتباط	٠,٩١٢	٠,٨٨١	٠,٩٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن قيم ذات دلالة عند مستوي (٠,٠١)، وهذا يعني ارتباط درجات الأسئلة التي تقيس محاور المقياس بالمقياس ككل، مما يؤكد أن المقياس ذو درجة عالية من الصدق مما يطمئن لاستخدامه.

حساب معامل الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة (ألفا كرومباخ)، (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ص١٦٥)، ومن خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار ٠,١٦ ، ووجد أن معامل الثبات (٠,٨٦١) وتدل قيمة معامل الثبات علي أن المقياس علي درجة مناسبة من الثبات مما يشير إلي ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ويطمئن لاستخدامه كأداة للقياس.

- تحديد الزمن المناسب لمقياس الإتجاه نحو الفيزياء:

تم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، حيث بلغ الزمن (٤٠) دقيقة تتضمن قراءة تعليمات المقياس.

- الصورة النهائية للمقياس:

بعد اجراءات ضبط المقياس أصبح المقياس في صورته النهائيةصالحاً للتطبيق علي مجموعة البحث، وتم إعداد كراسة الأسئلة والتي تتضمن تعليمات المقياس ومفرداته.

- **خامساً: إجراءات البحث التجريبية.**

بعد الانتهاء من إعداد مواد وأدوات البحث والتأكد من الصدق والثبات والصلاحية للتطبيق، تم تنفيذ تجربة البحث على النحو التالي:

- **(أ) إجراءات الإعداد لتجربة البحث:**

- اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المنيا الجديدة الثانوية للبنين بمدينة المنيا الجديدة التابعة لإدارة المنيا التعليمية، والجدول (٦) التالي يوضح مواصفات مجموعة البحث.

جدول (٦) مواصفات مجموعة البحث

مجموعة البحث	الفصل	عدد الطلاب	الجنس	طريقة التدريس المستخدمة
المجموعة الضابطة	٤/١	٣٧	بنين	الطريقة المعتادة
المجموعة التجريبية	٣/١	٣٤	بنين	نموذج تدريسي قائم علي التعلم المستند إلي الدماغ

- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث:

تم الحصول على موافقة الجهات المختصة لتطبيق تجربة البحث بمدرسة المنيا الجديدة الثانوية للبنين بمدينة المنيا الجديدة.

- **(ب) إجراءات تنفيذ تجربة البحث:**

- **١) إجراء التطبيق القبلي لأدوات القياس علي مجموعة البحث:**

تم تطبيق أدوات القياس (اختبار المفاهيم الفيزيائية، مقياس الإتجاه نحو الفيزياء) على طلاب المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وذلك قبل التدريس مباشرة، ثم تصحيح استجابات الطلاب مجموعة البحث، لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **نتائج التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية:**

لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية باستخدام اختبار "ت" وذلك للحصول على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب، وباستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (١٦،٠) جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفيزيائية (ن١ = ن٢ = ٣٣)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية	التجريبية		الضابطة		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
		م	ع	م	ع			
المعرفة بالمحتوى	٩	٣,٣	١,٤٨	٣,٢٧	١,٨١	٠,٠٣	٠,٧٠٤	غير دالة
الفهم والتطبيق	١٢	٣,٤٢	١,٢٨	٣,٧٦	١,٩	٠,٣٤	٠,٨٣٥	غير دالة
الناقد وحل المشكلات	٩	٢,٧٦	١,٦٨	٢,٦١	١,٢٥	٠,١٥	٠,٤١٦	غير دالة
المجموع الكلي	٣٠	٩,٤٨	٣,٣٥	٩,٦٤	٣,٥٧	٠,١٦	٠,١٧٨	غير دالة

"ت" الجدولية عند (٠,٠٥) = (١,٩٨)

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور اختبار المفاهيم الفيزيائية علي حدة، والاختبار ككل، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار، وفي الدرجة الكلية للاختبار أصغر من قيمتها الجدولية (١,٩٨)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربة البحث في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.**

- **نتائج التطبيق القبلي لمقياسالاتجاه نحو الفيزياء:**

لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء، باستخدام اختبار "ت" وذلك للحصول على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب، وباستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (٠,١٦) جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء (ن١ = ن٢ = ٣٣)

أبعاد المقياس	التجريبية		الضابطة		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاستمتاع بدراسة الفيزياء	١٩,٥٢	٥,٢٦	١٩,٩٤	٥,٧٦	٠,٤٢	٠,٣١٢	غير دالة
معلم الفيزياء	٢٠,٩١	٤,١٦	٢١,٥٣	٤,٣٦	٠,٦٢	٠,٥٨٩	غير دالة
أهمية دراسة الفيزياء	٢٢,٦١	٥,٣٩	٢٣,٣٩	٥,٨٦	٠,٧٨	٠,٥٦٨	غير دالة
المجموع الكلي	٦٣,٢٧	١٢,٨٢	٦٥,١	١٤,٤٨	١,٨٣	٠,٥٤٠	غير دالة

"ت" الجدولية عند (٠,٠٥) = (١,٩٨)

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو الفيزياء على حدة، والمقيلس ككل، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور المقياس، وفي الدرجة الكلية للمقياس أصغر من قيمتها الجدولية (١,٩٨) ؛مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربة البحث في محاور مقياس الاتجاه نحو الفيزياء المحددة مسبقا لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.**

- **(ج) تدريس وحدة " الشغل والطاقة " لمجموعتي البحث :**

بدأ التدريس الفعلي للمجموعة التجريبية في نفس الوقت الذي بدأ فيه مدرس الفيزياء بالمدرسةبالتدريس للمجموعة الضابطة بداية من ٢٠١٤/١٢/٢ ولمدة ثلاث أسابيع، وفقا للجدول (٩) التالي:

جدول (٩) الجدول الزمني لتدريس موضوعات وحدة "الشغل والطاقة"

المعالجة التجريبية	الموضوعات	عدد الحصص	عدد الأسابيع
الشغل والطاقة	الشغل، الطاقة، طاقة الحركة، الطاقة الميكانيكية	٨	٢
قانون بقاء الطاقة الميكانيكية	قانون بقاء الطاقة، الطاقة الميكانيكية، قانون بقاء الطاقة الميكانيكية	٤	١
المجموع		١٢	٣

- (د) **إجراء التطبيق البعدي لأدوات القياس على عينة البحث**:

تم تطبيق أداتا القياس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء فترة التدريس مباشرة، وتصحيح أوراق إجابات الطلاب، تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

- (هـ) **الحصول على البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لها**:

تم رصد درجات الطلاب عن أدوات التقويم قبلياً وبعدياً، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة بيانات (SPSS) الإصدار(0.16)، وذلك لتحليل نتائج البحث وتفسيرها في ضوء فروض البحث، تمهيدا لتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

• نتائج البحث، وتوصياته ومقترحاته:

- **أولاً: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها**:

بعد الانتهاء من تطبيق تجربةٍ البحث الأساسية، وإجراء القياس البعدي، ثم رصد النتائج وجدولتها تمهيدا لمناقشتها، وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث باستخدام المعاملات الإحصائية المناسبة، كما يلي:

- أ) **اختبار صحة الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارالمفاهيمالفيزيائية". ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.16)، كما بالجدول (١٠):

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية (ن١ = ٣٠ ، ن٢ = ٣٣)

محاور الاختبار	الدرجة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	دلالة الفرق
المعرفة بالمحتوي	٩	التجريبية	٧.٢٧	٢.١٠	٧.٦٨٠	دالة
		الضابطة	٣.٣٩	١.٩٠		
الفهم والتطبيق	١٢	التجريبية	٨.٦٣	٢.٠٩	١٠.٧٢٨	دالة
		الضابطة	٣.٥٨	١.٦٤		
التفكير الناقد وحل المشكلات	٩	التجريبية	٦.٩٠	١.٥٦	٩.٥٢١	دالة
		الضابطة	٣.١	١.٦١		
الدرجة الكلية	٣٠	التجريبية	٢٢.٨٠	٥.٠٥	١١.٠٣٠	دالة
		الضابطة	١٠.٠٥	٤.١١		

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = (١.٩٨)

يتضح من الجدول (١٠) أنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل محور من محاور الاختبار على حدة وفي درجة الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الفيزيائية، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار وفي الدرجة الكلية له أكبر بكثير من قيمتها الجدولية (١,٩٨)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- تشير النتائج السابقة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة "الشغل والطاقة" باستخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على طلاب المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في اختبار المفاهيم الفيزيائية ككل، وفي كل محور من محاور الاختبار علي حدة، وعليه يرفض الفرض الصفري الأول، ويتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارالمفاهيم الفيزيائيةلصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولبيان حجم التأثير للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية، ثم حساب حجم التأثير بحساب كل من (d, η2)(صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ص٢٤٧)، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) قيمة مربع إيتا و حجم التأثير (d, η2) للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على اكتساب المفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة"

المتغير المستقل	المتغير التابع	ت	ت٢	η2	d	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ	المفاهيم الفيزيائية	١١.٠٣	١٢١,٧	٠.٦٧	٢.٨٥	كبيرجدًا

يتضح من الجدول (١١) أن:

- قيمة حجم تأثير المتغير المستقل (النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ) علي المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الفيزيائية) هي (d = ٢.٨٥)؛ مما يدل علي حجم تأثير كبير وفقا لما أشار إليه كوهن من أن حجم التأثير يكون كبيرًا إذا كانت (d ≥ ٠.٨).
- قيمة معامل (η2 = ٠.٦٧)، وذلك يعني أن (٦٧٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (المفاهيم الفيزيائية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ). (زكريا الشربيني، ١٩٩٥، ص١٨٠).

ولبيان فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة" تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (Blake)، ويوضح جدول (١٢) التالي نسبة الكسب المعدل

لبليك لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية.

جدول (١٢) قيمة نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية بوحدة"الشغل والطاقة"

الاختبار	النهاية العظمى	المتوسط الحسابى		نسبة الكسب المعدل
		التطبيق القبلى	التطبيق البعدى	
اختبار المفاهيم الفيزيائية	٣٠	٩,٤٨	٢٢,٨	١,١

يتضح من جدول (١٢) أن نسبة الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية (١,١) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بليك (Blake) من (١ :٢)؛ مما يدل على أن النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ له فاعلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة".

يتضح مما سبق أن استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الفيزياء للصف الأول الثانوي لطلاب المجموعة التجريبية أدى إلى حدوث تحسن واضح في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة"، والمصوغة وفق النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، حيث كانت قيمة حجم التأثير كبيرة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول لهذا البحث، والذي ينص على:
"ما فاعلية نموذج تدريسي قائم علىالتعلم المستند إلى الدماغ فياكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟ ".

- **مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها**:

يتضح مما سبق أن دراسة وحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية (والتي تم صياغتها في ضوء نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ) قد أسهم في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- أن التعلم وفقاً للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، قد ساعد طلاب الصف الأول الثانوي على بناء المعرفة بأنفسهم من خلال قيامهم بالأنشطة العلمية والتجارب المعملية؛ مما جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم، وأسهم في إدراكهم للعلاقات بين المفاهيم الفيزيائية المختلفة، وربطهم بين المعارف السابقة وما توصلوا إليه من معلومات.
- استخدام مجموعة من الاستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم التي تتناغم مع دماغ المتعلم وبنيته ووظيفته، مثل: (الأسئلة الحافزة، واستراتيجية K.W.L ، وشكل فن، وتمارين رياضة الدماغ، والتعلم التعاوني)؛ مما كان له أثر كبير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
- تقديم المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة" من خلال ما يوفره النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ من أنشطة عملية، واستراتيجيات تعليم وتعلم؛ مما أسهم في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الفيزيائية بطريقة صحيحة.

- تنفيذ الطلاب للأنشطة العملية بأنفسهم تحت توجيه وإرشاد المعلم؛ مما أتاح للطلاب الفرصة لإدراك وتكوين العلاقات بين المفاهيم الفيزيائية، والربط بينهما وبين تطبيقاتها الحياتية، واستثمار ما في البيئة من خامات في تنفيذ تلك الأنشطة.
- توفير بيئة آمنة مناسبة لعمل القشرة الدماغية للطلاب تتم فيها عمليتي التعليم والتعلم وينخفض فيها القلق والتوتر؛ مما ساعد على اكتساب المفاهيم الفيزيائية.
- تنشيط عمل الدماغ لدى الطلاب وجذب انتباههم، وتقليل التوتر وذلك بتدريبهم على ممارسة نشاطات وتمارين رياضة الدماغ، وتكرار ذلك مرتين في الحصة؛ مما ساعد على التكامل الوظيفي بين نصفي الدماغ، وترميز المعلومات وتوفير مسارات متنوعة للذاكرة؛ مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للطلاب.
- إتاحة الفرصة للطلاب للحصول على القدر الكافي من الغذاء والسكريات والمياة؛ مما يعمل على اليقظة العقلية، ويساعد في عمليتي تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية.
- استخدام أساليب مختلفة من التعزيز المادي والمعنوي، وتوفير التغذية الراجعة أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وتشجيع الطلاب على تقديم مقترحاتهم، واستخدام صور مختلفة من التقويم؛ مما أتاح فرصًا أكبر للاحتفاظ بموضوعات التعلم.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات حول التعلم المستند إل الدماغ، ومنها: دراسة (أشرف يوسف أبو عطايا، أحمد عبد القادر بيرم، ٢٠٠٧)، ودراسة (منذر مبدر عبد الكريم، ٢٠١٠)، ودراسة (عبد الرزاق عيادة محمد، ٢٠١١)، ودراسة (نادية سمعان لطف الله، ٢٠١٢)،ودراسة (Saleh, S., 2012)، ودراسة (Akyurek, E. & Afacan, O., 2013).

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أنه يمكن اكتساب وتنمية المفاهيم الفيزيائية من خلال أساليب واستراتيجيات تدريس الفيزياء المختلفة، ومنها: دراسة (غسان يوسف حماد، ٢٠٠٨)، ودراسة (إيهاب جودة طلبة، ٢٠٠٩)، ودراسة (ندى ناجي زرنوفي، ٢٠١٢)، ودراسة (جمال الدين توفيق يونس، ٢٠١٤).

- **أ) اختبار صحة الفرض الثاني**:

ينص الفرض الأول على أنه: "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعديالمؤجل لاختبارالمفاهيم الفيزيائية**". ولاختبار صحة الفرض الثاني تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار المفاهيم الفيزيائية، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.16)، كما بالجدول (١٣):

جدول (١٣) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار المفاهيم الفيزيائية (ن١ = ن٢ = ٣٠)

محاور الاختبار	الدرجة الكلية	التجريبية بعدي		التجريبية بعدي مؤجل		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
		م	ع	م	ع			
المعرفة بالمحتوى	٩	٧,٢٧	٢,١٠	٦,٦٧	١,٦٩	٠,٦	١,٣١٥	غير دالة
الفهم والتطبيق	١٢	٨,٦٣	٢,٠٩	٨,٠٠	٢,٢٩	٠,٦٣	١,٠٩١	غير دالة
الناقد وحل المشكلات	٩	٦,٩٠	١,٥٦	٦,٨٠	١,٧٥	٠,١	٠,٢٦٨	غير دالة
المجموع الكلي	٣٠	٢٢,٨٠	٥,٠٥	٢١,٤٧	٤,٨٧	١,٣٣	١,٠٧٨	غير دالة

"ت" الجدولية عند (٠,٠٥) = (١,٩٨)

يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعديالمؤجل لاختبارالمفاهيم الفيزيائية في كل محور من محاور الاختبار على حدة وفي درجة اختبار المفاهيم الفيزيائية، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار وفي الدرجة الكلية له أقل بكثير من قيمتها الجدولية (١,٩٨).
- تشير النتائج السابقة إلي احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة "الشغل والطاقة" باستخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ بالمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدة، وذلك في اختبار المفاهيم الفيزيائية ككل، وفي كل محور من محاور الاختبار علي حدة، وعليه يقبل الفرض الثاني.

جدول (١٤) قيمة نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المؤجل لاختبار المفاهيم الفيزيائية بوحدة"الشغل والطاقة"

الاختبار	النهاية العظمي	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المعدل
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي المؤجل	
اختبار المفاهيم الفيزيائية	٣٠	٩,٤٨	٢١,٤٧	١,٠٠

- يتضح من جدول (١٤) أن نسبة الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية (١,٠٠) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بليك (Blake) من (١ :٢)؛ مما يدل على أن النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ له فاعلية في بقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة "الشغل والطاقة".

يتضح مما سبق أن استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الفيزياء للصف الأول الثانوي لطلاب المجموعة التجريبية أدى إلى حدوث اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدة " الشغل والطاقة"، وبقاء أثر تعلمها، وبذلك تم الإجابة علي السؤال الأول للبحث الحالي، والذي ينص على: " ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في بقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. العام؟ ".

• **مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها** :

من خلال العرض السابق للنتائج الخاصة بالمفاهيم الفيزيائية، توصل البحث الحالي إلي فاعلية نموذج تدريسي قائم علي نظرية التعلم المستند إلي الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

ويمكن تفسير ذلك بأن تدريس الوحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية، قد أسهم في تحسين وزيادة اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية وبقاء أثر تعلمها، ويرجع ذلك إلى:

- ما يوفره استخدام النموذج التدريسي في تدريس وحدة "الشغل والطاقة" من استراتيجيات كالأسئلة الحافزة، وشكل فن، وبيئة التعليم والتعلم المفعمة بالمثيرات والمؤثرات التي تجذب انتباه الطلاب وتخفض التوتر والقلق لديهم؛ مما أتاح الفرصة للطلاب للملاحظة والتنبؤ والاستنتاج والتعامل مع الرسوم والأشكال، وكذلك تصميم صفحة علي (Facebook)، وكتابة انطباعات الطلاب في الصفحة، وعلي كروت ورقية ملونة؛ مما ساعد على جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم وأسهم في احتفاظهم بالمفاهيم وبقاء أثر تعلمها.
- توفير بيئة آمنة مناسبة لعمل القشرة الدماغية للطلاب تتم فيها عمليتي التعليم والتعلم وينخفض فيها القلق والتوتر؛ مما ساعد على اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وبقاء أثر تعلمها.
- تدريب الطلاب علي ممارسة نشاطات وتمارين رياضة الدماغ، ساعد على التكامل الوظيفي بين نصفي الدماغ، وترميز المعلومات وتوفير مسارات متنوعة للذاكرة، مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للطلاب، ويسهم في بقاء أثر التعلم.
- تشجيع الطلاب علي التعبير عن أنفسهم وتزويدهم بالبدائل والخيارات، ومراعاة الجوانب الإنفعالية لديهم، ساعد على اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب، وبقاء أثر التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (آمال سعد سيد، ٢٠٠٩) والتي أبرزت فاعلية إستخدام استراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي.

• **ب) اختبار صحة الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه: "**لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعةالضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإتجاه نحو الفيزياء**".

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الإتجاه نحو الفيزياء، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.16)، كما بالجدول (١٥) :

جدول (١٥) قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإتجاه نحو الفيزياء (ن١ = ن٢ = ٣٣)

محاور المقياس	التجريبية		الضابطة		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاستمتاع بدراسة الفيزياء	٢٣.٧٩	٣.٣٥	١٩.٩٤	٥.٧٦	٣.٨٥	٣.٣١٧	دالة
معلم الفيزياء	٢٥.٢١	٢.٨٦	٢١.٧٦	٤.٤٩	٣.٤٥	٣.٧٣٠	دالة
أهمية دراسة الفيزياء	٢٦.١٨	٢.٨٣	٢٣.٣٨	٥.٨٦	٢.٨٠	٢.٤٦٠	دالة
المجموع الكلي	٧٥.١٨	٦.٧٦	٦٥.٠٩	١٤.٤٨	١٠.٠٩	٣.٦٢٧	دالة

"ت" الجدولية عند (٠,٠٥) = (١,٩٨)

يتضح من الجدول (١٥) السابق أنه:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل بعد من أبعادالاتجاه نحو الفيزياء على حدة وفي درجة المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور المقياس وفي الدرجة الكلية له أكبر من قيمتها الجدولية (١,٩٨)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- تشير النتائج السابقة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة "الشغل والطاقة" باستخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على طلاب المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في مقياس الاتجاه نحو الفيزياء ككل، وفي كل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وعليه يرفض الفرض الثالث، ويتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعةالضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

ولبيان حجم تأثير النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء، ثم حساب حجم التأثير بحساب كل من ($d, \eta 2$)، كما بالجدول (١٦):

جدول (١٦) قيمة مربع إيتا وحجم التأثير ($d, \eta 2$) للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية الاتجاه نحو الفيزياء

المتغير المستقل	المتغير التابع	ت	ت٢	η2	D	حجم التأثير
النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ	الاتجاه نحو الفيزياء	٣.٦٢٧	١٣.١٦	٠.١٧	٠.٩١	كبير

يتضح من الجدول (١٦) أن:

- قيمة حجم تأثير المتغير المستقل (النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ) على المتغير التابع (تنميةِ الاتجاه نحو الفيزياء) هي (d =٠.٩١)؛ مما يدل علىٍ حجم تأثير كبير وفقا لما أشار إليه كوهن من أن حجم التأثير يكون كبيرًا إذا كانت ($d \geq$ ٠.٨).

- قيمة مربع إيتا ($\eta 2$ =٠.١٧)، وذلك يعني أن (١٧٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاتجاه نحو الفيزياء) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ).

ولبيان فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية الاتجاه نحو الفيزياء تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (Blake)، ويوضح جدول (١٧) نسبة الكسب المعدل لبليك لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء

جدول (١٧) قيمة نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء

الاختبار	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المعدل
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	
مقياس الاتجاه نحو الفيزياء	٩٠	٦٣,٧٦	٧٥,١٨	٠,٥٧

يتضح من جدول (١٧) أن نسبة الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية (٠,٥٧) وهذه النسبة تقلعن الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ ليس له فاعلية في تنمية الاتجاه نحو الفيزياء، علي الرغم من حجم التأثير الذي أظهره النموذج التدريسي على اتجاه الطلاب نحو الفيزياء، وقد يرجع انخفاض نسبة الكسب المعدل لقصر الفترة الزمنية لتطبيق تجربة البحث (ثلاثة أسابيع فقط)

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث الحالي، والذي ينص علي: "ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاتجاه نحو الفيزياءلدى طلابالصف الأول الثانوي العام؟ ".

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها**:

من خلال العرض السابق للنتائج الخاصة بالاتجاه نحو الفيزياء، توصل البحث الحالي إلى عدم فاعلية النموذج التدريسي القائم علىالتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الإتجاه نحو الفيزياءلدى طلابالصف الأول الثانوي العام، علي الرغم من حجم التأثير الذي أظهره، وقد يرجع حجم تأثير النموذج التدريسي على اتجاه الطلاب نحو الفيزياء إلي:

- أن استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وما يتضمنه من استراتيجيات تتناغم مع بنية الدماغ ووظيفته أتاح الفرصة للطلاب للتفكير وإدراك وتكوين العلاقات بين ما يتوفر لديهم من معارف سابقة، والمعارف الجديدة، والتفاعل مع المواقف الحياتية والمشكلات التي يتعرضون لها؛ مما ساعد على تنمية اتجاهاتهم نحو الفيزياء.
- صياغة وتصميم المواقف التعليمية والأنشطة العملية والإجراءات التدريسية وطرق التقويم في ضوء بنية دماغ المتعلموووظيفته ، مما أسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو الفيزياء.
- توفير النباتات الخضراء، والروائح العطرية، والملصقات، والمؤثرات الصوتية، واستخدام الألوان أثناء الحصة، واتاحة حرية الحركة، واستخدام الخرائط

بأنواعها المختلفة، ساعد إلي حد كبير في تهيئة بيئة ومناخ يساعد تنمية وتحسين الإتجاه نحو الفيزياء.

- التشجيع المستمر للطلاب علي مستوي الفصل، وتعزيز مفهوم النجاح كمكافأة خاصة بهم، والاحتفال والاحتفاء بنجاحاتهم أسهم في تحفيزهم، وتنمية وتحسين الإتجاه نحو الفيزياء لديهم.
- عمل لقاءات خارج غرفة الصف مع الطلاب فرادي أو مجموعات لبث روح التعاون والألفة والمودة بينهم، أدي إلي تنمية وتحسين الإتجاه نحو الفيزياء.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات، ومنها :دراسة (محمد السيد علي، ١٩٩٨)،ودراسة (خالد محمد سيد، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد عبد الكريم حسانين، ٢٠٠٦)، ودراسة (غسان يوسف حماد، ٢٠٠٧)، والتي أثبتت أنه يمكن تنمية الإتجاه نحو الفيزياء من خلال أساليب واستراتيجيات تدريسية مختلفة.

- **تعقيب علي نتائج البحث**:

من خلال المعالجة الإحصائية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية بالصف الأول الثانوي العام في اختبار المفاهيم الفيزيائية بوحدة "الشغل والطاقة" ضمن مقرر الفيزياء، ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء في القياس البعدي، أمكن التوصل إلي:

- فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظريةالتعلم المستند إلى الدماغ فياكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلابالصف الأول الثانوي العام.
- فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظريةالتعلم المستند إلى الدماغ فيبقاء أثر تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلابالصف الأول الثانوي العام.
- عدم فاعلية النموذج التدريسي قائم علىنظرية التعلم المستند إلى الدماغ فيتنميةالاتجاه نحو الفيزياء لدى طلابالصف الأول الثانوي العام.

- **ثانياً**: **التوصيات والبحوث المقترحة**:

- ١) **توصيات البحث**:

في ضوء ما تقدم من نتائج يوصي البحث بما يلي:

- تبني طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة تتناغم مع بنية دماغ المتعلم ووظيفته، مما يتيح له فرصة الاستغراق في الخبرة التربوية دون قمع أوتهديد.
- ربط مضمون التعلم ومحتواه بخبرات المتعلم وما يتعرض له من مواقف حياتية، مما يجعل التعلم لديه ذا معنى.
- صياغة وحدات مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي العام في ضوء مبادئ وأسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ونتائج أبحاث الدماغ.
- تدريب معلمي العلوم بالخدمة،والطلاب المعلمين بكلية التربية علي النماذج التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ والاستراتيجيات المتناغمة معه، والتخطيط للتدريس وتنفيذه في ضوء نتائج أبحاث الدماغ.
- تنوع أساليب وطرق التقويم بما يتناسب مع مبادئ وأسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ونتائج أبحاث الدماغ.

• **٢) البحوث المقترحة**:

إمتدادا لفكرة هذا البحث يقترح إجراء الدراسات التي تستهدف التعرف على:

- فاعلية نموذج (ORAL) التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لاكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدات أخرى من مقرر الفيزياء مثل الطاقة الكهربية.
- فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الفيزياء لتنمية بعض مهارات التفكيرالناقد، والتفكيرالتأملي، والتفكيرالعلمي.
- فاعلية نماذج تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض أهداف تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفةوتنمية عادات العقل وبعض الذكاءات المتعددة.
- أثر استخدام بعض الاستراتيجيات المتناغمة مع العقل البشري للطلاب المعلمين في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لديهم.
- فاعلية الدمج بين الذكاءات المتعددة والتعلم المنسجم مع الدماغ على اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• **المراجـــع**:

• **أولا** : **المراجع العربية** :

- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٢): تدريس العلوم في العالم المعاصر - المدخل في تدريس العلوم،القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧أ): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧ب): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد حسن اللقاني،علي الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- أشرف يوسف أبو عطايا، أحمد عبد القادر بيرم (٢٠٠٧): "برنامج مقترح قائم علىالتدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد (١)،ص ص(٢٢٩ -٢٦٣).
- المهدي محمود سالم (٢٠٠١): "أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(٤)، العدد(٢)، ص ص(١٠٧ -١٤٦).
- آمال سعد سيد (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام استراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٤)،ص ص(١٨٣ -٢١٤).
- آمال سعد سيد (٢٠١٠): "أثر استخدام المعمل الإفتراضي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص ص(١ -٤٦).

- انتصار محمد محمد (٢٠٠٦): "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتغيير المفاهيمي لديهم"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أنصاف جورج سلامة (٢٠٠٨): "أثر التدريس بالأسئلة السابرة على إتجاهات الطلبة في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد (١١)، العدد (٣)، ص ص(١٢١ -١٤٤).
- إيريك جينسن(٢٠٠١):كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية،الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر.
- إيريك جينسن(٢٠٠٩): التعلم المبني على العقل، الطبعة الثانية، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- إريك جنسن (٢٠١٤): التعلم استنادا إلى الدماغ - النموذج الجديد للتدريس، ترجمة: هشام محمد سلامة، حمدي أحمد عبد العزيز، القاهرة:دار الفكر العربي.
- إيناس محمد علي (٢٠١٤): "فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٣): "أثر استخدام نماذج التعلم لدى برونر(الاستقبالي،الانتقائي، الموادغير المنظمة) على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتعجيل النمو المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ص(٩٥ -١٤٠).
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٦): "فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البيلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٩)، العدد (١)، ص ص(٥٥ -١١٠).
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٧): "أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان علىتحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية(الوجدانية) للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص ص(١ -٥٤).
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٩): "أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،المؤتمر العلمي الثالث عشر، التربية العلمية : المعلم -المنهج -الكتاب - دعوة للمراجعة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢ -٤ أغسطس٢٠٠٩، ص ص(١٠٩ - ١٨٩).
- جمال الدين توفيق يونس (٢٠١٤): "فعالية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس الفيزياء في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لطلاب الصف الثاني الثانوي العام"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية – جامعة المنيا، المنيا، المجلد (٢٧)، العدد (٢) ، الجزء الأول، ص ص(١ -٥٥).
- جميل منصور أحمد(٢٠٠٣): "أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس علوم الحياة في التحصيل والميول العلمية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(٦)، العدد(٤) ، ص ص(٢١٣ - ٢٣٦).
- حمدان محمد علي (٢٠١٠): الموهبة العلمية وأساليب التفكير، القاهرة: دار الفكرالعربي.
- خالد محمد سيد (٢٠٠٣): "فعالية برنامج باستخدام الحاسوب والعروض العملية في تدريس قوانين نيوتن على التحصيل واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.

- خليفة حسب النبي عبد الفتاح (٢٠١٥): "فاعلية نموذج تدريسي قائم علي التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي:دار القلم للنشر والتوزيع.
- دانييل جولمان (١٩٩٨): الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة،الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ديان تريستر دودج، كيت هيرمون (٢٠٠٦): بناء دماغ طفلك، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، الرياض:دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- دينا خالد أحمد (٢٠١٤): "أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى
- دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (٢٠٠٥) ب: الدماغ والتعلم والتفكير، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- رزق حسن عبد النبي(١٩٩٩): "أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(٢)، العدد(٢) ، ص ص(١ -١٩).
- زكريا الشربيني (١٩٩٥): الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سحر محمد يوسف (٢٠١٢): "برنامج مقترح قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستنددللدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الإستقصاء المعملي في العلوم لدى طلاب كلية التربية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها.
- سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام (١٩٩٢): المرشد في تدريس العلوم، الرياض:المديرية العامة للمطبوعات بوزارة الإعلام.
- سلطانة قاسم الفالح (٢٠٠٣): "فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (١)، ص ص(٨٥ -١١٨).
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عايش محمود زيتون (١٩٩٩): أساليب تدريس العلوم، فلسطين - رام الله: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الرازق عيادة محمد (٢٠١١): "أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء"،مجلة ديالي، العدد (٥٣)، ص ص(١ -٤٧).
- عزوإسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش(٢٠٠٩): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي أحمد وادي، إخلاص أحمد الجنابي (٢٠٠٥): أساسيات علم النفس الفسيولوجي،عمان:دار جرير للنشر والتوزيع.
- غسان يوسف حماد (٢٠٠٧): "أثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن"،مجلة التربية العلمية،الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(١٠)، العدد(٤) ، ص ص(١٤٣ -١٦٢).

- غسان يوسف حماد (٢٠٠٨): "أثر استخدام المختبر الجاف في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفير لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(١١)، العدد(٣) ، ص ص(٩٧ -١٢٠).
- فاطمة محمد عبد الوهاب(٢٠٠٥): "فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأهيلي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(٨)، العدد(٤) ، ص ص(١٥٩ -٢١٢).
- فؤاد أبوحطب، وآخرون (١٩٩٧): التقويم النفسي، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١): "تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وأنعكاساتها على تدريس العلوم"، المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، يوليو، ص ص(١ -٤١).
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم، القاهرة:عالم الكتب.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التدريس - نماذجه ومهاراته، القاهرة:عالم الكتب.
- ماريال م. هارديمن (٢٠١٣):ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال، ترجمة:صباح عبد الله عبد العظيم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- محمد السيد علي (١٩٩٨): "فعالية استخدام أنموذج مقترح لتنظيم محتوى الفيزياء في تحصيل طلاب الثانوية العامة واتجاهاتهم نحو المادة"، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالما. أبو سلطان، (٢ -٣) أغسطس، ص ص(٧١٣ -٧٦٤).
- محمد حمد الطيطي (٢٠٠٧): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، الطبعة الثالثة،عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد حسين سالم (٢٠٠٤): "فاعلية المدخل المنظومي في تدريس وحدة كيمياء الماء على التحصيل وبقاء أثر تعلم طلاب الثانوية العامة بالجوف واتجاهاتهم نحوه"المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٥ -٢٨)يوليو، ص ص(٢٤٩ -٣٨٦).
- محمد خير السلامات (٢٠١٢): "فاعلية استخدام استراتيجية (PDEODE) لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، كلية التربية – جامعة الطائف، السعودية، المجلد (٢٦)، العدد (٩)، ص ص(٢٠٤١ -٢٠٦٤).
- محمد عبد الرازق الحياصات (٢٠٠٧): "أثر الأنشطة العلمية والمنظمات المتقدمة في تنمية مهارات حل المسائل وفهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد (٢)، ص ص(١ - ٣٢).
- محمد عبد الكريم حسانين (٢٠٠٦): "فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكيرالمركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد عبد الهادي كامل، وآخرون (٢٠١٤): الفيزياء للصف الأول الثانوي – دليل المعلم، القاهرة:مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- مراد علي عيسي، وليد السيد أحمد (٢٠٠٧): كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتابي، الإسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- منال السيد يوسف (٢٠٠٤): اتجاهات معاصرة في مناهج العلوم والتربية العلمية،دمياط: مكتبة ومطبعة نانسي.
- منذر مبدر عبد الكريم (٢٠١٠): "تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء"،مجلة الفتح، العدد (٤٤) نيسان، ص ص(٢٥٩ -٣٤١).

- ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤): التعلم المستند إلى الدماغ، عمان: دار المسيرة.
- نادية سمعان لطف الله (٢٠١٢): "نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم علىالدماغ لتنميةالمعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي"،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٥)، العدد (٣)، ص ص(٢٢٩ -٢٧٩).
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢): تعليم الفيزياء والكيمياء - أسس نظرية ونماذج تطبيقية، القاهرة: رابطة التربويين العرب - سلسلة الكتاب التربوي العربي.
- ندي ناجي زرنوفي (٢٠١٢): "أثر برنامج في الفيزياء باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكيرالإبتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي بجدة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية – جامعة المنيا، المنيا، المجلد (٢٥)، العدد (١) ، الجزء الثالث، ص ص(٣٢٤ -٣٤٩).
- هبة طه محمد (٢٠٠٥): "أثر استخدام الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في تدريس وحدة "الأرض والغلاف الجوي" لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدينة المنيا في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

• المراجع الأجنبية :

- Akyurek, E., & Afacan, O., (2013): "Effects of Brain Based Learning Approach on Students Motivation and Attitudes Levels in Science Class", **Mevlana International Journal of education**, Vol. (3), No. (1), pp. (104-119).(65) Bajpai, M., (2013): "Developing Concepts in Physics Through Virtual Lab Experiment: An Effectiveness Study", **AnInternational Journal of Educational Technology**, Vol. (3), No. (1), pp. (43-50).
- Caine, R. N. & Caine, G., (1991):**Making Connection: Teaching and Brain**, Alexandria, VA: ASCD.
- Caine, R. N. & Caine, G., (1995):" Reinventing school through Brain-basedlearning",**Educational leadership**, Vol. (52), No. (7), pp. (43-47).(68) Caliskan, S. & Others (2010): "Effects of the Problem Solving Strategies Instruction on the Students Physics Problem Solving Performances and Strategy Usage", **Procedia Social and Behavioral Sciences,** Vol. (2), pp. (2239-2243).
- Jensen, E., (1998):**Teaching with the brain in mind,**Alexandria, Verginia: ASCD.
- Kaur, J., (2013): "Effectiveness of Brain Based Learning Strategies on Enhancement of Life Skills among Primary School Students with internal and external Locus of Control", **International Journal of Advancements in Reasearch&Technology**, Vol. (2), No. (6), pp. (128-143).
- Meador, K., (2003):" Thinking Creativity about Science: Suggestion For Primary Teacher", **Science Education** ,Vol. (26),pp. (23-29).
- Ozden, M. & Gultekin,M., (2008):" The Effect of Brain-based learning onAcademic Achievement and Rentention of Knowledge in

ScienceCourse",**Electronic Journal of Science Education**, Vol.. (12), No. (1), pp.(3-17).

- Saleh, S., (2011):"The effectiveness of Brain-Based Teaching Approach in dealing with problemsof Form Four students' conceptual understanding Newtonian physics",**Asia Pacific Journal of Educators and Education,**Vol. (26), No. (1), pp. (91-106).
- Saleh, S., (2012a): "The effectiveness of the Brain-Based Teaching Approach in Enhanching Scientific understaning ofNewtonian Physics among form four Students",**International Journal of Environmental & Science Education**, Vol. (7), No. (1),pp. (107-122).
- Tufekci, S., & Demirel, M., (2009):"The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process", **Procedia Social and Behavioral Sciences,**Vol. (1), pp. (1782-1791).
- Ur-Rehman, A., (2011): "Effectiveness of Brain Based Learning Method and Conventional Method in the Teaching of Mathematics at Secondary Level in Pakistan", **Degree of Doctor,** Faculty of Social Sciences, International, Islamic University, Islamabad.
- Weiss, R. P., (2000)**: Brain-based learning**,Training& Development, Vol.(54), pp.(20).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال تدريس مجال الاقتصاد المنزلي

إعداد :

د / أماني عبد الوهاب منتصر

مدرس المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

كلية التربية جامعة حلوان

فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال تدريس مجال الاقتصاد المنزلي

د / أماني عبد الوهاب منتصر

• **مستخلص البحث**:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة(RISK) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية كلية التربية جامعة حلوان من خلال مقرر مجال اقتصاد منزلي .عدد الطلاب عينة البحث (٧٠) طالب وطالبة ،(٣٥) مجموعة تجريبية،(٣٥) مجموعة ضابطة. شملت أدوات الدراسة اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد، ومهارات منتقاة من النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عينة البحث من خلال مقرر مجال اقتصاد منزلي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد (التفسير ،الدقة في فحص الوقائع،إدراك الحقائق الموضوعية،إدراك إطار العلاقة الصحيح)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة التطرف في الرأي.

The Effect of the Right Intelligent System of Knowledge "RISK" Program on Developing the Critical Skills of Basic Education Students in Helwan Univerisity

Abstract

This study aimed at determining the effectiveness of the right intelligent system of knowledge (RISK) in developing the critical thinking of a sample of Basic Education students at Helwan University using a course in the home economics field. The sample of the study consisted of 70 students(males and females) distributed into two groups: an experimental group(N=35) and control group(N=35). Watson and Glyster"s test for critical thinking was used. Furthermore, some skills selected from the right intelligent system of knowledge (RISK) were used to develop the students" critical thinking within a home economics course.The results showed statistically significant differences between the experimental and the control group in favor of the former in the following critical skills: interpretation , accuracy in investigating events, perception of objective facts and perception of the right relationship framework). The results, meanwhile, indicated that there were not differences in the skill of holding extreme opinions between both experimental and control groups

• **مقدمة**:

إن دور الإنسان لايقتصر على مجرد الوجود في هذا العالم ،وإنما يتعداه إلى التفاعل في علاقات مع هذا العالم، وهذا يعني أنه من خلال العقل الإبداعي وإعادة تشكيله،يصنع الإنسان معطيات واقعة الثقافي ،ومن ثم يقوم بالإضافة إلى عالم الطبيعة المادي الذي لم يصنعه.(باولوفريري:٨٨،٢٠٠٩).

والتفكير عملية يومية طبيعية تحدث للإنسان بشكل مستمر ، فالتفكير اليومي كالتحدث مثلا أداء طبيعي يتم القيام به باستمرار، والتفكير أيضا عملية ذهنية نشطة، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل أو مشاهدة منظر أو الاستماع لرأي، وقد يكون التفكير نشاطا ذهنيا بسيطاكما هو الحال عند الرد على سؤال عن الاسم، وقد يكون أمرا بالغ التعقيد كما هو الحال عند حل المشكلات واتخاذ القرارات.(عبد الرشيد حافظ، وآخرون:٢٠٠٩،٥).

وقد صنف علماء التربية مهارات التعلم اللازمة للقرن الواحد والعشرين إلى ثلاث فئات رئيسة،هي: مهارات التفكير،والمهارات الحياتية والمهنية، والمهارات المعلوماتية والتكنولوجية.وتشمل كل فئة من هذه الفئات مجموعة من المهارات ، وهي التي تسعي التربية إلى إكسابها للمتعلمين لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.(Andrew,R.&Daniel,W،١٦،٢٠٠٩).

كما ميز الخبراء بين أنواع عدة من التفكير تتدرج من اللامبالاة أو عدم وجود رد فعل،إلى أخذ الانطباعات، ثم التفكير الإبداعي الذي نحصل عليه من خلال عمليات التفكير العليا وهو تفكير إيجابي. والتفكيرالناقد الذي يهدف إلى التأكد من صحة معلومة ما،أو القيام بما هو ضروري للكشف عن حقيقة معينة.(عبد الرشيد حافظ،وآخرون: ،٥،٢٠٠٩).

ولعل من أبرز الأهداف التي يجب أن يسعى التعليم إلى تحقيقها . في إطار سعيه إلى مواجهة العولمة . هو: تنمية مهارات التفكير بأبعاده المختلفة لدى الأفراد ؛بما يمكنهم أن يصبحوا إحدى وسائل تطويرمجتمعاتهم، وأن يرتقوا بها مما يساعد هذه المجتمعات على أن تواكب ركب التسابق الحضاري العالمي الشديد ، وأن تتمكن من مناقشة الدول المتقدمة تكنولوجيا واقتصاديا وتعليميا. وهذه الدول في سعيها إلى تنمية مهارات التفكير لدى أبنائها تسعى إلى مساعدتهم على اكتساب مهارات التفكير الناقد ، هذا التفكير الذي يمكنهم من معايشة ومناقشة التيارات الثقافية العالمية المختلفة دونما خوف عليهم من فقد لهويتهم القومية أو طمسها وتشويهها، ولكن ينتقون من هذه الثقافات مايتناسب وطبيعة مجتمعاتهم وخصوصيتها ، وبما يساعد على تطوير ثقافة مجتمعهم.(مؤتمر التعليم وتنمية التفكير: ٢٠٠٠،٥ . ٦).

وقد بدأ الإحساس يتنامى لدي المسئولين التربويين بأهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد، وخاصة بعد أن أثبتت العديد من الدراسات التربوية والنفسية إمكانية إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد إذا ما دربوا عليها، وإذا توافرت لهم بيئات مربية يتمكن الطلاب فيها من تحسين معرفتهم، وذلك بتعديلها وتنقيتها من خلال عملية التعليم بالتجربة واستبعاد الأخطاء.

والبيئة المربية المعلمة لها ثلاثة أبعاد: البعد الأول أن تكون البيئة مستجيبة وذلك بإتاحة تغذية راجعة ناقدة للطلاب ، والبعد الثاني يجب أن تكون بيئة مدعمة بإتاحة عدة فرص ، والبعد الثالث أن تكون بيئة آمنة أي يأمن الطلاب على أنفسهم من العقاب الجسدي أو النفسي عندما يبدي وجهة نظره بصدق.(هنري بيركنسون:٢٠٠١،٤٨).

والتفكير الناقد يدور حول اتجاهين :الأول ، كيف تتأكد من صدق وأهمية ما تسمعه أو تقرأه أو تراه، والثاني ،كيف تستطيع إقناع الناس بما تريد ؟ أو كيف تثبت وجه نظرك، وبرنامج التفكير الناقد (RISK).من البرامج المهمة في التفكير الناقد ، ويهدف إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه.(ناديا السرور:١٣٢،٢٠٠٥).

وإذا كان التفكير الناقد قد أصبح هدفاً في التربية الأساسية فقد أصبح من الضروري أن يكتسب المعلم هذه المهارات حتى يتمكن من أداء أدواره المتعددة ومواكبة عصر المعلوماتية. (إيزيس رضوان:٣٥،٢٠٠٠).

• **الإحساس بالمشكلة**:

أولا: من خبرة الباحثة في تدريس مقرر مجال الاقتصاد المنزلي لطلاب الفرقة الأولى شعب التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة حلوان، لاحظت أن طلاب الفرقة الأولي لديهم ضعفا واضحا في مهارات التفكير العليا (خاصة التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار ... وغيرها) وظهر ذلك من خلال المواقف التي تعرض عليهم في مقرر مجال الاقتصاد المنزلي ؛حيث إن مقرر مجال الاقتصاد المنزلي يتضمن معلومات حياتية ومواقف ومشكلات قد تواجه الطلاب في حياتهم اليومية ، وتتطلب منهم التفكير للتوصل إلي حلول لهذه المواقف والمشكلات. كما لاحظت الباحثة وجود اعتقاد غير صحيح لدى كثير من الطلاب والطالبات عن علم الاقتصاد المنزلي؛حيث ينظر له أنه يتعلق فقط بتنفيذ أصناف من الطعام أوأشغال الإبرة. ولكن الحقيقة أن علم الاقتصاد المنزلي يتضمن خمس مجالات أساسية هى:(التغذية وعلوم الأطعمة، الإدارة واقتصاديات الأسرة، الملابس والنسيج، الطفولة والعلاقات الأسرية، المسكن، تأثيثه، أدواته، تجهيزه).تهدف هذه المجالات إلى الارتقاء بمستوى كل فرد في الأسرة علميا وفكريا واقتصاديا واجتماعيا .ودراسة هذه المجالات تتطلب مهارات تفكير عليا كالتفكير الناقد والتفكيرالإبداعي وحل المشكلات ..... وغيرها. لذا رأت الباحثة أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الفرقة الأولى شعب التعليم الأساسي من خلال مجال الاقتصاد المنزلي.

ثانياً: مقابلات شخصية مفتوحة مع عدد (٢٠)طالباً وطالبة من شعب التعليم الأساسي الفرقة الأولى . من غير عينة البحث . حيث اشتملت المقابلات على أسئلة في المحاور التالية:

- مفهوم الاقتصاد المنزلي.
- مجالات علم الاقتصاد المنزلي.
- الموضوعات المتضمنة في كل مجال.
- مهارات التفكيرالمتوقعة التي يمكن تنميتها من خلال مقرر مجالات الاقتصاد المنزلي.

وأسفرت المقابلات عما يلي:

- الفهم غير الصحيح أو غير الدقيق لمفهوم الاقتصاد المنزلي لدى طلاب العينة الاستطلاعية .

- ضعف معرفةطلاب العينة الاستطلاعية للمعلومات الصحيحة عن مجالات علم الاقتصاد المنزلي
- النظرة السطحية للموضوعات المتضمنة في كل مجال من مجالات الاقتصاد المنزلي.
- المعلومات المتوفرة لدى طلاب العينة الاستطلاعية عن مفهوم التفكير ومهاراته وعلاقتها بعلم الاقتصاد المنزلي ضئيلة جدا ومعظمها غير صحيحةٍ.

• **ثالثاً: نتائج وتوصيات البحوث السابقة**:

نظرا لأهمية علم الاقتصاد المنزلي أجريت الكثير من الدراسات والبحوث في هذا العلم، وأظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن واقع تدريس الاقتصاد المنزلي مازال يعتمد إلى حد كبير على الطرق التقليدية، والتي من أبرز عيوبها سلبية الطالب في عملية التعلم، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بعلم الاقتصاد ومجالاته ، وربط تدريسه بمهارات التفكير العليا . ومن هذه الدراسات: (وسام أحمد: ٢٠١٠)، و(كوثر محمد :٢٠١٢)، و(أماني سمير:٢٠١٤). وأجريت العديد من الدراسات والبحوث في التفكيرالناقد ومهاراته ، منها: دراسة (علي راشد، امال محمود،٢٠٠٢)، ودراسة (سعيد لاشين ،٢٠٠٠)، ودراسة (سونيا قزامل،٢٠٠٠)، دراسة رفعت بهجات،٢٠٠٥)، ودراسة(خديجة بخيت،٢٠٠٠)، ودراسة(مجدي حبيب :٢٠٠٧)، ودراسة (معتز أحمد، خالد عبد العظيم،٢٠٠٩). (Bensley,A.etal:2010، ودراسة (منى محمد:٢٠١٣)، ودراسة (هيام أبو المجد:٢٠١٤). وأظهرت نتائج بعض هذه الدراسات ضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة،وأوصت بعض من هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بتعليم مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية.لذلك تحاول هذه الدراسة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب/ المعلم بكليات التربية من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي.

• **مشكلة البحث**:

برغم أهمية مقررمجال الاقتصاد المنزلي. الذي يدرس كمادة أساسية لطلاب كلية التربية جامعة حلوان . وبرغم مايتضمنه من معلومات وخبراتومواقف حياتية متنوعة تتطلب مهارات تفكير عليا مهمة من شأنها تحسين حياةٍ الفرد والارتقاء بمستوى المعيشة؛إلا أن اهتمام الطلاب بهذاالمقرر مازال ضعيفا ؛ مما يستلزم ضرورة الاهتمام بتعليم مهاراتالتفكير خاصة التفكير الناقد من خلال هذا المقرر ، خاصة وأن الاتجاهات التربوية الحديثة تنادي بتعليم التفكير في مراحل التعليم المختلفة؛لذا تحاول الباحثة من خلالهذا البحث تعرف فاعلية استخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي.

• **تساؤلات البحث**:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة:

- ما مهارات التفكير الناقد التى يمكن تنميتها لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر (مجال الاقتصاد المنزلي) ؟

- ما مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة المناسبة لطلاب كلية التربية جامعة حلوان التي يعالج بها مقرر(مجال الاقتصاد المنزلي)؟
- ما فاعية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر (مجال الاقتصاد المنزلي)؟

- **فروض البحث**:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية – عينة البحث – والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد بعد التدريس باستخدم برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية . عينة البحث . في مهارات التفكير الناقد .بعد التدريس باستخدم برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK".
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة .الذين لم يدرسون باستخدم برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK". في مهارات التفكير الناقد.

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث إلى:

- إعداد قائمة بمهارات التفكيرالناقد اللازمة لطلاب كلية التربية – جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر(مجال الاقتصاد المنزلي)
- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر (مجال الاقتصاد المنزلي)
- قياس فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر (مجال الاقتصاد المنزلي).

- **أهمية البحث**:

قد يفيد هذا البحث في:

- توجيه انتباه التربويين إلي ضرورة استخدام برامج التفكير لتنمية مهارات التفكير العليا وخاصة التفكير الناقد لطلاب الجامعة.
- جذب انتباه الطلاب إلى الاهتمام بتعلم برامج تعليم التفكير، واستثمار قدراتهم العقلية العليا، وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد.
- توجيه الانظار إلى أهمية مادة المجالات. خاصة الاقتصاد المنزلي. في الاسهام في تحسين حياة الطلاب من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- إلقاء الضوء على أحد برامج تعليم التفكير . النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK". بهدف توجيه أنظار التربويين إلى إمكانية إعادة استخدامه مع عينات مختلفة من الطلاب مستقبلا.

- **حدود البحث**:

يلتزم البحث بالحدود التالية :

- عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان شعب التعليم الأساسي ، وعددها (٧٠ طالبا وطالبة) تم تقسيمها إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية (٣٥ طالبا وطالبة)، ومجموعة ضابطة (٣٥ طالبا وطالبة).

- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.
- قياس فاعلية مجموعة من مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK"، والتي تتوافقمع محتوى مقرر (مجال الاقتصاد المنزلي)بعد إقرارها من السادة المحكمين .

• **منهج البحث**:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي في تحديد مهارات التفكير الناقد وأهميتها وعرض مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" ، والمنهج شبه التجريبيفي تطبيق النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" فيتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوانمن خلال تدريس مادة المجالات (الاقتصاد المنزلي).

• **مصطلحات البحث** :

• **التفكير الناقد**Critical Thinking :

يعرف بأنه :"عملية تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع ،واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية. (نايفة قطامي:٤،٢٠٠١)

كما يعرف بأنه"نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار. ويعتمد على معايير ومحكات خاصة ،كذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة".(مجدي حبيب: ٢٣٨،٢٠٠٧)

ويعرف أيضا بأنه"القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة ،وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها ،ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط والتحليل والتقييم". (عبد الواحد الكبيسي: ١٤٢،٢٠٠٧).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه :"طريقة تفكير تجعل التعليم مناسباً ، وهو وسيلة تفعيل دور التعليم ،في ضوء معايير مناسبة له مثل: التقويم الذاتي ، والشعور بالمسئولية، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة،هذا ومن الممكن تطبيق وسائل تعليم التفكير الناقدٍ داخل الفصول الدراسية ،وهو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الفرد استنادا إلى أسس عملية منطقية ،بحيث يستطيع الانتقاد بصورة موضوعية ".

• **مهارات التفكير الناقد**Critical Thinking Skills :

تعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: العمليات العقلية التي يقوم بها طلاب الفرقة الأولى . تعليم أساسي . بكلية التربية جامعة حلوان(عينة البحث)للإجابة على الأسئلة والمناقشة حول الموضوعات المرتبطة بمادة المجالات العملية تخصص اقتصاد منزلي. وتحدد مهارات التفكير الناقد في البحث الحالي في خمس مهارات

هـي:(التفسـير،الدقة في فحـص الوقـائع،إدراك الحقـائق الموضـوعية، إدراك إطارالعلاقة الصحيح، التطرف في الرأي).

• **برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة** "RISK"

هـو برنـامج يهـدف إلى تطـوير مهـارات الـتفكير الناقـد، والقـدرات الإبداعيـة والخصائص السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدا فإن أفضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام وبالتالي تفعيل استخدام الفكر الناقد، وتنشيط عمليات التفكير. (ناديا السرور:٢٠٠٥،١٣٠).

• **مادة المجالات العملية**:

هـي مـادة تـدرس لشـعب التعلـيم الأسـاسـي (الحلقـة الأولى) التاليـة: (اللغـة العربية ، اللغة الإنجليزية ،الدراسات الاجتماعية ،الرياضيات، العلوم) . ويدرس الطالـب مـادة المجـالات العمليـة في الفـرق : الأولى والثانيـة والثالثـة . ويختـار الطالب أحد المجالات كمسارا مساندا لتخصصه على أن يثبت في جميع سنوات الدراسة من بين (المجال الزراعي أو الصناعي أو التجاري أو الاقتصاد المنزلي). ويقتصر البحث الحالي علي تخصص الاقتصاد المنزلي.(لائحة كلية التربية جامعة حلوان ٢٠١٤.٢٠١٥).Edustudentaffairs.helwan@gmail.com

• **الإطار النظري**:

• **المحور الأول** : **التفكير** Thinking(**تعريفه - خصائصه - أنواعه - تنميته - تعليمه**)

نظرا لأهمية التفكير اهتم به علماء التربية وعلم النفس وغيرهم ووضعوا تعريفات متعددة لمصطلح التفكير ،فالتفكير يعرف بأنه:" عملية ذهنية معرفية نشطة ، تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يكون في وضع أفضل مما هو عليه ، وليتم ذلك لابد أن يكون التفكير فعالا. (عبد الرشيد حافظ ، وآخرون:٢٠٠٩،٧). والتفكير أيضا :"سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس ؛ اللمس والبصر والسمع والشم والذوق.والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة.(فتحي جروان:٣٣،١٩٩٩).

• **خصائص التفكير**:

تتميز عملية التفكير قديماً وحديثاً بكثير من الخصائص منها ما يلي:

- أنه سلوك هادف لا يحدث من فراغ أو بلا هدف.
- أنه سلوك تطويري يزداد تعقيده مع نمو الفرد ، وتراكم خبراته.
- يحدث بأنماط مختلفة ، لفظية ، ورمزية ، وكمية ، ومكانية.
- يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها.
- يختصر الوقت والجهد ويعمل على زيادة الفاعلية والإنتاج.(عبدالرشيد حافظ، وآخرون :٢٠٠٩،٧).
- أن التفكير نشاط عقلي غير ملموس وغير مرئي يحدث داخلياً في دماغ الإنسان يستدل عليه من السلوك الظاهر بطريقة غير مباشرة.
- أن التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي : كالتذكر، والفهم ،والتخيل ، والاستنباط ، والتحليل ،وإدراك العلاقات ، والنقد ، والتقييم ....إلخ.

- إن التفكير ينشأ من عوامل خارجية ويتم وفق عوامل داخلية تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو يوجهها نحو الحل أو اتخاذ القرار المناسب نحوها.
- أن مفهوم التفكير مثله مثل بقية المفاهيم التي تمر على الإنسان ويتفاعل معها بصورة عادية ، ويستدل عليه بالسلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات.
- أن للتفكير مستويات متعددة كل منها يدل على قدرة الفرد على تنظيم معلوماته ،وتكامل خبراته لإدراك علاقة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.
- يعد التفكير من أهم محددات بناء شخصية الإنسان.
- أن التفكير يمكن تنميته عن طريق التدريب على مهاراته.
- أن عملية التفكيريمكن ملاحظتها وقياسها ،والتعرف على مدى نموها.(رشيد البكر: ٢٠٠٧،٢٨،٢٩).
- للتفكير ثلاث مكونات رئيسية هي: المعرفة،والإجرات،الاتجاهات التنظيمية.وتنقسم المعرفة إلى: الحدس المعرفي . والمعرفة النوعية . طبيعة المعرفة.وتنقسم الإجراءات إلى: نشاط التعرف . نشاط ما وراء التعرف. وتنقسم الاتجاهات التنظيمية إلي: الاتجاهات التنظيمية المتصلة بالتفكير . و الاتجاهات التنظيمية المتصلة بإجراءات التعرف.(حسني عصر: ٢٠٠٣،٤٧-٣٧).

- **أنواع التفكير**:

تحدد أنواع التفكير بأنها سبعة أنواع وهي:

- التفكير العلمي: ويقصد به التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية ونشاطه الذي يبذله في علاقته مع العالم المحيط به.
- التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.
- التفكير الناقد: وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إلية هذا الواقع واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية العملية وبعدها عن العوامل الذاتية (كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار السابقةٍ أو الآراءٍ التقليدية).
- التفكير الإبداعي: وهو أن توجد شيئا مألوفا من شئ غير مألوف وأن تحول المألوف إلىغير مألوف.
- التفكير التوفيقي: وهو التفكير الذي يتصف صاحبة بالمرونة وعدِم الجمود والقدرة على استيعاب الطرقٍ التي يفكر بها الآخرين فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.
- التفكير الخرافي: والهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.

- التفكير التسلطي: ويهدف من عرضه إلى فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه لأن هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع.(محمد عليوات:٢٠٠٧،١٥٢ -١٥٤)،(رشيد البكر:٢٠٠٧،٤٣).

- **تعليم التفكير في المناهج الدراسية**:

تعليم التفكير ضمن المنهج المدرسي يساعد الطلبة على فهم أعمق للمجال المعرفي والتدريب على الإنتاجية الإبداعية وتطوير مفهوم الذات، رفع مستوى التحصيل، تطوير الاتجاهات نحو التعلم، وتطوير استراتيجيات التدريس عند المعلمين.

ويرى تورانس(Torrance:1990) أن التغير في أهداف العملية التعليمية يُمثل تغيرا تطوريا هاما، حيث تركز مدارس المستقبل على تنشئة جيل قادر على التفكير وعلى القيام باكتشافات علمية جديدة وعلى إيجاد حلول للمشكلات الحياتية، كما أكد على دور المدرسة الحقيقي بقوله:"يجب أن تكون المدارس أماكن للتفكير وليس للتعلم فقط"(Torrance: 1990،٣٦). ويؤكد (سوارتز وباركز)أن بمقدور كل إنسان أن ينمي قدراته العقلية ويطورها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وخبرات، ويعد تحسين نوعية التفكير لدى الطلبة من أولويات الأنظمة التربوية، وذلك من أجل مواجهة التحديات التي أوجدتها ثورة التكنولوجيا وتعدد الثقافات. هذا ولعل أهم القضايا الواجب مراعاتها عند تعليم التفكير في المنهج المدرسي تتعلق بضرورة تدريب الطلبة على التفكير الجيد، وممارسة الأحكام الناقدة، والتفكير الإبداعي. كذلك التدريب على جمع المعلومات وتقييمها واستخدامها ؛ لأجل حل المشكلات واتخاذ القرارات في أعمالهم وحياتهم بطرق فعالة. فتعليم التفكير في المناهج المدرسية أصبح ضرورة مُلحة، فكل طالب قادر على تنمية مهارات التفكير لديه.(Swartzand ٥٤، Parks,1994)

- **وينطلق تعليم التفكير من عدة مبادئ، منها**:
  - كلما كان تعليم التفكير ذو أهداف واضحة، كلما أثر ذلك إيجابياً على الطلبة.
  - كلما تم دمج تعليم مهارات التفكير في المنهج المدرسي، كلما ساهم ذلك في تمكين الطلبة من استخدام مهارات التفكير بشكل أفضل، وتوظيفها في المعلومات التي يتلقونها.
  - المنهج المدرسي ليس عبارة عن معلومات مجردة، ولكنه عبارة عن معرفة وثقافة ومهارات يجب أن يستخدمها الطلبة من أجل إصدار الأحكام واختيار المناسب وتوظيفه في الأنشطة الحياتية، فمثلا يتم تعليم الطلبة عن النظام الغذائي السليم لكي تنعكس هذه المعلومات على نظامهم الغذائي بشكل إيجابي.
  - إن تعليم التفكير لا يشمل دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي فقط، بل قد يتضمن تحليل المنهج وإعادة تخطيطه من جديد، والتوسع والإثراء فيه، بما يتناسب وحاجات الطلبة.
  - إن النشاطات الخاصة بمهارات التفكير في المنهج يجب أن تخدم مجالات النمو والتطور المختلفة عند الطلبة، وكذلك تنوع الذكاءات والاهتمامات،

بالإضافة إلى تنوع أنماط التفكير والتعلم، وجميع مجالات الفروق الفردية فيما بين الطلبة أنفسهم.

- عند تنفيذ أو تقييم أي برنامج لتعليم التفكير ينبغي علينا أن نأخذ في الحسبان عدد من الأمور المتمثلة في: التعرف على مهارات تفكير متنوعة ، وربطها مع المنهج ، ومعرفة استراتيجيات استخدام مهارات التفكير المتعددة ، واستراتيجيات قيادة التفكير وتوجيهه ، وكذلك توليد اتجاهات مدعّمة وملازمة للمهارات التفكيرية، وتهيئة البيئة الصفية والمنزلية التي تساعد على التفكير الجيد.
- تعليم التفكير والتفكير نفسه يحتاجان إلى الوقت والجهد والصحّة والقيم واللغة، ويمكن قياس أثر تعليم التفكير في المنهج المدرسي، من خلال استخدام اختبارات الإبداع أو التفكير الملائمة لطبيعة المهارات التفكيرية التي تم دمجها، وكذلك من خلال ملاحظة أثر ذلك على التحصيل وعلى تقدم الطالب في المدرسة، وإنتاجيته، وتطور جوانب الشخصية الأخرى. "(٣٦ . ٣٨، Torrance: 1990). ، (٥٤ .٥٦،Swartzand Parks,1994).

ومما يؤكد ما سبق الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال ، منها دراسة لـ (علي راشد، امال محمود) بعنوان : " فعالية مادة المشروعات التكاملية في تنمية قدرات التفكير التباعدي والتوافق الدراسي لدى الطالبات / المعلمات شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بصور"- دراسة حالة . كان من أهم التوصيات المرتبطة بهذا البحث،ضرورة الاهتمام بتنمية قدرات التفكير التباعدي . وهو مستوى مرتفع من التفكير كالتفكير الناقد . لدي طالبات التعليم الأساسي بتخصصيه العلمي والأدبي ، بكل الأساليب المتاحة ،باعتباره أحد الأهداف التربوية الأساسية التي ينبغي تحقيقها .(علي راشد، آمال محمود: ٢٠٠٢،٩٣). ودراسة لمجدي عبد الكريم حبيب بعنوان"تنمية وتقويم وتعليم التفكير الناقد المداخل والبرامج والمفاهيم الحديثة" فتهدف إلى تعليم الطلاب التفكير الناقد لتشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بحقائق دون تحري أو اكتشاف ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- تسهم الخبرات الجامعية في زيادة مهارات التفكير الناقد بنسبة٣٥٪.
- أن المدخل الأكثر فاعلية في تعليم التفكير هو دمج مهارات تعليم التفكير في سياق المناهج التعليمية.
- إن الطلاب في حاجة إلى أن يتعلموا ويفكروا بطريقة ناقدة ،ويسألوا أسئلة مناسبة، ويطوروا محكات تقييمية ملائمة،ويعمموا من حقائق ملاحظة ، ويصدروا أحكاما. (مجدي عبد الكريم حبيب :٢٠٠٧،٢٦٨).

أما دراسة (معتز أحمد،خالد عبد العظيم) بعنوان : "تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال تدريس الرياضيات واللغة العربية باستخدام برنامج كورت" فقد أوصت بما يلي :

- إجراء دراسة مقارنة بين البرامج المستخدمة في تنمية التفكير وتحديد انسبها لكل مرحلة تعليمية.
- إجراء دراسة مقارنة بين برامج تنمية التفكير من خلال المواد الدراسية وبرامج تنمية التفكير من خلال مادة دراسية مستقلة. (معتزإبراهيم، خالد عبد العظيم: ٢٠٠٩،٨١٧).

وقد جاء إجراء هذا البحث ليتفق مع نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة ؛ حيث يعتمد على تنمية التفكير من خلال دمج برنامج التفكير الناقد رسك بمقرر المجالات العملية في المرحلة الجامعية،وقد أخذت الباحثة التوصيات السابقة في الاعتبار عند إجراء تجربة البحث .

- **تعليم التفكير بشكل مستقل** :

تعليم التفكير بشكل مستقل يساعد الطلبة / المتعلمين على تعلم محدد لمهارات التفكير المختلفة، حتى يتمكنوا من إتقان تعلم كل مهارة على حده.

تسعى برامج تعليم التفكير بشكل عام إلى إعداد الطلبة لمرحلة ما بعد المدرسة، لكي يستطيعوا العيش بفعالية وإيجابية ضمن بيئة سريعة التغيير، وتهدف برامج تعليم التفكير بشكل مستقل إلى:

- تحسين قدرات الطلبة الكتابية ومهارات التواصل لديهم.
- تحسين مهارات الطلبة في حل المشكلات بطرق إبداعية.
- توسيع وإثراء قدراتهم على استشراف المستقبل بدقة.
- تطوير أنماط تفكير كثيرة ونشطة.

وبما أن المنهج المدرسي قد لا يغطي كافة مهارات التفكير، لذا لا بد من توفير برامج لتعليم التفكير بشكل مستقل،وهذه البرامج يجب أن تراعي التنوع والاختلاف في شخصيات الطلبة،واهتماماتهم، واتجاهاتهم، ومستويات ذكائهم. ويمكن تقسيم برامج تعليم التفكير عموما إلى ثلاثة أنواع حسب تصنيف بنكس(Banks, 1991،٥١): برامج تفكير ناقد، وبرامج تفكير إبداعي، وبرامج عامة للتفكير. وكذلك هناك برامج تصلح للأطفال الصغار .برامج بالصوت والأداء والحركة والتعبير الشفوي وبرامج تناسب طلبة الصفوف الدنيا، وبرامج لكل مرحلة على حدى، وبرامج لجميع المراحل الدراسية. كذلك هناك برامج للكبار، ولطلبة المراحل الجامعية، وللموظفين أيا كانت أعمالهم، ومنها ما يصلح لكافة أفراد المجتمع وعامة الناس.

والعامل الأساسي في تحديد نوع البرنامج الخاصة بتعليم التفكير يعتمد على طبيعة النظام المدرسي، أي هل تتناسب المهارات المستهدفة في برنامج تعليم التفكير مع النظام المدرسي أم لا ؟ والعامل الآخر الذي يجب أن يؤخذ بالحسبان عند اختيار برامج التفكير هو " أثر التغيير"، أي هل سينعكس برنامج تعليم التفكير على مواضيع أخرى وخاصة الأبعاد الهامة في حياة الطالب؟

عند تعليم التفكير بشكل مستقل ينصح بالآتي:

- تسليط الضوء على جوهر المادّة التعليمية.
- اختيار مهارات التفكير الملائمة.
- التدريب على تحمّل الغموض وعدم التسرّع في إطلاق الأحكام.
- تحفيز الوعي الانفعالي عند الطلبة ليشعروا بالإيجابية.
- التدريب على بلورة الأفكار في سياق (محتوى).
- تدريب الطلبة على إمعان النظر بالأمور بشكل مفعم بالحيوية واللون والغزارة.
- تدريب الطلبة على استخدام الخيال.

- استخدام الحركة والصوت المرافقة لتوظيف مهارة التفكير.
- الأخذ بوجهات النظر غير المألوفة وتثمينها.
- تحفيز النظرة الداخلية للأمور.
- التدريب الفكري على تخطي الحواجز وتجاوزها.
- التدريب على التواصل الإيجابي وتشجيع روح الفكاهة.

يمكن تقييم تعليم التفكير بشكل مستقل من خلال استخدام الاختبارات أو المقاييس أو الأدوات المناسبة لمضمون المهارات المعطاة، أو من خلال قياس أثر هذه البرامج وانعكاساتها على تعلم المنهج المدرسي وأنشطة الطالب الحياتية وإنتاجيته. (Banks, 1991،٥٣)،(ناديا،السرور:٢٠٠٥،٢٥٦ -٢٦٠) .

- **تنمية التفكير: يقصد بتنمية التفكير ما يلي :**
  - مساعدة الأفراد الذين لايمتلكون أية مهارات أو بعض مهارات التفكير المرغوب على اكتساب هذه المهارات.
  - مساعدة الأفراد الذين يمتلكون عدداً من مهارات التفكير ولكن بقدر بسيط على إثراء تعلمهم وتعميق هذه المهارات لديهم كما وكيفا.
  - العمل على تغيير بعض أنماط أو صور التفكير غير المرغوبة والتي يمتلكها البعض وإكسابهم بدلا منها مهارات التفكير المرغوب. (مؤتمر التعليم وتنمية التفكير: ٢٠٠٠،٦)
- **التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير:**

تبلور في الأدب التربوي المتعلق بتنمية مهارات التفكير اتجاهان في تدريس التفكير:

الاتجاه الأول: ينحو إلى تصميم برامج خاصة لتنمية التفكير.وقد صمم في هذا الاتجاه العديد من البرامج منها :

- برنامج تسريع التفكير أو بمعنى آخر تدريس العلوم من أجل تسريع نمو مهارات التفكير العلمي من خلال البرنامج الذي طبق في بريطانيا، ويعرف ببرنامج CASE ويقوم هذا البرنامج على إفتراض ضمني فحواه أنه إذا تم تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم فإن الطالب يستطيع أن ينقل استخدام هذه المهارات إلي المجالات الأخرى ،وتتكون فلسفة التدريس في هذا البرنامج من أربعة عناصر:
  - ✓ المناقشات الصفية.
  - ✓ التضارب المعرفي ويقصد به تعريض الطلاب إلى مشاهدات من خلال النشاط تكون بمثابة مفاجأة لكونها متعارضة مع توقعاتهم مما تدعو الطالب لإعادة النظر في بنيته المعرفية وطريقة تفكيره.
  - ✓ التفكير فيما وراء التفكير ويقصد بذلك التفكير في الأسباب التي دعت إلى التفكير في المشكلة بطريقة معينة.
  - ✓ التجسير ويقصد بها ربط الخبرات التي حصل عليها الطالب في هذا النشاط مع خبراته في الحياة العملية وفي المواد الأخرى.
- برنامج مهارات التفكير الذي ظهر في أمريكا عام(١٩٩٥) ويهدف إلى تنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية ويركز على مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات الاستنتاج والتصنيف وتكوين الأنماط والاكتشاف والتوقع العلمي.

- برنامج تحسين التفكير بطريقة القبعات الست .

الاتجاه الثاني: ينحو إلى تنمية مهارات التفكير عبر المناهج الدراسية جميعها ويتم ذلك بتصميم الأنشطة في المادة الدراسية بطريقة تؤدي إلي تنمية مهارات التفكير.(محمد عدنان عليوات:١٥٨،٢٠٠٧ . ١٦٠)،(روبرت سوارتز،ساندرا باركس: ١٦،٢٠٠٥).

ويتفق هذا البحث مع الاتجاهين السابقين في التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير؛حيث إن النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" المستخدم في هذا البحث يربط بين الاتجاهين السابقين ،فهو يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ،والتركيز علي تنمية مهارة محددةوهذا هو الاتجاه الأول ،كما ينحو إلى تنمية مهارات التفكير من خلال تصميم أنشطة في مقرر المجالات العملية تخصص اقتصاد منزلي .وذلك ما يتفق مع الاتجاه الثاني.

ومن الدراسات المهمة التي أجريت في هذا الشأن ، دراسة لراشد الكثيري بعنوان: التفكير"ماهيته . أنواعه . أهميته" التي هدفت إلى تحديد مفهوم التفكير والعلاقة بين أنواع التفكير ودرجة أهميتها ،وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ،أنه يمكن تنمية التفكير والتدريب عليه حيث تتوافر وسائل وبرامج جديدة لتفعيله وتنميته. (الكثيري، النذير: ١٥،٢٠٠٠) وما سبق يتفق مع هذا البحث ؛حيث يهدف هذا البحث إلي تنمية التفكير الناقد من خلالالنظام الذكي في معالجة المعرفة(RISK).

- **المحور الثاني: التفكير الناقد**:Critical Thinking:

يعتبر التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات، ولارتباطه الوثيقبالتفكير المجرد، والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص ، وهو منهج علمي في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة ؛ فالمنهج العلمي يتطلب ممارسة لبعض مهارات التفكير الناقد كتحديدالمشكلة، ووضع الفرضيات،وجمع المعلومات، واتخاذ القرارات المناسبة حولها و للعناصر الشخصية والذاتية ، والعواطف والعناصر الأخرى ، كالجمال، والغموض، والتعجب.دور هام في التفكير الناقد دون الإقلال من الأسلوب المنطقي والموضوعي للعلم.(عبدالرشيد حافظ ، وآخرون : ٢٢،٢٠٠٩).

- **تعريف التفكير الناقد**:

تعددت تعريفات التفكير الناقد . منذ القدم . بسبب كثرة وجهات النظر والنظريات الكثيرة التي عالجت التفكير الناقد ؛حيث عرفه باول وآخرون بأنه : " نوع من التفكير في أي موضوع ، أو محتوى ،أو مشكلة التي يقوم بها المفكر لتحسين نوعية تفكيره بالأخذ على عاتقه توظيف نظامه الموروث من التفكير وفرض معايير عقلية عالية عليه".(Paul,R.Fisher,A :1997، ٩١).

وعرفه إنيس وآخرون بأنه :"التفكير العقلي والتأملي الذي يركز على إقرار ما نؤمن به وما نقوم به".(Ennis :2005، ٩٧). وعرفه وجيه القاسم وآخرون بأنه :"نشاط عقلي يقوم الفرد من خلاله بفحص الموقف والمعطيات استنادا لمعايير أو

ضوابط محددة ،ومن ثم الوصول لقرارات أو أحكام أو علاقات جديدة".(وجيه القاسم، وآخرون : ٢٠٠٧،٤٢).

كماعرفه جروان بأنه : " نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها .وغايته التحقق من الشئ وتقويمه بالاستناد إلي معايير أو محكات مقبولة ،ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة.وتصنف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء،ومهارات الاستنباط،ومهارات التقويم" .(فتحي جروان:٢٣،٢٠٠٨).

من التعريفات السابقة للتفكير الناقد . منذ ١٩٩٧ إلى ٢٠٠٨ . يلاحظ ما يلي:

- أنه نوع من التفكير المركب المحكوم بقواعد المنطق والاستدلال ،ومستند إلى معايير ومحكات مقبولة للحكم والتطوير.
- أنه تفكيريقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها.
- أنه يتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة.وتصنف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء،ومهارات الاستنباط،ومهارات التقويم.

- **مهارات التفكير الناقد**:Critical Thinking Skills:

بمراجعة الأدبيات والمراجع التي صنفت مهارات التفكير الناقد وجدت تصنيفات متعددة منها:

تصنيف (فتحي جروان:٢٠٠٥)في اثنى عشرة مهارة كما يلي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- التمييز بين الادعاءات والمعلومات والاسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولاترتبط به.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية .
- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- تحري التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.(فتحي جروان: ٢٠٠٥،٦٣).

وعرضها (عبد الواحد الكبيسي:٢٠٠٧) في– الاستنباط وهو التفكير الذي يستخلص نتيجة من مقدمتين أو أكثر ،وتوجد علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة.

- الاستنتاج:هي القدرة التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة ، بناء على حقائق وبيانات مقدمة.

- التفسير: العملية الفكرية التي يحكم من خلاله الطالب على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقيا على المعلومات المقدمة أولا،على فرض أن المعلومات صحيحة.
- تقويم الحجج: العملية العقلية التي يميز بها الفرد بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع المقدم.
- معرفة الافتراضات أو المسلمات:هي شئ أو نتيجة مسلم بها في ضوء حقائق معينة أو مقدمات،وفيها يعرض للطالب موقف أو حقائق ،والمطلوب من الطالب أن يقدم افتراضات في ضوء ما ورد في الموقف.

(عبد الواحد الكبيسي: ٢٠٠٧،١٤٧،١٤٨).

بينماحددها (إينس: ٢٠١٣) في سبع مهارات كما يلي:

- التركيز علي سؤال معين، تحليل الحجج والبراهين التي تحل هذا السؤال، الحكم على مصداقية مصادر المعلومات، تجنب الاندفاعية في إصدار الأحكام، تحديد معايير لمصداقية المعلومات ، اكتشاف الأخطاء ، الاستدلال . (Ennis, R 2013).

ويتكون نموذج (وطسون وجلاسر) من خمس مهارات هي: (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطارالعلاقة الصحيح، التطرف في الرأي). وقد أخذت الباحثة في هذا البحث بتصنيف (وطسون وجليسر). (ابراهيم محمود:١،٢٠١٣،٢٠).

وفي دراسة رفعت بهجات بعنوان"الإثراء والتفكير الناقد . دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي"هدفت إلى استخدام مدخل الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الناقد التالية(تحليل . استنتاج . تركيب . تقويم) لدى التلميذ المتفوق بالصف الخامس الابتدائي.كان من أهم توصياتها استخدام الأنشطة وألإثرائية في تنمية مهارات التفكير ، التي ترتبط موضوعاتها بحياة التلميذ المتفوق واحتياجاته الفعلية.وهذا ماراعته الباحثة في الأنشطة المقترحة أثناء تطبيق تجربة البحث(رفعت بهجات :٢٠٠٥،٧٦).

- **أهمية تعليم التفكير الناقد**:

- إن المتعلمين عادة يكونون مستقبلين سلبين للمعلومات، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة فإن كم المعلومات المتوافرة كبير جدا وفي تزايد مستمر؛وبالتالي يحتاج المتعلمون أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات فقط بعد فحصها ودراستها ؛ أي يطوروا ويطبقوا بفاعلية مهارات التفكير الناقد في دراساتهم الأكاديمية ومشاكلهم اليومية، وكذلك في الخيارات الصعبة التي يجب مواجهتها من خلال التفجر المعرفي التكنولوجي السريع.
- إن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة ؛حيث يتعلم المتعلم إثارة الأسئلة الجديدة وكيفية التفكير تفكيرا ناقدا،وذلك من أجل التقدم في مجال التعليم والتعلم وفي مجال المعرفة ،حيث أن المجال المعرفي يبقى حيا ومتجددا طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية.
- إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة مابين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير

الاستقرائي والاستنباطي والتوصل للحقائق والنتائج الواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات. (رند العظمة: ٢٠٠٦،٥٨).

و التفكير الناقد هو إحدى مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين التي ينادي التربويون بإكسابها وتنميتها لدى الطلاب، والتي أوصت العديد من الدراسات: (آمال جمعة: ٢٠٠٨)، و(Choy, C: 2009)، و(Philip, L .: 2011)، و(حنان زكي:٢٠١٣) بأهمية تنميته لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية من خلال المواد الدراسية المختلفة؛ وذلك للأسباب التالية:

- يساعد التفكير الناقد الطلاب على التكيف مع الأوضاع سريعة التغير، التي يتسم بها العصر الحالي، ويساعدهم على حل ما يواجهونه من مشكلات.
- يقود الطلاب إلى الاستقلالية في تفكيرهم وتحررهم من التبعية، ويُشجع على التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كافٍ.
- يجعل الخبرات المدرسية ذات معنى، ويعزز من سعي الطلاب لتطبيقها وممارستها، ويجعلهم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.
- يعزز من قدرة الطلاب على إيجاد الحلول لمشكلاتهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ويزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ويرفع من مستوى تقديرهم لذاتهم.

ومما يؤكد أهمية التفكيرالناقد اهتمام كثير من الباحثينبتنميته لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، من خلال المواد الدراسية المختلفة، ومن الأبحاث والدراسات: دراسة كل من: (زينب خالد، وحنان عبد السميع: ٢٠٠٧) التي أثبتت نتائجها فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لمادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، ودراسة (إيمان أبو الغيط :٢٠٠٨) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات/المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر، ودراسة (كوثر محمد: ٢٠١٢) التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ودراسة (هيام أبو المجد:٢٠١٤) التي أثبتت نتائجها فاعلية برنامج في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. ودراسة سعيد لافي بعنوان"برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية" هدفت إلى تقديم قائمة بأبرز القضايا المعاصرة التي ينبغي تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية.وبناء برنامج في القراءة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء هذه القضايا لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب عينة البحث.(سعيد لافي: ٢٠٠٠،٢٧)، و دراسة سونيا قزامل بعنوان"فعالية أستخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد" التي أثبتت فعالية أستخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد. (سونيا قزامل: ٢٠٠٠،٢٥).

وتؤكد نتائج تلك الدراسات على فاعليةاستراتيجيات التعلم النشط ،والطرائف التاريخية ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة ، والتعليم المنظم .. وغيرها في تنمية مهارات التفكير الناقد، وهذا يدعم تجريب فاعليةاستخدام برامج جديدة مثل : النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK"في تنمية التفكير الناقد من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي.

- **خصائص التفكير الناقد وسمات المفكر الناقد**:

- يتفق الباحثون على عدد من السمات والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة ما ،أو موقف معين، وهي:
- الوضوح(Clarity) بأن تكون مفهومة للآخرين ،وذلك بدعمها بالتوضيح والأمثلة.
- الصحة (Accuracy) بأن تكون موثقة من خلال الأدلة ،والبراهين، والأرقام المدعمة.
- الدقة (Precision) بأن تكون على درجة عالية من التحديد والتفصيل.
- الربط (Relevance) بأن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من الترابط بين العناصر، أو بين المعطيات والمشكلة.
- العمق (Depth) بأن تتميز معالجة المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من العمق في التفكير.
- الاتساع (Breadth) بأن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف في الاعتبار.
- المنطق (Logic) أن يتم تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معان واضحة ومحددة.
- الدلالة(Significance) بمعنى أن يتم التعرف على أهمية المشكلة ، أو الموقف مقارنة بالمشكلات ، والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد.(عبد الرشيد حافظ، وآخرون:٢٠٠٩، ٢٤).

أما المفكر الناقد فيجب أن يتمتع بخصائص ، منها :

- يستطيع التوصل إلى قرارات فعالة،ومعرفة ثابتة من خلال قدراته العالية على معالجة المعلومات ،وتقييمها ومحاكمتها منطقيا،وبفاعلية عالية.
- لديه القدرة على تمحيص المعلومات،ومحاكمتها منطقيا،وبدرجة عالية من العقلانية للوصول إلي الحقيقة.
- لديه الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها.
- لديه الحذر الشديد قبل اتخاذ القرار.
- يميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات.
- منفتح الذهن نحو الأفكار، والخبرات الجديدة.
- يبتعد عن الأحكام الذاتية على الأمور.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شئ ما.
- يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقية والنتيجة التي يجب أن تكون حقيقية.
- يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليله للأمور.
- يتساءل عن كل شئ لايفهمه.

- يفصل بين التفكير العاطفي الانفعالي والتفكير المنطقي. (رشيد البكر: ٢٠٠٧،٨١).

• **خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد**:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد ،حيث إن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف ،ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيأة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي:

الحرص على الاستماع للمتعلمين ،وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير ،وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير ،وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار ،وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا،وكذلك تقبل آرائهم وتتمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة . كذلك على المعلم أن يوفر بيئة صفية تعززتعليم التفكير الناقد من خلال ما يلي :

- بيئة تعليمية تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية.
- بيئة تعليمية يكون فيها التعليم متمركزاً حول المتعلم ،أي أن المتعلم هو محور النشاط.
- بيئة تعليمية تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين.
- بيئة تعليمية تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
- بيئة تعليمية تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسئوولية المتعلم عما يتعلمه.(عبد الواحد الكبيسي: ٢٠٠٧،١٤٣،١٤٤).

• **مراحل تعلم التفكير الناقد**:

يمكن تعليم التفكير الناقد و تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة ؛ حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة .وتتسلسل المراحل كما يلي:

- المرحلة الأولى:(الملاحظات) تفحص كل المعلومات ،والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم.
- المرحلة الثانية: (الحقائق) تحديد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.
- المرحلة الثالثة:(الاستدلال) اختبار الحقائق التي تم استخلصها في المرحلة السابقة.
- المرحلة الرابعة:(الافتراضات)تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم.
- المرحلة الخامسة:(الآراء)تطوير الآراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
- المرحلة السادسة : (الحجج)تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.

- المرحلة السابعة :(التحليل الناقد) تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين. (عبد الرشيد حافظ ،وآخرون:٢٠٠٩،٢٥).

- **عادات العقل للتفكير الناقد**:Habits of Mind Critical Thinking

تم تحديد عادات العقل للتفكير الناقدعلى النحو التالي:

- السرية(Confidence):وفق هذه العادة يتم التأكيد على قدرات التفكيرالسببي؛والتي تدعو إلى المحافظة السرية ،حسب طبيع عمل أو دراسة المفحوص.
- المنظور السياقي(Contextual Perspective):يتم في هذه العادة الأخذ بعين الاعتبار المواقف الكلية للأحداث ،بما تتضمنه من علاقات،وخلفيات،وبيئة ذات علاقة بما يحدث.
- الإبداعية(Creativity):المفكرون الخلاقون يستخدمون التكامل،والاكتشاف،وإعادة هيكلة الأفكار،والعمل على تحليل المبادئ.
- المرونة(Flexibility):وتشير إلى القدرة على التكيف،والمواءمة،والتعديل في أنماط التفكير وفق المعطيات الجديدة ،وتغيير الاتجاه في التفكير،والأفكار،والسلوكيات.
- الفضولية أو البحث والاستقصاء(Inquisitiveness):تشير هذه العادة إلى التحفز للمعرفة من خلال البحث عنها،وتحقيق قدر من الفهم عبر الملاحظة ،والاستغراق في الأسئلة الاستكشافية،وطرح البدائل.
- التكامل العقلي(Intellectual Integrity):وفق هذه العادة يتم البحث عن الحقيقة عبر الإخلاص والتواضع،والتوازن بين النتائج والمعتقدات.
- الحدس (Intuition):وتتم هذه العادة العقلية عبر الاستبصار من خلال الحواس ؛إذ يتم الإدراك الكلي للمنبهات ومن ثم الوصول إلى النتائج أو الحل.
- الانفتاح العقلي(Open Mindedness): تشير هذه العادة إلى الانفتاح نحو آراء الآخرين ،تقبلها ،والابتعاد عن التحيز غير المنطقي.
- المثابرة أو المواظبة(Perseverance): وفق هذه العادة يتم متابعة الاتجاه نحو تحقيق الغايات المرغوبة ،والتصميم للتغلب على العقبات والمشكلات التي تعترض سير تحقيق تلك الغايات.
- التأمل (Reflection): تشير هذه العادة إلى إمعان النظر في الموضوع أو المنبه أو المثير قيد البحث ،وبخاصة الافتراضات الناشئة عن هذا الموضوع أو المنبه أو المثير،أو عمليات التفكير التي تحدث نتيجة له ،ومن ثم إجراء عمليات تقويم ذاتي.

وتعد مهنة التعليم من المهن التي تتطلب مهارات تفكير عليا،وبالتالي يجب أن يحرص التربويون على تدريب طلابهم على مجموعة من عادات العقل . وهذا ماتم مراعاته والحرص عليه في هذا البحث . وبالتدقيق في هذه العادات نلمس أنها مقتبسة من مهارات التفكير الإبداعي،ومهارات التفكير الناقد. (محمد نوفل: ٢٠٠٨،٧٩،٨٠)

• **الأساليب الفعالة في تعليم مهارات التفكيرالناقد**:

هناك أساليب فعالة في تدريس مهارات التفكير خاصة تلك التي تتبع تقديم مهارة تفكير أو طريقة جديدة فيتوجب على المعلم تقديم توجيهاته التي يجب أن تتزامن مع تطبيق المتعلم للعملية التي يتعلموها في الدروس .كما يجب على الطلبة أن يتأملوا الأشياء التي يقمون بها أثناء اندماجهم بالعملية ،ويجب عليهم أيضا أن يناقشوا صفاتها الأساسية وكذلك ما يدور في عقولهم أثناءِ تنفيذهم لها .في هذه المرحلة من تنفيذ المهارة ،يجب أن يكونوا واعين تماما بكيفية تنفيذهم للعملية وأن يكونوا مستعدين لمناقشة هذا الأمر مع بعضهم البعض. (لجنة الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي: ٢٠٠٦،٢٢٣).

• **خطوات تعلم مهارات التفكير الناقد بإسلوب الممارسة الموجهة**:

على المعلم القيام بالتالي:

- الخطوة الأولى: استعراض المهارة:

ذكر الطلبة أن تعلم المهارة هو هدف الدرس ، وساعدهم على أن يتذكروا:

- ✓ عنوان المهارة – المرادفات – التعريف المبسط – الأمثلة عن المجالات التي استخدمت فيه المهارة – مناقشة قيمة المهارة.
- ✓ اخبر الطلبة بأن كيفية استخدام المهارة مفيد جداَ.

- الخطوة الثانية:راجع المهارة :

ساعد الطلبة على تشخيص:

- ✓ القواعد الأساسية التي توجه المهارة - الخطوات الأساسية التي تبين كيفية عمل المهارة - المعلومات المفيدة المتعلقة بالمهارة.
- ✓ وضح العقبات التي قد يواجهها الطلبة وكيفية تغلبهم عليها.ووضح كيفية ابتداءالطلبة في استخدام المهارة.

- الخطوة الثالثة :نفذ المهارة:

- ✓ أطلب من الطلبة الاندماج في المهارة في ضوء المعلومات التي تعلموها عنها.
- ✓ كل طالب يعمل مع زميل له ،ويقوم هذا الزميل بتدقيق تنفيذ المهارة.
- ✓ يقدم المعلم المساعدة عند الضرورة.

- الخطوة الرابعة: تأمل المهارة:

ساعد الطلبة على تشخيص الصفات الأساسية للمهارة، وهذا يشمل:
قواعدها . إجراءاتها . المعلومات المتعلقة بها.
اطلب من الطلبة مايلي:

- ✓ التنبؤ بالأماكن الأخرى التي يمكن فيها استخدام المهارة.
- ✓ التنبؤ بالمهارات الأخرى التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.

إن الأنشطة السابقة تسهل للطلبة عملية تطبيق كل ما سبق لهم تعلمه من مواد متعلقة بمهارة معينة. كما يستطيع المعلمون إجراء بعض التغيرات على هذه الأنشطة حسب مستوى الطلبة وصعوبة مهارة التفكير.(لجنة الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي:٢٠٠٦،٢٢٦،٢٢٧).

(وهذه الخطوات استرشدت بها والباحثة عند وضع خطوات لتعلم الطلاب مهارات التفكير الناقد من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي).

• **المحور الثالث:النظام الذكي في معالجةالمعرفة** (Right Intelligent System of Knowledge)

النظام الذكي في معالجة المعرفة RISKيقوم على تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكيةِ الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدا فإن أفضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام وبالتالي فإن تفعيل استخدام الفكر الناقد، وتنشيط عمليات التفكير وأنواع التفكير بشكل عام يساعد على اليقظة الذهنية.

ولعل أهم ما يتوقع من تعليم هذا البرنامج هو مساعدة الطلبة في تشكيل نظام فكري ذكي يحلل ويقيم وينتقد ويحاكي المعرفة التي يتعرضون لها، وبالتالي يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام على المعرفة واختيار الصحيح المتميز والنافع منها. لا يتم تعليم التفكير إلا إذا كان هناك استعداد وقابلية على تطوير القدرة لتعلم التفكير الناقد، فالأطفال لا يطورون القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيد حتى سن (١١ -١٢) سنة، وتتألق هذه القدرة في عمر (١٥) سنة، ويرى البعض أنها تتطور في أعمار مبكرة أكثر.

وبشكل عام ينصح عند تعليم هذا البرنامج أن يوجه للطلبة منذ الصف الخامس الابتدائي، إلا أن قوته تظهر بفاعلية أكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية وللمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين بحسب قابلية القدرة. (ناديا السرور،٢٠٠٥، ١٣٢ -١٣٧).

ويتكون النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK من أربعة أجزاء رئيسة هي:

- الجزء الأول (مهارات حياتية): يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن تسع مهارات في التفكير الناقد.
- الجزء الثاني (النظام): يتكون من بابين يتضمنان ست مهارات.
- الجزء الثالث (قوة التفكير): يتكون من بابين يتضمنان أربعة عشر مهارة.
- الجزء الرابع(النجاح): يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن اثنان وعشرين مهارة.

• **هدف النظام الذكي في معالجة المعرفة** RISK:

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدا فإن أفضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام.

• **طريقة التعليم باستخدام النظام الذكي في معالجة المعرفة** RISK:

يتم التعليم في حصص أو لقاءات خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، كما يمكن دمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي، على أن يكون هناك فهم صحيح للمهارة، حتى تتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح، وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية، ولا يجري إقحامها بشكل يربك فهم الطلبة لمهارة التفكير الناقد، أو تضيع كفاية المادة التعليمية. وهذا ما تم اتباعة في تعليم البرنامج في البحث الحالي.حيث تم دمج

مهارات التفكير الناقد ضمن تدريبات مقرر المجالات العملية تخصص اقتصاد منزلي.

لذلك على المعلمين فهم المهارات جيداً وحل تطبيقاتها بشكل مستقل بمفردها، ومن ثم يختارون المهارات التي يرون أنها تنسجم ومحتوى المقرر الدراسي الذي يعلمونه، كي يتم دمجها في المنهج بشكل غير مباشر، ولا يتم شرح المهارة للطلبة إلا إذا كان البرنامج ومهاراته تدرس بشكل مستقل عن المنهج.

ينصح عند استخدامالنظام الذكي في معالجة المعرفة RISKبشكل مستقل اتباع الخطوات التالية:

- إعلان اسم المهارة، وشرحها، وتوضيح الأهداف، وإعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.
- شرح الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.
- إعطاء الطالب الوقت الكافي لحلّ التمارين في ورقة العمل ويمكن للطالب أن يحلّ التمارين بشكل فردي، أو زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين.
- يقوم المعلم بمناقشة إجابات التمارين مع جميع الطلبة داخل الفصل الدراسي، ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحلّ أو الإجابة.
- بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحلّ التمارين ومناقشتها، يعمل المعلم على مراجعة المهارة، ومدلولها، وأهدافها، واستخدامها.
- يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على الإتيان بأمثلة على استخدام المهارة ليتأكد من إتقانهم لاستخدامها.

وقد استفادت الباحثة هذه الخطوات و الخطوات السابقة (التي وردت في خطوات تعلم التفكير الناقد بأسلوب الممارسة الموجهة) ؛ عند وضع خطوات لتعليم مهارات التفكير الناقد للطلاب من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي في هذا البحث.

- **تقييم النظام الذكي في معالجة المعرفة** RISK

يتم تقييم النظام الذكي في معالجة المعرفة RISK والتأكد من فائدته بعدّة طرق:

- استخدام اختبار كورنيل للتفكير الناقد.
- استخدام اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.
- استخدام نماذج الملاحظة للحصص الصفية.
- استخدام استبانات موجهة للأهل والطلبة والمعلمين.
- استخدام أدوات قياس الاتجاهات نحو تعلم التفكير الناقد.
- استخدام أدوات أنماط التفكير، وخاصة النمط القضائي.
- مراجعة تطور الأداء الأكاديمي للطلبة في المواد الدراسية.

(ناديا السرور:٢٠٠٥، ١٣٢ -١٣٧)،(رانيا أحمد علي فقيهي:دت،٢١٣)، (خير شواهين، وآخرون:٢٠١٠، ١٧٥ -٢١٣)

وقد استخدم هذا البحث اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.

ومن الدراسات المهمة التي استخدمت النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK، دراسة عصام الجدوع بعنوان "أثربرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن"، هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثرالنظام الذكي لمعالجة المعرفة ("RISK" Right Intelligent System of Knowledge) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" للتأكد من فاعلية هذا البرنامج في تعليم التفكير مع أخذ متغيرات أخرى مثل الجنس، المتسوى التحصيلي للطالب، والمستوى الإقتصادي والإجتماعي، كما أوصى بتطبيقه على طلبة المرحلة الجامعية.وإجراء دراسات أخرى على هذا البرنامج من خلال تدريبه بالطريقة غير المباشرة بدمجه في المنهج المدرسي. (عصام الجدوع:٢٠٠٥).

- **مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة** (RISK):

يشتمل النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK)علي المهارات التالية:الحفز الذهني ، المشكلات اليومية متعددة الجوانب ، تمييزالمناقشات المؤيدة ، أسئلة المناقشات ، تفنيد المناقشات والمجادلات ، التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة ، تأييد صاحب الحجة ، إدراك الافتراضات ، التمييز بين الحقيقة والرأي ، البرهنة على صحة الكلام ، التعليل الخاطئ ، الكل إلى الجزء والجزءإلى الكل ، التفكير الدائري ، إما أو ، الأمثلة المنطقية ، عدم التسلسل ، التعميم الخاطئ ، تجنب الإجابة المقصودة ، الدفاع عن الذات ، العلاقة الارتباطية ، قوانين المجتمع ، حماية القانون ، العبارات العاطفية وإصدار الأحكام ، المعايير المزدوجة ، الحد الفاصل ، الصفات المميزة للمناقشة الجيدة ، الإقناع بالانضمام إلى مجموعة ، الإقناع بلغة التكرار ، تغير الاتجاهات ، تقديم الدليل ، الأهمية والضرورة ، فائدة مجانية وصفقات رابحة ، التضليل ، التلميح ، الحكمة في الدمج ، جاذبية الاسم ،تسويق الفكرة ، الفحص والموازنة ، الإقناع الساذج ، أسئلة الدفاع ، الدعاية ، المناورة ، الشخصنة ، ما هو أسوأ ، قوة التأثير ، التأثير في المشاعر ، الحداثة ، أخطاء التفكير ، المعايير الخاصة ، العلاقة الخاطئة ، اللامعقولية ، المنتصف ، التشبيه الخاطئ. (خيرشواهين، وآخرون: ٢٠١٠،٧).

وقد تم اختيار الباحثة لمجموعة مهارات مما سبق رأت أنها الأكثر مناسبة لطلاب كلية التربية جامعة حلوان الذين يدرسون مقرر مجال الاقتصاد المنزلي، كما أنها تنسجم ومحتوى مقرر مجال الاقتصاد المنزلي ، وتم عرضها على المحكمين لإقرارها (كما يتضح في ملحق ٤).وفيما يلي عرض للمهارات التي تم اختيارها ، وتعريف بكل مهارة:

- مهارة الحفز الذهني: هي استمطار الأفكار التي تدور في أذهان المتعلمين؛لحل مشكلة أو إيجاد تعريف معين ،لموضوع ما ؛ فكل رأي مهم،ولكن في النهاية يأخذ الانسب من الحلول والاقتراحات.
- المشكلات اليومية متعددة الجوانب: علي المفكر بهذه المهارة التفكير في جميع الاعتبارات أو في كل جوانب المشكلة.

- مهارة أسئلة المناقشات:طرح أسئلة أثناء الحوار لتأيد آراء المشاركين والمحافظة عليها ودعمها.
- تأييد صاحب الحجة:يتوجب على المشاركين معرفة المناقشة القوية من المناقشة الضعيفة إذا كانت تحتوي على الحجة الدافعة التي تؤكد صدق الفكرة أو تنفيها ؛فالحجة هي البرهان على صدق ما يقولون.
- مهارة التمبيز بين الحقيقة والرأي:الحقيقة ثابتة واضحة لاتتغيير، والرأي عبارة عن أفكار تطرح من قبل شخص معين وقد تكون حقيقية أو غير حقيقية وإنما تعبر عما يجول في ذهن المتحدث عن موضوع ما.
- مهارة البرهنة على صحة الكلام:وهي أن تصدر تعميمات وإصدار حكم بناءاً علي قاعدة أو برهان .
- مهارة إما أو:إن المفكر بهذا الأسلوب يضع الحد الفاصل فإما هذا أو ذاك ولاحل ثالث.
- مهارة الأمثلة المنطقي:يستخدم المفكر قولا مأثوراً أو مثلاً شعبياً لينهي به الحوار.
- مهارة العلاقات الارتباطية: يتوصل المفكر إلي نتيجة خاطئة مبنية على معلومات صحيحة وقد يتوصل المفكر إلى نتيجة صحيحة أيضا.
- مهارة قوانين المجتمع: القوانين هي المادة التي تحكم المجتمع وتجعله يسير وفقا لنظام يراعي العدالة للمجتمع.
- مهارة حماية القانون: وتعني حماية حق الفرد وفقاً للقانون.
- مهارة العبارات العاطفية وإصدار الأحكام:هي إطلاق أحكاما قد تعتمد على العواطف وتبتعد عن المنطق.
- مهارة المعايير المزدوجة:هي الحكم على الأمور من وجهة نظر كل فرد واعتبار المفيد له،أو قد تكوين وجهات نظر متضاربة حول موضوع ما.
- مهارة الحد الفاصل:هو الحد بين الصحيح والخطأ لامفر من ذلك.
- مهارة الإقناع بلغة التكرار:هي تكرار الفعل أو الكلام بشكل إيجابي أو سلبي لإقناع المستمعين بما تريد.
- مهارة الأهمية والضرورة:هي فن من فنون الإقناع،يحاول فيها الشخص إقناعك بأهمية المطلوب منك لتفعله.
- مهارة التضليل:هي تزين وتجميل أمر معين في محاولة للإقناع بأمر ما،مما يؤثر على اتخاذ القرار السليم.
- مهارة التلميح:هي الرسالة الخفية التي تتضمنها الكلمات لإيصال الأفكار،والمفكر يستطيع استخلاص النتيجة النهائية من بين الكلمات.
- مهارة تسويق الفكرة:توضيح كل المميزات والحسنات لإظهار الفكرة بأفضل صورة؛ لإقناع الآخرين بها.
- مهارة الفحص والموازنة:عندما يكون أمام الفرد عروض إغراءات مميزة،أي مميزات كثيرة لأمر ما فعلي الشخص المفكر الناقد أن يفحص ويوازن ويستفسر عن أمور كثيرة قبل أن يتخذ قرار.
- مهارة أسئلة الدفاع: هي الاسئلة التي تطرح حول قضية أو أمر يواجهه المفكر وذلك لحمايته من الوقوع في الخطأ أو لحماية الفكرة أو الموضوع الذي يطرحه.

- مهارة قوة التأثير: وهي أن يتأثر المفكر بشخص ما يتمتع بقوة معينة ومن أنواع قوة التأثير(دراسات علمية،أرقام وإحصائيات،تجربة شخصية،دليل أو برهان....).
- مهارة التأثير في المشاعر: وهي استخدام الكلمات المثقلة بالعواطف والمشاعر.
- مهارة الحداثة: وهي تقبل الأفكار الجديدة التي تقود إلى التغير والتجديد.(خيرشواهين، وآخرون: ١١،٢٠١٠.١٧٠)،(ناديا السرور:١٤٠،٢٠٠٥).

• المحور الرابع علم الاقتصاد المنزلي ومجالاته :

• ١- التعريف بالاقتصاد المنزلي :

الاقتصاد المنزلي علم تطبيقي يهتم بالحياة الأسرية من جميع جوانبها باعتبارها الخلية الأساسية التي يتكون منها بناء المجتمع الصغير الذي ينشأ فيه الفرد وتتشكل فيه معالم شخصيته وقيمه واتجاهاته.

كما أنه يرتبط بكل من يقوم علي خدمة الأسرة في كافة المؤسسات والهيئات الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والتربوية والإعلامية المختلفة؛ أي أنه ميدان علمي تطبيقي يرتبط ارتباطا وثيقا بمطالب واحتياجات أفراد الأسرة والمجتمعات في كل زمان ومكان، لما يوفره من المعلومات والخبرات والمهارات المرتبطة بعلوم الحياة؛حيث يهتم بتنمية المجتمع من خلال النهوض بالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي والصحي والتعليمي والثقافي للفرد والأسرة والمجتمع عن طريق الاستخدام الأمثل لكل الطاقات المادية والبشرية؛ من خلال المساهمة الفعالة في تنمية الثروة البشرية،ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات والإتصالات ،وربط أهداف ومحتوى وتطبيقات مواد الاقتصاد المنزلي باحتياجات المجتمع والبيئة . (زينب محمد حقي:٢٠٠٦،٧،٨).

وبناءاً على هذا الدور لم يعد مفهوم الاقتصاد المنزلي قاصراً على تعليم الفتاة بعض المهارات العملية (كإتقان إعداد الأطعمة وتقديمها وتفصيل وحياكة الملابس)، وإنما هوعلم يهتم بمساعدة الأفراد على إشباع حاجاتهم الأساسية المختلفة والعمل على توحيد العلاقات الأسرية وإدراك الأسس الأخلاقية والمعاملات بين أفرادها ،وبالتالي بين أفراد المجتمع وتقوية ولاء الطلاب لأسرهم وبيئتهم ؛ ليسهموا مساهمة فعالة وإيجابية في تحسين أنفسهم وأسرهم وبيئتهم؛وذلك لتحقيق أهداف السياسة التعليمية للدولة ؛ ومن ثم أصبح الاقتصاد المنزلي يعتمد على عدة مجالات تدرس في إطارواقعي مترابط ومتكامل يتصل اتصالا وثيقا بالحياة اليومية.وبذلك يستطيع الاقتصاد المنزلي . بما يتضمنه من مجالات مختلفة . أن يسهم في زيادة الوعي الصحي والغذائي والبيئي ، والمحافظة علي الموارد وأيضا التوعية بالمشكلة السكانية ورفع مستوى الأسرة إداريا واقتصادياً وتدعيم القيم والتقاليد السليمة المرتبطة بالحياة الأسرية التي تلائم المجتمع المصري، وتعمل على دفع عجلة التقدم في هذا المجتمع عن طريق تنمية شخصيات أفراد الأسرة تنمية شاملة وبصورة متكاملة ومتوازنة وإعدادهم كأفراد منتجين يطورون أسرهم وأمتهم لتواكب المتغيرات السريعة والتطور العلمي والتكنولوجي. ونظرا لأهمية علم الاقتصاد المنزلي اهتمت به الجامعات المصرية وجعلت له كليات خاصة ، ومعاهد عليا، كما افردت له مقررات دراسية في كليات التربية.

• ٢- **مقررالمجالات العملية (ومجال الاقتصاد المنزلي)**:

هي مادة تدرس لشعب التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) التالية: (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الدراسات الاجتماعية ، الرياضيات، العلوم) . ويدرس الطالب مادة المجالات العملية في ثلاث سنوات: الأولى والثانية والثالثة . ويختار الطالب أحد المجالات كمسارا مساندا لتخصصه على أن يثبت في جميع سنوات الإعداد من بين (المجال الزراعي أو الصناعي أو التجاري أو الاقتصاد المنزلي). ويقتصر هذا البحث علي مجال الاقتصاد المنزلي.

تحسب مادة المجال (٤) ساعات معتمدة (٢) نظري ،(٤)عملي. وتقدر الدرجات بـ (٣٠) أعمال فصلية و(٣٠)عملي و(١٤٠)اختبار تحريري ليكون المجموع (٢٠٠) درجة. (لائحة كلية التربية جامعة حلوان،٢٠١٤.٢٠١٥)

• ٣- **مجالات الاقتصاد المنزلي** :

يشمل علم الاقتصاد المنزلي خمسة مجالات هى:(التغذية وعلوم الأطعمة، والإدارةواقتصاديات الأسرة، والملابس والنسيج، والطفولة والعلاقات الأسرية، والمسكن: تأثيثه، أدواته، تجهيزه).

• **أولا** : **مجال التغذية وعلوم الأطعمة**.

يخص هذا المجال بالتعرف على العناصر الغذائية ، والاحتياجات اللازمة للفرد تبعا لاختلف الجنس و السن ونوع العمل ، والتعرف على إعداد بعض الأطعمة من البيئة مع مراعاة الترشيد والاقتصاد والقيمة الغذائية، كما يشمل العلاقة بين التغذية والحالة الصحية والذهنية والنفسية للفرد ، والتعرف على المجموعات الغذائية ،والتخطيط لإعداد الوجبات المتكاملة ، وأمراض سوء التغذية الشائعة بالبيئة المصرية وكيفية الوقاية منها ، والعادات الغذائية و تعديل السيئ منها ،و أهمية نظافة وصحة وسلامة الغذاء وأثر ذلك في حياة الفرد.

• **ثانيا** : **إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة**.

يتضمن هذا المجال العملية الإدارية وجوانبها وأهميتها في حياة الفرد والأسرة، والعلاقة بين اقتصاديات الفرد واقتصاديات المجتمع ،والموارد الأسرية (أنواعها وكيفية إدارتها)، والتخطيط لمواقف متنوعة من الحياة ، ومهارة إدارة الوقت،و مهارات التسوق ، وأثر الدعاية والإعلان على سلوك الفرد وإيجابيات وسلبيات الدعاية والإعلان ، وحقوق وواجبات المستهلك وكيفية الاستفادة من نظرية العرض والطلب ، وكيفية تطبيقها في المواقف الحياتية ، و أهمية ترشيد الاستهلاك في جميع موارد الأسرة ،وخطوات تخطيط الميزانية المنزلية ، ودور الأفراد فى الاقتصاد والتنمية ، وأهمية الادخار والاستثمار وعلاقتهما بالتنمية.

• **ثالثا** : **مجال الملابس والنسيج**.

يشمل هذا المجال أنواع الأقمشة المختلفة المناسبة لملابس المنزل والخروج، وأنواع الملابس وفقا لمكان الارتداء، وأنواع المفروشات وشروط اختيارها ، وأدوات التفصيل والخياطة والتطريز وشروط اختيار كل منها،وأساسيات الخياطة اليدوية والآلية،وغرز التطريز، والتريكو، والكروشية (أنواعها واستخداماتها)، وأخذ المقاسات لتنفيذ القطع الملبسية المختلفة والباترون الجاهز والباترون المعد

وطريقة استعمالكل منهما، وخطوات تنفيذ القطع الملبسية، والتذوق الملبسى ، ومقومات الأناقة وكيفية اختيار الملابس المناسبة لشكل الجسم ولون البشرة، وطرق العناية بالملابس والمفروشات من حيث الغسل والكي ،والطريقة الصحيحة لتخزين الملابس والمفروشات، والاستفادة من بقايا الخامات ومستهلكات البيئة لعمل قطع فنية ،كما يتضمن هذا المجال الرموز والعلامات المرفقة بالملابس للتمكن من الاستخدام السليم للملابس والأقمشة.

- **رابعا** : **مجال الطفولة والعلاقات الأسرية**.

يتضمن رعاية الأم والمولود، وما تقدمه الدولة من خدمات للأم والطفل والأسرة ، وأهمية اختيار الأصدقاء ، ومواصفات الصديق ، وحقوق وواجبات الأصدقاء . وآداب الزيارة والضيافة واختيار الهدايا واتيكيت تقديمها وقبولها، واتيكيت التعامل مع الآخرين واكتساب احترامهم، ومظاهر النموومتطلباته، وأنماط الشخصية وكيفية تكوين السمات الشخصية الإيجابية ، ومشكلات الطفولة والخدمات التي تقدمها الدولة للطفولة، ومرحلة المراهقة ومشكلاتها وكيفية علاجها ، والتوافق في الزواج ، وحقوق وواجبات أفراد الأسرة وآداب التعامل والأدواروالمسؤوليات ، والمشكلات السرية وأساليب السعادة الأسرية، وأهمية النظافة الشخصية للفرد ، وأساليب ووسائل التجميل ، والإسعافات الأولية .

- **خامسا** : **مجال المسكن** (**تأثيثه وأدواته وتجهيزه**).

يتضمن النظريات الحديثة في اختياروتنسيق أثاث المنزل ومفروشاته وأجهزته والعناية بهم،وكيفية اختيار الألوان والديكورات والتصميمات المختلفة والتنسيق بينها بطرق علمية حديثة ، وأساليب ترتيب أثاث المطبخ وأجهزته وأدواتهو أهمية الصيدلية المنزلية وتعرف مكوناتها ،ومستحضرات النظافة الحديثة كيفية استخدامها ،كما يتضمن التخطيط لأداء الأعمال المنزلية ، والطرق المتنوعة لإعداد مائدة الطعام وتجميلها ، و طرق تزيين المنزل من الداخل والخارج . http://en.wikipedia.org/wiki/Family_and_consumer_science
www.nooonbooks.com/applied-science-technology/o-u-o-u-o-o

ومن الدرسات المهمة التي أجريت في مجال الاقتصاد المنزلي وربطت بين تعليم مجالات الاقتصاد المنزلي والتفكير، دراسة خديجة بخيت بعنوان : " فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية" التي أكدت نتائجها فعالية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدي التلاميذ عينة البحث. ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة ولها علاقة بالبحث الحالي؛مما يعزز دور الاقتصاد المنزلي كمجال خصب لتنمية مهارات التفكير الناقد. (خديجة أحمد السيد بخيت: ٢٠٠٠).

ودراسة (عزة جاد:٢٠١٥)بعنوان : "فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين لطالبات الصف الأول الثانوي" التي اهتمت بتعليم مجالات الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الثانوي ، وأكدت نتائجها فاعلية التعلم القائم

على مشكلة في تنمية مهارات التفكير كأحد مهارات القرن الواحد والعشرين .(عزة محمد جاد:٢٠١٥)

مما سبق يتضح دور الاقتصاد المنزلي في تنمية المجتمع ؛حيث تهدف مناهج الاقتصاد المنزلي في مجملها في نظم التعليم المختلفة لتحقيق الرفاهية وتحسين حياة الفرد والأسرة والمجتمع .

- **إجراءات البحث: اتبع البحث الخطوات التالية :**

١- مراجعة الأدبيات والدراسات العلمية المرتبطة بهذا البحث :

وهو مجال التفكير وتعليم التفكير ، والتفكير الناقد(مفهومه وأهميته ومهاراته وخطوات تعليم التفكير الناقد) ،النظام الذكي لمعالجة المعرفة (معناه و مهاراته وكيفيةة تطبيقه وكيفية تقييمه وقياس أثره) ، بالإضافة إلي دراسة الواقع الحالي لمعرفة موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة ،و الاستفادة منها في بناء أدوات البحث.

٢- أدوات البحث :

- **اختبار التفكير الناقد :**

استخدم في هذا البحث اختبار التفكير الناقد رقم(٤) لواطسن وجليسر،وقد تكون من (٩٧) فقرة موضوعية توضح فيما يلي :

- (١٣) فقرة لقياس التفسير ،حيث أن كل تمرين في في هذا الجزء يتكون من فقرة قصيرة يتبعها عدة نتائج مقترحة ،ولتحقيق الهدف من هذا الإختبار علي المفحوص أن يفترض أن كل شئ ورد بالفقرة القصيرة صادق وعليه أن يحكم علي ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة منطقيا وبغير شك كبير أو لا .
- (١١) فقرة لقياس الدقة في فحص الوقائع.ويتكون كل تمرين في هذا الجزء من فقرة قصيرة يأتي بعدها عدة نتائج على المفحوص قرأة محتويات كل فقرة والنتائج بدقة تامة ثم الحكم على ما إذا كانت كل نتيجة تتبع الوقائع الواردة في الفقرة أم لا .
- (٢٣) فقرة لقياس إدراك الحقائق الموضوعية وفيها يبدأ كل تمرين بفقرة تشتمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة عددا من النتائج.على المفحوص قراءة كل نتيجة على حدة ويقرر هل هي صحيحة أو غير صحيحة مع التنبيه على عدم تأثر المفحوص بعاطفته أو تعصبه في الحكم على صحة النتيجة والتمسك فقط بالحقائق المعطاة.
- (١٨) فقرة لقياس إدراك إطار العلاقة الصحيح،وفي هذا الجزء يبدأ كل تمرين بفقرة تشتمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة عدد من النتائج وعلى المفحوص قراءة كل نتيجة والحكم عليها هل هي صحيحة أم لا في ضوء العلاقة التي تتضح له من الحقائق الواردة في الفقرة .
- (٣٢) فقرة لقياس التطرف في الرأي ويتضمن هذا الجزء عدد من الفقرات تتضمن كل فقرة منها بعض البيانات عن موضوع من الموضوعات العامة ، ويلي كل فقرة عدد من العبارات ترتبط جميعا بالموضوع الذي تناقشه الفقرة وعلى المفحوص قراءةهذه الفقرات وكذلك العبارات التي تليها ثم يقرر

بالنسبة لكل عبارة هل هي متطرفة أم غير متطرفة في ضوء الحقائق الواردة في الفقرة .

• **صدق الاختبار**:

ورد في دليل اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد، توفر دلالات صدق المحتوى من حيث تمثيل فقرات الاختبار لمفهوم التفكير الناقد، وتغطية فقرات الاختبار ايضا لمهارات التفكير الناقد المتمثلة في التفسير، والدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعية،إدراك إطار العلاقة الصحيح ، التطرف في الرأي. كما توفرت دلالات صدق البناء للاختبار من خلال الارتباط العالي بين الأداء على الاختبار والأداء على اختبارات اخرى تحاول اختبار القدرة على التفكير الناقد مثل اختبارات القبول المدرسي حيث بلغت قيمة الارتباط حوالي ٠,٥٠ وهذه القيمة تعد مقبولة بسبب الاختلافات بين من يقومون بوضع الاختبارات حول كيفية اختبار التفكير الناقد.

(Ennis, R.H.& Millman, J,& Tomko, 1985)

كما قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص علم النفس التربوي ملحق رقم(١). وذلك لمراجعة الاختبار وللحكم عليه من حيث دقة وسلامة الصياغة وملاءمته للبيئة المحلية. وملاءمته للمرحلة الجامعية(عينة البحث).والاختبار كما هو موضح بملحق رقم(٢).

• **ثبات الاختبار** :

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الثبات بالإعادة (Test-Re-Test)، على عينه مؤلفة من ٢٥ طالبا وطالبة من كلية التربية – جامعة حلوان وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق (٠.٨٧) .مما يدل علي ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

• **قائمة مهارات التفكير من خلال النظام الذكي لمعالجة المعرفة**"RISK" :

- قامت الباحثة بتحديد (٢٥)مهارة من بين (٥٣)مهارة من النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" ، تم اختيارها على أساس مناسبتها . من وجهة نظر الباحثة . للطلاب عينة البحثومقرر مجال الاقتصاد المنزلي.
- تم عرض القائمة على المحكمين لإقرارها ،وكان من أهم آراء المحكمين ما يلي:
- توضيح الموضوعات المناسبة لتوظيف كل مهارة.
- ثم تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية – ملحق رقم(٤).

٣- خطوات تنفيذ تجربة البحث:

استغرق تنفيذ تجربة البحث (١٢) أسبوعابواقع ساعتين أسبوعياًخلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠١٣ -٢٠١٤م،وذلك وفقا للخطة الزمنية التي أعددتها الباحثة لتدريس مقرر مجالالاقتصاد المنزلي باستخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK"، حيث بدأت يوم الخميس (١٠/٢)، وانتهت يوم الخميس (١٢/١٨). ويوضح الجدول (١) الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

كما تم تحديد مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة في كل موضوع، وكذلك مهارة التفكير المستهدف تنميتها في نفس الموضوع، وأهداف كل موضوع ، والأنشطة التعليمية المتبعة، واجرآت التنفيذ، والتقييم لكل موضوع.ملحق رقم(٥).

جدول(١) يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

م	التاريخ	عنوان الموضوع	زمن التدريس
١	٢ -١٠- ٢٠١٤	تطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة	ثلاث ساعات
٢	٩ -١٠- ٢٠١٤	التعريف بالمادة ومجالات علم الاقتصاد المنزلى.	ساعتين
٣	١٦ -١٠- ٢٠١٤	العناصر الغذائية(أقسامها،مصادرها،احتياجات الجسم منها....).	ساعتان
٤	٢٣ -١٠- ٢٠١٤	أمراض سوء التغذية.	ساعتان
٥	٣٠ -١٠- ٢٠١٤	لإلتهاب الكبدي الفيروسى(سى).	ساعتان
٦	٦ -١١- ٢٠١٤	كيف نكسب احترام الآخرين،أداب الزيارات.	ساعتان
٧	١٣ -١١- ٢٠١٤	قواعد التواصل،اتيكيت تناول الطعام	ساعتان
٨	٢٠ -١١- ٢٠١٤	مشكلات الأطفال(الخوف،الكذب،التأخر الدراسى،الخجل،العدوان)	ساعتان
٩	٢٧ -١١- ٢٠١٤	تابع مشكلات الأطفال(اضطرابات النوم،اضطربات الكلام،التبول الإرادي،أسئلة الأطفال الحرجة،السرقة،الغضب)	ساعتان
١٠	٤ -١٢- ٢٠١٤	الأناقة والموضة ،الملابس التي تتناسب مع شكل الجسم وتلافي عيوب الجسم.	ساعتان
١١	١١ -١٢- ٢٠١٤	المسكن وأسس إختيار وترتيب الأثاث .	ساعتان
١٢	١٨ -١٢- ٢٠١٤	تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	ثلاث ساعات

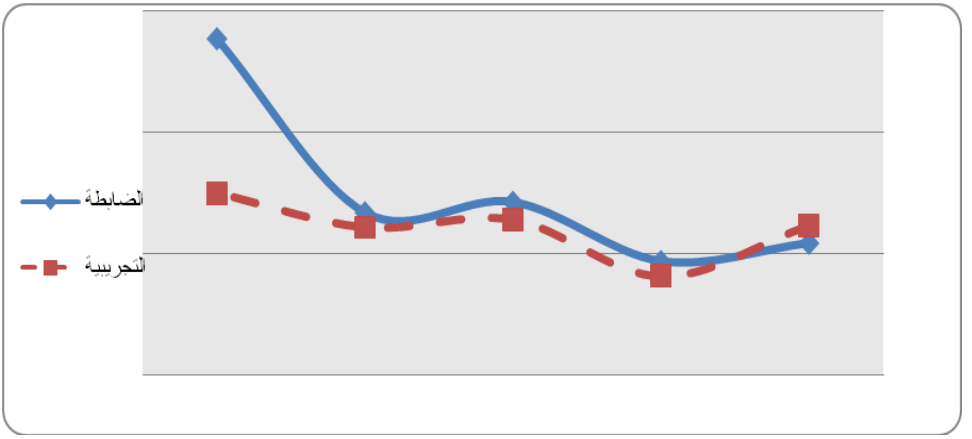
- **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

◂◂ قامت الباحثة بتطبيق اختبار (واطسون وجليسر) للمجموعتين : التجريبية والضابطة ، يوم الخميس ٢/١٠واستغرق التطبيق ثلاث ساعات .
وتم تصحيح الاختبار (حيث شارك الباحثة أحد المتخصصين في قسم علم النفس ، وباستخدام مفتاح التصحيح) وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا (كما في جدول ٢)

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد قبل التطبيق

المهارة	الضابطة			التجريبية		قيمة ت	الدلالة
	م	(ع)		م	(ع)		
التفسير	5.46	(1.62)		6.17	(2.01)	1.640	ليست دالة
الدقة في فحص الوقائع	4.71	(2.08)		4.09	(1.50)	1.449	ليست دالة
إدراك الحقائق الموضوعية	7.14	(3.36)		6.40	(2.21)	1.092	ليست دالة
إدراك إطار العلاقة الصحيح	6.71	(3.30)		6.09	(2.12)	0.947	ليست دالة
التطرف في الرأي	13.86	(5.08)		7.49	(2.91)	**6.439	دالة عند ٠.٠١
مجموع المهارات	39.30	(9.68)		33.93	(4.96)	**2.921	دالة عند ٠.٠١

(◆◆) دالة عند مستوى ٠.٠١



شكل (١) مهارات التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق

استعانت الباحثة باختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى مجموعتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة،واتضح من جدول(٢) وشكل (١) أنه لا توجد فروق بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة (ن=٣٥) والمجموعة التجريبية (ن= ٣٥) عند د.ح= ٦٨ في مهارات التفكير الناقد: التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وإدراك إطار العلاقة الصحيح؛ حيث بلغت قيمة "ت" ١.٦٤٠ ، ١.٤٤٩، ١.٠٩٢، ٠.٩٤٧ على الترتيب، وهى جميعا ليست دالة، مما يعنى تكافؤ المجموعتين فى هذه المهارات.

بينما وجد فرق دال بين متوسطي المجموعتين في مجموع المهارات والتطرف في الرأي لصالح المجموعة الضابطة؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٢.٩٢١ و ٦.٤٣٩ على الترتيب، وهى قيم دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يعنى عدم تكافؤ المجموعتين فيهما .وهذا الواقع كما رصدته الباحثة.ودل عليه التحليل الإحصائي.

- تدريس مقرر مجال الاقتصاد المنزلي باستخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" لتنمية مهارات التفكيرالناقد
- قامت الباحثة بالتدريس للمجموعةِ التجريبية ،وذلك لحرص الباحثة على تطبيق تجربة البحث بدقة، وأيضا نظرا لعدمتوافرعضو هيئة تدريس من نفس التخصص لتدريس المقررلهذه المجموعة، وقد قامت زميلة أخرى بالتدريس للمجموعة الضابطة (عضو هيئة تدريس آخر من نفس تخصص الباحثة) .

واتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- إعلان اسم المهارة (مهارة النظام الذكي لمعالجة المعرفة)وشرحها وتوضيح الأهداف وإعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في موضوع الدرس.
- مساعدة الطلبة على تشخيص القواعد الأساسية التي توجه المهارة ،وكيفية البدء في استخدام المهارة،ثم الخطوات الأساسية التي تبين عمل المهارة.

- تشرح الباحثة الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.
- إعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل ويمكن للطالب أن يحل التمارين بشكل فردي، أو زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين. وتقوم الباحثة بالمساعدة عند الضرورة.
- تقوم الباحثة بمناقشة إجابات التمارين مع جميع الطلبة داخل الفصل الدراسي ، وتتأكد من فهم جميع الطلبة للحل أو الإجابة.
- بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمارين ومناقشتها ،تعمل الباحثة على مراجعة المهارة ومدلولها وأهدافها واستخدامها ومساعدة الطلبة على التنبؤ بالأماكن الأخرى التي يمكن فيها استخدام المهارة.والتنبؤ بالمهارات الأخرى التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها.كما هو موضح بالتفصيل بخطوات سير الدروس ملحق رقم(٥).

- **التطبيق البعدي للاختبار**:

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد "لواطسن وجليسر"علي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فعاليةالنظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" للتفكير الناقد من خلال مجال الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك يوم الخميس(٢٠١٤/١٢/١٨) وقد لاحظت الباحثة أثناء تجربة البحث ما يلي: ملاحظات الباحثة أثناء تطبيق تجربة البحث:

- لاحظت الباحثة الاهتمام الشديد من الطلاب في الحرص على الحضور بانتظام ،وقد يرجع ذلك إلى كسر روتين المحاضرات التي تتبع الطرق التقليدية في تدريس معظم المواد الدراسية الأخرى.
- لاحظت الباحثة اقبال الطلاب الذكور -وعددهم خمسة طلاب،وثلاثون طالبة - على اختيار مجال الاقتصاد المنزلي بعد لقائين من تطبيق البرنامج ،حيث يبتعد الطلاب الذكور عن اختيار مجال الاقتصاد المنزلي وقد يرجع ذلك إلي تصحيح مفهوم الاقتصاد المنزلي القديم ،وشعور الطلاب أنهم يتدربون على مهارات جديدة في التفكير وينمون مهاراتهم في التفكير الناقد ؛حيث يتوافر المناخ الصفي والموضوعات التي تتيح الفرصة لتنمية مهارات التفكير الناقد.
- ارتباط علم الاقتصاد المنزلي بالحياة اليومية للطلاب جعل من السهل توظيف وتطبيق مهارات النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية - جامعة حلوان من خلال تدريس مادة المجالات (الاقتصاد المنزلي).
- شعور الطلاب بأنهم مفكرون يستطيعون تنمية مهارات التفكير التي لديهم ، وقدرتهم على التدريب على واكتساب مهارات تفكير جديدة ؛جعلهم أكثر إيجابية ومشاركة في الموقف التعليمي ؛ مماأثرى الموقف التعليمي.

وتم رصد النتائج ومعالجتها كما سيتضح فيما يلي :

- **نتائج تجربة البحث** :**تفسيرها ومناقشتها**:

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها للتحقق من صحة الفروض:

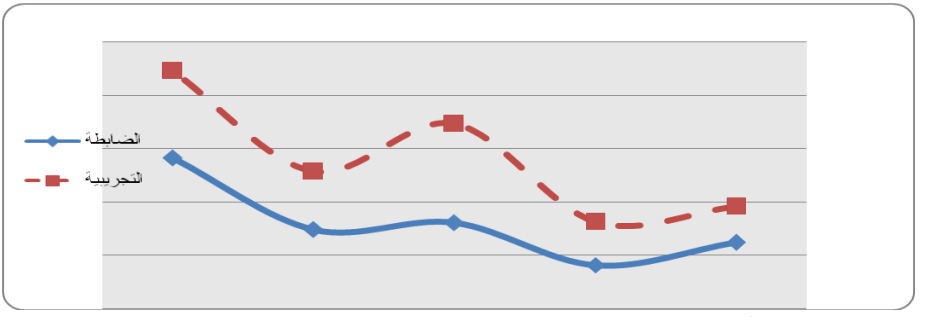
• **الفرض الأول:**

١ -لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد بعد التدريس باستخدم النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK".

جدول (٣) نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمهارات التفكير الناقد

المهارة	التجريبية		الضابطة		قيمة ف	مربع إيتا الجزئى
	م	(ع)	م	(ع)		
التفسير	6.20	(1.71)	9.60	(1.19)	**39.261	0.37
الدقة في فحص الوقائع	4.09	(1.17)	8.11	(0.87)	**158.500	0.71
إدراك الحقائق الموضوعية	8.06	(3.06)	17.31	(1.95)	**209.052	0.76
إدراك إطار العلاقة الصحيح	7.40	(2.76)	12.86	(1.12)	**100.202	0.60
التطرف في الرأى	14.14	(4.89)	22.29	(3.64)	**99.306	0.60
مجموع المهارات	41.03	(6.61)	72.79	(3.45)	**587.734	0.90

(◆◆) دالة عند مستوى ٠.٠١



شكل (٢) مهارات التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد التطبيق

استعانت الباحثة باختبار تحليل التغاير ANCOVAفى حساب الفرق بين متوسطى درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التفكير الناقد؛ وذلك للتحكم فى أثر كل من المتغيرين المصحابين: التطرف في الرأي ومجموع المهارات نظرا لعدم تكافؤ المجموعتين فيهما قبل التدريب، واتضح من جدول(٣) وشكل (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين -المعدلين - فى كل مهارة ومجموع المهارات؛ حيث كانت قيم "ف" عند د.ح =١ هى: ٣٩,٢٦١، ١٥٨,٥٠٠ ، ٢٠٩,٠٥٢ ، ١٠٠,٢٠٢ ، ٩٩,٣٠٦ ، ٥٨٧,٧٣٤ فى التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وإدراك إطار العلاقة الصحيح والتطرف في الرأي ومجموع المهارات على الترتيب، وهى جميعا قيم دالة عند مستوى ٠,٠١، ومن ثم يتم رفض الفرض الأول، ومما يدل على فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الفرقة الأولي تعليم أساسي (عينة البحث) من خلال مقرر مجال الاقتصاد المنزلي. مما يدل على أهمية دمج مهارات التفكير ضمن المقررات

الدراسية ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عصام الجدوع:٢٠٠٥) التي أسفرت نتائجها عن،تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن باستخدام النظام الذكي لمعالجة المعرفة.

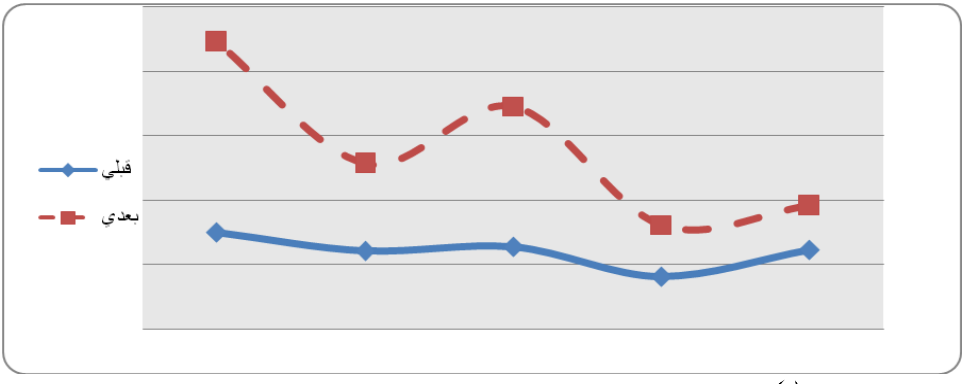
ويتضح من جدول(٣) أيضا حجم الأثر المحسوب بمربع إيتا الجزئى للبرنامج (المتغير المستقل) فى مهارات التفكير الناقد (المتغير التابع)، والتى بلغت ٣٧٪ ، ٧١٪ ، ٧٦٪ ، ٦٠٪ ، ٦٠٪ ، ٩٠٪ على الترتيب، وهى قيم ذات تأثير كبيرلمحك كوهين (1988Cohen,) لقيم حجم التأثير ٠.٠١ = تأثير ضعيف، ٠.٠٦ = تأثير متوسط، ٠.١٤ = تأثير قوى (In Pallant, 2011,)، ومن ثم تتبين فعالية برنامج رسك لتنمية مهارات التفكير الناقد الكبيرة.حيث قيم مربع إيتا الجزئي للمهارات الخمس كلها ذات تأثير قوي.

٢ -لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد

المهارة	القياس القبلي			القياس البعدي		قيمة ت	مربع إيتا
	م	(ع)		م	(ع)		
التفسير	6.17	(2.01)		9.60	(1.19)	**11.050	0.80
الدقة في فحص الوقائع	4.09	(1.50)		8.11	(0.87)	**18.412	0.91
إدراك الحقائق الموضوعية	6.40	(2.21)		17.31	(1.95)	**32.435	0.97
إدراك إطار العلاقة الصحيح	6.09	(2.12)		12.86	(1.12)	**28.716	0.96
التطرف في الرأى	7.49	(2.91)		22.29	(3.64)	**27.305	0.96
مجموع المهارات	33.93	(4.96)		72.79	(3.45)	**57.036	0.99

(◆◆) دالة عند مستوى ٠.٠١



شكل (٣) مهارات التفكير الناقد للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده

استعانت الباحثة باختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين للتأكد من صحة الفرض، واتضح من جدول(٤) وشكل (٣) أنه توجد فروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

عند د.ح= ٣٤ في مهارات التفكير الناقد: التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وإدراك إطار العلاقة الصحيح والتطرف في الرأي ومجموع المهارات؛ حيث بلغت قيمة "ت" ١١.٠٥٠ ، ١٨.٤١٢، ٣٢.٤٣٥، ٢٨.٧١٦ ، ٢٧.٣٠٥ ، ٥٧.٠٣٦ على الترتيب، وهى جميعا قيم دالة. لذلك يتم رفض الفرض الثاني.

ثم قامت بحساب حجم الأثر للنظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" فى اختبار التفكير الناقدباستخدام معادلة "مربع إيتا η2" : (علي ماهر خطاب:٢٠٠٩)(صلاح علام:٢٠٠٥).

$$\eta 2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د.ح}}$$

حيث: (ت) هى قيمة اختبار "ت t-test" للفرق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين (أو مستقلتين)، (د.ح) درجات الحرية، وتتراوح قيمة مربع إيتا بين (صفر، ١)، ويفسر مثلما يفسر معامل التحديد (أى لا يتم تربيعه)، وحدد كوهين ثلاثة مستويات لحجم التأثير المحسوب من مربع إيتا: ٠.٠١= تأثير ضعيف، ٠.٠٦= متوسط، ٠.١٤= كبير (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٦٦٤، ٦٦٧ – ٦٦٨)، واتضح من قيم مربع إيتا في جدول (٤) أن البرنامج تمتع بحجم تأثير كبير بلغ ٨٠٪، ٩١٪، ٩٧٪، ٩٦٪، ٩٦٪، ٩٩٪ في المهارات على الترتيب.مما يوضح فاعلية النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عينة البحث .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عزة جاد :٢٠١٤)التي اسفرت عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشكلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات الصف الأول الثانوي من خلال وحدة في الاقتصاد المنزلي.

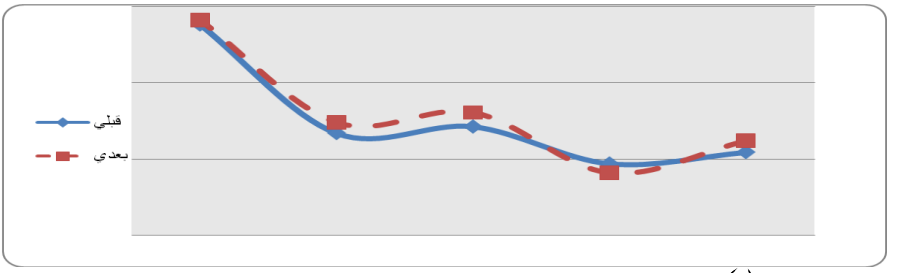
٣ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.

استعانت الباحثة باختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطى مجموعتين مرتبطتين للتأكد من صحة الفرض.(صلاح مراد:٢٠٠٠).(Pallant, J. (2011).

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد

المهارة	القياس القبلي			القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة
	م	(ع)		م	(ع)		
التفسير	5.46	(1.62)		6.20	(1.71)	*2.145	دالة عند ٠.٠٥
الدقة في فحص الوقائع	4.71	(2.08)		4.09	(1.17)	1.672	ليست دالة
إدراك الحقائق الموضوعية	7.14	(3.36)		8.06	(3.06)	1.427	ليست دالة
إدراك إطار العلاقة الصحيح	6.71	(3.30)		7.40	(2.76)	1.522	ليست دالة
التطرف في الراي	13.86	(5.08)		14.14	(4.89)	0.336	ليست دالة
مجموع المهارات	39.30	(9.68)		41.03	(6.61)	1.192	ليست دالة

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥



شكل (٤) مهارات التفكير الناقد للمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده

واتضح من جدول(٥) وشكل (٤)أنه لا توجد فروق بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي عند د.ح= ٣٤ في مهارات التفكير الناقد: الدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وإدراك إطار العلاقة الصحيح والتطرف في الرأي ومجموع المهارات؛ حيث بلغت قيمة "ت" ١.٦٧٢، ١.٤٢٧، ١.٥٢٢ ، ٠.٣٣٦ ، ١.١٩٢ على الترتيب، وهى جميعا قيم ليست دالة، لذلك يتم قبول الفرض الثالث بالنسبة لهذه المهارات. مما يدل على أن الطرق التقليدية التي لاتنمي مهارات التفكير ؛أما في مهارة التفسير فكان الفرق دالا ؛ حيث كانت قيمة ت= ٢.١٤٥ ، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ .لذا يتم قبول الفرض بالنسبة لمهارة التفسير.وقد يرجع ذلك إلي طبيعةٍ مادةٍ المجالات العملية تخصص اقتصاد منزلي ؛حيث ترتبط المادة ارتباطا وثيقا بالحياة اليومية للطلاب ،ويستطيع الطلاب تطبيق ماتعلموه في المواقف الحياتية اليومية.

- **التوصيات**:

بناءً على نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- الاهتمام بدمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة.وتتفق هذه التوصية مع توصية(عصام الجدوع:٢٠٠٥) الذي أوصى بإجراء المزيد من الدراسات حول برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" للتأكد من فاعلية هذا البرنامج في تعليم التفكير مع أخذ متغيرات أخرى مثل الجنس، المتسوى التحصيلي للطالب، والمستوى الإقتصادي والإجتماعي، كما أوصى بتطبيقه على طلبة المرحلة ودمج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي.
- الاستفادة من علم الاقتصاد المنزلي في كمادة حياتية تطبيقية تمكن الفرد من التفكير في كيفية تطبيق ما يتعلمه في حياته اليومية.
- الحرص على تدريب الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة علي تنمية مهارات التفكير التي لديهم، وتنمية مهارات تفكير أخرى جديدة.
- تطوير برامج التفكير الحالية لتواكب التطور العلمي في تنمية التفكير.

- **بحوث مقترحة**:

تقترح الباحثة الدراسات التالية:

- دراسات لتطبيق النظام الذكي لمعالجة المعرفة"RISK" للتأكد من فعاليته في تعليم التفكير للمراحل التعليمية المختلفة.

- دراسات حول استراتيجيات التدريس المختلفة التي تنمي التفكير من خلال علم الاقتصاد المنزلي.
- دراسة مقارنة بين البرامج المستخدمة في تنمية التفكير وتحديد أنسبها لكل مرحلة تعليمية.
- إجراء دراسة مقارنة بين برامج تنمية التفكير من خلال المواد الدراسية وبرامج تنمية التفكير من خلال مادة دراسية مستقلة.

• مراجع البحث:

- آمال جمعة: فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٨.
- ابراهيم وجيه محمود:اختبار التفكير الناقد(٤)، دن ، ١،٢٠١٣ -٢٠.
- أماني سمير: فاعلية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج التفكير بالقبعات الست في تنمية التفكير الإبداعي وبعض الذكاءات المتعددة لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان،٢٠١٤.
- إيزيس رضوان:فعالية برنامج لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،جامعة عين شمس،٢٦،٢٥يوليو،٢٠٠٠، ٣٥.
- إيمان أبو الغيط: فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات/ المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر،٢٠٠٨.
- باولو فريري، ترجمة،حامد عمار:التعليم من أجل الوعي الناقد،القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،٨٨،٢٠٠٩.
- جامعة حلوان ، كلية التربية: اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة حلوان ، لمعلم التعليم الأساسي، الحلقة الأولى، للعام٢٠١٤ -٢٠١٥.
- حسني عبد الباري عصر:التفكير(مهاراته، واستراتيجيات تدريسه)، الرياض، مكتبة الشقري، ٢٠٠٣، ط٢، ٤٧:٣٧.
- حنان زكي: أثر استخدام برنامج مقترح قائم على نموذج "درايفر" في تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية الأخلاقية لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦، (٣)، مايو،١،٢٠١٣ -٨٢ .
- خديجة أحمد السيد بخيت: "فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية" مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥ - ٢٦يوليو،٢٨،٢٠٠٠.
- خير سليمان شواهين ،وآخرون:المرجع الشامل في برنامج التفكير الناقد (RISK)،إربد – الأردن ، عالم الكتب الحديث،٢٠١٠.
- راشد حمد الكثيري،محمد عبد الله النذير:التفكير"ماهيته – أنواعه – أهميته"،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥ -٢٦ يوليو،٢٠٠٠، ١٥.
- رانيا أحمد علي فقيهي: "برنامج رسك وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة" رسالة ماجستير،المملكة العربية السعودية،جامعة طيبة.
- رشيد النوري البكر :تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي ،المملكة العربية السعودية ،الرياض ،مكتبة الرشيد،١٤٢٨هـ -٢٠٠٧م،ط٢،٢٨ -٨١.
- رفعت محمود بهجات :الإثراء والتفكير الناقد – دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥، ط٢،٧٦ .

- رند تيسير العظمة:تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت،عمان،الأردن،ديبونو للنشر والتوزيع،١٤٢٧هـ -٢٠٠٦م،ط٥٨،١.
- روبرت سوارتز، ساندرا باركس،ترجمة عماد أحمد ابو عياش،فاطمة يوسف البلوشي:دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس، أبوظبي،الإمارات العربية المتحدة ،مركز إدرك،٢٠٠٥، ١٦.
- زينب خالد، وحنان عبد السميع :فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لمادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، المؤتمر العربي١٦. الحادي عشر للاقتصاد المنزلي، الاقتصاد المنزلي والتطور التكنولوجي، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، ٦ -٨ أغسطس،٢٠٠٧ ، ٨٨ -١١٠.
- زينب محمد حقي:مقدمة في الاقتصاد المنزلي،القاهرة،مكتبة عين شمس،٢٠٠٦،٧ -٨.
- سعيد عبد الله لافي: "برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية" ،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥ -٢٦يوليو،٢٧،٢٠٠٠.
- سونيا هانم قزامل:فعالية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي وتنمية تفكيرهم الناقد،مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،٢٥ -٢٦يوليو،٢٥،٢٠٠٠.
- صلاح علام: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة،دار الفكر العربي،٢٠٠٥.
- صلاح مراد:الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية ٢٠٠٠ ،ط١.
- عبد الرشيد عبد العزيز حافظ ،وآخرون:التفكيروالبحث العلمي،جدة، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز -مركز النشر العلمي،٢٠٠٩م -١٤٣٠هـ،٥ -٢٥.
- عبد الواحد الكبيسي:تنمية التفكير بأساليب مشوقة،المملكة الأردنية الهاشمية ، ديبونو للطباعة والنشر،٢٠٠٧، -١٤٢ -١٤٨.
- عزة محمد جاد: "فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الاقتصاد المنلي لتنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين لطالبات الصف الأول الثانوي" مركز البحوث التربوية ،جامعة القاهرة، ٢٠١٥،٣٩.
- عصام الجدوع:أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة رسك في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،الأردن ،الجامعة الأردنية،٢٠٠٥.
- علي محي الدين راشد،امال محمد محمود: "فعالية مادة المشروعات التكاملية في تنمية قدرات التفكير التباعدي والتوافق الدراسي لدى الطالبات /المعلمات شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بصور" -دراسة حالة - ،المؤتمر العلمي السنوي العاشر – التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي ،كلية التربية جامعة حلوان ،١٣ -١٤ مارس ٢٠٠٢،٩٣.
- على ماهر خطاب :الإحصاء الاستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،٢٠٠٩.
- فتحي عبد الرحمن جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩،ط٣٣،١.
- ـــــــ: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،عمان، دار الفكر،٢٠٠٥ م -١٤٢٦هـ، ط٢ ، ٦٣.
- ـــــــ: تعليم التفكير . مفاهيم وتطبيقات، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ ،ط٢٣،٤.
- كوثر محمد: أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث متوسط، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى،٢٠١٢. http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind14629.pdf
- لجنة الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي:تعليم مهارات التفكير ،مداخل وتدريبات عملية (دليل المعلم والمتعلم)،العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦ ، ٢٢٣ -٢٢٧

- مجدي عبد الكريم حبيب:اتجاهات حديثة في تعليم التفكير ،استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، القاهرة،دار الفكر العربي،٢٠٠٧،ط٢،٢٣٨ -٢٦٨.
- محمد بكر نوفل: تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل،عمان - الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٨م -١٤٢٨هـ،ط١، ٨٠،٧٩.
- منى محمد : برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط وفاعليته على التحصيل والأداء لتلك الاستراتيجيات والتفكير الناقد لمعلمي العلوم حديثي التخرج، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦، يوليو،٢٠١٣، ١٣٥ -١٧٤ .
- محمد عدنان عليوات: الذكاء وتنميته لدى الأطفال، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية، ٢٠٠٧ ، ١٥٢ -١٥٤.
- معتز أحمد إبراهيم،خالد عبد العظيم عبد المنعم: تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال تدريس الرياضيات واللغة العربية باستخدام برنامج كورت،مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية . جامعة حلوان،المجلد الخامس عشر –العدد الرابع . اكتوبر ٢٠٠٩،الجزء الثاني،٨١٧.
- مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير: المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة – جامعة عين شمس،٢٦،٢٥يوليو، ٥،٦،٢٠٠٠.
- ناديا هايل السرور: برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد،عمان ،الأردن، ديبونو للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ ،١٣٢.
- ناديا هايل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ٢٥٦،٢٩٥.
- نايفة قطامي:تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،عمان،الأردن،دار الفكر،ط١، ٢٠٠١، ٤.
- هنري بيركنسون، ترجمة عبد الراضي إبراهيم محمد:تعليم بغير أهداف ،معلمون لاتقيدهم أهداف، وطلاب لاتحدهم غايات ،القاهرة ،مكتبة الأنجلوالمصرية،٢٠٠١، ٤٨.
- هيام أبو المجد:برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بسوهاج،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،رابطة التربويين العرب ،٣،(٤٦)،فبراير،٤١،٢٠١٤.
- وجيه قاسم القاسم،وآخرون:دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير،المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم،التطوير التربوي،مكتبة الملك فهد الوطنية،١٤٢٧هـ - ٢٠٠٧م،ط٢،٢،٤٢.
- وسام أحمد: أثر برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية القدرة على الحل الابتكاري للمشكلة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر، دكتوراه،كلية الاقتصاد المنزلي بالمنوفية، جامعة الأزهر،٢٠١٠.

- **المراجع الأجنبية**:

- Andrew,R.&Daniel,W. 21stCentury Teaching and Learning :The Challenges Ahead, Educational Leadership, ASCD,September, 67(1),16-21,2009.
- Banks , J. Selecting a Thinking Skills program . Technomic Publishing Company . Inc ,1991.
- Bensley, A. et al. Teaching and Assessing Critical Thinking Skill for Argument Analysis in Psychology, Teaching of Psychology, 37 (2), 91-96,2010.
- Choy, C. Teacher Perception of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (2),103-115,2009.

- Ennis, R.H.& Millman, J,& Tomko, T.N. Cornell Critical Thinking Test, Manual. (3rd ed.) Critical Thinking Books and Software.Pacific Groge,CA,Midwest Publication,1985.
- Ennis ,R. H.,Millman,J. and Tomko, T.N.,Cornell Critical thinking Tests .CA: Critical thinking Press &Software,2005.
- Ennis,R.A super-Streamlined Conception Of Critical Thinking. Available at:htt//www.kemtertro.cc.mous/lognview/ctacdefinition.html.2013.
- 55-Pallant, J. SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th Edition).Australia: Allen & Unwin,2011. pp. 210
- Paul,R.Fisher,A.& Nosich,G:Workshop On Critical Thinking Strategies . In: Alec Fisher & Michael Scriven. Critical Thinking:Its Definition& Assessment. UK:Center For Research In Critical Thinking,1997.p.91
- Philip, L.: The Pedagogy of Critical Thinking : Object Design Implications for Improving Students Thoughtful Engagement Within E-Learning Environment , B3,2011 , 354-363.
- Swartz , J;Parks ,S. Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction.Critical Thinking Press Software . U.S.A ,1994.
- Torrance , P;Safter .T. The Incubation Model of Teaching , Getting Beyond The Aha !.Bearly limited . U.S.A ,NY,1990.
- http://omya3rob.blogspot.com/p/blog-page_20.html
- http://www.stooob.com/133364.html
- http://en.wikipedia.org/wiki/Family_and_consumer_science
- www.nooonbooks.com/applied-science-technology/o-u-o-u-o-o
- Edustudentaffairs.helwan@gmail.com

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

إعداد :

د/ هويدا سعيد عبد الحميد

مدرس تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة

كلية التربية النوعية جامعة عين شمس

أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

د/هويدا سعيد عبد الحميد

• **مستخلص البحث**:

أستهدف البحث الحالي دراسة اثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي (٢×٢) بحيث يتضمن التصميم التجريبي متغيرين مستقلين الأول نمط ممارسة أنشطة التعلم نمطي (فردي/تعاوني)،الثاني أسلوب تنظيم المحتوى وله أسلوبان : التنظيم الهرمي و التنظيم التوسعي، المتغير التابع مهارات التفكير البصري. تكونت مجموعة البحث من (٨٠) طالب وطالبة الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية قسم تكنولوجيا التعليم ، تم توزيعهم عشوائيًا على (٤) مجموعات. تمثلت الأداة الرئيسة للبحث في مقياس مهارات التفكير البصري. تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف علي دلالة الفروق بين المجموعات، الأسلوب الإحصائي المعروف (T-Test) لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة البحث بعدي على المجموعات التجريبية ،أوضحت نتائج البحث أن بيئة المعمل الافتراضي بغض النظر عن نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى قد ساعدت على تنمية مهارات التفكير البصري ذلك لما وفرته بيئة المعمل الافتراضي من التصميم والتنظيم الجيد لعناصر المعمل وأتاح للمتعلم إمكانية التعرف على الأشكال البصرية التي وفرها ، كما أوضحت النتائج أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث ترجع إلي أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم نمطي " فردي / تعاوني " ، كما انه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث ترجع إلي أثر التفاعل بين اسلوب تنظيم المحتوى " هرمي / توسعي " ، كما أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث ترجع إلي أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي.

الكلمات المفتاحية : المعمل الافتراضي ، تكنولوجيا التعليم ، التفكير البصري ، تنظيم المحتوى ممارسة أنشطة التعلم

The effect of interaction between the learning activities and method of organizing content into a virtual laboratory in the development of Visual thinking among students in technology education

Dr. howaida Saied Abdel Hamed

Abstract:

this research aimed to study the effect of the interaction between the learning activities and method of organizing content into a virtual laboratory in the development of Visual thinking among students in educational technology, is based on the design almost demo (2 × 2) including experimental design variables the first style of doing independent learning module (individual/cooperative), the second method of organizing content and has two methods: (Hierarchical /expansionist) dependent variable visual thinking skills. Research Group (80) students 2nd Faculty of

specific education Department of education technology, were randomized to (4) groups. The main tool for research in Visual thinking skills scale. Been using one-way analysis of variance to identify significant differences between the groups. The results of research that the lab environment the default regardless of the style of learning activities and the method of organizing content has helped to develop the skills of Visual thinking to the virtual lab environment design and good organization of the elements of the plant, enabling the learner to identify the Visual forms, and the results showed that there were significant differences between the average degrees of research groups is due to the effect of the interaction between learning activities typical style ' single/cooperative ', as there was no Significant differences between the average degrees of research groups is due to the impact of the interaction between the hierarchical organization of content/expansion ', as there were no significant differences between the average degrees of research groups is due to the impact of the interaction between the learning activities and organize content in a virtual lab environment.

Keywords: virtual lab, educational technology, visual thinking, organize content, practice learning activities

- **المقدمة** :

أصبح التعليم الإلكتروني وتطبيقاته جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات التعليمية ، وبدأت تنمو مجموعة من التطبيقات المستحدثة مثل الواقع الافتراضيVirtual Reality ، وتعد بيئة التعلم الافتراضي إحدى ثمار التقنية العصرية التي استحدثت في مجال التعليم والتدريب، حيث إنها تعتمد علي استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته في المناهج، وفي عمليات ممارسة التعليم، والعمليات المعلوماتية، والمجالات التدريبية، وتعد المعامل الافتراضية Virtual Labs أحد تطبيقات الواقع الافتراضيVirtual Reality ، والذي يعد بيئة تعليم مصطنعة أو خيالية بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه ، حيث يعيش المتعلم في بيئة تخيلية يتفاعل ويشارك ويتعامل معها من خلال حواسه وبمساعدة جهاز الكمبيوتر وبعض الأجهزة المساعدة. ويشير (Alexiou,C.et al. 2008, 30) إلى أن المعامل الافتراضية تمثل أحد المستحدثات التكنولوجية التي تعد امتدادا لأنظمة المحاكاة الإلكترونية، فهي تحاكي المعامل الحقيقية ويمكن الحصول منها على نتائج مشابهة لنتائج المعامل الحقيقية. وتستخدم هذه المعامل على نطاق واسع على المستوى العالمي في التخصصات التي يصعب فيها توفير أجهزة .

كما اتسعت الشركات العاملة في مجال تكنولوجيا المعلومات والمحتوى الرقمي في تقديم وتطوير تقنيات المعامل الافتراضية بصورة أكثر تفاعلية بما شجع أغلب الجامعات الكبرى على مستوى العالم في الاعتماد على المعامل الافتراضية (Shank, R. , 2012, 75) ، ويعرفها (عبد الله المناعي،٢٠٠٨ ، ٤٩) بأنها مختبرات علمية رقمية تحتوى على أجهزة كمبيوتر ذات سرعة وطاقة تخزين وبرمجيات علمية مناسبة ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكن المتعلم

من القيام بالتجارب العلمية الرقمية وتكرارها ومشاهدة التفاعلات والنتائج بدون التعرض لأدنى مخاطرة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة.

كذلك تتمتع المعامل الافتراضيه بالمزايا التي توفرها تكنولوجيا الحاسب من إمكانية الربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق المادي المحسوس، وتجسيم المفاهيم، مثل تصور الأبعاد الثلاثية والمستويات في الفضاء، بما يوفره من ألوان وصور متحركة ونماذج محاكاة ومؤثرات صوتية (Stone, D., 2007, 18) ، ويتم كل ذلك في بيئة مريحة وممتعه كما تتيح للمتعلم حرية التنقل بين مكونات المادة التعلم حسب الرغبة والتفاعل معها، في الوقت الذي يناسبه، وبالسرعة والدقة المتناهبة وهذا يقلل الزمن لاكتساب المعرفة المراد اكتسابها، إذا ما قورن بالزمن اللازم لذلك بالطرق التقليدية (Tatli, Z., & Ayasb, A., 2010, 941).

وفي دراسة ماريان (Marian,2008,45) عن تطوير المعامل الافتراضية توصلت إلى أن تطوير تلك المعامل من الناحية التقنية يزداد يوم بعد يوم وذلك لان الجامعات تسعى لتحويل جزء كبير من اعمالها عبر الإنترنت، كما أنه بالرجوع لتوصيات بعض الدراسات السابقة مثل (Hsu. N., & Romance, S., 2012; Tracey, A. & Stuckey, M., 2007; Yiar, M., & Litvak, S., 2006)، والتي أوصت بضرورة إنشاء المعامل الافتراضية للاستفادة منها في المجالات المختلفة لفاعليتها التي أثبتتها نتائج تلك الدراسات، لذلك فتطبيق إحدى تقنيات المعامل الافتراضية بالجامعة ستؤدي إلى تحسينات في تنظيم عملية التعليم وتبسيطها وتتيح للمتعلمين الفرصة للتعلم باستخدام أدوات تقنية تفاعلية يمكن الوصول إليها من خلال أي جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت. هذه الأدوات يمكن الاستفادة من الدور الذي تلعبه في التعليم اذا ما طبقت بشكل ممنهج مع مراعاة خصائص المتعلمين وبيئة التعلم،وتنظيم المحتوى ومراعاة امكانياتنا الحالية وسبل تفعيلها وتطويرها للتطبيق الناجح لتلك التقنية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية ممارسة أنشطة التعلم في الموقف التعليمي بما توفره من إمكانات تساعد المتعلم على تنفيذ أنشطة التعلم المتتابعة وهذه أنشطة تتضمن :(أنشطة فردية ، وأنشطة تعاونية) وتعتمد هذه الأنشطة على المحتوى ، مما يساعد على وجود نمط جديد متميز من أشكال التفاعل، ويساعد على إشباع حاجات المتعلمين التعليمية ، ويلبي احتياجاتهم وفقا لخصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية. (Parry, Andrew,2004,5)

كما أن ممارسة أنشطة التعلم الفردية تنقل محور اهتمام العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه وتسلط علية الأضواء، ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها وفقا لوصفة تربوية خاصة بكل متعلم على حده لتفابل ميوله الخاصة وتتماشى مع حاجاته واستعداداته ونحفز دوافعه ورغباته الشخصية ليتمكن بذلك من الوصول إلى أقصى طاقاته وإمكاناته (C. F. Chen, 2014,84-89). فهو ذلك التعلم الذي يسمح بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها، ويحقق إيجابيات كثيرة

للمتعلم من أهمها: الاعتماد على نفسه في تنفيذ أنشطة التعلم، وتحمل المسؤولية كما تتيح له التفاعل الايجابي مع عناصر الموقف التعليمي(Bonser, S. P., et al., 2013, 70-74) ، فهو مبني على فكرة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يسير كل متعلم في تعلمه وفق سرعته وقدراته الخاصة (C. F. Chen, 2014, 89)

وقد زادت الدراسات حول ممارسة أنشطةٍ التعلم بشكل تعاوني، إذ اشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنه يعد تعلما فعالا في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أنه لا توجد فروق بين تحصيل الطلاب في التفاعل التعاوني لأنشطة التعلم مقارنة بتحصيلهم في التفاعل الفردي لأنشطة التعلم.(سناء سليمان، ١٧٩،٢٠٠٥، Andrew,2012,10-13 ، وقد أكد (عبد اللطيف ابن الصفي الجزار،٢٠٠٠، ٧١٣ -٧٧٠) في دراسته عن أهمية ممارسة أنشطة التعلم التعاوني، ودورة الفعال، كما أوصى باستخدامها في مقررات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وبصفةٍ خاصة في مقررات تكنولوجيا التعليم، ولتعويدهم على العمل التعاوني مستقبلا. وقد اشار (محمد عطية خميس،٢٠٠٣أ،٦٠) إلى أن نتائج بحوث أجنبية كثيرة أثبتت أن ممارسة أنشطة التعلم التعاوني إذا احسن تصميمها واستخدامها فهي أفضل من الجماعي التنافسي والفردي، لكل الأعمار وفي كل المواد الدراسية، ولها تأثير إيجابي، فهي تزيد التحصيل، وتنمي الاتجاهات، كما تنمي السلوك المعرفي، الاجتماعي والتنظيم العالي للتفكير والاعتماد المتبادل ،والاستقلالية والابتكارية، ومهارات التقويم الذاتي.

ونظراً لهذا الاختلاف في نتائج الأبحاث حول فاعلية نمط ممارسة أنشطة التعلم الفردي مقابل نمط ممارسة أنشطة التعلم التعاوني سوف يكون أحد أهداف البحث الحالي هو تحديد أنسب نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني) داخل بيئة المعمل الافتراضي وذلك بدلالة تأثيره على مهارات التفكير البصري.

كما يعتبر تنظيم المحتوى عاملا هاماً وضرورياً في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة حيث إن تنظيم المحتوى بصورة جيده يساعد المتعلم على استخدام مهارات دراسية وعمليات عقلية فعالة تتفق والطريقة التي تم تنظيم المعلومات بها، كما تساعد المتعلم في تخزين المعلومات بطريقة منظمة تسهم في تحسين مهارات التفكير، ويعد تنظيم المحتوى احد أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم والتعلم وفي تنمية القدرة على الفهم والاستيعاب فيمكننا القول إن المحتوى الذي بإمكانه خلق تعلم فاعل ويحقق أهداف متنوعة لا بد إن ينظم تنظيما متماسكاً وتكامليا (Faramarz Malekian & Farzane Moradi Aliabadi,2012,13)، وسوف يتم تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي وفقاً لأسلوبين التنظيم الهرمي والتنظيم التوسعي.

والتنظيم الهرمي هو ذلك التنظيم الذي يعتمد ترتيب عناصر المحتوى العلمي والتي تتألف من معارف ومهارات واتجاهات واستراتيجيات عقلية

ومتطلباتها الأساسية من الخاص إلى العام بما يؤدي بالمتعلم تدريجياً إلى المهمة الكلية المراد تعلمها(Gagne,R. & Briggs, J., 1979)

بينما التنظيم التوسعي هو تنظيم عناصر المحتوى العلمي من الكل إلى الجزء، مع دمج المعلومات الجديدة للمتعلم بالخبرات التعلم أو البيئة المعرفية لدية حتى تصبح جزءً لا يتجزأ منه، ويؤدي إلى تعلم ذي معني(Hanclosky, W.V., 1986, 72)

وبذلك تعد عملية تنظيم المحتوى من العمليات المهمة التي تتبع عملية اختيار المحتوى وترتيب المفاهيم والمبادئ والمهارات والمشكلات بصورة متماسكة وفق نسق معين مع وضوح العلاقة بينها(Stadtlander, Lee M.& Giles, Martha J. ,2010,28). فهي تلك العملية التي يتم بها تنظيم المحتوى تنظيما يوضح نوع الخبرات التي يقدمها للمتعلمين ومدى اتساعها وعمقها وأسلوب تتابعها وتماسكها واستمرارها، بحيث تحتل كل خبرة مكانها المناسب لكي يتمكن المعلم من وضع الخطط اللازمة لتنفيذها، ويستطيع من خلال المحتوى المنظم ان ينمي مهارات التفكير المصور لدى المتعلمين.

كما يعد التفكير وتوجيهه هدف أساسي ويجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية، لأنه وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية ، ويرى بياجية أن التفكير البصري هو قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية حيث يحدث هذا التفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤيا والرسم المعروض (Dunbar k. & Fugelsang J., 2004, 66).بينما يرى (Mowshowitz, A., 2005, 267) أن التفكير البصري هو مهارة الفرد على تخيل أو عرض فكرة أو معلومة ما باستخدام الصور والرسوم بدلا من الكثير من الحشو الذي نستخدمه في الاتصال مع ألآخرين كما تساعد مهارات التفكير البصري في تنمية لغة المتعلم، وجذب اهتمامه وزيادة دافعتيه، وتنظيم أفكاره وتدربه على التعبير عن رأيه، وتنمية التخيل والعمليات العقلية العليا، واكتساب اللغة البصرية التي تزيد من قدرته على الاتصال والتفاعل مع الآخرين، وعمل صور ذهنية وتنظيمها في العقل. (Matt Buxton ,2008,47)

نخلص الباحثة من العرض السابق إلى أن من أهم متغيرات تصميم بيئة معمل افتراضي نمط تفاعل المتعلم من خلال ممارسة أنشطة التعلم ، وأسلوب تنظيم المحتوى ، مما يساعد على تنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلم، ونظرا لأن ما يميز أي مجتمع اليوم هو التغيرات السريعة التي تطرأ عليه في إعداد الفرد المفكر الناجح، وتعليمة كيف يفكر وفقا لقدراته واستعداداته، هذا يجعل التعليم من أجل التفكير هدفا رئيسيا من أهداف التربية لتنمية المفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة المقدمة عن طريق وسائل فعالة تثير حواس المتعلم وتحفز عقله، وربط موضوع التعلم الجديد بالخبرات السابقة لديهم، هذا ما يسعى البحث الحالي الوصول إليه من خلال تحديد أنسب صورة من صور التفاعل بين ممارسة أنشطة التعلم (قردي/تعاوني) وأسلوب تنظيم المحتوى

(هرمي/ توسعي) داخل بيئة المعمل الافتراضي وذلك بدلالة التأثير على مهارات التفكير البصري.

- **مشكلة البحث**:

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التي تيسر لها الاطلاع عليها والتي تناولت متغيرات البحث الحالي، أشارت نتائج بعض الابحاث إلى أن انفصال المتعلم عن أقرانه أثناء ممارسة أنشطة التعلم قد يكون أمرا غير مرغوب فيه، كما أنه أقل فاعلية من ممارسة أنشطة التعلم التعاوني بينما أشارت نتائج مجموعة أخرى من الابحاث إلى أن هناك عددا كبيرا من الأدلة التي تشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية والتفكير في مجموعات ممارسة أنشطة التعلم التعاوني(Alsagoff,M.& Sharifah, H.,2012; Baran, S. W., et al.,2010; Boling,N,Carol.,2011،عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٠)، وكذلك تباينت نتائج البحوث والدراسات حول أسلوب تنظيم عرض المحتوى ما بين فاعلية أسلوب تنظيم عرض توسعي مقابل أسلوب تنظيم عرض هرمي والعكس (خديجة محمد خير الحلفاوي،٢٠١٠; يحي محمد أبو جحجوح & سليمان أحمد حرب،٢٠١٣)، إن هذا التناقض في نتائج مثل هذه الابحاث بوجه عام، وعدم وجود دراسات أجريت حول متغيرات البحث الحالي خاصة في بيئة المعمل الافتراضي ، هذا يبرر إلى حد كبير القيام بإجراء هذا البحث للتعرف أيهما أكثر فاعلية، نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني)، وأسلوب تنظيم عرض المحتوى (هرمي / توسعي)، كما انه لم يتم التطرق لبحث فاعلية المتغيرين على تنمية التفكير البصري، كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أنه من المهم أن يتفاعل المتعلم مع المحتوى المقدم له ، وان يتفاعل مع أقرانه لان ذلك يؤدي إلى نتائج افضل لعملية التعلم(Parry, Andrew ,2012).

كما جاءت فكرة تصميم معمل افتراضي لإكساب مهارات تشغيل اجهزة العرض الضوئي وتنمية القدرة على التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم نتيجة استمرار التوصيات للمؤتمرات العلمية والدراسات والأبحاث السابقة مثل (Hancock,m., 2009) بإجراء المزيد من الأبحاث في مجال التعليم الالكتروني وضرورة تناول متغيرات جديدة، وارتباط التعلم الالكتروني بشكل وثيق بالتفكير البصري.

تأسيسا على ما سبق وبصورة إجرائية يمكن تحديد المشكلة التي يتصدى لها البحث الحالي في محاولة تحديد أنسب صورة من صور التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي / تعاوني) وأسلوب تنظيم عرض المحتوى(هرمي/توسعي) في بيئة المعمل الافتراضي، وذلك بدلالة تأثيرهما على التفكير البصري ، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤل الرئيس : **ما اثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟**

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما أثر نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني) داخل المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

- ما أثر أسلوب تنظيم المحتوى (هرمي/توسعي) داخل المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم(فردي / تعاوني) وأسلوب تنظيم المحتوى (هرمي /توسعي) داخل المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد أنسب نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني) داخل بيئة المعمل الافتراضي وذلك بدلالة تأثيره على مهارات التفكير البصري.
- تحديد أنسب أسلوب تنظيم محتوى(هرمي / توسعي) داخل بيئة المعمل الافتراضي وذلك بدلالة تأثيره على التفكير البصري.
- تحديد أنسب صورة من صور التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني) وأسلوب تنظيم المحتوى (هرمي/ توسعي) داخل المعمل الافتراضي وذلك بدلالة تأثيره على التفكير البصري.

- **أهمية البحث**:

يستمد البحث الحالي أهميته من حيث أنه:

- يساعد البحث المعلمين في التعرف على أهمية استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم مثل المعامل الافتراضية في التعليم والتدريب.
- قد تفيد نتائج هذا البحث في تنمية اتجاهات إيجابية عند المتعلمين نحو التعلم باستخدام المعامل الافتراضية.
- قد يساعد على توجيه اهتمام مصممي المعامل الافتراضية إلى ضرورة توفير أنماط مختلفة من انماط ممارسة أنشطة التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- قد يحث الطلاب المعلمين على البحث وتنمية قدراتهم بأنفسهم وتحمل مسئولية تعلمهم والاعتماد على النفس.
- محاولة لمساعدة الخبراء والمختصين في مجال تصميم وإنتاج المعامل الافتراضية على تحديد أنسب اسلوب لتنظيم عرض المحتوى ، التي يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند التصميم .

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي /تعاوني)
- اسلوب تنظيم عرض المحتوى (هرمي/ توسعي)
- مقرر أجهزة العرض الضوئي، كأحد مواد الخطة الدراسية لقسم تكنولوجيا التعليم ، ومتطلب رئيسي للطالب المعلم.
- طلاب الفرقة الثانية قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس.

- **فروض البحث**:

سعي البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي /تعاوني) داخل بيئة المعمل الافتراضي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب تنظيم المحتوى(هرمي/ توسعي) داخل بيئة المعمل الافتراضي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي /تعاوني) وأسلوب تنظيم المحتوى (هرمي / توسعي) داخل بيئة المعمل الافتراضي.

- **المنهج والتصميم التجريبي** :

اشتمل البحث الحالي على أربع معالجات تجريبية موضحة كالتالي:

- المعالجة الأولى: نمط ممارسة أنشطة "فردي"/ أسلوب تنظيم المحتوى "هرمي".
- المعالجة الثانية : نمط ممارسة أنشطة "تعاوني"/ أسلوب تنظيم المحتوى "هرمي".
- المعالجة الثالثة: نمط ممارسة أنشطة "فردي"/ أسلوب تنظيم المحتوى "توسعي".
- المعالجة الرابعة: نمط ممارسة أنشطة "تعاوني"/ أسلوب تنظيم المحتوى "توسعي".

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

نمط ممارسة أنشطة / أسلوب تنظيم المحتوى	فردي	تعاوني
هرمي	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
توسعي	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة: يشمل البحث متغيرين مستقلين هما:

الأول: نمط ممارسة أنشطة التعلم كمدخل لتصميم محتوى التعلم في بيئة المعمل الافتراضي وله نوعان:

- ✓ نمط ممارسة فردي
- ✓ نمط ممارسة تعاوني

الثاني: أسلوب تنظيم المحتوى كمدخل لتصميم محتوى بيئة المعمل الافتراضي وله نوعان:

- ✓ تنظيم هرمي
- ✓ تنظيم توسعي

- المتغيرات التابعة: مهارات التفكير البصري

- **أداة البحث**:

مقياس مهارات التفكير البصري

• **عينة البحث**:
تكونت مجموعة البحث من عينة عمديه (٨٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم تم اختيارهم ممن لديهم مهارات استخدام الإنترنت بالإضافة إلى امتلاكهم إنترنت فائق السرعة ADSL، وقسموا عشوائيا إلى (٤) مجموعات تجريبية حسب متغيرات البحث المستقلة ، وبلغ قوام كل منها (٢٠) طالبً وطالبة لكل مجموعة.

• **الأساليب الإحصائية**:
- أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه لحساب تجانس المجموعات التجريبية قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث.
- الأسلوب الإحصائي المعروف (T-Test) لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة البحث بعدي على المجموعات التجريبية.

• **خطوات البحث**:
للقيام بإجراءات البحث تم اتباع الخطوات التالية:
- أولا: تحديد طبيعة وخصائص المعمل الافتراضي:
  - ✓ إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات المرتبطة بالمعمل الافتراضي.
  - ✓ تحديد مبادئ ممارسة أنشطة التعلم نمطيي فردي تعاوني في بيئة المعمل الافتراضي.
  - ✓ تحديد إجراءات تنظيم المحتوي نمطي هرمي توسعي في بيئة المعمل الافتراضي.
  - ✓ مقاربة العلاقة بين المعمل الافتراضي وممارسة أنشطة التعلم وتنظيم المحتوى.
- ثانيا: تصميم أنماط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي:
  - ✓ مرحلة التحليل: وتتضمن تحديد حاجات المتعلمين المرتبطة بمقرر أجهزة العرض ، والأهداف العامة ، وخصائص المتعلمين المرتبطة باستخدام المعمل الافتراضي، وتحديد السلوك المدخلي ، وتحديد خصائص المعمل الافتراضي.
  - ✓ مرحلة التصميم: وتتضمن تصميم أهداف التعلم المرتبطة بموضوع أجهزة العرض، وتصميم أداة البحث، والكائنات الرقمية، وتصميم استراتيجيات التفاعل ، وتصميم المحتوى وإستراتيجية تنظيمه في بيئة المعمل الافتراضي.
  - ✓ مرحلة الإنتاج : وتتضمن انتاج الهيكل العام للمعمل الافتراضي ، انتاج الكائنات الرقمية ، تصدير الملفات واختيار البرامج المساعدة وعمل المعالجة الرقمية.
  - ✓ مرحلة التطبيق والقويم : وتتضمن نشر المعمل الافتراضي ، والمراجعة النهائية ، ومتابعة المتعلمين وتقويم الأداء.
- ثالثا: القيام بتجربة البحث من خلال:
  - ✓ إعداد مقياس مهارات التفكير البصري الخاص بمحتوى أجهزة العرض التعليمية

- ✓ تحديد مجموعة البحث وتقسيمها إلى مجموعات تجريبية عشوائية.
- ✓ تحديد منهج البحث والتصميم التجريبي.
- ✓ رابعا: تنفيذ البحث من خلال.
- ✓ التطبيق القبلي لأداة البحث .
- ✓ تنفيذ تجربة البحث الأساسية.
- ✓ التطبيق البعدي لأداة البحث .
- ✓ تحليل النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤلات البحث وفروضه.

- **مصطلحات البحث**:

- **المعمل الافتراضي** :

يعرفه(احمد كامل الحصري، ٢٠٠٣، ٥) بأنه أحد المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم الحاسب الآلي، بالإضافة إلى بعض الأجهزة والبرامج، كمنظومة متكاملة، تمكن المتعلم من المعايشة والتفاعل والتعامل معها من خلال حواسه، وبعض الأدوات الأخرى بحيث يشعر المتعلم كأنه يتعايش ويتفاعل ويتعامل مع الواقع الحقيقي بكل أبعاده.

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: بيئة تفاعلية افتراضية لمعمل يحاكي المعمل الحقيقي، يتمكن من خلاله المتعلم من تشغيل واستخدام أجهزة العرض الضوئي، وتقع هذه البيئة على أحد المواقع في شبكة الانترنت ويشتمل هذا الموقع على صفحة رئيسية ولها عدد من الروابط المتعلقة بأنشطة التعلم، ويمكن التحكم في خصائص بيئة المعمل الافتراضي، كما يمكن لأكثر من شخص أن يتجول داخل المعمل، وأن يتفاعل مع الآخرين.

- **ممارسة أنشطة التعلم** :

يعرفها (Parry, Andrew,2004,5) بالإمكانات التي تساعد المتعلم على تنفيذ أنشطة التعلم المتتابعة وهذه أنشطة تتضمن: (أنشطة تعاونية ، وأنشطة فردية) وتعتمد هذه الأنشطة على المحتوى ، مما يساعد على وجود نمط جديد متميز من أشكال التفاعل ، ويساعد على إشباع حاجات المتعلمين التعلم

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : الإمكانات التي تتيح تفاعل المتعلم مع بيئة المعمل الافتراضي من خلال أداء أنشطة التعلم التي تعتمد على محتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي ، مما يساعد على تنمية مهارات التفكير البصري وتتضمن ممارسة أنشطة تعلم نمطي فردي / تعاوني.

- **ممارسة أنشطة فردي**:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: ممارسة المتعلم لأنشطة وتكليفات تعليمية محددة مرتبطة بمحتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي، معتمداً على نفسه وبشكل مستقل، حسب قدرته وسرعته الخاصة في التعلم ويكون مسئولا عن تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

- **ممارسة أنشطة تعاوني** :

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: تعاون متعلمو المجموعة الواحدة (٤ -٥ أفراد) في أداء أنشطة وتكليفات تعليمية محددة الهدف أو أهداف مشتركة مرتبطة بمحتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي، لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضا .

• **أسلوب تنظيم المحتوى**

يعرفه (Gall,2004,52) بأنه تنظيم مكونات المحتوى ، وفق نسق معين ، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين هذه المكونات والعلاقات الخارجية التي تربط هذا المحتوى بموضوعات أخرى .

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الطريقة التي تتبع في تجميع وتركيب وترتيب مكونات محتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي وفق نسق معين (هرمي/ توسعي) ، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين هذه المكونات، وكذا العلاقات الخارجية التي تربط المحتوى بموضوعات أخرى ذات علاقة ، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها هذا المحتوى، مما يساعد على تنمية التفكير البصري.

• **التنظيم الهرمي**

يعرفه (Gagne,Briggs,1979) بأنه ترتيب عناصر المحتوى التعليمي التي تتألف من معلومات لفظية ومهارات واتجاهات واستراتيجيات عقلية ومتطلباتها الأساسية من الخاص إلى العام بما يؤدي بالمتعلم تدريجيا إلى المهمة الكلية المراد تعلمها

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: عرض المعلومات والمهارات المرتبطة بمحتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي، من الخاص إلى العام وفقا لنظرية جانيه الهرمية.

• **التنظيم التوسعي**:

يعرفه (Reigeluth& Rodgers,1981) بأنه ترتيب محتوى مادة التعلم بشكل تسلسلي من البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الأكثر تفصيلا عن طريق عرض مقدمة شاملة تتضمن الأفكار الرئيسية العامة للمحتوى التعليمي ثم يبدأ بعد ذلك تفصيل محتويات المقدمة على عدة مراحل، ثم تنتهي مراحل التفصيل بعمليات التلخيص والتجميع للمادة المفصلة .

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: عرض المعلومات والمهارات المرتبطة بمحتوى مقرر أجهزة العرض الضوئي بشكل تسلسلي من العام إلى الأكثر تفصيلا وفقا لنظرية رايجلوس التوسعية.

• **مهارات التفكير البصرى**:

يعرفه كلا من (نائلة الخزندار& حسن مهدي، ٢٠٠٦، ٨) بأنه منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة)، واستخلاص المعلومات منه.

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة من المهارات تساعد المتعلم في التعرف على ما يشاهد من أشكال أجهزة العرض، وتحليل الشكل البصري إلى عناصره، واستنتاج العلاقات بين مكونات الشكل الواحد أو الأشكال المتعددة، ووصف الأجهزة ومكوناتها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس مهارات التفكير البصري المعد في هذا البحث.

• **الاطار النظري للبحث**:

• **تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي**:

تهدف الباحثة من إعداد الإطار النظري إلى : تحديد مفهوم المعمل الافتراضي ، وأهميته في العملية التعليمية، أنماط ممارسة أنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي وخصائص كل نمط ، تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي والإجراءات الخاصة بكل أسلوب من أساليب التنظيم ، مراحل وخطوات التصميم التعليمي للمعمل الافتراضي.

• **أولاً : مفهوم المعمل الافتراضي**:

المعمل الافتراضي يمثل أحد المستحدثات التكنولوجية والتي تعد امتدادا لأنظمة المحاكاة الإلكترونية ، فهو يحاكي المعمل الحقيقي ويمكن الحصول منه على نتائج مشابهة لنتائج المعمل الحقيقي (Alexiou,C.& et al. 2008, (39، فهو معمل مبرمج يحاكي المعمل الحقيقي، ومن خلاله يتمكن المتعلم من إجراء التجارب المعملية عن بعد لأي عدد ممكن من المرات ، كما يعوض غياب الأجهزة المعملية ، كما يمكن تغطية معظم أفكار المقررات بتجارب افتراضية وهو ما يصعب تحقيقه في الواقع نظرا لمحدودية وقت العملي وعدد المعامل، كما يعرفه عبد الله المناعي (٢٠٠٨) بأنه مختبر علمي رقمي يحتوى على أجهزة كمبيوتر ذات سرعة وطاقة تخزين وبرمجيات علمية مناسبة ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكن المتعلم من القيام بالتجارب العلمية الرقمية وتكرارها ومشاهدة التفاعلات والنتائج بدون التعرض لأدنى مخاطرة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة.

فهو بيئة تعليمية مصطنعة أو خيالية بديلة عن الواقع الحقيقي ونحاكيه والمتعلم هنا يعيش بيئة تخيلية يتفاعل ويشارك ويتعامل معها من خلال حواسه وبمساعدة جهاز الحاسب الآلي وبعض الأجهزة المساعدة. ويتم من خلاله تنمية مهارات التفكير ويكون لدى المتعلم مطلق الحرية في اتخاذ القرارات دون أن يكون لذلك أي آثار سلبيه وتقع هذه البيئة على أحد المواقع في شبكة الانترنت ويشتمل هذا الموقع عادة على صفحة رئيسية ولها عدد من الروابط المتعلقة بالأنشطة المعملية وتقويمها. (Alexiou, C. & et al. 2008, 39)

• **ثانياً: أهمية المعمل الافتراضي في التعليم** :

يقدم المعمل الافتراضي تجربة تعليمية تفاعلية، حيث يتيح فرصة للمتعلمين لتمكينهم من التعايش في بيئتهم الافتراضية التعليمية فالبيئة الافتراضية ومن خلال المؤثرات المصاحبة لها تخلق جو تعليمي تفاعلي يجذب المتعلم بل ويغمره في هذا الجو ليتعامل مع الأشياء الموجودة فيها بطريقة طبيعية. ومما يسهل هذه العملية تزويد المتعلم بإرشادات صوتية أو على شكل رسوم متحركة تسهل عليه الانخراط في هذه البيئة، فإذا ما تم الإعداد لها بطريقة مناسبة وتم استغلال الإمكانات المتاحة بطريقة سليمة وبالتالي بناءها بالشكل المطلوب فسيحصل المتعلم على فرصة تعليمية عظيمة من شأنها تعزيز وصقل قدراته وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدية.(Tatli, Z.,& Ayasb, A.,2010,939)

كما يعطي المعمل الافتراضي فرص لعرض موضوعات علمية تفاعلية وتخيلية بطريقة مبسطة وشيقة يمتزج فيها التعلم بالخيال وحل المشكلات وتجريب بيئات غير متاحة في الواقع للمتعلم لأسباب الوقت، المسافة، التناسب مع المحيط، الأمان، ويمكنهم من رؤية ومعايشة كون يمكن تصديقه كالكون الحقيقي(Hsu. N., & Romance, S. ,2012,43)، كما تعبر المعامل الافتراضية عن حالة استحضار ذهنية للحقيقة دون الحاجة إلى استخدام معدات، فهو يعتبر افضل وأحدث برامج المحاكاة التي تهدف إلى توفير خبرة للمتعلم تشبه الحقيقة والواقع باستخدام الحواس (Potkonjak, V. et al, 2010, 470) ، وتتيح فرص التعلم الذاتي للطلاب، حيث أنه يصمم بشكل تفاعلي ويتحمل المتعلم مسئولية تعليم نفسه وممارسة أنشطة التعلم، وتحصيل المعارف والمهارات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامة بمجموعة من الخطوات المرتبة والتي خططت عناية وبشكل مسبق(Yang, K. & Heh, 2007: 459) كما أنه يدرب المتعلمين على الكثير من المهارات المتصلة بالتعلم الذاتي التي يحتاجون إليها عند التحاقهم بسوق العمل ورغبتهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية والتكنولوجية لمواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة(Vitch, J, 2001: 21). ويتيح ايضا المعمل الافتراضي فردية التعلم وحرية التعلم حيث إن كل متعلم يتعلم بمفردة بحسب ما يملكه من استعدادات وقدرات وما يحتاجه من متغيرات مطلوب إحداثها، وهي أمور تؤدي من ناحية إلى الاهتمام بالتعلم أكثر من التعليم وكذلك استقلالية المتعلم واختياره ما يراه مناسبا له ولظروفه من البرامج التعليمية والمقررات الدراسية والمحاكاة والواقع الافتراضي(Helesel, 2001: 39)، كما يمكن لأكثر من متعلم الاشتراك في ممارسة أنشطة التعلم، ويتم ذلك عن طريق استخدام حاسبات آلية متصلة مع بعضها البعض بشبكة اتصال، ويتمكن المستخدمون من رؤية بعضهم البعض والتفاعل والتنافس (Anonymous, S. , 2000: 21)

فهو بيئة افتراضية يمكن من خلالها صنع تجارب وخبرات تجذب انتباه المتعلمين للوجود في هذا العالم ويستطيع المتعلمين من خلاله التحكم في عملية التعلم والتوصل للمعاني والمعلومات المنشودة بناء على خبراتهم وتجاربهم الشخصية مما يؤدي لنقل بؤرة التعلم من قبل المعلم إلى المواقف التي تشجعهم على السيطرة على عملية التعلم وإدارتها بأنفسهم (Penny & Taylor & Janet 2007:108-110) ، كما تتمتع المعامل الافتراضية بالمزايا التي توفرها تكنولوجيا الحاسب من تغذية راجعة وتفاعل وصوت وصورة وحركة وتجسيد وإظهار مما يمكن من دراسة الظواهر التي يصعب إدراكها أو قياسها بالتجارب التقليدية.(Stadtlander, Lee M.& Giles, Martha J. ,2010,281-286)، كما يتميز المعمل الافتراضي بأنه أقل تكلفة وأكثر أمانا من المعمل التقليدي، كما أنه يوفر الوقت ويتطلب مساحة اقل بالإضافة إلى المزايا التي يوفرها الحاسب الآلي من توجيه وتنمية المسئولية التعلميمية للمتعلم. (Yiar, M., & Litvak, S. ,2011,300)

بالإضافة الى المزايا السابقة فقد أضافت نتائج بعض الدراسات السابقة Carnevale, D.,2001; Cengiz Tuysuz, 2010; Dalgarno, B., et al.,2009;)

(James, J.,2011; Maldarelli, G., et al.,2009) مزايا أخرى مترتبة على إمكانيات ومزايا بيئة المعمل الافتراضي تتمثل في فعاليتها في تحقيق بعض أهداف العملية التعليمية مثل تنمية المفاهيم والاتجاه نحو المادة والمهارات العليا للتفكير وفاعليتها في تنمية التفكير العلمي.

- **ثالثاً: أنماط ممارسة الأنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي:**

يقصد بممارسة الأنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي الإمكانات التي تساعد المتعلم على تنفيذ أنشطة التعلم المتتابعة وتتضمن: (أنشطة فردية ، أنشطة تعاونيه) وتعتمد هذه الأنشطة على المحتوى، مما يساعد على وجود نمط جديد متميز من أشكال التفاعل، يساعد على إشباع حاجات المتعلمين التعلميمية .

ففي ممارسة أنشطة التعلم بشكل فردي يكون المتعلم مسئول عن الأنشطة والتكليفات التعلميمية المرتبطة بالمحتوى العلمي، معتمدا على نفسه وبشكل مستقل، حسب قدرته وسرعته الخاصة في التعلم، ويكون مسئولا عن تحقيق الأهداف التعلميمية المحددة، كما يسمح للمتعلم بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها، ويحقق إيجابيات كثيرة للمتعلم من أهمها: الاعتماد على نفسه في تنفيذ أنشطة التعلم، وتحمل المسئولية، كما تتيح له التفاعل الايجابي مع الموقف التعليميي، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يسير كل متعلم في تعلمة وفقا لسرعته وقدراته الخاصة(سناء سليمان، ٢٠٠٥ ، ١٣٣)، ويساعد في تعليم المتعلم كيف يتعلم، وتنمية مهارات التفكير واتخاذ القرارات، وتنمية اتجاهاته الايجابية تجاه نفسه، وتجاه عملية التعلم، وتجاه المجتمع، وتنمية هويته الذاتية(S. Rapuano, F. Zoino, 2005,)، كما ينمي لدية الاستقلالية في التفكير والعمل، وتحقيق الذات لدى المتعلم مما يولد لدية الدافعية الداخلية للتعلم(S. S. Ong & I. HawryszkiewycZ,2003,341)، ويساعد على الضبط والتحكم في مستوى اتقان المادة مما يساعد على تنمية مهارات التفكير.(Sergio Rapuano, et al.,2006,32).

- **مبادئ ممارسة أنشطة التعلم فردياً في المعمل الافتراضي :**
  - إعطاء حرية للمتعلم حسب توجهاته ووفق قدراته الخاصة.
  - مراعاة الفروق الفردية كالذكاء والقدرة على التحصيل والفهم والإدراك والاختلافات فى الميول والاتجاهات و الاهتمامات وإن أفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم. (Parry, Andrew,2004,5)
  - دعم تفاعل ونشاط المتعلم وإيجابيته وذلك لتحقيق دافعية ذاتية ورغبة حقيقية فى التعلم .
  - يقوم المتعلم بتقويم ذاته وفقا لمستواه وليس بالمقارنة مع متعلمين آخرين بل من خلال اختبارات محكية المرجع .(محمد جاسم محمد العبيدى، ٢٠٠٤، ٨٨).

أما في ممارسة أنشطة التعلم بشكل تعاوني يشترك المجموعة الواحدة (٤-٥ أفراد) في أداء الأنشطة والتكليفات التعلم المرتبطة بالمحتوى العلمي، لتحقيق الأهداف التعليمية ولزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضا، حيث يعمل المتعلمون معا سواء في مجموعات كبيرة أو مجموعات صغيره، ويتشاركون في انجاز المهمة

أو المهمات، أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة (Parry, Andrew,2012,35) فهو يتطلب من المتعلمين العمل والحوار معا، وأن يتبادلوا الخبرات، وفي أثناء التفاعل تنمو لديهم مهارات اجتماعية وشخصية إيجابية(Penny, S.,et al.,2007,48)، فهو يقوم على مبدأ تفاعل المتعلم مع المتعلمين في المجموعة، فهم يساعدون بعضهم البعض للتوصل إلى إجابات مناسبة وحلول للمشكلات، وكل متعلم له دور اساسي في المجموعة لا يكتمل التعلم بدونه، ينمي القدرة على تطبيق نتائج التعلم في مواقف جديده، وكذلك على حل المشكلات، ويساعد على زيادة التحصيل والتعلم في كل المستويات والمقررات(عبد اللطيف بن الصفي الجزار،٢٠٠٠)، كما أنه يجعل التعلم أكثر متعة، وينمي مهارات التفكير العليا(Chien, Y., 2004,85).

- **مبادىء ممارسة أنشطة التعلم تعاونياً في المعمل الافتراضي**:
  - المشاركة الإيجابية بين المتعلمين:
  - أن يشعر جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح وفشل شركائهم.
  - التفاعل المعزز : بمعنى قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة . ويشمل ذلك أيضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم .
  - إحساس الفرد بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة: وهو ما يعني استشعار الفرد مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة الموكلة إليه .
  - المهارات الاجتماعية: يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راقٍ من التعاون والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها.
  - تفاعل المجموعة : أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. بهدف تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة. (Alsagoff,M.& Sharifah, H. , 2012,23-28)

وسوف يتم مراعاة تلك المباديء اثناء ممارسة أنشطة التعلم نمطي (فردي/تعاوني) في بيئة المعمل الافتراضي .

- **رابعاً: أساليب تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي**:

تنظيم المحتوى يعني الطريقة التي تتبع في تجميع أجزاء المحتوى، وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزاء هذا المحتوى، والعلاقات الخارجية التي تربطة بموضوعات أخرى ذات علاقة، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها، لهذا يمكننا القول إن المحتوى الذي بإمكانه خلق تعلم فاعل ويحقق أهداف متنوعة لابد إن ينظم تنظيما متماسكا وتكامليا، إن هذا التنظيم يزيد من فاعلية الخبرة التي يحصل عليها المتعلم ويجعل المحتوى أكثر فاعلية، وسوف يتم تصميم تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي بأسلوبين(هرمي/توسعي).

- **التنظيم الهرمي**:

يساعد التنظيم الهرمي للمحتوى على ترتيب عناصر المحتوى التعليمي التي تتألف من معلومات لفظية ومهارات واتجاهات واستراتيجيات عقلية ومتطلباتها

الأساسية من الخاص إلى العام بما يؤدي وصول المتعلم تدريجياً إلى المهمة الكلية المراد تعلمها . (Gagne,Briggs,1979) وفقا لنظرية جانيه للتنظيم الهرمي يوجد ثمانية أنماط من التعلم هي على التوالي:

التعلم الإرشادي، تعلم الربط بين المثير والاستجابة ، تعلم السلسلة الحركية، تعلم السلسلة اللفظية، تعلم التمييز، تعلم المفاهيم(المجرده والمادية)، تعلم المبادئ، تعلم حل المشكلات.

افترض جانيه أن :

- هذه الأنماط الثمانية متسلسلة ومتراكمة فوق بعضها البعض بطريقة هرمية، وذلك لأن القدرات الإنسانية ما هي في طبيعتها إلا مهارات متراكمة بشكل هرمي.
- تعلم المهارة البسيطة يتم قبل تعلم المهارة الأعقد منها لأنها تعتبر متطلباً سابقا لها
- كل نمط من الثمانية أنماط له شرطين تعليميين هما:
  - ✓ داخلي: يتعلق بالفرد المتعلم وقدراته ودافعيته ومستوى طموحه وخلفيته التعليمية.
  - ✓ خارجي: يتعلق بالبيئة التعليمية ومدى غناها بالمثيرات التعليمية، وكيفية هندسة هذه المثيرات وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على التعلم.

- **المهمات الإجرائية لتنظيم المحتوى الهرمي داخل بيئة المعمل الافتراضي**:
  - تحديد المهمة التعليمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها.
  - تجزئة هذه المهمة إلى العناصر التي تتكون منها وتحديدها
  - تحديد المتطلبات السابقة لكل عنصر من عناصر المهمة التعلم
  - تنظيم هذه العناصر ومتطلباتها السابقة بشكل هرمي يبدأ بتعلم المهارة البسيطة التي هي في أسفل السلم الهرمي إلى تعلم المهارة الاعقد منها.(أفنان نظير دروزه،١٩٩٣ ، ٦ -٨)

هذه الإجراءات سوف يتم الاسترشاد بها في تنظيم المحتوى للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم الهرمي كمتغير مستقل

- **التنظيم التوسعي**

يساعد التنظيم التوسعي المتعلم في تخزين المعلومات الجديده في الذاكرة بعد انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، عن طريق عمل ارتباطات بينها وبين المعلومات الموجودة لدية، كما يساعده في استرجاع المعلومات المراد استرجاعها من الذاكرة (Williams,et al, 1997,279.)

- **المهمات الإجرائية لتنظيم المحتوى التوسعي داخل بيئة المعمل الافتراضي**:
  - تحديد المقدمة الشاملة: حيث يتم تقديم الأفكار الأساسية والشاملة التي يشتمل عليها المحتوى التعليمي، بالإضافة للأمثلة التوضيحية وتأخذ المقدمة احدى الصور الثلاث (مقدمة شاملة مفاهيمية ـ مقدمة شاملة إجرائية ـ مقدمة شاملة نظرية)

- تحديد مستويات التوسع: يتم عمل تفصيل تدريجي لما ورد في المقدمة الشاملة، بحيث يتم تنظيم المحتوى تدريجيا من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد ومن المجرد إلى المحسوس.
- التشبية: يتم تشبيه المحتوى الوارد بالمقدمة بموضوع مألوف لدى المتعلم وله علاقة بما جاء بالمقدمة، مما يساعد على ربط المعرفة والمعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم.
- الربط: يتم ربط كل مرحلة تفصيلية بالمرحلة السابقة لها أو التي تليها، وذلك لتكوين نظرية كلية شاملة حول كيفية ارتباط المادة التعلم وعناصرها بعضها ببعض.
- التلخيص: يتم تقديم ملخص موجز وشامل للمحتوى، ويكون التلخيص إما في نهاية كل درس او نهاية كل وحدة.
- التركيب: يتم توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى بعضها ببعض في كيان متكامل ليصبح التعلم ذا معنى.
- الخاتمة الشاملة: يتم فيها توضيح العلاقة التي تربط عناصر المحتوى التعليمي لموضوع ما بعناصر المحتوى التعليمي لموضوعات أخرى. (عبد القادر محمد عبدالقادر،٢٠٠٢، ١١ -١٣)

هذه الإجراءات سوف يتم الاسترشاد بها في تنظيم المحتوى للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم التوسعي كمتغير مستقل.

- **تنظيم المحتوى وتنمية مهارات التفكير** .

تعد تنمية مهارات التفكير من أهم الأهداف التي يسعى اليها العلم لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية في عصر يتسم بتطور المعلومات والتغيرات المتلاحقة (Dunbar k.& Fugelsang J. ,2004,25)، وتنمية التفكير للمتعلمين مطلب اساسي ليس فقط لمسايرة التغيرات الحادثة في المجتمع، ولكن لإحداث هذه التغيرات والمساهمة في تطوير المجتمع.

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة عن فاعلية تنظيم المحتوى على أنماط مختلفة من التفكير مثل (ابراهيم عبد العزيز ، ٢٠٠١) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر في تنمية التفكير الناقد لدى مجموعة البحث يرجع إلى تنظيم المحتوى بنمطي التوسعي والهرمي وانه لا يوجد فرق إحصائي بين النمطين، أما دراسة (محمد عبد الرءوف ، ١٩٩٨) أشارت إلى فاعلية التنظيم التوسعي في تنمية التفكير الاستدلالي،وأضاف (عبد القادر محمد عبد القادر، ٢٠٠٢) اثر التنظيم التوسعي في تنمية التفكير الهندسي.

يتبين من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الاطلاع عليها انه لم يتم التطرق لمعرفة اثر تنظيم المحتوى على تنمية مهارات التفكير البصري، ونظرا لان التفكير البصري هو احد أنواع التفكير التي تتلائم مع محتوى المعمل الافتراضي وهو أجهزة العرض الضوئي ،لذا سوف يكون أحد أهداف البحث الحالي هو معرفة اثر تنظيم المحتوى نمطي(هرمي/توسعي) في تنمية التفكير البصري، ومعرفة هل هناك فرق دال احصائيا بين أحد النمطين مقابل النمط الأخر.

• **خامساً : مراحل وخطوات التصميم التعليمي للمعمل الافتراضي.**

لتصميم مواد المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث الحالي تم مراجعة مجموعة من نماذج التصميم التعليمي التي اهتمت بتصميم بيئات افتراضية وذلك للأخذ بها عند تصميم المعمل الافتراضي، ومن بين النماذج التي اطلعت عليها الباحثة نموذج ديك وكاري W.Dick & L.Carey، نموذج إيلي وجير لاش Ely & Gerlach، نموذج استيفن واستلي Stephen & Staley هذا بالإضافة لبعض اللنماذج العربية العامة مثل نموذج محمد عطية خميس، ونموذج عبدا للطيف الجزار، حيث تعد من أشهر نماذج التصميم التعليمي عبر الأنترنت والتعليم عن بعد وأهم ما يميز هذه النماذج سهولة استخدامها من قبل المبتدئين والخبراء بالإضافة إلى أن تلك النماذج تعتمد على مدخل النظم الذي يهتم بالعلاقة بين عناصر البيئة التعليمية التي تركز على المتعلم والمعلم والأدوات التعليمية ومن خلال مراجعة الباحثة لتلك النماذج تم تطوير النموذج الخاص بالتصميم التعليمي الخاص بمواد المعالجة التجريبية بالبحث الحالي وتضمن النموذج المراحل والخطوات اللازمة لعمليتي التصميم والإنتاج والشكل (١) يوضح مراحل وخطوات النموذج المقترح.

• **إجراءات تجربة البحث وأدواتها:**

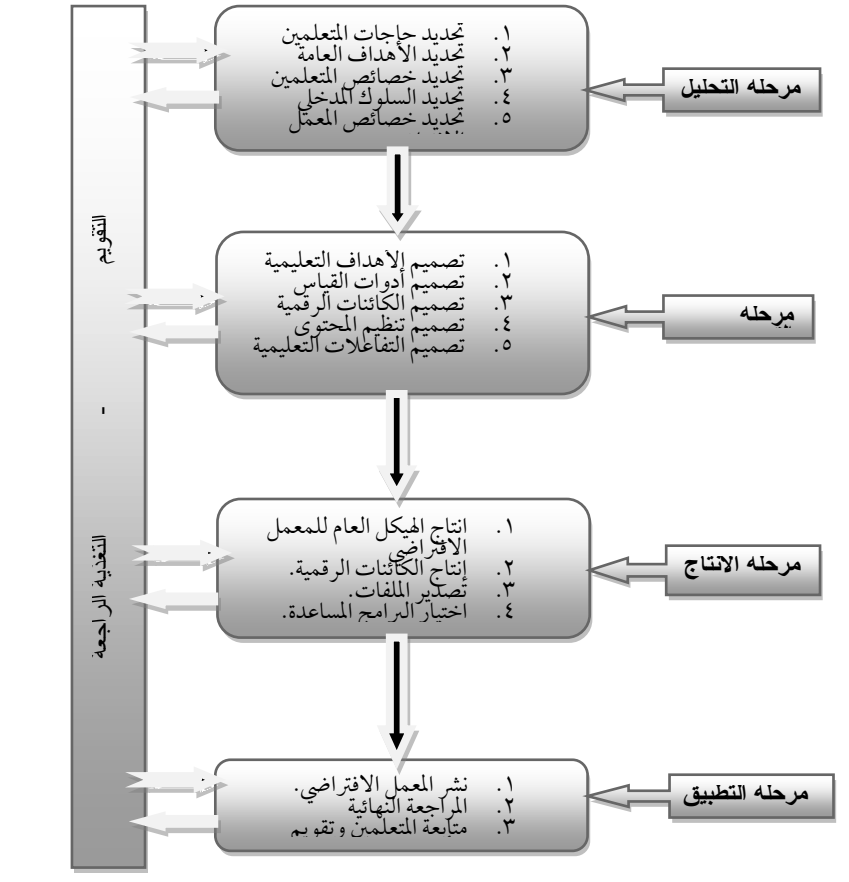
تتضمن الإجراءات العناصر التالية:

- تصميم بيئة المعمل الافتراضي المقترح
- بناء أدوات البحث وإجازتها
- تجربة البحث

• **تصميم بيئة المعمل الافتراضي المقترح:**

• **مرحلة التحليل:**

- تحديد حاجات المتعلمين: مقرر أجهزة العرض من المقررات الرئيسية في إعداد طلاب تكنولوجيا التعليم، إلا أن تدريس هذا المقرر يواجه مشكلات ترتبط بنقص الإمكانات التي تسمح للطلاب بعملياتٍ التدريب داخل معمل الأجهزة بالكلية، لذا فإن تمثيل هذه البيئات رقميا يتيح للطلاب دراستها بعناية شديدة في ظل تصميم نموذجي يعتبر أمرا ملحا، حيث بيئة المعمل الافتراضي كأحد البيئات التكنولوجية قد يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية في تمثيل معمل أجهزة العرض الضوئي حتى يستطيع الطلاب التعرف على مكونات وخصائص الأجهزة التعليمية وكيفية استخدامها ومسار الضوء، وذلك في إطار يسمح للطالب بتنمية التفكير البصري من خلال تحديد أنسب نمط لممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى الملائم لكل طالب.
- تحديد الأهداف العامة: يتمثل الهدف العام في تحديد أفضل معالجة تجريبية نتيجة التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم (فردي/تعاوني)، وأسلوب تنظيم المحتوى(هرمي/توسعي) بدلالة تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، كذلك تم تحديد الأهداف التعليمية العامة لموضوع أجهزة العرض الضوئي والتي ترتكز حول أجهزة العرض الضوئي ذات العرض(المباشر . المنعكس . الغير مباشر)، وكذلك مكونات كل جهاز وكيفية تشغيله.



شكل (١) نموذج تصميم المعمل الافتراضي

- **تحديد خصائص المتعلمين : مجموعة البحث الحالي من طلاب تكنولوجيا التعليم الذين يدرسون مقرر أجهز العرض الضوئي بالفرقة الثانية بكلية التربية النوعية – جامعة عين شمس العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ ، والطلاب مجموعة البحث يجيدون استخدام الحاسب الآلي، وجميعهم لديهم أجهز حاسب شخصي متصلة بالإنترنت.**
- **تحديد السلوك المدخلي : يتمثل قي تحديد الخبرات السابقة للمتعلمين قبل بدء المشاركة في التعلم وتم تحديد المعارف والمهارات التي يمتلكها الطلاب مجموعة البحث والمهارات الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي والانترنت والتي تساعدهم في تعلم المعارف والمهارات المحددة في مقرر أجهزة العرض**

الضوئي في بيئة المعمل الافتراضي، كذلك مهارات التفكير البصري من خلال القياس القبلي.

- تحديد خصائص المعمل الافتراضي: معمل أجهزة العرض الضوئي هو المعمل المراد تحويله لمعمل افتراضي من خلال هذا البحث الحالي ولتحقيق ذلك تم الإطلاع والمراجعة لبعض الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بالمعمل الافتراضي مثل (يحي محمد أبو جحجوح & سليمان أحمد حرب،٢٠١٣; (Ahmad, A. , 2010; Hsu. N., & Romance, S., 2012 Anonymous, S., 2013 ، وبناء على ذلك تم تحديد الاجهزة التعليمية التي تم التركيز عليها خلال البحث الحالي وهي: جهاز عرض الشفافيات ، جهاز عرض المواد المعتمة جهاز عرض البيانات ، السبورة الذكية ، الكاميرا الوثائقية.

- **مرحلة التصميم** :

- تصميم الأهداف التعلميمية : تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية لموضوع أجهزة العرض الضوئي، وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين، وقد بلغ عدد الأهداف (٢١) هدف (ملحق (١).
- تصميم أدوات القياس: وتتضمن الأدوات والمقاييس محكية المرجع التي تركز على قياس مدى تحقق الأهداف ويرتبط مباشرة بمحكات الأداء المحددة في الهدف، ويتضمن: التقويم المبدئي– التقويم النهائي.
- تصميم الكائنات الرقمية: تم تصميم الكائنات الرقمية مع الوضع في الاعتبار معايير جودة الكائنات الرقمية التي أشارت إليها مؤسسة The National (NISO,2007 Information Standads Organization) وتركز هذه المعايير على محاور أساسية ترتبط بالهدف من الكائن الرقمي وسهولة استخدامه والوصول إلية تم التركيز في تصميم الكائنات الرقمية على (أجهزة العرض، المقاعد، الطاولات، المقصورات،الأرضيات، الحوائط)، كما تم تصميم هذه الكائنات بحيث تم مراعاة نسبة المقاييس بينها وبين البيئة، وبنسب تتساوى مع نسب البيئات الرقمية.
- تصميم تنظيم المحتوى : يعد تنظيم المحتوى أحد المتغيرات الهامة في تصميم التعليم وتزداد اهميته في هذه المرحلة نظرا للتقدم السريع في المعرفة، كما أن تنظيم المحتوى بطريقة فعالة والاستخدام الصحيح لهذا التنظيم يساعد على نمو مهارات التفكير البصري لدى المتعلم، ومن ثم تم تنظيم المحتوى في هذه المرحلة بطريقتين كالتالي:

التنظيم الهرمي: حيث تم تحديد الخبرات التعليمية المراد تعلمها في مقرر أجهزة العرض الضوئي في شكل ثمان مهام. ملحق (٢)

ولتحقيق كل مهمة من المهام عند تنظيم المحتوى تم إتباع الأتي:

- ✓ تحديد المهمة: يتطلب ذلك الوعي التام بالمهمة التعليمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها.
- ✓ تجزئة المهمة إلى العناصر التي تتكون منها وتحديد هذه العناصر.

شكل (٢) الهيكل العام لمعمل أجهزة العرض الافتراضي

شكل (٣) الكائنات الرقمية لمعمل أجهزة العرض

- ✓ تحديد المتطلبات السابقة لكل عنصر من عناصر المهمة التعلم.
- ✓ تنظيم هذه العناصر ومتطلباتها بشكل هرمي يبدأ بتعليم المهارة البسيطة وينتهي بتعلم المهارة الأعقد.

شكل (٤) التنظيم الهرمي لمحتوى السبورة الذكية

التنظيم التوسعي للمحتوى : تسند هذه الطريقة على تنظيم المحتوى من الكل إلى الجزء، كما تساعد على دمج المعلومات الجديدة للفرد بالخبرات التعلم أو البيئة المعرفية لدية حتى تصبح جزءً لا يتجزء منه، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- ✓ تحديد المقدمة الشاملة لمقرر أجهزة العرض وما تتضمنه من أفكار رئيسة خاصة بالمهمة التعلم بحيث تكون على مستوى التطبيق وليس على مستوى التذكر.
- ✓ تشبيه المعلومات بمعلومات أخرى مألوفة لدى المتعلم ولها علاقة بما جاء في المقدمة، وذلك لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ما هو مألوف وغير مألوف.
- ✓ التوسع تدريجياً في مراحل معينة تبدأ بالأفكار الموجودة في المقدمة.
- ✓ الربط بين مراحل التوسع لتكوين نظرية كلية شاملة حول عناصر المادة التعلم.
- ✓ تلخيص المحتوى في صورة عناصر عامة(مفاهيم ومبادئ وإجراءات)
- ✓ مراجعة كل توسع وتلخيصه من خلال ربط المفاهيم والمبادئ والإجراءات بغيرها التي وردت في نص المحتوى، على أن يؤخذ في الاعتبار أن عملية

التلخيص والتصحيح لكل توسع يأتي بعد كل مقدمة شاملة وربط كل مرحلة بالمراحل السابقة واللاحقة.

شكل (٥) التنظيم التوسعي لمحتوى السبورة الذكية

- تصميم التفاعلات التعليمية : يعد تفاعل المتعلم مع المعمل الافتراضي من اساسيات عملية التصميم، وتفاعل المتعلم يمر بثلاث مراحل اساسية هي: مرحلة الملاحظة التي يحصل المتعلم فيها على المحفزات والمساهمة الحسية من البيئة، ثم مرحلة المعالجة حيث يقوم المتعلم بتغيير حالة البيئة أو التعامل معها، وأخيرا مرحلة التفاعل الذي يحدث عندما يعالج المتعلم البيئة ثم يحصل على رد فعل أو تغذية راجعة، وقد تم تصميم نوعين من التفاعل من قبل المتعلم في المعمل الافتراضي كالتالي:
  - ✓ **نمط التفاعل الفردي** : حيث يقوم كل متعلم بإنجاز المهام المطلوبة منه لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بمقرر أجهزة العرض الضوئي ، وذلك وفقا لتنظيم المحتوى المتبع في البحث الحالي، وفي ضوء الأهداف التعلم المحددة.
  - ✓ **نمط التفاعل التعاوني**: حيث تقوم كل مجموعة مكونة من ٤" أو ٥ " أفراد بإنجاز المهام المطلوبة منهم لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بمقرر أجهزة العرض الضوئي معا بشكل تعاوني، وذلك وفقا لتنظيم المحتوى المتبع في البحث الحالي، وفي ضوء الأهداف التعلم المحددة.

- **مرحلة الانتاج**:
  - انتاج الهيكل العام للمعمل الافتراضي: تضمن انتاج الهيكل العام باستخدام برنامج 3D Max Studio ، بما يراعي المقاييس الحقيقية لمعمل أجهزة العرض الضوئي، كما تم استخدام تطبيقات البرنامج في رفع درجة واقعية المعمل الافتراضي لتحاكي الواقع.
  - انتاج الكائنات الرقمية: تم انتاج الكائنات الرقمية المتضمنة داخل المعمل الافتراضي باستخدام برنامج 3D Max Studio والمتضمنه الطاولات الخاصة بحمل أجهزة العرض الضوئي، أجهزة العرض الضوئي، بحيث يتم توزيعها في الاماكن الخاصة به بما يحاكي بيئة المعمل الحقيقي لأجهزة العرض الضوئي، وبما يتفق مع التوزيع المثالي لمعمل أجهزة العرض الضوئي المتعارف عليه.

- اختيار البرامج المساعدة: تمثلت في مجموعة البرامج التي تم الاستعانة بها في انتاج المعمل الافتراضي مثل: (Photoshop, flash action script, 3D Max Studio, gif animator) .
- تصدير الملفات: تم تصدير الملفات من نمط Shockwave وهو نمط يسمح بإجراء تعديلات برمجية بسهولة.
- عمل المعالجة الرقمية: تم إجراء بعض المعالجات باستخدام برنامج flash mx على ملف Shockwave الذي تم تصديره في الخطوة السابقة، وقد تضمنت هذه المعالجات عمليات الإبحار والاقتراب والابتعاد من البيئة ومكوناتها بالإضافة إلى عمليات الدوران لبعض الكائنات الرقمية والمعروضة بشكل دائم داخل المعمل الافتراضي.

- **مرحلة التطبيق** :

- نشر بيئة المعمل الافتراضي: تم نشر المعمل الافتراضي على شبكة الانترنت على موقع www.svre-aun.com وتم تفعيل ٤ معالجات تجريبية تبعا لأسلوب تفاعل المتعلم مع بيئة المعمل الافتراضي (فردي/ تعاوني) ، وأسلوب تنظيم المحتوى (هرمي / توسعي).
- المراجعة النهائية: تم عمل أكثر من مراجعة نهائية للمعمل الافتراضي من خلال التأكد من الروابط والوصلات المستخدمة والخلو من الأخطاء اللغوية والفنية داخل الصفحات من خلال فتح تلك الصفحات على الانترنت بعد رفعها على الخادم والتأكد تماما من سلامتها.
- متابعة المتعلمين وتقويم الأداء: تمت عملية متابعة المتعلمين والتأكد من سهولة الاستخدام، وعدم وجود عقبات في استكشافهم البيئة، تنفيذ عملية التعلم ومتابعة أساليب تفاعل المتعلم مع بيئة المعمل الافتراضي، متابعة أداء المتعلمين .

• بناء أدوات البحث وإجازتها :

- **مقياس مهارات التفكير البصري**:

هو مقياس موضوعي(مصور/ لفظي) من نوع الاختيار من متعدد في مقرر أجهزة العرض، وقد مر بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مهارات التفكير البصرى لطلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس فى مقرر أجهزة عرض.
- تحديد مهارات المقياس: تم التوصل إلى مهارات التفكير البصرى ووضع تعريف إجرائى لكل مهارة من خلال تحليل الأدبيات والبحوث، وبعض المقاييس التى أعدها الباحثين("حسن ربحى مهدي، ٢٠٠٦"،"يحيي سعيد جبر، ٢٠١٠"، وقد تم تحديد أربع مهارات للتفكير البصري حسب مناسبتها لطبيعة المحتوى التعليمى المحدد وهى:

✓ مهارة التمييز البصري(التعرف على الشكل ووصفه): تعنى التعرف على الشكل البصري من رموز وصور ورسومات وصور، وتمييزه عن غيره وتحديد طبيعة وأبعاد الشكل.

- ✓ مهارة تحليل الشكل: هي مهارة تحليل الشكل إلى مكوناته وعناصره ورؤية العلاقات في الشكل وتحديد وتصنيف خصائص تلك العلاقات.
- ✓ مهارة ربط العلاقات فى الشكل: هي مهارة الربط بين عناصر العلاقات في الشكل لإيجاد الوظائف والاستخدامات والمميزات والعيوب والعمليات التي تحدث من خلال تلك المكونات.
- ✓ مهارة استخلاص المعاني: هي مهارة استنتاج معاني جديدة والتوصل لمفاهيم علمية من خلال الشكل.

- تحديد نوع مفردات المقياس وصياغتها: هو مقياس موضوعي(لفظي/ مصور) من نوع الاختيار من متعدد حيث أعتمد على مجموعة من الأسئلة فى شكل صور متعلقة في أحد موضوعات المتعلقة بأجهزة العرض ثم يتبعها سؤال يقيس أحد مهارات التفكير البصري بأربع بدائل لقياس المهارات الأربع السابقة، وتم مراعاة الشمول والتنوع وتعدد البدائل، وقد تكون الإجابة الصحيحة بديل واحد أو أكثر، وقد تكون جميع البدائل صحيحة، وقد تم صياغة جميع مفردات المقياس ليصبح في صورته الأولية.
- صياغة تعليمات المقياس : تم صياغة تعليمات المقياس حيث شملت التعليمات بيانات خاصة بالمتعلمين من حيث الاسم والفرقة والتاريخ، ووصف المقياس من حيث الهدف منه والتعرف الإجرائي للمهارات التي يقيسها، وعدد الفقرات والبدائل المتاحة وزمن المقياس وعدد الصفحات وطريقة الإجابة عليه في أبسط صورة ممكنة.
- الصدق الظاهري للمقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم(٥) محكمين في مجال مناهج وطرق التدريس، ومجال تكنولوجيا التعليم لحساب الصدق الظاهري، وذلك لإبداء أرائهم حول مدى صلاحية المفردات لقياس مهارات التفكير البصري حسب التعريف الإجرائي لها، تمثيل المفردات للأهداف المعرفية، تغطية المفردات للمحتوى، مدى مناسبة المفردات للفئة المستهدفة، الصياغة اللغوية، وضوح تعليمات المقياس، حيث تم فى ضوء أرائهم إعادة صياغة بعض العبارات، وضع أكثر من إجابة لبعض المهارات مثل مهارة جمع المعلومات ومهارة الاستنتاج ومهارة التحليل ومهارة تقويم الحجج.
- وضع نظام تقدير المقياس: قد شمل المقياس(٤٠) سؤال موزعة على الأربع مهارات، وقد تم وضع درجات لكل سؤال باختلاف عدد الإجابات الصحيحة لتصبح الدرجة الكلية للمقياس(60) درجة، وبذلك تكون الدرجة التي حصل عليها المتعلم محصورة بين(صفر-٦٠) درجة.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تجريب المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (١٠) طلاب من طلاب تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بهدف حساب صدق وثبات المقياس والزمن المطلوب للإجابة على فقرات المقياس، والتأكد من وضوح تعليمات المقياس.

حساب صدق المقياس: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بجدول(٢):

جدول(٢) معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس

المهارة	التمييز البصري	تحليل الشكل	ربط العلاقات في الشكل	استخلاص المعاني
معامل الارتباط	٠.٩٣٦	٠.٦٨٦	٠.٥٣٩	٠.٤٣٢

وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وذلك يتضح أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق، أي المقياس متسق داخليا.

حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الثبات باستخراج معادلة معامل الارتباط البسيط عند بيرسون بين درجات المتعلمين فى التطبيقين الأول والثانى، وقد بلغ(0.82) وهو معامل دال إحصائيا.

حساب زمن المقياس: تم حساب الزمن المناسب للمقياس من خلال أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام المعادلة التالية:(فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٨، ٤٦٧)

ز٢= م٢ / م١× ز١ حيث أن:

ز٢=الزمن المناسب للمقياس م٢= المتوسط المرتقب للدرجات.

م١= المتوسط التجريبي للدرجات ز١= الزمن التجريبي للمقياس.

وقد بلغ الزمن المناسب للمقياس (٤٥) دقيقة.

تعليمات المقياس: تبين من استجابات أفراد العينة الاستطلاعية وضوح تعليمات المقياس لعدم وجود أى استفسارات.

- الصورة النهائية للمقياس: بلغت الصورة النهائية للمقياس(٤٠) سؤال بمعدل خمسة أسئلة لكل مهارة مع وجود أربع بدائل لكل سؤال، والجدول التالى(٣) يوضح مواصفات المقياس فى صورته النهائية:

جدول (٣) مواصفات مقياس التفكير البصري

المهارة	أرقام المفردات	الدرجة الكلية	النسبة المئوية
التعرف على الشكل ووصفه	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧	١٤	٢٥٪
تحليل الشكل	٢، ٦، ١٠، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤	٨	٢٠٪
ربط العلاقات في الشكل	٣، ٧، ١١،١٤، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٨، ٣٩	٢٠	٣٠٪
استخلاص المعاني	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٨	٢٥٪
المجموع	٤٠	٦٠	١٠٠٪

تجربة البحث : تمت إجراءات تجربة البحث كما يلي:

- **تطبيق أداة البحث قبلياً لتحديد تجانس المجموعات**:

للتحقق من تجانس المجموعات قبل تنفيذ تجربة البحث قامت الباحثة بتحليل نتائج القياس القبلي للمجموعات التجريبية في مقياس مهارات التفكير البصري، بهدف التعرف على مدى التجانس فيما قبل التجربة الأساسية للبحث، وتم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الأربع في القياس القبلي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والنسبة الفائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعات:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٨.٢٠٤	٣	٦.٥٠١	٠,٠٤١	٠.٩٦٧ غير دالة إحصائيًا
داخل المجموعات	٨٤٩٧.٢١٦	٧٤	١٢٦.٧٨٧		
الكلي	٩٣٣٦.٧١٨	٧٧			

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في جدول (٤) السابق إلى أن النسبة الفائية بلغت قيمتها (٠.٠٤١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربع التجريبية، مما يشير إلى تجانس المستويات فيما يتعلق بمهارات التفكير البصري قبل إجراء التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار أن المجموعات متكافئة فيما بينها فيما قبل التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات في متغيرات البحث المستقلة وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة بين المجموعات.

- **تنفيذ تجربة البحث** : **تم تنفيذ تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية**:

- التمهيد لتجربة البحث: حيث تم عقد جلسة تمهيدية لمجموعات البحث لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه، تم أيضا عرض طريقة التعامل مع المعمل الافتراضي واختيار إحدى المعالجات التجريبية الأربعة، ولكن مع الحرص على عدم إعطاء أية فكرة عن طبيعة الاختلاف فيما بين المعالجات التجريبية المختلفة حتى لا يؤثر ذلك على تحيز مجموعات البحث لإحدى المعالجات.
- تزويد مجموعات البحث بكلمة المرور واسم المستخدم الخاص بكل طالب وتعريفهم بطريقة الدخول إلى المعمل الافتراضي.
- التأكد من التجهيزات اللازمة في معامل الحاسب الآلي بالكلية، من حيث ملائمة العدد لأعداد الطلاب مجموعة البحث، واتصالها بشبكة الإنترنت.
- تم الاتفاق على موعد غايته خمسة أسابيع من تاريخ البدء في التجربة يكون عندها مجموعات البحث قد انتهوا من دراسة المحتوى في المعمل الافتراضي ويعلنون جاهزيتهم لتطبيق أداة البحث بعدي.
- تمت متابعة من قبل الباحثة لاستخدام مجموعات البحث للمعمل الافتراضي، وأسلوب ممارسة الأنشطة وأسلوب تنظيم المحتوى، وذلك من خلال متابعة مجموعات البحث أثناء دراستهم، استغرق تنفيذ تجربة البحث الأساسية ستة أسابيع.

- **تطبيق أداة البحث بعدي على مجموعات البحث**.

- **نتائج البحث**:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربع في مقياس مهارات التفكير البصري، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، ويوضح جدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي المتلازم لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس مهارات التفكير البصري.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات التفكير البصري وفقاً لمتغيري البحث المستقلين

المجموعة		نمط ممارسة أنشطة		المجموع
		فردي	تعاوني	
أسلوب تنظيم المحتوى	هرمي	م= ٤٨.١٣	م= ٤٩.٥٠	م= ٤٩.٤٧
		ع= ٥.٢	ع= ١٢.٨٨	ع= ٩.٦٧
	توسعي	م= ٤٨.٦٧	م= ٤٦.٧٣	م= ٥١.٢٠٠
		ع= ١.٩	ع= ٧.٢٤	ع= ٨.٣٨
المجموع		م= ٤٩.٤٠	م= ٤٧.٢٧	م= ٥٠.٣٣
		ع= ٥.٨١	ع= ١٠.٥٨	ع= ٩.٠١

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الثنائي المتلازم لدرجات أفراد المجموعات عينة البحث في مهارات التفكير البصري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	٠مستوي الدلالة
التأثير الرئيس لنمط ممارسة الأنشطة	١٤٩.٤٢٢	١	١٤٩.٤٢٢	٢.٧٤١	غير دالة
التأثير الرئيس لأسلوب تنظيم المحتوى	٧.٢٩٤	١	٧.٢٩٤	٠.١٣٤	غير دالة
التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى	٢١.٣٩٨	١	٢١.٣٩٨	٠.٣٩٢	غير دالة
الخطأ	٨٩٩٥.٦٦٢	١٦٥	٥٤.٥١٩		
التباين الكلي	٩٢٠٤.٧٨٦	١٧٢			

باستخدام نتائج الجدولين (٥) ، (٦) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث، والتفاعل بينهما، على ضوء مناقشة فروض البحث الثلاث التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة أنشطة التعلم داخل المعمل الافتراضي.

بالرجوع إلى جدول (٦) وبمراجعة كل من النسبة الفائية (٢.٧٤١)، ومستوي الدلالة لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى التأثير الأساسي لنمط ممارسة أنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي.

في ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول.

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب تنظيم المحتوى داخل المعمل الافتراضي.

بالرجوع لجدول (٦) وبمراجعة كل من النسبة الفائية (٠.١٣٤)، ومستوي الدلالة لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى أثر أسلوب تنظيم المحتوى في بيئة المعمل الافتراضي.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني.

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين نمط ممارسة أنشطة وأسلوب تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي.

بالرجوع إلى جدول (٦) وبمراجعة كل من النسبة الفائية (٠.٣٩٢) لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في مقياس مهارات التفكير البصري يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة وأسلوب تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثالث

- **تفسير نتائج البحث**:

أشارت نتائج البحث إلى أن بيئة المعمل الافتراضي بغض النظر عن نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى قد ساعدت على تنمية مهارات التفكير البصري ذلك لما وفرته بيئة المعمل الافتراضي من التصميم والتنظيم الجيد لعناصر المعمل ، كما أتاح للمتعلم إمكانية التعرف على الأشكال البصرية التي وفرها، وإتاح الفرصة لتفحصها والتدقيق فيها، والتأمل في عناوينها ومحاولة محاكاتها ذهنيا ، وتحليل الصور والرسومات والأشكال إلى عناصرها وربطها بعلاقات لتسهيل تعلم محتوياتها وتنظيمها في البنية المعرفية للمتعلم، كما أن بيئة المعمل الافتراضي كانت بيئة غنية بالمثيرات البصرية ، كما أتاحت الفرص أمام المتعلم للتدرب على مهارات التفكير البصري بطرق تنظيم متنوعة، كما وفر العديد من التطبيقات المتعلقة بمهارات التفكير البصري، وهذا يتناسب مع تعليم التفكير الذي يحتاج إلى إثارة قدرات المعلمين، وتوفير المناخ التعليمي المناسب لتنميتها، مما جعل عملية التعلم جذابة ومثيرة للاهتمام. وتتفق هذه النتائج مع ما يراه علماء المدرسة المعرفية،من أن عمليات التفكير التي تحدث في عقل المتعلم حول المحتوى العلمي الذي يتم تعلمه والتي يتم إضافة مفاهيم ومبادئ وإجراءات وتفصيلات من شأنها ربط المعلومات الموجودة لدى المتعلم بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها، مما يساعد في فهم المعلومات الجديدة وإدراك علاقتها بالمعلومات الموجودة لدية مسبقاً حيث ساعدت بيئة المعمل الافتراضي المتعلم في تخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة، بعد انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، عن طريق عمل ارتباطات بينها وبين المعلومات الموجودة لدية مما ساعد على تنمية مهارات التفكير البصري، حيث تم التدرج شيئا فشيئا بشكل يبدأ من المعلومات والمهارات البسيطة ليتدرج إلى أن يصل للمعلومات والمهارات المعقدة، مرورا بتفصيلات معرفية وارتباطات داخلية وخارجية للمحتوى العلمي لمقرر أجهزة العرض الضوئي. ذلك التنظيم الذي يتشابه إلى حد ما مع بعض تنظيمات البني المعرفية الموجودة لدى المتعلمين مما يؤدي إلى تحسن مستوى التفكير المصور لديهم، كما أن نظرية رايجلوس تستند على مفاهيم المدرسة المعرفية في علم النفس وعلى رأسها مدرسة الجشطلت التي ترى أن التعليم يتم من الكل وليس الجزء، كذلك استفادت النظرية المعرفية من الأفكار التي تناولها أوزوبل خاصة

المنظمات المتقدمة التي تساعد على دمج المعلومات الجديدة للمتعلم بالخبرات التعليمية أو البيئة المعرفية لديه حتى تصبح جزءً لا يتجزأ منه، ويؤدي إلى تعلم ذي معنى.

كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع نظرية رايجلوث للتنظيم التوسعي والتي تعتمد على تقديم تفصيلات إضافية للمعلومات الجديدة مما يجعلها ذات معنى، لذلك يتم تشفيرها وتحويلها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى وعمل ارتباطات بينها وبين بنية المتعلم المعرفية، وبالتالي يتم استرجعها وقت الحاجة إليها وتوظيفها بشكل جيد في مواقف تعليمية أخرى، كما تعتمد نظرية رايجلوث على تقديم تشبيهات مألوفة لدى المتعلم لموضوع التعلم مما يساهم في تكوين صورة مبسطة عن موضوع التعلم وسهولة تعلم ما هو جديد أو غير مألوف دون حدوث أخطاء في الفهم، كما تهتم النظرية بربط المعلومات بعضها البعض مما يقدم رؤية شاملة عن المحتوى وكيفية ربط المهام والمواد التعليمية معا وبالتالي يساعد ذلك المتعلم في إدراك العلاقات وإجراء التصنيف والتمييز والاستنتاج والمماثلة والدمج بين هذه المعلومات وبين البنية المعرفية لدية مما يسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير البصري.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما تراه نظرية جانية للتنظيم الهرمي والتي تركز على التحقق من المعلومات السابقة كما يتم التأكيد على الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة وهذا يجعل المعلومات سهلة الاستيعاب نظرا لأنها تكون ذات معنى مترابط ومتسلسل في تتابع مفهوم وواضح، كما يؤكد هذا التنظيم على الشروط الخارجية والتي تتعلق بالعمليات التي يجب أن يقوم بها المتعلم أثناء حدوث التعلم والتي يرى جانييه أنها يمكن أن تتحقق في حالة تناول المحتوى من الأمثلة إلى الأفكار العامة، وبناء على تلك النتيجة يمكن القول بحدوث نمو في مهارات التفكير البصري يرجع إلى سهولة تناول المتعلم للمعلومات على شكل أجزاء صغيرة، وعرضها وفقا لاحتياجات المتعلم وفق تنظيم مرن غير ملزم بتتابع استعراضها، فيتيسر للمتعلم تشكيل المعلومات في ذهنه بما يتواءم مع أبنيته المعرفية والسماح للمتعلم التعامل مع المخزنات بتتابع مناسب له وتهيئة بيئة تعليمية مرنة، تتطلب من المتعلم اتخاذ القرار وإفساح المجال لإبراز المتعلم لقدراته المختلفة واستفادته من المحتوى بالطريقة التي تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المتعلم ومحتوى المعمل الافتراضي. كما يمكن تفسير هذه النتيجة ايضا على ضوء نظرية الجشطالت التي ترى أن التعلم مرتبط بالإدراك ، فما نتعلمه مرتبط بالكيفية التي ندرك بها الأشياء ويصعب علينا أن نتعلم أمرا إلا بعد أن ندرك معناه، أي بعد أن نعيد تنظيمه بشكل يساعدنا على إدراك العلاقات الأساسية التي يقوم عليها، وهذه الصورة الإدراكية هي التي نحتفظ بها في ذاكرتنا للشيء مع الأخذ في الاعتبار أن التفاصيل لا تفهم إلا في إطار الكل، فمن هذا الكل تأخذ التفاصيل معناها، كما أن تنظيم المحتوى بغض النظر عن الأسلوب (هرمي/توسعي) يتيح إدراك بيئة المعمل الافتراضي مما يسهم في إدراك العلاقة بين المكونات المختلفة ومن ثم يحدث التعلم وتنمية مهارات التفكير البصري.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى حدوث نمو في مهارات التفكير البصري من خلال بيئة المعمل الافتراضي لمجموعات البحث بكلا النمطين في ممارسة أنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي، وهذا يتفق ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الأول، مما يدل على أن نمطي ممارسة أنشطة التعلم يتناسب مع المعمل الافتراضي، حيث أن بيئة المعمل الافتراضي تحتوي علي الوسائط المتعددة البصرية التي تراعي الجوانب الحسية البصرية التي تتناسب مع نمطي ممارسة أنشطة التعلم، تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أشارت إلى فاعلية أنماط ممارسة أنشطة التعلم في تنمية مهارات التفكير (Wu, I., Chen, W., 2013; Baran, S. W., et al., 2010; Huang R. H., 2002; Redha. H., 2010, Sergio Rapuano, et al., 2006)

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الأبحاث التي أشارت إلى فاعلية نمط ممارسة أنشطة التعلم الفردي مثل (Boling, N.2011 ; C. F. Chen, 2014 ; Bonser, S. P.,et al.,2013)، فقد أتاح نمط ممارسة أنشطة التعلم الفردي في بيئة المعمل الافتراضي نقل محور اهتمام العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه، وسلط عليه الأضواء ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية؛ بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها وفقا لوصفة تربوية خاصة بكل متعلم على حدة؛ لتقابل ميوله الخاصة وتتماشى مع حاجاته واستعداداته؛ وتحفز دوافعه ورغباته الشخصية؛ ليتمكن بذلك من الوصول إلى أقصى طاقاته وإمكاناته، فقد اتسمت بالمرونة فيما يتعلق بأداء الأنشطة ووقتها، مما حقق إيجابيات كثيرة للمتعلم، من أهمها الاعتماد على نفسه في تنفيذ أنشطة التعلم، وتحمل المسئولية، كما أتاحت له التفاعل الايجابي مع عناصر الموقف التعليمي .

كما تتفق نتيجة البحث الحالي فيما يخص ممارسة أنشطة التعلم الفردية مع ما توصلت اليه نتائج بعض الابحاث مثل(Alsagoff; Sharifah, H., 2012; Chien, Y., 2004 ; Chu, C. P., et al., 2014 Anonymous, S., 2013;) في ان ممارسة التعلم الفردي قد نالت استحسان من قبل المتعلمين نظرا لما توفره بيئة المعمل الافتراضي من مميزات وتزويدهم بمصادر تعلم متنوعة وإمكانية التعلم في الوقت وبالسرعة التي تتناسب مع قدرات المتعلم واستعداداته، وكذلك المسئولية الذاتية والسير في التعلم بما يحقق مبدأ الفروق الفردية.

كما تتفق نتيجة البحث الحالي فيما يخص ممارسة أنشطة التعلم التعاونية ، مع ما توصلت إليه نتائج بعض الأبحاث مثل(Parry, Andrew, 2012; Penny, S.,et al.,2007)، تامر احمد محمود عبد الباسط ٢٠٠٧) في أن ممارسة أنشطة التعلم التعاوني قد أتاحت للمتعلمين العمل في مجموعات صغيرة، بحيث يكون كل متعلم مسئول عن مهمة محددة وانه لا يتم انجاز النشاط التعليمي إلا بانجاز كل مهمات التعلم، مع توفر التفاعل بين المتعلمين وان كل متعلم يكون مسئول عن أداء مهمته، كما أن مجموعة ممارسة أنشطة التعلم التعاوني قد استفادوا من مميزات بيئة المعمل الافتراضي ومنها زيادة الدافعية للتعلم وإمكانية التعلم في الوقت المناسب للمتعلمين وبالسرعة المناسبة لهم والتي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وكذلك مميزات التعلم

التعاوني مثل انه متمركز حول المتعلم، ويقوم على التفاعل والتعاون بين المتعلمين.

ترجع الباحثة هذه النتيجة من عدم وجود فرق دال إحصائي بين نمطي ممارسة أنشطة التعلم في بيئة المعمل الافتراضي إلى ما وفرته بيئة المعمل الافتراضي من جذب انتباه المتعلم واندماجه في العمل سواء بشكل فردي أو تعاوني مما اشعر المتعلم بالثقة في النفس.

كما تفق نتائج البحث مع نتائج بعض الابحاث في أن تنظيم المحتوى بغض النظر عن أسلوب التنظيم كمدخل لتصميم محتوى التعلم في بيئة التعلم، يعمل على تهيئة المحتوى المعرفي الذي يقدم للمتعلمين عن طريق استخدام بعض الخبرات البصرية السمعية أو البصرية، التي يكون لها دور في جعل محتوى المادة التعليمية ذات معنى للمتعلمين(يحي محمد أبو حجوح & سليمان أحمد حرب، ٢٠١٣، Babateen, H. M., 2011; Coob, S. V., 2007; D. Wisell, P., et al., 2007; Mohamed Elsayed Ahmed & Shinobu Hasegawa, 2014) ، كما أن تنظيم المحتوى ساعد على بناء التصوير المرئي لموضوع التعلم وبالتالي فهي إستراتيجية تعلم ناجحة، إذ أنها توجه وترشد المتعلم وتيسر له الاحتفاظ بالتعلم وتساعده في تنمية مهارات التفكير البصري (Browne, M., & Freeman, K., 2000) ، وهذا ما توقعته الباحثة وأشارت إليه في الفرض الثاني.

كما أظهرت نتائج البحث الحالي فاعلية تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي بالتصميمين الهرمي والتوسعي في تنمية التفكير البصري، وذلك لما توافر فيه من التنظيم الجيد بما سهل التعلم واستثار دافعية المتعلم للتعلم بما يتضمنه من خطوات مرتبة ومجزأة على شكل مهمات مترابطة لتعلم المهارة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن المتغير التابع هنا وهو مهارات التفكير البصري تأثرت بشكل مباشر بالمتغير المستقل وهو تنظيم المحتوى العلمي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الأبحاث مثل(خديجة محمد خير الحلفاوي،٢٠١٠; ابراهيم ابراهيم أحمد،٢٠٠٩ Ahmad, A.,2010; Bajpai, M.,2013; Keller, M.,& Suzuki ,2004, Sanif ,Noorisham, 2010)، كما ترجع هذه النتيجة البحثية إلى عدة عوامل منها: سهولة تناول المتعلم للمعلومات على شكل أجزاء صغيرة، وعرضها وفقا لاحتياجاته وفق تنظيم مرن غير ملزم بتتابع استعراضها، فيتيسر للمتعلم تشكيل المعلومات في ذهنه بما يتواءم مع أبنيته المعرفية والسماح للمتعلم التعامل مع المخزنات بتتابع مناسب له وتهيئة بيئة تعليمية مرنة (Toth,E.E,2009)، وقد ساهمت بيئة المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري بما اتاحته من فرص أمام المتعلمين للتدريب على مهارات التفكير البصري بطرق عرض متنوعة، (Browne, M.& Freeman, K.,2000)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما خلص بعض الباحثين إلية من أن تنظيم المحتوى بطريقة فعالة والاستخدام الصحيح لهذا التنظيم يساعد كثيرا على تنمية قدرات المتعلمين المختلفة والتي من بينها مهارات التفكير البصري (Tillman, Y.V., 2004) وأن التنظيم الجيد للمحتوى يساعد على التعامل

بسهوله مع المفردات العلمية المجردة، واستيعاب المفاهيم بصورة صحيحة. (Yang, K, & Heb, J. , 2007).

كما أن إتاحة التفاعل مع بيئة المعمل الافتراضي من تدوير الكائنات، والتحرك داخل البيئة، كما لو كان على أرض الواقع، مما يتيح للمتعلم إدراك التفاصيل التي هي أحد ركائز التفكير البصري (Yiar, M., & Litvak, S., 2011)، لقد تم استغلال كافة إمكانيات المعمل الافتراضي مما أعطى المتعلم الثقة بالنفس ، وذلك لتوفر إمكانات في البيئة الافتراضية من صور ثابتة ورسومات متحركة وألوان وصوت من خلال أنشطة التعلم مما ساهم في نقل المتعلم من التعلم المجرد إلى التعلم المحسوس مما دفعهم إلى التعلم بتشوق ودافعية مما أسهم بشكل واضح في تنمية مهارات التفكير البصري.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بعض الباحثين من أن المعمل الافتراضي تعتبر تقنية فعالة في تنمية المفاهيم وبعض المهارات العلمية ومهارات التفكير، وأن بيئة المعمل الافتراضي تعتبر بيئة غير تقليدية توفر التفاعلية مما يعزز ملكة التخيل لدى المتعلمين (Carnevale, D., 2001; Cengiz Tuysuz, 2010; Dalgarno, B., et al., 2009; James, J., 2011; Maldarelli, G., et al., 2009)

أما فيما يخص عدم وجود فرق دال إحصائيا في اثر التفاعل بين نمط ممارسةٍ أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى، هذه نتيجة خاصة بالبحث الحالي نظرا لأنه لم تتطرق أي بحوث سابقة "في حدود علم الباحثة" لبحث اثر التفاعل بين متغيرات البحث الحالي في بيئة معمل افتراضي ومن ثم، هذا يعني أن فاعلية نمط ممارسة أنشطة التعلم لا تختلف عند الاستخدام مع أسلوب تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي، كما يمكن إرجاع ذلك أيضا إلى أن بيئة المعمل الافتراضي كان لها من المميزات والوظائف ما زاد من فاعليتها مما جعل التفاعل بين متغيري البحث ذي أثر واضح على تنمية التفكير البصري ، حيث تتميز بيئة المعمل الافتراضي بالعديد من الميزات والتي سبق استعراضها في الاطار النظري للبحث ، والتي ساعدت على حدوث تنمية التفكير البصري، الهدف الرئيس للبحث .

- **التوصيات**:

أسفرت نتائج البحث الحالي عن مجموعة التوصيات وهي:

- ضرورة الاعتماد على المعمل الافتراضي في التعليم الجامعي لأنه يقدم بيئة تعليمية مرنة تتيح للمتعلم اكتشاف ما يريد أن يتعلمه .
- تصميم معامل افتراضية تلبي احتياجات الخطة الدراسية لقسم تكنولوجيا التعليم.
- تدريب الطالب المعلم على كيفية التعامل مع المعمل الافتراضي.
- الاستفادة من تقنية المعمل الافتراضي للتغلب على مشكلات الجانب العملي في دراسة مقررات تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية.
- ضرورة توظيف بيئة المعمل الافتراضي في تقديم المحتويات التعليمية التي تتفق مع طبيعة بيئة المعمل الافتراضي.

- **بحوث مقترحة**:
  - دراسة التعرف على اثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأساليب تنظيم المحتوى داخل بيئة المعمل الافتراضي في تنمية بعض نواتج التعلم.
  - إجراء بحوث مماثلة على مقررات أخرى، قد تختلف النتيجة باختلاف المحتوى العلمي.
  - إجراء مجموعة من البحوث تستهدف دراسة التفاعل بين بعض المتغيرات المرتبطة بتصميم وإنتاج المعمل الافتراضي، وأثرها على تنمية مهارات التفكير.
  - اجراء بحوث حول فاعلية استخدام المعمل الافتراضي على متغيرات أخرى.

- **المراجع** :

- إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠٠٩): تأثير التدريس بتكنولوجيا مختبر العلوم الافتراضي على تنمية مهارات التفكير العليا في العلوم والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، دكتوراه كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- ابراهيم عبد العزيز البعلى(٢٠٠١): فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي جانييه الهرمية ورايجلوث التوعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دكتوراه – كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- أحمد كامل الحصري (٢٠٠٣): أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامجه المتاحة عبر الانترنت، تكنولوجيا التعليم دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الثاني عشر، الكتاب الأول.
- أفنان نظير دروزه (١٩٩٣): أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانية الهرمية، والطريقة العشوائية، على ثلاثة مستويات في التعلم، التذكر الخاص، التذكر العام، التطبيق، جلة جامعة الملك سعود، م٥، العلوم التربويةوالدراسات الإسلامية(٢)
- تامر احمد محمود عبد الباسط (٢٠٠٧) : أثر اختلاف نمطي التعلم التعاوني على تصميم واجهة تفاعل صفحات شبكة المعلومات الدولية،بحوث المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعلم قبل الجامعي ٢٢ -٢٤ إبريل٢٠٠٧، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- خديجة محمد خير الحلفاوي(٢٠١٠): تنظيم محتوى منهج العلوم في ضوء نموذج التعليم الموسع وفعاليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، مج(١)، ع(٣).
- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): التعلم التعاوني (أسسه -استراتيجياته -تطبيقاته) ، القاهرة:عالم الكتب.
- عبد القادر محمد عبد القادر (٢٠٠٢): فعالية تنظيم محتوى منهج الرياضيات وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يناير ٢٠٠٢.
- عبد اللطيف بن الصفي الجزار(٢٠٠٠): أثر تغيير عدد الطالبات المعلمات في مجموعة التعلم التعاوني وتأمل نمط التعلم على اكتساب أسس التصميم التعليمي وتطبيقها في تطوير الدروس متعددة الوسائط، تكنولوجيا التعليم - سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد العاشر، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الله سالم المناعي (٢٠٠٨). "المختبرات الافتراضية". الجمعية العربية للتعليم والتدريب الإلكتروني، ASOETAvailableAt:www.asoet.org/nsite/modules.php?name=news&file=article&side=4
- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق أحمد مختار (١٩٨٤): علم النفس التربوي، ط٣،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد جاسم محمد العبيدى : تفريد التعليم والتعلم المستمر ، القاهرة ، دار الثقافة ، ٢٠٠٤.
- محمد عبد الرءوف صابر العطار(١٩٩٨): فعالية تنظيم محتوى العلوم وفق نظرية رايجلوث التوسعية على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع، العدد الرابع والثلاثون الجزء الثاني، أكتوبر.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ -أ): عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
- نائلة نجيب الخزندار & حسن ربحي مهدي(٢٠٠٦). فاعلية موقع إلكتروني على التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، المؤتمر العلمي - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي،(١٨)، جامعة عين شمس.
- يحي محمد أبو جحجوح & سليمان أحمد حرب(٢٠١٣): فاعلية التصميمين الأفقي والعمودي لموقع الويب التعليمي في إكساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحى للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - المجلد الأول – ع(١) .

- Ahmad, A. (2010). The effect of using a e-lab on the physics concepts achievement, acquisition of higher-order thinking skills and motivation toward science learning among students of the third preparatory class ،Scientific Journal of Education, 13(6),.
- Alexiou, A. Bouras, C. &Giannaka.E. (2008)." Virtual Laboratories In Education - A cheap way for schools to obtain laboratories for all courses, by using the Computer Laboratory" Available at: http://ru6.cti.gr/ru6/publications/72591064.pdf
- Alsagoff, M. & Sharifah, H., (2012). A Study of Learning Styles Student Characteristics and Faculty Perceptions of the Distance Education Program at Univ., Edu. Department, Washington Univ., Dis. Abs. Int., No.: AAI8529884.
- Anonymous, S. (2013). Virtual Education in Japan: Training Strategies for Tomorrow, Journal of Educational Technology, Vol. (14), No. (3).
- Babateen, H. M. (2011). The role of Virtual Laboratories in Science Education. In: International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT, vol. 12, IACSIT Press, Singapore.
- Bajpai, M. (2013). Developing Concepts in Physics through Virtual Lab Experiment: An Effectiveness Study, An International Journal of Educational Technology, Techno LEARN, vol.3 (1),.
- Baran, S. W., Johnson, E. J., Kehler, J. and Hankenson, F.C. (2010).Development and Implementation of Multimedia Content for an Electronic Learning Course on Rodent Surgery. Journal of the American Association for Laboratory Animal Science. 49 (3).
- Bjork, R.A., & Bjork, E.L. (2006). Optimizing treatment and instruction: Implications of a new theory of disuse.In L.-G. Nilsson and N. Ohta (Eds.), Memory and society: Psychological perspectives , New York: Psychology Press.
- Boling, N, Carol., (2011). Which Method – Individual Learning ,Cooperative Learning Or Interactive Multimedia – Best Enhances Lecture – Based Distance Education , Diss.Abs.Int.,57(11).

- Bonser, S. P., de Permentier, P., Green, J., Velan, G. M., Adam, P. And Kumar, R. K. (2013). Engaging students by emphasising botanical concepts over techniques: innovative practical exercises using virtual microscopy.Journal of Biological Education, 47 (2),.
- Browne, M., Freeman, K. (2000).Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms, Teaching in Higher Education, Vol. 5, and Issue 3.
- C. F. Chen, (2014). "The study on Scrom-Based adaptive learning model for the Learning Management System designed," Unpublished education dissertation, National Taichung Teachers College.
- C. P. Chu, C. P. Chang, C. W. Yeh, Y. F. Yeh, (2014) ."A web-service oriented framework for building SCORM compatible learning management systems", Proc. of the Int. Conf. On Information Technology: Coding and Computing (ITCC'04 ،(Las Vegas, Nevada, USA, vol.(1),.
- Carnevale, D. (2003). The Virtual Lab Experiment some Colleges use Experiment and Science Offerings Online, the chronicle of Higher Education, Vol. (49), No. (21),.
- Cengiz Tuysuz, (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry, International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2 (1),.
- Chien, Y. (2004) .The Use of Course Management System in Taiwan EFL Class: A Student Perspective. International Conference Chinese American Educational Research & Development Association. 11- 12 April, San Diego, California, USA.
- Coob, S. V. (2007). Virtual Environment Supporting Learning and Communication in Special Needs Education, Journal Articles, Reports Descriptive, Topics in language Disorders, Vol. (27), No. (3), ERIC: (EJ 777672).
- Craig, S.D., Sullins, J., Witherspoon, A., and Gholson, B. (2006).The deep-level-reasoning-question effect: The role of dialogue and deep-level-reasoning questions during vicarious learning. Cognition and Instruction, (24),.
- D. Wisell, P. Stenvard, A. Hansebacke, N .Keskitalo, (2007). "Considerations when Designing and Using Virtual Instruments as Building Blocks in Flexible Measurement System Solutions " Proc. of IEEE IMTC, Warsaw, Poland.
- Dalgarno, B., Bishop, A,. Adlong, W,. & Bedgood, D. (2009).Effectiveness of a Virtual Laboratory as a Preparatory Resource for Distance Education Chemistry Students, Journal of Computers & Education, Vol. (53), No. (3),.
- Dunbar k. & Fugelsang J. (2004). Scientific Thinking and Reasoning, In Holyoake K J. & Morrison R. G. (Eds): The Cambridge handbook of Thinking and Reasoning ,New York, Cambridge University .

- Faramarz Malekian & Farzane Moradi Aliabadi (2012). Review of methods of organizing the content of the curriculum in the educational system , based on ICT (Information and Communication Technology) from the experts' view, procedia-Social and Behavioral Sciences, Available at: www.ScienceDirect
- Gagne, R. & Briggs, J. (1979): Principle of Instruction Design, New York,Hold,Rinehart & Winston.
- Gall, M. (2004). Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials, Boston, Allyn and Bacon. Journal of Computers & Education, Vol. (35), No. (1),.
- Gholson, B., and Craig, S.D. (2006). Promoting constructive activities that support vicarious learning during computer-based instruction. Educational Psychology Review, 18, .
- Hanclosky, W.V., (1986). A Cmparison of Task Analysis, Advance Organizer and Concept of Elaboration Methods in Teaching Concepts and Principles,Eric Document Education.NO.267.
- Hancock, M., (2009). Using Human Performance Technology to Identify Potential Barriers to Online School Course Development. WWW. eric. ed. gov/ ERICDocs/ data/ eriicdocs2sq1/ content.
- Hong-Min Lin, Wan-Ju Chen, and Shu-Fen Nien(2014).The Study of Achievement and Motivation by e-Learning–A Case Study, International Journal of Information and EducationTechnology, Vol. 4, No. 5, October 2014.
- Hsu. N., & Romance, S. (2012). Virtual Lab VS Remote Labs: Between myth & reality, center for Distance Educational Technology, Florida Atlantic University, Journal of Research on computing in education. Vol. (28), No. (4).
- Iqbal, Ahmer, Kankaanranta, Marja, Neittaanmäki, Pekka (2010). Experiences and motivations of the young for participation in virtual worlds, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010), Available online at www.sciencedirect.com
- James, J. (2011). Interactive Virtual Reality Learning Systems Are They A Better Way to Ensure Proficiency? Available at: http://www.vrmariner.com/vrlearning.html, Last Visited in 15 January, 2011.
- John & Smith(1989). An Examination of two Approaches to Organizing Instruction .Proceedings of Selected Research Papers Presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology,(1-5) February Dallas.Tx.
- Keller, John M., & Suzuki, Katsuaki (2004). Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process, Florida State University, USA, Journal of Educational Media, Vol.(29), No.(3), October 2004.
- Maldarelli, G., Hartmann, E., Cummings, P., Horner, R. Obom, K., Shingles, R., & Pearlman, R. (2009). Virtual Lab Demonstrations Improve Students' Mastery of Basic Biology Laboratory Techniques. Journal of Microbiology & Biology Education, (10),.

- Matt Buxton (2008). using visual thinking skills to develop transfer and met cognition ", Djanogly City Academy – Nottingham http://www.assat- inet.net/resources/otc/papers/thinkingmaps using visual, aspx.
- Mohamed Elsayed Ahmed & Shinobu Hasegawa(2014). An Instructional Design Model for Designing and Producing Online Virtual Labs for Educational Technology Students , International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDIWC) 4(3).
- Mowshowitz, A. (2005). Virtual organization, Journal of The information society, San Francisco, Vol. (10),.
- Parry, Andrew (2012). The Learning Activity Management System, 4Th Annual National VLE Conference-21 June 2004, University of Bristol Learning Technology Support Service.
- Penny, S., & Taylor, A. & Janet, K., (2007). "A web2.0/ web 3D Hybrid platform for Engaging Students in e-Learning environments", Journal Articles; Reports – Evaluative Online Submission, Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE. (8), No. (3), (Ed498814).
- Potkonjak, V; Vukobratovi, M; Jovanovi, K; & Medenica, M. (2010). Virtual Mechatronic/Robotic Laboratory- A Step Further in distance Learning, Computers & Education, Vol. (55), No. (2),.
- R. H. Huang, (2002). "The functions and standards of e-learning management system," Information and education, vol. (89), .
- Redha. H. (2010). Effective use of e-lab for enquiry and demonstration in teaching chemistry on the development of scientific thinking, Journal of Science Education, 13(6), Egypt.
- S. Rapuano, F. Zoino, (2005) .A learning management system including laboratory experiments on measurement instrumentation", IEEE Trans. On Instrumentation and Measurement, vol.55 ،N.(5),.
- S. S. Ong & I. Hawryszkiewycz, (2003)."Towards personalized and collabora tive learning management systems," in Proc. 3rd IEEE ICALT Athens, Greece,.
- Sanif ,Noorisham (2010). The Effects of Inquiry-Based Computer Simulation on Scientific Thinking and Conceptual Understanding among School Pupils,http://acec2010.info/proposal/l 534/effects-inquiry-basedcomputer-simulation-scientific-thinking-and-conceptual . Retrieved on 10-4-2010
- Sergio Rapuano, Member, IEEE, and Francesco Zoino(2006). A Learning Management System Including Laboratory Experimentson Measurement Instrumentation, IEEE Trasactions on Instrumentation and Measurement, VOL. (55), NO. (5), OCTOBER 2006
- Shank, R. (2012). The Rise of The Virtual University, Quarterly Review of Distance Education, Washington Vol. (3), No. (1),.

- Stadtlander, Lee M.& Giles, Martha J. (2010). Virtual Instruction: A Qualitative Research Laboratory Course, Journal, Teaching of Psychology, Vol. (37),.
- Stone, D. (2007). Teaching Chromatography Using Virtual Laboratory Exercises, Journal of Chemical Education, Vol. (84), No. (9).
- Tatli, Z., & Ayasb, A. (2010).Virtual laboratory applications in chemistry education. Social and Behavioral Sciences, vol.(9),.
- Tillman, Y.V. (2004)." Improving Critical Thinking in second Graders Trough,Instruction and Teacher. Practician Report, Nova South Eastern University. (Ed.373907).
- Toth, E.E. (2009). Designing Blended Inquiry Learning in a Laboratory Context: A Study of Incorporating Hands-On and Virtual Laboratories , Innovative Higher Education , Volume 33, Number:5,march, .
- Tracey, A. &Stuckey, M. (2007)." Virtual labs in the online biology course students perceptions of effectiveness and usability ", MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 3,No.2,June.Available At: http://jolt.merlot.org/vol3no2/ stuckey.pdf
- Williama, H., Watts, F., Mathews, A. (1997). Cognitive Psychology and Emotional Disorders.New York,John Wiley,Sons.
- Wu, I., Chen, W. (2013). Evaluating the E-Learning Platform from the Perspective of Knowledge Management: The AHP Approach. Journal of Library and Information Studies, vol .11(1),.
- Yang, K, & Heb, J. (2007). The Impact of Internet Virtual Physics, Science Process Skills and Computer Attitudes of 10th Grade Students, Journal of Science Education andTechnology, Vol. (16), No. (5),.
- Yiar, M., & Litvak, S. (2011). 3D Virtual Reality in Science Education: An Implication for Astronomy Teaching, Journal of Computers in Mathematics Science Education, Vol. 20, No. (3),.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية التحصيل بمادة العلوم و مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة

إعداد :

د/ وداد عبدالسميع إسماعيل نورالدين

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة جدة

أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية التحصيل بمادة العلوم و مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة

د / وداد عبد السميع إسماعيل نور الدين

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة ، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم وحدة المغناطيس في ضوء النموذج الخماسي للتعلم . وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي تتكون من (٧١ تلميذة) للمجموعة التجريبية و(٧٥تلميذة) للمجموعة الضابطة ، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام النموذج الخماسي ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، وبعد تطبيق ادوات البحث (الاختبار التحصيلي ، واختبار التفكير الناقد) على مجموعتي الدراسة ، تم جمع البيانات وتحليلها ، وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة وكان من أهم نتائجها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١، ٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على استخدام النموذج الخماسي في تدريس بعض موضوعات مادة العلوم .

The Impact of the 5-Es model of learning in the development of critical thinking skills among Students in primary school

Dr. Wedad Abdulsamie Ismail Nooraldeen

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of using the 5-Es model of learning in developing critical thinking skills among primary school pupils. The sample consist of (71 pupils)in the experimental group, whereas the control group consisted of (75 pupils).The finding revealed that there is significant difference in the critical thinking test between the experimental group and control group due to teaching method in favor of the experimental group at the significant level of 0.01. Also the finding revealed that there is significant difference in the achievement test between the experimental group and control group due to teaching method in favor of the experimental group at the significant level of 0.01. The research findings indicated the necessity of adapting the 5-Es model in teaching as it would raise student's performance.

• **المقدمة** :

يتفق الكثير من المربين والخبراء على أن أهم أهداف التعليم والتعلم هو الاهتمام بالتفكير وتعلم مهاراته وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها ، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم النجاح

والتقدم ، وأن مهمة تطوير قدراتهم على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم ، وعند صياغة أهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية مهارات التفكير لدي تلاميذهم ، كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا .

ولكن الوقائع تشير إلى أن أعداداً هائلة من الطلاب الذين يتم تخرجهم ، تنحصر خبراتهم في التذكر واستدعاء المعلومات ، ويفتقرون القدرة على استخدام المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة ، فالتصلب في الرأي حتى لو كان خطأ ، وإعطاء إجابات سهلة لأسئلة معقدة والسعي وراء حالة من اليقين والإجابة القاطعة عند التعامل مع المشكلات الجديدة هي في واقع الأمر نتاج نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في التفكير على مختلف الأصعدة . (درار ، ٢٠٠٦)

كما اتضح أن معظم طلاب المدارس غير ملمين بمهارات التفكير الجيد والفاعل ، ومعظم هؤلاء لا يستطيعون حل المشكلات أو اتخاذ القرارات ، أو حتى الإدراك والفهم الجيد ، وهم أيضا لا يمتلكون قدرات ومهارات جيدة للتفكير الناقد والإبداعي ، وعلى ذلك فقد ثبت أن أساليب الحفظ والاستظهار وتجزئة المعرفة وفصل بعضها عن بعض لم تعد مناسبة . (يوسف القطامي ، ١٩٩٠، بيير ، ١٩٩٥ ، وفي كييف ويلبرج ١٩٩٥)

كما أن هناك اتفاق عام بين الباحثين في مجالي التربية وعلم النفس على وجود قصور في قدرة التلاميذ على التفكير وان هذا القصور يكاد يكون مشكلة عالمية ، حيث يواجه المربون والساسة وقادة المجتمع وأولياء الأمور مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد أطفال اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد ، وما الذي يجب أن يتعلموه حتى يكونوا قادرين على النجاح في مهنة المستقبل والمساهمة في خطط تنمية المجتمع المستقبلية .(جروان ١٤٢٠)

وقد ورد في توصيات المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين الذي عقد في عمّان عام (٢٠٠٣) تحت شعار " رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة " ، ضرورة الاهتمام بقضايا تعليم التفكير بكافة أنواعه ، والتي تُعد أهم عامل في تنمية المواهب وتطويرها ، ودعوة الحكومات العربية ، ومراكز البحث إلى التوسع في الإنفاق على قضايا البحث العلمي ، والذي يلعب دورا مهما في صقل الموهبة والإبداع (المجلس العلمي للموهوبين والمتفوقين ، ٢٠٠٣م). كما أوصت (زينب حبش ٢٠٠٥،) في دراستها " التفكير الإبداعي " بضرورة استمرار تطوير المناهج من أجل تعليم التفكير، وإمكانية الجمع بين استراتيجيات التفكير، والتفاعل مع العديد من المواقف الحياتية. وذلك من خلال إعادة هيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة، تُساعد على تدريب الطلبة على استخدام تطبيقات مهارات التفكير والاستكشاف والمناقشة والتحليل والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصيّة والعمليات العقلية المعرفية العليا.

ويعتبر التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المختلفة التي تساعد المتعلم في التعرف على المعلومات الصحيحة الناتجة عن الانفجار المعرفي والتدفق الهائل

للمعلومات بحيث يستطيع توظيفها لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه ، ولذلك أصبح تنمية التفكير الناقد من الأمور التي يكاد يتفق عليها علماء التربية . (عبده ، ٢٠٠٣،) ، وفي هذه الدراسة تحاول الباحثة استخدام أحد نماذج التدريس وهو النموذج الخماسي والذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير الناقد .

• **مشكلة الدراسة**:

نظرا لما تشهده المملكة العربية السعودية من تطورات إيجابية عديدة في مجال الإصلاح التربوي والمدرسي ، تناولت المكونات الأساسية للعملية التربوية ، وكيفية إدخال تغييرات جوهرية عليها حتى تواكب التطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية في المجالات المختلفة . والمتتبع لهذه التطورات يلاحظ التركيز المتزايد في المؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية على واحد أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بالتفكير والإبداع ، إضافة إلى أن الحديث حول تعلم وتنمية الموهبة والإبداع والابتعاد عن التقليد والتلقين أصبح مألوفاً في المدرسة والبيت . (جروان ١٤٢٠)

وحيث تسهم المدرسة الابتدائية مساهمة فعالة في بناء شخصية الفرد بما تهيء له من نمو معرفي ، واكتساب المعلومات والخبرات . فمن مهامها الأساسية الاهتمام بتفكير التلميذ وتنمية قدرته على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته الدراسية أو حياته الخاصة .

ويتميزالتلميذ في المدرسة الابتدائية برغبته المستمرة في التساؤل ، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله ، لذا فإن المعلم يجب أن يستثمر هذه الرغبة أو هذه الدوافع لدى التلميذ ، فيعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة . لذا لابد من التأكيد على أهمية الدور الإيجابي للتلميذ في هذه المرحلة ضمن العملية التعليمية ، بحيث يساعد نفسه على اكتساب التجارب والخبرات بما يمارسه من أنشطة وعلاقات . حيث إن الأساليب التربوية التقليدية تجعل من التلميذ متلقيا للمعلومات والتعليمات والأوامر ، دون أن يشترك مع المعلم أو الوالدين في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق. مما يجعله فاقدا لروح البحث والتفكير المنطقي السليم . (مصطفى ، ٢٠٠٢) .لذا وجب علينا أن نتبني فنيات ومعالجات تدريس جديدة تساعد على إثارة تفكير عامة والناقد خاصة . وعلى هذا ستتناول الدراسة التفكير الناقد من خلال مهارات النموذج الخماسي ، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي :

ما أثر استخدام النموذج الخماسي للتعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل السؤالين التاليين :

- ما قائمة مهارات التفكير الناقد المتضمنة موضوع المغناطيس؟.
- ما الصورة المقترحة للأنشطة التي يمكن أن يقوم بها المعلم والمتعلم من خلال النموذج الخماسي لتنمية التفكير الناقد لدي التلاميذ؟.
- ما أثر استخدام النموذج الخماسي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل التقويم . الاستنتاج) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

- ما أثر استخدام النموذج الخماسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي :

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي العلوم في إعداد دروس تتضمن مهارات التفكير الناقد
- تعريف معلمات العلوم في المدارس الابتدائية بمهارات التفكير الناقد والنموذج الخماسي كأحد أساليب التدريس في العلوم ومهارات التفكير الناقد
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في زيادة اهتمام المدارس الابتدائية بجميع أنواع مهارات التفكير

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

- مهارات التفكير الناقد المتضمنة في موضوع المغناطيس المقرر على الصف السادس الابتدائي .
- الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام النموذج الخماسي .
- أثر النموذ الخماسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .
- أثر النموذج الخماسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

- **حدود الدراسة** :

التزمت الدراسة بالحدود التالية :

- حدود موضوعية : ستة دروس من الفصل العاشر من الوحدة الرابعة موضوع (المغنطيس) من كتاب الصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني . كالتالي : خصائص المغناطيس . أشكال المغناطيس . قوة المغناطيس . أقطاب المغناطيس . البوصلة . المجال المغنطيسي.
- حدود بشرية : تلميذات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في مدينة جدة .
- حدود زمنية : الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٤هـ

• **مصطلحات الدراسة** :

• **التفكير الناقد** :

عرفه (Ennis, 1985) بأنه تفكير تأملي ومعقول ، يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله ، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب .

كما عرفه (Lipman,1991) بأنه تفكير يتصف بالحساسية للموقف ، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية ، وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام .

وكذلك عرفه كل من (Udall & Daniels, 1991) بأنه حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا .

وعرفه عبده (٢٠٠٣) بأنه نشاط نزوعي عقلاني متميز يتطلب القدرة على تحليل الأفكار وتحديدها وتقويم الإدعاءات والحجج والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات والتنبؤ بالأشياء والنزعة نحو البحث عن الحقيقة والتفتح العقلي والثقة في الذات والنضج المعرفي والاستقصاء ، ويتطور هذا النشاط من خلال التدريب والممارسة. وتتبنى الدراسة تعريف عبده .

• **مهارات التفكير الناقد** :

وهي مجموعة من المهارات المعرفية التي تكون متضمنة تفاعلياً في عملية الاستدلال التأملي عند القيام بتحديد ما نعتقد أو ما نفعل وفيما يلي تعريف كل مهارة من المهارات المستخدمة في الدراسة الحالية (التحليل – الاستنتاج – التقويم) كما استخدمت في اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (١٩٨٩) وهي كالتالي :

١ – مهارة التحليل : لمهارة التحليل في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد معنيين الأول : ويعني فهم المعاني وإظهار دلالتها في مدى واسع من الخبرات والمواقف والبيانات والأحداث والأحكام والمعتقدات والقواعد والإجراءات ، أو المحكات التي تتضمن مهارات فرعية من التصنيف وترجمة الدلالة وتوضيح المعنى . والمعنى الثاني : التحليل وهو المهارة التي تمكن الفرد من كشف وتحديد العلاقات الاستنتاجية المقصودة والحقيقية بين كل العبارات والأسئلة والمفاهيم ، أو الأشكال الأخرى التي يتم بها التعبير عن المعتقدات ، والأحكام والخبرات والأسباب والمبررات والمعلومات أو الآراء . وتتضمن هذه المهارة ؛ مهارات فرعية هي : فحص الأفكار وترجمة الحجج واكتشافها وتحليلها إلى عناصرها المكونة لها .

٢ – مهارة الاستنتاج : وتعرف مهارة الاستنتاج في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بأنها " تمكن الفرد من تحديد العناصر المطلوبة للوصول إلى استخلاصات منطقية ومقبولة عقليا وتكوين تخمينات واستشفافات وتصورات حسية، وفروض ، والاهتمام بالمعلومات المرتبطة واستنباط المترتبات أو النواتج التي يمكن استخلاصها من البيانات والعبارات والمبادئ ، والأدلة ، والأحكام ، والمعتقدات ، والآراء ، والمفاهيم ، والأوصاف ، والصور ، والأسئلة ، أو الأشكال الأخرى للتمثل أو التعبير" . و تتضمن هذه المهارة ؛ مهارات فرعية تتمثل في

مهارة البحث عن الدليل والتساؤل حوله .ومهارة التأمل الحدسي للبدائل . ومهارة الوصول للاستخلاصات والاستنتاجات.

٣ - مهارة التقويم : وتعرف مهارة التقويم في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بأنها " تمكِن الفرد من تقدير مدى الثقة في الفقرات أو الأشكال الأخرى التي تكون صفا لإدراك أو خبرة ، أو موقف أو حكم ، أو اعتقاد ، أو رأي ، وكذا تقدير القوة المنطقية للعلاقات الاستنتاجية والحقيقية بين الفقرات ، والصور والأسئلة ، أو الأشكال الأخرى من التمثيلات أو المعايير " ، وتتضمن هذه المهارة ؛ مهارات فرعية تتمثل في تقدير الإدعاءات أو المتطلبات وتقدير الحجج .

• **النموذج الخماسي** :

يتكون النموذج الخماسي من خمسة مراحل حددتها المعايير القومية لتعليم العلوم التي كانت ترى أن أي نموذج استقصائي ينبغي أن يشتمل على هذه المكونات أو المراحل لتنظيم خبرات التعلم القائمة على الاستقصاء ويعرف هذا النموذج باسم " النموذج الخماسي للتعلم " The 5 – E Model of Instruction المطور بواسطة (BSC) منهج دراسة العلوم البيولوجية Biological Science (Curriculum Study, 2005)

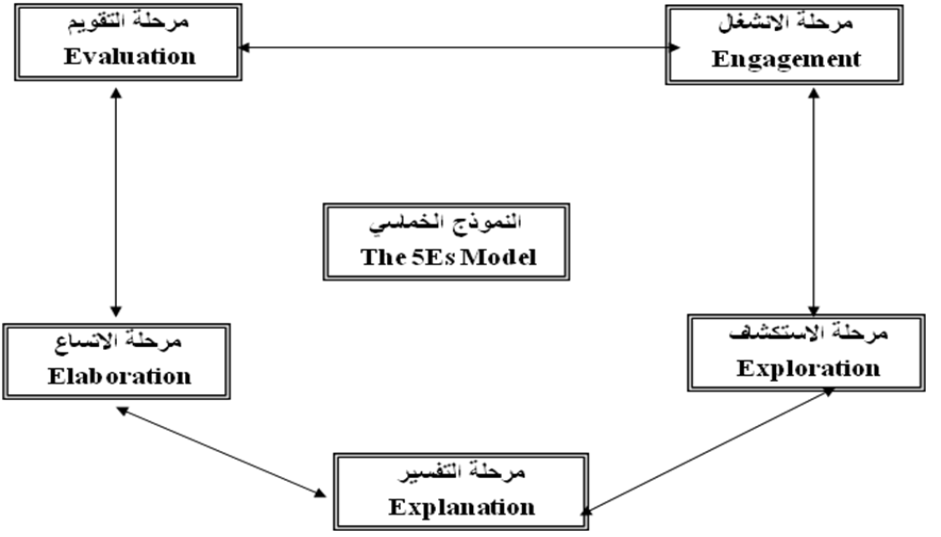
وقد تم الاعتماد على هذا النموذج بناءً على المسلمات والافتراضات الآتية : (عبده ، ٢٠٠٣)

- يستمد هذا النموذج فلسفته من فلسفة المعايير القومية لتعليم العلوم التي حددت أهم المكونات والملامح التي ينبغي أن تنظم في ضوئها خبرات التعلم القائمة على الاستقصاء .
- يؤكد النموذج الخماسي للتعلم على العلاقة بين الاستقصاء ومهارات التفكير الناقد .
- جميع عمليات النموذج الخماسي المقترح يمكن ترجمتها إلى سلوكيات واضحة .
- هذا النموذج يتضح من استعراض مراحله أنها متكاملة فيما بينها بحيث تؤدي كل منها وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تليها .
- يؤكد النموذج على الإجراءات اللازمة لاكتساب المعرفة وفهمها وتعلمها وهذا ما أكدت عليه المعايير القومية لتعليم العلوم .
- يتميز النموذج بوجود تغذية راجعة لتصحيح المسار أولاً بأول . ولا يظهر التقويم كخطوة نهائية ، فالتقويم في إطاره تقويم مرحلي يستمر دائما على طول الدرس . وفيما يلي شرح للنموذج ومراحله : (Crowther, 1999)

• **المرحلة الأولى** : **الانهماك أو الانشغال** Engagement

في هذه المرحلة يتعرض المتعلم لموقف أو سؤال أو حدث أو ظاهرة تتحدى تفكيره ، وتشير إلى شيء جديد لم يكن موجودا في الخبرة السابقة للمتعلم تثير دهشته واستغرابه وتدفعه إلى حل هذا التناقض المعرفي ، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة استخدام خبرة عملية أو مواد أو أي مصدر آخر يبني اهتمام المتعلم ويثير تساؤلاته وحب الاستطلاع المعرفي للدرس .

مراحل النموذج الخماسي



شكل (١) مراحل النموذج الخماسي

• **المرحلة الثانية** : **الاستكشاف أو الاستطلاع** (Exploration)

تمثل هذه المرحلة معظم حجم الدرس ، حيث يُقبل المتعلم على الاستكشاف من خلال إتاحة الفرص ليتحقق من فروضه وتفسيراته في إطار (التلميذ أن يعمل علوم ؛ The Student Should Do Science) .

فالاستكشاف نشاط أساسي في الدرس لأنه في هذه المرحلة يختبر المتعلم صحة فروضه أو تفسيراته المبدئية ، وهي العملية التي يحدث بها التعلم ويستخدم فيها المتعلم العديد من المهارات . ويمكن أن يعمل الطلاب في مجموعات استقصائية تعاونية صغيرة Collaborative Inquiry Group ليستكشفوا الأفكار من خلال الأنشطة العملية أو بعض المهام . المعلم هنا موجه ومرشد ومسهل وملاحظ للطلاب أثناء استكشافهم للأفكار والمفاهيم ، ويمكن للمعلم أن يسأل الطلاب ليتعرف على فهمهم للأفكار والمفاهيم أو ليوجههم وجهة جديدة عندما يكون ذلك ضروريا أي يقيّم بشكل مستمر تقدمهم ، مع مراعاة إعطاء الطالب وقت كافي لعملية الاستكشاف .

• **المرحلة الثالثة** : **مرحلة التفسير أو الشرح** Explanation

وهي تمثل جوهر الدرس لأنه يتم فيها الإجابة على السؤال المحدد ويمارس فيها المتعلم عملية التفكير والتأمل ، فالمتعلم يحلل ويفسر البيانات ويستكشف المفاهيم والتفسيرات مع المعلمين ، ويمكن للمعلم أن يعطي تغذية راجعة إذا كان التفسير غير كافي للإجابة على السؤال أو الظاهرة قيد الاستقصاء .

• **المرحلة الرابعة** : **مرحلة الاتساع** Elaboration

تمثل هذه المرحلة خاتمة الدرس وفيها المتعلم يفحص بشكل مستقل مصادر أو أشكال أخرى ترتبط بالتفسيرات وفيها يوجه المتعلم تجاه مجالات ومصادر المعرفة العلمية ، وفي هذه المرحلة يتم التأكيد على ما تم عمله وما تم تعلمه أثناء الدرس . ومن الأشياء المفيدة هنا أن يعبر المتعلم لفظيا عن ما تم تعلمه أي حث المتعلم على صياغة المفهوم الذي نتج عن المراحل السابقة أو صياغة تعميمات أو قوانين أو نظريات ممكنة ذات علاقة بالمفهوم ، فالخاتمة في هذه المرحلة هامة لتذكر المفاهيم والمعلومات ، أيضا من الأشياء المفيدة إتاحة الفرصة للمتعلم لتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة أخرى مشابهة .

وفي حالة عدم سير الدرس كما هو مخطط له تصبح الخاتمة نقطة انطلاق لبدء دورة استقصاء جديدة يوضع فيها افتراض مبدئي آخر يتم اختبار صحته وهكذا .

• **المرحلة الخامسة** : **مرحلة التقويم** Evaluation

التقويم ففي الاستقصاء لا يجب أن ينتظر حتى نهاية الدرس وإنما يكون التقويم مرحلي أي أثناء خطوات الدرس وفي جميع مراحل عملية الإستقصاء ليعطي للمعلم مؤشرا عن كيفية سير الدرس لتصحيح المسار أولا بأول، وفي هذه المرحلة ينبغي أن يبرهن المتعلم على تعلمه .

• **الدراسات السابقة** :

قامت كثير من البحوث للتعامل مع التفكير الناقد من وجوه عديدة ، نذكر منها . ما يهم هذا البحث . ما يلي:

أولا: اهتمام البحوث والدراسات بدراسة التفكير الناقد لدي المتعلمين والعمل على تنمية مهاراته لديهم وذلك مثل:

دراسة العبدلات (٢٠٠٣) والتى هدفت الى قياس فاعلية برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

كما أجرى دانيال وآخرون (Danial, et al,2005) دراسة هدفت إلى تطوير عمليات التفكير الناقد الحواري من خلال مناقشات التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ – ١٢ سنة وقد جاءت نتائج الدراسة بأن التفكير الناقد يظهر من خلال الحوار الذي يجري بين التلاميذ . وعلى المستوى المعرفي يتضمن التفكير الناقد الحواري من أربعة أشكال : التفكير المنطقي والتفكير الإبداعي والتفكير المسئول وتفكير ما وراء المعرفة . وعلى مستوى نظرية المعرفة يظهر التفكير

الناقد الحواري فقط في محتوى من وجهة نظر فردية وتكون نسبية الاعتقادات غامضة ، و قد اعدت الباحثة ديبرا كونلي(Debra Connerly,٢٠٠٦) وحدة لتدريس التفكير الناقد لطلبة الصف الرابع الابتدائي الذين تم تحديهم كموهوبين ومتفوقين وذلك لدفعهم على امتلاك أفكارهم ومواجهة التحديات التي تقابلهم في صفوفهم العادية، بالإضافة إلى الابتعاد عن السذاجة والأنانية . وقد أعدت الباحثة دليلاً مصغراً للتفكير الناقد لطلاب الصف الرابع وركزت على مجموعة من المهارات الوجدانية والمعرفية وطبقت معايير فكرية للوضوح والدقة والأهمية والمنطق والتفكير المعتدل . وساعدت هذه الوحدة الطلبة على زيادة وعيهم وفهمهم للسلوكيات الإيجابية والسلبية ، والتفكير في أنفسهم والآخرين . وقد أظهر المسح القبلي والبعدي زيادة فهم الطلاب للتطبيق الشخصي لهذه المعايير .وأوصت الباحثة ببذل الجهود لمساعدة المعلمين على فهم وتعلم مهارات التفكير الناقد ، وإعداد صفوف لتدريس التفكير الناقد وممارسته وتوقعه.

واجرت رش كوسجروف (Rush Cosgrove,٢٠١٠) دراسة استطلاعية على نطاق ضيق تركز على تأثير التعليم والتعلم لمشروع التطوير المهني المستمر للمدرسة الثانوية الشاملة في لندن. وتضمن تصميم البحث مقابلات متعددة وملاحظة صفوف دراسية لمعلمين من المعلمين ، بالإضافة إلى عمل مقابلة مع طلابهم. وفي السنة الخامسة لهذا المشروع وبمبادرة تطوعية موجهة داخلياً اختارت مدرسة لامبتون نموذج التفكير الناقد الذي طورته مؤسسة التفكير الناقد ليكون جزء من صميم محاولاتهم لتقديم التفكير الناقد بصورة أكثر وضوحا ومنهجية في فصولهم الدراسية ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة هذه المبادرة (هيكلها وعملياتها ونظرياتها) بالإضافة إلى تأثيرها على قيم المعلمين والطلاب، ومفاهيمهم، وتطبيقهم للتفكير الناقد، وتأثيره على الدافعية. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة أن كلا من المعلمين والطلاب يعطون قيمة للتفكير الناقد في عدة اتجاهات . وقد أظهر المعلمون والطلاب مستويات متعددة من الفهم والتطبيق للتفكير الناقد كما هو متوقع . ويبدوا أن هؤلاء الذين لديهم المفاهيم الأكثر تطورا يعطون قيمة أكثر للتفكير الناقد ومردود أكثر فائدة نتيجة لاستخدامه. وأشار كل من المعلمين المشاركين أن مقاييس التقييم الوطنية لا تتماشى مع هدف تعزيز التفكير الناقد.

كما يرى محمد (٢٠٠١) أن مفهوم التفكير الناقد من المفاهيم المهمة وقد كان ولا يزال موضع اهتمام العديد من التربويين وعلى الرغم من اختلاف الآراء ووجهات النظر حول تحديد ماهية هذا المفهوم إلا أنه يمكن تصنيف تعريفات التفكير الناقد في ثلاثة اتجاهات رئيسية :

- الاتجاه الأول : التفكير بوصفه عملية تقويمية
- الاتجاه الثاني : التفكير الناقد والتفكير المنطقي وجهان متلازمان
- الاتجاه الثالث : التفكير الناقد بوصفه مهارة لحل المشكلات

ولقد اقترح عبده (٢٠٠٣) إضافة اتجاهاً رابعاً : التفكير الناقد بوصفه عملية نزوعية عقلية . حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير الناقد عملية انفعالية

منتجة وإيجابية وعقلية تثار بواسطة كلاً من الأحداث أو الوقائع اليومية الإيجابية والسلبية .

والمتأمل لهذه الاتجاهات يجد أنها تعبر عن مجموعة من الخصائص الأساسية للتفكير الناقد يمكن تلخيصها كالتالي :

- يستلزم التفكير الناقد إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه .
- يحتاج التفكير الناقد إلى مهارة استخدام قواعد المنطق والاستدلالات المنظمة للأمور .
- ينطوي التفكير الناقد على مجموعة من نزعات ومهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها
- يتطلب التفكير الناقد تقويم الموضوع في إطاره الخاص .

ويؤكد آخرون على أنه مصطلح عام وشامل يدل على الأنشطة الانفعالية والعقلية التي يقوم بها الفرد لكي يكتشف خبراته وليصل إلى فهم جديد وتقدير جديد . وأن الفرد حتى يستطيع القيام بعملية التفكير الناقد بفاعلية ، فإنه في حاجة لكل من القدرات والنزعات . وفي هذا المعنى يرى بيتر فاسيون وآخرون (Facione,etal 1997) أن النزعة تجاه التفكير الناقد هي الدافع الداخلي المتسق أو المتوافق لتوظيف قدرات الفرد للتفكير الناقد في الحكم على ما يعتقده أو يفعله في أي موقف ، وكلما زادت مخاطر الموقف كلما زادت خطورة المشكلة على نحو غير متوقع وغير محدد جيدا كلما أصبحت نزعات التفكير هذه أكثر أهمية في إدارة الموقف .

- **إجراءات الدراسة** :

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لإتمام هذه الدراسة وقد كانت على النحو التالي:

- **أولا : دراسة نظرية تحليلية كالتالي**:

١ - تم تحليل وحدة المغناطيس المقرر على تلميذات الصف السادس الابتدائي وتحديد قائمة بالمستويات المعرفية (الحقائق العلمية والمفاهيم والتعميمات ومهارات التفكير الناقد) المتضمنة في الوحدة كالتالي :

- **المستويات المعرفية** :
  - أولا : الحقائق :
    - ✓ يجذب المغناطيس الأشياء المصنوعة من الحديد أو المواد التي يدخل فيها الحديد
    - ✓ يجذب المغناطيس المواد المصنوعة من النيكل والكوبالت
    - ✓ الأرض مغناطيس لها قطب شمالي وآخر جنوبي
    - ✓ للمغناطيس أشكال متعددة
    - ✓ لا تتوقف قوة المغناطيس على شكله
    - ✓ يتجاذب القطبان المختلفان ، ويتنافر القطبان المتشابهان في المغناطيس
    - ✓ تتركز قوة المغناطيس في طرفيه
    - ✓ يجذب المغناطيس من خلال الماء
    - ✓ يسمَّى طرفا المغنطيس قطبين

- ✓ لكل مغنطيس قطبان شمالي وجنوبي
- ✓ يأخذ المغنطيس الحر الحركة في المستوى الأفقي اتجاه الشمال والجنوب
- ✓ يظهر تأثير المغنطيس في جميع الاتجاهات حول المغنطيس
- ✓ تصنع البوصلة من مغنطيس حر الحركة
- ✓ تزداد قوة المجال المغنطيسي عند قطبي المغنطيس

◄◄ ثانيا: المفاهيم :

- ✓ المواد المغناطيسية : هي المواد التي تتأثر بالمغناطيس وتنجذب إليه ؛ مثل الحديد والنيكل والكوبالت
- ✓ المواد غير المغناطيسية : هي المواد التي لا تتأثر بالمغناطيس ولا تنجذب إليه ؛ مثل الزجاج ، الورق ، الخشب ، النحاس ، البلاستيك ، الألمونيوم ، الفلين .
- ✓ البوصلة : عبارة عن إبرة مغناطيسية حرة الدوران تستخدم في معرفة الجهات الأصلية
- ✓ المجال المغنطيسي : هو المحيط الذي يظهر فيه أثر المغنطيس

◄◄ ثالثا : التعميمات :

- ✓ تختلف المغنطيسات في أشكالها
- ✓ جميع المغنطيسات لها القدرة على الجذب
- ✓ نفاذ قوة المغناطيس يعتمد على سمك المادة
- ✓ تختلف المغنطيسات في قوتها
- ✓ تمر قوة المغنطيس خلال كثير من المواد

◄◄ رابعا: مهارات التفكير الناقد :

التحليل :

- ✓ تحدد الأشكال المختلفة للمغناطيس
- ✓ تحدد أسباب تجاذب الأقطاب وتنافرها
- ✓ تحدد استخدامات المغناطيس

الاستنتاج :

- ✓ تفسر الملاحظات التي تنتج نتيجة المجال المغنطيسي
- ✓ تستنتج مفهوم المجال المغنطيسي
- ✓ تستخدم التجربة في التوصل إلى تعميم قوة المغنطيس لا تعتمد على شكله أو حجمه

التقويم :

- ✓ تحكم على قوة المغناطيس في ضوء معايير (شدة جذبه للأشياء)
- ✓ تحكم على الطرق المناسبة لاستخدام المغنطيس
- ✓ تتخذ قرارات رشيدة نحو استخدام المغنطيس في حل مشكلة .

• أ - **صدق التحليل** :

وقد تم ذلك بعرض القائمة علي مجموعة من المحكمين في تدريس العلوم للتأكد من ملائمة أوجه التعلم المختلفة للأقسام التي تنتمي إليها. وقد تم عمل التعديلات المطلوبة.

• **ب - ثبات التحليل** :

وللتأكد من ثبات التحليل أعادت الباحثة عملية التحليل بعد مرور شهر من التحليل الأول ، وتم التوصل إلى النتائج نفسها مع بعض التعديلات في الصياغة.

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على السؤال الأول الذي ينص على :

ما قائمة مهارات التفكير الناقد والمتضمنة موضوع المغناطيس؟.

٢ - صياغة اهداف الوحدة الدراسية بناء على المستويات المعرفية المحددة في حدود الدراسة وتم عرض الأهداف على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ارتباط الأهداف بمحتوى الوحدة ومستويات الأهداف وصحة الصياغة وتم تعديل المطلوب .

٣ - وضع قائمة الأهداف في مستوياتها المعرفية في صورتها النهائية جدول (١):

جدول (١) قائمة الأهداف ومستوياتها المعرفية

م	الهدف السلوكي	المستوى المعرفي
١	تذكر خاصية المغناطيس الأساسية	تذكر
٢	تعرف مفهوم المغنطيس	
٣	تسمي ثلاث من المواد التي لا يجذبها المغناطيس	
٤	تسمي ثلاث مواد يمكن أن يجذبها المغناطيس	
٥	تذكر اسمي أطراف المغنطيس	
٦	تذكر تعريف البوصلة	
٧	تعرّف المجال المغنطيسي	
٨	تذكر اسم المنطقة التي يظهر بها تأثير المغنطيس	
٩	تقارن بين المواد المغنطيسية وغير المغناطيسية	فهم
١٠	توضح العلاقة بين شكل المغناطيس وقوته	
١١	تحدد أي من أشكال المغنطيسات قادرة على جذب المواد	
١٢	تحدد مكان تمركز قوة المغنطيس	
١٣	تبرر عدم جذب المغنطيس لمادة حديدية خلف قطعة خشب سميكة	
١٤	تصف كيفية تحديد قطبي المغنطيس الشمالي والجنوبي	
١٥	توضح تسمية أقطاب المغنطيس بالقطب الشمالي والجنوبي	
١٦	تشرح لما يتجه المغنطيس للشمال الجغرافي دائما	
١٧	تشرح ماذا يحدث للأقطاب المتماثلة إذا اقتربت من بعضها البعض	
١٨	تشرح ماذا يحدث للأقطاب المختلفة إذا اقتربت من بعضها البعض	
١٩	تحدد نوع المغناطيس الذي يستخدم في صناعة البوصلة	
٢٠	تبين لما يستخدم النحاس في صناعة العلبة التي توضع فيها البوصلة	
٢١	تحدد المنطقة التي تزداد فيها قوة المجال المغنطيسي	
٢٢	تجري تجربة بسيطة لفصل أشياء مصنوعة من الحديد	تطبيق
٢٣	تجري تجارب للتمييز بين المغناطيس القوي والضعيف	
٢٤	تجري تجربة لمعرفة مدى جذب المغنطيس من خلال الماء	
٢٥	باستخدام مغنطيس غير ملون تحدد القطب الشمالي والقطب الجنوبي	
٢٦	تجري تجربة بسيطة لفصل أشياء مصنوعة من الحديد عن غيرها .	
٢٧	تجري تجربة لمعرفة أي المواد التي تمر من خلالها قوة المغناطيس فتجذب الأشياء	
٢٨	تجري تجربة تحدد بها القطب الشمالي والجنوبي باستخدام المغنطيس حر الحركة	
٢٩	تحدد الجهات الأصلية باستخدام البوصلة	
٣٠	تجري تجربة توضح المجال المغنطيسي للمغنطيس المعطى لها	

٤ - وضع صورة مقترحة للأنشطة التي يمكن أن يقوم بها المعلم والمتعلم في ضوء النموذج الخماسي ثم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من ارتباطها بمحتوى الوحدة ومدى تحقيقها لأهداف الوحدة

جدول (٢) يوضح الأنشطة المقترحة وما يقوم به المعلم والمتعلم في النموذج الخماسي

المرحلة	الأنشطة المقترحة	ما يفعله المعلم	ما يفعله التلميذ
الانهماك	شرح	يخلق اهتمام	يسأل مثل لماذا هذا حدث؟ ماذا أعرف بالفعل عن هذا ؟ ماذا أستطيع أن اكتشف حول هذا
	قراءة	يثير فضول	يظهر اهتماما بالموضوع
	كتابة حرة	يسأل أسئلة	
	تحليل رسوم بيانية	يثير استجابات تكشف ما يعرفه أو يفكر به التلميذ عن الموضوع أو المفهوم	
	عصف ذهني		
الاستكشاف	أداء أو تحقق	يشجع المتعلمين للعمل معا بطريقة غير مباشرة	يفكر بحرية ولكن ضمن حدود النشاط
	قراءة مصادر موثقة لجمع المعلومات	الملاحظة والاستماع للمتعلمين أثناء تفاعلهم	يختبر الفروض والتنبؤات
	حل مشكلة	يسأل أسئلة سابرة لإعادة توجيه استقصاء المتعلمين عندما يكون ذلك ضروريا	يجرب البدائل ويناقش مع الآخرين
	بناء نموذج	إعطاء وقت للمتعلمين ليحتاروا أثناء المشكلات	يسجل الملاحظات والأفكار
			يؤجل تنفيذ الحكم أو البرهان
الشرح	يقوم المتعلمون بالتحليل والتوضيح	يشجع المتعلمين على شرح المفاهيم وتعريفاتها بكلماتهم الخاصة	يشرح الحلول المحتملة أو يجيب على الآخرين
	دعم الأفكار التي لها دليل	يسأل المتعلمين لتقديم تبرير (دليل) وشرح	يستمع بتركيز لشرح الآخرين
	تقديم أسئلة	يقدم تعريفات اصطلاحية ، وتوضيحات ، ومسميات جديدة	يستوضح شرح الآخرين
	قراءة ومناقشة شرح المعلم	يستخدم خبرات المتعلمين السابقة كأساس لشرح المفاهيم	يستمع ويحاول أن يفهم الشرح الذي يقدمه المعلم
	أنشطة مهارات تفكير : يقارن ، يصنف ، يحلل الأخطاء		يشير للأنشطة السابقة
			يستخدم الملاحظات المسجلة في التوضيح
الاتساع	حل مشكلة	يتوقع من المتعلمين استخدام المسميات والتعريفات التي تم تقديمها سابقا	تطبيق المسميات الجديدة ، والتعريفات ، والتوضيحات ، والمهارات في مواقف جديدة ولكن مشابهة
	اتخاذ قرار	تشجيع المتعلمين لتطبيق وتوسيع المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة	يستخدم المعلومات السابقة ليسأل أسئلة ، يقدم حلولا ، يتخذ قرار ، ويصمم تجارب
	تجريب واستقصاء	تذكير المتعلمين بالتوضيحات البديلة	يستخلص خلاصات معقولة من البراهين
	أنشطة مهارات تفكير : مقارنة ، تصنيف ، تطبيق	توجيه المتعلمين لبيانات وأدلة موجودة ، ويسأل المتعلم عما يعرفه و	يسجل الملاحظات والشرح
		تستخدم هنا الاستراتيجيات الناتجة عن الشرح	يتفقد فهم زملائه
التقويم	تقويم أي من السابق	يشهد المتعلمين أثناء تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة	يجيب على أسئلة مفتوحة النهاية باستخدام ملاحظات ، وبراهين ، وشرح تم قبوله سابقا
	يطور أداة تقويم أو اختبار مطبوع	يقوم معرفة ومهارات المتعلمين	يعرض فهماً أو معرفة للمفهوم أو المهارة
	يقوّم الأداء	يبحث عن أدلة توضح تغييرا في تفكير وسلوك المتعلمين	يقوّم تقدمه ومعرفته الخاصة
	ينتج منتجاً	يسمح للمتعلمين بأن يقوموا تعلمهم ومهارات العمليات الجماعية	يسأل أسئلة مرتبطة تؤدي إلى استقصاء في المستقبل
	كتابة احداث يومية	يسأل أسئلة مفتوحة النهاية مثل لماذا تعتقد أن .. ؟ وما هو دليلك ؟ ماذا تعرف عن ؟ كيف توضح ذلك و	
	إعداد حقيبة للتقويم		

وبذلك أجابت الباحثة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذى ينص على ما الصورة المقترحة للأنشطة التى يمكن ان يقوم بها المعلم و المتعلم من خلال النموذج الخماسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ؟.

- **ثانيا: بناء أدوات البحث** :

في ضوء الدراسة النظرية والتحليلية السابقة التي يتضمنها الوحدة تحت الدراسة والبحث (المغناطيسية) تم بناء أدوات البحث وهي:

- إعداد دليل للمعلم وفق النموذج الخماسي للتعلم و عرضه على مجموعه من المحكمين وتعديله فى ضوء آرائهم .
- تصميم اختبار تحصيلي لموضوع المغنطيس من الوحدة الرابعة (الكهربائية والمغناطيس)، وقد تم ذلك في الخطوات التالية:

- **أ - تحديد الهدف من الاختبار**: :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل التلميذات في مستوى (التذكر والفهم والتطبيق) لمحتوى الوحدة المعرفي للتلميذات في الفصل العاشر (وحدة المغناطيس) للصف السادس الابتدائي.

- **ب – بناء جدول المواصفات لتحديد عدد الأسئلة الكلي و في كل مستوي معرفي . جدول** (٣)

جدول(٣) مواصفات الاختبار التحصيلي

م	المستوى المعرفي	رقم السؤال	الهدف السلوكي	عدد المفردات	٪
١	تذكر	٢	تذكر خاصية المغناطيس الأساسية	٨	٢٧٪
٢		١٦	تعرف مفهوم المغنطيس		
٣		١٧	تسمى ثلاث من المواد التى لا يجذبها المغناطيس		
٤		١٨	تسمى ثلاث مواد يمكن أن يجذبها المغناطيس		
٥		١٩	تذكر اسمى أطراف المغنطيس		
٦		٢٠	تذكر تعريف البوصلة		
٧		٢٦	تعرف المجال المغنطيسي		
٨		٢٨	تذكر اسم المنطقة التى يظهر بها تأثير المغنطيس		
٩	فهم	١	تقارن بين المواد المغنطيسية وغير المغناطيسية	١٣	٤٣٪
١٠		٣	توضح العلاقة بين شكل المغناطيس وقوته		
١١		٤	تحدد أى من أشكال المغنطيسات قادرة على جذب المواد		
١٢		٥	تحدد مكان تمركز قوة المغنطيس		
١٣		٦	تبرر عدم جذب المغنطيس لمادة حديدية خلف قطعة خشب سميكة		
١٤		٨	تصف كيفية تحديد قطبى المغنطيس الشمالى والجنوبى		
١٥		٩	توضح تسمية أقطاب المغنطيس بالقطب الشمالى والجنوبى		
١٦		١٠	تشرح لما يتجه المغنطيس للشمال الجغرافى دائما		
١٧		١١	تشرح ماذا يحدث للأقطاب المتماثلة إذا اقتربت من بعضها البعض		
١٨		١٢	تشرح ماذا يحدث للأقطاب المختلفة إذا اقتربت من بعضها البعض		
١٩		٢٣	تحدد نوع المغناطيس الذي يستخدم في صناعة البوصلة		
٢٠		٢٧	تبين لما يستخدم النحاس في صناعة العلبة التي توضع فيها البوصلة		
٢١		٣١	تحدد المنطقة التى تزداد فيها قوة المجال المغنطيسى		
٢٢	تطبيق	٧	تجرى تجربة بسيطة لفصل أشياء مصنوعة من الحديد	١١	٣٦٪
٢٣		١٣	تجرى تجارب للتمييز بين المغناطيس القوى والضعيف		
٢٤		١٤	تجرى تجربة لمعرفة مدى جذب المغنطيس من خلال الماء		
٢٥		١٥	باستخدام مغنطيس غير ملون تحدد القطب الشمالي والقطب الجنوبي		
٢٦		٢١	تجري تجربة بسيطة لفصل أشياء مصنوعة من الحديد عن غيرها .		
٢٧		٢٢	تجري تجربة لمعرفة أي المواد التي تمر من خلالها قوة المغناطيس فتجذب الأشياء		
٢٨		٢٤	تجري تجربة تحدد بها القطب الشمالي والجنوبي باستخدام المغنطيس حر الحركة		
٢٩		٢٩، ٣٠	تحدد الجهات الأصلية باستخدام البوصلة		
٣٠		٣٢	تجرى تجربة توضح المجال المغنطيسى للمغنطيس المعطى لها		

• **ج - صياغة مفردات الاختبار** :

وبعد تحديد الهدف من الاختبار والأهداف السلوكية الموافقة للمستويات المعرفية ، تم وضع مفردات الاختبار التي تقيس هذه الأهداف ، كما تم صياغة المفردات بحيث تناسب مستوى التلميذات من حيث الصعوبة والحاجة إلى التفكير ؛ لذا كان عدد أسئلة (الفهم والتطبيق) أكثر من أسئلة (التذكر) . وقد تكونت كل مفردة من مفردات الاختبار من:

- مقدمة السؤال : عبارة عن سؤال أو مشكلة تعرض على التلميذات
- ثلاث استجابات : تختار منها التلميذة استجابة واحدة صحيحة .

• **د - صدق الاختبار التحصيلي**:

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين حيث تم عرضه على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم . وذلك للتعرف على :

- مدى مناسبة الأهداف السلوكية وإجراء التعديلات العلمية اللغوية.
- مناسبة مفردات الاختبار ومدى تحقيقها للأهداف.

ويتكون الاختبار التحصيلي من :

- كراسة الأسئلة وتبدأ بصفحة التعليمات يليها مباشرة مفردات الاختبار (٣٢ مفردة)
- ورقة الإجابة

وقد بلغت نسبة الاتفاق على المفردات (٩٣٪) وهي نسبة عالية تدل علي صدق الاختبار التحصيلي في قياس المستويات الثلاثة التذكر والفهم والتطبيق.

• **هـ - ثبات الاختبار التحصيلي**:

تم حساب معاملات الثبات للاختبار بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباك وطريقة إعادة التطبيق وذلك على نفس العينة من التلميذات ثم إعادة تطبيق الاختبار عليهم بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على نفس العينة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بالطريقتين المشار إليها.

جدول (٤) معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق

البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباك	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
التذكر	٠.٨٢	٠.٨١
الفهم	٠.٨١	٠.٧٩
التطبيق	٠.٧٧	٠.٧٥
الدرجة الكلية	٠.٧٨	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

تتراوح قيم معاملات الثبات بالنسبة لطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق تبعا لدرجات أبعاد الاختبار وكذا بالنسبة للدرجة الكلية عليه في المدى ما بين(٠.٧٥) إلى (٠.٨٢) وهى جميعا تعطى مؤشرا مقبولا لثبات نتائج الاختبار مما يمكن الوثوق والاطمئنان إلى ثبات نتائجه في الدراسة الحالية .

• **٤ - تصميم اختبار مهارات التفكير الناقد**

مرت عملية تصميم هذا الاختبار بالخطوات التالية :

• **أ - تحديد الهدف من الاختبار** :

صمم هذا الاختبار ليقدم للتلميذات بالصف السادس الابتدائي مجموعة من الأنشطة والمشكلات التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض المهارات المتضمنة في التفكير الناقد (التحليل ، والاستنتاج ، والتقويم) ويوضح جدول (٥) التالي :

• **ب – وضع مواصفات الاختبار** :

جدول (٥) مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	رقم السؤال	الهدف السلوكي	عدد الأسئلة	٪
التحليل	١٣	تحدد الأسباب المسئولة عن ظاهرة ما	٧	٣٢٪
	٢٢	تحلل التعميم إلى مجموعة من الأمثلة		
	٤ ، ١٧	تكتشف العلاقة بين الأشياء		
	١٤ ، ١٦	تحلل الاستنتاج في ضوء معيار الدليل		
	١٩	تحول الاستنتاج إلى مجموعة الملاحظات المرتبطة به		
الاستنتاج	١٠، ٨	تفسر مجموعة من الملاحظات للوصول إلى الاستنتاج	٨	٣٦٪
	٥ ، ١٥	تحدد العلاقة الموجودة بين عدة مفاهيم		
	٢١	تستخدم الأمثلة في تفسير موقف غامض		
	١	تحدد استنتاجاً مختصراً بعد دراسة المشكلة		
	٢، ١٢	تحدد الحل الأنسب من بين عدة حلول		
التقويم	٧ ، ٩	تستخدم معلوماتها السابقة في اتخاذ قرار	٧	٣٢٪
	٢٠	تتحقق من الاستنتاج باستخدام عدة معايير		
	٦ ، ١٨	تتخذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة		
	٣ ، ١١	تستخدم الحقائق في حل المشكلات		

• **ج - صياغة مفردات الاختبار** : **تكونت كل مفردة من مفردات الاختبار من** :

- مقدمة السؤال : عبارة عن سؤال أو مشكلة تعرض على التلميذات
- أربع استجابات : تختار منها التلميذة استجابة واحدة صحيحة .
- ويتكون اختبار التفكير الناقد من :
- كراسة الأسئلة وتبدأ بصفحة التعليمات يليها مباشرة مفردات الاختبار (٢٢ مفردة)
- ورقة الإجابة

• **د - صدق اختبار مهارات التفكير الناقد**:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين أولهما : طريقة الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين حيث تم عرضه على مجموعة من أساتذة التربية العلمية وعلم النفس ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المفردات (٨٧٪) أما الطريقة الثانية : فقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي لفقراته، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاختبار بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٤٧)

تلميذة بالصف السادس الابتدائي بالمدرسة السادسة الابتدائية والتي وصلت جميعها مستوى الدلالة (٠١، ٠)حيث تراوحت قيمها بين (٠.٦٨) إلى (٠.٨٧) والجدول التالي يوضح تلك المعاملات.

جدول (٦)معاملات الارتباط بين درجة الفقرة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاختبار

البعد / الفقرة	التحليل	الاستنتاج	التقويم	الدرجة الكلية
١		٠.٦٨		٠،٨٧
٢			٠.٧٩	٠،٧٥
٣		٠.٧٨		٠،٨٠
٤			٠،٨٥	٠.٧٩
٥	٠.٧٧			٠،٧٤
٦		،٨٢		٠.٧٩
٧	،٠.٧٤			٠،٧٧
٨		،٨٥		٠،٨٢
٩		،٧٥		٠،٧٨
١٠		،٠.٧٩		٠،٧٣
١١	٠،٨٢			٠،٨٦
١٢			٠،٨١	٠،٨٥
١٣		٠،٨٢		٠.٧٨
١٤	٠.٨٧			٠،٨١
١٥			٠.٧٣	٠.٧٩
١٦	٠.٧٤			٠،٧٧
١٧	٠،٨٥			٠.٧٩
١٨		٠.٧٨		٠.٧٩
١٩			٠،٨٢	٠.٧٩
٢٠	٠،٨٢			٠،٨٧
٢١			٠،٨٥	٠،٨٣
٢٢			٠.٧٦	٠،٨٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

تتراوح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد إلذي تنتمي إليه والدرجة الكلية في المدى ما بين (٦٨، ٠) إلى (٨٧، ٠) وهى جميعا دالة عند مستوى (٠١، ٠) وعليه يمكن القول بتحقق شرط صدق الاختبار مما يعطى مؤشرا لإمكانية الوثوق والاطمئنان إلى نتائجه في الدراسة الحالية .

- **هـ - ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد** :

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما : طريقة معامل ألفا كرونباك وطريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة مكونة من (٤٧) تلميذة بالصف السادس الابتدائي.

جدول (٧) معامل ثبات المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق

المهارة	الثبات بطريقة ألفا كرونباك	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
التحليل	,٨٨	،٨٦
الاستنتاج	,٨٤	،٨٢
التقويم	,٨٣	،٨٥
الدرجة الكلية	,٨٦	،٨٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي :
تراوح قيم معاملات الثبات بالنسبة لطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق تبعا لدرجات الاختبار وكذا بالنسبة للدرجة الكلية على الاختبار في المدى ما بين (٨٢،) إلى (٨٨،) وهى جميعا قيم تعطى مؤشرا مقبولا للثبات، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الوثوق والاطمئنان إلى ثبات نتائجه في الدراسة الحالية.

- **ثالثا إجراء تجربة البحث**:

تم إجراء تجربة الدراسة في الخطوات التالية :

- **١ - إعداد التصميم التجريبي للدراسة وإجراءات التطبيق**

أ- منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، واستخدم أحد التصميمات شبه التجريبية والمعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير العشوائية ، وقد تم اختيار هذا التصميم لصعوبة التوزيع العشوائي لأفراد العينة في المدارس ، حيث تم اختيار فصلين في نفس المدرسة ، ونفس المعلمة . وتمثل المتغيرات المستقلة كلا من طريقة التدريس باستخدام النموذج الخماسي ، والطريقة المعتادة . ويمثل التحصيل الدراسي ، ومهارات التفكير الناقد المتغيرات التابعة .

ب- مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي اللاتي يدرسن بالمدارس الحكومية بمدينة جدة .

ج - عينة الدراسة :

تتألف عينة الدراسة من تلميذات أربعة فصول في الصف السادس الابتدائي ليمثل فصلين (٧١ تلميذة) المجموعة التجريبية وفصلين (٧٥تلميذة) المجموعة الضابطة .

- **٢ - خطوات تنفيذ الدراسة** :

نفذت تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ واستغرق ثلاث أسابيع بواقع حصتين أسبوعيا وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية :

أولاً : اختبار الفصل العاشر من الوحدة الرابعة في موضوع (المغناطيس)

ثانياً : الاتفاق مع معلمة العلوم في المرحلة الابتدائية على تدريس المجموعة التجريبية باستخدام النموذج الخماسي وذلك بعد إطلاعها على الهدف من البحث . بعد ذلك تم تدريبها وتزويدها بدليل مختصر يشمل وصف النموذج وأسسه الفكرية ، خطوات تنفيذ الدرس ، وإجراءات التدريس وإرشادات المعلم

- **ثالثاً : التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق كل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة قبليا بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين وقد دلت نتائج التطبيق على عدم وجود فروق دالة بين متوسطات

درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة مما يدل على تكافؤ المجموعتين

جدول (٨)لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأدوات الدراسة

الأداة	المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاختبار التحصيلي	تجريبية	٧١	٤٤.٣١	٥.٣٢	٠،٤٥	غير دالة
	ضابطة	٧٥	٤٣.٩٢	٥.٠٩		
اختبار مهارات التفكير الناقد	تجريبية	٧١	٤٠.٤٩	٣.٨٠	٠،٨٠	غير دالة
	ضابطة	٧٥	٣٩.٩٦	٤.١٩		

- **رابعاً : التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:**

خامسا : المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة ، وكذلك الإحصاء الاستدلالي لاختبار صحة الفروض باستخدام تحليل التباين الأحادي ثنائي الاتجاه وقد أجري هذا التحليل مرتين منفصلتين مرة لكل متغير تابع على حدة .

- **نتائج الدراسة :**

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ". تم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار، وكذا قياس حجم الأثر مربع إيتا $\eta 2$ للنموذج الخماسي والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد

البيان / المهارات	المجموعات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة	ت	حجم الأثر
التحليل	تجريبية	٧١	٢٠.٦٨	٢.٣٣	٠١،	٢٢.٨٠	٨٨.١٣٪
	ضابطة	٧٥	١٢.٠٩	٢.٢٢			
الاستنتاج	تجريبية	٧١	٢٠.٧٥	٢.٠٨	٠١،	٢٨.٥٨	٩٢.١٠٪
	ضابطة	٧٥	١٢.٢٠	١.٥٠			
التقويم	تجريبية	٧١	٢١.٧٦	٢.١١	٠١،	٢٨.٥٥	٩٢.٠٩٪
	ضابطة	٧٥	١٢.٥١	١.٨٠			
الدرجة الكلية للاختبار	تجريبية	٧١	٨٥.٣٢	٥.٥٦	٠١،	٣٩.٧٥	٩٥.٧٥٪
	ضابطة	٧٥	٤٩.٥٧	٥.٣١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بدراسة متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية (٨٥.٣٢) في مقابل (٤٩.٥٧) للمجموعة الضابطة، مما يعنى نمو وتحسن كبير في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد للمجموعة التجريبية وكذا على مستوى الدرجات الفرعية نتيجة تلقى خبرات النموذج الخماسي المقترح ، وأن قيمة (ت) التي بلغت

٢٢.٨ هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠.٠١ وعلى وجود فروق بين المتوسط لصالح المجموعة التجريبية .

كما تشير قيمة مربع إيتا $\eta 2$ إلى حجم الأثر الذي أحدثه النموذج الخماسي إلى وجود درجة تأثير كبيرة جدا على مهارات التفكير الناقد موضع القياس حيث تراوحت قيمتها بين١٣.٨٨٪ ،٩٢.١٠٪ مما يشير إلى فعالية النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد، وعلى ذلك يمكن رفض الفرض الصفري الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١، ٠) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ (٠١، ٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك أجابت الباحثة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي. تم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار، وكذا قياس حجم الأثر مربع إيتا $\eta 2$ للنموذج الخماسي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي

البيان / الأبعاد	المجموعات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	حجم الأثر $\eta 2$
تذكر	تجريبية	٧١	١٠.٢٤	١.٢٧	٢٤.٥٩	٠.٠١	٠.٨٩
	ضابطة	٧٥	٥.٢٩	١.١٦			
فهم	تجريبية	٧١	١٠.١	٩٦,	٢٦.٩٠	٠.٠١	٠.٩١
	ضابطة	٧٥	٤.٨٩	١.٣٠			
تطبيق	تجريبية	٧١	٣١.٢٨	٣.٥٠	٣٠.٤٠	٠.٠١	٠.٩٣
	ضابطة	٧٥	١٦.٤٠	٢.٣٣			
الدرجة الكلية	تجريبية	٧١	٨٣.٠٣	٥.١٣	٥٢.٩٣	٠.٠١	٠.٩٧
	ضابطة	٧٥	٤٣.٥٧	٣.٨١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية (٨٣.٠٣) في مقابل (٤٣.٥٧) للمجموعة الضابطة، بما يعنى نمو وتحسن كبير في الدرجة الكلية للاختبار للمجموعة التجريبية وكذا على مستوى الدرجات الفرعية نتيجة تلقى خبرات النموذج الخماسي الاستقصائي ، وتدل قيمة (ت) والتي بلغت (٥٢ر٩٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ على وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا $\eta 2$ إلى حجم الأثر الذي أحدثه النموذج إلى وجود درجة تأثير كبيرة جدا على أبعاد الاختبار التحصيلي موضع القياس حيث تراوحت

قيمتها بين ٨٩.٦٢٪، ٩٢.٩٦٪ مما يشير إلى فعالية النموذج في تنمية المستويات التي يقيسها الاختبار التحصيلي، وعلى ذلك يمكن رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠١، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك أجابت الباحثة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على : ما أثر استخدام النموذج الخماسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية..

- **تفسير نتائج الدراسة** :

أشارت نتائج الدراسة فعالية النموذج الخماسي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد . ولقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة نتيجة لمرورها بخبرة تختلف عن الخبرة التي مرت بها المجموعة الضابطة حيث أدى استخدام النموذج الخماسي في شكل مراحل مصاحبة بأنشطة تعلم متنوعة بالإضافة إلى أنشطة الكتاب المدرسي ، بينما لم تستخدم المجموعة الضابطة غير أنشطة الكتاب ، وتم التدريس لهذه المجموعة بالطريقة المعتادة التي تسرد فيها المعلومات سردا مع الاكتفاء بنشاط واحد لكل فكرة من أفكار الدرس . مما يوضح أهمية استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة مع أنشطة متنوعة تساعد على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد .

حيث يعتبر تعليم مهارات التفكير الناقد في المنهج الدراسي هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها ليتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي تأتي في المستقبل بشكل واضح منطقي ، وبالتالي عندما نعلم التفكير الناقد فإن ذلك يعني أننا نعلم أداة جيدة لمختلف المناهج الدراسية . (حمد ، وعبدالله ، ٢٠٠٠)

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متشابهة مع دراسة دانيال وآخرون (٢٠٠٥) من حيث المرحلة الدراسية (الابتدائية) التي تم تطبيق الدراسة عليها . وكذلك تشابهت نتائج الدراسة مع الحالية مع جميع الدراسات التي أجريت في مجال تدريس العلوم بتناول طرق واستراتيجيات تسهم في تنمية التفكير الناقد والتحصيل ، إلا انها اختلفت في المرحلة التي تم تطبيق هذه الدراسات عليها .

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالتوصيات التالية :

- تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على استخدام النموذج الخماسي في تدريس بعض موضوعات مادة العلوم .
- توفير مقاييس لأنواع التفكير المختلفة لقياس فعالية مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير لجميع المراحل الدراسية .
- توفير البيئة المناسبة من معامل ووسائل تعليمية تساعد المعلمة على تطبيق طرق واستراتيجيات تدريس حديثة .

- **بحوث مقترحة**:
  - تجريب أثر استخدام النموذج الخماسي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي
  - تجريب أثر استخدام النموذج الخماسي في تدريس العلوم على حل المشكلات .
  - تدريب طلاب مراحل التعليم العام و الجامعة على امتلاك مهارات التفكير الناقد بهدف رفع مستوى التحصيل في المواد الدراسية.
  - إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.
  - بناء مقاييس للتفكير الناقد والمرتبطة بالمواد الدراسية والمناسبة للبيئة العربية عامة والمملكة السعودية خاصة.
  - تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين .

- **المراجع العربية**:

- بيير(١٩٩٥) تدريس التفكير : أسلوب متكامل الترتيب ، التدريس من أجل تنمية التفكير ، . ترجمة ١٩٩٥ عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. الرياض: مكتب التربية العربي ص ص ١٦٩ -١٨٩
- جروان ، فتحي عبدالرحمن . (١٤٢٠ هـ). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . ط١. الأردن : الكتاب الجامعي.
- جيمس كييف وهيربرت ويلبرج ١٩٩٢. التدريس من أجل تنمية التفكير . ترجمة ١٩٩٥ عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. الرياض: مكتب التربية العربي
- حبش ، زينب (٢٠٠٥) التفكير الإبداعي . وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين
- حمد ، راشد ، محمد عبدالله (٢٠٠٠) . التفكير – ماهيته – أنواعه - أهميته ، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة جامعة عين شمس ٢٥ - ٢٦ يوليو ، ص ص ١٣ - ٢٣
- درار ، إنصاف محمد أحمد . (٢٠٠٦) " التعليم وتنمية التفكير المؤتمر الإقليمي للموهبة " جدة الفترة ٢ -١٤٢٧/٨/٦هـ الموافق ٢٦ -٢٠٠٦/٨/٣٠ ص ٣٢٦ - ٣٢٧
- عبده ، ياسر. (٢٠٠٣) " برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة .
- العبدلات، سعاد.(٢٠٠٣)"أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- قطامي ، يوسف (١٩٩٠) . تفكير الأطفال وتطوره طرق تعليمه . الأردن : الأهلية للتوزيع .
- المؤتمر العلمي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين(٢٠٠٣) " رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة " المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين . عمّان : الأردن .
- مصطفى فهيم.(٢٠٠٢) مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي . القاهرة : دار الفكر العربي .

- **المراجع الأجنبية** :

- Anita, V(1999). Critical Thinking as a Core Skill: Issues and Discussion Paper HERDSA Annual International Conference, Melbourne 12-15-July. Baccalaureate Nursing Student (Website htpp://www.lib-umi com/dissertations/fullcit1398931

- Bers,T et al. (1996). The Disposition to Think Critically Among Community College Students > The California Critical Thinking Disposition Inventory, The Journal of General Education . Vol.(45), No. (3), pp. 198-223.
- Biology Science Curriculum Study (BSCS) ,2005. High School Biology. Student Manual. Rand McNally.
- Biology Science Curriculum Study (BSCS), Green Version (1989). High School Biology. Student Manual. Rand McNally.
- Crowther, D (1999). Applications of Research & Model Inquiry Lessons. EJSE: Special Section on Standers – Based Exemplar Lesson Plans. Vol.(3) No. (3) pp1-3
- Daniel, Marie, France.; La fortune, Louise ; Pallasco, Richard ; Splitter, Laurance ; Slade, Christina ; Dela, Garsa, Teresa. (2005). Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils aged 10 to 12 years. Communication Education. V54(4). Oct. p. 334-354.
- Debra Connerly.2006, Master Thesis in Collaborative Teaching and Learning, Graceland University ,Cedar Rapids, Iowa ,December 2006.
- Dixon, Felicia, A.; et al. .(2004). " Teaching to Their Thinking : A strategy to Meet the Critical Thinking Needs of Gifted Students" . Journal for the Education of the Gifted. V28. No.4 p. 56-76.
- Duffy, M & Zidler, D (1996). The Effect of Grouping and Instructional Strategies on Conceptual Understanding and Critical Thinking Skills in the Secondary Biology classroom. Paper Presented at The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. April2, pp 23-42.
- Ennis,R.H.(1985), A Logical basis for Measuring Critical Thinking Skills, Educational Leadership, 43(2),44-48
- Evancho, S. (2000). Critical Thinking Skills and Disposition of The Undergraduate Baccalaureate Nursing Student (Web site: http:www.lib-umi-com/dissertations/fullcit1398931.
- Facione. P & Facione ,N (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. Journal of General Education. Vol. (44), No. (1). Pp. 1-25.
- Facione. P & Facione ,N (1996). Assessment Design Issues For Evaluating Critical Thinking in Nursing, Holistic Nursing Practice, Vol. (101), No. (3), pp. 41-53
- Facione. P (1997). The Motivation to Think in Working and Learning , Millbrae, Ca : California academic Press.
- Ferguson, N & Vazques-Abad, J. (1995). An Exploration of the Interplay of Students Dispositions to Critical Thinking, Formal Thinking and Procedural Knowledge in Science , . Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association . (S.F. California, April 18- 22 pp 1-37
- Hassel, C. (1992). Why Critical Thinking? (Web site: http://www://extenstion. Umnedu/Citizenship/DH 5645.htmh).

- Heath,L (2000). An Investigation of Critical Thinking, Critical Thinking Dispositions, and Preferred learning Styles or Nursing Students in a Baccalaureate Nursing Program (Web site: http://www.lib-umi-com/dissertations/fullict/9959021).
- Huit,W(1998). Critical Thinking (Web site: http://www.chiron-valdosta-edu/whuitt/col/cogsys/critthink.html).
- Lipman, M.(1991), Strengthen reasoning and Judgment through Philosophy. In Maclure & P. Davis (Eds.) Learning to think, Thinking to learn (pp. 103-133).Oxford, UK: Pergamon Press plc.
- Profetto, J. (1999). Critical Thinking Skills and critical Thinking Disposition of Baccalaureate Nursing Students (Web Site: http://www.lib-umi com/dissertations/fullict/NQ39582).
- Rush Cosgrove,2010. PH.D Thesis in Critical Thinking: Lessons from a Continuing Professional Development Initiative in a London Comprehensive Secondary School
- Udall, A. J., & Daniel, J.E. (1991) Creating The Thoughtful Classroom: Strategies to Promote Student Thinking. Tuscan,AZ: Zephyr Press.
- Zohar, A. & Weinberger, Y. & Tamir, P. (1994). The Effect of the Biology Critical Thinking Project on The Development of Critical Thinking. Journal of Research in Science Teaching. Vol. (31), No. (2), pp. 183-169

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات

إعداد :

د / بدوي أحمد محمد الطيب

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

قسم التدريب والإعلام

فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات

د / بدوي أحمد محمد الطيب

• **مستخلص البحث**:

تم إجراء هذا البحث تحت عنوان " فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحوها " حيث اقتصر البحث الحالي على تحديد فاعلية استراتيجية التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة لدى عينة قوامها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، المطبق عليهم برنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي، وكذلك التعرف على اتجاهات عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو هذه الاستراتيجيات، وقد استخدم البحث ست أدوات تمثلت في: قائمة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. واختبار الطلاقة (القراءة الشفهية). واختبار الفهم المقروء. واختبار الفهم المسموع. واختبار الكتابة. ومقياس اتجاهات المعلمين. وبعد تطبيق الأدوات وإجراء المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج عن: ٨٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، و٩٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الفهم المقروء، و٧٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الفهم المسموع، و ٨٦ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الكتابة، كما أن النتائج الخاصة باتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات جاءت موجبة. وتؤكد هذه النتائج فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك رضا معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن هذه الاستراتيجيات.

Effectiveness of the Study Strategies in aProgram Develop TheReadingSkills of Primary Stage Pupils and to assess Teachers' Attitudes Towards these Strategies

Abstract

The current study aims at investigating the effectiveness of the study strategies ued to develop the skills of fluency (reading aloud), reading comprehension, listeningcomprehension and writing for asample of 100 third primary pupil'sThe study also assessesthe teachers' attitudestowards thesestrategies.The results showed: 80 % of the pupil's achieved the fluency criterion.90% of the pupil's achieved the reading comprehension criterion .70% the pupils achieved the listening comprehension criterion.86% the pupil's acheved the writing criterion.The teachers' attitudes towards the study strategies were positive.

• **مقدمة**:

تُعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري من خلال مراحل تطوره؛ لما لها من أهمية في التعبير عن حاجات الإنسان، ومشاعره، وأحاسيسه، وهي أداته في التحصيل الدراسي، فبها يكتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، وبها يتفاعل مع الآخرين.

وتُعد اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وتؤدي دورًا في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية، للتحليل والتعميم والإدراك والحكم والاستنتاج(فتحي يونس: ٢٠١٠، ٩)*.

واللغة من أبرز الظواهر الإنسانية، ومن أوضح خصائص الجنس البشري، فهي مرآة العقل، وحافظة المعرفة؛ لذلك ظهرت نظريات عديدة تفسر مفهومها، وكيفية نشأتها واكتسابها (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ٩)، واللغة العربية لغة القرآن الكريم، أقوى رابط بين أبناء العالم العربي والإسلامي، وهي الأداة التي من خلالها يتم الحفاظ على التراث، ومن ثم الحفاظ على الرابطة القومية بين أبناء الأمة العربية (محمود رشدي خاطر: ١٩٩٠، ٢٧).

واللغة لها فنون أربعة هي، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويصنف كل من الاستماع والتحدث على إنهما الجانب الشفهي من اللغة، بينما يصنف كل من القراءة والكتابة على أنهما مهارتان تتعلقان بالصورة المرئية من اللغة، كما تصنف مهارات اللغة تصنيفا أخر بحسب النشاط اللغوي للإنسان، فيصنف كل من التحدث والكتابة على أنهما الجانب الإنتاجي أو التعبيري من اللغة، بينما الاستماع والقراءة منها متعلقان بجانب الاستقبال في اللغة، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن هذه الفنون الأربعة تعمل في تكامل وترابط فيما بينها، ولاتعمل منفصلة، ومن ثم فإن أي من هذه الفنون يؤثر ويتأثر بنمو الفنون الأخرى، وبناءً على ذلك لاينبغي الاهتمام بفن دون أخر أو التركيز عليه على حساب غيره (حسن شحاته: ٢٠٠٤، ٣١)، ويتطلب النجاح في تعليم القراءة فهمًا واعيًا للقراءة مفهومًا وطبيعة وأهمية ومهارات؛ لتمكين المتعلم من الوصول إلى مستوى يؤهله للتعامل مع اللغة المكتوبة تعرفا ونطقا وفهمًا، ويتطلب أيضًا إكساب نوعين من المهارات والمعارف، نوع يتصل بفهم نظام الكتابة للغة، وأخر يتعلق بفهم اللغة بشكل عام.

ومن أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه القراءة، الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملا وإصدارًاللأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلمًا للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجى، وتمييز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة بشكل عام هو الذي يصل بعد مروره بخبره تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من إلف الأصوات العربية والتمييز بينهما، وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة (محمود سليمان: ٢٠١٢، ٣). (Mayer: 2010).

والقراءة لها منزلة رفيعة بين فنون اللغة، وينظر إليها حديثًا على أنها نشاط يهدف إلى استرجاع منطوق أو ذهني لمعلومات مخزنة، سواء كانت تلك المعلومات على شكل حروف، أو رموز، أو حتى صور، وذلك عن طريق النظر أو اللمس كما هو الحال في لغة برايل للمكفوفين، ومن ثم فإن القراءة هي المفتاح الذي تفتح به أبواب المعرفة الإنسانية (محمد سالم: ٢٠١٢، ١٧).

---

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع.

وتعتبر القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها، كما أن للقراءة مهارات ترتبط بالجانب الفسيولوجي الميكانيكي مثل مهارات تعلم الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ومهارات ترتبط بالجانب الفكري والعقلي لعملية القراءة وتشمل مهارات الفهم القرائي، ومهارة السرعة في القراءة، حيث نرى أن أهم أنواع القراءة الرئيسة فيها القراءة الصامتة، والجهرية، والقراءة للدراسة، وقراءة الاستمتاع، أما مكونات عملية القراءة فهي الانتباه والإدراك والتعرف والنطق والفهم (ذياب كلش: ٢٠١٢، ١١٠).

وفي ضوء هذه الأهميةالكبيرة للقراءة فإن أهميتها تبرز بالنسبة للطلاب في مراحل تعليم مختلفة، ولاسيما المرحلة الابتدائية، لأن النمو اللغوي في هذه المرحلة يزداد ويتطور، فقد أوضحت دراسات عدة أن في هذه المرحلة يحدث تطور مهم في نمو فنون اللغة الأربعة، إذ تزداد قدرة الطفل على الاستماع لفترة طويلة، وكذلك تنمو قدرته على التعبير عن نفسه بطلاقة وحيوية، ويتعلم أثناء المرحلة الابتدائية معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة، فهو قادر على تعرف كلمات كثيرة وفهمها ونقدها، وتتطور القدرةعلى القراءة بعد ذلك إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ويتقن الطفل القراءة الجهرية وتزداد سرعته في القراءة الجهرية مع انتقاله من صف دارسي إلى الصف الذي يليه، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد، وأيضًا تنمو مهارات الكتابة لديه، ويعبر عن نفسه بأسلوب صحيح وواضح، ويعتبر النمو اللغوي في المرحلة العمرية من ٦ – ٩ سنوات أمرًا بالغ الأهميةبالنسبة للنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي (حسن شحاته: ٢٠١٣). (Zola: 2009).

ويرى حسن شحاته (٢٠١٢، ١٧٩)، أن تعليم المفردات هو الأساس في تعليم اللغة، كما أن تعليم المفردات لايقوم على تحديد كلمات وعرضها على المتعلم عرضًا مجردًا، بل لابد من استخدام استراتيجيات في تعليمها لتحقيق أفضل النتائج، وتبعًا لذلك يتم البحث عن استراتيجيات فعالة في تعليم المفردات، وإجراءات تضمينها في كتب القراءة؛ لتساعد المتعلمين على اكتشاف المفردات وتمكنهم من زيادة فهمهم القرائي، وكذلك تحصيلهم الدراسي؛ لذا جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع القرائية الذي يعتمد على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي عام ٢٠١١، حيث أعلنت الوزارة يجب أن يتعلم كل طفل مصري القراءة والكتابة وكل معلمٍ ومعلمة للصف الأول يجب أن يتعلم طريقة تعليم القراءة للصفوف الأولى، وبناءً عليه تبنت وزارة التربية والتعليم برنامج القرائية كبرنامج تجريبي للقراءة في المراحل الأولى منخلالمشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات كمشروع وطني لتحسين القراءة في الصفين الأول والثاني الابتدائي، وبدأت تطبيق المشروع في كافة المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم والبالغ عددها (١٦) ألف مدرسة، وقد دعم مشروع تحسين الأداءٍ التعليمي للبنات برنامج القرائية الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم، وتحقيقا لأهداف المشروع بدأت الوزارة في تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى منذ أكتوبر ٢٠١١ في (٢٣) محافظة على

استخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة من خلال مجموعة استراتيجيات تدريس متنوعة، وقد شارك الباحث في تدريب هؤلاء المعلمين وكذلك موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، كما شارك أيضًا في إعداد الأدلة الإرشادية للصفوف الأول والثاني والثالث خلال عام ٢٠١٣، وقد لاحظ الباحث أنه منذ تطبيق هذا المشروع في عام ٢٠١١، وحتى الآن لم تجر دراسات علمية ميدانية تحاول التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وكذلك اتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات، من هنا رأى الباحث ضرورة إجراء هذا البحث.

- **مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات،ولبحث هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروءلدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

- **حدود الدراسة**:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- تحديد فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات:
  - ✓ الطلاقة (القراءة الشفهية).
  - ✓ الفهم المقروء.
  - ✓ الفهم المسموع.
  - ✓ الكتابة.
- عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية.

• **مصطلحات البحث**:

• **استراتيجيات**:

تُعرف الاستراتيجية إجرائيًا في هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المختارة من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

• **برنامج القرائية**:

هوبرنامج تبنته وزارة التربية والتعليم يهدف إلى تحسين قدرة التلاميذ على القراءة باستخدام الطريقة الصوتية التي تعنى بالرمز الصوتي للحرف وليس اسمه (الحرف + حركة الحرف = صوت الحرف).

• **مهارات القراءة**:

تُعرف القراءة بأنها عملية عقلية ومركبة تشمل تعرف ونطق وتفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز بالإضافة إلى التفكير الخلاق والنقد له، وتتكون من ثلاث مهارات أساسية هي التعرف والفهم والسرعة (فتحي يونس: ٢٠١٤، ١٠٥).

• **الاتجاهات**:

يعرف (فرج طه: ١٩٨١، ٨٨) الاتجاه بأنه استعداد وجداني مكتسب نسبيًا، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينه من حيث تفضيلها أو رفضها.

والاتجاهات في هذا البحث تتمثل في: مجموع درجات استجابات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشأن استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية على بنود مقياس لفظي من إعداد الباحث، وفقا لطريقة ليكرت Likart.

• **فروض البحث**:

- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)تحقق معيار الأداء المحدد (٤٥) كلمة في الدقيقة (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المقروء تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ٩ أسئلة من أسئلة الاختبار).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المسموع تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ٨ أسئلة من أسئلة الاختبار).
- استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الكتابة تحقق معيار الأداء المحدد (إجابة ١٧ سؤالا من أسئلة الاختبار).
- اتجاهات معلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية موجبة.

• **منهج البحث**:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بإجراءاته وأدواته، وذلك بهدف قياس فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)،والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال اختبارات يتم تصميمها لهذا الغرض، وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو هذه الاستراتيجيات.

• **خطوات البحث وإجراءاته**:

تسير خطوات البحث وإجراءاته علىالنحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهاراتالطلاقة (القراءة الشفهية)لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- الاطلاع علىالدراسات والبحوث والأدبيات السابقة التي تناولت مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- إعداد قائمة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وعرضها على المتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في المهارات الفرعية لمهارة (الطلاقة الشفهية) والتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروء لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الفهم المقروء اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، وعرض القائمة علىالمتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الفهم المقروءوالتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الفهم المسموع اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك منخلال الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المتخصصة، وعرضها علىالمتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الفهم المسموع والتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

يقوم الباحث بما يلي:

- إعداد قائمة بمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة، وعرضها على المتخصصين للتحقق من صدقها.
- تصميم اختبار في مهارات الكتابة والتحقق من صدقه وثباته تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.
- تطبيق الاختبارات على عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي.

للإجابة عن السؤال الخامس ونصه:

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

يقوم الباحث بما يلي:

- تصميم مقياس اتجاهات وفقاً لطريقة ليكرت Likart ذي الخمس درجات، وبعد التحقق من صدقه وثباته يتم تطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة من معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- تقديم التوصيات والمقترحات للمسئولين عن التعليم التي تساعدهم في التخطيط واتخاذ القرارات لرفع مستوى تدريس القراءة، ونتائج تعلم التلاميذ.
- تضمين نتائج هذا البحث الخاصة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع والكتابة في تصميم وتطوير مناهج اللغةالعربية، ومواد التدريس من أجل رفع مستوى تدريس القراءة في الصف الثالث الابتدائي.
- وضع خط أساسيوطني لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي، لقياس التقدم في المستقبل في ارتفاع مستوى الأداء في القراءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- بناء قدرات وتعميق القاعدة المعرفية لموجهي ومعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى ليتمكنوا من تطبيق هذا النوع من التقييم.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء الجوانب النظرية التي تتعلق بمتغيرات البحث والتي تتمثل في محورين:

- الأول: يتناول أهمية القراءة،واستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية المطبق حاليًا في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

- الثاني: دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وفيما يلي تفصيلا لذلك.

- **المحور الأول:أهمية القراءة واستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية** :

- **أولاً: أهمية القراءة**

إن القراءة مصدر غني من مصادر الثروة اللغوية، وليس المقصود الثروة اللغوية الحصيلة اللفظية من الكلمات وأساليب الجمل والعبارات، وإنما المقصود ما يكتسبه المتعلم من معان وأفكار، وما تزوده به القراءة من معرفة ومعلومات واتجاهات وأراء، وكانت القراءة في الماضي مرادفه للنطق ولازال هذا المفهوم مسيطرًا على عدد كبير من المعلمين، فدرس القراءة عندهم ينصب على ضبط نطق الكلمات دون تدريب الطفل على إعمال عقله فيما يقرأ، وهكذا الطفل في الماضي يتعلم ليقرأ ولايقرأ ليتعلم. إن هدفنا اليوم أن يقرأ الطفل ليتعلم، فاللغة ليست مادة أو موضوعًا في حد ذاتها، وإنما هي وعاء يحتوي على المواد والموضوعات المختلفة، فالعناية يجب أن تتم بالوعاء وبمحتوياته على حد سواء، وبمعنى أخر إن اللغة وسيلة إلى غاية، وليست غاية في حد ذاتها.

ويرى مدكور (٢٠٠٧ ، ١٧٣) إن عملية القراءة تعرف، وفهم، واستبصار، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة وفهمها، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم المعاني وإنما هو أيضًا إدارك للعلاقات وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة وإدراك ما وراء السطور من معان خفية ومدلولات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع ما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام.

إن للقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي من النشاطات اللغويةالمتميزة بوصفها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره وعواطفه ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، كما أنها الينبوع الفياض الذي يمد الفرد دائمًا بالأفكار التي تشحذ قواه العقليه وترهف مشاعره، فيصبح أكثر قدره على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات، لهذا كانت القراءة ولاتزال لازمة، لها قيمتها وأثرها في حياة الفرد (عدنان الخفاجي: ٢٠١٤ ، ٢٧).

لذلك يمكن القول أن القراءة مفتاح التعلم والتعليم، ويرى بعض العلماء: إن ملكة القراءة بمثابة حاسة مكتسبة تضم إلى الحواس الأصلية وتزيد من مقدرة اطلاع الإنسان، فإذا كان الإنسان يطلع على كثير من الأشياء بواسطة حواسه مباشرة، فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور بواسطة القراءة بصورة غير مباشرة، فالقراءة أحد ثلاثة ينابيع يستقي الإنسان منها معلوماته، وهي المشاهدة والمخاطبة والقراءة، والقراءة أوسعها، فالقراءة توسع دائرة معارف القارئ وتزوده بأنواع من الخبرات والحقائق التي تتصل بنفسه وبالعالم الخارجي الذي يعيش فيه، وهذا ما جعل المفكر الفرنسي (فولتير) يقول عندما سئل عمن سيقود الجنس البشري؟ (الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون). (سيد يوسف: ١٩٩٠، ٥٦).

إن قراءة ساعة في وقت الفراغ تعادل حياة أشهر؛ لأن القراءة تنقل القارئ في جو ملئ بالتجارب الإنسانية التي لايحصل عليها المرء بمفرده مهما طال عمره فتجعل عمره قديمًا قدم الأزل ومستمرًا استمرار الدهر. ولايقف الحد عند تحصيل المعرفة، ولكن للقراءة فائدة في بناء شخصية القارئ من خلال تأثره بالشيئ المقروء، أي أن للقراءة دورًا في تغيير السلوك البشري وتعديله، وهنا يجب أن نحرص على أن تكون النصوص المقروءة هادفة وجيدة من حيث الفكرة والمعنى.

زيادة على ذلك فإن للقراءة فائدة لاتقل أهمية عما تقدم، فهي تحقق نوعًا من المتعة والترويح عن النفس، وقضاء أوقات الفراغ، ولله در المتنبي الذي يرى في الكتاب خير جليس للإنسان إذ قال:

أعز مكان في الدنى سرج سابح ❖ وخير جليس في الزمان كتاب.

أما أمير الشعراء أحمد شوقي فقد استبدل بأصحابه الكتب لما وجد فيها من وفاء في إعطاء العلم والمعرفة إذ قال:

أنا من بدل بالكتب الصحابا ❖ ولم أجد لي وفيًا إلا كتابًا.

من هنا جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطبيق برنامج القرائية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يقع تلميذ هذه المرحلة في الفئة العمرية ٦ – ٩ سنوات وتتميز هذه المرحلة بخصائص لغوية وجسمية وعقلية محددة، فتزداد مفردات الطفل ويزداد فهمه لها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي، ويزيد إتقانه للخبرات والمهارات اللغوية، ويتضح إدراكه للمعاني المجردة مثل الكذب، الصدق، الأمانة، العدل، الحرية، ويظهر الاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ، كما يلاحظ أن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية، ويجب على الوالدين والمربين مراعاة أهمية قراءة الأطفال للقصص وفهمهم لها وتلخيصها، وأهمية التدريب اللغوي السليم والعناية بالفصحى.

وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية يكون محصوله اللغوي من المفردات ما يقرب (٢٥٠٠) كلمة، كما يبدأ الطفل خلال هذه المرحلة في استخدام الجمل الطويلة، ويتأثر الطفل في استخدامه للجمل بمدى نضجه وتدريبه واختلاطه بأترابه، ويستخدم الطفل الأسماء ثم الأفعال ثم الحروف والضمائر والروابط التي تصل بين المعاني المختلفة في تعبيراته (حسن شحاته: ٢٠١٣).

ومن المبررات القوية التي دفعت وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إنشاء وحدة للقرائية تتبنى هذا المشروع وتشرف على تنفيذه وتفعيله، باستخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للتدريس المحسن للقراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، حيث استهدفت هذه الدراسة تقييم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين لم يستفيدوا من التدريس المحسن للقراءة في برنامج القرائية، الذي طبق في الصفين الأول والثاني الابتدائي، وكان ذلك في مارس ٢٠١٢م، وقد تم اختيار عينة الدراسة من خمس مناطق على مستوى الجمهورية هي: جنوب الصعيد، وشمال الصعيد،والقاهرة

الكبرى،وشرق الدلتا، وغرب الدلتا، حيث تم اختيار (٢٠٠) مدرسة ابتدائية بصورة عشوائية، بواقع (٤٠) مدرسة من كل منطقة، وفي كل مدرسة تم اختيار (١٠) تلاميذ خمسة أولاد، وخمس بنات بصورة عشوائية، وبذلك يكون حجم العينة بلغ (٢٠٠٠) ألفين تلميذ وتلميذه، وقد تم تطبيق ستة اختباراتعلى عينة الدراسة تمثلت في:

- اختبار محدد المدة للتعرف على أصوات المقاطع (دقيقة واحدة).
- اختبار محدد المدة لقراءة كلمات لامعنى لها (مقاطع)(دقيقة واحدة).
- اختبار محدد المدة للطلاقة في القراءة الشفهية (قراءة فقرة) (دقيقة واحدة).
- اختبار الفهم من خلال القراءة (٦ أسئلة).
- اختبار الفهم من خلال الاستماع (٧ أسئلة).
- اختبار الفهم من خلال الاختيار من بين الأقواس (المتاهة) أربعة عشر اختيارًا لأفضل كلمة تناسب القصة تقرأ بصوت مرتفع من قبل التلاميذ لمدة (٣) دقائق.

وجاءت نتائج التقييم كالتالي:

- حصل ١٨ ٪ من أفراد العينة على صفر في اختبار التعرف على أصوات المقاطع، ٣٠ ٪ من أفراد العينة حققوا المعيار المحدد وهو التعرف على أصوات (٢٧) حرفا في الدقيقة.
- حصل ٢٧ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار قراءة مقاطع، ١١ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو قراءة (١٤) مقطعًا في الدقيقة.
- حصل ٢٢ ٪ من التلاميذ عينة البحث في اختبار الطلاقة الشفهية على صفر، ١٦ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو قراءة (٤٥) كلمة في الدقيقة الواحدة.
- حصل ٣٥ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم المقروء، ٩ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو إجابة (٥) أسئلة.
- حصل ١٣ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم المسموع، ١٨ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو إجابة (٦) أسئلة.
- حصل ٣٥ ٪ من التلاميذ عينة البحث على صفر في اختبار الفهم من خلال المتاهة، ٧ ٪ حققوا المعيار المحدد وهو (١٢) اختيارًا.

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تعميم برنامج القرائية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في جميع المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم على مستوى الجمهورية. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).

ومن الدراسات التي أُجريت في هذا الإطار دراسة المركز العربي للبحوث التربوية بالكويت، والتي استهدفت التعرف على مستوى اتجاه طلاب التعليم العام نحو القراءة الحرة، وتكونت العينة من طلاب التعليم العام من الجنسين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتناولت الدراسة تجارب بعض الدول العربية والأجنبية التي حاولت تنمية الميول الإيجابية نحوالقراءة، ومن الدول العربية تجربة الإمارات العربية المتحدة مشروع ثقافة بلا حدود في إمارة الشارقة، وفي المملكة العربية السعودية المشروع الوطني الثقافي لتجديد الصلة بالكتاب، وبرنامج القراءة المتنوعة في مملكة البحرين، والمشروع الوطني لتنمية القراءة عند الأطفال في دولة قطر، وعلى المستوى العالمي تناولت تجربة كوريا الجنوبية، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وتركيا، وماليزيا،

واستراليا، حيث تبنت هذه الدول برامج استهدفت زيادة الدافعية لدى الأطفال نحو القراءة باعتبارها عاملا مهمًا في التحصيل الدراسي. وأوضحت نتائج الدراسة الاتجاه العام الإيجابي نحوالقراءة الحرة في الدول الست، مما يشير إلى وجود إقبال واضح لدى طلاب التعليم العام على القراءة، وأظهرت النتائج ضعف دور المعلم في تعزيز اتجاه الطلاب نحوالقراءة الحرة. (هدى مصطفى: ٢٠١٤ : ١٠٧).

واتفاقًا مع الدراسات السابقة جاءت دراسة (أكرم قحوق: ٢٠١٤)، التي استهدفت تعرف منبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، وتوصلت الدراسة إلى أن للقراءة المبكرة خمس منبئات يجب الالتفات إليها من قبل المتخصصين، حيث إنها تعطي مؤشرات عن تطور القراءة والكتابة لدى الطفل في المستقبل، وهذه المنبئات الخمسة هي: اللغة الشفهية، والوعي الصوتي، والوعي الهجائي، ومفهوم النص المطبوع، والكتابة المبكرة بهجاءٍ صحيح، وبالتالي يجب على المعلمة في مرحلة الرياض والصفوف الأولى استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة يمكن منخلالها دمج أنشطة الوعي الصوتي والهجائي في الأنشطة اليومية المقدمة للأطفال واستخدام الحروف الهجائية وتوظيفها، وتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تقييم للمهارات اللغوية لدى التلاميذ يشمل مستوى الوعي الصوتي، ومهارات فهم الكلمات، والتهجئة والكتابة، كذلك التدخل المبكر لعلاج ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من خلال إعداد برامج علاجية مناسبة لهم، يضاف إلى ذلك إعداد قائمة بمنبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، وتدريب المعلمين عليها.

وهذه التوصيات جاءت متفقة مع دراسة (سناء طيبي: ٢٠٠٦) التي استهدفت أهمية التدخل المبكر للوقاية من الفشل القرائي، وأكدت على أن ممارسة العمليات اللغوية يساعد في فهم العلاقة بين الحرف وصوته، وأن جميع الأطفال بحاجة إلى تدريس مباشر ومنظم في تعلم الأصوات، وكذلك تعريضهم إلى مادة قرائية ثرية من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة، وأكدت دراسات Levin,et:2005، محمود سليمان: ٢٠٠٦، Penke,p:2009، Erdogan,O:2011، Jonson,D:2012 على أن هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي، وبداية اكتساب القراءة والكتابة، حيث يسهم الوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة ويطور اكتسابهما، كما أن الدارسين الذين حصلوا على برامج تدريبية مرتبطة بالوعي الصوتي قد أظهروا تحسنًا في الأداء القرائي، ذلك أن الوعي الصوتي أساس في تعرف مبادئ الهجاء في النظام اللغوي المكتوب، فالقارئ المبتدئ يجب أن يكون على علم بالبناء الداخلي للكلمة، وعليه أن يفهم أن الكلمة تنقسم إلى أصوات، وهذه الأصوات يمكن إعادة دمجها لتكون كلمات جديدة، وهنا يكون القارئ قادرًا على تعرف صوت الحرف كي يقرأه، ويكون به كلمات جديدة.

ومن هذا المنطلق تظهر العلاقة بين القدرة علىالقراءة والوعي الصوتي، كمؤشر لنجاح عملية القراءة فيما بعد، وهذه العلاقة تدعمها وتفعلها استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامجالقرائية موضوع البحث الحالي، والتي سيتم تناولها فيما يلي:

• **ثانياً : استراتيجيات التدريس المستخدمة:**

نعرض فيما يلي لأهم استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تدريس الأصوات، والمفردات، والفهم المقروء، والأساليب والتراكيب (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣).

• **١- استراتيجيات تدريس الأصوات:**

يتم تدريس الأصوات من خلال استراتيجية التدريس المباشر، والتي تتكون من ست خطوات هي: الهدف . التهيئة . النموذج . الممارسة الموجهه . الممارسة المستقلة . التطبيق. فعندما يدرس المعلم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء وفقا للخطوات السابقة عليه أن يسير في درسه كما يلي:

- **الهدف:** يفرق التلاميذ بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء قراءة وكتابة.
- **التهيئة:** سوف نتعرف اليوم الفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاءقراءة وكتابة.
- **النموذج:**
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (قالت)، وجملة (قالت الأم)، ويبين أنه نطق التاء المفتوحة، وحينما يصل بكلمة أخرى تنطق تاء.
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (أهله)، وجملة (أهله وأصدقاؤه)، ويبين أنه نطق الهاء في الوقف والوصل هاء.
  - ✓ يقوم المعلم بنطق وكتابة كلمة (زيارة)، وجملة (زيارة مريض)، ويبين أنه نطق التاء المربوطة هاء في الوقف وتاء في الوصل.
- **الممارسة الموجهة:**
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ سويًا (انكسرت)، وجملة (انكسرت رجله)، ويبين المعلم والتلاميذ أن التاء نطقت تاء في الوقف والوصل.
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ كلمة (عنه)، وجملة (عنه الآلام)، ويبين المعلم والتلاميذ أن الهاء نطقت في الوقف والوصل هاء.
  - ✓ ينطق المعلم والتلاميذ كلمة (السعادة)، وجملة (السعادة والاطمئنان)، ويبين المعلم والتلاميذ أن التاء المربوطة نطقت في الوقف هاء ونطقت في الوصل تاء.
- **الممارسة المستقلة:**
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ نطق وكتابة كلمة (قلت)، (قلت يا أبي).
  - ✓ يطلب منهم نطق وكتابة كلمة (له)، (له الأزهار).
  - ✓ يطلب منهم نطق وكتابة كلمة (الأطعمة)، (الأطعمة إلى المستشفى)،مع بيان سبب اختلاف شكل التاء في كل ما سبق.
- **التطبيق:** يطلب المعلم من التلاميذ الإتيان بكلمات تنتهي بتاء مربوطة وأخرى مفتوحة، وهاء.

• **٢-استراتيجيات تدريس المفردات:**

المفردات هي الكلمات التي تتكون من حرفين أو أكثر، وتدل على معنى سواء أكانت فعلاً أو اسمًا أو حرفًا، ويتم تدريسها من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس منها:(Anderson: 2009) (Hoffman: 2008).

• **استراتيجية المعاني المتعددة**:

هذه الاستراتيجية يتعرف التلميذ فيها على المعاني المتعددة للكلمة منخلال السياق، ويقوم بتحديد معنى الكلمة من خلال كلمات مفتاحية موجودة بالجملة.

وتدريس المفردات وفقاً لهذه الاستراتيجية يكون كالتالي:

- الهدف: أن يكتب التلاميذ ويقرؤوا الجمل، الكلمات ومعانيها في كراساتهم (درس يوم النجاح).
- التهيئة: يقول المعلم سوف نتعلم طريقة سهلة وجميلة لتحديد المعنى المقصود لكلمة ذات معان متعددة في الدرس، وذلك بتحديد الكلمات المفتاحية في السياق.
- النموذج:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة الآتية علىالسبورة (عادت أمي إلى البيت)، ويضع خطاً تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.
  - ✓ يقرأ المعلم الجملة ويركز على كلمة (عادت).
  - ✓ يشير المعلم إلى كلمة (عادت)، ويخبر التلاميذ أن هناك طريقة تساعدهم على تحديد المعنى المقصود لهذه الكلمة، وذلك بواسطة كلمات مفتاحية في سياق الجملة.
  - ✓ يستخرج المعلم الكلمات المفتاحية (أمي –البيت)، التي تحدد معنى الكلمة المستهدفة في الجملة ويركزون عليها.
  - ✓ يحدد المعلم معنى كلمة (عادت) في الجملة، وهو (رجعت).
  - ✓ يكتب المعلم الكلمة ومعناها على السبورة (عادت) معناها (رجعت).
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة.

(عادت أمي جارتها المريضة)، ويضع خطا تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.

  - ✓ يقرأ المعلم الجملة بمصاحبة التلاميذ ويركز على كلمة (عادت).
  - ✓ يشير المعلم إلى كلمة (عادت)، ويخبر التلاميذ أن هناك طريقة تساعدهم على تحديد المعنى المقصود بهذه الكلمة، وذلك بواسطة كلمة مفتاحية في سياق الجملة.
  - ✓ يستخرج المعلم والتلاميذ معنى كلمة (عادت) في الجملة وهو (زارت).
  - ✓ يكتب المعلم والتلاميذ في كراساتهم كلمة (عادت)، ومعناها (زارت).
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة.

(في المساء ذهبنا إلى بيت خالي)، ويضع خطا تحت الكلمة ذات المعاني المتعددة في الجملة.

  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعدهم في تحديد المعنى الصحيح لكلمة (خالي) وهي كلمتا (ذهبنا - بيت)، ويطلب منهم وضع خط تحتهما.
  - ✓ يسأل المعلم التلاميذ عن معنى كلمة (خالي) في الجملة وهو (أخو أمي).

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة كلمة (خالي)، ومعناها (أخو أمي) في كراساتهم.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ نفس الخطوات مع كلمة (خالي) في جملة (يشرب الأطفال لبنًا خالي الدسم).

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة (غال) في جملة أخرى تعطي معان جديدة.

مثل: الوطن غال . هذا القميص غال.

- ✓ ميز معنى الكلمة التي تحتها خط في الجملتين السابقتين.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمتين ومعناهما في كراساتهم، ويطلب منهم تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعد في تحديد معنى الكلمة في كل جملة.

• استراتيجية شبكة المفردات

تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على تصميم شبكة معرفية توضح فهمه للمفردات المستهدفة من خلال وجودها في جملة، وتدريس المفردات بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: أن يصمم التلميذ شبكة معرفية توضح فهمه للمفردات المستهدفة.

◄◄ التهيئة: اليوم سوف نتعلم كيف نصمم شبكة معرفية للمفردات.

◄◄ النموذج:

- ✓ يكتب المعلم على السبورة كلمة (الشمس) في منتصف الخريطة.
- ✓ يسأل المعلم نفسه ما الكلمات المرتبطة بهذه الكلمة (الشمس)؟.
- ✓ يدون المعلم كل الكلمات التي ترتبط بكلمة (الشمس) مثل: (شروق - غروب - الأشعة - الحرارة - الدفء -.....).

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ يكتب المعلم كلمة أخرى (الطريق) على السبورة.
- ✓ تعالوا نفكر في الكلمات التي ترتبط بكلمة الطريق.
- ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ ويوجهها.
- ✓ يدون المعلم الاستجابات المناسبة على شبكة المفردات مثل: (السيارات - واسع . ضيف . نظيف . المارة . المرور . ...).

◄◄ الممارسة المستقلة:

- ✓ يكتب المعلم كلمة جديدة علىالسبورة (الأشجار).
- ✓ يطلب المعلم منالتلاميذ (مجموعات – فرادي) الإتيان بكلمات مرتبطة بكلمة الأشجار.
- ✓ يذكر التلاميذ الكمات التي توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون مثل: (الثمار . الأوراق . الأغصان . الجذور . الأخشاب . الظل . العصافير).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذه الكلمات المرتبطة بها على شبكة المفردات في كراساتهم.

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة جديدة (جمال).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ الإتيان بالكلمات المرتبطة بها.
- ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها.

- ✓ يكتب التلاميذ هذه الكلمة والكلمات المرتبطة بها على شبكة المفردات في كراساتهم.

• **استراتيجية إضافة صفة**:

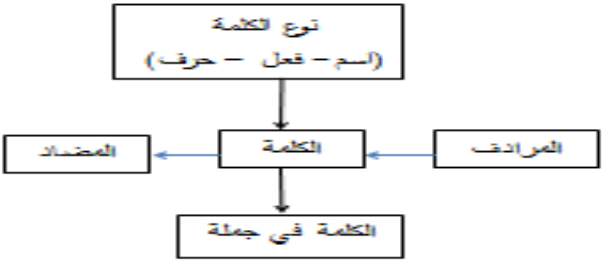
تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على أن يقدم كلمة واحدة تصف كلمة أخرى في الجملة لتكون أكثر تحديداً، وتدريس المفردات بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

- ◄◄ الهدف: يقدم التلاميذ كلمة واحدة تصف كلمة أخرى في الجملة لتكون أكثر تحديداً.
- ◄◄ التهيئة: اليوم سنتعلم كيف نضيف كلمة جديدة (صفة) إلى الجملة فتصبح أكثر تحديداً.
- ◄◄ النموذج:
  - ✓ يكتب المعلم الجملة التالية على السبورة، وهي: (أصيب صديقي سمير في حادث سيارة ونقل إلى المستشفى)، ويضع خطا تحت كلمة (صديقي).
  - ✓ يقرأ المعلم الجملة ويضيف بعض الصفات لكلمة صديقي مثل: (العزيز . المفضل . الحبيب . الحميم . العظيم ....).
  - ✓ يكتب المعلم الجملة بعد اختيار إحدى الصفات مثل: (أصيب صديقي العزيز عاطف في حادث سيارة ونقل إلى المستشفى).
- ◄◄ الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم جملة أخرى (زيارة المريض تخفف عنه الألام)، ويضع خطًا تحت كلمة (الألام).
  - ✓ يقول المعلم للتلاميذ تعالوا نفكر في صفة نضيفها إلى كلمة (الألام)؛ لتكون أكثر تحديداً.
  - ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ ويوجهها.
  - ✓ يدون المعلم الاستجابات المناسبة (الشديدة . القاسية . المبرحة . الكبيرة).
- ◄◄ الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم جملة جديدة على السبورة. (وفي المساء اشترينا أزهارًا وذهبنا إلى المستشفى) ويضع خطا تحت كلمة (أزهارًا).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ إضافة صفة إلى كلمة (أزهارًا)؛ لتصبح أكثر تحديداً.
  - ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها ومن المتوقع أن تكون (جميلة . رائعة . زكية . مختلفة).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الجملة في كراساتهم بعد إضافة الصفة التي تجعلها أكثر تحديداً.
- ◄◄ التطبيق:
  - ✓ يعرض المعلم جملة جديدة (ودعونا له بالشفاء).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ إضافة بعض الصفات لكلمة (الشفاء).
  - ✓ يذكر التلاميذ الكلمات التي توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون (التام . القريب . العاجل . السريع).
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الجملة في كراساتهم بعد إضافة الصفة التي تجعلها أكثر تحديداً.

• **استراتيجية خريطة المفردات**:

تنمي هذه الاستراتيجية قدرة التلميذ على تصميم خرائط للمفردات في النص الذي يدرسُه، ويوضح فيها نوع الكلمة والمرادف والمضاد؛ لزيادة الحصيلة اللغوية. ويسير تدريس المفردات بهذه الاستراتيجية وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: يصمم التلاميذ خرائط المفردات في النص الذي يدرسونه لزيادة الحصيلة اللغوية.
- التهيئة: اليوم سنتعلم كيف نستخدم خريطة المفردات في جمع معلومات عن بعض الكلمات.
- النموذج:
  - ✓ يعرض المعلم خططاً لخريطة المفردات كما يلي:



  - ✓ يضع المعلم كلمة (يرتدي) على خريطة المفردات.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه بصوت مسموع ما مرادف كلمة (يرتدي)؟ ويجيب: مرادف كلمة (يرتدي)، (يلبس)، ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه، مامضاد كلمة (يرتدي)؟ ويجيب: مضاد كلمة (يرتدي)، (يخلع)، ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يسأل المعلم نفسه، مانوع كلمة (يرتدي)؟ اسم - فعل – حرف، ويجيب: نوع الكلمة فعل ويدونها في الخريطة.
  - ✓ يضع المعلم كلمة (يرتدي) في جملة أخرى (يرتدي الطبيب ملابس بيضاء)، ويدونها في الخريطة.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يكتب المعلم كلمة أخرى (يسجل)، في مكانها على خريطة المفردات.
  - ✓ يقول المعلم للتلاميذ تعالوا نستخرج مرادف هذه الكلمة – مضادها – نوعها ثم يضعها في جملة جديدة.
  - ✓ يستمع المعلم لاستجابات التلاميذ، ويوجهها.
  - ✓ يدون المعلم الكلمات، وكذلك الجملة الجديدة في مكانها على الخريطة (المرادف: يكتب)، المضاد (يمحو)، النوع (فعل)، الجملة الجديدة (يسجل التلميذ أفكار الدرس).
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يكتب المعلم كلمة جديدة (أعلنت) في مكانها على خريطة المفردات.
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ (مفردها . مضادها . نوعها)، ويضعها في جملة جديدة.

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذه الكلمات في كراساتهم (المرادف أظهرت . المضاد أخفت . النوع فعل).
- ✓ يكتب التلاميذ جملة جديدة(أعلنت المدرسة عن رحلة إلى المتحف).

◄◄ التطبيق:

- ✓ يعرض المعلم كلمة (متساوية)، ويضعها في مكانها على خريطة المفردات.
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ استخراج مرادفها، ومضادها ونوعها، ويضعها في جملة.
- ✓ يتابع المعلم التلاميذ في أثناء عمل المجموعات، مصححًا الأخطاء التي يقعون فيها.

• **استراتيجية عائلة الكلمة**:

يتعرف التلميذ على معنى الكلمة من خلال الإتيان بأصل الكلمة وبعض الكلمات التي مرت عليه ولها علاقة بهذه الكلمة، وتدريس المفردات بهذه الاستراتجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: يستخدم التلاميذ إجراءات استراتيجية عائلة الكلمة في معرفة معاني كلمات جديدة.

◄◄ التهيئة: اليوم سوف نتعلم استراتيجية؛ لمعرفة معاني الكلمات باستخدام كلمات متشابهة.

◄◄ النموذج:

- ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد تدريسها وهي (حياهم)، ثم يوضح للتلاميذ: سوف استخدم استراتيجية؛ لتحديد معنى كلمة (حياهم) عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
- ✓ المعلم: إذا كنت لا أعرف معنى كلمة حياهم أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة بكتابة كلمات أخرى من نفس عائلة الكلمة (التحية . يحيي . حيا) على السبورة.
- ✓ أعرف معنى هذه الكلمات ويسأل نفسه: هل لها علاقة بكلمة (حياهم)؟ يقرأ كلمة (حياهم) في السياق ويسأل إذا كانت مفهومه نعم أفهم هذه الكلمة حيث إنها سلم عليهم.

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد تدريسها وهي(رشحوا) ويقول بمصاحبة التلاميذ: سوف نستخدم استراتيجية؛ لتحديد معنى كلمة (رشحوا)، عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
- ✓ إذا كنت لا أعرف معنى كلمة (رشحوا) أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة تساعدني في توضيح معناها.
- ✓ يقوم المعلم والتلاميذ معًا بكتابة كلمات أخرى من نفس العائلة (يرشح - ترشيح - مُرشح) على السبورة.
- ✓ نعرف معنى هذه الكلمات هل لها علاقة بكلمة (رشحوا).
- ✓ يقرأ المعلم والتلاميذ كلمة (رشحوا) في السياق ويتساءلون إذا ما كانت مفهومة.
- ✓ يدون المعلم الكلمة ومعناها علىالسبورة، ويقوم التلاميذ أيضًا بتدوينالكلمة ومعناها في كراساتهم.

- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ أن يطبقوا خطوات الاستراتيجية مع كلمة (يسجل).
  - ✓ يقول التلميذ سوف نستخدم استراتيجية لتحديد معنى كلمة (يسجل) عن طريق ربطها بكلمات أخرى من نفس العائلة.
  - ✓ التلميذ إذا كنت لا أعرف معنى كلمة (يسجل) أفكر في كلمات أخرى مشابهة لهذه الكلمة تساعدني في توضيح معناها.
  - ✓ يكتب التلاميذ كلمات أخرى من نفس عائلة الكلمة (تَسْجِيل - سَجّل - سِجِلْ) على السبورة.
  - ✓ نعرف معنى هذه الكلمات: هل لها علاقة بكلمة (يسجل)؟
  - ✓ يقرأ التلاميذ نعم نفهم هذه الكلمة حيث إنها تعني (يكتب).
- التطبيق: يحدد التلاميذ: كلمة (اعلنت)، ويطلب منهم أن يستخدموا الإجراءات السابقة لتحديد معنى الكلمة.

- **استراتيجية مفاتيح السياق**:

يتعرف التلميذ فيها على معنى كلمة منخلال وجودها في جملة، ويحدد معناها من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة بالجملة.وتدريس المفردات باستخدام هذه الاستراتيجية يسير وفقاً للخطوات التالية:

- الهدف: أن يستخدم التلاميذ السياق في تحديد معاني الكلمات.
- التهيئة: اليوم نتعلم طريقة لتحديد معنى الكلمات باستخدام السياق.
- النموذج:
  - ✓ يعرض المعلم جملة (الذباب عندما يقع على الطعام يلوثه ويفسده).
  - ✓ يحدد المعلم الكلمة المراد معرفة معناها وهي (يقع).
  - ✓ يقوم المعلم بقراءة الجملة (الذباب عندما يقع علىالطعام يلوثه ويفسده).
  - ✓ يحدد المعلم الكلمات المفتاحية التي تساعد في معرفة معنى الكلمة المستهدفة في الجملة وهي (الذباب – الطعام).
  - ✓ يذكر المعلم معنى الكلمة المستهدفة وهي (يسقط).
  - ✓ يبين أنه عرف معناها منخلال الكلمات المفتاحية (الذباب - الطعام).
  - ✓ يدون المعلم الكلمة ومعناها علىالسبورة.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يعرض المعلم جملة أخرى جديدة (تقليم الأظافر يمنع إصابتنا بالأمراض).
  - ✓ يحدد المعلم والتلاميذ الكلمة المراد معرفة معناها، وهي (تقليم).
  - ✓ يستخرج المعلم والتلاميذ الكلمات المفتاحية وهي(الأظافر - الأمراض)، التي تساعد في تحديد معنى الكلمة المستخدمة في الجملة.
  - ✓ يذكر المعلم والتلاميذ معنى الكلمة المستهدفة، وهو (قص) ويبين أنهم عرفوا معناها من خلال الكمات المفتاحية (الأظافر – الأمراض).
  - ✓ يدون المعلم والتلاميذ الكلمة ومعناها علىالسبورة.

◄◄ الممارسة المستقلة:
- ✓ يكتب المعلم جملة أخرى جديدة (الجراثيم تختبئ تحت الأظافر الطويلة).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمة الجديدة المراد معرفة معناها وهي (تختبئ).
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعدهم في معرفة معنى الكلمة وهي (الجراثيم - الأظافر الطويلة).
- ✓ يذكر التلاميذ معنى الكلمة وهي (تختفي).
- ✓ يدون التلاميذ الكلمة ومعناها في كراساتهم.

◄◄ التطبيق:
- ✓ يعرض المعلم جملة (نصحنا المعلم بعدم شراء أطعمة من الباعة الجائلين) على السبورة.
- ✓ يقرأ التلاميذ الجملة.
- ✓ يحدد التلاميذ الكلمة المراد معناها وهي (الجائلين).
- ✓ يحدد التلاميذ الكلمات المفتاحية التي تساعدهم على معرفة معنى الكلمة الجديدة (الباعة).
- ✓ يذكر التلاميذ معنى الكلمة الجديدة (الطوافين).
- ✓ يكتب التلاميذ الكلمة الجديدة ومعناها في كراساتهم.

• **٣- استراتيجيات الفهم القرائي**:
(Soderbergh: 2004)، (Beker: 2008)، (Dunn: 2004)، (Barrett: 2006).
الفهم القرائي عملية عقلية تساهم في تكوين معنى لنص مقروء، وذلك عن طريق تنشيط المعلومات السابقة، وربطها بالمعلومات المسموعة أو المقروءة، ومن استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفهم القرائي.

• **استراتيجية التوقع من خلال الصورة (درس يوم النجاح)**:
تمثل هذه الاستراتيجية صيغة مختلفة لاستراتيجية التوقع؛ ففي هذه الاستراتيجية يتوقع التلميذ محتوى النص الذي سوف يقرأه من خلال الصور المصاحبة لهذا النص، وليس من خلال مجموعة جمل أو أسئلة يقدمها له المعلم ليقرأها قبل قراءة النص، والتدريس بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: يتوقع التلميذ أحداث الدرس من خلال الصورة والعنوان.

◄◄ التهيئة:
- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى الصورة التي أمامهم والموجودة بالقصة.
- ✓ يطرح عليهم التساؤل التالي:
- ✓ ماذا تتوقعون من خلال الصورة التي أمامكم؟
- ✓ يصحح التوقعات التي حصل عليها من التلاميذ.

◄◄ النموذج:
- ✓ يعرض المعلم الصورة، ويطرح على التلاميذ التساؤل التالي:
- ✓ ماذا أتوقع أن يحدث في الدرس منخلال الصورة التي أمامكم؟

- ✓ أنظر إلى الصورة، ثم أجب يبدوا علىالأسرة السعادة والفرح وأسأل نفسي: لماذا كانت الأسرة فرحانة؟
- ✓ أتوقع أن يتحدث الدرس عن النجاح.

◄◄ الممارسة الموجهة:

- ✓ ينظر المعلم والتلاميذ معًا إلى صورة أخرى ويتساءلون ماذا يوجد في الصورة؟ ويتوقعون ثم يتحققون منهذا التوقع.
- ✓ يستنتج المعلم بمصاحبة التلاميذ أن التوقعات من خلال الصورة صحيحة.

◄◄ الممارسة المستقلة:

- ✓ يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى صورة أخرى ثم من خلالها يتوقعون ماذا سيحدث؟

◄◄ التطبيق: يواصل المعلم أداء هذا النشاط مع التلاميذ مستعينًا بصورة من قصص أخرى.

• **استراتيجية عناصر القصة**: " **درس تلوث الغذاء**"

تستخدم استراتيجية عناصر القصة بعد قراءة القصص والأحداث التاريخية، حيث تستند هذه الاستراتيجية على تنمية قدرة التلميذ على تحديد عناصر معينة في القصة، وهي: الزمان، والمكان،والشخصيات الرئيسة، والمشكلة، والحل، مما يساعد على تنمية فهم التلميذ للقصة التي قرأها، والتدريس وفقا لهذه الاستراتيجية يسير كالتالي:

◄◄ الهدف: يحدد التلاميذ مكونات بناء القصة منخلال النص الذي يقرؤونه.

◄◄ التهيئة: يخاطب المعلم التلاميذ قائلا: كي نتأكد من فهم ما نقرأ سوف نحدد المعلومات المهمة في الدرس عن طريق الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، والتي تركز على أهم الأحداث والشخصيات الواردة في الدرس مستخدمين بعض أدوات الاستفهام الآتية: من؟ متى؟ أين؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟

◄◄ النموذج:

- ✓ المعلم سوف أعطيكم مثالاً: سأقوم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس. أقوم بالإجابة عن الأسئلة بعد القراءة. من؟ وتمثل الشخصية الرئيسة في القصة، وعادة ما تقدم هذه الشخصية في البداية أو تدور حولها أحداث القصة.
- ✓ المعلم تناولت هذه القصة شخصية الأم؛ لذلك فأنا أعرف أن (الأم) منالشخصيات الرئيسة في القصة.
- ✓ تشير حدوث القصة في الحاضر. متى؟ وتشير إلى زمن حدوث القصة هل حدثت القصة في الماضي أم الحاضر؟
- ✓ ما؟ وتشيرأحداث القصة (ما معنى تلوث الطعام).

◄◄ الممارسة الموجهة:

المعلم دعونا نقوم بهذا النشاط معًا. سنقوم بقراءة الفقرة التالية من الدرس، سوف نقوم بالإجابة عن الأسئلة التالية بعد القراءة، وذلك باستخدام المعلومات التي يقدمها النص مستخدمين بعض أدوات الاستفهام من؟ ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ يقوم المعلم والتلاميذ بتسجيل الإجابات.

- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ العمل بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة بقراءة فقرة أخرى مستخدمين بعض أدوات الاستفهام من؟ متى؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟
  - ✓ يوجه المعلم التلاميذ بعد القراءة إلى تقديم إجابات الأسئلة باستخدام أدوات الاستفهام.
  - ✓ يقوم المعلم بتسجيل إجابات التلاميذ على السبورة.
  - ✓ يقدم المعلم التغذية الراجعة.
- التطبيق: يواصل المعلم أداء هذا النشاط مستعينًا بفقرات أخرى من الدرس/ القصة.

• **استراتيجية التوقع في أثناء قراءة النص**:

تستند هذه الاستراتيجية إلى أن توقع التلاميذ لمحتوى النص الذي سيقرءونه يزيد من فهمهم لهذا النص أثناء قراءته؛ فاستراتيجية التوقع تؤهل التلاميذ لقراءة النص من خلال ربط معلوماتهم السابقة بموضوع النص، حيث تجعل هذه الاستراتيجية خبرات التلاميذ السابقة أساسًا لتوقع ما سيقرءونه، والتدريس من خلال هذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: أن يتوقع التلاميذ الأحداث التالية في أثناء القراءة (درس زيارة مريض).
- التهيئة: يخاطب المعلم التلاميذ قائلاً: بينما نقوم بقراءة الدرس سوف نتوقف في أثناء القراءة؛ لنتأكد من الأحداث التي حدثت بالفعل، ونخمن الأحداث التي تحدث تاليًا في الدرس، يمكننا أن نقرأ فقرة ونتوقع ماذا سيحدث لاحقا في الدرس؟
- النموذج:
  - ✓ يقول المعلم سوف أعطيكم مثالاً، سوف أقرأ جزءًا من الفقرة المحددة على النحو التالي: الآن أعرف أن صديقي عاطف أصيب في حادث، ونقل إلىالمستشفى، أتوقع أن ذراعه انكسرت.
  - ✓ يستمر المعلم في قراءة الفقرة التالية، ثم يتوقف؛ لتحديد توقعه (مناسب/ غير مناسب).
  - ✓ يقول المعلم كان توقعي غير مناسب لأن الذي انكسر رجله، وليس ذراعه.
- الممارسة الموجهة:
  - ✓ يقرأ المعلم بمصاحبة التلاميذ الفقرة التالية: ويقولون معًا: الآن نحن نعرف أن عاطف انكسرت رجلة، والأب والأم يريدان الذهاب لزيارته.
  - ✓ نتوقع أنهما سيوافقان على اصطحاب أمير وأميرة معهم.
  - ✓ يستمر المعلم والتلاميذ في القراءة، ثم يتوقفون؛ لتحديد مدى صحة توقعاتهم (مناسبة/ غير مناسبة).
  - ✓ يستنتج المعلم والتلاميذ أن توقعهم مناسبًا لأن الأب قال: بكل سرور.
- الممارسة المستقلة:
  - ✓ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة فقرة أخرى وتوقع ماذا سيحدث؟
  - ✓ التلاميذ: الآن عرفنا أنه يجب علينا اتباع زيارة المريض.

- ✓ نتوقع الدعاء له بالشفاء.
- ✓ يستمر التلاميذ في القراءة، ثم يتوقفون لتحديد مدى صحة توقعاتهم (مناسبة/ غير مناسبة).
- ✓ يستنتج التلاميذ أن توقعاتهم كانت مناسبة لأن الأب قال لهم الدعاء له بالشفاء.

◄◄ التطبيق: يواصل المعلم هذا مع التلاميذ مستعينًا بفقرات أخرى.

• **استراتيجية إجابة الأسئلة المباشرة وغير المباشرة**:

وضعت هذه الاستراتيجة لمساعدة التلاميذ على فهم الأسئلة المختلفة التي توجه إليهم؛ ومن ثم تمكن هذه الاستراتيجية التلاميذ من الإجابة على هذه الأسئلة، بحيث يفهم التلميذ طبيعة السؤال الموجه إليه، ثم يبحث عن إجابة هذا السؤال. والتدريس بهذه الاستراتيجية يسير وفقا للخطوات التالية:

◄◄ الهدف: أن يتمكن التلميذ من الإجابة عن الأسئلة المباشرة وغير المباشرة. (درس أمين الفصل).

◄◄ التهيئة: سوف نتعرف اليوم كيفية إجابة الأسئلة المباشرة باستخدام (من . ماذا . أين . متى)، والأسئلة غير المباشرة باستخدام (لماذا . كيف).

◄◄ النموذج: يقوم المعلم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس، وبعد أن ينتهييسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ✓ أين كان أمير؟ ويرد على نفسه: كان أمير في حجرته.
- ✓ كيف قابل أمير زملاءه؟ ويرد: قابلهم وحياهم.

◄◄ الممارسة الموجهة:

يقوم المعلم والتلاميذ معًا بقراءة الفقرة الثانية، ثم يقوم المعلم بطرح الأسئلة مثل:

- ✓ ماذا كتبت المعلمة؟
- ✓ لماذا أعطت المعلمة ورقة لكل تلميذ؟والتلاميذ والمعلمة يجيبون معًا على الأسئلة.

◄◄ الممارسة المستقلة:

يطلب المعلم قراءة الفقرة الثالثة، والإجابة علىالأسئلة التي يكتبها على السبورة كالأسئلة التالية:

- ✓ ماذا سلم التلاميذ؟
- ✓ من التي صنفت الأوراق؟
- ✓ أين تم التصويت؟
- ✓ لماذا سلم التلاميذ الأوراق للمعلمة؟

◄◄ التطبيق: يقسم المعلم الفصل إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة قراءة الفقرة الأخيرة والإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ ماذا قال نبيل؟
- ✓ لماذا تنازل نبيل عن أمانة الفصل؟
- ✓ كيف استقبل التلاميذ هذا الموقف؟

• **٤- استراتيجيات تدريس الأساليب والتراكيب**:

يتم تدريس الأساليب والتراكيب باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، وذلك وفقا للخطوات التالية:

- الهدف: أن يميز التلميذ بين الجملة الاسمية والفعلية.
- التهيئة: سنتعرف اليوم كيفية التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.
- النموذج: يقول المعلم إن الجملة الاسمية هي التي تبدأ بالاسم مثل: (التلميذ ناجح) فأجد أنها بدأت بالاسم، وهو (التلميذ)، والجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل مثل: (يذاكر التلميذ دروسه). لنجد أنها بدأت بالفعل، وهو (يذاكر).
- الممارسةالموجهة:

يكتب المعلم والتلاميذ (أحمد مجتهد)، ويقول لهم هذه جملة اسمية؛ لأنها بدأت باسم وهو (أحمد)، ثم يكتب المعلم والتلاميذ جملة (رسمت نور)ويقولون هذه جملة فعلية؛ لأنها بدأت بفعل وهو(رسمت).

- الممارسة المستقلة:

يكتب المعلم مجموعة من الكلمات تحتوي على أسماء وأفعال، ثم يطلب من كل مجموعة تكوين جمل اسمية، وأخرى فعلية (الشمس ، تشرق . خرج . محمد . صام . المسلم . قال . أمير . عاد . أبي . سُرَّ . الرجل).

- التطبيق: يطلب المعلم من كل تلميذين أن يأتي أحدهما بجملة اسمية والأخر بجملة فعلية.

كان هذا عرضًا موجزًا لأهم استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية، والتي تم تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على كيفية توظيفها في تدريس الأصوات، والمفردات، والفهمالقرائي، والأساليب والتراكيب، لذا كان من الضروري التعرف على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك التعرف على اتجاهات المعلمين نحوها، حيث إن المعلم يعد ركيزة أساسية ومكونًا مهمًا من مكونات العملية التعليمية، بل إن النجاح في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يتوقف إلى حد كبير على المعلم وكفاياته وقدراته، وهذا ما سيتم تناوله بالتفصيل في المحور الثاني من محاور البحث.

- **المحور الثاني: دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى:**

يتفق المربون وصانعو القرارات السياسية والتربوية، على أن المعلم من أهم عناصر منظومة التعليم في أي مجتمع؛ لأنه يقوم بدور جوهري في تكوين الأفراد القادرين على استثمار أقصى طاقاتهم في سبيل النمو والإسهام في تحقيق الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وتتوفر أدلة علىأنه لايمكن تفعيل أي إصلاح في منظومة التعليم بدون معلمين مؤهلين تأهيلا جيدًا ومعاصرًا، ويصعب بناء معايير Standers لأداء المتعلمينوتحقيقها بدون وجود معلمين يتحملون هذه المسئولية، ولديهم الكفايات اللازمة لإنجاز هذا الهدف، كما أنه لايمكن لأي أمة أن تتقدم وتحقق الرخاء بدون تقديم أفضل تعليم لكل طفل من أبنائها يقدمه معلمون مؤهلون لأداء هذا الدور (Norris:2001).

وقد ذكر (Cotton:2005)، أن من أهم أدوار المعلم في ظل الجودة هوالتخلي عن القديم، والاهتمام بالبحث والابتكار والتجريب واعتناق النظريات والممارسات الجديدة، كما ذكر (Bennentt:2000)، أن الأدوار الجديدة للمعلم في المستقبل،

والتي يجب تدريبهٍ عليها هي: أن يكون ملاحظًا ومتأملاً ومراجعًا لتدريبه بصفة مستمرة، ومدركًا لأهمية البحث ومجربًا لكل الأفكار والنظريات والممارسات الجديدة، وصانعًا لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، وحالاً للمشاكل وداعيًا إلى التساؤل والنقد.

ويواجه المعلم في هذا العصر والذي يتميز بثورة في وسائل الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا العديد من التحديات، فلم يعد دور المعلم في الوقت الحالي دور الملقن للمعلومات والمعارف، كما لم يعد دور المفسر لجميع الحقائق والنظريات، بل أصبح أشمل من ذلك ليصبح دور المطلع علىالدراسات والتجارب المحلية والعربية والعالمية، ودور المستخدم لاستراتيجيات التدريس الحديثة مثل: التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه وحل المشكلات، وغيرها من استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية؛ ليطور وينمي لدى المتعلمين قدراتهم العقلية العليا مثل التفكير الابتكاري، والإبداعي، والناقد الحر والقدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتقويم (الحايك الصغير: ٢٠٠٦)، (فليب إسكاروس:٢٠١٤). حيث يمثل المعلم الروح بالنسبة للجسد في إنجاح العملية التعليمية أو فشلها، ومهما بلغت البرامج من جودة وإتقان، وبلغ التطور العلمي والتكنولوجي ذروته، كل ذلك لايحقق الفائدة المرجوة منه، إذا لم ينفذ ذلك معلم كفؤ مؤهل قدير. (عوض الجهني: ٢٠١٤)

وقد اعترفت (١٤) دولة من دول الأوبك (OPEC)، في مشروعات لتحسين نظام التدريس Improving Teaching Systemsبالدور الحاسم للمعلمين في مواجهة التحديات التي تفرضها مطالب إعداد جميع المواطنين المتعلمين لمجتمع المعلومات الكوني، وقد أكد (Mansour:2006)، إلى أن تحسين كل جوانب منظومة التعليم يعتمد على تحسين جودة المعلم Teacher quality، كما عرض Mansour عدة بحوث أجريت من (2005-2002)، خلصت كلها إلى وجود علاقة جوهرية بين جودة المعلم والإنجازات الأكاديمية التي يحققها المتعلمون.

وقد ذكر مارزانو وزملاؤه في كتابهم التعليم الصفي الفعال The Classroom Instruction That Works نتائج دراسة كولمان وأخرين حول تأثير المدرسة في تحصيل الطلاب الدراسي، حيث خلصوا إلى أن أغلب تفاوتتحصيل الطلاب يعزى لعوامل أخرى؛ مثل: طبيعة قدرة الطالب أو استعداده أو حالته الاجتماعية والاقتصادية، أوبيئته المنزلية، فهذه جميعها أشياء لايمكن أن تغيرها المدارس، والسبب الثاني والأهم الذي يجعلنا أكثر تفاؤلا حول ما يمكن أن تفعله المدارس هو أن البحوث التي أجريت بعد دراسات كولمان وأخرين، قد بينت أن المعلم بمفرده يمكن أن يكون له تأثير قوي في طلابه حتى لو لم يكن للمدرسة أي تأثير، ففي المدرسة الواحدة نجد هناك تفاوتًا كبيرًا في جودة التعليم بين معلم وأخر، عند ذلك يمكن تفسير كثير من التفاوت في تحصيل الطلاب، وأول مالوحظ التأثير العميق للمعلمين كأفراد في تعليم الطلاب حتى في المدارس غير الفعالة نسبيًا.

ولدحض خرافة أن المعلمين لايجدون أي فارق في تعليم الطلاب، فلقد لاحظ (وليم ساندرز وزملاؤه)، أن مدرس الصف بمفرده له تأثير كبير في تحصيل

الطلاب أكثر مما كان يعتقد أصلاً، وهذا ما أكدته نتائج تحليل درجات تحصيل أكثر من (١٠٠.٠٠٠) طالب أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هوالمعلم، فيتضح أن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل، بغض النظر عن مستوى تفاوتهم في فصولهم الدراسية، أما إذا كان المعلم غير فعال؛ فإن الطلاب الذين يشرف عليهم سيكون تقدمهم العلمي غير ملائم بغض النظر عن مدى تشابههم أو اختلافهم في تحصيلهم الدراسي. (فتحي يونس:٢٠١٤).

وفي هذا الإطار يشير (حسن شحاته:٢٠١٢)، إلى أن المعلم هو الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب بشكل عام، ويمكن تطوير التعليم من خلال تطوير فاعلية المعلمين، ذلك لأن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل، فإن كان المعلم غير فعال، فسيكون تقدم طلابه العلمي ضعيفا، وكذلك لما يملكه المعلم من تأثير على نحو خاص في تنمية المفردات اللغوية، وأن المعلم وليس البرنامج فقط هو من يؤثر في نمو المفردات اللغوية، كذلك الاهتمام بدور المعلم في تعليم المفردات، ذلك أن تضمين كتب القراءة للمفردات المراد تعليمها لايعني تعلمها من قبل الطلاب، بل لابد من تحديد وقت لتركيز المعلمين على تعليمها، يضاف إلى ذلك أهمية الدور الذي يقوم به المعلم داخل حجرات الدراسة في التخفيف منالضعف اللغوي، وفيما يتبعه من إجراءات تسهل عملية اكتسابها، ومن الأهمية تشخيص مدى تطبيق معلمي القراءة في المراحل الأولية لإجراءات تعليم المفردات؛ لأن المعلمين قد يخفقون في معرفة تلك الإجراءات، وأهمية التعليم المنتظم لها، وتخصيص الوقت اللازم لتعلم المفردات اللغوية. ويوصي بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل معلمي الصفوف الأولى وتزويدهم بوسائل وأدوات تعليمية تساعد في تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية، وذلك مثل الأشكال، والصور،والرموز الحسية، وبطاقات التصنيف، والمنظمات البيانية، وتزويد المعلمين بنماذج تدريسية وأنشطة تعليمية تساعدهمفي تنفيذ الإجراءات التي تتطلب جهداً أكثر عمقا في التدريس، وذلك مثل أساليب تقويم تعلم المفردات اللغوية، وأيضًا تركيز الجهات التربوية على رفع مستوى تصورات المعلمين عن فاعلية أدائهم التدريسي؛ لما لهذه التصورات من ارتباط إيجابي في تنفيذ إجراءات تعليم المفردات اللغوية.

وإذا كان المعلم هو لُب العملية التعليمية وجوهرها، ويتوقف عليه إلى حد كبير نجاح الإصلاحات والتجديدات في نظام التعليم، وكذلك ضمان سير النظام التعليمي وفق المرتكزات الأساسية لعملية إصلاحه، فإن هذا يفرض إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ظل عمليات الإصلاح والتجديد لنظام التعليم ككل، وكلما زاد حجم التغيرات في حاجات المجتمع ومتطلباته زاد على إثرها الدور المنوط بالمعلم عامة وبمعلم القراءة بشكل خاص؛ لأن معلم القراءة (سارة عمران: ٢٠١٢)، (أماني عبد الحميد: ٢٠١٠).

- يعيد شخصية المتعلم وكيانه ويرقى في ذوقه وسلوكه من خلال نصوص ذات قيمة ومعنى يقدمها للمتعلم، فهو بمثابة جسر للتواصل بين أحداث المجتمع وتطوير المتعلمين معرفيًا.

- يتعاظم دور معلم القراءة انطلاقًا من دور اللغة بشكل عام في عملية التغيير التي تبدأ من الداخل من خلال تدعيم مهارات القراءة.
- تقع عليه المسئولية في معالجة واختيار النصوص المقروءة التي تراعي حاجات الأطفال النمائية.
- يزيد التعاون والصلة بينه وبين أسرة الطالب لتوعية الأسرة بدور القراءة وأهميتها في تطور الخلفية المعرفية والنفسية لدى الطلاب.
- تفعيل دور القراءة من خلال الحوارات البناءة حول المادة المقروءة، لقياس مدى انعكاسها على توجهات المتعلم نحو الموضوعات الحياتية، التي لها علاقة مباشرة ببناء مجتمع يتسم بالديمقراطية والحرية.
- تنمية الاستعداد القرائي لدى الطلاب بمناقشتهم حول أهمية القراءة كنافذة للإطلال على العالم وما يدور حوله، ومن ثم تعظيم دور القراءة في نظر المتعلمين وتقريبهم منها بشكل نظري، حيث التغيير الحقيقي يبدأ من البنية المعرفية لدى المتعلمين.
- أثبتت دراسة (زاداك وفلاتر: ٢٠٠٠)، أن دور معلم القراءة يكمن في إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه من خلال توفير بيئة محفزة تعليميًا تعمل على تحسين مستوى الطلاب الأكاديمي وتعلمهم كيف يتعلمون.
- أكدت دراسة (أولدفاذر: ١٩٩٥)، على أن دور المتعلم الحقيقي ينشأ من داخل الفصل وينعكس خارجه بشرط أن يصل المعلم إلى جميع الطلاب ويتواصل معهم باختلاف قدراتهم ومستوياتهم وإعطائهم الفرصة لإظهار شخصياتهم الحقيقية وتطلعاتهم. كل هذا لن يتم بدون تفعيل لمهارات القراءة وربطها بما يدور حولهم من أحداث.
- تقع على معلم القراءة المسئولية في تطوير ذاته والارتقاء بأدائه دائمًا مع التقليل من استخدام أساليب التقويم والاختبارات التقليدية، لكن بإعطاء المتعلم مساحة من الحرية للتعلم والاكتشاف الذاتي.

ويمكن استنتاج مهام أخرى لمعلم القراءة من خلال النظرة إلى تطور برامج إعداد المعلم التي مرت بعدة تطورات خلال الخمسين عامًا الأخيرة قسمها Smith,Mc إلى أربع مراحل، وكانت عملية الإعداد في كل مرحلة من هذه المراحل الأربع تُعد محاولة للإجابة عن سؤال عام ومحدد. (Smith, Marilync: 2001).

ففي المرحلة الأولى التي استمرت طوال العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين كانت غالبية برامج إعداد المعلم تبنى للإجابة عن سؤال الخصائص Attributes Question ، وكان لإثارة هذا السؤال الفضل في توازن عملية إعداد المعلم بين الجوانب المهنية والجوانب الفنية وفق الخصائص المستهدف توافرها في المعلم.

أما المرحلة الثانيةفكانت منذالستينيات وحتى منتصف الثمانينيات، وقد وجه عملية تطوير وإصلاح نظم إعداد المعلم في هذه المرحلة سؤال الفاعليات Question The Effectiveness وكان هذا السؤال يستفسر عن أهم الاستراتيجيات والعمليات والطرق التدريسية التي تستخدم من قبل معظم المعلمين الأكفاء، وبناء على ما تم تحديده وتوصيفه من استراتيجيات

وعمليات وطرق تدريس يتم بناء برنامج لإعداد المعلم، بحيث يستهدف في النهاية تخريج معلم يمتلك هذه المهارات، وقد كانت هذه الحركة الإصلاحية في إعداد المعلم هي الباعث وراء ظهور الإعداد من خلال مدخل الكفايات.

وفي المرحلةالثالثة التي استمرت من بداية الثمانينيات وحتى نهاية التسعينيات وجه عملية إعداد المعلم فيها السؤال المعرفي The Knowledge Question، وكان يدور حول ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما الذي ينبغي عليه أن يفعله؟ وما المهارات المعرفية والمهارات المهنية التي ينبغي أن تكون لديه؟ ومن ثم ما المعرفة التي ينبغي أن تكون الأساس في عملية إعداده؟ ولقد قادت الإجابات عن هذه الأسئلة نظم إعداد المعلم للتركيز على إكساب المعلم المعرفة الواردة في المقررات التي سيقوم بتدريسها، وحيث إن هذه المعرفة متغيرة؛ فكان من الضروري أن يتوجه نظام الإعداد إلى إكساب المعلم اتجاهات ومهارات وآليات الوصول إلى المعرفة وجمعها بطرق مختلفة، ومن ثم التركيز على إعداد المعلم الذي يمتلك مهارات واستراتيجيات التدريس من خلال مبدأ التعلم الذاتي.

ومع نهاية القرن العشرين بدأت العديد من مؤسسات إعداد المعلمتنظيم برامجها على خلفية سؤال المخرجات: The Qutcomes Question، حيث بدأ هذا السؤال يتردد في العديد من الدراسات والتقارير بفعل بروز نظرية النظم، وظهرت العديد من برامج الإعداد التي تسعى إلى تحقيق مخرجات معينة، بعض هذه المخرجات متعلق بالمعلم ذاته من حيث معرفته واستعداداته وسعيه للتجديد المعرفي والمهاري، أيضًا منها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم كنظم تقويمهم؛ للتعرف على ما يؤثر على تحصيلهم وتفاعلهم مع بعضهم ومع مجتمعهم.

وقد أسفرت هذه الأسئلة عن بروز مهام جديدة للمعلم ينبغي إلمام معلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى بها. كما يتضح أنه على المعلم أن يقوم بدوره كقائد للتغيير في المجتمع، بما يغرسه من قيم وعادات ومهارات وقدرات ومعارف تصل إلى عقل الطالبووجدانه، وذلك بالتخلي عن استراتيجية التكيف مع متطلبات التغيير، والتوجه نحو استراتيجيات جديدة، وعليه دور قيادي كي تنجح المؤسسة التعليمية في تحقيق تربية تساعد في سد الفجوة بين ما يستخدمه الفرد من أدوات، وما يوجد في عقله من أفكار، وما في وجدانه من قيم (نبيل على: ٢٠٠١ ، ٣٠٧).

بناءً على ما سبق فإن الاهتمام بمعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى أصبح أمرًا ملحًا في ضوء الدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد المعلم وتدريبه، وفي ضوء التطورات التي أدت إلى اعتبار التربية علمًا له أسسه ومبادئه، ومن هنا جاء اهتمام البحث الحالي بقياس اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية.

- **أدوات البحث**:

يتم في هذا الجزء عرض لكيفية بناء أدوات البحث، ثم كيفية تطبيقها كما يلي:

• **١- قائمة بمهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.**

• **أ- الهدف من القائمة:**

استهدف إعداد هذه القائمة تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

• **ب- مصادر القائمة:**

تعددت مصادر القائمة على الوجه التالي:

- المعايير القومية لتعليم القراءة والكتابة في الصف الثالث الابتدائي (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٣)، (٢٠٠٦)، (٢٠٠٩)، (٢٠١١).
- البحوث والدراسات والأدبيات الخاصة بتعليم القراءة والكتابة(فتحي يونس، محمود الناقة: ١٩٧٨)، (فتحي يونس: ١٩٩٣)، (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة: ١٩٨٧)، (فتحي يونس: ٢٠١٤)، (Stevenson: 2008)، (Willson:2010).

• **ج- القائمة في صورتها المبدئية:**

تم وضع القائمة في صورتها الأولية، وتم تحديدها في أربعة محاور:

- المحور الأول:مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، حيث ضم (٢٥) مهارة.
- المحور الثاني:مهارات الفهم المقروء، حيث ضم (٥) مهارات في مستوى الفهم المباشر، و(٣) مهارات في مستوى الفهم الاستنتاجي، و(٣) مهارات في مستوى الفهم النقدي، و(٤) مهارات في مستوى الفهم التذوقي، و(٣) مهارات في مستوى الفهم الإبداعي.
- المحور الثالث:مهارات الفهم المسموع، حيث ضم (١٤) مهارة.
- المحور الرابع:مهارات الكتابة، حيث ضم (٢٠) مهارة.

• **د- صدق القائمة:**

للتأكد من صلاحية القائمة وشمولها لما وضعت من أجله تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء رأيهم في القائمة، وتم إجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٦٧) مهارة موزعة كالتالي: (٢٠) مهارة خاصة بالطلاقة، و(١٨) مهارة خاصة بالفهم المقروء، و(١١) مهارة خاصة بالفهم المسموع، و(١٨) مهارة خاصة بالكتابة، وبذلك تكون القائمة في صورتها النهائية، ملحق (١).

• **٢- اختبار الطلاقة (القراءة الجهرية):**

• **أ - الهدف من الاختبار:**

استهدف هذا الاختبار قياس قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على القراءة الجهرية قراءة صحيحة (الدقة والسرعة في القراءة).

• **ب - بناء الاختبار:**

تم اختيار قطعة للقراءة الجهرية مكونة من (٥٥) كلمة؛ لقياس قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث في:

- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحًا.
- التمييز بين الأصوات القريبة في المخرج.
- التمييز نطقا بين الحروف التي تنطق ولاتكتب.

- نطق الكلمات دون تكرار.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون حذف كلمات.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون إضافة كلمات.
- نطق الجمل نطقًا صحيحًا بدون تكرار كلمات.
- نطق كلمات تشتمل على تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة.
- نطق كلمات تشتمل على المفرد والجمع.
- نطق كلمات تشتمل على الحروف المشددة.

• **د – صدق الاختبار**:

تم عرض القطعة المختارة، ومهارات القراءة الجهرية (الطلاقة) المراد قياسها، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء رأيهم في القطعة والمهارات التي تقيسها، وقد أكد السادة المحكمون صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه. ملحق (٢).

• **٣- اختبار الفهم المقروء**:

• **أ – الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينةالبحث.

• **ب- بناء الاختبار**:

تم بناء الاختبار في ضوء مهارات:

- الفهم الحرفي المباشر التي تمثلت في: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف للكلمة ومضادها، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني، أوالمكاني، أو الترتيب حسب الأهمية.
- مهارات الفهم الاستنتاجي التي تمثلت في: استنتاج أوجه الشبهوأوجه الاختلاف، واستنتاج المعاني الضمنية، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- مهارات الفهمالنقدي التي تمثلت في: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص. حيث تم اختيار قطعة للفهم القرائي تشتمل على نواتج تعلم تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاثة السابقة، وتم صياغة (١٥) مفردة اختبارية موزعة على المستويات الثلاثة للفهم القرائي (الحرفي . الاستنتاجي . النقدي)، حيث كانت هذه المفردات جميعها من نوع الاختيار من متعدد، وتكمن أهمية هذا النوع في كونها تقيس نوعيات متباينة من النواتج التعليمية تتراوح من البسيط إلىالمعقد (عدس: ١٩٩٩، ٦١).

• **ج- تعلميات الاختبار**:

تم وضع تعليمات الاختبار بحيث توضح للتلميذ الهدف من الاختبار، وقراءة الأسئلة الواردة بدقة واهتمام، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة، وأن درجات هذه الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب.

• **د- تقدير الدرجات**:

تعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خطأ، حيث إن مفردات الاختبار كلها من نوع الاختيار من متعدد.

• **هـ- صدق الاختبار**:
تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وطُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع لأجله، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات، وتم التعديل في ضوء أرائهم وأصبح الاختبار مكونًا من (١٢) مفردة، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا.

• **و- ثبات الاختبار**:
تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، ثم استعان الباحث بمعادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣، ٨٦)، لحساب الثبات الكلي للاختبار فبلغ (٠.٩٠)، وهو معامل ثبات مقبول علميًا ملحق (٣).

• **٤- اختبار الفهم المسموع**:

• **أ – الهدف من الاختبار**:
يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والتي تم تحديدها في: فهم الجمل التي يسمعها التلميذ، وفهم المعنى العام للقصة التي يسمعها، وتحديد الشخصيات والتفاصيل الخاصة بالقصة، وكذلك تحديد بعض الكلمات في الجملة أو الجمل التي يسمعها، واستخراج الأحداث التي لا علاقة لها بسياق القصة التي يسمعها.

• **ب- بناء الاختبار**:
تم اختيار نص يدور حول قصة رجل كان يعصي الله، وكان فيه كثير من العيوب، فحاول أن يصلحها فلم يستطع، فذهب إلى عالم وطلب منه وصية يعالج بها عيوبه فأمره العالم أن يعالج عيبًا واحدًا وهو الكذب... الخ ملحق (٤). وتم صياغة (١٥) مفردة اختبارية على القصة السابقة من نوع الاختيار من متعدد وتغطي مهارات الاستماع المتضمنة فيالقصة.

• **ج- تعليمات الاختبار**:
تم وضع تعليمات للمطبق تمثلت في:
- تنبيه التلاميذ إلى ضرورة الاستماع الجيد للقصة التي سيسمعونها.
- تنبيه التلاميذ إلى أن الأسئلة الموجودة أمامهم إجاباتها في القصة التي سيسمعونها .كذلك تم وضع تعليمات للتلميذ تمثلت في تعريف التلاميذ بأن درجات هذا الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب، وأيضًا الإجابة على جميع الأسئلة.

• **د- صدق الاختبار**:
تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين وطُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع لأجله، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء أرائهم حيث أصبح الاختبار مكونًا من (١٢) مفردة اختبارية، وبذلك يكون الاختبار صادقا.

• **هـ- ثبات الاختبار**:
تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة

النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وذلك باستخدام معادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٩) وهو معامل ثبات مقبول علميًا، وبذلك يكون الاختبار قابلا للتطبيق ملحق (٤).

• **٥- اختبار الكتابة**:

• **أ- الهدف من الاختبار**:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية ومهارات التعبير الكتابي، والتي تم تحديدها في قائمة مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ملحق (١).

• **ب- صياغة أسئلة الاختبار**:

اعتمدت صياغة أسئلة الاختبار على أسئلة الاختيار من متعدد، وكذلك أسئلة إنتاج الإجابة، وفيها يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم عن طريق صياغتها بكلماتهم، ومن أمثلة هذا النوع أسئلة المقال، وأسئلة المقال القصير، وقد روعي في صياغة الأسئلة أن تكون واضحة ومباشرة، وتخلو من التعبيرات المعقدة، وتتدرج من السهل إلى الصعب، وقد بلغت أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٢١) مفردة اختبارية، بالإضافة إلى فقرة الإملاء والتي روعي فيها مهارات الكتابة المطلوب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

• **ج- تعليمات الاختبار**:

تم وضع تعليمات الاختبار، بحيث توضح للتلميذ الهدف من الاختبار، وقراءة الأسئلة بدقة، والحرص على إجابة جميع الأسئلة، وأن درجات هذا الاختبار لا علاقة لها بالنجاح أو الرسوب.

• **د- تقدير الدرجات**:

تعطي درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خطأ بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المقال القصير، وتصحح أسئلة المقال من خلال مقياس تقدير أداء متدرج من صفر إلى ٣ درجات، وقد تم وضع مؤشرات واضحة تبين مستوى الأداء المستحق لكل درجة.

• **هـ- صدق الاختبار**:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والمناهج وطرائق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي فيالاختبار من حيث مدى مناسبة الهدف الذي وضع له، ومدى صحة الصياغة اللغوية للمفردات، وإضافة أو حذف مايرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء أرائهم، وبذلك يعتبر الاختبار صادقا.

• **و- ثبات الاختبار**:

طبق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وقد استعان الباحث بمعادلة سيبرمان وبراون (فؤاد أبو حطب وآخرون: ١٩٩٣ ، ٨٦)، لحساب الثبات الكلي للاختبار فبلغ (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مقبول علميًا، وبذلك يكون الاختبار قابلا للتطبيق ملحق (٥)، وقد تم تصميم الاختبارات السابقة في ضوء مواصفات

الورقة الامتحانية، ومراعاة الوزن النسبي لكل مهارة الطلاقة، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة.

- **٦- مقياس اتجاهات**:
- **أ- الهدف من المقياس**:

التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية.

- **ب- بناء المقياس**:

أعد هذا المقياس بطريقة ليكرت وهي طريقة التقديرات المتجمعة، وقد تم اختيار طريقة ليكرت باعتبارها من أكثر طرق قياس الاتجاهات انتشارًا، بالإضافة إلى إمكانية الحصول عن طريقها على مقياس له معامل ثقة مرتفع بأقل عدد من البنود (على عبد المنعم: ١٩٩٢، ٦٧). وقد بلغت عبارات المقياس (٣٠) عبارة منها (١٥) عبارة موجبة، (١٥) عبارة سالبة، وقدروعي في هذه العبارات الوضوح والإيجاز (جابر عبد الحميد: ١٩٩٠، ٢٥٠).

- **ج- صدق المقياس**:

للتحقق من صدق العبارات التي تم تجمعيها وصياغتها في المرحلة السابقة تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس، وذلك بهدف التعرف على أرائهم حول ارتباط العبارات باتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة، وتم عمل التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون وبذلك يكون المقياس صادقا.

- **د- ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ.(محمد عبد السلام:د.ت)بعد تطبيق المقياس وبلغت قيمة معامل الموثوقية (٠.٨٥)، وهي قيمة مقبولة تشير إلى أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الموثوقية، وبذلك أصبح المقياس معدًا في صورته النهائية ملحق (٦).

- **هـ- عينة البحث**:
- **أولا: عينة التلاميذ**

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، خلال العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، من مدرسة محمد فريد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة منشأة ناصر بمحافظة القاهرة حيث بلغت العينة (١٠٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ويدرسون وفقا لبرنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الابتدائي.

- **ثانيًا: عينة المعلمين**

تم اختيار عينة البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الذين تم تدريبهم ضمن برنامج القرائية، ويزاولون عملهم داخل الفصول، وذلك للتعرف على اتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة من خلال المقياس المعد لذلك، حيث بلغت العينة (٥٠) معلمًا ومعلمة من مدرستي محمد فريد الابتدائية التابعةلإدارة منشأة ناصر بمحافظة القاهرة، ومدرسة السلام للتعليم الأساسي التابعة لإدارة الأقصر التعليمية بمحافظة الأقصر.

- **تطبيق أدوات البحث**:

- **أولاً: الأدوات الخاصة بالتلاميذ**

تم تطبيق أدوات البحث الخاصة بالتلاميذ وهي: اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، واختبار الفهم المقروء، واختبار الفهم المسموع، واختبار الكتابة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وقد راعى الباحث الدقة والموضوعية في إجراءات التطبيق موضحًا للتلاميذ أن درجة هذا الاختبار لاعلاقة بالنجاح والرسوب، وأن الهدف منها هو التعرف على مدى اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة.

- **ثانياً: التطبيق على عينة البحث من المعلمين والمعلمات**

تم تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة البحث من المعلمين أيضًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، حيث وضح لهم الباحث أن الهدف من هذا المقياس هو التعرف على اتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة، وطلب منهم الإجابة بكل دقة وموضوعية على بنوده، وقد لاحظ الباحث تعاونًا كبيرًا من قبل المعلمين والمعلمات.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

فيما يلي عرضالنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي في ضوء تساؤلاته والفروض المنبثقة منها مع تفسيرها ومناقشتها:

بالنسبه للسؤال الأول:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)تحقق معيار الأداء المحدد (٤٥)كلمة في الدقيقة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين وصلوا أو تجاوزوا المعيار المحدد، ومتوسط الدرجات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	متوسط الدرجات	المعيار المُطبق	نسبة التلاميذ الذين حصلوا أو تجاوزوا المعيار المحدد
الطلاقة في القراءة الشفهية	٢٠ ٪	٣٦	٤٥	٨٠٪

يتضح من الجدول السابق أن ٨٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو (٤٥) كلمة في الدقيقة، وأن ٢٠ ٪ من التلاميذ عينة البحث قد حصلوا على صفر في اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث، حيث تشيرهذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية الطلاقة (القراءة الشفهية).

بالنسب للسؤال الثاني:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المقروء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المقروء تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (٩) أسئلة من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على اختبار الفهم المقروء

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
الفهم المقروء	-	١٠ ٪	١١.٣ ٪	(٩) أسئلة	٩٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٩٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد، وهو الإجابة عن (٩) أسئلة من أسئلة الاختبار البالغ عددها (١٢ سؤالا)، وأن ١٠ ٪ لم يحققوا المعيار، ولم يحصل أي تلميذ من عينة البحث على صفر، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامجالقرائية في تنمية مهارات الفهم المقروء لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الثالث:

ما فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الفهم المسموع تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (٨) أسئلة من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح درجات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على اختبار الفهم المسموع

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
الفهم المسموع	١٠ ٪	٢٠ ٪	٩.٤	(٨) أسئلة	٧٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٧٠ ٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو الإجابة عن (٨) أسئلة من أسئلة الاختبار البالغ عددها (١٢) سؤالا ، وأن ٢٠ ٪ من التلاميذ لم يحققوا المعيار، وأن ١٠ ٪ من التلاميذ قد حصلوا على صفر. وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول

الفرض الثالث من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية مهارات الفهم المسموع لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الرابع من أسئلة البحث:

ما فاعلية استرتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

استجابات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المُطبق عليهم برنامج القرائية على اختبار الكتابة تحقق معيار الأداء المحدد إجابة (١٧) سؤالا من أسئلة الاختبار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر، والتلاميذ الذين لم يحققوا المعيار، والتلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح درجات عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث على اختبار الكتابة

الأنشطة	نسبة التلاميذ الذين حصلوا على صفر	نسبة التلاميذ الذين لم يحققوا المعيار	متوسط الدرجات	المعيار	نسبة التلاميذ الذين حققوا أو تجاوزوا المعيار
مهارات لكتابة	-	١٤ ٪	٣٧.٥	١٧ سؤالا	٨٦ ٪

يتضح من الجدول السابق أن ٨٦٪ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد وهو الإجابة على (١٧) سؤالا من أسئلة الاختبار والبالغ عددها (٢٣) سؤالا، وأن ١٤ ٪ من التلاميذ لم يحققوا المعيار، ولم يحصل أي تلميذ من العينة على صفر، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث، حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

بالنسبة للسؤال الخامس من أسئلة البحث:

ما اتجاهات معلمي اللغةالعربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرض التالي:

اتجاهات معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية موجبة.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث أحد أساليب الإحصاء الاستدلالي التالي: اختبار(ت) للقيم المحددة سلفا، وذلك للتعرف على الاتجاهات السائدة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة (فؤاد البهي: ١٩٧٨، ٣٤٣)، وذلك لمقارنة المتوسط الملاحظ لأفراد العينة على مقياس الاتجاهات بالمتوسط الاعتباري للبديل (لا أدري) الذي يمثل نقطة التعادل على المقياس، وهو يساوي عدد عبارات المقياس مضروبًا في القيمة الوزنية لهذا البديل (٣ × ٣٠ = ٩٠)، حيث أعطيت القيم ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ للبدائل موافق بشدة – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق بشدة، وعُكست هذه القيم في حالة العبارات السالبة، حيث أعطيت

القيم ١ ، ٢، ٣ ، ٤ ، ٥ للعبارات موافق بشدة، موافق، لا أدري - غير موافق - غير موافق بشدة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)يوضح المتوسط الملاحظ، والمتوسط الاعتباري، وقيمة (ت)

المتوسط الملاحظ	المتوسط الاعتباري	قيمة (ت)
١١٠.٨٥	٩٠	٢٠.٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة وهي (٢٠.٨٥) دالة عند مستوى ٠.٠١ ٪ ، حيث إنها تزيد عن القيمة الجدولية عند درجة الحرية (٤٧٨) وهي (٢.٥٧٦)، وهذا الأمر يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الملاحظ، والمتوسط الاعتباري، ولما كانت قيمة المتوسط الملاحظ أكبر من قيمة المتوسط الاعتباري للبديل (لا أدري)، فإنه يمكن القول أن الاتجاهات السائدة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية موجبة. وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الخامس من فروض البحث.

- **التعليق على النتائج السابقة**:
- **أولا: التعليق على النتائج الخاصة بالتلاميذ**:

اتضح من خلال العرض السابق لنتائج البحث أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المطبق عليهم برنامج القرائية منذ الصف الأول الابتدائي، ويرى الباحث أن هذا التحسن يرجع إلى عدة أمور من أهمها:

- التوظيف الجيد لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الحروف، والوعي الصوتي، والمفردات، والفهم المقروء، والأساليب والتراكيب من قبل معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الذين تم تدريبهم على هذه الاستراتيجيات.
- الأدلة الإرشادية للمعلمين والمعلمات والمُعدة من قبل وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، والتي توضح للمعلم خطوات تنفيذ كل درس من دروس الوحدة، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وكذلك رصد الإتقان لكل وحدة دراسية.
- المتابعة الميدانية المستمرة من قبل المسئولين بوحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم، وكذلك وحدات القرائية على مستوى المديريات التعليمية والإدارات التعليمية للتحقق من توظيف المعلمين لاستراتيجيات التدريس التي تم تدريبهم عليها، كما يوجد بكل مدرسة ابتدائية مسئول قرائية يتولى المتابعة على رأس العمل.
- تنوع الأنشطة والتدريبات المقدمة للتلاميذ من خلال كراسة الأنشطة المُعدة لذلك، والتي تتكامل مع الكتاب المدرسي، ودليل المعلم، والأدلة الإرشادية في تحقيق أهداف الدروس.

جاءت نتائج هذا البحث متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى ومنها دراسة Levinet (2005)، ودراسة سناء طيبي(٢٠٠٦)، ودراسة (2009) Penkcp، ودراسة (2001) Erdogan,o، ودراسة محمد سالم (٢٠١٢)، ودراسة ذياب كلش (٢٠١٢)، ودراسة(2012)Tonson,D،ودراسة وزارة التربية والتعليم(٢٠١٢)، ودراسة حسن

شحاته (٢٠١٣)، ودراسة عدنان الخفاجي (٢٠١٣)، ودراسة هدى مصطفى (٢٠١٤)، ودراسة أكرم قحوق (٢٠١٤)، حيث أكدت هذه الدراسات جميعها على ضرورة استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، كما أكدت على الدور الفاعل للمعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات وهذا ما أكده فتحي يونس (٢٠١٤)، في دراسة (معلم من وجهة نظر حديثة)، حيث أشار إلى التأثير العميق للمعلمين كأفراد في تعليم التلاميذ حتى في المدارس غير الفعالة نسبيًا.

- **ثانيًا: التعليق على النتائج الخاصة باتجاهات المعلمين**

اتضح من خلال النتائج السابقة أيضًا أن اتجاهات المعلمين عينة البحث نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية جاءت موجبة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى:

- شعور هؤلاء المعلمين بأهمية استراتيجيات التدريس المستخدمة، حيث تساعدهم على التفاعل مع تلاميذهم، وتحسن مستواهم في مهارات القراءة والكتابة، ويتضح ذلك للمعلم من خلال أساليب رصد الإتقان الموجودة عقب الدروس والوحدات الدراسية، فعندما يشعر الفرد بتحقيق تقدم ما ولو كان بسيطا في مجال عمله، فإن ذلك يشعره بالرضا الذي يؤثر بدوره على اتجاهه نحو العمل، ونحو النظام الذي ساعده على ذلك التقدم، كما تؤكد هذه الاتجاهات الموجبة انتقال أثر التدريب الذي حصل عليه هؤلاء المعلمين من خلال وحدات القرائية في الإدارات التعليمية، وكذلك المتابعات الميدانية المستمرة من قبل مسئولي القرائية وموجهي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، يضاف إلى ذلك كثرة الأنشطة والتدريبات المتضمنة في الكتاب المدرسي، وكراسة الأنشطة، ودليل المعلم الأمر الذي ساعد المعلم على توظيف استراتيجيات التدريس المستخدمة.

- **توصيات البحث**:

في إطار حدود البحث ونتائجه يعرض الباحث التوصيات التالية:

- ضرورة تحديد المستويات المتوقعة للكفاءة في القراءة بالنسبة لأنشطة معينة بالنسبة لكل صف دراسي في الصفوف الثلاثة الأولى.
- ضرورة تدريب معلمي وموجهي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى على المستويات المتوقعة للكفاءة في القراءة في كل صف.
- ضرورة الاستخدام المتكرر لتسجيلات صوتية وفيديو لأولاد وبنات يقرؤون بالمستوى المتوقع للكفاءة في القراءة، وبذلك يستطيع المعلمون والموجهون ومديرو المدارس والأباء والتلاميذ التعرف بصورة واضحة على مستوى القراءة المتوقع في كل صف، ومعرفة ما إذا كان تلاميذهم قد بلغوا هذا المستوى في القراءة أم لا.
- ضرورة القضاء على الأمية في الصفوف الأولى، حيث إن التلاميذ الذين لايستطيعون القراءة هم أكثر عرضة لترك الدراسة.
- ضرورة وضع التلاميذ الذين لايستطيعون القراءة في فصول منفصلة لتقديم تدريس علاجي ومكثف لهم، وبالتالي يجب أن يكون تعلم القراءة هو هدف التعليم الأول بالنسبة لهم.

- ضرورة تقديم تدريب للطلاب المعلمين في الجامعة قبل التحاقهم بالتدريس على استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة المستخدمة في برنامج القرائية.
- ضرورة تنوع الأنشطة والتدريبات المتضمنة في دليل المعلم والأدلة الإرشادية وكراسات التدريبات إلى جانب الكتاب المدرسي، وتزويد المعلمين بها وتدريبهم عليها.
- ضرورة تشجيع ممارسة القراءة في الفصل وفي المدرسة من خلال المكتبة والأنشطة الصيفية وإحياء فكرة مهرجان القراءة للجميع وفي مقدمتهم تلاميذ الصفوف الأولى.
- زيادة الوعي بين الأباء الأقل تعليمًا بأهمية ممارسة القراءة لأبنائهم، مع ضرورة توفير موارد للقراءة ملائمة للصفين الثاني والثالث بتكلفة منخفضة لكل الأطفال بالمدرسة.
- جعل القراءة أولوية كهدف تعليمي للذين لايستطيعون القراءة أو الذين يقرؤون بصعوبة وزيادة دروس القراءة في حصص دراسية مخصصة لهم.
- قيام المعلم/ة بجعل التلاميذ المهرة في القراءة أي الذين اقتربوا من المعيار أن يمارسوا القراءة سويًا في مجموعات صغيرة في الفصل، بينما يقوم المعلم/ة بإعطاء تعليمات وتوجيهات في القراءة للتلاميذ الذين يقرؤون بصعوبة بصفة أساسية.
- تصميم وتوزيع برامج ومواد نموذجية لكل المدارس الابتدائية لاستخدامها في معسكرات للقراءة أثناء نصف العام أو خلال الإجازة الصيفية لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، مع التأكد من وجود مواد مستقلة مخصصة للذين يقرؤون بصعوبة وللذين اقتربوا من المعيار في كل صف دراسي.

- **بحوث مقترحة**:

- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن مشروع القرائية في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التعليم الابتدائي.
- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية علىالتحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- دراسة الفروق بين البنات والبنين في القراءة والكتابة في ضوء استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- تقويم كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء أهداف القرائية.
- إجراء بحوث ودراسات تتبنى إنتاج وتصميم وسائل تعليمية للاستفادة منها في برنامج القرائية.
- إجراء دراسات تقويمية للبرامج التدريبية الخاصة بالقرائية والعمل على تطويرها.
- إجراء دراسات تقويمية لوحدات القرائية بالإدارات التعليمية والعمل على تطويرها.

• أولاً: المراجع العربية:

- أكرم إبراهيم القحوف. (٢٠١٤): منبئات القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الثاني.
- أماني حلمي عبد الحميد. (٢٠١٠): فاعلية تصور مستقبلي لأدوار معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقاً لمعايير الجودة الشاملة والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٧، إبريل.
- جابر عبد الحميد. (١٩٩٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٠م.
- جمعة سيد يوسف. (١٩٩٠): سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، ب ط ، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع السياسة، الكويت.
- الحايك والصغير. (٢٠٠٦): تدريس التربية الرياضية وفق المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة، عرض ونوقش في مؤتمر تطوير التعليم العالي نحوالاقتصاد المعرفي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- حسن شحاته وآخرون. (٢٠١٣): اللغة العربية، لغتي الجميلة، دليل المعلم، الصف الثاني الابتدائي، وزارة التربية والتعليم.
- حسن شحاته.(٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٦، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ـــــــــــــ (٢٠١٢): الثروة اللغوية لتوسيع شرايين تعليم القراءة، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١ – ١٢ يوليو.
- ذياب عبد الجبار كلش. (٢٠١٢): الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في فلسطين في ضوء أراء المعلمين في مديرية تربية جنين، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ١١ – ١٢ يوليو.
- سارة عبد العزيز عمران. (٢٠١٢): معلم القراءة في ضوء متطلبات التغيير، المؤتمر العلمي الثاني عشر (تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ١١ – ١٢ يوليو، المجلد الثاني.
- سناء طيبي. (٢٠٠٦): أهمية التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد ٨.
- عبد الرحمن عدس. (١٩٩٩): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عدنان الخفاجي. (٢٠١٤): طرائق تعليم القراءة للمبتدئين من أهم عناصر إعداد معلم القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر، (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)، ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الأول.
- على أحمد مدكور. (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية ط ١ ، دار المسيرة، عمان، الأردن،
- على محمد عبد المنعم. (١٩٩٦): احتياجات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الأزهر من الخدمات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو وسائل الاتصال التعليمية في التدريس، التربية، مجلة علمية محكمة في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد ٢٤.
- عوض بن زريبان الجهنى. (٢٠١٤): تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، المؤتمر العلمي الدولي الثاني، الثالث والعشرون، للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تطوير المناهج رؤى وتوجهات، ١٣ – ١٤ أغسطس.

- فايزة السيد محمد عوض. (٢٠١٣): الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- فتحي على يونس(٢٠١٠): توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، مجلة القراءة والمعرفة العدد ٩٤.
- ـــــــــــ (٢٠١٢): الأمور التي ينبغي توافرها في تأليف كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثاني عشر " تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية" ، ١١ – ١٢ يوليو.
- ـــــــــــ (٢٠١٤): معلم القراءة من وجهة نظر حديثة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الأول.
- ـــــــــــ (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس، محمود الناقة. (١٩٧٨): أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- فتحي على يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة. (١٩٨٧): تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، القاهرة، مطابع الطوبجي.
- فرج عبد القادر طه. (١٩٨١): أصول علم النفس الحديث، القاهرة، دار المعارف.
- فليب إسكاروس. (٢٠١٤): يتعلم المعلم ثم يعلم قراءة الكتاب المدرسي في ضوء نظرية الأداء التنفيذي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر، (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)، ٦ – ٧ أغسطس، الجزء الثاني.
- فؤاد أبو حطب وآخرون. (١٩٩٣): التقويم النفسي، ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد. (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ١٣.
- مارزانو بيكرنج، بولوك. (٢٠٠٦): التعليم الصفي الفعال، ترجمة: سعود بن ناصر الكثيرى.
- محمد عبدالسلام. (د.ت): القياس النفسي والتربوي، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- محمد محمد سالم.(٢٠١٢): التحديات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، (فنلندا أنموذجًا). المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١– ١٢ يوليو.
- محمود جلال الدين سليمان. (٢٠٠٦): دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا، ٢٥ - ٢٦ يوليو.
- محمود جلال الدين سليمان. (٢٠١٢): برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ١١ – ١٢ يوليو.
- محمود رشدي خاطر. (١٩٩٠): المدخل في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة.
- نبيل على. (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة - الكويت العدد ٢٦٥.
- هدى مصطفى محمد. (٢٠١٤): أحد برامج المركز العربي للبحوث التربوية بالكويت نموذجًا لمشروعات قرائية إقليمية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦ – ٧ أغسطس.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ (٢٠٠٦): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ (٢٠٠٩): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.
- ـــــــــــ ٢٠١١): المعايير القومية للتعليم، المستويات المعيارية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.

- ـــــــــــــــــ (٢٠١٣): الأدلة الإرشادية للصفوف الثلاثة الأولى.
- ـــــــــــــــــ(٢٠١٣): التقييم الأساسي لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي.

• ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Aderson, R.C, & Kuihavy R.W. (2009): Learning Concepts from definition American Eductional Reasearch Journal, 9, 385 – 390.
- Barrett, T. C. (2006): Atoxonomy of reading Comprehension in R.F. Smith & Barrett reading in the middle Grades Addison-wesley Publishing CO.
- Becker, W. C., & Engelmann, S.(2008): Analysis of achievement data on six Cohots of Low- income Children from 20 School districts in the Universty of Oregon Direct Instruction Follow Through Model) Follow Through Project, Tech, Rep. No 1- 78) Eugene, OR: University of Oregon.
- Bennent, H, O and Others. (2000): Freshman South Africaica Student Sviewson the Study of Chemisty the Annual Mettingof the national Association of Research in Science Teaching, new Orkleans, LA, April28 May.
- Cotton: (2005): Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education, http:///www. Nworl sopd sivs 8035.html.
- Dunn, N.E. (2004): Children achievement at School-entry age as sfunction of mothers and fathers teaching, Elementary Journal 81,245 – 253.
- Erdogan,O.,(2010): Relationship between The Phonological awareness skills and writing skills of The first student at Primary School, Journal of education Sciences Theory & Practice, Turkish, Vol(11),No.3,pp.1506-1510.
- Hoffman, J.V., Oneal, S.f., kaster, L, A., Clements, R.O., Segal, K. w., & Nash, M.F. (2008): Guided Oral reading and miscue focused verbal feedback in second-grade Classroms. Reading Research Quarterly, 19,367-384.
- Johnson, D, (2012): Spanish reading Comprehension, Phonological awareness, and Oral Fiuency among Spanish speaking adolescent Latino Students Publication info: Capella University, Pro Quest, umI Dissertations Publishing, Ph.D.
- Levin, I, ET (2005): Learning of Letter names and Sound and Their Contribution to word recognition, Journal of Experimental Child Phycology, No. (93) pp. (139).
- Mansour, M.D. (2006): Embarching Teacher Quality & Excellence: Pereeption, Reality, And Causality pH.D. School of Education, University of Pittsbarg.
- Mayer, D.E, & Schvaneveidt, R.W. (2010): Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. Journal of Exprimental.

- Morris, E. (2001): Professionalism and Trust: The Future of Teacher to Social market Foundation, New, from: www, Teacher net. GoV.UKL.
- Penke, M., (2009): The role of Phonology in reading, written Language and Literacy journal, Vol (11) No. (2), pp. (147-166).
- Smith, Manilync (2001): The Ouicomes question in Teacher education, Teacher and Teaching Education, 17, pp. (527546).
- Soderbergh, W.C., (2004)& Reading early childhood: Linguistic Study of the Preschool child gradual acquisition of reading ability. Washington, DC: Georetown Universty Press.
- Stevenson, H.W. (2008): Making the grade School achievement in Japan, Taiwan, and United States. Annual Report of the Center for Advanced Study in Behaviral Sciences. Stanford, CA.
- Wilson, P.T., & Anderson, R.C (2010): Reading Comprehension and School Learning. In J. Osborn, P.T. Wilson, R.C. Anderson (Eds), Reading Education: Foundation for a Literate America. Lexington, MA: Lexington Books.
- Zola, D. (2009): Redunandancy and Word Perception during reading Perception and Psychophics, 36,277-284.

البحث السادس:

واقع استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د / حامد فلاح الأسعدي

دكتوراة من جامعة Western Sydney باستراليا

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

واقع استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية

د / حامد فلاح الأسعدي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف؟؛ما مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية في المرحلة المتوسطة؟؛ ما أثر استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية على تحصيل طلابهمبالمرحلة المتوسطة؟؛ هل يختلف تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف باختلاف مستوى الاستخدام (قليل، كبير)؟. ولغرض الدراسة طور الباحث استبانة تكونت من (٣٧) فقرة لمعرفة درجة توافر التقنيات التعليمية ومستوى استخدامها، تم التأكد من صدق هذه الأداة وثباتها، وطبقت على عينة من (٨٥) من معلمي اللغة العربية، كما أعد الباحث اختبار تحصيلي لطلبة الصف الثاني متوسط تكون من (٢٣) فقرة، طبق على مجموعتين من التلاميذ أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوت كبير في درجة توافر التقنيات التعليمية في مدارس محافظة الجوف، حيث تفتقر بعض المدارس إلى كثير من التقنيات التعليمية الحديثة في حين يتوافر لدى العض الأخر من المدارس؛ كما وجدت الدراسة أثر في استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية على تحصيل الطلبة، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بدرجة كبيرة بين درجة استخدام التقنيات التعليمية وتوظيفها داخل الفصول الدراسية والتحصيل الدراسي؛ وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لمستوى استخدام التقنيات التعليمية صالح الطلبة الذين استخدموا هذه التقنيات بدرجة كبير عن غيرهم ممن استخدم معلومها التقنيات بدرجة أقل.

The Reality of Using Arabic Language Teachers the Educational Technologies and its Impact on the Achievement of the middle school Students in Al-Jowf Governorate in Saudi Arabia

Abstract:

The aim of the present study is to identify the level of using Arabic language teachers the educational technologies and its impact on the achievement of their students in middle school in al-Jowf governorate , Saudi Arabia, through answering the following questions: What is the level of the educational technologies in middle schools in al-Jowf governorate?; What the level of using the Arabic language teachers the educational technologies in the middle stage ?; what is the effect of using Arabic language teachers the educational techniques on their students' achievement ?; Is the Arabic language students' achievement at the middle school in al-Jowf governorate differs according to the level of usage (high, low)? For achieving the purpose of the study, the researcher prepared a questionnaire consisted of thirty – seven (37) paragraphs to identify the availability of the educational technologies and the level of its usage. In order to confirm the validity and the reliability of this instrument, it was applied to a sample of eighty five (85) of the Arabic language teachers. The researcher also

prepared an achievement test for students in the second grade consisted of twenty three (23) paragraphs, and applied to two groups of students, one is a control group and the other is experimental. The results of the study reveals that there is a difference in the availability of the educational technologies in the schools of al-Jowf governorate, where some schools lack many of the modern teaching techniques while they are available for some schools. The study also confirmed the impact of using the Arabic language teachers the educational technologies on students' achievement. The results showed a positive correlation between the degree of using the educational technologies and employing it in classrooms and academic achievement. The results showed a statistically significant difference in students' achievement related to the level of using the educational technologies in favor of the students who used these technologies.

- **المقدمة** :

إن أبرز ما يميز هذا العصر التطور التكنولوجي الهائل والمستمر الذي أصبح لا غنى عنه في جميع نواحي الحياة، فقد أخذت التكنولوجيا تغزو جميع أنحاء العالم لتسهل عملية الاتصال بين العالم أجمع لذا يجب على الإنسان الاطلاع على كل ما هو جديد لكي يستطيع اللحاق بالركب التكنولوجي.

وإن عملية التعليم ليست بمنأى عن هذا التطور التكنولوجي، بل أنها هي أساس هذا التقدم وقاعدته، ومنها يتفرع وينتقل إلى باقي مجالات الحياة. لذلك برزت الحاجة إلى إيجاد نوعية تعليم قادر على مسايرة ركب الحضارة والتقدم، والاستفادة من النِتاج البشري والتحقق في كل ما قد أنتجه وابتكره الإنسان، بل وقادرة أيضا على تخريج أفراد يملكون القدرة على التطوير والابتكار، ومن أجل الحصول على هذه النوعية من التعليم كان لابد من الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتطوير التعليم (عقيل، ٢٠٠٣).

لذا فإن استخدام التقنيات التعليمية ليست ظاهرة حديثة، بل هي مسألة ذات جذور تاريخية مرتبطة بعصور الإنسان الأولى، فالمنقوشات والرسومات التي حفرها الآشوريون، والسومريون، والفراعنة، والصينيون، واليونان على واجهات المعابد، ما هي إلا تقنيات تعليمية حفظت تاريخ تلك الأمم (حمدان، ١٩٨١).

وقد أدى دخول التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة إلى ظهور ما يسمى بتقنيات التعليم في مجال التربية، فأصبحت التقنيات التعليمية من الأساسيات التي تأخذ بها كافة دول العالم كلٌ حسب إمكانياته، وذلك لأهمية دورها الفعال في تطوير النظام التربوي بوجه عام وعناصر المناهج الدراسية بشكل خاص. ولقد تدرج التربويون في الوصول إلى تسمية التقنيات التعليمية، فقد بدءوا بوسائل الإيضاح ثم الوسائل البصرية، والوسائل السمعية البصرية، والوسائل المعينة، والوسائل التعليمية، وصولا إلى تسميتها بالتقنيات التعليمية (استيتية والدبس، ١٩٨٧ ؛ رضا، ١٩٨٠ ؛ الغزاوي، ٢٠٠٠).

وفي ضوء الدور الجديد للمعلم وتحديث الأنظمة التربوية قامت المملكة العربية السعودية بمبادرة رئيسية لتهيئة المملكة لتكوين مجتمع معلوماتي من خلال أعداد الأجيال القادمة ليكونوا مستعدين للعمل في بيئات رقمية، تنفذ

وزارة التعليمبرنامجًا طموحًا للتطوير التربوي يتضمن عناصر ومكونات مختلفة من بينها التوسع في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال الدورات التدريبية مثل: ICDL الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ودورة أنتل " التعليم للمستقبل" وإعداد المواد التعليمية الالكترونية (مبسلط، ٢٠٠٥).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

من خلال خبرة الباحث العملية في المجال التربوي، لوحظ وجود تفاوت في درجة استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها عند معلمي اللغة العربية بمدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية؛ وتحاول هذه الدراسة الكشف عن مستوى استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس الجوف بالمملكة العربية السعودية للتقنيات التعليمية وتوظيفها وأثر ذلك على تحصيل طلابهمبالمرحلة المتوسطة، وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف؟
- ما مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية وتوظيفها في مدارس المرحلة المتوسطة؟
- ما أثر استخدام التقنيات التعليمية عند معلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم بالمرحلة المتوسطة؟
- هل يختلف تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف باختلاف مستوى الاستخدام (قليلة، كبيرة)؟

- **أهمية الدراسة**:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- أهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية، فهي تحفز الطلاب على التعلم وتقوي العلاقة بينهم وبين المعلمين، فهذه الدراسة جاءت للكشف مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة.
- إبراز جوانب النقص لمستحدثات تقنيات التعليم من المواد والأجهزة التعليمية، والعمل على توفيرها.
- تقدم توصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية قد تساعد على توفير التقنيات التعليمية وإدخال الأجهزة والمواد التعليمية إلى المدارس واستخدام، ورفع مستوى المعلمين.

- **التعريفات الإجرائية**:

التقنيات التعليمية: هي كل ما يستخدمه المعلم والطالب من مواد تعليمية، وأجهزة وأدوات والآلات تساعد في تسهيل عملية التعلم لدى المتعلمين، ولها مستويان: (تستخدم بمستوى عالي. تستخدم بمستوى منخفض).

المرحلة المتوسطة: هي مرحلة من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية تقع بعد المرحلة الابتدائية، ومدتها ثلاث سنوات.

التحصيل: هو كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات، وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراستهم ما هو مقرر عليهم في المدرسة، ويقاس بعلامة الطالب في اللغة العربية عن طريق الاختبار الذي طبق عليه.

• **محددات الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

- عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- عينة من طلاب الصف الثاني متوسط بالمرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- طبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ.
- كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة.

• **الدراسات السابقة**:

حظي موضوع التقنيات التعليمية التعلمية باهتمام العديد من الدراسات العربية والأجنبية، وأهتم الباحثون في مختلف دول العالم بدراسة واقع استخدام التقنيات التعليمية من حيث توافرها، ومستوى استخدامها، والعوائق التي تحد من استخدامها في المراحل الدراسية المختلفة من وجهة نظر المعلمين. وقد تناول الباحث عرضا لأهم الدراسات التي تتعلق بواقع استخدام التقنيات التعليمية من حيث توافرها ومستوى استخدامها والعوائق التي تحول دون توافرها، وذلك على النحو التالي:

أجرى فان روي؛ يلهيلمينا(Van Rooy؛Wilhelmina, 2012) دراسة بعنوان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى حد أقصى في تعليم وتدريس علم الحياء بالتقنيات الرقمية المحددة في المدارس الثانوية في استراليا. وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: توافر التقنيات التعليمية الحديثة في المدارس الثانوية. انخفاض استخدام التقنيات التعليمية الحديثةمن قبل المعلمين.

وأجرى حسنزاده؛ غلامي؛ اللهيار؛ نورالدين (٢٠١٢) دراسة بعنوان الدافع وسمات الشخصية في تدريس الانجليزية كلغة ثانية لطلاب الدراسات العليا في ماليزيا نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتفي تدريس اللغة الثانية. توصل الباحث إلى النتائج التالية: توافر تكنولوجيا التعليم بشكل عالي. استخدام التكنولوجيا بشكل عالي مثل مثل العرض، والإنترنت، والبريد الإلكتروني ومعالجة النصوص.

وقام الشهراني (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومديري المدارس بمدينة الطائف ، حيث وزع الباحث استبانة على عينة مكونة من (٩٠) فردا، منهم (١٠) مشرفين تربويين و(٨٠) مدير مدرسة وقد أظهرت النتائج عدم توافر التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية لا تستخدام، أن هناك معوقات عند استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستخدام تعزى للمتغيرات التالية: طبيعة العمل المؤهل العلمي عدد سنوات الخدمة في التعليم.

وفي دراسة قام بها "أنلي؛ افلا؛ فريمان؛ وأومالي" (Ainley, Eveleigh, Freeman, and O'Malley, 2010) هدفت للتعرف على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس العلوم والرياضيات في الصف الثامن في استراليا. أظهرت نتائج الدراسة أن التقنيات التعليمية متوفرة، وأن مستوى استخدام التقنيات التعليمية عالي من قبل معلمي العلوم والرياضيات.

وقام الودعاني (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، منها: تدني مستوى توافر التقنيات التعليمية الأساسية والمعينات الأخرى اللازمة لتنفيذ الانشطة المعملية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. تدني مستوى استخدام التقنيات التعليمية الأساسية والمعينات الأخرى اللازمة لتنفيذ الانشطة المعملية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في إجابات أفراد عينة الدراسة عن مدى استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي باختلاف سنوات الخبرة، أو باختلاف عدد الدورات التدريبية. وجود معوقات تحد من التدريس للرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة تأثير معوقات التدريس المعملي للرياضيات بالمرحلة الابتدائية باختلاف سنوات الخبرة أو باختلاف عدد الدورات التدريبية.

أجرى الزهراني (٢٠٠٩م) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفةٍ واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلومبالمرحلة الثانويةٍ من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة،وبشكل أكثر تحديدًا فإنها تهدف إلى معرفة درجة توافر المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. معرفة درجة استخدام معلمات العلوم للمستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلالثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. معرفة معوقات استخدام المستحدثاتالتكنولوجية في مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينٌة مكة المكرمة على أداة الدراسة تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، التخصص الوظيفي، الخبرة، الدورات التدريبية). وقد توصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها:

- تدن درجة توافر المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة.
- تدن درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة.
- وجود معوقات تحد من استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلةالثانوية بمدينة مكة المكرمة على أداة الدراسة تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل العلمي، التخصص الوظيفي، الخبرة، الدورات التدريبية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة على أداة الدراسة تعزى لمتغير(الدورات التدريبية) حول درجة استخداملمستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم، ودرجة معوقات استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمد ينة مكة المكرمة.

وفي دراسة قام بها أجرى كينيدي؛ جاد؛ آنا؛ كاثلين؛ وكيري - لي (Kennedy, Judd, Anna, Kathleen and Kerri-Lee, 2008)) هدفت إلى تعرف على تجارب طلاب السنة الأولى مع التكنولوجيا. وأظهرت نتائجهاأن التقنيات التعليمية متوفرة لدى طلاب جامعة مالبورنفي استراليا، وأن هناك انخفاض في استخدام التقنيات الحديثة ليست القديمة.

وأجرى العنزي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للتقنيات التعليمية والصعوبات التي يواجهونها في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، وقد شملت العينة (٣٨٢) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ عدده (٩٧٦) وبنسبة مقدارها ٣٩٪، بينما أظهرت نتائج الدراسة: على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الوسط الحسابي الأعلى وهم أصحاب الخبرة (٥ -١٠) سنوات، في حين لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وفي دراسة قام بها عقيل (٢٠٠٣) هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية للوسائل التعليمية في محافظة جازان في المملكة العربية السعودية. حيث بحثت الدراسة هذا الواقع من خلال الكشف عن مدى توافر الوسائل التعليمية ومدى استخدامها، والعوائق التي تحول دون استخدامها، والاتجاهات نحو الاستخدام، في ضوءٍ متغيرات التخصص، والخبرة، والتدريب، وتكونت عينةٍ الدراسة من (١٣٨) معلما من معلمي المرحلة الثانوية البالغ عددهم (٨٤٨) معلما، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن مستوى استخدام المعلمين للوسائل التعليمية كان ضعيف بشكل عام.؛ دلت النتائج إلى عدم وجود أثر لمتغير التخصص والخبرة بينما يوجد أثر لمتغير التدريب ولصالح الذين حضروا دورات تدريبية.

كما قام الخوالده (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة المعيقات التي تقلل من استخدام الوسائل التعليمية في تدريس منهاج اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة

جرش. وقد تم اختيار عينة الدراسة والتي تكونت من (٢٠٠) معلم ومعلمة أي ما نسبتة (٥٥.٢٪) من المعلمين يقومون بتدريس منهاج اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، بالإضافة إلى عدد من المعلمين والمعلمات الذين كان لهم خبرات سابقة في هذا المجال.

وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وفي اختبار (نيومن كولز) لبيان الفروق بين المجموعات.
- وجود فروق بين حملة درجة أقل من بكالوريوس وحملة البكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس.
- وجدت فروق بين حملة درجة دبلوم التربية وحملة درجة البكالوريوس لصالح حملة دبلوم التربية، وفروق بين حملة درجة الماجستير وحملة المؤهلات العلمية الأخرى لصالح حملة درجة الماجستير.

وهدفت دراسة الجودر(٢٠٠٠م)إلى التعرف على أنواع التكنولوجيا التربوية الحديثة وإمكانيات استخدامها في التعليم، وكذلك التعرف على واقع استخدام التكنولوجيا التربوية الحديثة في التعليم في دول الخليج العربي ومدى الاستفادة منها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنمحدودية استغلال التكنولوجيا الحديثة في دول الخليج العربي، والاستفادة من الإنترنت في العملية التعليمية وأن توظيف الأنواع الأخرى من التقنيات كالأقمار الصناعية والواقع الافتراضي لا زالت بعيدة المنال، وأندول المنطقة لا تعاني من نقص الموارد المادية، ولكن الأمر يكمن في عدم وجود سياسات واضحة وخطط مدروسة وآليات مناسبة ودراسات ميدانية تهدف إلى الإطلاع على آخر المستجدات العالمية في هذا المجال،وأن شبكة الإنترنت لازالت في واقعها الحالي مبهمة لدي قطاع المعلمين، حيث أن برامج تدريب المعلمين اقتصرت فقط على تدريبهم على كيفية استخدام الشبكة فقط بينما لم تتناول أساليب توظيف الإنترنت في عملية التعلم كما أشارت نتائج الدراسة إلى اتجاهات بعض المعلمين نحو استخدام التقنية المعلوماتية في العملية التعليمية تتسم ببعض المقاومة، وأن أسباب عزوف المعلمين عن استخدام الشبكة يعود إلى عدم الوعي بأهمية هذه التقنية وعدم القدرة على استخدامها، والأمية المعلوماتية، وعدم الإلمام باللغة الإنجليزية.

تعقيب: يُلاحظ عند استعراض الدراسات السابقة أنها قامت بالتركيز على دراسة مدى استخدام الوسائل التعليمية، سواءً لدى الهيئات التدريسية في مختلف المراحل الدراسية. وهذا يرجع إلى أهمية الوسائل التعليمية في جميع المراحل التدريسية، سواءً المدرسية أو الجامعية. كما يلاحظ اعتماد تلك الدراسات على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت معظم الدراسات إلى أن هناك ارتباط إيجابي قوي بين وعي المعلمين وتدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية وزيادة اهتمام المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية. كما توصلت أيضا مجموعة من الدراسات إلى قلة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة مثل العمري (١٤٢٣ه)، كينيدي(2008)، الزهراني(2009)، الودعاني(2009)،

الشهراني(2011). بينما توصلت دراسة حسن زاده(2012)، فان روي(2012) إلى ضرورة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في موقف التعليم والتعلم.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **أولاً: منهجية الدراسة**:

لغرض الدراسة الحالية استخدم الباحث المنهج الوصفي للوقوف على مدى استخدام معلمي اللغة اللعربية بمحافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية للتقنيات التعليمية ودرجة توظيفهم لها؛ كما أعتمد الباحث على المنهج التجريبي لدراسة أثر استخدام معلمي اللغة اللعربية بمحافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية للتقنيات التعليمية على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية.

- **ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة**:

تكون مجتمع الدراسة من (١٣٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية بمحافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد عينة الدراسة، وقد تم استرجاع (٨٥) استبانة مثلت عينة الدراسة بنسبة (٦٥)٪ من مجتمع الدراسة، والملحق (٣) يبين أسماء المدارس وعدد المعلمين الذين استجابوا لأداة الدراسة.

أيضا، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني متوسط من مدارس محافظة الجوف في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني المتوسط وبلغ عددهم (٩٧) طالبا قسموا إلى مجموعتين مجموعة لا تستخدم التقنيات وعددها (٤٨) ومجموعة تستخدم التقنيات التعليمية وعددها (٤٩)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

- **ثالثاً: أدوات الدراسة**:

لغرض الدراسة الحالية أعد الباحث الأدوات التالية:

- استبانه لقياس واقع توافر التقنيات التعليمية ومدى الاستخدام لهذه التقنيات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة اللغة العربية.

وقد أعدهما الباحث على النحو التالي:

- **١- استبانة الدراسة**:

تطلب انجاز أهداف الدراسة الحالية إعداد أداة الدراسة وهي؛ استبانة لقياس واقع توافر التقنيات التعليمية ومدى الاستخدام لهذه التقنيات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.وقام الباحث بإعدادها وفق الإجراءات التالية:

- **أ- تحديد الهدف من الاستبانه**:

تهدف هذه الاستبانه إلى قياس واقع توافر التقنيات التعليمية ومدى الاستخدام لهذه التقنيات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

• **ب- تحديد أبعاد الاستبانه**:

لتحديد أبعاد الاستبانه ومفرداتها تم القيام بالإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأطر والتوجهات النظرية والتعريفات المتنوعة فى مجال الدراسة.
- الاستفادة من مجموعة الدراسات السابقة وما اشتملت عليها من المقاييس والأدوات التى استخدمت فيها.

وفى ضوء الإجراءات السابقة، وفي ضوء أهداف البحث أعدت عبارات الاستبانة، وبلغ عدد فقراتها(٣٧) فقرة بصورتها النهائية.

• **جـ - صياغة مفردات الاستبانه**:

روعي عند صياغة مفردات الاستبانه: أن تكون لغة العبارات واضحة وسهلة الفهم، وأن تكون العبارات متنوعة وشاملة للبعد الذي تندرج تحته، وأن يتساوي عدد العبارات فى كل بعد من أبعاد الاستبانه.

• **د- تحديد نوع الاستبانه ونظام تقدير الدرجات**:

استخدم الباحث طريقة القياس المتدرج؛ لقياس الموافقة على درجة الاستخدام للتقنيات التربوية لتكون على النحو التالي: كبير جدا (٥)، كبيرة (٤)، متوسطة (٣)، قليلة (٢)، قليلة جدا (١).

• **هـ- صدق الاستبانه وثباتها**:

للتحقق من صدق الاستبانه، قام الباحث بعرض عباراتها في صورتها المبدئية مقرونة بالتعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة علي مجموعة من المحكمين من أساتذة كليات التربية (ملحق ٤)، وذلك للتأكد من صلاحيتها، والحكم على عباراتها من حيث: مدي وضوح تعليمات الاستبانه وملاءمتها، ومدي مناسبة الصياغة اللغوية لكل عبارة من عبارات الاستبانه، ومدي انتماء كل عبارة من عبارات الاستبانه للبعد الذي أدرجت تحته، واقتراح حذف عبارة أو إعادة صياغتها أو إضافة عبارات جديدة، ومدى صلاحية الاستبانه لقياس ما وضعت من أجله. كما قام الباحث بالتحقق من الصدق الداخلي للاستبانه . التجانس الداخلي. بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات عباراتها وبين الدرجة الكلية للمحور الذى تندرج تحته العبارة، والدرجة الكلية للاستبانه ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٧٩- ٠.٨٧٢) وهى قيم جميعها دالة عند مستوي (٠.٠١)، وتشير إلى مدى صدق عبارات الاستبانه ومحاورها فى قياس واقع توافر التقنيات التعليمية ومدى الاستخدام لهذه التقنيات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وفيما يتعلق بثبات الاستبانه: تم حساب ثبات الاستبانه ككل بحساب معامل ثبات ألفا، وبلغت قيمته (٠.٨٩٣). وتدل القيم السابقة علي أن الاستبانه موضع الدراسة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وتصلح للاستخدام لغرض البحث الحالي، وبذلك تصبح الاستبانة في وضعها النهائي(ملحق ١).

• (٢)- **إعداد الاختبار التحصيلي**:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على أثر استخدم معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمة على مستوى تحصيل طلابهم في مادة اللغة العربية؛ فقدٍ تم إعداد الاختبار التحصيلي في مادة النصوص في الصف الثاني متوسط؛ وفقا للخطوات التالية:

• **أ- الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طلاب الصف ثاني متوسط لمادة النصوص، وذلك عند المستويات المعرفية الثلاث: "التذكر، والفهم والتطبيق" وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، والوقوف على أثر استخدم معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمة على مستوى تحصيل طلابهم في مادة اللغة العربية

• **ب- تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها:**

تتعدد صور الاختبارات الموضوعية كالمزاوجة، والتكميل، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وقد وقع اختيار الباحث على نمط الاختيار من متعدد لصياغة مفردات الاختبار التحصيلي والبالغ عددها (٣٠ مفردة)؛ نظرا لما يتوافر لهذا النمط من مميزات الاختبارات الموضوعية، والمتمثلة في أنها تقلل من العوامل الذاتية للمصحح عند تقدير الدرجات، وتسمح بتقويم أي عدد من الطلاب صغيرا أو كبيرا، وتغطي مساحات واسعة وكبيرة من المنهج، كما أنها سهلة التصحيح وسريعة التقدير، ولقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار تجنب التعميمات في صياغة المفردات ووضوح مقدمة السؤال؛ حتى لا تحتمل أكثر من تفسير، وتساعد الطالب في التوصل للإجابة الصحيحة، وأن يكون عدد الإجابات أربع منها إجابة صحيحة واحدة، وألا يسير تسلسل الإجابات الصحيحة وفقا لنظام معين يسهل على الطالب اكتشافه، وأن تكون البدائل الأربعة للإجابة واضحة وسهلة الفهم ومتجانسة الأطوال بقدر الإمكان لعدم الإيحاء بصحتها أو خطأها وعدم استخدام حروف النفي في مقدمة السؤال لتأكيد الجانب الإيجابي من المعرفة بدلا من جانبها السلبي (الدمرداش، ٢٠٠١، ٥٤٨). ولبيان كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار تم إعداد صفحة للتعليمات تضمنت البيانات الشخصية الخاصة بالطالب، كما تضمنت أيضا تعليمات الاختبار التي توضح له كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

• **ج-الضبط الإحصائي للاختبار:**

صدق الاختبار: تم ضبط الاختبار في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك لحساب صدق الاختبار: فيقصد بصدق الاختبار "صلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه" (جابر، ٢٠٠٢، ٣٦)، وللتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم؛ لإبداء الرأي في مدى سلامة المفردات وصحتها من حيث الصياغة والمضمون العلمي، ومدى ارتباطها بموضوعات الوحدة، وبالمستوى الذي وضعت لقياسه، ومدى ملائمة المفردات لمستوى الطالبات المعلمات ، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض المفردات غير المناسبة، وإعادة صياغة بعض المفردات لزيادة وضوحها، وتعديل بعض البدائل لبعض المفردات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم عرض الاختبار مرة ثانية على نفس مجموعة المحكمين فوافقوا عليه، وبذلك أصبح الاختبار صادقا.

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل "الفا كرونباخ"، وبلغت قيمته (٠,٨٨)؛ وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار، كما تم تحليل مفردات الاختبار؛ حيث حسبت معاملات التمييز لكل مفردة وتراوحت

مابين (٠,٢٩ – ٠,٧٤)، وحسبت معاملات الصعوبة لكل مفردة وتراوحت ما بين (٠,٢٤ – ٠,٧٥)، وهذا ما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وأنه صالح للتطبيق في لغرض الدراسة الحالية.

زمن الاختبار: تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالب في الإجابة عن مفردات الاختبار وكان (٤٠) دقيقة والزمن الذي استغرقته آخر طالب وكان (٥٦) دقيقة، وبحساب متوسط الزمن الكلي للإجابة عن مفردات الاختبار ووجد أنه (٤٨) دقيقة وبإضافة (١٢) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، يصبح الزمن الكلي عن الاختبار التحصيلي (٦٠) دقيقة.

وتكونت الصورة النهائية للاختبار التحصيلي من: صفحة التعليمات، يليها مفردات الاختبار التي بلغ عددها (٣٠) مفردة؛ ويلي كل مفردة أربعة بدائل فى نمط الاختيار من متعدد، بحيث ترصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ؛ وعليه فإن الدرجة النهائية للاختبار تساوي ٤٠ درجة، وذلك يكون الاختبار في وضعه النهائي ملحق (٢) صالح لغرض الدراسة الحالية.

- **رابعاً: إجراءات الدراسة:**

بعد أن قام الباحث بتحديد مشكلة الدراسة والمجتمع الذي ستطبق عليه الدراسة، تم بناء أدوات الدراسة وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبعده قام الباحث بتوزيعها على مجتمع الدراسة (معلمي اللغة العربية) بعد أن أخذ الموافقة الرسمية من الجهات المعنية، وتم توزيع (١٣٠) استبانة تم استرجاع (٨٥) استبانة منها مثلت عينة الدراسة، كما قام الباحث وبالتعاون مع إدارات المدارس بتحديد مجموعتين من الطلبة لتدريسهم باستخدام التقنيات التعليمية، ومجموعة أخرى لا يستخدم معها هذه التقنيات، وبعد الحصول على البيانات اللازمة قام الباحث بإدخالها بذاكرة الحاسوب بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة

- **خامساً: المعالجات الإحصائية:**

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: (التكرارات والنسب المئوية؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ تحليل التباين الأحادي؛ اختبار توكي (Tuki)للمقارنات البعدية؛ اختبار (ت) لإيجاد الفروقات بين المجموعة المجموعة التجريبية والضابطة). ولقياس مستوى توافر التقنيات التعليمية تم استخدام المعيار التالي:(٠.٥٠ - فأقل) مستوى توافر قليل؛ (٥١ -٠.٧٩) مستوى توافر متوسط؛ (٠.٨٠ - فأكثر) مستوى توافر كبير.ولقياس مستوى الاستخدام تم اعتماد المعيار التالي: (١ -١.٤٩ مستوى استخدام قليل جدا؛ ١.٥ -٢.٤٩ مستوى استخدام قليل؛ ٢.٥ -٣.٤٩ مستوى استخدام متوسط؛ ٣.٥ -٤.٤٩ مستوى استخدام كبير؛ ٤.٥ -٥ مستوى استخدام كبير جدا).

- **سادساً: نتائج الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى مستوى استخدام التقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لدى معلمي اللغة العربية في محافظة

الجوف في المملكة العربية السعودية، ويعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة، وكذلك التعرف على العلاقة بين التحصيل ومستوى الاستخدام.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف؟

الجدول ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	اللوحات الفلينية	,92	,277
٢	الإذاعة المدرسية	,91	,294
٣	الطباشير والأقلام الملونة	,89	,310
٤	الحاسوب	,88	,324
٤	اللوحات الورقية	,88	,324
٦	عرض الشفافيات (البروجكتور)	,85	,362
٧	جهاز عرض الشرائح	,80	,402
٧	الطابعات	,80	,402
٧	الكتب والمرجع والدوريات (المكتبة)	,80	,402
١٠	جهاز التلفاز	,79	,411
١١	أشرطة التسجيل (الكاسيت)	,78	,419
١٢	المسجلات الصوتية	,76	,427
١٣	برامج الحاسوب	,75	,434
١٣	اللوحات الخشبية	,75	,434
١٥	الأقراص المرنة (Floppy)	,74	,441
١٦	الإنترنت	,73	,447
١٧	جهاز الفيديو	,72	,453
١٨	الشرائح	,71	,458
١٨	الإسطوانات المضغوطةCD	,71	,458
٢٠	الشفافيات	,69	,464
٢٠	الرسوم البيانية التوضيحية	,69	,464
٢٢	الصور الفوتوغرافية	,68	,468
٢٢	النماذج	,68	,468
٢٤	كاميرا التصوير الفوتوغرافي	,64	,484
٢٤	السبورة الطباشيرية	,64	,484
٢٦	التمثيليات والمسرحيات	,62	,487
٢٧	الراديو (المذياع)	,59	,495
٢٨	بطاقات الصور والملصقات	,58	,497
٢٩	جهاز الداتا شو(DataShow)	,52	,503
٣٠	جهاز عرض الصور المعتمة(الفانوس السحري)	,51	,503
٣١	الأفلام الثابتة	,48	,503
٣٢	الأفلام السينمائية التعليمية	,45	,500
٣٣	السبورة المغناطيسية	,41	,495
٣٤	الكاميرا الرقمية	,36	,484
٣٤	كاميرا تصوير الفيديو	,36	,484
٣٦	جهاز السينما(جهاز عرض الأفلام السينمائية)	,32	,468
٣٧	مختبر الصوتيات والمرئيات	,31	,464

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوفوترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، والجدول (١)يوضح ذلك.

يبين الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف، حيث جاءت التقنية التعليمية رقم (٣٣) " اللوحات الفلينية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٠.٩٢) وانحراف معياري (٠.٢٧٧)، تلتها في المرتبة الثانية التقنية التعليمية رقم (١٠) "الإذاعة المدرسية" بمتوسط حسابي -بلغ (٠.٩١)وانحراف معياري (٠.٢٩٤)، تلتها في المرتبة الثالثة التقنية التعليمية رقم (٢٠) "الطباشير والأقلام الملونة"بمتوسط حسابي -بلغ (٠.٨٩)وانحراف معياري (٠.٣١٠)، بينما جاءت التقنية التعليمية رقم (٣٦) " مختبر الصوتيات والمرئيات " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي -بلغ (٠.٣١)وانحراف معياري (٠.٤٦٤).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية في المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية في المرحلة المتوسطة، والجدول (٢)يوضح ذلك.

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوىاستخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية، حيث جاء استخدام التقنية التعليمية رقم (٢٠) "الطباشير والأقلام الملونة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٥) وانحراف معياري (١.٤٧٦)، تلتها في المرتبة الثانيةالتقنية التعليمية رقم (١٠) "الإذاعة المدرسية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٢) وانحراف معياري (١.٦٤٠)، تلتها في المرتبة الثالثة التقنية التعليمية رقم (٣٣) " اللوحات الفلينية" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٠) وانحراف معياري (١.٤٧٠)، تلتها في المرتبة الرابعة التقنية التعليمية رقم (٣٢) "اللوحات الورقية" بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٥) وانحراف معياري (١.٤٥٢)، بينما جاءت التقنية التعليمية رقم (٣٦) " مختبر الصوتيات والمرئيات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٠٧) وانحراف معياري (١.٦٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (٢.٢٠) وبانحراف معياري (٠.٩٥١).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر استخدام التقنيات التعليمية عند معلمي اللغة العربية على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الاستخدام الكلية وتحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف، حيث بلغت قيمة ر (٠.٥٤٦)وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠)مما يشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الاستخدام وتحصيل الطلبة. والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول ٢ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية في المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الطباشير والأقلام الملونة	4,15	1,476
٢	الإذاعة المدرسية	4,02	1,640
٣	اللوحات الفلينية	3,20	1,470
٤	اللوحات الورقيه	3,15	1,452
٥	الحاسوب	3,11	1,746
٦	الكتب والمرجع والدوريات (المكتبة)	2,73	1,693
٧	برامج الحاسوب	2,66	1,906
٨	الطابعات	2,61	1,859
٩	الاسطوانات المضغوطةCD	2,47	1,810
١٠	جهاز التلفاز	2,46	1,680
١٠	السبورة الطباشيرية	2,46	2,223
١٠	أشرطة التسجيل (الكاسيت)	2,46	1,868
١٣	المسجلات الصوتية	2,44	1,592
١٤	اللوحات الخشبية	2,40	1,761
١٥	الأقراص المرنة (Floppy)	2,36	1,825
١٦	عرض الشفافيات (البروجكتور)	2,31	1,574
١٧	الرسوم البيانية التوضيحية	2,26	1,670
١٨	جهاز عرض الشرائح	2,25	1,573
١٩	الإنترنت	2,22	1,867
١٩	النماذج	2,22	1,848
٢١	جهاز الفيديو	2,14	1,740
٢٢	الشفافيات	2,13	1,668
٢٣	الصور الفوتوغرافية	2,02	1,626
٢٤	التمثيليات والمسرحيات	1,89	1,746
٢٤	السبورة المغناطيسية	1,89	2,231
٢٦	الشرائح	1,88	1,592
٢٧	كاميرا التصوير الفوتوغرافي	1,82	1,740
٢٨	بطاقات الصور والملصقات	1,76	1,688
٢٩	جهاز الداتا شو(Data Show)	1,66	1,823
٣٠	الراديو (المذياع)	1,54	1,673
٣١	الأفلام السينمائية التعليمية	1,41	1,628
٣٢	الأفلام الثابتة	1,32	1,613
٣٣	جهاز عرض الصور المعتمة(الفانوس السحري)	1,26	1,575
٣٣	الكاميرا الرقمية	1,26	1,705
٣٥	كاميرا تصوير الفيديو	1,25	1,640
٣٦	جهاز السينما(جهاز عرض الأفلام السينمائية)	1,11	1,746
٣٧	مختبر الصوتيات والمرئيات	1,07	1,624
	الاستخدام ككل	2,20	951،

الجدول ٣ . معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الاستخدام الكلية وتحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف

		مستوى الاستخدام
التحصيل	الارتباط ر	*0.546
	الدلالة	0.000
	العدد	85

◆دالة إحصائياً α= ٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٣) أن هناك علاقة ارتباطية موطنية بين مستوى الاستخدام التقنيات التعليمية وتحصيل الطلبة حيث بلغ معامل الارتباط

(٠.٥٤٦) وتعد هذه القيمة دلالة احصائيا" عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥)، كما تم تقسيم درجات الاستخدام إلى ثلاث فئات الأولى متدنية، (١ -٢) والثانية متوسطة (٢ -٣) ومرتفعة (٣ -٥).

الجدول ٤. التكرارات والنسب المئوية لتوزيع فئات الاستخدام

الفئات	التكرار	النسبة	النسبة الفعلية	النسبة التراكمية
متدنية (١ -٢)	38	44.7	44.7	44.7
متوسطة (٢ -٣)	34	40.0	40.0	84.7
مرتفعة (٤ -٥)	13	15.3	15.3	100.0
المجموع	85	100.0	100.0	

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل حسب فئات استخدام التقنيات التعليمية.

الجدول ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل حسب فئات استخدام التقنيات التعليمية

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متدنية (١ -٢)	38	٪54.74	9.223
متوسطة(٢ -٣)	34	٪67.35	13.098
مرتفعة (٣ -٥)	13	٪71.54	10.682
المجموع	85	٪62.35	13.061

يتضح من الجدولين (٤، ٥) أن هنالك فروقا"ظاهرية بين مستويات افراد العينة لمستوى استخدام التقنيات التعليمية بين الفئات، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول ٦. تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في درجات التحصيل حسب فئات الاستخدام

	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4151.048	2	2075.524	16.721	.000
داخل المجموعات	10178.364	82	124.126		
الكلي	14329.412	84			

يتضح من الجدول (٦) أن هنالك فروقا" ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠.٠٥) في درجة التحصيل بين فئات الاستخدام، وللتعرف على مصادر تلك الفروق لصالح أي فئة من فئات الاستخدام ثم أستخدام اختبار توكي (للمقارنة البعدية) والجدول (٧) يوضح ذلك.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام التقنيات التعليمية وتبين أن مستوى التحصيل لطلبة المعلم تزيد بزيادة استخدامه للتقنيات ويظهر ذلك من معامل الارتباط في الجدول (٤) كما يظهر من زيادة متوسط التحصيل بزيادة مستوى الاستخدام جدول (٥).

ويعرض الجدول(٧) الفروق بين متوسطات تحصيل المعلمين ذو مستوى الاستخدام المتدني للتقنيات التعليمية من جهة ومتوسطات تحصيل المعلمين ذو مستوى الاستخدام المرتفع من جهة أخرى.

الجدول ٧. المقارنات البعدية بطريقة توكي

	متدنية	متوسطة	مرتفعة
متدنية (١ -٢)		٠.٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠
متوسطة (٢ -٣)			٠.٤٨٥
مرتفعة (٣ -٥)			

يظهر من الجدول (٧) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل المعلمين ذو مستوى الاستخدام المتدنية من جهة والمتوسطة والمرتفعة من جهة أخرى. ولم يظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل لدى المعلمين ذوي الاستخدام المتوسط والمرتفع.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف باختلاف مستوى الاستخدام (قليل، كبير)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لأثر مستوى الاستخدام (قليل، كبير) في تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" والدلالة الإحصائية لأثر مستوى الاستخدام على تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف

مستوى الاستخدام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
قليل	16	4.63	2.55	-5.489	.001
كبير	14	8.79	1.31		

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة "ت" ٥.٤٨٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠١، وجاءت الفروق لصالح فئة الاستخدام الكبيرة بمتوسط حسابي ٨.٧٩ مقابل ٤.٦٣ لمستوى الاستخدام القليل.

- **مناقشة النتائج:**

يتناول هذا الفصل مناقشة أهم النتائج التي تم التوصل إليها، وفيما يلي مناقشة النتائج مرتبة وفق أسئلة الدراسة التي هدفت للتعرف إلى مستوى استخدام التقنيات التعليمية وأثر ذلك على تحصيل الطلاب للمرحلة المتوسطة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى توافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة في محافظة الجوف؟"

أشارت النتائج المتعلقة بمدى بتوافر التقنيات التعليمية في المدارس المتوسطة بمحافظة الجوف كما هو موضح في الجدول (١) بأن النسب المئوية لتوافرها تنحصر بين (٣١٪-٩٢٪) وهذا يشير إلى أن اللوحات الفلينية والإذاعة المدرسية والطباشير والحاسوب وعرض الشفافيات وجهاز عرض الشرائح والغابات، والكتب والمراجع وجهاز التلفاز وأشرطة التسجيل والمسجلات الصوتية وبرامج الحاسوب واللوحات الخشبية والأقراص المرنة والانترنت وجهاز الفيديو والشرائح والصور الفوتوغرافية والسبورة الطباشيرية وأجهزة الداتاشو إلى توافر هذه الأجهزة في مدارس محافظة الجوف أما التقنيات التالية (الفانوس السحري، الأفلام الثابتة والسينمائية التعليمية والسبورة المغناطيسية والكاميرا الرقمية وكاميرا تصوير الفيديو وجهاز السينما مختبر الصوتيات والمرئيات فهي متوفرة بنسبة نقل عن (٥٠٪) في مدارس محافظة الجوف.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:"ما مستوى استخدام معلمي اللغة العربية للتقنيات التعليمية في المرحلة المتوسطة؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وكما هو موضح بالجدول (٢) أن متوسطات استخدام التقنيات التعليمية تراوحت بين (١.٠٧ -٤.١٥) واحتلت تقنية استخدام الطباشير والأقلام الملونة المرتبة الأولى، وجاء بعدم تقنية الإذاعة المدرسية بالمرتبة الثانية ويقابل متوسطهما الحسابي الاستخدام بمستوى كبير ويعزي الباحث السبب إلى امتلاك المدرسة لهاتين التقنيتين بمستوى كبير وبالتالي فإنهما يعتبران أساسيين في العملية التعليمية، إذ أن المعلمين يعتمدون أساسا على استخدام الطباشير أثناء الكتابة على السبورة، أما فيما يتعلق بالإذاعة المدرسية فإن استخدام الإذاعة المدرسية تعتبر فعالية مهمة من الحياة المدرسية اليومية يقوم بها المعلمين والطلبة أثناء بدء كل يوم دراسي جديد، يلقى من خلالها بعض الفقرات التعليمية التي تهم الطلبة كما جاء استخدام الوسائل التالية (اللوحات الفلينية، والورقية، الحاسوب، الكتب والمراجع والدوريات، برامج الحاسوب) الاستخدام بمستوى متوسط، ويعزى السبب والى أن استخدام هذه التقنيات بمستوى متوسط يعود إلى أن بعض المعلمين يجهلون استخدام هذه التقنيات أو التعامل مهما، أو يعزى ذلك إلى عدم توافر البرمجيات التعليمية لبعض المناهج التعليمية، ومحدودية خبرة المعلم وكثرة الأعباء التي يقوم بها أثناء لتحضير للدرس، أو يعزى السبب إلى عدم توافر قائمة للوسائل التعليمية أو لعرض الداتاشو واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الودعاني (٢٠٠٩) ودراسة الشهراني (٢٠١١) والتي أشارت جميعها إلى قلة استخدام بعض التقنيات التعليمية لعدم توافرها أو قلة الخبرة في التعامل معها.

كما دلت نتائج الدراسة أن استخدام تقنيات الأقراص المضغوطة والتقنيات ذوات الرتب من (١٠-٣٧) والموضحة في جدول (٢) قد جاء استخدامها بمستوى قليل وقليل جدا وذلك لوقوعها ضمن الفئة (١.٠٧-٢.٤٦) ويعزى السبب إلى قلة توافر هذه التقنيات في المدارس وهذا ينعكس على مستوى استخدام هذه التقنيات، وهذا ما أشارت إليه النتائج المتعلقة بالسؤال السابق.

ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:"ما أثر استخدام التقنيات التعليمية عند معلمي اللغة العربية على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هناك مستوى ارتباط إيجابية بين مستوى استخدام تقنيات التعليم وتحصيل الطلبة فكلما ارتفع استخدام مستوى التقنيات كلما زاد التحصيل الطلبة وهذه النتيجة منطقية، لكون هذه التقنيات تلعب دورا في توصيل المعلومات إلى الطلبة، وهذا ما أشارت إليه النتائج في الجدولين (٥، ٦) وهذا يعني أن استخدام التقنيات في التعليم يسهم في زيادة التحصيل كونه طريقة في التفكير ومنهج عمل وأسلوب في حل المشكلات يعتمد على أتباع مخطط منهجي وهذا ما أشار إليه الطويجي (١٩٨٤) الذي اعتبره أسلوبا منظم لتحقيق الأهداف ومخططا متكاملا تتداخل فيه كثير من العناصر. كما تتصف هذه النتيجة مع ما أشار إليه (سعادة، ٢٠٠١) بان استخدام التقنيات التعليمية تحقق مزيد من فعالية العملية التعليمية، كما تعد مدخلا

هاماً في الإصلاح التربوي، وتطوير دور المدرس، وتحسين وسائل العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المرغوب فيها.

رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:هل يختلف تحصيل طلاب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة الجوف باختلاف مستوى الاستخدام (قليل، كبير)؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وكما هو موضح في الجدول (٨) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلاب اللغة العربية الذين استخدموا الوسائل التعليمية والذين لم يستخدموا هذه الوسائل ولصالح الطلاب الذين استخدموا الوسائل التعليمية إذ بلغت قيمة (ت) (١،٨) وتعتبر قيمة (ت) المحسوبة ذات دلالة إحصائية كونها أكبر من قيمة (ت) الجدولية ويعزى ذلك التفوق في التحصيل إلى ما يلي:

- استخدام تقنية الحاسوب وتزويد المتعلم بالأمثلة الكافية لاستخراج الأمثلة الدالة المتعلقة بمنهج النصوص في اللغة العربية.
- قدرة التقنيات التعليمية على نقل المعلومة للطالب بأكثر من وسيلة من خلال (الصوت، الصورة، اللون، الحركة، مما يحقق استجابة أفضل لدى المتعلم (الطالب).
- تمكن الطالب من اختبار نفسه فيما يتعلق بالقراءة وذلك بتسجيل قراءته للأبيات، ومن ثم التأكد من صحة القراءة من خلال الاستماع لصوته.
- يساهم اللون والصوت والحركة في إضافة رونقا مميزا للتعلم.
- وجود الرغبة عند الطلاب في التعليم عن طريق استخدام التقنيات التعليمية وخاصة الحاسوب.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة النعامنة (١٩٩٤) التي أشارت إلى أن استخدام التقنيات التعليمية يؤدي إلى تطوير المهارات وإجراءات العرض وتنفيذ واختبار الأنشطة المنافسة، والتقويم.

واتفقت أيضاً مع دراسة الخياط والعجمي (١٩٨٩) التي أشارت إلى أن استخدام التقنيات التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية وتشويق الطلبة وجذب انتباههم وتقريب موضوع الدرس لمستوى إدراكهم وتنويع مصادر المعرفة لديهم.

- **التوصيات**:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- توفير المواد والأجهزة التعليمية الحديثة في المدارس.
- التركيز على الدورات التدريبية والتأهيلية لمعلمي اللغة العربية في مجال استخدام التقنيات التعليمية.
- إنشاء قاعات مخصصة للتقنيات التعليمية، وتخصيص أماكن لصيانة الأجهزة في مواقع العمل بالمدرسة لكي يتم تصليحها بصورة مستمرة وسريعة.
- توفير الدعم المالي والتشجيع المعنوي للمعلمين والمعلمات على استخدام التقنيات التعليمية.
- تخفيف العبء التدريسي على المعلمين ليجدوا متسعاً من الوقت على تحضير استخدام التقنيات التعليمية.

- تعريف طلبة المدارس بأهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية بواسطة موضوعات عن تكنولوجيا التعليم.
- إجراء دراسات على محافظات أخرى للتعرف على مدى استخدام تقنيات التعليم، مقارنة هذه الدراسة مع ما ستتوصل إليه الدراسات القادمة لتقديم مزيد من النتائج التي تفيد في تذليل العقبات التي تواجه استخدام التقنيات التعليمية.

- **مراجع الدراسة**:

- استيتيه، دلال ملحس والدبس، محمد. (١٩٨٧)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة، دار الفكر العربي.
- الجودر، وداد. (٢٠٠٠)، لتكنولوجيا التربوية الحديثة والانترنت في المرحلة الثانوية في منطقة الخليج العربي بشكل عام ، وفي دولة البحرين بشكل خاص : الوضع الراهن وإمكانيات تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة القديس يوسف ، بيروت .
- حمدان، محمد. (١٩٨١)، مراكز الوسائل التعليمية. ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الخوالدة، أحمد. (٢٠٠١)، معيقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخياط، عبدالكريم؛ العجمي، سعدي. (١٩٨٩)، استخدام معلمي المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية في نظام المقررات والفصلين الدراسيين في الكويت. المجلة التربوية، المجلد ٥، العدد (٩)، ص ص ١٥ -١٠٩، جامعة الكويت.
- الدمرداش، صبري (٢٠٠١). المناهج حاضرا ومستقبلا. الكويت. مكتبة المنارة الإسلامية.
- رضا، أنور. (١٩٨٠)، الوسائل التعليمية في حاضر الأيام. عمان، مكتب الرافدين.
- الزهراني، مريم. (٢٠٠٩)، واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة،المملكة العربية السعودية.
- الشهراني، مرعي. (٢٠١١)، واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومديري المدارس بمدينة الطائف. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة،المملكة العربية السعودية.
- الطوبجي، حسين. (١٩٨٤)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. الكويت، دار القلم.
- العبدالكريم، مشاعل. (٢٠٠٨)، واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية.
- عقيل، محمد. (٢٠٠٣)، واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية للوسائل التعليمية في محافظة جازان في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العمري، محمد. (١٤٢٣هـ)، واقع استخدام الانترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية .مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد ٤٩ ، ص ص ٣٥ - ٦٩.
- العنزي، سالم. (٢٠٠٥)، استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للتقنيات التعليمية والصعوبات التي يواجهونها في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الغزاوي، محمد. (٢٠٠٠)، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم. عمان.

- مبسلط، ملك. (٢٠٠٥)، واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في المدارس الثانوية الحكومية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- النعامنة، حسن. (١٩٩٤)، تقييم مدى استخدام التعليم التقنوي في برامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على منهاج (بترا) وأثر هذا الاستخدام على كفاياتهم التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، عمان.
- الودعاني، ماجد. (٢٠٠٩)، واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة،المملكة العربية السعودية.
- Ainley, J., Eveleigh, F., Freeman, C., & O'Malley, K. (2010). ICT in the teaching of science and mathematics in year 8 in Australia: Report from the IEA second international technology in education study (SITES) survey. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Hassanzadeh, V., Gholami, R., Allahyar, N., & Noordin, N. (2012). Motivation and personality traits of TESL postgraduatestudents towards the use of information and communications technology (ICT) in second language teaching in Malaysia. English Language Teaching, 5(4), 74-86. doi: 10.5539/elt.v5n4p74.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Anna, C., Kathleen, G., & Kerri-Lee, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? Australasian Journal of Educational Technology, 24(1), 108-122.
- Van Rooy, W. S. (2012). Using information and communication technology (ICT) to the maximum: Learning and teaching biology with limited digital technologies in secondary schools. Research in Science & Technological Education, 30(1), 65-80. doi: 10.1080/02635143.2011.653877.5n4p

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

الاحتياجات التدريبيه اللازمة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة من وجهه نظر معلمات الروضة

إعداد :

د/ منال محمد درويش سبحى

أستاذ مساعد قسم رياض الأطفال

كلية التربية جامعة الطائف

الاحتياجات التدريبيه اللازمة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة من وجهه نظر معلمات الروضة

د/ منال محمد درويش سبحى

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات رياض الأطفال؛ لتحسين جودة أدائهن من وجهة نظر المعلمة ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة مبدئية بمعايير الجودة لأداء مشرفات رياض الأطفال، واشتملت القائمة على (٦) ستة مجالات رئيسة (تمثل معايير الأداء) ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الفرعية تصف الأدوار المختلفة لمشرفه رياض الأطفال، وهى على النحو التالي : المعيار الأول: مجال تخطيط الدروس ويشمل عدد (١٠) مؤشرات. والمعيار الثاني: مجال المادة العلمية ويشمل عدد (٦) مؤشرات. والمعيار الثالث: مجال استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأطفال، ويشمل عدد (٩) مؤشرات. والمعيار الرابع : مجال التقويم ويشمل عدد (٧) مؤشرات. والمعيار الخامس: مجال الزيارات الإشرافية ويشمل عدد (١٣) مؤشرات.والمعيار السادس: مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمات ويشمل عدد (١٠) مؤشرات.وبذلك يكون عدد المؤشرات التي تتضمنها القائمة المبدئية (٥٥) مؤشرا .وقد تم تضمين المعايير المقترحه فى استبيان، وتقنينه، ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغ عددها (٨٠) ثمانين معلمة من معلمات الروضة . وتشير النتائج الى يتضح حاجة المشرفات التربويات الى التدريب فى جميع العناصر، التى لم يصل أدائهن فيها الى مستوى التمكن ويقترح تقديم العديد من الدورات التدريبية لهن فى مجالات : الأهداف التربوية، التخطيط والإشراف التربوي ، تصميم الأنشطة الإبتكاريه ، المهارات اليدوية والفنية استراتيجيات التدريس، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل، القياس والتقويم التربوى، مهارات الاتصال الفعال، مهارات إدارة الحوار، وسائل وأساليب التغذية الراجعة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، البرامج العلاجية للأطفال ذوى المشكلات النفسية والسلوكية، مجال المادة العلمية ، فى التخطيط للزيارات الإشرافية٥ - جودة الأداء المهني، الإشراف التربوي فى ضوء مفهوم الجودة ، دورات فى تطوير برامج رياض الأطفال ، التقييم والقياس .

Determine training needs required for KG supervisors to improve quality of their performance according to teacher viewpoint

Abestract:

The research aims to determine training needs required for KG supervisors to improve quality of their performance according to teacher viewpoint. To achieve that aim there is a primary list according to quality criterions of KG supervisors' performance. The list contains (6) six main fields (performance criterions). Each criterion contains some sub-indicators reflects different roles of KG supervisor as follow: ***1st criterion:*** *field of planning lessons which contains (10) indicators.* ***2nd criterion:*** *filed of scientific material which contains (6) indicators.* ***3rd criterion:*** *filed of teaching strategies used in teaching kids which contains (9) indicators.* ***4th criterion:*** *filed of evaluation which contains (7) indicators.* ***5th criterion:*** *filed of supervision visits which contains (13) indicators.* ***6th criterion:*** *filed of human relations with teachers which contains (10) indicators.So, the indicators included in the primary list are (55) indicators. and applied on study sample which contains (80) eighty teacher of KG teachers.Referring to the above mentioned, it is clear that supervisors need training in all elements which their performance did not reach in them the quality limit. It*

is suggested to offer several training courses in the following fields : Educational aims, planning, educational supervision, designing creative activities – hand and art skills – teaching strategies – modern directions in growing child – measuring and educational evaluation – skills of effective communication – skills of managing dialogs – feeding methods – designing and producing educational methods – medication programs for kids who has psychological or manners problems – field of scientific material – in planning for supervising visits – quality of professional performance – educational supervision according to quality – courses in improving KG programs – evaluation and measuring.

• **مقدمة**:

تواجه الأنظمة التعليمية تحديات كبيرة في محاولاتها لتحسين جودة التعليم والتعلم في عصر أصبحت فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية، وقد شهدت العقود الأخيرة بذل الكثير من الجهود من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وضمان جودة ما يقدم من تعليم في جميع المراحل التعليمية بدءا برياض الأطفال ووصولا إلى مؤسسات التعليم العالي. وقد احتلت مفاهيم الجودة مكانة مرموقة على أجندة القادة التربويين وصناع السياسات التربوية في الوقت الذي تزايد فيه الطلب على التعليم ذي الجودة العالية.

و قد ازداد حرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التعليمية وتحقيق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي وقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

ولذا احتلت مشكلة جودة التعليم المرتبة الأولى في سلم الأولويات في العالم بصفة عامة وفى مصر بصفة خاصة، فقد اعتبر تحسين جودة التعليم أولوية ملحة من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كما وكيفا، كما أصبح توفير تعليم متميز فى مجمل العمليات والمهارات التعليمية هدفا تمليه متطلبات التنمية المستدامة والتعامل الإيجابي مع متغيرات العولمة ومواجهة تحديات المنافسة في السوق العالمية، وتستدعى هذه الأولوية التركيز على تطوير المعلمين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: ٢٠٠٣، ص ص٥٠:٥٣)

وتؤكد نعمة منصور على ضرورة تركيز جهود العاملين في الميدان التربوي نحو تحقيق الجودة وذلك من خلال وضع المعايير وتحديد الأسس والقيم اللازمة لجودة التعليم. وعلى هذا فإن الجودة بمثابة مجموعة الصفات المميزة للمنظومة التعليمية بعناصرها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. (نعمة منصور ،٢٠٠٥،ص٥) ويؤكد هاري هرتز أن استخدام معايير لقياس معدل الأداء هو صلب موضوع الجودة من خلال وضع مؤشرات لتلك الجودة في عناصر العملية التعليمية. (Harry S.Hertz,p20, 2001)

ويعتمد تحسين جودة التعليم بشكل أساسي علي إعداد المعلم العصري وتدريبه والارتفاع بمكانته وظروف عمله، لهذا أصبحت قضية تدريب المعلم من القضايا الهامة والتي لم تنظر إلي المعلم علي أنه أعد ليتولي أمر التدريس

فحسب بل وجهت أنظارها إلي أن المعلم يعيش في ظل عصر متغير يتطلب مواجهة ما يفرضه من تحديات.(Leff Northfield and Other1997, p.48) وهذا الأمر يتطلب ضرورة أن يطور المعلم معلوماته ومهاراته واتجاهاته بشكل مستمر ومتواصل فالمعلم هو طالب علم طوال حياته، ولا يجب أن يقتصر علي المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد.

كما يؤكد ابراهيم ياسين وامل محمودعلى ضرورة وضع أسلوب ايجابي بناء للمتابعة يقوم على مستويات الأداء وقياس النتائج المحققة ومقارنتها بالمعايير وتحديد الاختلافات ومعرفة أسبابها واتخاذ الإجراء التصحيحي لها (ابراهيم ياسين وامل ابراهيم ،٢٠٠٣، ص٣٠) فنظام الجودة ليس هدفا في حد ذاته بينما هو أساسا وسيلة لتحقيق أهداف المستفيدين وتحقيق التحسن المستمر. (عبد الرحمن توفيق: ٢٠٠٣ ، ص ٣٩)

وعلى ذلك يجب أن تتعاون جميع أطراف العملية التعليمية من معلم ومشرف وناظر وتعمل من خلال علاقات مرنة ومتناسقة لتطوير وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتعمل على تبنى ممارسات تربوية تساهم فى خلق بيئة تعليمية وتربوية لكل طفل وطفلة بالروضة والمدرسة (محمد حسنى: ٢٠٠٢، ص٥)

وللإشراف التربوي دور مهم في تطوير العملية التعليمية، وعليه يقع عبء مساعدة المعلمين،وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسن أدائهم. فالإشراف هو عملية دائبة لتطوير أداء المعلمين، وحيثما يوجد الإشراف الفاعل فمن المرجح أن يوجد تطور ملحوظ في أداء المعلمين خاصة وفي العملية التربوية بشكل عام. وهذا ما اكد علية عدد من الدراسات، حيث اوصى هيبرمان (Heberman, 1991) بضرورة أن يكون تدريب المعلمين الجدد فى المدارس تحت إشراف معلمين أكفاء (موجهين) وأكد على أن ذلك سيحسن من اداء المعلم ويعد عنصرا فاعلا فى الوصول الى جودة التعليم

ويؤكد كليمنت وفاندنبرج: (Clement and Vandenberghe,1997,p27) على أهمية تبادل الخبرات بين المعلمين وانتقال الخبرات بين المعلمين القدامى إلى المعلمين حديثي التخرج حيث سيؤدى إلى النمو المهني من خلال التعاون فيما بينهم. سواء كان ذلك بصورة وظيفية مباشرة من خلال المشرف التربوى او بصورة غير مباشرة من خلال مساعدة الزملاء لبعضهم.

وقد اختلف مفهوم الإشراف التربوي في الحاضر عن الماضي حيث كان ينظر إليه في فترة مضت على أنه عملية تفتيش تهتم بتتبع جوانب النقص في عمل المعلم ومحاسبته عليها. وقد كان هذا الأسلوب نابعًا من المفهوم القديم لـ «الإشراف التربوي» الذي كان غايتة التأكد من تطبيق المعلمات للتوجيهات والتعليمات التي تصدر لهم من الجهات العليا. وعلى الرغم من التطور الكبير في مفهوم الإشراف التربوي فإنه . ولأسباب عدة . ما زالت صورة التفتيش تخيم على الممارسات الإشرافية، حيث تشير كثير من البحوث بأن المعلمين يرون أن المشرف التربوي يركز في عمله على تتبع الأخطاء والتفتيش عنها (أحمد يريقان ١٩٩٦، فاتن هويدى ٢٠٠٠،(Ali,2000) ، (يحيى الحسنى ،٢٠٠٣) ، (محمد حمود ٢٠٠٥)

ولم يقتصر الإشراف التربوي على موجهي المواد الدراسية المتخصصة فى المراحل التعليمية المختلفة فقط بل امتد إلى مرحلة رياض الأطفال بتعيين عدد من المشرفات التربويات (الموجهات) بمستويات وظيفية مختلفة ومتدرجة (موجه –موجه أول -موجه عام) غير أن الأمر يختلف بالنسبة لموجهة الروضة عن موجهي المراحل التعليمية، الأخرى حيث يخصص موجه لكل مادة دراسية أما في رياض الأطفال فهناك موجهة توجه المعلمة في الأنشطة التعليمية كافه (علمية – رياضية – لغوية – حركية – فنية) التي تقوم بإعدادها سوا من كتب الروضة أو خارجها وهذا يعنى أن هناك موجهة واحدة ومصدرا أحاديا للتوجيه لنقل الخبرات وتوجيه أخطاء المعلمة مما يستدعى توافر الكفاءة والإعداد الصحيح للمشرفة حتى يتسنى لها القيام بعملها على الوجه الامثل.

وعلى الرغم من أهمية دور المشرف التربوي سواء في مرحلة الروضة او غيرها فان نتائج بعض الدراسات تشير إلى تدنى المستوى الإشرافي للمشرفين التربويين مما يؤثر بالسلب على العملية التعليمية و كفاءتها ويؤكدون جميعا على حاجتهم إلى التدريب والتطوير في أكثر من جانب من جوانب العملية الإشرافية (دراسة صباح ثابت ١٩٩٤، احمد بريقان ١٩٩٦، سلطان العوضى ١٩٩٦، دراسة فاتن هويدى ٢٠٠٠، دراسة عبد الله محمد منصور قصو٢٠٠٧، و دراسة نرمين نايل المحمدي٢٠٠٧)

وفى إطار الحرص على التميز وتحقيق الجودة المطلوبة في المنتج التعليمي وإعداد كل من المعلم و المشرفة القادرة على أداء رسالتها بكفاءة، في ضوء معايير الجودة العالمية بما يعكس الأثر الايجابي على الأداء التدريسي لمعلمة الروضة، تحاول الدراسة الحالية تحسين جودة الأداء الوظيفي لموجهة رياض الأطفال وذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لها والتي تؤثر تأثيرا مباشرا على الأداء التدريسي من وجهه نظر المعلمات.

- **مشكلة الدراسة**:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمه المقدسه من وجهه نظر معلمات الروضه ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية :

- ما المعايير المقترحة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمه المقدسه من وجهة نظر معلمة الروضة ؟
- مامدى ممارسة مشرفات رياض الأطفال لتلك المعايير من وجهة نظر المعلمات ؟
- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لموجهة رياض الأطفال في ضوء مدى ممارستهن لمعايير الجودة من وجهة نظر المعلمات بالعاصمه المقدسه ؟

- **أهداف الدراسة**:

- إعداد قائمة بمعايير الجودة في الأداء الوظيفي لموجهة رياض الأطفال والمؤثرة على الأداء التدريسي للمعلمة.
- التعرف على مدى ممارسة الموجهات لهذه المعايير .

- تحديد الاحتياجات التدريبية لموجهة رياض الأطفال في ضوء المعايير المقرحة.

• **أهمية البحث**:

- تزويد المسؤلين عن برامج التدريب فى أثناء الخدمة بالاحتياجات التدريبية لموجهات رياض الأطفال للاستفادة منها فى تخطيط برامج تدريبية فى ضوئها.
- وضع معايير لموجهة رياض الأطفال للاسترشاد بها في عملها .
- وضع معايير لتقويم أداء موجهات الروضة .

• **عينة الدراسة** :

اشتملت عينة الدراسة على عدد من (٨٠) معلمة من خريجات رياض الأطفال واللاتي يعملن معلمات برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بالعاصمه المقدسه.

• **حدود الدراسة** :

اقتصرت الباحثة فى دراستها على الآتي:

- الاحتياجات التدريبية اللازمة لموجهة رياض الأطفال والمرتبطة بالأداء التدريسي لمعلمة رياض الأطفال
- المعايير التي اتفق المحكين على أهميتها بالنسبة لأداء الموجهة

• **مصطلحات الدراسة** :

• **الجودة**:

هي أداء العمل بطريقة صحيحة بحيث يتم وفق معايير ومواصفات (سلامة عبد العظيم حسين: ٢٠٠٥، ص ص١٨: ١٩) أوهى جملة السمات والخصائص التي تجعل الفرد قادرا على الوفاء باحتياجات معينة (رشدي طعمية، وآخرون: ٢٠٠٦، ص٢١)

• **الاحتياجات التدريبيه** :

الحاجة لغة : مشتقه من الحوج وهو الافتقار ، أو هى الفقر والحاجة او الاحتياج ، وجمع الحاجة حوائج وحاجات ، وتعرف بأنها : الإحساس بنقص اى شيء مطلوب او مرغوب او مفيد كشعور الشخص بحاجاته لتعليم أفضل (جودت عبد الهادى، ٢٠٠٢)

الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه وخبراته وأرائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء عمله بكفاءة عالية . (ايناس عبد العزيز، لبنى عبد العزيز،٢٠٠٨)

وتعرفها أماني عبد الوهاب بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها فى الفرد والمتعلقة بمعارفه وخبراته وأرائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء عمله بجودة عالية (أماني عبد الوهاب منتصر: ٢٠٠٧، ص٣٤٣).

والاحتياجات التدريبية فى هذه الدراسة هي مجموعة التغيرات السلوكية والذهنية والفنية التى تحتاجها موجهة الروضة أثناء قيامها بعملها الاشرافى في الروضة لتؤدى عملها بجودة وفقا للمعايير المحددة فى البحث .

• **الإطار النظري**:

تعد إدارة الجودة الشاملة نظاما جديدا محسنا ومطورا للإدارة يتسم بالديمومة وطول المدى، ويجب أن يكون هناك إقناع راسخ من الإدارة العليا بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسات الجودة تفعيلا ناجحا ومستمرا.

وعلى هذا فتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام يتطلب توفر معلمين وموجهين وإداريين ذوي خصائص جديدة ، قادرين علي الابتكار والتجديد بعيدا عن الخوف والتردد ولديهم خبرات تربوية ومهنية قادرين علي تبني مفهوم العلاقات الإنسانية ، هذا بالإضافة الى ضرورة تميزهم بسلوكيات وثقافة مميزة تمكنهم من استيعاب المفاهيم والثقافات الجديدة وتطويعها لخدمة مجتمعهم.

وليست مرحلة رياض الأطفال بمنأى عن هذه النظرة ففي القرن الحادي والعشرين أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية على المستوى الدولي والعربي (يحيى أبو حرب، ٢٠٠٥)، لذلك حرصت البرامج التربوية على إعداد معلمة الأطفال وتزويدها بالمهارات الضرورية اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الأطفال من جهة أخرى، (Quebec, 2002).

ليس هذا فحسب بل امتد الاهتمام بالمعلمة وهى أثناء الخدمة وذلك لرصد الصعوبات التي تواجهها ومحاولة مد يد العون لها وتوفير فرص التدريب حتى تتمكن من أداء وظائفها على الوجه المطلوب منها.

وفي ظل العولمة والتطور والتضخم الهائل للمعرفة والتقدم المستمر للدول الذي يحتم على أن يكون دور المعلم مواكبا لهذا التغيير والتطوير في ضوء معطيات وتطوراتٍ المجتمع الدولي، حيث تعد معلمة الرياض كموجهة للأطفال ومسئولة عن تقديم مدى واسع من الموضوعات مختلفة المحتوى لجميع القدرات، الأمر الذي يتطلب سيطرتها على ما يلزم من المعرفة التربوية. (Al Al-hooli, 2001)

ويستلزم أيضا توجيهها بكل جديد فى المجال وعلاج أوجه القصور لديها وهذا ما تقوم موجهة الروضة به أثناء عملها الاشرافى.

• **تطور الإشراف التربوي** :

ابتدأت إدارات التعليم محاولاتها لضبط نوعية المعلمين بفحص أداء المعلم بما سمي مفتش مواد دراسية كاللغة العربية والإنجليزية أو العلوم والرياضيات والاجتماعيات حيث يقومون بزيارة المدارس بشكل مفاجئ، ويتولى كل واحد منهم حسب تخصصه فحص معلومات التلاميذ في مواد دراستهم، ويبني على ضوء هذا الفحص حكمة على أداء المعلم، فيوصي بترقيته أو تثبيته أو نقله.

وخلال العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين توصلت الدراسات التربوية إلى تجديد التسميات على ضوء التعديلات على مضمون التفتيش، فغدا أقرب إلى " التوجيه الفني " منه إلى التفتيش، أي أنه أصبح جهدا يهدف إلي مساعدة المعلم على النمو في المهنة والكفاءة في الأداء، وشيئا فشيئا تطورت الأمور وغدا

نمو التلميذ هو الهدف، وأضحى تطور العملية التربوية بجوانبها المتعددة هو الغاية، وأصبحنا أمام مصطلح " الإشراف التربوي " وما يقابله من مضامين جديدة والنظر إليه على أنه عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل رفع كفاءته التعليمية. هذا بالإضافة الى انه وكان يتطلع إليه عملية ديمقراطية تعاونية، طرفاها المشرف التربوي والمعلم، تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها.

ويسعى الإشراف التربوي بمفهومه الحديث في مجمله إلى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته كونه من العمليات التربوية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم في الروضة والمدرسة، حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والإجراءات اللازمة للتعرف على احتياجات العملية التربوية ومتطلبات تحسين مستوى أدائها الشامل وصولا إلى التمكين (Sien,1996p17)، كما أنه يمثل حلقة الاتصال بين الميدان التربوي والأجهزة المسئولة عنه، فهو يرتبط بالجانب الفني لوزارة التربية والتعليم ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل ومناحي تطويره التي في ضوئها يتم اتخاذ القرارات (عدنان إبراهيم ،٢٠٠٢،ص ٤٢.٣٧)، (حسن أحمد العمري، ٢٠٠٠ ،ص٥).

كما يشكل حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، ومع تطوير الخدمات التعليمية والتوسع فى الروضات وازدياد عددها ظهرت الحاجة الملحة إلى وجود مشرفين متخصصين فى كل مرحلة تعليمية ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (رواج الخطيب، ٢٠٠٢،ص٣٥). ولتحقيق ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بتعين عدد من موجهات رياض الأطفال وفقا لمعايير ارتضتها الوزارة بمستويات وظيفية مختلفة ومتدرجة بدءا بموجه ثم موجهة أول وانتهاء بموجه عام ولكن التساؤل الذي يطرح نفسه الآن ما الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي لتحقيقها ؟

- **أهداف الإشراف التربوي**:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين العملية التربوية والتعليمية بعناصرها كافة ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- تحسين مواقف التعليم لصالح المتعلم ولابد أن يكون التحسين مبنيا على أساس من التخطيط والتقويم والمتابعة السليمة.
- إثارة اهتمام المعلمات بالعملية التعليمية وتحسينها.حيث توصلت دراسة ماهر محمد حسن (١٩٩٥)إلى أن المشرف التربوي يحسن النمو المهني للمعلمين فى العديد من المجالات ومنها القياس والتقويم
- الاهتمام بمساعدة المعلمة على التعلم في حدود إمكاناتها
- تحقيق التعاون بين المشرف والمعلمة وإدارة الروضة وكل من له علاقة بتعليم الطفل
- تدريب المعلمات على عملية التقويم الذاتي.
- توجيه المعلمات إلى ما لديها من قدرات ومهارات تفيدها في تدريسها، وتحسين العملية التعليمية ومساعدتها على إظهارها واستخدامها.

- مساعدة المعلمات على تتبع البحوث النفسية والتربوية ونتائجها ودراستها معهن، ومعرفة أساليب التدريس الجديدة الناتجة من البحوث مساعدتها المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف. وهذا ما توصلت إليه شحادة العنوز(١٩٩٥)
- مساعدة المعلمات على التعاون فيما بينهم لتذليل الصعوبات المهنية.
- تشجيع المعلمات على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليبهم التي تناسب أطفالها وانتقاء المناسب منها للظروف والإمكانيات المحلية.
- تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من ضعف وقوة
- إكمال النمو المهني للمعلمة.
- مساعدة المعلمة على ما يلزم من تخطيط وتنسيق وحثهم على الاستعانة بالبيئة المحلية.
- حماية الأطفال من نواحي الضعف التي عند المعلمة وأفادتهم من نواحي القوة لديها.
- إفادة المعلمات من خبرات وقراءات، وكذلك إفادة المعلمات من تبادل خبراتهن السليمة
- توفير قيادة تربوية متخصصة تبعا لميادين المعرفة وما يتصل بها من أنشطة متنوعة.

(رواج الخطيب، ٢٠٠٢) (عدنان بدرى، ٢٠٠٢) (محمد الحمامى، ١٩٩٩)

ونظرا لأهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية فهناك مجموعة من الأسس يقوم عليها ليحقق تلك الأهداف وفيما يلى عرض لها

- **أسس الإشراف التربوي الحديث**:

أبرز هذه القواعد والأسس ما يلي:

- التعاون الإيجابي الديمقراطي القائم على قناعة أعضاء الفريق الواحد بأهمية العمل الذي يسعون لإنجازه.
- المنهجية العلمية في التفكير من خلال توظيف الأسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات بأدوات الأسلوب العلمي لتذليلها وتخطيها وفق خطوات محددة ومتعارف عليها.
- التجريب العلمي وهو دعوة المشرفين والمعلمين إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل للوصول إلى نتائج تتسم بالتجديد والابتكار.
- التفكير الجماعي والتفكير التعاوني يضاعف القدرة على حل المشكلات ويجعل الحلول التي يتم الوصول إليها أكثر قبولاً وثباتاً.
- المرونة وملاءمة الظروف المتغيرة بحيث يضطر المشرف أحياناً لإجراء تعديلات في خطته لمعالجة موقف طارئ.
- التجديد والابتكار من أجل تحقيق التطوير في العملية التعليمية، و تطوير المناهج التعليمية وطرائق تدريسها والوسائل المعينة للتعليم العصرى، وأساليب توظيفها من خلال البحث المتواصل، والتجريب العلمي المنظم للوصول إلى تعليم مثمر.
- استشراف المستقبل ؛فمن خلال خبرة المشرف في الحياة يمكنه الإبداع عبر دراسته العلمية للماضي والحاضر والقدرة على توقع المشكلات والصعوبات، واتخاذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافي المشكلات قبل وقوعها.

- التواصل والاستمرارية حيث التنمية تحتاج إلى تطوير العملية التعليمية والتعليمية وتجديدهما باستمرار والنجاح يقود إلى نجاح آخر، ويستمر النشاط والعمل لتحقيق الأهداف.
- الشمولية فعلى المشرف أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي لتلبية جميع حاجات المجتمع.
- النقد والنقد الذاتي فعلى المشرف أن يعمل بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب فريق العمل الذي يعمل معه على تقبلٍ كما هو يتقبلهم والنقد في الاتجاهين يجب أن يكون نقدا علميا منزها عن الأهواء الشخصية ومبنيا على الحرية التامة. والمشرف المبدع قدوة لمعلميه يقوم نفسه بنفسه ويتسع صدره لملاحظات الآخرين.

(حسن احمد الطعان، ٢٠٠٥) (دائرة الإشراف التربوي، ٢٠٠٥) (رافدة عمر الحريرى، ٢٠٠٤) (جودت عزت، ٢٠٠٢)

- **خصائص الإشراف التربوي الحديث**:

للإشراف التربوي الفاعل سمات وخصائص منها:

- الإشراف التربوي، عملية ديمقراطية منظمة ،ترتكز على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي.
- الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق أهداف التربية،فالمشرف قائد تربوي ذو تميز ثقافي ، هدفه النهوض بالعملية التعليمية من خلال التأثير الايجابي في جميع أطرافها .ويتفق ذلك مع نتائج دراسة إحسان خليل الأغا وماجد حمد الديب (٢٠٠٢) والتي أكدت ان للمشرف دوار فعالا وايجابيا فى النهوض بالعملية التعليمية بجميع عناصرها اذا ما أدى عمله بالطريقة المثلى حيث ينمى قدرة المعلمين على التقويم الذاتي وحل المشكلات ويذود المعلم بمواد اثرائية.
- الإشراف التربوي عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية إنسانية ،حيث إن العلاقة ليست مهنية فقط، فعلى المشرف أن يعمل على توثيق علاقاته مع المعلمين والتفاعل معهم ومساعدتهم في تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجههم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، حيث توصلت دراسة سالم خلف(١٩٩٤) إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية في عملية الإشراف، وأن تكون عملية الإشراف عملية تربوية تهدف إلى تطوير أداء المعلم وفق نظرة إنسانية.
- الإشراف التربوي عملية قيادية ؛حيث على المشرف أن يتصف بالتأثير الإيجابي في جميع الأطراف في الميدان التربوي وعليه تنسيق جميع الجهود من أجل تحسين التعلم.
- الإشراف التربوي عملية شاملة، تعنى بكل ما يتصل بالعملية التربوية – تحسين أداء المعلمين – الوسائل المعينة والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم، وتطوير المناهج والبيئة المدرسية.
- الإشراف التربوي عملية حافزة؛ تشجع المعلمين على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار.

- الإشراف التربوي عملية فنية تتطلب نمواً مستمراً ؛ لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب وخصوصا المشرف لأنه العنصر المؤثر في المعلم المحرك للعملية التعليمية.
- الإشراف التربوي عملية وقائية علاجية تسعى إلى تأهيل المعلم لتقليل الممارسات السلبية وعدم تصيد أخطاء هامشية لا قيمة لها بل تعزيز الاتجاهات الايجابية واستثمارها.
- الإشراف التربوي الحديث يعتمد على تقويم الأداء،كوسيلة لتحسينه وتقرير النتائج الايجابية وتعميمها

(محمد حامد الافندى، ١٩٩٦) (طارق البدرى، ٢٠٠١) (احمد بلقيس، ٢٠٠١) (إحسان خليل وماجد حمد، ٢٠٠٢)، (سعيد جاسم الاسدى وعبد المجيد إبراهيم، ٢٠٠٣)

ولأهمية دور الموجهه كما تتبناه الوزارة أو المشرف التربوي قامت العديد من المحاولات لرصد أدواره المختلفة ووضع معايير لكل دور حيث توصلت جاءت دراسة (Pajak, 1990) لتؤكد على أحد لأدوار المهمة التي يقوم بها المشرف التربوي وهي تطوير عملية المتابعة والتقويم للدارسين من خلال استخدام أساليب تقويمية نظامية كالاختبارات والامتحانات الفصلية، إضافة إلى أهمية استخدام أساليب تقويم تتمثل في المتابعة المستمرة لأداء المتعلمين

كما يضيف ناصر الكندي(٢٠٠٣،ص٦٧) أن أهم المعايير الواجب توافرها فى المشرف التربوى هو قدرته على التوجيه بأسلوب لائق وتوجيه المتعلم وإرشاده ليتحسن أداؤه

ويحدد اديبنجو(Adebanjo,p50, 1998) معايير الجودة فى عمل المشرف التربوي فيما يلي :

- تطوير المادة التعليمية المتضمنة في المنهج
- متابعة المعلمين أثناء تخيط الدروس سواء على المستوى اليومي او الأسبوعي او الشهري
- تطوير طرق التدريس لدى المعلم وبخاصة الجدد
- متابعة الأداء الاكاديمى للمعلم اثناء الزيارات الإشرافية

كما قام محمد الدريج(٢٠٠٦،ص٥٥) بتحليل ورصد المواصفات والكفايات التربوية والمهنية للمشرف التربوي، واقتراح سبل تطويرها ؛ من أجل استخلاص أسس نموذج متميز لتحقيق الجودة للإشراف بالكفايات.واقترح قائمة بالكفايات الرئيسة التي تنتظم في نموذج الإشراف بالكفايات.

وتتلخص هذه القائمة فى الكفايات العلمية المعرفية والتكنولوجية،الكفايات التعليمية أو التدريسي، كفايات البحث. كفايات التطوير (التكوين، والتدريب، والتنمية كفايات التخطيط.كفايات التنشيط التربوية والابتكار والتجديد كفايات التنظيم والتنسيق وتسيير الإدارة؛ فكفايات التواصل المهني والعلاقات الإنسانية كفايات التقويم والمتابعة.

ويؤكد جودت عبدا لهادي(٢٠٠٢)على ذلك ضرورة قيام المشرف التربوي بمهمة تنظيم المحتوى المدرسي وأكد ضرورة امتلاكه العلاقات الإنسانية

،وتتفق تلك الرؤية مع معايير الأداء التي وضعها عدنان بدري إبراهيم (٢٠٠٣) لتحسين الجودة في أداء المشرفين، حيث عدد مهام المشرف التربوي في: تطوير المناهج، وتنظيم الموقف التعليمي التعليمي، واختيار المعلمين، وتوفير التسهيلات التعليمية، وإعداد المواد التعليمية والتعريف بالموجود منها، وتنظيم الدورات، وتهيئة المعلمين الجدد، والإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم، وتطوير العلاقات العامة الجيدة، وتقويم العملية التعليمية.

كما حاولت رافدة الحريري (٢٠٠٤) تناول النظرة المستقبلية للإشراف التربوي، موضحة الخطوات التي يتوقع من المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيم إتباعها تجاه المعلم المستجد، وأهمها الإدارة الفاعلة ومراعاة الفروق الفردية والبعد عن التسلط وأسلوب التفتيش وتفهم دور العلاقات الإنسانية الايجابية بينة وبين المعلم كما وضعت وزارة التربية والتعليم بمسقط معايير الأداء للمشرف التربوي في ضوء مفهوم الجودة إلى والمتمثلة في: تطوير المناهج، وتنظيم الموقف التعليمي، تهيئة المعلمين الجدد من خلال الزيارات الإشرافية، وتقويم أداء المعلم، وتحسين أساليب التدريس. (دائرة الإشراف التربوي بمسقط، ٢٠٠٥)

فى حين يؤكد اديبجو (Adebanjo1998)على الدور القيادي له والتقويم ويحث على ضرورة إقامة علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين

وقد حدد بلانثانانود (Pilanthananond2005) معايير الجودة فى عمل المشرف التربوي فيما يلى :

- الإشراف على الأنشطة الأكاديمية للمعلم في المدارس
- وضع الخطط المنظمة لتطوير أداء المعلم
- تقديم التقارير المنظمة عن نتائج العملية التعليمية والتي على ضوئها يحدد احتياجات المعلمين لتقديم الدورات لتنمية قدراتهم
- إنشاء علاقات إنسانية هادفة مع المعلم لتقديم العون والنصيحة السرية له لتطوير أداءه.

ويحدد ادنيك (denaike2010) معايير الجودة في عمل المشرف التربوي فيما يلى:

- الزيارات الإشرافية المنظمة للمدارس على فترات منتظمة
- تطوير المناهج الدراسية
- تذويد المعلمين بأفكار مبتكرة حول المنهج الدراسي وإدارة الفصل
- تطوير الكفاءة التعليمية للمعلمين
- التقييم المستمر للمعلم والعمل على تصحيح جوانب القصور لدية

طبقا لما نشر عن الإدارة العامة لرياض الأطفال يختص شاغل هذه الوظيفة بالإشراف على موجهي رياض الأطفال:

- يتولي توجيه معلمات رياضِ الأطفال للطرق المثلي فى التعليم وفق أحدث الأساليب التربوية مستعينا في ذلك بتوجيهات الموجه الأول.
- يشرف على تنفيذ المناهج والخطط الخاصة بقاعات رياض الأطفال ويحدد مدي تحقيقها للأهداف

- يوجه المعلمة للأسلوب الأمثل لتحقيق الأهداف التي تؤدي إلى تحسين العلاقات المدرسية وإشاعة روح التفاهم والإخاء والنهوض بالبيئة التعليمة
- يتأكد من أن المعلمات أعدت الخطط
- يقوم بالزيارات الميدانية للروضات وإعداد التقارير التي توضح مستوي أداء المعلمة والبرامج التعليمية المقدمة للأطفال
- يعد التقارير اللازمة عن المبني ومدي ملائمة القاعات للشروط الصحية (الإضاءة . التهوية . المرافق : الفناء . الحديقة . المكتبة ..... الخ) ونظافة وصيانة المباني
- يبدي الرأي الفني في البرامج والأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال.
- متابعة ما يسند إليه من أعمال أخرى

وفى ضوء العرض السابق لبعض المعايير العالمية والإقليمية تقترح الدراسة الحالية معايير جودة أداء موجهات روضة الأطفال والتي لها تأثير مباشر على الأداء التدريسي للمعلمة وقد تحددت هذه المعايير المقترحة في ست معايير أساسية ويتبع كل معيار عدد من المؤشرات وهى كالتالي :

- **أولا : دور المشرفة التربوية في مجال تخطيط الدروس:**
  - تبصر المعلمة بأهمية التخطيط في تطوير العملية التعليمية
  - تسهم في وضع خطة التدريس اليومية والشهرية والفصلية
  - تحث المعلمة على التنوع والتدرج في وضع الأهداف
  - تحث المعلمة على استخدام أنشطة التعلم الذاتي للطفل
  - تراجع التسلسل في صياغة الدرس اليومي
  - تتابع الانتقال التدريجي للأنشطة اليومية والأسبوعية
  - ترشد المعلمة إلى التخطيط للأنشطة الإبداعية
  - توجه المعلمة في أنشطة التعلم الذاتي للطفل
  - تحث المعلمة على استخدام أساليب تقييم للأنشطة مناسبة
  - تراجع التسلسل في تقديم الوحدة التعليمية
- **ثانيا : دور المشرفة التربوية فى مجال المادة العلمية:**
  - تكسب المعلمة على مهارة تحليل محتوى المقرر
  - تناقش المعلمة فى مفردات المنهج الدراسي لطفل الروضة
  - تذود المعلمة بأنشطة مبتكرة لبعض المفاهيم
  - تطلع المعلمة على الموضوعات المستجدة في رياض الأطفال
  - تحث المعلمة على ربط أنشطة التعلم ببيئة الطفل
  - توجه المعلمة إلى أهمية الأنشطة المتكاملة
- **ثالثا : دور المشرفة التربوية فى مجال طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة فى تعليم الأطفال:**
  - تدرب المعلمة على اختيار الأساليب المناسبة للموقف التعليمي
  - تطلع المعلمة على ما يستجد من استراتيجيات
  - ترشد المعلمة على الطرق الواجب المعلمة على إتباعها أثناء المواقف الطارئة في الروضة
  - توجه المعلمة إلى مهارة طرح الأسئلة المناسبة لطفل الروضة

- تدرب المعلمة على إجراء حوار ومناقشة مع الأطفال
- تشجع المعلمة على تنمية مهارات الاتصال بينها وبين الأطفال
- تحث المعلمة على استخدام أساليب التعزيز المناسبة
- توصى المعلمة باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة
- تطور أداء المعلمة وترتقي بالممارسات التدريسية

• **رابعا** : **دورموجهة الروضة في مجال التقويم**:

- تشعر المعلمة بأهمية التقويم فى تحسين عملية التعلم للأطفال
- توجه معلمة إلى استخدام أساليب القويم المناسبة للأهداف
- تحث المعلمة على قياس مدى تحقق جميع أهداف النشاط
- توجه المعلمة الى ضرورة تنظيم بيئة التعلم المناسبة للنشاط
- توجه المعلمة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال
- تطلع على سجلات الأطفال وما دون فيها
- تساعد المعلمة في بناء خطط علاجية للأطفال في ضوء نتائج السجلات

• **خامسا** : **دور موجهة الروضة فى الزيارات الإشرافية للروضات**:

- تراعى الموجهة الحضور منذ بداية تقديم النشاط للأطفال
- تنقل الخبرات التعليمية الجديدة للمعلمات
- تراعى البدء في زيارة المعلمة مع بداية النشاط وتنهى الزيارة بنهاية النشاط
- تجلس الموجة فى مكان يسمح لها بمشاهدة المعلمة والأطفال
- توجه المعلمة بعيدا عن الأطفال بعد انتهاء الزيارة
- تركز الموجهة في توجيهاتها على الامور الرئيسية
- تتابع النقاط التي وجهت المعلمة لها فى المرات السابقة
- تساعد المعلمة في حل المشكلات التربوية التي تؤثر على عملها
- تشعر المعلمة بان الهدف من زيارتها ليس التقويم وإنما هو تقديم النصح والإرشاد
- تمد المعلمة بالنشرات التي تقرها الوزارة
- تذود المعلمة بنماذج من عناصر التقويم الذاتي لتعدل من أدائها في ضوئه
- تشجع المعلمة على المشاركة بأوراق عمل في المؤتمرات والندوات فى مجال التخصص
- ترشد المعلمة إلى الاحتياجات التدريبية لها وتنسق معها لإلحاقها بتلك الدورات

• **سادسا** : **دور موجهة الروضة فى مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمات** :

- تتقبل آراء المعلمات بسعة صدر
- تتيح الفرصة للمعلمة للتعبير عن رأيها
- تبنى جسر من الثقة المتبادلة بينها وبين المعلمات
- تقدم مقترحات لتحسين كفاءة المعلمة بأسلوب مناسب
- تشجع العمل بروح الفريق مع معلمات الروضة
- تشعر المعلمة بأهمية ماتفعل
- تسعى إلى تكوين علاقة حسنة مع المعلمات
- تتجنب استخدام أساليب التوعد والتهديد مع المعلمة

- تشعر المعلمة بالأمن النفسي أثناء التعامل معها
- تقدم النصيحة بشكل فردى

هذا وعلى الرغم من أهمية دور المشرف التربوي فان هناك العديد من الدراسات التي أجريت وأثبتت أن هناك قصورا في أداء المشرفين ،مما يؤكد حاجتهم إلى التدريب، حيث توصلت دراسة أحمد بريقان (١٩٩٦) إلى تدنى مستوى الإشراف التربوي لدى الموجهين، كما أكدت ذلك دراسة صباح ثابت (١٩٩٤) الى ضعف مهارات التواصل بين الموجة والمعلم ومهارات التخطيط، وتوصلت دراسة سلطان العوضى (١٩٩٦) حيث توصلت نتائجها إلى تدنى مستوى المشرفين التربويين في مجال العلاقات الإنسانية ومجال التخطيط، وأكدت دراسة فاتن هويدى (٢٠٠٠) تدنى المستوى الإشرافي للموجهين وأوصت بضرورة وضع برامج حديثه لتأهيل المشرفين التربويين توصلت دراسة عبد الله محمد منصور قصود (٢٠٠٧) إلى أن هناك معوقات للإشراف التربوي الفاعل لدى المشرفين منها كثرة عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف التربوي،عدم توفر وسائل مواصلات للمشرفين ـ الاعتقاد الخاطئ لدى بعض أفراد المجتمع بأن المشرف التربوي شخص يتصيد الأخطاء . الشعور بالقلق والتوتر النفسي لدى بعض المعلمين نتيجةٍ لوجود المشرف التربوي داخل المدرسة، كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلبا على النشاط الفني للمشرف التربوي ،قلة اطلاع المشرف التربوي على البحوث والدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

ولم تكن موجهة رياض الأطفال بمعزل عن تلك الدراسات حيث توصلت دراسة نرمين نايل المحمدي (٢٠٠٧) إلى عدم إدراك المشرفات التربويات لأهداف الإشراف التربوي بمرحلة رياض الأطفال نتيجة عدم وعيهن بسيكولوجية ومتطلبات النمو بمرحلة رياض الأطفال علاوة على عدم قدرتهن على صياغة الأهداف بصورة إجرائية واضحة وقابلة للقياس، ضعف قدرة المشرفات التربويات على القيام بوظائف الإشراف التربوي بكفاءة نتيجة لعدم وعيهم بطبيعة مسئولياتهم، وعدم إعطائهم الصلاحيات الكافية للأداء أدوارهم الإشرافية ،ضعف تنظيم العملية الإشرافية بشكل مرن وقابل للتعديل في ضوء متطلبات الموقف التعليمي علاوة على عدم التنسيق بين المشرفات التربويات ومديري رياض الأطفال عند تخصيص وتقسيم المهام الإشرافية وأوصت الدراسة بتصميم العديد من الدورات التدريبية للموجهات لزيادة كفاءتهن.

من عرض نتائج الدراسات السابقة فان هناك حاجة ماسة لتهيئة المشرفات التربويات لأداء المهمة الجليلة المنوطه إليهن مما يستدعى التعرف على احتياجات التدريبية.

- **الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة.**

يعتبر تدريب المعلمات فى أثناء الخدمة أحد مقومات نجاح العملية التعليمية خاصة في مجال رياض الأطفال الذي يتطلب وجود معلمات وموجهات تتوافر لديهن خبرات متخصصة ومتجددة؛ بحيث تسمح لهن بمجاراة التطورات المتسارعه فى مجال تخصصاتهن ويؤكد ذلك (فريدأبو زينه) حيث يرى أنه مهما كانت جوده برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة فإنها لن تستطيع

تزودهم بحلول المشكلات، التى سوف تواجههم فى مواقع العمل الفعلية ومن ناحيه أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فانه لن يستطيع الاحتفاظ بهذه المهارة وتلك الكفاءة لمده طويلة وذلك نتيجة للتطورات السريعة فى مجالات التخصص المختلفة وأساليب تدريسها (فريدأبو زينه،١٩٩١، ص١٤٦) فالتدريب عمليه منظمه ومستمرة محورها الفرد في مجمله وتهدف إلى إحداث تغيرات محدده سلوكيه وفنيه وذهنيه لمقابله احتياجات محدده عند الفرد، ويتطلبها العمل فى نفس الوقت. (سعيدعامر، ٢٠٠٠، ص٢٢)

وقد نبهت كثير من الدراسات ومنها دراسة(سعيدعامر، ٢٠٠٠، ٦٣ص) إلى أن هذه الاحتياجات دائمة التنوع والتغير بسبب تغير الظروف مما يعنى ضرورة إدخال التعديلات التنظيمية واستحداث تغيرات فنيه ووظيفية،لذلك لابد أن تكون عمليه تحديد الاحتياجات التدريبية متجددة ومستمرة الأمر الذي يستلزم العناية بدراستها وتحليلها ؛حيث إن احتياجات التدريب يجب أن تشكل الأساس لأهداف التدريب فالتدريب عمليه وظيفة هادفة تقوم على احتياجات ميدانيه وواقعيه (موسى عبد الحكيم، ١٩٩٥، ص١٤٩)

ويؤكد محمد عثمان الدور المهم للتدريب فى النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وذلك لأنه أساس كل تعليم وتطوير وتنميه للعنصر البشرى، ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه (محمدعثمان، ٢٠٠٢، ص٧) فالتدريب هو عمليه مستمرة تهدف الى إحداث تغيرات محدده في المتدرب الذي هو محور العملية التدريبية من خلال تغيرات سلوكيه لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها(حسن الطعاني، ٢٠٠٢، ص١٤) وعلى هذا فالتدريب التربوي يجب أن يكون نشاطا مخططا حتى يحدث تغيرات فى الأفراد لا تتناول فقط معلوماتهم ومعارفهم، بل تمتد الى أدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم مما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عاليه (المشرفات التربويات، ١٩٩٦، ص١٥) كما يطلق مفهوم التدريب على العمليات الانمائيه التى يتلقها المعلم أثناء الخدمة لمواكبه التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر وبهذا المعنى يصبح التدريب عمليه تنميه مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الادائيه وتنميه معلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكرى وتطوير أساليب تعليمية جديدة (محمدعثمان، ٢٠٠١،ص٢١)

ويرى سعيد عامر أن الاحتياجات التدريبية لا تقتصر فقط على جوانب الخلل أو القصور ولكنها تمتد أيضا الى جوانب تطويريه معينه سواء كانت معلومات او مهارات أو اتجاهات يراد تنميتها او تغيرها او تعديلها فى شخص أو عدد من الأشخاص وذلك استعداد لترقيه شخص أو مواجهه تغيرات تنظيميه أو تكنولوجيه غير ذلك من نواحي التطوير التي تخطط لها المنظمة (سعيدعامر، ٢٠٠٠، ص٤٣)

ولاشك في أن عمليه تحديد الاحتياجات التدريبية عمليه هامه وأساسيه لضمان الجودة المنشودة من اى برنامج تدريبي وتعزى أهميتها إلى الأسباب التالية :

- تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد المسئولين عن تنفيذ البرنامج على التخطيط الجيد وتقدير احتياجات الحاضر والمستقبل
- أن الاحتياجات التدريبية تعطى ضوءا كشافا عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم ومجال التدريب المطلوب لهم(سعيد الظفرى ،٢٠٠٧)
- أن احتياجات التدريب ديناميكية متجددة ومن المفترض تحديدها بصفه مستمرة
- تحديد الاحتياجات التدريبية يؤدى الى رفع مستوى الأداء ليصل للأداء المطلوب والمناسب
- أن تخطيط التدريب على أساس واقعا للاحتياجات التدريبية الفعلية يتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم (حسن احمد الطعانى، ٢٠٠٢ ،ص٣٠)
- التعرف على احتياجات التدريب الفعلية يؤدى إلى توفير الجهد والوقت والمال (ناصر الكندي، ٢٠٠٣) وللتدريب التربوي العديد من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وذلك لتحسين العملية التعليمة وفيما يلي عرض لتلك الأهداف:

- **أهداف التدريب التربوي للمعلمات والمشرفات أثناء الخدمة**:

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة بتطوير معارفهم وزيادة قدراتهم على التجديد والإبداع
- تعزيز خبرات المعلمين في تطوير مهاراتهم وتعريفهم بمشكلات التعليم وطرق علاجها
- تبصير المعلم بالطرق المناسبة وتساعده على أداء عمله بطريقه جيده وبجهد قليل في وقت قصير
- معالجه أوجه القصور لدى المعلمين الغير مؤهلين تربويا
- تعريف المعلمين بالأساليب الحديثة المتطورة في التربية وطرق تحسين العلاقة الإنسانية داخل البيئة المدرسية
- اكتشاف الكفاءات الجيدة من المعلمين والذي يمكن الاستفادة منهم في العديد من المجالات مثل: المشاركة في التطوير المقررات الدراسية وإنتاج الوسائل التعليمية ورفع الروح المعنوية بمشاركتهم الرأي والأخذ بمقترحاتهم (على محمد مدخلى، ١٤٣٠هـ) (يحيى الحسنى ٢٠٠٣) والتساؤل الذي يطرح نفسه الآن ماهى الأساليب التى يمكن بواسطتها تحديد الاحتياجات التدريبية ؟

- **أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية وهى** :

- تحليل الأداء : وذلك يتطلب تحديد المخرجات المرغوبة من العمل أو الوظيفة ؛ومن ثم تحديد المهام المطلوبة لتحقيقها، وذالك حتى يمكن تحديد أنواع المعرفة والمهارات التي يتطلبها الأداء هذه المهام ، كما ان هذا المدخل سوف يحدد أيضا نوع التغذية الراجعة المطلوبة
- تحليل المهمة : ويركز هذا المدخل في تحليل الاحتياجات التدريبية على المخرجات ولا يهتم مباشره بأداء العمل أو الوظيفة أو الاهتمام بعوامل الأداء الأخرى .

- دراسة الكفاءة : ويهتم بتحديد ما يراه الخبراء بخصوص القدرات والإمكانات التي يتميز بها الأفراد ثم التركيز على المعرفة والمهارة التي كانت مطلوبة لتوفير هذه القدرات أو الإمكانات أو الكشف عنها
- مسح الاحتياجات التدريبية : ويعد هذا المدخل من قبيل استطلاعات الرأي ؛ للتعرف على نوع التدريب الذى يعتقد العاملون بأنهم في حاجه إليه أو انه ذا فائدة لهم (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٣،ص٤٠)

وعلى هذا فإن الاحتياجات التدريبية لها أهمية كبيرة في نجاح التدريب أثناء الخدمة حيث إنها تعد العامل الرئيس في رفع كفائه المعلمين بمختلف درجاتهم الوظيفية وتحسين أدائهم الوظيفي كما أنها تعتبر المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح (مى العواد، ١٤٢٩هـ، ص١٦)

ويضيف ثابت أن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يعتمد على الدراسة العلمية بهدف الكشف عنها باعتبارها الأساس الذي يقوم عليه النشاط التدريبي السليم لتحقيق الكفاءة وحسن الأداء للعاملين والارتقاء بمعلوماتهم وتحسين اتجاهاتهم (نادية ثابت ،٢٠٠٠ ،ص٥)وهذا ما سيحاول البحث الحالي إجراءه

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما المعايير المقترحة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمه المقدسه من وجهة نظر معلمة الروضة ؟

قامت الباحثة ببناء استبانة تتضمن مجموعة من المعايير المقترحة التى من شأنها تحسين أداء موجهات رياض الأطفال إذا توافرت فيه، وتم تصميم الاستبانه وفقا للخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بمعايير الجودة والدراسات والبحوث السابقة، التي اهتمت بمجال البحث، وفي ضوء ما سبق تم إعداد قائمة مبدئية بمعايير الجودة لأداء موجهات رياض الأطفال واشتملت القائمة على (٦) ستة مجالات رئيسة (تمثل معايير الأداء) يندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الفرعية تصف الأدوار المختلفة لموجهة رياض الأطفال، وهى على النحو التالي:
  - ✓ المعيار الأول: مجال تخطيط الدروس ويشمل عدد (١٠) مؤشرات.
  - ✓ المعيار الثاني: مجال المادة العلمية ويشمل عدد (٦) مؤشرات.
  - ✓ المعيار الثالث: مجال طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأطفال، ويشمل عدد (٩) مؤشرات.
  - ✓ المعيار الرابع: مجال التقويم ويشمل عدد (٧) مؤشرات.
  - ✓ المعيار الخامس: مجال الزيارات الإشرافية ويشمل عدد (١٣) مؤشرات.
  - ✓ المعيار السادس: مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمات ويشمل عدد (١٠) مؤشرات.

وبذلك يكون عدد المؤشرات التي تنضمنها القائمة المبدئية (٥٥) مؤشراً.

- تضمين القائمة السابقة في استبانه حيث وضعت المعايير والمؤشرات التي تندرج منها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام – متوسط الأهمية – قليل الأهمية)
- عرض الاستبانه بصورتها الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة بلغ عددها (١٥) محكما وذلك لمعرفة ما يلي:
  - ✓ مدى أهمية كل معيار والمؤشرات المدرجة.
  - ✓ مدى شمول القائمة لجميع المعايير التي تحتاجها موجهة الروضة ليتحسن الأداء التدريسي للمعلمة.
  - ✓ إمكانية إضافة معايير أو مؤشرات أخرى تصف الأداء الأمثل للموجهة لم يتم تضمينها في القائمة.
- وبعد تجميع أراء المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ ❖ لتحديد درجة أهمية المعايير ومؤشرات الأداء المرتبطة بها، واتضح من التحليل الإحصائي أن جميع قيم " كا٢ " جاءت دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح تقدير " هام "؛ مما يدل على أن جميع المعايير التي تحتويها القائمة مهمة ومن ثم تم تضمينها جميعا فى الاستبيان الذي سيطبق على معلمات الروضة لبيان مدى ممارسة موجهات رياض الأطفال لتلك المعايير من وجهة نظر المعلمات.
- للتأكد من مدى شمول القائمة لجميع معايير الجودة رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع العناصر الهامة والضرورية فى أداء معلمات رياض الأطفال. وفى ضوء أراء واقتراحات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية، كما يتضح أن جميع المعايير التي احتوتها القائمة البالغ عددها (٦) ستؤخذ في الاعتبار.
- تم تعديل صياغة بعض المؤشرات، لتكون أكثر تحديدا لسلوك الموجهة وبذلك تم الوصول الى الصورة النهائية لقائمة معايير جودة الأداء لموجهة رياض الأطفال.
- كما تم تطبيق الاستبيان على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (١٥) معلمة وبعد ثلاث اسابيع تم إعادة تطبيقه وتم حساب معامل الارتباط بين الاستجابات فى المرتين وبلغت قيمته (٠.٧٥١) وهى قيمة موجبة ودالة عند ٠.٠٥ مما يدل على ثبات الأداة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما المعايير المقترحة لتحسين الأداء الوظيفى لمشرفات رياض الأطفال بالعاصمه المقدسه من وجهة نظر معلمة الروضة ؟

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى ممارسة موجهات رياض الأطفال لتلك المعايير من وجهة نظر المعلمات بالعاصمه المقدسه ؟

قامت الباحثة بوضع المعايير التى أقرها المحكمين فى استبانة حيث وضعت المعايير والمؤشرات التي تندرج منها أمام مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (متوافر، متوافر بشكل جزئي، غير متوافر)؛ حيث يتم اختيار مستوى واحد فقط

* القيمة الجدولية لـ " كا٢ " عند درجة حرية ٢، ومستوى دلالة 0.05 تساوى ٥.٩٩

من هذه المستويات لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لبيان مدى ممارسة الموجهة لتلك المؤشرات.

وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة وفقاً لما يلي: إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (متوافر) تعطى درجتان، وإذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (متوافر بشكل جزئي) تعطى درجة واحدة، أما إذا كانت الإجابة عن الفقرة بـ (غير متوافر) تعطى صفرا.

وتم تطبيق الاستبيان على عينة من معلمات الروضة بلغ عددهن (٨٠) ثمانين معلمة من مدارس مكه المكرمه وتم حساب الدرجة الكلية والمتوسط الحسابي لواقع ممارسة موجهات الروضة ،لكل مؤشر من مؤشرات معايير الجودة المقترحة من وجهة نظر المعلمات، ورتبت تنازليا حسب درجة الممارسة.

تم تحديد نسبة (٨٠٪ فأكثر) كمحك لاستبعاد المؤشر من قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لموجهة رياض الأطفال، ولما كان الدرجة العظمى للمؤشر درجتان ،فإن النسبة المئوية لمتوسط استجابات عينة البحث على المؤشر ستصل إلى ٨٠٪ عندما تبلغ قيمة المتوسط (١.٦) ،ومن ثم فإن المؤشرات التى تحصل على متوسط أقل من (١.٦) سيتم تضمينها فى قائمة الاحتياجات. وفيما يلى عرض لمدى ممارسة الموجهات لكل مؤشر من معايير الجودة

جدول رقم (١)درجات توافر المعيار الأول (دور مشرفة رياض الأطفال في مجال تخطيط الدروس

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تشعر المعلمة بأهمية التخطيط فى تطوير العملية التعليمية	١٥٠	١.٨٧٥	١
٢	تساهم فى وضع خطة التدريس اليومية والشهرية والفصلية	١٤٨	١.٨٥	٢
٣	تحث المعلمة على التنوع والتدرج في وضع الأهداف	١٤٥	١.٨١٣	٣
٤	تحث المعلمة على تحقيق أهداف المرحلة ككل	٤٠	٠.٥	١٠
٥	تراجع التسلسل في صياغة الدرس اليومى	١٤٢	١.٧٧٥	٤
٦	تتابع الانتقال التدريجي للأنشطة اليومية والأسبوعية والشهرية	١٣٠	١.٦٢٥	٥
٧	ترشد المعلمة إلى التخطيط للأنشطة الإبداعية	١١٠	١.٣٧٥	٦
٨	توجه المعلمة في أنشطة التعلم الذاتى للطفل	٤٦	٠.٥٧٥	٩
٩	تحث المعلمة على استخدام أساليب تقييم للأنشطة مناسبة	٦٠	٠.٧٥	٨
١٠	تراجع التسلسل في تقديم الوحدة التعليمية	١٠٠	١.٢٥	٧

يتضح من جدول (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الأول (مجال التخطيط) تراوحت بين (٠.٥ : ١.٨٧٥) احتل المؤشر الأول " تشعر المعلمة بأهمية التخطيط فى تطوير العملية التعليمية " المرتبة الأولى واحتل المؤشر الرابع " تحث المعلمة على تحقيق اهداف المرحلة " المرتبة العاشرة.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٥، ٦) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (١.٦٢٥ : ١.٨٧٥) مما يدل على أن أداء المشرفات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪). ويرجع السبب فى ارتفاع المتوسطات بهذه المؤشرات إلى أن اهتمام مشرفة الروضة يكون منصب

على تنفيذ نشرات الوزارة فيما يتعلق بالمنهج وتوزيعه والتخطيط للأنشطة اليومية والشهرية والفصلية علاوة على أن المشرفة ضع تلك المؤشرات في أولوياتها عند الزيارات الإشرافية وتبادر بالحديث عنها وممارستها بمجرد الالتقاء بالمعلمات.

فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ذات الأرقام (٤، ٧، ٨، ٩، ١٠) لم تصل إلى (١.٦) حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (٠.٥ : ١.٣٧٥) ومن ثم لم يصل أداء المشرفات فى هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى مشرفات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات وضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية فى مجال التخطيط.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تدنى المستوى الإشرافي لبعض المشرفات فالكثير منهن لسن تخصص رياض أطفال ،حيث إن بعضهن تخصص علم نفس ،كما ان العديد من الموجهات لم يتدربن على الأنشطة الإبداعية وطرق إعدادها، وعلى حد تعبير المعلمة أنهن لم يتحدثن معهن مطلقا عن التخطيط أو التعلم الإبداعي والتعلم الذاتي ،كما لم يزودهن بأنشطة توضيحية يحتذين بها،علاوة على أن التركيز عادة يكون على ما تتضمنه كتب البطاقات من تدريبات محددة من قبل المشرفات ، وليس على ما تقدمه المعلمة من أنشطة إضافية وتتفق تلك النتائج مع دراستي صباح،ثابت (١٩٩٤) وسلطان العوضى (١٩٩٦) واللتين توصلتا الى ضعف مهارات التخطيط لدى المشرفين التربويين.

جدول رقم (٢)درجات توافر المعيار الثاني (دور مشرفة رياض الأطفال في مجال المادة العلمية

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تكسب المعلمة على مهارة تحليل محتوى المقرر	١٠٣	١.٢٨٨	٣
٢	تناقش المعلمة في مفردات المنهج الدراسى لطفل الروضة	٨٠	١.٠٠٠	٤
٣	تذود المعلمة بأنشطة مبتكرة لبعض المفاهيم	٦٥	٠.٨١٣	٦
٤	تطلع المعلمة على الموضوعات المستجدة فى رياض الأطفال	٧٥	٠.٩٣٨	٥
٥	تحث المعلمة على ربط أنشطة التعلم ببيئة الطفل	١٥٠	١.٨٧٥	٢
٦	توجه المعلمة إلى أهمية الأنشطة المتكاملة	١٥٥	١.٩٣٨	١

يتضح من جدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الثاني (مجال المادة العلمية) تراوحت بين (٠.٨١٣ : ١.٩٣٨) احتل المؤشر السادس " توجه المعلمة إلى أهمية الأنشطة المتكاملة " المرتبة الأولى واحتل المؤشر الثالث " تذود المعلمة بأنشطة مبتكرة لبعض المفاهيم " المرتبة السادسة.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (٥، ٦) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث بلغت قيم هذه المتوسطات (١.٨٧٥، ١.٩٣٨) على الترتيب مما يدل على أن أداء المشرفات التربويات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪).

وقد أرجعت الباحثة السبب في ارتفاع قيم هذه المتوسطات إلى الخبرة الطويلة لمشرفات رياض الأطفال في العمل كمشرفة علاوة على تأكيد أنشطة الوزارة وكتبها على ضرورة ربط الطفل ببيئته واستخدام الأنشطة المتكاملة؛ بالإضافة إلى ما ا كدته نشرات الوزارة بالتركيز على استخدام الأنشطة المتكاملة. فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ذات الأرقام (١ ، ٢، ٣، ٤) لم تصل إلى

(١.٦) ، حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (٠.٨١٣ : ١.٢٨٨) ومن ثم لم يصل أداء المشرفات فى هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى ضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية فى مجال المادة العلمية مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى مشرفات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قلة اطلاع الموجهة على المستجدات وقلة الدورات التدريبية ،وحتى ما يزودون به في ضوء تعبيرات المشرفات لبعض معلمات الروضة من أن الوزارة لا تتعاون مع كليات رياض الأطفال سواء من حيث التدريب أو الإمداد ببحوث أعضاء هيئة التدريس، ليستفدن منها فى تطوير العمل فى رياض الأطفال ،هذا بالإضافة الى ا ن أدلة المعلمة محدد بها مفردات المنهج وعناصره من حيث المفاهيم والمهارات والسلوك ،وبالتالي تلتزم المشرفة بما هو مكتوب وتحث المعلمة على تنفيذ ما كتب فى الدليل دون اجتهاد

جدول رقم (٣)درجات توافر المعيار الثالث دور مشرفة رياض الأطفال في مجال طرق وأساليب التدريس المستخدمة في تعليم الأطفال

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تدرب المعلمة على اختيار الأساليب المناسبة للموقف التعليمي	١٠٠	١.٢٥	٦
٢	تطلع المعلمة على مايستجد من استراتيجيات	٨٩	١.١٢٣	٨
٣	ترشد المعلمة إلى الطرق الواجب اتباعها أثناء المواقف الطارئة في الروضة	٩٠	١.١٢٥	٧
٤	توجه المعلمة إلى مهارة طرح الأسئلة المناسبة لطفل الروضة	١٠٨	١.٣٥	٤
٥	تدرب المعلمة على إجراء حوار ومناقشة مع الأطفال	١٠١	١.٢٦٣	٥
٦	تشجع المعلمة على تنمية مهارات الاتصال بينها وبين الأطفال	١٣٨	١.٧٢٥	٣
٧	تحث المعلمة على استخدام أساليب التعزيز المناسبة	١٤٠	١.٧٥	٢
٨	توصى المعلمة باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة	١٤٥	١.٨١٣	١
٩	تمد المعلمة بحقائب تعليمية	٧٨	٠.٩٧٥	٩

يتضح من جدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الثالث (مجال طرق وأساليب التدريس) تراوحت بين (٠.٩٧٥ : ١.٨١٣) احتل المؤشر الثامن " توصى المعلمة باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة " المرتبة الأولى واحتل المؤشر التاسع " تمد المعلمة بحقائب تعليمية " المرتبة التاسعة.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (٦، ٧، ٨) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث بلغت قيم هذه المتوسطات (١.٧٢٥، ١.٧٥، ١.٨١٣) على الترتيب مما يدل على أن أداء المشرفات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪).

ويرجع السبب في ذلك إلى ممارسة المشرفة لمهنة التعليم لفترة كافية ،مما جعلهن يبصرن بأهمية الوسائل التعليمية ومردودها الايجابي وفائدة التعزيز بأنواعه المختلفة وبخاصة فى مرحلة رياض الأطفال وبضرورة إيجاد حلقات وصل بين المعلمة والطفل.

فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٩) لم تصل إلى (١.٦) حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (٠.٩٧٥ : ١.٣٥) ومن ثم

لم يصل أداء المشرفة فى هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى ضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية فى مجال طرق وأساليب التدريس مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى مشرفات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قلة الوقت الذي تقضية مشرفة الروضة فى زيارة الروضة حيث تشرف المشرفة على أكثر من روضة ،كما ان الوزارة ولظروف اقتصادية لا توفر للموجهة وسائل مواصلات وبالتالي لا تتاح الفرصة أمامها لتزود المعلمة بأمثلة لبعض المواقف الطارئة وطرق التعامل معها فى مجال طرق التدريس عامة وإعداد الحقائب التدريبية خاصة هذا بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية المخصصة للمشرفات وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة نرمين المحمدي ٢٠٠٧

جدول رقم (٤) درجات توافر المعيار الرابع دور المشرفة التربوية في مجال التقويم

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تشعر المعلمة بأهمية التقويم فى تحسين عملية التعلم للأطفال	١٥٢	١.٩	١
٢	توجه معلمة إلى استخدام أساليب القويم المناسبة للأهداف	١٤٨	١.٨٥	٢
٣	تحث المعلمة على قياس مدى تحقق جميع أهداف النشاط	١١٥	١.٤٣٨	٤
٤	توجه المعلمة إلى ضرورة تنظيم بيئة التعلم المناسبة للنشاط	١٤٠	١.٧٥	٣
٥	توجه المعلمة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال	١١٠	١.٣٧٥	٥
٦	تطلع على سجلات الأطفال وما دون فيها	١٠٥	١.٣١٣	٦
٧	تساعد المعلمة في بناء خطط علاجية للأطفال في ضوء نتائج السجلات	١٠٣	١.٢٨٨	٧

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الرابع (مجال تقويم الأنشطة) تراوحت بين (١.٢٨٨ : ١.٩) احتل المؤشر الأول " تشعر المعلمة بأهمية التقويم فى تحسين عملية التعلم للأطفال " المرتبة الأولى واحتل المؤشر السابع " تساعد المعلمة في بناء خطط علاجية للأطفال في ضوء نتائج السجلات " المرتبة السابعة.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (١، ٢، ٤) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث بلغت قيم هذه المتوسطات (١.٩، ١.٨٥، ١.٧٥) على الترتيب مما يدل على أن أداء المشرفات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪).

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى نشرات الوزارة ومهام عمل المشرفة الإداري يحث على تقويم أداء الأطفال والنظرة الشمولية فى تحقيق جميع جوانب التعلم ، وبخاصة بعد تبنى سياسة الجودة التعليمية في رياض الأطفال علاوة على تغيير تسميات كتب الوزارة الخاصة بالروضة وتحولها من كتب إلى بطاقات تعليمية وتقويمية.

فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ذات الأرقام (٣، ٥، ٦، ٧) لم تصل إلى (١.٦)، حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (١.٢٨٨ : ١.٤٣٨) ،ومن ثم لم يصل أداء المشرفات في هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى ضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم، مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى مشرفات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عدم توافر سجلات بالمعنى الصحيح والكافي لكل طفل ،ولعل السبب في ذلك يرجع إلى قلة إمكانيات الروضة ،علاوة على كثرة أعباء المعلمة ،مما يجعل أداءها في حفظ السجلات ليس بالأداء المطلوب ولو اهتمت الموجهة بالسجلات وتابعتها ، واتخذت ذلك عنصر فاعل في تقويم المعلمة لبذلت جهدا أكبر فيها.

أما بالنسبة لبناء خطط علاجية فلعل السبب في ذلك يرجع إلى تركيز المشرفات في زيارتهن على دفتر التحضير وطرق صياغة الأهداف، وكتابة عناصر النشاط وتقويمه ،الذي ربما في كثير من الأحيان يتضمن بطاقات الكتاب أما سجلات الأطفال فتحفظ بأرشيف الروضة وتتضمن الاسم – السن – تاريخ الميلاد - الحالة الاجتماعية للأسرة فقط. علاوة على قلة الوعي بمفهوم الإدارة الالكترونية في الروضة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي كما أن المعلمات والمشرفات على السواء لم يتلقين الدورات التدريبية في إعداد الخطط العلاجية بالمعنى الصحيح والذي يناسب طفل الروضة من حيث الخصائص والإمكانات وتتفق تلك النتائج مع دراسة نرمين المحمدى (٢٠٠٧)

جدول رقم (٥) درجات توافر المعيار الخامس دور مشرفة رياض الأطفال في مجال الزيارات الإشرافية

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تراعى الموجهة الحضور منذ بداية تقديم النشاط للأطفال	١٢٢	١.٥٢٥	٣
٢	تنقل الخبرات التعليمية الجديدة للمعلمات	١٣٠	١.٦٢٥	٢
٣	تراعى البدء في زيارة المعلمة مع بداية النشاط وتنهى الزيارة بنهاية النشاط	١٢٠	١.٥	٤
٤	تجلس الموجة فى مكان يسمح لها بمشاهدة المعلمة والأطفال	١١٨	١.٤٧٥	٥
٥	توجه بعيدا عن الأطفال بعد انتهاء الزيارة المعلمة	١٥٠	١.٨٧٥	١
٦	تركز الموجهة فى توجيهاتها على الأمور الرئيسية	١٠٧	١.٣٣٨	٨
٧	تتابع النقاط التى وجهت المعلمة لها فى المرات السابقة	١١٦	١.٤٥	٦
٨	تساعد المعلمة فى حل المشكلات التربوية التى تؤثر على عملها	١٠٣	١.٢٨٨	٩
٩	تشعر المعلمة بان الهدف من زيارتها ليس التقويم وإنما هو تقديم النصح والإرشاد	١١٣	١.٤١٣	٧
١٠	تمد المعلمة بالنشرات التى تقرها الوزارة	١٠٢	١.٢٧٥	١٠
١١	تزود المعلمة بنماذج من عناصر التقويم الذاتى لتعدل من أدائها فى ضوئه	٨٠	١.٠٠	١١
١٢	تشجع المعلمة على المشاركة بأوراق عمل فى المؤتمرات والندوات فى مجال التخصص	١٠	٠.١٢٥	١٣
١٣	ترشد المعلمة الى الاحتياجات التدريبية لها وتنسق لإلحاقها بالدورات التدريبية المناسبة	٣٠	٠.٣٧٥	١٢

يتضح من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار الخامس (مجال الزيارات الإشرافية) تراوحت بين (٠.١٢٥ : ١.٨٧٥) احتل المؤشر الخامس " توجه بعيدا عن الأطفال بعد انتهاء الزيارة المعلمة " المرتبة الأولى واحتل المؤشر الثاني عشر " تشجع المعلمة على المشاركة بأوراق عمل فى المؤتمرات والندوات فى مجال التخصص " المرتبة الثالثة عشر.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (٢، ٥) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث بلغت قيم هذه المتوسطات (١.٦٢٥، ١.٨٧٥) على الترتيب

مما يدل على أن أداء الموجهات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪).

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرفة عادة ما تسرد ما تراه للمعلمة، بعيدا عن أطفالها وبصوت منخفض هامس أما بخصوص الخبرات التعليمية الجديدة المنصوص على إضافتها بكتب الوزارة أو دليل المعلمة فتقدمها المشرفة مكتوبة إلى مديرة الروضة أوكيلة الروضة، وذلك لاطلاع المعلمات عليها وتوقيعهم بالعلم لإضافتها إلى المنهج المقرر

فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية لبقية المؤشرات لم تصل إلى (١.٦) حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (٠.١٢٥ : ١.٥٢٥) ومن ثم لم يصل أداء المشرفات فى هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى ضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية فى مجال الزيارات الإشرافية مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى مشرفات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات.

وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى وجود اختلاف في تقدير المعلمات من جهة والمشرفات من جهة أخرى لكثير من الممارسات فما تراه المشرفة توجيه تراه المعلمة تفتيش وتصيد للأخطاء ،علاوة على أن كثير من المشرفات ربما يؤدين دورهن بشكل آلي بعيد عن التوجيه الهادف.

وبالإضافة الى عدم توفر الوقت الكافي للمشرفات للقيام بعملهن ،حيث أن لديها عدد كبير من الروضات ،مما يجعل الوقت أمامها ضيق لحضور النشاط منذ بدايته أو الجلوس لفترات طويلة مع المعلمات أما بخصوص مكان جلوس الموجهة ، فأشارت الكثير من المعلمات أن الموجهات لا يهتممن فيجلسن في أى مكان بل أن بعضهن يجلسن خلف الباب مباشرة، أما بخصوص توجيهه المعلمة فكان يتبع إحدى الحالتين وهى همسة للمعلمة وهى خارجة من القاعة (على باب القاعة)، أو لقاء وسط المعلمات وان أشارت الغالبية العظمى باستخدام الأسلوب الأول أما بخصوص إمداد المعلمات بنشرات الوزارة فأجمعت الغالبية العظمى من المعلمات على أنهن لا يتسلمن النشرات مكتوبة وإنما هي تعليمات سريعة تلقيها الموجهة عليهن يعلق ما يعلق منها فى أذناهن، وينسى ما ينسى وبخصوص تزويد المشرفة بنماذج لعناصر التقويم الذاتي لها الذي تقوم به المشرفة أجمعت الغالبية العظمى على عدم حدوث ذلك وربما لو تسلمت المعلمة استمارة تقويمها ذات معايير محددة ربما سيدفعها ذلك لتحسن من أدائها التدريسي وفى النهاية فان ما تشرك فيه المعلمات هي مسابقات الوزارة والتي تقيمها مثل مسابقة المرور، نشر الوعي الصحي وهكذا ..، أما الندوات والمؤتمرات فمن أين سيعرفن بها هن أو موجهاتهن – على حد تعبير المعلمات – وكيف سيكتبن بحوثها أسئلة كثيرة أثارتها المعلمات وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة صباح ثابت (١٩٩٤)والتى توصلت الى ضعف مهارات الاتصال بين المشرفة والمعلمة .

جدول رقم (٦) درجات توافر المعيار السادس دور المشرفة مجال العلاقات الإنسانية

م	المعيار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	ترتيب المعايير
١	تتقبل آراء المعلمات بسعة صدر	٩٢	١.١٥	٥
٢	تتيح الفرصة للمعلمة للتعبير عن رأيها	٨٨	١.١	٦
٣	تبنى جسر من الثقة المتبادلة بينها وبين المعلمات	٨٦	١.٠٧٥	٧
٤	تقدم مقترحات لتحسين كفاءة المعلمة	١٣٢	١.٦٥	٢
٥	تشجع العمل بروح الفريق مع معلمات الروضة	١١١	١.٣٨٧	٣
٦	تشعر المعلمة بأهمية ماتفعل	١٠٢	١.٢٧٥	٤
٧	تسعى إلى تكوين علاقة حسنة مع المعلمات	٧٦	٠.٩٥	٨
٨	تتجنب استخدام أساليب التوعد والتهديد مع المعلمة	٦٦	٠.٨٢٥	٩
٩	تشعر المعلمة بالأمن النفسي أثناء التعامل	٦٥	٠.٨١٣	١٠
١٠	تقدم النصيحة للمعلمة بشكل فردي	١٤٠	١.٧٥	١

يتضح من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار السادس (مجال العلاقات الإنسانية) تراوحت بين (٠.٨١٣ : ١.٧٥) احتل المؤشر العاشر " تقدم النصيحة للمعلمة بشكل فردى " المرتبة الأولى واحتل المؤشر التاسع " تشعر المعلمة بالأمن النفسي أثناء التعامل " المرتبة العاشرة.

كما يتضح . أيضاً . أن المؤشرات ذات الأرقام (٤، ١٠) تجاوزت قيم متوسطاتها الحسابية (١.٦) حيث بلغت قيم هذه المتوسطات (١.٦٥، ١.٧٥) على الترتيب مما يدل على أن أداء المشرفات من وجهة نظر المعلمات فى هذه المؤشرات بلغ حد الجودة المحدد فى الدراسة الحالية بنسبة (٨٠٪).

وقد أرجعت الباحثة هذه النتائج الى ميل كثير من الموجهات للهمس فى اذن المعلمة ببعض نواحى القصور وهى تهم بالخروج من قاعة الانشطة لتحسين اداءها التدريسى وربما يصاحب ذلك بعض بعض التوجيهات . فى حين أن قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) لم تصل إلى (١.٦) حيث تراوحت قيم هذه المتوسطات بين (٠.٨١٣ : ١.٣٨٧) ومن ثم لم يصل أداء المشرفات فى هذه المؤشرات إلى حد الجودة المطلوب مما يعنى ضرورة تضمين هذه المؤشرات فى قائمة الاحتياجات التدريبية فى مجال العلاقات الإنسانية مما يعنى تدنى المستوى الإشرافي لدى موجهات الروضة فيما يتعلق بتلك المؤشرات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى استخدام المشرفات للأسلوب التسلطي للإدارة ، وعدم تقبل الموجة لأخطاء المعلمة ،حيث لا يحدث تعلم دون وقوع في أخطاء ،فالخطأ إذا ما وجه يكون قناة من قنوات التعلم والنمو وعدم إشعار المشرفات للمعلمات بأنهن يتوقعن الخطأ منهن في اجتهادهن وتطبيقاتهن الإبداعية وتجاربهن ،فوجود الخطأ والتعامل معه بأناة وواقعية يدفع المعلمات لتعلم الجديد وتطبيق ما تعلموه فمن أكثر العوائق أمام المعلمة الرهبة من الوقوع في الخطأ لدى الموجهة وعدم إشعار الموجهة لها بالأمان للاعتراف بالخطأ وطرح خطئها للنقاش من اجل التعلم وليس تصيد الأخطاء (Tusi,1995) ،هذا علاوة على أن كثيرا من المشرفات يفتقدن طرق تعلم الكبار حيث يتعلم الراشد بطريقة مختلفة عن تعلم الصغار فخبرات التعلم يجب أن تكون بعيدة عن أسلوب التوجيه المباشر ويجب ان تدفع المعلمة للانجاز بطريقة تناسبها وتدفعها

للانجاز والنمو المهني .وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة سلطان العوضى (١٩٩٦) وكذلك مع ما توصلت إلية نرمين المحمدى ٢٠٠٧.

- **النتائج الخاصة بالاحتياجات التدريبية:**

تحددت الاحتياجات التدريبية لموجهة الروضة من خلال تحليل نتائج الاستبيان المطبق على عينة الدراسة وحيث تمثلت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمجهة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات فى مؤشرات الأداء التى لم تصل نسبتها (٨٠٪) فأكثر هى على النحو التالي:

- **الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار الأول (مجال التخطيط)**
  - تحث المعلمة على تحقيق اهداف المرحلة
  - ترشد المعلمة إلى التخطيط للأنشطة الإبداعية
  - توجه المعلمة في أنشطة التعلم الذاتي للطفل
  - تحث المعلمة على استخدام أساليب تقييم للأنشطة مناسبة
  - تراجع التسلسل في تقديم الوحدة التعليمية
- **الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار الثانى في مجال المادة العلمية**
  - تكسب المعلمة على مهارة تحليل محتوى المقرر
  - تناقش المعلمة في مفردات المنهج الدراسي لطفل الروضة
  - تذود المعلمة بأنشطة مبتكرة لبعض المفاهيم
  - تطلع المعلمة على الموضوعات المستجدة فى رياض الأطفال
- **الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار الثالث مجال طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأطفال**
  - تدرب المعلمة على اختيار الأساليب المناسبة للموقف التعليمي
  - تطلع المعلمة على مايستجد من استراتيجيات
  - ترشد المعلمة إلى الطرق الواجب اتباعها أثناء المواقف الطارئة في الروضة
  - توجه المعلمة إلى مهارة طرح الأسئلة المناسبة لطفل الروضة
  - تدرب المعلمة على إجراء حوار ومناقشة مع الأطفال
  - تمد المعلمة بحقائب تعليمية
  - الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار الرابع مجال التقويم
  - تحث المعلمة على قياس مدى تحقق جميع أهداف النشاط
  - توجه المعلمة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال
  - تطلع على سجلات الأطفال وما دون فيها
  - تساعد المعلمة في بناء خطط علاجية للأطفال في ضوء نتائج السجلات
- **الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار الخامس مجال الزيارات الإشرافية**
  - تراعى الموجهة الحضور منذ بداية تقديم النشاط للأطفال
  - تراعى البدء في زيارة المعلمة مع بداية النشاط وتنهى الزيارة بنهاية النشاط
  - تجلس الموجة فى مكان يسمح لها بمشاهدة المعلمة والأطفال
  - تركز الموجهة فى توجيهاتها على الأمور الرئيسية
  - تتابع النقاط التى وجهت المعلمة لها فى المرات السابقة
  - تساعد المعلمة فى حل المشكلات التربوية التي تؤثر على عملها
  - تشعر المعلمة بان الهدف من زيارتها ليس التقويم وإنما هو تقديم النصح والإرشاد.

- تمد المعلمة بالنشرات التى تقرها الوزارة
- تزود المعلمة بنماذج من عناصر التقويم الذاتى لتعدل من ادائها فى ضوئه
- تشجع المعلمة على المشاركة باوراق عمل فى المؤتمرات والندوات فى مجال التخصص
- ترشد المعلمة الى الاحتياجات التدريبية لها وتنسق لالحاقها بالدورات التدريبية المناسبة

• **الاحتياجات التدريبية للموجهة في ضوء المعيار السادس مجال العلاقات الإنسانية**:

- تتقبل أراء المعلمات بسعة صدر
- تتيح الفرصة للمعلمة للتعبير عن رأيها
- تبنى جسر من الثقة المتبادلة بينها وبين المعلمات
- تشجع العمل بروح الفريق مع معلمات الروضة
- تشعر المعلمة بأهمية ماتفعل
- تسعى إلى تكوين علاقة حسنة مع المعلمات
- تتجنب استخدام أساليب التوعد والتهديد مع المعلمة
- تشعر المعلمة بالأمن النفسي أثناء التعامل

وبتحديد هذه القائمة من الاحتياجات التدريبية يكون قد تم الأجابة على السؤال الثالث للدراسة الذى نص على : ما الاحتياجات التدريبية لمعلمة الروضة فى ضوء المعايير المقترحة ؟

• **التعقيب على النتائج** :

بعد استخلاص نتائج الدراسة والتأكد من تحقيق هدف الدراسة والأجابة على تساؤلاتها يتضح أنه :

المشرفات التربويات فى حاجة الى العديد من الدورات التدريبية لتحسين أدائهن وهى كما يلى

- دورة تدريبية فى الأهداف التربوية
- دورة فى التخطيط والإشراف التربوي
- دورة فى تصميم الأنشطة الإبتكاريه
- دورة فى المهارات اليدوية والفنية
- دورة فى استراتيجيات التدريس
- دورة فى الاتجاهات الحديثة فى تربية الطفل
- دورة فى القياس والتقويم التربوى
- دورة فى مهارات الاتصال الفعال
- دورة فى مهارات إدارة الحوار
- دورة فى وسائل وأساليب التغذية الراجعة
- دورة فى تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية
- دورة فى البرامج العلاجية للأطفال ذوى المشكلات النفسية والسلوكية
- دورة فى مجال المادة العلمية
- دورة فى فى التخطيط للزيارات الإشرافية
- دورة فى جودة الأداء المهني
- دورات فى الإشراف التربوي فى ضوء مفهوم الجودة
- دورات فى تطوير برامج رياض الأطفال

- دورات فى التقييم والقياس

- **توصيات الدراسة** :

وقد توصلت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أهمها ما يلى :

- تطوير أساليب الإشراف التربوي، وتبني طرق ونماذج حديثة لمساعدة المعلمين على التنمية المهنية الموجهة والذاتية.
- إثراء خبرات المشرفين التربويين، وإكسابهم المهارات فيما يتعلق بكيفية التخطيط للشئون الإدارية والمالية، ووضع خطط لتطوير الإشراف التربوي على مستوى المدرسة والمديرية.
- العمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المدرسة من خلال ترسيخ المبادئ والأسس التربوية العامة التي تعتمد على التواصل المستمر والاحترام المتبادل بينهم، وإعطائهم الفرص الكافية للتعبير عن آرائهم وملاحظاتهم بما يحقق التوافق والانسجام داخل البيئة المدرسية.
- العمل على رفع مستوى أداء المشرفين التربويين من خلال تنمية قدراتهم الإشرافية القيادية في تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس سعيا إلى التجديد والتطوير بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها التربوية.
- تنويع أنشطة وفعاليات البرامج التدريبية للمشرفين التربويين لتتوافق والمتطلبات المتجددة في مجالات الإشراف التربوي والتجديد في المناهج المدرسية والمدرسة بشكل خاص.
- إعداد دورات سنوية للمشرفين التربويين بهدف تدريبهم على احدث الخبرات التربوية
- تنظيم زيارات للمشرفين التربويين لمختلف بلدان العالم وذلك للاطلاع على احدث الطرق فى الإشراف التربوي وينقلوا خبراتهم إلى غيرهم من الموجهين فيما بعد

- **بحوث مقترحة** :

- الاحتياجات التدريبية للمعلمات ليتحسن أدائهن التدريسي من وجهة نظر موجهات رياض الأطفال
- الاحتياجات التدريبية لموجهات رياض الأطفال لتطبيق الإدارة الالكترونية فى الإشراف التربوي
- التقويم الذاتي للإشراف التربوي في رياض الأطفال

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً : المراجع العربية** :

- إبراهيم ياسين وأمل إبراهيم(٢٠٠٣): الإشراف التربوي، فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع .
- إحسان خليل الاغا ،ماجد حمد الديب (٢٠٠٢): دور المشرف التربوى فى تطوير أداء المعلم ،المؤتمر العلمى الرابع عشر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء فى الفترة من ٢٤ -٢٥ يوليو.
- أحمد بلقيس (٢٠٠١): اتجاهات معاصرة فى العملية الإشرافية، عمان، الاردن .
- احمد محمد بريقان (١٩٩٦): تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين فى الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك ،الاردن

- اماني عبد الوهاب منتصر (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي في الاقتصاد المنزلي لميسرات مراكز الطفل على تنمية أدائهن التدريسي في بعض محافظات صعيد مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع ،أكتوبر، كلية التربية، جامعة حلوان .
- ايناس عبد العزيز، لبنى حسين عزازي (٢٠٠٨): معايير مقترحة لجودة أداء معلمة الروضة ومدى توافرها لديها وتحديد احتياجاتها التدريبية في ضوء هذه المعايير، المؤتمر الدولي الأول(العلمي الخامس عشر) لكلية التربية جامعة حلوان إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي وإستراتيجيات التطوير، ٢١ -٢٢ ابريل .
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣): نحو إقامة مجتمع المعرفة، تقرير التنمية الإنسانية العربية، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، الأمم المتحدة .
- التوجيه الفني لرياض الأطفال (٢٠٠١): الألفية الثالثة، وزارة التربية، مطبعة الوزارة، الكويت.
- جودت عزت عبد الهادي (٢٠٠٢): الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، ط١، عمّان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٥): الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، مراجعة: أحمد بطاح، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حسن أحمد العمري (٢٠٠٠): درجة ممارسة المشرفين التربويين للمبادئ التربوية الواردة في قانون التربية والتعليم رقم(٣) لعام ١٩٩٤، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.
- حسن الطحانى (٢٠٠٢) : التدريب (مفهومة ،فعالياته ،بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، الأردن ، دار الشروق .
- دائرة الإشراف التربوي (٢٠٠٥) : دليل الإشراف التربوي، مسقط: وزارة التربية والتعليم.
- راقدة عمر الحريري (٢٠٠٤): الإشراف التربوي والنظرة المستقبلية ،رسالة التربية، العدد٦ ص ص٨٩ -١٠٥.
- رشدي أحمد طعمية (٢٠٠٦) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد ، الأسس والتطبيقات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- رواج الخطيب (٢٠٠٢): الادارة والاشراف التربوى ،اتجاهات حديثة ،ط٢ ،مكاتب الفرزدق التجارية ،الرياض ،السعودية
- سالم خلف اللة القرشى ذ (١٩٩٤) التوجية التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء بعض النماذج الحديثة ، رسالة الخليج العربى ،العدد ٤٩ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج
- سعيد الظفيري (٢٠٠٧): تصورات المعلم الأول ومعتقداته في سلطنة عمان حول دوره في الإصلاح المدرسي، مؤتمر الإصلاح المدرسي، جامعة الإمارات العربية، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٧ -٢٠٠٧/٤/١٩ .
- سعيد جاسم الاسدى ، عبد المجيد وابراهيم مروان (٢٠٠٣) : الإشراف التربوي، ط١، عمّان : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سعيد يس عامر(٢٠٠٠) : سلسلة التميز الإداري والاحتياجات التدريبية ،مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري .
- سلامة عبد العظيم حسين ، محمد عبد الرازق إبراهيم(٢٠٠٥) : معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة ، مجلة مستقبل التربية العربية ،المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) ،العدد الرابع والعشر
- سلطان محمد العوضى (١٩٩٦): الكفايات الازمة للمشرف التربوى ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك ،الاردن .

- شحادة حمدان العنوز (١٩٩٥):واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين فى محافظة اربد ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك ،الاردن ين ، يناير ، جامعة المنصورة .
- صباح ثابت (١٩٩٤)الإشراف التربوي الفعال ،ورقة عمل مقدمة فى المؤتمر السنوى لنواب ومدراء التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوى فى وكالة الغوث الدولية فى الفترة من ١٦ -١٩ يناير ،عمان ،الاردن .
- طارق عبد الحميد البدرى (٢٠٠١) تطبيقات ومفاهيم فى الاشراف التربوى ،دار الفكر ،عمان ،الاردن .
- عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٣): إدارة المستقبل ،سلسلة إصدارات بمبك ،القاهرة
- عبدالله محمد منصور قصود(٢٠٠٧):واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية إعداد المعلمين ، عسير.
- عدنان بدري إبراهيم (٢٠٠٢): الإشراف التربوي ، أنماط وأساليب، اربد - الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع
- على محمد مدخلي(١٤٣٠) :الإشراف التربوي والتدريب ،مجلة المعلم التربوية والثقافية، متاح على http
- فاتن هويدى سيليمان (٢٠٠٠):درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفايتهم الاشرافية من وجهة نظر معلمى وكالة الغوث الدولية فى الضفة الغربية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، نابلس ، فلسطين .
- فريد أبو زينة (١٩٩١):تطوير أساليب وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين ،رسالة الخليج العربي ،العدد٣٥ .
- ماهر محمد صالح حسن (١٩٩٥):دور المشرف التربوى فى تحسين النمو المهنى للمعلمين فى مدارس وكالة الغوث فى الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ،الاردن ،١٩٩٥
- محمد الحمامى(١٩٩٩): التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي ،القاهرة ،مركز الكتاب للنشر .
- محمد الدريج (٢٠٠٦) : كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها ،مجلة تواصل ،اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم ،العدد ٤.
- محمد حامد الأفندي (١٩٨٦):الإشراف التربوي ،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر .
- محمد حمود على النعمان(٢٠٠٥) : واقع الإشراف التربوي في اليمن ومتطلبات تطويره ، المركز الوطني للمعلومات، الجمهورية اليمنية .
- محمد عثمان(٢٠٠٢) :تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعض التجارب المعاصرة ، الأردن ، مكتبة الخنيثى للثقافة
- محمد محمود محمد حسنى(٢٠٠٢) : صراع وغموض الدور الإشرافي التعليمي لناظر المدرسة وعلاقته بالرضا الوظيفي عن العمل ، مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات المتحدة، العدد ١٨.
- المشرفات التربويات(١٩٩٦) : واقع إعداد المعلمات ،مكتب الإشراف التربوي بمكة ، قسم الرياضيات .
- موسى عبد الحكيم موسى (١٩٩٥): تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين ، مجلة جامعة أم القرى ،العدد١١.
- مي العواد(١٤٢٩) : تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال المنهج الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود .
- نادية ثابت (٢٠٠٠) الاحتياجات التدريبية للقائمات بالتدريب من المشرفات التربويات في الإدارة العامة لتعليم البنات، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية للبنات بجدة .

- ناصر صالح الكندي (٢٠٠٣): الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- نرمين نايل المحمدى (٢٠٠٧) : الاشراف التربوى فى رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس
- نعمة منصور (٢٠٠٥): تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة .
- يحيى أبو حرب (٢٠٠٥) : الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة .
- يحيى الحسني (٢٠٠٣): الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، الملتقى السنوي الأول للإنماء المهني، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٢٠ -٢٠٠٣/٢/٢١.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية** :

- Al-Hooli, Abeer. (2001). Kuwaiti Kindergarten Teachers' Attitudes and Content Knowledge of Teaching Science and Using Children's Literature for Science Instruction. (Doctoral dissertation, University of Virginia, 2001). Dissertation Abstracts International.
- Adebanjo,o.o(1998): School Inspection and Quality control. Paper presented at Seminar Organ Eduation ,Tai Solarin
- Adenaike,O.S. (2010): Impact of Total Quality Control Measures On Secondary School Studen Performance In Ogun State Academic Leaderships, V.8,N.4,2010
- Adeyinka,A.(1998):Towards Effective quality Control of Productive School in Nigeria Management .vol .(2) p2
- Clement, M and Vandenberghe, R (1997): Teacher Professional Development, a solitary on collegial adventure, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago march 24-28.
- Harry S. Hertz (2001): Baldrige National Quality Program, National Institute of Technology, available online at .www.quality.nist-gov.
- Leff Northfield and Other (1997): Teacher Education as process of Developing Teacher Knowledge, cited in: Teaching about purpose, passion pedagogic teacher education, the flamer press
- Methi,p.(2007):Education Professional standards in Thailand. Paper presented in Education ,Thailand ,Eric .34678 Faculty of Quebec Education Program-Preschool Education (2002). Website http:// www.meq.gouv.qc.ca//virage/publications/prog-form-preschool-a.htm {Accessed 4/5/2002}

- Tsui, A., Exploring collaborative supervision in in-service teacher education. Journal of Curriculum and Supervision, 10(4), (1995). 346-371.
- Siens, C., M., & Ebmeier, H., Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. Journal of Curriculum and Supervision, 11(4), (1996). 299-319-a.
- Pajak،E. Dimensions of supervision، Educational Leadership، 48(1) P(1990). P.78-81.
- Ali, Mehrunnisa Supervision for teacher development: an alternative model in Pakistan. International Journal of Educational Development.

****

البحث الثامن:

أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية

إعداد :

د/ عبدالسلام بن عمر الناجي

كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية

د/ عبد السلام بن عمر الناجي

• **مستخلص**:

عنوان الدراسة: أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية. وقد جاءت أسئلة هذه الدراسة على النحو التالي: ما هي أفضل ممارسات المعلم التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ ما هي أفضل ممارسات الطلاب التي تزيد دافعية التعلم لديهم في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ . ما هي أفضل الممارسات في المنهج التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ . ما هي أفضل الممارسات في بيئة التعلم التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟. ما فاعلية قوائم أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟. وهدفت الدراسة إلى: تحقيق هدف رئيس وهو تحديد الممارسات والسلوكيات العملية التي ينبغي أن يمارسها المعلم والطالب والمنهج والبيئة الصفية لزيادة دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية. و استخدم الباحث المنهج الوصفي. ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: تحديد قوائم أفضل الممارسات لزيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة هذه القوائم ١٠٠٪ .

الكلمات المفتاحة: دافعية التعلم – الحاجات الإنسانية – أفضل الممارسات – المرحلة الثانوية

Best practices to increase learning motivation for students of high school on the light of satisfying human needs'.

Abestract:

The questions in this study are as follows:1-What is the best teacher practices that increase the motivation of learning in secondary school students in light of satisfying human needs. 2-What are the best practices that increase students' motivation to learn what they have in light of the satisfaction of human needs.3-What are the best practices in curriculum that increase the motivation of learning in secondary school students in light of satisfying human needs.4-What are the best practices in the learning environment that increases the motivation of learning in secondary school students in the light of the light satisfy human needs.5-How effective is the best lists of practices to increase motivation for learning high school students in light of satisfying human needs from the point of view of experts and specialists.The study aimed to: achieve the main goal, which determine the behaviors and practices process that should be exercised by the teacher and the student and the curriculum and classroom environment to increase the motivation of learning in secondary school students in light of satisfying their human needs.Methodology of the study: The researcher used the descriptive approach in this study.Among the most important findings of the study include;Accurate identification of the best practices to increase the motivation of learning to high school students in light of satisfying their human needs, the arbitrators have reached agreement on an appropriate proportion of 100% these lists.

Key words:Learning motivation - human needs - best practices – Secondary School.

• **التمهيد**:

للتعلم ثلاثة شروط رئيسة؛ وهي الدافعية والنضج والممارسة، ويشير أبو حطب (٢٠٠٠) أن بانتفاء هذه الشروط كلها أو بعضها يقل أو ينعدم التعلم الحقيقي.

ويؤكد زيدان (١٩٨٤) أن علماء النفس اتفقوا بشكل عام على أنه "لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني سواء كان هذا الدافع شعوريًا أو غير شعوري، وفي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم" .

وارتفاع الدافعية بشكل عام يسهم في تحقيق نجاحات متعددة.. ويرتقي بسلوك الأفراد نحو تحقيق الأهداف المرجوة وبجودة أعلى وإنتاجية أكثر، يذكر دودين (٢٠١٢) أن "هناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة،كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا "

وكل طالب يملك دافعية ذاتية، وهو القادر وحده على اتخاذ قرار الاستجابة لمحفزات الدافعية أو الرفض لها، إنما الدور المطلوب هو تهيئة الفرص والظروف والممارسات التي من شأنها أن تثير وتحفز دافعيته نحو التعلم.

ويشير Brophy (١٩٨٨) إلى أنه ينبغي على المعلم ألا يعتمد على دوافع طلبته الداخلية بل عليه أن يأخذ بالأسباب الخارجية للدوافع جنبًا إلى جنب مع الأسباب الداخلية لتنشيط الطلاب كي لا يحبطوا، وهكذا يجب على المعلم تشجيع الدوافع الداخلية مع التأكيد في الوقت نفسه على الدوافع الخارجية.

• **مشكلة الدراسة**:

تدني دافعية الطلاب نحو التعلم ملحوظ ومشاهد ويعد من الأمور المنتشرة في بيئات التعلم، ويظهر من خلال العديد من الممارسات التي تصدر من الطلاب ككثرة الغياب عن المدرسة من غير سبب، وعدم التركيز أثناء التعلم، وتأخر القيام بالواجبات، وكثرة التبرم والتأفف من المدرسة، يذكر Cluck (٢٠٠٣) أن الدراسات أوضحت أن الدافعية للتعلم تعتبر مشكلة واسعة الانتشار بين تلاميذ المدارس . ويتساءل المعلمون وأولياء الأمور في كيفية زيادة دافعية الطلاب للتعلم، وقد حاولت نظريات عديدة تفسير كيفية تحفيز وإثارة دافعية الأفراد بشكل عام، ومن هذه النظريات؛ كما ذكر مبروك (٢٠١١) نظرية ماسلو في إشباع الحاجات.. حيث قسم ماسلو الحاجات إلى خمس مستويات رئيسة معتبرا أن هذه الحاجات هي التي تثير سلوك كل فرد وتوجهه.

وعند تناول موضوع زيادة دافعية الطلاب للتعلم ينبغي النظر إلى جميع عناصر العملية التعليمة المؤثرة في بناء الدافعية التعلمية، وأن يتم التركيز على بناء الدافعية من خلال تحسين الممارسات في كل العوامل وليس من خلال تحسين ممارسات جزئية لبعض العوامل دون أخرى.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الممارسات التي تتم داخل عناصر العملية التعليمية (الطالب . المعلم . المنهج . البيئة) مؤثرة في زيادة دافعية التعلم، فقد ذكرت دراسة علاونة (١٩٩٧) أن هناك علاقة موجبة بين إستراتيجيات التعلم لدى الطلاب ودافعية التعلم، وذكرت دراسة حسن (٢٠٠٥) وحسن (٢٠٠٧) إلى دور المعلم وأثر سلوكه في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وبينت دراسة أحمد (٢٠٠٥) دور المناخ التنظيمي وأثره كجزء من بيئة التعلم في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وذكرت دراسة المفتي (٢٠٠٥) دور البيئة المدرسية وأثرها في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وأكدت دراسة قواسمة (٢٠٠٥) دور البيئة الأسرية وأثرها في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وتناولت دراسة عثمانة والقاعود (٢٠٠٦) أثر استخدام إستراتيجيات التدريس في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وتناولت كذلك دراسة الخالدي وآخرون (٢٠٠٧) أثر استخدام الأنشطة التعليمية في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وأوضحت دراسة عمران (٢٠١٢) والسنوسي (٢٠١٢) أن استخدام تقنيات التعليم والأنشطة يؤدى إلى زيادة دافعية تعلم الطلاب، وبينت دراسة جعيصة والسباعي (٢٠٠٧) أثر استخدام أساليب حديثة في التقويم في زيادة دافعية تعلم الطلاب، وتناولت دراسة عبداللاه (٢٠١٢) دور تغيير المحتوى والمنهج في زيادة دافعية تعلم الطلاب.

ويرى الطواب (١٩٩٠) أن موضوع الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم والتحصيل بصفة خاصة قد نالا في الدراسات الأجنبية اهتماما كبيرا، نظرا لأهميتهما وتأثيراتهما الهائلة في التعليم الصفي، في جميع المراحل التعليمية.

إلا أن بحث موضوع الدافعية وتحديد الممارسات التي تساهم في زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال نظرة شاملة للعناصر المؤثرة في زيادة الدافعية التعلميةلم تلق الاهتمام والعناية الكافية من الباحثين العرب، ويؤكد ذلك أحمد (٢٠٠٥) حيث يذكر أن مفهوم الإستراتيجيات الدافعة للتعلم من المفاهيم التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية.

وقد سعى الباحث إلى دراسة كيفية زيادة دافعية طلاب المرحلة الثانوية للتعلم بتحديد أفضل الممارسات المرتبطة بعناصر العملية التعليمية في ضوء إشباع الحاجات الإنسانية للطلاب.

ويمكن إبراز مشكلة الدراسة الرئيس من خلال العنوان التالي:

أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.

- **أسئلة الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال العنوان التالي:
أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.
ويتفرع عنها الأسئلة التالية:

- ما أفضل ممارسات المعلم التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ ويتفرع عنه:

- ✓ ما هي أفضل ممارسات المعلم في علاقته مع الطلاب التي تزيد دافعية التعلم؟
- ✓ ما هي أفضل ممارسات المعلم في عرض وتعليم المنهج التي تزيد دافعية التعلم؟
- ✓ ما هي أفضل ممارسات المعلم في توظيف تقنيات وأنشطة التعلم التي تزيد دافعية التعلم؟
- ✓ ما هي أفضل ممارسات المعلم في تقييم تعلم الطلاب التي تزيد دافعية التعلم؟

- ما أفضل ممارسات الطلاب التي تزيد دافعية التعلم لديهم في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ويتفرع عنه:
  - ✓ ما هي أفضل ممارسات الطلاب في علاقتهم مع أنفسهم التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما هي أفضل ممارسات الطلاب في علاقتهم مع أقرانهم التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما هي أفضل ممارسات الطلاب المرتبطة بدورهم وطريقتهم في التعلم التي تزيد دافعية التعلم؟
- ما أفضل الممارسات في المنهج التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ ويتفرع منه:
  - ✓ ما أفضل الممارسات في تحديد أهداف محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما أفضل الممارسات في تصميم محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما أفضل الممارسات في توظيف تقنيات وأنشطة التعليم في محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما أفضل الممارسات في تقويم تعلم محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم؟
- ما أفضل الممارسات في بيئة التعلم التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية؟ ويتفرع عنه:
  - ✓ ما أفضل الممارسات في البيئة الصفية التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما أفضل الممارسات في البيئة المدرسية التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما أفضل الممارسات في البيئة المنزلية التي تزيد دافعية التعلم؟
  - ✓ ما فاعلية قوائم أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

- **أهدف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى تحديد:

- المارسات والسلوكيات العملية التي ينبغي أن يمارسها المعلم لزيادة دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.
- الممارسات والسلوكيات العملية التي ينبغي أن يمارسها طلاب المرحلة الثانوية لزيادة دافعية تعلمهم في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.

- الممارسات والسلوكيات المطلوبة من بيئة التعلم بأنواعها المختلفة لتسهم في زيادة دافعية تعلم طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.
- الممارسات المطلوب تضمينها في المنهج لزيادة دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية.

• **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة من كونها تسعى لتناول قضية ملحة وهي انخفاض جاذبية المدرسة وتدني مستوى دافعية الطلاب للتعلم وبخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتسعى لعلاجها من منظور كلي يفيد من نتائج الدراسات العلمية والتجارب التربوية الحديثة ويوظفها في تحديد الممارسات والسلوكيات العملية المرتبطة بزيادة دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع الحاجات الإنسانية.

• **حدود الدراسة**:

تقتصر هذه الدارسة على: تحديد أفضل الممارسات في ضوء الحاجات الإنسانية التالية: (الحاجة الطبيعية وحاجة الأمن والحاجة الاجتماعية وحاجة تقدير الذات وحاجة تحقيق الذات والحاجات الروحية) وتقتصر كذلك على زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، خلال فترة إجراء الدراسة من عام ١٤٣٦ ه.

• **مصطلحات الدراسة** :

• **أفضل الممارسات**:

تعرف أفضل الممارسات إجرائياً بأنها: أفضل التدابير والسياسات والإستراتيجيات التي تؤدي إلى زيادة دافعية التعلم.

• **دافعية التعلم**:

يعرف الربيع (٢٠١١، ص٧٣) دافعية التعلم بأنها:"حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف".

• **الحاجات الإنسانية**:

يعرف (العمر،١٤٢٨، ص١٥٥) الحاجات بأنها: "القوة التي تدفع وتحرك الفرد في اتجاه هدف محدد". ويعرف الباحث الحاجات الإنسانية إجرائيا: بأنها هرم الحاجات الخمس عند ماسلو (الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن والحاجة الاجتماعية والحاجة لتقدير الذات والحاجة لتحقيق الذات) مضافا لها الحاجة للإشباع الروحي في أعلى الهرم.

• **الإطار النظري** :

يتناول الباحث في الإطار النظري محورين رئيسين وهما: دافعية التعلم وهرم ماسلو، ويمكن تفصيل هذه المحاور على النحو التالي:

• **دافعية التعلم**

تعتبر الدافعية Motivation من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، ويتناول الباحث دافعية التعلم عبر العناصر التالية:

• **مفهوم دافعية التعلم**:

يذكر (أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٠، ص:٤٣٢ - ٤٣٣) أن الدافع هو:

" حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين"

وتعرف (قطامي، ٢٠٠٠،ص:٤٢٧) الدافعية بأنها:

"الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للفرد التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين،وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف"

ويعرف(غباري، ٢٠٠٨،ص١٦) الدافعية بأنها:

"حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين."

ويعرف (Brewster & Fager، ٢٠٠٠) دافعية التعلم بأنها: ميل الطلبة والرغبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية وتحقيق النجاح في العملية التعليمية.

ويعرف (زغلول، برهامي، ٢٠١١،ص: ١٨٢ -١٨٣) دافعية التعلم بأنها:

" حالة داخلية لدى الطالب تدفعه إلى المشاركة في الموقف التعليمي والقيام بأنشطة إنتاجية في بيئة تعليمية تتسم بالنشاط والحيوية ومن خلال إيقاع حيوي إيجابي يساهم في تحقيق الأهداف التي ينبغي تحقيقها من النشاط أو المهمة"

ويتبنى الباحث تعريف الربيع (٢٠١١) لدافعية التعلم وأنها:حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف.

• **الدافعية والتعلم**:

لقد شُغل العلماء سنوات طويلة بمسألة العلاقة بين الدوافع والتعلم، وأجريت دراسات عديدة تبحث العلاقة بين الدافعية والتعلم، وكانت النتائج مؤكدة على العلاقة الموجبة بين دافعية الطالب وتعلمه ويؤكد هذا المعنى إبراهيم (٢٠٠٥) حيث يذكر أن الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورا فاعلا في تعلم المتعلم، ولها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية..ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يواجهها.

وتؤثر الدافعية في التعلم والأداء من خلال أربعة طرق كما أشار إليها (غباري،٢٠٠٨) و(العنزي، ٢٠٠٩):

- الدافعية تزيد من مستوى طاقة الفرد ونشاطه، وتؤثر في المدى الذي ينخرط فيه الفرد في نشاط تعلمي محدد بشكل مكثف.
- تؤثر الدافعية في توجيه الفرد نحو أهداف تعلمية معينة، وعلى اختياره للمهمات التي تتلاءم مع مستواه.
- تعزز الدافعية المبادرة للقيام بالنشاطات التعلمية المختلفة كما تزيد من المواظبة والمثابرة للقيام بها.

- تؤثر الدافعية في إستراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها الأفراد، فهي تزيد من احتمالية انتباه الأفراد لشيء ما، كما تؤثر في أساليب الدراسة والتدريب ومن فاعلية التعلم ذو المعنى.

• **وظائف الدافعية المرتبطة بالتعلم**:

تقوم الدافعية الجيدة بأربع وظائف رئيسة تساهم في تحسين عملية التعلم لدى الطالب، ولذا فإن المعلم معني بالاستفادة من هذه الوظائف للدافعية لزيادة تعلم الطلاب، ويشير غباري (٢٠٠٨) إلى هذه الوظائف على النحو التالي:

- الوظيفية التنشيطية:بمعنى تنشيط مستوى الانتباه واليقظة عند الطالب، كأن يقوم المعلم بتقديم الدرس بطريقة محببة وملفته للطلاب.
- الوظيفة التوقعية: وذلك بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف معين أو عند أداء مهمة معينة.
- الوظيفية الحافزية: وذلك بتشجيع جهد الطالب وزيادة نشاطه من خلال تقديم مكافأة له.
- الوظيفة التأديبية: وذلك بضبط سلوك الطلاب من خلال أنواع الثواب والعقاب.

• **الدافع والحاجة**:

ينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة معينة يراد إشباعها، فمثلاً وجود الحاجة للأكل تدفع الإنسان للبحث عن الطعام.. والحاجة إلى تحقيق الذات تدفع الإنسان إلى التفوق والتميز في عمله.

ويؤكد هذا المعنى (توفيق، ١٤٣٣، ص ٤٩٤) حيث يقول:" يختص الدافع بالإثارة التي يكون عليها الكائن عند حصول خلل فسيولوجي أو نفسي ، بينما الحاجة هي نفس ذلك الخلل أو ذلك النقص"

وهناك مدارس ونظريات متعددة حاولت تفسير العلاقة بين الدافعية والحاجة، كما أشار إليها نشواتي(١٤٢٦) وهي: النظرية الارتباطية والنظرية المعرفية والنظرية التحليلية والنظرية الإنسانية .. وسوف نعرض للنظرية الإنسانية باعتبارها مدار البحث على النحو التالي:

• **تصنيف الحاجات عند ماسلو**:

يرى ماسلو أن سلوك الأفراد وراءه دوافع ترتبط بإشباع الذات، فالأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف إلى تحقيق الذات، وأنه بدون أن يتحقق للأفراد إشباع حاجاتهم الضرورية فلن يشعروا بتحقيق ذواتهم.(الحامد، ١٤٢٤)

ويذكر الكناني(١٩٩٨) أن العديد من علماء النفس اختلفوا في تناولهم التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو وموقع الحاجات المعرفية والجمالية بالنسبة للحاجات الخمس الأساسية بالتنظيم الهرمي (الحاجات الفسيولوجية، الأمن، الحب والانتماء، تقدير الذات، تحقيق الذات) وغالبيتهم تناولوا هذا التنظيم باعتباره خمسة مستويات.

وقد وضع (ماسلو Maslow) نظاماً هرمياً للحاجات الأساسية يقوم على أساس أن الحاجات التي في المستوى الأعلى من السلم الهرمي لا تظهر أو تتكون

حتى يتم إشباع الحاجات التي في القاعدة بحد معين، وهذا النظام يتكون من الحاجات التالية:

- الحاجات الفسيولوجية Physiological needs
- حاجات الشعور بالأمان Safety needs
- حاجات الحب والشعور بالانتماء Love and belonging needs
- حاجات الشعور بالاعتبار والتقدير Esteem needs
- حاجات تحقيق الذات Self-realization needs

ونظراً لارتباط الهرم التنظيمي للحاجات لماسلو بموضوع الدراسة فسيعرض الباحث للحاجات عند ماسلو كما أشار إليه (الكناني ، ١٩٨٨،النغيمشي، ١٤١٥، نشواتي، ١٤٢٦، الطارق ،٢٠٠٩) على النحو التالي:

أولا: الحاجات الفسيولوجية؛ وهي تمثل قاعدة الهرم في نظام ماسلو، لأنها حاجات أساسية للفرد مثل الحاجة إلى التنفس والحاجة إلى الشراب، الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الراحة، وبعد إشباع هذه الحاجات الأولية بحد معين يمكن للحاجات الأخرى التي في المستويات التالية أن تظهر في سلوك الفرد.

ثانياً: حاجات الشعور للأمن؛ وتظهر بوضوح في تجنب التعرض لمواقف الخطر على اختلاف أشكالها وكذلك الابتعاد عن المواقف غير المألوفة والغريبة، مثل الخوف من الحروب أو الأمراض أو الاضطرابات الطبيعية أو الخوف من النقد أو الظلم ونحو ذلك.

ثالثاً: حاجات الحب والشعور بالانتماء(الحاجات الاجتماعية)؛ وتظهر الحاجة إلى الحب في رغبة الفرد إلى تكوين علاقات التعاطف مع الأفراد الآخرين بوجه عام وخاصة في وسط الجماعة التي يعيش فيها كما تظهر قوة الحاجة الاجتماعية لدى الفرد حينما يشعر بغياب الأصدقاء أو القرين أو الأطفال أو الناس بوجه عام وهو شعور طبيعي لدى الأفراد الأسوياء نفسيا.

رابعاً: حاجات الشعور بالتقدير والاعتبار؛ يرتبط إشباع الحاجة إلى الشعور باعتبار الذات والتقدير من الآخرين بالشعور بالثقة بالنفس والقوة والقيمة وأهمية الفرد وسط الجماعة ولذلك فإن إعاقة إشباع هذه الحاجات قد ينشأ عنها الشعور بالنقص والضعف مما قد يؤدي إلى بعض مظاهر السلوك غير السوي.

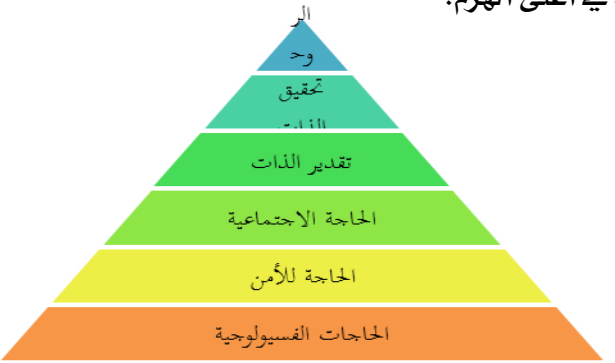
خامساً: حاجات تحقيق الذات؛ وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته وما تتميز به من خصائص معينة، وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات والميول لديهم ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد.

ويرى النغيمشي(١٤١٥) أن التنظيم الهرمي لماسلو يخلو من الحاجات الروحية والأخروية فهو كغيره من النظريات المطروحة في علم النفس قد أهمل الشق الأساس من حياة الإنسان المتمثل بحاجاته الروحية، وأهملت الجانب الآخر من

امتداد الإنسان والمتمثل بحياته الأخروية، بل يرى أن الهرم اهتم بإشباع حاجات الفرد وتحقيق ذاته وأهمل مصالح المجتمع ومقوماته.

ويؤكد (النغيمشي،١٤١٥ وتوفيق، ١٤٣٣) أن الحاجات الروحية هي رأس الهرم في الحاجات ولها السيادة والقيادة على بقية الحاجات مهما كانت فورية وملحة، وتتمثل الحاجات الروحية بسلامة كيان الإنسان وطمأنينته، ومن هذه الحاجات الروحية: الحاجة الدينية، والعبادية، والخلقية، وينبني عليها حفز الإنسان وإثارة دافعيته للعمل من خلال طلب رضا الله واتقاء سخطه وحفزه باليوم الآخر وما يشتمل عليه من أحوال وأهوال وبالجنة ونعيمها والنار وعذابها وحفزه بالحاسة الخلقية.

ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تصنيف الحاجات لماسلو مضافا له الحاجات الروحية في أعلى الهرم.



شكل (١) هرم الحاجات الإنسانية

- **أسس التنظيم الهرمي الحاجات لماسلو** :

يقوم التنظيم الهرمي لماسلو على مجموعة من الأسس كما أشار لها (جابر، ١٩٨٧، الكناني ، ١٩٨٨، نشواتي، ١٤٢٦، الطارق ،٢٠٠٩) وذلك على النحو التالي:

- إشباع الفرد لمجموعة معينة من الحاجات في مستوى معين يترتب عليه بروز إثارة مجموعة الحاجات التالية لها في ترتيب الأولوية.
- إن الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة تحتكر الوعي وتنزع إلى تنظيم تعبئة الإمكانات المختلفة للفرد وتعمل كمركز لتنظيم سلوكه، لذلك فإن الحاجات المشبعة ليست بقوى دافعة فعالة.
- إن الإشباع عادة ما يكون جزئياً أكثر منه إشباعاً كلياً والإشباع الجزئي حالة سوية يتعلم معظم الناس أن يتكيفوا معها، فعندما يصعد الفرد في هذا الترتيب تكون درجة الإشباع المطلوبة للسماح للمستوى التالي بالظهور أقل فأقل، حيث قرر ماسلو أن الفرد المتوسط فرضيا يجب أن تشبع لديه ٨٥٪ من الحاجات الفسيولوجية قبل أن تصبح حاجات الأمن دوافع لسلوكه، وتتطلب حاجات الأمن نسبة إشباع أشياء حوالي ٧٠٪ ، أما حاجات الحب فتحتاج إلى

حوالي ٥٠٪ ، وحاجات التقدير ٤٠٪ تقريباً، وتحقيق الذات حوالي ١٠٪ ، لذلك يجب أن لا يعطي مفهوم التدرج ضرورة إشباع الحاجة بنسبة ١٠٠٪.

- في عملية التدرج لا تفقد الحاجة المشبعة دورها في دفع السلوك فجأة وكذلك بالنسبة للحاجة غير المشبعة فإنها أيضا لا تظهر فجأة وإنما بالتدرج.
- عندما يتجه الفرد لإشباع حاجة في مستوى أعلى، فإن هذا معناه أن الحاجات الدنيا تكون مشبعة نسبيا لديه.
- يؤدي النقص في إشباع حاجة تقع في مستوى معين، إلى تحويل اهتمام الفرد من إشباع الحاجات التي تعلوها إلى مجابهة النقص المفاجئ في إشباع هذه الحاجة.
- ويعبر ماسلو عن فكرة الاستقلالية بقوله: إن الحاجة الأعلى تنمو فقط على أساس الحاجة الأدنى، ولكن إذا ما استقرت تلك الحاجة فإنها سرعان ما تصبح مستقلة نسبيا عن الحاجة الأدنى.
- يختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل نموهم، فحاجات الطفل الصغير تنحصر أغلبها في الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمن والحب، ثم يبدأ بعد ذلك ظهور الحاجات الذاتية مثل الحاجة لتحقيق الذات والمعرفة والفهم والتذوق الجمالي.
- إن معظم الأفراد في كل مكان تحركهم نفس الحاجات الأساسية وبنفس التسلسل المتضمن في التنظيم الهرمي لماسلو، أما الطريقة والدرجة التي يحصل بها إشباع هذه الحاجات فيختلف من ثقافة إلى أخرى.
- السلوك الإنساني متعدد الدافعية حيث يشبع السلوك الإنساني المدفوع حاجات كثيرة في نفسٍ الوقت.
- يتبنى ماسلو اتجاها كليا نحو الدافعية حيث يقرر أن الفرد ككل وليس جزءا أو وظيفة معينة فيه هي التي تدفع، مثال ذلك خلال العملية الجنسية لا تستثار فقط الأعضاء التناسلية ولكن أيضا المخ والأجهزة الداخلية ومفهوم الذات. " الفرد ككل"

- **الحاجات وما تتضمنه من محاور في المرحلة الثانوية**:

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع الحاجات عند ماسلو والنغيمشي (حمدان، ١٩٨٤، الكناني، ١٩٨٨،النغيمشي، ١٤١٥، الطارق،٢٠٠٩، مبروك، ٢٠١١ ، توفيق ١٤٣٣) واستخلص قائمة بأهم المحاور الرئيسة لكل حاجة، حتى يقوم على ضوئها بجمع وإعداد أفضل الممارسات التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ثم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من انتماء المحاور للحاجات، وعلى ضوء نتائج التحكيم تم تعديل القائمة لتصبح على النحو التالي:

أولاً : الحاجات الطبيعية، وتتضمن المحاور التالية:

- الأكل والشرب.
- النوم.
- قضاء الحاجة.
- توفير الحقوق المدنية والاجتماعية.

- البعد عن الألم.
- تجنب المعاقبة بالحرمان من الحاجات الأساسية.

ثانياً : الحاجة للأمن، وتتضمن المحاور التالية:

- تحقيق الاستقرار في البيئة.
- وضوح معايير تقييم الأداء.
- العدل في التعامل والمكافأة.
- نظام عادل للقبول والتسريح.
- نظام واضح للتعلم والتدرب.
- الأمان النفسي من التجريح والنقد اللاذع.
- الأمان النفس من الإهانة وانتقاص الكرامة.
- الأمان من إصابات العمل وأخطاره.

ثالثاً : الحاجات الاجتماعية، وتتضمن المحاور التالية:

- التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- العمل الجماعي وفرق العمل.
- تنمية الإحساس بالشراكة في العمل.
- تعزيز العلاقات الإنسانية.
- تنمية وتعزيز الأخوة والصداقة.
- دعم التواصل عبر الشبكات الاجتماعية.
- تعزيز الانتماء لأسماء أو مجموعات أو زي...
- القبول لدى الآخرين.
- الحب الصادق المتبادل.
- العلاقات الأسرية الجيدة.

رابعاً : الحاجة لتقدير الذات، وتتضمن المحاور التالية:

- إظهار وتوثيق إنجازاتهم الشخصية . (نسبة إسهاماتهم الناجحة لهم)
- الاستماع لهم.
- إبراز مواهبهم وقدراتهم.
- المدح والثناء عليهم.
- التعاطف الصادق مع ظروفهم وتحدياتهم.
- التقدير والاهتمام بهم وبمشاركاتهم وإسهاماتهم.
- دعم تحقيق أهدافهم الشخصية والأسرية والأهداف المتعلقة بالمدرسة.
- تعزيز الشعور بالكفاءة الشخصية والقوة والمكانة.
- تشجيع تحقيق إنجازات مادية وعائلية .. متميزة.(الإنجاز)
- دعم تحقيقهم لتفوق علمي وثقافي.

خامساً : الحاجة لتحقيق الذات، وتتضمن المحاور التالية:

- إشعارهم بالرضا عن وضعهم الحالي.
- دعم امتلاكهم المهارات.
- إتاحة فرص لهم للإبداع والابتكار.
- المشاركة في اتخاذ القرار.

- منحهم فرصة للإدارة والقيادة.
- المشاركة في تدريب وتعليم الآخرين.
- تفويض السلطة والصلاحيات.
- إتاحة المعلومات لهم واطلاعهم عليها.
- التحدي .

سادساً : الحاجة للإشباع الروحي، وتتضمن المحاور التالية:

- ربط أداء الأعمال باليوم الآخر.
- إبراز عاقبة الأعمال الأخروية.
- بيان موافقة الفطرة بالتزام القيم والأخلاق الإسلامية.
- توضيح أثر أداء الواجبات (العبادات والمعاملات) على التوفيق والقرب من الله.
- ربط الأداء بالراحة والصحة النفسية والطمأنينة.
- الحرص على ترك أثر طيب في الحياة.
- تشجيع ممارسة العمل الخيري والتطوعي بكل أنواعه.

• **مجالات أفضل الممارسات لزيادة الدافعية** :

حاولت نظرية ماسلو تفسير العلاقة بين الحاجة والدافع وبينت أن هناك خمس حاجات للإنسان وأضاف عليها النغيمشي حاجة سادسة " الحاجات الروحية "، وأن السعي لإشباع هذه الحاجات يوجد سلوك وممارسات " دافع" لدى الفرد .. وتسعى الدراسة الحالية إلى الربط بين إشباع الحاجات الإنسانية للطلاب وبين عناصر العملية التعليمية.

تتكون العملية التعليمية من عناصر رئيسة أربع وهي: المعلم والطالب والمنهج والبيئة، كما أشار لها (زيتون،٢٠٠٥، الأسطل، ٢٠٠٥) ، وتتكامل هذه العناصر الأربع في تحريكها لعجلة العملية التعليمية والتعلمية، وبقدر ما تلتزم هذه العناصر بأفضل الممارسات المطلوبة فيها، تكون كفاءة وفاعلية العملية التعليمية، وقد قام الباحث باستقصاء لأفضل الممارسات التي تشبع الحاجات الإنسانية للطلاب في هذه العناصر الأربع بحيث تزيد من دافعية تعلمهم وذلك بالرجوع للمصادر والدراسات المتخصصة.

ويمكن توضيح المراد بهذه العناصر الأربع على النحو التالي:

• **المعلم**:

هو الذي يعمل على التطبيق العملي لما تم تصميمه نظرياً من المنهج، وهو يعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية وتيسير وصول الطلاب لها، وتتنوع أبعاد الحاجات التي يمكن أن يسهم المعلم في إشباعها للطلاب لكي تزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن أهمها ما يلي:علاقة المعلم بطلابه، وطريقة المعلم في عرض وتعليم محتوى المنهج وفي توظيف تقنيات وأنشطة التعلم وفي تقييم الطلاب.

• **الطالب**:

هو محور العملية التعليمية والتربوية فهو الغاية العملية التربية ، ومن هنا يجب أن يكون بؤرة اهتمام المصمم والمنفذ للمنهج على حد سواء ، وتتنوع الأبعاد

التي يمكن أن يشبع الطالب فيها حاجته لتزيد دافعيته للتعلم ومن أهمها: دوره وطريقته في التعلم وعلاقته مع نفسه ومع أقرانه.

- **المنهج**:

المنهج المدرسي بالمفهوم الحديث يجب أن يتكون من تكامل خمسة عناصر وهي: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وتقنيات التعليم والأنشطة والتقويم، وهذه ينبغي أن تصمم وتعد بطريقة تشبع حاجات الطلاب الإنسانية لتزيد من دافعيتهم للتعلم.

- **البيئة**:

ويراد بها هنا بيئة التعلم الصفية والمدرسية والأسرية فكلها دعائم رئيسة لعملية التعلم، ولن تكتمل أضلاع مربع نجاح العملية التعليمية والتعلمية دون تكامل دور البيئة مع بقية العناصر، والبيئة بأبعادها الثلاث لها دور رئيس في إشباع حاجات الطلاب الإنسانية التي تزيد من دافعيتهم للتعلم.

- **منهج الدراسة وأدواتها**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث استقصى الباحث أفضل الممارسات في زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب حسب محاور وأسئلة الدراسة، وذلك من خلال ما ورد في الدراسات العلمية والأدب التربوي المتخصص والبرامج التي تناولت موضوع دافعية التعلم لدى الطلاب واستطاع الباحث الوصول إليها وقت إجراء الدراسة ١٤٣٦هـ، وقد بلغ مجموع المصادر التي رجع إليها الباحث أكثر من (٥٠) مصدر. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بمحاور الحاجات الإنسانية، وقائمة ممارسات المعلم التي تزيد دافعية الطالب للتعلم، وقائمة ممارسات المناهج التي تزيد دافعية الطالب للتعلم، وقائمة ممارسات الطالب التي تزيد من دافعيته للتعلم، وقائمة ممارسات البيئة التي تزيد من دافعية الطالب للتعلم.

- **إجراءات الدراسة**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

- تحديد المحاور الرئيسة للحاجات الإنسانية حسب كل حاجة، وذلك بالرجوع إلى الدراسات والأدبيات التي تناولت نظرية الحاجات لماسلو، ثم تحكيم هذه المحاور واعتمادها، وخلصت قائمة الحاجات والمحاور المتضمنة فيها على ما يلي:

الحاجات	عدد المحاور
الحاجات الطبيعية	٦
الحاجة للأمن	٨
الحاجات الاجتماعية	١٠
الحاجة لتقدير الذات	١٠
الحاجة لتحقيق الذات	٩
الحاجات الروحية	٧
المجموع	٥٠ محور

- تحديد أفضل ممارسات عناصر العملية التعليمية (المعلم – الطالب – المنهج – البيئة) التي تزيد دافعية الطالب للتعلم وذلك في ضوء كل حاجة من الحاجات الإنسانية وبما تضمنته من محاور، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات والتجارب ذات العلاقة بالدافعية وبخصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية.

- عرض قوائم أفضل ممارسات (المعلم والطالب والمنهج والبيئة) التي تزيد دافعية الطالب للتعلم على المتخصصين في المناهج وعلم النفس للحكم على مدى فاعلية هذه الممارسات في زيادة دافعية الطالب للتعلم.. وبناء على آراء المحكمين تم تعديل ما يلزم.

- **نتائج الدراسة**:

أسفر استقراء أفضل الممارسات التي تزيد دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية إلى الإجابة على سؤال الدراسة الأول والثاني والثالث والرابع والتوصل إلى قوائم أفضل الممارسات، وللإجابة على سؤال الدراسة الخامس والتأكد من فاعلية البرنامج تم تحكيمه من مجموعة من المتخصصين والخبراء وكانت نتائج التحكيم كالتالي:

م	المحور	بند التحكيم	التقييم					
			مناسب بدرجة عالية		مناسب بدرجة متوسطة		غير مناسب	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المعلم	سلامة الصياغة اللغوية	٩	٩٠٪	١	١٠٪	–	–
		انتماء الممارسات للحاجة	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
		انتماء الممارسات للمحور	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
٢	الطالب	سلامة الصياغة اللغوية	٩	٩٠٪	١	١٠٪	–	–
		انتماء الممارسات للحاجة	٩	٩٠٪	١	١٠٪	–	–
		انتماء الممارسات للمحور	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
٣	المنهج	سلامة الصياغة اللغوية	٨	٨٠٪	٢	٢٠٪	–	–
		انتماء الممارسات للحاجة	٩	٩٠٪	١	١٠٪	–	–
		انتماء الممارسات للمحور	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
٤	البيئة	سلامة الصياغة اللغوية	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
		انتماء الممارسات للحاجة	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–
		انتماء الممارسات للمحور	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–

الرأي النهائي للتحكيم						
البند	ملائمة بدرجة عالية		ملائمة بدرجة متوسطة		غير ملائمة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مدى ملائمة القوائم المقترحة لزيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الأساسية.	١٠	١٠٠٪	–	–	–	–

وبتحليل نتائج إجابات المحكمين – وفق الجدول أعلاه – نجد أن عدد المحكمين بلغ ١٠ محكمين من تخصصات المناهج وعلم النفس. (يعد حصول بند التحكيم على ٨٠٪ من نسبة المحكمين معيارا جيدا لقبول البند)، وبناء عليه فإن البند يعد مناسبا عند حصوله على نسبة اتفاق بين ٨ محكمين على الأقل من أصل ١٠.

وتشير نتائج التحكيم إلى أن عامة فقرات التحكيم حصلت على حكم بمناسبتها بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ إلى ١٠٠ ٪ إذ حصلت ٧ فقرات على نسبة مناسبة بدرجة عالية بمقدار ١٠٠٪ وحصلت ٤ فقرات على نسبة مناسبة بدرجة عالية بمقدار ٩٠٪ وفقرة على نسبة مناسبة بدرجة عالية بمقدار ٨٠٪.

وفي الرأي النهائي للتحكيم على مدى ملائمة القوائم المقترحة لزيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الأساسية، اتفق المحكمون على مناسبة هذه القوائم بنسبة ١٠٠٪ وهذا يعطي قيمة كبيرة لهذه الممارسات ولقدرتها على زيادة دافعية التعلم.

وفيما يلي عرض لقوائم أفضل الممارسات بعد تحكيمها:

- **محور المعلم** :

(١ -١)أفضل ممارسات المعلم في علاقته مع الطلاب التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يسمح بالخروج من الصف لإشباع الحاجات الأساسية من أكل وشرب وقضاء حاجة
	يعطى فترات راحة بين أجزاء الدرس عندما يكون طويلا.
	يراعى الظروف الصحية والنفسية التي يمر بها الطلاب.
الأمن	يبتعد عن التهديد البدني (الضرب ..) والمعنوي (خصم الدرجات ..) لتحفيز الطلاب للتعلم
	يتجنب التعريض بأجناس الطلاب أو أعراقهم أو أعرافهم.
	يعدل في التعامل معهم ويتيح لهم فرصا متساوية في التعلم.
	يوفر جو نفسي آمن يستطيع الطالب أن يتحمل فيه مخاطرة الاختيار بإرادة ذاتية.
	يوضح بموضوعية أسباب تفضيله وتقديمه لأي من الطلاب.
	يتجنب العقوبة ويلجأ إلى النظام والنتائج المنطقية عندما يكون سلوك الطالب معيقا عند التعلم.
	يتبع نظام واضح ومطرد في توزيع المكافآت والعقوبات في الصف.
الاجتماعية	يعبر عن حبه ومشاعره الإيجابية نحو الطلاب.
	يبني علاقات صداقة وأخوة مع الطلاب.
	يشجع الطلاب على تبني أسماء وشعارات لمجموعاتهم وأعمالهم.
	يستعمل الحد الأدنى من السيطرة عند التعامل مع الطلاب وإدارة الفصل.
	يعتني المعلم بالطلاب (بمشاكلهم ومواهبهم وظروفهم ..) فرادى وجماعات.
تقدير الذات	يثني على نجاحات الطلاب بشكل محدد.
	يدون إعجابه وتقديره للممارسة التعلمية الصحيحة على أوراق ودفاتر وكتب الطلاب.
	يساعد الطلاب على تحديد أهدافهم الشخصية وكيفية تحقيقها.
	يظهر اهتمامه بالطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم الشخصية والتعليمية.
	يستخدم عبارات لطيفة في تعامله مع الطلاب.
	يمتدح أعمالهم ومبادراتهم الجيدة.
	ينتقد السلوكيات الخاطئة ولا يتعرض لذواتهم.
	يشجع تقدير ومكافأة الطلاب لبعضهم.
تحقيق الذات	يدعو الطلاب إلى التعريف بمنجزاتهم ونجاحاتهم أمامه.
	يحث طلابه على تقديم مساندة ودعم لزملائهم الآخرين.
	يشجع طلابه على خوض التجارب وتعلم المهارات والخبرات الجديدة.
	يتيح لهم فرصاً لابتكار حلول وتطبيقات جديدة.
	يظهر مواهب وقدرات الطلاب لزملائهم ومعلميهم ويثني عليها.
الإشباع الروحي	يعود الطلاب على الأذكار والأدعية .
	يستثير كوامن الفطرة الطيبة في نفوس الطلاب للاستجابة للتعلم وممارساته الصحيحة .
	يشجع على ربط الإقدام على العمل وتركه بمدى ارتباطه براحة القلب والنفس لفعله.
	يبين للطلاب بأن الاختفاء بالسلوك وإخفائه يدل في كثير من الأحيان على اعوجاج السلوك وشذوذه.
	يستثمر ميل الطلاب للعدل ومقتهم للظلم بفطرتهم للرجوع للحق والإنصاف من النفس.
	يؤكد أن أنواع القلق والضيق والتأنيب النفسي ترجع في جانب منها إلى مصادمة الفطرة.
	يذكر الطلاب باستمرار بفضل طلب العلم والثواب عليه من الله.

(١ -٢)أفضل ممارسات المعلم في عرض وتعليم المنهج التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يراعى عند الشرح الظروف الفيزيقية (حرارة – برودة ..) المحيطة بالطلاب داخل الفصل.
	يتجنب تأخير الطلاب عن الانصراف للفسحة بسبب إكمال الشرح.

الأمن	يبتعد عن تخويف الطلاب من صعوبة محتوى المنهج.
	يؤكد ارتباط محتوى المنهج بحاجات الطلاب المستقبلية التعليمية والوظيفية.
	يبدي استعداده لدعم الطلاب فيما يصعب عليهم فهمه.
الاجتماعية	يطبق طرق التدريس التي تعزز تشارك الطلاب وتعاونهم في التعلم.(التعلم التعاوني - التدريس الفريقي – التدريس التبادلي - حلقات النقاش ..)
	ينوع في مسارات التعلم (فردي - ثنائي – ثلاثي - ..)
	يسمح بالتشكيل الحر والموجه لمجوعات التعلم.
	يمارس المهارات التواصلية مع الطلاب بإتقان (استماع – حوار – إقناع – تعاطف ..)
	يربط المحتوى والتعلم بسياقات حياتية واقعية للطلاب.
	يشجع التلقائية والعفوية في التعامل وفي سير الأحداث التعلمية والتعليمية.
تقدير الذات	يؤكد قدرتهم واستطاعتهم على تحقيق النجاح والتفوق في محتوى المنهج.
	يحترم تنوعهم في عرض أفكارهم وتعليقاتهم أثناء تعلم محتوى المنهج.
	يدلهم على برامج مساندة وإثرائية تدعم تعلمهم لمحتوى المنهج.
	يثني على تقدمهم في تعلم محتوى المنهج وإتقانهم له.
	يدع الطالب يختار عندما يكون ذلك ممكناً (يختار المهمة أو متى وكيف وأين ومع .. ينفذها)
	يشعر الطلاب بحاجته إليهم في التعلم ويطلب منهم المساعدة والتوضيح والشرح وإحضار مراجع ومواد مساندة للتعلم.
	يربط بين محتوى المنهج وأهداف الطلاب العامة.
تحقيق الذات	يتيح الفرصة للطلاب لتعليم بعضهم.
	يغير المفاهيم الثابتة لدى الطلاب من خلال عرض مفاهيم مخالفة لها.
	يتيح فرصة للطلاب لمساعدته في تقديم بعض أجزاء الدرس.
	يسمح لهم بابتكار طرق وحلول جديدة للتعلم .
	يستثير ويتحدى تفكير وعقول الطلاب بالأسئلة غير المتوقعة وغير المألوفة وبالألغاز التعليمية.
	يؤكد دور تعلم محتوى المنهج في بناء الحضارة وصناعة المجد.
	يستخدم طرق التدريس التي تتيح وتشجع الطلاب على الاستكشاف.
الإشباع الروحي	يربط تعلم المحتوى بدور الإنسان في تحقيق العبودية وإعمار الكون.
	يبرز الجانب القيمي والأخلاقي في محتوى المنهج.
	يؤكد دور الدعاء والاستعانة بالله في تيسير تعلم المحتوى.
(١ -٣) أفضل ممارسات المعلم في توظيف تقنيات وأنشطة التعلم التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يعتني بمناسبة الأنشطة والتقنيات المستخدمة لخصائص نمو وقدرات الطلاب العضلية.
	يبتعد عن الأنشطة والتقنيات التي تسبب الألم للطلاب.
الأمن	يتأكد من سلامة النشاط أو الأجهزة من الأخطار بأنواعها.
	يلتزم بإتاحة الفرص المتساوية لجميع الطلاب للمشاركة في الأنشطة.
	يعتني بإتاحة الفرص المتساوية لجميع الطلاب للتعامل مع تقنيات التعليم ومشاهدتها.
الاجتماعية	يعزز الأنشطة الجماعية التعليمية بين الطلاب.
	يشجع مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية.
	يحور بعض الأنشطة لتدعم العمل الجماعي والتعاوني.
	يضيف بعض الأنشطة لتعزز التواصل مع المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي.
	يكلف الطلاب بمشاريع ومهمات أدائية جماعية .
	يوظف التقنيات التي تعزز العمل الجماعي في الدرس .
تقدير الذات	يتيح لهم حرية اختيار مكان وزمان وطريقة تنفيذ الأنشطة واستخدام التقنية.
	يكتشف مواهب الطلاب في الأنشطة وتقنيات التعليم ويوظفها لخدمة التعليم والتعلم.
	يتجنب تأنيب وتعنيف المحاولات والتجارب الخاطئة للتفاعل مع الأنشطة أو تقنيات التعليم.
	يحتفي بمشاركات وإنجازات الطلاب في تقنيات التعليم والأنشطة.
	يعطي مرونة كافية في تنفيذ النشاط وتوظيف التقنية ويتيح مساحة للإبداع.

تحقيق الذات	يشجع على ابتكار أنشطة وتقنيات تعليم تساعد على التعلم.
	يدعم مساندة الطلاب لبعضهم في تنفيذ الأنشطة وتقنيات التعليم.
	ييسر سبل وطرق الاستكشاف والوصول للمعلومة من خلال الأنشطة وتقنيات التعلم.
	يستخدم الصور والمرئيات التي تتحدى وتستثير الطلاب وتوجد روابط مع محتوى التعلم.
	يدرب الطلاب على متطلبات تفوقهم في الأنشطة وتقنيات التعليم.
الإشباع الروحي	يشجع طلابه على أداء أنشطة تطوعية داخل وخارج المدرسة.
	يذكر فضائل وأجر العمل الجماعي والإحسان للآخرين .
	يحث طلابه على توظيف التقنية في نفع الناس وخدمتهم.
	يؤكد فضل المؤمن القوي الفاعل والإيجابي والنشيط في عمله.
(١ -٤)أفضل ممارسات المعلم في تقييم الطلاب التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يهتم براحة الطالب النفسية والصحية أثناء تقييمه وأدائه للاختبارات.
	يسمح للطالب بإشباع حاجاته من شرب وقضاء حاجة ونحو ذلك عند أداء الاختبار.
الأمن	يتبع معايير واضحة ومعلنة في تقييم أداء الطلاب.
	يطمئن الطلاب بارتباط التقييم بما تعلموه في محتوى المنهج.
	يتجنب تهديد الطلاب بالدرجات والاختبارات.
	يستخدم أحياناً أسلوب الوصف (أداء ممتاز – جيد جداً) في تقيم المستوى وليس الدرجات .
	يؤكد سعيه وحرصه على مساندة الطلاب للحصول على أعلى الدرجات.
الاجتماعية	يستخدم التقويم الجماعي للمجموعات والتقويم الفردي.
	يظهر تعاطف مع الطلاب في التحديات التي تواجههم بسبب التقويم والاختبارات.
	يمارس أحيانا أساليب تقويم الأقران.
	يبتعد عن مقارنة درجات ومستوى الطالب بالآخرين وإنما بنفسه أو بمحكات موضوعية.
تقدير الذات	يجزء و يمرحل الواجبات والمهمات الكبيرة إلى أجزاء ومراحل لتساعد الطلاب على الإنجاز.
	يؤكد ثقة الطلاب بأنفسهم وقدرتهم على التفوق والنجاح.
	يقدم تغذية راجعة مباشرة على أداء الطلاب وواجباتهم واختباراتهم.
	يطلع الطلاب على الأعمال الجيدة التي قام بها أقرانهم.
	يحترم الطلاب الأقل تفوقا ولا يحتقر قدراتهم ومستواهم.
	يستخدم نتائج التقويم في تعزيز نقاط القوة لدى الطلاب وتحسين تعلمهم.
	يثني على الطلاب الذين أظهروا تقدما أو تفوقا في مستواهم التعليمي.
تحقيق الذات	يتيح فرصة للطلاب الأكثر تفوقا بمساندة ومعاونة زملائهم.
	يشجع الطلاب على المساهمة في تطوير أدوات وأساليب التقويم المتبعة.
	يزود الطلاب بنتائج أعمالهم ويقدم التغذية الراجعة لهم.
	يشرك الطلاب في تحديد واختيار بعض طرق وآليات تقويمهم.
	يؤكد أهمية الطموح والتفوق وتنوعه في مجالات وخيارات متعددة.
	يتيح للطلاب تقييم أنفسهم وتقييمهم لبعض.
الإشباع الروحي	يؤكد أن معايير النجاح والتفوق الحقيقي هي بالاجتهاد في تحقيق مراد الله في كل شيء.
	يعزز أهمية التصحيح المستمر للأخطاء والتوبة من كل ذنب وخطيئة وتقصير.
	يذكر بفضائل العمل والصبر عليه والإصرار وعدم اليأس.
	ينبه أن خيرة الله فيما يختار لك، وأن المطلوب هو السعي والعمل .

- **محور الطالب** :

(٢ -١) أفضل ممارسات الطالب مع نفسه التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يبتعد عن السهر وقلة النوم بالليل في أيام الدراسة بالذات.
	يتناول الإفطار قبل الذهاب للمدرسة.
	يتجنب تأخير قضاء الحاجة لأجل الدرس.

	يقاطع المنبهات ومشروبات الطاقة بأنواعها.
	يعتنى بغض البصر وتجنب المثيرات التى تهيج شهواته .
الأمن	يبتعد عن ذم النفس وتقبيحها.
	يأخذ احتياطات السلامة عند اللعب أو مزاولة النشاط في المدرسة.
	يطالب بحقوقه بلطف وأدب .
	يؤكد ذاته وينفى عبارات السوء والذم التى يتهم بها.
الاجتماعية	يحب نفسه ويتقبلها كما هى.
	يعتنى بتكوين صداقات إيجابية.
	يدرب نفسه على التعاون والعمل مع الآخرين.
	يشترك في الأنشطة والبرامج المدرسية.
	يعبر عن حبه لأصدقائه.
تقدير الذات	يثق بقدراته من غير غرور.
	يكافئ نفسه ويثنى عليها عند تحقيق إنجازات.
	يحدد أهدافا ويسعى لتحقيقها.
	يوثق نجاحاته المدرسية ويشارك الآخرين بها.
تحقيق الذات	يبادر لتجريب بعض الفرص القيادية في المدرسة.
	يتدرب على مهارات الإبداع والابتكار .
	يسعى لتعليم زملائه ومساندتهم في التعلم.
	يقدم رؤاه وأفكاره لحل المشكلات وتطوير الأعمال المدرسية.
	يبادر للإسهام في صناعة القرارات المدرسية.
الإشباع الروحي	يذكر نفسه بالأجر والثواب من الله فيما يتعلم في المدرسة.
	يستحضره استخلاف الله له في الأرض لإعمارها وإقامة شرع الله.
	يشارك في البرامج التطوعية المدرسية .
	يسابق لنفع الطلاب والإحسان إليهم.
(٢ -٢) أفضل ممارسات الطالب في علاقته مع أقرانه التى تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يؤكد حق زملائه في إشباع حاجاتهم للأكل والشرب وقضاء الحاجة .. .
	يدعم ويشجع العادات الصحية والغذائية الجيدة.
	يتجنب الطلاب ذوي السلوكيات والممارسات غير الأخلاقية.
	يتعاهد مع زملائه بتجنب المشروبات والأغذية الضارة.
	يتجنب الأصدقاء المصرين على العادات الصحية والغذائية السيئة.
الأمن	يترك المزح واللعب المؤذي.
	يحافظ على أدوات وكتب .. زملائه.
	يحفظ الأسرار ولا ينقلها للآخرين.
	يتجنب الإساءة اللفظية والحسية والمعنوية للطلاب.
	يبتعد عن تمييز الطلاب بسبب أعراقهم وأجناسهم وبلدانهم.
الاجتماعية	يعبر عن حبه وتقديره لزملائه.
	يدعم زملائه في المشاركات والعمل الجماعي.
	يقبل بتكوين صداقات وعلاقات أخوية مفيدة.
	يشارك زملائه في برامج ولقاءات اجتماعية تفاعلية.
	ينضم لبعض مجموعات التواصل الاجتماعي مع زملائه.
تقدير الذات	يثنى ويمدح نجاحات زملائه.
	يستمع باهتمام لحديث ورأي زملائه.
	يقدر زملائه وينزلهم المنزلة اللائقة بهم.
	يظهر التعاطف والاهتمام بتحدياتهم ومشاكلهم.
	يذكر إنجازات وتفوق زملائه ويشهرها.

تحقيق الذات	يظهر الرغبة في التعلم من بعض خبرات زملائه ومواهبهم.
	يدور القيادة في فرق العمل والمجموعات.
	يدعم مشاركة أعضاء الفريق والمجموعة في اتخاذ القرارات.
	يشجع زملائه على تقديم حلول ومقترحات تطويرية.
	يساند زملائه في تحقيق تفوق علمي أو شخصي.
الإشباع الروحي	يذكر زملائه بثواب وأجر الأعمال التي يقومون بها.
	يربط التفوق والنجاح الحقيقي برضا الله.
	يشجع المساهمة في أعمال البر والخير.
	يعظم أمر التوكل على الله أولا ويبذل الأسباب ثانياً في تحقيق النجاح.
(٢ -٣) أفضل ممارسات الطلاب المرتبطة بدورهم وطريقتهم في التعلم التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	يتجنب تأخير تلبية حاجته للنوم والأكل والشرب لأجل الدراسة.
	يستثمر وقت الصباح الباكر في المذاكرة والتعلم.
	يأخذ قسط يسير من الراحة بين فترات المذاكرة لتجديد النشاط والذهن.
	يتناول الأغذية الطبيعية التي تساعد على تقوية الذاكرة والتركيز.
الأمن	يتجنب المبالغة من الخوف من الاختبار.
	يتعامل بهدوء مع مصادر القلق المتعلقة بالتعلم.
	يبتعد عن المثالية في طلب الكمال والعدل التام من معلميه.
	يتفاءل بنجاحه وتفوقه في التعلم.
الاجتماعية	يتشارك مع بعض زملائه في التعلم داخل الصف وخارجه.
	يشارك في برامج تفاعلية تعليمية.
	يكون علاقات قوية مع الطلاب المتفوقين.
	ينشيء مجموعة تواصل اجتماعية مرتبطة بالتعلم.
	يعتني بتوثيق علاقته مع معلميه.
تقدير الذات	يكافيء نفسه ويثني على أي تحسن يحققه في التعلم .
	يبين لمعلمه أهدافه التي يطمح لتحقيقها في المادة أو التعلم بشكل عام.
	يوثق إنجازاته في التعلم لكل مادة ويعرضها على المعلمين.
	يستمع لمعلمه بكل حواسه ويساعد معلمه على أن يعامله بالمثل.
تحقيق الذات	يشارك في برامج وفعاليات تنافسية في التعلم تلاءم قدراته وإمكاناته.
	يسعى لابتكار طرق جديدة تساعده على التعلم.
	يبادر لحل المشكلات التي تعترض تعلمه ولا يراكمها ويؤخرها.
	يبحث عن فرص جديدة لتطبيق وتعليم ونشر ما تعلمه.
	يسعى باستمرار لتعلم مهارات جديدة تدعم وتقوي تعلمه.
	يقدم على اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه ومستقبله التعليمي ولا يبالغ في التأخر والتردد.
الإشباع الروحي	يذكر نفسه دوما بأجر التعلم وطلب العلم.
	يبني لنفسه متعة ولذة خاصة في التعلم.
	يؤمل نفسه دوما بعاقبة النجاح وثمرته المريحة .
	يعتني بتصحيح وإخلاص نيته في التعلم.

- **محور المنهج** :

(٣ -١) أفضل الممارسات في تحديد أهداف محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	التأكيد من خلال أهداف المنهج على أهمية إشباع حاجات الطالب الأساسية.
الأمن	إشراك الطالب بشكل آمن في اقتراح بعض الأهداف المناسبة للدرس أو الوحدة .
	العناية بتضمين بعض أهداف المنهج تأكيد ممارسات السلامة.
	تضمين بعض أهداف المنهج ما يعزز احترام الآخرين والعدل معهم.

	تضمين بعض أهداف المنهج ما يؤكد أهمية الاستقرار والأمن الفردي والمجتمعي.
الاجتماعية	العناية بتوجيه بعض أهداف المنهج لتحقيق أموراً اجتماعية تعاونية بين الطلاب.
	التأكيد على تضمين بعض أهداف المنهج بعض الأمور الوجدانية المعززة للمحبة والتآلف.
	التوجيه لبعض أهداف المنهج لتبرز الهوية المجتمعية الإسلامية وتشجع على التمسك بها.
	العناية بتضمين أهداف المنهج ما يعزز العلاقات الإنسانية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
	التأكيد في بعض أهداف المنهج على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم.
تقدير الذات	الاهتمام بتضمين بعض أهداف المنهج ما يعزز تقدير الطلاب وإنجازاتهم.
	التأكيد على احتواء بعض أهداف المنهج ما يسهم في اكتشاف وتنمية مواهب الطلاب.
	العناية بتضمين بعض أهداف المنهج ما يشجع على التفوق والطموح وتحقيق المراتب العالية.
	العناية بصياغة أهداف المنهج وإبرازها بالقدر الذي يوضح للطلاب الأداء الدقيق المتوقع منهم.
تحقيق الذات	الاهتمام بتضمين بعض أهداف المنهج ما يؤكد إيجابية الطالب وقدرته على كسب التحدي .
	العناية بمشاركة الطالب في وضع أو اختيار بعض أهداف المنهج.
	التأكيد في بعض أهداف المنهج على استخدام طريقة حل المشكلات وطرق تنمية الإبداع وتوليد الأفكار .
	التأكيد في أهداف المنهج على إعطاء دور أكبر ومساحة أوسع لمشاركة الطلاب.
الإشباع الروحي	الاهتمام بتضمين بعض أهداف المنهج ما يشجع العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية.
	التأكيد في أهداف المنهج على الاهتمام بالجوانب القيمية والأخلاقية.
	العناية بتضمين بعض أهداف المنهج ما يعزز السكينة والصحة النفسية للطالب .
	التركيز على مصاحبة الدافع الأخروي للمتعلم في كل ثنايا المنهج.
	الاهتمام بتضمين بعض أهداف المنهج ما يربط الطالب بتحقيق العبودية الشاملة في الحياة.
(٣ -٢) أفضل الممارسات في تصميم محتوى المنهج التى تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	تضمين ما يناسب من المحتوى كيفية إشباع الحاجات الأساسية (الأكل – الشرب - النوم -..) بأدب واقتصاد.
الأمن	تضمين المحتوى الصور التى تؤكد ممارسات الأمن والسلامة .
	إضافة النصوص الشرعية والأدبية والنظامية التي تؤكد حفظ حقوق الآخرين الشخصية والعامة.
	الإشارة إلى مصادر التشريعات والأنظمة التي تبين حقوق وواجبات الطالب وكيفية التعامل معها.
	العناية بالكلمات والجمل والنصوص التى تؤكد احترام الطالب وحفظ كرامته .
الاجتماعية	تضمين المحتوى ما يعزز المحبة والعلاقات الطيبة مع الآخرين.
	تأكيد دور العمل الجماعي والتعاون في النجاح.
	تشجيع استثمار قنوات التواصل في تمتين العلاقة الإيجابية مع الآخرين.
تقدير الذات	تضمين المحتوى بعض سير الناجين والمبدعين ومواهبهم.
	التوعية بكيفية وضع الأهداف وتحقيقها واكتشاف المواهب وتنميتها.
	تأكيد الاستماع للطلاب والتعاطف مع قضاياهم وتحدياتهم.
تحقيق الذات	تضمين المحتوى مهارات التفكير وقواعد وقوانين الإبداع والابتكار.
	تشجيع القيادة واستلام زمام المبادرة والإقدام.
	إبراز نجاحات الطلاب وأدوارهم في التنمية.
الإشباع الروحي	تضمين المحتوى المقارنة بين أشياء الدنيا والآخرة مستثمرا الآيات والأحاديث.
	توجيه الطالب لعدم التعلق بالمتع القليلة الزائلة إلى التعلق بالمتع الشاملة الدائمة.
	تنويع عرض الجزاء واستخدام قاعدة الجزاء من جنس العمل .
	ربط الطلاب بالتوبة والإنابة والمغفرة التى تؤول بهم إلى الفوز والنجاح .
	عرض الدافع الأخروي بشكل مباشر في سياق الحث على فعل الصالحات وترك المنكرات.
	تعرض بتوازن وترادف الترغيب والترهيب في فعل الخير وترك الشر.
(٣ -٣) أفضل الممارسات في توظيف تقنيات وأنشطة التعلم في محتوى المنهج التى تزيد دافعية التعلم	
الحاجة	أفضل الممارسات

الإنسانية	
الفسيولوجية	استخدام الأنشطة والتقنيات لتكوين اتجاه إيجابي نحو أهمية إشباع الحاجات الأساسية دون إسراف.
	توظيف بعض الأنشطة لمعالجة بعض الصور الخاطئة في إشباع الحاجات .
الأمن	وضع معايير واضحة لأداء وممارسة النشاط بطريقة صحيحة.
	صياغة بعض الأنشطة بما يسهم في التنفير من احتقار لآخرين أو التعدي عليهم أو ظلمهم.
الاجتماعية	تنويع طريقة تنفيذ الأنشطة واستخدام التقنية (فردي – ثنائي – جماعي ..)
	استخدام صياغة النشاط لتعزيز المفاهيم والمهارات الاجتماعية.(بالتعاون – تشارك مع زميلك ..)
	صياغة بعض الأنشطة لتنفذ من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.
	ربط بعض الأنشطة المدرسية بحضور وممارسة أنشطة اجتماعية وأسرية.
	ربط الأنشطة وتطبيقاتها بالمواقف المجتمعية والأسرية للطلاب.
تقدير الذات	توظيف بعض الأنشطة لمعالجة بعض الصور الخاطئة في تقدير الذات.
	تنويع الأنشطة والتقنيات المدمجة في المحتوى لتناسب مواهب وقدرات الطلاب.
	تضمين بعض الأنشطة ما يتيح للطلاب التعبير عن إنجازهم وأدائهم في النشاط.
	تضمين بعض الأنشطة ما يعزز قدرات الطلاب في وضع أهداف وتحقيقها.
تحقيق الذات	توفير أنشطة إثرائية للطلاب المتفوقين والمبدعين.
	تضمين بعض الأنشطة ما يعزز تعلم قوانين وأدوات توليد الأفكار الإبداعية.
	صياغة بعض الأنشطة بحيث تثير التحدي بين الطلاب والتحدي بين الطالب ونفسه .
	تضمين الأنشطة وتقنيات التعليم المعلومات المساعدة على التنفيذ والأداء الجيد لها.
	صياغة بعض الأنشطة بما يعزز تعليم الطلاب لبعضهم ونقل الخبرات بينهم.
	صياغة بعض الأنشطة بحيث تعزز اختيار قائد المجموعة بالانتخاب وتدوير ذلك.
الإشباع الروحي	ربط بعض الأنشطة بأعمال تطوعية مجتمعية.
	جعل جزاء النجاح في تنفيذ بعض الأنشطة طلب الأجر والثواب من الله.
	تنويع غايات الأنشطة بين ما يعزز ويوضح المفاهيم الشرعية والمادية.
	صياغة بعض الأنشطة بما يعزز وينمي القيم الإيمانية.
(٣ -٤) أفضل الممارسات في تقويم تعلم محتوى المنهج التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	استخدام التقويم للتعرف على التزام الطلاب بالأداء الأمثل في إشباع الحاجات الأساسية.
	تعزيز التقويم الذاتي الذي يساعد على تقييم جودة إشباع الحاجات الأساسية .
الأمن	تأكيد تقبل الإجابات المتنوعة وتشجيع محاولة البحث عن الحل أثناء صياغة توجيهات أسئلة ومتطلبات التقويم.
	دقة صياغة المطلوب ومعايير الأداء في أسئلة وأدوات التقويم.
	توجيه نتائج التقويم لتعزيز التعلم وتحسينه وليس الحكم عليه فقط.
	عدم ربط التقويم دوما بالدرجات.
الاجتماعية	صياغة أسئلة وأساليب التقويم بما يعزز التعاون والمشاركة بين الطلاب.
	تأكيد التعاونية لا التنافسية في اداء وإجابة بعض متطلبات التقويم.
	ربط التقويم بسياقات حياتية واجتماعية وأسرية.
تقدير الذات	توظيف ملفات الإنجاز لتوثيق إنجازات الطلاب وتقدمهم في التعلم .
	تقديم تغذية راجعة واضحة ومعززة لأداء الطلاب في متطلبات التقويم.
	تنويع مستويات التقويم لتناسب اختلاف قدرات الطلاب ومواهبهم.
	تعزيز من أدى متطلبات التقويم ومن اجتهد في أداء ذلك.
	إتاحة الفرصة لسماع وجهة نظر الطلاب الذين أدوا متطلبات التقويم بطريقة خاطئة.
تحقيق الذات	إتاحة الفرصة للطلاب لتصميم أسئلة وأدوات جديدة تساهم في تقييم تعلمهم.
	صياغة متطلبات التقويم بطريقة تشجع الإبداع والبحث والابتكار.
	وضع أسئلة ومتطلبات تقييم تستثير تحدي الطلاب أفرادا ومجموعات.
	تعزيز تبادل تقويم الطلاب لبعضهم وعدم ربط ذلك بالدرجات.

الإشباع الروحي	صياغة أسئلة التقويم ومتطلباته بلغة تعزز القيم والأخلاق.
	ربط فوز الطلاب ونجاحهم في أداء متطلبات التقويم بالنجاح في التقويم الأخروى.
	تأكيد تجنب الغش والخداع في تحقيق متطلبات التقييم.
	التأكيد على الموازنة في تحقيق متطلبات التقويم الدنيوي ومتطلبات التقويم الأخروي وعدم تقديم الأولى على الأخرى.

• **محور البيئة** :

(٤ -١) أفضل الممارسات في البيئة الصفية التى تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	تهوية الصف واختيار الأماكن الواسعة للتعلم.
	إضاءة الصف بالأنوار الكافية والمناسبة.
	مراعاة اعتدال الجو في الصف من حيث البرودة والحرارة.
	الابتعاد عن الاختلاط بين الجنسين أو عرض المثيرات من صور وأفلام ونحوها.
الأمن	وضع نظام وميثاق واضح للمحاسبية في الصف.
	منع الإساءة المعنوية والحسية للآخرين بأي صورة كانت.
	التأكد من سلامة التجهيزات الكهربائية في الصف.
الاجتماعية	دعم العمل الجماعي وتشجيعه بين الطلاب.
	تشجيع التفاعل مع المناسبات الاجتماعية (زواج مثلا) والأحداث الإنسانية (مرض مثلا) للطلاب.
	تقليل الممارسات التنافسية وتشجيع التعاونية.
	تبنى وتفعيل قنوات التواصل الاجتماعي بين الطلاب.
	تنظيم فعاليات ترفيهية تربوية جماعية للطلاب.
تقدير الذات	تأكيد تبادل عبارات وسلوكيات التقدير والاحترام بين الطلاب .
	احترام ومساندة ذوي الظروف الخاصة .
	تبنى لقاءات دورية للطلاب للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم ومقترحاتهم.
	إبراز المتفوقين والمجتهدين في كافة المجالات.
تحقيق الذات	إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بصفهم وتعلمهم.
	دعم توزيع وتبادل الأدوار القيادية بين مجموعات الطلاب.
	تيسير قيام الطلاب بتطوير بيئة تعلمهم المادية والمعنوية.
	مساعدة الطلاب على تقديم حلول وأفكار إبداعية للمشكلات والتحديات الصفية.
	تزويد الطلاب بالمعلومات ذات العلاقة بتعلمهم وبيئتهم المدرسية.
الإشباع الروحي	تشجيع تعاون الطلاب على أداء بعض العبادات.
	تبنى طلاب الفصل لبعض المبادرات ذات النفع العام.
	التذكير باستمرار بفضل العلم والتعلم وخيرية المعلمين ومكانتهم.
	تبنى ونشر الممارسات والسلوكيات القيمية والأخلاقية في الصف.
(٤ -٢) أفضل الممارسات في البيئة المدرسية التى تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	تنويع خيارات بيئات التعلم وتجديدها (صف – مختبر – ساحة – مصنع – حديقة ..)
	توفير مصادر تغذية نظيفة وصحية.
	عمل صيانة دورية للمكيفات ومصادر التهوية.
	توفير رعاية صحية أولية للطلاب.
	تهيئة دورات المياه وتوابعها للاستخدام بشكل لائق وراقى.
الأمن	تطبيق الأنظمة المدرسية على الجميع بعدالة وشفافية.
	حماية البيئة المدرسية من المخاطر بأنواعها. (الكهربائية – الصحية – البنائية ..)
	حماية شرف وسمعة الطلاب من أسباب ومصادر المشكلات غير الأخلاقية.
	تنظيم حملات وبرامج توعوية تعزز السلامة والأمان المدرسى.

	مقاومة العنف بجميع أشكاله وأنواعه في البيئة المدرسية بعامة.
	توفير التعليمات المناسبة لإجراءات السلامة في المختبرات.
	ضبط إجراءات استخدام وإتلاف المواد الخطرة في المختبرات.
	توفير أنظمة وأدوات السلامة في البيئة المدرسية بعامة.
الاجتماعية	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.
	تعزيز الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع.
	تفعيل وتنويع قنوات التواصل الاجتماعي داخل وخارج المدرسة.
	تأكيد ثقافة العمل المؤسسي والجماعي في المدرسة.
	تبني البرامج التفاعلية الجماعية المدرسية.
	إبراز مكانة المدرسة وتفوقها وامتيازاتها للطلاب.
تقدير الذات	رعاية وحماية كرامة الطلاب من خلال القوانين والأنظمة والممارسات.
	دعم الطلاب في تحقيق أهدافهم التعلمية.
	إبراز المتفوقين وتكريمهم في البيئة المدرسية.
	وضع نظام واضح ومعلن لسماع مقترحات وشكاوى الطلاب.
تحقيق الذات	دعم مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية.
	تشجيع الطلاب على تقديم حلول ومبادرات تطويرية للمدرسة.
	تهيئة فرص امتلاك الطلاب للمهارات والقدرات المناسبة لمرحلتهم.
	إتاحة أدوار قيادية وريادية للطلاب.
	إتاحة جميع المعلومات التي يحتاجها الطلاب وتختص بهم.
الإشباع الروحي	تيسير قيام الطلاب ببرامج تطوعية مدرسية ومجتمعية.
	دعم أداء وممارسة الطلاب للعبادات والشعائر الدينية.
	تشجيع البرامج والمبادرات التي تعزز خيرية الطلاب وصلاحهم.
	تأكيد غاية تحقيق العبودية لله في برامج وأنشطة المدرسة التعليمية والتربوية.
(٤ -٣) أفضل الممارسات في البيئة المنزلية التي تزيد دافعية التعلم	
الحاجة الإنسانية	أفضل الممارسات
الفسيولوجية	تعتني بأخذ الجسم كفايته من النوم وعدم السهر.
	تهتم بتناول وجبة الإفطار قبل الذهاب للمدرسة.
	تعطي الطالب مصروف مدرسي مناسب.
	تعتني بإعداد مكان مناسب ومجهز للتعلم (إضاءة وتهوية وهدوء ..)
	تتجنب التهديد بالحرمان من الحاجات الأساسية للتحفيز للمذاكرة والتعلم.
الأمن	تبتعد عن التهديد والتخويف لتحفيز الطلاب للمذاكرة والتعلم.
	تتجنب الإلحاح على تحصيل أعلى الدرجات في كل شيء.
	تبتعد عن العقاب البدني والنفسي عند الإخفاق في التعلم.
	تعتبر كل فرد في الأسرة شخصية مستقلة في قدرات التعلم ولا تقارنهم ببعض.
الاجتماعية	تشجع المذاكرة الجماعية بشرط الانسجام والانضباط
	تبتعد عن ربط الحب والقبول بالتفوق الدراسي.
	تتجنب الحرمان من الأصدقاء لأجل المذاكرة والتعلم.
	تشجع وتوفر برامج التعلم عبر الشبكات والتواصل الاجتماعي.
	تدعم مشاركة الأبناء في الأنشطة المدرسية.
	تعتني بإبعاد الأبناء عن المشكلات والخلافات الأسرية بين الأبوين.
	تحافظ على مقومات الاستقرار الأسري.
تقدير الذات	تشجع نجاحات التعلم ولو كانت صغيرة وتثني عليها.
	تمنح استقلال موجه لاختيار مكان وزمان وطريقة التعلم والمذاكرة.
	تتفهم تحديات الأبناء التي تواجههم في التعلم وتسهم في حلها.
	تتفق مع الأبناء على التوقعات المنتظرة منهم بدقة ووضوح في قضايا المذاكرة والتعلم.
	تبرز وتفتخر بنجاحات الأبناء وإنجازاتهم في التعلم والابتكار التعليمي.

	توفر الدعم المعنوي والحسي للوصول للتعلم والتفوق المطلوب.
	تدعم تحقيق أهداف الأبناء غير التعليمية ولا تربطها بضرورة نجاحات الأهداف التعليمية.
تحقيق الذات	تشرك الأبناء في اختيار المدرسة المناسبة لهم.
	تمنح الاستقلال للأبناء في اختيار التخصص وتقدم المعلومات والدعم اللازم.
	تسمح للأبناء بابتكار طرق جديدة لتعلمهم وتحقيق أهدافهم التعليمية.
	تمكن الأبناء من حل مشكلاتهم التعليمية وتحمل مسؤولية ذلك والإشراف عليهم.
	تزود الأبناء بالخبرات والمعلومات المناسبة لدعم تعلمهم وتفوقهم الدراسي.
الإشباع الروحي	ربط التعلم باستمرار بتحقيق الأجر والثواب من الله.
	تأكيد دور تحصيل العلم في تحقيق الراحة والرضا النفسي.
	تعزز أن الاجتهاد في التعلم من طرق إرضاء الوالدين وكسب الأجر .

- **توصيات الدراسة**:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بالاستفادة من قوائم أفضل الممارسات وتطبيقها عمليا في بيئات التعلم وإعداد برامج تدريبية للهيئة التعليمية على كيفية تطبيقها والإفادة منها،واستثمار هذه القوائم في تقييم واقع العملية التعليمية من حيث كفاءاتها في زيادة دافعية تعلم الطلاب.

- **أهم المراجع والمصادر**:

- أبو حطب، فؤاد، صادق ،آمال(٢٠٠٢) علم النفس التربوي، مكتبة الإنجلو، ط٧.
- أحمد، إبراهيم (٢٠٠٥م) الإستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، ع ٢٩ ، ج١.
- الأسطل،إبراهيم والخالدي، فريال(٢٠٠٥) مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. دار الكتاب الجامعي.
- أوم،هرمان (١٤١٨) مائة طريقة وطريقة للمعلمين لدفع الطلاب للتعلم، دار بريق المعارف للنشر والتوزيع، ترجمة منيرة البسام.
- بلاكبيرن، باربارا (١٤٣٥ه) التحفيز الصفي من الألف إلى الياء، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ترجمة وجيه القاسم.
- البلوي، أميرة (٢٠٠٩م) الخصائص السيكومترية لقائمة الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في السعودية، جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- توفيق، محمد عز الدين(١٤٣٣ه) التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- جابر، جابر عبدالحميد و عمر، محمود أحمد (١٩٨٧) دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقتها بموضوع الضبط والاستقلال الإدراكي.مركز البحوث التربوية١١٤، جامعة قطر.
- جعيصة، حنان، والسباعي، مصطفى(٢٠٠٧) أثر استخدام البورتفوليو على مستوى الأداء المهاري والدافعية للتعلم في كرة اليد، مجلة أسيوط، العلوم وفنون التربية الرياضية - مصر ، ع ٢٥، ج ٢.
- الحامد، محمد(١٤٢٤) كيف نجعلهم يحبون المدرسة، ط١.
- حسن، أحمد(٢٠٠٧م) بعض التصورات النظرية لإثارة الدافعية الذاتية من أجل تعلم أفضل، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، في الفترة من ١٨ -١٩ فبراير.
- حسن، عزت، الشوربجي، أبو المجد (٢٠٠٥) مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر،ع ٥٩ ، ج ١.
- حمدان، زياد(١٤٠٤) التعلم الصفي تحفيزه وإدارته وقياسه،ط١.

- حمدان،محمد(١٩٨٤) التعلم الصفي تحفيزه وإدارته وقياسه،مكتبة تهامة.
- الخالدي، حمد، أبو الحسن، عبير(٢٠٠٧) فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء،مجلة مستقبل التربية، ع٤٧ ، مج١٣.
- دودين، ثريا، جروان، عبدالرحمن (٢٠١٢)أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد السادس والعشرون (٢) - كانون الثاني.
- الربيع، فيصل (٢٠١١) مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات،كلية التربية بالإسماعيلية، ع٢١.
- زغلول، برهامي، النجار، حسني (٢٠١١) أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس التجارية الثانوية،مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، مج ٢١، ع ١.
- زيتون، كمال (٢٠٠٥) التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط٢.
- زيدان، محمد مصطفى(١٩٨٤م) الدوافع والانفعالات، ط ١، عكاظ للنشر والتوزيع، السعودية.
- السنوسي، هاله (٢٠١٢) فعالية إستراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس علوم البيئة في اتحاذ القرارات البيئية وتنمية الدافعية نحو تعلم القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٥٠، ج ١.
- سولو، بوب (٢٠٠٨) تفعيل الرغبة في التعلم، الدار العربية للعلوم ناشرون، تعريب مركز ابن العماد للترجمة والتعريب.
- سولو،بوب (٢٠١٠) تعزيز دافعية الطالب، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ترجمة سعيد الخواجه.
- الطارق، علي(٢٠٠٩) حاجات الإنسان من المنظور الإسلامي والنفسي، مجلة كلية الآداب – دراسات وبحوث، مج ٣٢، ع١.
- الطواب، سيد(١٩٩٠) أثر تفاعل دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات، ع٥، سنة (٥)، ص:١٩٤٩.
- عبداللاه، سحر (٢٠١٢)فاعلية برنامج قائم على نظرية جاردنر لتنمية بعض الذكاءات المتعددة في علاقته بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.المجلة التربوية -مصر ،ع ٣١،يناير.
- عثمانة، صلاح، والقاعود، إبراهيم (٢٠٠٦) استراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، مج٣٣ ، ع٢.
- علاونة، شفيق فلاح (١٩٩٧) استراتيجيات التعلم المرتبطة بالدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة البحرين، المؤتمر التربوى الأول - اتجاهات التربية وتحديات المستقبل - سلطنة عمان، مج٣ ،ص: ١٢ – ٣٤.
- العمر، عبدالعزيز(١٤٢٨) لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١.
- عمران، خالد (٢٠١٢) فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة التربوية، ع٣١.
- العنزي، خالد (٢٠٠٩) تقنين قائمة الدافعية الأكاديمية الداخلية للتعلم عند الأطفال على طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية،رسالة ماجستير غير منشورة في القياس والتقويم قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة.
- قطامي، يوسف(٢٠٠٠) أثر كل من متغير الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن، دراسات العلوم التربوية، مج ٢٧، ع٢.
- قطامي،يوسف و قطامي، نايفة(٢٠٠٠) سيكولوجية التعلم الصفي. ط١. عمان – الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- قواسمة، أحمد و غرايبة، فيصل(٢٠٠٥) دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية، مجلة العلوم التربوية،ع٧
- الكركي، وجدان خليل (١٩٩٦) علاقة عادات الدراسة واتجاهات ودافيعة الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستر غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
- الكناني ، ممدوح (١٩٩٨) مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو، مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر ، ع ٩، ج ٣.
- مبروك، رشا(٢٠١١) الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو(دراسة مقارنة بين الكفيف والمبصر) ،مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد، ع١٠.
- المفتى ،محمد (٢٠٠٥) منظومة المدرسة الفعالة، المؤتمر العربى الخامس حول "المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم" إبريل .
- نشواتي، عبدالمجيد(١٤٢٦) علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، ط١٠.
- النغيمشي، عبدالعزيز(١٤١٥) علم النفس الدعوي، دار المسلم ،ط١.
- وندلر، آلن إن (٢٠٠٤) تحفيز الطلاب اللامبالين، مكتبة العبيكان، تعريب ياسر العيتي.
- Brewster, Cori & Fager, Jenifer (2000). Increasing Student Engagement
- and Motivation: From Time- on – Task to Homework. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brophy, J. 1998. Research on the Self-Fulfilling and Teacher Expections, Paper Presented at the Annual Meaning of the American Educational Research Association, NewYork.
- Cluck,M.(2003). Improving student motivation through the use of the multiple intelligences. Mater Research project, Saint Xavier University, Illinois.

****

البحث التاسع:

واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية " دراسة ميدانية "

إعداد :

د/ محمد عمر أحمد المدخلي
الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية
جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية " دراسة ميدانية "

د/ محمد عمر أحمد المدخلي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التربية الاقتصادية وأهدافها وكذلك التعرف إلى واقعها في الأسرة السعودية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لتحقيق أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أسر موظفي جامعة الملك عبدالعزيز وعددهم (١٤٢٠) أسرة وقد اختار الباحث عينة عشوائية من المتزوجين البالغ عددهم (١٤٢) أسرة بنسبة (١٠٪) وتم تصميم استبانة مكونة من (٢٧) مفردة تم تطبيقها على عينة الدراسة ثم إدخال البيانات والتحليل الاحصائي لها وفق برنامج (PSS) وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج كان أهمها وجود نسبة من الأسر لا تقوم بمناقشة المصروفات مقابل الدخل وكذلك وجود أسر لا تقوم بتحديد الإنفاق الشهري مسبقا وتتم عملية الإنفاق عشوائيا دون الاستناد إلى خطة تضعها الأسرة أول كل شهر وكذلك ما أسفر عنه البحث وجود توصيات ومقترحات منها: ضرورة العمل على تثقيف الأسر بالوعي الاقتصادي وأسس ومبادئ التربية الاقتصادية وضرورة إنشاء جمعيات توعوية اقتصادية لإكسابهم أنماط سلوكية اقتصادية صحيحة حتى ينشأ الأبناء على هذه التربية الصحيحة.

The reality of Economic Education the Saudi Family (field study)

Abstract

The current study aimed to identify the educational and economic goals as well as the situation in the family and have used descriptive analytical study of the appropriateness of objectives, and the population of the study consisted of all families of staff at King Abdul Aziz University's (1420) family has chosen a random sample of couples (142) family rate (10%) And is designed to identify a single (27) have been applied to the sample and data entry and statistical analysis with the program (PSS) and the researcher found a number of results including a proportion of families do not discuss expenses vs. income and families do not select monthly expenditure and expenditure process randomly without plan developed by family first every month as well as its research recommendations and proposals of: The need to educate families with economic awareness and fundamentals of economic and the need to create awareness of economic associations to provide them with proper economic behaviors to children arises on the correct education

• **مقدمة البحث**:

تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تنشئة الأبناء على التربية الاقتصادية ، فهي تؤسس فيهم السلوكيات التربوية الصحيحة نحو الاستهلاك والإنتاج والمبادئ الأساسية في التربية الاقتصادية أو هكذا يجب أن تكون من خلال الممارسات التي يقوم بها الوالدان أمام أبناءهما حيث يتشرب الابن من أبويه السلوكيات عن طريق التقليد والمحاكاة ، فإن كانت هذه السلوكيات الأسرية صحيحة فإن الناشئ تكون سلوكياته صحيحة وبالتالي فإن الفرد ينشأ على ما تعود عليه، حيث يقول أبو العلاء المعري:

وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه

ويمثل الاقتصاد عصب الحياة لكل أمة من الأمم ، فمن خلال التربية الاقتصادية تستطيع أي أمة النهوض بالتنمية الصناعية والتجارية والعلمية وسائر مجالات التقدم الحضاري لها ، ومن خلال الاقتصاد القومي يمكن أن تكوَن الأمة لنفسها قوة ردع لأعدائها ، وحفظ هيبتها وتحقيق عزتها ورفاهيتها (عبد العزيز، ١٤٢٧هـ ، ٢)

والأسرة من أهم المؤسسات التربوية في المجتمع ، وتأتى تلك الأهمية للأسرة من دورها الاجتماعي والتربوي الذي تمارسه مع أفرادها ، خاصة وأنها أول المؤسسات التربوية التي تتعامل مع الطفل بعد ولادته ، سيما أن هذه الفترة الأولى لميلاد الوليد البشري تتسم بالعجز شبه التام ، والاعتماد الكلي على الآخرين (عثمان ، ١٤٢١ هـ ، ١١)

والأسرة باعتبارها الوحدة الأساسية في بناء المجتمع لها دور كبير في تنشئة الأبناء ، فهي المؤسسة الكبرى التي يتم فيها عملية التنشئة الاجتماعية ، حيث تمثل اللبنة الأولى في حياة الطفل ، وخاصة في سنيه الخمس الأولى ، فالطفل منذ ولادته تتولاه الأسرة بالتنشئة مستخدمة شتى الطرق لإكسابه الأنماط السلوكية المختلفة (مقابلة ، ١٩٩٨م ، ٨٠)

ومن بين هذه الأدوار التي تؤديها الأسرة دور التربية الاقتصادية وهي المحور الأول للتربية الذي يهتم بالنشء ، ولذا اهتم الإسلام بالأسرة قبل أن تتكون ؛ حتى تبنى العلاقات الإنسانية على أسس متينة من الأخلاق الحميدة والقيم الإسلامية السامية (الحربي ١٤٢١هـ ، ٢٥).

وقد يجهل الآباء والأمهات كيفية المعاملة السوية في التربية الاقتصادية للأبناء، فنحن في حاجة ماسة إلى تربية أبنائنا على أسس ومبادئ التربيةالاقتصادية الصحيحة ؛ لتساعدهم في التعامل على المواقف الاقتصادية المختلفة (حجي ، ١٤٢٢ هـ ، ٣٢)

وتذكر إحدى الدراسات أن المجتمع الإسلامي المعاصر يشهد صوراً عديدةً من سلوكيات خاطئة ترتبط بالإنتاج والاستهلاك أو الكسب والانفاق ، منها ما يرتبط بالفرد ومنها ما يرتبط بالأسرة ومنها ما يرتبط بالمجتمع ككل ، ومن ثم فالمشكلة الحقيقية مشكلة تربية ، حيث إن للتربية السليمة الدور الكبير في توجيه سلوك الفرد (عبد العزيز، ١٤٢٧هـ ، ٣)

وقد تحتاج الأسرة بجميع أفرادها إلى أسس التعامل الصحيح في إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة؛ لتساعدهم في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

وانطلاقا مما سبق ومن رؤية الباحث واحساسه بالمشكلة في واقعنا المجتمعي أراد التعرف إلى واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية دراسة ميدانية .

- **مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :

ما واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما التربية الاقتصادية؟ وما أهدافها ؟
- ما أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء ووظائفها التربوية؟
- ما واقع التربية الاقتصادية في الاسرة السعودية؟
- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها للأسرة السعودية في تربية الأبناءتربية اقتصادية؟

• **أهداف البحث**:

تنطلق أهداف البحث مما يأتي:

- التعرف إلى التربية الاقتصادية وأهدافها.
- التعرف إلى أهمية الأسرة ووظائفها التربوية.
- التعرف إلى واقع التربية الاقتصادية في الاسرة السعودية.
- محاولة وضع توصيات ومقترحات للأسرة السعودية في تربية أبنائها تربية اقتصادية.

• **أهمية البحث**:

تظهر أهمية البحث فيما يأتي:

- تعريف الأسر السعودية بواقع التربية الاقتصادية لتعزيز السلوكيات الصحيحة فيها.
- إبراز أهمية التربية الاقتصادية للأسرة السعودية لما لها من أثر في تهيئة الأبناء للتخطيط في حياتهم الاقتصادية.
- تعريف الآباء والأمهات بدورهم في التربية الاقتصادية وكيفية تعاملهم مع أبنائهم وتدريبهم عليها.
- اسهام البحث الحالي في توفير مجموعة من المقترحات التي تساعد على تلافي السلوكيات الخاطئة في تنشئة الأبناء.

• **حدود البحث**:

- الحد البشري : أسر موظفي جامعة الملك عبدالعزيز بجدة والذين لديهم أبناء.
- الحد المكاني : جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- الحد الزماني : الفصل الثاني من العام الجامعي١٤٣٤ -١٤٣٥ه

• **منهج البحث**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم بتقدير خصائص الظاهرة ودراستها كما توجد في الواقع ووصفهاوصفا دقيقا والتعبيرعنها تعبيرا كيفيا و تعبيرا كميا ، وذلك أن التعبير الكيفي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، والتعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ويعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها وحصر العوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة.(عبيدات وآخرون، ١٩٩٩م ، ٢٤٧) .

• **مصطلحات البحث**:

• **التربية الاقتصادية**:

تعني تشكيل المواطن، بحيث ينمو عضواً نشيطاً، فاعلاً ومؤثراً في حياة المجتمع الذي ينشأ فيه، شأنها في ذلك شأن التربية السياسية والتربية الاجتماعية وغيرهما. (عبود،١٩٩٢، ٨٠).

وكذلك تعني توجيه نمو الفرد الإنساني وجهة ترتضيها الجماعة، ويتعارف عليها الناس ويقرها النظام السائد، في التعامل الاقتصادي للأفراد خاصة فيما يتعلق بجانبي الإنتاج والاستهلاك(القاضي،٢٠٠٢م ، ١٠)

والتعريف الإجرائي للتربية الاقتصادية كما يراه الباحث أنها تلك التربية التي تعمل على تشكيل الفرد على أسس التربية الاقتصادية الصحيحة وبخاصة فيما يتعلق بالإنتاج والاستهلاك والتصرف في المواقف المختلفة وفق هذه الأسس.

• **الأسرة السعودية**:

تعددت تعريفات الأسرة بوجه عام بين المتناولين لها من علماء التربية والاجتماع والفلسفة وغيرهم ومنها :

- الأسرة :هي مجموعة من الأفراد الذين تربطهم علاقة الدم أو الزواج ويعيشون معاً (سليمان: ١٤٢١ه، ٢١٥)
- الأسرة: هي عبارة عن جماعة من الأشخاص تربطهم رابطة الزواج أو الدم ويتفاعلون مع بعضهم البعض في إطار الأدوار الاجتماعية المحددة كزوج وزوجة وأب وأم وابن وابنه وأخ وأخت(زكي وآخرون، ١٩٨٧م، ٢٠)

والتعريف الإجرائي للأسرة السعودية كما يراه الباحث أنها تلك المجموعة المكونة من زوج وزوجه وأبناء تربطهم علاقة الزواج ويعيشون معا ويكون الأبناء فيها تحت رعاية الوالدين.

• **الدراسات السابقة**:

تتعدد الدراسات السابقة سواء أكانت في المجال أو الموضوع ويذكر الباحث منها:

دراسة القاضي (٢٠٠٢م) بعنوان التربية الاقتصادية للأبناء في البيت والمدرسة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مقومات الاقتصاد وإبراز الدور التربوي لكل من البيت والمدرسة وأساليبها في تربية الأبناء والتربية الاقتصادية الإسلامية وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في اصلاح الأوضاع والتعاملات الاقتصادية في المجتمع بتربية أبنائه التربية الاقتصادية الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ضرورة تربية الأبناء على القيم الاقتصادية في البيت والمدرسة، وتقديم موضوعات ومقررات دراسية نظرية تتحدث عن قضايا ومشكلات اقتصادية، وقيام الأبناء بأنشطة وممارسات اقتصادية عملية في البيت والمدرسة كمشاركتهم في أعمال البيت أو شراء بعض احتياجات الأسرة من الأسواق.

دراسة السالوس (٢٠٠٢م) بعنوان مبادئ التربية الاقتصادية للمستهلك في الإسلام، وكان هدف الدراسة التعرف إلى بعض مبادئ التربية الاقتصادية التي تحكم سلوك الفرد المسلم عند المستهلك، واستخدمت المنهج التحليلي، وتوصلت

الدراسة لعدد من التوصيات منها: تنمية الاتجاه الاستهلاكي السليم لدى الافراد، وتنمية القدرة لدى الفرد على التمييز بين الإعلانات المختلفة المتصلة بالسلع، وتنمية الذوق والذكاء لدى الأفراد فيما يتصل بعملية الاستهلاك، وتنمية القدرة لدى الأفراد على تنظيم الميزانيات الخاصة بكل منهم وحسن الاختيار للسلعة الواحدة.

دراسة عبدالعزيز(٢٠٠٦م) وعنوانها التربية الاقتصادية في الإسلامدراسة تحليلية في ضوء القرآن والسنة، وكان هدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم الاقتصاد الإسلامي ومصادر تشريعه و مبادئه و خصائصه وتحديد أهداف التربية الاقتصادية في الإسلام، والتعرف إلى دعائم التربية الاقتصادية في الإسلام، وإلقاء الضوء على المؤسسات التربوية في التربية الاقتصادية الإسلامية وأساليبها، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها :أن التنمية الاقتصادية تعد من الأهداف الرئيسة التي يسعى الإسلام إلى تحقيقها، وتهدف التربية الاقتصادية في الإسلام إلى اعتماد الأمة على ذاتها لتحقيق قوتها وعزتها، وكذلك تهدف التربية الاقتصادية في الإسلام إلى تحقيق التعاون بين أفراد المجتمع الإسلامي في جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

دراسة الحمود (٢٠١٠م) بعنوان دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض ما بين سن (٥ ـ ٦) سنوات، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد القيم الاقتصادية الأكثر مناسبة للطفل في عمر (٥ ـ ٦) سنوات، والتعرف إلى دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية للأطفال، والتعرف إلى الأساليب والطرائق الأكثر استخداما من قبل معلمة الروضة لغرس القيم الاقتصادية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: التركيز على أساليب تدريس وتنمية القيم بصورة عامة والقيم الاقتصادية بصفة خاصة في برامج لتأهيل معلمة الروضة، وتسهيل اطلاع المعلمة على ما هو جديد ومرتبط بالنواحي الاقتصادية في المجتمع، وإعداد دليل مساعد للمعلمة في كيفية بناء القيم الاقتصادية لدى الطفل.

دراسة بلبكاي(٢٠١٤م) وعنوانها تربية الأبناء على مفاهيم الاقتصادالإسلامي، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل مفهوم التربية الاقتصادية للأبناء من منظور إسلامي، وإبراز دور كل من الأسرة والمدرسة في التربية الاقتصادية الإسلامية للأبناء، وتوضيح مختلف الأساليب المتبعة في التربية الاقتصادية للأبناء من منظور إسلامي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن التربية الاقتصادية الإسلامية للمسلم لا تقل أهمية عن جوانب التربية الأخرى حتى تكون سلوكا في المعاملات متوافقة مع الدين الإسلامي بوصفه دينا شاملا ومنهج حياة، وإمداد الأطفال والأبناء بالخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة التي تمكنهم من الإسهام في عملية التنمية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من القاضي، بلبكاي، وعبدالعزيز، والحمود في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة السالوس في أنها استخدمت المنهج التحليلي.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها حيث هدفت في دراستها لواقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية، بل أوغلت هذه الدراسة في التباين بينها وبين سابقتها في أنها أخذت عينة الدراسة من الأسر السعودية من مجتمع موظفي جامعة الملك عبدالعزيز وذلك لخدمة المجتمع المحلي بمدينة جدة، كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الحمود في أنها درست دور معلمة الروضة القيم الاقتصادية لدى اطفال الروضة بدمشق أما الدراسة الحالية فهي ترصد واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية.

- **أولاً: الإطار النظري:**

- **١- التربية الاقتصادية:**

تعني التربية في عمومها بتوجيه النمو الإنساني بحيث يتكيف مع الجماعة التي ينشأ وسطها، حتى يشب على تشرب قيمها ومثلها العليا ، بل يصبح المعبر عنها ، لذا؛ من الصعب الفصل بين ما نعتبره تربية اقتصادية ، وما يمكن اعتباره تربية سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو غيرها ، إذ إن هذه الجوانب تنتظم في عملية التربية وفق منظومة واحدة ، هي منظومة التربية التي تعتبر نظاما قائما بذاته ، تستمد ملامحها وسماتها من الجماعة ، وعلى هذا الأساس فإن التربية الاقتصادية تعد نظاما فرعيا من نظم التربية (عبيدات ، ١٩٩٢م، ٢٦٧)

وإذا كانت التربية باعتبارها شكلاً من أشكال الاستثمار البشري فإن التربية الاقتصادية تعد أحد مفاهيم التربية حيث إنها تشمل اتجاهين أساسيين هما : الاتجاه الاقتصادي والاتجاه الاجتماعي ؛ لذا فللتربية وظيفتان أساسيتان هما الوظيفة الاقتصادية والوظيفة الاجتماعية (صباح،٢٠٠٨م، ٤)

ومن تعريفات التربية الاقتصادية في الأدبيات التربوية ما يأتي :

- التربية الاقتصادية هي :التي يعرف الفرد من خلالها الأسباب المشروعة لكسب الدخل وتملكه وإنمائه بالشروط الصحيحة وتكون موجهة له بحيث يلزم نفسه ومن يعول بقواعد السلوك الاقتصادي الصحيح (العلياني، ١٤٢٦هـ، ٤٥)
- التربية الاقتصادية هي: التي توجه سلوك الفرد لكي يلتزم بقواعد الكسب والانفاق والإنماء (حيدة ، ١٤١٦هـ، ٤٢)
- التربية الاقتصادية هي: تربية الفرد على التعامل مع شؤون المال والاقتصاد من ناحية المكسب والانفاق (القاضي، ٢٠٠٢م،٥)

ومما سبق يتضح أن التربية الاقتصادية تربي الفرد ومن يعول على التعامل مع شؤون المال والاقتصاد والكسب والإنفاق وتكون موجهة له في مواقفه الحياتية.

- **٢-أهداف التربية الاقتصادية:**

تتعدد أهداف التربية الاقتصادية كما وردت في الأدبيات التربوية في هذا المجال يذكر الباحث أهمها فيما يأتي :

- تهدف التربية الاقتصادية إلى توعية الفرد بالقضايا والمشكلات الاقتصادية التي تواجهه وتواجه مجتمعه ، واكسابه أساليب السلوك الاقتصادي الرشيد؛ لتحقق أفضل تكيف ممكن مع البيئة الاقتصادية التي يعيش فيها (بلبكاي، ٢٠١٤م، ٤)

- تهدف التربية الاقتصادية إلى العناية بتأهيل الفرد ليعيش عصره بفاعليه أخذا وعطاءً (بكار، ١٤٢٢ هـ ،١٣٥. ١٣٧)
- تهدف التربية الاقتصادية إلى استثمار وقت الفرد فيما يفيد واستغلال طاقاته في العمل والإنتاج (عثمان ، ١٩٩٣م ، ١٨٦)
- تهدف التربية الاقتصادية إلى تحقيق النمو الأخلاقي للفرد بتمسكه بالقيم الأخلاقية والاقتصادية ويقظة ضميره ؛ لأنه يراقب الله فيكل تعاملاته الاقتصادية (القاضي،٢٠٠٢م،١١)
- تهدف التربية الاقتصادية إلى تحقيق النمو في القدراتٍ المهنية المهارية والفكرية والاقتصادية للفرد والأسرة والمجتمع إيمانا بأهمية التفوق الاقتصادي للفرد والأسرة؛ لتحقيق النمو الاقتصادي للمجتمع بغرض القضاء على التخلف الاقتصادي (البحيري،٢٠٠٤م، ٢٤٨، ٢٤٩)
- تهدف التربية الاقتصادية إلى قيام الفرد بالأعمال والسلوكيات الاقتصادية السليمة في تعامله مع الآخرين (بلبكاي ، ٢٠١٤ ، ٤)

ومما سبق يتضح أن التربية الاقتصادية تهدف إلى توعية الفرد بالقضايا والمشكلات الخاصة بالنواحي الاقتصادية فهي تؤهله إلى استثمار وقته وتحقيق نمو قدراته الاقتصادية وقيامه بالأعمال السلوكية السليمة.

- **٣-أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء ووظائفها التربوية**:

يتفق معظم علماء النفس والتربية أن الأسرة هي التي تقود عملية التربية الأساسية ، حيث أثبتت عديد من الدراسات التربوية في هذا المجال أن الخطوط الأساسية في بناء شخصية الطفل يتم رسمها في السنوات الأولى من عمره ، وأن ما يأتي بعد ذلك من مؤثرات تربوية مختلفة إنما هي تعميق وتفضيل وتكميل، وهذا يعني أن الأسرة هي صاحبة التأثير الأكبر في شخصية الناشئة (بكار، ١٤٢٢ هـ ، ٦٧)

والأسرة هي أقدم المؤسسات ذات الوجهة التربوية التي ما تزال إلى يومنا هذا، وتلعب أهم وأخطر الأدوار في بناء الإنسان ، برغم من وجود أطراف متعددة تشاركها هذا البناء ، حيث تضع اللبنات الأولى فيه ، وتحكم بذلك ما يأتي من جهود (تركي، ١٩٩٣م، ١٥٥)

فالأسرة وعاء تربوي تشكل داخله شخصية الطفل تشكيلاً فردياً واجتماعياً ، وهي بهذا تمارس عمليات تربوية تهدف إلى تحقيق نمو الفرد والمجتمع . وتبرز أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء فيما يأتي :

- **أ- الأسرة جماعة أولية** :

ويقصد الباحث بالجماعية الأولية تلك الجماعة التي تتميز بصغر حجمها ، وإقامة علاقات وثيقة وعميقة بين أفرادها ، وهي أولية بمعنى أسبقيتها في التأثير على الطفل المتربي بين أحضانها .

وتعد الأسرة أول جماعة يعيش فيها الطفل سنواته التشكيلية الأولى ، يتفاعل معها، وينتمي إليها وبذلك يكتسب أول عضوية له في جماعة ، فمنذ اللحظة الأولى لميلاده تبدأ الأسرة في تربيته وتعليمه ، فهي تعمل على إشباع حاجاته

الأساسية العضوية والاجتماعية من خلال تفاعله داخل أسرته (الخميسي، ٢٠٠٠م، ١٧٣)

والأسرة جماعة أولية لها أكبر الأثر في حياة أبنائها وعلاقتهم مع الجماعات الأخرى ، حيث إن نمط عضوية الطفل في جماعة أسرته يمتد معه ، وينعكس في طريقة ترابطه اكتساب عضويته في الجماعات الأخرى التي تقابله كلما ازداد نشاطه ، واتسع نطاق تفاعله مع المجتمع مثل: جماعة اللعب ، والجماعة المدرسية ، وجماعة العمل. (سرحان، ١٩٩٧م ، ١٨٥)

بمعنى أن التعلم الذي يحدث للطفل في أحضان أسرته يحكم إلى حد كبير أنواع التعلم الباقية التي تحدث في ظل الجماعات الأخرى ، فما يتعلمه الطفل في الأسرة من قيم ومفاهيم واتجاهات تحكم نوعية وطريقة تعرضه لتأثيرات الجماعات والمؤسسات الأخرى.

- **ب- الأسرة نظام اجتماعي** :

تقوم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، فعن طريقها يكتسب اللغة والعادات والتقاليد والاتجاهات والتوقعات وطريقة الحكم على الأشياء والمواقف ففيها تتشكل أنماط سلوكه، وتتطور شخصيته المتمركزة حول ذاته إلى شخصية اجتماعية ٠ (سرحان (١٩٩٧ م) ١٨٥)

فالطفل يتعرف إلى نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتفاعل بينه وبين أعضاء أسرته، فعنها يعرف ماله من حقوق ، وما عليه من واجبات (خضر،١٩٩٩م ، ٢٠٠)

وإذا كانت التنشئة الاجتماعية تعرف بأنها " العملية التي يتم من خلالها دمج الفرد في المجتمع ، ودمج ثقافة المجتمع في الفرد (وطفة ، ١٩٩٣م ، ٣٧)

فإن الوسيط التربوي الذي يقوم بعملية الدمج لهذا الطفل في مراحله الأولى هو الأسرة ، لذا كانت الأسرة من أهم الوسائط التربوية لأبنائها.

وتقوم الأسرة بكثير من الوظائف التربوية يبينها أحد الباحثين في إحدى عشرة وظيفة : البيولوجية ، التعليمية ، الاقتصادية ، العاطفية ، النفسية ، الاجتماعية ، الدينية ، الترويحية ، الثقافية ، السياسية ، التشريعية ، الدفاعية (حسانين، ١٩٩٤م ، ١٢٥)

والمتأمل فيما سبق من وظائف للتربية الأسرية يستطيع أن يتبين تمثلها في وظيفتين أساسيتين : وظيفة حماية الأبناء ، ووظيفة تربيتهم ، وبالطبع من بين وظيفة التربية في عمومها التربية الاقتصادية .

- **ثانيا** : **الإطار الميداني**:

يشتمل الإطار الميداني على الاجراءاتٍ الآتية :

- قام الباحث بتصميم الاستبانة مراعياً واقع التربية الاقتصادية داخل الأسرة لأبنائها
- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرات التربوية في هذا المجال.

- إعادة بناء الاستبانة في صورتها النهائية بعد أخذ أراء الأساتذة المحكمين.
- تم تطبيق الاستبانة على عدد من أسر الموظفين الحكوميين المتزوجين السعوديين في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- تم استبعاد بعض الاستبانات التي لم تكتمل استجابات افراد العينة فيها.
- تم ادخال البيانات والتحليل الإحصائي لها وفق برنامج PSS
- رصد نتائج استجابات العينة، والتوصل إلى عدد من المقترحات بناءً على النتائج الموجودة.

• مجتمع البحث والعينة:

يتكون مجتمع البحث من جميع أسر موظفي جامعة الملك عبد العزيز السعوديين المثبتين على وظائف حكومية والبالغ عددهم (١٤٢٠) أسرة ، وقد اختار الباحث عينة عشوائية من موظفي الجامعة المتزوجون البالغ عددها (١٥٠) أسرة وتم استبعادعدد (٨) استبانات لعدم اكتمالهاوأصبحت عينة الدراسة (١٤٢) أسرة بنسبة (١٠٪) .

جدول رقم (١)يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة من الأسر السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة ٪
مؤهل الأب	أمي	٤	٪ ٢.٨١
	الابتدائية	١٢	٪ ٨.٤٥
	المتوسطة	١٢	٪ ٨.٤٥
	الثانوية	٣٢	٪ ٢٢.٥٣
	البكالوريوس	٧٠	٪ ٤٩.٢٩
	ماجستير فأكثر	١٢	٪ ٨.٤٥
مؤهل الأم	أمي	١٢	٪ ٨.٤٥
	الابتدائية	١٤	٪ ٩.٨٥
	المتوسطة	٣٠	٪ ٢١.١٢
	الثانوية	٣٢	٪ ٢٢.٥٣
	البكالوريوس	٤٨	٪ ٣٣.٨٠
	ماجستير فأكثر	٦	٪ ٤.٢٢

المتأمل في الجدول السابق رقم (١) يجد أن نسبة أسر العينة❖ التي لم تحظ بالتعليم (أمية) كان عددهم (١٦) بنسبة ٥.٦٣٪ من إجمالي عينة البحث بينما كان عدد الأسر التي حظيت بالتعليم حتى الثانوية قد بلغ (١٣٢) بنسبة (٤٦.٤٧٪) من إجمالي عينة البحث أما الأسر التي حظيت بتعليم جامعي فأعلى فكان عددهم (١٣٦) بنسبة (٤٧.٨٨٪) من إجمالي العينة مما يدل على أن المستوى التعليمي للأسر كان مرتفعا إذا قورن بالأمية.

عدد أسر العينة (١٤٢أسرة) وكل أسرة مكونة من أب وأم فيصبح عدد أفراد العينة (٢٨٤) في هذه الحالة.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة أسر العينة لدخل رب الأسرة في فئة أكثر من (١٠.٠٠٠ريال) بلغت أكثر من نصف العينة في مقابل تدني فئة أقل من (٥٠٠٠ ريال) حيث بلغت (١٢.٦٧٪) بينما جاءت فئة من(٥٠٠٠ريال– ١٠.٠٠٠ريال) نحو ثلث العينة مما يدل على ارتفاع دخول الآباء.

جدول رقم (٢)يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة من الأسر السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدخل)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة ٪
دخل الأب	أقل من ٥٠٠٠	١٨	١٢.٦٧ ٪
	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ ريال	٥٢	٣٦.٦١ ٪
	أكثر من ١٠٠٠٠ ريال	٧٢	٥٠.٧٠ ٪
دخل الأم	لا يوجد	١٠٨	٧٦.٠٥ ٪
	أقل من ٥٠٠٠	٨	٥.٦٣ ٪
	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ ريال	١٨	١٢.٦٧ ٪
	أكثر من ١٠٠٠٠ ريال	٨	٥.٦٣ ٪

في حين جاءت دخول الأمهات بنسب أقل كثيرا من الآباء حيث بلغت نسبة اللاتي ليس لديهن دخول شهرية أكثر من ثلاث أرباع العينة وتدني بقية النسب فيمن لديهن دخول.

- **أداة البحث**:

قام الباحث بإعداد استبانة بهدف دراسة واقع التربية الاقتصادية في الأسرة السعودية، وتضمنت الاستبانة (٢٧) مفردة، يقابل كل مفردة خمس استجابات، وتستجيب عينة البحث على كل مفردة من مفردات الاستبانة باختيار استجابة واحدة على كل مفردة من بين الاستجابات الأربعة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)؛ حيث تعطى الاستجابة كبيرة جدا (٥)، والاستجابة كبيرة (٤)، والاستجابة متوسط (٣)، واستجابة ضعيفة (٢) على حين تعطى الاستجابة ضعيفة جدا(درجة واحدة).

- **صدق الأداة** :

قام الباحث بعرض الاستبانة على (١٥) محكماً من الأساتذة المتخصصين في كليات التربية ، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات واستبدال البعض الآخر وفقا لرأي بعض المحكمين.

- **ثبات الأداة** :

قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – بروان، علي عينة من الأسر السعودية بلغ عددهم (٢٠) أسرة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ويوضح جدول (٣) نتائج معاملات الثبات على عبارات الاستبانة.

جدول (٣)قيم معاملات الثبات لاستبانة واقع التربية الاقتصادية في الاسر السعودية

معامل الثبات	ألفا	سبيرمان - بروان
على فقرات الاستبانة	٠.٩٦	٠.٨١

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معاملالثبات لكل من بعدي الاستبانة يعد معاملا مقبولا، مما يعطي الثقة في استخدامه في معرفة واقع التربية الاقتصادية بالأسر السعودية.

- **نتائج البحث**:

استخدم الباحث للإجابة عن تساؤلات البحث بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والتكرارات ، والنسبة المئوية. وفيما يأتي نتائج تلك الفروض وتفسيرها ومناقشتها.

• **إجابة المحور الأول:**

المحور الأول :حينما يأتي أول الشهر ويصرف العائل الراتب الشهري فهل ؟

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول حينما يأتي أول الشهر ويصرف العائل الراتب الشهري فهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٣٠	٢١.١٢	٣٠	٢١.١٢	٥٤	٣٨.٠٢	١٦	١١.٢٦	١٢	٨.٤٥	٩٣.٢١
٢	٢٠	١٤.٠٨	٢٨	١٩.٧١	٤٢	٢٩.٥٧	٢٤	١٦.٩٠	٢٨	١٩.٧١	٨٤.٢٠
٣	٦	٤.٢٢	٢٦	١٨.٣٠	٦٢	٤٣.٦٦	١٢	٨.٤٥	٣٦	٢٥.٣٥	٧٩.٧

المتأمل في الجدول رقم (٤) والذي يتبين فيه نسبة استجابات عينة البحث على السؤال المطروح أن استجابات العينة نحو (مناقشة المصروفات مقابل الدخل) جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٤٢.٢٤٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة بنسبة (١٩.٧١٪) في حين جاءت استجابات العينة بدرجة متوسطة بنسبة (٣٨.٠٢٪) وجاء المتوسط الحسابي لها (٩٣.٢١) وهي أعلى نسبة متوسط إذا قورنت ببقية العبارات المطروحة على هذا السؤال، ويدل ذلك على أن خمس عينة البحث تقريبا لا يتم فيها مناقشة المصروفات مقابل الدخل وبالتالي فإن تربية الأبناء على التربية الاقتصادية الصحيحة غير متوافرة في بعض الأسر بشكل كافٍ بينما الأسر التي تسلك سلوكا صحيحا في التربية الاقتصادية كانت نسبتها كبيرة إذا قورنت بغيرها مما يدفع الباحث إلى ضرورة الاهتمام بالتربية الاقتصادية داخل الأسر.

وجاءت نسبة استجابات عينة البحث على السؤال المطروح والذي كان من عباراته (يتم الانفاق أكثر من الدخل) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٣٣.٧٩٪) بينما جاءت ضعيفة جدا وضعيفة (٣٦.٦١٪) والمتوسطة (٢٩.٥٧٪) والمتوسط الحسابي لها (٨٤.٢٠) مما يدل على أن ثلث عينة البحث سلوكياتها الاقتصادية أنها تنفق أكثر من دخلها وهذا يؤكد عدم وجود التربية الاقتصادية الأسرية الصحيحة

وجاءت نسبة استجابات عينة البحث على السؤال المطروح والذي كانت من بين خياراته (يتم الانفاق دون الرجوع إلى الدخل) حيث بلغت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٢٢.٥٢٪) من إجمالي العينة في مقابل (٣٣.٨٠٪) ضعيفة جدا وضعيفة بينما الاستجابة المتوسطة بلغت (٤٣.٦٦٪) وجاء المتوسط الحسابي(٧٩.٧) وهو أقل نسبة في هذا المحور وهذا مما يؤكد أن خمس حجم العينة تقريبا جاءت استجاباتها نحو الانفاق دون الرجوع إلى الدخل مما يؤكد عدم مقدرة هذه الأسر على التربية الاقتصادية الصحيحة.

• **إجابة المحور الثاني:**

المحور الثاني :عندما تصرف الأسرة الراتب الشهري فهل ؟

والجدول (٥) يوضح ذلك :

المتأمل في الجدول (٥) والذي يتبين من استجابة عينة البحث على السؤال المطروح نحو الخيار الأول وهو: (تحدد الأسرة النفقات الشهرية مسبقا) حيث

جاءت نسبة كبيرة جداً وكبيرة (٤٣.٦٥٪) في مقابل ضعيفة جداً وضعيفة (٢٦.٧٥٪) والمتوسطة (٢٨.١٦٪) والمتوسط الحسابي بنسبة ٨٦.١٦ وهي أعلى نسبة في المحور ويفهم من ذلك أن ربع العينة كانت استجاباتها لا تتفق مع التربيةٍ الاقتصادية الصحيحة مما يتطلب لأن تحدد الأسرة نفقاتها الشهرية مسبقا ومن ثم يكون الانفاق في مستوى هذا التحديد المسبق.

جدول رقم (٥)التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول عندما تصرف الأسرة الراتب الشهريفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٣٠	٢١.١٢	٣٢	٢٢.٥٣	٤٠	٢٨.١٦	١٦	١١.٢٦	٢٢	١٥.٤٩	٨٦.١٦
٢	١٠	٧.٠٤	٢٢	١٥.٤٩	٢٢	١٥.٤٩	٤٦	٣٢.٣٩	٤٢	٢٩.٥٧	٧٦.٣٢
٣	١٤	٩.٨٥	٣٠	٢١.١٢	٣٢	٢٢.٥٣	٢٦	١٨.٣٠	٤٠	٢٨.١٦	٧٧.٤٣

وجاءت استجابات العينة نحو الخيار المطروح (لا تقوم الأسرة بتحديد النفقات الشهرية مسبقا) كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٢٢.٥٣٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة بنسبة (٦١.٩٦٪) والمتوسطة (١٥٫٤٩٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٧٦.٣٢)وهذا يعني أن خمس العينة تقريبا تنحو سلوكياتها نحو أنها لا تقوم بتحديد النفقات الشهرية مسبقا في حين أن أكثر من نصف العينة نجدها تقوم بتحديد النفقات الشهرية مسبقا وهو خيار يتفق مع التربية الاقتصادية الصحيحة.

وجاءت استجابات العينة نحو الخيار المطروح (تتم عملية الانفاق الشهري عشوائيا) حيث جاءت كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٣٠.٧٩٪) في مقابل (٤٦.٤٦٪) ضعيفة جدا وضعيفة والمتوسطة (٢٢٫٥٣٪) والمتوسط الحسابي بنسبة ٧٧.٤٣ وهذا يدل على أن ثلث العينة تقريبا تؤكد على أن سلوكياتها في الانفاق الشهري يتم عشوائيا مما يؤثر سلبا على تربية الأبناء الذين ينشأون على التقليد والمحاكاة لما يقوم به الوالدان أمامهم.

- **إجابة المحور الثالث**:

المحور الثالث: تقوم الأسرة بعمل خطة شهرية لاحتياجاتها الضرورية تتماشى مع دخل الأسرة فهل؟

جدول رقم (٦)التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول تقوم الأسرة بعمل خطة شهرية لاحتياجاتها الضرورية تتماشى مع دخل الأسرةفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٥٨	٤٠.٨٤	٤٤	٣٠.٩٨	٢٦	١٨.٣٠	٦	٤.٢٢	٨	٥.٦٣	٩٥.٤٦
٢	٦	٤.٢٢	٢٦	١٨.٣٠	٤٠	٢٨.١٦	٣٠	٢١.١٢	٤٠	٢٨.١٦	٧٧.٤٣
٣	١٠	٧.٠٤	٢٥	١٧.٦٠	٢٥	١٧.٦٠	٣٤	٢٣.٩٤	٤٨	٣٣.٨٠	٧٢.٩٤

يتضح من الجدول (٦) والذي يتبين فيه استجابات عينة البحث على السؤال المطروح نحو الخيار الأول (يتم شراء احتياجات الأسرة على قدر الحاجة) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٧١.٨٢٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة (٩.٨٥٪) والمتوسطة(١٨.٣٠٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٩٥.٤٦) وهي أعلى

نسبة في هذا المحور مما يؤكد وعي الأسر نحو شراء احتياجاتها الشهرية حيث يتم على قدر الحاجة وجاءت نسبتها ثلاث أرباع العينة تقريبا ولكن لابد أيضا من التنويه على أن بعض الأسر سلوكياتها نحو شراء احتياجاتها الشهرية لايكون بمقدار حاجتها.

وجاءت استجابة العينة نحو الخيار المطروح (يتم شراء احتياجات الأسرة دون النظر في ضرورياتها) حيث جاءت نسبة العينة كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٢٢.٥٢٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة بنسبة (٤٩.٢٨٪) والمتوسطة بنسبة (٢٨.١٦٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٧٧.٤٣) وهذا يدل على أن ربع العينة تقريبا تتجه في سلوكياتها الاقتصادية نحو شراء احتياجاتها الشهرية دون النظر إلى ضرورتها.

مما يدل على حاجة هذه الأسر وغيرها إلى التربية الاقتصادية الصحيحة في مقابل أكثر من ثلث العينة كانت استجاباتها وفق التربية الاقتصادية الصحيحة.

وقد جاءت استجابات العينة نحو الخيار المطروح (يتم شراء احتياجات الأسرة عشوائيا) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٢٤.٤٦٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة (٥٧.٧٤٪) والاستجابات المتوسطة (١٧.٦٠٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٧٢.٩٤) وهو أقل نسبة في هذا المحور وهذا يدل على أن خمس العينة لا يشتري وفق التربية الاقتصادية الصحيحة حيث يتم شراء احتياجات الأسر عشوائيا في حين أكثر من نصف العينة لا توافق على الشراء العشوائي مما يدل على وجود التربية الاقتصادية الصحيحة في هذا الخيار.

- **إجابة المحور الرابع**:

المحور الرابع : حينما يطلب الابن زيادة في مصروفه فهل ؟

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول حينما يطلب زيادة في مصروفهفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	١٢	٨.٤٥	٨	٥.٦٣	٢٨	١٩.٧١	٤٤	٣٠.٩٨	٥٠	٣٥.٢١	٧١.٨١
٢	٦٨	٤٧.٨٨	٣٨	٢٦.٧٦	١٦	١١.٢٦	٦	٤.٢٢	١٤	٩.٨٥	٩٢.٠٩
٣	٢٠	١٤.٠٨	٨	٥.٦٣	٣٦	٢٥.٣٥	١٦	١١.٢٦	٦٢	٤٣.٦٦	٦٥.٠٥

يتضح من الجدول (٧) والذي يتبين فيه استجابات عينة البحث على السؤال المطروح نحو الخيار الأول (يعطى الابن الزيادة في المصروف دون سؤاله) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (١٤.٠٨٪) في مقابل ضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٦٦.١٩٪) والمتوسطة (١٩.٧١٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٧١.٨١) مما يؤكد عدم وعي بعض الأسر بأهمية سؤال الابن عن هذه الزيادة وأين ينفقهامما يعرض بعض الأبناء بممارسة الرذائل بهذه النقود الزائدة عن الحد المطلوب. وجاءت استجابة العينة نحو الخيار المطروح (يسأل الابن عن زيادة المصروف) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٧٤.٦٤٪) في مقابل ضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (١٤.٠٧٪) والمتوسطة بنسبة (١١.٢٦٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٩٢.٠٩)

وهي أعلى نسبة في هذا المحور مما يؤكد على وعي غالبية الأسر بضرورة سؤال الابن عن زيادة المصروف في حين أن نسبة ربع العينة تقريبا تفتقد لمثل هذا السلوك مما يكون له أثر في التربية الاقتصادية على الأبناء.

أما الخيار الثالث وهو (ترفض الأسرة الزيادة مطلقاً) فقد جاءت كبيرة جداً وكبيرة بنسبة (١٩.٧١٪) في حين جاءت ضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٥٤.٩٢٪) والمتوسطة بنسبة (٢٥.٩٢٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٦٥.٠٥) وهي أقل نسبة في هذا المحورويدل هذا على ممارسة بعض الأسر للديكتاتورية في معاملة الأبناء وعدم السماح لآرائهم ومعرفة احتياجاتهم مما يعرض بعضهم إلى الجنوح نحو السرقة في حالة الاحتياج الشديد لهذه الزيادة وقد تكون هذه الزيادة مطلوبة لبعض الأمور.

• **إجابة المحور الخامس**:

المحور الخامس: عندما تتبقى بعض الأطعمة الزائدة عن حاجة الأسرة اليومية فهل ؟

جدول رقم (٨)التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول عندما تتبقى بعض الأطعمة الزائدة عن حاجة الأسرة اليوميةفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	١٠	٧.٠٤	–	–	٣٨	٢٦.٧٦	٣٤	٢٣.٩٤	٦٠	٤٢.٢٥	٦٨.٣٠
٢	٧٨	٥٤.٩٢	٢٦	١٨.٣٠	٢٦	١٨.٣٠	٤	٢.٨١	٨	٥.٦٣	٩٥.٤٥
٣	٤٤	٣٠.٩٨	٣٤	٢٣.٩٤	٣٨	٢٦.٧٦	١٢	٨.٤٥	١٤	٩.٨٥	٩٢.١

يتضح من الجدول (٨) أن تكرارات الاستجابات الواردة فيه نحو الخيار الأول للسؤال المطروح (هل تتخلص الأسرة من بعض الأطعمة الزائدة عن حاجتها برميها في القمامة) جاءت كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٧.٠٤٪) وضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٦٦.١٩٪) والمتوسطة بنسبة (٢٦.٧٦٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٦٨.٣٠) وهي أقل نسبة في المحور وهذا يدل على أن هناك نسبة عالية من الذين يرمون الأطعمة في صناديق القمامة ، وهذا سلوك مرذول يكتسبه الأبناء من الآباء في التربية الاقتصادية عن طريق التقليد والمحاكاة.

أما الخيار الثاني وهو (تحتفظ الأسرة بالأطعمة الزائدة لتتناولها فيما بعد) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٧٣.٢٢٪) في مقابل ضعيفة جدا وضعيفة بنسبة (٨.٤٤٪) والمتوسطة بنسبة (١٨.٣٠) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٩٥.٤٥) وهي أعلى نسبة في المحور مما يؤكد على وعي ثلاث أرباع العينة تقريبا بأهمية الاحتفاظ بالأطعمة لتناولها فيما بعد وأن ربع العينة تخالف ذلك مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتوعية الأسرة بأهمية ذلك.

أما الخيار الثالث في استجابات العينة نحو السؤال المطروح وهو (تعطى الأطعمة الزائدة للمحتاجين) فقد كانت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٥٤.٩٢٪) في حين ضعيفة وضعيفة جدا جاءت (١٨.٣٠٪) والمتوسطة بنسبة (٢٦.٧٦٪) وجاء المتوسط الحسابي (٩٢.١) وهذه النتيجة توضح أن أكثر من نصف العينة يؤكد على إعطاء الأطعمة الزائدة للفقراء والمساكين وهو سلوك يدل على

الوعي بين تلك الأسر في التكافل الاجتماعي بين الناس وبث قيمة العطاء من جانب الموسرين.

• **إجابة المحور السادس**:

المحور السادس: حينما تواجه الأسرة كثرة النفقات للمجاملات في المجتمع فهل ؟

جدول رقم (٩)التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول حينما تواجه الأسرة كثرة النفقات للمجاملات في المجتمعفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٣٤	٢٣.٩٤	٢٦	١٨.٣٠	٤٢	٢٩.٥٧	١٦	١١.٢٦	٢٤	١٦.٩٠	٨٦.٤٥
٢	٣٧	٢٦.٠٥	٤٧	٣٣.٠٩	٢٩	٢٠.٤٢	١٥	١٠.٥٦	١٤	٩.٨٥	٩٢.٠٩
٣	١٢	٨.٤٥	٢٦	١٨.٣٠	٢٢	١٥.٤٩	٢٢	١٥.٤٩	٦٠	٤٢.٢٥	٦٦.٨١

يتضح من الجدول (٩) أن تكرارات استجابات العينة نحو السؤال المطروح وكان الخيار الأول له (تدخر الأسرة جزءا من الراتب للإنفاق للمجاملات المجتمعية) حيث جاءت كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٤٢.٢٤٪) بينما ضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٢٨.١٦٪) والمتوسطة بنسبة (٢٩.٥٧٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٨٦.٤٥) وهذا يعكس عدم وعي الأسر بأصول التربية الاقتصادية الصحيحة حيث جاءت أقل من نصف العينة فقط هي التي تدخر من الراتب لمواجهة هذا الإنفاق بينما يقترب من ثلثي العينة لا تقوم بعملية الادخار لقلة الوعي في التربية الاقتصادية.

وجاءت تكرارات استجابات العينة نحو الخيار الثاني وهو (تتركها للظروف) كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٥٩.١٤٪) وضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٢٠.٤١٪) والمتوسطة بنسبة (٢٠.٤٢) والمتوسط الحسابي بنسبة (٩٢.٠٩) وهي أعلى نسبة في هذا المحور وهذا يدل على سلوك اقتصادي سيئ حيث أن ثلثي العينة تقريبا تترك مواجهة الانفاق المحتمل الزائد للظروف دون تخطيط مسبق مما يتنافى مع السلوكيات التربوية الاقتصادية الصحيحة.

أما تكرارات استجابات العينة نحو الخيار الثالث(تقترض من آخرين) حيث جاءت كبيرة جدا وكبيرة بنسبة (٢٦.٧٥٪) في حين ضعيفة وضعيفة جدا بنسبة (٥٧.٧٤٪) والمتوسطة بنسبة (١٥.٤٩) والمتوسط الحسابي بنسبة (٦٦.٨١) وهي أقل نسبة في هذا المحور وهذه النتيجة تمثل ربع العينة يفضلون الاقتراض من الآخرين للأنفاق للمجاملات المحتملة وهو ينافي السلوك الاقتصادي الصحيح حيث إنه يجب على الأسرة وضع خطة شهرية تتضمن ادخارا لمواجهة الحالات الطارئة.

• **إجابة المحور السابع**:

المحور السابع :عندما يصل الابن الأكبر إلى مرحلة الرشد فهل ؟

والجدول (١٠) يوضح ذلك :

يتضح من الجدول (١٠) أن نسبة كبيرة جداً وكبيرة في الخيار الأول لإجابة السؤال السابق وهو (يتحمل الابن الأكبر شراء اللوازم المنزلية) جاءت بنسبة

(٤٦.٤٦٪) ونسبة ضعيفة جداً وضعيفة بلغت (٢٣.٩٣٪) والمتوسطة بنسبة (٢٩.٥٧) والمتوسط الحسابي بنسبة (٨٥.٣٢) وهذا يمثل أقل من نصف العينة ويدل على أن نسبة كبيرة من العينة (أكثر من نصفها) لا تدرب الابن الأكبر على تحمل المسؤولية الاقتصادية للأسرة، ومن المفروض أن تقوم الأسرة بتدريب الابن الأكبر على مواجهة الحياة وتحمل المسؤولية من النواحي الاقتصادية فهو رجل المستقبل في تكوين أسرته المستقبلية وعلى الأسرة أن تقوم بتدريبه تحت رعاية أسرته حتى يكون مؤهلا لذلك.

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول عندما يصل الابن الأكبر إلى مرحلة الرشد فهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٥٢	٣٦.٦١	١٤	٩.٨٥	٤٢	٢٩.٥٧	٨	٥.٦٣	٢٦	١٨.٣٠	٨٥.٣٢
٢	١٨	١٢.٦٧	١٨	١٢.٦٧	٥٠	٣٥.٢١	٢٢	١٥.٤٩	٣٤	٢٣.٩٤	٨٠.٨٢
٣	٣٨	٢٦.٧٦	٤٢	٢٩.٥٧	٣٢	٢٢.٥٣	١٤	٩.٨٥	١٦	١١.٢٦	٩٠.٩٦

في حين جاءت نسبة الخيار الثاني وهو (يتحمل الأب شراء اللوازم المنزلية دون مشاركة الابن الاكبر) فنسبة كبيرة جدا وكبيرة بلغت (٢٥.٣٤٪) وضعيفة وضعيفة جدا (٣٩.٤٣٪) والمتوسطة بنسبة (٣٥.٢١٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٨٠.٨٢) وهذه يدل دلالة قاطعة على أن ربع عينة البحث تؤكد تحمل الأب شراء اللوازم المنزلية دون مشاركة فعلية من الابن الأكبر وهو سلوك اقتصادي غير صحيح فمن المفروض أن يصطحب الأب ابنه عند الشراء حتى يتدرب على ذلك من تعامل البائع واختيار الأصناف ومعرفة الصالح منها والتأكد من صلاحية الأغراض المشتراه والتفضيل بين الأصناف وكلها أمور يتدرب عليها الصغير تحت رعاية والديه وهو مما تؤكده التربية الاقتصادية الأسرية الصحيحة.

أما استجابات عينة البحث نحو الخيار الثالث لهذا السؤال وهو (يتحمل الأب شراء اللوازم المنزلية مع مشاركة الابن الأكبر) فقد جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٥٦.٣٣٪) في حين جاءت نسبة ضعيفة وضعيفة جدا (٢١.١١٪) والمتوسطة بنسبة (٢٢.٥٣) والمتوسط الحسابي بنسبة (٩٠.٩٦) وهي أعلى نسبة في المحور السابع، ومع أن هذه النتيجة تؤكد أن أكثر من نصف العينة ترى مشاركة الابن مع الأب في شراء اللوازم المنزلية وهو الخيار الصحيح من بين الاستجابات التي تتفق مع أصول التربية الاقتصادية الصحيحة للأسرة إلا أن الباحث يرى أن بقية النسبة تدل على أن هناك أسرا لا تقوم بهذا السلوك الاقتصادي الصحيح مما يفوت الفرصة على الابن في ممارسة سلوكيات اقتصادية صحيحة تحت رعاية الأب المعلم الأول له في هذه التربية الاقتصادية الصحيحة.

- **إجابة المحور الثامن**:

المحور الثامن :عندما تناقش الأسرة الميزانية في أول الشهر فهل ؟

والجدول (١١) يوضح ذلك :

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول عندما تناقش الأسرة الميزانية في أول الشهر فهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	١٦	١١.٢٦	٦	٤.٢٢	٢٢	١٥.٤٩	٣٢	٢٢.٥٣	٦٦	٤٦.٤٧	٦٢.٧٩
٢	٤٢	٢٩.٥٧	٢٦	١٨.٣٠	٢٤	١٦.٩٠	١٨	١٢.٦٧	٣٢	٢٢.٥٣	٨١.٩٤
٣	–	–	–	–	١٦	١١.٢٦	٥٤	٣٨.٠٢	٧٢	٥٠.٧٠	٦٦.١٨

يتضح من الجدول (١١) والمبين به استجابات عينة الدراسة على السؤال المطروح في الخيار الأول وهو (تشرك الأسرة الإبن الأكبر في مناقشة الميزانية في أول الشهر) فقد كانت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (١٥.٤٨٪) ونسبة ضعيفة وضعيفة جدا (٦٩٪) والمتوسطة بنسبة (١٥.٤٨٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٦٢.٧٩) وهي أقل نسبة في المحور وقد أوضحت هذه النتيجة على أن أكثر من ثلثي العينة لا تشرك الابن الأكبر في مناقشة الميزانية في أول الشهر مما يفقد هذا الابن الحوار الاقتصادي وتدريبه عليه، فوجود الابن ضمن لجنة مكونة من الأبوين والابن لمناقشة ميزانية الأسرة ومعرفة المدخلات والمخرجات وأوجه الانفاق المالية كلها أمور يجب أن يتدرب عليها الابن لتحمل المسؤولية كاملة فيما بعد.

أما استجابات عينة الدراسة نحو الخيار الثاني وهو (تشرك البنين والبنات على حد سواء في هذا النقاش) فقد كانت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٤٧.٨٧٪) في حين نسبة ضعيفة وضعيفة جدا (٣٥.٢٠٪) ونسبة المتوسطة (١٦.٩٠٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٨١.٩٤) وهي أعلى نسبة في هذا المحور ويدل هذا على خلل تعاني منه الأسر في مجال التربية الاقتصادية الاسرية حيث جاءت أقل من نصف العينة هي التي تؤكد اشتراك البنين والبنات على حد سواء في مناقشة ميزانية الأسرة وتدريب كل من البنات والأولاد في ذلك.

فالتربية الأسرية لا تقوم على عنصر الرجل فقط بل إن البنت أيضاً وهي ربة الأسرة فيما بعد لابد أن تقوم بهذه المشاركة الفعالة في التنشئة الاقتصادية الصحيحة واتاحة الفرصة لها والتدرب على وضع الخطة الاقتصادية والمناقشة والحوار في ذلك.

وقد جاء الخيار الثالث وهو (تشرك البنين فقط دون البنات في هذا النقاش) حيث بلغت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (لا شئ) أما ضعيفة وضعيفة جدا فقد بلغت نسبتها (٨٨.٧٢٪) ونسبة المتوسطة (١١.٢٧٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٦٦.١٨) وهذا يدل على اعتماد الأسر بشكل كبير على الولد دون البنت في مناقشة ميزانية الأسرة بالرغم أن السلوك الصحيح يؤكد ضرورة مشاركة البنت مثل الولد تماما فالأسرة لا تتكون من اب فقط بل أم لها وعي بالتربية الاقتصادية السليمة.

• **إجابة المحور التاسع**:

المحور التاسع : عند تكليف أحد الأبناء بشراء اللوازم المنزلية فهل ؟

والجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول رقم (١٢)التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول عند تكليف أحد الأبناء بشراء اللوازم المنزليةفهل ؟

رقم العبارة	التكرار والنسب المئوية لدرجة الموافقة										المتوسط الحسابي
	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	٧٠	٤٩.٢٩	٣٦	٢٥.٣٥	٢٢	١٥.٤٩	١٠	٧.٠٤	٤	٢.٨١	٩٧.٧٣
٢	٤	٢.٨١	٢٢	١٥.٤٩	٤٨	٣٣.٨٠	٢٨	١٩.٧١	٤٠	٢٨.١٦	٧٧.٤٤
٣	٢٨	١٩.٧١	٤٨	٣٣.٨٠	٣٢	٢٢.٥٣	١٤	٩.٨٥	٢٠	١٤.٠٨	٨٨.٧٠

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) والذي يبين استجابات عينة الدراسة نحو السؤال المطروح والخيار الأول منه وهو (يتم ارشاد الابن المكلف بشراء اللوازم المنزلية) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٧٤.٦٤٪) ونسبة ضعيفة وضعيفة جدا (٩.٨٥٪) ونسبة المتوسطة (١٥.٤٩٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٩٧.٧٣) وهي أعلى نسبة في هذا المحور وهذا يدل على أن ثلاث أرباع العينة تقريبا لديه وعي بأهمية ارشاد الابن المكلف بشراء الأغراض واللوازم المنزلية قبل ذهابه إلى المتجر لإحضارها وما تقوم به الأسرة من توعية اقتصادية للأبناء وتحصينهم بهذه الأسس والمبادئ الاقتصاديةالصحيحة.

وجاءت استجابات العينة نحو الخيار الثاني وهو (ترك الحريةٍ للابن الأكبر بشراء اللوازم المنزلية دون تدخل) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة بواقع (١٨.٣٠٪) ونسبة ضعيفة وضعيفة جدا (٤٧.٨٧٪) والمتوسطة بنسبة (٣٣.٨٠٪) والمتوسط الحسابي بنسبة (٧٧.٤٤) وهي أقل نسبة في هذا المحور حيث دلت هذه النتيجة على أن خمس العينة تقريبا يؤيد ترك الحرية للابن الأكبر في الشراء دون تدخل وهذا سلوك لا يتفق مع أسس التربية الاقتصادية الأسرية الصحيحة حيث إنه من المفترض توعية الابناء بأسس التربية الاقتصادية كما بين الباحث من قبل.

وجاءت نتيجة الخيار الثالث وهو (يتم ارشاد الابن باللوازم المنزلية الأساسية سواء الأساسية منها و الثانوية) حيث جاءت نسبة كبيرة جدا وكبيرة (٥٣.٥١٪) في مقابل ضعيفة وضعيفة جدا (٢٣.٩٣٪) والمتوسطة بنسبة (٢٢.٥٣٪) وجاء المتوسط الحسابي بنسبة (٨٨.٧٠) وهذا يدل على أن أكثر من نصف العينة لديه وعي بأهمية ارشاد الابن المكلف بشراء اللوازم المنزلية سواء الأساسية منا والثانوية وهي من أسس التربية الاقتصادية السليمة وما يستلزمه هذا الإرشاد من التوعية بالأسعار المخفضةٍ وأماكن تواجدها ومدى صلاحيتها للاستخدام في حين أن ربع العينة تقريبا تفتقد تلك التوعية مما يؤثر على تربية الأبناء نحو السلوك الاقتصادي الصحيح.

- **نتائج البحث**:

- بينت نتائج الدراسةعن وجود نسبة من الأسر لا تقوم بمناقشة المصروفات مقابل الدخل وبالتالي فإن هذه الأسر تفتقد إلى أسس ومبادئ التربية الاقتصادية الصحيحة مما يؤثر سلبا على تربية الأبناء والتخطيط السليم لهم.

- أسفرت النتائج عن وجود أسر لا تقوم بتحديد الانفاق الشهري مسبقاً وتتم عملية الانفاق الشهري عشوائيا دون استناد إلى خطة تضعها الأسرة أول كل شهر ومناقشة تلك الخطة وفق الراتب الشهري لها، ومن المعلوم أن الأبناء يكتسبون السلوكيات من الآباء عن طريق محاكاة السلوك وتمثله وبالتالي فإن كانت الأسرة تسير عشوائية الانفاق فإنها ستواجه بعض الضغوط التي تعاني منها وبالتالي فإن الأثر يعود على الأبناء.
- أوضحت نتائج الدراسة أن أسرا تقوم بشراء احتياجاتها دون النظر إلى ضرورة هذه الاحتياجات للأسرة وبالتالي فإن الشراء الأسري للاحتياجات لا يتم وفق الحاجه الضرورية مما يؤكد ذلك على الأثر السيئ لدى الأبناء مما يكون لديه خلل في التنسيق بين الإنفاق والاحتياج فيفقد أساسا من أسس العمليات الاقتصادية في التربية.
- أظهرت النتائج أن بعض الأسر تعطي الابن زيادة في المصروف إذا طلب ذلك دون سؤاله فيما ينفقه وحاجته إلى هذه الزيادة وهذه الأمور من الأخطاء التي يقع فيها بعض الأسر، فسؤال الابن أو البنت عن الزيادة في المصروف ومدى حاجة الابن لها وكيفية انفاق هذه الزيادة ضروري من ضروريات التربية الاقتصادية ومعرفة الابوين عن تلك المصروفات أمر بالغ الأهمية حتى لاينحرف الأبناء في سلوكيات مرذوله كالتدخين أو تناول المخدرات. كما تبين أن بعض الأسر ترفض هذه الزيادة في المصروف دون مناقشة الابن او البنت في ذلك وربما يكون الاحتياج فعليا وأمرا ضروريا مما يحدو بالابن إلى اللجوء إلى الاقتراض أو السرقة وكلها سلوكيات خاطئة يجب على الأسر التوعية بها.
- أسفرت نتائج الدراسة على أن بعض الأسر تتخلص من الأطعمة الزائدة عن حاجاتها برميها في القمامة وهو سلوك يتنافى مع الآداب الإسلامية وربما تدخل في التبذير الذي حذرنا منه الله سبحانه وتعالى بقوله (إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين) (الاسراء:٢٧) وقد يؤثر ذلك في تربية الأبناء فيكتسبون سلوكيات التي يرونها في تصرفات الآباء والأمهات مما يحدو بهم إلى فعل ما يفعلون.
- أسفرت نتائج الدراسة أن بعض الأسر ليس لديها رؤى اقتصادية نحو كثرة الانفاق للمجاملات في المجتمع وليس لديها خطة مسبقة فقد تركت الأمر للظروف أو الاقتراض من الآخرين لمواجهة تلك المجاملات في جلب الهدايا وغيرها ومن هنا يبرز ضرورة نشر ثقافة الادخار كمبدأ مهم في التربية الاقتصادية ووضع خطة شهرية تقرها الأسرة مسبقاً لمواجهة أي حالات طارئة من الانفاق مع ضرورة إكساب الأبناء تلك السلوكيات.
- أتضح من نتائج البحث عن وجود أسر لا تقوم بتدريب الابن الأكبر على تحمل شراء اللوازم والاحتياجات المنزلية بل يقوم الأب بشراء هذه اللوازم دون مشاركة الابن وذلك مما يفقد هذا الابن الممارسة الفعلية والتعامل مع السلع وبائعها والتعرف إلى صلاحيتها والاختيار الأمثل لها تحت رعاية الأبوين وكلها من أسس التربية الاقتصادية الصحيحة.

- بينت النتائج أن بعض الأسر لا تشارك الأبناء والبنات في مناقشة الميزانية الأسرية كل أول شهر بل هذه الأسر تقتصر على حضور الابن الأكبر تلك المناقشة دون البنات مما يفقد هؤلاء الأبناء الفرصة الحقيقية لمناقشة الأسرة ومعرفة المدخلات والمخرجات وهي عمليات أساسية في التربية الاقتصادية للأبناء.
- أسفرت نتائج البحث عن كثير من الأسر لديها وعي بأهمية إرشاد الأبناء باللوازم المنزلية والأساسية وهو سلوك يدعم ما تدعو اليه التربية الاقتصادية الصحيحةوأن نسبة قليلة من الأسر ليس لديها هذا الوعي وهو سلوك يتعارض مع ما تدعو إليه التربية الاقتصادية الصحيحة مما يستدعي توجيه التربية الأسرية لضرورة بث هذا الوعي لدى الأبناء.

- **التوصيات والمقترحات**:

بعد اطلاع الباحث على النتائج السابقة وما توصلت إليه فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- ضرورة العمل على تثقيف الأسر بالوعي الاقتصادي وأسس ومبادئ التربية الاقتصادية الصحيحة وذلك من خلال برامج ودورات يقدمها لهم أساتذة متخصصون في هذا المجال.
- ضرورة التوعية من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءةٍ عن خطط تضعها الأسر كل أول الشهر تحدد فيه أوجه الإنفاق مسبقا من احتياجات ومستلزمات الأسرة.
- ضرورة انشاء جمعيات توعوية اقتصادية للمقبلين على الزواج أو المتزوجين حديثا لبث التوعية لهم وإكسابهم أنماط سلوكية اقتصادية صحيحيه.
- ضرورة التوعية بالسلوكيات التربوية الصحيحة نحو الأطعمة الزائدة عن حاجة الأسر وعدم التخلص منها برميها في القمامة.
- إنشاء بنك للأطعمة يجمع فيه الفائض من حاجات تلك الأسر إذا كانت بحالة جيدة ويتم توزيعها على الأسر الفقيرة والمحتاجة مع نشر ثقافة التكافل الاجتماعي بين الناس.
- نشر ثقافة الادخار بين الأسر عن طريق البرامج التوعوية كمبدأ اقتصادي إسلامي تربوي تقوم القنوات الإعلامية ببثها للمواطنين.
- بث القصص المتلفزة عن التربية الأسرية الصحيحة للأبناء من النواحي الاقتصادية بمشاهد تمثيلية يظهر فيها تكليف الأبناء حين يصلون إلى مرحلة الوعي باقتصاديات الأسرة تحت إشراف أسرهم.
- إشراك الأبناء في عملية مناقشة ميزانية الأسرة ومعرفة الدخول وأوجه الانفاق وغيرها من أمور التربية الاقتصادية الأسرية.
- تدريب الأسر على التخطيط الاقتصادي الشهري للأسرة يتوازن فيه الانفاق مع الدخل الشهري للأسرة وتطبيقهم لهذا البرنامج.

• مراجع البحث:

- إسماعيل، سعيد(٢٠٠٢م): التربية الاقتصادية الإسلامية للأبناء في البيت والمدرسة، ندوة التربية الاقتصادية والإنسانية في الإسلام، القاهرة، مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر، ومركز الدراسات المعرفية.
- البحيري ، خلف محمد (٢٠٠٤ م): التربية الاقتصادية الذاتية للأبناء . مدخل لتطوير التربية الوالدية من منظور إسلامي ، ندوة كلية التربية بسوهاج . مصر.
- بكار، عبد الكريم(١٤٢٢هـ): مدخل إلى التنمية المتكاملة رؤية إسلامية، دمشق، دار القلم ط٢
- بكار ، عبد الكريم (١٤٢٢هـ): من أجل انطلاقة حضارية شاملة أسس وأفكار في التراث والثقافة والاجتماع ، دمشق : دار القلم ، ط٢ .
- بلبكاي، جمال (٢٠١٤م): تربية الابناء على مفاهيم الاقتصاد الاسلامي، مركز جيل البحث العلمي بالمؤتمر العلمي الدولي السابع، جامعة واسط، العراق.
- تركي، عبد الفتاح إبراهيم، (١٩٩٣م):نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعة
- حجي ، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢ م): اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي (التعليم والأسرة والإعلام) ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- الحربي ، حامد سالم (١٤٢١هـ): التربية الأسرية في الإسلام قبل التكوين وبعده ، بحث منشور بمجلة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- حسانين،محمدسمير، (١٩٩٤م): التربيةالأسرية،طنطا،مطبعةالأشوللطباعة.
- الحمود، هناء القاسم (٢٠٠٦): دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض مابين (٥ -٦): سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- حيدة ، محمد علي (١٤١٦هـ): التربية الاقتصادية مدخل لحل الأزمة الاقتصادية من منظور إسلامي، الرياض، دار الخاني للنشر والتوزيع.
- خضر ، صلاح (١٩٩٩م): بعض الجوانب التربوية لتربية الأولاد في الإسلام ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٨٤)
- الخميسي ، السيد سلامة (٢٠٠٠م): التربية والمدرسة والمعلم ، وقراءة اجتماعية ثقافية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية)
- زكي ، إحسان وآخرون(١٩٨٧م): رعاية الأسرة والطفولة، الطبعة الأولى، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- سرحان ،منير (١٩٩٧م): في اجتماعيات التربية ، القاهرة ، الانجلو المصرية.
- سليمان، أحمد (١٤٢١ه): سلوك المستهلك بين النظرية والتطبيق مع التركيز على السوق السعودية، معهد الادارة العامة، مركز البحوث.
- صباح ، غربي ،(٢٠٠٨م): الاستثمار في التعليم ونظرياته ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيصر . بسكة جانفيه جوان ، العددان الثاني والثالث.
- عبد العزيز ، محمد عبد اللطيف (١٤٢٧هـ): التربية الاقتصادية في الإسلام دراسة تحليلية في ضوء القرآن والسنة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عبود، عبدالغنى(١٩٩٢م): التربية الاقتصادية في الإسلام، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- عبيدات، ذوقان، وآخران(١٩٩٩م): البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض، دار أسامه للنشر والتوزيع.
- عثمان ، محمد عبد السميع (١٤٢١ هـ): الأسرة محور التربية في ضوء التوجيهات الإسلامية ، بحث منشور مجلة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- العلياني ، سعد بن هاشم محمد (٢٠٠٦م): التربية الاقتصادية ٤٢في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة ، (دكتوراه غير منشورة) كلية التربية جامعة أم القرى.
- القاضي ، سعيد إسماعيل عثمان (٢٠٠٢م): التربية الاقتصادية الإسلامية للأبناء في البيت والمدرسة بحث مقدم إلى ندوة التربية الاقتصادية والانمائية في أقسام كلية التربية . جامعة الأزهر.
- وطفة ، علي (١٩٩٣ م): علم الاجتماع التربوي ، دمشق ، مطبعة الاتحاد .
- منى السالوس، (٢٠٠٢م): مبادئ التربية الاقتصادية للمستهلك في الإسلام، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، ع٤.
- مقابلة ، نصر يوسف (١٩٩٨م): أثر حجم الأسرة ومكان سكنها على ممارسةالأطفال للعادات غير الصحيحة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٣٦)

****

البحث العاشر:

الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة لتنمية المجتمع

إعداد :

د/ أميرة عبدالسلام زايد

أستاذ أصول التربية

كلية التربية جامعة كفر الشيخ

الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة لتنمية المجتمع

د / أميرة عبد السلام زايد

• **مستخلص البحث** :

قدم البحث توصيفا مبسطا لواقع تمكين المرأة في بعض المجالات والذي عكس ضعف أبعاد هذا التمكين ، حيث جاءت فكرة التمكين مع تطور مفهوم التنمية في المرحلة الحالية "التنمية المستدامة" وأنه آلية هامة لتحقيق تنمية المجتمع مما تتطلب ضرورة توفر الآليات والأساليب الجديدة لتحقيق هذا التمكين للجميع وخاصة المرأة التي تعاني العديد من المشكلات التي تعوق مشاركتها الحقيقية في تنمية المجتمع ، ومن ثم التعرف على الاتجاهات الحديثة على مستوى العالم التي سعت إلى تمكين المرأة في كافة المجالات ، ومحاولة الافادة منها في وضع تصور مقترح لتمكين المرأة لتنمية مجتمعها وتطوير أوضاعها. من ثم سعى البحث إلى: إلى محاولة رصد أهم الاتجاهات الحديثة والجهود العربية والعالمية المبذولة لتمكين المرأة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والتكنولوجية ، ثم تقديم تصور مقترح لتمكين المرأة من أجل تفعيل مشاركتها في تنمية المجتمع.وتم مناقشة الموضوع الحالي في سياق المحاور التالية: أولا: مدخل عن مفهومي التنمية والتمكين.ثانيا: أبعاد تمكين المرأة ومعوقاته. ثالثا: الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة: الاتجاهات الحديثة في تنشئة المرأة وإنماء وعيها بضرورة تمكينها. والاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة في بعض المجالات وإبراز علاقته بالتنمية الذاتية للمرأة وتنمية المجتمع. رابعا: تصور مقترح لتمكين المرأة وتفعيل مشاركتها في تنمية المجتمع. وتناولت الدراسة العديد من الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة في كافة المجالات ومنها: الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة تعليميا.الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة اقتصاديا. الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة سياسيا. الإتجاهات الحديثة في تمكين المرأة صحيا. الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة اجتماعيا وثقافيا. الإتجاهات الحديثة في تمكين المرأة تكنولوجيا ومعرفيا. الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة نفسيا. وانتهت الدراسة إلى استخلاص بعض النتائج منها: يتضمن تمكين المرأة مجالات عدة منها سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتعليمية والتي تواجه بعض المعوقات. تمكين المرأة في كافة مجالات الحياة والتوزيع العادل لثمارالتنمية يقود إلى التنمية المستدامة. وأخيرا وضع تصور مقترح لتمكين المرأة لتفعيل مشاركتها في تنمية المجتمع.

الكلمات المفتاحية : التمكين . تمكين المرأة . التنمية . التنمية المستدامة . تنمية المجتمع . الاتجاهات الحديثة.

Recent trends in women's empowerment for Community Development

Abstract:

The research was presented rated simplified reality empowerment of women in some areas, which reversed twice the dimensions of this empowerment, where the idea of empowerment with the evolution of the concept of development in the current phase of "sustainable development" and that an important mechanism for achieving community development Which requires the need for new mechanisms and methods to achieve this empowerment for all, especially women, who suffer many of the problems that hinder the real participation in community development, And then to identify recent trends in the world, which has sought to empower women in all fields, and try to utilize them in visualizing the proposal to empower women to the development of society and the development of their positions.Then research seeks to: attempt to monitor the most important recent trends and the efforts of Arab and international efforts to empower

women in the political, economic, social, educational, cultural and technological fields, and then submit a proposal for the perception of women's empowerment in order to activate its participation in the development of society.They discussed the current topic in the context of the following themes:First, the entrance for the concepts of development and empowerment.Second: the dimensions of women's empowerment and its obstacles.Third: Recent trends in women's empowerment:Fourth: imagine a proposal to empower women and activating their participation in community development.The study dealt with a number of recent trends in the empowerment of women in all areas, including: Recent trends in women's empowerment education. Recent trends in women's economic empowerment. Recent trends in women's political empowerment. Recent trends in the health of women's empowerment.Recent trends in social and cultural empowerment of women.Recent trends in technology and cognitive empowerment of women. Recent trends in the empowerment of women psychologically.The study ended to draw some conclusions, including:Includes the empowerment of women several areas of political, economic, cultural, social, educational, and some of the obstacles facing them.The empowerment of women in all spheres of life and equitable distribution of the proceeds of development leads to sustainable development.Finally conceived proposal for raising and empowerment of women to the development of society.

Keywords: empowerment - the empowerment of women - development - sustainable development - the development of society - the modern trends.

- **مقدمة الدراسة**:

احتلت قضايا المرأة ومشاركتها التنموية ركناً أساسياً في المواثيق والمؤتمرات الدولية بداية من النصف الأخير من القرن العشرين حتى الآن والتي تستهدف تمكين المرأة وتعظيم مشاركتها في عملية التنمية في شتى المجالات. تلك التنمية التي تستند فى أي مجتمع على العنصر البشري وطاقاته الفعالة ، فالإنسان هو أساس عملية التنمية. وإذا كانتٍ المرأة تمثل نصف هذه الطاقة البشرية فإن عدم أو ضعف تمكين المرأة يُعد هدرا في الفاعلية الإنسانية والطاقة البشرية ويعوق التنمية في المجتمع. وهذا يتطلب أن تكون المرأة ذاتها على وعي بتلك العلاقة الوثيقة بين مستوى وعيها بضرورة تمكينها في كافة مجالات الحياة في ظل مُناخ من العدالة والإنصاف من ناحية ، وبين تنمية المجتمع وتقدمه من ناحية أخرى.

وانطلاقاً من تقارير التنمية الإنسانية العربية منذ عام ٢٠٠٢ حتى الآن ، ونتائج العديد من المؤتمرات الدولية والعربية مثل مؤتمر السكان والتنمية بالقاهرة ١٩٩٤، ومؤتمر كوبنهاجن ١٩٩٥، ومؤتمر بكين ٢٠٠٠، ومؤتمر السكان والتنمية ٢٠١٤ وغيرها من مؤتمرات نلمس اهتمام بقضايا المرأة وضرورة النهوض بها وتمكينها للمشاركة في تنمية المجتمع. فقد أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ أن التنمية الإنسانية في البلدان العربية تعاني من نقص في تمكين المرأة، ونادت بضرورة إيجاد آليات واستراتيجيات كفيلة بتحقيقه في كافة مجالات الحياة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٣ ، ٢٤ -٢٥). مما يدعو إلى ضرورة التركيز على المرأة المهمشة ، ومشاركتها في مجالات الحياة

كافة لتحقيق التنمية ، وتحريرها من الحرمان بجميع أشكاله وتوسيع الخيارات أمامها، والتغلب على ظاهرة التمييز ضدها، والتخلص من معوقات تمكينها .ٍمما سبق يتضح الاهتمام العالمي والمحلي بقضايا المرأة وضرورة تمكينها مجتمعيا من أجل تنمية أفضل للمجتمع.

ولما كانت مؤسسات التربية هي المصنع الحقيقي لإعداد الأفراد وتأهيلهم للانخراط بفعالية فى المجتمع ؛ لذا يقع عليها عبء كبير في إرساء وتنمية وعي المرأة بأهمية تمكينها في كافة المجالات. "فالتعليم منوط بأداء هذا الدور وفقا لأعلى معدلات الأداء والفعالية التربوية والنفسية كما تحددها معدلات الجودة فى المجتمعات الساعية إلى النهوض الحضاري..."(سالم ، ٢٠٠٧ ، ٥٠٩). وهذا يفرض على التربية أن تمكن الجميع فى عصر العولمة بدون استثناء ، من استثمار جميع إمكاناتهم ، وكل طاقاتهم إلى أقصى حد ، وهو ما يعني بالنسبه لكل فرد . رجلا كان أم إمرأة . شحذ قدراته الذاتية والاستمتاع بحقوقه والمشاركة في تنمية مجتمعه.

ورغم كل الجهود المبذولة لتفعيل مشاركة المرأة في عملية التنمية في مجتمعاتنا العربية ، إلا أنها في حاجة إلى المزيد فقد أشار التقرير الاستراتيجي العربي إلى "أن قضايا المرأة العربية لم تحظ بعد باكتساب الرأي العام ، فما تزال العديد من القضايا محل جدل وعدم اتفاق عام. وقد أشارت دراسة جمعة (٢٠٠٠): إلى انخفاض تمثيل النساء العربيات في مواقع الحكم على المستوى الوزاري ، وارتفاع نسبة تمثيلها في المستوى دون الوزاري وتواجد المرأة في السلطة يعتبر تمثيلا رمزيا ذا سلطة محدودة ، لا تتيح لها إحداث تغيير في عملية صنع السياسة. كما خلصت دراسة صالح (٢٠٠٠): إلى أن فرص مشاركة المرأة وتمكينها سياسيا في منطقة الخليج تتراوح بين سلسلة تجارب تتقدم فيها حقوق المرأة بمقدار تطور النظام السياسي كما في تجربة عمان وقطر والبحرين والكويت. وأن عدم نجاح أي من المرشحات في تجربة قطر للانتخابات البلدية يرجع إلى التقاليد والأعراف ، وضعف وعي المرشحات بالدور الذي يمكن أن تلعبه في مواقع صنع القرار وقلة الخبرة في إقناع المواطنين. وأن التنمية الكويتية الحاكمة رغم أنها تمكن المرأة الكويتية من فرص التعليم والرعاية وتبوء المناصب العامة ، إلا أنها لا تمنحها حقوقها السياسية في الانتخاب والترشيح. وهذا يعني أن المرأة في وطننا العربي مازالت طاقة مهمشة في عملية التنمية ، إلا أن هذا الوضع يتغير بالتدريج في ظل احتياجات المجتمع المعاصر حيث الحاجة لتفعيل كل الموارد البشرية المؤهلة من الرجال والنساء في خطط وعمليات التنمية لمجابهة التحديات..

وفي بُعد التمكين السياسي توصلت دراسة بنان (٢٠٠٥): إلى أن التجربة السياسية العربية يسودها الجانب الشكلي للديمقراطية ولم تراع مضمون تفعيل القيم في النظرية والممارسة الديمقراطية. ورغم تقبل الأنظمة السياسية العربية لتمكين المرأة سياسيا بإعطائها حق الانتخاب والترشيح إلا أن المجتمع بخلفيته الاجتماعية والثقافية يرفض تقبل دخول المرأة للعملية السياسية. وكشفت دراسة السمالوطي (٢٠٠٧): عن واقع دور الجمعيات الأهلية في مصر تجاه تمكين المرأة، من حيث حجم الجمعيات الأهلية والنسائية وحجم مشاركة المرأة في

الجمعيات الأهلية المختلفة. وخلصت إلى أن دور الجمعيات الأهلية في دعم تمكين المرأة ومشاركتها يتسم بالضعفٍ ، وقلة الاهتمام بتنظيم البرامج والخدمات التي تستهدف خدمة المرأة ، وأيضا قلة البرامج التي تقدمها الجمعيات الأهلية لتنمية وعي المرأة بالسياق الاجتماعي والسياسي المحيط بما يحقق تمكينها.

وأبرزت دراسة جمعه (٢٠٠٥) أبعاد الجدل الدائر حول تمكين وتهميش المرأة من مدخل المواطنة ومواقف الأطراف الفاعلة فيه ، والاستراتيجيات المستخدمة للتمكين أو التهميش ، ومحاولة تقديم بديل يتلاءم مع الواقع المصري يسمح بتفعيل مواطنة المرأة في المجتمع ، ومن خلال نفس المدخل ميزت دراسة الفقير (٢٠٠٤) بين مستويين أساسيين في فهم حقوق المرأة. المستوى الأول: معني بحالة المواطنٍة بإطلاق ، ويمكن إجماله بأن جميع المواطنين فى الوطن العربى نساءً ورجالاً عليهم واجبات ، لكنهم لا يتمتعون بكثير من الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية ، وأحيانا الاقتصادية والمستوى الثانى: وهو معني بالنساء من المواطنين ، ويوضح أن النساء تشغلن حيزا أدنى مقارنة بالرجال "مواطنة درجة ثانية" مما يوضح حالة التبعية والانقياد التى تعانيها النساء العربيات. هذا والجدل بين المستويين قائم وفى الغالب تتجه دائرة الحوار الذكورية ناحية المستوى الأول عند الحديث عن حقوق المرأة ومواطنتها.

وعلى المستوى المصري الآن هناك العديد من المنظمات النسائية تستهدف الدفاع عن حقوق المرأة والنهوض بها والتى تنقسم إلى نوعين هما: المنظمات التى تشكلها النساء وتقتصر مواقع صنع القرار فيها (مجلس الإدارة ، والعضوية) ، على النساء فقط وتخدم النساء ، إلا أنها تفتح أبوابها لعضوية الذكور انطلاقا من أن قضايا المرأة تحتاج إلى دعم قوى المجتمع ككل ومن الرجال بصفة خاصة (تقرير التنمية البشرية لمصر ، ٢٠٠٨ ، ٦٥ -٦٦).

وقد ظهر اتجاه تمكين المرأة على يد عدد من مفكري دول العالم الثالث من النساء المنتميات إلى مجموعة DAWN والتي تعني تنمية مشاركة المرأة من أجل عصر جديد (Development Alternatives with Woman for New Era) (التنمية المستدامة وتمكين المرأة ، ٢٠١١ ، ١).

وبإستقراء التطور التاريخي لنظرة المجتمع الإنساني لوضع المرأة نجد أن المرأة عانت أشد المعاناة عبر العديد من الثقافات.. فكانت تُحرمٍ من كثير من الحقوق حتى جاء الإسلام وأقر مبدأ المساواة بين الناس جميعا ... وقد شكلت هذه النظرة منطلقا لتحسين وضعية المرأة عبر دساتير وتشريعات الدول العربية والإسلامية فقضى بذلك الإسلام على سطوة النظام الأبوي المرتكز على التمييز وعلى حصر دور المرأة فى بوتقة الشئون الخاصة (يدر ، ٢٠٠١ ، ٢). ومن أبرز مظاهر تكريم شريعة الإسلام للمرأة ووجوه المساواة بينها وبين الرجل ، المساواة بينهما في أصل الخلقة ، وفي التكاليف الشرعية ، و الحقوق المدنية ، والمساواة فى طلب العلم والمعرفة ، وفى تحمل المسئولية ، وغيرها (طنطاوى ، ٢٠٠٤ ، ٤ -٨). الأمر إذا بالنسبة لحقوق المرأة وتمكينها يحتاج إلى تفعيل تلك المواثيق الإسلامية والدولية ، إذ أن الفجوة ما زالت قائمة بين الوضع على المستوى النظري وممارسة ذلك عمليا.

من ناحية أخرى ترى بعض الدراسات أن الاختلاف بين ما هو قائم في العالم العربي وغيره فارق في الدرجة ، وليس في النوع ، وهذا يبعث الأمل في إمكان الوصول بمكانة المرأة العربية إلى المستويات التي ترضى عنها ، والتى تمحو عن المجتمع العربي النظرة غير الموضوعية السائدة في كثير من الكتابات في الخارج عن هامشية المرأة العربية وتخلفها وحرمانها من الحقوق الإنسانية (الساعاتي ، ٢٠٠٦ ، ٣١٧).

فالمشكلة الأساسية في موضوع تمكين المرأة من منظور حقوقي تأتي من المفارقة بين الوضع النظري القانوني والممارسة العملية لحقوقها على كافة المستويات (الاقتصادية – السياسية – التعليمية ...).. كما تتضح المفارقة أيضا من خلال عدم حسم الجدل القائم حول تهميش وتمكين المرأة في مجالات عدة رغم كل الدعاوى المؤكدة على حقوق المرأة (جمعة ، ٢٠٠٥). مما يتطلب مزيدا من الوعي حول ضرورة تمكين المرأة وتفعيل دورها ومشاركتها في تنمية المجتمع.

هذا وتتحمل مؤسسات التربية والمجتمع مسئولية كبيرة في إنماء وعي المرأة والمجتمع عامة بأهمية مشاركتها وتمكينها في تنمية المجتمع وهو يُعد استجابة لمتطلبات النهضة والتنمية المستدامة ، ولطبيعة التطور في سياق العولمة والانفتاح الحضاري الواعي وتحديات المجتمع المعاصر مما يعني إكسابها معايير الرؤية العالمية في تقييم الأحداث والمشكلات من أجل الانفتاح الواعي على الداخل والخارج.

ما سبق كان توصيفا مبسطا لواقع تمكين المرأة في بعض المجالات والذي عكس ضعف أبعاد هذا التمكين. وأن فكرة التمكين جاءت مع تطور مفهوم التنمية وأنه آلية هامة لتحقيق تنمية المجتمع مما تتطلب ضرورة توفر الآليات والأساليب الجديدة لتحقيق هذا التمكين للجميع وخاصة المرأة التي تعاني العديد من المشكلات تعوق مشاركتها الحقيقية في تنمية المجتمع. حيث لا يُمكن الحديث عن مجتمع عصري ينعم بالتنمية المستدامةٍ بمعزل عن تمكينٍ المرأة في كافة المجالات وإعطائها المكانة اللائقة اجتماعيا وسياسيا وثقافيا واقتصاديا ، وتعليميا...التي تتحقق بهم مكانتها الإنسانية الكريمة. وقد تتطلب ذلك التعرف على الاتجاهات الحديثة على مستوى العالم والتي سعت إلى تمكين المرأة في كافة المجالات ، ومحاولة الافادة منها في وضع تصور مقترح لتمكين المرأة لتنمية مجتمعها وتطوير أوضاعها. وهذا ما سوف يتناولة البحث بالدراسة لاحقا.

- **هدف الدراسة**:

تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة رصد أهم الاتجاهات الحديثة والجهود العربية والعالمية المبذولة لتمكين المرأة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والتكنولوجية ، ثم تقديم تصور مقترح لتمكين المرأة من أجل تفعيل مشاركتها في تنمية المجتمع.

- **منطلقات البحث**:

تنطلق الدراسة الحالية من القناعات التالية:

- تعاني المرأة العديد من المشكلات المترتبة على عدم المساواة التعليمية والاقتصادية والمجتمعية عموما.
- يلعب الموروث الثقافي في المجتمع دوراً هاماً في تشكيل وعي أفراده ، تجاه العديد من قضايا المجتمع خاصة قضايا المرأة.
- يُعد وعي المرأة بحقوقها وممارسة تلك الحقوق خطوة هامة في تمكينها في كافة المجالات وتحسين نوعية الحياة لها ولأسرتها ومن ثم تجسيدا لدورها في تنمية المجتمع.
- الوعي بضرورة تمكين المرأة على كافة الأصعدة (اقتصاديا ، وسياسيا ، وصحيا ، وتعليميا ....) والذي يعبر عن وعي ورقي مجتمعي ويقود إلى إستقرار المجتمع وتضامنه وتنميته.
- يمثل تمكين المرأة خطوة أساسية وهامة في إطار قضية بناء الإنسان السليم بشكل عام ، وفي المشاركة فى تنمية المجتمع بشكل خاص.
- تمكين المرأة منتج للتربية والتعليم ، إذ يعبر عن دور فاعل للتربية في تحقيق ذلك. فتمكين المرأة مرتبط بما يُتاح لها عبر مؤسسات التربية المختلفة بدءا من الأسرة ومرورا بالمدرسة ووسائل الإعلام ...ومؤسسات المجتمع المختلفة ، والذي يؤثر بشكل كبير إيجابا أو سلبا في حجم وشكل مشاركتها في التنمية بالمجتمع.

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وهو منهج لا يقف عند مجرد وصف الوضع القائم في تمكين المرأة بل يمتد لتفسير واقع هذا التمكين في المجالات المختلفة وأهم معوقاته لاستنباط بعض الدلالات المهمة التي تعكس العلاقة الوثيقة بين تمكين المرأة ووضع التنمية في المجتمع. واعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الاجتماعي في عرض بعض الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة اقتصاديا وسياسيا وصحيا ..وغيرها من مجالات الحياة الأخرى ، وعلاقة ذلك بالتنمية الذاتية للمرأة وتنمية مجتمعها ، وبناءً عليه تقديم تصور مقترح من شأنه تحسين وتطوير الوضع القائم في تمكين المرأ في مصر والمجتمعات العربية.

ويُمكن مناقشة الموضوع الحالي في سياق المحاور التالية:

أولاً: مدخل عن مفهومي التنمية والتمكين.
ثانياً: أبعاد تمكين المرأة ومعوقاته.
ثالثا: الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة:

- الاتجاهات الحديثة في تنشئة المرأة وإنماء وعيها بضرورة تمكينها.
- الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة في بعض المجالات وإبراز علاقته بالتنمية الذاتية للمرأة وتنمية المجتمع.

رابعا: تصور مقترح لتمكين المرأة وتفعيل مشاركتها في تنمية المجتمع.

- **أولا: مدخل مفاهيمي**:

- أ: **مفهوم التنمية**:

انتشر مفهوم التنمية الإنسانية منذ عام ١٩٩٠ نتيجة تبني برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للمصطلح الذي وضع له مضمون محدد حيث يقوم على أن البشر هم الثروة الحقيقية للأمم، وأن التنمية الإنسانية Human

Development عمليةٍ توسيع خِيارات الِبشر (رِجالا ونساء) لأن لهم حق العيش الكريم ماديا ومعنويا وجسديا ونفسيا وروحيا (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣، ١٨). ويمكن استخلاص نتيجتان هامتان من هذا التعريف:

الأولى: رفض التنمية الإنسانية أي شكل من أشكال التمييز.

الثانية: أن مفهوم التنمية الإنسانية لم يعد يقتصر على الجانب المادي فقط بل تجاوزها إلى الجوانب المعنوية.

ومر مفهوم التنمية في تطوره بعدة مراحل فأُضيف إلى مفهوم التنمية البشرية فكرة الاستدامة (التنمية البشرية المستدامة) ومن اهتماماته فكرتي استدامة التنمية والتي تعني العدالة في الفرص بين الأجيال ، والتمكين ويعني تفعيل دور الناس في تحديد مسارات وغايات التنمية (عبد الله ، ١٩٩٧، ١٠).

وتطور مفهوم التنمية الإنسانية مع نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة التي أطلق عليها الألفية الإنمائية وأصبح لا يقف عند تحقيق الحد الأدنى من العيش في مستوى لائق، بل تعداه إلى استحقاقات إضافية أخرى تشمل: الحرية السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية ، وتوافر الفرص للإنتاج والإبداع واحترام الذات وضمان حقوق الإنسان، وعلى ذلك تقوم عملية التنمية الإنسانية على محوريين أساسيين هما ، بناء القدرات البشرية والتوظيف الكفء لها في جميع مجالات النشاط الإنساني (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٣، ١٨).

ويرى "سبيث" أن التنمية تعني توفر الآليات والوسائل والأساليب لكل فرد للحصول على فرص متساوية ومتكافئة لإرساء مجتمع أفضل تحقق التوزيع العادل للموارد والثروات بين مختلف فئات المجتمع وتشتمل على عناصر أربعة هي: الإنتاجية ، والعدالة الاجتماعية ، والإستدامة ، والتمكين (سبيث ، ٢٠١١ ، ٣). وهذا يضع التمكين بشكل عام أحد أهم الآليات والاستراتيجيات الدافعة لتقدم التنمية في أي مجتمع. مما سبق يمكن تمييز أربع مراحل رئيسة لتطور التنمية منذ الحرب العالمية حتى وقتنا الحاضر هم: (غنيم ، أبو زنط ، ٢٠١٠ ، ٢٠.١٩):

- التنمية بوصفها رديفاً للنمو الاقتصادي.
- التنمية وفكرة النمو والتوزيع.
- التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة.
- التنمية المستدامة والتي ظهرت كرد فعل للمشكلات البيئية الخطيرة التي تواجه العالم.

هذا وترى الدراسة الحالية مفهوم التنمية على أنه: توسيع فرص الاختيار من أجل تحسين نوعية حياة الناس وتمتع الجميع بحياة كريمة شريطة توفير الآليات والوسائل لمشاركة الجميع حتى يتمكن كل فرد من أداء دوره بنجاح ، وشريطة التعامل بعقلانية مع الموارد الطبيعية وتقليل الأضرار البيئية لضمان تأمين فرص الحياة الجيدة للأجيال المقبلة مع التوزيع العادل لعائدات التنمية(تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية).

• **ب: مفهوم التمكين:**

ظهرمفهوم التمكين في تسعينيات القرن العشرين وإرتبط ببعض المفاهيم مثل حقوق الإنسان Human Right واللامساواة Inequality وتأكيد الذات Self Determines (حلمي، ٢٠٠٣ ، ١٥٨).

ويعني مفهوم التمكين بشكل عام : بناء أفراد يشعرون بقيمتهم من خلال المشاركة في القرارات وعمليات التخطيط ، وتشجيعهم ، واستمرار توفير التدريب لهم ، مما يمنحهم فرصة المساهمة في النجاح الشامل بالمجتمع (Lawson, 2006,2). والبعض ينظر للتمكين على أنه مرحلة من مراحل تحسين القدرة على صنع القرار من خلال التعاون والتشاركية والتدريب والتعلم والعمل بروح الفريق (Doughty, n.d.,1; ٦٣٢٠ . Tutar et al., 2011, 6319).

أما بالنسبة لمفهوم تمكين المرأة فلا يُوجد تعريف محدد أو مُتفق عليه ، إلا أن هذا المفهوم مرتبط بشكل كبير في مضمونه بفكرتي المشاركة في التنمية ، وحقوق المرأة في المجالات المختلفة ودرجة ممارسة تلك الحقوق في إطار من تحقيق المرأة لذاتها والشعور بقيمتها ومكانتها الاجتماعية.

فمفهوم تمكين المرأة لا يختلف كثيرا عن مفهوم التمكين بصفة عامة حيثٍ يمكن النظر إليه كما يرى "مالوترا وآخرون(٢٠٠٢) على أنه مفهوم يتضمن قدرا كبيرا من الخيارات التي يجب أن تتوفر للمرأة ، سواء فيما يتعلق بالفرص الاقتصادية (التي تتمثل في الحصول على تمويل، أو أن تعمل سواء في سوق العمل الرسمي أو غير الرسمي) أو من حيث توفر الخدمات الصحية والتعليمية بما يؤدي إلى تحسين قدراتها في الاختيارات أو اتخاذ القرارات (Malhotra et al., 2002,6). ولكن ارتبط المفهوم في استخداماته المعاصرة بالسياسات العامة والإجراءات التي تهدف إلى دعم مشاركة النساء في الحياة السياسية أو الاقتصادية أو غيرها وصولا إلى مشاركتهن في صنع القرارات التي تؤثر عليهن في مختلف مؤسسات المجتمع وتجاوز وضعية التخلف والاستضعاف والتهميش التي توارثتها النساء (صالح ، ٢٠٠٠ ، ٤٦٨).

ويُعرف تمكين المرأة على أنه عملية بناء قدرة المرأة على أن تكون معتمدة على ذاتها Self Reliant وأن تنمي شعورها بالقوة الداخلية Inner Strength والاستقلال الذاتي اقتصاديا والقدرة على اتخاذ القرار والإدارة والقيادة وتغيير السلوك والاتجاهات والخروج من دائرة التهميش الاجتماعي (حلمي، ٢٠٠٣ ،١٥٩)

ومفهوم التمكين كما يراه "عبد السلام" يعني "حق المرأة في الاختيار واتخاذ القرارات في حياتها ، والتأثير في محيطها بما يناسب ظروفها الخاصة وظروف مجتمعها المحلي ، حيث يهدف نهج التمكين إلى تعزيز اعتماد النساء على أنفسهن (عبد السلام ،٢٠٠٥ ، ١٧٢). وعرفت دراسة القطب ، وحوالة (٢٠٠٧) تمكين المرأة إجرائيا بأنه : عملية بناء قدرات المرأة وتوسيع فرص خياراتها ومشاركتها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والعقدية والتعليمية والصحية وزيادة وعيها بحقوقها وقدرتها على إدارة شئون حياتها العامة والخاصة. وتتفق الدراسة الحالية مع مفهوم "القطب ، وحوالة" مع ضرورة إضافة توفر الأدوات والوسائل التي تعين المرأة في تحقيق مشاركة

حقيقية في كافة المجالات السابقة للتمكين والرامية في النهاية إلى تجسيد دور المرأة في تحسين نوعية حياتها وتنمية مجتمعها.

- **ثانيا : أبعاد تمكين المرأة ومعوقاته:**

- **أبعاد تمكين المرأة:**

يرى الباحثون والمفكرون أن لتمكين المرأة أبعاد عديدة اختلفوا حول تحديدها بصورة واضحة ومحددة ، إلا أن الغالبية منهم قد اتفقوا على أن التمكين له أبعاد أربع كما يلي:

اتفقت معظم الاتجاهات على أن التمكين عملية رباعية الأبعاد ، تتمثل في: البُعد المعرفي، والبُعد النفسي، والبُعد الاقتصادي (وهذه الأبعاد تحدث تغييرا على المستوى الفردي المصغر Micro Level) وغالبا يتم هذا البُعد على مستوى العلاقات الأسرية. والبُعد السياسي (وهو يحدث تغييرا على المستوى المجتمعي المكبر Macro Level) (حلمي، ٢٠٠٣، ١٦٠). إلا ان الأمر لا يقتصر على تلك الأبعاد إذ أن تمكين المرأة اجتماعيا وتكنولوجيا وثقافيا وتعليميا وصحيا تُعد جوانب وأبعاد هامة في عملية التمكين يتطلب إبرازها صراحة وليس ضمنيا لأهميتها في تشكيل حياة الإنسان عموما خاصة في المجتمع المعاصر ، من هنا تتعدد أبعاد التمكين بتعدد مجالات الحياة.

وقد اهتم صندوق تنمية الإناث التابع للأمم المتحدة UNIFE بوضع بعض المعايير التي تتضمن عدة مؤشرات لقياس تمكين النوع الاجتماعي وتناول تلك المؤشرات في إطار أربعة أبعاد أساسية في التمكين كما يلي: (شحاته وخضر، ٢٠٠٧، ٧٦٢ - ٧٦٣):

- المشاركة والفرص الاقتصادية.
- التمكين السياسي: مشاركة النساء في مراكز صنع القرار وغيرها.
- التمكين التعليمي: معدل التحاق الفتيات بالتعليم الأساسي والثانوي والجامعي.
- التمكين الصحي: نوعية الرعاية والخدمات المتاحة للنساء بالنسبة للصحة الإنجابية.

ويضيف برنامج الأمم المتحدة مؤشرات أخرى مثل العمر النسبي المتوقع، الدخل، ونسبة تمثيل المرأة في البرلمان، نسبة شغل المرأة لوظائف القمة "المهنية، الفنية، الإدارية، الوزارية" (والبي، ٢٠٠٥، ٢٦٨).

ويمكن تناول أبعاد تمكين المرأة كما يراها البحث الحالي كالآتي:

- التمكين الاقتصادي: تمكين المرأة اقتصادياً من منظور حقوقي يعني توفر أدوات وآليات ممارسة المرأة للعديد من الحقوق الاقتصادية منها: حق العمل وممارسة النشاط الاقتصادي . حق التملك وصون الملك . حق المساواة فى الأجر وظروف العمل الأخرى.
- التمكين السياسي: يعني ممارسة المرأة للعديد من الحقوق السياسية ومنها: حق الترشيح والانتخاب . حق المشاركة فى المنظمات والجمعيات الأهلية، والأحزاب السياسية . حق التمثيل النيابي.

- التمكين التعليمي والثقافي : ويعني تمكين المرأة تعليميا وثقافيا بتوفير كافة الأدوات والوسائل والآليات وعدالة وتكافؤ الفرص وظروف الحصول عليها مع الرجل والتي تضمن ممارستها لتلك الحقوق بانصاف وكرامة انسانية ، ومنها: حق التعليم والتعلم . حق المعرفة وتداول المعلومات ـ حق التثقيف وحرية التعبير.
- التمكين الصحي: تُعد الصحة والحيوية التى تتمتع بها المرأة من أهم العوامل التى تمكنها من أداء مهامها ومسئولياتها بنجاح. لذا فالمرأة فى حاجة إلى مساعدة أجهزة الدولة والمجتمع المدني لتأمين مستوى صحي وترويحي مناسب بتقديم الرعاية الصحية الملائمة. وهذا يتطلب ممارسة المرأة للحقوق الآتية: حق الرعاية الصحية . حق الترفيه وقضاء وقت فراغ مثمر . حق الغذاء الكافي.
- التمكين النفسي: ويتطلب توفر الرعاية النفسية والأمن النفسي للمرأة في كل مراحل حياتها كطفلة وفتاة وزوجة وأم .. وحمايتها من كل ما يتهدد هذا الأمن النفسي بكافة أشكاله من أي مصدر ، حفاظا على حقها في حياة إنسانية تتسم بالكرامة وحرية الاختيار دون انكسار.
- التمكين الاجتماعي: ويتطلب أن يتوفر للمرأة حق التمتع بمكانة اجتماعية لائقة وتقديرا لجهودها يعزز وضعها وقيمتها وحقها في تكوين أسرة تتمتع بحياة كريمة.
- التمكين المعرفي والتكنولوجي: ويتطلب أن يتوفر للمرأة حق اكتساب المهارات وامتلاك الأدوات التي تمكنها من التعامل الإيجابي مع مستجدات العصر العلمية والتكنولوجية.
- أما التمكين من المنظور التربوي فهو: يتطلب توفر أساليب سليمة لتنشئة المرأة منذ الطفولة وتقديم خدمات وأساليب تربوية جيدة كالقدوة والسلوكيات والأخلاقيات الحميدة تلك التي تقوي قدرة الفتاة على الحياة السوية مثلها مثل الشاب بحيث تكون فاعلة في حياتها وذات تأثير في عملها وتمتلك خبرة تربوية تمكنها من ذلك ، ولديها من الثقة بالنفس والقناعة بما تمتلك من أساليب تربوية تعينها على تربية أبنائها لتستمر الحياة بشكل جيد. ويتم ذلك عبر مؤسسات التربية المختلفة وأهمها في المرحلة الأولى هي الأسرة التي تمثل خط الدفاع الأول في عملية االتنشئة.

- **معوقات تمكين المرأة**:

تناولت بعض الدراسات العديد من المعوقات التي تحول دون تمكين المرأة في كافة المجالات حيث يمكن تصنيف تلك المعوقات إلى معوقات اقتصادية ومعوقات سياسية ، ومعوقات ثقافية وتعليمية ، ومعوقات إدارية ومؤسسية ومعوقات أخرى مرتبطة بالإعلام ومدى الوعي المجتمعي... كما يلي:

أشارت دراسة الحديدي (٢٠٠٨)، إلى أن المرأة تعاني من مجموعة من المعوقات التي تهمش فرص تمكينها وتحد من مشاركتها الفعالة في عملية التنمية؛ ومنها:

- الإجراءات البيروقراطية التي تُعد من أكبر المعوقات أمام الأعمال التجارية الصغيرة عموما وخصوصا التي تعمل بها سيدات الأعمال بشكل أساسي.

- التحديات التي تواجه المرأة التي تسعى إلى التوفيق بين العمل والالتزامات العائلية ، وفي حالة صراع الأدوار تكون الأولوية للمرأة في دورها الأسري .
- الأمية التي تُمثل حاجز معلوماتي أمام المرأة ، فالمرأة الأمية لاتستطيع أن تشارك فى التغيير الاجتماعى ولا في التنمية بالقدر الذي تستطيع أن تقدمه المرأة المتعلمة. ورغم ما بُذل من جهود عالمية ومحلية في شكل مؤتمرات واتفاقيات وإعداد للبرامج في مجال إقرار حقوق المرأة ومحاربة الأمية ، إلا أن نسبة الأمية مازالت مرتفعة بشكل يعوق مسار التنمية كما في مجتمعاتنا العربية.
- أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة للمرأة فيما يتعلق بحقوقها وواجباتها.
- فكرة المرأة عن نفسها وإمكاناتها وقدراتها التي تكون لدى بعض النساء سلبية بالاضافة إلى الصورة السلبية أو المشوهة عن المرأة التي تقدمها بعض وسائل الإعلام.
- غياب ثقافة المشاركة لدى المجتمع وضعف ترسيخها لدى المرأة.
- حرمان المرأة من بعض حقوقها الاقتصادية كالميراث أو الانتقاص منه لصالح الرجال في الأسرة ، والذي يعود إلى تقاليد وعادات تُنكر حق المرأة في الملكية الخاصة.
- تفضيل الذكور لدى أرباب العمل عن الإناث ، مما يُقلص نصيب المرأة من الوظائف.

وكشفت دراسة عبد الستار (٢٠٠٧) عن معوقات تمكين المرأة العربية سياسياً ومنها: ضعف توفر الوقتِ الكافِ لديها لممارسة النشاط السياسي نظرا لانشغالها بالأعباء المنزلية ، وأيضا بسبب الفقر والتهميش والأمية والمناخ السياسي العام الذي لا يشجع على مشاركتها. والصورة النمطية للمرأة التي تم توريثها خلال عقود تاريخية وثقافية طويلةٍ ، وقيود التشريعات والقوانين التي تحد من ممارسة المرأة للعمل السياسي، فضلا عن تدنى الإلمام المعرفي للمرأة بحقوقها التشريعية والقانونية.

كما تشير دراسة بار Bare (٢٠٠٥) وكوستا Costa (٢٠٠٣)، إلى أن أهم المعوقات التي تحد من المشاركة السياسية للمرأة والتي تُعد أحد أهم جوانب تمكين المرأة سياسيا في المجتمعات النامية هي:

النظام الذي يسود فيه التميز النوعي لصالح الذكور، وطبيعة السياسات التي تلعب دورا كبيرا في استبعاد المرأة عن السلطة والسياسة. وسيادة الرجال في الأحزاب والسياسات العامة وعدم انتخاب المرأة ، وافتقار المرأة إلى الموارد الاقتصادية بالإضافة إلى نقص تعليم المرأة ووعيها السياسي.

كما أبرزت دراسة شحاته ، وخضر (٢٠٠٧) أحد المعوقات التعليمية في تمكين المرأة المصرية وهو ارتفاع نسبة الأمية ، مما يحول دون مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، حيث تصل نسبة الأمية بين النساء إلى ٥٠٪ مقابل ٢٩٪ للذكور على مستوى الجمهورية. وتؤكد دراسة كل من شكري (٢٠٠٣)، ودراسة معهد الدراسات التربوية والهيئة العامة لمحو الأمية (٢٠٠٤) ، إلى أن أهم معوقات تعليم المرأة يرجع إلى تدهور الأحوال الاقتصادية للأسِر الفقيرة ، فالضغط المالي على تلك الأسر أثر على تعليم الفتاة، هذا فضلا عن أن البعض يعتبر أن الإنفاق

على تعليم الفتاه عائده للغير، لأن تعليمها ليس له مردود على الأب. ونظراً لارتباط الفقر بالوضع الصحي للمرأة المصرية ، فإن أكثر المعوقات التي تواجه المرأة هي: ارتفاع تكاليف الخدمات الصحية في مقابل ضعف الميزانية ، بالإضافة إلى ضعف البيئة الأساسية للخدمات كالمستشفيات والعيادات العامة، ويرتبط بالمشكلات الاجتماعية والصحية للمرأة، مشكلة العنف ضدها، والتي ترتبط بالتنشئة الاجتماعية.

ويمكن إيجاز بعض المعوقات التي تحول دون تمكين المرأة وتحقيق الممارسة الفعلية لحقوقها كما يلي:

- سيادة الثقافة الذكورية وتهميش الأنثى كإرتباط العلم والفعل الحضاري بالرجل "...في حين أن الرجل ليس وحده الإنسان وأن الذكورة ليست مرادفة للإنسانية ، والمرأة ليست جنسا آخر أو نوعية أخرى من البشر (شيفرد ، ٢٠٠٤ ، ٨).
- ضعف الوعي العام بقدرات المرأة وفاعلية دورها في التنمية ، من ثم التقليل من شأن مشاركتها المجتمعية.
- عرض قضية حقوق المرأة وتمكينها في بعض الأحيان بشكل خاطىء مما قد يفرغها من مضمونها السليم وتفقد معه المناقشة الموضوعية لتلك القضية.
- فكرة المرأة عن ذاتها التي قد تصل أحيانا إلى عدم الثقة في قدرتها على المشاركة الفعلية في التغيير الاجتماعي و دفع حركة التنمية بالمجتمع.
- افتقار النشء إلى آليات تفعيل مشاركتهم المجتمعية خاصة الفتيات.
- سيطرة بعض الأفكار والاتجاهات والقيم التي تشكل ذهنية المرأة والمجتمع بشكل سلبي.
- الافتقاد إلى آليات تنفيذية فاعلة لتمكين المرأة عملياً في العديد من المجالات. هذا ويتضمن الموروث الثقافي بعض الأفكار البالية التي عبرت عن التمييز ضد المرأة في مناحي الحياة المختلفة ، تلك الأفكار التي أثرت على وضع المرأة ومازالت تعاني من بعضها حتى الآن.

- **ثالثاً: الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة:**

ارتبطت قضايا المرأة بقضية التنمية ارتباطاً وثيقاً رغم اختلاف التوجهات السياسية ، فقد اعتبرت مساهمة المرأة في التنمية وسيلة لتحقيق هدف التنمية الاقتصادية في سبعينيات القرن الماضي ، إلى إدماج المرأة في التنمية وتمكينها وتوسيع خياراتها لتصبح فاعلة وقائدة للتغيير في الثمانينيات. أما في التسعينات ركز الخطاب العام على مفهوم النوع الاجتماعي (Gender) وأصبحت قضايا المرأة جزءا من قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان(جمعه ، ٢٠٠٥ ، ٨٨٢). وطبقا لإعلان الحق في التنمية الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٩٨٦ فإن التنمية حق إنساني غير قابل للمساس به ، وبمقتضاه يكون لكل إنسان الحق في المساهمة والتمتع بصنوف التنمية المختلفة والتي تضمن جميع الحريات والحقوق الإنسانية الأساسية بالكامل (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، ٢٠٠٥ ، ٦٧).

وتعددت الدراسات والتقارير التي تناولت تمكين المرأة في المجالات المجتمعية (اقتصاديا، وسياسيا، واجتماعيا، وثقافيا ، وتعليميا، وتكنولوجيا ، وصحيا) ،

وتناول بعضها مشاركة المرأة أو معوقات المشاركة في المجالات السابقة بصفة عامة ، وعلاقة ذلك بوضع التنمية بالمجتمع في دول متعددة على مستوى العالم. وأشارت دراسات أخرى إلى تنشئة وتربية المرأة وعلاقته بالتمكين والتنمية. ويمكن تناول هذا المحور من خلال عرض بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع كما يلي:

- **الاتجاهات الحديثة في تنشئة المرأة وإنماء وعيها بضرورة تمكينها**:

ويمكن عرض هذه الاتجاهات في النقاط التالية:

- **١- إبراز العلاقة الوثيقة بين تنشئة وتعليم المرأة ، ووضع وطبيعة مشاركتها في تنمية المجتمع**:

توالت المواثيق والاتفاقيات وتقارير التنمية التى تؤكد العلاقة الوثيقة بين نجاح المجتمع في تحقيق التنمية ، وبين حصول المرأة على حقوقها. فقد خلصت دراسة أعدها البنك الدولي إلى أن الاستثمار في تعليم الفتيات يزيد من الناتج الإجمالي للبلد ، وارتفاع مستوى تعلم الأم يخفض من معدلات سوء التغذية والوفيات لدى الأطفال. لذا إذا لم يتم تذليل العقبات التى تعترض طريق استفادة النساء من امكانياتهن الكامنة وحصولها على حقوقها فإنه من العسير تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية (Serafico, 2006, 1-2). فالتعليم قوة مؤثرة فى تحقيق التنمية إذا تضافر مع حزمة من العوامل الأخرى مثل التدريب المتقدم ، وأنشطة البحث والتطوير والابتكار (عمار ، ٢٠٠٧ ، ٧). ولما كان كل من التعليم ، والصحة ، والدخل مؤشرات للتنمية البشرية ، فإن الأمر يحتاج إلى جهد حقيقي وفاعل في هذين المجالين خاصة وأن نسبة الأمية لا تزال كبيرة في المجتمعات العربية خاصة بين النساء مما يُعد معوقا كبيرا لمسار التنمية في مجتمعاتنا.

وبإستقراء الوضع عالمياً نجد أن أكثر من مائة مليون طفل محرومين من الالتحاق بالتعليم الإبتدائي منهم ستون مليون فتاة ، وأكثر من تسعمائة وستون مليونا من الكبارأميين ، ثلثاهم من النساء (إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، ٤١). وبالنسبة لمصر من المتوقع أن تحقق هدف التعليم الإبتدائي الشامل في عام ٢٠١٥ وهذا يرتبط بمواجهة عدة تحديات منها تقليل التفاوت في إتاحة وجودة تقديم الخدمات ، وتقليص الفجوة بين النوع الإجتماعي ، وتعزيز قدرة المجتمع المدني على دعم عملية التنمية (تقرير التنمية البشرية لمصر ، ٢٠٠٨ ، ١٧٠). وهذا يشير إلى العلاقة الوثيقة بين حصول المرأة على حقوقها ، وتحقيق أهداف التنمية في المجتمع.

هذا ونلاحظ علاقة طردية بين التنمية والتعليم ، حيث يزداد مؤشر التنمية البشرية في نفس الوقت الذي يزداد فيه مؤشر التعليم ففي عام ١٩٩٦ كان مؤشر التنمية٠.٦٣١ ومؤشر التعليم ٠.٥٩٩ و كان الأول ٠.٧٢٣ والثانى٠.٧١٨ عام ٢٠٠٦ (تقرير التنمية البشرية لمصر ، ٢٠٠٨ ، ٣١). فالاستثمار الفعال فى البشر سوف يتيح الفرص الأوسع للتمتع بزيادة مطردة من الحقوق والحريات العامة والشخصية...(عمار ، ٢٠٠٧ ، ٥٩ ٦٠). هذا ومن المفترض أن تؤدي منظمات المجتمع المدني دورا هاما فيما يتعلق بربط قضايا المرأة والمجتمع بقضايا التنمية والتربية في مصر والعالم العربي على المستويين الفكري ، والعملي.

• ٢- التوجه نحو تربية المرأة على المشاركة ودمجها في المجتمع من منظور حقوقي:

إن دمج المرأة في مجتمع التنمية وتحسين أوضاعها مؤشر للنجاح المجتمعي وأداة لتقدمه ، فالرفاه الاجتماعي مرتبط بإرساء الحقوق كما أن ممارسة الحقوق ترفع مستوى التنمية والحياة نحو التقدم.. إذا أرادٍ المجتمع الرفاه والتنمية المستدامة لكل أفراده رجالاً ونساءً. وهذا يستلزم موقفا واعيا تلعب فيه التربية بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة ؛ الدور القيادى مع مساندة الأنساق المجتمعية الأخرى. "فالتعليم الذي يرسخ حقوق المرأة هو تعليم يتسم بروح الديمقراطية تتضمن سياساته قدرا كبيرا من الحرية على المستويين الماكرو (صنع السياسات التعليمية) والميكرو (التمدرس وإدارته ومناخ العمل به..)"(عدلي ، ٢٠٠٥ ، ١١٤٥). وإذا كانت مهمة التربية تنصب على قضية بناء الإنسان فإن تحقيق وعيه وإبداعه في الواقع المعاش هو جوهر أساسي للتنمية ومن ثم فإن وعي المرأة يتجسد فى أدائها لدورها فى عملية التنمية ، مما يتطلب تغييرات في المنظومة التربوية التعليمية والأسرية والإعلامية لدعم العلاقة بين تربية المرأة والوعي بحقوقها وضرورة تمكينها من تلك الحقوق ، وتحقيق قدر عالٍ من المشاركة في تنمية المجتمع.

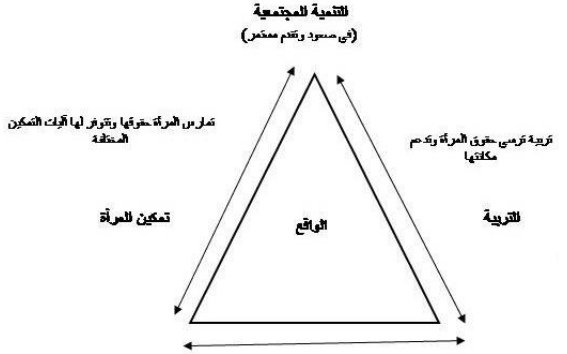
من ثم يكون أحد أهم التحديات التى تواجه الأقطار العربية فى القرن الحادي والعشرين هو تطوير نظمها التعليمية بحيث تكفل المساواة في الفرص بين الذكور والإناث وإزالة كافة أشكال اللامساواة في جميع مستويات التعليم ، وتعميم التعليم الابتدائي للإناث. وتطبيق الإلزام وتفعيله بشكل جاد هذا مع نشر الوعي والتثقيف تجاه تعليم الإناث خاصة في الريف والمناطق الشعبية التي لديها قناعات معينة تعبر عن موروث ثقافى سلبي. مما يؤكد أن الثقافة والمناخ الاجتماعي العام والأسري يلعبان دورا هاما في تكريس الأمية أو تكوين الوعي اللازم لتمكين المرأة من حقوقها ومدى مشاركتها في التنمية المجتمعية ، من خلال شكل وطبيعة التربية والتنشئة منذ الصغر.

فالقضية إذن متداخلة ومعقدة حيث يُرجى من التعليم أن يساهم في إنماء وعي المرأة بحقوقها وإرساء تلك الحقوق واحترامها ، وإكساب الفرد عامة منظومة قيمية مربية تساندها المعارف والمهارات ، والذي يشكل في الأساس الوعي اللازم بحقوق المرأة وممارسة تلك الحقوق وتمكينها في كافة المجالات ، والذي يصب في النهاية في تنمية المجتمع وتقدمه. وهذا يتطلب النمو الشامل المتداخل والمتناغم بين التربية والتعليم وتمكين المرأة والتوجه نحو تنمية المجتمع واستمرار تلك العلاقة بشكل إيجابي كما يتضح في (شكل ١).

• ٣- تغيير أساليب التنشئة الاجتماعية للمرأة:

كشفت دراسة اسينبولا (Asiyonbola,٢٠٠٥) عن تأثير التنشئة الاجتماعية المتميزة للذكر دون الأنثى على فرص تمكين المرأة في المجتمعات الريفية في "نيجيريا". وتوصلت تلك الدراسة إلى أن تمكين المرأة في الريف بنيجيريا يرتبط بتغيير أساليب التنشئة الاجتماعية التي تقوم على تمييز الذكور، وتوعية المرأة بدورها وحقوقها حتى يحقق التمكين للمرأة مع الاهتمام بالسياق المجتمعي لتغيير اتجاهات الرجل من خلال البرامج الثقافية والدورات التدريبية. وهذا

يدعو إلى تغيير بعض أساليب التنشئة للمرأة في مجتمعاتنا العربية والتي تقوم على أفكار سلبية موروثة.



شكل (١) يوضح العلاقة الجدلية بين وضع تربية وتمكين المرأة وتنمية المجتمع.

• **٤- تغيير الفكر المجتمعي والرأي العام تجاه قضايا المرأة من خلال وسائل الإعلام**:

ترى دراسة "إستيل وآخرون (Easteal, et al.,٢٠١٥) أن وسائل الإعلام عامل قوي يتوجب عليه نقل قضايا المرأة بشكل موضوعي بعيدا عن الروايات الساذجة. مما يتطلب مراجعة الأدبيات والروايات التي تتناول المرأة وتسيء إليها والتمييز ضدها والتي تحول دون تحسين وضع المرأة والوصول إلى تحقيق العدالة تجاهها. وتطالب تلك الدراسة الإعلام بالتواصل المستمرمع المجتمع بشكل يضمن فهمه لمدى الضرر الذي تعانيه النساء ، كما تطالب بتوظيف الإنترنت وغيرها من وسائل تكنولوجية للطعن في الخرافات التي تتعلق بالمرأة. كما تناولت دراسة جارسيا وآخرون (García, et al., ٢٠١٤) شكل آخر من التمييز بين الجنسين والذي يتطلب تغييرا فكريا لدى المهنيين والمجتمع عامة ، حيث هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن كيف يعكس التمييز بين الجنسين في السجون الأنماط الثقافية الأبوية نفسها في معاملة السجينات من النساء بالمقارنة بالمسجونين من الرجال. وقامت الدراسة على عينة قوامها ٢٢ مهني يعملون في ثلاث مراكز احتجاز للسجون في "أسبانيا" بالاضافة إلى سؤال السجينات أنفسهن. وأوصت الدراسة إلى ضرورة وضع برامج محددة تلبي احتياجات النساء مع التدخل المهني على المستوى العالمي وليس أسبانيا فقط لتغيير تلك الأوضاع القائمة على التمييز.

• **ب – الاتجاهات الحديثة في تمكين المرأة من أجل تنمية المجتمع**:

إن تزايد الاهتمام رسميا بقضية تمكين المرأة واستجابة لتوصيات المؤتمرات العالمية والمحلية وتزايد الاتجاه الرسمي في الدول العربية لدعم أساسيات تحسين وضع المرأة العربية وتمكينها في كافة مجالات الحياة ، وإدراج قضايا المرأة ضمن الخطة القومية للتنمية، وإيجاد إطار مؤسسي يعمل على ترجمة هذا الاتجاه عبر مجموعة من الآليات الواضحة مثل تأسيس المجلس القومي للمرأة عام ٢٠٠٠ في مصر كنموذج مؤسسي يعمل على اقتراح السياسات العامة ويضع البرامج على مستوى قومي في ضوء التوجهات العالمية للاهتمام بشئون المرأة.

كما تزايد نشاط الجمعيات الأهلية بإعداد وتنفيذ العديد من المشروعات والبرامج التي تهدف إلى تمكين المرأة والحد من الفقر ومواجهة الأمية ومنع تسرب الفتيات من التعليم. وأيضا بالنسبة للمرأة البحرينية من خلال المجلس الأعلى للمرأة ، والمرأة اليمنية من خلال اللجنة الوطنية للمرأة ...وغيرها من مؤسسات رسمية في بقية البلدان العربية. وتتمثل أبرز الاتجاهات الحديثة فى تمكين المرأة فيما يلي :

• **الاتجاهات الحديثة فى تمكين المرأة اقتصاديا**:

يوجد العديد من الاتجاهات الحديثة في مجال تمكين المرأة اقتصادياً ، منها ما يلي:

• ١- **تمكين المرأة اقتصادياً من خلال المشاريع الصغيرة والكبيرة ، ودعم الأسر المنتجة**:

أكدت دراسة ريجمي (Regmi, 2004) أثر الدعم المحدود المقدم للمرأة الفقيرة من خلال القروض لإقامة المشاريع الصغيرة على حياتها الأسرية وتمكينها سياسيا واقتصاديا وشخصيا في حياتها الأسرية. وأن هذه المشاريع تفيد المرأة الفقيرة في تلبية احتياجاتها الأسرية وتحسين مستوى المعيشة ، فضلا عن إحساس المرأة بالثقة في النفس والقدرة على تحقيق احتياجاتها، بما يشير إلى تمكينها اقتصاديا. وقدمت دراسة جيرمين وآخرون (Germain,et al., ٢٠١٥) دعوة لتمكين المرأة من خلال المشروعات الكبيرة ، واتخذت من المجتمعات الساحلية التي تعتمد على الموارد البحرية نموذجا لها خاصة في المجتمعات النامية حيث تلعب دورا حاسما في الغذاء المحلي. وجاءت تلك الدراسة عن "خليج كاليفورنيا" حيث توجد مشروعات تجارية متعلقة بالأسماك مملوكة للنساء في تلك المنطقة. وبإجراء التحليل الرباعي (SOWT) لتوفير المعلومات حول وضع التعاون مما يساعد على وضع استراتيجيات للعمل المستقبلي لتحسين المشروعات بطريقة مستدامة من خلال التعاون والشراكة وتوليد أرباح كافية لتمكين النساء بزيادة مستوى معيشتهم مع احترام استدامة الموارد البحرية. وخلصت الدراسة إلى أن هذه الأنشطة التجارية يمكن أن تكون فرصة عمل جيدة في المجتمعات الصغيرة بغض النظر عن الجنس ، مع كون هذه المشروعات تشكل مصدرا هاما للبروتين في جميع أنحاء العالم. وأبعد من ذلك فإنها تحقق جانبا من الأمن الغذائي وتخلق فرص عمل كاملة للرجال والنساء والأطفال وبدوام جزئي، ومن ثم المساهمة في تحقيق الرفاه والتنمية الاجتماعية في المجتمعات الساحلية. كما أشارت دراسة منشي (٢٠١٠) إلى أهمية مجال الأسر المنتجة في مجال تمكين المرأة وتعزيز دورها في التنمية على أساس أن مشروع الأسر المنتجة يمثل اتجاها عالميا معاصرا تبنته العديد من الدول لدعم التنمية وتقدم المجتمع. وأشارت تلك الدراسة إلى أهمية تلك المشاريع في القضاء على البطالة النسائية ، ومحاربة الفقر وتنمية المناطق الأقل حظا في التنمية ، هذا مع تدريب وتنمية المواهب والابتكارات. ودعت إلى ضرورة إقامة مراكز متخصصة لتقديم يد العون والمساعدة للمشاريع المتعثرة ، مع تسليط الضوء على التجارب الناجحة ورصد جائزة سنوية لأفضل مشروع للأسر المنتجة.

• ٢- تقديم القطاع الخاص والجمعيات الأهلية التنموية فرص حقيقية لمشاركة المرأة اقتصادياً وتوفير التدريب واكساب المهارات:

تؤكد دراسة كل من خليل (٢٠٠١) ، ومنظمة العمل الدولية (٢٠٠٤) أنه على الرغم من أن القطاع الخاص يحتل النصيب الأكبر من قوة العمل ، ثم يليه القطاع الحكومي ، ثم القطاع العام ، إلا أن إسهامات القطاع الخاص في تمكين المرأة يكاد يكون غير واضح ، فضلا عن تركز عمل المرأة في القطاع العام الحكومي ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف تأهيل المرأة وافتقارها إلى المهارات المناسبة لسوق العمل مما قد يؤدى في أغلب الأحيان إلى استبدالها بالعمالة الذكورية. ومن ناحية أخرى فإن ضعف تأهيلها قد يؤدي إلى قبولها بالعمل بأجور أقل ولعدد ساعات أطول ، وبدون أي حقوق تأمينية وفقا لطبيعة التعاقد بينها وبين صاحب العمل ، وتضيف النتائج إلى أن افتقار المرأة للمهارات المطلوبة والمناسبة لسوق العمل كمعوق اقتصادي لمشاركتها قد يرجع إلى اتجاه الإناث إلى التخصصات النظرية والعلوم الإنسانية أكثر من الدراسات التكنولوجية والتطبيقية والتي يحتاجها سوق العمل حاليا. وبالنسبة لدور النساء في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة يرى "سيرافيكو" أن النساء لديهن القدرة أن يكن عوامل مؤثرة للتغيير في مجتمعاتهن إذا ما اتيحت لهن فرصة القيام بذلك .. فالخلل بين جسامة المسئوليات الملقاة على عاتق النساء وضآلة الفرص المتاحة لهن يلحق الضرر بالجهود الرامية إلى الحد من الفقر ، وإذا لم يتم تذليل العقبات التى تعترض طريق استفادة النساء من إمكانياتهن الكامنة ، فإن من العسير بل وربما من المستحيل تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية...(Serafico V. n.d, 1).

هذا وتقدم دراسة مولار(Moeller , ٢٠١٣) تجربة عن التمكين الاقتصادي لعينة من الفتيات من "الولايات المتحدة والبرازيل" من خلال دمجهن في مشروعات تقدمها قطاعات خيرية مثل مؤسسة "نايكي" البرازيلية التابعة لشركة "نايك" ، تلك المشروعات التي تهدف للقضاء على الفقر لدى هؤلاء الفتيات من خلال تمويل الانتاج المعرفي والتدخل التعليمي المؤثر في أعمال التنمية. وفي اتجاه تفعيل وتعزيز دور المؤسسات التنموية الأهلية والحكومية قدمت دراسة نجم (٢٠١٣) عن تمكين المرأة الفلسطينية في قطاع غزة ، وخلصت تلك الدراسة إلى تفاوت معايير تمكين المرأة ومؤشراتها في وثائق المؤسسات التنموية والتي جاء ترتيبها تنازليا كما يلي: التمكين الاجتماعي ، التعليمي ، الاقتصادي ، السياسي ، الصحي. وأوصت بضرورة دعم استرتيجية الشراكة بين المؤسسات التنموية الأهلية والحكومية التي تهدف إلى تمكين المرأة وتعزيز أواصر العلاقات والروابط بين المجتمعات النسائية العربية ، والهيئات المانحة في كل دولة عربية ، بطريقة تقود إلى تفعيل المشاركة بينهم ، وتنفيذ البرامج الرامية للنهوض بالمرأة وتمكينها. كما سعت دراسة السيد ، وعمارة (٢٠٠٨) إلى تحديد دور المنظمات غير الحكومية في تزويد المرأة الفقيرة بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للتعامل مع آليات السوق والكشف عن المعوقات التي تواجهها في الاستفادة من الخدمات والبرامج المقدمة. وتوصلت الدراسة إلى أنه ما زالت الجمعيات الأهلية غير قادرة على زيادة معارف المرأة الفقيرة للتعامل مع سوق العمل.

• **٣-قضية تمكين المرأة كمؤشر للتنمية الاقتصادية والمستقبل**:

جاء تمكين المرأة واحدا من التحديات الخمسة عشر التي تواجه العالم كما جاء في تقرير منظمة الأمم المتحدة عن حالة العالم خلال الألفية الثالثة. " ويخلص التقرير من دراسة هذه التحديات كلها إلى أن تحسين مرتبة المرأة يمكن أن يكون الاستراتيجية الأكثر جدوى اقتصاديا لمعالجة معظم التحديات التى تواجهنا فى الألفية الثالثة (منظمة الأمم المتحدة ، ٢٠٠٠). وفي إطار هذا الموضوع تشير دراسة ولزل (Welzel, 2014) إلى ضرورة التمكين الاقتصادي لكل أفراد المجتمع من خلال تساءل طرحته الدراسة عن أسباب تفاوت الدخول بين الأفراد على مستوى العالم ، ونمو بعض المناطق بمستوى وزيادة أكثر ثراءً من غيرها ، واتخذت من قارتي أوروبا وأفريقيا نموذجاً لها ، واستمرار هذا التفاوت خاصة في العشرين عاماً الأخيرة. وكشفت تلك الدراسة عن أن التقدم التكنولوجي ، والتحرر الثقافي وحرية المؤسسات من عوامل تحرير الناس من الهيمنة وهذا متلازم مع التنمية للنساء والرجال على حد سواء في كل مجتمع.

كما قدمت دراسة عن منظمة الصحة العالمية بالتعاون مع عدة منظمات وبرامج دولية منها اليونسكو وبرنامج الغذاء العالمي عن النساء الريفيات ومدى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية للتنمية وذلك في "ملاوي" (Les Malawi femmes rurales et les objectifs du Millénaire pour le développement, 2012) حيث بحثت في واقع تحقق عددا من الأهداف كمدى تحقق هدف القضاء على الفقر والجوع لدى النساء الريفيات بملاوي وشكل ونوع الخدمات المقدمة في الوصول إلى تحقيق الهدف السابق خاصة في مجال الزراعة حيث تمثل العمل الأساسي للحصول على الدخل. وكذا بحثت في هدف ضمان التعليم الإبتدائي للجميع ، ووجدت أن الفقر واللامساواة تمثل أكثر المعوقات لتحقيق هذا الهدف ، وكذا هدف تحسين صحة الأطفال ما قبل المرحلة الإبتدائية ، وتوصلت إلى أن تعليم المرأة الريفية هو المفتاح لبقاء أطفالهم والحفاظ أكثر على وضعهم الصحي.

• **٤-تعزيز المساواة بين الرجل والمرأة في سوق العمل لتقليل خطر الفقر لدى المرأة**:

ترى دراسة "كبير" (Kabeer, 2012) أن المساواة بين الجنسين يُمكن أن يُعزز النمو الاقتصادي ، وأن تعليم المرأة ووصولها إلى فرص العمل يقلل من خطر الفقر في الأسر. كما وجدت أن إتاحة بعض الموارد بين يدي النساء كانت ذات نتائج إيجابية على رأس المال. وتوفر فرص العمل الرسمية المدفوعة الأجر واحدة من أكبر إمكانات التغيير بالنسبة للنساء ، وهذا يتطلب دراسة العقبات التي تحول دون تنقل النساء إلى وظائف أفضل ، ودراسة الخيارات المتاحة للمرأة ، والتغييرات الإيجابية المتعلقة بقضايا المساواة بين الجنسين في سوق العمل.

• **٥- تعزيز التدريب الشامل واكساب المهارات**:

ترى دراسة "تو ، وآخرون (To, et al. ,٢٠١٤) في "هونج كونج": أن تعزيز المشاركة الاقتصادية للشباب من الجنسين يقود إلى تقييم ذاتي إيجابي واحترام للذات لديهم ، وأن هذا يتطلب تدريب شامل على المهارات الحياتية في جميع السياقات التعليمية الرسمية وغير الرسمية ، خاصة مع ضعف أو إنعدام الأمن المالي والتقلبات الاقتصادية. وفي إطار دور المشروعات التي تقدم للمرأة والرامية

إلى تمكينها فقد قدمت دراسة الخاروف والحديدي (٢٠١١) تقييماً لأحد هذه المشروعات بـ "الأردن" ويعى مشروع "الازدهار التنموي" من خلال تعرف أوضاع النساء المشاركات الوظيفية بعد الالتحاق بالمشروع وتقييمهن لدورات المشروع المختلفة. وتوصلت تلك الدراسة إلى أن رضاء المشاركات جاء عالياً ، مما أدى إلى زيادة ثقة المشاركة بنفسها وزيادة قدرتها على اتخاذ القرار لها ولأسرتها في المجالات المختلفة.

• **٦- تقليل الفجوة في الأجور بين الجنسين**:

دعت دراسة سوريه ، وزوبي(Sauré;Zoabi,2014) إلى تقديم استراتيجيات محددة للقضاء على التفاوت في الأجور بين الرجل والمرأة وفي المشاركة المجتمعية عموما. وتناولت كيف تؤثر قوة العمل النسائية على حجم التجارة الدولية، حيث يؤكد تقرير البنك الدولي للعام ٢٠١٢م أن الانفتاح التجاري والتكامل الاقتصادي أدى في كثير من البلدان إلى النمو الكبير خاصة في بعض القطاعات كالملابس والصناعات الخفيفة وذلك مع توظيف أعداد كبيرة من النساء ، مما يؤدي إلى ارتفاع مشاركة المرأة في قوة العمل. إلا أن هناك بعض الأمور التي تحد من جعل المرأة قوة عمل رسمية كاملة مثل الرجال منها وجود الأطفال كمسئولية على كاهل المرأة وحدها ، وأيضا زيادة العمالة المعروضة من النساء والتي تمثل أسبابا للفجوة بين النساء والرجال في الأجور.

• **الاتجاهات الحديثة فى تمكين المرأة صحيا**:

هناك العديد من الاتجاهات المرتبطة بتمكين المرأة صحياً لاسيما تلك التي تعاني من الأمراض الخطيرة منها ، ومن تلك الاتجاهات ما يلي:

• **١-نهج الرعاية الصحية المتكاملة وتحسين نوعية الحياة للمرأة**:

أشارت دراسة سربينا وآخرون (Sierpina, et al., ٢٠١٥) أنه من الضروري تخفيف الآثار الجانبية المترتبة على مرض السرطان لدى النساء من خلال علاجات تكميلية ونظام غذائي معين وغيرها من أنواع الرعاية النفسية من أجل مواجهة التحديات العلاجية من متاعب مصاحبة وفقدان شهية وآلام أخرى مرتبطة ، وتحسين نوعية الحياة لديهن. وفي إطار التمكين الصحي بتوفر الغذاء تبحث دراسة نيسبت وآخرون (Nisbett, et al., 2014) في نقص الغذاء وأثره على التمكين الصحي حيث أشارت أن هناك قلق عالمي بشأن سياسات التغذية خاصة في مرحلة الطفولة حيث يؤدي نقص التغذية إلى التقزم بالنسبة للأطفال ، وأنه يؤثر على "٢مليار" شخص على مستوى العالم. وأن معظم الحلول في سياسات التغذية العالمية ركزت على الحل التقني بدلا من إعادة النظر في تلك السياسات ومعالجة الثغرات من خلال المشاركة والمساءلة واتخاذ الاجراءات السليمة ، وتوجيه أولويات الجهود البحثية حول وضع الغذاء والتنمية.

• **٢- الاستمرار في تحسين صحة المرأة ضرورة كإجماع عالمي**:

بعد مرور نحو عقدين على مؤتمر القاهرة الدولي للسكان لعام ١٩٩٤ بشأن التنمية (ICPD) ، وكذا الاتفاقات اللاحقة ...وأخيرا المؤتمر الدولي للسكان للعام ٢٠١٤ وُجد أن هناك إجماع عالمي حول ضرورة المحافظة على الصحة العامة للنساء والفتيات والحصول على الرعاية الصحية الماهرة للأمومة والحد من عدوى الفيروسات الخطيرة كفيروس نقص المناعة ، وتمكينهن بشكل عام.

وهذا يتطلب تضافر الجهود الحكومية مع المنظمات غير الحكومية والجمعيات المهنية وكذا المساهمات التي يقدمها صندوق الأمم المتحدة للسكان للعديد من البلدان لزيادة تسريع التقدم نحو الوصول الشامل إلى الصحة الجنسية والإنجابية (Osotimehin,2014). وفي الاطار نفسه قدمت دراسة أموللو (Amollo,2011) عن أوضاع المرأة في أفريقيا والتي تعاني الاصابة بالفيروسات الخطيرة(AIDS,HIV) وتعيش تحت ظروف فقيرة في كافة الخدمات الصحية والمنزلية ، مما يتطلب ضرورة إدراك حقوقها في سياق تلك الأمراض وأن القانون لا يستطيع وحدة إحداث التغيير المطلوب من أجل تحسين حياة هؤلاء النساء، فهن بحاجة إلى جهود أخرى يمكنها إحداث التغيير في الواقع. كما قدمت دراسة "مايير (Maier, ٢٠١٤) فكرة ضرورة رفع الكفاءة المهنية لأطباء التوليد نظرا للارتفاع المستمر لنسبة العمليات القيصرية من عام لآخر وما يترتب عليها من إشكاليات للنساء والأطفال الرضع.

• **٣-رفع مستوى وعي المرأة بحقوقها حول الصحة العامة والصحة الإنجابية**:

عرضت دراسة محمد (Mohammad,٢٠٠٧) مشروع أطلق عليه FORWARD لرصد الواقع الصحي للمرأة لمحاولة تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للنساء المتضررات من بعض الأوضاع الصحية المتعلقة بالمرأة. وينظم المشروع حملات لإحداث ثقافة تعزيز التعليم وتمكين المرأة ، وحملات أيضا لرفع مستوى الوعي حول الصحة العامة والصحة الإنجابية والحقوق وضرورة إدماج المرأة في برامج التنمية المجتمعية السائدة. وقد أرجعت الدراسة معاناة بعض النساء من المشكلات المرضية المتعلقة بالصحة الانجابية إلى مستوى الفقر والتخلف والممارسات التقليدية الضارة والوضع التعليمي المتدني. مما يتطلب إعادة تأهيل هؤلاء النساء لدفع الضرر البدني والعقلي والاجتماعي. وجاءت دراسة "كيمب وآخرون (Kempe, et al., ٢٠١٣) لتوضح واقع اهتمام المرأة "اليمنية" بمرحلة الحمل والولادة كجزء هام في عُمر الانسان في جميع البلاد حتى في الدول النامية وهو توجه في الألفية الثالثة. وتم اختيار اليمن ضمن عشرة دول لدراسة مدى اهتمامها بتلك المرحلة في مشروع الأمم المتحدة في الألفية الثالثة. وطرحت سؤال على عينة من النساء حول مدى تقديم الدولة الرعاية والحماية والتأمين. وجاءت النتائج بأن هناك بعض النساء لا يكفلها أحد وهي مسئولة عن نفسها مسئولية كاملة ، ومجموعة تُنكر وترفض الوصاية من المجتمع ، ومجموعة أخرى يتكلفها الزوج. وأوضحت النتائج النهائية أن رعاية الدولة للأمومة والطفولة حديثة الولادة ضعيفة.

• **٤- الاهتمام بمستقبل الرعاية الصحية للأمومة**:

قدمت دراسة جامبل وآخرون(Gamble, et al.,٢٠٠٧) بعض التوصيات عن مستقبل رعاية الأمومة ونوعية الخدمات التي تلبي التوقعات ، خاصة الأمومة المتأخرة من وجة نظر عينة من النساء. وخلصت الدراسة إلى أن توفر عوامل السلامة والسيطرة ، واستمراية رعاية الأمومة يحقق أمومة ناجحة مع وضع خيارات الرعاية المفضلة للمرأة في الاعتبار ، ومنها حق المرأة في اختيار نوع الولادة "قيصرية أم طبيعية" ، وتوفر مشاعر تعزيز الثقة وتوفر الهدوء والطمأنينة والتشجيع والتوجيه. كما بحثت دراسة إيمي وآخرون (Imai, et al.,٢٠١٤) في قياس تمكين المرأة في "الهند" من خلال علاقتها بمستواها التعليمي ومستوى

الحكم الذاتي ، والعنف والحالة الغذائية للأطفال ..وتوصلت إلى أنه ثمة علاقة وثيقة بين تمكين المرأة والتغذية السليمة للأطفال على المدى البعيد إذ يؤدي إلى ضعف اكتساب المهارات المعرفية وانخفاض الانتاجية عند الكبر، وهي على المدى القصير بين طبيعة العلاقة بين الأم والأطفال. مما يتطلب من واضعي السياسات والمجتمعات الدولية إعادة التدخل المباشر وغير المباشر للحد من سوء التغذية للأطفال.

- **الاتجاهات الحديثة فى تمكين المرأة اجتماعياً وثقافياً** :

تتمثل تلك الاتجاهات الحديثة فيما يلى :

- **١-توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تمكين المرأة اجتماعياً وثقافياً**:

قدمت بعض الدراسات فكرة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ عملية تمكين المرأة ومواجهة بعض الأفكار السلبية. ففي دراسة هاسيم (Hassima,٢٠١٤) عن المرأة "الماليزية" المسلمة ناقشت موضوع الحجاب وكيف تطور في إطار بناء الهوية الوطنية والتنمية والتعبير عن الذات المسلمة وعلاقته بالموضة ومستجدات العصر حيث انتشر الحجاب في العالم الإسلامي خاصة في الشرق الأوسط بدءا من سبعينات القرن العشرين حتى موجة الإسلاموفوبيا التي ظهرت بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر الأمريكية. وتناولت الدراسة كيف تم استيعاب الحجاب عبر التاريخ والتقدم والتحولات في وسائل الإعلام الماليزية ، وكذا مقاومة النزعة الدينية المحافظة لدى بعض النساء المسلمات الأكثر ميلا نحو الكونية مما أدى إلى استحداث أنماط معاصرة للحجاب متأثرة بقوى السوق والنزعة الاستهلاكية. كما تناولت الدراسة التحديات التي تواجه المرأة المسلمة المحجبة في العالم الغربي وأشارت إلى بعض التقارير الغربية في وسائل الإعلام عن قضايا الحجاب وكيف ربط الغرب بين الحجاب وبين التخلف والتراجع إلى الوراء ، وساهم في ذلك الأفلام المسيئة والمشوهة للإسلام وعلاقة الجماهير بالسلطة التي وضعت الجماعات الإسلامية في المواقف الأضعف والمعيبة ، والتي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على صورة الإسلام ، مما يقود إلى الشعور بالنقص لدى من ترتدي الحجاب. هذا مع وجود بعض المفارقات منها حظر الحجاب والبرقع في فرنسا والمملكة المتحدة وهولندا وتركيا ، إلا أن الحجاب في مصر وتركيا ذات الأغلبية المسلمة وُظف في الترويج للإسلام السياسي والمشاريع المرتبطة به. مما يدعم اتجاه توظيف شبكات التواصل الالكتروني في دعم المرأة المسلمة في الداخل والخارج من خلال الحوار الثقافي. كما قدمت دراسة خان وبيبي (Khan;Bibi,2011) تقييما لأحد المشروعات التنموية والهادفة إلى التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة والتنمية المجتمعية عامة والتي تتعهدها الحكومة في "باكستان" ويسمى "Pat". وأظهرت نتائج التقييم أن هناك تحسنا في المؤشرات الكمية التي اعتمدت عليها الدراسة في عملية التقييم مثل بناء القدرات والحصول على قروض صغيرة ، والمشاركة في الأنشطة الاقتصادية ...

- **٢-إدماج المرأة في مشاريع اجتماعية تنمي لديها قيم التعاون والثقة**:

تبحث دراسة جانسين (Janssens,٢٠١٠) في تقديم برامج تتضمن مشاريع تعليمية وبيئية للتنمية المجتمعية "بالريف الهندي" تسعى لتمكين المرأة

والقائمة في الأساس على تكوين الثقة وتحقيق التعاون لتحقيق تلك المشاريع. وتوصلت الدراسة إلى أن تلك المشروعات تُزيد بشكل كبير الثقة لدى المرأة وتحفز مساهمتها في التنمية المجتمعية وزيادة ميلها على الانخراط في العمل الجماعي والسلوك التعاوني ، من ثم تعزيز رأس المال الاجتماعي الذي يقوم على معايير مشتركة كالثقة والقيم الأخرى والتي لها آثار غير مباشرة على المجتمع ككل ، مما يسهم في التغلب على بعض المعضلات الاجتماعية.

- **٣-الدعوة إلى تغيير مناهج ومستوى التعليم واتجاهات الناس لتمكين المرأة اجتماعياً وثقافيا**:

ففي دراسة مارتن (Martin, ٢٠١٢) والتي أجريت في "سلطنة عُمان" أوضحت رؤية المرأة العربية الريفية وعزمها في مواجهة التحديات وتكشَف الفرص التي لم تكن متاحة لأمهاتهن. ورغم أن الشابات اللاتي طبقت عليهن الدراسة كانت تعيش في مجتمع وطبيعة محافظة لديه تقسيم تقليدي للدورالاجتماعي للمرأة إلا أنهن حاولن اكتشاف أدوار جديدة ومسئوليات يؤثرن بها في تطور مجتمعهن ، خاصة وأن تلك العينة من الفتيات حاصلات على درجة البكالوريوس وتطمحن في العمل بالتدريس بعد الحصول على عام دراسي إضافي. وتُعد اتجاهات التغيير التربوي والمناهج الدراسية وأفكار المجتمع من أهم الممكنات لحماية هؤلاء وضمان حياة أفضل لهن.

- **٤-تعزيز خطاب الاحترام للمرأة لتجاوز المعوقات وتعزيز فرص التمكين**:

تبحث دراسة خومالو ، وآخرون (Khumalo, et al., 2015) عن من المرأة الحقيقية؟ وتدور عن واقع الاحترام الموجه للمرأة في "ناميبيا" حيث يُستخدم الاحترام كعدسة لفهم القيود والفرص التي تؤثر في تمكين المرأة من خلال مقابلة عينة من النساء في إطار تحقيق أحد أهداف الألفية الثالثة. وأكدت الدراسة أن المرأة تُحترم بحق في ناميبيا من خلال التعليم والعمل الجاد والتعاون كعضو فعال في المجتمع سواء كانت زوجة أو طفلة ، مع فقد قليل من الاحترام في حالة المرأة المطلقة أو التي تُفضل أن تظل وحيدة. وكشفت عن كيف يُعزز معايير الاحترام فرص تأثير المرأة لممارسة الاختيار.

- **الاتجاهات الحديثة فى مجال تمكين المرأة سياسيا**:

اشارت الدراسات على أن أبرز تلك الاتجاهات فيما يلي :

- **١-التمكين السياسي للمراة يؤثر على مستوى الرضاء عن نوعية الحياة**:

ربطت دراسة يورك ، وبيل (York; Bell, ٢٠١٤) بين الوضع السياسي للمرأة وخصائص الحياة ومستوى الرضاء عن نوعية الحياة في المجتمع. فترى أن تحسين نوعية الحياة للأفراد يمكن أن يتحقق بسهولة عن طريق زيادة القوة السياسية للمرأة ، وإعادة توجيه أولويات السياسة العامة والنمو الاقتصادي مع احترام نوعية حياة الناس. وأنه يمكن استكشاف تلك الأمور من خلال مؤشرات التنمية الاقتصادية عموما ومستوى الناس المادي والصحي ، وتقييم آثار المساواة بين الجنسين في المجال السياسي. وتوصلت الدراسة إلى أن المجتمعات التى تتمتع فيها المرأة بتمثيل سياسي أكبر بمعنى زيادة المساواة بين الجنسين في مجال السياسة ، وانفاق أعلى في الرعاية الصحية مع السيطرة على عوامل أخرى متنوعة كالتحضر ودخل الفرد ، وتغيير أولويات الانفاق العام ... يكون مستوى

الرضاء عن الحياة في تلك المجتمعات أعلى. وهذا يعني أن تمكين المرأة لا يسهم فقط في رفاه الأسرة بل يؤثر في المجتمع الأكبر بطرق متعددة.

• **٢-مشاركة المرأة في صنع القرار وتقليص الفجوة بين واقع المشاركة والقدرة على المشاركة**:

قدمت دراسة داس (Das,٢٠١٤) عن "الهند" خاصة الحضر حيث أبرزت الجهود التي تبذلها مؤسسات التنمية الدولية لتصميم مشاريع تراعي الفوارق بين الجنسين مع تركيزها على المرأة ومشاركتها في صنع القرار وبناء المهارات التي تؤدي إلى الحفاظ على الموارد المائية وإدارتها بشكل خاص. كمحاولة لتقليص أو رأب الفجوة بين واقع مشاركة المرأة وقدرتها على القيام بالمشاركة (الفجوة بين الواقع والممكن) وتعزيزصنع واتخاذ القرار لديها.

• **٣-دعم المنظمات غير الحكومية لتمكين المرأة سياسياً وإدماجها في التنمية المستدامة**:

تقدم دراسة فارجاس (Vargas, ٢٠٠٢) بعض التجارب لمؤسسات غير حكومية نسائية وغير نسائية في دعم ادماج المرأة في التنمية المستدامة ، لاكتشاف طبيعة المشاركات والعوامل السياقية التي تشكل مظاهر النجاحات أو المعوقات والمشاكل المحتملة التي قد تنشأ. وتوصلت تلك الدراسة إلى أنه رغم التقدم الذي تُحرزه المرأة في مجالات الصحة والتعليم والعمل ، لا يزال هناك الكثير من الجهود ينبغي القيام بها على المستوى السياسي. وطرحت الدراسة جانب من تقرير لجنة"برونتلاند" في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للتنمية المستدامة لعام ٢٠٠٠م عنوان التقرير "مستقبلنا المشترك" يتيح للمرأة دورا كبيرا في الرأي العام ، وأن الاعتراف بدور المرأة في التنمية المستدامة يتأثر بشكل كبير بالفقر والتدهور البيئي وتدهور التعليم والرعاية الصحية. ويطرح فكرة الاستدامة والمباديء التي تحققها من بينها المساواة والانصاف ، والتصدي للتمييز على أساس الجنس ، ومبدأ الصحة والرفاه ، ومبدأ الشراكة. وأوضحت دراسة شكيب (٢٠٠٧) أهمية الدور المحوري للمنظمات الأهلية في مجتمعاتنا العربية لتفعيل مشاركة المرأة خاصة المشاركة السياسية ، حيث اعتبرت أن التمكين والمشاركة وجهان لعملة واحدة ويرتبطان ارتباطا وثيقا بالتنمية في المجتمع.

• **الاتجاهات الحديثة فى مجال تمكين المرأة تعليمياً وتربوياً** :

من أبرز الاتجاهات فى هذا المجال فيما يلي :

• **١-الربط بين محو الأمية وقضايا التنمية والديمقراطية**:

ركزت دراسة سريفستافا ، وباتيل (Srivastava; Patel, ٢٠٠٦) وهي إحدى الدراسات التي أجريت في "الهند" على تمكين المرأة من خلال التعبئة والتنظيم للمجتمع المحلي ، وحصر المعوقات التي تحول دون تمكين المرأة كعدم توفر الموارد ، والبيئة السياسية غير الداعمة أو المعادية. وأبرزت ضرورة تعليم الفتيات والنساء "تعليم الكبار" كعملية حتمية تُعد استثمارا مهما في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وعلى الرغم من وجود تحسن كبير في تربية الفتيات والنساء منذ استقلال الهند ، وحيث وضعت الحكومة برنامجا لمحو الأمية أطلقته عام ١٩٨٨م مع مشاركة المجتمع المدني وشاركت فيه المرأة كمتعلمة ومتطوعة ، إلا أنه في نهاية القرن العشرين يوجد ما يقرب من ثلثي الأميين في الهند من النساء ، وهذا يتطلب مزيد من الجهود الحكومية وغير الحكومية.

• **٢-الربط بين مستوى تعليم المرأة ووضعها الصحي ورفاهة الأبناء وتمكينها بوجه عام**:

تشير دراسة دينسر وآخرون (Dincer et al.,2014) والتي أجريت في "تركيا" أن المعايير الثقافية والبيئة الاجتماعية في المجتمعات الشرقية تميز ضد المرأة وتنتقص من حقوقها الاقتصادية والفرص التعليمية. وأن العوائد النسائية ومدى التمكين على المستوى الصحي ورفاهة الأطفال وغيرها تختلف مع اختلاف مستوى التعليم خاصة في تلك البيئات الثقافية والاجتماعية عنها في البيئات الثقافية والاجتماعية التي تمنح المرأة وضعا أكثر مساواة خاصة في التعليم.

• **٣- اتباع نهج التعليم والتدريب لتقليل التفاوتات التعليمية بين الجنسين**:

تبحث دراسة ليش (Leach,٢٠٠٠) في دور مؤسسات التنمية والمصارف الإنمائية في مجال التعليم والتدريب للقضاء على العلاقات غير المتكافئة بين الجنسين والذي يتطلب اعتماد موقف جذري لإحداث تغييرات واسعة في التغيير الاجتماعي والتعليمي حتى يتوافق عملها الفعلي مع أهدافها المعلنة في تحقيق المشاركة الكاملة للمرأة في التنمية ، خاصة بعد إطلاق مبادرة التعليم للجميع عام ١٩٩٠م. وأيضا في ضوء أوضاع سيئة للمرأة في مجال التعليم فتمثل النساء (٧٠٪) من فقراء العالم ، وأن الفتيات تمثل النسبة الأعلى في معدلات التسرب مما يعكس تفاوتا بين الجنسين في مجال التعليم ومن ثم التفاوت الاجتماعي. وهذا يتطلب تحسين وضع الأمية في العالم خاصة بالنسبة للنساء من خلال برامج التعليم والتدريب المتنوعة. ومن ناحية أخرى تبحث دراسة سماركون(Samarakoon, 2015) بمعهد الدراسات السياسية بـ كلومبيا سيرلانكا Insitute of Policy Studies Colombo, Sri Lanka في التساءل حول هل التعليم يُمكن المرأة فعلا؟ واتخذت الدراسة من "اندونيسيا" نموذجا لها ، فقد وُجد أن ارتفاع مستوى التعليم يعزز ممارسات الصحة الانجابية ، ويعزز سلطة صنع القرار لدى المرأة داخل الأسرة ، واتاحة فرص الاختيار التي تعمل على تحسين رفاهيتهم. وكذا الملكية الخاصة والمشاركة المجتمعية بشكل عام. فأكدت الدراسة إن التعليم يُمكن المرأة خاصة في البلدان متوسطة الدخل مثل اندونيسيا. وطبقا لدراسة أجريت عن تقييم التقدم في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية من أجل التنمية في أفريقيا (٢٠١١) Evaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement وُجد أن من ضمن تسعة عشر دولة أفريقية تضمنتها الدراسة جاءت المغرب وتونس من أعلى الدول في التمكين التعليمي حيث استطاعتا سد الفجوة بين الجنسين تعليميا إلى حد كبير بالمقارنة ببقية الدول الخاضعة للبحث وذلك في الفترة من ١٩٩١. ٢٠٠٨م.

• **٤-تمكين تعليمي للجنسين بتوفير التعليم الأساسي غير الرسمي في المناطق الرعوية والبدوية والمهمشة تربويا**:

بحثت دراسة مينسا (Mensah, ٢٠٠٣) تأثير برنامج مدرسة الراعي في سبع مجتمعات رعوية في شمال"غانا" وهو برنامج للتعليم الأساسي غير النظامي ، وهو كما في "الصومال وتنزانيا والهند ونيجيريا وكينيا" حيث بلغ عدد الرعوية والبدوية مجموعات مرتفعة بشكل كبير لاضفاء الطابع المؤسسي على الرّحل والتعليم الرعوي لديهم. والذي يُنظر إليهم على أنهم جماعات عاجزة وشريحة

من المجتمع هامشية. فهذه فئة من المجتمع تُعد أفقر شرائحه إلا أنها تُسهم في إنتاج الغذاء.

- **الاتجاهات الحديثة فى مجال تمكين المرأة تكنولوجياً ومعرفياً**:

اشارت العديد من الدراسات إلى أن أبرز الاتجاهات فى هذا المجال فيما يلي :

خلصت دراسة للأمم المتحدة (United Nations, ٢٠٠٥) إلى أن تمكين المرأة تكنولوجيا يمثل أساسا لتمكينها في باقي المجالات السياسية والاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.. الخ. وأن أهم معوقات تمكين المرأة تكنولوجيا يرجع إلى الأمية الحاسوبية، وضعف مهارات اللغة وارتفاع ثمن الوسائط التكنولوجية. لذا من الضروري توظيف ثورة المعلومات والتطورات العلمية والتكنولوجية في تمكين المرأة في مجالات الحياة المختلفة لتصبح شريك فاعل في تنمية المجتمع.

"فاليوم وفي ظل ثورة المعلوماتية الهائلة التى تحققت فى العالم أفرزت نموذجا جديدا من المجتمعات ألا وهو مجتمع المعرفة ، ذلك المجتمع الذى تحتل فيه المعلومات والعمل الذهني موقع القلب... فقد هدمت ثورة المعلومات الحالية أسس التفوق النوعي القائم على القوة العضلية. وحصرتها في قوة العقل مما يفتح الباب واسعا أمام ممارسة المرأة لحقوقها كاملة ككائن مبدع وخلاق ، إذا ما استطاعت استيعاب عناصر المعرفة المعاصرة بكافة أبعادها (المجلس القومي للمرأة ، ٢٠٠٢ ، ٧٨).

- **الاتجاهات الحديثة فى مجال تمكين المرأة نفسياً** :

من أبرز الاتجاهات فى هذا المجال فيما يلي :

يُعد التمكين النفسي نتيجة مترتبة على تمكين المرأة في المجالات السابقة الذكر ، ويضاف إلى تلك الأبعاد في تمكين المرأة نفسيا حمايتها ضد العنف وأشكال الأذى المختلفة. ومن الدراسات الحديثة في هذا الشأن ، دراسة ايلسبرج وآخرون (Ellsberg, et al., 2014) والتي تناقش العنف ضد النساء والفتيات ، حيث تعتبر العنف ضد المرأة انتهاك إنساني عالمي للحقوق ، وتحديا إنمائيا كبيرا. حيث تقدر منظمة الصحة العالمية أن أكثر من ٣٠٪ من النساء في جميع أنحاء العالم قد شهدت عنفا بشكل ما. وتدعو الدراسة إلى التصدي للعنف بأشكال المختلفة ومنه عنف الزوج ، والاعتداء الجنسي ، وختان الإناث ، وزواج الأطفال. وخلصت إلى ضرورة تفعيل دور البرامج التي تكون المرأة محورا لها لتناقش قضاياها ، وزيادة مشاركتها في قرارات الأسرة ، والتدريب الجماعي للنساء والرجال حول طبيعة العلاقات بين الجنسين ، وتعبئة المجتمع المحلي ، حيث يقلل من خطر تعرض المرأة للأمراض الخطيرة وللإيذاء والعنف بكافة أشكاله.

- **نتائج الدراسة**:

من خلال العرض الموجز السابق يُمكن استخلاص بعض النتائج كما يلي:

- يتضمن تمكين المرأة مجالات عدة منها سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتعليمية ، فتتعدد أبعاد التمكين بتعدد مجالات الحياة ، كما تعددت الاتجاهات في مجال تمكين المرأة في أبعاده المختلفة.
- مشاركة المرأة في المجالات السابقة تواجه بعض المعوقات المتمثلة في بعض القيم الاجتماعية والموروث الثقافي السلبي ، وفقر المرأة ، وانتشار الأمية ،

وآليات سوق العمل الذي يميز بين الرجال والنساء في الوظائف ، ضعف المشاركة السياسية وغيرها من معوقات تتعلق بمجالات الحياة المختلفة.

- معظم الدراسات التي تناولت التمكين ركزت على التمكين الاقتصادي والصحي بشكل أكبر وقد يرجع ذلك إلى أنهما مجالات أساسية تنعكس بشكل مباشر على أبعاد التمكين الأخرى.
- تمكين المرأة في كافة مجالات الحياة وتحقيق المشاركة العادلة في التنمية والتوزيع العادل لثمارها يقود إلى التنمية المستدامة من خلال تحقيق الآتي:
  - ✓ الثقة فى القوة الذاتية للمجتمع مما يجعله قادرا على مواجهة التحديات بيقظة ووعي.
  - ✓ دعم الديمقراطية الحقيقية فى الفكر والعمل للمرأة والرجل على حد سواء.
  - ✓ دعم الانتماء والطابع الوطني على جهود ومشروعات التنمية.
  - ✓ دعم الثقة بين الحكومة والشعب رجالا ونساءً.
  - ✓ اعطاء الفرصة للمجتمع المدني كي يشارك بفاعلية ودون ضغوط للعمل سويا من أجل التنمية الحقيقية وبمشاركة حقيقية للمرأة.
  - ✓ وجود المرأة كشريك فاعل في التنمية في جميع مجالات الحياة والقضاء على كثير من نواحي القصور في القوانين المتصلة بالمرأة ، والمقيدة لحريتها ونشاطها ، وتغيير نظرة المرأة عن نفسها ؛ يعني تفعيل جميع الطاقات في المجتمع وتحسين وضع التنمية به.
- التنشئة التربوية والاجتماعية السليمة للمرأة يمثل تمكين تربوي وأساس لتميكنها مجتمعيا ، ويحقق مشاركة حقيقية للمرأة في كافة مجالات الحياة ؛ والذي يُعد أمر في غاية الأهمية من أجل تنمية حقيقية للمجتمع.

- **رابعاً: تصور مقترح لتربية وتمكين المرأة لتنمية المجتمع:**

- **هدف التصور المقترح:**

الافادة من الاتجاهات الحديثة في تربية وتمكين المرأة في تفعيل دور المرأة في تنمية المجتمع ، وتجاوز العقبات التي تحول دون تمكينها في المجالات المختلفة.

- **متطلبات التصور المقترح:**

- تغيير الذهنية المجتمعية تجاه قضايا المرأة والاعتراف بقدرتها على المشاركة في تنمية المجتمع: وهذا يعني تغيير طريقة التفكير والاتجاهات المتعلقة بالمرأة مما يؤهل المجتمع والمرأة ذاتها للتعامل الايجابي مع معطيات العصر ومع قضايا المرأة وحقوقها وتمكينها من ممارسة تلك الحقوق ، والوعي بواقع كل من المرأة والحياة والمجتمع.
- تغيير واقع التعليم من تعليم قائم على الذاكرة فقط إلى تعليم للإبداع والمواطنة وإرساء الحقوق والواجبات: أي من تعليم قائم على (الحفظ والاستظهار ، والتلقين ، والانعزال عن الواقع) مما يدعم التفكير النمطي والاتجاهات السلبية كالتسليم بالخرافات ، والاتباع ، والارتجالية .. وغيرها ، إلى تعليم للإبداع يشجع التفكير النقدي الذي يعد دليل نجاح المجتمع و دليل كفاءة أفراده رجالا ونساءً ، من ثم يكون تنمية التفكير النقدي هدف تربوي هام.

- مواجهة الأفكار السلبية الموروثة عن المرأة : والتي تفتقر إلى الأدلة والبراهين المادية التي تدعمها وتشل فى حقيقة الأمر أى نوع من أنواع التنمية المجتمعية بمشاركة المرأة.
- التنشئة السليمة للأبناء "ذكوراً وإناثاً" وتوعية الأسرة بأساليبها: إذ تلعب ثقافة الأسرة دوراً مهماً في هذا الشأن.
- عودة الأساليب المربية والأخلاقيات المفتقدة فى المدرسة (بل عودة المدرسة نفسها) ، وعودة العلاقات الإنسانية الإيجابية في العمل وغيره... والتى تسهم بشكل كبير في تغيير ذهنية المرأة والرجل والمجتمع تجاه عديد من القضايا المهمة ، وهذا قد يحتاج بشكل عام إلى الآتي:
  - ✓ أن تكون غاية التربية هو بناء الإنسان الواعي حيث يكسبه منظومة قيمية تساندها المعارف والمهارات اللازمة من أجل تكوين الوعي بضرورة تمكين المرأة ، وأهمية ذلك للمجتمع كله.
  - ✓ محاولة إرساء فكرة الموازنة بين الحق والواجب على أساس أن المجتمع الإنساني يقوم على فكرة التساند كتأثير متبادل بين عناصر مشتركة.
  - ✓ إعادة الدور التربوى للأسرة فى إطار الوعي بالموروث الثقافي ومراعاة التغيرات المعاصرة ، لأنها تمثل الأساس الأول الذي يتبقى أثر تربيته لدى الطفل.
- إعادة النظر فى فلسفة وسياسات التعليم عامة ، وربطه بقضايا التنمية بالمجتمع من خلال:
  - ✓ تحرير التعليم من المعوقات التى تكبل حركته وتحول دون تحقيق أهدافه.
  - ✓ إعادة بناء رؤية ورسالة مؤسسات التربية على قيم وحقوق أصيلة تنطلق من قاعدة عامة للجميع.
  - ✓ إعادة تأسيس الوعي بدور التعليم فى التنمية من منظور أن التنمية هى "العلم حين يصبح ثقافة" (الجابري ، ١٩٩٤ ، ١٨٩ -١٩١).
- دعم مبدأ المشاركة من خلال الأنشطة الطلابية للبنين والبنات وتوظيفها في تعميق وعيهم ودورهم في تنمية المجتمع.
- مشاركة المجتمع المدني من جمعيات أهلية وقطاع خاص في دمج المرأة في المشروعات الصغيرة والكبيرة ودعم الأسر المنتجة لرفع مستوى معيشة المرأة.
- تفعيل دور مؤسسات الدولة التنموية لتحسين نوعية الحياة لدى المرأة.

- **آليات تحقيق التصور المقترح**:

- تفعيل دور المنظمات المناصرة للمرأة فى تأسيس ونشر الوعي المجتمعي كفكر وممارسة حول ضرورة تمكين المرأة وانعكاسه على وضع التنمية ، بإقامة ندوات ثقافية بالإشتراك مع مؤسسات التربية المختلفة ، مما يُسهم في تمكين المرأة ثقافيا ومعرفيا.
- تقديم الدعم المالي والمعنوي من الدولة والمجتمع المدني لحث وتشجيع مؤسسات العمل المختلفة على إدماج المرأة بفاعلية فى منظومة العمل مثلها مثل الرجل فى الحقوق والواجبات من أجل تمكينها اقتصاديا.

- إقامة الندوات الثقافية وورش العمل ، والبرامج المتنوعة التي من خلال وسائط التربية كوسائل الإعلام ، والجامعات ..والتي تبرز أهمية تربية النشء بطرق سليمة دون تفرقة وتمييز بين البنين والبنات.
- توظيف شبكات التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا الحديثة في ظل خطة مدروسة في مواجهة الموروث الثقافي السلبي ، وتعزيز فكرة ارساء الحقوق والقيم المرتبطة بها منذ الصغر لتصبح صفات تكوينية في شخصية الرجل والمرأة.
- تنفيذ استراتيجية إعلامية تهدف لتوفير المناخ المجتمعي والتربوي والتعليمي الداعم للمرأة وتيسير سُبل تمكينها على كافة الأصعدة ، وإبراز العلاقة بين تمكين المرأة وبين وضع التنمية بالمجتمع ومكانة الفرد ومستوى الرفاه الاجتماعي للجميع.
- تضمين المناهج والمقررات التعليمية موضوعات تدعم المرأة فكرياً وثقافياً واحترام دورها في تنمية المجتمع.
- مؤازرة الدولة للمؤسسات التنموية بالمجتمع خاصة الرامية لتمكين المرأة وتنمية وعيها بحقوقها وإدماجها في المشروعات المختلفة ، من أجل تنمية المجتمع ، وذلك من خلال العديد من المسارات منها:
  - ✓ تفعيل دور المجلس القومي للمرأة بتقديم أنشطة متنوعة وفعالة للطالبات بفتح قنوات للتواصل بينها وبين المؤسسات التربوية المختلفة.
  - ✓ تقديم ضماناتٍ لتفعيل المواد القانونية التى تتعلق بحقوق المرأة والتوعية بها فكرا وعملا.
  - ✓ زيادة نسبة مشاركة المرأة فى حجم قوة العمل ومشاركتها السياسية.
- إعادة النظر في دراسة القوانيين واللوائح الخاصة بالإقراض والمشروعات التنموية الصغيرة والكبيرة ، ووضع المرأة وتمثيلها النيابي ، وغيرها من الجوانب المتعلقة بتمكين المرأة ، من أجل التغلب على المعوقات التى أشار اليها البحث والتى تحول دون تمكينها في كافة المجالات.
- تقوم المؤسسات التنموية والتربوية في إبراز الدور الاقتصادي المباشر وغير المباشر التي تقوم به المرأة وتسهم به في توفير سُبل العيش لها ولأسرتها بشكل يعمل على تحسين نوعية الحياة ويدعم التنمية في المجتمع بشكل غير مباشر، من خلال الندوات والاعلانات التوعوية وغيرها ، وهذا يتطلب اعتراف المجتمع بحقوق المرأة كاملة في العمل والكسب والمساواة في الأجر مع الرجل ، هذا بالإضافة إلى توفير السياسات التي تضمن حماية أطفالها أثناء العمل. وذلك من خلال الإفادة من الاتجاهات الحديثة في هذا الأمر بتوفير المشروعات الصغيرة الداعمة للنساء الفقيرات وغيرها من آليات.
- تقديم برامج توعوية موجهة خصيصا للمرأة القضاء على الهزيمة الداخلية والانتقاص من شأنها ، والثقة بقدراتها على المبادرة والمشاركة بفعالية ، وإدماجها بفاعلية في مجتمعها كمواطنة لها حقوق وعليها واجبات . ويتم ذلك بطرق عدة منها :
  - ✓ إبراز الدور التي تقوم به الفتيات والنساء في تيسير سُبل الحياة لأسرهن خاصة وفي المجتمع عامة ، وذلك من خلال الأسرة ، والإعلام وغيرها من مؤسسات التربية والمجتمع.

- ✓ توضيح خطورة الأفكار والمعتقدات السلبية عن وضع المرأة كأنثى وأخت وابنة وأم ، وزوجة. ويلعب كل من الأسرة والإعلام والتعليم دورا هاما في تحقيق هذا الأمر.
- ✓ تكوين مساحة من الثقة لدى الأنثى لكسر حاجز التكوين الأول الذي تكون لديها منذ نشأتها وعمق لديها الفرق بينها وبين الذكر ، مما يساعد على إزالة اغترابها الذاتي ، والتربية الأسرية لها دور هام في ذلك .
- ✓ إعداد برامج استراتيجية تهدف إلى تكوين قاعدة تعليمية وثقافية تيسر إدماج المرأة في المجتمع والربط بين حياتها الخاصة وحياتها العامة في المجتمع حتى تدرك العلاقة بينها وبين مدى أهمية المشاركة في كليهما. هذا وإذا كانت كل الدلائل تشير لأهمية مشاركة المرأة في التنمية الشاملة ومدى أهمية ذلك من خلال تمكينها في المجالات المختلفة ، فإنه يجب أن تؤكد على حق المرأة فى الاستمتاع بثمار هذه التنمية وعدالة حصولها على جميع حقوقها.

- إجراء البحوث العلمية الجادة حول أوضاع المرأة ودورها في التنمية بتوجيه جزء من خطة البحث العلمي كأولوية بحثية لدراسة أوضاع المرأة ومشكلاتها وآليات مواجهة تلك المشكلات واعطائها الفرص المتساوية وتمكينها وتبصير المجتمع بعوائد هذا التمكين على تنمية المجتمع ، وتحسين نوعية حياة المرأة في كافة مراحل عمرها وفي كافة المجالات والذي يعني بشكل عام تحسين نوعية الحياة بالمجتمع ، ووضع التنمية به.

- **توصيات الدراسة**:

- توجيه جهود وخطط الدولة بالتعاون مع المجتمع المدني لتسريع تفعيل التشريعات والقوانين ، واتاحة المشروعات المختلفة الصغيرة والكبيرة الرامية لتمكين المرأة عموما والمرأة الفقيرة والمعيلة بشكل خاص.
- تبسيط الاجراءات المختلفة لإدماج المرأة في المشروعات بالقضاء على البيروقراطية بحيث يتم تيسير القروض وإقامة المشروعات ..دون عرقلة الاجراءات.
- اجراء عملية تقييم ذاتي بشكل دوري ومستمر للجهود المبذولة سواء الجهود الحكومية أو غير الحكومية وللاستراتيجيات المتبعة خاصة للمؤسسات التنموية الرامية في الأساس لإقامة المشاريع التنموية المتعلقة بالمرأة ، وذلك لادراك جوانب القوة والضعف بها ، واتاحة فرص التعديل والتقويم والتطوير المستمر لتلك الجهود.
- تعزيز أواصر العلاقات والروابط بين الجمعيات والمؤسسات الأهلية والجهود الحكومية الهادفة لتمكين المرأة في كافة المجالات لتعظيم ثمار تلك الجهود في انعكاسها على المرأة ومن ثم على تنمية المجتمع بشكل عام.
- نشر ثقافة المشاركة وتقبل الآخر بين جميع أفراد ومؤسسات المجتمع في كافة مجالات الحياة من خلال وسائل التربية والمجتمع المختلفة.
- عقد الندوات وورش العمل والبرامج الدورية المعنية بقضايا المرأة وتمكينها وتبصير المجتمع رجاله ونساءه بضرورة وأهمية استرتيجية وآلية التمكين في تنمية المجتمع.

- إبراز دور المرأة تاريخياً ومشاركتها في التغيير الاجتماعي عبر العصور المختلفة عبر وسائل الإعلام والمناهج الدراسية وفي الندوات الثقافية وغيرها من قنوات تتيح التواصل عبر الأجيال وتعزز مكانة المرأة والثقة بقدراتها على تحقيق شكل أفضل للتنمية في المجتمع.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم ، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). دور مؤسسات المجتمع المدني فى تحقيق أهداف التعليم للجميع "تجارب دولية" . مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار .مركز تعليم الكبار:القاهرة . دار الفكر العربي.ع(٤).
- الجابري ، محمد عابد (١٩٩٤): وجهة نظر نحو إعادة بناء قضايا الفكر العربي المعاصر. ط٢: بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.
- الحديدي ، رضا عبد الرحمن (٢٠٠٨). المرأة في مواقع القيادة في القطاع الخاص. المؤتمر الثامن للمجلس القومي للمرأة "المرأة المصرية في مواقع القيادة". المجلس القومي للمرأة فرع كفر الشيخ. ١٦ مارس.
- الخاروف ، أمل والحديدي ، سمر (٢٠١١). مشروع ازدهار النساء التنموي وعلاقته بتمكين المرأة الأردنية"دراسة تقييمية" . مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية . الجامعة الأردنية ، مج(٣٨).ع (١).
- الساعاتي ، سامية حسن (٢٠٠٦). المرأة والمجتمع المعاصر. سلسلة العلوم الاجتماعية: القاهرة . الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- السمالوطى ، إقبال(٢٠٠٧). دور الجمعيات الأهلية في تمكين المرأة. المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار. جامعة عين شمس بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: القاهرة. دار الفكر العربي.
- السيد ، هالة ، وعمارة ، طارق (٢٠٠٨). دور المنظمات غير الحكومية في تمكين المرأة الفقيرة للتعامل مع آليات سوق العمل "دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع". مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية . ج(٤).ع(٢٤).
- الفقير، فادية أحمد (٢٠٠٤). نساء ديمقراطيات بدون ديمقراطية؟ النسوية والديمقراطية والمواطنة: حالة الأردن ، مشروع دراسات الديمقراطية فى البلدان العربية: بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.
- القطب ، سمير وحوالة ، سهير(٢٠٠٧). تمكين المرأة المصرية لتفعيل مشاركتها التنموية في سياق الألفية الإنمائية "إستراتيجية تربوية مقترحة". مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة. ج(٢).ع (٦٥).
- المجلس القومى للمرأة (٢٠٠٢). المرأة وتحديث المجتمع. المؤتمرالثالث للمجلس القومى للمرأة ١٥ -١٦ مارس ، مركز سوزان مبارك للفنون والآداب. جامعة المنيا.
- الأمم المتحدة (١٩٩٥): مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية: كوبنهاجن. ١٢.٦ مارس.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ :عمان – الأردن. المكتبة الوطنية.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٥). نحو الحرية في الوطن العربي. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية: الأردن -عمان. المطبعة الوطنية.
- تقرير التنمية البشرية لمصر (٢٠٠٨). العقد الإجتماعي فى مصر دور المجتمع المدني: القاهرة. البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومعهد التخطيط القومي بمصر.
- جمعه ، سلوى شعراوي (٢٠٠٥). مواطنة المرأة جدلية التمكين والتهميش .. المؤتمر السنوى السابع عشر للبحوث السياسية بعنوان: المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية: القاهرة. مركز البحوث والدراسات السياسية . مكتبة الشروق الدولية.

- جمعه ، سلوى شعراوي (٢٠٠٠). نحو تمكين المرأة العربية في مراكز السلطة واتخاذ القرار. المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية - تحديات الحاضر.. آفاق المستقبل: القاهرة. في الفترة من ١٨ - ٢٠ نوفمبر .
- حلمي ، إجلال (٢٠٠٣): العولمة وقضايا المرأة والعمل. الندوة العلمية لمركز الدراسات والبحوث والخدمات المتكاملة بكلية البنات - جامعة عين شمس: القاهرة. مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية. كلية الآداب - جامعة القاهرة.
- خليل ، عزة (٢٠٠١). الآثار الاقتصادية والاجتماعية لعمل المرأة في القطاع غير الرسمي. المشكلات وآليات التدخل دراسة ميدانية. مؤتمر تنمية المرأة العربية الإشكاليات وأفاق المستقبل، ٥ -٧ فبراير: القاهرة .جامعة جنوب الوادي والمركز العربي للتعليم والتنمية.
- سالم ، فاطمة الزهراء (٢٠٠٧). التعليم للمواطنة. الهلال بعنوان: صناعة المستقبل بالتعليم: القاهرة. المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع.
- شحاتة ، حسن وخضر، محسن (٢٠٠٧). السياق الفلسفي والمجتمعي لمفهوم تمكين المرأة. المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: القاهرة.دار الفكر العربي.
- شكري ، علياء (٢٠٠٣). قضايا المرأة المصرية بين التراث والواقع - دراسة للثبات والتغير الاجتماعي والثقافي. الكتاب الثالث عشر - ضمن تقارير بحث التراث والتغير الاجتماعي. مطبوعات مركز البحوث والدارسات الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة القاهرة.
- شيفرد ، ليندا (٢٠٠٤). أنثوية العلم ، العلم من منظور الفلسفة النسوية ، ترجمة: يمنى طريف الخولي ، عالم المعرفة: الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ع (٣٠٦).
- صالح ، أماني (٢٠٠٠). التمكين السياسي في الوطن العربي - الشروط والمحددات دراسة حالة للتمكين السياسي في الكويت وقطر: القاهرة. جمعية دراسات المرأة والحضارة.
- طنطاوي ، سيد (٢٠٠٤). من مظاهر تكريم الإسلام للمرأة. ط٤: القاهرة. المجلس القومي للمرأة.
- عبد الستار، رضا (٢٠٠٧). التمكين السياسي للمرأة العربية بين الفقر والتعليم. المؤتمر السنوي الرابع لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس بالاشتراك من المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم: القاهرة. دارة الفكرة العربي.
- عبد السلام ، سهام (٢٠٠٥). المنظمات الأهلية الصغيرة العاملة في مجال المرأة .القاهرة: دار العين للنشر.
- عبدالله ، خالد (١٩٩٧). المرأة والتنمية في البحرين. ندوة المرأة والتنمية: المنامة - البحرين.مركز معلومات المرأة والطفل من ٨ -٩ نوفمبر .
- عدلي ، هويدا (٢٠٠٥): ديمقراطية التعليم وتعليم الديمقراطية ، المؤتمر السنوى السابع عشر للبحوث السياسية بعنوان: المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية: القاهرة. مركز البحوث والدراسات السياسية. مكتبة الشروق الدولية. مج (٢).
- عمار ، حامد (٢٠٠٧): مقالات فى التنمية البشرية العربية: القاهرة. مكتبة الأسرة.الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- غنيم ، عثمان محمد و أبو زنط ، ماجدة (٢٠١٠). التنمية المستديمة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- معهد الدارسات والبحوث التربوية والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (٢٠٠٤). أهم المعوقات التي تواجه الأميين في محو أميتهم بالمناطق العشوائية دراسة ميدانية: القاهرة.
- منشي ، روضة بنت محمد هاشم (٢٠١٠). دور المرأة المسلمة في التنمية في ضوء الاتجاهات المعاصرة وتطبيقاتها التربوية في مجال الأسر المنتجة. رسالة دكتوراه . كلية التربية جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- منظمة العمل الدولية (٢٠٠٤). العمالة وسوق العمل. الندوة الإقليمية الثلاثية للخبراء حول تشغيل الشباب في المنطقة العربية. ٦ -٨ إبريل: عمان.
- نجم ، منور عدنان (٢٠١٣). دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية"دراسة تحليلية للخطط الاستراتيجية والتقارير السنوية في ضوء معايير التمكين ومؤشراتها. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج٢١ ع٣.ص ص٢٣٩ -٢٧٦.

- والبي ، سيلفيا (٢٠٠٥): قياس مدى تقدم المرأة في عصر العولمة. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية: القاهرة. مركز مطبوعات اليونسكو. ع (١٨٤).
- يدر ، نزيهة بنت (٢٠٠١). المرأة بين الحقوق السياسية والممارسة الفعلية. المنتدى الثانى لمؤتمر قمة المرأة العربية حول المرأة والسياسة.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Amollo R. (2011). Women's Socio-Economic Rights in the Context of HIV and AIDS in South Africa: Thematic Focus on Health, Housing, Property and Freedom from Violence. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Laws (LLD) in the Faculty of Law, University of the Western Cape.
- Asiyonbola, A. (2005). Patriarchy, Male Dominance, the Role and Women Empowerment in Nigeria. In International Union for the Scientific Study of Population, (XXV) International Population Conference Tours, France.
- Bare, F. (2005). Women's Political Participation 'Issues and challenges'. Bangkok - Thailand, 8 - 11 November.
- Costa, B. (2003).Women's Political Participation in Bolivia 'Progress and Obstacles'. Paper Presented at International Idea Workshop Lima, peru, 23 – 24 February.
- Das, P. (2014).Women's Participation in Community-Level Water Governance in Urban India: The gap between motivation and ability. World development (64) 206–218.
- Dincer, M. Kaushal, N. Grossma, M. (2014). Women's Education: Harbinger of Another Spring? Evidence from a Natural Experiment in Turkey. World Development (64)243–258.
- Doughty, H. (n.d.). Employee empowerment: Democracy or delusion? The Innovation Journal. The public sector innovation Journal. Vo9 (1).
- Easteal, P. Holland, K. Judd, K. (2015).Enduring themes and silences in media portrayals of violence against women. Women's Studies International Forum 48 103–113.
- Gamble, J. Creedy D., Teakle B. (2007).Women's expectations of maternity services: A community-based survey. Women and Birth (20) 115-120.
- García, J., Boira, S. Gomez-Quintero D., Marcuello, C. Eito, A. (2014). Imprisoned women and professional intervention in Spain. International Journal of Law, Crime and Justice, 1-17.
- Germain, N. Hartmann, H. Melo, F. Reyes-Bonilla, H. (2015). Ornamental reef fish fisheries: New indicators of sustainability and human development at a coastal community level. Ocean & Coastal Management (104) 13-149.
- Hassim, N. (2014). Hijab and the Malay-Muslim Woman in Media. In The International Conference on Communication and Media 2014

(i-COME'14), 18-20 October 2014, Langkawi, MALAYSIA. Procedia - Social and Behavioral Sciences (155) 428 – 433.
- Imai, K. Annim, S. Kulkarnii V. Gaiha, R. (2014).Women's Empowerment and Prevalence of Stunted and Underweight Children in Rural India. World Development (62) 88–105.
- Janssens, W. (2010). Women's Empowerment and the Creation of Social Capital in Indian Villages. World Development 38(7) 974–988. doi:10.1016/j.worlddev.2009.12.004.
- Kabeer, N. (2012). Autonomisation économique de la femme et croissance inclusive: Marchés du travail ET développement de l'entreprise. Canada. Department for International Development (DFID).
- Kempe, A. Theorell, T. Alwazer, F. Christensson, K. Johansson, A. (2013). Yemeni women's perceptions of own authority during childbirth: What does it have to do with achieving the Millennium Development Goals? Midwifery (29) 1182–1189.
- Khan, A.R. & Bibi, Z. (2011). Woman, s socio-Economic Empowerment through participatory approach a critical assessment Pakistan. Economic and Social review, Vo.49.No.1, pp133-148.
- Khumalo, K. McKay, K. Freimund, W. (2015). Who is a "real woman"? Empowerment and the discourse of respectability in Namibia's Zambezi region. Women's Studies International Forum (48) 47–56.
- Lawson, K. (2006). 4 Keys to employee empowerment. Growing Greatness: Series of articles to cultivate truly outstanding leaders. Lawson consulting group Inc.
- Leach, F. (2000). Gender implications of development agency policies on education and training. International Journal of Educational Development 20 (2000) 333–347.
- Maier, B. (2014).Is the narrow concept of individual autonomy compatible with or in conflict with Evidence-based Medicine in obstetric practice? A philosophical critique on the misapplication of the value concept ''autonomy''. Woman - Psychosomatic Gynaecology and Obstetrics (1) 40-49.
- Malhotra, A. et al (2002). Measuring Women's Empowerment as a Varible in International Development. Paper Prepared for the World Bank Workshop on poverty and Gender: New Perspectives, Final Version.
- Martin, R. (2012). Service projects and women's agency in Salalah, Oman: A portrait of pre-service Dhofari English teachers. International Journal of Educational Development (32)290–300.
- Mensah, O. (2003). Fostering educational participation in pastoral communities through non-formal education: the Ghanaian

perspective. International Journal of Educational Development 23 (2003) 661–677.
- Moeller, K. (2013). Proving ‘‘The Girl Effect’’: Corporate knowledge production and educational intervention. International Journal of Educational Development (33) 612–621.
- Mohammad R. (2007). A community program for women’s health and development: Implications for the long-term care of women with fistulas. International Journal of Gynecology and Obstetrics (99) S137–S142.
- Nisbett, N. Gillespie, S. Haddad, L. Harris J. (2014). Why Worry About the Politics of Childhood Undernutrition? World Development (64)420–433.
- Osotimehin, B. (2014). Continue to improve women's health: ICPD Beyond. Contraception (90) S1–S2.
- Regmi, S. (2004). Impact of Microfinance Program on Women’s Empowerment and Poverty Alleviation: a Case Study of Microcredit Project for Women (MCPW) in Lalitpur District of Nepal, College of Social Science and Philosophy University of Phillippines.
- Samarakoon, S. Parinduri, R. (2015). Does Education Empower Women? Evidence from Indonesi. World Development (66) 428–442.
- Sauré, P. Zoabi, H. (2014). International trade, the gender wage gap and female labor force participation. Journal of Development Economics (111) 17–33.
- Serafico, V. (2006): Women international Fund for Agricultural Development (IFAD), Rome, Italy.
- Serafico, V. (n.d.). Women international Fund for Agricultural Development (IFAD), Rome, Italy, p. 1.
- Sierpina V, Levine L, McKee J, Campbell C, Lian S, Frenkel M, (2015).Nutrition Metabolism, And Integrative Approaches In Cancer, Seminars in Oncology Nursing doi: 10.1016/j.soncn.2014.11.005.
- Srivastava, K., Patel, I. (2006). Community mobilisation, gender equality and resource mobilisation in adult education. International Journal of Educational Development (26) 153–165.
- To, S. Tam, H. Sek-yum, Ngai, S. Sung, W. (2014). Sense of meaningfulness, sources of meaning, and self-evaluation of economically disadvantaged youth in Hong Kong: implications for youth development programs. Children and Youth Services Review (47) 352–361.
- Tutar, H. et al, (2011). The effects of employee empowerment on achievement motivation and the contextual performance of

employees. African Journal of Business Management . Academic Journals.Vol.5(15),6318-6329.
- United Nations (2005).Women 2000 and Beyond Gender Equality and Empowerment of Women through ICT. Division for the Advancement of Women. Department of Economic and Social Affairs.
- Vargas, C. (2002). Women in Sustainable Development: Empowerment through Partnerships for Healthy Living. World Development 30(9) 1539–1560.
- Welzel, C. (2014). Evolution, Empowerment, and Emancipation: How Societies Climb the Freedom Ladder. World Development (64) 33–51.
- York, R. Bell, E. (2014). Life satisfaction across nations: The effects of women's political status and public priorities. Social Science Research (48) 48–61.

• **ثالثاً: مراجع من مواقع على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

- التنمية المستدامة وتمكين المرأة : التحديات والرؤى (٢٠١١):
http:// Bintsultan.blogspot.com
- بنان، صالح (٢٠٠٥): تمكين المرأة العربية.. الأبعاد الخارجية والمصاعب المحلية، الحوار المتمدن، ع(١١٤٨).http://www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=34259
- سبيث ، جيمس غوستاف (٢٠١١). التنمية المستدامة وتمكين المرأة: التحديات والرؤى:
http://bintsultan1.blogspot.com/2011/12/blog-p0st_05.html
- شكيب ، شعلة (٢٠٠٧).التمكين السياسي للمرأة العربية ودور المؤسسات الأهلية:
http://www.awapp.org/wmview.php?artiD
- Evaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement, 2011
- http://www.un.org/fr/millenniumgoals/gender.shtml
- Les femmes rurales et les objectifs du Millénaire pour le développement:
- http://www.un.org/.../ruralwomen/.../Fr-Rural-Women-MD
- Ellsberg, M. Arango, D. Morton, M. Gennari, F. Kiplesund, S. Contreras, M. Watts, C. (2014). Violence against women and girls 1. Prevention of violence against women and girls: what doesthe evidence says? http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61703-7.

****