مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية

الرابط الالكتروني : http://iaepj.com/cp

العدد ١٤٥ حزيران / ٢٠٢١

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٤٥) لشهر حزيران لسنة ٢٠٢١
عدد الصفحات : ٤٣٦ صفحة

تصميـــم واخـــراج
علا صالح الحسناوي

دار ومكتبة كلكامش للطباعة والنشر
بغداد – باب المعظم -شارع المكاتب
07729093707 – 07736558370
ola.algarah88@gmail.com

هيأة التحرير

أ.د.كامـــل علـــوان الزبيدي
(استاذ متمرس جامعة بغداد)

أ.د. سعيـــد جاسم الاســـدي
(استاذ متمرس البصرة)

أ.د.داوود عبـــدالســـلام صـــبري
(جامعة بغداد)

أ.د. عبـدالقـادر السلامـــي
(الجزائـــر)

أ.د.تنهيـــــدعادل البيرقـــــدار
(جامعة الموصل)

أ.د. يوســـف حمـــه صـــالح
(جامعةصلاح الدين - أربيل)

أ.م.د ســـلوى احمـــد امـــين
(جامعة صلاح الدين)

د. ليلـــى كـــاظم ســـبهان
(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

أ.د.ســـناء مجـــول فيصـــل
(استاذ كلية الاداب –جامعة بغداد)

أ.د.علـــي مهـــدي كـــاظم
(سلطنة عمان)

أ.د. حســـن شـــحاتة
(مصـــر)

أ.د. مصـــطفى رســـلان
(مصـــر)

أ.د خديجـة حيـدر نـوري الموسـوي
(الجامعة المستنصرية)

أ.د.محمـــود محمـــد امـــام
(سلطنه عمان)

أ.م.د. امـــل المنصـــوري
(جامعة البصرة – كلية التربية)

المقيم اللغوي: أ.م.د. نعمة دهش فرحان

المقيم الانكليزي: أ.د. عبد الكريم فاضل

الست زينة حسن كتاب

امين الصندوق : السيد ستار صبر سالم

كلمـــــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٤٥) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر، وتنهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقاني والعلمي .

وستبقى هذه الأقلام تكتب بحرفية أكاديمية ومهنية عالية ، لنشر كل ما يستجد على صعبد العلم والحضارة وستبقى هذه المجلة سباقة دوماً في نشر كل ما هو جديد في هذا الميدان .

هيئة التحرير

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لمجلة العلوم التربوية والنفسية ، ويحظر طبع او تصوير او ترجمة او إعادة تنضيد المجلة كاملاً او مجزأً او تسجيلها على اشرطة كاسيت او ادخالها على الكمبيوتر او برمجتها على اسطوانات ضوئية الا بموافقة الناشر خطياً ، وعكسه يتم المقاضاة قانونياً امام القضاء العراقي.

رئيس التحرير

أ.د. سناء مجول فيصل

تعليمات وشروط النشر

١. تنظر المجلة البحوث العلمية الاصيلة التي تتوافر فيها شرائط البحث في الاحاطة والاستقصاء ومنهج العلمي وخطواته.
٢. يشترط الا يكون قد قدم للنشر في اي مكان آخر.
٣. لا يجوز لصاحب البحث او المقالة او اية جهة اخرى اعادة نشر ما سبق من دراسات او نشر ملخص عنه في اي كتاب او صحيفة او دورية الا بعد مرور ستة اشهر على تاريخ نشره في مجلة التربية وبموافقة خطية من رئيس التحرير.
٤. المجلة تحتفظ بحقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حالة قبولها مبدئياً على المحكمين من ذوي الاختصاص يختارون بسرية تامة وذلك لبيان مدى اصالتها وجديتها وقيمة نتائجها وسلامة طريقة عرضها ، ثم مدى صلاحيتها للنشر.
٦. اذا قدم باحث دراسة ثم عاد وسحبها او اذا كان البحث لا يصلح للنشر فهو ملزم بدفع التكاليف التي تقدرها رئيس تحرير المجلة التي انفقت على تقويم البحث او المقالة.

دليل المؤلف Author Guidclines

فيما يأتي الشروط التي ينبغي مراعاتها من الباحث للنشر في المجلة على ان لا يكون البحث قد نشر او سوف ينشر في أية مجلة علمية اخرى ولم يمض على انجازه اكثر من اربع سنوات:-

١. يكون عنوان البحث معبراً عن محتوى البحث.
٢. تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث او الباحثين وباللغتين العربية والانكليزية.
٣. يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث يتكون من ٢٠٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بفقرة واحدة مستمرة.
٤. على ان يتضمن الكلمات المفتاحية في نهاية الملخص ، وتتضمن المقدمة مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة في المصادر العلمية وتنتهي المقدمة باهداف الدراسة واساسها المنطقي.
٥. تذكر مناهج البحث بشكل مفصل ان كانت جديدة او اذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الاشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي System International (S.I.UNITS).
٦. تعرض النتائج ومناقشتها بنحو موجز وهادف وبنظام متوالٍ ، وتعرض النتائج بافضل صورة معبرة، وتوضح الاشكال والجداول بعد الاشارة اليها.
٧. يستعمل نظام الارقام في البحوث المرسلة للنشر، وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيرها.
٨. تتضمن كتابة المصادر في القائمة مايأتي:

الاسم الاخير، اسم الباحث او الباحثين ، سنة النشر ، وعنوان البحث كاملاً .

الاسم الكامل، واسم المجلة ، ورقم المجلد، والعدد وعدد الصفحات:

مثال:

فيصل ، احمد جاسم وعصام حسن بدر (١٩٩٢) – الحاجات النفسية للمرشدين التربويين وعلاقتها بالاحتراف النفسي – مجلة كلة التربية ، جامعة المستنصرية ١٢ (٣) ٩٥-١٢٠.

٩. يجب ان يكون المستخلص الانكليزي وافياً ومعبراً عن البحث بدقة ، ويكون محله بعد ملخص اللغة العربية في بداية البحث.

١٠. أ- عند ورود آية قرآنية كريمة يذكر رقمها واسم سورتها وذلك في الهامش.

أ- عند ورود حديث نبوي شريف يجب ذكر مظان ومصادر تخريجه مع ذكر الجزء ان وجد- ورقم الصفحة.

ج- عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملا وعنوان المخطوط كاملا ، وذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا المخطوط ويشار الى تاريخ النسخة، وعدد اوراقها ، ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه او الظهر المأخوذ منه الاقتباس. ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

١١. عند ورود اسماء اعلام في متن البحث فانها تكتب كاملة مع ذكر تاريخ الوفاة بالهجري والميلادي موضوعة بين قوسين اذا كانت من اعلام التراث العربي الاسلامي .

١٢. يراعى ان تكون صفحات البحث متسلسلة الترقيم بحيث يشمل ذلك صفحات البحث بما فيها الصور الفوتوغرافية والاشكال والرسوم والبيانات والمواد التوضيحية الاخرى.

١٣. يكون حجم حرف متن البحث (١٦) وحرف الهامش(١٤).

١٤. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Tumitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالمياً.

١٥. محاضر المؤتمرات:

أ. ذكر اسم المؤلف كاملا، ذكر اسم الدراسة او المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس، ذكر اسم الكاتب كاملا، ذكر اسم المحررين ان كانوا غير واحد او الاشارة للاول وارداده بكلمة (اخرون)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

ب. ذكر اسم صاحب المقالة كاملا موضوعا بين علامتي اقتباس " " ذكر اسم المجلة بالحرف الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للاوربية ورقم المجلد (السنة بين قوسين) ورقم الصفحة.

دليل المُقيم Rrviewer Guidelines

فيما يأتي الشروط التي تنبغي مراعاتها من المُقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة ن وهي كالاتي:

١. بعد الاطلاع على البحث تملأ استمارة التقديم مرفقة بالبحث المُقيم ومن دون ترك اية فقرة من دون اجابة.
٢. التثبت من تطابق عنوان البحث وتوافقه باللغتين العربية والانكليزية .. وفي حالة عدم مطابقتهما اقتراح العنوان البديل.
٣. ان يوضح المُقيم مدى وضوح الجداول والاشكال التخطيطية في البحث.
٤. ان يبين المُقيم مدى اتباع الباحث الاسلوب الاحصائي الصحيح ان وجد.
٥. يوضح المُقيم هل كانت مناقشة النتائج منطقية ووافية.
٦. يحدد المُقيم مدى توظيف الباحث المراجع العلمية الرصينة وحداثتها.
٧. يوشر المُقيم بدقة على احد الخيارات الثلاثة ، وهي:
   - البحث صالح للنشر من دون تعديلات.
   - البحث صالح للنشر بعد اجراء التعديلات.
   - البحث غير صالح للنشر .
٨. يوضح المُقيم بورقة مستقلة التعديلات الاساسية المقترحة .
٩. يحق للمقيم طلب اعادة البحث بعد اجراء التعديلات المقترحة ، وذلك للتثبت من التزام الباحث بها.

يسجل المُقيم اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ التقييم مع التوقيع على الاستمارة المرفقة بالبحث.

المصادر:

١. يستعمل النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) ويمكن استعمال مختصرات للمصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على ان تكتب بنحوٍ كامل او مرة ترد في النص.
٢. ترقيم الجداول والاشكال على التوالي حسب ورودها في البحث ، تزود بعنوانات دالة على مضمون الجدول او الشكل ، ويشار الى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) بحروف مائلة لتمييزها من باقي النص ، مثل (المواد الكيميائية) ، المبيدات، والادوية وما الى ذلك) باسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يتم الاشارة الى المصادر في متن البحث كما ياتي:

اللقب او الاسم الثالث للمؤلف والسنة اذ كان البحث باسم باحث واحد ، واذا كان مؤلفين فيذكران والسنة ، واذا كانوا ثلاثة فاكثر يذكر الاسم الاول واخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر الصيغة العالمية وكما ياتي:

أ. بحث في مجلة:

*اسم الباحث او الباحثين (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المجلة المجلد ، العدد وصفحات (البحث).

ب. اسم المؤلف او المؤلفين (السنة) ، عنوان الكتاب الطبعة ، دار النشر وعدد الصفحات.

ت. الرسائل والاطاريح الجامعية:

*اسم الباحث (السنة) عنوان الرسالة او الاطروحة ، العنوان (الكلية او الجامعة) ، عدد الصفحات.

ث. بحث في وقائع مؤتمر او ندوة علمية:

ج. اسم الباحث او الباحثون (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المؤتمر او الندوة العلمية ، مكان الانعقاد ، صفحات البحث.

٦. تضاف قائمة اخرى للمصادر مترجمة للغة اللاتينية غير مرقمة على وفق النظام (APA) ومرتبة ترتيب أبجدي.

ترسل البحوث الى مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية على العنوان الاتي:-

كلية الاداب – او التربية – جامعة بغداد

بغداد – العراق

alsannaa-2005@yahoo.com

محتويات العدد (١٤٥)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان	أ.د. حسين بن علي الخروصي حمد بن جمعة الريامي سالم بن خلفان الحوسني	٣-٣٨
٢.	مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي	أ.د. زينب حمزة راجي عباس هادي عبد السيد ابراهيم	٣٩-٦٦
٣.	التفكير وأهميتهُ	ا. د. حسن خلباص حمادي سجا عادل ابراهيم	٦٧-٩٠
٤.	مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي لمهارات القرن الواحد والعشرين	أ.م.د. عادل كامل شبيب محمد رياض جبار	٩١-١١٢
٥.	أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة علم النفس عند طلاب الصف الخامس الأدبي	أ.م.د. إسماعيل حسن عبد الله	١١٣-١٤٢
٦.	الحاجة الاستعراضية وكشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر	أ.م.د. احمد عبد الكاظم جوني	١٤٣-١٧٦
٧.	استراتيجية الأركان التعليمي واثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لرياض الاطفال	ا.م.د.أزهار علوان كشاش امان عبد الواحد اسكندر	١٧٨-٢٠٣
٨.	برنامج تعليمي مقترح للتربية البيئية لمعلمي المرحلة الابتدائية	عباس لفتة حسن	٢٠٤-٢٢٠
٩.	أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الادبي	م.د.مجسن مهلهل عبد الله	٢٢١-٢٦٢
١٠.	الشيخ المظفر رجل التجديد والإصلاح	م.د. محمد مرتضى محمد علي	٢٦٣-٢٨٢
١١.	ثقافة التعايش والتسامح السلمي في القرآن الكريم (دراسة تفسيرية)	م. د.عباس عبد الحسن سرحان الهلالي	٢٨٣-٣١٠

١٢.	بنـاء برنـامج تعليمـي قـائم علـى مهـارات الاستماع لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي	م. زينب جمعة حنون	٣١١-٣٤٨
١٣.	الأتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلبة كلية التربية – أبن رشد	م. حنان حسين نعمة	٣٤٩-٣٧٨
١٤.	فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطالبات في مادة الخط العربي والزخرفة الاسلامية	م. الاء رضا عبد الحسين	٣٧٩-٤٠٤
١٥.	الاثـار التعليميـة لاسـتعمال التعلـيم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك	م.م. عبد الستار صالح عاصي	٤٠٥-٤٣٦

المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان

الأستاذ الدكتور حسين بن علي الخروصي

كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

hussein5@squ.edu.om

الأستاذ حمد بن جمعة الريامي

طالب دكتوراه، بجامعة محمد الخامس بكلية علوم التربية، الرباط

الأستاذ سالم بن خلفان الحوسني

طالب دكتوراه، بجامعة ملايا، ماليزيا

المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان

أ.د. حسين بن علي الخروصي
حمد بن جمعة الريامي
سالم بن خلفان الحوسني

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، وفحص الفروق في وجهات النظر باختلاف الجنس والدور الوظيفي والمؤهل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من (٣٧) فقرة وفق مقياس خماسي التدريج وموزعة على (٦) أبعاد، هي: وضوح الغرض من التقويم، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم، والتصميم الجيد لطريقة التقويم، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، والتنوع في التقويم. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من حيث الصدق والثبات. ثم تطبيق الاستبانة على عينة شملت (١٣٥) فردا من الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يعتقدون بأهمية توفر جميع المعايير المذكورة آنفا (وضوح الغرض من التقويم، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم، والتصميم الجيد لطريقة التقويم، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، والتنوع في التقويم) بدرجة مرتفعة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبراء التربويين في درجة أهمية توفر المعايير تعزى إلى الجنس والدور الوظيفي والمؤهل الدراسي. وخلصت الدراسة إلى أهمية الاستفادة من قائمة المعايير التي تم التوصل إليها عند تنفيذ التقويم التربوي في العملية التعليمية، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بجودة التقويم التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، جودة التقويم، المعايير، الخبراء التربويين، سلطنة عمان.

The Necessary Standards to Achieve the Quality of Evaluating Student Learning from the Viewpoint of Educational Experts in The Sultanate of Oman

Prepared by

Professor Hussain Ali Alkharusi
College of Education - Sultan Qaboos University
hussein5@squ.edu.om

Mr. Hamad Al-Riyami
PhD student, King Mohammed V University, Faculty of Education Sciences, Rabat

Mr. Salim Al Hosni
University of Malay, Mal

Abstract

This study aimed to identify the viewpoints of educational experts in the Sultanate of Oman on the necessary standards to achieve the quality of evaluating student learning, and to examine the differences in the viewpoints according to gender, job role, and academic qualification. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive research approach was employed, whereby a questionnaire consisting of (37) items was constructed according to a five-point scale and distributed into (6) dimensions: clarity of the purpose of the evaluation, the relationship of the evaluation with clear learning outcomes, a good design of the evaluation method, the participation of students in the evaluation process, fairness and objectivity of the evaluation, and diversity in the evaluation. The psychometric properties of the questionnaire were verified in terms of validity and reliability. The questionnaire was applied to a sample of (135) academics specialized in the field of teacher preparation in the College of Education at Sultan Qaboos University, supervisors

of study subjects, and exams supervisors at the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The results of the study showed that the sample members believed in the importance of the availability of all standards (clarity of the purpose of evaluation, relationship of evaluation with clear learning outcomes, good design of the evaluation method, participation of students in the evaluation process, fairness and objectivity of evaluation, and diversity in evaluation) with a high degree to achieve the quality of evaluating student learning. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the educational experts in the degree of importance of the availability of standards attributable to gender, job role, and academic qualification. The study concluded on the importance of making use of the list of standards when implementing the educational evaluation in the educational process and conducting more studies related to the quality of the educational evaluation.

Keywords: educational evaluation, quality of evaluation, standards, educational experts, Sultanate of Oman.

المقدمة

إن الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها متطلبٌ ملحٌ وخيارٌ استراتيجيٌ في النظم التعليمية كافة، وعلى المؤسسة التعليمية أن تستجيب لهذا المطلب. ويعد موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي والمتواصل من الموضوعات المهمة التي أولتها الدول المتقدمة منذ زمن أهمية خاصة، واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة الشاملة مؤشرا وعنصرا مهما في التقدم والتطور والبحث والمنافسة، وقد أصدرت اليونسكو في مبادرتها في العام ٢٠٠١م "التعليم للجميع" أهدافا عدة، وكان الهدف السادس لليونسكو هو "تحسين جوانب التعليم كافة للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق للطلبة جميعهم نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة" (اليونسكو، ٢٠٠٥).

إن جودة التعليم تبدأ من المدرسة ومن الصفوف ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلبة في تحمل مسؤولية تطور التعليم وضبط جودته (حسان، ٢٠٠٤). ويعتبر الهدف الرئيس للمدرسة هو عملية التعليم والتعلم الهادف، ولهذا يعطي كثير من التربويين وزنا أكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة من عملية التغيير التربوي، ويقول فلون (Fullon, 2001)، "أن إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعلم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الناجح الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليم نوعي متميز".

ويعد التقويم عنصرا مهما من أركان العملية التعليمية التعلمية لما له من أثر فاعل في توجيه وتطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية برمتها، والوقوف على مواطن الضعف والقوة في بنيتها. وتحقيقا للأهداف التربوية المتوخاة في المؤسسة التعليمية لا بد من ديمومة إجراء المراجعات الشاملة والمستمرة لكل عنصر من عناصر النظام التعليمي سواء على المستوى الجزئي أو الكلي في مرحلة المدخلات والعمليات والمخرجات للإفادة من تلك المراجعات المنهجية في تحسين واختيار البدائل المناسبة ذات الفائدة والجدوى في ضوء المعايير والأهداف المحددة.

لذا فإن التقويم عنصر مهم من عناصر المنهاج يتلازم مع العملية التربوية منذ بدء التخطيط لتعلم أي مقرر دراسي، ويهدف إلى تقرير ما تحقق من الأهداف التربوية المخططة بعد مرور الطالب في الخبرات والأنشطة التعليمية. ولما كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة، فإن التقويم يهدف إلى تحديد الدرجة التي تحدث فعلا تغيرات في السلوك (الشدوح، ٢٠٠٩).

وقد شهدت عملية التقويم تطورات مهمة نجم عنها تغييرات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقويم أدت إلى ظهور ما يصطلح عليه الآن بالتقويم البديل أو التقويم المتعدد أو تقويم الأداء، وبهذا يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية والتعليمية، لما له من علاقة أساسية بالأهداف والكفايات قبل بداية الفعل التعلمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم، كما يعتبر التقويم المعيار

الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في النظام البيداغوجي المنتهج لأي بلد ما؛ مما يسهل عملية إصلاحه أو تغييره، وفق ما تسفر عنه نتاج العملية التقويمية.

وقد عرف عبد الحميد بوخاري التقويم التربوي في ثلاثة اتجاهات، من بينها التقويم التربوي على مستوى قاعة التدريس: "فهو عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل الأساتذة، واتخاذ قرارات بشأنها" (سليمان، ٢٠١٣)، ويشير التعريف ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية: المعرفية والحركية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة. ومما سبق يمكن اعتبار عملية التقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسيرها بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلبة، أو الأساتذة، أو البرامج، أو المؤسسة التعليمية، ويساعد بدوره في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، التي يمكن من خلالها الوصول إلى بناء معرفة قادرة على تطوير الفعل التربوي والوصول إلى مصاف الجودة المرجوة.

وتماشيا مع الاتجاهات المعاصرة الخاصة بالتقويم، حرصت معظم الدول في المجتمعات المتطورة على السعي إلى تطوير أساليب التقويم والامتحانات في نظام التعليم، متوخية الاتجاه من التعليم صوب معايير الجودة بما يحقق أهداف المجتمع، وعليه فإن مسألة تطوير عملية التقويم وجودتها في سلطنة عمان لم يعد مجرد خيار بل صار ضرورة ملحة تقتضيها متطلبات العصر، وهذا التطوير لا بد أن يتم في اطار إطار الجودة، بما أن شأن الجودة وضمانها صار في المؤسسات التعليمية من المسائل التي تحظى باهتمام الدول عموما والمجتمعات الأكاديمية على وجه التحديد.

وتتناول الدراسة الحالية أهم عناصر الجودة الواجب توفرها في عملية التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء بدءًا بتحديد الأهداف، مرورا بالأساليب المستخدمة لتحقيقها وشرط إنجازها، وصولا إلى تقويم مدى تحقق تلك الأهداف، ويأمل الباحثون الوصول إلى أهم معايير الجودة العلمية لهذه العملية داخل النسق التربوي، وذلك من خلال البعد المفهوماتي للتقويم والمفاهيم الأخرى المرتبطة به، وكذلك أنواعه ومراحله،

ومدى إسهامه في تطوير العملية التعليمية باعتباره آلية من الآليات المرتكز عليها بهدف الوصول إلى جودة التعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التطور السريع والهائل في الحياة المعاصرة يتطلب مواكبته والمشاركة فيه، من هنا يأتي التركيز على التعليم كون إعداد للإنسان الذي هو أساس كل تطور، بل ذهبت الأمم إلى مراجعة سياساتها التربوية كلما شعرت بتأخرها في مواكبة التطورات المتلاحقة التي يشهدها العالم، ومن هنا جاءت المعايير التي تضمن الوصول للمنتج الصحيح والذي يمثله الطالب في المجال التربوي (حمادنه، ٢٠١٤).

ويعتبر التقويم مدخل لتطوير التعليم، وأحد العناصر الأساسية للمنظومة التعليمية، التي يرتبط معها بعلاقة دائرية لا خطية، وتناط به مهام التشخيص والعلاج والوقاية (شهاب، ١٩٩٩)، ولأهمية عملية التقويم ودورها المباشر في التأثير على سلوك الطلبة فإنه من الضروري تمتع هذه العملية بمعايير جودة؛ حيث إن فاعلية مخرجات العملية التعليمية التعلمية تعتمد على مدى الالتزام بمعايير جودة عملية التقويم المتبعة لمدخلات العملية التعليمية التعلمية، ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت معايير جودة التقويم التربوي، فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان. واستنادًا على ذلك، فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان؟
٢. هل تختلف وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. معرفة المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة في مراحل التعليم الأساسي للصفوف من (١-١٠)، وما بعد الأساسي للصفين (١١و١٢) في سلطنة عمان.
٢. إلقاء الضوء على أهمية توفر معايير جودة تقويم تعلم الطلبة في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
٣. لفت انتباه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تبني معايير الجودة أثناء عملية تقويم الطلبة.
٤. التأهيل والتدريب المستمر في مجال التقويم التربوي للمعلمين وأخصائيي الامتحانات في ضوء معايير جودة التقويم التربوي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وتحديد درجة أهميتها من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان.
٢. فحص الفروق من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي.

مصطلحات الدراسة

التقويم التربوي: عرّف محمد (٢٠١١) التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات أو المعلومات المتوفرة من عملية القياس وتحليلها، وتفسيرها بناء على معايير محددة بهدف إصدار حكم. ويعرّفه الباحثون في هذه الدراسة بأنه عملية جمع البيانات والمعلومات عن أداء الطالب على التكليفات ومهام التقويم المختلفة بهدف إصدار حكم واتخاذ قرار بشأن مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية المستهدفة.

المعايير: يعرّف المعهد الأمريكي للمعايير الوطنية (American National Standards Institute, 2014) المعايير بأنها مجموعة من السمات والخصائص يتم تقديمها بطرق تجعل القائم بعملية التقويم قادرا على الالتزام بالاحتياجات المحددة مسبقًا. ويعرّفها الباحثون في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الخصائص والمؤشرات التي يجب توفرها عند الممارسة الفعلية للمعلم داخل الغرفة الصفية للتقويم التربوي وتعكس جودة تقويم تعلم الطلبة في العملية التعليمية.

الخبراء: يعرّف الباحثون في هذه الدراسة الخبراء بأنهم أشخاص لديهم معرفة أكاديمية وخبرة مهنية في المجال التربوي بشكل عام والتقويم التربوي بشكل خاص، ويشمل الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم المعايير Standards:

كلمة (المعايير) جمع، مفردها (معيار)، وتعرف في اللغة على أنها: " كل ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما يجب أن يكون عليه الشيء في ضوء ما وضع من أجله" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص ٢٥٥)، أما اصطلاحا فتُعرف بأنها " عبارات يقصد بها الحد الأدنى من القدرات والكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بالبرامج التعليمية التي تُقدمها المؤسسة التعليمية" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ص ٨٨)، وأشار السلوم (٢٠٠٦، ص ٦٧) بأن المعيار عبارة عن المستوى المقبول والمحدد تربويا يمثله الأداء ومخرجات التعلم، كما أوضح (Dublaite,2006) أن المعايير التربوية بمثابة خطوط ولكن ذات أهمية عالية الجودة فهي ترشد أصحاب القرار لاتخاذ الإجراء الصحيح، أو محكات تعمل من أجل وضع معيار للمحتوى التعليمي؛ للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية، وذلك بوضع أهداف معرفية للطالب تساعده للحصول على مستوى تحصيلي ذي مركز متقدم علميا.

كما أن المعايير تشكل دليلا قائما لقاعدة متينة ترتكز على أسس يستطيع صناع القرار من خلالها اتخاذ الإجراء المناسب وفق المعطيات والمؤشرات القائمة على المعايير المحددة من أجل تطوير المنظومة التربوية، وتعزز الأطر والأدوات الممنهجة كتقويم تعلم الطلبة. وعرّف حافظ (٢٠١٢) المعايير بأنها العبارات التي تصف المستويات المرتبطة بالجودة ذات الهدف التي تقوم عليه منظومة التعليم والتعلم.

مما سبق يتضح بأن هناك توافق بأن المعايير هي عقد يتم إبرامه في المجتمع المحلي يشمل العمومية حول متطلبات التعليم، وما سيتم إنجازه بدرجة عالية من الإتقان، والوصول إلى المستوى المحدد، والعمل على تحقيق التوقعات والآمال المتفق عليها في ضوء المحكات المحددة والمتعارف عليها بناء على عملية التقويم للأهداف المعدة لذلك.

الجودة في التعليم Quality of Teaching:

لا شك بأن التعليم هو من أهم مرتكزات الجودة التي تقوم عليها أي دولة من أجل الارتقاء والتنافس بين دول العالم، ويُعدّ التقويم التربوي ركيزة أساسية في منظومة التعليم وضرورة تقوم على التطوير والتحسين في تقويم الطالب والمعلم والمدرسة، كما يشهد العالم المعاصر اهتماماً ملحوظاً ومتزايداً بالجودة ومعاييرها لاسيما في المجال التربوي، حيث إن جودة التعليم المرتكز على معايير واضحة ومحددة الجوانب تؤدي في نهاية الأمر إلى الطموح الذي تسعى إليه جميع الدول.

تعرف الجودة في اللغة على أنها من الجود أي الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً، أجاد: أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور،٢٠٠٣، ص ٢٥٤)، أما اصطلاحا فذكرت الجمعية الفرنسية AFNOR الجودة بأنها قدرة المؤسسة في إبراز مجموعة من السمات الجوهرية التي تتميز بها وتعمل لإرضاء العملاء (Duret & Pillet,2002)، وأشار كل من (Kumar & Anil ,2015) أن الجودة هي كل ما يريد المستفيد معرفته عن الخدمات المقدمة والمنتجات المتاحة والمقارنة النوعية على أن يتم تطابقها مع التوقعات، وذلك بتحديد الطرق المناسبة لتقديم الخدمة أو المنتج بشكل يناسب التصورات الموضوعة من عند المستفيد، فالجودة ليست هدفاً نسعى لتحقيق الجانب النظري، وإنما هي مسلك للمؤسسة التعليمية تُمكّن الطلبة نحو الرقي والتميز

والابداع في شتى المجالات، وعرفها أوكلاند (Oakland,2001) بأنها مجموعة من السمات أو الخصائص التي تشير إلى درجة تحقيق المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التربوية لمستوى محدد من المعايير والتي تشكل جوانب الجودة، كما عرف المليجي (٢٠٠١) الجودة في التعليم بأنها مجموعة من الأدوات والطرق والمواصفات التعليمية التربوية التي تستخدم في اتخاذ قرار جودة المنتج التعليمي؛ للاستفادة منه وطرحه في الأسواق التربوية بشكل تكون المخرجات أفضل صورة، وتعبر عن المستوى المراد تحقيقه و بأقل تكلفة.

إن معايير الجودة في التعليم لا يعني بأن يكون الهدف واهتمام المؤسسات التعليمية جانبا ماديا، ولكن ينبغي من المنظومة التربوية تطبيق المعايير وإدخال الأساليب والطرق الحديثة المناسبة التي تركز على مصلحة المخرجات والحصول على خدمات تتصف بالجودة، والاستفادة من الظروف المتاحة، وتشجيع وبث روح التنافس للحصول على نتائج عالية، وتحقيق الأهداف المنشودة، كما أشارت دراسة العيدروس (٢٠١٢) أن الجودة هي الإتقان والدقة في إنجاز الأعمال بأسلوب راقي، والوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، وتحقيقها يتم بالالتزام المتواصل من أركان الهيئة التدريسية والإدارية و الإشرافية بالتحسين والتطوير والمصداقية في إنجاز الأعمال.

من خلال استعراض الأدبيات السابقة يتضح بأن التعريف الدقيق للجودة لم يتم التطرق إليه بشكل متكامل، وإنما يلاحظ أنه متعدد الجوانب لا يمكن حصره في مجال محدد، ويأخذ أبعادا مختلفة ومتنوعة، فالجودة ليست أهدافا نسعى إلى تحقيقها فقط، وإنما هي مسار المنظومة التربوية أن تصنع طلابا مفكرين مبدعين ومبتكرين.

مفهوم التقويم التربوي:

يُعدَ التقويم التربوي أحد العناصر المهمة ويمثل حجر الزاوية وعصب المناهج التعليمية وأكثر عناصرها تعقيدا وتركيباً وفيه تجرى عملية القياس بشكل متواصل ومستمر لتحقيق الأهداف، لذلك هناك اهتمام واسع وواضح به في الممارسات التربوية، نظرا لما يقدمه من معلومات تساعد في اتخاذ القرار المناسب القائم على مؤشرات يستند عليها

المختصون في بناء الأدوات المناسبة والأساليب المعينة، ولا شك بأنها تساعدهم على التحسين والتطوير.

ورد التقويم التربوي في الأدب التربوي بعدة تعريفات توضح مفهومه كعملية أساسية تقوم عليها المنظومة التربوية، وجاء تعريفه في اللغة لابن منظور: (من قوم أي صحح وأزال العوج أي عدله، وقوم السلعة أي سعّرها وأعطاها قيمة محددة)، أما في المجال التربوي فقد عرّف حمدي (٢٠٠٨) أن التقويم التربوي والأساليب المصاحبة لقياس أداء الطلبة قد شهد تطورات متسارعة وتغيرات في المنهجيات المتبعة في الأدوات؛ مما أسهم ذلك التجديد في مختلف عناصر المنظومة التربوية سواء أكان المتعلم أو المقرر الدراسي والمعلم والهيئة الإدارية في الممارسة والتطبيق، وذكر محمد (٢٠١١) التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات أو المعلومات المتوفرة من عملية القياس وتحليلها، وتفسيرها بناء لمعايير محددة بهدف إصدار حكم، كما أشار مجيد (٢٠١١) أن جودة التقويم التربوي يتمثل بالشمولية والتنوع في أدوات تقويم تعلم الطلبة، وقياس المستويات العليا وتوظيفها في الحياة المعاصرة إضافة إلى تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والميول والاتجاهات، وعرفه السحيم (٢٠١٦) بأنه العمل في إصدار حكم من شأنها يتخذ القرار بهدف تعزيز القوة ومعالجة نقاط الضعف لتطوير العملية التربوية، وأكد الطراونة وآخرون (٢٠١٦) أن التنوع في أساليب جودة التقويم التربوي قائم على تعدد الأهداف التعليمية والتي تعمل المناهج الدراسية جاهدة لتحقيقها لتصل إلى المستوى المرغوب، ونظراً إلى أن عملية التقويم التربوي التي تتسم بالشمولية تتناول كافة الخصائص السيكومترية للمتعلم بمختلف النواحي والمستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، وعليه يجب أن تتوفر معايير ذات جودة في التقويم التربوي؛ لمواجهة هذه الجوانب والمستويات، وأكد حران (٢٠١٩) أن التقويم عملية منهجية مقصودة بشكل منظم هدفها جمع المعلومات عن العملية التربوية وتحليل نتائجها وتفسيرها؛ مما يؤدي إلى إصدار الحكم المناسب القائم الذي بدوره يساعد باتخاذ على اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تحقق الأهداف المنشودة في المنظومة التربوية والتي نأمل الوصول من خلالها لبناء معرفة قادرة على التطوير والابتكار.

من خلال المفاهيم السابقة للتقويم التربوي يتضح لنا بأنه تعديل للمسار التعليمي للطالب بعد قراءة النتائج والمؤشرات والتي تؤكد على علاج نقاط التطوير وتعزيز جوانب الإجادة؛ من أجل التحسين والتطوير ورفع المستوى التحصيلي، مع تقديم الدعم المستمر والتشجيع لرفع الدافعية لبذل جهد أكبر ومضاعفته للوصول إلى طموح المؤسسة التعليمية، لذلك يتوجب الاهتمام بعملية التقويم التربوي داخل المنظومة التربوية وإعداد معايير تقويمية تساير توجهات الجودة.

أنواع التقويم التربوي:

هناك العديد من أنواع وأشكال التقويم التي تستخدم لتقويم تعلم الطلبة خلال العملية التعليمية، وذلك حسب الغرض المحدد والرئيسي من إجراء عملية التقويم، كما يأتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨):

١) **التقويم التشخيصي: Diagnostic- Assessment**

هو التقويم القبلي الذي يستهدف الكشف عن معرفة مدى قدرات ورغبات الطالب لاكتساب خبرة، أو مهارة، أو موضوع، أو وحدة دراسية، أو مقرر، أو محتوى معين، أي أن ذلك يمكن من تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطا ضروريا لدراسة ومعرفة واكتساب الخبرة وتحصيل الموضوع أو الوحدة الدراسية.

٢) **التقويم البنائي Formative Assessment:**

هو التقويم التكويني أو المستمر الذي يلازم عملية التدريس اليومية، ويهدف إلى إعطاء المعلم والمتعلم نتائج الأداء بشكل مستمر، والتعرف على نقاط القوة والتطوير نحو تحقيق جودة التقويم، ويُسهم في تطوير المنظومة التعليمية، وتحديد الخطوات والأهداف، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المستمرة التي من شأنها أن تحسن وتطور الجانب التعليمي ورفع المستوى التحصيلي وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

٣) **التقويم الختامي Summative Assessment:**

هو التقويم التجميعي الذي يكون في نهاية العام الدراسي أو الفصلي، حيث **إن** الطالب قد استكمل جميع الأهداف المقررة في المحتوى الدراسي، ويهدف إلى قياس

تعلم الطلبة، أي إصدار حكم على مدى نجاح المتعلم ومعايير جودة التقويم؛ لقياس الأهداف والمخرجات ومؤشرات التعلم، ويتم التعبير عن هذه المؤشرات بالدرجات أو الرموز المعتمدة، أو التقارير التي تشير إلى مستوى جودة تعلم الطلبة، كما يطلق على هذا النوع من التقويم " بتقويم التعلم".

معايير الجودة في التقويم التربوي:

معايير الجودة في التقويم التربوي تشير إلى مجموعة من الخصائص والأساليب التي يجب توفرها عند الممارسة الفعلية للمعلم داخل الغرفة الصفية للتقويم التربوي، وهذه المؤشرات متداخلة ومتكاملة لتطوير المنظومة التربوية ومرتبطة بتقويم أداء الطلبة، ويأتي نظام تقييم أداء الطلبة Student Performance Evaluation من معايير الجودة المرجعية؛ للتأكد من تحقق الأهداف بعد تنفيذ البرنامج التعليمي وما هي الأهداف التي لم تتحقق؟ كما تسعى لتحديد المستوى التحصيلي العلمي لدى طلاب المؤسسة التعليمية من أجل استخدام نتائج التقويم في التحسين المستمر والتطوير، وأشارت كل من (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،٢٠٠٩؛ الشيحي،٢٠١٦؛ David,2013) أن معايير الجودة في التقويم التربوي تتمثل في الآليات الآتية:

- أدوات التقويم التربوي المستخدمة لقياس أداء الطلبة تتماشى مع توجهات أنماط التعلم المطلوب إنجازها.
- إجراءات التقويم التربوي تكون واضحة ومحددة للطلاب عند بداية تدريس المحتوى التعليمي.
- توفر الصدق في الأدوات المطبقة، وذلك بالاعتماد عليها عند تقويم الطلبة، لتحقيق التحسن في المستويات التحصيلية ومقارنتها مع المعايير المرجعية المحددة والمرتبطة بها سواء أكانت على المستوى الداخلي أو الخارجي.
- توافق التقديرات وتكافؤها مع المقررات وثباتها بمرور الزمن.
- إعداد جدول مواصفات لأدوات التقويم؛ ضمانة لكل مجالات مخرجات تعليم الطلبة قد تم تغطية المحتوى التعليمي بها.

- تدريب الهيئة التدريسية نظريا وعمليا حول طرق وأساليب تقويم الطلبة في ضوء معايير محددة.
- محكات واضحة في الإجراءات المتبعة للتقويم التربوي عند تحصيل دراسي متدني، أو أية أسباب أخرى قد أدت لنتائج متدنية.
- مقاييس واضحة وفعالة تستخدم عند الحصول لأعمال ونتائج ومؤشرات غير حقيقية.
- التغذية الراجعة بصفة مستمرة مصحوبة بطرق وأدوات مساعدة من أجل التطوير والتحسين.
- العدالة والموضوعية عند رصد الدرجات.
- توضيح آليات التقويم التربوي للمجتمع بصفة عامة وللطالب بشكل خاص مع معايير الجودة ومؤشراتها.

فالتقويم التربوي وفقاً لدورة ديمنج أحد مؤسسي الجودة (خطط، نفذ، أدرس، تعرف) يؤدي دورا محورياً وأساسياً؛ لتحقيق أهداف التحسين والتطوير بشكل مستمر، فعلى مستوى مجال التخطيط يتطلب توفر أهداف ومعايير محددة وواضحة للفئات المستهدفة من حيث التطبيق والممارسة، أما على مستوى مجال الأداء فهناك قياس فعلي لما يتم إنجازه، أما على مستوى الدراسة فإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين قياس الأداء الفعلي ومقارنته مع الأهداف والمعايير المحددة للبحث والتقصي عن أسباب التدني التي أدت لوجود فجوة تعليمية لا يحقق طموح القائمين لمنظومة التعليم، أما المستوى الأخير وهو التعرف يتطلب القيام باتخاذ إجراءات تحسينية تطويرية لرفع المستوى التعليمي بشكل عام (Outland, 2003).

ويهدف التقويم التربوي إلى تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم؛ لذا وجب التمييز بين الغرضين الرئيسيين للتقويم وهما: التقويم من أجل تحسين عملية التعلم، وتقويم التعلم للتعرف على نواتج الجودة وتحقيقه للمعايير المعدة لذلك، وتضمينها للمهام لتتماشى مع واقع الحياة لتمتد درجة التقويم ليشمل تقويم الأداء والعمليات ذات المستويات العقلية العليا، وذكر بلاك وهاريسون (Black & Harrison, 2004) بأن التقويم من أجل

التعلم قائم على تعزيز الطلبة ما تعلموه، وهذا ما يطلق عليه التقويم البنائي والذي يهدف إلى قيام المعلم بجمع المعلومات والبيانات المهمة عن الطلبة من أجل تقديم المساندة من الخطط العلاجية المناسبة وتُسهم لرفع المستوى التحصيلي، كما أنه يجب إجراء التقويم للمدخلات و إجراء المعالجات المناسبة لكي تكون المخرجات ذات جودة، وهذا ما أكد عليه نموذج بريطانيا وويلز للجودة في التعليم بأن الجودة تركز بدرجة كبيرة على الأداء بصورة دقيقة من خلال التنمية الفكرية الابتكارية، والتفكير الناقد لدى الطلبة وهي عملية تحويلية تعمل على ارتقاء القدرات إلى مستوى أعلى (حمادنة، ٢٠١٤)، ويشير الجدول (١) إلى مقارنة بين تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم (Chappuis et al., 2012)

.

جدول (١) *مقارنة بين تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم*

المجال	التقويم من أجل التعلم	تقويم التعلم
الهدف من التقويم	رفع المستوى التحصيلي للطلاب من خلال التشجيع والمتابعة المستمرة وتقديم الدعم من أجل تحقيق مستوى معرفي والحصول على درجات عالية.	توثيق الأعمال المقدمة والإسهام في رفع المستوى التحصيلي للطلاب من أجل قياس إنجازاتهم وإجراء المقارنات بين الدرجات الحاصلين عليها؛ بهدف إعداد التقارير أو إصدار الحكم المناسب للعملية التعليمية.
القائم على عملية التقويم	الطلبة	متخذو القرار
التركيز على عملية التقويم	الأهداف محددة من خلال التخطيط الجيد من قبل المعلم التي تشجع الطلبة نحو التوجه إلى المعايير وترجمتها.	الالتزام بمعايير الإنجاز، والتي تقع تحت مسؤولية **كل** من المدرسة والمعلم والطالب.
فترة تنفيذ التقويم	أثناء تنفيذ الحصة الدراسية.	بعد ممارسة وتنفيذ عملية التعلم.

المستفيد	المعلم، والطالب، وولي الأمر.	متخذو القرار، ومخططو البرامج والمناهج، المشرف التربوي، الهيئة الإدارية والتدريسية، الطالب، المجتمع المحلي.
دور المعلم	الاطلاع على معايير الجودة وترجمتها إلى أهداف سلوكية تدريسية، وتوضيحها للطلاب، وآلية تقويمها، وبناء أدوات التقويم المستمر المناسبة لكل مادة على حدة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وإشراكهم في تنفيذ أدوات التقويم.	تنفيذ أداة التقويم الختامي (الاختبار) بشكل دقيق يضمن صدق الدرجة وثباتها، واستخدام الدرجات الممنوحة للطلاب؛ لمساعدتهم على تحقيق المحك المناسب في ضوء الأهداف المحددة من الاختبار، وتقديم النتائج لأصحاب القرار في المدرسة وإشراك ولي الأمر من خلال الاطلاع المستمر على النتائج.
دور الطالب	التقويم الذاتي والتفاعل الإيجابي داخل الغرفة الصفية، والعمل على إعطاء التغذية الراجعة لأدوات التقويم والعمل على تطويرها.	ينفذ التقويم الختامي (الاختبار) للحصول على مستوى تحصيلي مرتفع، وذلك بتحقيق أعلى الدرجات في المواد الدراسية، ورفع الدافعية والبحث عن النجاح والابتعاد عن مسببات الفشل، وتطبيق المعايير المحددة.
التحفيز	وضع الهدف الأسمى من التعلم، وذلك بالحصول على أعلى المراتب، فالنجاح ليس مستحيل التحقق.	استخدام أساليب الثواب والعقاب

الدراسات السابقة

أجرى آرثر (Arter, 2009) دراسة هدفت لتوضيح كيفية القدرة على مراجعة معايير تقويم تعلم الطلبة، ومتضمنة النظريات الحديثة والمعاصرة؛ من أجل الاستفادة من تطبيق المعايير، وتكون ذو فائدة لنواتج التعلم، والتقصي عن أفضل الأساليب المتبعة للبحث عن جودة أدوات التقويم التربوي الصفي، وخاصة التقييم من أجل التعليم والذي يمارس فعلياً من قبل المختصين بشكل صحيح، وللوصول إلى أهداف الدراسة استخدم

الباحث برنامجا تدريبيا تطويريا مهنيا (CASL) التقييم الصفي لتعليم الطلبة، وكشفت النتائج أن البرنامج يتوافق مع معايير التقويم التي حددتها اللجنة المشتركة والمعدة لمعايير التقويم التربوي، وجاء في التوصيات التأكيد على الاهتمام بالتقويم الصفي ذات الجودة المتضمنة بالوضوح التام لمعايير الأهداف المعدة لقياس التقييم الجيد، مع كتابة التقارير المتعلقة بنتائج تقويم تعلم الطلبة ونشرها والاستفادة من اتخاذ القرارات المناسبة لرفع المستوى التحصيلي.

وقام حمادنة (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى قياس أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي بالأردن، وشملت عينة الدراسة (٨٠) طالباً تم اختيارهم عشوائيا، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام منهجية الأسلوب شبه التجريبي، كما قام حمادنة بتقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية طبق عليها معايير ضمان الجودة، وتم تقويمها باستخدام استراتيجيات التقويم الحديثة، والثانية مثلت المجموعة الضابطة ولم تدرس تلك المهارات مستخدماً التقويم التقليدي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر) المطور في البيئة الأردنية، وأسفرت النتائج عن وجود أثر لتطبيق معايير ضمان الجودة وطرق التقويم الحديث لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما أكد بأن تطبيق أساليب واستراتيجيات التقويم الحديث تشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.

وأعدّ الضمور (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم، حيث تم اختيار عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة لمادة الرياضيات بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، وبلغ حجم العينة (١٠٣) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الضمور مقياسا مكونا من (٤٩) فقرة، وأسفرت النتائج أن درجة توافر معايير التقويم التربوي العالمية على محاور الأداة قد تحققت بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في درجة التوافر للأساليب لصالح الإناث.

وهدفت الدراسة التي أعدتها أبو عيش (٢٠١٦) إلى التقصي عن أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة وعدد من المتغيرات كالنوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الجامعي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٣٠) طالباً وطالبة، وأعدت أبو عيش استبانة من أجل الوصول لأهداف الدراسة، حيث بلغ عدد مؤشراتها (٢٩) مؤشرا من الممارسات التقويمية ممثلة بمحورين: المحور الأول: أساليب التقويم. المحور الثاني: تحليل المعلومات والاستفادة منها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية ممارسة أساليب التقويم تقع في المستوى المتوسط، بينما (٧) مؤشرات تقع في المستوى الضعيف، كما أشارت النتائج أن مستوى الإفادة من تحليل معلومات التقويم لدى الطلبة تقع في المستوى المتوسط، بينما (٧) مؤشرات تقع في المستوى المرتفع، وأيضاً دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً للنوع الاجتماعي لصالح الذكور في التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقويم الذاتي.

وقام آل داود (٢٠١٦) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة (١٣٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وطبقت الاستبانة كأداة بحثية للدراسة، و التي احتوت على أربعة محاور بلغ عدد المؤشرات بها (٣١) مؤشرًا، وقد توصلت النتائج إلى اتجاهات إيجابية مبشرة من عينة الدراسة، منها: تطبيق أساليب متنوعة لنواتج التعلم، مراعاتهم لمعايير الجودة عند التطبيق والتصحيح لأدوات التقويم.

كما أجرى عثمان (٢٠١٦) دراسة حول معرفة واقع أساليب نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام في ضوء معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٤٧) من الأكاديميين بالجامعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام عثمان بإعداد استبانة مكونة من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة محاور، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات لأساليب التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق إحصائية

لصالح الإناث، وتوصلت بضرورة إلى ضرورة تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق معايير ذات جودة للتقويم، وتجديد عملية التعلم وتحسين مخرجاته.

بينما هدفت دراسة الثبيتي (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشقراء بالمملكة العربية السعودية لأساليب تقويم تعلم الطلبة وعلاقتها بجودة مخرجات التعلم، وبلغت عينة الدراسة (١٧١) استاذاً، وكانت الأداة المطبقة لأغراض الدراسة هي الاستبانة، استخدم فيها الباحث منهجية الوصف المسحي والمكونة من (٣٨) فقرة. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الهيئة التدريسية لأساليب التقويم تمت بشكل تقليدي عند تقويم تعلم الطلبة، وأن هناك علاقة إيجابية بين التنوع في أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم.

وأعدّت خليفة وآخرون (٢٠١٩) دراسة هدفت لتحديد المعايير اللازم توفرها عند تصميم أدوات التقويم التكويني الإلكتروني، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة مكونة من (٧) معايير و (٢٤) مؤشرا، تم عرضها للمحكمين لاختيار المعايير والمؤشرات اللازم توفرها في التقويم التكويني الإلكتروني، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أهم المعايير التي تمثلت في: معيار التخطيط للأنشطة التقويمية، ومعيار استخدام أدوات التقويم التكويني، ومعيار الإجابة، ومعيار التغذية الراجعة الفورية، ومعيار الكفاءة التقنية، وأوصت بأهمية التطوير المستمر لقائمة المعايير من أجل مواكبة التطور في التقويم التربوي، كما أكدت ضرورة بناء قائمة معايير خاصة لكل نوع من أنواع التقويم الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الجميع حول أهمية توافر معايير للتقويم التربوي والعلاقة الارتباطية بنواتج جودة التعلم، كما تنوعت عينات الدراسات السابقة بحيث اتفقت مع بعضها والتي ركزت على الأكاديميين كدراسات (آل داود، ٢٠١٨؛ الثبيتي، ٢٠١٨؛ عثمان، ٢٠١٦)، إذ اهتمت بعض الدراسات بدراسة معايير التقويم التربوي لدى طلاب الجامعة كدراسات (Arter,2009؛ حمادنة، ٢٠١٣؛ أبو عيش، ٢٠١٦)، أما دراسة (الضمور، ٢٠١٥)

فقد استهدفت المعلمين بالمدارس الحكومية والخاصة ، كما اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع جميع الدراسات في منهجية البحث المستخدمة المنهج الوصفي ما عدا دراسة (Grow Arther,2009؛ حمادنة، ٢٠١٣) والتي استخدمت المنهج التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة، ما عدا دراسة Arter (2009) وحمادنة (٢٠١٣) ، واللتين استخدمتا (بطاقة ملاحظة، واختبار معرفي). أما جانب الاستفادة من الدراسات السابقة فهي كانت تمثل بمثابة البدء في إعداد فقرات ومحاور الاستبانة، والمساعدة في وضع الهدف العام من البحث وصياغة المشكلة والمنهجية المناسبة؛ لتحقيق ما نهدف إليه.

إن الدراسة الحالية تضيف إلى الدراسات السابقة تأصيلاً معرفياً من حيث معرفة آراء الخبراء التربويين حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، والذي أصبح مطلبا ضروريا في وقتنا الحالي خاصة أن الجميع ينادي بتطبيق الجودة، كما أنه سيكون رافدا لأصحاب القرار بالسلطنة والمهتمين بالقياس والتقويم للتوجه نحو مواكبة التطوير في أدوات وممارسات تقويم تعلم الطلبة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة لكونه منهجاً يهدف إلى وصف الموضوع المراد دراسته وصفاً كمياً (أبو علام، ٢٠٠٣).

مجتمع الدراسة

استهدفت الدراسة الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (١٣٥) فرداً تم اختيارهم بأسلوب المعاينة المتاحة. والجدول (٢) يوضح توزيع خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٨٧	%٦٤.٤
	إناث	٤٨	%٣٥.٦
الدور الوظيفي	مشرف تربوي	٤٦	%٣٤.١
	مشرف امتحانات	٥٩	%٤٣.٧
	أكاديمي	٣٠	%٢٢.٢
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٦٦	%٤٨.٩
	ماجستير	٤٢	%٣١.١
	دكتوراه	٢٧	%٢٠
الخبرة التدريسية	أقل من ١٠ سنوات	١٢٠	%٨٨.٩
	١٠ سنوات فأعلى	١٥	%١١.١
المجموع		١٣٥	%١٠٠

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة، قام الباحثون ببناء استبانة تقيس درجة أهمية توفر المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين، وقد تم بناء الاستبانة بالاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بجودة التقويم التربوي مثل: (Chappuis et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2003; Educational Testing Service, 2014; McMillan, 1999)، حيث تمت صياغة ٣٧ فقرة موزعة على ٦ أبعاد، تتعلق بوضوح الغرض من التقويم (٣ فقرات)، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم (٨ فقرات)، والتصميم الجيد لطريقة التقويم (٩ فقرات)، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم (٦ فقرات)، وعدالة التقويم وموضوعيته (٦ فقرات)، والتنوع في التقويم (٥ فقرات). بحيث يعبر المستجيب عن اعتقاده حول درجة أهمية توفر المعيار الموصوف في الفقرة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وفق مقياس خماسي: (٥)

كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً. كما احتوت الاستبانة على أسئلة عامة لوصف خصائص المستجيبين من حيث الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية (انظر الملحق ١).

الصدق

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فقد تم عرضها على (٩) من المحكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وارتباطها بالأبعاد، وعدد الفقرات لكل بعد، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وتم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف الفقرة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٩-٠.٧٠) للدرجة الكلية للاستبانة، وما بين (٠.٤٤-٠.٥٤) لبعد وضوح الغرض من التقويم، وما بين (٠.٥٠-٠.٦٦) لبعد ارتباط التقويم بمخرجات التعلم، وما بين (٠.٣٢-٠.٦٨) لبعد التصميم الجيد لطريقة التقويم، وما بين (٠.٤٠-٠.٥١) لبعد مشاركة الطلبة في عملية التقويم، وما بين (٠.٢٢-٠.٤٦) لبعد عدالة التقويم وموضوعيته، وما بين (٠.٤٠-٠.٦٤) لبعد التنوع في التقويم.

كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٢-٠.٨٠)، وتم أيضًا استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية على الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٩-٠.٩٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥.

الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وللاستبانة ككل، والجدول (٣) يلخص معاملات الثبات، والتي تراوحت ما بين (٠.٥٥-٠.٨٣) للأبعاد

و(٠٩٤) للاستبانة ككل، كما يلاحظ أن درجات البعد (عدالة التقويم وموضوعيته) حصلت على أقل معامل ثبات (٠.٥٥) مقارنة بالأبعاد الأخرى، إلا أنه يعد مقبولاً استناداً إلى نونالي (Nunnally, 1967) فأن معاملات الثبات التي تتراوح ما بين (٠٥٠-٠.٦٠) تعد مقبولة في الاستبانات التي تم تصميمها وتطبيقها لأول مرة لأغراض الدراسات الوصفية كما هو الحال في الدراسة الحالية.

جدول (٣) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الثبات
وضوح الغرض من التقويم	٠.٦٤
ارتباط التقويم بمخرجات التعلم	٠.٨٣
التصميم الجيد لطريقة التقويم	٠.٨١
مشاركة الطلبة في عملية التقويم	٠.٧٥
عدالة التقويم وموضوعيته	٠.٥٥
التنوع في التقويم	٠.٧٢
الاستبانة ككل	٠.٩٤

إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم التواصل مع المركز الوطني للقياس والتقويم في الوزارة والمديريات التعليمية بالمحافظات، وتوفير رابط استبانة الدراسة الإلكتروني لتوزيعه على مشرفي المواد الدراسية ومشرفي الامتحانات، كما **تم** إرسال الرابط على عينة عشوائية من الأكاديميين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.

معيار تصحيح أداة الدراسة

تم إعطاء بدائل الإجابات الدرجات من (٥) إلى (١)، بحيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع درجة أهمية توفر المعيار لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة والعكس صحيح. كما تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو الآتي: (قليلة من ١.٠٠- ٢.٣٣؛ متوسطة من ٢.٣٤- ٣.٦٧؛ كبيرة من ٣.٦٨- ٥.٠٠). علماً بأن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب طول الفئة للتدريج الخماسي بطرح (الحد الأدنى للمقياس = ١) من (الحد الأعلى للمقياس = ٥)، ثم قسمة ناتج الطرح على (عدد الفئات المطلوبة =٣)، ثم إضافة طول الفئة والذي بلغ (١.٣٣) لكل فئة للتدريج الثلاثي لتفسير المتوسطات (الرفوع، ٢٠١٢).

المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ الباحثين الاستبانات التي تم جمعها، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لكل معيار ولمؤشراته، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق في وجهة نظر أفراد العينة حول درجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي.

النتائج ومناقشتها

السؤال الاول: ما المعايير اللازم لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحليل على مستويين: المعايير، والمؤشرات. فبالنسبة للمعايير، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
ارتباط التقويم بمخرجات التعلم	٤.٧٢	٠.٣٥	مرتفعة
وضوح الغرض من التقويم	٤.٦١	٠.٤٥	مرتفعة

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
التنوع في التقويم	٤.٥٥	٠.٤٦	مرتفعة
التصميم الجيد لطريقة التقويم	٤.٥٣	٠.٤١	مرتفعة
عدالة التقويم وموضوعيته	٤.٤٨	٠.٤٤	مرتفعة
مشاركة الطلبة في عملية التقويم	٤.٢٨	٠.٤٥	مرتفعة
الدرجة الكلية لأهمية المعايير	٤.٥٣	٠.٣٦	مرتفعة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٢٨-٤.٧٢)، حيث جاء معيار ارتباط التقويم بمخرجات التعلم في المرتبة الأولى، يليه وضوح الغرض من التقويم، ثم التنوع في التقويم، والتصميم الجيد للتقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، بينما جاء معيار مشاركة الطالب في التقويم في المرتبة الأخيرة، وبشكل عام فإن أفراد العينة يعتقدون بدرجة أهمية مرتفعة بضرورة توافر جميع المعايير لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة.

وللتحليل على مستوى مؤشرات المعايير، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات ما بين (٣.٢٨-٤.٨٦) بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٤١-١.٠٧)، أي ما بين درجة الأهمية المتوسطة والمرتفعة. حيث جاءت الفقرة "أن يشترك طلبة الصفوف العليا من المراحل الدراسية في وضع قواعد تصحيح الأداء لطرق التقويم المختلفة" بدرجة أهمية متوسطة كمؤشر ينبغي توفره لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة ضمن معيار مشاركة الطلبة في عملية التقويم، بينما جاءت جميع الفقرات بدرجة أهمية كبيرة كمؤشرات ينبغي توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، وتمثلت أعلى خمسة مؤشرات من حيث درجة الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو الآتي:

١. أن تكون مخرجات التعلم المراد قياس درجة تحققها من خلال التقويم واضحة.
٢. أن تكون مفردات وعناصر طريقة التقويم واضحة.
٣. أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين مستوى أداء الطالب.

٤. أن تستند عملية التقويم إلى معايير واضحة لمحتوى التعلم في المادة الدراسية.

٥. أن يكون الغرض من عملية التقويم واضحاً لكل من الطالب والمعلم.

وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد على أهمية المعايير المستخلصة من الأدبيات المتعلقة بجودة التقويم التربوي (مثل:-Chappuis et al., 2012; Darling Hammond et al., 2003; Educational Testing Service, 2014; McMillan, 1999) وضرورة تحقيقها لتجويد عملية تقويم تعلم الطلبة.

السؤال الثاني: هل تختلف وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبانة حسب كل فئة من فئات متغيرات المقارنة كما يلخصها الجدول (٥)، ثم تم إجراء تحليل التباين المتعدد كما يلخص نتائجه الجدول (٦). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) من وجهة نظر التربويين حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي، مما يؤكد على أهمية توفر جميع المعايير لتحقيق جودة التقويم باتفاق الخبراء التربويين بمختلف فئاتهم، مما يعطي دلالة واضحة على الزامية تحقيق معايير جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الأكاديميين الممارسين التربويين.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وفق متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي

المجموعة		ارتباط التقويم		وضوح الغرض		التنوع		التصميم الجيد		العدالة والموضوعية		مشاركة الطلبة	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	٤.٦٨	٠.٣٩	٤.٥٧	٠.٤٦	٤.٥٠	٠.٤٨	٤.٥٧	٠.٤٣	٤.٤١	٠.٤٣	٤.٢٢	٠.٤٣
	إناث	٤.٧٩	٠.٢٥	٤.٦٩	٠.٤٣	٤.٦٥	٠.٣٩	٤.٥٧	٠.٤٣	٤.٦٠	٠.٤٣	٤.٤٠	٠.٤٦
الدور	أكاديمي	٤.٦٩	٠.٣٤	٤.٦٢	٠.٤٤	٤.٥١	٠.٣٨	٤.٤٣	٠.٤٩	٤.٤٥	٠.٤٥	٤.٢٩	٠.٤٧

الوظيفي	مشرف امتحانات	٤.٦٦	٠.٣٩	٤.٥٣	٠.٥٠	٤.٤٩	٠.٥٣	٤.٥٠	٠.٣٩	٤.٤٠	٠.٤٩	٤.١٦	٠.٤٥
	مشرف تربوي	٤.٨٢	٠.٢٧	٤.٧٣	٠.٣٧	٤.٦٦	٠.٣٩	٤.٦٣	٠.٣٥	٤.٦٠	٠.٣٥	٤.٤٤	٠.٤٠
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٤.٧٢	٠.٣٢	٤.٦٣	٠.٤١	٤.٥٨	٠.٤٢	٤.٥٣	٠.٣٨	٤.٥١	٠.٤٥	٤.٣٠	٠.٤٤
	ماجستير	٤.٧٢	٠.٤١	٤.٥٧	٠.٥٤	٤.٥٢	٠.٥٤	٤.٥٧	٠.٤١	٤.٤٨	٠.٤٤	٤.٣٢	٠.٤٨
	دكتوراه	٤.٧٢	٠.٣٢	٤.٦٣	٠.٤١	٤.٥٨	٠.٤٢	٤.٥٣	٠.٣٨	٤.٥١	٠.٤٥	٤.٣٠	٠.٤٤

م = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

جدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في وجهة نظر الخبراء التربويين حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي

المتغير	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية
الجنس	٠.٩١	٢.٠٨	٦	١٢٤	٠.٠٦
الدور الوظيفي	٠.٨٦	١.٦٣	١٢	٢٤٨	٠.٠٨
المؤهل الدراسي	٠.٨٩	١.١٩	١٢	٢٤٨	٠.٢٩

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء هذه النتائج، فإن الباحثين يوصون بالاستفادة من قائمة المعايير التي تم التوصل إليها على النحو الآتي:

١. عند ممارسة المعلمين اليومية للتقويم التربوي في العملية التعليمية.
٢. لمتابعة جودة تنفيذ عملية التقويم التربوي في العملية التعليمية لتقديم التوجيه والدعم المناسب للمعلمين فيما يتعلق بممارسة التقويم التربوي.
٣. في تصميم البرامج التدريبية في مجال التقويم التربوي للمعلمين.

كما يقترح الباحثون إجراء الدراسات الآتية:

١. التعرف على مدى أهمية توفر المعايير التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة في نظام التعليم الإلكتروني.

٢. التعرف على أثر جودة التقويم التربوي على بعض نواتج التعلم لدى الطلبة كالتحصيل الدراسي والدافعية واستراتيجيات التعلم.

المراجع العربية

ابن منظور، محمد (٢٠٠٣). *لسان العرب*. ط١. القاهرة. دار الحدي للطباعة والنشر.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو عيش، بسينة رشاد بن علي. (٢٠١٦). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم التربوية*، (٢٧)، ١٣- ٦٨.

حافظ، محمود محمد (٢٠١٢). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

حسان، حسان محمد (2004). *ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات، والمخرجات، والنظرة النقدية*. ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.

حران، العربي، وفائزة، التونسي. (٢٠١٩). التوجهات الجديدة في تقويم الطلاب وفق منظور الجودة. *مجلة دراسات وابحاث*، (١١) ٢، ١٨ – ٩

حمادنة، راتب صايل الخضر الرحيل. (٢٠١٤). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطوير التفكير الإبداعي. *مجلة دار سمات للدراسات والأبحاث، ٣(١٢)*، ٢١٩ – ٢٣٢.

حمدي، أحمد عبد العزيز أحمد. (٢٠٠٨). أثر استخدام التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٤١.

الرفوع، عاطف (٢٠١٢). *مدخل في الإحصاء التربوي*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

سليمان، سمية عبدالقادر (٢٠١٣). *معايير الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية: التعليم الأساسي والثانوي في المجتمع الليبي*. المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وأفاق ما بعد ثورات الربيع العربي. القاهرة، مصر.

آل داود، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم، عبد الحميد، امل عبد المنعم، والمشاري، أمل إبراهيم. (٢٠١٦). مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات

الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز مع معايير الجودة. *مجلة التربية*، (١٧١)، ١، ٥٠٢-٥٣٨.

السحيم، تركي بن سحيم. (٢٠١٦). واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلميها ومشرفيها. *المجلة العلمية*، ٢ (٣٢)، ٢٢١-٢٧٢.

السلوم، حمد (٢٠٠٦). *أحاديث عن التعليم أداء وجودة*. الرياض: دار النيرين.

الشدوح، وليد محمد وآخرون، (٢٠٠٩). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، ٢ (١٤٣)، ٧٣٣-٦٩٧.

الشيخي، هاشم بن سعيد.(٢٠١٥). دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة واساليبه. *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس*، (٣)، ٥٥ -٨٨.

الضمور، سالم عبد الحميد، عوض، رضا سمير، وأبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٥). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم. *مجلة عالم التربية*، (١٦)٥٠، ١-٣٤.

الطراونة، عوض عبد اللطيف بركات، وأبو لوم، خالد محمد. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي مقترح وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في تنمية مهارة التقويم لدى معلمي الرياضيات مختلفي القدرة الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٣(٣)، ٢١٤١ – ٢١٦١.

عثمان، يسري محمد محمود، وعمر، على الورداني. (٢٠١٦). واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، (١٩) ١٩١،١-٢٢٥.

عمر، عواض الثبيتي. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، (٥١)، ٣٥٣ – ٣٢١.

العيدروس، اغادير سالم. (٢٠١٢). إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة ام القرى. *مجلة كلية التربية، ١٤٧* (١)، ١٧٥ – ٧٤٤.

كاظم، سمر (٢٠١٥). *دراسة تقويمية لمحتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة العالمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

مجيد، سوسن. (٢٠١١). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي*، (ج١). ط١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

محمد، عثمان. (٢٠١١). *أساليب التقويم التربوي*. ط١. دار أسامة للنشر. الأردن.

المليجي، رضا. (٢٠١١). *نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين- رؤى استراتيجية ومداخل إصلاحية*. القاهرة: دار الفكر العربي

نورا، عادل خليفة، إيمان، ذكي الشريف، وزينب، محمد. (٢٠١٩). معايير تصميم تقويم تكويني الكتروني. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٢٢)، ١ – ١٩.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). *الدليل الارشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي*. جمهورية مصر العربية.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). *معايير ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليم العالي*. جمهورية مصر العربية.

الهاشمي، عبدالرحمن (٢٠٠٩، إبريل). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين*. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي. جرش، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة للصفوف (١-١٢)*. المديرية العامة للتقويم التربوي، سلطنة عمان.

اليونسكو، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين (٢٠٠٥). التعليم ذلك الكنز المكنون، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.

المراجع الإنجليزية

Arter,J.(2009). Classroom assessment for student learning (CASL): Perspective on the JCSEE student evaluation standards. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego in the Division H symposium,

JCSEE National Conference on Benchmarking Student Evaluation Practices.

Black, B., & Harrison, C. (2004). Science inside the black box: Assessment for learning in the science classroom. London: NFER/Nelson.

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). Classroom assessment for student learning: Doing it right–using it well (2nd ed.). Boston: Pearson.

Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., Abedi, J., Aber, J. L., Baker, E., Bennett, R., Gordon, E., Haertel, E., Hakuta, K., Ho, A., Linn, R. L., Pearson, P. D., Popham, J., Resnick, L., Schoenfeld, A. H., Shavelson, R., Shepard, L. A., Shulman, L., & Steele, C. M. (2013). Criteria for high-quality assessment. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/criteria-higher-quality-assessment_0.pdf

David, R. J. (2013). National alliance for secondary education and transition, transition toolkit for systems improvement. Institute on community Integration University of Minnesota, available from htt://www.NASET talliance.org.

Dudait,J. (2006). Change of mathematical achievement in the light of educational refrom in Lithuania. National Examinational Center, Kaunas University of Technology.

Duret, D., & Pillet, M. (2002). Qualite en production: de Iso 9000 a Six Sigma (2eme ed.) organization, Paris.

Educational Testing Service. (2014). ETS standards for quality and fairness. https://www.ets.org/s/about/pdf/standards.pdf

McMillan, J. H. (1999). Establishing high quality classroom assessments. Education Reproduction Service (ERIC ED 429146).

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill

Oakland J. S. (2001). Total quality management: Text with cases (3rd ed.). Great Britain: Butterworth Heinemann

Outland, J.(2003). Agent:text with cases total quality man. Third Elsevier Butterworth- Heinmann: Ed, Burlington

ملحق ١

استبانة المعايير اللازم توفرها لضمان جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء

الزملاء الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تشغل عملية تقويم تعلم الطلبة جزءاً كبيراً من العملية التعليمية، ويترتب عليها اتخاذ العديد من القرارات مما يتوجب الاهتمام بجودة عملية التقويم. وفي هذا الصدد يقوم الباحثون بدراسة حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة.

ولذلك، تم إعداد استبانة تتضمن عدد من المعايير راجين منكم التكرم بالإجابة عن جميع فقراتها بوضوح ودقة من خلال اختيار درجة أهمية توفر كل معيار من المعايير الواردة أدناه في عملية تقويم تعلم الطلبة، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستبقى سرية، ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي.

شاكرين ومقدرين لكم تعاونكم

فريق البحث

الجزء الأول: المعلومات العامة.

الجنس:	☐	ذكر		☐	أنثى	
الوظيفة:	☐	مشرف تربوي	☐ مشرف امتحانات	☐	أكاديمي	
المؤهل الدراسي:	☐	دراسات جامعية (بكالوريوس أو دبلوم تربوي بعد البكالوريوس)		☐	دراسات عليا (ماجستير) ☐	دراسات عليا (دكتوراة)
- عدد سنوات الخبرة في التدريس:	☐	أقل من ١٠ سنوات		☐	١٠ سنوات فأكثر	
التخصص						

الجزء الثاني: درجة أهمية المعايير اللازم توفرها لجودة تقويم تعلم الطلبة

ما درجة أهمية توفر المعايير الآتية لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظرك؟

الرقم	المعايير	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
وضوح الغرض من التقويم						
١	أن يكون الغرض من عملية التقويم واضحاً لكل من الطالب والمعلم.					
٢	أن ترتبط تفسيرات نتائج عملية التقويم بالغرض من التقويم ذاته.					
٣	أن تتسق نتائج عملية التقويم مع مختلف المواقف التقويمية.					
ارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم						
٤	أن تكون مخرجات التعلم المراد قياس درجة تحققها من خلال التقويم واضحة.					
٥	أن تستند عملية التقويم إلى معايير واضحة لمحتوى التعلم في المادة الدراسية.					
٦	أن تلاءم طرق التقويم المستخدمة مع مخرجات التعلم المراد قياسها.					
٧	أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين مستوى أداء الطالب.					
٨	أن يتم متابعة التحصيل الدراسي للطالب من خلال مخرجات التعلم وربطه بالمعايير.					
٩	أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين عمليتَي التعليم والتعلم .					

١٠	أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على عمليتَي التعليم والتعلم.					
١١	أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على جوانب شخصية الطالب مثل: (تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة، زيادة الدافعية للتعلم...الخ).					
التصميم الجيد لطريقة التقويم						
١٢	أن تُحدَّد لطرق التقويم أوزانٌ مختلفة من الدرجة الكلية للطالب في المادة.					
١٣	أن تشمل عملية التقويم المستويات المختلفة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها في المادة الدراسية.					
١٤	أن تكون عينة محتوى عناصر طريقة التقويم ممثلة لمحتوى المادة الدراسية التي تم تعلمها.					
١٥	أن تكون طريقة تصحيح أداء الطالب على طريقة التقويم المستخدمة واضحة.					
١٦	أن تكون مفردات وعناصر طريقة التقويم واضحة.					
١٧	أن يراعي محتوى عناصر طريقة التقويم البيئة المحيطة بالطالب.					
١٨	أن تراعي عملية التقويم الفروق الفردية بين الطلبة في التعلم.					
١٩	أن لا تتأثر عملية التقويم بـ"مهارات أداء الاختبار test-taking skills" لدى الطلبة كمهارة التخمين الذكي.					
٢٠	أن تستند عملية التقويم إلى المعايير القياسية الدولية للتعلم.					
مشاركة الطالب في عملية التقويم						

٢١	أن يتبع عملية التقويم تقديم تغذية راجعة مباشرة للطالب عن قوة وضعف أدائه في طريقة التقويم.					
٢٢	أن يتم تكييف عملية التقويم مع الاحتياجات الخاصة للطلبة.					
٢٣	أن يشترك طلبة الصفوف العليا من المراحل الدراسية في وضع قواعد تصحيح الأداء لطرق التقويم المختلفة.					
٢٤	أن تتيح عملية التقويم للطالب فرصة اختيار المهمات التي ينبغي القيام بها كجزء من متطلبات تقويم التعلم في المادة الدراسية.					
٢٥	أن تكون عملية التقويم قادرة على مساعدة الطلبة في توجيه طريقة دراستهم وتعلمهم للمادة الدراسية.					
٢٦	أن يتم تنفيذ عملية التقويم في ظروف محفزة للتعلم.					
عدالة وموضوعية التقويم						
٢٧	أن تعبر الدرجة النهائية للطالب باستخدام طرق التقويم المختلفة عن المستوى التحصيلي الحقيقي في المادة الدراسية.					
٢٨	أن لا تتأثر نتائج عملية التقويم بالعوامل الشخصية للقائم على عملية التقويم.					
٢٩	أن تخلو عملية التقويم من أشكال التحيز المختلفة. بمعنى عدم تأثر عملية التقويم بجنس الطالب، أو أصوله العرقية والثقافية، أو حالته الجسدية، وغيرها من العوامل.					

٣٠	أن يتم منح الطلبة الوقت الكافي لإنجاز التكليفات المرتبطة بطرق التقويم المختلفة.					
٣١	أن تكون عملية التقويم عادلة بحيث تعكس الجهد المبذول من الطالب في تعلم المادة الدراسية.					
٣٢	ألا يتم استخدام التقويم كوسيلة لضبط سلوك الطالب في الصف.					
التنوع في التقويم						
٣٣	أن تتضمن عملية التقويم قياس القدرات الأساسية كالقدرة على التواصل، والتعاون، وحل المشكلات المعقدة، والتجريب...الخ.					
٣٤	أن تتضمن عملية التقويم بشكل متوازن قياس القدرات المعرفية الدنيا والعليا لدى الطلبة.					
٣٥	أن تشمل عملية التقويم استخدام طرق متنوعة لتقويم تعلم الطالب في المادة الدراسية.					
٣٦	أن تشمل عملية التقويم قياس قدرة الطالب على تطبيق ما يتم تعلمه داخل الصف في مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية للطالب.					
٣٧	أن تكون عملية التقويم مستمرة منذ بداية التدريس وحتى نهايته.					

انتهت الأستبانة...شكراً على تعاونكم

مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي

أ.د. زينب حمزة راجي

drzainabhr@gmail.com

عباس هادي عبد السيد ابراهيم

Abbashadee20@gmail.com

جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية و النفسية

مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي

أ.د. زينب حمزة راجي

عباس هادي عبد السيد ابراهيم

الملخص

يهدف البحث إلى تعرف مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي. واستخدم الباحث تحليل المحتوى لبحثه تكون مجتمع البحث من كتب العلوم المرحلة الابتدائية في جمهورية العراق للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) عينة البحث محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ويتكون من (٦) وحدات وكل وحدة تضم فصلين اي مجموع الفصول (١٢) فصلا وكل فصل يحتوي على مجموعة من الموضوعات .

واعد الباحث أداة تحليل المحتوى وهي قائمة عمليات العلم. التي تهدف الى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ورصد تكرارات والنسبة المئوية كل عملية منهابعد استخراج صدق الاداة و ثباتها.

واظهرت النتائج بينت النتائج الخاصة بتحليل محتوى كتب العلوم للصف الرابع أن عمليات العلم الأساسية قد تضمنت في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (١٨٧) عملية، وفي ضوء نتائج هذا البحث توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : عمليات العلم الاساسية الصف الرابع الابتدائي

The availability of basic science processes in science books for the upper three grades of primary school

Abstract:

The research aims to know the availability of basic science processes in the science textbook for the fourth grade of primary

school. The researcher used content analysis for his research. The research community consisted of science books for the elementary stage in the Republic of Iraq for the academic year (2020-2021). The research sample The content of the science book for the fourth grade of elementary school consists of (6) units and each unit includes two chapters, meaning the total of (12) chapters and each semester. It contains a bunch of topics.

The researcher has prepared a tool for content analysis, which is the list of science operations. Which aims to analyze the content of the science book for the fourth grade of primary school and monitor the occurrences and percentage of each process after extracting the validity and stability of the tool.

The results showed that the results of analyzing the content of fourth grade science books showed that basic science processes were included in the science book for the fourth grade of primary school (187) processes, and in light of the results of this research, the researcher reached a number of conclusions, recommendations and suggestions.

Key words: basic science operations fourth grade

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من الواقع التعليمي للمرحلة الابتدائية على نحو عام من خلال الكشف عن مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي و عرض المادة العلمية من خلال المحتوى الذي يساعد المتعلم على إتقان عمليات العلم و التوصل إلى المعارف العلمية المختلفة ، إذ أن احد أهداف تدريس العلوم هو تعليم المتعلمون كيف يفكرون ، لا كيف يحفظون المادة العلمية عن ظهر قلب دون الفهم و الاستيعاب أو توظيفها في الحياة، و مساعدتهم على إنماء التفكير العلمي الناقد و المتميز بممارسة عمليات العلم ، لذا لابد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة المتعلمين على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث و التفكير و التركيز على عمليات العلم.

سؤال البحث مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ؟

اهمية البحث :

يجب أن تعد كتب العلوم على وفق منهج تربوي يسعى إلى زيادة فاعلية المتعلم في المواقف التعليمية، والتلميذ هو الذي يلاحظ ويتساءل ويجري ويبحث ويفسر ويكتشف ويبتكر وهذا يفرض نمطاً فعّالاً من النشاط التعليمي الذي يجب أن يخطط له المعلم الناجح بعناية، ذلك أن العلوم الطبيعية قائمة على مشاهدة الظواهر الرائعة – التي أبدعها الباري وتصويرها ، ثم محاولة تفسيرها ، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان جملة من المهارات العملية ومهارات التفكير.(الحبيب وآخرون ، ٢٠٠٣، ص ٥)

لذا، فإن كتب العلوم يجب أن تعد على وفق منهج تربوي يسعى إلى زيادة فاعلية المتعلم في المواقف التعليمية، والتلميذ هو الذي يلاحظ ويتساءل ويجري ويبحث ويفسر ويكتشف ويبتكر وهذا يفرض نمطاً فعّالاً من النشاط التعليمي الذي يجب أن يخطط له المعلم الناجح بعناية، ذلك أن العلوم الطبيعية قائمة على مشاهدة الظواهر الرائعة – التي أبدعها الباري وتصويرها ، ثم محاولة تفسيرها ، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان جملة من المهارات العملية ومهارات التفكير. (الحبيب وآخرون ، ٢٠٠٣، ص٥)

نتيجة لأهمية كتب العلوم في نجاح تحقيق الأهداف المنشودة ، فقد كان ذلك من الاهتمامات الرئيسية للباحثين والمتخصصين من أجل التحقيق في مستوى محتواها المعرفي و العلمي ومدى إنجازها لما تم وضعه من اجل تحقيقه ومدى ملاءمته للمتعلمين.

(Chiappetta & Fillman, 2007,p. 1847)

لذا يتطلب تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية امر مهما اذ ليس بالأمر السهل فميادين العلوم تقسم بوجه عام إلى ثلاثة أقسام: علوم الحياة، وعلم الفيزياء، وعلم الارض، وحتى تكون مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية مناسبة لا بد من اختيار المحتوى من الموضوعات الثلاثة السابقة، وذلك بعدم حشو الكتب بالمعلومات الكثيرة وإنما اختيار نوع وقدر محدد من المعلومات المناسبة للمرحلة الابتدائية يضمن القدر الكافي من التعلم والفهم للتلاميذ. (أبو جلالة واخرون، ٢٠٠١: ٥٥)

فعمليات العلم الاساسية المتعلمين تساعد على تحقيق ادراك واعي بان لديهم هذه الأنواع من الخبرات الت تعد محفزة لمعرفتهم ، اذ يتعلمون كيفية الوصول إلى مصادر المعرفة ، وينتجون معرفة جديدة باستخدام معرفتهم الحالية .من أجل تحقيق هذه النتيجة، يجب على المتعلمين تعلم عمليات العلم الاساسية التي تساعدهم في البحث العلمي وايضا بالمقابل يمكن تدريس عملية البحث العلمي من خلال استخدام عمليات العلم الاساسية .(AAAS,1989 ,p.11)

و تساعد عمليات العلم الاساسية المتعلمين على أن يصبحوا أفرادًا نشطين في عملية التعلم و يعد استخدام عمليات العلم الاساسية مؤشرًا مهمًا لنقل المعرفة وهو أمر ضروري لحل المشكلات والحياة الوظيفية .لذلك ان عمليات العلم الاساسية ضرورية للأفراد الذين يعيشون في مجتمع سريع التطورفالمتعلمين الذين لديهم هذه العمليات لديهم القدرة على تقديم مساهمة كبيرة في تحسين الحياة وتنمية مجتمعاتهم على نحو افضل (Akinbobolo,. & Afolabi ,2010,p. 234)

يعتقد التربويون أن عمليات العلم الأساسية التي يتعلمها المتعلمون في الصفوف الأولى تساعدهم على ذلك اكتشاف الأفكار الأساسية التي تساعدهم على فهم مكونات العلم وعملياته مثل النظرة الحديثة للتربية العلمية تؤكد أن أحد أهم أهداف تدريس العلوم في الصفوف الابتدائية هي تمكين المتعلمين من اكتساب عمليات العلم اللازمة للتفكير العلمي الي تمكن المتعلمين ليقوموا بإجراء استقصاءات علمية تتطلب أساسًا علميا لممارستهم لعمليات العلم التي تمكنهم من فهم أفضل العلوم.

(Zaytoon, 2009,p.23)

تشكل عمليات العلم أهمية كبيرة على مستوى تدريس العلوم والتربية العلمية لذا لا بد من الاهتمام بجميع مكوناته من أجل تحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل متكامل، وترجع أهمية عمليات العلم إلى قيام الطالب بدور إيجابي في العملية التعليمية ، إذ إن عمليات العلم تعمل على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة الطالب للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلاً من أن تقدم له عن طريق المعلم جاهزة دون بذل مجهود ؛ الأمر الذي يجعل الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية كما انها تؤكد أن يكون التعلم عن طريق

البحث والاستقصاء والاكتشاف لا عن طريق التلقين وحشو الأذهان و تنمي لدى المتعلمين مهارة الملاحظة والقياس والتصنيف وغيرها من العمليات اللازمة للنمو العلمي للمتعلم فهي تنمي العديد من الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين مثل : حب الاستطلاع وحب المعرفة والموضوعية وغيرها من الاتجاهات المستهدفة في تدريس العلوم وتعمل على تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى المتعلمين ، تكسب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها ، الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة أو خارجها و تولد الدافعية لدى المتعلمين وزيادة الثقة بالنفس ، وهذا يؤدي إلى التعلم المستمر مدى الحياة و تربط العلم بالواقع نتيجةً لتفاعل المتعلمين مع الأدوات والأجهزة واستخدام الممارسة العلمية في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة العملية. (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٢ ،ص٨٤-٨٥)

ثالثاً : هدف البحث Aim of Research

يهدف البحث الحالي:

- مدى توافر عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في جمهورية العراق؟

رابعاً : حدود البحث Limitation of the research

يقتصر البحث الحالي على:

كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

خامساً : تحديد المصطلحات Limitation Terms

١-عمليات العلم الاساسية Basic Science Processes

- **(الهويدي، ٢٠٠٥):**

أنها "طرق التفكير والقياس وحل المشكلات واستعمال الأفكار، وهي تصف أنماط التفكير والمحاكمة المنطقية المطلوبة "(الهويدي، ٢٠٠٥،ص ٧٠).

- **(أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩)**

" مجموعة القدرات والعمليات العقلية الخاصة واللازمة لتطبيق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح وتمثل عادات تعليمية، قدرات متعلمة ومهارات عقلية.
(أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ ، ص٢١٦)

-التعريف النظري لعمليات العلم:

أنها العمليات الذهنية التي يمارسها التلميذ من اجل توضيح وتفسير الأحداث العلمية ذوات العلاقة بالظواهر الطبيعية.

-التعريف الإجرائي لعمليات العلم:

هي المهارات العملية الأساسية التي يطبقها تلاميذ المرحلة الابتدائية خلال المحتوى التعليمي التعلمي لكتاب العلوم والمتمثلة ب (الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج و الاستقراء، التنبؤ و الاتصال)؛ من أجل توضيح أو تفسير حدث عقلي ذي علاقة بالظواهر الطبيعية.

٢- كتب العلوم Science textbook:

- (التميمي ، ٢٠٠٩):

"مصدر من مصادر تعليم المتعلمين قليل التكاليف مقرون ببدائل التكنولوجيا الأخرى ومن السهل تقويمه وتطوير وإثراءه بالرسوم والصور". (التميمي ، ٢٠٠٩،ص ١٣)

التعريف الإجرائي :

كتاب مادة العلوم المنهجي المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والتي أصدرته وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق.

خلفية نظرية :

الخلفية النظرية:

اولا : تعليم العلوم:

تتمثل أهداف تعليم العلوم في تنمية فهم المتعلمين للظواهر الطبيعية ،والأسباب الكامنة وراءها ومساعدتهم أن يكونوا على دراية بالاساليب والمنهجية التي تساهم في فهم الظواهر الطبيعية و مساعدة المتعلمين على تقدير العلم بوصفه عملية جماعية لجميع

البشر و يهدف تعليم العلوم إلى الى توجيه اهتمام المتعلمين نحو قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وجعلها محور التركيز . (Keser,200546)

طبيعة العلم في تدريس العلوم:

١ –فهم طبيعة العلم من أهم صفات الفرد المتنور عملياً.

٢ –فهم طبيعة العلم تساعد الفرد على فهم بيئته و الإسهام في حل مشكلاتها.

٣ –فهم طبيعة العلم تساعد الفرد على التعامل مع الأجهزة المتداولة في الحياة بأسلوب يتناسب مع عصر العلم و التكنولوجيا.

٤ –طبيعة العلم لها أثر كبير على محتوى المنهاج المدرسي.

٥–طبيعة العلم لها أثر كبير على تنظيم خبرات المنهج التعليمية حيث يعمل العلم على إيجاد العلاقة بين السبب و المسبب و دراسة الظواهر الطبيعية مما يقود المتعلم لمزيد من المعرفة العلمية.

٦ –فهم المدرسين لطبيعة العلم يساعدهم على بناء استراتجيات تدريس جديدة.

٧– فهم معلم العلوم لطبيعية العلم تؤثر في نوعية الأسئلة التي يوجهها لطلابه.

٨– فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم يعد أمراً ضرورياً لكي يستطيعوا إكساب تلاميذهم فهماً

لطبيعة العلم الذي يمثل أحد أركان التنور العلمي . (زيتون ، ٢٠٠٢ ،ص ٦٥)

اهداف تعليم العلوم :

تعد المعرفة بالعلوم ضرورية للجميع و أن العلوم يجب أن تكون جزءًا من التعليم الابتدائي مثل فنون اللغة والرياضيات ومن المهم تدريس العلوم للأسباب الاتية:

١– يعد العلم جزءًا مهمًا من الثقافة الإنسانية ويمثل أحد قدرة التفكير البشري.

٢– يوفر مختبرًا للخبرة المشتركة لتطوير اللغة والمنطق ومهارات حل المشكلات في الصف الدراسي.

٣– الحاجة الى اتخاذ قرارات شخصية ومجتمعية حول القضايا التي تلعب فيها المعلومات العلمية دورًا أساسيًا ، وبالتالي فهناك حاجة إلى المعرفة بالعلوم بالإضافة إلى فهم المنهجية العلمية.

٤- بالنسبة لبعض المتعلمين ، ستصبح العلوم مهنة أو مهنة مدى الحياة.

٥- يعتمد المجتمع على القدرات العلمية والفنية لافراده في قدرته التنافسية الاقتصادية واحتياجاته المجتمعية.(National Research Council,2007:34)

كتب العلوم المدرسية:

يجب اعتبار كتاب العلوم المدرسي جيدا و مؤثرا إذا تم تصميمه و تنظيم محتواه وفقًا لأهداف وغايات تدريس العلوم و تقدم هذه الكتب أنواعًا متعددة من المساعدة للمعلم والمتعلمين ، فيحصل المعلم والمتعلم على مزايا عديدة ، وبعضها على النحو الاتي:

١- يعمل كتاب العلوم المدرسي كدليل أثناء تنظيم وصياغة المنهج الدراسي اذ يصبح هذا النوع من الكتب جزءًا من المنهج المدرسي بسبب محتوياته المهمة و بشكل عام يُلاحظ أن الكتب المدرسية يتم اعتمادها في المواقف التعليمية التي يتعذر فيها الوصول إلى الوسائل التعليمية الأخرى لأسباب مختلفة وهكذا ، وبذلك يحصل المعلم والمتعلم مسار العلم على شكل وحدات تعليمية في الكتب المدرسية.

٢- تؤدي كتب العلوم المدرسية دورًا مهمًا في استكمال أو إثراء منهج العلوم المصمم من قبل العديد من الخبراء من أجل تصميم المنهج الدراسي لمختلف الموضوعات ، ويمكن لمعلم العلوم استخدام أكثر من كتاب لنقل المعلومات والمعرفة إلى المتعلمين (كتاب الانشطة والدليل و المجلات العلمية) و تلك الكتب التي تكمل تعليمات الدروس التي ينصح بها المعلمون إلى حد كبير في شكل كتب مرجعية ، ومن خلال هذا ، يمكن للمتعلمين الحصول على أنواع مختلفة من المعلومات الإضافية ، والتي لم يتم توفيرها في الكتاب النصي ,عادةً ما يستخدم المتعلمين الكتب المرجعية للبحث عن معلومات محددة ربما لم يتم فهمها في الصف أو التي لم يتم وصفها بالتفصيل في الكتب المدرسية.

٣- من خلال كتب العلوم المدرسية ، يصبح من الممكن للمعلم جعل المتعلمين يفهمون المفاهيم الأساسية ومبادئ العلوم بسهولة وسرعة و ليس هذا فقط ، تساعد الكتب المدرسية في جعل هذه الوظيفة فعالة من خلال توظيف المعلومات في مواقف حياتية من واقع المتعلم . (Himanshu ,2019,p. 1)

٤- من خلال كتاب العلوم ، يتعرف المتعلمين على مجموعة واسعة من تطبيقات المعرفة العلمية حيث يتم تقديم أنواع مختلفة من التمارين عادة في نهاية كل فصل.

٥- يمكن فهم المعلومات التي يتم نقلها من خلال المعلم بشكل عملي من قبل المتعلمين في شكل مكتوب من خلال كتب العلوم المدرسية .ليس هذا فقط ، عندما يكتسب المتعلمين معلومات من أنواع مختلفة من الكتب المدرسية ، يتم تطوير عادة الدراسة الذاتية بينهم ، ونتيجة لذلك ، يقل اعتمادهم على المعلم إلى حد معين. (Himanshu ,2019,p. 2)

٦- تساعد كتب العلوم المدرسية المتعلمين في الاحتفاظ بالمعلومات التي يقدمها المعلمون لفترة طويلة من الوقت حيث يتم توفير أنواع مختلفة من التمارين فيها ، والتي يقدم المتعلمين إجابات عنها ، والتي يمكن للمعلم من خلالها أيضًا تحليل مستوى معرفتهم .و يمكن للمعلم تكليف المتعلمين بالواجبات المنزلية بمهمة إنجاز التمارين ، والتي من خلالها يمكنه تزويد المتعلمين بواجب منزلي مفيد وفعال.

٧-بمساعدة الكتب المدرسية ، يمكن توجيه المناقشة الصفية نحو استنتاجات دقيقة.

وبشكل عام ، يتم توفير معلومات عن الاكتشافات والتجارب المثيرة في الكتب المدرسية ، والتي يتم من خلالها تطوير مستوى معرفة المتعلمين .ليس هذا فقط ، في الكتب المدرسية ، يتم وضع فصول أو توفير صفحات اثرائية للموضوعات التي يمكن للمتعلمين من خلالها الحصول على معلومات تتعلق بإجراء تجارب مختلفة ، والتي يمكنهم من خلالها الانغماس في أعمال عملية مختلفة حتى في غياب المعلم .من خلال هذه الممارسة ، يصبحون مستقلين بأنفسهم.

٨- نظرًا لأن جميع المعلومات الواردة في كتاب العلوم المدرسي موجودة في شكل مكتوب ، ونتيجة لذلك يمكنهم استخدامة في أي وقت يمكن للمتعلمين مراجعة أي درس بسرعة من خلال هذه الكتب ، وبالتالي يتم الحصول على أنواع مختلفة من المزايا للمعلم وكذلك للمتعلمين من خلال استخدام كتاب العلوم المدرسي.(Himanshu ,2019,p. 2)

ثانيا: عمليات العلم

تعد عملية اكتساب المعرفة عملية مستمرة تتم عن طريق بناء التراكيب و المنظومات المعرفية للمتعلم، فالتعلم عملية غرضيه التوجه لتهيئة الظروف مناسبة لإحداث التعلم ، و توجيه المتعلم الى مهمة معينة او حل مشكلة ما ودراسة خصائص المعرفة ، فعملية التعلم تتم من خلال أعادة بناء المتعلم لمعرفته في عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، ومن خلال دور المعرفة السابقة التي يرتكز عليها لحدوث تعلم ذي معنى ، ومن هنا لابد من أعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم في البنية المعرفية. (عفانة وآخرون ، ٢٠٠٨،ص ٣٤)

واساليب الحصول على المعرفة العلمية هو إحدى طرق اكتساب المعرفة التي تتم عن طريق عمليات العلم و هي المهارات الأساسية لتسهيل التعلم في العلوم ، مما يسمح للمتعلمين بأن يكونوا نشيطين ، ويطورون الشعور بالمسؤولية ، وزيادة استمرارية التعلم وتبني طرق البحث العلمي .(Kaya et al ,2012:495)

فعمليات العلم تعمل على تحسين مهارات البحث العلمي عند الطلبة، وتحسن قدراتهم على الاستقصاء والاستدلال والتنبؤ ، وتمكنهم من الحصول على فهم أفضل للقضايا المعقدة لذا يجب تدريس العلوم ، يتم عن طريق تدريس المواد باسلوب الاستفسار عمليات العلم هي اللبنات الأساسية التي ينطلق منها العلم وهي المهام التي يتم توظيفها في المناهج ويتم التعبير عنها في كتب العلوم المدرسية و لتنمية عمليات العلم يجب استخدام محتوى العلوم الذي يتم تدريسه في دروس العلوم .(Nyakiti, et al&. 2010: 12)

خصائص عمليات العلم:

لعمليات العلم خصائص مهمة هي :

- تتصف بكونها قدرات عقلية تعبر عن سلوك العلماء ومن يقتدي بهم من المعلمين والمتعلمين. وهي تناسب جميع فروع العلم، ولا تقتصر على محتوى دراسي معين، وقابلة للانتقال من موقف إلى أخر، إذ إن جوهرها المهارة التي يمكن ممارستها في العديد من المواقف التي يمر بها الإنسان في مختلف مراحل حياته. و تتكون لدى المتعلم عن طريق التعلم وذلك من خلال القيام بسلسلة منظمة من الأنشطة

المتنوعة، وتمثل عمليات العلم المكون الأساسي للتقصي والتحقق العلمي ولا يمكن الوصول إلى استنتاجات وتصورات عقلية صحيحة بدونها.

– تكتسب عن طريق التشجيع وإتاحة الوقت الكافي للممارسة. ويمكن للأطفال تعلم عمليات العلم إذ تبدأ بأبسطها وهي الملاحظة وتتدرج إلى أعقدها مثل التجريب، بحيث تقود كل خطوة إلى الخطوة التي تليها. (العمراني والركابي، ٢٠١١،ص٦١)

عمليات العلم الاساسية:

تحدث عمليات العلم بشكل طبيعي وعفوي في أذهاننا. من خلال تحليل خطوات تفكيرنا منطقيًا ، يمكننا استخدام عمليات العلم لمعرفة كيفية الإجابة على أسئلتنا حول كيفية عمل العالم. فعمليات العلم ليست مفيدة فقط في العلوم ، ولكن في أي موقف يتطلب التفكير الناقد. تشمل عمليات العلم ملاحظة الصفات والقياس و التصنيف . (Martin, Sexton, & Gerlouich, 2001:23)

حيث أن عمليات العلم الأساسية تناسب المتعلمين في المرحلة الإبتدائية وتتماشى مع النمو العقلي والتحصيل العلمي لديهم بعكس عمليات العلم المتكاملة (تفسير البيانات، التعريفات الإجرائية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب) فهي عمليات متكاملة لا تناسب المتعلمين عينة البحث بل تتناسب مع مراحل دراسية أعلى كالمرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية إذ تكون القدرات العقلية والتحصيل العلمي في مستوى أعلى لذلك اقتصرت الدراسة على عمليات العلم الأساسية في موضوع الدراسة، وعددت التعريفات التي تناولت عمليات العلم نذكر منها تعريف و مهارات أو أنشطة عقلية يكتسبها المتعلم أثناء دراسته للعلوم وينظم بها الملاحظات ويجمع البيانات ويبني العلاقات ويسعى من خلالها إلى تفسير أو شرح حدث عقلي أو حل مشكلة تواجهه. (فراج ، ٢٠٠٦،ص ١٣)

أولا : الملاحظة

تعتبر القدرة على الملاحظة بدقة – دون إصدار أحكام تتعلق بهذه الملاحظات– واحدة من أعظم الأسس التي يستند عليها العلم. معظم الأشياء التي نسميها ملاحظات هي – في الواقع – تفسيرات لما نراه، أو نشمه، أو نتذوقه، أو نلمسه، أو نسمعه. ونظرا لأن معظم الأفراد سرعان ما يبدءون في تقديم التفسيرات؛ فإن عمل ملاحظات حقيقية

يكون صعبا في البداية. وعلى ذلك تعرف الملاحظة بأنها قطعة من المعلومات المتعلمة مباشرة عبر الحواس، والتي لا تتضمن تفسيرا. (زيتون ، ٢٠٠٩ : ٣٠)

ثانيا: التصنيف

يعني التصنيف القدرة على جمع الأشياء في مجموعات على أساس الخصائص التي تميزها. ويتناول ملاحظة أوجه الشبه أو الاختلاف وكذا التداخل بين الصفات، ثم ينتهي بتقسيم الأشياء إلى مجموعات. ويتم التصنيف بمجرد تسكين الأشياء في مجموعتين على أساس الخصائص الإجمالية، مستخدمين نظاما هرمينا، وقد يكون التصنيف متعدد المراحل. (زيتون ، ٢٠٠٩ ،ص ٣٠)

ثالثا: الاتصال

الاتصال هو تبادل المعلومات، أو الأفكار، أو الإشارات، أو أية وسيلة أخرى تصبح لغة للتفاهم بين الأفراد. والاتصال الذي نعنيه هو ما يتحقق من خلال الكلمات، إلا أن الكليات ورموزها أقل الوسائل الملائمة للاتصال. التلاميذ في مثل هذه المواقف. وهذا لا يعني أن نتحاشى الاتصال المكتوب أو الشفهي، ولكننا نعني أن الأنماط الأخرى من الاتصال يجب أن تكون متاحة لكل من الطفل والمعلم.

رابعا – القياس

ويمثل المفهوم الثالث المستخدم في دراسة عملية العلاقات المكانية؛ فكل من الطول والمساحة والوزن والحجم تمثل علاقات مكانية، وتلك المفاهيم تعد أكثر تعقدا من معرفة الأشكال الجامدة والمستوية. (جججوح ، ٢٠٠٨ ،ص١٣٩٤)

خامسا :الاستدلال:

يعني الاستدلال تفسير الملاحظات التي يتم عليها في أثناء النشاط أو التجربة، وقد يكون الاستدلال عبارة توضح العلاقة بين أجزاء النظام، وعادة ما يكون في صورة تفسير يقبل التغيير والتحوير، عندما تتجمع بيانات أكثر، أو يمكن أن توجد استدلالات متعددة لنفس الفئة من البيانات. (زيتون ، ٢٠٠٩ ،ص٦٦)

سادسا : الاستنتاج

كالتوقع – يعد حالة خاصة من الاستدلال. فكثير من الاستدلالات يمكن إجراؤها حيال نشاط ما، وبمجرد اختبار كل استدلال بوسائل التوقع والأنشطة المختلفة؛ يمكن حذف بعض الاستدلالات ومراجعتها وتعديلها، حتى نصل في النهاية إلى استدلال واحد يصبح ملاثا لكل البيانات، ويناسب التوقعات المختلفة، ذلك هو الاستنتاج؛ أي أن الاستنتاج يمثل الناتج النهائي للتوقع ولمراحل الاختبار المختلفة للبيانات. والاستنتاجات أقل ميلا للتغير من الاستدلالات؛ لأنها تقوم على كثير من الأدلة؛ إلا أنه في بعض الأحيان قد يتجمع قدر من البيانات التي نحتاج – في ضوئها – إلى مراجعة الاستنتاج وإعادة النظر فيه.

سابعا : الاستقراء

وهي عملية عقلية يتم فيها الانتقال من الخاص إلى العام أو من الجزئيات إلى العموميات.

(زيتون ، ٢٠٠٩ ،ص٦٨)

ثامنا : التنبؤ:

هي عملية عقلية تتضمن قدرة المتعلم على استرجاع معلوماته السابقة (أو الملاحظة) للتنبؤ لحدوث ظاهرة او حادث ما في المستقبل. إذا جاء التخمين صحيحة مرة فهذا لا يعني كل مرة نخمن تخمينة صحيحة، بينما التنبؤ العلمي يكون صحيحة في كل مرة بفرض توفر نفس الظروف واستخدام نفس القانون في التنبؤ . يعتمد ثبات التنبؤ على صدق القوانين والمبادئ والنظريات التي استخدمت في التوصل إليه.(زيتون، ٢٠١٠،ص٣٤)

الدراسات السابقة

دراسة (معاد ،٢٠٢١)

مكان اجراء الدراسة	اليمن
عنوان الدراسة	مستوى تضمن مهارات عمليات العلم الأساسية بمحتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية

أهداف الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمن مهارات عمليات العلم الأساسية في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية
منهج الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي
أدوات الدراسة	قائمة بمهارات عمليات العلم الأساسية تم استخدامها في تحليل محتوى كتب العلوم، حيث تكونت في صورتها النهائية من(٤٠) مؤشراً موزعة على مهارات عمليات العلم الأساسية والتي تمثلت في(٨) مهارات هي: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، واستخدام الأرقام، وإدراك العلاقات المكانية والزمانية، والتنبؤ، والاستنتاج
المرحلة الدراسية	المرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية
حجم عينة الدراسة	جميع كتب العلوم بكافة صفوف المرحلة الأساسية البالغ عددها(١٦) كتاباً،
الوسائل الإحصائية	النسب المئوية و التكرارات
نتائج الدراسة	• تضمنت كتب العلوم بالمرحلة الأساسية على عمليات العلم الأساسية الثمان، إلا أنها ركزت بدرجة رئيسة على أربع مهارات بنسب تضمين عالية، تمثلت في مهارات: الاتصال والاستنتاج والملاحظة والتنبؤ، حيث كانت مهارة الاتصال هي المهارة الأكثر تضميناُ فيها، في حين ركزت بدرجة منخفضة على أربع مهارات هي: التصنيف، وادراك العلاقات المكانية والزمانية، والقياس، واستخدام الأرقام. وقد كانت مهارة استخدام الأرقام هي المهارة الأقل تضميناً فيها. • تضمنت كتب العلوم بالحلقة الأساسية الأولى سبع مهارات ولم تتضمن مطلقاً مهارة واحدة هي: مهارة القياس وكانت مهارة الاستنتاج هي المهارة الأكثر

تضميناً فيها، في حين كانت مهارة استخدام الأرقام الأقل تضميناً.

تضمنت كتب العلوم بالحلقتين الثانية والثالثة، على مهارات عمليات العلم الأساسية الثمان، إلا أن نسب تضمين اربع مهارات كانت منخفضة مقارنة بباقي المهارات هي: استخدام الأرقام، وإدراك العلاقات المكانية الزمانية، والقياس، والتصنيف، وكانت مهارة استخدام الأرقام، هي المهارة الأقل تضميناً كتب الحلقة الثانية، في حين كانت مهارة التصنيف هي الأقل تضميناً في محتوى كتب الحلقة الثالثة.

دراسة (Dökme ,2004)

مكان اجراء الدراسة	تركيا
عنوان الدراسة	تقويم الكتاب المدرسي من حيث عمليات العلم الأساسية.
أهداف الدراسة	تحليل انشطة كتاب العلوم للصف الرابع لمعرفة توافر عمليات العلم الاساسية
منهج الدراسة	الوصفي
أدوات الدراسة	اداة التحليل قائمة عمليات العم الاساسية
المرحلة الدراسية	الصف الرابع الابتدائي
حجم عينة الدراسة	كتاب العلوم المدرسي
الوسائل الإحصائية	النسبة المئوية و التكرارات
نتائج الدراسة	عملية الاستدلال هو بنسبة ٩٤٪ ، والملاحظة هي الثانية بنسبة ٨٢٪ ، والتصنيف هي الثالثة بنسبة ١٤% و يتبعها التواصل بنسبة (١٢٪) والتنبؤ (١١٪).

٢-دراسة (lerz,2008,)

مكان اجراء الدراسة	تركيا
عنوان الدراسة	تحليل كتب العلوم للمراحل من الأساسي إلى الثانوي في تركيا
أهداف الدراسة	هدفت الدراسة الى التحديد طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في تلك الكتب، وأعد
منهج الدراسة	واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي
أدوات الدراسة	بطاقة تحليل محتوى وطبقها على كتب العلوم
المرحلة الدراسية	الاساسية و الثانوية
حجم عينة الدراسة	كتاب العلوم
الوسائل الإحصائية	التكرارات و النسبة المئوية
نتائج الدراسة	، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب تضمنت المعرفة العلمية ضمن مجموعة من الحقائق، وليست ضمن عمليات ديناميكية للاستقصاء العلمي، فقد خلت الكتب من عمليات الاستقصاء والتجريب والاستدلال وصياغة الفروض، كما أشارت النتائج إلى وجود العديد من المفاهيم الخاطئة، والمفاهيم الغريبة في الكتب مما يحد من عمليات القياس والتنبؤ وضبط المتغيرات

٣-دراسة (koster,2012)

مكان اجراء الدراسة	تركيا
عنوان الدراسة	مهارات العلم المتضمنة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية بالمدارس الحكومية.
أهداف الدراسة	هدفت إلى تحليل مهارات العلم المتضمنة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية بالمدارس الحكومية في تركيا

منهج الدراسة	منهج الوصفي التحليلي
أدوات الدراسة	بطاقة تحليل محتوى
المرحلة الدراسية	المدارس الأساسية والثانوية
حجم عينة الدراسة	كتب النشاط العلوم
الوسائل الإحصائية	التكرارات والنسب
نتائج الدراسة	توفر عمليتي التجريب والاستقصاء بنسبة كبيرة وتدني في عمليات الاستنتاج والاستقراء والملاحظة وكما اشارت النتائج الى عدم توافق أنشطة كتب العلوم مع المعايير العالمية المتعلقة بعمليات العلم.

منهجية البحث و اجراءاته

اعتمد المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) هو أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها واستخدم الباحث تحليل المحتوى لبحثه وهو أكثر أنواع المناهج ملائمة لتحقيق هدف البحث وتم تحديد المحتوى في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي .

مجتمع البحث وعينته :

أ – مجتمع البحث : تكون مجتمع البحث من كتب العلوم المرحلة الابتدائية في جمهورية العراق للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) .

ب – عينة البحث: –

تكونت عينة البحث من :

محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي:

ويتكون من (٦) وحدات وكل وحدة تضم فصلين اي مجموع الفصول (١٢) فصلا وكل فصل يحتوي على مجموعة من الموضوعات .

جدول (١)

كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي

ت	عنوان الكتاب	الصف	الطبعة	سنة الطبع	عدد الصفحات الكلية	عدد الصفحات المحللة
١	العلوم	الرابع الابتدائي	الرابعة	٢٠١٩	٢١٣	٢١٠

أداة تحليل المحتوى :

١ -إعداد قائمة عمليات العلم.

قام الباحث بمراجعة العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت عمليات العلم للوصول إلى نقاط مشتركة في عدد عمليات العلم و نوعيتها ، وذلك بهدف أعداد أداة تتوافر فيها قائمة بعمليات العلم ، وقد وجد أن هناك اتفاق على أن عمليات العلم تصنف في فئتين : أساسية و متكاملة، وتضم عمليات العلم الأساسية:

-الملاحظة .

-التصنيف.

-القياس.

-الاستدلال.

-الاستقراء

-الاستنتاج

-التنبؤ.

-الاتصال.

٢ .تحديد الهدف من التحليل:

تهدف عملية تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي إلى تحديد مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم للمرحلة الأساسية، ورصد تكرارات كل عملية منها.

٣- تحديد فئات التحليل:

تم الاعتماد على فئات عمليات العلم الأساسية لكونها الأنسب لتحقيق أهدافه.

٤-تحديد وحدة التحليل:

اختيرت عملية العلم الاساسية الرئيسة .

٥-عملية التحليل:

أ-ضوابط عملية التحليل:

- يتم التحليل في إطار المحتوى والتعريف الإجرائي لكل عملية من عمليات العلم بمؤشراتها.
- يشمل التحليل وحدات وفصول وموضوعات كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي.
-استبعاد الصور والرسومات و الأشكال نظرا لحاجتها إلى أداة تحليل خاصة بها.
- استبعاد أسئلة التقويم في نهاية كل درس أو فصل أو وحدة دراسية نظرا لحاجتها إلى أداة تحليل خاصة.
-استخدام بطاقة التحليل لغرض رصد النتائج وتكرار كل فئة من فئات التحليل.

٦-خطوات عملية التحليل:

- تم تحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ، وقراءتها جيدا، لتحديد توافر عمليات العلم التي تتضمنها.
- تقسيم كل صفحة إلى عدد من الفقرات، بحيث تشمل كل فقرة أو عدة فقرات صغيرة فكرة واحدة، وتقسيم كل نشاط إلى خطوة واحدة أو عدة خطوات تشمل كذلك فكرة واحدة.
-تحديد الأفكار التي تتضمن عمليات العلم.
-تصنيف كل فكرة إلى إحدى عمليات العلم المحددة بأداة تحليل المحتوى .
- جمع تكرارات كل عملية من عمليات العلم في كل كتاب من كتب العلوم الثلاثة، وحساب نسبها المئوية.

صدق الأداة :

وتم عرض الاداة بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في طرائق التدريس ، بعد عرض تعريف عمليات العلم الاساسية ، لإبداء آرائهم في مدى

صلاحيتها ، وتم استبقاء جميع العمليات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر و كانت الفروق بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية ، اذ كانت قيم مربع كاي (كا٢)المحسوبة اكبر من القيمة (كا٢)الجدولية والبالغة(٣.٨٤) بدلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية(١)، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم اعتماد جميع عمليات العلم الاساسية في الاستبانة .

صدق التحليل :

وللتأكد من صدق التحليل قام الباحث بعرض أنموذج من المادة المحللة ، على عدد من المحكمين في طرائق التدريس العلوم ، وأجمعوا على صلاح عملية التحليل مما عدة الباحث صدقاً لعملية التحليل.

وفي ما يلي أنموذج صدق التحليل من كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي الوحدة الاولى / الفصل الأول ملحق (٨) .الجدول (٢).

جدول (٢)

أنموذج صدق التحليل

ت	الفكرة	الصفحة	الفقرات
١	-الملاحظة .	١٩	أتفحص صور البكتريا في الكتب والمجلات العلمية وأرسمها وألونها.
٢	-التصنيف.	١٦	تصنف بحسب تركيبها الى كائنات حية بسيطة ومركبة.
٣	-القياس.	-	-
٤	-الاستدلال.	-	-
٥	-الاستقراء		
٦	-الاستنتاج	٢١	أستنتج، هل تتكاثر البكتريا ببطء أم بشكل سريع ؟
٧	-التنبؤ.	٢١	أتوقع كم يصبح عدد البكتريا في الكوبين بعد مرور ٢ دقيقة ، وبعد ٤دقيقة.
	-الاتصال.	١٧	ألصق صور البكتريا الكروية التي رسمها على العمود الأول والبكتريا العصوية على العمود الثاني

ثبات التحليل :

للتحقق من ثبات التصحيح للفقرات المقالية استخدام الباحث نوعين من الاتفاق هما :

١. المحلل مع ذاته .

٢. الثبات مع محلل آخر .

تم اختيار عينة من المادة المحللة تمثل (٢٠%) من محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي و البالغ (٢١٠) أي (٤١) صفحة.

وباستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق تم التوصل إلى معاملات الثبات، والجدول التالي يبين قيمة معاملات الثبات.

جدول (٣)

معاملات ثبات التحليل

الاتفاق عبر الزمن	**بين الباحث وذاته بعد مرور ٣٠ يوماً**	**٠.٩٨**
الاتفاق بين المحللين	**بين الباحث والمحلل الأول**	**٠.٩٦**
	بين الباحث والمحلل الثاني	**٠.٩٥**
	بين المحلل الأول والمحلل الثاني	**٠.٩٥**

إن معاملات الثبات التي حصل عليها الباحث هي ضمن المستوى، وبذلك يعد معامل الثبات جيداً، إذ تشير بعض الأدبيات إلى أن الثبات الذي نسبته أكثر من ٧٠% يعد جيداً.(Stmbly&Kenneth,1972,p:105) .

الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١-الوسيلتان الحسابيتان (التكرارات، والنسبة المئوية).

٢- معادلة Holsti : لاستخراج ثبات التحليل .

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما توصل إليه الباحث من النتائج وتفسيرها وعلى النحو الآتي:

اولا: ما عمليات العلم الأساسية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في جمهورية العراق؟

بينت النتائج الخاصة بتحليل محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي ، أن عمليات العلم الأساسية قد تضمنت في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (١٨٧)، ،جدول (٤).

جدول (٤)

عمليات العلم الأساسية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي

ت	عمليات العلم الأساسية	التكرار	النسبة المئوية %
.١	الملاحظة	٥٦	%٢٩.٩٤
.٢	التصنيف	٣٦	%١٩.٢٥
.٣	القياس	١٨	%٩.٦٢
.٤	الاستنتاج	١٤	%٧.٤٨
.٥	الاستقراء	١٢	%٦.٤١
.٦	الاستدلال	١٩	%١٠.١٦
.٧	التنبؤ	١٤	%٧.٤٨
.٨	الاتصال	١٨	%٩.٦٢
	المجموع	١٨٧	%١٠٠

مما سبق يظهر عدم توازن النسب المئوية لعمليات العلم الاساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي المحلل اذ كانت اعلى نسبة لعملية الملاحظة (٢٩.٩٤%) واقل نسبة لعملية الاستقراء (٦.٤١%)، و تركز الاهتمام على العمليات وفقا لتكرارتها ونسبها المئوية وكما ياتي:

١- الملاحظة بتكرار (٥٦) وبنسبة (٢٩.٩٤%) اذ انها العملية الأساسية في العلم تتم الملاحظات باستخدام الحواس الخمس والملاحظات الجيدة ضرورية لتعلم العمليات العلمية الأخرى واساسا يبنى علية في كتاب الصف الرابع تكوين العمليات في الصفوف الاعلى وهذه النتيجة هي الحقيقة الملموسة أن مؤلفي الكتب المدرسية للصفوف الثلاثة يركزون بشكل كبير على عملية الملاحظة ، معتبرا أن السلسلة هي البوابة الأولى للمعرفة في هذه الصفوف ، للتلاميذ للتدريب على مراقبة الظواهر والأحداث هو أحد أهداف تدريس العلوم

٢- بشكل أساسي مرحلة التعليم ، وهي حجر الزاوية لعمليات العلوم الأساسية والمتكاملة الأخرى (Eubel,1993) ، فهي النقطة التي يبدأ منها تفاعل التلاميذ من خلال متابعة الدروس.

٣- التصنيف: بتكرار (٣٦) وبنسبة (١٩.٢٥%)بعد إجراء الملاحظات ، من المهم ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف وتجميع الكائنات وفقًا للغرض معين فمن المهم إنشاء نظام للمساعدة في التصنيف لفهم عدد الأشياء والأحداث والكائنات الحية في العالم.

٤- الاستدلال بتكرار (١٩) وبنسبة (١٠.١٦%) الاستدلال هو تفسير مبني على الملاحظة اذ إنه رابط بين ما يتم ملاحظته وما هو معروف بالفعل.

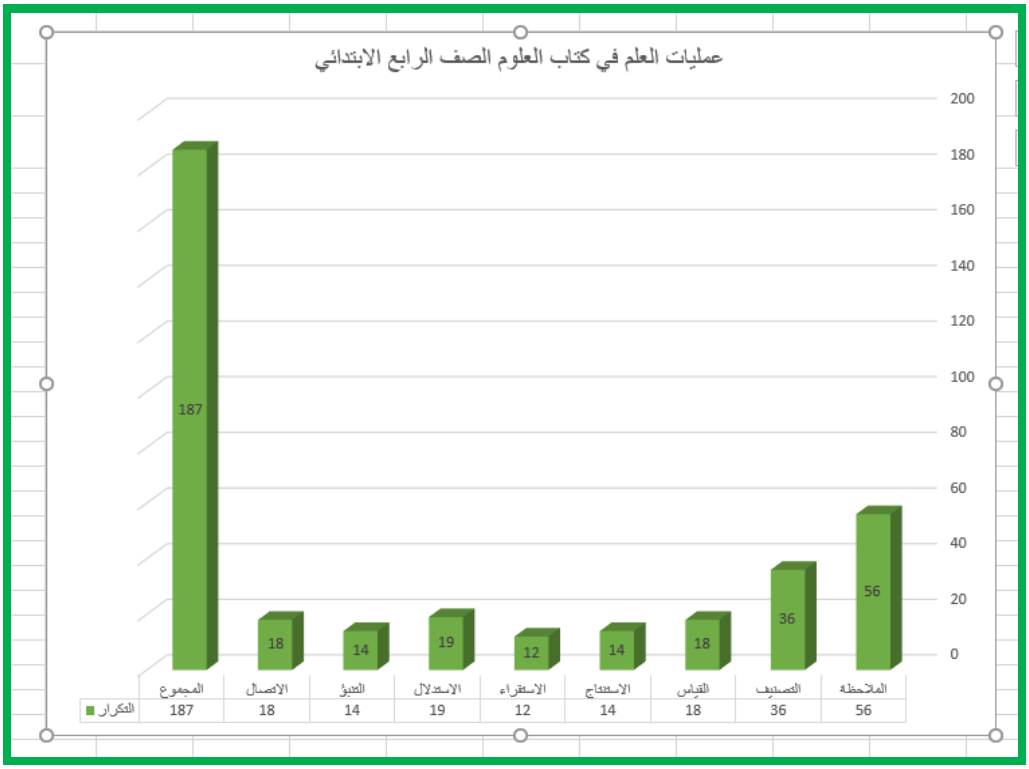
٥- الاتصال بتكرار (١٨) وبنسبة (٩.٦٢%) من المهم أن يكون التلميذ قادرًا على مشاركة تجاربه ويمكن القيام بذلك باستخدام الرسوم البيانية والمخططات والخرائط والكلمات المنطوقة .

٦- القياس بتكرار (١٨) وبنسبة (٩.٦٢%) القياس مهم في جمع البيانات ومقارنتها وتفسيرها .يساعد التلاميذ في التصنيف والتواصل مع الآخرين .يجب استخدام النظام المتري للمساعدة في فهم عمليات العلم.

٧- الاستنتاج بتكرار (١٤) وبنسبة (٧.٤٨%) وهي عملية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى أستنتاج أو قرار أو حل لمشكلة .

٨- التنبؤ بتكرار(١٤) وبنسبة (٧.٤٨%) ماذا تعتقد سوف يحصل؟ إنه تخمين متعلم يعتمد على الملاحظات والاستنتاجات الجيدة حول حدث مرصود أو معرفة سابقة .

٩- الاستقراء بتكرار(١٢) وبنسبة (٦.٤١%) وتمكن التلميذ من الوصول الى العموميات من خلال الجزئيات وكانت نسبتها قليلة بالنسبة لبقية العمليات .



مخطط عمليات العلم في كتاب العلوم الصف الرابع الابتدائي

ثالثاً: الاستنتاجات

يستنتج الباحث ما ياتي :

١- أن عملية الملاحظة تأتي بمقدمة عمليات العلم و أول و أسهل و أبسط عمليات العلم الاساسية تعلما واكتسابا، لانها مرتبطه بحواس التلميذ ومعظم الانشط و التجارب تبدأ بالحواس و والاستنتاج يربط بين الملاحظة والمعلومات السابقة للوصول إلى معلومات جديدة.

٢- اظهر التحليل ضعف في تركيز عمليات العلم الاساسية في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وهذا لا يتناسب و النمو المعرفي للتلميذ كما لا توجد إستراتيجية محددة في التأكيد على عمليات العلم المختلفة ،فهناك بعض العمليات المهمة التي لم يتم التوكيد عليها ، وليس هناك آلية محددة لوضع الأنشطة العلمية بشكل متوازن يغطي جميع عمليات العلم .

رابعا :التوصيات

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي :

١- على مؤلفي كتب العلوم في المرحلة الابتدائية تجسيد عمليات العلم الاساسية بصورة مقصودة وواعية في سياق محتوى المادة الدراسية ومن خلال ممارسات التدريس وأنشطة التعلم المختلفة .

٢- يجب أن يتضمن دليل المعلم و كتاب الانشطة للطالب على تحديد واضح وصريح عن نوع العملية العلمية التي يتضمنها كل نشاط و السلوك الدال على كل عملية ليتمكن المتعلم من تطبيقها بصورة علمية دقيقة .

خامسا: المقترحات

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما ياتي:

١ – اقتراح إجراء دراسة حول قدرة الطلبة على أداء عمليات العلم الاساسية في انشطة مقترحة لاثراء تعلم العمليات.

٢- بناء دليل المعلم في ضوء عمليات العلم الاساسية.

المصادر :

١- أبو جلالة، صبحي عليمات، مقبل، محمد(٢٠٠١) أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢- أمبوسعيدي، عبدالله، والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات علمية، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٣-جججوح ، يحيى (٢٠٠٨) مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية . مجلد ٢٢ (٠)

٤-الحبيب ، سليمان بن محمد وآخرون (٢٠٠٣) : مقدمة كتب العلوم في المرحلة الابتدائية – وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة .

٥-زيتون كمال عبد الحميد (٢٠٠٩) عمليات العلم والتربية العلمية : الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات – ط ١. القاهرة : عالم الكتب .

٦-زيتون، عايش . (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن.

٧-العمراني، عبدالكريم و الركابي، عباس.(٢٠١١). مدى مراعاة محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة العمليات العلم، مجلة القادسية للعلوم التربوية، العدد(٣-٤) مجلد (١٠)، جامعة القادسية، العراق.

٨-فراج ، محسن (٢٠٠٦):" تحقيق كتب العلوم لفهم طبيعة العلم وعملياته لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة" أطروحة دكتوراه ، جامعة اليرموك ، الأردن .

٩-معاد علي حميد محمد. (٢٠٢١). مستوى تضمن مهارات عمليات العلم الأساسية بمحتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية .مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية.554-526 ,(14)6 ,

١٠- النجدي،أحمد عبد الرحمن وآخرون(2002) المدخل في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي للنشر والطباعة، القاهرة .

١١- الهويدي ، زيد (٢٠٠٥) : الأساليب الحديثه في تدريس العلوم ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين .

المصادر الاجنبية:

12- (AAAS), American Association for the Advancement of Science (1989). Science for all Americans: Project 2061. New York: Oxford University Press.
13- Akinbobolo, A.O. & Afolabi, F. (2010). Analysis of science process skills in West African senior secondary school certificate physics practical examinations in Nigeria. American-Eurasian Journal of Scientific Research, 5(4), 234-240.
14- Chipappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five High School Biology textbooks Used in the United States for Inclusion. Nature of Science International Journal of Science Education, 29(5), 1847-1868.
15- Dökme, İ., & Ozansoy, Ü. (2004). Fen öğretiminde bilimsel iletişim kurabilme becerisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 6-9.
16- Himanshu Mallick(2019) What is the Importance of Science Text Books?, https://www.preservearticles.com/education/what-is-the-importance-of-science-text-books/27948.
17- Irez, S.(2008). Nature of Science as Depicted in Turkish, Biology Textbooks, Sci ED 93 (2):422-447.
18- Kaya, V. H., Bahceci, D. and Gödek Altuk, Y., (2012). The relationship between primary school students' scientific literacy levels and scientific process skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences 47, 495 – 500.
19- Keser, Ö. F. (2005). Recommendations towards developing educational standards to improve science education in Turkey. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(1), 46-53. http://www.tojet.net/volumes/v4i1.pdf, last accessed date: 27 May, 2008.
20- Koster, H.(2012). Investigating the Science Process Skills in Popular Sience Activiry Books in Turkey, Paper Presented to the Conference, ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All.
21- Martin, R., Sexton, C., & Gerlouich, J. (2001). Teaching

Science for all Children (3rd ed.). Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.

22- National Research Council. 2007. Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/11625.

23- Nyakiti, C. Mwangi, J. & Koyier, C. (2010). Mastering PTE Science. Oxford University Press, Nairobi,

24- Simsek, P., & Kabapinar, F. (2010). The Effect of Inquiry-Based Learning on Elementary Students Conceptual Understanding of Matter, Scientific Process Skills and Science Attitudes. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1190-1194. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.170.

25- Zeitoon, K. (2009). The Practices of science and scientific Education. Cairo, the world of Books.

التفكير وأهميتهُ

ا. د حسن خلباص حمادي

سجا عادل ابراهيم

قسم طرائق تدريس اللغة العربية

جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد

الايميل: Sajaadel64@gmail.com

التفكير وأهميتهُ

ا. د حسن خلباص حمادي

سجا عادل ابراهيم

مستخلص البحث:

يرمي هذا البحث الى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المحوري في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الرابع والخامس الاعدادي للعام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠ م) من طريق الاجابة على سؤال البحث الرئيس :

ما مهارات التفكير المحوري المتضمنة في محتوى قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية ؟

ولتحقيق مرمى البحث، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،وتم اعداد قائمة بمهارات التفكير المحوري الرئيسة والمهارات الفرعية منها ، وبعد تحليل محتوى الكتاب ، تم التحقق من ثبات التحليل من طريق التحليل عبر الزمن وعبر الأفراد وقد حصلت نسبة ثبات اكبر من ٨٦ % باستعمال معادلة كوبر، وقد توصل البحث الى تضمين مهارات التفكير المحوري الرئيسة في كتاب القواعد للصف الرابع الاعدادي وبنسبة مئوية بلغت (٢٦,٢%) لمهارة التحليل، ثم مهارة التنظيم بنسبة مئوية (١٩,٣%) ، ثم مهارة التوليد بنسبة مئوية (١٣,٥%) ، ثم مهارة التقويم بنسبة مئوية (١٢,٥%) ، ومهارة جمع المعلومات بنسبة مئوية (١٢%)، ومهارة التكامل بنسبة مئوية (١٠%)، وبعدها مهارة التذكر بنسبة مئوية (٦،٢%) وفي المرتبة الاخيرمهارة التركيز بنسبة مئوية بلغت (٠%) وهذا يدل توافر مهارات التفكير المحوري في محتوى كتاب القواعد للصف الرابع وبنسب متفاوتة، اما كتاب القواعد الصف الخامس فقد توصل البحث الى تضمين مهارات التفكير المحوري الرئيسة جميعها في الكتاب وبنسبة مئوية بلغت (٣٤%) لمهارة التحليل، ثم مهارة التنظيم بنسبة مئوية (١٧.٢%) ثم مهارة جمع المعلومات بنسبة مئوية (١٥.٨%)، ثم مهارة التقويم بنسبة مئوية (٧.٩%)، ومهارة التذكر بنسبة (

٧.٦%)، وبعدها مهارة التوليد بنسبة (٦.٦%) ومهارة التكامل بنسبة مئوية بلغت (٦%) وتبوأت مهارة التركيز المرتبة الاخيرة بنسبة (٤.٩%)، وهذا يدل على تضمين مهارات التفكير المحوري بنسب متفاوتة في كتاب القواعد للصف الخامس .وفي ضوء النتائج التي تم عرضها تم التوصل الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

١- افتقار كتاب القواعد للصف الرابع الاعدادي لمهارة التركيز بمهاراتها الفرعية، ومهارة التنبؤ الفرعية لمهارة التوليد .

٢- اهتمام محتوى الكتب للصف الرابع والخامس الاعدادي بمهارة التنظيم ومهارة التحليل والتوليد اكثر من باقي المهارات، وافتقار كتاب القواعد للصف الخامس لمهارة تحديد الاخطاء الفرعية .

٣- ضرورة تضمين مهارات التفكير المحوري في محتوى كتب القواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية وبشكل متوازن حسب مستوياتها .

٤- اجراء دراسات تجريبية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير المحوري .

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير المحوري ،كتاب القواعد اللغة العربية ، المرحلة الاعدادية

Abstract:

This research aims to know the extent to which pivotal thinking skills are included in the Arabic grammar book scheduled for the fourth and fifth grades of middle school for the academic year (2019-2020 AD) by answering the research question

What pivotal thinking skills included the president in the content of the Arabic language rules for the stage of junior high ?

In order to achieve the goal of the research, the researcher adopted the descriptive and analytical approach.and the research was prepared represented by a list of the main pivotal thinking skills and the sub-skills thereof. To extract the results, the researcher used frequencies and percentages, The research found to include the skills of pivotal thinking key all in the book of rules of the fourth preparatory grade and the percentage reached (26. 5 %) of the skill of analysis, then the skill of regulation percentage (19.3%), then the

skill of childbirth with a percentage (13.5%), then the assessment skill is in a percentage (12.5%) and the skill of gathering information is in a percentage (12%), and the integration skill is in the percentage (10%) And then the skill of remembering with a percentage (6.2%) and the last place was the skill of concentration at a percentage of (0%), and this indicates the availability of pivotal thinking skills in the content of the grammar book for the fourth grade, and in varying degrees, and its lack of concentration skills. as for the grammar book of the fifth grade, the research reached the inclusion of all the main pivotal thinking skills in the book, with a percentage of (34%) for the skill of analysis,then the skill of organizing in a percentage (17.2%), then the skill of gathering information in a percentage. (15.8%), then the evaluation skill by a percentage (7.9%), and the skill of remembering with a percentage (7.6%), and then the maternity skill by (6.6%), and the integration skill with a percentage of (6%), in the eighth place, the skill of concentration occupied the last place with a rate of (4.9%), and this indicates the inclusion of pivotal thinking skills in varying degrees in the grammar book for the fifth grade. .

In light of the research results that were presented, a number of conclusions recommendations were drawn and the proposals.

1- The rule book for the fourth year of middle school lack of the skill of concentration with its sub-skills, and the sub-prediction skill of the obstetric skill.

2- The interest in the content of books for the fourth and fifth grades of middle school in the skill of organization and the skill of analysis and generation more than the rest of the skills, and the rule book of the fifth grade lack the skill of identifying sub-errors.

3- The necessity to include pivotal thinking skills in the content of the Arabic grammar books for the middle school in a balanced manner according to their levels

4- Conducting experimental studies to find out the extent to which students possess pivotal thinking skills

الفصل الاول : التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

يتفق علماء التربية ان من اهم اهداف التعليم هو تنشئة جيل قادر على التفكير السليم مما دعا الى ضرورة تضمين مهارات التفكير في محتوى المناهج الدراسية لاسيما منهج قواعد اللغة العربية، وذلك لملاحظة ضعف الطلبة في التفكير حينما تقدم اليهم مسألة او مشكلة لا يعرف اي العمليات العقلية او مهارات التفكير التي يستعملها في حل المشكلة التي تواجهه ، واشار تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في دورته الرابعة والعشرين الى اسباب تدعو الى تطوير عناصر العملية التعليمية وذلك لتحقيق التربية المستمرة، والتي كان من بينها اسباب ترتبط بتعليم التفكير، نظراً لضعف مهارات التفكير عند الطلبة وهذا يتطلب تشجيعهم على اكساب مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير. (ابراهيم ، ٢٠١١ ، ٢٥)، ويجب التذكير ايضاً ان الضعف الحاصل في مناهج اللغة العربية كونها ركزت على مهارات لغوية ، من دون ان تضع محتوى مهنياً تفكيرياً لهذه المهارات ، وكذلك كررت مهارات الاستماع والتحدث ، والكتابة والقراءة في كل الصفوف دون مهارات التفكير المحوري، كمهارة المقارنة التي تساعد الطلبة على معرفة اوجه الشبه والاختلاف ومهارة التركيز والتذكر وغيرها. (مرعي ومحمود ،٢٠٢٠ ، ٣٣١) وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال الاتي :

ما مهارات التفكير المحوري المتضمنة في محتوى قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية ؟

ثانياً : أهمية البحث

ان التربية عملية تطبيع اجتماعي، وتعليم وتعلم في الوقت نفسه، ينتج عنها اكساب الفرد الهوية الانسانية التي يتمايز بها عن سائر المخلوقات الأخر، ومن الاهداف الرئيسة للدراسات التربوية هي تنمية الجوانب العقلية والبدنية للفرد جميعها في ضوء اكسابه قيماً علمية ترفده في مجتمع قد تطورت فيه البنى الانسانية جميعاً ولا تستطيع التربية ان تحقق اهدافها في المجتمع الا بوسيلة اتصال تمكنها تطبيق النظم التعليمية العلمية، أَلا وهي اللغة . (زاير وسماء ، ٢٠١٥، ١٧، ١٩) .

وتبرز أهمية اللغة العربية من أهمية القرأن الكريم، فقد ذكرت في سور متعددة في القرأن الكريم منها قوله تعالى : (قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ) (سورة الزمر ،اية ٢٨) وقوله تعالى (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (سورة فصلت ، اية ٣). إذ بقيت اللغة العربية مع مرور الزمن شابة فتية متطورة ومتجددة، تسقل نفسها من القران الكريم، فقد حفظها القران الكريم من الضياع، وحفظ القرأن الكريم الامة في لغتها ودينها وشريعتها وسياستها، وهذا دليل على علو شأن اللغة العربية على بقية اللغات . (زاير وسماء ، ٢٠١٦ ، ١٩- ٢٠)

وان اختيار المحتوى الدراسي ذي العلاقة بمهارات التفكير ركن مهم لذا فأنه ينبغي اختيار المحتوى بنحو دقيق ومتمايز من اجل تطبيق مهارات التفكير والتدريب عليها بكفاءة عالية، وذلك لاتخاذ التفكير ضمن المناهج الدراسية سبيلاً للتحصيل المعرفي وانتاج الافكار، وهذا امر ملح ويجب ان تتبناه المؤسسات التعليمية كافة وتدرجه في منهاجها، من اجل مواكبة التقدم الهائل في التعليم ووسائله، ولكي يكون عند الطالب القدرة على متابعة الكم المتسارع من المعلومات المتدفقة بغزارة . (عبوي ، ٢٠٠٨ ، ٢٣)، ومن بين مهارات التفكير التي ينبغي تعليمها للطلبة مهارات التفكير المحوري التي تمثل دوراً اساسية للتفكير الفعال، ولكي يكون الطالب ناضج في مدرسته وفي مهنته التي يمارسها، يجب عليه ان يكتسب معرفة المهارات الرئيسة والمهمة التي تمثلت في مهارات التفكير المحورية؛ وصنفت مارزانو مهارات التفكير المحوري ، الى احدى وعشرون مهارة من مهارات التفكير الذي يعد من احدث تصنيفا ت مهارات التفكير، وقد تم جمعها في ثمان مهارات اساسية، وان تعليمها يمكن ان يتم في اي مرحلة دراسية وان تعليم كل مهارة يجب ان لا ينعزل عن تعليم المهارات الاخرى، الا باستثناء بعض الحالات التي توجب على المدرس تدريس مهارة منفصلة عن مهارة اخرى، وذلك لوجود صعوبة في تعلم مهارات معينة عند بعض الطلبة . (عطية ، ٢٠١٥ ، ٧٨) ، ويمكن تنمية مهارات التفكير المحوري عند الطلبة، واستعمالها في مجالات الحياة المختلفة وفي الدراسة اذا ما تم الاعداد والتخطيط لها بشكل منظم، مع توفير الادوات اللازمة التي من شأنها تؤثر تأثيراً ايجابياً في عملية تنمية مهارات التفكير المحوري، لكونها ادوات رئيسة للتفكير

الفعال، إذ تفيد الطالب في معالجة المعلومات وحفظها في ذاكرته من اجل التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة ومع المتغيرات الجديدة . (٢٠٠٦ ، ٤ ، silver) .

وبناءً على ما سبق تتضح اهمية البحث في ما ياتي :

١- أهمية التربية في بناء المجتمع وتنمية قدراته ورقي افراده .

٢- أهمية اللغة العربية كونها لغة القران الكريم والحديث النبوي الشريف

٣- أهمية تعليم وتضمين مهارات التفكير المحوري ضمن المحتوى المعرفي لمادة قواعد اللغة العربية .

ثالثاً : مرمى البحث

يهدف هذا البحث الى تحديد مهارات التفكير المحوري المتضمنة في محتوى قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية .

رابعاً : حدود البحث : يتحدد البحث بما يأتي

١- التعرف على مهارات التفكير المحوري والمهارات الفرعية منها وهي ثمان مهارات رئيسة (التركيز ، جمع المعلومات ، التذكر، التنظيم ، التحليل ، التوليد ، التكامل ، التقويم) وهي احدى وعشرين مهارة فرعية منها .

٢- كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الادبي والصف الخامس للمرحلة الاعدادية لسنة ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م ، في العراق .

خامساً : تحديد المصطلحات

١) مهارة التفكير المحوري عرفها (ابو جادو ومحمد) بأنها :

" هي عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها البعض، وتستخدم مراراً وتكراراً لتنفيذ مهمات تفكيرية بهدف الوصول الى معنى او رؤية او معرفة، وذلك من طريق جمع المعلومات وتنظيمها ومعالجتها " (ابو جادو ومحمد ، ٢٠٠٧ ، ٧٨)

٢) المحتوى: (عليان)

" انه المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات ، والمهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتفكير الناقد وصنع القرار " (عليان ، ٢٠١٠ ، ٤٥)

٣) قواعد اللغة العربية : (الجبوري ، وحمزة)

" انه وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة ووضوح التعبير وسلامته ، والابتعاد عن اللحن في الكلام ، إذ ان الفاظه عربية اصيلة وتراكيبه صحيحة جارية على مقتضى اللغة وقواعدها النحوية والصرفية ، حتى يكون الفهم دقيق ، ليس في مقاصده غموض ولا في معانيها ابهام ، ولا في الفاظه وتراكيبه خطأ او عجز عن الابانة والافصاح " (الجبوري ، وحمزة، ٢٠١٣ ، ٢١٣)

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً: التفكير وأهميته

وقد ازداد الاهتمام بموضوع التفكير وتنميته في الاوساط التربوية في مختلف البلدان العربية الاسلامية في الحقبة الاخيرة، حيث اصبح التفكير احد الاهداف الرئيسة للمنهاج الدراسية المختلفة، وذلك لشعورهم بأهميته في تحسين مستوى تعلم الطلبة، ونتيجة للدور الذي تلعبه مهارات التفكير حيث انه تلعب دوراً اساسياً في مستوى التعلم الذي يصل اليه الطلبة، وكل ما امتلك الطلبة مهارات التفكير اصبح بمستوى افضل، مما يؤدي الى ارتفاع مستوى تعليمهم. (ريان ، ٢٠٠٦ ، ١٠٢ – ١٠٣) ،ويوصف التفكير بانه اعلى مراتب المعرفة وارقاها لانه يضع استنتاجاً، او خلاصة ملائمة للموضوعات التي تم التعامل معها او التي تمت معالجتها مسبقاً، ولا يمكن ان يستثار التفكيرالا اذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الانسان وتحركه وتحفز دافعيته، فيتكون لديه دافع للتفكير ومحاولة للبحث عن حل لهذه المشكلة .(الطيب ، ٢٠٠٦ ، ٢٠) ،وفي ضوء ما تقدم ان تعلم التفكير قد يساعد الافراد عامة، والطلبة خاصة في معرفة التعبيرات والاساليب التي يمكن استعمالها في وصف ونقد، وتحليل عملياتهم الخاصة بهم وان ذلك يسهم ايجاباً في تطوير ادراكهم الذاتي المعرفي مما يمكنهم من تأكيد وتفعيل معارفهم، وكذلك يقوي ويطور اساليبهم التفكيرية ويجعلهم يدركون الاساليب الجديدة والمتجددة في التفكير الجاد مع تعريفهم في كيفية استخدام وتوظيف هذه الاساليب .(ابراهيم ، ٢٠١٠ ، ٢٥)

*** الفرق بين التفكير ومهاراتهُ**

هناك حاجة الى التفريق بين مفهومي التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير عملية كلية من طريقها يمكن معالجة عقلية للمدخلات الحسية، والمعلومات المترجمة، وذلك لتكوين الافكار او استدلالها او الحكم عليها، والتفكير عملية غير مفهومة تماماً، تتضمن الادراك، والخبرة السابقة، والحدس، والمعالجة الواعية، والاحتضان، اما مهارات التفكير، فهي عمليات محددة نستعملها عن قصد لمعالجة المعلومات، مثل مهارة تحديد المشكلة وايجاد الافتراضات غير المذكورة في النص او تقويم قوة الدليل او الادعاء .(معمار ، ٢٠٠٦ ، ٢٥)

ثانياً : قواعد اللغة العربية

تتبوأ القواعد النحوية مكانة كبيرة في جميع اللغات تقريبا حتى يندر ان نجد لغة تخلو من القواعد النحوية، وذلك لان اللغة اذا خلت من النحو غم كلامها، وغمض فكرها وصارت مبهمة لمن يقرأها او يسمعها؛ ولأجل ذلك صار النحو ضرورياً في جميع اللغات لأنه يمثل الكلام في حركاته وسكناته، اضافة الى ذلك ارتباطه المباشر بعنصر الاسم والفعل وما يتعلق بهما من احداث زمانية ومكانية، وان النحو له دور اساسي في حفظ اللغة من الاضمحلال والفساد وهو يمكن اللغة من البقاء على اصالتها، ويمكنها من الثبات امام اللغات اللهجات المختلفة، وكان النحو العربي لونا من الوان النشاط الذهني الذي فرضته طبيعة الحياة العربية وتطور المجتمع، وثمرة من ثمرات الدراسات القرأنية التي مرت بمراحل تمثلت بجمع القرأن وتوحيد نصه . (طاهر ، ٢٠١٠ ، ٣٢٧)

وتربي القواعد النحوية في التلاميذ والقدرة على التعليل، والاستنباط وتعودهم على دقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابه، وتمرن التلاميذ كذلك على دقة التفكير والبحث العقلي، والقياسي المنطقي وتضع القواعد اساسا دقيقة مضبوطة للمحاكاة والمرانة على الاساليب الصحيحة ؛ وذلك لان التكرار في المران العلمية لايكسب الطالب صحة النطق اذا حدث بدون قيد لكن يمكن تحقيق ذلك بالتدريب المقيد الذي يقوم على اسس محددة . (رواي ، ٢٠٠٩ ، ٥١ – ٥٢)

ثالثاً : مهارات التفكير المحوري

يعد التفكير المحوري احد انماط التفكير التي يمكن اكتسابها في اي مرحلة دراسية، ويؤكد (روبرت مارزانو وزملائه ، ١٩٨٨) و رأى (السرور) هو احد ابعاد التفكير على ان تعليم كل مهارة من مهارات التفكير المحوري يجب ان لا ينفصل عن تعليم المهارات الاخرى، باستثناء بعض الحالات التي توجب على المعلم تعليم مهارة منفصلة عن مهارة اخرى، وذلك بسبب وجود بعض الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تعلم مهارة محددة، وان الباحثين المهتمين في تعليم مهارات التفكير يؤكدون بالابتعاد عن تعليم مهارات التفكير بصورة منفصلة بعضها عن بعض الاخر. (السرور ، ٢٠٠٥ ، ٧٨) ،وتمثل مهارات التفكير المحوري ادوات رئيسة للتفكير الفعال ولكي يكون الفرد ناجحاً في مدرسته او، في حياته يعتمد ذلك على اكتسابه والمامه، وتطبيقه لمهارات التفكير مثل مهارة التذكر وتنظيم المعلومات، والمقارنة والتصنيف والتقييم وغيرها، وان الطلبة بحاجة الى تفصيلها والتدريب عليها وتطبيقها، على الرغم من انه هذه القدرات تعتبر فطرية متاصلة لديهم، لذلك ينبغي على الطلبة ان يمتلكون المهارات بأنواعها المختلفة و خاصة مهارات المحوري المتمثلة بمهارة التركيز، والتنظيم، والتكامل، والتحليل والتعميم والملاحظة، وينبغي تعليمها للطلبة كشرط ومقدمة ضرورية قبل انتقالهم لتعلم مهارات التفكير الاخرى . (التميمي ،٢٠١٨ ، ٥٨ ، ٥٩) وقدد حددت المهارات الخاصة بالتفكير المحوري بثمان مهارات رئيسة واحدى وعشرون مهارة فرعية وهي :

اولاً : مهارة التركيز :وهي المهارة التي تشير الى توجيه انتباه الطلبة الى مثيرات محددة دون مثيرات اخرى وتبدو هذه المهارة، عندما يشعر الفرد بوجود مشكلة او وجود نقص في بعض المعاني لديه. (علي ، ٢٠١١ ، ٢٠٧) وتشتمل على مهارتين فرعيتين :

١- **مهارة تعريف المشكلات** : وتشير هذه المهارة الى العمل على تحديد المشكلات وتوضيح المواقف المحيرة نوعا ما وتتضمن الاجابة عن اسئلة تساعد الفرد في تحديد المشكلة، ومن هذه الاسئلة .(قطامي ، ٢٠٠٤ ، ٢٦٩)

* ما المشكلة ؟

* متى يجب ايجاد حل لهذه المشكلة ؟

* لماذا يجب ان تحل هذه المشكلة ؟

٢- **مهارة وضع الاهداف** : وتتمثل هذه المهارة بقدرة الفرد الطالب على تحديد اهدافه العامة والخاصة البعيدة او القريبة . (الموسوي ، ٢٠١٥ ، ١٣١)

ثانيا : مهارة جمع المعلومات : و هي المهارة التى تشير الى جلب محتوى من اجل العمليات العقلية وتتضمن مهارتين:

١- **مهارة الملاحظة** : وتعني الحصول على المعلومات من طريق حاسة او عدَّةٍ من الحواس . (الطيطي ، ١١٨ ، ٢٠٠١) ، وتستخدم من اجل اكساب المعلومات عن الاشياء او الاحداث او انماط سلوك الاشخاص وعن القضايا، وذلك باستخدام الحواس المختلفة (الحقباني ، ٢٠١٦ ، ١٢)

٢- **مهارة صياغة الاسئلة** : البحث عن معلومات جديدة من طريق تكون واثارة الاسئلة (عبوي ، ٢٠٠٨ ، ١٨)

ثالثاً : مهارة التذكر: مجموعة من العمليات العقلية والانشطة التي يمارسها الطلبة بصورة شعورية لاجل تخزين المعلومات في الذاكرة، طويلة الامد والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة (غباري وابو شعيرة ، ٢٠١١ ، ٢٩) وتتضمن مهارتين فرعيتين :

١- **مهارة الترميز** : هو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وترميزها، اي اختزان المعلومات والخبرات الشعورية والخبرات اللاشعورية وحفظها على شكل نظام معقد.

٢- **مهارة الاستدعاء او الاسترجاع** : ويقصد بها قدرة المدرس على استدعاء المعلومات اي استرجاعها التي تم تخزينها من ذاكرة الطلبة، و استرجاعها عند الحاجة (ابراهيم ، ٢٠٠٧، ٢٠)

رابعاً : مهارة التنظيم : العملية التي يتم فيها ترتيب فئات الاشياء في نظام، وفقاً لما يوجد بين تلك الفئات من علاقات متبادلة. (حسن ، ٢٠١٤ ، ١٦) وتتضمن هذه المهارة اربع مهارات فرعية هي :

١- **مهارة المقارنة** : قدرة الفرد على تنظيم المعلومات وملاحظة اوجه الشبه والاختلاف بين شيئين او اكثر والظواهر والعلاقات ، او الموضوعات (العبيدي وليلى ، ٢٠١٧ ، ٢٠٤)

٢- **مهـارة التصـنيف** : مهـارة اساسـية لبنـاء الاطـار المعرفـي للفـرد، وهـي تصـنيف المعلومـات والبيانـات وتنظيمهـا، والاشـياء والمعـارف، ووضـعها فـي مجموعـات وفـق نظام معين . (النشار ، ٢٠١٣ ، ١٣)

٣- **مهارة الترتيب** : جمع المعلومات وتنظيمها ووضع المفاهيم والاحداث التي ترتبط فيما بينها في نسق متتابع بالاستعانة بالمعلومات السابقة وفقاً لمعيار معين.(مصطفى ، ٢٠١٣ ، ٤٧)

٤- **مهارة التمثيل** : التي يتم فيها تغيير شكل المعلومات التي تعطى للطلبة من طريق اقامة علاقات ترابطية مع المعلومات التي توجد في البنية المعرفية للطلبة.(علي ، ٢٠١١ ، ٢١١)

خامساً : مهارة التحليل : العملية العقلية التي يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة الى عناصرها المكونة لها اي الى مكوناتها الجزئية،(عبد الهادي ، ٢٠١٠ ، ١٧٠) وتتضمن كل من:

١- **مهارة تحديد السمات والمكونات:** المهارة التي يمكن فيها تحديد خصائص او اجزاء شيء ما، من طريق قواعد المعرفة المخزنة لديه، وثم توضيح الاجزاء التي تكون الكل . (العبسي ، ٢٠٠٩ ، ٢٣٢)

٢- **مهارة تحديد الانماط والعلاقات** : المهارة التي تستعمل في تحديد العلاقات بين الاحداث المختلفة، اي تمكن الطالب من توضيح هذه العلاقات الداخلية التي تحدد العلاقات والانماط .(علي ، ٢٠١١ ، ٢١٢)

٣- **مهـارة تحديـد الافكـار الرئيسـة** : المهـارة التـي تسـتعمل لتحديـد الافكـار الرئيسـة واستخلاصها من النص القرائي او الحوار الشفهي . (Marzano et al، 1988، 209)

٤- **مهارة تحديد الاخطاء** :المهارة التي تستند الى اكتشاف الاغلاط في اثناء العرض المنطقي الذي يتضمن مجموعة الحسابات والاجراءات ،وتقوم بتحديد الاغلاط وتصحيحها (العبسي،٢٠٠٩، ٢٣٥)

سادساً : مهارة التوليد :المهارة الانتاجية و تطوير الافكار الاساسية للمعلومات المعطاة واغناؤها بتفصيلات مهمة، واضافات قد تؤدي الى نتاجات جديدة . (ابو عاذرة ، ٢٠١٢ ، ١٨٦)، وتتضمن هذه المهارة ثلاث مهارات فرعية :

١- **مهارة الاستدلال** :تعني استنتاج صحة حكم معين من بين العديد من الاحكام، ويؤدي الاستدلال الصحيح الى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتوصل اليها . (حسن ، ٢٠١٤ ،١٧).

٢- **مهارة التنبؤ** : قدرة الطالب على توقع ما سيحدث للأشياء في المستقبل، بالاستعانة بالعمليات والمهارات السابقة الذكر كالملاحظة، للوصول الى حل المشكلات. (مصطفى ، ٢٠١٣ ، ٤٩)

٣- **مهارة التوسع** :قدرة الطالب على اضافة المزيد من التفاصيل، والشرح والتفصيل للافكار المطروحة لتحسين عملية التعلم، والفهم عند الطلبة. (العبسي ، ٢٠٠٩ ، ٢٣٩)

سابعاً : مهارة التكامل :احدى المهارات الرئيسة المحورية في تعليم التفكير التي تشير الى ترتيب الاجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة بعضها ببعض الاخر، أذ تؤدي الى فهم اعمق لتلك العلاقات ،ولهذه المهارة مهارتان فرعيتان هما :(Kizlik , 2009 , 33)

١- **مهارة التلخيص** : تعني تقليص الافكار واختزالها والتقليل من حجمها مع المحافظة على سلامتها من التشويه او الحذف واعادة صياغتها ايضاً.(حسين ، ٢٠٠٩ ، ١٧٩)

٢- **مهارة اعادة البناء** : عملية تعديل او تغيير البنية المعرفية القائمة، وذلك من اجل دمج معلومات جديدة أذ يقوم المعلم على وفق ما يستجد من نشاط يهدف الى تعديل او توسيع او اعادة تنظيم في المادة. (ابو جادو ومحمد ، ٢٠٠٧ ، ١٠٦)

ثامناً : مهارة التقويم : يعني اصدار الحكم على موضوع رهن التقويم وتعليله، (عابد ، ٢٠١٠ ، ١٦٥ ٢) ، وتتضمن هذه المهارة مهارتان فرعيتان :

١- **مهارة بناء المعايير** : مهارة وضع مجموعة من المحكات للحكم على نوعية وقيمة الافكار التي تستند هذه المحكات الى جملة من المبادئ العقلانية ، التي يمر بها الطالب .(العبسي ، ٢٠٠٩ ، ٢٤٣)

٢- **مهارة التحقق** : مهارة تعليق الاحكام، وذلك لتوافر المعلومات والادلة اللازمة للحكم (ابراهيم ، ٢٠١١ ، ٢٤٤)

*** علاقة التفكير المحوري في اللغة العربية**

هناك علاقة حيوية بين اللغة العربية والتفكير وان التفكير ينبغي تعلمه ومن ثم تعليمه؛ وتعليم اللغة العربية يجب ان تكون غايته العليا هو تعليم التفكير، لان تعليم اللغة العربية لا يكفي فيه مجرد معرفة الاشكال اللغوية وما يحكمها من قواعد، وانما يجب ان تستثار فيها عمليات التصور الذهني والتفسير، والتأويل، والتحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والحكم، والمقارنة، فيجب ان تعلم اللغة العربية في اطار تلك العلاقة الحيوية التي تربطها بالفكر، لان الطلبة حينما يتعلمون اللغة العربية يتعلمون التفكير ايضاً خلال ذلك وان اللغة العربية دائماً متلبسة بالفكر، لذلك يجب ان يشترك في مهمة اعداد مناهج اللغة العربية او تعديلها اصحاب ذوو التخصص العلمي والتربوي الذين ممن اجروا بحوثا مستفيضة في مجال مناهج اللغة العربية (ابراهيم ، ٢٠١١ ، ٣٠ ، ٤٦)

رابعاً : دراسات سابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للمرحلة الاعدادية وفق مهارات التفكير المحوري ، وبالنظر لعدم وجود دراسة محلية او عربية تناولت تحليل محتوى كتاب القواعد للمرحلة الاعدادية وفق مهارات التفكير المحوري تم عرض الدراسات التي استعملت مهارات التفكير المحوري في تحليل محتوى المواد الدراسية الاخرى وكما يأتي :

الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى وفقاً لمهارات التفكير المحوري في المواد الدراسية الاخرى :

١) دراسة (فياض ، ٢٠١٦) : هدفت الدراسة الى التعرف على مهارات التفكير المحوري ومهارات التفكير البصري المتضمنة في كتب الفيزياء ومدى اكتساب

الطلاب لها في العراق ، استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية، اعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير المحوري وقامت بتحليل محتوى الكتب المذكورة وفقاً لها، وقد اتفق هذا البحث الحالي مع الدراسات السابقة على :

١- استعمال المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى منهجاً للبحث .

٢- اداة تحليل المحتوى، والتي تتضمن قائمة بمهارات التفكير المحوري.

٣- في نسب تضمين مهارات التفكير المحوري بنسب متفاوتة .

ومن الدراسات التي تناولت قواعد اللغة العربية :

١) دراسة (الزيدي ، ٢٠١٢) : هدفت هذه الدراسة الى تقوم تحصيل طلبة اللغة العربية في مادة قواعد اللغة العربية في كليات المعلمين في العراق، استعملت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة البحث فيها من (٢٣٩) طالب وطالبة، واعدت اختبار تحصيلي موضوعي وتوصلت الى ضعف في تحصيل الطلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية.

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته :

اولاً : منهج البحث :تم استعمال المنهج الوصفي التحليلي ، والمنهج الوصفي اسلوب دقيق ومنظم واسلوب تحليلي للظاهرة، او للمشكلة المراد بحثها من طريق منهجية بطريقة موضوعية وصادقة وذلك بما يحقق اهداف البحث . (الجبوري ، ٢٠١٢ ، ١٧٨ – ١٧٩) .

ثانياً : مجتمع البحث :يتمثل مجتمع البحث في كتب اللغة العربية للمرحلة الاعدادية المقرر من قبل وزارة التربية العراقية للصف الرابع، والخامس الاعدادي الطبعة الحادية عشر للعام الدراسي (٢٠١٩– ٢٠٢٠)

ثالثاً : عينة البحث: تمثلت عينة البحث بموضوعات كتاب القواعد اللغة العربية للصف الرابع الاعدادي والصف الخامس الاعدادي .

رابعاً : اداة البحث :ومن اجل اعداد اداة التحليل وتحديد فئات التحليل تم اتباع الاجراءات الاتية :

أ) تحديد اداة التحليل

جدول (١) قائمة مهارات التفكير المحوري

ت	المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
١	التركيز	١- مهارة تعرف المشكلات ٢- مهارة وضع الاهداف
٢	جمع المعلومات	٣- مهارة الملاحظة ٤- مهارة صياغة الاسئلة
٣	التذكر	٥- مهارة الترميز ٦- مهارة الاستدعاء او الاسترجاع
٤	التنظيم	٧- مهارة المقارنة مهارة التصنيف ٨- مهارة الترتيب ١٠-مهارة التمثيل
٥	التحليل	١١- مهارة تحديد السمات والمكونات ١٢- مهارة تحديد الانماط والعلاقات ١٣- مهارة تحديد الافكار الرئيسة ١٤- مهارة تحديد الاخطاء
٦	التوليد	١٥- مهارة الاستدلال ١٦- مهارة التنبؤ ١٧- مهارة التوسع
٧	التكامل	١٨- مهارة التلخيص ١٩- مهارة اعادة البناء
٨	التقويم	٢٠- مهارة بناء المعايير ٢١- مهارة التحقق

ب) صدق اداة التحليل :

للتأكد من صدق اداة التحليل ، تم عرض قائمة التحليل اعلاه على عدد من المحكمين وقد حصلت على اتفاق اكثر من (٨٠ %) من اراء المحكمين ، ثم تم تحليل وحدة عشوائية من الكتاب المستهدف وقد تم تحليل وحدة عشوائية من الكتاب المستهدف وقد تبين شمولية هذه الوحدة لمهارات التفكير المحوري وبذلك عدت الاداة مناسبة لعملية التحليل .

خامساً : خطوات تحليل محتوى كتاب القواعد اللغة العربية للصف الرابع والخامس للمرحلة الاعدادية

أ) اجراءات التحليل : اتبعت الباحثة الاجراءات الاتية قبل البدء بعملية التحليل وهي :

١) تحديد الهدف من التحليل :

وهو الكشف عن مهارات التفكير المحوري المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع والخامس المقرر تدريسه للطلبة في العام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ .

٢) تحديد عينة التحليل :

تم تحديد عينة التحليل وهي محتوى كتاب القواعد للصف الرابع والخامس للجزأين الاول والثاني بعد استبعاد المقدمة والفهرست وموضوعات (الادب والبلاغة والمطالعة والتعبير) من كتاب الصف الرابع لانه النهج تكاملي ، وشمول عينة التحليل لمحتوى كل فصل والمتمثل بـ (النص ، العرض ، القاعدة ، التمارين المحلولة ، الاسئلة الخاصة بالتمارين الغير محلولة)

٣) تحديد وحدة التحليل :

تم استعمال وحدة الفكرة لمناسبتها لطبيعة تحليل محتوى كتاب القواعد المقرر تدريسه للصف الرابع والخامس ، وقد تكون الفكرة صريحة او ضمنية .

٤) تحديد وحدة التعداد : تم الاعتماد على التكرار كوحدة للعد

٥) خطوات عملية التحليل :

اتبعت الباحثة الخطوات الاتية لتحليل محتوى كتاب القواعد للصف الرابع والخامس كما يلي:

١- قراءة محتوى كتب القواعد قراءة تحليلية ودقيقة ووافية وبشكل متكامل لتكوين صورة واضحة عن كل موضوع ، ولتعرف الافكار التي تتضمنها الموضوعات بصورة عامة .

٢- البدء بتحليل كل مثال او سؤال او تمرين والقيام بتحديد العبارات التي تحوي على فكرة مهارات التفكير المحوري وتحديد نوع الفكرة من العبارات في ضوء الاداة التي وضعتها الباحثة.

سادساً :ثبات التحليل :

ان الثبات يعد من الوسائل المهمة التي يجب توافرها في اداة القياس والاداة الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها إذا ما تكرر تطبيقها على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها .(الجادري ويعقوب ،١٦١، ٢٠٠٩) ،وهناك طريقتان لايجاد معامل الثبات هما ثبات التحليل عبر الزمن اي اعادة التحليل بعد فترة من الزمن وثبات التحليل بين الافراد اي الاستعانة بباحث لتحليل عينة من محتوى الكتاب وفق التعليمات الت وجهت له فيما يخص الية التحليل والطريقة التي اتبعت لرصد نتائج التحليل للمحلل وقد بلغت نسبة الاتفاق في الطريقتين اكثر من (٨٦ %) اذ اذ يعد معامل الثبات جيد اذا بلغت نسبته (٧٠%) او اكثر من ذلك (الدليمي ،١٢٠ ، ٢٠١٥)

سابعاً :الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية لمناسبتها في معالجة البيانات

١- التكرار كوحدة للعد، والنسبة المئوية بوصفها وسيلة للحساب ايضا.

٢- معادلة كوبر لايجاد معامل الثبات

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

(الهاشمي ومحسن ، ٢٠٤ ، ٢٠٠٩)

الفصل الرابع /عرض النتائج وتفسيرها :

اولاً : عرض النتائج

بعد تحليل محتوى كتاب القواعد للصف الرابع والخامس وفقاً لمهارات التفكير المحوري ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية وكذلك الترتيب اعتمادا على النسبة المئوية والجدول الاتي يوضح نتائج البحث

ت	الصف الرابع / المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة المئوية	الصف الخامس / التكرار	النسبة المئوية
١	التركيز	تعرف المشكلات	٠	٠ %	٨	٤,٩%
		وضع الاهداف	٠		١٦	
٢	جمع المعلومات	الملاحظة	٥٢	١٢ %	٦٦	١٥,٨%
		صياغة الاسئلة	٢		٨	
٣	التذكر	الترميز	٧	٦,٢%	١٦	٧,٦%
		الاستدعاء	٢١		٢١	
٤	التنظيم	المقارنة	١١	١٩,٣%	٥	١٧,٢%
		التصنيف	٣٣		٣٨	
		الترتيب	٢		٧	
		التمثيل	٤١		٣٣	
٥	التحليل	تحديد المكونات	١١٠	٢٦,٥%	١٢٧	٣٤%
		تحديد العلاقات	٢		٩	
		تحديدالافكار الرئيسة	٣		٢٨	
		تحديد الخطأ	٤		٠	
٦	التوليد	الاستدلال	٥٩	١٣,٥%	١٨	

		التنبؤ	٠		٠	%٦,٦
		التوسع	٢		١٤	
٧	التكامل	التلخيص	٢٨	%١٠	١٨	%٦
		اعادةالبناء	١٧		١١	
٨	التقويم	وضع المعايير	١٨	%١٢,٥	١٥	%٧,٩
		التحقق	٣٧		٢٣	
المجـــموع			٤٤٩	%١٠٠	٤٨١	%١٠٠

جدول (٢) نسبة تضمين مهارات التفكير المحوري في كتاب القواعد للصف الرابع والخامس الاعدادي

ثانياً : مناقشة النتائج

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٧) حصلت مهارة التحليل على المرتبة الاولى، وان حصولها على هذه المرتبة كان معقولا، كونها سجلت اعلى نسبة متضمنة في محتوى كتاب القواعد للصف الرابع ، استنادا الى موجود في مادة القواعد من تمرينات تحفز الطلبة على تحديد الافكار الرئيسة، وحصول مهارة التنظيم على المرتبة الثانية التي تعد من المهارات المهمة التي تساعد الطلبة على كيفية مقارنة الاشياء ببعضها وترتيبها وان نسبة تضمينها في الكتاب كان جيداً، وتعد مهارة التوليد من المهارات المهمة فقد حصلت على المرتبة الثالثة من تضمين محتوى الكتاب على تمرينات وانشطة تعليمية تحفز قدرة التلاميذ على توليد عدد كبير من الافكار والبدائل، وبما ان مهارة التقويم عملية مهمة في عملية التعلم فقد تبوأت المرتبة الرابعة في مهارات التفكير المحوري، التي تقيس جودة و معقولية الافكار عند التلاميذ، فقد ، اما مهارة جمع المعلومات فقد تبوأت المرتبة الخامسة في الكتاب إذ حصلت فيها مهارة الملاحظة على اعلى تكرار، وهذا يدل على تضمن محتوى الكتاب على تمرينات تساعد الطلبة على استعمال عقولهم في جمع المادة العلمية ،اما مهارة التكامل المتمثلة بمهارة التلخيص للمعلومات والنقاط المهمة في اي موضوع او نشاط او تمرين واعادة بناء المعرفة فكانت متوافرة بنسب قليلة ، وتبوأت مهارة التذكر المرتبة السابعة في مهارات التفكير المحوري وبنسبة ضئيلة، وهذا يرجع الى قلة تضمين الكتاب على تمرينات تساعد الطلبة على تذكر واسترجاع معلوماتهم السابقة

اما مهارة التركيز فلم نجد لها اي تكرار، اي انها لم تحصل على اي تكرار بمهاراتها الفرعية في محتوى الكتاب بسبب ابتعاد الكتاب عن الموضوعات والتمرينات والانشطة التي تساعد الطلبة على توجيه اهتمامهم وتركيز انتباههم نحو المعلومات المهمة المختارة التي تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم او تحديد الهدف والغاية من موضوع ما . ومن النظر الى جدول (٨) يتضح لنا نتائج مهارات التفكير المحوري المتضمنة في كتاب الصف الخامس الاعدادي، فتبين ان مهارة التحليل ايضا تبوأت المرتبة الاولى اذ انها حققت اعلى نسبة وكانت مهارة تحديد السمات والمكونات فيها قد حققت اعلى تكرار، وحصول مهارة التحليل على المرتبة الاولى كان جيداً،وتعد مهارة التنظيم من المهارة التي لها اهمية كبيرة التي تتكون من اربع مهارات فرعية، اذ حصلت فيها مهارة التصنيف الفرعية ومهارة التمثيل على اعلى تكرار، لكثرة تضمين الكتاب تمرينات او موضوعات تساعد الطلبة على ترتيب المعلومات فحصولها على المرتبة الثانية كان معقولاً وتعد مهارة جمع المعلومات تعد من المهارات المهمة التي تساعد الطلبة على كيفية جمع المعلومات او المادة من طريق توظيف حواسهم، اما مهارة التقويم فقد تبوأت المرتبة الرابعة في تضمينها في الكتاب وتعد عملية مهمة في التعليم ، وتبوأت مهارة التذكر المرتبة الخامسة بسبب قلة تضمين محتوى الكتاب على التمرينات مهارة الترميز التي تساعد الطلبة على تمثيل المعلومات برموز إذ يسهل حفظها لمدى بعيد وقت الحاجة. وتعد مهارة التوليد من المهارات المهمة في توضيح قدرة الطلبة على التنبؤ والبرهان الاستدلالي والتوسع في طرح المعلومات التي لها صلة بالمعرفة السابقة، فقد حصلت على المرتبة السادسة اما مهارة التكامل المتمثلة بمهارة التلخيص للمعلومات والنقاط المهمة في اي موضوع واعادة بناء المعرفة وكانت متوافرة لكن بنسبة قليلة ،ولحظ قلة تضمين مهارة التركيز، لأنها كانت الاقل نسبة في محتوى الكتاب وذلك لعدم توافر المشكلات ايضاً في محتوى كتاب القواعد، اي قلة تضمين الكتاب على تمرينات تدل على وجود مشكلة من شأنها تساعد الطلبة على لفت انظارهم الى وجود هذه المشكلة وقد تم التوصل الى استنتاجات في ضوء النتائج التي تم عرضها وتفسيرها بأن :

* توزيع المهارات كان بشكل غير متوازن بين الموضوعات في كتاب الصف الرابع والخامس الاعدادي
* اهتمام كتاب القواعد للصف الرابع والخامس الاعدادي بمهارة التحليل والتنظيم اكثر من باقي المهارات

رابعاً: التوصيات : في ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات :

١ – مراعاة المهارات الفرعية التي يفتقر اليها كتاب القواعد للصف الرابع والخامس الاعدادي

٢ – ضرورة تضمين مهارات التفكير المحوري في محتوى كتب القواعد للمرحلة الاعدادية بشكل متوازن وحسب مستوياتها

في ضوء نتائج البحث تم اقتراح مايأتي :

١ – تحليل كتب القواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وفقا لمهارات التفكير المحوري

٢ – اجراء دراسة تجريبية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير المحوري

المصـــــادر

* ابراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف : **المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية)** ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠١٠ م .
* ابراهيم ، مجدي عزيز : **التفكير من خلال استراتيجيات التعلم بالاكتشاف** ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٧ م .
* ابراهيم ،صفاء محمد محمود : **مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها** ، ط ٢ ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ،الاسكندرية ، مصر ، ٢٠١١ م
* ابو جادو ، صالح محمد ، ومحمد بكر نوفل : **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ، دارالمسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٧ م .
* أبو عاذرة ، سناء محمد : **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٢ م .

* التميمي ، ليث حمودي ابراهيم : **تعليم التفكير** ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، ٢٠١٨ م .
* الجادري ، عدنان ، ويعقوب عبدالله ابو حلو : **الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية** ، اثراء للنشر والتوزيع ، عمان ،٢٠٠٩ م .
* الجبوري ، حسين محمد جواد : **منهجية البحث العلمي ، مدخل لبناء المهارات البحثية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٢ م .
* الجبوري ، عمران جاسم ، وحمزة هاشم السلطاني : **المناهج وطرائق التدريس اللغة العربية** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٣ م .
* الجعافرة ، عبد السلام يوسف : **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، ط ٢ مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٣ م .
* الدليمي،احسان عليوي :**الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، مطبعة باب المعظم ، بغداد،٢٠١٥
* الزيدي ، رائد رسم يونس : **تقويم تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، ٢٠١٢م .
* السرور ، ناديا هايل : **تعليم التفكير في المنهج المدرسي** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٥
* الطيب ، عصام علي : **اساليب التفكير(نظريات ودراسات وبحوث معاصرة)** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، ٢٠٠٦ م .
* الطيطي ، محمد حمد : **تنمية قدرات التفكير الابداعي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١ م .
* العبسي ، محمد مصطفى : **الالعاب والتفكير في الرياضيات** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩ م

* العبيدي ، صباح مرشود منوخ ، وليلى علي عثمان البرزنجي : **تعليم التفكير** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان ، ٢٠١٧ م .
* الموسوي ، عباس نوح سليمان محمد : **علم النفس التربوي ، مفاهيم ومبادئ** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٥ م .
* النشار ، مصطفى : **التفكير الفلسفي (المبادئ، المهارات وتطبيقاتها)** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠١٣ م .
* الهاشمي ، عبد الرحمن ، ومحسن علي عطية : **تحليل مضمون المناهج الدراسية** ، ط ٢ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٤ م .
* حسن ، هناء رجب : **التفكير برامج تعليمه واساليب قياسه** ، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٤م .
* حسين ، ثائر : **الشامل في مهارات التفكير** ، ط٢ ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩م
* ريان ، محمد هاشم : **مهارات التفكير وسرعة البديهة، وحقائب تدريبية** ، دار حنين للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٦ م .
* رواي ، صلاح : **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة** ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٩ م ..
* زاير ، سعد علي ،وسماء تركي داخل : **المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق** ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٦ م .
* _____ ، وسماء تركي داخل : **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، دار المرتضى للنشر والتوزيع ، بغداد ، ٢٠١٥ م .
* طاهر، علوي عبدالله : **تدريس اللغة العربية وفقا لاحدث الطرائق التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٠ م
* عابد ، فايز عبد الهادي : **الساقي في تعليم مهارات التفكير**، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٠ م

** عبد الهادي ، فخري : **علم النفس المعرفي** ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٠ م

* عبوي ، زيد منير : **التفكير الفعال** ، دار البداية للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٨ م .

* عطية ، محسن علي : **التفكير . انواعه ومهاراته واستراتجيات تعلمه** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٥ م

*علي ، محمد السيد : **موسوعة المصطلحات التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١ م.

* غباري ، ثائر احمد فضيل ، وخالد محمد أبو شعيرة : **اساسيات في التفكير** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١ م .

* فياض ، اعتماد ناجي : **تحليل كتب الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحوري والتفكير البصري للمرحلة الثانوية واكتساب الطلبة لها** ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية للعلوم الصرفة ، ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، ٢٠١٦ م .

* قطامي ، نايفة : **مهارات التدريس الفعال** ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤ م

* مرعي ، وليد فائق ، ومحمود علي احمد : **تعليم التفكير في اللغة العربية** ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، العراق ، ٢٠٢٠ م .

* مصطفى ، مصطفى نمر : **تنمية مهارات التفكير** ، دار البداية للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٣ م .

* معمار ، صلاح صالح : **علم التفكير** ، دار ديبونو للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٦ م .

*Kizlik , R . B . (2009) **Teaching Core Thinking Skills in the School** , Mc Grow Hill , New york , U.S .A

* Marazano , R . J . , Hughes , C , S , Brant , Rankin , C , S , Jones , F , & Suhor , (1988) : **Dimenions of thinking** : Aframe work for supwvision and Curriculum Develop ment , Virginia , USA

***Silver michacl (2006) : How to thing by teacher Skills ,** new york **.**

مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي لمهارات القرن الواحد والعشرين

أ. م . د عادل كامل شبيب

قسم الفيزياء/ جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم – العراق

Email : aadd1970eell@gmail.com

محمد رياض جبار

Email : mohammadriyadh167@gmail.com

مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي لمهارات القرن الواحد والعشرين

أ. م . د عادل كامل شبيب

محمد رياض جبار

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مهارات القرن الواحد والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ من خلال الاجابة على اسئلة البحث :

١- ما مهارات القرن الواحد والعشرين التي ينبغي تضمينها في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ؟ وما نسبتها ؟

٢- ما مهارات القرن الواحد والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ؟ وما نسبتها ؟

حيث اعتماد المنهج الوصفي اسلوب تحليل المحتوى وذلك لملائمة هدف البحث ولتحقيق هدف البحث تم اعدادها قائمة بمهارات القرن الواحد والعشرين والتي تكونت من ٦ مهارات رئيسة و ٥٠ مؤشرا فرعيا.

اظهرت نتائج التحليل تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي لجميع مهارات القرن الواحد والعشرين الرئيسة ولكن بنسب متفاوتة حيث جاءت مهارة الاتصال بالمرتبة الاولى بنسبة (٢٩.٨%) فيما احتلت مهارة تكنولوجيا المعلومات في المرتبة الاخيرة بنسبة (٧.٤%) في ضوء النتائج يوصي الباحث بـ

- مراعاة تضمين المؤشرات الفرعية التي لم يتم تضمينها في الكتاب .

فيما قدم البحث الحالي مقترحات :

- اجراء دراسة مشابهة لمعرفة مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الواحد والعشرين .

الكلمات المفتاحية (تضمين – كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي – مهارات القرن الواحد والعشرين).

Abstract

The current research aims to identify the twenty-first century skills included in the fourth-grade physics textbook for the 2020-2021 academic year by answering the research questions:

1- What are the twenty-first century skills that should be included in the fourth-grade physics textbook? What is its percentage?
2- What are the twenty-first century skills included in the fourth-grade physics textbook? What is its percentage?

Where the descriptive approach, the method of content analysis in order to suit the research goal and to achieve the research goal, a list of twenty-first century skills was prepared, consisting of 6 main skills and 50 sub-indicators. The results of the analysis showed that a physics textbook for the fourth grade of science included all the main skills of the twenty-first century, but in varying proportions, as communication skill came in first place with a rate (29.8%), while information technology skill ranked last with a rate of (7.4%). In light of the results, the researcher recommends

- Take into account the inclusion of sub-indicators that are not included in the book.

While the current research made proposals:

- Conducting a similar study to see the extent to which physics textbooks include middle school skills for the 21st century

مشكلة البحث

لابد من الاهتمام بعملية تطوير المناهج التربوية ومدى مواكبتها لتسارع الاحداث في القرون المتقدمة من خلال الاطلاع على ما تحتويه من مهارات في المجالات المختلفة ومدى اهتمامها في تنمية الفرد تنمية سليمة تساعده على الاندماج مع مجتمعة واظهار الجودة في استخدام تلك المهارات .

تسعى وزارة التربية بين فترة واخرى الى ادخال كل ما هو جديد على محتوى المناهج الدراسية بهدف مواكبة الحداثة في مجال التعليم ومن ضمن هذا المناهج منهج وكتب مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية الذي تم تغييرة قبل مدة من الزمن .اذ يسعى الباحث الى معرفة فيما اذا كان المنهج قد واكب التطورات الحاصلة ام لا ؟ ومن خلال ذلك يسعى الباحث لإيجاد اجابة لسؤال الاتي :

- ما مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي لمهارات القرن الواحد والعشرين ؟

اهمية البحث

وتسعى التربية دائما الى توفير مستلزمات العيش الكريم والحياة الحرة للشعوب ولمكونات المجتمعات عامة من خلال المجالات والنظم والبرامج المتنوعة التي تقم بها، حيث أصبحت التربية المكان الابرز الذي تتنافس فيه الدول من اجل النهوض بأفراد مجتمعها ومواكبه التقدم والتطور المعلوماتي الهائل في القرن الحالي ، لقد اثرت وتأثرت التربية في مجمل التطورات الحاصلة في نواحي الحياة المختلفة ، مما دعا الى العمل على ادخال التطورات الجديدة والحديثة في العملية التربوية في المؤسسات التربوية كافة وفي جميع المستويات والصعد(سرايا ،٢٠٠٧ : ١١).

وتعد مناهج العلوم ذات اهمية بالغة وتلعب دورا اساسي في تقدم المجتمع ومن خلالها يتم تعليم العلوم بهدف ايجاد مواطن مثقف علميا وعلى درجة عالية من الكفاءة والاداء ويتم هذا عن طريق تعليم العلوم المتمركزة على ما يفعله المتعلم بنفسة تحت اشراف وتوجيه المعلم حيث ينظر الى تعليم العلوم بأنه عملية تجعل الاستقصاء العلمي محور التعلم والتعليم (خطايبه،٢٠١١ : ١٥).

). بالرغم من ان الاجماع العالمي يؤيد على حاجات المتعلمين مهارات مثل التفكير الناقد والتفكير الابداعي ومهارة حل المشكلات والقدرة على الاتصال الفعال مع الاخرين وغيرها من المهارات الاخرى الا ان البيداغوجيا نادرا ما تتطرق الى تناول هذه التحديات مما اوجب اعادة النظر في بيداغوجيا القرن الواحد والعشرين وتحت جودة التعلم (Scot , 2015 : 1).

❖ هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مهارات القرن الواحد والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ولتحقيق هدف البحث يتطلب الاجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مهارات القرن الواحد والعشرين التي ينبغي تضمينها في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ؟وما نسبتها ؟

٢- ما مهارات القرن الواحد والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ؟ وما نسبتها ؟

❖ حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- محتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي في العراق المعتمد للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٢- مهارات القرن الواحد والعشرين المتمثلة بـ(التفكير الابداعي ، التفكير الناقد ، حل المشكلات ، الاتصال ، تكنولوجيا المعلومات ، مهارات عمليات العلم)

❖ تحديد المصطلحات

١- تحليل المحتوى عرفة كل من :

- (عبد الرحمن وعدنان ، ٢٠٠٧) : احد وسائل البحث وتصنيف المحتوى الظاهر للاتصال بأسلوب منهجي و موضوعي وتكميمي (عبد الرحمن و عدنان ، ٢٠٠٧ ، ١٩١) .
- عليان (٢٠١٠) : بأنه "اسلوب يتم من خلالها تفكيك المادة المكتوبة (المحتوى) إلى مكوناتها، وتوضيح العلاقة بين هذه المكونات" (عليان ،٢٠١٠: ١٩٥) .

ويتفق الباحث نظريا مع تعريف عليان .

ويعرفه الباحث اجرائيا :بانه عملية تفكيك و تجزأة المحتوى العلمي لكتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية الى الافكار التي تنتمي مهارات القرن الواحد والعشرين التي تم تحديدها في هذا البحث وتصنيف ومقارنة هذه المهارات بالنسب المحكية الخاصة بتضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية .

٢- مهارات القرن الواحد والعشرين

- روفائيل ويوسف (٢٠٠١) : بانها المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات القرن الواحد والعشرين مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة وتحمل المسؤولية والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات ومهارات تنمية القيم والاتجاهات واوجه التقدير

(روفائيل ويوسف ، ٢٠٠١ :٧٧).

- منظمة الشراكة من اجل مهارات القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) : هي المهارات الضرورية التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المدرسة والعمل والحياة

.(P21, 2009a , p1)

- **ويعرفها الباحث اجرائيا** : بأنها المهارات الضرورية التي يحتاج الطلاب تعلمها في القرن الواحد والعشرين في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والمتمثلة بمهارات التفكير الابداعي ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والاتصال ، وتكنولوجيا المعلومات، وعمليات العلم .

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولا : نشأة مهارات القرن الواحد والعشرين

يعتبر العصر الحالي هو عصر الاقتصاد المعرفي والتنافس الحقيقي بين دول العالم بما يمتلكه مجتمعها من مهارات ومع وجود فجوة بما يتعلمه الطلاب في المدرسة وما بين المهارات التي يحتاجونها في حياتهم وعمر اليومي في عصرنا هذا لذلك اصبح من الضروري امتلاك الافراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في عصر الاقتصاد المعرفي ولذلك يجب على المؤسسة التعليمية تزويد المتعلمين بالمهارات التي تلزمهم للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم ومن هذا المبدأ سعت المؤسسات التعليمية لصياغة اطر لتحديد وتعريف مهارات القرن الواحد والعشرين

(حفني ،٢٠١٥، ٧) نقلا عن شلبي (٢٠١٤).

اهمية مهارات القرن الواحد والعشرين

ان المهارات الحياتية التي تمثل احدى المهارات الاساسية في القرن الواحد والعشرين من متطلبات الفرد الضرورية لتكيفه ومسايرته التغيرات السريعة فهو بحاجه لهذه المهارات ليواجه المشكلات بطرق اكثر ايجابية والاعتماد على نفسة في عملية اتخاذ القرار وليتمكن من استيعاب التطور التكنولوجي وادارة حياته بطريقة ناجحة في ظل المسؤوليات الكثيرة لديه كما توفر له النمو الصحي الجيد لشخصيته (ابراهيم ، ٢٠١٠ : ٢٤).

ويذكر الخليلي ٢٠٠٩ ان منظمة اليونسكو وضعت تصورا للتربية في المستقبل من خلال اربع استراتيجيات ينبغي على الطلبة اكتسابها من اجل مواكبة القرن الواحد والعشرين

١- تعلم لتعرف : استراتيجية يتم تزويد الطلبة من خلالها بالمعارف والمهارات التي تشكل بنيتهم المعرفية.

٢- تعلم لتعمل : استراتيجية يتم اعداد الطلبة في ضوئها ليعمل مع الاخرين في فرق ومجموعات تعاونية لتنمية مهارات العمل الجماعي .

٣- تعلم لتكون : استراتيجية تركز على شخصية الطلبة من جميع جوانبها

٤- تعلم لتعيش : استراتيجية تركز على تعليم الطلبة للتعايش في المجتمع بشكل سليم مما يدعوا الى احترام اراء الاخرين واحترام الثقافات المتعددة.

وتسمى هذه الاستراتيجيات ايضا بأعمدة الحياة في المستقبل (الخليلي ، ٢٠٠٩ : ١٠٣).

دراسات سابقة

- **دراسة وتوت (٢٠١٨)**
- مكان الدراسة : العراق / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية.
- هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى : تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية على وفق معايير المؤسسة البريطانية (CFBT)
- منهج الدراسة : استخدم الباحث منهج البحث الوصفي اسلوب تحليل المحتوى.

- عينة الدراسة : كتب الفيزياء المقررة للمرحلة الإعدادية في العراق البالغ عددها خمسة كتب وبواقع كتاب للصف الرابع العلمي وكتابين لكل مرحلة دراسية للصفين الخامس والسادس العلمي الإعدادي بفرعيه)الأحيائي والتطبيقي(المعتمدة للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .
- اداة الدراسة : قام الباحث باعتماد قائمة معايير (CFBT) بعد ترجمتها والتحقق من صدقها وثباتها .
- الوسائل الاحصائية المستخدمة : استخدم الباحث الوسائل الاحصائية التالية (التكرارات والنسب المئوية)
- نتائج الدراسة : اظهرت نتائج الدراسة ان كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية تتضمن المعايير المذكورة في محتواها بنسب متدنية جدا.

دراسة النبيه ٢٠٢٠

- مكان الدراسة : فلسطين / الجامعة الاسلامية / كلية التربية/ غزة.
- هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الاساسية الدنيا في فلسطين وتقديم تصور مقترح لأثرائها في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لاندماج الفرد في العمل والحياة
- منهج الدراسة : استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي اسلوب تحليل المحتوى.
- عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة على كتب العلوم والحياة للمرحلة الاساسية الدنيا للصفوف الثالث والرابع للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ والبالغ عددهم ٤ كتب والتي تدرس في فصلين.
- اداة الدراسة : قام الباحث ببناء اداة التحليل الخاصة بمهارات القرن الواحد والعشرين بعد اطلاعه على الادب التربوي والدراسات السابقة وتكونت من ٩ مهارات.
- الوسائل الاحصائية المستخدمة : استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية (التكرارات، والنسب المئوية، معادلة هوليستي لحساب الثبات)
- نتائج الدراسة : اظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت واضح في نسب تضمين كتب العلوم والحياة لمهارات القرن الواحد والعشرين.

الافادة من الدراسات السابقة

١- اعداد قائمة بمهارات القرن الواحد والعشرين التي يفترض ان تتوفر في كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية

٢- الرجوع الى المصادر المستخدمة والاطلاع عليها بغرض اثراء الجانب النظري

٣- اشتقاق مشكلة البحث وبلورتها

٤- الاطلاع على منهجية البحث واختيار انسبها لملائمة الدراسة

٥- المساعدة في استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة

❖ منهجية البحث واجراءاته

اولا : منهج البحث

تم اعتماد منهج البحث الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لملائمته في تحقيق هدف البحث المتمثل في الكشف عن مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات القرن الواحد والعشرين . و يعتبر منهج البحث الوصفي التحليلي هو احد اساليب البحث العلمي الذي يسعى الى تشخيص ظاهرة معينة بشكل علمي والتبصر بها برموز رياضية لغوية ، ولا يتوقف عند هذا الحد من التشخيص بل يتعدى الى التحليل والتفسير والتقويم بغرض الوصول الى التعميمات

(عبد الرحمن وعدنان ، ٢٠٠٦ ، ١٩١).

ثانيا : مجتمع البحث

يشتمل مجتمع البحث الحالي على جميع كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي المقرر من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١ وكما مبين في الجدول (١)

جدول (١) مجتمع البحث

ت	الصف	السنة والطبعة	عدد الفصول	عدد صفحات الكتاب
١	الرابع العلمي	٢٠١٨- ط٩	٩	١٨٨

عينة البحث

تمثل العينة مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة والتي يتم اختيارها بطريقة ملائمة واجراء الدراسة عليها وبعدها ذلك استخدام النتائج وتعميمها على المجتمع بأكمله (المحمودي ، ٢٠١٩ : ١٦٠). ومن خلال ما تقدم فأن عينة البحث هذا تمثلت بمحتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بعد استبعاد صفحات البدايات والفهارس واسئلة الفصول ويبين الجدول (٢) وصف لعينة البحث

جدول (٢) وصف عينة البحث

ت	الصف	عدد الصفحات الكلي	عدد الصفحات المحللة	عدد الصفحة المستبعدة	النسبة المئوية للصفحات المحللة
١	الرابع العلمي	١٨٨	١٤٨	٤٠	%٧٨.٧

اداة البحث

قام الباحث بعدة خطوات لأعداد اداة البحث الخاصة بالتحليل وكما يلي :

١- بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة قام الباحث بأعداد قائمة من التصنيفات الخاصة بمهارات القرن الواحد والعشرين وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين وعدد من المدرسين لاختيار المهارات الملائمة لهذا البحث او اضافة ما يرونه مناسبا.

٢- تم تحديد مهارات القرن الواحد والعشرين والتي تضمنت (٦) مهارات رئيسة (٥) مهارات من التصنيفات ومهارة واحدة تم اضافتها من قبل الخبراء بعد الحصول على نسبة اتفاق اكثر من (٨٠%) وهي :

- التفكير الابداعي : " قدرة الفرد على الإنتاج ، والذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة الفرد لمشكلة أو لموقف مثير والتفكير الإبداعي هو التفكير فيما وراء الأشياء المألوفة أو الواضحة

وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد" (الشريف،٢٠٠٠: ٩٦) .

- ❖ التفكير الناقد : وهو نوع يتم من خلال استخدام مهارات التفكير الاساسية لتحليل القضايا (الوصول الى الحجج) والوصول الى استبصارات حول معاني وتفسيرات معينة والتوصل الى انماط من الاستدلال المنطقي المتماسك وفهم الافتراضات ووجهات النظر وراء مواقف معينة بالإضافة لتقويم الحجج.
- ❖ حل المشكلات : ويعني التدريب من خلال المنهج المدرسي على استخدام مهارات التفكير الصفي لحل صعوبة او مشكلة وذلك باستخدام البيانات والمعلومات المرتبطة بتلك الصعوبة او المشكلة او استنتاج الحلول البديلة او اختيارها لمعرفة مدى ملائمتها والارتقاء بتلك الحلول للمستوى الابتكاري في حل المشكلة (عرفة ،٢٠٠٦ : ١٤٠) .
- ❖ الاتصال : هو الخبرة الانسانية والاتصال يعني تبادل الافكار والمعلومات التي تتضمن الكلمات والصور والرسوم والرموز المختلفة (الشمايلة و اخرون ، ٢٠١٥ : ٦٥) .
- ❖ تكنولوجيا المعلومات : تكنلوجيا المعلومات : تعرف على انها مختلف انواع الاكتشافات والمستجدات والاختراعات التي تعاملت وتتعامل مع شتى انواع المعلومات من حيث جمعها وتحليلها وتنظيمها وتوثيقها وخزنها واسترجاعها في الوقت المناسب والطريقة المناسبة والمتاحة وقد تأثرت تكنولوجيا المعلومات كثيرا بظهور تكنولوجيات الحواسيب والاتصالات الحديثة (قنديلجي والسامرائي ، ٢٠٠٩ :٣٨) .
- ❖ عمليات العلم : مجموعة من القدرات العقلية التي تمثل سلوك العلماء وتناسب جميع فروع العلم وهي قابلة للانتقال من موقف إلى أخر وغالباً ما يمكن تعلمها بأي محتوى علمي

.(martin،79,1997)

٣- صدق الاداة : يعد الصدق من احد الشروط الضرورية والمهمة التي ينبغي توفرها في الاداة المعدة لجمع المعلومات وان الصدق يعني ان تقيس الاداة الشيء التي وضعت لأجله

(نوفل وفريال محمد ، ٢٠١٠ : ٢٦٩).

ومن اجل التأكد من صدق اداة التحليل عرضت قائمة التحليل المتكونة من (٦) مهارات رئيسة و (٥٠) مؤشر فرعي للدلالة على هذه المهارات بصيغتها الاولية ، على عدد من الخبراء والمحكمين وذوي الاختصاص وقد ابدوا آرائهم وملاحظاتهم عليها وحصلت القائمة على نسبة توافق بلغت اكثر من ٨٠% وتعد هذا النسبة جيدة لاستخدام الاداة لتحقيق الهدف التي وضعت من اجله بالاستناد على ما ذكره بلوم (١٩٨٣) ان مقبولية الفقرة تعتمد في حصولها على نسبة اتفاق (٧٥%) فاكثر من رأي الخبراء والمحكمين ذوي الاختصاص (بلوم وآخرون، ١٩٨٣ ، ١٢٦). بعد ذلك اختار الباحث فصول عشوائية من الكتاب المستهدف بالبحث وتحليله فأظهرت الفصول شموليتها لمهارات القرن الواحد والعشرين وبذلك عدت الأداة ملائمة لعملية التحليل .

٤- ثبات الاداة : بعد عرض اداة التحليل على مجموعة الخبراء والمحكمين للتأكد من صدقها حيث ابدوا الخبراء ملاحظاتهم وآرائهم حول بعض الفقرات واعادة صياغتها ، لتخرج القائمة بصيغتها النهائية والمتكونة من (٦) مهارات رئيسة و(٥٠) مؤشر فرعي.

خامسا : اجراءات تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

لتحليل الكتاب المستهدف نحدد الاتي :

أ - الهدف من التحليل

ان الهدف من تحليل الكتب الفيزياء للصف الرابع العلمي هو الكشف عن مدى تضمين كتب الفيزياء لمهارات القرن الواحد والعشرين .

ب- وحدة التحليل

وهي تجزئة محتوى المادة الى وحدات او فئات معينة، لتمكين الباحث من دراسة الوحدات بإحصاء التكرارات الخاصة بها (عبد الرحمن وعدنان ، ٢٠٠٧ : ٢١٥) ،

وتختلف من بحث الى اخر حسب طبيعة ومشكلة البحث واهدافه (زيتون ، ٢٠١٠ : ٥٥٤).

وتنقسم على نوعين :-

١- وحدة التسجيل

وهي اصغر جزء في المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس ويعبر ظهوره او غيابه او تكراره عن دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل الكلمة او الجملة او الفقرة (عطيفة، ٢٠٠٢ : ٣٨٤).

وقد اعتمد الباحث الفكرة وحدةً لتحليل المحتوى لان لها من السعة ما يكفي لإعطاء المعنى ومن الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها إلى عدة مفاهيم (السلمان وخلف،١٩٨٧، ١٩). وايضا لملائمتها لطبيعة المحتوى او المضمون الذي يقوم بتحليله وقد تكون الفكرة صريحة او ضمنية.

٢- وحدة السياق

تعتبر الهيكل المحيط بوحدة التسجيل الذي يجب فحصه بهدف التوصل إلى تشخيص وحدة التسجيل وهي عادة الفقرة أو الموضوع الذي توجد فيه الفكرة

(عبد الرحمن وعدنان ،٢٠٠٧: ٢١٤- ٢١٥) .

ج- وحدة التعداد

استخدم الباحث التكرار كوحدة للعد، والتكرار " هو عدد المرات التي تكرر فيها قيمة معينة في الموضوع الذي تم تحليله" (التميمي ،2011، 25).

د- فئات التحليل

اعتمد الباحث جميع العناصر التي يتم تحليل محتوى كتاب الفيزياء على اساسها

هـ- خطوات عملية التحليل:-

اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- قراءة محتوى المادة بشكل دقيق ومفصل وتحديد العبارات التي تحتوي على مهارات القرن الواحد والعشرين .

٢- استثناء المقدمات والفهارس وأسئلة الفصول من عملية التحليل .

٣- استخدام قوائم التحليل المعدة لهذا الغرض .

٤- اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل سواء كانت فكرة صريحة او ضمنية .

ي - أسس و قواعد عملية التحليل

اتبع الباحث اسس وقواعد عملية تحليل المحتوى التي ذكرها (التميمي،٢٠٠٩) وهي :

١-اذا احتوت الفكرة الرئيسة على فكرة فرعية تعامل الفكرة فرعية على انها فكرة مستقلة وقائمة بذاتها اثناء عملية التحليل .

٢- عند ظهور عبارة او جملة تحوي فكرتين او اكثر، وكانت إحداهما وسيلة والاخرى غاية تعامل كل منهما بشكل مستقل عن الاخرى

٣- اذا كانت الفكرة غامضة فان الباحث يقرأ ما قبلها وما بعدها حتى تتضح لديه الفكرة بشكل اكثر وضوحا ويزول الغموض لديه

٤- اذا تضمنت العبارة حرفا او حروف عطف ، فان كل جملة فيها سواء كانت معطوفة او معطوفاً عليها ، تعامل على انها فكرة مستقلة بذاتها مهما تعددت مرات العطف ، الا اذا كانت استمراراً للفكرة الاساسية

٥- في حالة ظهور نوع من اللبس في تحديد الفكرة يتم استشارة واخذ بعض اراء المختصين لتوضيحها وتصنيفها او تحديد المجال الذي تنتمي اليه (التميمي،٢٠٠٩ : ٢٥٠).

سادسا : صــدق التحليــل

يقصد بالصدق صلاحية الاسلوب او الاداة في تحقيق اهداف الدراسة وبالتالي ارتفاع الثقة فيما توصل اليه الباحث من نتائج (عطيفة، ٢٠٠٢: ٣٩١).

بعد قيام الباحث بعملية تحليل المحتوى تم عرض نموذج من عينة التحليل على مجموعة من المحكمين والمختصين[١] وكانت آرائهم متوافقة مع عينة التحليل مما يدل على صدق التحليل.

[١] - أ. م. د اعتماد ناجي فياض / طرائق تدريس الفيزياء / جامعة الفلوجة

- أ. م. د عباس جواد الركابي / طرائق تدريس الفيزياء / مديرية تربية القادسية

-م. د سماح عبد الكريم السيلاوي / مناهج وطرائق تدريس عامة / جامعة القادسية

سابعا : ثبـات التــحليــل

يُقصد بالثبات عملية الحصول على النتائج نفسها عند اعادة تطبيق اداة التحليل على العينة نفسها عدة مرات (الهاشمي وعطية ، 50:2009) .

وهناك طريقتان لإيجاد معامل الثبات اما ان يكون حساب الثبات من خلال الاتفاق بين الباحث ونفسه عند اعادة عملية التحليل بعد مرور فترة زمنية محددة ، او ان يكون بين الباحث وافراد اخرين ، وعلى هذا الاساس تم اختيار فصلين من محتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بصورة عشوائية .

- **الثبات عبر الزمن** : إذ قام الباحث بالتحليل و إعادة التحليل للفصل (الاول والثاني) من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بفاصل زمني (٣٠) يوما. وتم استخراج نسبة الاتفاق والاختلاف بين نتائج التحليل الاول والتحليل الثاني ومن ثم حساب معامل الثبات وفق معادلة كوبر ، واظهرت النتائج ان نسبة الاتفاق بين التحليلين كانت (٠.٩٦) وهي نسبه جيدة كما في الجدول (٤).

- **ثبات التحليل بين المحللين**

تم التأكد من ثبات التحليل ايضاً من خلال الاستعانة بمحللين اثنين[١]من ذوي الاختصاص والخبرة ، لتحليل الفصل (الاول والثاني) من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بعد اختياره عشوائياً من عينة التحليل ، أذ قام كل باحث بالتحليل وفق التعليمات التي وجهها الباحث لهم فيما يخص الية التحليل والطريقة التي اتبعها لرصد نتائج التحليل للمحللين ، ثم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين اذ بلغت (٠.٨١) وتعد هذه النسبة جيدة ، اذ يعد معامل الثبات جيد اذا بلغت نسبته (70%) او اكثر (الدليمي ،120:2015) وكما موضح في الجدول .

[١] – م. عادل عيدان العيساوي / طرائق تدريس الفيزياء / جامعة القادسية
– م. فراس حازم / طرائق تدريس الفيزياء / مديرية تربية القادسية

جدول يوضح نتائج التحليل ونسبة الاتفاق

نوع الاتفاق	الاجراء	معامل الثبات
الاتفاق عبر الزمن	بين الباحث ونفسه بمدة زمنية مقدارها شهر	٠,٩٦
الاتفاق بين المحللين	بين الباحث ومحلل الاول	٠,٨٨
الاتفاق بين المحللين	بين الباحث والمحلل الثاني	٠,٨٧
الاتفاق بين المحللين	بين المحلل الاول والمحلل الثاني	٠,٨١
متوسط نسبة الاتفاق		٠,٨٨

يتضح من الجدول ان نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه والمحللين الاخرين فيما بينهم وبين الباحث وكل محلل قد تراوحت نسبتها بين (٠.٨٨) وهي قيمة جيدة بحسب رأي اصحاب الاختصاص وبهذا يتحقق الثبات في التحليل .

ثامنا : النسبة المتوقعة من قبل الخبراء

قام الباحث بعمل استبانة لمعرفة نسبة تضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي وعرضها على مجموعة من مختصين والخبراء وواضعي المناهج لمقارنتها بنتائج التحليل باستخدام التكرارات والنسب المئوية .

تاسعا : الوسائل الاحصائية

تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية لمناسبتها في معالجة بيانات البحث :

١- التكرار كوحدة للعد والنسبة المئوية كوسيلة ايضا للحساب

٢- معادلة كوبر (Cooper) لإيجاد معامل الثبات من خلال ايجاد نسب الاتفاق بين المحللين المختلفين.

$$\text{الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100\%$$

٣ – لإيجاد النسب في عينة البحث:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times 100\%$$

❖ عرض النتائج وتفسيرها

– عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث :

– السؤال الثاني المتضمن ((ما مهارات القرن الواحد والعشرين التي ينبغي تضمينها في كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي ؟ وما نسبتها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بأعداد اداة لتحليل كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي والتي تكونت من ٦ مهارات رئيسة ينبثق منها ٥٠ مؤشرا فرعيا للدلالة على هذه المهارات وهي مهارة التفكير الابداعي بواقع (٩) مؤشرات ومهارة التفكير الناقد بواقع (١٠) مؤشرات ومهارة حل المشكلات بواقع (٨) مؤشرات ومهارة الاتصال بواقع (٧) مؤشرات ومهارة تكنولوجيا المعلومات بواقع (٨) مؤشرات ومهارة عمليات العلم بواقع (٨) مؤشرات ، والتي تم في ضوئها اعداد القوائم في عملية تحليل الكتب وتم مقارنة النسب مع النسب المتوقعة من قبل للخبراء والتي حصل عليها الباحث بعد تفريغ اراء الخبراء وحساب المتوسط الحسابي لها.

– السؤال الثاني المتضمن ((ما مهارات القرن الواحد والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ؟ وما نسبتها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل الكتب المستهدفة وكما يلي :

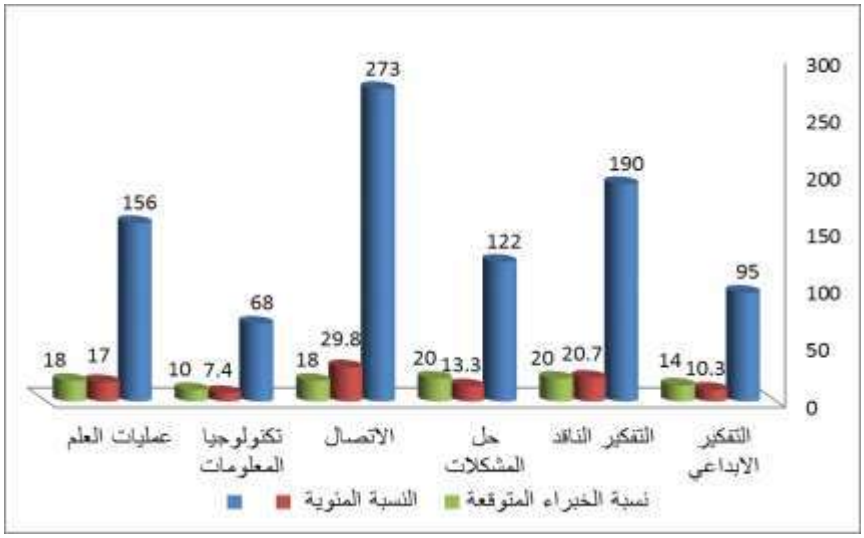
نتائج تحليل كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

المهارات الرئيسة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لمهارات القرن الواحد والعشرين الرئيسة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

ت	المهارة الرئيسة	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المتوقعة	المرتبة
١	التفكير الابداعي	٩٥	%١٠.٣	%١٤	٥
٢	التفكير الناقد	١٩٠	٢٠.٧	%٢٠	٢
٣	حل المشكلات	١٢٢	١٣.٣	%٢٠	٤
٤	الاتصال	٢٧٣	٢٩.٨	%١٨	١
٥	تكنولوجيا المعلومات	٦٨	٧.٤	%١٠	٦
٦	عمليات العلم	١٥٦	١٧.٠	%١٨	٣
	المجموع	٩٠٤	%١٠٠	%١٠٠	

من ملاحظة الجدول (٧) نجد ان مجموع تكرارات المهارات الكلي قد بلغ (٩٠٤) مهارة وجاءت مهارة الاتصال بالمرتبة الاولى بمجموع (٢٧٣) تكرارا وبنسبة (٢٩.٨) ، فيما جاءت مهارة تكنولوجيا المعلومات بالمرتبة الاخيرة بمجموع (٦٨) تكرارا وبنسبة (٧.٤) ، فيما يوضح الشكل (٣) العلاقة بين عدد التكرارات والنسب المئوية



شكل يوضح العلاقة بين عدد التكرارات والنسب المئوية لمهارات القرن الواحد والعشرين الرئيسة في كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

تفسير نتائج كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي

من خلال ملاحظ الجدول (٧) والشكل (٣) يتضح ان

- المهارة الرابعة الاتصال قد حصلت على المرتبة الاولى من مهارات القرن الواحد والعشرين في محتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي بعدد تكرارات بلغ (٢٧٣) بنسبة تضمين بلغت (٢٩.٨%) وعنده مقارنتها مع النسبة المتوقعة من الخبراء البالغة (١٨%) نجد انها اعلى من النسبة المتوقعة وهذا يدل على تضمين المهارة بشكل جيد.

-المهارة الثانية مهارة التفكير الناقد قد حصلت على المرتبة الثانية بعدد تكرارات (١٩٠) تكرارا وبنسبة (٢٠.٧%) وعند المقارنة مع نسبة الخبراء المتوقعة والبالغة (٢٠%) نجد ان المهارة متضمنه في المحتوى بنسبة متقاربة جدا لما توقع الخبراء .

- المهارة السادسة مهارة عمليات العلم احتلت المرتبة الثالثة بعدد تكرارات (١٥٦) تكرارا وبنسبة (١٧%) ، وعند العودة الى النسبة المتوقعة من الخبراء المحدد بـ (١٨%) نجد ان النسب قريبة جدا من بعضها .

- المهارة الثالثة مهارة حل المشكلات المرتبة الرابعة بعدد تكرارات بلغ (١٢٢) بنسبة بلغت (١٣.٣%) وهي نسبة اقل مما متوقع حيث حدد الخبراء نسبة (٢٠%) لمهارة حل المشكلات في المحتوى ، وهنا يمكن القول ان نسبة التضمين ضعيفة .

- المهارة الاولى مهارة التفكير الابداعي جاءت في المرتبة الخامسة بنسبة ضعيفة وبعدد تكرارات بلغ (٩٥) وبنسبة (١٠.٣%) ، وهي اقل من النسبة المحددة من قبل الخبراء حيث بلغت نسبة الخبراء (١٤%) اظهرت النتائج تدني في مهارة التفكير الابداعي ضمن محتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي.

- المهارة الخامسة مهارة تكنولوجيا المعلومات حصلت على اقل نسبة تضمين في المرتبة الاخيرة في ترتيب المهارات الرئيسة بعدد تكرارات (٦٨) تكرارا بنسبة (٧.٤%) وعند مقارنتها بنسبة الخبراء البالغة (١٠%) وهي نسبة متضمنه بشكل ضعيف حسب رأي الخبراء .

❖ الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها تم التوصل الى الاستنتاجات التالية :

١- تضمين كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي لجميع المهارات الرئيسة لكن بنسب متفاوتة .

٢- اظهرت النتائج الى حصول مهارة الاتصال على المرتبة الاولى .

٣- افتقار كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي لمهارة تكنولوجيا المعلومات لأنها اقل المهارات تكرارا في الكتاب .

❖ التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي :

١- مراعاة تضمين المؤشرات الفرعية التي لم يتم تضمينها في الكتاب

٢- ضرورة تضمين المهارات ذات النسب المتدنية لما لها من اهمية لدى الطلاب

٣-ضرورة الاهتمام بمهارة تكنولوجيا المعلومات بشكل خاص لان الوقت الحالي هو وقت التطور التكنولوجي .

٤- عمل دورات تدريبية للكوادر التدريسية والتعليمية لبيان كيفية تنمية هذا المهارات لدى الطلاب وبيان اهميتها

❖ المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

١ - اجراء دراسة مشابهة لمعرفة مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الواحد والعشرين .

٢- اجراء دراسات وصفية لمعرفة مدى امتلاك المدرسين لمهارات القرن الواحد والعشرين

٣- اجراء دراسات مماثلة على مناهج مختلفة مثل (الاحياء – الكيمياء) للمراحل المختلفة .

٤- تطوير مناهج الفيزياء بما يتلاءم ومهارات القرن الواحد والعشرين .

٥- تصميم برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

❖ المصادر والمراجع

المصادر العربية :

القران الكريم

- ابراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية ، ط ١ ، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- التميمي، عواد جاسم محمد، (٢٠١١)، المنهج وتحليل الكتاب، ط٢، مطبعة دار الحوراء، بغداد.
- _____ ، (٢٠٠٩)، المنهج وتحليل الكتاب ، مطبعة دار الحوراء، بغداد.
- حفني ، مها (٢٠١٥) : مهارات معلم القرن الواحد والعشرين ، ورقة عمل ، جامعة اسيوط ، مصر
- خطايبة، عبدالله محمد، (٢٠١١)، تعليم العلوم للجميع، ط٣، دار المسيرة، عمان.
- الخليلي ، خليل يوسف (٢٠٠٩) : الدور المتغير للمعلم في ضوء مستجدات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية ، ٣٨ ، (١٧١) ، ١٠٢– ١١٩ ، قطر.
- الدليمي ، احسان عليوي (٢٠١٥) : الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، مطبعة باب المعظم ، بغداد ، العراق .
- روفائيل ، عصام وصفي ومحمد احمد يوسف (٢٠٠١) : تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية .
- زيتون ، عايش محمود (٢٠١٠) : الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- سرايا ، عادل هايل ، (٢٠٠٧) : التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان .
- الشريف ،كوثر عبدالرحيم ، (٢٠٠٠): تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين ،ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الثاني عشر بعنوان "مناهج التعليم وتنمية التفكير"،

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ،كلية التربية– جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٥–٢٦ يوليو (٨٧– ١٣٠).

- عبدالرحمن ، أنور حسين، وعدنان حقي شهاب زنكنه ، (٢٠٠٧) : الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، ط ٢ ، مطابع شركة الوفاق للطباعة ، بغداد.
- _____ ، (٢٠٠٦) : الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، دار الكتب والوثائق ، بغداد.
- عطية، محسن علي، (٢٠٠٩): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- عليان، شاهر ربحي، (٢٠١٠): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- قنديلجي ، عامر ابراهيم و ايمان فاضل السامرائي (٢٠٠٩) : تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها ، ط١ ، الوراق للنشر والتوزيع ، عمان .
- محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) : مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، ط١ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة – مصر.
- المحمودي ، محمد سرحان علي (٢٠١٩) : مناهج البحث العلمي ، ط٣ ، دار الكتب ، صنعاء ، اليمن .
- النبيه ، نور الهدى اياد ، (٢٠٢٠) : مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتب العلوم والحياة للمرحلة الاساسية الدنيا وتصور مقترح لإثرائها ، رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة – فلسطين .
- نوفل ، محمد بكر ، وفريال محمد ابو عواد (٢٠١٠) : التفكير والبحث العلمي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .

- وتوت ، علي سليم كنكون ، (٢٠١٨) : تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية على وفق معايير المؤسسة البريطانية (CFBT) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، العراق .

المصادر الاجنبية

- Luna Scott, C. (2015). The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight Working Papers Series, Paris.
- Martin, D.I, (1997) : Elementary science Methods, San Francisco: Delmar publishers.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009a). *Framework definitions*. Retrievedon:16/3/2021.Fromhttp://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة علم النفس عند طلاب الصف الخامس الأدبي

أ.م.د. إسماعيل حسن عبد الله
كلية التربية/ ابن رشد/ العلوم الإنسانية

أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة علم النفس عند طلاب الصف الخامس الأدبي

أ.م.د. إسماعيل حسن عبد الله

ملخص البحث:

هدف البحث هو أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة علم النفس عند طلاب الصف الخامس الأدبي، بلغ عدد أفراد عينة البحث (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة. كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات (العمر الزمني وتحصيل الدراسي للابوين) أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها للمجموعتين (عينة البحث) وكذلك اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (٣٠) فقرة من نوع (الاختبار متعدد)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث. وتوصل إلى نتيجة هي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي على طلاب المجموعة الضابطة. أما التوصيات ان أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي اثبت فاعليته في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة علم النفس والتشوق إليها، وساعدت في توجيه عملية التعليم بشكل صحيح وزيادة معلومات وقدرات الطلاب نحو الانتباه وتركيز وفهم المادة والاعتماد على النفس في حل مشكلاتهم العلمية.

Abstract

The effect of Roberts Sample for Learning Design in Psychology Education at Fifth Literary Class Students

The Researcher Assistant Professor Dr. Ismael Hassan Abdullah

College of Education /IbnRushid for Human Sciences

The research objective is the effect of Roberts sample for learning design in psychology education at Fifth literary class psychology students .The number of the research sample subjects reached to (30) students in experimental group and (30) students in control

group .The research equalize among the students of the two groups in variables (age and education of the parents) .The researcher made teaching plans for the subjects that decided to teach for the two groups (the research sample) .Also the researcher made education test that includes (30) items from the type of (the test from multiple) .The resea5rher used the suitable statistical methods for the research .The researcher reached to a result which is the supremacy of the experimental group that were studied according to Roberts sample for learning design on the students of control group students .The recommendations are : the Roberts sample for learning design approved its effectiveness in increasing the education of students of fifth literary class students in psychology subjects and interesting in it .It also helped him in guide the leaning process in correct way , increase information and students' abilities toads intention , concentration and understand the subject and depend on themselves in solve their scientific problems .

الفصل الأوَّل: مشكلة البحث

تعد المناهج الدراسية في المرحلة الإعدادية كانت ولا تزال مركز اهتمام وزارة التربية هدفها هو تحسين المناهج وتطويرها بما يناسب التطورات الحاصلة في مختلف نواحي الحياة (العلمية والاجتماعية والتكنولوجية) والاخذ بمبدأ الجودة في بنائها الا ان هنالك الكثير من الانتقادات التي وجهت إلى تدني المخرجات التعليمية وذلك بسبب بناء المواد الدراسية على نحو خاص مادة مبادئ علم النفس لطلبة الصف الخامس الأدبي واتباع طرائق تدريس تقليدية التي تتصف بالتركيز على التلقين والحفظ. وهذه الطرائق قد تؤدي إلى تكليف الطلاب بحفظ قدر كبير من المادة وتذكرها واسترجاعها التي تحد من القدرة على تحقيق الأهداف التربوية وزيادة الانجاز وتحقيق التقدم العلمي. وسعياً من الباحث في تشخيص المشكلة وتحديد أسبابها اعتمد على استطلاع ميداني من خلال اعداد استبانة استطلاعية وزعت على عينة من المدرسين ومدرسات مادة علم النفس بلغ عددهم (٢١) مدرساً ومدرسة في مديريات تربية (الكرخ١ والكرخ٢) وكان السؤال هو (ما

مستوى التحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة علم النفس). واتضح من خلال اجاباتهم انخفاض مستوى التحصيل لأسباب كثيرة منها يتعلق بـ الكتاب المدرسي وهو المصدر الوحيد للمعلومات، وضعف معرفتهم بأنماط تعليم الطلبة. وانطلاقاً من هذه المشكلة سعى الباحث إلى إجراء دراسة تهدف إلى (أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل مادة علم النفس عند طلاب الصف الخامس الأدبي) واعتماد الاستراتيجيات والنماذج والأنشطة والوسائل التعليمية في عرض الموضوعات واستعمال أساليب التقويم المختلفة ووضع تدريس مبادئ علم النفس في المسار التعليمي الصحيح الذي يحقق الأهداف التربوية المرغوبة لتزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق والقضايا والمبادئ المختلفة من خلال إيجاد وتحليل وتفسير وحل المشكلات.

أهمية البحث

نحن نتعايش مع عصر تدفقت فيه المعرفة الإنسانية وتنامت الانجازات في مختلف الميادين العلمية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية كما هو معروف ان الأحداث وتغيرات وتحولات الألفية الثالثة اتجها انعكاساتها على العملية التربوية بشكل عام ومن نتائج هذا التقدم والتطور بروز كثير من المآثر العلمية التي أثرت في حياة الفرد والمجتمع وغيرت من أنماط تفكيرهم وسلوكهم ووظيفة التربية في هذا العصر أخذت أهميتها تزداد في إحداث التغير الشامل نتيجة التطور العلمي كماً ونوعاً فازدادت امال الشعوب نحو التقدم والرقي ومن هنا لابد ان تأخذ التربية مكانة رفيعة ومسؤولية واسعة في ان تبدل وتعدل برامجها وخططها التربوية حتى تتلائم المفاهيم والمعلومات الجديدة للطلبة (بني عامر، ٢٠١٢، ص١٥).

ومن هنا بدأت الأساليب التدريسية ونماذجها في دخول مرحلة التطوير وتعمل على خلق فرص للمتعلمين لاكتساب الخبرات والمفاهيم والحقائق وتطوير المواقف والقيم والميول والاتجاهات وأنماط التفكير (القحطاني، ٢٠٠٣، ص ٥١) ويعد التنظيم التعليمي من أساليب التدريس الحديثة التي تدرس الإجراءات والأساليب المناسبة لتحقيق النتائج التربوية المرغوبة ثم تسعى لتطويرها وتحسينها وكذلك يتوافق مع الهندسة يقوم المهندس

برسم الرسومات والاشكال والتوزيع الداخلي للمنزل ومن ثم إجراء التعديلات والتغيرات لتحقيق الهدف الذي يسعى اليه. فضلاً عن ان المدرس يخطط لمشاركة الفصول الدراسية واختيار الأساليب والطرق وأساليب التدريس والأنشطة المناسبة لموضوع الدراسة ثم إجراء التعديلات اللازمة لتحقيق الأهداف المحددة. (العيسوي، ٢٠١٢: ص١٨١) ان علم النفس يسهم بدور مهم في العملية التعليمية في مختلف جوانبها ويعد من المناهج المهمة لكونه من المواد القريبة من حياة الفرد والإنسان. وقد زاد الاهتمام في معظم البلدان بهذه المناهج من حيث التخطيط والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم وله دوراً واضحاً في تشخيص المشكلات وحلها فهو يزود المدرسين بالمعرفة العلمية المنظمة المتعلقة بالعملية التعليمية وتساعدهم على اتخاذ القرارات الملائمة تجاه المتغيرات ذات العلاقة بعملية التعليم (الزبيدي، ٢٠١٤، ص ٦٨).

يرى الباحث ان علم النفس يسهم بتزويد المدرسين بالمعرفة النظرية المتعلقة بالدافعية والعوامل المرتبطة بها وأهميتها في عملية التعليم ويوفر لهم المعرفة التطبيقية وكيفية اثارتها والحفاظ عليها.

ويعد أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي من النماذج الحديثة يساعد على تطوير العملية التعليمية ورفع مستوى العلم وزيادة تحصيل الطلاب الذي جاء لمل بعض الثغرات في النماذج التي سبقت ذلك يقوم هذا النموذج شرحاً عن مستوى متى يبدأ التصميم بالتعلم وعندما ينتهي يربط عملية تصميم التصميم مع إدارة المشروع ويوفر تقييماً واسعاً لكل خطوة (Brown,1981, p.224)

وتكمن أهمية البحث الحالي من خلال الجوانب التالية:-

١. قد يسهم نموذج روبرتس للتصميم التعليمي في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة علم النفس وزيادة تحصيلهم الدراسي.
٢. تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال نماذج تعليمية ومنها أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي ومعرفتهم بأهميته.

٣. مواكبة التطورات العلمية والتطور السريع الذي يحدث في مجالات الحياة في دول العالم لذلك هنالك حاجة ملحة للانفتاح على العالم علمياً واستعمال نماذج في مجال التعليم في مراحل الدراسية بطريقة واقعية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة علم النفس.

فرضية البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في مادة علم النفس ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث

١. طلاب الصف الخامس الأدبي إعدادية الروابي للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية الكرخ/٢ للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠).
٢. كتاب علم النفس المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للفصل الأوَّل والثاني.

تحديد المصطلحات

١. أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي عرفه (جري ٢٠٠٩) بأنه أنموذج علمي متكامل ومنتظم ومتسلسل ومنسق وهي طبيعة مستمرة توفر شرحاً عن متى يبدأ التصميم التعليمي كما يقدم تنظيماً واسعاً لكل خطوة تتطلب العديد من المتطلبات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة لنوع معين من المتعلمين في مدة زمنية محددة (جري، ٢٠٠٩، ٢٩).

التعريف الإجرائي: انه أنموذج تعليمي ذو طبيعة علمية متسلسلة ويقدم تفسيراً متى يبدأ التصميم التعليمي وهو إدخال تعليمي مثير للاهتمام لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة علم النفس.

٢. التصميم لغةً: كلمة تصميم (Design) مشتقة من الفعل صمم أي عزم ومعنى بعد التمحيص دقيق للأمور من جميع جوانبها وتوضع النتائج بأنواعها المختلفة. (الحيلة، ٢٠٠٣، ص٢٥).

التعريف الإجرائي: وهي عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة من اجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع وتساعد المدرس على إتباع أفضل الطرائق التعليمية في اقل وقت جهد ممكن.

التحصيل: عرفه (زاير، ٢٠١٣) بأنه مجموعة من المثيرات التي يستجيب لها المتعلم وباستطاعته ان يستعيدها بنحو مستمر ومتى شاء لانها ناتجة عن ترتيب معرفي مسبق مبني على نحو سلسلة أفكار تكون حاضرة عند المتعلم. (زاير، ٢٠١٣، ١٥٦).

التعريف الإجرائي: هو ما يحصل عليه طلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي المعد من الباحث لموضوعات مادة علم النفس.

الفصل الثاني: الاطار النظري و دراسات سابقة

الإطار النظري: أهمية التصميم التعليمي

تكمن أهمية التصميم التعليمي في محاولة بناء جسر بين نظريات التعلم والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس) بهدف تحسين العمليات التعليمية والتربية وكذلك يهتم بفهم طرائق تصميم التعليم وتطويرها وتحسينها واستمراريتها عن طريق وصف وتصوير أفضل الطرائق التعليمية التي عن طريقها تأخذ القرارات المناسبة حول الطرائق التعليمية التي يجب استعمالها ونتيجة لذلك يقدم علم التصميم التعليمي الأشكال والخرائط المقننة التي تصف وتصور الطرائق التعليمية الفعالة لتعليم محتوى دراسي معين على وفق شروط خاصة (الراوضيه، ٢٠١٣، ص٢٤) وقد ظهر مفهوم تصميم التعليم على مدى العقود القليلة الماضية نتيجة للجهود الكبيرة المبذولة في مجال علم النفس وخاصة في مجال نظريات التعليم والوسائل الحديثة للتكنولوجيا.

موقع التصميم التعليمي من تكنولوجيا التعليم المعاصرة:

يعد تصميم التعليم جزء من تكنولوجيا التعليم منهجية في التفكير وليس حلاً جاهزاً وهي نظام وليس أداة تدخل في كامل عمليتي التعليم والتعلم وليس في موضوع فيها تهتم بالأهداف وليس بالوسائل تركز على المعدات والمواد والجهود الإنسانية وليس على احد منها، تنظم لتعلم كل فرد بالمجموعة وليس نظام تعلم المجموعة وليس نظام المجموعة خلق وابتكار وليس مستويات اعتيادية تقويم كامل لعمليتي التعلم والتعليم من خلال المردودات التعليمية وهي تطوير وإنماء كذلك حل المشكلات. تعني استعمال التعليم لتحقيق التعلم وتستعمل منحت النظم في تحليل نظم التعليم وتركيبها وتقويمها وفي ضوء هذه التحليلات فإنه أهم محددات المواد التعليمية في مفهوم التقنيات التعليمية هي كالآتي:-

١. التقنيات التعليمية عنصر من عناصر التعليم والتدريس المدخلة.
٢. تستعمل المواد التعليمية لتقديم ميزة تقنية لا تستطيع العناصر الإنسانية تقديمها بحدود قدراتهم البيولوجية.
٣. ان تحمل تقنيات التعليم نظم مثيرات اللازمة للاستجابات التعليمية.
٤. ان فاعلية التقنيات التعليمية يجب ان تخضع للتقويم والقياس
٥. يجب ان تصمم التقنيات التعليمية من اجل تعلم كل طالب. (العجيلي، ٢٠١١، ص١٨)

بدايات تصميم التعليم:

انبثق علم تصميم التعليم من العلوم النفسية أهمها العلوم السلوكية والعلوم الإدراكية المعرفية وهي على النحو الاتي:-

العلوم السلوكية: يعد العالم الأمريكي (سكنر) من اوائل الذين ارسوا قواعد علم تصميم التعليم بدراساته التي نشرها حول استراتيجية التعليم المبرمج. ومن العلماء الذي ساعدوا في ظهور تصميم التعليم (جيلبرت وميرل وجروبر، وجانيه، وماركل، وهورن).

وبذلك ساهموا بطريقة أو أُخرى في إنشاء علم تصميم التعليم ونموه بما قدموه من نماذج واستراتيجيات شكلت نموذجاً للمصمم التعليمي لكي يقتدي بها في أثناء عملية التصميم.

العلوم الإدراكية المعرفية:

ومن العلماء المعروفين الذين اسهموا في تطوير علم تصميم التعليمي (لاند، وسكندورا، واندرسون، وريجني، وجون ونستون) ان العلوم الإدراكية المعرفية قد أسهمت إلى جانب المدرسة السلوكية في انشاء علم تصميم التعليم ونموه وتطويره بما قدمته من استراتيجيات إدراكية معرفية شكلت نموذجاً لمصمم التعليم لكي يقتدي به في أثناء عملية التصميم. (الرضوانية، ٢٠١٣: ٩٧).

نظريات التصميم التعليمي:

أولاً: نظرية (ميرل) للعناصر التعليمية:

اعتمدت هذه النظرية على فريضتين أساسيتين هما:-

١. ان عملية التعليم تتم ضمن إطارين.

أ. عرض المادة التعليمية أو شرحها أو توظيفها أو تعليمها.

ب. السؤال عن هذه المادة التعليمية أو اختبارها يمكن استعمال هذين الإطارين مع نمطين من أنماط المحتوى التعليمي من وجهة نظر (ميري) هما الأفكار العامة والأمثلة التي توضحها.

٢. ان نتائج عملية التعليم يمكن تصنيفها بما يلي:-

أ. نوع المحتوى التعليمي المراد تعلمه (حقائق، مفاهيم، مبادئ، إجراءات).

ب. مستوى الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعليم (تذكر، تطبيق، اكتشاف).

ثانياً: نظرية (رايجيلوث) التوسعية:

تناولت تنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى الموسع الذي تناول تنظيم مجموعة من المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق والمعلومات التي تكون محتوى وحده دراسية أو منهجاً دراسياً يتعلم في سنة أو فصل أو شهر، انبثقت التوسعية من مفاهيم

النظرية المعرفية في علم النفس كمفاهيم المدرسة الجشطلتية التي تؤمن بأن التعليم عن طريق الكل وليس الجزء. أما نماذجها نموذج تصميم محتوى التعليم ومحتوى المبادئ ومحتوى الإجراءات. (طوالبة، ٢٠١٥، ٧٥).

ثالثاً: نظرية المخطط المعرفي:

التي تشمل على فكرة تمثيل المعرفة في الذاكرة ويمثل مخطط البناء المعرفي للأشياء والأحداث كمجموعة من العلاقات فهمنا للأشياء تؤدي إلى فهم التعلم وتوجيه والاستدلاء عليه. (ابو عظمة، ٢٠١٦، ١٠٥).

فوائد التصميم التعليمي:-

يستفيد المدرس والمتعلم والمجتمع بشكل كبير من التصميم التعليمي ومنها:-

أ. لفت الانتباه إلى الأهداف التعليمية:-

ب. يزيد من فرص النجاح والمدرس في تدريس المواد.

ج. يعمل على توفير الوقت والجهد.

د. تسهيل التواصل والتفاعل والتنسيق بين الأعضاء المشاركين في تصميم وتنفيذ العملية التعليمية.

هـ. يقلل من حدة التوتر التي قد تنشأ بين المدرسين بسبب الارتباك في استعمال الطرق التعليمية العشوائية. (جري، ٢٠١٠، ٦٧).

خطوات التصميم التعليمي

تتكون من تسع خطوات وهي:-

١. تحليل المحتوى التعليمي.

٢. تحديد السلوك المدخلي.

٣. تحليل المهمة.

٤. كتابة الأهداف الادائية.

٥. تطوير استراتيجية التعلم.

٦. تنظيم المحتوى التعليمي.

٧. تطوير المناهج التعليمية.

٨. تصميم عملية التقويم التكويني وتنفيذها.

٩. تحديد التصميم بحسب الحاجة (سرايا، ٢٠٠٧، ص ٨٧).

المشاركون في عملية تصميم التعليم:

اولاً: مصمم التدريس:

هو الشخص الذي يرسم الإجراءات التعليمية وينسقها في خطة مرسومة ومدروسة وهنالك ثلاث ادوار يمكن لمصمم التدريس ان يؤديها:-

١. ان يكون مصمماً فقط.

٢. ان يكون مستشاراً.

٣. ان يكون عضواً في فريق أو قائداً له.

ثانياً: المدرس:

يضع خطة التدريس ولديه معلومات كاملة عن المتعلم وعن الأنشطة والإجراءات وكذلك متطلبات المناهج الدراسية ويكون قادر على تنفيذ عناصر التخطيط ولديه امكانية لتجريب خطة تدرس متقدمة. (الرواضة وآخرون، ٢٠١٣، ص٥٨).

ثالثاً: اختصاصي الموضوع:

هو الشخص المؤهل الذي يمكنه من تقديم المعلومات حول الموضوع ويكون مسؤولاً عن دقة المحتوى الوارد في الأنشطة.

رابعاً: المقوم:

مساعدة المدرسين في تطوير أدوات التقييم لإجراء الاختبارات لتصميم تعلم الطلاب وقدرته على جمع المعلومات والتحليل والتفسير من خلال مرحلة تنفيذ المناهج الدراسية وتصميمات التدريس والأحكام بشأن الجودة والفعالية. (عبد وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٠٦).

دراسات سابقة:

التي تناولت أنموذج ربوترس للتصميم التعليمي

دراسة العجيلي (٢٠١١):

هدف الدراسة هو التعرف على اثر أنموذج روبرتس العنقودية في تحصيل طلبة الصف الثاني في موضوع التاريخ ومواقفهم تجاههم. تم اختيار عينة من طلبة الصف الثاني في المدارس الصباحية في المديرية العامة لقسم التربية في محافظة واسط/ الصويرة اختارت الباحثة قصدياً متوسطة (فاطمة بنت الأسد للبنات) اختارت الباحثة مجموعتين بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة وأصبحت عينة البحث (٦٠) طالبة وكافأت الباحثة في المتغيرات (العمر الزمني والمستوى التعليمي للوالدين) وقامت الباحثة بأعداد اختبار جمع بأثر رجعي يتكون من (٤٠) فقرة من أنواع الاختبار المتعدد موزعين على المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) استعملت الباحثة بعد الانتهاء من التجربة الاختبار البعدي أما الوسائل الإحصائية فهي (اختبار T-Test) معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، معادلة سبيد مان بروان، أما النتائج تفوق المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفقاً لنموذج روبرتس العنقودية في التاريخ على المجموعة التجريبية اللواتي درسن بطريقة الاعتيادية وساعد في توجيه عملية التعليم والأهداف المحددة بشكل واضح. (العجيلي، ٢٠١١، ١٥).

دراسة جري (٢٠٠٩):

هدف الدراسة هو تأثير النماذج المنهجية النموذجية (جيردش وروبرتس) على التحصيل والتفضيل المعرفي لموضع تدريس المواد الاجتماعية. اختار الباحثة عينة من طلبة الصف الرابع معهد إعداد المعلمين، بلغت عينة الدراسة (٧٨) طالباً وزع (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية على وفق أنموذج جيرولاش (٢٨) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية على وفق (روبرتس) و(٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة استعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل للتفضيل المعرفي أعدَ اختباراً يتكون من (٤٠) فقرة كما اعد اختباراً للتفضيل المعرفي يتكون من (٢٠) فقرة. موزعة على مستويات بلوم الستة

(الفهم، و المعرفة، والتطبيق، والتحليل، والتثبيت، و التقويم) استعمل الوسائل الإحصائية (التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، معادلة شيفيه) كانت النتائج إيجابية على مستوى الانجاز المعرفي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

الفصل الثالث: إجراءات البحث ومنهجيته

١. منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه لانه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج. (ابو حويج، ٢٠٠٢، ص٦٠).

٢. التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي من أدق المهام التي تقع على عاتق الباحث. (العزاوي، ٢٠٠٨، ١١٠) اختار الباحث تصميماً جزئياً ذا الضبط جزئي وشكل (١) يوضح ذلك.

شكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

٣. مجتمع البحث وعينته:-

لغرض تطبيق التجربة وقع الاختيار على إعدادية الروابي الأدبية وتتكون المرحلة الخامسة من الشعب التالية (أ، ب، ج، د) اختار الباحث عشوائياً شعبتي (أ + ب) لتكون ميداناً لإجراء البحث وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة على جميع المعلومات الخاصة بطلاب الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) وتشمل سجلات الطلاب لتنظيم المعلومات المطلوبة لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث اختار الباحث شعبة (أ) لتشمل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة علم النفس على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي والبالغ عددهم (٣٤) طالباً وشعبة (ب) لتشمل المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٣٢) طالباً التي تدرس مادة علم النفس بالطريقة الاعتيادية وبعد استبعاد الطلبة

الراسبين والبالغ عددهم (٦) طلاب بواقع (٤) طلاب في شعبة (أ) و(٢) طلاب في شعبة (ب) وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع عينة البحث

المجموعة والشعبة	المتغير المستقل	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد أفراد العينة النهائية
التجريبية (أ)	أنموذج روبرتس	٣٤	٤	٣٠
الضابطة (ب)	أنموذج روبرتس	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٦	٦	٦٠

٤. تكافؤ مجموعتي البحث:-

كافئ الباحث مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها:-

أ. العمر الزمني محسوباً بالأشهر: بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١٢٥) شهراً بانحراف معياري (٣.٧٣٢) ومتوسط المجموعة الضابطة (١٢٣.٧٠) شهراً وبانحراف معياري (٣.٥٧٣) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذْ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٣٧٨) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢.٠) بدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني والجدول (٢) يوضح ذلك.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٢٥	٣.٣٧٢	٥٨	١.٣٧٨	٢.٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٢٣.٧٠	٣.٥٧٣				

ب. التحصيل الدراسي للآباء:

أظهرت نتائج تحليل البيانات الخاصة بتحصيل الدراسي للاباء باستعمال مربع كاي ان قيمة (كا٢) المحسوبة (٦.١٨) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧.٨٢) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣) وجدول (٣) يوضح التحصيل الدراسي للآباء.

المجموعة	العينة	ابتدائي	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥	٧	٧	١١	٣	٠٦١٨	٧٠٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧	٩	٨	٦				

ج. التحصيل الدراسي للأمهات:-

أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع (كا٢) ان قيمة (كا٢) المحسوبة بلغت (١.٥٥٤) وهي أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣) وهذا يعني ان مجموعتي البحث (عينة البحث) متكافئتان. وجدول (٤) يوضح ذلك

المجموعة	العينة	ابتدائي	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٨	٥	٩	٨	٣	١.٥٥٤	٧.٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦	٦	٩	٩				

٥. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي الفصل الدراسي الأوَّل للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠) إذْ بدأت التجربة في ٢٠١٩/١٢/٢ الاثنين وانتهت يوم الثلاثاء ٢٠١٩/١٢/٣١.

٦. مستلزمات البحث:-

أ. تحديد المادة التعليمية: كانت المادة الدراسية موحدة لطلاب عينة البحث وهي على وفق مفردات الكتاب المنهجي مبادئ علم النفس المحدد من وزارة التربية (الفصل الأوَّل والفصل الثاني).

ب. اعداد الخطط التدريبية: وهي مجموعة من التدابير التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعلم. ويتم وضعها كارشاد وتوجيه لعمل المدرس ولكنها مرنه وقابلة للتعديل أو التغير (المسعودي وصلاح ٢٠١٤، ٨١) اعد الباحث عدد من الدروس النموذجية لتدريس طلاب مجموعتي البحث (عينة البحث) على وفق أنموذج (روبرتس) وبلغ عددها (٥٠) خطة لكل مجموعة تم عرضها على السادة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وملحق (١) لابداء ارائهم وملاحظاتهم في ضوءها تم التعديل اللازم وصبحت الخطط صالحة للتطبيق.

ج. تحديد الأهداف السلوكية: يعد تحديد الأهداف السلوكية امراً في غاية الأهمية في عملية التدريس كونها الأساس في كل خطوة أو فعالية من فعاليات التدريس (عطية، ٢٠٠٨، ٨٢) وقد اعتمد الباحث في تحديد الأهداف السلوكية للمادة المقررة للتجربة على المستويات الثلاث لتصنيف بلوم Bloom وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق) لذلك بلغت الأهداف السلوكية (٣٠) هدفاً سلوكياً وبعد عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبراء حصلت (٨٥%) إذْ تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها لذلك بقى (٢٥) هدفاً أصبحت جاهزة للتنفيذ. جدول (٦) يوضح ذلك.

ت	الفصول	مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم			المجموع
١	الأوَّل	٦	٧	٢	١٥
٢	الثاني	٥	٤	١	١٠
المجموع		١١	١١	٣	٢٥

د. جـدول المواصـفات (الخريطـة الاختباريـة): اعـد الباحـث جـدول المواصـفات لموضوعات مادة علم النفس معتمداً على عدد الأهداف السلوكية وأهميتها النسبية في ضوء المستويات الستة للمجال المعرفي من تطبيق بلوم (Bloom) جدول (٧) يوضح ذلك

الفصول	المحتوى	عدد الأهداف	الأهمية النسبية	محتويات الأهداف						المجموع
				المعرفة ١٣.٣٣%	الفهم ٣٣.٣%	التطبيق ٧.٤١%	التحليل ٢١.٤٨%	التركيب ١٧.٧٨%	التقويم ٦.٨٧%	١٠٠%
الفصل الأوّل	علم النفس وبداياته	١٣	٩.٦٣%	١	١	٢	١	١	١	٧
	فروع علم النفس	٢٥	١٨.٥٢%	٢	٢	١	١	٢	١	٩
الفصل الثاني	الدوافع والانفعالات	١١	٨.١٥%	٢	٢	١	٢	١	١	٩
المجموع		٤٩		٥	٥	٤	٤	٤	٣	٢٥

٧. توزيع الحصص:-

جدول (٥) يوضح توزيع الحصص

اليوم	المجموعة التجريبية	الوقت	الضابطة	الوقت
الأربعاء	الدرس الأوَّل	٨.١٥	الدرس الثاني	٩.٥
الخميس	الدرس الأوَّل	٨.١٥	الدرس الثاني	٩.٥

٨. أداتا البحث:

أ. **الاختبار التحصيلي:-** تعد الاختبارات التحصيلية واحدة من أكثر أدوات القياس والتقويم ويتم استعمالها لقياس مستوى تحصيل المتعلمين ويعطي فكرة عن قدرات المتعلمين المعرفية والإمكانات العلمية (حسين، ٢٠١١، ص١٣٧).

ب. صياغة فقرات الاختبار: اعد الباحث اختباراً موضوعياً اختبار (من متعدد) ذو بدائل الثلاث واحدة صحيحة واثنان خاطئتان وقد صيغت فقرات الاختبار لكل

هدف سلوكي مع المستوى المعرفي وتكون الاختبار من (٣٢) فقرة كما موضح في ملحق (٢).

ج. **صدق الاختبار:** استعمل الباحث نوعين من الصدق هما (الصدق الظاهري) هو إلى أي درجة يظهر الاختبار معد لقياس ما تم تصميمه من اجله (الكبيسي، ٢٠٠٧، ص ١٩٤) عرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في (طرائق التدريس والقياس والتقويم) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحيته وسلامة صياغته اعتمد الباحث نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء المحكمين لقبول الفقرة ضمن الاختبار وفي ضوء ذلك تم تعديل وحذف بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة (٨٠%) من الآراء، لذلك بقيت (٣٠) فقرة كما هو موضح في ملحق (٢).

د. **صدق المحتوى:** بين صدق المحتوى مدى تمثيل الاختيار التحصيلي لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط فقرة الاختبار بمحتوى الهدف (الدليمي، ٢٠١٤، ص١١٧).

هـ. **التطبيق الاستطلاعي:** (وضوح الفقرات والتعليمات). طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية الجولان بلغ عدد (٢٥) طالباً بهدف التثبت من وضوح الفقرات الاختبار وتعليماته وحساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة وقد تبين ان فقرات الاختبار جميعها واضحة ومفهومة وان متوسط الزمن المستغرق هو (٤٥) تم حسابه باستعمال المعادلة التالية:-

$$\text{متوسط الزمن المستغرق} = \frac{\text{زمن الطالب (١) + زمن الطالب (٢)+ زمن الطالب (٣) + وسواها}}{\text{عدد الطلاب}}$$

و. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:-

يعد التحليل الإحصائي أمر ضروري لفقرات الاختبار لتحسينها أو انه استخراج معامل صعوبة الفقرات ومعامل تمييزها وتحديد فعالية البدائل الخاطئة (Nuann ally, 1974, 260) لذلك تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي بلغ عددهم (١٠٠) طالباً في مدرستي إعدادية الحكيم للبنين وإعدادية المعراج للبنين، ومن المدارس التابعة لمجتمع البحث وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحث درجات الطلاب تنازلياً ثم اختار الباحث عينتين متطرفتين العليا والدنيا وبنسبة (٢٧%) لأنها أفضل نسبة تقدم لنا مجموعتين بأكبر حجم واقصى تباين ممكن وقد بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٥٠) طالباً (scannaell, 1972, 205) وفيما يأتي توضيح الإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أ. **معامل صعوبة الفقرات:-** بعد ان حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٠.٣٢و ٠.٧٤) وان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة على وفق معيار (أيبل) إذَا كان معدل صعوبتها بين (٢٠%) و(٨٠%) (Ebel, 1972, 140).

ب. **تبـين فقـرات الاختبـار:** القوة التميزيـة للفقـرة تعنـي قـدرة الفقـرة علـى التمييـز بـين المجموعتين العليا والدنيا. (كوافمة، ٢٠١٠، ص ١٥٠) لذلك بعد حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت أنها محصورة بين (٣١%) و(٧٩%) وان فقرات اختبار تعد مقبولة.

ج. **فعاليـة البدائل الخاطئـة:** تزداد فاعلية البديل الخاطئ كلما ازدادت قيمته في السالب (حسين، ٢٠١١، ص ٤٠٠) وبعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة ظهر ان فقرات الاختبار والتحصيل البعدي (من متعدد) قد جذبت إليها طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا لذلك تقرر الإبقاء عليها جميعاً.

د. **ثبات الاختبار:** لاستخراج معامل ثبات الاختبار التحصيلي سحب الباحث عشوائياً (٥٠) ورقة اختبار من عينة التحليل الإحصائي البالغ (١٠٠) طالب استعمل معادل

(الفاكرونبـاخ) لانـها مؤشـر انسـاق درجـة كـل فقرة مـن فقـرات الاختبـار وكـذلك اتسـاق فقرات الاختبار كله (Anastaisi, 1998, 95) وبعد معالجة البيانات اتضح ان معامل الثبات قد بلغ (٧٩%) يعد معامل ثبات جيد، ان الاختبار يعد موثوقاً به إذَا بلغ معامل ثباته (٦٧%) فأكثر (Helges, 1966, p.25).

هـ. **التطبيق النهائي للاختبار**: طبق الباحث الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث (عينة البحث) في مبادئ علم النفس يوم الخميس ٢٠٢٠/١/٢.

الوسائل الإحصائية:

١. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:**

$$T = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_1^2(n_1-1)+S_2(n_2-1)}{n_1+n_2-2}} \times \frac{1}{n_1} \times \frac{1}{n_2}}$$

٢.

معامل الصعوبة= $\frac{\text{ن ص ع+ ن ص د}}{\text{٢ ن}}$

٣.

معامل التمييز للفقرة= $\frac{\text{ن ص ع− ن ص د}}{\text{٢/١ (ع+ د)}}$

فاعلية البدائل الخاطئة= $\frac{\text{ن ع م − ن د}}{\text{ن}}$

(حسين، ٢٠١١، ص ١٣٧)

معامل الفاكرونباخ= $\frac{\text{ن− مج ع}^{٢}\text{ف}}{\text{ن−١ ع}^{٢}\text{ س}}$

مربع كاي= $\frac{\text{مج (ل− ق)}^{٢}}{\text{ق}}$

الفصل الرابع: عرض النتائج والتوصيات والمقترحات

نتائج الاختبار التحصيلي

بلـغ متوسـط الحسـابي لـدرجات المجموعـة التجريبيـة (٢٧.٥٦) بـانحراف معيـاري (٢.٨٦) ومتوسـط درجـات المجموعـة الضـابطة (١٨.٨٣) بـانحراف معيـاري (٣.١٢) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين ظهر ان الفرق ذو دلالـة إحصـائية، فقد كانـت القيمـة التائيـة المحسـوبة (١١.٣٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجـة حريـة (٥٨) وهذا يدل علـى تفوق طـلاب المجموعـة التجريبيـة الـذين درسـوا مـادة علم النفس وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة علم النفس على وفق الطريقة الاعتيادية وجدول (٨) يوضح ذلك.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٧.٥٦	٢.٨٦	٥٨	١١.٣٤	٢.٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	١٨.٨٣	٣.١٢				

تغير النتيجة:

يعزو الباحث نتيجـة تفوق المجموعـة التجريبيـة الـذين درسـوا علـى وفـق أنمـوذج روبرتس للتصميم التعليمي الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي إلى الأسباب التالية:-

١. أن التـدريس علـى وفـوق أنمـوذج روبـرتس للتصـميم التعليمـي سـاعد الطـلاب علـى استيعاب ما قرءوا من الموضوعات الدراسية وإدراكها مما أدى إلى زيادة حبهم لمادة علـم الـنفس وازديـاد نشـاطهم وجعلهـم أكثـر فاعليـة ونشـاط يطـوروا مهـارات اسـتيعابهم للمادة.

٢. ان أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي جعل من الطلاب بؤرة التركيز والنشاط ومحور أساسي ومشاركة فعالة في عملية التعليم وكان ذلك حافزاً لهم وجاذباً لانتباههم وإفساح

المجال للطلاب في إظهار قدراتهم في المناقشة والحوار والرسم الإبداعي وإبداء آرائهم مما أسهم في فاعلية أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في التحصيل.

٣. اعتماد أنشطة تعليمية صفية ولا صفية وأساليب متنوعة في أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي مما أدى إلى تشجيعهم على التعلم الذاتي في بناء المعرفة وتحويلها من مجرد نصوص مكتوبة إلى مخططات تشابه الذاكرة في عملها في بناء المعرفة.

الاستنتاجات

١. ان أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي اثبت فاعلية في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة علم النفس والتشوق إليها.

٢. ساعد هذا النموذج في توجيه عملية التعليم لتحقيق الأهداف التربوية بشكل صحيح وتنمية قدرات الطلاب في التطوير الإيجابي وفقاً لاحتياجاتهم وإثارة بما سهم وتشجيعهم على تقصي الحقائق والمعلومات وتشويقهم إلى متابعة المادة والإقبال على دراستها.

التوصيات

١. اعتماد أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في تدريس طلاب الصف الخامس الإعدادي لفعاليته في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم النفس.

٢. الاهتمام باستعمال استراتيجيات تدريس حديثة تقوم على أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في معالجة المادة الدراسية مدعومة بوسائل وأنشطة تعليمية تؤدي إلى تفاعل الطلاب وزيادة أنشطتهم في الموقف التعليمي.

٣. تنظيم ورش عمل لمشرفي المواد التربوية والنفسية ومدرسيها بهدف تدريبهم على كيفية توظيف البرامج التعليمية المبنية على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي.

٤. مراعاة اللجان المسؤولة عن إعداد المناهج بأعتماد أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في بناء البرامج التعليمية والتصاميم. التعليمية– التعليمية والمناهج الدراسية.

المقترحات

١. إجراء دراسات تعتمد أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي في مواد دراسية أو مراحل دراسية أُخرى.
٢. إعداد برنامج تدريسي على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي لتدريب مدرسي ومدرسات المواد التربوية والنفسية.
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أُخرى غير التحصيل مثل (الميول، والاستيفاء والدافعية والتفكير الإبداعي والناقد).

المصادر

المصادر العربية

١. بن عامر، محمد رائد (٢٠١٢) قضايا في اصول التربية، ط١، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، دار اليازوردي، الاردن.
٢. القحطاني، دوسر ياهل (٢٠٠٣)، التربية في الوطن العربي بين الواقع والطموح، ط١، دار الاحساء، السعودية، الرياض.
٣. العيسوي، عبد الرحمن محمد، (٢٠١٢)، سيكولوجية المواطنة الصالحة، منشورات الحلبي الحقوقية، ط١.
٤. الزبيدي، بلال جاسم نصيف، (٢٠١٤) إثر برنامج تعليمي- تعليمي قائم على المدخل الفسلفي لتدريس مكانيك الكعبي في إكساب المفاهيم وتنمية التفكير التأملي والقيم المحاسبة لدى الطلبة كلية التربية/ ابن الهيثم، إطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
٥. جري، خضير عباس، (٢٠٠٩)، إثر أنموذج المنظومي لـ (جيرلاش أيلي) والعنقودي لـ (روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة اصول تدريس مادة الاجتماعيات، جامعة بغداد/ كلية التربية، ابن رشد، رسالة دكتوراه منشورة.

٦. الحيلـة، محمـد محمـود (٢٠٠٤)، تصـميم التعلـيم، ط١، دار وائـل للنشـر والتوزيـع، عمان.
٧. زايد، سعد علي وآخرون (٢٠١٣)، الموسوعة الشاملة، استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج، ط، دار المرتضى، بغداد، العراق.
٨. الرواضية، وآخرون، (٢٠١٣)، التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط١، دار زمزم للنشر، عمان، الاردن.
٩. العجيلي، صدام جليل عباس (٢٠١١)، إثر أنموذج روبرتس العنقودي في تحصيل طالبـات الصـف الثـاني المتوسـط فـي مـادة التـاريخ واتجاهـاتهن نحوهـا، الجامعـة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.
١٠. طوالبـة، هـادي وآخـرون، (٢٠١٥)، طرائـق التـدريس، ط١، دار المنـاهج للنشـر والتوزيع، عمان، الاردن.
١١. جري (٢٠١٠)، التقنيات التربوية، ط١، دار وائل للطباعة والتصميم، بغداد.
١٢. سـرايا (٢٠٠٧) التصـميم التعليمـي والـتعلم ذو المعنـى، ط٢، دار وائـل للنشـر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٣. عبيـدة، ماجـد وآخـرون، (٢٠١٠)، أساسـيات تصـميم التـدريس، ط١، دار صـفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٤. الكبيسي، عبد الواحد ناصر (٢٠٠٧)، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
١٥. الـديلمي وآخـرون، (٢٠١٤)، البحـث العلمـي اسسـه ومفاهيمـه، ط١، دار رضـوان، عمان، الاردن.
١٦. حسـين، عبـد المـنعم خيـري، (٢٠١١)، القيـاس والتقـويم، ط١، مركـز الكتـاب الاكاديمي، عمان، الاردن.
١٧. ياسين حميد وآخرون (٢٠١٢)، القياس و التقويم للطالب الجامعي، مكتبة اليمامة، بغداد.

١٨. المسعودي، محمد حميد وآخرون (٢٠١٤)، طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار صفاء.

المصادر الاجنبية

1- Brown, H, D. (1981). Teaching by principles . 2nd ed. Addison Wislay Longman Inc.

2- Nuannally , I, G. psychometric theory . New York. McGraw. Till company, 1974.

3- Ebel, R. L. (1972). Essential of education measurement New Jersey , Prentice-Hall

4- Hedges, W., D.. testing and evaluation for the sciences , California: Worth, 1966.

ملحق (١) أنموذج خطة تدريسية في مادة علم النفس للمجموعة التجريبية على وفق أنموذج روبرتس للتصميم التعليمي.

الوسائل التعليمية:

استعمل الباحث (السبورة، الاقلام الملونة)

سير الدرس:

المقدمة (٥) دقائق.

الباحث:

تكلمنا في الدرس السابق عن فروع علم انها تنقسم إلى قسمين هما نظرية وفروع تطبيقية وموضوعنا اليوم هو يقترن عند الناس عامة بعلم النفس وهو الشخصية.

العرض (٣٠) دقيقة.

الباحث: ماذا تعني كلمة الشخصية؟

الطالب: الشخصية مشتقة من كلمة لاتينية (persona) والتي تشير إلى الاقتنعة التي يستعملها الممثلون في المسارح اليونانية.

طالب آخر: أو هي المظهر الخارجي فهو وجه عام يعرفه الأفراد للاشخاص المحيطين به.

الباحث: أحسنتم، ما هو تعريف نظرية الشخصية؟

الطالب: مجموعة من الافتراضات فهي اطار تقع في داخله البيانات لملاحظتنا العامة عن الآخرين.

الباحث: أحسنت، اذكر النظريات؟

الطالب: نظرية التحليل النفسي.

طالب آخر: النظرية السلوكية.

طالب آخر: احسنتم جميعاً. من هو مؤسس نظرية التحليل النفسي؟

الطالب: العالم النفسي فرويد.

الباحث: كيف قسم الشخصية فرويد؟

الطالب: قسمها إلى ثلاث مستويات من الوعي هي الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور.

الباحث: أحسنت، ماذا تقصد بالشعور واللاشعور وما قبل الشعور؟

الطالب: الشعور يشمل كل الإحساسات والتجارب التي نكون واعين بها في أي لحظة.

طالب آخر: اللاشعور هو بؤرة أو مركز التحليل النفسي ويشمل الغرائز والرغبات والأماني التي توجه وتحدد سلوكنا.

طالب آخر: ما قبل الشعور هو مخزن كل الذكريات والمدركات الحسية والأفكار.

الباحث: بارك الله فيكم. اذكر ديناميات الشخصية عند فرويد؟

الطالب: الهو، والأنا، والأنا الأعلى؟

الباحث: أحسنت، ماذا تعني كل واحدة منها؟

الطالب: الهو تعني ذات الدنيا، الأنا تعني الذات الواقعية. الأنا الأعلى تعني الذات العليا والمثالية.

الباحث: أحسنتم جميعاً أذن ما هي وظائفهم؟

الطالب: الهو وتعني الذات وظيفتها تحمل منم اجل تجنب الالم وزيادة اللذة عن طريق اهتمامها بخفض التوتر.

الباحث: أحسنت، اذكر وظيفة الأنا؟

الطالب: هي قادرة على إدراك بيئة الفرد والتلاعب فيها بطريقة عملية وهي تعمل وفقاً لما يسميه فرويد مبدأ الواقع.

الباحث: جيد. ما هي وظيفة الأنا الأعلى؟

الطالب: وهي مجموعة من القوى الأميرة أو المعتقدات الفعالة وغالباً تكون لا شعورية حيث يستعملها الفرد منذ الطفولة وتشمل أفكاره.

الباحث: أحسنتم، من صاحب النظرية السلوكية؟

الطالب: العالم النفسي سكنر.

الباحث: جيد. ماذا تقصد بالنظرية السلوكية؟

الطالب: هي محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو صفائه أو مادته.

الباحث: احسنتم. ماذا نقصد بالعقاب؟

الطالب: هو الحدث الذي يعني الاستجابة والذي يؤدي إلى إضعاف الاستجابة في تعقب ظهور العقوبة.

الباحث: جيد، اذكر أقسام العقاب؟

الطالب: العقاب الإيجابي والعقاب السلبي.

طالب آخر: العقاب الإيجابي هو ظهور صوت مستقر (مؤلم) للفرد بعد استجابة ما يؤدي إلى أضعاف هذه الاستجابة.

طالب آخر: العقاب السلبي: هو استبعاد حدث سار للفرد يعقب أي استجابة مما يؤدي إلى اضعافها أو اختفائها.

الباحث: احسنتم جميعاً.

التقويم (٥ دقائق)

وجه الباحث للطلاب عدد من الأسئلة للتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

- عرف مفهوم الشخصية؟ ما هو رأيك بنظرية سكنر؟
- ما الفرق بين الشعور واللاشعور؟
- عدد نظريات الشخصية؟ عرف النظرية؟
- الواجب البيتي.

اكتب تقريراً موجزاً عن النظريات التالية

١. الشخصية.
٢. السلوكية.

ملحق (٢) الاختبار التحصيلي

١. مؤسس المدرسة السلوكية هو العلم النفسي.
أ- واطسن ب- افلاطون ج- ارسطو
٢. قسم فروع علم النفس إلى قسمين هما
أ- نظرية تطبيقية ب- جزئية وكلبة ج- معرفية وسلوكية
٣. ان الفروع التي تهتم بالمعرفة النفسية هي:
أ- العلمية ب- النظرية ج- الاجتماعية
٤. العالم النفسي الذي افتتح اول مختبر هو:
أ- جيمس ب- كوهلر ج- فونت
٥. البداية الحقيقية لعلم النفس عام:
أ- ١٩١٢ ب- ١٧٧٨ ج- ١٨٧٩
٦. علم النفس الذي يدرس مراحل النمو الإنساني هو:
أ- علم نفس الشواذ ب- علم نفس النمو ج- علم النفس الاجتماعي
٧. ترى مدرسة الجشطلت يجب ان يركز علم النفس على:
أ- الكل ب- الجزء ج- الجزء والكل
٨. علم النفس الذي يدرس سمات الشخصية والفروق الفردية بين الناس هو:
أ- الشواذ ب- الشخصية ج- المجتمع

٩. يعرف انه العلم الذي يدرس سلوك.

أ- الإنسان ب- الحيوان ج- الكائن الحي

١٠.من انقلابات المهمة التي اصابت علم النفس على يد العالم.

أ- دارون ب- سكنر ج- فرويد

١١.المؤسس الأوَّل لعلم النفس هو؟

أ- ارسطوا ب- ديكارت ج- افلاطون

١٢.اول مختبر لعلم النفس التجريبي اسسه العالم؟

أ- واطسن ب- كوهلر ج- فونت

١٣.السلوك يتكون من نوعين هما؟

أ- رئيسي وفرعي ب- داخلي وخارجي ج- جزئي وكلي

١٤.المدرسة التي اهتمت بوصف بناء أو التركيب النفسي للإنسان؟

أ- الوظيفية ب- السلوكية ج- النائية

١٥.من اهتمامات المدرسة الوظيفية هو دراسة.

أ- الوظائف العقلية للإنسان ب- الشخصية ج- الشعور

١٦.التحليل النفسي عند فرويد هو

أ- طريقة فنية للعلاج ب- طريقة تعزيزية للعلاج ج- بنائية للعلاج.

١٧.يطلق على مكونات الجهاز العصبي بـ

أ- الاعصاب ب- الدماغ ج- الغدد

١٨.من فروع علم النفس التطبيقية لفهم العمليات النفسية والمرتبطة بالصحة والمرض.

أ- المهني ب- الصحة ج- العيادي

١٩.يعتبر علم النفس النمو والفارق ضمن الفروع.

أ- التطبيقية ب- النظرية ج- النفسية

٢٠.العلم الذي اكد على الاختلافات بين الأفراد في الوظائف النفسية هو

أ- علم النفس ب- الشواذ ج- النمو د- الشخصية

٢١.العلم الذي اكتشف المبادئ والقوانين هو علم النفس

أ- العام ب- الجنائي ج- الاكلينكي

٢٢.توجد غدتان تقعان في المخ هما

أ- الصماء ب- الدرقية ج- النخامية والصنوبرية

٢٣.اختص علم الجنائي في مجال

أ- الصحة ب- الجريمة ج- التربية

٢٤.العلم الذي اهتم بتطبيق النظريات والأساليب النفسية في ميدان التربية هو علم النفس.

أ- العيادي ب- الرياض ج- التربوي

٢٥.علم النفس التجريبي يتطلب اختيار عينتين هما

أ- التجريبة والضابطة ب- الفردية والجماعية ج- المنظمة وغير المنظمة

٢٦.ان علم النفس البيئي يهتم بدراسة

أ- المهنة ب- التلوث البيئي ج- الصحة

٢٧.قسم فرويد الشخصية إلى ثلاث تركيبات

أ- الهو والأنا ب- الهو والأنا والأنا الأعلى ج- الحسية والحركية والترابطية

٢٨.توصل سكنر إلى وضع جداول للتعزيز منها

أ- ثلاث ب- خمس ج- ربع

٢٩. هنالك عدد من الحاجات الفطرية التي تشير إلى سلوك الفرد وتوجيهه هو العالم

أ- فرويد ب- ماسلو ج- بافلوف

٣٠. علم النفس الذي يطلق عليه العبادي أو السريري هو

أ- القياس النفسي ب- الارشادي ج- الاكلينيكي

الحاجة الاستعراضية وكشـــــف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر

أ.م.د. احمد عبد الكاظم جونـــي
كلية الآداب – جامعة القادسية

الحاجة الاستعراضية وكشـــف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر

أ.م.د. احمد عبد الكاظم جونـي

مستخلص البحث

تُشير الدراسات النفسية والتربوية إلى أنَّ حاجات الفرد سواء النفسية أو الجسمية لها أهميتها كونها تعد قوى محركة توجه السلوك نحو هدف معين ، وأن تأثير عدم إشباعها لا يقتصر على الفرد نفسه وإنما ينتقل أثره إلى البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ، إذ أنَّ هذه الحاجات لا يتحدد ظهورها أو أثرها في جانب واحد من الشخصية وإنما يشمل الشخصية بجوانبها كافة بصفتها نظام متكامل، وتُعد الحاجة الاستعراضية (Exhibitional Need) من الحاجات النفسية الشائعة لدى الطلبة المراهقين ومن هم في بداية الرشد ، وانَّ الحاجة الاستعراضية تختلف باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للفرد حيث يختلف الأفراد في أهمية إشباع هذه الحاجة لديهم ، لأن الحاجة الاجتماعية والنفسية ذات طبيعة ديناميكية مما يجعلها في تغيير مستمر وان كان هذا التغيير نسبياً ويتوقف على طبيعة الفرد ومتغيرات البيئة التي يتفاعل معها.

و يُعد كشف الذات (Self-Disclsure) من الأمور التي تُيسر عملية التفاعل الاجتماعي وتحدد دور الفرد في علاقاته مع الآخرين إذ أنَّ كشف الذات جوهر الاتصال الشخصي وجزء لايتجزء من تفاعل الفرد مع من حوله فالفرد الذي يقوم بكشف ذاته للاخرين يكون قادراً على التواصل معهم ، فكشف الذات استراتيجية مهمة لتوافق الفرد وتواصله مع ذاته والاخرين .

وعلى الرغم من الجهود التي تُبذل لرعاية المراهقين من ذوي ضعاف البصر في المجالين الاجتماعي والتربوي إلا أن هذه الجهود تبقى بحاجة إلى نتائج البحوث النفسية، ونظراً لاهتمام الباحثين في الآونة الاخيرة بدراسة الخصائص النفسية للمراهقين بصورة عامة ولذوي ضعاف البصر منهم بصورة خاصة وبناءً على ماجاءت به الأدبيات والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث استهدف هذا البحث تعرف الحاجة

الاستعراضية وكشف الذات لدى الطلبة المراهقين من ذوي ضعاف البصر في المرحلة الإعدادية ، إذ بلغ عدد أفراد العينة(100) طالباً وطالبة من ضعاف البصر اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة ، ولقياس هذين المتغيرين تم بناء مقياس للحاجة الاستعراضية تكوّن بصيغته النهائية من(19) فقرة ، وبناء مقياس اخر لكشف الذات تكون بصيغته النهائية من (20) فقرة واستُخرج لكل من المقياسين مؤشرات الصدق، والثبات وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة . وقد أشارت نتائج البحث الى أن الطلبة من ذوي ضعاف البصر ليس لديهم حاجة للاستعراضية والكشف الذات وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة الاستعراضية وكشف الذات لدى عينة المراهقين من ضعاف البصر واختتم البحث ببعض التوصيات والمقترحات.

Exhibitional Need, Self-Disclsure For Adolescents From Visually Impaired

As.Pr.Dr.Ahmed Abdulkadhim Johni
college Arts- university Al –Qadisiyah

Abstract

Psychological and educational studies indicate that the individual's needs, both psychological and physical, are important because they are driving forces that direct behavior toward a particular goal. The effect of not satisfying them is not limited to the individual, but rather affects the environment in which he lives and interacts with them. The exhibition need is one of the psychosocial needs of adolescent students and those of early adulthood. The need for review varies according to the cultural, social and economic level. Where individuals differ in the importance of satisfying this need, because the social and psychological need is of a dynamic nature, making it a constant change, although this change is relatively dependent on the nature of the individual and the variables of the environment with which he interacts. .

Self-Discsure is one of the things that facilitate the process of social interaction and determines the role of the individual in his relations with others since self-disclosure is the essence of personal contact and an integral part of the interaction of the individual with

the person around him who reveals himself to others be able to communicate with them, Self-disclosure is an important strategy for the individual's compatibility and communication with himself and others. .

Despite the efforts made to care for adolescents with low vision in the social and educational fields, these efforts still need the results of psychological research, and given the interest of researchers in the recent study of the psychological characteristics of adolescents in general and visually impaired them in particular and based on the literature The previous studies examined by the researchers targeted this research to identify the need for review and self-disclosure among the visually impaired students in the preparatory stage. The number of the sample (100) students from the visually impaired was chosen by the method Simple randomness, These variables were based on a measure of the need for review, which is in the final form of (19) paragraphs, and the construction of a measure of self-disclosure in the final form of (20) paragraph, For each of the two measures, indicators of validity and reliability were extracted by using appropriate statistical means. The results of the research indicated that students with vision impairment do not have a need for self-examination and self-examination, and there is a positive correlation between the need for demonstration and self-disclosure among the sample of visually impaired adolescents. The research was concluded with some recommendations and suggestions.

الكلمات المفتاحية : الحاجة الأستعراضية ، كشف الذات ، المراهقون ، ضعاف البصر

١-١ مشكلة البحث :

إنَّ حاجات الفرد سواء النفسية أو الجسمية لها أهميتها كونها تعد قوى محركة توجه السلوك نحو هدف معين ، وأن تأثير عدم إشباعها لا يقتصر على الفرد نفسه وإنما ينتقل أثره إلى البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ، إذ أنَّ هذه الحاجات لا يتحدد ظهورها أو أثرها في جانب واحد من الشخصية وإنما يشمل الشخصية بجوانبها كافة بصفتها نظام متكامل (الزيني ،1969 :363).

ويعتقد فروم(Fromm) أن فهمنا لسلوك الفرد لا بد أن يُبنى على تحليلنا الدقيق لحاجاته ، ويحدد خمسة حاجات نوعية ناجمة عن وجود ظروف اي فرد وهي: (**الحاجة إلى الانتماء ، و الحاجة إلى التعالي ، و الحاجة إلى التجذر ، الحاجة إلى أطار مرجعي**) ، وأنه لا يمكن فهم الجوانب النفسية للفرد إلا بفهم هذه الحاجات (كفافي ،1990: 404).

فضلاً عن ذلك يرى بعض علماء النفس من المختصين في مجال الحاجات أمثال (ماسلو) أنَّ عملية عدم الإشباع المتوازن لحاجات الفرد تؤدي إلى سوء التوافق والشعور بالتوتر والصراعات المختلفة وقد تدفع بالفرد نحو الانحرافات الأخلاقية ، فتجعله يعيش في بيئة غير مستقرة وغير قادر على مواجهة الأزمات مما يدفعه إلى الهرب منها بدلاً من مواجهتها ، وبالتالي يكون فرداً غير قادر على فهم ذاته التحكم بعواطفه وانفعالاته ورغباته(أحمد وبركات ،1978: 30) .

وتُعد الحاجة الاستعراضية (Exhibitional Need) من الحاجات النفسية الشائعة لدى الطلبة المراهقين ومن هم في بداية الرشد إذ أشار جاكسن وجوبا (Jackson & Guba , 1957) في دراستها أن الحاجة الاستعراضية حاجة ملحة لدى طلبة الجامعة أكثر من عينة المدرسين ، كذلك تختلف هذه الحاجة باختلاف النوع (ذكور، إناث) إذ توصلت دراسة (الشيخ ، 1978) إلى أن الإناث أكثر حاجة للاستعراضية في نهاية المراهقة وبداية الرشد أما دراسة (Passewark & Sawyer , 1973) فتوصلت إلى نتائج مختلفة إذ إظهرت الدراسة إلى أنَّ هناك فرق لصالح الذكور في الاستعراضية ، في حين توصلت نتائج دراسة (سلمان ،1990) إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في الحاجة الاستعراضية ، وانَّ الحاجة الاستعراضية تختلف باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للفرد حيث يختلف الأفراد في أهمية إشباع هذه الحاجة لديهم ، لأن الحاجة الاجتماعية والنفسية ذات طبيعة ديناميكية مما يجعلها في تغيير مستمر وان كان هذا التغيير نسبياً ويتوقف على طبيعة الفرد ومتغيرات البيئة الذي يتفاعل معها(المالكي،2006: 5).

وبما أنَّ العلاقات الاجتماعية الحميمة من الحاجات الاجتماعية الضرورية في حياة الفرد وتوافقه مع البيئة وهي التي تدفعه إلى ملاحظة الآخر ومحاولة فهمه كون الفرد لا

يستطيع مواجهة الحياة من دون مساعدة الآخرين، فهو يولد بحاجة حب الاجتماع التي تدفعه ليكون مع غيره من الافراد كون العزلة عن الآخرين تفقده إنسانيته وتجعل حياته ليست ذات معنى وتفقده الثقة بنفسه (جورارد ، 1988: 169).

يُعد كشف الذات (Self-Disclsure) من الأمور التي تُيسر عملية التفاعل الاجتماعي وتحدد دور الفرد في علاقاته مع الآخرين إذ أنَّ كشف الذات جوهر الاتصال الشخصي وجزء لايتجزء من تفاعل الفرد مع من حوله فالفرد الذي يقوم بكشف ذاته للاخرين يكون قادراً على التواصل معهم ، فكشف الذات استراتيجية مهمة لتوافق الفرد وتواصله مع ذاته والاخرين(المهداوي والطائي،144:2015) و يؤكد هامانز (Hamanz) أن كشف الذات يُعد جزءاً أساسياً وحيوياً في علاقات الافراد وتفاعلهم سواء بأظهار الأفكار والمشاعر أم التجارب الماضية أم الود والمحبة ، وعليه يحتاج كل فرد الى أن يكون قريباً من فرداً آخر أنفعالياً وأن يشاركه بمشاعره الذاتية ، وهذه الحاجة هي حاجة إنسانية فريدة (العمري وجرادات،2015: 302). ويبدو أن للبيئة وطبيعة التنشئة الاجتماعية وثقافة الفرد تأثيراً مهماً في مستوى كشف الذات إذ لم تشر أية دراسة عراقية أو عربية إلى تمتع مجتمعات هذه البيئة بكشف ذات عالٍ ، فقد أجمع أغلبها على إنخفاض مستوى كشف الذات فيها ومن هذه الدراسات(دراسة جرادات 1995 ؛ ودراسة الباكر 1997 ؛ ودراسة العبادي 1998 ، ودراسة المفتي 2001) ، ويبدو أن موضوع الفرق في كشف الذات لصالح الإناث لم يحسم بعد كما يدعي(Cozby) حيث أظهرت نتائج دراسات أخرى أنه ليس هناك فرق دال إحصائياً في كشف الذات بين الذكور والإناث، ومن هذه الدراسات: (Cunnigham 1982 ; Hacker 1985 ; Garcia & Geisler 1988 ; Tschon 1990) (ذياب،8:2005).

على الرغم من الجهود التي تُبذل لرعاية المراهقين من ذوي ضعاف البصر في المجالين الاجتماعي والتربوي ، إلا أن هذه الجهود تبقى بحاجة إلى نتائج البحوث النفسية ، إذ يعاني بعض الطلبة من ذوي ضعاف البصر من ارتفاع مستوى القلق لديهم، وذلك لاعتقادهم بصحة عدد من الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة ذات الصلة بعلاقاتهم مع الافراد الاخرين (الخطيب والحديدي،2009: 167). فضلاً عن أنَّ مرحلة

المراهقة هي مرحلة حرجة بحاجة إلى الاهتمام والرعاية النفسية وذلك لخصوصية هذه المرحلة العمرية وما تشمله من تغيرات تؤدي في كثير من الأحيان إلى شّد نفسي وضغوط تجعل منهم افراداً في أمس الحاجة إلى المتابعة النفسيةحتى يمكن تهيئة المناخ الملائم لمساعدة هذه الفئة على تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي . وبناءً على ما تقدم يحدد الباحث مشكلة البحث بالإجابة عن تساؤل رئيس هو: هل أن المراهقين من ذوي ضعاف البصر لديهم حاجة استعراضية وكشف للذات ؟

١-٢ أهمية البحث :

يُشير (مواري) إلى أنَّ حاجات الإنسان تتفاعل بشكل مستمر مع الضغوط التي يواجهها لذا فإن أفعال الفرد لا يمكن أن تفهم بشكل تام إلا بالرجوع إلى حاجاته ، والضغوط التي يعاني منها ، والعلاقة بينها . وقسَّم موراي الحاجات إلى (12) اثنتا عشر حاجة جسمية (Viscerogenic) و (28) ثمانية وعشرون حاجة نفسية (Psychogenic) والحاجة الاستعراضية إحدى الحاجات النفسية وتتمثل بالحاجة لجذب انتباه الافراد الآخرين وتحقيق ذلك عن طريق المظهر وترك انطباعات على الآخرين بشكل متعمّد بحيث يجعل الفرد نفسه مرئياً ومسموعاً وأن يستثير الآخرين لجذب النظر من خلال تصرفاته أو إيماءاته أو إسلوب التصنع في لغته ، كما تعني أن الأفراد يستعملون وسائل معينة عند وصف ذاتهم لترك الانطباعات الايجابية عند الاخرين ، فإضافة إلى التعبيرات اللفظية هنالك السلوك غير اللفظي مثل مرافقة أفراد معينين والتفاعل معهم ، والاهتمام بالمظهر الجسمي ، والتصنع في تناول الطعام ، فهذه كلها تخدم وظيفة التحكم بانطباعات الآخرين (المالكي،2006: 4).

مما لا شك أن جميع الافراد يسعون للتميز والظهور الذي يرضي طموحاتهم ويعكس ما لديهم من قدرات وإمكانيات تستحق الظهور وتحظى بالإعجاب والإشادة والتقدير من الآخرين وهذا حق مشروع للجميع ولا غرابة فيه ما لم يصل إلى حد التباهي والمغالاة عن بلوغه ، أما أولئك الذين يبحثون عن الشهرة والظهور لمجرد الظهور دون أن تكون لديهم ثمة قدرات أو حتى إمكانيات تذكرُ لا شك أنهم لا يحظون بالقبول والرضا والاستحسان داخل المجتمع وقد يتبنى بعضهم إلى القيام بسلوكيات مخالفة للقيم والعادات

من أجل جذب الانتباه لهم (الدهلكي ، 1995 : 16)، ويُشير(Ghel , 1966) أن البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد وما تحملها من قيم وعادات فضلاً عن المستوى الاقتصادي للأسرة ، ومركزها الاجتماعي والمهني وأساليبها في الحياة وفي تنشأة أبنائها. جميعها عوامل ذات أثر كبير لا ينكر في حياة الفرد وفي قدرته على إشباع حاجاته والتعبير عنها ، وكذلك على تنوع الحاجات التي انعكست منها (القطاني،2011: 7). وتعزز العلاقات الاجتماعية السليمة والناجحة الاتجاه الموجب نحو الذات الذي يعزز بدوره عملية التفاعل الاجتماعي ، ويرى ليفن (Lewin) أن الأفراد بتفاعلهم فيما بينهم يسعون لتحقيق أهدافهم في بناء نسيج من العلاقات التي تحدث فيها أفعال الفرد تلقائياً ، فالمشاعر والتوترات المشتركة تجد متنفساً لها في التعبير عنها بحرية ، ويعد هذا شرطاً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي (ذياب،2:2005). هذا ويفترض هومانز (Homanz) أنه كلما زاد تفاعل الأفراد فيما بينهم وتعرف أحدهم الى الآخر تكون علاقاتهم ايجابية ويسودها الحب والصداقة والتقبل (مليكة ، 1970: 865) ، ويرى جورارد (Jourard) أن العلاقات الشخصية تحتاج الى الانفتاح والثقة والامانة وأنَّ الشخصية السوية هي التي تكون لديها القدرة لتكون معروفة لدى الاخرين ، كما يؤكد أنَّ الدوجماتية في التفكير والانسحاب من العلاقات الاجتماعية يؤثر بشكل كبير في إمكانية تحقيق الفرد لاهدافه وفي انجازه لخططه ، وفي دراسة قام بها (Jourard) أظهرت أنَّ الكشف عن الذات سلوكاً متبادلاً يسبق مستوى الصداقة في العلاقات الاجتماعية من كلا الطرفين(Jourard , 1971:32-33) .

ويعد مستوى كشف الذات المعتدل والمقبول اجتماعياً مرتبطاً بشكل وثيق بالشخصية السوية أكثر من كشف الذات المبالغ فيه أو المحدود جداً ، كما وجدت دراسة لوفت (Luft) أنَّ الفرد الذي يكشف ذاته إلى معظم الافراد يكون مفتقداً للقدرة على التمييز بين الافراد الحميمين وغيرهم ، وفي مايتعلق بمتغير النوع المشمول بالبحث الحالي ظل محوراً لمعظم البحوث التي استهدفت تعرف كشف الذات إذ ظهر في العديد من البحوث أن الإناث يكشفن عن ذواتهن أكثر من الذكور ، وهذا ما أكده كوزبي (Cozby,

1973) من أنَّ الفروق الفعلية في كشف الذات وفق متغير النوع ولصالح الإناث مؤشر للفروق الفعلية بينهما (ذياب،6:2005).

ونظراً لاهتمام الباحثين في الآونة الاخيرة بدراسة الخصائص النفسية للمراهقين بصورة عامة ولذوي ضعاف البصر منهم بصورة خاصة ومنها دراسة (Jenaabadi,2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين المساندة الاجتماعية المدركة والرضا عن الحياة لدى(100) من الطلبة المراهقين من ذوي ضعاف البصر (الفحل،41:2015)، ودراسة (المحتسب والعكر،2017)التي توصلت إلى دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الافكار اللاعقلانية والتوجه نحو الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة

(المحتسب والعكر،314:2017).

١-٣ أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. الحاجة الاستعراضية لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر.
2. دلالة الفرق في الحاجة الاستعراضية لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر وفق متغير النوع (الذكور ، والإناث).
3. كشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر.
4. دلالة الفرق في كشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر وفق متغير النوع (الذكور ، والإناث).
5. العلاقة الإرتباطية بين الحاجة الاستعراضية وكشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر.

١-٤ حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المراهقين من ذوي ضعاف البصر في المدراس الاعدادية، الدراسة الصباحية، في مركز مدينة الديوانية للعام الدراسي 2018-2019 من الذكور والإناث.

١-٥ تحديد المصطلحات :

يتحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية :

١-٥-١ الحاجة الاستعراضية Exhibitional Need:

عرفها كل من :

- موراي (Murray, 1938) :

" محاولة الفرد أن يترك انطباع على الاخرين وأن يكون قابل للرؤيا وأن يسمع وأن يستثير ، ويغري ، ويصدم ، ويوهم ، ويؤنس" (المالكي، 17:2006).

- دافيد وبلنث (David&Plenthe, 1974):

" مبالغة الفرد في مظهره وسلوكه بحثاً عن الشهرة مما يدفعه إلى التصرف أحياناً بتصرفات غير سوية لجذب انتباه الاخرين" (مكي،24:1996).

- المرسي وعبد المقصود 2000:

" حاجة الفرد إلى جذب انتباه الاخرين وضرورة تركيزهم نحوه ، والسعي إلى تحقيق ذلك من خلال مظهره الخارجي أو استعمال العبارات اللفظية " (المرسي وعبد المقصود،322:2000).

- **التعريف النظري** : تبنى الباحث تعريف **(Murray, 1938)** تعريفاً نظرياً بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة في بناء مقياس هذا البحث، وتفسير النتائج .

- **التعريف الاجرائي** : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب بعد إجابته على مقياس الحاجة الاستعراضية الذي تم بناؤه في البحث الحالي .

١-٥-٢ كشف الذات Self-Disclsure:

عرفه كل من :

- جورارد (Jourard, 1971) :

" عملية جعل الذات معروفة للآخرين عن طريق الافصاح عن معلومات خاصة بشخصيته لهم "

(Jourard, 1971:4)

- **بيرسجيد Berscheid 1978 :**

" قدرة الفرد على كشف مشاعره وأفكاره لتكوين مهارة أساسية في تطوير علاقاته مع الآخرين" (ذياب،10:2005).

- **يعقوب 2012 :**

" عملية تبادلية من كشف الاسرار بين الأفراد تؤدي إلى تطوير علاقات بينهم وتساعد في فهم بعضهم البعض " (القرشي،5:2015).

- **التعريف النظري :** تبنى الباحث تعريف **(Jourard ,1971)** تعريفاً نظرياً بوصفه تعريف صاحب النموذج النظري المُتبنى في بناء مقياس هذا البحث، وتفسير النتائج .

- **التعريف الاجرائي :** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب بعد إجابته على مقياس كشف الذات الذي تم بناؤه في البحث الحالي .

١-٥-٣ المراهقة Adolescence: مرحلة نمائية تقع بين مرحلة الطفولة المتاخرة ومرحلة الرشد (الرهوي ،32:2002).

١-٥-٤ ضعاف البصر Visually Impaired: ضعاف البصر فهم من الناحية القانونية الأشخاص الذين تتراوح حدة إبصارهم ما بين ٧٠/٢٠ إلى ٢٠٠/٢٠ في العين الأقوى بعد التصحيح، ومن الناحية التربوية، فالضعف البصري هو عدم القدرة على تأدية الوظائف المختلفة بدون اللجوء إلى أجهزة بصرية مساعدة تعمل على تكبير المادة المكتوبة. (الخطيب والحديدي،2009: 169).

٢-١ إطار نظري :

٢-١-١ الحاجة الاستعراضية Exhibitional Need :

يُشير موراي (Murray) إلى إمكانية تصنيف الحاجات إلى **(حاجات ظاهرة)** تُعبر عن نفسها عادة في سلوك حركي ، و**(حاجات كامنة)** تنتمي إلى عالم الخيال والأحلام فهناك حاجات لا يمكن أن تعبر عن نفسها دون الخروج على العرف أو المعايير التي ينقلها الوالدين عن المجتمع وغالباً ما تعمل هذه الحاجات على المستوى الباطن (لندزي ، 1969 : 235) حيث أن الخيال والأحلام جانبين مهمين في الحياة العقلية ويعملان بصورة متوازية مع التفكير الواقعي ، ويُعد الخيال آلية نفسية دفاعية لتجنب الضغوط التي

يفرضها الواقع على وعي الفرد كما أنه يفيد في إرضاء بعض الدوافع والحاجات التي لا يمكن إرضاؤها في الواقع ، وتُعد الحاجة الأستعراضية من ضمن هذه الحاجات (الظاهرة و الكامنة)، حيث يمكن أن تكون على شكل حاجة ظاهرة أو كامنة وتحمل المضامين السابقة نفسها وأن الفرق بين الشكلين للحاجة الأستعراضية يوضح مدى اشباع تلك الحاجة(المالكي ،34:2006).

أنَّ الفرد وفق نظرية (**الحاجات والضغوط**) لـ (موراي) قوة متحركة وأن حاجاته تتفاعل بشكل مستمر مع الضغوط وعليه فإن أفعاله لا يمكن أن تفهم بشكل تام إلا بالرجوع إلى حاجاته والضغوط التي يعاني منها والعلاقة بينهما (القطناني،12:2011) . كون أن الفرد عندما يعمل على تخفيف تواتراته يهيئ نفسه تجاه أهداف مستحدثة وقد يتعامل مع الحاجات التي تُستثار عنده والضغوط التي يتعرض لها بطرائق ومبادىء مختلفة ومن أهم هذه المبادىء هي:

- أنَّ الحاجات على شكل هرمي و تصبح هذه الحاجات ملحة إذ لم تُشبع مثل الحاجة إلى تجنب الخطر تصبح أكثر إلحاحاً من حاجات أخرى مثل الحاجة إلى مساعدة الآخرين أو الرعاية .
- أنَّ مسار الأفعال لإرضاء حاجتين أو أكثر من الحاجات يؤدي إلى انصهار في الحاجات مثال: عندما يُريد فرد ارضاء حاجتين معاً كالحاجة إلى التواد والحاجة إلى رعاية الآخرين قد يظهران في نشاط واحد وهذا مايسمى وفق (موراي) بمبدأ الانصهار أو الذوبان.
- هناك حاجات معينة تُرضى من خلال حاجات أخرى أقل ملحه- بمعنى- أن الحاجات الثانوية تؤدي إلى انصهار حاجات أخرى .
- والمبدأ الأخير هو أن الصراع الذي يحدث بين الحاجات ذات القوى المتكافئة يسبب التوتر ويعتقد (موراي) أن أغلب الأنماط العصابية هي نتائج مباشرة من الصراع الداخلي (عباس، 1996 :223) .

وميزَّ موراي بين مختلف أنماط الحاجات حيث ميزَّ بين الحاجات الأولية والحاجات الثانوية ويرى أن الحاجات الأولية ترتبط بوقائع عضوية مميزة وترجع تماماً إلى إشباعات

جسمية ومن أمثلة هذه الحاجات (الحاجة إلى الهواء ، والماء ، والطعام ، والجنس) أما الحاجات الثانوية ذات الأصل النفسي يفترض أنها تنشأ عن الحاجات الأولية وأنها تتميز بعدم وجود صلة بينها وبين الاشباعات الجسمية ومن أمثلة هذه الحاجات (الحاجة إلى الاكتساب ، والإنجاز ، والتقدير ،والاستعراض) ، كما ميَّز بين الحاجات المتركزة(Facal needs) والحاجات المنتشرة (Diffase needs) فبعض الحاجات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأنواع محددة من الموضوعات البيئية على حين يعمم البعض الأخر بحيث يمكن استخدامه غالباً في أي وقت معين (المالكي ،34:2006). وميَّز ايضاً بين حاجات الأداء، وحاجات الكمال، إذ يطلق مفهوم حاجات الأداء على القيام بمختلف العمليات العشوائية غير المتسقة وغير الوظيفية مثل:(الرؤية والسمع ، والفكر، والكلام ، وغير ذلك)، أما حاجات الكمال فإنها تتضمن أداء شيء على درجة معينة من الإمتياز (شلتز ، 1983 :193) .

أما بالنسبة للضغوط فقد أشار (موراي) إلى أن هناك نوعين من الضغوط هما: **(ألفا)** ويتمثل في الأشياء وسلوكيات الأفراد الموجودة فعلاً وتمثل ضاغط حقيقياً نحو الفرد، أما **(بيتا)** يمثل البيئة على أساس أنها تدرك بشكل محسوس وتخبر من قبل الفرد ، و يرى (موراي) ضغط **(بيتا)** هو الذي يمارس التأثير الأكبر على السلوك ، والضغوط مفهوم يستهدف وصف بيئة الفرد وقد تكون هذه الضغوط موجودة لدى الافراد وقد تختلف باختلاف النوع (الذكور ،والإناث) وباختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حيث أشار (موراي) إلى أن الشخصية الإنسانية هي توفيق بين دوافع الفرد نفسه وبين مطالب واهتمامات الآخرين من خلال عملية التنشئة الاجتماعية حيث تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة ويستمر طوال الحياة ، وأن هناك تفاعل بين الحاجة والضغط وهما اللذان يحددان سلوك الفرد في مواجهة المواقف فالفرد لديه حاجة مستمرة ودائمة للإثارة تظهر من خلال حاجات السيطرة والاستقلال ، والاحترام ، العدوان ، الإذلال ، الإنجاز ، الاستعراضية ، اللعب ، الانتماء ، الرفض ، الاستغاثة ، الرعاية ، التهرب ، الدفاع ، المواجهة ، تجنب الأذى ، النظام ، الفهم ، الجنس بحيث تؤدي كلها إلى زيادة التوتر بدلا من خفضه(المالكي ،35:2006) .

وأن الحاجة الاستعراضية تظهر من خلال إظهار مقدرة الفرد بطريقة تلفت النظر وإعطاء فكرة حسنة عن نفسه وأن يكون موضع اهتمام وانتباه الآخرين (شلتز ، 1983 : 189) . وأن الحاجة للاستعراض هي حاجة لها موقعاً عالياً في البعد التنافسي الافراد يقضون الكثير من وقتهم وطاقتهم للحصول على الاعتراف والاستحسان وأن المكافآت التنافسية كالمناصب والميداليات والألقاب وغيرها دافعاً قوياً للاستعراضية ، وقد أعطى دور مهماً إلى العوامل البيئية في النمو وهو بذلك يتعارض بوضوح مع أغلب منظري التحليل النفسي (المالكي ،35:2006) .

ويعد (موراي) من العلماء القلائل الذين درسوا الحاجات النفسية دراسة مستفيضة ولتفرده في الإشارة إلى الحاجة الاستعراضية موضوع البحث الحالي بشكل واضح بنظريته **(نظرية الحاجات والضغوط)** تبنى الباحث نظريته في بناء مقياس البحث وتفسير النتائج.

٢-١-٢ كشف الذات Self-Disclsure:

يُعد جورارد (Jourard , 1970) أول من أطلق مصطلح كشف الذات (Self Disclosure) بالصيغة التي أصبح فيها هذا المصطلح شائعاً وقد أكد آرجر (Archer, 1980) أنَّ على علماء النفس الاجتماعيين أن يتنازلوا عن شرف الريادة في هذا المفهوم لصالح نموذج العالم (جورارد) لما يمتلكه من خبرة ودراية ومايتضمنه نموذجه النظري من تفسير لهذا المفهوم (الجاجان ونحيلي،123:2016) .

ويرى (جورارد) أن أية عملية تواصلية مع فرد آخر تتوقف على قدرة الفرد بالتعريف بنفسه حتى لو كان ذلك بحد أدنى ، أي تعريف الفرد بأسم ومكان عمله والاشياء التي يحب عملها ورغبة في التواصل مع الآخرين ، فضلاً عن افكاره وتطلعاته وفشله ونجاحه في المواقف التي تلي عمليات الاتصال ، فمن غير المناسب إقحام ذاتنا على الآخرين بسرعة والافصاح عن أنفسنا وأسرارنا للآخرين من دون ان يكون هناك مبرر أو تعارف بسيط ، بالمقابل ان الطرف الآخر سوف لا يبادرنا الحديث والافصاح عن ذاته مالم نفصح نحن عن ذاتنا له بسهولة وصدق، وبشكل عام يكون بعض الأفراد أكثر أستعداداً بشكل طبيعي للكشف عن أنفسهم ، في حين أن آخرين أكثر تردداً فـــــي الكشف عن معلوماتهم الشخصية(Derlage,et,al.,1993:547) . وأنَّ الفرد قبل القيام في الكشف

عن معلوماته الشخصية فإنه ينظر في الموقف والمخاطر المحتملة ، ثم يقرر متى ؟ وأين؟ وكيف ؟ يكشف عنها (Hargie,2011:200).

ويكون كشف الذات في بعض الأحيان غير مخطط له ، فعندما يسألنا فرد ما سؤالاً مباشراً أو يكشف عن معلومات شخصية مما قد يقودنا إلى الكشف بالمثل، في هذه الحالة وحالات مشابهة لا يمكننا إدارة خصوصيتنا جيدًا لعدم وجود الوقت للتفكير في أي مخاطر محتملة، كذلك في حالة وجود سؤال مباشر موجه الينا قد نشعر بالراحة في الإجابة ، قد نقدم إجابة غير مباشرة أو عامة (ذياب،25:2005).

ويعد بعض الباحثون كشف الذات قيمة إيجابية ومطلب للأستقرار والأداء الأنفعالي السليم ، كما يخبرنا الاحساس العادي بأن كشف التفاصيل الشخصية قد يؤدي الى حدوث شيء من ردود الفعل السلبية ، فقد يعد الكشف عن الذات أمراً غير ملائم ويمثل إنهزاماً للذات عندما لا ينفذ في الوقت الصحيح وفي البيئة الصحيحة وأمام الأفراد المناسبين ، ويمكن أن يصبح الكثير من كشف الذات مؤشراً للأزعاج العاطفي ، (Stefanone & Lakaff,2009:110).

ويؤكد (Jourard,1971) أن كشف الذات قد يتضمن مخاطر جسيمة ، فقد يجعل الكشف الخارج عن الحدود من الفرد عرضة للسخرية أو الرفض أو سوء الفهم في أقل تقدير ، إذ قد تستغل عملية الكشف هذه لأيذائه ، وبذلك يصبح الفرد الذي يكشف أو يتحدث عن معلوماته الخاصة به بكثرة أو يكشف عن نفسه لفرد غير مناسب أو في أوقات غير مناسبة في موقع اجتماعي ضعيف ، ويفشل فرد كهذا في تعلم المعايير التي تحكم كشف الذات المناسب ، ومن السهل أيضاً عدّه أقل إنضباطاً أو تكيفاً من الف الذي تعلم الكشف في الأوقات والأماكن المناسبة (Jourard , 1971 :130) .

وضع كوزبي (Cozby) ثلاثة معايير لتمييز كشف الذات من غيره من أشكال الأتصال الأخرى سواء كانت لفظية أو غير لفظية وهذه المعايير:

أ. أحتواء الكشف على معلومات شخصية عن القائم بالكشف عن ذاته .

ب. يتم أيصال معلومات الكشف لفظياً على نحو هادف .

جـ. يجب أن يكون هنالك فرد آخر يستقبل معلومات الكشف ، وأن محتوى الأتصال هو الذات(ذياب،19:2005).

ولما كان الا فراد يختلفون في مقدار ما يفصحون به من معلوماتهم الشخصية للآخرين وهذا مايؤكده لوفت و إنجهام (Luft & Ingham) كون الفرد لا يدرك جميع المعلومات المتعلقة بذاته ، كما أن الآخرين لا يدركون جميع المعلومات المتعلقة بذلك الفرد ، ولتوضيح كيفية حدوث عملية الإفصاح عن الذات فقد طور (Ingham & Luft) نموذجاً أطلقا عليه لقب نافذة جوهاري (Johari Window) حيث تم تقسيم الذات البشرية إلى أربع مناطق رئيسية وكما يأتي:

- **المنطقة المكشوفة:** تحتوي معلومات لا يمكن للفرد إخفاؤها عن الآخرين ، مثل لون الشعر والمظهر العام والوظيفة ، إضافة إلى معلومات يقدمها لهم طواعية.
- **منطقة الأسرار:** وتتضمن معلومات يتعمد الفرد إخفاءها عن الآخرين ، فهناك أمور لا نريد للبعض أن يعرفها عنا، وبالتالي نسعى إلى حجبها عنهم مثال ذلك: قد يخفي الطالب عن والديه أن النتيجة السيئة التي حصل عليها في امتحان ما كانت بسبب تقصيره في الدراسة بينما لا يجد حرجاً من ذكر هذا السبب لأصدقائه المقربين.
- **المنطقة العمياء:** هناك معلومات لا نعلمها عن أنفسنا غير أنها ظاهرة للآخرين ، فقد يظن فرد ما أنه قائد غير ناجح في حين يرى زملاؤه امتلاكه مهارات قيادية جيدة . ولعل أوضح مثال على ذلك نزوع بعض الأفراد إلى تكرار كلمة معينة بشكل مستمر أثناء حديثهم (مثل تكرار كلمة في الحقيقة) أو إحداث حركة لا إرادية عندما تسلط عليه الأنظار (مثل هز الركبة أو ابتسامة).
- **المنطقة المجهولة:** وهي منطقة غير معروفة من الجميع وتمثل جميع أبعاد شخصياتنا والتي لم يتم اكتشافها حتى الآن ، فقد يشعر فرد ما أنه شجاع إلى أن يتعرض لخطر محدق فيكتشف خلاف ذلك. ويمكن تطبيق نافذة (جوهاري) على مجموعة متنوعة من التفاعلات بين الأفراد من أجل مساعدتنا على فهم أجزاء أنفسنا الظاهرة وغير الظاهرة للمساعدة في فهم المفهوم وشكل (٢-١) يوضح ذلك.

	أشياء أعرفها	أشياء لا أعرفها
أشياء يعرفونها	1 المنطقة المكشوفة	2 المنطقة العمياء
أشياء لا يعرفونها	3 المنطقة المخفية	4 المنطقة المجهولة

شكل (٢-١)

تقسيمات نافذة جوهاري

(Luft, 1969:13)

يتضح من شكل (٢-١) أن أحد محاور النافذة يمثل أشياء معروفة لنا ، ويمثل المحور الآخر أشياء معروفة للآخرين ، يحتوي الجزء الأيمن العلوي على معلومات مفتوحة معروفة لنا وللآخرين، و يختلف مقدار المعلومات المعروفة بشكل علني للآخرين وفقًا للسياق العلائقي فعندما نكون مع أصدقاء حميمين من المحتمل أن يكون هناك الكثير من المعلومات في الجزء المفتوح ، وعندما نكون مع عائلة قريبة من المحتمل أيضًا وجود الكثير من المعلومات في الجزء المفتوح، و قد تختلف المعلومات على الرغم من أن أسرتنا تعرف الكثير عن ماضينا وأصدقانا أكثر عن حاضرنا وبالعكس لا توجد الكثير من المعلومات في الجزء المفتوح عندما نلتقي بفرد ما للمرة الأولى بخلاف ما يمكن للفرد الآخر تخمينه بناءً على اتصالنا ومظهرنا غير اللفظي (Greene, ,et,al., 2006:89).

ويحتوي الجزء السفلي الأيسر على معلومات مخفية معروفة لنا وليس للآخرين فعندما نتعرف على فرد ما نقوم بكشف ذاتنا وننقل المعلومات من المنطة المخفية إلى المنطقة المكشوفة ، مما يزيد من واقعنا المشترك وتساعدنا ردود الفعل التي نتلقاها من الآخرين ونحن ننفتح عليها على تشكيل مفاهيمنا الذاتية يحتوي الجزء الأيمن العلوي على معلومات معروفة للآخرين ولكن ليس لنا على سبيل المثال : قد لا نكون مدركين لحقيقة أن الآخرين يروننا كدافع أو كقائد (Luft, 1969:13).

وهكذا فإن الباحث قد تبنيا نموذج (جورارد) بوصفه النموذج المتبنى في بناء مقياس كشف الذات وتفسير نتائج البحث الحالي.

٣-١ إجراءات البحث:

٣-١-١ مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث الحالي من الطلبة المراهقين من ذوي ضعاف البصر في المرحلة الاعدادية بمركز مدينة الديوانية للعام الدراسي (2017-2018) الدراسة الصباحية ، ولعدم توفر إحصاءات رسمية عن افراد المجتمع قام الباحث باختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت (100)[١] طالباً وطالبة من ذوي ضعاف البصر ، بواقع (50) طالباً و(50) طالبةً.

٣-١-٢ مقياسا البحث:

1. **مقياس الحاجة الاستعراضية :**

بعد الاطلاع على المقاييس المُعدة لقياس هذا المفهوم قام الباحث بصياغة (20) فقرة مستوحاة من نظرية الحاجات والضغوط لـ (موراي) تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوما بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء .

- **صلاحية المقياس:** للتعرّف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله عُرض المقياس المكون من (20) فقرة وبأربعة بدائل تتمثل بـ (دائماً ، وغالباً ، وأحياناً ، وأبداً). على (10) من الخبراء المختصين في علم النفس لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، و ملاءمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها وباعتماد نسبة اتفاق (80%)، فأكثر بين تقديرات الخبراء (عودة

[١] تم اختيار العينة عن طريق زيارة الباحث للمدارس الاعدادية في مركز مدينة الديوانية والاختيار العشوائي للطلبة ضعاف البصر بكتابة اسمائهم وسحب عدد منهم لاعطاء فرصة متساوية لكل طالب بالظهور ضمن عينة البحث .

،1993: 157) تم تعديل (4) فقرات، ولم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس، وبهذا يكون المقياس بعد عرضه على الخبراء مكوناً من(20) فقرة.

- **تصحيح المقياس:**استُعمل أسلوب (ليكرت) في وضع بدائل فقرات المقياس ، فإذا كانت إجابة الطالب عن فقرات المقياس ذات **الاتجاه الإيجابي** بـ (دائماً) تعطى له (أربعة درجات) في حين إذا كانت إجابته عن فقرات المقياس بـ(أبداً) تعطى له (درجة واحدة) ، أما إذا كانت الإجابة عن الفقرات ذات **الاتجاه العكسي** بـ(دائماً) فستعطى له (درجة واحدة)، وإذا كانت إجابته عن فقرات المقياس بـ (أبداً) فستعطى له(أربعة درجات).
- **وضوح فقرات المقياس وتعليماته:** للتعرف على مدى وضوح فقرات المقياس، وتعليماته، وبدائله ووضوح لغته فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة طبق هذا المقياس على عينة عشوائية مكونة من (12) طالباً، وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية من ذوي ضعاف البصر، ومن هذا الإجراء تبين أن التعليمات كانت واضحة، والفقرات مفهومة ، وأنَّ الوقت المستغرق للإجابة بمتوسط (7) دقائق .
- **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:** بعد تطبيق المقياس على عينة البحث من المراهقين ذوي ضعاف البصر المكونة من (100) طالب وطالبة ، تمّ اجراء التحليل الإحصائي بأسلوبين هما :

أ . المجموعتان المتطرفتان :

بعد تصحيح استمارات المُجبين على مقياس البحث قام الباحث بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة ثم أخذت نسبة الـ (27%) العليا من الاستمارات بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا التي بلغت (27) استمارة ، ونسبة الـ (27%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا وقد بلغت (27) استمارة، ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الحاجة الاستعراضية استُعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا، والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس(الإمام،1990:114)، وقد تبين أنّ الفقرات كانت مميزة باستثناء الفقرة (10) عند مقايسة قيمتها المحسوبة بالقيمة

الجدولية البالغة (2.01) ومستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (52) ويبين جدول (3-1) ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي):

يُعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ، وهذا يعني أنّ الفقرة تسير بالاتجاه نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi,1976:28) ، ولتحقيق ذلك اعُتمد في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم التطبيق على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبة من ذوي ضعاف البصر ، وأظهرت النتائج أنَّ معاملات الارتباط كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لدلالة معامل الارتباط البالغة (1.95)، وبمستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (98) باستثناء الفقرة (10)، وجدول(3-1) يبين ذلك.

جدول (3-1) القوة التمييزية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس الحاجة الاستعراضية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	2.666	1.000	1.555	0.640	4.862	0.392	دالة
2	2.740	1.129	1.777	0.751	3.688	0.378	دالة
3	3.518	0.642	2.777	0.933	3.396	0.267	دالة
4	3.037	1.018	1.925	0.780	4.499	0.342	دالة
5	2.740	1.129	1.222	0.577	6.219	0.450	دالة
6	2.851	1.133	1.703	0.724	4.436	0.402	دالة
7	3.037	0.854	1.555	0.933	6.084	0.458	دالة
8	2.444	1.050	1.444	0.751	4.025	0.287	دالة
9	2.963	0.517	1.481	0.700	8.843	0.547	دالة
10	1.518	0.893	1.814	0.833	-1.260-	- 0.051	غير دالة
11	2.888	1.187	2.037	1.055	2.786	0.200	دالة
12	2.111	0.974	1.333	0.554	3.606	0.309	دالة

13	1.851	0.988	1.037	0.192	4.204	0.458	دالة
14	2.592	1.308	1.518	0.893	3.523	0.214	دالة
15	3.000	1.074	2.074	0.828	3.546	0.234	دالة
16	2.111	1.086	1.407	0.636	2.905	0.345	دالة
17	2.444	1.154	1.333	0.620	4.405	0.424	دالة
18	2.148	1.063	1.407	0.636	3.106	0.275	دالة
19	2.851	1.199	1.555	0.847	4.587	0.361	دالة
20	2.740	1.163	1.296	0.541	5.849	0.539	دالة

أصبح مقياس الحاجة الاستعراضية مكوّناً من (19) فقرة بعد إجراء التحليل الإحصائي بالأسلوبين المذكورين آنفاً.

- **مؤشرات صدق المقياس:**

يُعد الصدق من الخصائص الضرورية في بناء المقاييس النفسية، لأنّه يُشير إلى قدرة المقياس على قياس الصفة التي وضع من أجل قياسها (فرج، 1997: 360)، واستخرج للمقياس الحالي مؤشرات الصدق الآتية :

أ. **الصدق الظاهري:** يشير(Ebel) إلى أنَّ افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها(Ebel, 1972: 55)، وتحقق هذا المؤشر من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

ب. **صدق البناء** : تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس بأسلوبي المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

- **مؤشرات الثبات:**

يُقصد بالثبات مدى اتساق المقياس في ما يزودنا به من معلومات عن ســـــلوك الأفراد(أبو حطب وصادق،101:1991)، واستعمل في إيجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

أ. **الاختبار– إعادة الاختبار:** أنّ معامل الثبات على وفق هذه الطريقة هو عبارة عن قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد التي نحصل عليها من التطبيق الأول وإعادة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم، وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين(Anastasi,1976:115)، ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من(16) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي ضعاف البصر في المدارس الإعدادية في مركز مدينة الديوانية، وبعد التطبيق الأول بأسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على الطلبة أنفسهم ، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة في التطبيقين ظهر معامل الثبات بهذه الطريقة (0.71)، وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداًعلى استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن .

ب. **معادلة ألفا كرونباخ :** وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى ، وتستند على الانحراف المعياري للمقياس، والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة (ثورندايك وهيجن،79:1989) إذ إنّ الفقرة مقياس قائم بحد ذاته، وباستعمال معادلة (ألفا كرونباخ) للثبات وجد أنَّ معامل ثبات مقياس الحاجة الاستعراضية قد بلغ (0.74) ، وهو معامل ثبات جيد عند مقايسته بمعيار (ألفا) للثبات البالغ (0.70) (Ebel, 1972: 59)، كما يُعد معامل الثبات جيداً إذا كان مربعه (0.50) فأكثر.

- **حساب الدرجة النهائية لمقياس الحاجة الاستعراضية:**

أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من **(19)** فقرة يستجيب في ضوئها المستجيب على أربعة بدائل؛ لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن **يحصل** عليها هي (76)، وأدنى درجة (19)، وبمتوسط فرضي مقداره (47.5).

٢. **مقياس كشف الذات :**

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بهذا المفهوم صيغت (22) فقرة وفق نموذج (جورارد) وتتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث ، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم الباحث بتحديد صلاحيتها، وعرضها على الخبراء .

- **صلاحية المقياس:** للتعّرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، عُرض المقياس المكون من (22) فقرة وأربعة بدائل تتمثل بـ (اتحدث بها دائماً، اتحدث بها غالباً، اتحدث بها أحياناً، لا اتحدث بها ابداً)، على (10) من الخبراء المختصين في علم النفس وهم أنفسهم الذين عُرضَ عليهم المقياس الأول لبيان آرائهم وملاحظاتهم في ما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، و ملاءمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها وباعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر بين تقديرات الخبراء تم قبول الفقرات جميعها من دون استبعاد أية فقرة .
- **تصحيح المقياس:**استُعمل الأُسلوب نفسه الذي ذُكر في وضع بدائل المقياس الأول، كما اعتمد عدد البدائل ذاته في الإجابة عن فقرات هذا المقياس(البدائل الأربعة) ، وكانت طريقة التصحيح نفسها أيضاً.
- **وضوح فقرات المقياس وتعليماته:** للتعرف على مدى وضوح فقرات المقياس، وتعليماته، وبدائله ووضوح لغته فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة طبق هذا المقياس على عينة مكونة من (12) طالباً، وطالبة من ذوي ضعاف البصر وهم أنفسهم الذين طبق عليهم المقياس الأول ومن هذا الإجراء تبين أن التعليمات كانت واضحة، والفقرات مفهومة، وأنَّ الوقت المستغرق للإجابة بمتوسط (7.5) دقائق .
- **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:** تمّ التحليل الإحصائي لفقرات هذا المقياس بأسلوبين، هما :

أ . المجموعتان المتطرفتان :

من أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس كشف الذات استُعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا، والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس تبين أنّ جميع الفقرات كانت مميزة عند مقايسة قيمها المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (2.01)، ومستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (52) باستثناء الفقرتين (19,18) ويُبيّن جدول (٣-٢) ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي):

أظهرت النتائج أنَّ معاملات الارتباط كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لدلالة معامل الإرتباط البالغة (1.95)، ومستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية قدرها (98) باستثناء الفقرتين (19,18)، وجدول (٣-٢) يُبين ذلك.

جدول (٣-٢) القوة التمييزية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقياس كشف الذات

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	1.963	1.091	1.185	0.557	3.298	0.272	دالة
2	3.259	0.712	2.444	1.050	3.337	0.418	دالة
3	2.333	1.240	1.407	0.693	3.385	0.286	دالة
4	3.037	1.055	1.814	0.622	5.183	0.605	دالة
5	1.925	1.141	1.148	0.362	3.376	0.329	دالة
6	3.000	1.000	1.666	0.832	5.326	0.581	دالة
7	2.342	1.240	1.488	0.694	3.445	0.230	دالة
8	2.185	1.272	1.296	0.608	3.275	0.475	دالة
9	3.074	1.268	1.296	0.668	6.441	0.690	دالة
10	3.074	0.957	1.888	0.933	4.604	0.568	دالة
11	3.259	1.095	1.666	0.784	6.143	0.605	دالة
12	3.074	0.873	1.592	0.747	6.695	0.700	دالة
13	2.481	0.975	1.703	0.823	3.166	0.373	دالة
14	2.000	1.074	1.333	0.480	2.944	0.346	دالة
15	2.259	1.129	1.148	0.456	4.739	0.536	دالة
16	2.111	1.154	1.296	0.608	3.244	0.309	دالة
17	2.592	1.009	1.555	0.577	4.632	0.514	دالة
18	1.814	0.878	1.963	0.758	- 0.663	- 0.087	غير دالة
19	1.703	0.953	1.481	0.752	0.951	0.104	غير دالة

20	2.222	1.281	1.518	0.752	2.461	0.427	دالة
21	3.222	0.847	2.074	0.873	4.902	0.603	دالة
22	2.814	1.039	1.370	0.564	6.346	0.737	دالة

- **مؤشرات صدق المقياس:**

استخرج للمقياس الحالي مؤشرات الصدق الآتية :

أ.**الصدق الظاهري:** تحقق هذا المؤشر من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

ب. **صدق البناء** : تحقق هذا النوع من الصدق من خلال اجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس بأسلوبي المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

- مؤشرات الثبات:

استعمل في إيجاد ثبات هذا المقياس الطريقتين الآتيتين:

أ. الاختبار- إعادة الاختبار: لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من(16) طالباً وطالبة من ذوي ضعاف البصر وهم أنفسهم الذين طبق عليهم حساب ثبات المقياس الأول ، وبعد التطبيق الأول بأسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس من جديد عليهم ذاتهم ، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة في التطبيقين ظهر معامل الثبات بهذه الطريقة (0.73) وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداًعلى استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن .

ب. معادلة ألفا كرونباخ : باستعمال معادلة (ألفا كرونباخ) للثبات وجد أنَّ معامل ثبات مقياس كشف الذات بلغ (0.81)، وهو معامل ثبات جيد عند مقايسته بمعيار (ألفا) للثبات البالغ (0.70) و يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا كان مربعه (0.50) فأكثر.

- حساب الدرجة النهائية لمقياس كشف الذات:

أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (20) فقرة يستجيب في ضوئها المُجيب على أربعة بدائل لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (80)، وأدنى درجة (20) وبمتوسط فرضي مقداره (50) .

٣-٢ التطبيق النهائي:

بعد أن استوفى المقياسان شروطهما النهائية من الصدق، والثبات، والقدرة على التمييز، طبق المقياسيين على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبة من ذوي ضعاف البصر – و**هي ذاتها عينة التحليل الاحصائي**– وبواقع (50) طالب، و(50) طالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مركز مدينة الديوانية.

٣-٣ الوسائل الإحصائية :

لمعالجة بيانات هذا البحث استعملت مجموعة من الوسائل الإحصائية باعتماد برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وهذه الوسائل، هي :

1 .الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق الإحصائي بين الوسط الحسابي، والوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياسي البحث.

2.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف القوة التمييزية، وتعرف دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياسي البحث.

3. معامل ارتباط (بيرسون) استعمل في حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، والعلاقة الارتباطية بين متغيري البحث .

٤ . معامل (ألفا كرونباخ) للثبات في حساب الثبات لمقياسي البحث .

- **عرض النتائج وتفسيرها:**

١. تعرف الحاجة الاستعراضية لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر:

تبين أنّ الوسط الحسابي لدى الطلبة من ذوي ضعاف البصر (41.030)، وانحراف معياري (8.382) في حين كان الوسط الفرضي (47.5)، وعند مقارنة الوسط الحسابي لعينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهر أنّ القيمة التائية المحسوبة قد كانت(7.718-)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.98)، وتشير تلك النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (99) ، وأنَّ عينة البحث ليس لديهم حاجة للاستعراضية ، وجدول (٤-١) يُبين ذلك.

جدول(4-1) الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس الحاجة الاستعراضية

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
100	41.030	8.382	47.5	99	-7.718	1,98	دالة

ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها أفراد عينة البحث وما فيها من قيم وعادات وتقاليد تؤثر تأثيراً كبيراً في مدى إشباع الحاجات النفسية، ومنها الحاجة الاستعراضية ، فالبيئة مصدر تهديد للفرد ولا تسمح بإشباع حاجات معينة باعتبارها حاجات غير مهمة أو غير مقبولة للمجتمع وقد يتوقع الفرد العقاب إذا ما صدر منه سلوكاً يتنافى مع ما تعتقده الجماعة من قيم مما يؤدي إلى تجنب هذا السلوك ، وهذا ما أشار اليه (موراي) في أن الشخصية الإنسانية توفق بين حاجات الفرد نفسه وبين مطالب واهتمامات الآخرين (المجتمع).

٢. **تعرف دلالة الفرق في الحاجة الاستعراضية لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر على وفق متغير النوع (الذكور، والإناث):**

كان الوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس الحاجة الاستعراضية (42.200)، وبتباين (7.211) في حين كان الوسط الحسابي للإناث (39.860) ، وبتباين (9.337) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (1.403)، وهي أقل من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أنْ لا فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة من ذوي ضعاف البصر (الذكور، والإناث) على مقياس الحاجة الاستعراضية وجدول (4-2) يبين ذلك.

جدول (4-2) الموازنة على مقياس الحاجة الاستعراضية وفق متغير النوع (الذكور، والإناث)

العينة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
الذكور	50	42.200	7.211	98	1.403	1.98	غير دالة
الإناث	50	39.860	9.337				

قد تعود هذه النتيجة إلى تقارب الطلبة في بيئة اجتماعية تكاد تكون واحدة في قيمها وتقاليدها ، فضلاً عن تواجدهم في بيئة دراسية واحدة اعطتهم الخبرات ذاتها في كيفية التعامل مع حاجاتهم النفسية واختزال البعض منها ، و إدراك ما يسمح به المجتمع.

٣. تعرف كشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر:

ولتحقيق هذا الهدف ظهر أنّ الوسط الحسابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (41.780)، وانحراف معياري (8.434) في حين كان الوسط الفرضي (50)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أنّ القيمة التائية المحسوبة (9.746-)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.98)، وتشير تلك النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (99) ، مما يُشير إلى أنَّ عينة البحث ليس لديهم كشف للذات ويبين جدول (٤-٣) ذلك.

جدول(4-3) الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لدرجات عينة البحث على مقياس كشف الذات

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
100	41.780	8.434	50	99	-9.746	1.98	دالة

جاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة الهدف الأول التي فافراد عين البحث يعيشون في بيئة اجتماعية لاتشجع على سلوك كشف الذات إذ لايمنح الفرد فيها عادةً حرية التعبير عن آرائه ومشاعره وخبراته الماضية لأعتبارات العرف الاجتماعي، والخوف من الرفض أو من استغلال الاخرين لما يكشف عنه مستقبلاً، أو أن عملية الكشف تشكل تهديداً لأمنه النفسي.

٤. تعرف دلالة الفرق في كشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر على وفق متغير النوع (الذكور، والإناث):

ظهر الوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس كشف الذات (44.260)، وبتباين (7.782) ، وكان الوسط الحسابي للإناث (39.300)، وبتباين (8.403) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (3.062) ، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أنّه هناك فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي ضعاف البصر (الذكور، والإناث) على مقياس كشف الذات ولصالح الذكور ويُبين جدول (٤-٤) ذلك.

جدول (٤-٤) الموازنة على مقياس كشف الذات وفق متغير النوع (الذكور ، والإناث)

العينة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
الذكور	50	44.260	7.782	98	3.062	1.98	غير دالة
الإناث	50	39.300	8.403				

يمكن تفسير تدني درجة كشف الذات عند الطالبات الإناث مقايسة بالذكور كون الذكور أقل تعرضاً إلى الضغوطات الاجتماعية ، وينجذبون إلى الأفراد اللذين يشعرون أنهم يشبهونهم في السمات الشخصية ومن هنا فأن القيود تكون أقل تأثيراً عليهم مما يجعلهم يكشفون مابينهم عن المعلومات والتوجهات الخاصة بهم .

٥. علاقة الحاجة الاستعراضية بكشف الذات لدى المراهقين من ذوي ضعاف البصر:

لأجل التعرف على علاقة الحاجة الاستعراضية بكشف الذات لدى الطلبة من ذوي ضعاف البصر تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الطلبة على مقياسي البحث، وكانت درجته (0.367) ؛ ولأجل تعرف دلالة قيمة معامل الارتباط هذا استعمل الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (3.91)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (98) ، وهذا يعني أنَّ العلاقة بين الحاجة الاستعراضية وكشف الذات لدى الطلبة من ذوي ضعاف البصر دالة إحصائياً و جدول (٤-٥) يُبين ذلك.

جدول (٤-٥) معامل الارتباط بين متغيرات البحث ودلالته الإحصائية

معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
0.367	3.91	1.98	98	دالة

إنّ هذه النتيجة تبدو مقبولة في ضوء ثقافة مجتمعنا وما نلاحظه في حياتنا اليومية من تعامل الآباء مع الأبناء وتشجيعهم على عدم الخروج عن المألوف وربما فرض قيود واضحة لسلوكهم حول مسائل المظهر والملبس وأسلوب الكلام وغير ذلك من مايتعلق بالأسرة يجعل من الصعوبة على الأبناء أظهار الاهتمام بحاجة مثل الحاجة الاستعراضية أو كشف الذات للاخرين.

٤-٢ التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

1.إثراء المناهج الدراسية بالخبرات التي من شأنها تنمية تأكيد الذات لدى ضعاف البصر وشعورهم بأهميتهم بوصفهم افراداً فاعلين في الحياة.

2. ضرورة توعية المربين و اولياء الإمور بضرورة تشجيعهم أبناءهم من ضعاف البصر على تنمية قدراتهم لأن ذلك يُعد أساس تطور علاقاتهم المتوافقة مع الآخرين والسبيل الأمثل لإشباع حاجاتهم .

٤-٣ المقترحات:

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية التي استقرؤها خلال إنجاز البحث لإتمام الإفادة منها:

1. بحث مماثل للبحث الحالي على طلبة الجامعة.

2. بحث العلاقة الارتباطية بين كشف الذات ومتغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل : المساندة الاجتماعية ، التوجه نحو الحياة ، تحقيق الهوية.

- **المصادر:**

- أبو حطب، فؤاد وآمال ، صادق(1991): ***مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي*** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- أحمد ، محمد أبو العلا وبركات ، محمد خليفة (1978): ***علم النفس*** ، ط1، مكتبة عين شمس ، القاهرة .

- الإمام ، مصطفى محمود (1990): ***التقويم والقياس*** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- ثورندايك ، روبرت وهيجن ، إليزابيث (1989): ***القياس والتقويم في علم النفس والتربية*** ، ترجمة: عبد الله زيد وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الأردني ، عمان.
- الجاجان، ياسر ونحيلي، علي(2016): كشف الذات وعلاقته بقوة الشخصية لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح ، ***مجلة جامعة دمشق، مجلد 38، العدد 58، 111-143.***
- جورارد ، سدني (1988) : ***الشخصية السليمة*** ، ترجمة حمد دلي الكربولي وموفق الحمداني ، ، مطبعة التعليم العالي، العراق .
- الخطيب ، جمال محمد ، و الحديدي منى صبحي(2009): ***المدخل إلى التربة الخاصة*** ، ط1، مطبعة دار الفكر.
- الدهلكي ، حميد محمود (1995): الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الإعدادية في بعض المناطق الريفية في العراق ، ***(رسالة ماجستير غير منشورة)*** ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ذياب ،صافي عمال(2005): كشف الذات وعلاقته بالجاذبية الشخصية لدى طلبة الجامعة ،***(رسالة ماجستير غير منشورة)***، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
- الرهوي ، راجح (2002): الحاجة إلى الإنتماء لدى المراهقين وعلاقتها بالقبول الاجتماعي ،***(رسالة ماجستير غير منشورة)*** ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
- الزيني ، محمود محمد (1969) : ***سيكولوجية النمو والدافعية*** ، دار الكتب الجامعة ،الإسكندرية ، مصر.
- شلتز ، دوان (1983): ***نظريات الشخصية*** ، ترجمة احمد دلي الكربولي وآخرون ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق.
- عباس ، فيصل (1996): ***موسوعة علماء النفس والتربية معجم أعلام علم النفس والتربية*** ، دار الفكر العربي ، بيروت .
- العمري،خالد وجرادات،عبد الكريم(2013):كشف الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة لدى طلبة جامعة اليرموك، ***مجلة كلية التربية ، جامعة اليرموك، مجلد2، العدد6،326 -293.***
- عودة ، أحمد سليمان(1993): ***القياس والتقويم في العملية التدريسية*** ، ط 2 ، دار الأمل، أربد.

- فرج ، صفوت(1997): ***القياس النفسي*** ، ط3، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
- القرشي ،سلطان عبد(2015): كشف الذات في ضوء التركيبة الاسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف ،***(رسالة ماجستير غير منشورة)***، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- القطناني ،علاء سمير (2011): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ،***(رسالة ماجستير غير منشورة)*** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر–غزة.
- كفافي ، علاء الدين (1990): ***الصحة النفسية*** ، ط3 ، هجر للطباعة والنشر ، القاهرة .
- لندزي ، جاردنر ، هول . س . كالفن (1969): ***نظريات الشخصية*** ، ترجمة أحمد وآخرون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .
- المالكي، اسيل مهدي(2006):الحاجة الاستعراضية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات،***(رسالة ماجستير غير منشورة)***، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
- المحتسب، عيسى و العكر،محمد(2017):المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الافكار اللاعقلانية والتوجه نحو الحياة لدى ذوي الاعاقة ، ***مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد 25 ، العدد4.***
- المرسي، اسماء وعبد المقصود،أماني(2000): دراسة الحاجات النفسية لدى الاطفال في مراحل تعليمية متباينة، ***مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد 24.***
- مكي ، سهام(1996): دراسة استطلاعية لبعض الحاجات النفسية لدى الشباب المدمنين واقرانهم غير المدمنين ، ***(رسالة ماجستير غير منشورة)*** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- مليكة ، كامل لويس (1970): ***سيكولوجية الجماعات والقيادة*** ، ط3 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- المهداوي ،عدنان و الطائي، أقبال(2015):كشف الذات لدى طلبة الجامعة ، ***مجلة الفتح ، العدد ، 166–139.***

Anastasi,A.(1976): ***Psychological Testing***, New York, Macmillan.

- Derlega, V. J., Sandra(1993): ***Metts, Sandra Petronio, and Stephen T. Margulis, Self-Disclosure*** ,New bury Park.
- Ebel ,R.L. (1972): ***Essentials of Educational Measurement*** New York , U.S.A.
- Greene, K., Valerian J. Derlega, and Alicia Mathews(2006): ***Self-Disclosure in Personal Relationships***, in The Cambridge

Handbook of Personal Relationships, eds. Anita L. Vangelisti and Daniel Perlman.

- Hargie, O.(2011): ***Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory, and Practice*** ,London: Routledge.
- Jourard , S. M. (1971): ***Self-Disclosure, An Experminted analysis of the transparent self ,*** New York , John Wiley & Sons , Inc.
- Luft, J.(1969):***Of Human Interaction*** ,Palo Alto, CA: National Press Books.
- Stefanone, M. A. and Derek Lakaff(2009): Reality Television as a Model for Online Behavior: Blogging, Photo, and Video Sharing, ***Journal of Computer-Mediated Communication*** **14 ,964–87.**

مقياس الحاجة الاستعراضية (بصورته النهائية)

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	ابداً
1	اغير في معاني النكات حتى تكون جاذبة للانتباه أكثر.				
2	أكثر الكلام عن نشاطاتي الشخصية بمناسبة أو بدون مناسبة .				
3	أشعر بالارتياح عندما يمتدحني الآخرون .				
4	أشعر بالسرور عندما يعلق زملائي على مظهري .				
5	أردد بعض الشعر أو المصطلحات من أجل جذب انتباه اصدقائي.				
6	أهتم بالألفاظ الرنانه والمؤثرة أثناء الحديث مع الآخرين .				
7	أجد نفسي أستعمل كلمات لا يعرف زملائي معناها.				
8	أجد نفسي في مواقف معينة أتصنع في تصرفاتي .				
9	أسأل أسئلة أعرف أنه لا يستطيع أحد الإجابة عنها.				
10	أسعى لأن أكون مركز اهتمام من حولي .				
11	عند تواجدي مع اصدقائي اتباهى بالحديث عن نفسي وعائلتي.				
12	في محاولة لجذب انتباه اصدقائي اسخر من سلوك بعض الطلبة.				
13	أطبق مبدأ خالف تعرف .				
14	أسعى أن أكون من الأوائل الذين يتبعون الموضة سواء في				

الملبس أو في حلاقة الشعر.

15 أسأل أسئلة أعرف أنه لا يستطيع أحد الإجابة عنها.

16 أدافع عن أفكاري حتى لو كانت خاطئة لجذب الانتباه .

17 أحب مصاحبة ذوي الجاذبية من كلا الجنسين (الذكور ، والإناث).

18 أحب أن أظهر عناصر قوتي أمام الآخرين.

19 الإلمام بالاخبار عن الشخصيات المشهورة تجعلني محور اهتمام زملائي.

مقياس كشف الذات (بصورته النهائية)

ت	الفقرات **الأمور التي اتحدث بها مع زملائي...**	اتحدث بها دائماً	اتحدث بها غالباً	اتحدث بها أحياناً	لا اتحدث بها ابداً
1	مشاكلي مع أسرتي وتدخلهم في أمور حياتي.				
2	الاماكن التي ارغب الذهاب اليها.				
3	ارائي حول عمل بعض الاحزاب والحركات السياسية.				
4	القصور الذي اعاني منه في حواسي.				
5	الطرائق التي استعملها في خداع الاخرين.				
6	مشاعري تجاه بعض الطلبة.				
7	عدم قدرتي على فهم بعض المواد الدراسية.				
8	علاقاتي العاطفية.				
9	علاقة والديّ مع بعضهما البعض.				
10	الامور التي أشعر منها بالقلق.				
11	التصرفات التي مارستها وندمت على ممارستها.				
12	علاقاتي مع بعض المدرسين.				
13	ماتمنى ان يكون عليه مظهري.				
14	كيفية الحصول على المال.				
15	أفكاري حول الجنس.				

16 مشاكل اسرتي مع بعض الاقارب.

17 الاشياء التي انفق فيها مصروفي اليومي.

18 السلوكيات التي امارسها دون علم أسرتي.

19 ارائي في بعض الخطابات الدينية.

20 صفاتي الجسمية.

استراتيجية الأركان التعليمي واثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لرياض الاطفال

ا.م.د.أزهار علوان كشاش

امان عبد الواحد اسكندر

استراتيجية الأركان التعليمي واثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لرياض الاطفال

ا.م.د.أزهار علوان كشاش

امان عبد الواحد اسكندر

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة { أثر الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الحياتية لدى اطفال الرياض } ولأجل التحقق من هدف البحث ، صُيغت الفرضية الصفرية الآتية:

* لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات اطفال الرياض (المجموعة التجريبية) الذين يتعلموا وفق الاركان التعليمية ومتوسط درجات اطفال الرياض (المجموعة الضابطة) وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية المفاهيم الحياتية.

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي وذلك لملائمته هدف بحثها وفرضيتها ، بلغ مجتمع البحث الحالي (٣٢) روضة ، موزعة على مديرية تربية محافظة بغداد / الكرخ الاولى ، وبطريقة السحب العشوائي اخُتيرت روضة (طيبة) التي تقع ضمن هذه المديرية لتكون مكاناً لتجربة البحث، قامت الباحثة بمكافئة متغيرات البحث وقد وجدتها الباحثة متكافئة من اجل اجراء تجربة بحثها، وتم ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة واتضح أن تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذه المتغيرات ، وتم تحديد المادة العلمية على وفق مفردات مادة كتاب دليل منهج والمقرر تدريسه من قبل وزارة التربية لرياض الاطفال ، وقامت الباحثة بتحديد المفاهيم الحياتية التي سيتم تدريسها اثناء فترة التجربة لعينة البحث التجريبية والضابطة وبلغت {٦ مفاهيم رئيسية و ٤٥ مفهوم فرعي} وصيغت الاهداف السلوكية بناءً على المستويات الثلاث الاولى لتصنيف برونر للمجال المعرفي { معرفة ، تمييز ، تطبيق } ، اذ بلغت (١٠٠) هدفاً سلوكياً ، وبعدها اعدت الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة،

وفق استراتيجية الاركان التعليمية ، و عُرض نموذج منها على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم .

اما اداة البحث فقد تمثلت بالاختبـــار القبلي والبعدي الصوري لتنمية المفاهيم الحياتية الذي شمل (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، تم التحقق من صدق الأداة بعرضه على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، إما الثبات فقد تم استخراجه من خلال إعادة الاختبار وبلغ (٠,٩١) ، وتم معالجة نتائج البحث إحصائيا بمعادلة (الاختبار التائي t–test لعينتين مستقلتين) من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spas) .

وبعد تحليل النتائج إحصائيا ، أثبتت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات طلاب المجموعتين ، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِست وفق استراتيجية الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الحياتية على المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة التقليدية .

وفي ضوء النتائج استنتجت الباحثة بأن استراتيجية الاركان التعليمية تعمل على تنظيم الانشطة التربوية التي قدمت لأطفال المجموعة التجريبية وبصورة متدرجة ومتسلسلة ، مع تقديم مواقف تعليمية لتنمية المفاهيم الحياتية بطرق معرفية ومهارية .

Abstract

The current research aims to know {the effect of the educational pillars on the development of life concepts among the children of Riyadh}. In order to verify the goal of the research, the following null hypothesis was formulated:

*There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average grades of Riyadh children (the experimental group) who learn according to the educational pillars and the average scores of the children of Riyadh (the control group) according to the usual method of developing life concepts.

The researcher followed the semi-experimental approach in order to suit its research goal and hypothesis. The current research community has reached (32) kindergartens distributed over the Directorate of Education in Baghdad Governorate / Al-Karkh First, and by the random withdrawal method, the (Taiba) kindergarten located within this directorate was chosen as a place for the research experiment. By rewarding the research variables and the researcher found them equivalent in order to conduct her research experiment,

and the extraneous variables that may affect the safety of the experiment were controlled and it became clear that the students of the two research groups (experimental and control) were equivalent in these variables, and the scientific material was determined according to the vocabulary of the curriculum guide book subject to be taught By the Ministry of Kindergarten Education, and the researcher defined the life concepts that will be taught during the trial period for the experimental and control research sample and reached {6 main concepts and 45 sub-concepts} and the behavioral goals were formulated based on the first three levels of Brunner's classification of the cognitive domain (knowledge, discrimination, application }, As it reached (100) behavioral goals, after which the teaching plans were prepared for the experimental and control groups, according to the educational staff strategy. A sample of it is provided by a group of experts and specialists in the field of curricula, teaching methods, measurement and evaluation.

As for the research tool, it was represented by the formal pre and post test for the development of life concepts, which included (20) paragraphs of the multiple choice type. The validity of the tool was verified by presenting it to a group of experts and specialists in the field of curricula, teaching methods, measurement and evaluation. Either consistency was extracted from During the re-test, it reached (0.91), and the results of the research were statistically treated by equation (t-test for two independent samples) through the Statistical Package for Social Sciences (SPAS.(

After analyzing the results statistically, the results demonstrated a statistically significant difference in the responses of the students of the two groups, in favor of the experimental group that was studied according to the educational pillars strategy in developing life concepts over the control group that was studied according to the traditional method.

In light of the results, the researcher concluded that the educational staff strategy works on organizing the educational activities that were presented to the children of the experimental group in a gradual and sequential manner, while presenting educational positions to develop life concepts in cognitive and skillful ways.

الفصل الاول ((التعريف بالبحث))

اولا : مشكلة البحث : يتميز عصرنا الحالي بتطورات هائلة وأهمها الثورة المعلوماتية التي شملت جميع جوانب العملية التعليمية ، ولاسيما في طرائق واستراتيجيات التدريس والمنافسة الشديدة في مجال التنمية ، اذ لم تعد الوسائل التقليدية قادرة على مواكبة التطور الكبير في مجال المعرفة العلمية ، وهناك جديد في كل يوم ، ورياض الاطفال جزء من هذه التنمية العلمية المعرفية.(جاسم ، ٢٠١٦: ص ٢) ، وتعد المفاهيم الحياتية

ضرورة حتمية لجميع الافراد في أي مجتمع، حيث تعد من المتطلبات التي يحتاج إليها الافراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه ، مما يساعدهم على حل المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة ، (بدوي، ٢٠١١: ص ٢٨) ، ولقد اطلعت الباحثة على الكثير من الدراسات كدراسة دراسة (راجي ،٢٠٠٧) ودراسة (الربيعي، ٢٠١٨) ، وجدت إن هذه الدراسات أكدت إن هناك تدنياً في مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية والحياتية ، وان سبب ذلك هو الطرائق التقليدية التي تؤكد دور المعلم بشكل اكبر يعد المصدر الرئيس للمعلومات ونقلها للمتعلم مما يجعل دوره متلقيا سلبياً ولا ينمي القدرات العقلية للمتعلم ، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الاتي:

((هل لاستخدام الاركان التعليمية أثر لدى اطفال الرياض في تنمية المفاهيم الحياتية؟))

ثانيا: اهمية البحث : تعد التربية المستودع والركيزة المهمة لكل مجتمع ، فهي عمليات متكاملة تساعد الفرد على التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه ، وغرس القيم الأخلاقية لذلك المجتمع ،فالتربية تمكن الافراد من الرقي والنهوض بالواقع العلمي والعملي ،لأنه عن طريقها يتم إعداد الفرد الواعي وتمده بالعلم والمعرفة . (زاير، وسماء ، ٢٠١٣: ص ١٧) ، فتنمية قدرات الطفل المعرفية هو الهدف الرئيس للعملية التعليمية في أية دولة من دول العالم إذ يقاس تقدمها بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التعامل والتفاعل الايجابي البناء مع متغير العصر بما يخدم التوجهات التنموية لهذه الدول، (الحيلة،٢٠٠٣: ص ١٦١) ، يمكن تنمية عملية التعلم وتحسين العمليات العقلية عن طريق التدريب والممارسة فنحن لا نخلق الطفل المبدع من الفراغ أي ان التدريب والممارسة يؤديان الى شحذ عقل الطفل على استعمال المهارات التي يملكها. (عبد الكافي ،٢٠٠٤: ص ٤٩) ، وان الاستراتيجية الجيدة هي التي تنمي لدى المتعلمين القدرة في الوصول إلى المعلومة من خلال طرق البحث والتفكير، واختيار مهمات تناسب القدرات المختلفة للمتعلم وتحفزه للوصول إلى المعرفة ، وبالتالي الوصول الى فهم أفضل (سلامة ، ٢٠٠٩: ص ٤٧) ، وتعد

استراتيجية الأركان التعليمية بيئة غنية بالمثيرات، تثير حب استطلاع الطفل للكشف عن أسرارها، فهي تتكون من زوايا في غرفة واسعة بها كرفوف منخفضة ومفتوحة، توضع عليها مواد وأنشطة متنوعة تخص الاركان بحيث يقوم الطفل بممارسة أنشطة التعلم دون الحاجة إلى تدخل المربية باستمرار، وهذه الأنشطة والمواد المتنوعة التي يقوم الطفل بالتفاعل والتعامل معها بشكل فردي لخدمة أهداف تعليمية محددة تضم مجموعة من الخيارات، وتحتوي على ألعاب وتطبيقات وأدوات ووسائل متدرجة في مستويات الصعوبة وقصص للأطفال (الهولي وجوهر، ٢٠٠٦: ص ١٠٥) ، وأنه ينبغي مراعاة عدة أمور عند تنظيم الأركان أهمها ضرورة وضوح الأهداف التعليمية التي تخدمها الأركان المختلفة سواء بالنسبة للأركان أو بالنسبة للأطفال، والتأكد من تكامل الأركان واشتمالها على الأدوات والوسائل التي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة (الناشف ، ٢٠٠٥: ص ٨٧) ، واتجهت التربية الحديثة نحو تزويد المتعلمين بالمفاهيم التي توصل إليها العقل البشري، فكلما ازدادت المعارف والحقائق العلمية زادت حاجتنا إلى تصنيفها عن طريق استعمال المفاهيم، والحاجة إلى وجود المفاهيم ظهرت بشكل ملح بعد أن زادت المعلومات والحقائق بشكل كبير، بحيث لم يعد باستطاعة أي متخصص الإلمام بالمعرفة في مجال تخصصه، فكان لابد من وجود مفاهيم تعمل على تلخيص المعلومات والحقائق بشكل تكون الأشياء القليلة ذات فاعلية عالية عند التدريس.(عبد الصاحب، ٢٠٠٥: ص ٣٠) ، ويؤكد زيتون إن عملية تنمية المفاهيم الحياتية لدى التلاميذ يعد احد أهداف تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، كما يعد من أساسيات العلم والمعرفة العلمية التي تفيد في فهم هيكلية العلم وانتقال اثر التعلم ، ولهذا فأن تنمية المفاهيم الحياتية لدى التلاميذ على اختلاف مستوياتهم التعليمية ، يتطلب طريقة تدريسية ملائمة تتضمن سلامة تكوين المفاهيم الحياتية . (زيتون، ٢٠٠٧ : ص٨٠) ، وتؤدي رياض الاطفال دوراً تربوياً في اشباع حاجات الطفل فالخبرات التربوية التي تقدمها رياض الاطفال توفر بيئة مناسبة للطفل في الحديث والتعبير والاستماع.(عبد الهادي، ٢٠١٠: ص ٣١٣) ، وكما ان مرحلة رياض الاطفال تتميز بان طفل الروضة يكتسب خلالها

المهارات اللازمة التي تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم وقضاء حوائجه. (عبد اللطيف، ٢٠٠٥: ص ٢)

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تتجلى في النقاط الآتية:

١-دور الأركان التعليمية في تنمية جوانب نمو الطفل بصورة عامة وتنمية المفاهيم الحياتية بصورة خاصة.

٢-فتح أفاق جديدة في تعليم اطفال الروضة الاركان التعليمية والكشف عن مدى فاعليتها في تنمية المفاهيم الحياتية.

٣-الإسهام في تشجيع معلمات رياض الاطفال على استعمال طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس وزيادة إدراكهن بأهمية استعمالها من ضمن الحصص التدريسية .

ثالثا : هدف البحث : ((يهدف البحث الحالي التعرف على اثر الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الحياتية لدى رياض الاطفال)).

رابعا : فرضية البحث : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات اطفال الرياض (المجموعة التجريبية) الذين يتعلموا وفق الاركان التعليمية ومتوسط درجات اطفال الرياض (المجموعة الضابطة) وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية المفاهيم الحياتية.

خامسا : حدود البحث

- الحدود البشرية والزمانية تحددت برياض الاطفال (الذكور ، والاناث) الحكومية النهارية التابعة للمديريات العامة التربية بغداد بجانب الكرخ (الاولى ، والثانية ، الثالثة) ، وبالفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م).
- الحدود الموضوعية من دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلي المتكامل الشامل لمعلمات رياض الاطفال الطبعة الثانية المعتمد من قبل وزارة التربية.

سادسا : تحديد مصطلحات البحث

الاثر عرفه (إبراهيم، ٢٠٠٩) : قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية.

(إبراهيم، ٢٠٠٩: ص ٣٠)

التعريف الإجرائي للباحثة : هو التغير الذي يظهر أثره في تنمية المفاهيم الحياتية عند استخدام الاركان التعليمية لدى تلاميذ رياض الاطفال (عينة البحث)، بعد تطبيق تجربة هذا البحث.

الاركان التعليمية عرفها (العنزي، ٢٠١٧) : هي عبارة عن مساحات في غرفة الدراسة المخصصة لممارسة انشطة محددة يتم الفصل بينها عن طريق حواجز منخفضة او وحدات تخزين ، ولا يوجد نظام ثابت ومحدد او امثل لتنظيم الغرفة الدراسة. (العنزي، ٢٠١٧: ص ٥)

التعريف الإجرائي للباحثة : بيئة تربوية يتم تنظيمها على أساس أنشطة مختلفة موزعة على زوايا محددة في غرف القاعة وتعد بمنزلة بيئة للتعلم الذاتي تحتوي على مواد تعليمية وأدوات ومصادر متنوعة للتعلم.

المفاهيم الحياتية عرفها (مرسي، انطوان، ٢٠١٢) : مفاهيم وسلوكيات مرتبطة بحياة التلميذ والتي ينبغي عليه فهمها و اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، ويكون التلميذ عندها عنصراً ايجابياً لبناء مجتمعه. (مرسي، انطوان، ٢٠١٢: ص ٣٥٩)

التعريف الإجرائي للباحثة : هي مجموعة من المفاهيم الضرورية التي يحتاج طفل الروضة معرفتها وتنميتها واستخدامها في حياته والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الايجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية والكشف عن مدى نموها لدى افراد المجموعة التجريبية من خلال الاختبار البعدي للمفاهيم الحياتية.

رياض الاطفال عرفها (سلمان ، ٢٠١١) : هم الاطفال في المرحلة العمرية الممتدة من نهاية العام الثالث حتى نهاية العام الخامس وبداية العام السادس ، وقد اطلق البعض على هذه المرحلة مسمى مرحلة الطفولة المبكرة . (سلمان، ٢٠١١ :ص ٩)

الفصل الثاني
الاطار النظري ودراسات سابقة

مفهوم الاركان التعليمية : هي بيئة تعليمية تحتوي على انواع متعددة من مصادر المعلومات ، ويتعامل معها التلميذ وتتيح له فرص اكتساب المهارات والخبرات واثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي والجماعي ، كما هي الاماكن التي تخصصها المعلمة داخل النادي للتعلم وممارسة الانشطة الممتعة المتكاملة مع مراعاة ان تكون الاركان في متناول ايدي الاطفال ، وتهدف الى توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح للتلميذ الاستفادة من انواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم ، وتهيئ له فرص التعلم الذاتي ، وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف ، وتمكن المعلم من اتباع اساليب حديثه في تصميم مادة الدرس وتطويرها وتقوميها ، ويسعى الركن التعليمي الى تحقيق التعلم الفعال من خلال اساليب متنوعة ومصادر وفيرة تناسب قدرات المتعلمين المختلفة ، وتؤكد الاهداف المرجوة من هذه المرحلة (بروس، ١٩٩٢: ص ٣٧) ، وتساهم الاركان التعليمية في بناء شخصية الطفل من كافة الجوانب وتتيح له الفرصة لممارسة الانشطة لفترة زمنية ، مما يشبع حاجة الطفل للعب والحركة والتنقل من ركن لأخر وتعزز ميوله نحو التعلم، كما انها تراعي الفروق الفردية بين الاطفال من خلال اعطائهم حرية اختيار الانشطة بما يتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم وميولهم في فترة اللعب الحر بالأركان التعليمية .(الصالح،٢٠٠٠: ص ٣٢)

اهداف استراتيجية الاركان التعليمية :

١- تحقيق التنمية المنشودة بمفهومها الشامل للطلبة في هذه المرحلة.
٢- اشباع حاجات التلاميذ وميولهم بما يتوافق مع نموهم وقدراتهم واستعداداتهم.

٣- الاهتمام بذاتية المتعلم من حيث اختياره الركن الذي يستهويه وينجذب اليه.
٤- اعتماد الطلبة على انفسهم ، وتكيفهم مع البيئة التعليمية وبما تتضمنه من ادوات ووسائل وامكانيات.
٥- ايجاد الجو الاجتماعي المناسب بين المتعلم والمعلم.
٦- غرس روح البحث والتجريب والاستكشاف في نفس التلاميذ.
٧- تزويد التلاميذ بالخبرة المنظمة. (محمد، ٢٠٠١: ص ٤٥)

انواع الاركان التعليمية :

١-**الاركان الثابتة :** تبقى موجودة وثابتة طوال العام الدراسي مثل (ركن المطالعة ، وركن البناء والهدم).
٢-**الاركان المتحركة :** هي التي لا تثبت في مكان واحد ولكنها تتغير بين مدة واخرى.
٣-**الاركان التي تتبدل موادها :** وهذه الاركان ليست ثابتة او متحركة ولكن نوعية المواد التي يتضمنها الركن تتغير حسب الفائدة التي تعود على التلاميذ مثل (ركن البحث والاستكشاف).
٤-**اركان اخرى :** وتشمل :

- **اركان جماعية :** التي تجمع العديد من التلاميذ وتسودها صبغة اجتماعية .
- **اركان فردية :** توصف انشطتها بالصبغة الفردية مثل (ركن البحث والاكتشاف)

و يظهر ان انواع الاركان التعليمية تجمع انواع الانشطة التي تنمي الجوانب المختلفة لدى التلاميذ حسب ميولهم واحتياجاتهم (الصمادي، ٢٠٠٢: ص ٢١)

اهمية المفاهيم الحياتية :

١ -تساعد على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس لدى الاطفال.
٢-تكسبه القدرة على التعلم وتوفر له قدراً كبيراً من الاستقلال المعرفي.
٣-تنمي لديه القدرة على التعبير عن مشاعره ، وتكسبه القدرة على التعلم.
٤-تنمي لديه التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاتصال الجيد مع الآخرين.

٥-تنمي لديه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة ومعرفتها والتعامل معها بحكمة.
٦-توفر له النمو الصحي الجيد للشخصية من خلال التعلم الصحيح.
٧-تساعده على تطوير قدراته العقلية العليا المرتبطة بالابتكار والإبداع والاكتشاف والنقد والتحليل وحل المشكلات.
٨ -تزيد من دافعيته ورغبته بالتعلم. (عبد المعز، ٢٠٠٩: ص٧٩)

وظائف المفاهيم الحياتية :

١. **وظيفة تبسيطية :** تعمل المفاهيم على تبسيط العالم الواقعي من أجل تواصل وتفاهم يتسم بالكفاية.

٢ . **وظيفة تركيبية :** تقوم المفاهيم بتركيب ما نتعلمه من معارف تركيبا منتظما.

٣ . **وظيفة تنظيمية :** تساعدنا المفاهيم على تنظيم خبراتنا بصورة يسهل استدعاؤها والتعامل معها . (جاد ، ٢٠١٦، ٧٢)

مهام رياض الأطفال :

أ- تعزيز وخلق الثقة بالنفس لدى الطفل والاعتماد على ذاته في حال مواجهة الصعوبات والمشاكل.
ب- تعلم الطفل حب المدرسة والتعليم والمعلم والوطن والمصلحة العامة.
ت- تشجيع الأطفال على حب الآخرين وتقبلهم لهم بعيدا عن القومية والطائفية والجنس واللغة والتعبير ما بداخلهم من مشاعر وطاقات بصورة إيجابية بعيدا عن الكره والاكراه والابتعاد عن ذلك.
ث - تنمية مهارات وقدرات الأطفال وتشجيعهم نحو الإبداع والنجاح وحماية الحقوق والتفوق ضمن قابليات العقلية والفنية.
ج- تعلم الأطفال كيفية تحمل المسؤوليات في حالة قيامهم بنشاطات وفعاليات لامعة داخل تلك المؤسسات.
ح-تعلم على الصدق والالتزام والانضباط. (الحريري ، ٢٠٠٢ ، ٢٦)

دراسات سابقة (فياض ، ٢٠١٧) : أثر إستراتيجية الأركان التعميمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني متوسط، هدفت الدراسة التعرف على أثر إستراتيجية الأركان التعميمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، ومجتمع البحث المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى متوسطة زهرة المدائن، وبلغت عينة البحث ٦٥ طالبة، واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي ، و الوسائل الاحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون ، واسفرت نتائج البحث الى إن استعمال استراتيجية الاركان التعليمية في تدريس مادة التاريخ العربي الاسلامي لطالبات الصف الثاني المتوسط تؤدي الى رفع التحصيل الدراسي مادة التاريخ العربي الاسلامي.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

اولاً : **منهج البحث** : بما أن البحث الحالي يسعى إلى معرفة (أثر الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الحياتية لدى اطفال الرياض)

ثانياً : **التصميم التجريبي** : ولغرض دراسة اثر المتغير المستقل (الاركان التعليمية) في تنمية المفاهيم الحياتية ، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم (المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي والبعدي) وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي. (فان دالين، ١٩٨٥: ص ٣٦٦) ، كما موضح في الشكل (١) .

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	للمفاهيم الحياتية	الاركان التعليمية	تنمية المفاهيم الحياتية	للمفاهيم الحياتية
الضابطة		ـــــــــــــــ		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً : **مجتمع البحث وعينته** :

١- **مجتمع البحث** : تألف مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد بـ(جانب الكرخ) (الاولى ، والثانية ، الثالثة) للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١م) وبعد القيام بعملية السحب العشوائي تم اختيار المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى للقيام بالتجربة ، لذا زارت الباحثة شعبة التخطيط لهذه المديرية وجدت أنها تضم (٣٢) رياض اطفال موزعة في قضاء الكرخ ومقسمة الى قواطع (المركز، والمنصور، ابو غريب والسلام).

٢- **عينة البحث :** قامت الباحثة بالسحب العشوائي لاختيار روضة للقيام بالتجربة فيها وقع الاختيار على روضة (الطيبة) ، وهي أحدى الروضات الواقعة في قاطع ناحية المنصور والتابعة لمديرية تربية بغداد/الكرخ الأولى لتطبيق التجربة فيها ، زارت الباحثة الروضة وجدتها متكونة من (٧٠) طفلا بواقع (٣٩) طفلا من الذكور و(٣١) طفلة ، لذا تكونت عينة الأطفال من (٦٠) طفلا وطفلة ممن هم بعمر (٥-٦) سنوات في الصف التمهيدي، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة (٣٠) طفلاً وطفلة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

رابعاً : **تكافؤ مجموعتي البحث** : من اجل تحقيق التكافؤ الاحصائي بين اطفال الروضة (عينة البحث) ، حرصت الباحثة على أجراء التكافؤ الإحصائي بين اطفال مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في عدة متغيرات التي من شأنها التأثير في نتائج سير الدراسة هي كالآتي : (الجنس – اختبار الذكاء – العمر الزمني محسوبا بالأشهر – التحصيل الدراسي للأب – التحصيل الدراسي للأم – اختبار المعرفة السابقة) ، وقد وجدتها الباحثة متكافئة من اجل اجراء تجربة بحثها.

خامساً : **ضبط المتغيرات الدخيلة** : حاولت الباحثة ضبط بعض العوامل الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سير التجربة وبالتالي تأثر في نتائجها ، وهي كالاتي: (اختيار العينة ، الظروف المصاحبة للتجربة ، الاندثار التجريبي ، اداة القياس ، العوامل

المتعقلة بالنضج ، تحديد المادة العلمية ، توزيع الحصص ، سرية التجربة ، مدة التجربة)، واتضح أن تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذه المتغيرات .

سادساً : مستلزمات البحث :

١- **تحديد المادة العلمية :** قبل البدء بالتجربة حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في إثناء مدة التجربة ، وبعد استشارة عدد من معلمات المادة في عدد من رياض الاطفال ، وبعد الاطلاع على خططهم السنوية واليومية وملاحظاتهم عن عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة ، تم تحديد المادة العلمية على وفق مفردات مادة كتاب دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلية المتكامل والشامل لمعلمات رياض الاطفال (الوحدات التعليمية من المستوى الثاني التمهيدي لأعمار الاطفال من ٥-٦ سنوات) والمقرر تدريسه من قبل وزارة التربية لرياض الاطفال للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م) ، تأليف لجنة من وزارة التربية الطبعة (٢) للسنة ٢٠١٦م.

٢- **تحديد المفاهيم الحياتية :** حددت الباحثة المفاهيم الحياتية التي سيتم تدريسها اثناء فترة التجربة لعينة البحث التجريبية والضابطة ، بعد عرضها واستشارة مجموعة من خبراء طرائق التدريس والقياس والتقويم ، وبعد استطلاع آرائهم ومقترحاتهم بلغت (٦ مفاهيم رئيسية و ٤٤ مفهوم فرعي) .

٣- **صياغة الاهداف السلوكية :** بعد ما اطلعت الباحثة على الاهداف العامة المعدة من قبل وزارة التربية لرياض الاطفال والتي وردت في منهج الدراسي لرياض الاطفال ، واطلاعها على محتوى موضوعات كتاب دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلية المتكامل والشامل لمعلمات رياض الاطفال ، صاغت الباحثة (١١٢) هدفاً سلوكياً موزعاً على المستويات الثلاث الاولى من تصنيف (برونر) للمجال المعرفي (المعرفة، تميز، التطبيق) ، وبغية التثبت من صلاحية صياغتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء

المتخصصين في مجال طرائق تدريس والقياس والتقويم ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وتعديلاتهم وباعتماد نسبة اتفاق(٨٢%) لقبول الهدف السلوكي ، أصبح عدد الأهداف السلوكية بعد التعديلات و المقترحات بصيغتها النهائية (١٠٠) هدفا سلوكياً.

٤-**اعداد الخطط الدراسية :** اعدت الباحثة (٢٠) خطة تدريسيه لكل مجموعة من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وعرض نموذجاً على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس لبيان آرائهم حول مدى ملاءمتها لمحتوى المادة الدراسية ، وفي ضوء ما ابداه الخبراء والمختصين من آراء وملاحظات ومقترحات ، لذا قامت الباحثة بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت بصورتها النهائية جاهزة للتنفيذ .

سابعاً : **أداة البحث** : تتطلب تجربة هذا البحث وتحقيق أهدافه اعداد الاختبار بعدي في تنمية المفاهيم الحياتية لقياس (أثر الاركان التعليمية) ، لذا اعدت الباحثة الاختبار من خلال المحتوى التعليمي واعتماداً على المفاهيم الحياتية ، وفي ضوء الاهداف السلوكية المعدة سابقاً ، قامت الباحثة بأعداد الاختبار البعدي الصوري وبلغ عدد فقراته (٢٠) فقرة اختبارية ، توزعت فقراته حسب تصنيف (برونر) للمجال المعرفي (المعرفة، تمييز، التطبيق) ، وفيما يلي اجراءات الباحثة لمعرفة صدقه وثباته ومستوى صعوبته وكذلك القوة التميزية لفقراته ، وقد أعدته الباحثة على وفق الخطوات الآتية :

أ- **هدف الاختبار** : الخطوة الاولى من خطوات الاختبار التي يجب ان تعتمد عليها الباحثة في اعداد الاختبار ، وتحديد الاتجاه والمسار لإنجاز الاختبار بصورة دقيقة ، ولبناء الاختبار يجب القيام بتوجيه الخطوات اللاحقة ويجب ان يسلك الباحث الطريق الواضح لكي ينجز بحثه ، ويتم من خلال وضوح تطبيق الهدف (الجابري ، ٢٠١١: ص١٧٩) ، ويجب ان تكون اجراءات الاختبار تلائم هدف الاختبار ويعتبر من الخطوات المهمة والاولى ، وكذلك يجب على مصمم الاختبار ان يحددها اولاً ويخطط

لها . (النبهان ، ٢٠٠٤ : ص ٧٢) ، ويهدف البحث الحالي التعرف على (اثر الاركان التعليمية في تنمية المفاهيم الحياتية لدى رياض الاطفال)

ب- صياغة فقرات الاختبار: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار الصوري لتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية الضابطة ، وقد تكون من الاختبارات الموضوعية ، لأنها من أكثر الاختبارات انتشاراً واستخداماً ، حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة ، أي في التصحيح بحيث لا يكون أي أثر لذاتية المصحح ، حددت الباحثة عدد فقرات الاختبار بـ(٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبثلاث بدائل، وقد وزعت الإجابة الصحيحة بشكل عشوائي بين فقرات الاختبار.

ج- صدق الاختبار : إن الاختبار الجيد لابد من أن يكون صادقاً، إذ ينبغي له أن تكون فقراته صالحة لقياس الظاهرة أو السمة المراد قياسها، ويعد الاختبار صادقاً إذا كان قادراً بصورة فعلية على قياس ما وضع لأجله. (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١٢٣)، وللتحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى وكما يأتي :

- **الصدق الظاهري** : قد تم التوصل إلى الصدق الظاهري من خلال التوافق في تقديرات الخبراء المتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والبالغ عددهم (٢٠) خبيراً ، الذين عرض عليهم الاختبار لبيان رأيهم بشأن صلاحية فقراته وسلامة بنائها وصحتها من النواحي اللغوية والعلمية.

- **صدق المحتوى:** هو تصميم الاختبار بحيث يشمل كل اجزاء المادة التي يدرسها التلاميذ في مرحلة معينة دون ان تهمل اي جزء منها وكذلك يشمل الاهداف التعليمية التي يسعى تحقيقها ، (ابو حطب واخرون، ١٩٨٧ : ص١٣٤) ، ولكي نتحقق من صدق المحتوى يتم من خلال فحص فقرات المحتوى وملاحظتها والتأكد ان كل فقرة تقيس هدف من الاهداف التعليمية مراد قياسها، وبهذا يعني صدق المحتوى يحتاج الى توافق فقرات الاختبار او بنود الاداة مع الموضوع الذي نريد ان نقيسه (عطية، ٢٠١٠:

ص١٠٩) ، وقامت الباحثة بالتحقق من هذا النوع من الصدق واعتمدت في ذلك على عرض اختبار تنمية المفاهيم الحياتية بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس لبيان آرائهم حول مدى ملاءمته والتحقق من صدقه ومدى قياسه لعمليات تنمية المفاهيم الحياتية لكي يدل على صدق المحتوى ، حيث حذفت وعدلت بعض الفقرات الاختبار بناءً على آرائهم فاصبح جاهزاً بصورته النهائية ، وعلى ضوء ذلك يعتبر الاختبار صادقاً لتمثيله للمحتوى .

د- العينة الاستطلاعية: بعد التحقق من صدق الاختبار اصبح جاهزاً للتطبيق على عينة استطلاعية لمعرفة الامور التالية (معرفة الوقت الي يستغرقه الاختبار، وتشخيص الفقرات الغير واضحة لغرض اعادة صياغتها، وايجاد معامل الصعوبة وقوة تمييز فقرات الاختبار، وحساب معامل الثبات ، ومعرفة فاعلية البدائل الخاطئة) ، لذا طبق الاختبار على عينة استطلاعية من اطفال الرياض في روضة (النسائم) و روضة (ميسلون) وبلغ عددهم (١٠٠) طفل ، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وتحديد الوقت المطلوب للاختبار، وتبين أن التعليمات الخاصة بالاختبار واضحة للأطفال وعدم وجود أي غموض فيها، أما بالنسبة للمدة الزمنية للإجابة عن الاختبار فقد أتضح أن الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار كان بين (٣٥ – ٤٥) دقيقة*، وعند حساب متوسط الوقت بلغ (٣٥) دقيقة.

هـ- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها باكتشاف الفقرات الضعيفة أو السهلة جداً، أو الصعبة جداً، أو غير المميزة، أو التي تتسم ببدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها. (محمود، ٢٠٠٨:ص ٧٤) ، وبعد تصحيح أوراق العينة الاستطلاعية رتبت

* تم حساب متوسط زمن الإجابة عن طريق استعمال المعادلة الآتية:

الطفل (١) + الطفل (٢)..... الطفل (١٠٠)

_____ = ٤٥ دقيقة

الوقت الكلي

تنازلياً، وبعد أخذ نسبة (٢٧%) من أوراق المجموعة العليا والدنيا ، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

و – معامل صعوبة الفقرات وتمييزها:

– **معامل الصعوبة:** عند حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار تبين أن جميع الفقرات ذات صعوبة مقبولة حسب معيار بلوم (Bloom) أي تعد الصعوبة مقبولة ضمن المدى (٠,٢٠– ٠,٨٠). (مرزوك، ٢٠١٢:ص ٦١)، وقد تم حساب مستوى صعوبة الفقرات للاختبار فوجد انها تقع بين (٣٢،٠– ٦٩،٠) ، وبذلك تعد جميع الفقرات مقبولة من حيث مستوى صعوبتها .

– **معامل التمييز:** أما قوة تمييز الفقرات فنعني بذلك إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة مفردات هذا الاختبار. (علام، ٢٠٠٦:ص ٢٧٧)، وقد تم حساب معامل تمييز الفقرات للاختبار فوجد انها تتراوح بين (٣٦، ٠ / ٦٥، ٠) وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة.

ز – فاعلية البدائل الخاطئة : عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتأكد مما إذا كانت تقوم بالدور الموكل إليها وهو تشتيت انتباه الاطفال الذين لا يعرفون الجواب الصحيح ، ويكون البديل الخاطئ فعالاً إذا كان عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد الأفراد الذين اختاروه من المجموعة العليا. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ : ص ١٣١) ، وقد أتضح أن جميع بدائل الفقرات الخاطئة فعالة لأن البديل الخاطئ يكون أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته من السالب .

ح– ثبات الاختبار: يشير ثبات الاختبار إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن. (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧ :ص١٣٤)، أو أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها. (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٠: ٧٨)، وقامت الباحثة باختيار عينة مستقلة مكونة من (٣٠) طفل

من العينة الاستطلاعية طبق عليها الاختبار من أجل التحقق من ثباته، وأعتمد لحساب الثبات طريقة التجزئة النصفية، فبهذه الطريقة يقسم الاختبار على صورتين، تأخذ الفقرات الفردية إحدى الصورتين، والفقرات الزوجية الصورة الأخرى، وبحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باعتماد معامل ارتباط (بيرسون) بلغ (٠,٨٣٢٩) ثم صحح معامل الثبات النصفي باستعمال معادلة (سبيرمان براون) فبلغ (٠,٩١) ويعد معامل الثبات هذا جيد.

ط- تعليمات الاختبار: تمثل تعليمات الاختبار إرشادات مهمة وضرورية توجيه الاطفال وترشدهم في أداء الاختبار ومهما كانت أسئلة الاختبار مهمة وشديدة الفعالية فإنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم يستطع الاطفال الإجابة عن الأسئلة.(ملحم، ٢٠٠٥:ص ٢٣٠)

- **تعليمات الإجابة:** أعدت الباحثة ورقة تعليمات خاصة للأطفال موضحة لهم أن الإجابة عن جميع الفقرات لكل إجابة صحيحة درجة ولكل إجابة خاطئة أو متروكة صفر، وعدم اختيار أكثر من إجابة في الفقرة الواحدة، وتتم الإجابة عن طريق رسم دائرة حول الحرف او الصورة صحيحة في ورقة الإجابة المعدة لذلك، مع اعطاء مثال توضيحي عن ذلك .

- **طريقة التصحيح:** أعطت الباحثة عند التصحيح درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة أو متروكة، وأعدت مفاتيح الإجابة الصحيحة لاختبار تنمية المفاهيم الحياتية لأغراض التصحيح .

- **الصيغة النهائية للاختبار:** تكون الاختبار في صيغته النهائية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد وضعت الباحثة أسفل كل فقرة ثلاث بدائل اثنان منها خاطئة وواحدة صحيحة، وكانت الدرجة النهائية للاختبار (٢٠) درجة .

تاسعاً : **إجراءات تطبيق التجربة** : اتبعت الباحثة أثناء تطبيق التجربة الإجراءات الآتية : (باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على أطفال عينة البحث يوم ((الاثنين))

٢٠٢٠/١١/٣٠م) (درست الباحثة المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسها، تحاشياً للاختلاف الذي ينجم عن اختلاف المعلمة ومدى اطلاعها على طبيعة المتغير التجريبي عند المعالجة في كل مجموعة) (تطبيق اختبار تنمية المفاهيم الحياتية البعدي في ١٥/ ٢ /٢٠٢١م ، وفي وقت واحد في الساعة ((٩)) من يوم ((الاثنين)) .

هـ . طريقة تصحيح الاختبار : بعد تطبيق الاختبار والحصول على الدرجات قامت الباحثة بتصحيح الإجابات على وفق مفتاح وضعته للتصحيح ، وخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرا لكل إجابة خاطئة، وعوملت الفقرة المتروكة والفقرات التي تحتوي على أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة ، ثم فرغت الإجابات تمهيدا للمعالجة الإحصائية وصولا إلى نتائج البحث .

عاشراً : **الوسائل الإحصائية** : لمعالجة البيانات استخدمت طرقاً إحصائية وصفية تحليلية مستفيدة من برنامج الحزمة الإحصائية (spss) ، وقد تمثلت الطرق الاحصائية المناسبة في البحث الحالي .

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

للتحقق من فرضية البحث التي تنص على : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أطفال رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) الذين يتعلمون وفق الاركان التعليمية ومتوسط درجات أطفال الروضة (المجموعة الضابطة) وفق الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم الحياتية) ، وبناءً على هذه الفرضية تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار (t–test) لعينة البحث التجريبية والضابطة المكونة من (٦٠) طفل وطفلة ، حيث حصل الأطفال الذين تعرضوا للأركان التعليمية (مجموعة تجريبية) في الاختبار البعدي ، بمتوسط درجات (١٧،١٢) درجة وانحراف (٦٥،٣) ، بينما بلغ متوسط درجات الأطفال الذين لم يتعرضوا للأركان التعليمية (المجموعة الضابطة) (١٣،٨) درجة وانحراف عن (٩١،١) وباستخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين ، كانت قيمة T المحسوبة (١٨، ٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢) بدرجة الحرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذه النتيجة تدل على

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وأن هذا الاختلاف ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية ، حيث المبين في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة اختبار البعدي لتنمية المفاهيم الحياتية

المجموعة	عدد أطفال العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٧،١٢	٣,٦٥	٥٨	٣ ،١٨	٢	دال عند مستوى٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٨,١٣	١,٩١				

وبهذا يعني انه يوجد فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق الاركان التعليمية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

وقامت الباحثة بحساب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية المفاهيم الحياتية لمعرفة الفرق بين الاختبارين ، استعمل الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، اذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (٨,٠٦٧) والانحراف المعياري (١,٠٣٥) في حين بلغت درجات المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (١٢,١٧) والانحراف المعياري (٣,٦٥) ، وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٠٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة الحرية (٢٩) ومستوى الدلالة (٠,٠٥) ، وتشير هذه النتيجة ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي وان هذا الفرق دال احصائياً ولصالح الاختبار البعدي وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية المفاهيم الحياتية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	العينة	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٨,٠٦٧	١,٠٣٥	٢٩	٣٠	٤ ،٠٦	٢	دال عند مستوى ٠,٠٥
البعدي	١٧،١٢	٣,٦٥					

وبهذا فان المجموعة التجريبية حققت زيادة ملحوظة في درجات الاختبار البعدي عند مقرنتها بدرجات الاختبار القبلي في تنمية المفاهيم الحياتية ، اذ كان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

ثانياً : تفسير نتائج البحث

١- التدريس وفق استراتيجية الاركان التعليمية اتاحت الالفة الاجتماعية بين الاطفال انفسهم وبين الاطفال ومعلمتهم ، وزادت من التفاعل التعاوني داخل غرفة الصف حيث تتفق هذه النتيجة على ما جاءت به التربية الحديثة من جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية .

٢- ان توزيع الاطفال بين مجموعات صغيرة اعطى روح الثقة بالنفس و الفعالية في اللعب والتواصل والاندماج ضمن الاركان التعليمية مما ساعد على عرض الموضوعات بطريقة جديدة اثمرت في تفوقهم .

٣- ان التدريس وفق استراتيجية الاركان التعليمية راعت الفروق الفردية بين اطفال المجموعة التجريبية حيث راعت التعزيز وتغيب عامل الاحباط ، ومراعاة الخصائص العقلية والنفسية للأطفال عن طريق القيام بالأنشطة التعليمية .

٤- ان الخطوات المتبعة وفق استراتيجية الاركان التعليمية في تدريس المفاهيم الحياتية شد من انتباه اطفال المجموعة التجريبية واثارت دافعهم نحو المادة وفهمها بصورة صحيحة وافضل مما جعل عملية التدريس اكثر نشاطاً وحيوية .

٥- اتاحت استراتيجية الاركان التعليمية المجال امام اطفال المجموعة التجريبية للبحث و المقارنة والاستنتاج ومعرفة الاسباب والتعبير عن آرائهم وهذا بدوره ساعد على تنمية المفاهيم الحياتية لديهم .

الاستنتاجات : في ضوء تجربة البحث استنتجت الباحثة ما يأتي :

١- ان لاستعمال استراتيجية الاركان التعليمية كان لها اثر وفرق واضح عند اطفال المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على البعدي في تنمية المفاهيم الحياتية .

٢- عملت استراتيجية الاركان التعليمية على تنظيم الانشطة التربوية التي قدمت لأطفال المجموعة التجريبية وبصورة متدرجة ومتسلسلة ، مع تقديم مواقف تعليمية لتنمية المفاهيم الحياتية بطرق معرفية ومهارية .

٣- عززت استراتيجية الاركان التعليمية عملية التواصل التعليمية بين الاطفال من جهة وبين المعلمة والاطفال من جهة اخرى ، واصبحت ادارة الموقف الصفي مشتركاً وتدعيم روح التعلم التعاوني وتقبل راي الاخر واضفت عنصر المتعة والتشويق في عملية التعليم .

٤- ان المناخ الصفي الذي ساد في داخل الصف كان له الدور في تحفيز وتشجيع وتوجيه الاطفال اللذين بدورهم ابدو الرغبة في المشاركة والاجابة عن الاسئلة الموجهة لهم حول المفاهيم الحياتية .

التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي :

١- اعتماد استراتيجية الاركان التعليمية في تدريس كافة المواد الدراسية و في مراحل دراسية مختلفة لما لها من فاعلية وقدرة في تحسين وتنمية المستوى الدراسي.

٢- ضرورة تجهيز وتقديم الدعم الفني والمالي لرياض الاطفال ومدهم بالوسائل والامكانيات التي يمكن التدريس بالأركان التعليمية بصورة اكثر كثافة و واقعية .

٣- الاهتمام ببرنامج اعداد معلمات رياض الاطفال في الكليات الاساسية وتدريبهم على كيفية وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية الاركان التعليمية ، و تقديم التدريب الممكن في مديريات الاعداد العامة التابعة لوزارة التربية اثناء فترة الخدمة التربوية .

المقترحات : استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء البحوث التالية :

١- اثر استراتيجيتي الاركان التعليمية والمنظم التمهيدي في تحصيل مادة القراءة لدى اطفال رياض الاطفال .

٢- فاعلية استراتيجية الاركان التعليمية في تنمية الدافعية وحب الاستطلاع نحو القراءة والتعبير لدى رياض الاطفال .

٣- فاعلية توظيف تصميم تعليمي تعلمي قائم على استراتيجية الاركان التعليمية في التحصيل لدى رياض الاطفال .

المصادر :

١. ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٩) : **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم** ، ط١، عالم الكتب، القاهرة ، مصر .
٢. ابو حطب ، واخرون (١٩٨٧) ، **التقويم النفسي** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر .
٣. الإمام ، محمد مصطفى وآخرون (١٩٩٠) : **التقويم والقياس** ، جامعة بغداد ، العراق .
٤. بدوي ، محمود (٢٠١١) : **نمو المفاهيم العلمية الاطفال** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

٥. بروس، تينا (١٩٩٢) ، **أسس التعليم في الطفولة المبكرة** ، ط١، ترجمة ممدوح سلامة ، دار الشروق، القاهرة ، مصر .

٦. البطش ، محمد وليد ، وفريد كامل أبو زينة (٢٠٠٧) : **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧. الجابري ، كاظم كريم رضا (٢٠١١) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، منشورات معالم الفكر، بغداد ، العراق.

٨. جاد ، منى محمد علي (٢٠١٦) ، **التربية البيئية في الطفولة المبكرة** ، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

٩. جاسم ، ريام عبد الكريم (٢٠١٦) : **أثر استراتيجية ايشيكاوا في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية تربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

١٠. الحريري ، رافده (٢٠٠٢) : **نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي**، ط١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

١١. الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٣) : **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، ط٣، دار الكتاب الجامعي ، عمّان ، الاردن .

١٢. الدليمي، إحسان عليوي ، وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم** ، ط١، جامعة ديالى ، العراق .

١٣. راجي ، زينب حمزة (٢٠٠٧) : **اثر استعمال خرائط المفاهيم ودورة التعلم الخماسي في اكتساب المفاهيم الحياتية واستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، جامعة بغداد ، العراق .

١٤. الربيعي، ضوية عذاب جناني (٢٠١٨) : **اثر استراتيجية قطار التعلم السريع في اكتساب المفاهيم الحياتية لدى اطفال الرياض** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية تربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

١٥. زاير ، سعد علي ، تركي ، سماء داخل (٢٠١٣) : **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، الجزء الاول ، ط١، دار المرتضى ، بغداد .

١٦. زيتون ، عايش (٢٠٠٧) : **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

١٧. سلامة ، عادل ابو العز (٢٠٠٩) : **طرق تدريس العلوم معالجة تطبيقية معاصرة** ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٨. سلمان ، فريال خليل (٢٠١١) ، بعض المهارات الاجتماعية لدى اطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، (مجلة جامعة دمشق) ، مج(٢٧).

١٩. الصالح ، ماجدة محمود (٢٠٠٠) : **الاركان التعليمية للطفل وبيئة التعلم الذاتي** ، المكتب العلمي للنشر، ط١، الاسكندرية ، مصر.

٢٠. الصمادي ، هالة حماد ونجوى مروة (٢٠٠٢) : **المنهج المطور** ، التعليم الذاتي ، ط٥، الرئاسة العامة للتعليم ، عمان ، الاردن .

٢١. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٢٢. عبد الصاحب ، أقبال مطشر (٢٠٠٥) : **بناء مناهج الجغرافية وفق المفاهيم التعليمية** ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد الرابع والأربعون .

٢٣. عبد الكافي ، اسماعيل عبد الفتاح (٢٠٠٤) : **القراءة للأطفال الصغار بواسطة الكبار** ، مجلة الطفولة ، القاهرة ، مصر .

٢٤. عبد اللطيف ، فاتن ابراهيم والمشرفي ، انشراح ابراهيم (٢٠٠٥) : **برنامج مقترح لتعليم بعض المهارات الحياتية وتأثيره في تحسين مفهوم الطفل لذاته** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية رياض الاطفال ، جامعة الاسكندرية ، مصر.

٢٥. عبد المعز ، سعيد (٢٠٠٩) : **دراما الطفل وأثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لطفل لروضة** ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

٢٦. عبد الهادي ، محمد (٢٠١٠) : **مكتبات رياض الاطفال ودورها في تنمية ثقافة النشء،** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية ، بسكرة، الجزائر .

٢٧. عطية ، محسن علي (٢٠١٠) ، **البحث العلمي في التربية** ، ط١ ، المناهج، الاردن.

٢٨. علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوي والنفسي** ،ط١ ،الفكر العربي، مصر.

٢٩. العنزي ، نصره جدعان (٢٠١٧) : **التعلم الذاتي ومهارات الاركان** ، محاضرات تتوطين التدريب ، وزارة التربية ، ط١، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

٣٠. فياض ، امجاد خلف (٢٠١٧) : **اثر استراتيجية الاركان التعليمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني متوسط** ، مجلة الاداب ، ع ١٢٥ حزيران ، ص ٤٢١ ، بغداد ، العراق .

٣١. محمد ، عبدالله ، واخرون (٢٠٠١) : **الاستراتيجيات الحديثة** ، ط٤، الميسرة، الاردن .

٣٢. محمود، ابتهال سهيل (٢٠٠٨) : **أثر استعمال أسلوبين للتغذية الراجعة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .

٣٣. مرزوك ، أمجد محمد (٢٠١٢) : **أثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو المادة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية – أبن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

٣٤. مرسي ، منال ، انطوان ، كندة (٢٠١٢) : **مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج ريض الاطفال في سوريا** ، مجلة الفتح ، ع٤٨، كلية التربية ، دمشق ، سوريا.

٣٥. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٣،المسيرة ، الأردن.

٣٦. الناشف ، هدى (٢٠٠٥) : **رياض الاطفال** ، ط٥، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٣٧. النبهان ، موسى (٢٠٠٤) ، **اساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، دار الشروق، الاردن.

٣٨. الهولي ، عبير عبد الله ، وجوهر، سلوى (٢٠٠٦) : **الاركان التعليمية في رياض الاطفال بناء وتكوين شخصية الطفل** ، ط١، دار الكتاب الحديث، الكويت.

برنامج تعليمي مقترح للتربية البيئية لمعلمي المرحلة الابتدائية

أ.م.د.عباس لفتة حسن

جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الإنسانية-ابن رشد

برنامج تعليمي مقترح للتربية البيئية لمعلمي المرحلة الابتدائية

أ.م.د.عباس لفتة حسن

مستخلص البحث :

تعد مرحلة التعليم الابتدائي من اهم المراحل حاجة لتربية بيئية فعالة على أساس ان كثير من الأفراد سيكون لهم تأثير عظيم في البيئة ، وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية ، لذا فإن تزويدهم بالمعارف والقيم والخبرات للعناية بالبيئة وحمايتها هي مسألة ذات أولوية للحفاظ على سلامة البيئة ، لذلك فإن الحاجة الآن اكثر من ماسة كماً ونوعاً لبرامج فعالة للتربية البيئية ، وتطويرها لتأهيل المعلمين ليكون لهم الأثر الإيجابي بتوجيه سلوك التلاميذ للعناية بالبيئة وحمايتها ، وعلى هذا الأساس قام الباحث بإعداد برنامج للتربية البيئية لمعلمي المرحلة الابتدائية محدد الأهداف، والمحتوى والوسائل التعليمية والزمان والمكان ، والتقويم ، بعد ان بيّنا أهمية البحث ومشكلته معززة بالأدلة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي

ABSTRACT

The primary stage is the need for effective environmental education on the basis that many individuals will have a significant impact on the environment. They are primary school students so providing them with knowledge, values and expertise to care for and protect the environment is a matter of priority to preserve the integrity of the environment.

Therefore, the need now more than the quantity and quality of effective programs for environmental education, and the development of the rehabilitation of teachers to have a positive impact on the guidance of the behavior of students to care for the environment and protection, and on this basis the researcher to prepare a program for environmental education for primary teachers of specific objectives and content and teaching aids and time and place and evaluation after highlighting the importance of the research and its problem reinforced by evidence at the local, regional and International level.

مشكلة الدراسة

يعد تعلم البيئة وعلومها ذات اهمية كبيرة ، اذ ضمنت مناهجها التعليمية اهدافاً ومواضيع عن البيئة والتربية البيئية، الا ان ما يؤخذ عليها هو توجيه الاهتمام في تدريس البيئة وقضاياها على المعلومات النظرية المجردة غير المترابطة بعضها بالبعض الآخر ومعالجة البيئة وفقاً لبعديها البيولوجي والفيزيائي بصورة اساسية دون ربطها بالمشكلات البيئية أو التأثير في سلوك المتعلم وتنويره بالبيئة وأهميتها وتبعات افعاله المضرة نحوها ما يترتب على ذلك بأن قلة تكوين الوعي البيئي السليم عند المتعلمين مما يجعلها قاصرة في تحقيق اهداف التربية البيئية وتكوين قيم ومهارات واتجاهات وسلوكيات تسهم في الحفاظ على البيئة(سلمان وحسن، ٢٠٠٨، ٧٥٥-٧٥٦).

وتعد مشكلات البيئة من أخطر المشكلات التي تواجه حاضر الانسان وتهدد مستقبله بالزوال بل تهدد حياة الكائنات الحية، وقد برزت هذه المشكلات نتيجة للتقدم الصناعي، والزيادة السكانية، والتلوث البيئي بمعناه الواسع الذي يشمل التلوث الحيوي والتلوث الكيميائي والتلوث الاشعاعي وهي واقع لا يمكن انكاره لأن كل فرد في العالم يعيشها ويعاني من آثارها التي غالباً ما تظهر بصورة مختلفة من بلد لآخر علاوة على ذلك فأن العراق يعاني من مشكلات بيئية كبيرة تمثلت بإزالة البساتين وأشجار النخيل وهذا تعدي على البيئة العراقية ، فضلاً الى حدوث تعرية شديدة للتربة مما تسبب في حدوث عواصف رملية لها آثار سيئة على حياة المواطنين من خلال انتشار الامراض التنفسية وامراض الرئة والقلب ، لذا لابد من اعادة النظر بفهوم التربية البيئية وأهدافها ومحتواها من خلال تنمية الوعي البيئي عند الفرد والدعوة الى التعريف بمشكلات البيئة واستخدام مواردها استخداماً سليماً وغير هدام يشكل أهمية بالغة في تنمية الشعور بالمسؤولية اتجاهها ، وغرس روح المشاركة الإيجابية واعداد برامج للتوعية البيئية في المدارس يكون المعلم رائدها في التغيير والتطوير لمساعدة التلاميذ على اكتساب الوعي البيئي والتفاعل مع البيئة ومشكلاتها.

لذا تأتي هذه الدراسة لمعالجة المشكلة في أثناء سعيها للإجابة عن السؤال الآتي:
ما الصورة المناسبة لبرنامج تعليمي في التربية البيئية لمعلمي المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة

تعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل حاجة لتربية بيئية فاعلة على اساس ان الكثير من التلاميذ سيكون لهم تأثير كبير في البيئة التي يعيشونها، لذا فان تزويدهم بالمعارف وبالقيم والخبرات للعناية بالبيئة وحمايتها هي مسألة ذات أولوية للحفاظ على سلامة البيئة ولاسيما ان الحاجة اصبحت اليوم أكثر من ماسة كماً ونوعاً لبرامج فاعلة للتربية البيئية والتي يتم من خلالها تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لدى التلاميذ لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الانسان وحضارته بالبيئة التي يحيا بها، وتوضح حتمية المحافظة على موارد البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الانسان ورفع مستوى معيشته، كما تعنى التربية البيئية تعليم التلاميذ كيفية استعمال التقنيات الحديثة وزيادة انتاجيتها، وتجنب المخاطر البيئية، وازالة العطب البيئي القادم واتخاذ القرارات البيئية العقلانية . (Meadow,1989).

وتعد التربية البيئية فلسفة وفكراً واتجاهاً هو تمكين الانسان في جميع انحاء العام بتكوين ضمير بيئي يحدد سلوكه اثناء تعامله مع البيئة في أي مجال من مجالاتنا المتعددة (خلق بيئي) يجعله قادر ومؤثر في اتخاذ القرارات البيئية مهما كان مستواها، اقامة مصنع، بناء سد، اصطياد سمك، التخلص من القمامة وفي القرارات الاكبر على المستوى السياسي والاقتصادي ولاسيما ان القرارات البيئية تحسب في اطارها العالمي لأن المصالح البشرية واحدة وما يترتب عليها من سلوك تمتد آثاره على النطاق الدولي (الخلق البيئي) التي تهدف التربية البيئية الى ايجاده وتنميته عند كل انسان في المجتمع العالمي (التعايش مع البيئة) وبذلك تسهم التربية البيئية في حماية البيئة (الحمد، وصباريني، ١٩٧٩، ١٩٩٤-١٩٩٥) وبما ان المشكلات البيئية تتسم بالتعقيد، فيجب ان تواجه بمجالات المعرفة المختلفة والنظر للمشكلات البيئية في سياقها المحلي والعالمي حتى يدرك الفرد حجم المشكلات ويقتنع بها وبخطورتها، فالتربية البيئية تكون أكثر تأثيراً في الافراد عندما توضح لهم، والسلوك الظاهر للناس اتجاه البيئة يعتمد على المعارف والقيم التي يمتلكونها . (عربيات ومزاهرة، ٢٠٠٤ : ١٩).

وتأتي أهمية هذا البحث من اهمية التربية البيئية كمفهوم يهدف الى بناء المواطن الايجابي الواعي بمشكلاتها البيئية وتحليلها وتنمية القيم الاجتماعية والمهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط الانسان ببيئته الفيزيقية علاوة على ذلك انها تهدف الى تنمية أخلاق بيئية تسعى الى ايجاد التوازن البيئي ورفع مستوى معيشة الافراد وتنمية مفهوم جماهيري للعلاقات الانسانية والتفاعلات البيئية، بالاضافة الى تزويد المواطنين بمعلومات دقيقية وحديثة عن البيئة ومشكلاتها بهدف معاونتهم على اتخاذ القرارات السليمة لاسلوب التعايش مع البيئة وتوعية المجتمع بأن من حق كل مواطن اتخاذ القرارات بشأن المشكلات البيئية.

ان مدرسة المستقبل يجب ان تركز جهودها لتنمية رغبات التلاميذ للتعليم البيئي وزيادة دافعيتهم لحمايتها والتركيز على تنمية الاتجاهات والقيم البيئية واعتماد التفكير الناقد وعد التعليم من أجل البيئة هدفاً استراتيجياً وتدريب المعلمين وتكليف القائمين على التربية اعداد الدروس البيئية وتنفيذها والابتعاد عن التلقين والتذكر للمعارف واللجوء الى التحليل والتفكير والتطوير .(العياصرة، ٢٠١٢ : ١١).

واكتسبت التربية البيئية أهمية أكبر في العقدين الاخيرين من القرن العشرين نتيجة الوعي بالمشكلات البيئية المؤثرة في نوعية الحياة البشرية والمهددة لمستقبل البيئة مثل الانفجار السكاني والتلوث والتصحر وظاهرة الاحتباس الحراري وتدهور النظم البيئية السائدة لذا انطلقت برامج التربية البيئية على هدى توجهات مؤتمر تبلسي ١٩٧٧ بحماس شديد اذ ظهرت النشرات والمجلات المتخصصة وعقدت الندوات والمؤتمرات الوطنية والقومية، ونظمت برامج لتدريب المعلمين والاعلاميين. واهتمت المناهج بالبعد البيئي وتمحورت البعض منها حوله، وخلص مؤتمر موسكو الى ضع استراتيجية دولية للتربية البيئية وطلب من دول العالم السير على هذه الاستراتيجية التي تتمثل بجملة من العناصر تتعلق بتعزيز النظام الدولي وتبادل خبرات التربية البيئية، وادخال البعد البيئي في التعليم التقني والمهني وتعزيز الثقافة العامة عن البيئة من خلال وسائل الاتصال كافة وتعزيز التدريب العلمي والتقني المتخصص في مجال البيئة من خلال التعاون المتلاحم على الصعيدين الاقليمي والدولي .(صبارين وآخرون، ٢٠٠٠: ٤٤).

أما العراق فقد أولى اهتماماً كبيراً للبيئة منذ نهاية عقد الخمسينات فشارك بالمؤتمرات الدولية والعربية، وعقد عدد من المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة في البيئة والتلوث البيئي وكان لها دور بارز في الاهتمام بالتربية البيئية، اذ عقدت في بغداد عام ١٩٧٦ ندوة نظمها اتحاد الصناعات العراقي تحت عنوان (التنمية الصناعية وتلوث البيئة) خرجت بتوصيات منها: ضرورة توجيه الجامعات والمؤسسات العلمية ومراكز البحوث باعداد الدراسات والبحوث العلمية ووضع الحلول الناجعة لمعالجة مظاهر التلوث، كما أوصت الى ضرورة ادخال التعليم البيئي في مختلف المراحل الدراسية ومشاركة الجماهير في حماية البيئة كما اكدت ضرورة زيادة الوعي البيئي وضرورة التكامل في العمل في المؤسسات للحفاظ على سلامة البيئة ولاسيما المؤسسات التربوية التي لها دور فاعل وأساس في تربية الجيل الواعي لحماية البيئة والحفاظ عليها (الحلبوسي، ٢٠٠٢: ١٢٩).

ونتيجة لادراك رجال التربية ومفكريها والقائمين عليها باهمية التربية البيئية فقد اهتموا بها واكدوا عليها في برامجهم التربوية باشكال مختلفة منها تضمين البعد البيئي في المواد الدراسية التقليدية عن طريق ادخال معلومات بيئية أو ربط المستوى التعليمي للكتب بقضايا البيئة او تضمين وحدة أو فصل عن البيئة في احدى المواد الدراسية او برامج دراسية متاكاملة للتربية البيئية أو من خلال تأهيل القائمين على تدريس المواد الدراسية المختلفة للاهتمام بالبعد البيئي وتنميته لدى الطلبة.

ويرى الباحث ان الاهتمام بالتربية البيئية يأتي من خلال تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية بيئياً ، اذ هو أفضل وسيلة لتفعيل التربية البيئية عند الطلبة بل بين افراد المجتمع ايضاً، فتأهيل المعلم على نحو فاعل سيخلق مجتمعاً متعلماً ومثقفاً بيئياً وهذا سينتج عنه موقف وسلوك ايجابيان تجاه البيئة، لذا يعد دمج التربية البيئية في برامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة واثناءها مسألة في غاية الاهمية بالنسبة الى مستقبل الحقل المعرفي ومستقبل البيئة.

وتأتي اهمية هذا البحث ايضاً من طريق معالجة موضوع مهم يتسم بالحداثة والجد من خلال ما هدف اليه من بناء برنامج مقترح للتربية البيئية يتسم بالشمول ومعالجة

المشكلات البيئية المحلية والاقليمية والدولية وامكانية تطبيقه على المعلمين قبل الخدمة واثنائها وتقويته.

ويمكن القول ان هذه الدراسة والحاجة اليها تتجلى بالآتي:

١. تدعم الجهود المبذولة في مجال الاهتمام بالبحوث التربوية ذات الصلة بالبعد البيئي.
٢. توفر دليلاً لمعلمي المرحلة الابتدائية يمكن الاهتداء اليه في تدريس التربية البيئية.
٣. التأكيد على نشر الوعي البيئي وتقديم المعرفة والمهارة لدى المتعلمين ولاسيما في مرحلة الدراسة الابتدائية.
٤. اثارة وعي المعلمين بمشكلات البيئة في اطار التنمية البشرية المستدامة وهذا ما ينعكس على تلاميذهم من وعي ثقافي وتكوين الضمير الاخلاقي.
٥. أهمية مرحلة الدراسة الابتدائية والتي تطلب من المعلمين اشاعة اتجاه ايجابي عند التلاميذ نحو البيئة.
٦. يمكن ان توجه هذه الدراسة انظار القائمين على اعداد المعلمين في ادخال التربية البيئية ضمن مقررات البرامج الدراسية في كليات التربية الاساسية أو معاهد المعلمين او ضمن الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات اثناء الخدمة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى بناء برنامج تعليمي مقترح للتربية البيئية محدد بالاهداف والمحتوى والانشطة واساليب التقويم لمعلمي المرحلة الابتدائية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

البرنامج

عرفه مجاور: "بانه عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وبالتالي لها معايير خاصة". (مجاور وعبد المقصود، ١٩٧٧: ٥٦٤).

يعرفه المصري " بانه عبارة عن وحدات تعليمية محددة ومتتابعة تشكل منظومة تعليمية ذات أهداف ومحتوى ووسائل تعليمية واساليب تقويم تتعلق بتدريس مواد معينة " (المصري، ٢٠٠٦: ٤٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه محتوى تعليمي محدد بأهداف وانشطة ووسائل تعليمية واستراتيجيات تدريس واساليب تقويم لغرض زيادة الوعي البيئي عند معلمي المرحلة الابتدائية.

التربية البيئية

عرفها مطاوع: "هي العملية التعليمية التي تهدف الى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة" (مطاوع، ١٩٨٦: ١٣).

وعرفها الطنطاوي بانها تربية شاملة تهتم بتوثيق صلة الانسان ببيئته الطبيعية وتعميق معرفته بعناصرها بهدف تكوين جيل مقدر لبيئته، مدرك لظروفنا واعي بما يهددها من أخطار ومشكلات ، مساهم فعال في حل المشكلات وفي تحسين طروف البيئة واستثمار مواردها وخبراتها على نحو أفضل بوازع من ضميره الشخصي (طنطاوي، ٢٠١٢: ٢٢٧).

ويعرفها الباحث اجرائياً بانها عملية تعليمية مقصودة تهدف الى توسيع مدارك المعلمين والمعلمات بالبيئة ومشكلاتها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحمل مسؤوليتهم في المحافظة عليها واستثمار مواردها بطريقة أفضل تتوائم مع وعيهم البيئي وضميرهم الاخلاقي.

دراسات سابقة

سيعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة التي اهتمت بالبيئة وتناولتها من جوانب عدة، وهذه الدراسة استمرار للدراسات السابقة واستكمالاً لها، وقد افادت الباحثين في بناء البرنامج التعليمي.

دراسة الشافعي ١٩٩٠:

سعت هذه الدراسة الى اعداد برنامج في التربية البيئية لطلاب كليات التربية في مصر وقياس فاعليته، اذ قام الباحث بتحديد فاعلية البرنامج المقترح عن طريق اعداد وتجريب احدى الوحدات لقياس فاعليتها.

دراسة السعيد ١٩٩٣: سعت هذه الدراسة معرفة مدى نمو المفاهيم البيئية الاساسية لدى طلاب كلية التربية بأبها في المملكة العربية السعودية ولتحقيق اهدافها، أعد الباحث قائمة بالمفاهيم البيئية واختباراً تحصلياً واظهرت نتائجها مستوى تحصيل الطلاب للمعلومات البيئية دون المستوى المطلوب.

دراسة درويش ونشوان ٢٠٠١:

سعت الدراسة الى تحديد اثر مقرر التربية البيئية على تنمية التنور البيئي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الازهر بغزة، واتجاهاتهم نحو البيئة، وقد طبق الباحث مقياسان للتنور البيئي والاتجاهات على الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة تدني في مستوى تنور الطلبة، واتجاهاتهم نحو البيئة.

دراسة المعافا ٢٠٠٦:

سعت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة ذمار بعد دراستهم لمقرر التربية البيئية ودوافعهم للمشاركة في حل مشكلات بيئتهم مستقبلاً، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا من طلاب كلية التربية تخصص جغرافيا، تاريخ واظهرت نتائجها تأثير تدريس مقرر التربية البيئية في زيادة نمو اتجاهات افراد العينة وزيادة دافعيتهم.

وقد كشفت الدراسات السابقة الذكر ان البيئة اصبحت موضع اهتمام فرضتها المشكلات والمخاطر التي تتعرض لها، واثر ذلك على الحياة الحالية والمعاصرة على السكان في كوكب الارض، لذا جاءت دراساتها في جوانب مختلفة فمنهم من اهتم بالمشكلات ومنهم طرح تحديد المفاهيم البيئية واثرها في الطلبة من حيث نمو الاتجاهات والدافعية.

اداة الدراسة : بناء البرنامج المقترح

لتحقيق هدف البحث المتمثل في بناء برنامج تعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية ، قام الباحث بإعداد البرنامج وفق الخطوات الاتية :

أ-اهداف البرنامج:

قام الباحث بوضع أهداف البرنامج من خلال مراجعة البحوث العلمية المتخصصة والمؤتمرات والندوات والدراسات السابقة التي اهتمت بمضامين التربية البيئية، وخبرة الباحث في هذا المجال ، ساعدت كلها في وضع الاهداف التعليمية للبرنامج بصيغتها الاولية ، وعرضت قائمة الاهداف بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال للتحقق من صدقها وملائمتها للبرنامج وما يرونه مناسباً من تعديلات ، إذ وافق اغلب الخبراء على هذه الاهداف وبنسبة (٩٠%) فأكثر ، وجاءت ملاحظاتهم اساسية في تعديل بعض الاهداف .

ب-محتوى البرنامج.

اعتمد الباحث في إعداد المحتوى للبرنامج على الاهداف التعليمية واطلاعهم على بعض البرامج والدراسات السابقة التي اعدت في هذا المجال علاوة الى قراءتهم لأدبيات٠٠ التربية البيئية والجهود الدولية للاهتمام بها.

تم وضع البرنامج وفق محاور اساسية وهي كالآتي:

١. التربية البيئية.
٢. البيئة ومكوناتها.
٣. المشكلات البيئية.
٤. الاخلاق البيئية في الديانات السماوية.
٥. حماية البيئة.
٦. الاسرة والتربية البيئية.
٧. استراتيجيات تدريس التربية البيئية

ج-مستلزمات البرنامج :

(الوسائل التعليمية ، طرائق التدريس ، الانشطة اللاصفية ، الزمن المقرر ، التقويم)

وللتأكد من صلاحية محتوى البرنامج تم عرضه على لجنة من المحكمين اذ ابدى بعضهم الملاحظات حول تقديم وتأخير بعض الاهداف ومفردات المحتوى ، وتم الاخذ بهذه الملاحظات .

اولاً: الاهداف التعليمية للبرنامج:

١. اكتساب المعلمين لمفهوم التربية البيئية وتجسيد ذلك في سلوكهم الظاهر، لتكون أساساً لنظام يكفل حماية البيئة وتطويرها.
٢. اتاحة الفرصة لكل معلم ومعلمة في اكتساب المعرفة والقيم والمواقف والمهارات والالتزام بها لحماية البيئة وتحسينها.
٣. تعريف المعلمين والمعلمات بالمشكلات البيئية في سياقها المحلي والعالمي وادراك خطورتها ووضع الحلول المناسبة لمعالجتها.
٤. خلق أنماط جديدة من السلوك لدى المعلمين مما ينعكس على سلوك التلاميذ والمجتمع ككل.
٥. ضرورة تنمية التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات من خلال قراءتهم فلسفة التربية والاخلاق البيئية في الديانات السماوية وتجسيد ذلك اثناء تعاملهم مع مكونات البيئة.
٦. معرفة المعلمين والمعلمات مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية وتجسيدها لدى التلاميذ نظرياً وتطبيقياً.
٧. تعريف المعلمين بان البيئة وحدة متكاملة بجوانبها الطبيعية والتكنلوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأخلاقية والجمالية.
٨. ضرورة معرفة المعلمين أهمية التعاون على الصعيد المحلي والاقليمي والدولي في تلافي المشكلات البيئية من خلال مخططات التنمية والتطوير.
٩. ضرورة اطلاع المعلمين والمعلمات على النماذج التربوية في التعلم والتعليم من البيئة مع التأكيد على الانشطة العملية والتجارب المباشرة.
١٠. تقدير عظمة الله سبحانه وتعالى من خلال ادراك مدى التكامل والتوازن في أنظمة البيئة وعناصرها.
١١. تقدير الجهود المحلية والدولية من أجل صيانة البيئة وحمايتها وحسن استثمارها.
١٢. تنمية مهارات المعلمين بتطبيق استراتيجات تدريس التربية البيئية.

١٣. مساعدة المعلمين في اقناع التلاميذ وتوعيتهم بيئياً وتجسيد ذلك في سلوكهم داخل المدرسة وخارجها.

١٤. تنمية الشعور بالانتماء للبيئة المحلية والاعتزاز بها وتقديرها.

ثانياً: محتوى البرنامج

ت	مفردات المحتوى	الساعات المخصصة	الملاحظات
١	التربية البيئية ١-١- مفهوم التربية. ١-٢- مفهوم التربية البيئية ١-٣- اهداف التربية البيئية ١-٤- خصائص التربية البيئية ١-٥- اشكال التربية البيئية	٨	
٢	البيئة ومكوناتها ٢-١-البيئة الطبيعية. ٢-٢- البيئة التكنولوجية. ٢-٣- البيئة الاجتماعية. ٢-٤- البيئة الاقتصادية. ٢-٥- البيئة الثقافية. ٢-٦- البيئة الاخلاقية. ٢-٧- البيئة الجمالية.	٦	
٣	المشكلات البيئية ٤-١-التلوث بأنواعه. ٤-٢- النمو السكاني. ٤-٣- تدهور طبقة الاوزون. ٤--٤ تزايد حرارة الغلاف الغازي. ٤-٥-تدهورالمياه.	٦	

	٦-٤- زيادة الملوحة ٧-٤- تدهور الحياة البرية والمائية. ٨-٤- التلوث الكيميائي. ٩-٤- التلوث الصناعي. ١٠-٤-التلوث الاشعاعي.		
٤	الاخلاق البيئية في الاديان السماوية ١-٤-الديانة اليهودية. ٢-٤- الديانة المسيحية. ٣-٤- الديانة الاسلامية.	٣	
٥	حماية البيئة ١-٥-الاجراءات التشريعية. ٢-٥- الاجراءات العلمية. ٣-٥- الاجراءات العملية. ٤-٥- الاجراءات التربوية. ٥-٥- التنمية المستدامة.	٤	
٦	الاسرة والتربية البيئية ١-٦-دور الاسرة في التصدي لمشكلة الانفجار السكاني. ٢-٦- دور الاسرة في معالجة التلوث. ٣-٦- دور الاسرة في غرس التربية البيئية. ٤-٦- دور الاسرة في التصدي لمشكلات واستنزاف موارد البيئة.	٦	
٧	مداخل لتضمين التربية في المناهج الدراسية.	٣	

	١-٧- مدخل الوحدات المستعملة. ٢-٧- المدخل الاندماجي. ٣-٧- المدخل المستقل.		
٨-	استراتيجيات تدريس التربية البيئية ١-٨-استراتيجية الخبرة المباشرة. ٢-٨- استراتيجية دراسة القضايا البيئية. ٣-٨- استراتيجية لعب الادوار. ٤-٨- استراتيجية حل المشكلات. ٥-٨- استراتيجية المشاركة في الانشطة البيئية. ٦-٨- الرسوم الرمزية (الكاركتير). ٧-٨- استراتيجية العصف الذهني. ٨-٨- استراتيجية عدم التدخل. ٩-٨- استراتيجية توضيح القيم. ١٠-٨-التقويم في التربية البيئية	١٠	

ثالثاً: مستلزمات البرنامج

١. التقنيات التعليمية.

يمكن استعمال التقنيات التعليمية في تدريس محتوى البرنامج وهي كالآتي:

١. السبورة.

٢. دتوشو.

٣. الافلام التعليمية.

٤. الملصقات البيئية.

٥. الصور الفوتوغرافية.

٦. الاوفرهيد.

ب- الطرائق والاستراتيجيات التدريسية.

يمكن اعتماد طرائق التدريس واستراتيجيات فاعلة في تدريس المحتوى.

العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات والمناقشة بوصفها الأنسب الطرق لتدريس مواضيع البرنامج المقترح.

ج-الانشطة اللاصفية.

استضافة اساتذة من ذوي الاختصاص لالقاء محاضرات حول الجوانب البيئية بمختلف انواعها.

السفرات الميدانية، رحلة واحدة في الشهر الى عينات متباينة لمشكلات البيئة أو المرافق الصناعية او السياحية.

رابعاً: **اساليب التقويم**:

لاجل تقويم المعلمين في استيعاب محتوى البرنامج، يتبع ما يأتي:

١. اختبارات شفية اثناء التدريس لكل مجال من مجالات المحتوى.
٢. اختبارات تكوينية اثناء التدريس لكل مجال من مجالات المحتوى.
٣. اعداد تقارير في محتويات البرنامج، وتناقش بعد الانتهاء منه.
٤. الامتحان النهائي عند اكمال المواضيع المقررة وتحدد نسب النجاح وفق معايير معينة تضعها اللجنة المشرفة على تطبيق البرنامج.

خامساً: **الزمن المقرر**.

خص للبرنامج ثلاثة اشهر بمعدل ثلاث ساعات كل اسبوع.

سادساً: **المكان المقرر**.

مديريات الاعداد في كل مديرية عامة للتربية في محافظة بغداد.

سابعاً: **الفئة المستهدفة**.

خص البرنامج لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية اثناء الخدمة في محافظة بغداد.

التوصيات:

استناداً لما تناولته الدراسة في معالجتها للمشكلة وبناء البرنامج، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تزويد المديرية العامة للاعداد والتدريب في وزارة التربية بالبرنامج لتطبيقه على معلمي المرحلة الابتدائية في بغداد لزيادة وعيهم البيئي والاهتمام بالتربية البيئية ما يساعد على تفعيل البرنامج المقدم.
٢. لأهمية التربية البيئية في الوقت الحاضر، يوصي الباحث النجاح في البرنامج من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد عند الترفيع من درجة أو في أي درجة اعلى.
٣. تزويد كليات التربية الاساسية بالبرنامج واعتماده في اعداد معلمي المرحلة الابتدائية.
٤. تزويد وزارة الصحة بالبرنامج المقترح لتأهيل كوادرها واعدادهم لنشر الوعي البيئي بين افراد المجتمع وانجاح التربية المستدامة.
٥. مراجعة الكتب الدراسية المقررة على المرحلة الابتدائية ولاسيما كتب العلوم والمواد الاجتماعية وبما يساعد على توضيح المفاهيم البيئية الواردة فيها وجعلها مفاهيم محسوسة بدلاً من كونها مجردة.
٦. اعتماد البرنامج الذي جاء به الباحث من قبل وزارة التربية لنشر الوعي البيئي بين المعلمين.
٧. اعادة النظر في أهداف التربية البيئية بين حين وآخر على وفق مستجدات العصر ومتغيراته ومتطلبات التربية البيئية.
٨. اعداد نماذج من الدروس في التربية البيئية من قبل اساتذة اكفاء وتسجيلها تلفازياً وعرضها على التلاميذ للافادة منها.
٩. توجيه المشرفين التربويين وتبصيرهم بواجباتهم ومسؤلياتهم من خلال متابعة اقامة تنفيذ برامج التربية البيئية وذلك من خلال ورش عمل مع المعلمين أو لقاءات فردية أو نشرات توجيهية.

١٠. حل المشكلات البيئية التي تواجه التلاميذ في المدارس وخارجها من خلال التعاون مع مدراء المدارس وأولياء التلاميذ من خلال التواصل المستمر مع الاطراف المعنية لحل المشكلات حال ظهورها.

١١. حث الوزارات التي لها علاقة بالبيئة على زيادة نشر الوعي البيئي من خلال تجسيده سلوكياً بين المواطنين واستعمال الأنظمة والقوانين لتنفيذ ذلك.

١٢. الاستفادة من الخبرات الاقليمية والدولية في حماية البيئة واستثمار مواردها بشكل امثل.

١٣. غرس روح المشاركة الايجابية بين التلاميذ عن طريق نشر الوعي البيئي من خلال اعداد برامج للتوعية البيئية في كل المدارس الابتدائية والاعتماد على التربية البيئية كونها اداة التغيير والتطوير.

١٤. توجيه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو التذوق الجمالي لمكونات البيئة اذ قال الرسول الكريم (ﷺ) : "ان الله جميل يحب الجمال".

١٥. ضرورة وجود نظام محاسبي حساس للادارة البيئية يوفر الادوات اللازمة لتنظيم وتنسيق وتصنيف البيانات حول الانشطة البيئية وتحسينها.

١٦. ضرورة ادخال التعليم البيئي في مختلف المراحل الدراسية لوقف التدهور البيئي ومشاركة الجماهير في حماية البيئة.

١٧. اقامة ندوات ومؤتمرات بين الحين والآخر لمناقشة القضايا المتعلقة بالبيئة.

١٨. التأكيد على نشر الوعي البيئي وتقديم المعرفة والمهارة لدى المتعلمين ولاسيما في المرحلة الابتدائية.

١٩. ضرورة اعداد معارف عامة وخاصة للتعريف البيئة واقسامها ومشاكلها وطرق تحسينها.

٢٠. ضرورة قيام وسائل الاعلام في التوعية في كل الجوانب البيئية.

ثانياً: المقترحات

يقترح الباحث استكمالاً لهذه الدراسة بما يأتي:

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى.

٢. اجراء دراسة لتحليل القيم البيئية في كتب المرحلة الابتدائية.
٣. اجراء دراسة تهدف الى معرفة اكتساب التلاميذ للمفاهيم البيئية.
٤. اجراء دراسة لبناء مقياس للقيم البيئية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاستفادة من البرنامج الحالي.
٥. اجراء دراسة لاختبار فاعلية هذا البرنامج المقترح على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية.
٦. اجراء دراسة لاختيار فاعلية هذا البرنامج مقارنة بالبرامج المعمول بها في كليات التربية الاساسية .

مصادر الدراسة :

١- الحلبوسي، سعدون نجم سلمان، **الفلسفة التربوية البيئية**، ٢٠٠٢، شركة الهدى للطباعة والنشر، بغداد.

٢- الحمد، رشيد ومحمد سعيد صباريني (١٩٧٩)، **البيئة ومشكلاتها**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٧٩.

٣- درويش، عطا وتيسير نشوان (٢٠٠١) : اثر مقرر التربية البيئية على مستوى التنور البيئي لطلاب كلية التربية في جامعة الازهر واتجاهاتهم نحو البيئة ومشكلاتها، **المؤتمر العلمي الخامس (التربية العلمية)**، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسكندرية، في الفترة من ٢٩ يوليو- اغسطس.

٤- السعيد، سعد محمود (١٩٩٣): نمو المفاهيم البيئية لدى طلاب كلية التربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ٢٢، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٥- سلمان، سامي سوسة وعلي كنيور حسن، ٢٠٠٨، المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للمرحلة الاعدادية واثرها في تحصيل الطلبة وممارستهم لها واتجاهاتهم نحو البيئة ومشكلاتها. **مجلة كلية التربية** ، الجامعة المستنصرية، العدد الرابع.

٦- الشافعي، سنية (١٩٩٠): برنامج مقترح في التربية البيئية لدى طلاب كلية التربية، **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

٧- صبارين، محمد وآخرون، ٢٠٠٠، **التربية البيئية**، ط١، وزارة التربية والتعليم اليمنية، قطاع التدريب والتأهيل.

٨- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد، ٢٠٠١، **التربية البيئية تربية حتمية**، ط٢، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٩- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد، ٢٠١٢، **التربية البيئية تربية حتمية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ص١٢٧.

١٠- عربيات، بشير محمد وأيمن سليمان مزاهرة، ٢٠٠٤، **التربية البيئية**، دار المناهج، عمان.

١١- العياصرة، وليد رفيق، ٢٠١٢، **التربية البيئية واستراتيجيات تدريسها**، دار اسامة للنشر والتوزيع، ط١ ، عمان .

١٢- مجاور، محمد صلاح الدين وفتحي عبد المقصود، ١٩٧٧، **المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية**،ط٤، دار العلم، الكويت.

١٣- المصري، يوسف سعيد محمود، ٢٠٠٦، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الاساسي، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.

١٤- مطاوع، ابراهيم عصمت، ١٩٨٦، **التربية البيئية، دراسة نظرية تطبيقية**، ط١، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.

١٥- المعافا، محمد يحيى حسن (٢٠٠٦) : **فعالية في التربية البيئية على تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة ومشكلاتها بجامعة ذمار.**

16- Meadow.D.1989.**Harvesting on hundred fold**, concepts and case studies in Environmental-Education, Nairopi, uldep, 1989.

أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الادبي

م.د. مجسن مهلهل عبد الله

وزارة التربية /مديرية تربية الرصافة الاولى

أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الادبي

م.د.مجسن مهلهل عبد الله

ملخص البحث

رمى هذا البحث إلى تعرف أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الادبي. ولتحقيق مرمى البحث اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جزئيّ، هو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار وبعديّ. اشتملت عيّنة البحث على(٧٨) طالباً من طلاب الصف الرابع الادبي في اعدادية الانصار للبنين في بغداد، وزعوا عشوائياً على مجموعتين، بواقع(٣٨) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٤٠) طالباً في المجموعة الضابطة، دَرّسَ الباحث المجموعة التجريبية باستراتيجية الاثارة العشوائية، ودرّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

وباستعمال الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين، أسفرت الدراسة على وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

على الرغم من تقادم الجهود المعنية بتعليم العربية، فما يزال المتعلمون ضعافاً في اللغة، وتتزايد الشكاوى من تدني مستواهم اللغوي، وبخاصة قواعد اللغة العربية، وجهلهم بأولياته.

ويرى ابن خلدون إن صعوبة النحو لم تأت من نظر القدماء من مادته وحدها، بل جاءت كذلك من مناهجه وطرائقه. (ظافر والحمادي، ١٩٨٤، ٢٨٤)

ويكاد ضعف الطلبة في قواعد النحو أن يكون شاملاً وعاماً فهو لا يقتصر على مرحلة دراسية دون أخرى أو صف دراسي دون آخر. (اللبدي، ١٩٩٩، ٨٢)

فيشكو المتعلمون من جفاف النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها، ويلاحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابة (عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص٣١٢-٣١٣).

ان تعليم قواعد اللغة العربية في الوقت الحاضر تعد مشكلة صعبة نظراً للتقدم الواسع والعميق في تعليم اللغة العربية لكن هذه الدراسة بحاجة الى تطوير علمي وعملي لمواكبة مجمل عملية التقدم الحضاري ولا بد من النظر الى قائمة مناهج الدراسة اذ ان الكم والنوع للواقع الانساني والتركيز على الفقرات التي من شأنها تحقيق الهدف المرجو من تدريس النحو بأيسر وسيلة وأقصر وقت في عصر يتطلب الدقة والسرعة والموضوعية.

ان اساس ضعف استعمال قواعد اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة عملاً ينوء به التدريسيون والطلبة، إذ إن معظم هؤلاء لا يتلقون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر وسهولة ولا يقبلون عليها بشوق ورغبة. (الهاشمي،١٩٨٠ ، ١٥)

لذا يرى الباحث أنّ قواعد النحو قد أصبحت عند معظم الطلبة مجرد أشكالٍ يستظهرونها ويرددونها حفظاً ، بل أظهروا الفشل في تطبيقها عملياً في دراستهم ، أو تطبيقها في حواراتهم في الأوساط الاجتماعية.

ويرى أبو مغلي أنّ الضعف في القواعد النحوية والصرفية أمر ملحوظ لا يمكن تجاهله ، ومن أسباب الضعف هو التأليف العتيق للقواعد ، إذ ما زال مؤلفو كتب القواعد يتبعون الطرائق القديمة نفسها ، والأسباب والعلل القديمة ، واعتماد الأمثلة المنقولة من الأقدمين ، تلك الأمثلة الباهتة الجافة التي ينفر منها الدارس ولا يستطيع أن يتلمس القاعدة أو يفهمها ، ومن أسباب الضعف أيضاً أن مؤلفي كتب القواعد لا يحاولون الإفادة من معطيات علم اللغة الحديث (أبو مغلي ، ٢٠٠١، ٣٧) .

وأشار العادليّ أيضاً إلى ازدياد الشكاوى من ضعف الطلبة في مراحل التعليم جميعاً في قواعد اللغة العربية ، وعدم قدرتهم على فهمها ، والإفادة من قواعدها في تقويم

أحاديثهم وكتاباتهم حتى أنّ عدداً من الطلبة في الاختبارات يهملون تلك القواعد ، ويعلقون اهتمامهم على فروع اللغة العربية الأُخر في تحصيل درجات النجاح (العادليّ ، ١٩٨٤، ٢-٣) .

إنّ الكثير من الدراسات أوضحت ضعف غالبية الطلبة في توظيف القواعد النحوية التي يدرسونها في كتاباتهم وأقوالهم كدراسة (الجبوريّ ١٩٩٥) (الازيرجاويّ ١٩٩٩) (السعديّ ٢٠٠١) (زاير،٢٠٠٩).

ولعل من العوامل التي تساعد على تحسين واقع الطلبة في قواعد اللغة العربية ،اعتماد نماذج تعليمية تجعل الطالب يفكر تفكيراً مفاهيمياً عقلياً مترابطاً منطقياً للعلاقات التي تربط بينها مما يجعله أكثر فعالية في اكتساب المفاهيم وتعبير عنها. (القاعود، ١٩٩١،٣٠)، لذلك ظهرت نماذج واستراتيجيات عدة، قائمة على اسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق في داخل قاعة الدرس، وتتوقف فاعلية هذه النماذج والاستراتيجيات على مدى وعي مدرس اللغة العربية بالموقف الملائم لتطبيقها ومدى مهارته في استعمالها وتوضيحها وتوظيفها بالشكل الصحيح. (ابو زينة، ١٩٨٧ :٤٥)

مما سبق تكمن مشكلة هذا البحث في الآتي:

١. ضعف طلبة المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية، على ما شخصته الدراسات السابقة.
٢. عدم إفادة المعنيين بتدريس قواعد اللغة العربية من الاتجاهات الحديثة، التي أثبتت الدراسات السابقة فاعليتها.

أهمية البحث:

تؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة كل من الفرد والمجتمع فهي بالنسبة للفرد تُمثل الأداة الأولى في صنعه وتكوينه فعن طريق اللغة يستطيع الفرد أنْ ينمي شخصيته ، وأنْ يكون نامياً دائماً ، وهو باللغة يستطيع أَنْ يتفاعل مع بيئته ومجتمعه ، فهو بها يكون كائناً اجتماعياً ، وكذلك يستطيع ان يكتسب معارف ومعلومات كما يستطيع ان يكتسب قيماً ومثلاً واتجاهات . (الحسون ، ١٩٩٣ ،٥) فأصبحت اللغة بذلك وسيلة المرء حيث

يستطيع بوساطتها التعبير عن عواطفه من فرح وحزن واعجاب وغضب وغير ذلك من انماط سلوكية داخلية ، ويستطيع أنْ يجد في الآثار الادبية التي تعالج العواطف الانسانية ما ينفس عن مشاعره إنْ لم يكن قادراً على تصويرها أو نقلها بطريقة مؤثرة . (السعدي ، ١٩٩٢، ٧)

وتُعد أيضاً أداة تعمل على ربط الفرد بتراث أمته وتاريخها الحضاري أما ما تؤديه اللغة بالنسبة للمجتمع فهي أداة من أدوات التماسك الاجتماعي الذي هو أساس من أسس الوحدة القومية ، واللغة من غير شك أداة المجتمع في الحفاظ على تراثه وثقافته، وهي أداته في الوقوف على ما عند الأمم الاخرى عبر التاريخ على اختلاف الازمنة والعصور . (مجاور ، ١٩٧٤، ٩٤)

واللغة العربية من أهم مقومات مجتمعنا العربي، فهي عنوان حضارتنا وسجل تاريخنا إذ لولاها لم تكن هناك حضارة أو اتصال لثقافتنا؛ إذ لا يمكن أن يكون مجتمع من دون لغة ،كما لا يمكن أن توجد لغة من دون مجتمع فهي أداة الاتصال والتخاطب بين البشر جميعا.(السليطي،٢٠٠٢، ١٧)

وتتسم اللغة العربية بسمات متعددة في حروفها ، و في مفرداتها ، و في إعرابها، وفي دقة تعبيرها ، وفي إيجازها إذ تُعد أوفر اللغات عند قياس اللسان العربي بمقاييس علم اللغات ، فالعربية تستعمل جهاز النطق الإنساني استعمالاً تاماً وكاملاً، ولا تهمل وظيفة من وظائفه كما يحدث في أكثر الأبجديات ، فلا التباس في حرف من حروفها بين مخرجين ولا مخرج من مخارجها بين حرفين " (الدليمي وكامل ،٢٠٠٠، ٢٨) زيادةً على أنها لغة مرنة تلبي أدق مطالب الأحياء بألوان الاشتقاق من صغير وكبير ونحت ،في تلك الحركة الدائمة التي تلد في كل لحظة مولوداً جديداً، وبأنواع صيغها أسماءً وأفعالاً وصفات، وفي تلك القوالب التي تنسبك بها كل التعابير ،وباستعدادها الأصيل للاقتباس والتعريب. (الماضي،١٩٩١، ١٠٢)

واللغة العربية وحدة متماسكة غير منفصلة ولا مفككة، ولاسيما في المواقف التعليمية، وإنَّ ما اعتاد عليه المتخصصون قي المناهج الدراسية من تقسيم اللغة العربية على فروع متعددة لا يعني أنَّ أساس تعليم اللغة هو الانفصال العضوي بين فروعها، لان فروع اللغة

العربيــة تعــود فــي النهايــة ليــرتبط بعضــها بــبعض، ولتؤلــف وحــدة اللغــة وتكاملهــا . (الجبوريّ،٢٠٠١، ٦)

أنَّ لكل لغة قواعد تستند إليها وأنَّ للغة العربية قواعد متعددة ومتنوعة إلا أنَّه على الرغم من أهمية كل قاعدة فيها تبقى القواعد النحوية الركيزة الأساسية والمقدمة الواجبة لبقية القواعد الأخرى ؛إذ لا يمكننا الخوض في تلك القواعد ما لم نتمكن منها، والواقع أنَّ أهمية القواعد تأتي من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأغلاط ولا نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة (الدليمي،٢٠٠٤، ٢٥)

وللحفاظ على سلامة اللغة العربية لابد أن ندرس قواعدها إذ يعد ذلك ضرورة لا يُستغنى عنها وهي من أسس الدراسة في كل لغة وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها (الهاشمي،١٩٨٠، ١٩٥) وذلك لنقرأ بصورة فصيحة ونكتب بصورة صحيحة فلقواعد علاقة وطيدة بصحة الفهم ولذا فان تطبيق النحو في الكلام يعد تمريناً في تحليل الكلام والتفكير بمنطقيته وسلامته. (الرحيم،١٩٧٩، ٣١)

وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءةً سليمةً خاليةً من الأغلاط، ولا نكتب كتابةً صحيحةً إلاّ بمعرفة القواعد الأساسية للغة، وإنّ الغلط في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلاّ أنَّه يجب أن لا نذهب في تعليم القواعد إلى أُبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير، لأنَّ القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها (زاير ، وعايز ، ٢٠١١ ، ٣١٥)، وهي درع يصون اللسان من الغلط، ويحفظ القلم من الزلل، يساعد على تربية ملكة الحكم ودقة الملاحظة، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يتحدث به فهماً، وتتكُون القاعدة اللغوية منذ المرحلة الابتدائية عن قصد من المعلم، وتوجيه للمتعلم، ونعنى بالقاعدة اللغوية الرصيد الذي يمتلكه الطالب من لغته، مفردات وتراكيب، وأساليب في مختلف مواقف الحياة (عبد الرحيم ، ١٩٩٨ ، ٤٧)

لقد كان التسامح واضحاً في إغفال أثر العوامل في الإعراب، أو في بنية الكلمة، وامتد ذلك إلى إهمال الخلل في تركيب الجملة، ممّا أدى في النهاية إلى عجز المتعلم في التعبير عمّا يريد بلغة سليمة (عبد الرحيم ، ١٩٩٨ ، ٩٩)، ومهما يكن فلا يمكن الاستغناء عن القواعد وتعلمها وتعليمها لذلك قيلَ " إنَّ علم النحو حارس للغة العربية، لأنَّ قواعد اللغة العربية هي التي ضبطت اللغة وحفظتها، ولولا علم النحو لكانت اللغة العربية حشواً من الألفاظ يستعملها القارئ والكاتب كيفما يشاءان، سواء أفهمها الناس أم لم يفهموها " (رشيد ، ١٩٨٤ ، ٩٥)، وبذلك أصبحت القواعد من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ويضيقون بها ذرعاً، ولا يستطيع احد إنكار ذلك، وقد أدت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستعمال القواعد في الكلام، بل انعكست أيضاً على كراهية الطلبة للغة العربية بجملتها، الاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها (عاشور ، والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ١٠٨) .

وللقواعد عدّة أهداف تتمثل في مجموعتين : الأولى نظرية ، والأخرى وظيفية ، والأهداف النظرية لتدريس القواعد ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، ويُعدُّ هذا هدفاً رئيساً في تدريس القواعد؛ لأنَّ لهذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعمله الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب، وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساس ولاسيما في المرحلة الثانوية، في حين ترمي الأهداف الوظيفية إلى مساعدة المتعلمين على تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين والكُتّاب والأدباء وأقلامهم، وأهداف تدريس القواعد لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنَّها متداخلة (زاير ، وعايز ، ٢٠١١ ، ٣١٦) .

لهذا يرى الباحث ان هناك حاجة ماسة الى تطوير استراتيجيات التدريس التي تستند الى فهم نظريات التعلم والتعليم والقدرة على تطبيقها وجعل الطالب محور العملية التعليمية

لكي تتحسن المخرجات التربوية وهذا يعود الى دور المدرس الجيد الذي يختار انسبها واقلها تكلفة لتحقيق الاهداف التعليمية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن ان تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتوفر الحرية والمرونة في التدريس هي استراتيجية الإثارة العشوائية حيث يتم من خلالها اجراء مقارنات بين المفردات والحقائق العلمية التي لا تربطها علاقات واضحة أذ يشعر الطالب من خلالها بالتأمل بها وايجاد روابط ترابط المفردات في طرائقها للحل المرغوب (صلاح الدين،٢٠٠٦ ، ٤١٢) .

وانطلاقاً من الاهتمام بواقع الطلاب، ولاسيما طلاب المرحلة الإعدادية الذين يتميزون بظهور استعدادات جديدة على مستوى مداركهم، وأنَّ لطلاب هذه المرحلة خصوصية، فهم أكثر استقراراً؛ إذ تحقق لديهم درجة من النضج تظهر في حالات متعددة من طريق اتجاهٍ أكثرَ جديةٍ نحو العمل، والاهتمام بالإعداد للمستقبل، وهم الآن أكثر من أي وقت مضى أشدُّ رغبةً في أن يتركوا على حريتهم مع التوجيه طالما أنَّ أهدافهم بدأت تغدو أكثر تحديداً . (الشبليّ،٢٠٠٠، ٣٣)

وتُعدُّ المرحلة الإعدادية بنحوٍ عام و الصف الرابع الادبي بنحوٍ خاصة ذات أهمية في إعداد الطلاب لمواصلة الدراسة في مراحل أعلى، ومن ثم اعتمادهم على أنفسهم في البحث والمتابعة، لأنَّهم في هذه المرحلة قد بلغوا مستوىً متقدماً من النضج الجسميّ والعقليّ والانفعاليّ، وفيها يظهر إحساس الطلبة باستقلاليتهم وتحملهم المسؤولية في اتخاذ القرار، لأنَّها مرحلة مهمة في تعليمِ النحوِ العربيّ، وذلك باستيعابهم حصيلة الألفاظ والمصطلحات عند دراستهم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مّما يساعدهم على التفكير، وفهم الأسئلة المعروضة عليهم، وإدراك العلاقات وأوجه الخلاف، وإدراك الفرق الدقيق بين التراكيب والعبارات والجمل، بحيث يتمكنون من إصدار الأحكام، واستنباط القواعد النحوية . (أحمد، ١٩٨٦، ١٩٠)

ومما سبق تبرز أهمية البحث في الآتي:

١. أهمية اللغة لأنَّها وسيلة التفاهم والتقارب في الأفكار والتعبير .
٢. أهمية اللغة العربية (لغة القرآن الكريم).

٣. أهمية قواعد اللغة العربية بوصفها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
٤. أهمية الطرائق والاساليب والاستراتيجيات الحديثة التي يعتقد انها تُحسن مستوى تحصيل الطلاب وتجريبها ، ومنها استراتيجية الاثارة العشوائية.
٥. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة التي يتهيأ فيها الطلبة للمرحلة الجامعية.
٦. إفادة الجهات ذات العلاقة من نتائج البحث الحالي

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة (أثر استراتيجية الإثارة العشوائية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الادبي) .

فرضية البحث:

لا فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية الاثارة العشوائية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في التحصيل.

حدود البحث :

١ – طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية للبنين في محافظة بغداد.

٢– عدد من موضوعات كتاب مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).

تحديد المصطلحات :

١. الإثارة العشوائية

عرفها صلاح الدين، بأنها: استراتيجية تعليمية مفادها إيجاد علاقات مباشرة او غير مباشرة جديدة لم تكن موجود من قبل في خبرات الطلاب ومعارفهم من خلال

اختيار كلمات غير مقصودة وربطها بالفكرة العامة قيد البحث ويؤدي ذلك أساسا إلى توليد أفكار جديدة" .(صلاح الدين،٢٠٠٦ ،٣٧٩)

التعريف الاجرائي : هي الإستراتيجية التي اتّبعها الباحث في تدريس الموضوعات المقررة للطلاب عينة البحث (المجموعة التجريبية) القائمة على اربع خطوات متسلسلة لإيجاد علاقات بشكل متتابع ومترابطة ترابطا" منطقيا ومساعدتهم لاكتسابهم المهارات المختلفة وتحقيق التعلم النشط .

٢. **التحصيل:**

عاقل : مستوى يتوصل إليه المتعلم في تعلمه المدرسي أو سواه مقدراً بوساطة المدرس أو بوساطة الاختبارات المقننة " (**عاقل**،١٩٨٨، ١٣)

شحاتة : مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات،معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة".(شحاتة،٢٠٠٣، ٨٩)

التعريف الاجرائي : الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع الادبي- عينة البحث- الذين درسوا باستعمال استراتيجية الاثارة العشوائية في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية التي درسوها والمعدة من الباحث لاغراض هذه الدراسة.

٣. **قواعد اللغة العربية**

يونس وآخرون: بأنها : جمع بين النحو والصرف وذلك لشدة ارتباط الصرف بالنحو مشيرين إلى ما أكده أكثر العلماء " . (يونس وآخرون، ١٩٨١، ٢٦٩)

عصر: علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، أو هو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده " . (عصر، ٢٠٠٥ ، ٢٨٩)

التعريف الاجرائي : الموضوعات التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي للعام الدراسي(٢٠١٨-٢٠١٩) في جمهورية العراق.

٤. **الصف الرابع العلمي** :

المرحلة الدراسية التي يقبل بها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة أو ما يعادلها وهي جزء من المرحلة الثانوية ، تشمل الصفوف : (الرابع الأدبيّ والعلميّ ، والخامس بفرعيه العلميّ والأدبيّ ، والسادس بفرعيه العلميّ والأدبيّ (الربيعيّ، ١٩٩٩، ١٧٣)

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً: استراتيجية الإثارة العشوائية :

تعود هذه الاستراتيجية من استراتيجيات العصف الذهني وتقوم على عصف الدماغ التي تقوم على أساس وضع الطالب في موقف يجعله في حالة من عدم التوازن الأمر الذي يجعل ذهنه ينشط وفعال في عملية التفكير للبحث عن حلول مناسبة وإعادة التوازن الية والسبب كون حالة عدم التوازن امرأ ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير بصوة مباشرة والحصول على منتجات فكرية غير اعتيادية واستثارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل. كما تعد الاستراتيجية إلية من آليات التفكير عن طريق إيجاد علاقات بين مفاهيم لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الأصل ولذلك أطلق على المثيرات المطروحة بالمثيرات العشوائية لهذا تهدف إستراتيجية الإثارة العشوائية إلى إيجاد تقارب بين عدد من المعلومات العلمية الحقيقية وكلمات عشوائية مرتبة غير مقصودة يتطلب ربطها بالفكرة المنجزة قيد البحث (صلاح الدين ،٢٠٠٦، ٢٠٧-٢٠٩) واستناداً لما تم طرحه ان فلسفة هذه الاستراتيجية في العملية التعليمة تتمثل في اعادة ترتيب للمعلومات بشكل تحريضي، وذلك عن طريق التعامل مع مشكلة معروفة أو موقف

معروف بأسلوب جديد يمكن أن يؤدي إلى اقتراح حلول أو مدخل جديد لذلك نجد ان استراتيجية الإثارة العشوائية تتمتع بمجموعة من المميزات التي تميزها عن غيرها كونها تزيد من فاعلية الطلاب في عملية التعلم بصورة مستمرة و تعمل على توسع قاعدة مدركاتهم وثقافتهم العامة وتحقق فهما معرفيا للموضوع (عطيفة، وعايدة،٢٠١١، ٤٢٨). ويرى الباحث أن استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يحقق العديد من الاهداف في ضوء فلسفتها حيث تعمل على تشجع الطلاب على البحث والتقصي في المعلومة التي يكتسبونها وتساعدهم على معرفة مستوياتهم للمخزون الذهني وفي جمع اكبر قدر من الأفكار عن موضوع محدد وخلال مدة زمنية قصيرة نسبياً .

خطوات استراتيجية الاثارة العشوائية : بما ان هذه الاستراتيجية تعمل على زيادة وعي الطالب ويشعره بالحيوية والنشاط والحرية في التعبير عما يدور في ذهنه من أفكار من خلال بيئة صفية نشطة وفعالة لذلك هناك خطوات منطقية لاستراتيجية الاثارة العشوائية اهما :

١- جذب انتباه الطلاب على شيء معين في البيئة أو موقف معين بأحد أساليب الإثارة القوية .

٢- توجيه السؤال الذي يمكن من خلاله تحديد التفكير وتركيز الانتباه على شيء ما.

٣- توفير مجموعة من المعلومات ثم الاختيار العشوائي منها بما يمكن من حل المشكلة المطروحة.

٤- استخدام تلك المعلومات المختارة بطريقة عشوائية لتفسير الظواهر موضع البحث من خلال ربط مفاهيم غير مترابطة للحصول على أفكار جديدة بمعنى توليد نمط جديد من التفكير بالكلمة العشوائية وأي مثير يؤخذ بشكل عشوائي (المجدلاوي،٢٠٠١، ٢١٩-٢٢١)

دور المدرس في إستراتيجية الأثارة العشوائية : يمكن تحديد ثلاث ادوار رئيسة للمدرس في استراتيجية الاثارة العشوائية يقدم المساعد في أعطاء معلومات علمية إضافية في الموقف التعليمي و يعمل على تنظيم البيئة الصفية لأحداث التفاعل المرغوب بين الطلاب والمعلومات فضلاً على كونه موجه ومرشد للموضوعات لإثارة انتباه الطلاب وتشجيعهم على التساؤل (عفانة، ويوسف، ٢٠٠٩، ١٨٦).

دور الطالب في إستراتيجية الأثارة العشوائية : يتمثل دور الطالب باستراتيجية الاثارة العشوائية كونه

يختار افكاره الخاصة المتعلقة بالموضوع المراد تعلمه ويعمل على مقارنتها بالمعرفة العلمية المقبولة وأجراء بعض التغيير بما ينسجم مع المعرفة لذا يجب إن يكون مشاركا فعالا في عملية تعلمه سواء كان من خلال النقاش أم حل مشكلات كما يجب ان يدرك أن الطلاب الآخرين يحملون وجهات نظر قد تختلف عن وجه نظره وان يحترم وجهات نظرهم وعلى الطالب أن لا يخاف من ارتكاب الأخطاء أثناء تعلمه كونه يعتمد على نفسه بصورة أساسية في عملية التعلم (العبيدي وآخرون:٢٠٠٦، ٢٠-٢١).

ثانياً : دراسات سابقة :

١. دراسة زيدان٢٠٠٨

اجريت هذه الدراسة في العراق،ورمت إلى تعرّف"**اثر التعلم التنافسي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع العام**".

بلغت عينة الدراسة(٦٠) طالبة وزعن على مجموعتين الأولى تجريبية وعدد أفرادها(٣٠) طالبة والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (٣٠) طالبة، كوفئ بينهما في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين،ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق).

واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط.

وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد مؤلفا من(٣٠) فقرة، تحقق من صدقه وثباته.

ودَرَّسَتْ الباحثة بنفسها مجموعتي البحث والموضوعات التي دُرّسَت في أثناء التجربة هي (بناء الفعل الماضي،ورفع الفعل المضارع،ونصب الفعل المضارع،والأدوات التي تجزم فعل مضارع واحد،والأدوات التي تجزم فعلين،وفعل الأمر) .

واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بلغ(١٧)اسبوعاً،وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:-

تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي دُرّست باستعمال التعلم التنافسي على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة التقليدية ، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

(زيدان،٢٠٠٨،ص١٩-٨٩)

٢. دراسة الطيب :

أنجزت هذه الدراسة في مصر، واستهدفت تعرف **فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسيّ في مُقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائيّ.**

استعمل الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وتكوّنت عينة البحث من (١٦٠) تلميذاً وزعوا بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

دَرَّسَ الباحث نفسه مجموعتي البحث في التجربة، التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث اختباراً للتحصيل في اللغة العربية، واختباراً للمهارات الحياتية، اتسما بالصدق والثبات، طبقهما على عينة البحث في نهاية التجربة.

واستعمل الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي.

وتوصل الباحث إلى نتيجة: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة (الطيب، ٢٠٠٩) .

٣. دراسة العنزي :

أنجزت هذه الدراسة في دولة الكويت، واستهدفت تعرف تطبيق التعلم النشط باستخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت، وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم.

استعملت الباحثة المنهج شبة التجريبيّ؛ لتحقيق هدف بحثها، وتكوّن مجتمع البحث من ست مدارس من المدارس الحكومية في محافظة الفروانية بدولة الكويت، وبطريقة عشوائية اختارت الباحثة أربع مدارس؛ لتكون المجموعة التجريبية، وتكوّنت من (٦٦) طالبةً، إذ كان عدد الطالبات المتفوقات في هذه المدارس التي دُرِّست باستعمال إستراتيجية المجوعات الثرثارة (٣٤) طالبةً، وتكونت المجموعة التي تدرس باستعمال إستراتيجية الأسئلة السابرة من (٣٢) طالبة، وبلغ عدد الطالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية من (٣١) طالبة.

دَرَّسَتْ الباحثة نفسه مجموعات البحث في التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للغة العربية، ومقياساً للدافعية، اتسما بالصدق والثبات، طبقتهما على عينة البحث في نهاية التجربة.

واستعملت الوسائل الإحصائية، الآتية: تحليل التباين، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كودور ريتشاردسون.

وتوصلت الباحثة إلى نتيجة:

ـ تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية المجموعات الثرثارة على طالبات المجموعة الضابطة.

ـ تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية الأسئلة السابرة على طالبات المجموعة الضابطة.

ـ تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين التي درست على وفق إستراتيجية الأسئلة السابرة والمجموعات الثرثارة على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية (العنزيّ، ٢٠١٠) .

ثالثاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١- تحديد مشكلة البحث ، وأهميته .
٢- تحديد أهمية البحث، وعيّنته، وأهدافه، التي يروم إليها الباحث في دراسته.
٣- بناء أداة البحث .
٤- أغنت الباحث في الإطلاع على المزيد من المصادر والمراجع

الفصل الثالث

منهجية البحث

اتبع الباحث المنهج التجريبيّ في هذا البحث وهو أحد أنواع البحوث التربوية، ويُعدّ من أكثرها دقة (**الزوبعيّ،وآخرون**،١٩٨١ :٨٧) ، فهو يتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها ، إذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلميّ، ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحث تتطلب منه البحث عن الأسباب والظروف الفاعلة وذلك بإجراء التجارب .(**داود، وأنور**، ١٩٩٠: ٢٤٧) ويُعدّ هذا المنهج ملائماً لتحقيق هدف هذا البحث .

أوّلاً : التصميم التجريبيّ:

يتحدد نوع التصميم التجريبي بطبيعة مشكلة البحث، والظروف الخاصة بالعينة التي يختارها الباحث ، زيادةً على أنَّه يُذلِّل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي التي يحصل عليها بعد إجراء تجربته (فان دالين،١٩٨٥:

٩٦) ، ومن المعروف أن البحوث التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبيّ يبلغ حدّ الكمال من الضبط، بسبب طبيعة الظواهر التربوية المعقدة لذا تظلُّ عملية الضبط فيها جزئية مهما أتخذ فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها.

وعليه إعتمد الباحث على احد التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعديّ، والشكل (١) يوضح هذا التصميم .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	**استراتيجية الاثارة العشوائية**	تحصيل مادة قواعد اللغة العربية	بعدي
الضابطة	ــــــــــ		

شكل (١)

التصميم التجريبيّ المعتمد في الدراسة

يقصد بالمجموعة التجريبية :المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (استراتيجية الاثارة العشوائية) ، ويقصد بالمجموعة الضابطة المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل، ويقصد بالمتغير التابع تحصيل الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية وهو الذي يقع عليه أثر المتغير المستقل ، ويقاس بوساطة اختبار أعده الباحث لأغراض هذا البحث .

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

١- مجتمع البحث :

حدد الباحث مجتمع بحثه بطلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في محافظة بغداد.

٢ – عينة البحث:

اختار الباحث اعدادية الانصار للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة الاولى،الواقعة في حي المستنصرية ، بصورة قصدية، لقربها من عمله،وكذلك أنَّ طلاب المدرسة تقريباً ينتمون الى حيٍّ واحد متقارب من المستوى الاقتصاديّ والثقافيّ والأجتماعيّ .

بلغ عدد طلاب المجوعتين (٨٥) طالباً بواقع (٤١) طالباً في الشعبة (أ) ، و(٤٤) طالباً في الشعبة (ب) ، ويوجد (٧) طلاب راسبين في الشعبتين ،والجدول (١) يوضح توزيع العينة .

جدول (١)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين(الراسبين)	العينة النهائية
التجريبية	أ	٤١	٣	٣٨
الضابطة	ب	٤٤	٤	٤٠
المجموع		٨٥	٦	٧٨

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في عددٍ مِنْ المتغيرات التي أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى أنَّها قد تؤثِّر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور .
٢- التحصيل الدراسي للآباء.
٣- التحصيل الدراسي للأمهات.

رابعاً:- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلاّ أنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبيّ يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأنَّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية، ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيديّ، ٢٠٠٠،ص ١٠٧)، لهذا يُعدُّ ضبط المتغيرات الدخيلة أحد الإجراءاتالمهمة في البحث التجريبيّ من أجل تحقيق درجة مقبولة من الصدق الداخليّ للتصميم التجريبي وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى، ومن ثم تقليل تباين الخطأ (ملحم، ٢٠٠٠،ص١٧)، زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائيّ بين مجموعتي البحث، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر عددٍ من المتغيرات الدخيلة التي أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى أنَّها تؤثر في هذا النوع من التصاميم التجريبية، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها وهي.

أ – ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

ويقصد فيها ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة وتكون ذات أثر في المتغير التابع (عودة وفتحي، ١٩٩٢ ،ص١٢٦)، من هذه الظروف والحوادث(الكوارث والزلزال والفيضانات والحروب والمظاهرات)، وهذه جميعها تعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغيرات المستقلة لذا يمكن القول إن اثر هذا العامل أمكن تفاديه.

ب – الاندثار التجريبي:

ويقصد به ترك أو انقطاع بعض أفراد العينة الخاضعة للتجربة (عباس وآخرون،٢٠٠٩،ص١٧٦)، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال أحد طلابها من صف إلى آخر أو من المدرسة الى أخرى، عدا بعض حالات

الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث بنسب ضئيلة ، وبنحو يكاد يكون متساوياً.

ج- الفروق في اختيار العينة:

حاول الباحث قدر المستطاع تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في خمسة متغيرات يمكن أنْ يكونَ لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، زيادة على تجانس طلاب مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية إلى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

د – أداة القياس:

استعملت أداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث وهو اختبار تحصيلي موحد أعده الباحث لأغراض هذا البحث.

هـ – العمليات المتعلقة بالنضج: تشمل المتغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري (ملحم،٢٠٠٠،ص٣٩٨)، ولم يكن لهذه العمليات اثر في هذا البحث، لانَّ مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث، وهو فصل دراسي واحد.

و – الانحدار الإحصائيّ:

والمقصود به اختيار أعلى المستويات وأدناها من أفراد عينة البحث، وعندئذ يحدث انحدار إحصائيّ عند حساب النتائج نحو المتوسط العام (الزوبعيّ ،١٩٨١،ص٩٨)، أو هو ميل الدرجات المتطرفة إلى التحرك نحو وسط التوزيع (أبو علام،١٩٨٩، ص١٠٩)، فيما يخصُّ هذا البحث ،لم يتعرض طلاب العينة لأثر هذا العامل، بفعل الطريقة التي اتبعها الباحث في اختيار عينة البحث ، زيادة على التكافؤ الذي أجراه الباحث بين مجموعتي البحث.

ز- أثر الإجراءات التجريبية:

من خصائص التجربة الحقيقية (True Experiment) الضبط والتحكم ، ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثيّ ، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبيّ والمتغير التابع (ملحم، ٢٠٠٢ ، ص٣٦٠)، لذا حاول الباحث الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة، وتمثلت محاولاته في الآتي:

خامساً: مستلزمات البحث:

١- **تحديد المادة العلمية** : حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة وهي موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الاول والبالغ عددها (٧) موضوعات هي (الفعل الماضي، رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع(الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) ،جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين)، بناء الفعل المضارع، فعل الأمر)

٢- **إعداد الخطط التدريسية والاهداف السلوكية**: اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بموضوعات مادة القواعد المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة وللمجموعتين التجريبية والضابطة ، وكذلك الاهداف السلوكية لها وقد عرض الباحث أنموذجاً من هذه الخطط والاهداف على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم أجرى الباحث بعض التعديلات على هذه الخطط فأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سادساً:- أداة البحث :

إن من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار لقياس التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية لدى أفراد (عينة البحث) ، وقد مرّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية :-

أ-صياغة فقرات الاختبار:-

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بلغ عدد فقراته بصيغته الأولية (٢٠) فقرة من نوع فقرات الاختيار من متعدد ، وقد اختار الباحث هذا النوع لأنها شائعة الاستعمال وتفوق الأنواع

الأخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً ، زيادة على سهولة تحليل نتائجها إحصائياً وقدرتها على الحد من الحدس والتخمين ، إذ إنَّ التخمين فيها اقل من غيرها.(**الزوبعي**،١٩٨١: ٢)

ب- صدق الاختبار:-

من اجل التحقق من صدق الاختبار عرض الباحث فقرات الاختبار مع محتوى المادة الدراسية على مجموعة من ذوي الخبرة والتخصص في اللغة العربية وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحية فقراته في قياس محتوى المادة ومدى شمولها وسلامة صياغتها وملاءمتها لمستوى طلبة الصف الربع العلمي ، وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (٩) خبراء ، عدل الباحث قسماً من الفقرات وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة ٧٦% فأكثر من موافقة الخبراء.

ج- العينة الاستطلاعية :

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار، ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها، والزمن الذي يستغرق في الإجابة عنها، طبق الباحث الاختبار في يوم الخميس الموافق ٢٠١٨/١١/٨ على عينة استطلاعية ، إذ اختارها الباحث من مجتمع البحث نفسه، وتألفت من (٢٠) طالباً من اعدادية المقدام وبعد تطبيق الاختبار اتضح أن الوقت المستغرق في الإجابة عن فقراته جميعها كان (٤٠) دقيقة .

د- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

إنَّ تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص أو ختبار استجابات الأفراد عن كلِّ فقرة من فقرات الاختبار، وتتضح هذه العملية في الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها(الزوبعيّ، وآخرون، ١٩٨١، ص٧٤)، لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة تكوّنت من (٨٨) طالباً من اعداديتي المقدام واعدادية الفاروق للبنين، في يوم الأحد الموافق ١٨ / ١١ / ٢٠١٨ .، وبعدها رتب الباحث درجات الطلاب من أعلى درجة الى أدنى درجة، واختار مجموعتين متطرفتين بنسبة (٢٧%) للعليا ومثلها للدنيا، وقد بلغ عدد أفراد المجموعة العليا والدنيا (٤٨) طالباً، في كلِّ مجموعة (٢٤) طالباً.

وقد حسب الباحث مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل وكذلك ثبات الاختبار لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي:-

١ – مستوى صعوبة الفقرات:

بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠.٣٣) و(٠.٨٥) ويشير بلوم إلى أنَّ فقرات الاختبار تكون مقبولة إذا تراوحت درجة صعوبتها بين (٢٠، ٠) – (٨٠، ٠) (Bloom , 1971 , P : 90) ، ولهذا تكون صعوبة الفقرات ملائمة جميعها

٢ –قوة تمييز الفقرات:

تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة كلَّ فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا، والطلاب ذوي المستويات الدنيا فيما يخصُّ الصفة التي يقيسها الاختبار (عودة ، ١٩٩٩ ، ص٢٨٧) وعند حساب القوة التمييزية لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار وجدها الباحث بين (٦٠، ٠) – (٨١، ٠)، وهذا يعني أنَّ فقرات الاختبار جميعها تُعدُّ جيدة (علام ، ٢٠٠٠ ، ص٢٨٧) إذ يرى إيبل (Eble) أنَّ فقرات الاختبار تُعدُّ جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠، ٠) فأكثر (Eble , 1972 , P : 40) .

٣– فعالية البدائل:

يورد (عودة ١٩٩٨) بأن البديل الجيد يجذب إليه عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، وبخلافه يكون غير فعّال ويجب حذفه، وتكون البدائل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمتها بالسالب. (عودة، ١٩٩٨:١٢٥)

عند حساب الباحث لفاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي وجد بأنها تراوحت بين (-٠.١٤) و (-٠،٣٢)، وهذه القيم للبدائل الخاطئة تؤكد بأنها قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا، لذا فقد خلت من الحذف وتقرر الإبقاء عليها.

٤- **ثبات الاختبار:**

الاختبار الثابت يتصف بالموضوعية، إذ لا تتأثر نتائجه بذاتية المصحح وقد إعتمد الباحث في حساب الثبات معادلة (ألفا كرونباخ) كونها شائعة الاستعمال وتقييس التجانس بين الفقرات. (علام، ٢٠٠٠: ١٦٥)

بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٢) وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير (النبهان، ٢٠٠٤) بأن الاختبار الجيد يكون ثباته (٠,٦٧) فما فوق. (النبهان ٢٠٠٤: ٢٤)

سابعاً:- تطبيق التجربة :

بدأ الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ (٢١-١٠-٢٠١٨) إذ دَرَّسَ الباحث الموضوعات الخاصة بالفصل الأول، من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستعمال استراتيجية الاثارة العشوائية للمجموعة التجريبية وباستعمال الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وكما موضح سابقاً، وبواقع حصتين في الأسبوع الواحد لكلِّ مجموعة، دَرَّس الباحث نفسه المادة؛ والسبب في ذلك يعود إلى مقدرة الباحث وإلمامه بتفاصيل الاستراتيجية، وامكانيته على تلافي حدوث أي تأثير جانبي في حالة قيام مدرس آخر بتدريسها، واستغرقت مدة تطبيق التجربة شهرين.

ثامناً: تطبيق اداة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيليّ على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد سارت الأمور سيراً طبيعياً، ولم يحدث أي شيءٍ في سير عملية الاختبار، ثم صحح إجابات العينة، وفرغ الإجابات في جداول خاصة أُعدتْ لهذا الغرض.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

١. إعتمد الباحث الاحصائي Spss

٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: وقد استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في متغير (العمر الزمني)، كذلك في تحليل نتيجة البحث (قياس التحصيل البعدي لمادة قواعد اللغة العربية).

٣. مربع كاي (كا٢) في التكافؤ في تحصيل الوالدين لمجموعتي البحث.

٤. معادلة ألفا كرونباج لقياس ثبات الاختبار التحصيلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نصَّتْ فرضية البحث على أنَّ :

(لا فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية الاثارة العشوائية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في التحصيل).

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخرج الباحث المتوسط الحسابيّ والتباين لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابيّ والتباين لدرجات طلاب المجموعة الضابطة ، والجدول(٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيليّ

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	١٤,١٢	٧,٤٩	٧٦	٤,٨٤	٢,٠٠	دالة
الضابطة	٤٠	٧,٢١	١٠,٥١				

يتضح من الجدول (٢) أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (١٤,١٢) وانَّ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة بلغ (٧,٢١)، وباستعمال الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين (t_test) ، لغرض تعرف دلالة الفرق بين المتوسطين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٨٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٦)، وهذا يدل على وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

تفسير النتيجة :-

١. يمكن تفسير هذه النتيجة لاستخدام استراتيجية الاثارة العشوائية لكونها تطلب افكار جديد وتبحث عن ادوات ربط بينها فضلا على انها وفرت داخل غرفة الصف مناخ تفكيري نشط ايجابي من خلال التشجيع على طرح المزيد من الأفكار حيث انه كلما ازدادت وتنوعت الأفكار تكون هناك فرص أكثر في معرفة المعلومات العلمية القيمة.
٢. قد أهتمت استراتيجية الاثارة العشوائية بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما (المدرس – والطالب) فالمدرس كان مخططاً ومناقشاً وموجهاً داخل غرفة الصف ، أما الطالب فهو محور عملية التعليم داخل غرفة الصف متلقي ومشارك ومطبق لقواعد الدرس الموجه إليه .
٣. إن تنوع الأنشطة يُعد دعماً لتنظيم معارف المتعلمين وإستثارة أذهانهم، فضلاً عن الإفادة من الوسائل والأساليب التعليمية المتنوعة بتنوع افكارهم.
٤. تساعد هذه الطريقة في شد انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم للدرس وعدم تشتت ذهنهم "لأنهم معرضون للسؤال في أي وقت".
٥. وقد جاءت نتيجة البحث متفقة مع ما تنادي به عدد من الأدبيات في جعل الطالب محور العملية التعليمية ودور المدرس التوجيه والإرشاد نحو الهدف التربويّ المقصود .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات :

وفي ضوء نتائج هذا البحث يستنتج الباحث ما يأتي :

١- إن التعلّم باستعمال استراتيجية الاثارة العشوائية كان فعّالاً في رفع مستوى تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية .

٢- إنَّ استراتيجية الاثارة العشوائية تجعل من الطالب محوراً أساسياً في عملية التعليم ، إذ تؤدى إلى التفاعل الايجابي بين الطلاب والمشاركة الفعالة طوال الدرس.

٣- إن استراتيجية الاثارة العشوائية تزيد من حيوية طلاب الصف الرابع الأدبي ونشاطهم في مادة قواعد اللغة العربية.

٤- إن تعدد الوسائل والأنشطة التعليمية ، وفرت الفرصة للعمل بمجموعات صغيرة ، وأحيانا فردية ، مما أدى إلى زيادة فاعلية هذا الاستراتيجية .

ثانياً - التوصيات :

يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :

١- الاهتمام بطرائق التدريس التي ترمي الى تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة.

٢- إنَّ الاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة تُيِّسر للمدرس ، تطبيق الأهداف التعليمية الموضوعة ، وتساعد المتعلمين على إتمام حاجاتهم التعليمية وفهمهم لها بحسب الانشطة المقدمة لهم .

٣- تدريب المدرسين على استراتيجية الاثارة العشوائية بالإمكانيات اللازمة كافة لتنفيذها.

٤- وجوب اهتمام المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية بدرس قواعد اللغة العربية واعطائه الاهمية من حيث عدد الحصص واهتمام المدرسين .

ثالثاً- المقترحات

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء دراسات ترمي الى :

١- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى.

٢- اجراء برنامج تعليمي وفق استراتيجية الاثارة العشوائية ومعرفة اثره على متغيرات متنوعة.

٣- إجراء دراسة مماثلة عن أثر استراتيجية الاثارة العشوائية الاتجاهات والميول لدى الطلبة في مختلف المواد الدراسية.

المصـــادر

القرآن الكريم

- ابو زينة، فريد وعدنان، محمد عوض ،" جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية واختيار طرائق التدريس "، المجلة العربية للبحوث التربوية، مج(٨)، العدد(١)، تونس،١٩٨٧.
- ابو علام، رجاء محمود ، مدخل الى مناهج البحث التربوي، دار الفلاح ، الكويت، ط١ ،١٩٨٩م.
- أبو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار يافا للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠١ .
- أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ط٤، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٦.
- الجبوري ، فتحي طه مشعل ، أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ٢٠٠١.
- الجبوري ، فلاح صالح حسين ، أثر تلخيص موضوعات النحو في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة كلية التربية الأساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية ، ١٩٩٥.

- الحسون ، عبد الرحمن عيسى : طرق التدريس العامة للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين ، ط٧ ، مكتب فرج للطباعة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٣ .
- داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن: مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.
- الدليميّ ، طه علي حسين، وكامل محمود نجم الدليمي، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة جامعة بغداد ، ٢٠٠٠.
- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض " اثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية " ، مجلة كلية المعلمين ، العدد ١٦ ، ١٩٩٩ .
- الرحيم ، احمد حسن ، اصول تدريس اللغة العربية ، وزارة التربية ، ط١ ، ١٩٧٩.
- رشيد ، كمال : (تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي) ، مجلة رسالة المعلم ، العدد (٤) ، عمان ،الأردن ١٩٨٤ .
- الرشيدي ، بشير صالح ، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة ، ط١ ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠.
- زاير، سعد علي ، الاخطاء اللفظية النحوية واستعمال العامية فيما يتحدث به مطبقو قسم اللغة العربية،مجلة ديالى ، العدد٣٣ ،٢٠٠٩.
- زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى– بغداد ، الدار العالمية– بيروت، ٢٠١١ .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، واخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، ١٩٨١ .
- زيدان ، رنا عبد علي ، اثر التعلم التنافسي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع العام ، رسالة ماجستير (غير منشورة)جامعة بغداد،كلية التربية(ابن رشد)،٢٠٠٨.

- السعدي ، عماد توفيق ، وآخرون : أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، ١٩٩٢.
- السليطي، ظبية سعيد، تدريس النحو العربي ، دار المصرية اللبنانية،٢٠٠٢.
- الشبلي ، إبراهيم مهدي ، التعليم الفعّال والتعلم الفعّال ، دار الأمل ، الأردن ، ٢٠٠٠.
- شحاتة ، حسن ، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣.
- صلاح الدين عرفة محمود . تفكير بلا حدود ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة . ٢٠٠٦.
- الطيب، بدوي أحمد : فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر ، ع ٥ ، م ٢ ، ٢٠٠٩ .
- ظافر، محمد اسماعيل، ويوسف الحمادي . التدريس في اللغةالعربية ، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤.
- العادلي، شاكر غني ، النحو وطرائق تدريسه لدوره المعلمين ، المديرية العامة للاعداد والتدريب والتطوير التربوي ، مكتب ابي عماد للطباعة ، ١٩٨٤ .
- عاشور ، راتب قاسم ، و محمد فؤاد الحوامدة . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،٢٠٠٧ .
- عباس، محمد خليل، ، محمد بكر نوفل، ، محمد مصطفى العبسي، ابو عواد، فريامحمد، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط٢، الاردن،٢٠٠٩.
- عبد الرحيم ، شاكر محمود ، إستراتيجية مقترحة لتدريس اللغة العربية في المستوى الجامعي ، جامعة الإمارات المتحدة ، الإمارات ، ١٩٩٨.
- عبد الهادي ، حسني . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

- العبيدي ،هادي إبراهيم شريف وآخرون .استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، ط١،عالم الكتب ،الأردن. ٢٠٠٦.
- عصر، حسين عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ٢٠٠٥.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح، وعايدة عبد الحميد سرور تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة، ط١، دار النشر، مصر. ٢٠١١.
- عفانة ، عزو إسماعيل ويوسف إبراهيم الجيش . " التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين" ، ط١، دار الثقافة ، عمان ٢٠٠٩.
- العنزي، مريم : تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم، رسالة ماجستير منشورة الكويت، ٢٠١٠ .
- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن. " اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية "، الطبعة الاولى، مكتبة المنار للنشر والطباعة، دار التربية، الاردن، ١٩٩٢.
- فان دالين، ديوبولد وآخرون ،" مناهج البحث في التربية وعلم النفس "، الطبعة الثالثة، نرجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
- القاعود، إبراهيم: المعاصر في تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، ١٩٩١.
- اللبدي، محمد سمير نجيب ، " المتعلمون وقواعد النحو "، مجلة المعلم/الطالب، العددان(٣-٤)، الاردن، ١٩٩٩.
- الماضي ، محمد ، ومعذ السرطاوي، وإحسان الديك، وموسى قبشاوي ، الشامل في اللغة العربية، دار المستقبل،١٩٩١.

- مجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه، وتطبيقاته، ، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٧٤.
- المجدلاوي ، جمانا عيسى "اثر استراتيجيات المدخلات العشوائية وطرح الاسئلة والخرائط العقلية والمشكلة النقيض في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثاني الاساسي "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية ، عمان . ٢٠٠١ .
- ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، ط٢ ، عمان ، ٢٠٠٠ .
- النبهان، موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤.
- الهاشمي ، عابد توفيق . الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، ط٣ ، ١٩٨٠ .
- يونس ، فتحي علي . أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة، القاهرة ، ١٩٨١ .

- Bloom, B. S. and others: Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York, McGraw-Hill, 1971.
- Ebel, R.L . Essential of Educational Measurements. 2nd Ed., New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall ، (١٩٧٢) .

الملحق (١)

انموذج خطة درس انموذجية حسب استراتيجية الاثارة العشوائية

اليوم :- **التاريخ:-**

الصف : الرابع الادبي **الموضوع : أدوات الشرط الجازمة**

أولاً: الأهداف السلوكية :- بعد الانتهاء من شرح الدرس من الممكن ان يكون الطالب قادراً على:

يُعرّف الشرط.

يعرف مم تتكون الجملة الشرطية.

يميّز بين حروف الشرط وأسماء الشرط.

يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء.

يعطي أمثلة لأدوات الشرط الجازمة.

ثانياً: الوسائل التعليمية المستخدمة:- السبورة ،الاقلام الملونه

ثالثاً: عرض الدرس:-

المقدمة:- (٥) دقائق

للدخول في الموضوع أهيئ أذهان الطلاب لتقبل المادة الجديدة ثم اقوم بسؤالهم: من يتذكر أدوات الاستفهام؟

طالب : متى ، ما ، من طالب آخر : كم ، أين

المدرس : لو أخذنا احد هذه الأسماء وقلنا (من يعمل سوءاً يجز به)

طالب : أستاذ لقد فقد (من) خاصية الاستفهام وتحول إلى شيء آخر)اثارة)

المدرس: أحسنت، سوف نتعرف على هذا الموضوع في هذا الدرس وهو موضوع(أدوات

الشرط الجازمة) ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة.

العرض:- (٢٥) دقيقة

من اجل إيصال الطلاب إلى مرحلة التمكّن اطلب منهم أمثلة فيها (أدوات الشرط الجازمة) وأقوم بمساعدتهم في ذلك ثم اكتبها على السبورة :-

آ- " وما تفعلوا من خيرٍ يعلمه الله " . ب- " فأينما تولوا فثم وجه الله " .

ج- من يدرس ينجح. د- إن تقرأ تستفد.

هـ - متى تسافر أسافر معك. و- أي رجلٍ تشاهده فسلّم عليه.

ز- أيان يأتِ الربيع يطلع الزرع.
ح- كيفما تكن يكن أصدقاؤك.
ط- إذ ما تدرس تنجح.
ي- أنى تدرس ادرس معك.
ك- حيثما تزرع معروفاً تحصد خيراً.
ل- مهما تعمل من خير تثب عليه.

المدرس : كم أداة أصبح لدينا؟)اثارة)

طالب : اثنتا عشرة لدينا.

المدرس : سوف نقسّم هذه الأدوات على حروف وأسماء، أما الحروف فهي (إنْ ، إذما) والبقية أسماء.

طالب : لماذا يوجد فعلين في الجملة، وماذا تسمى هذه الجملة.

المدرس : تسمى هذه الجملة بـ " الجملة الشرطية " ويسمى ألفعل الأول " فعل الشرط " والفعل الثاني يسمى " جواب الشرط ".

المدرس : ما نوع ألفعلين؟)اثارة)

طالب : مضارعان.

طالب آخر : هل يجب ان يكون الفعلان مضارعين؟

المدرس : الاصل ان يكونا مضارعين ولكن من الممكن ان يكونا ماضيين.

المدرس : اطلب من احد الطلاب قراءة الجملة السابعة ثم اسأله اين فعل الشرط؟

طالب : يأتِ.

المدرس : اين جواب الشرط؟

طالب : يطلع.

المدرس : اضع خطاً تحت فعل الشرط وخطين تحت جواب الشرط ثم اسأل اين أداة الشرط؟

طالب : ايّان.

المدرس : من يعرب فعل الشرط؟)اثارة)

طالب : يأتِ : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

المدرس : من يعرب جواب الشرط؟

طالب : يطلع : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

المدرس : من يمثّل بجملة فيها فعل الشرط وجوابه من الأفعال الخمسة؟

طالب : إن تدرسوا تنجحوا.

المدرس : من يعرب فعل الشرط وجوابه؟)اثارة)

طالب : تدرسوا : : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

طالب آخر : تنجحوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الأفعال الخمسة.

المدرس : وقد يكون فعل الشرط وجوابه فعلين ماضيين كقولنا (إن درست نجحت).

طالب : هل لكل أداة من هذه الأدوات معنى كما لأدوات الاستفهام؟

المدرس : نعم لكل أداة من هذه الأدوات معنى تدل عليه كما هي لأدوات الاستفهام وبالمعنى نفسه أي " من " للعاقل و " ما ، مهما " لغير العاقل و " متى ، ايّان " للزمان و " اينما ، حيثما ، انّى " للمكان و " كيفما " للحال و " أي " بحسب ما تضاف اليه.

طالب : في جملة (أي رجل تشاهده فسلّم عليه) لماذا توجد هذه ألفاء في جواب الشرط؟

المدرس : احسنت ، لانه توجد حالات اخرى يجب وجود هذه ألفاء في جواب الشرط وهذه الحالات هي :

اذا كان الجواب جملة اسمية مثل (إن تدرس فانت ناجح).

إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها طلبي مثل (أنّى تجد جاهلاً فخذ بيده).

إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها فعل جامد مثل (إن تدرس فليس النجاح بعيداً عنك)

إذا كان الجواب جملة فعلية فعلها مسبوق بـ (لن ، قد ، السين ، سوف) مثل :

" إن تدرس فلن تفشل " " إن تدرس فقد تنجح "

" إن تدرس فستنجح " " إن تدرس فسوف تنجح "

طالب : هل وجود ألفاء في هذه الحالات ضروري؟)اثارة)

المدرس : نعم وجود ألفاء ضروري في مثل هذه الحالات وتسمى هذه ألفاء بـ (الرابطة)

طالب : الجملة الشرطية من أي شئ تتكون؟)اثارة)

المدرس : الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط، والشرط اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر.

استقراء القاعدة :- (٥) دقائق

بعد هاتين المرحلتين اسأل الطلاب :- من يستطيع ان يعرف الشرط ومم تتكون الجملة الشرطية واحاول ان اعينهم في صياغتهم وادونها على السبورة :-

الشرط : اسلوب في العربية يعني وجود امرين احدهما شرط في حصول الاخر، اما الجملة الشرطية تتكون من أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط.

التطبيق :- (٥) دقائق

اقوم باجراء تطبيقات على القاعدة من خلال توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- عدد أدوات الشرط الجازمة .

ب- ميّز بين الحروف والأسماء .

ج- هات جملة شرطية دالة على المكان .

التقويم :- (٥) دقائق

اقوم بتقييم طلابي عن طريق توجيه الأسئلة الآتية :-

آ- ما هي حالات اقتران جواب الشرط بالفاء .

ب- ما دلالة (من) في جملة (من يدرس ينجح) .

ج- ما نوع فعلي الشرط في الجملة الشرطية .

الواجب البيتي :-

التمرين الاول ص٧٠ والذي يتضمن استخراج أدوات الشرط الجازمة مع تحديد فعل الشرط وجوابه وعلامة جزمه.

التمرين الخامس ص ٧٣ وفيه تكوين جملاً مفيدة مضبوطة الشكل مبين ادوات الشرط واركانه.

الملحق (٢)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية وتعليماته

عزيزي الطالب .....

بين يديك (٢٠) فقرة اختبارية ،المطلوب منك وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترى أنَّها صحيحة من بين أربع إجابات، ولا تترك أيَّة فقرة بلا إجابة.

الزمن الاجابة : (٤٠) دقيقة

مثال محلول : (العلم نور) نوع الخبر في الجملة السابقة

(أ) . مفرد ب . جملة إسمية ج. شبه جملة د . جملة فعلية

يعرب الفعل (سمعْنا) في هذه الجملة (سمعْنا صوت المؤذن) فعلاً ماضياً مبنياً على :

أ. الفتح . ب. الضم . ج. السكون . د. الكسر .

الفعل المضارع هو الفعل الذي يدلّ على :

أ. الزمن الحاضر ب. الزمن المستقبل

ج. الحاضر والمستقبل د. الحاضروالماضي والمستقبل

} جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ { تعرب كلمة (تجري) في الآية الكريمة فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه :

أ. الضمة المقدرة للثقل . ب. الضمة الظاهرة على آخره

ج. ثبوت النون . د. الضمة المقدرة للتعذر.

٤. يبنى الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة على :

أ. الضم . ب. الفتح . ج. السكون . د. الكسر .

من حروف النصب المختصة بدخولها على الفعل المضارع هي :

أ. (أن ، ولن ، وحتى ، وكي) . ب. (أن ، وكي ، إذن ، وأو) .

ج. (أن ، ولن ، وفاء السببية ، وكي) . د. (أن ، وكي ، ولن ، وإذن).

إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر بالالف وسبق بحرف نصب فتكون حركة النصب هي :

أ. الفتحة المقدرة . ب. الفتحة الظاهرة . ج. الفتحة الظاهرة لخفتها . د. ثبوت النون .

إذا سبقت (لن) الفعل المضارع (يسعى) ، فان صيغته تكون :

أ. لن يسعى . ب. لن يسعَ . ج. لن يسعِ . د. لن يسعْ .

الاداة التي تجزم فعل مضارع واحد هي : أ. من . ب. مهما . ج. لما . د. ما .

أي الايآت القرآنية الاتية تحتوي على فعل مضارع مجزوم علامة جزمة حذف النون :

} وَلاَ تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً { الإسراء / ٣٧

} فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ { القصص / ٥٠

ج. } أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمْ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ { البقرة / ٢١٤

د. } وَلا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ { القصص / ٨٨

في أي الجمل الآتية يكون الفعل المضارع مرفوعاً بالضمة المقدرة للتعذر:

أ . يسارعُ المؤمن لفعل الخير . ب . الطالبات يكتبن الدرس .

ج . يخشون العلماء ربهم . د. يرعى الراعي الغنم .

تعرب الكلمة (ترَ) في الآية الكريمة}أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ { الشعراء ٢٢٤ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه : أ. حذف النون .

ب. حذف حرف العلة . ج. السكون . د. الكسرة .

أدوات الشرط (أينما ، وحيثما ، وأنى) تعرب في محل نصب مفعول :

أ. به ظرف مكان . ب. لاجله ظرف مكان .

ج. فيه ظرف مكان . د. مطلق ظرف مكان .

الجملة التي إشتملت على لام الأمر هي:

نأتي إلى المدرسة لنتعلّم ب. ليتعلم أخوك في المدرسة ج. نأتي إلى المدرسة للتعلم د. ما كنت لتتعلم

يجب أن يقترن جواب الشرط بالفاء إذا كان جملة فعلية مسبوقة بـ

أ- لا الناهية ب- قد ج- لام الامر

د- لم

الجملة التي إشتملت على (إذن)الناصبة هي:

أ- أبي إذن يرافقك ب- إذن يرافقك أبي

ج- إذن أبي يرافقك د- إذن يرافقك أبي الآن

الفعل المضارع (يرعى) إذا سبق بأداة (لن) يصبح الفعل :

أ- يـــــــرعَ ب- يرعـــــــىَ ج- يرعـــــــىْ

د- يرعىُ

قال تعالى : ((لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ (١) إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ(٢)فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ)) حرف الجزم(اللام) في كلمة (ليعبدوا) في الايه القرانية يطلب به:

أ- نفي حصول الفعل ب- نهي حصول الفعل

ج- حصول الفعل د- طلب حصول الفعل

كان الشاعر المتنبي فارساً شجاعاً. (المتنبي) بدل نوعه:

أ . كل من كل ب . بعض من كل

ج . كل من بعض د . بعض من بعض

الجملة الصحيحة من الناحية الإعرابية:

أ- حفظَتْ زينب القصيدة ب- حفظْتَ زينب القصيدة

ج- حفظَتَ زينب القصيدة د- حفظَتُ زينب القصيدة

((الشمس أكبر من الأرض)).(أكبر) إسم مشتق نوعه:

أ . صفة مشبهة ب . إسم مكان

ج . إسم تفضيل د . صيغة مبالغة

الملحق (٣)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية وتعليماته

عزيزي الطالب .....

بين يديك (٢٠) فقرة اختبارية ،المطلوب منك وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترى أنَّها صحيحة من بين أربع إجابات، ولا تترك أيَّة فقرة بلا إجابة.

الزمن الاجابة : (٤٠) دقيقة

مثال محلول : (العلم نور) نوع الخبر في الجملة السابقة

(أ) . مفرد ب . جملة إسمية ج. شبه جملة د . جملة فعلية

١. يعرب الفعل (سمعْنا) في هذه الجملة (سمعْنا صوت المؤذن) فعلاً ماضياً مبنياً على :

أ. الفتح . ب. الضم . ج. السكون . د. الكسر .

٢. الفعل المضارع هو الفعل الذي يدلّ على :

أ. الزمن الحاضر ب. الزمن المستقبل

ج. الحاضر والمستقبل د. الحاضروالماضي والمستقبل

٣. ﴿ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ ﴾ تعرب كلمة (تجري) في الآية الكريمة فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه :

أ. الضمة المقدرة للثقل . ب. الضمة الظاهرة على آخره

ج. ثبوت النون . د. الضمة المقدرة للتعذر.

٤. يبنى الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة على :

أ. الضم . ب. الفتح . ج. السكون . د. الكسر .

١. من حروف النصب المختصة بدخولها على الفعل المضارع هي :

أ. (أن ، ولن ، وحتى ، وكي) . ب. (أن ، وكي ، إذن ، وأو).

ج. (أن ، ولن ، وفاء السببية ، وكي) . د. (أن ، وكي ، ولن ، وإذن).

٢. إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر بالالف وسبق بحرف نصب فتكون حركة النصب هي :

أ. الفتحة المقدرة . ب. الفتحة الظاهرة . ج. الفتحة الظاهرة لخفتها .

د. ثبوت النون .

٣. إذا سبقت (لن) الفعل المضارع (يسعى) ، فان صيغته تكون :

أ. لن يسعى . ب. لن يسعَ . ج. لن يسعِ . د. لن يسعْ .

٤. الاداة التي تجزم فعل مضارع واحد هي : أ. من . ب. مهما .

ج. لما . د. ما .

٥. أي الايآت القرآنية الاتية تحتوي على فعل مضارع مجزوم علامة جزمة حذف النون:

أ. ﴿ وَلاَ تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً ﴾ الإسراء / ٣٧

ب. ﴿ فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ ﴾ القصص / ٥٠

ج. ﴿ أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمْ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ ﴾ البقرة / ٢١٤

د. ﴿ وَلا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ ﴾ القصص / ٨٨

٦. في أي الجمل الآتية يكون الفعل المضارع مرفوعاً بالضمة المقدرة للتعذر:

أ . يسارعُ المؤمن لفعل الخير . ب . الطالبات يكتبن الدرس .

ج . يخشون العلماء ربهم . د. يرعى الراعي الغنم .

٧. تعرب الكلمة (ترَ) في الآية الكريمة﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ ﴾ الشعراء ٢٢٤ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه :

أ. حذف النون . ب. حذف حرف العلة . ج. السكون . د. الكسرة .

٨. أدوات الشرط (أينما ، وحيثما ، وأنى) تعرب في محل نصب مفعول :

أ. به ظرف مكان . ب. لاجله ظرف مكان .

ج. فيه ظرف مكان . د. مطلق ظرف مكان .

٩. الجملة التي إشتملت على لام الأمر هي:

أ- نأتي إلى المدرسة لنتعلّم ب. ليتعلم أخوك في المدرسة ج. نأتي إلى المدرسة للتعلم د. ما كنت لتتعلم

٩. يجب أن يقترن جواب الشرط بالفاء إذا كان جملة فعلية مسبوقة بـ

أ- لا الناهية ب- قد ج- لام الامر د- لم

١٠. الجملة التي إشتملت على (إذن)الناصبة هي:

أ- أبي إذن يرافقك　　ب- إذن يرافقك أبي

ج- إذن أبي يرافقك　　د- إذن يرافقك أبي الآن

١١. الفعل المضارع (يرعى) إذا سبق بأداة (لن) يصبح الفعل :

أ- يرعَ　　ب- يرعىَ　　ج- يرعىْ　　د- يرعىُ

١٢. قال تعالى : ((لإِيلاَفِ قُرَيْشٍ (١) إِيلاَفِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ(٢)فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ)) حرف الجزم(اللام) في كلمة (ليعبدوا) في الايه القرانية يطلب به:

أ- نفي حصول الفعل　　ب- نهي حصول الفعل

ج- حصول الفعل　　د- طلب حصول الفعل

١٣. كان الشاعر المتنبي فارساً شجاعاً. (المتنبي) بدل نوعه:

أ . كل من كل　　ب . بعض من كل

ج . كل من بعض　　د . بعض من بعض

١٤. الجملة الصحيحة من الناحية الإعرابية:

أ- حفظَتْ زينب القصيدة　　ب- حفظْتَ زينب القصيدة

ج- حفظَتَ زينب القصيدة　　د- حفظَتُ زينب القصيدة

١٥. ((الشمس أكبر من الأرض)).(أكبر) إسم مشتق نوعه:

أ . صفة مشبهة　ب . إسم مكان　ج . إسم تفضيل　د . صيغة مبالغة

الشيخ المظفر رجل التجديد والإصلاح

" Sheikh Al-Mudhafar, a man of renewal and reformation"

م.د. محمد مرتضى محمد علي

جامعة الكوفة – كلية التربية الاساسية

Mohammedm.almudhafa@uokufa.edu.iq

07816242614

الشيخ المظفر رجل التجديد والإصلاح

م.د. محمد مرتضى محمد علي

الخلاصة

لا غرو أن تبرز شخصية المظفر الإصلاحية ، ويتمحور الاتجاه الإصلاحي في شخصته ، وذلك لأمرين :

الأول : طبيعة العصر الذي عاش ونشأ فيه المظفر فقد ولد الشيخ المظفر في عصر يزدحم بالدعوات الإصلاحية السياسية والاجتماعية والأدبية سواء ذلك على صعيد النجف أو على صعيدي العالمين : العربي والإسلامي ، فقد كانت هناك الدعوة إلى المشروطة أي : الحكم الدستوري وإعلان الدستور ثم الانقلاب العثماني ، وكانت هناك دعوات إلى فهم الدين فهما حديثا يتماشى مع تطور العلوم الحديثة وانبثاق الأفكار الجديدة ، وكان هناك دعوة إلى ما يسمى بتحرير المرأة ، وما صاحب ذلك من أفعال ، وكانت هناك اتجاهات جديدة في الفن والأدب ودعوة إلى العودة إلى الذات والتعبير عن الخصوصية ، وكانت هناك ثورات وإحداث عبرت عن نفسها بطرق عنيفة كثورة ١٩١٩م في مصر ، وثورة العشرين في العراق ، والصدام المسلح في بلاد الشام سنة ١٩٢٥م بين السوريين والفرنسيين ، وثورة الريف في المغرب العربي ، وحرب طرابلس في ليبيا ... الى غير ذلك من أحداث تهز الوجدان ، وتحرك المشاعر ، وتوجه العقول الى ما هو سائد بحثا عن الجديد .

الأمر الثاني : ما ركز في طبيعة الشيخ المظفر من قدرتة على تحسس الأوضاع من حوله ، وما جبل عليه فطريا من رغبة في التطور والتجديد ...

وكانت النجف في عهده تغلي بدعوات التجديد ، فتفاعل معها ، وسلك سبيلها على نحوين :

الأول : العمل المؤسساتي المتمثل بجمعية منتدى النشر ، وما انبثق عنها من مؤسسات : ككلية منتدى النشر ، وكلية الخطابة ، وكلية الفقه ، وما صاحبها من مشاريع فكرية كاصدار المجلات ، وطبع الكتب ...

النحو الثاني : التجديد في وضع المناهج العلمية . فقد كانت الحوزة العلمية جامدة في مناهجها – منذ عقود طويلة – على بعض المقررات الدراسية الشائكة المغلقة على طالب العلم وخاصة المبتدئ ، فجاء الشيخ المظفر – بدافع من حسه التجديدي – فألف كتابي : أصول الفقه ،والمنطق . وفق منهج حديث في عرض المادة العلمية ، تيسر على الطالب تلقيها ، وهضمها ، بحيث أصبحت في متناوله منهجا ، وتمثيلا ، وإحاطة..

ولعل الشيخ المظفر هو واحد ممن قدر لكتبه أن تدرس في الحوزات والمعاهد العلمية حال حياته ، وهذا لا يحدث إلا نادرا وخاصة أن له خصوما اجتماعيين يفتقرون عنه في منهجه وأسلوبه في العمل ، ولكن هؤلاء الخصوم سرعان ما سلكوا في منهجه ، واقروا له بالأسبقية والألمعية .

ولعل كتابه (عقائد الأمامية) بما فيه من وضوح ، واختصار ، وعمق يعكس شخصية المظفر الرسالية ، وهو ما زال إلى يومنا هذا – رائدا في الدعوة إلى مذهب أهل البيت – عليهم السلام– يوصل منهجهم من أقرب طريق .

إن سر التواصل – إلى يومنا هذا – مع الشيخ المظفر ، يكمن في رساليته ، وفي الإخلاص – قولا وعملا – لهذه الرسالية مما جعل أعماله الفكرية تتصف بالخلود والديمومة والنفع العام .

Conclusion

It is not surprising that the reformist personality of Al-Mudhafar emerges, and the reformist trend is centered in his personality, for two reasons:

The first: The nature of the era in which Al- Mudhafar lived and grew up, Sheikh Al-Mudhaffar was born in an era crowded with political, social and literary calls for reform, whether at the level of Najaf or at the two worlds: the Arab and Islamic levels. There was a call for conditionalities, that is: constitutional rule, the declaration of the constitution, and then the Ottoman coup. There were calls to understand religion as a modern understanding in line with the development of modern science and the emergence of new ideas, and there was a call for the so-called emancipation of women, and the accompanying actions, and there were new trends in art and literature and a call to return to the self and the

expression of privacy, and there were Revolutions and events that expressed themselves in violent ways, such as the 1919 revolution in Egypt, the Twentieth revolution in Iraq, the armed clash in the Levant in 1925 AD between the Syrians and the French, the Rif revolution in the Maghreb, the Tripoli war in Libya ... and other events that shake the conscience and move Feelings, and minds are directed to what is prevalent in search of new.

The second thing: what he focused on the nature of the sheikh Al- Mudhafar by his ability to sense the situations around him, and the natural desire for development and renewal on him...

During his reign, Najaf was boiling with calls for renewal, so he interacted with them, and he pursued their path in two ways:

The first: the institutional work represented by the Forum Publishing Association, and the institutions that emerged from it: such as the Forum Publishing College, the College of Public Speaking, and the College of Jurisprudence, and the associated intellectual projects such as issuing magazines and printing books

The second grammar: innovation in developing scientific curricula. The scholarly seminary was rigid in its curricula - decades ago - on some thorny courses closed to the student of knowledge, especially the novice, so Sheikh Al- Mudhafar came - motivated by his regenerative sense - so he wrote my book: Fundamentals of Fiqh and Logic. According to a modern approach in presenting the scientific material, it was made easy for the student to receive and digest it, so that it became available to him as a method, representation, and briefing.

Perhaps Sheikh Al- Mudhafar is one of those whose books were destined to be taught in seminaries and scientific institutes as soon as he lived, and this only happens rarely, especially that he has social opponents that they lack in his approach and method of work, but these opponents quickly followed in his approach, and they recognized him with primacy and brilliance.

Perhaps his book (The Faiths of the Front), with its clarity, brevity, and depth, reflects the missionary personality of Al-Mudhafar, and it is still to this day - a pioneer in the call to the

doctrine of the Ahl al-Bayt - peace be upon them - that communicates their approach from the nearest path.

The secret of communicating - to this day - with Sheikh Al-Mudhafar lies in his mission, and in sincerity - in word and deed - to this mission, which made his intellectual works characterized by immortality, permanence and public benefit.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المقدمة

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ وصَلِّ اللَّهُمَّ عَلَى مُحَمَّدٍ وآلِه الطاهرين وسلّم عليهم تسليماً .

أما بعد: فأن لمدينة النجف دورٌ حضاري ومكانة متميزة على مستوى الفكر والثقافة الإسلامية الرائدة التي تجلت في موقف أعلامها بما سجله تاريخها الغابر والحاضر في تنمية العقل المسلم وتطوره وإعادة تشكيله وفق مقتضيات التفاعل والتلاقح والتأثير في صياغة الرؤى الإسلامية في ضوء مستجدات ما حصل على الساحة الفكرية مع تميزها في الحفاظ على الثوابت ووعي متطلبات المرحلة فحين واجه العالَم خطاب النهضة الحديثة كان لحاضرة النجف العلمية مساهماتها المؤثرة في العدة والعدد لاستقطاب المنجز النوعي في مفاهيم التجديد ومواكبة مسيرة الإصلاح والقرار المناسب في القضايا الاجتماعية والسياسية والمشاركة في تأسيس البنى الهادف لتحقيق تطلعات الأمة الناهضة بأسباب الرقي الذهني والوسطية في التقابل بين الأصالة والمعاصرة في مساحة متوازنة لتأصيل العلوم العصرية بما يقدم لمستقبل الأجيال زاداً معرفياً يستوعب هموم الناس والمجتمع ويسمو في عطائه الإنساني نحو تأصيل لغة الحوار مع الأخر والتسامح والمحبة والسلام. فالنجف تحتضن في ترابها ثرى الأنبياء والأوصياء ع وأبوابها مشرعة لطلاب العلم لينهلوا من معارفها ما استطاعوا بجدهم فابتدعت النجف رجالاً كان لهم الأثر الواضح في مسيرة الإنسان ورقيه أخلاقياً أو أدبياً أو علماً جماً ، فمن هؤلاء نبغ الشيخ محمد رضا المظفر ؛ ليكون نوراً من أنوار مدينته التي ولدته فكان باراً بها ببذل قصارى جهده وإيثاره على نفسه دون النجف وأهلها .

وهذه الدراسة عرض موجز لأهم محطات وذكريات المظفر الإصلاحية في المجتمع الديني النجفي – المتمثل بحوزته وعناصره الفكرية – ورؤاه الحاضرة في زمانه والمستقبلية . كما تنبأ هو .

فتمثلت الدراسة بمقدمة تمهيدية للبحث ، ومن ثم عرضت عدة محاور بحثية شملت:

المبحث الأول : سيرته الشخصية .

المبحث الثاني : جهوده الاجتماعية والوطنية .

المبحث الثالث: أدبيات المظفر .

المبحث الرابع : جهوده في إصلاح المناهج والعلوم .

وخُتمَ البحث بخاتمة تضمنت أموراً لابد من التذكير بها تخص الشيخ عالماً ومجتهداً مجدداً وآثاره العلمية والإصلاحية ، ومن ثم ذكرت المصادر والمراجع التي أفادتني لانجاز البحث .

المبحث الأول : سيرته الشخصية :

الشيخ المظفر : هو محمد رضا بن الشيخ محمد بن الشيخ عبد الله بن الشيخ محمد بن الشيخ أحمد بن الشيخ مظفر الصيمري الجزائري المظفر ... من آل مسروح أصل آل علي – من أهل العوالي : عوالي المدينة المنورة – من عرب المضريّة([1]).

ولادته :

ولد في مدينة النجف في يوم الخامس من شهر شعبان سنة ١٣٢٢هـ / ١٩٠٤م ، وأمه الفاضلة بنت العلامة الكبير الشيخ عبد الحسين الطريحي (١٢٣٥هـ – ١٢٩٣هـ).

عاش يتيم الأب إذ انه ولد بعد وفاة والده الشيخ محمد بخمسة أشهر ، فكفله أخوه الأكبر العالم الحجة الشيخ عبد النبي (ت ١٣٣٧هـ) ... وبعد وفاة أخيه الأكبر نشأ في ظل شقيقه الحجة المجتهد المرجع الشيخ محمد حسن (ت ١٣٧٥هـ) ، إذ فتح عينيه في بيت تعيش فيه أسرة آل المظفر – بعد وفاة أخيه الأكبر عبد النبي – وهم اخوانه الذين يكبرونه في السن : الشيخ محمد حسن ، والشيخ محمد حسين(ت ١٣٨١هـ) ، والشيخ محمد علي – كلهم يسكنون داراً واحدة : ولدوا فيها ، ونشأوا ترعرعوا في أفيائها ، وتزوجوا وأولدوا بها ، فبعد ان ضاقت بهم الدار اضطروا الى الانتقال منها ([2]).

نشأته العلمية :

كانت بدايات دراسته العلميّة منحصرة فيما تلقاه على أخويه : الشيخ عبد النبي ، وبعده الشيخ محمد حسن ، وبعد أن أتم مقدماته توجه لاستكمال مسيرته العلميّة فحضر عند الشيخ محمد طه الكرمي الحويزي – درسَ كتاب المطوّل ، وجملة من علم الأصول، وتعلم نظم الشعر .

ثم درسَ الفقه ، وعلم الأصول في مجلس أخيه الشيخ محمد حسن ، وحضره عند الشيخ الميرزا النائيني (ت ١٣٥٥هـ)، وكذلك الشيخ ضياء الدين العراقي(ت ١٣٦٦هـ) .

وحضر في الفلسفة وعلم الأصول عند الشيخ محمد حسين الأصفهاني – المعروف بـ الكمباني (ت١٣٦١هـ) – فتأثر بطريقة هذا الأستاذ وانسجم معه في أفكاره وخواطره ، حتى كتب عنه – مشيراً الى تفاصيل استفادته العلميّة وأفكاره الإصلاحية – يقول : (كثيراً ما كان يوحي إلينا في الخلوة به من خواطره في سبيل إصلاح الحركة العلميّة والمجتمع الروحي ، ولم يكن يؤاتيه – أن ينهض بواحد منها ، حتى خسره العلم والدين عماداً لقبّة الإسلام ، وعميداً لخزّان الشريعة ، وإماماً للخلق ، وهادياً للحق ، ومصباحاً للمهتدين الى عين اليقين)([٣])

وكذلك كان الحال بحضوره على العالم الربّاني السيد علي القاضي الطباطبائي : الذي كان له في حياة الشيخ المظفر وسلوكه الأثر الواضح ؛ لما كان يتمتع به هذا السيد الجليل من سيرة مثلى ونزعات إصلاحية .

وكان للشيخ المظّفر في حياته العلميّة تطلعات الى معرفة ودراسة العلوم الأخرى كالعروض ، والحساب ، والهندسة ، ومبادئ العلوم الطبيعية والرياضية ([٤]).

وانعكس هذا الجهد المتواصل في تلقي العلوم على الرسالة الإصلاحية التي حملها الشيخ على أكتافه ، وأوصلها الى طلبته ، والمجتمع النجفي ... ، إذ أسهم مع زملائه في تقويم مسيرة العلم والفكر والعقيدة .

وفاته :

وافته المنية في السادس عشر من شهر رمضان المبارك سنة ١٣٨٣هـ/ ١٣- ١- ١٩٦٤ في الأرض التي ولدته ؛ بسبب نوبة قلبية أصابته فلم يستطع أهله وأصدقاؤه

الوصول به الى المستشفى لمعالجته – فحمل همه معه في أكفانه ، ولم يستطع أحد من بعده أن يقوم مقامه في القيادة الفكرية والصلاحية التي خطاها طوال حياته .

المبحث الثاني : جهوده الاجتماعية والوطنية :

أهتم الشيخ وجماعته بتقويم المجتمع المسلم – بصورة عامة ومجتمع مدينته بصورة خاصة – إذ كانوا في طليعة القادة الدينين الذين بذلوا طاقاتهم في سبيل المصلحة الإسلامية من حيث شعورهم اليقظ ووعيهم المبكر لحاجات الأمة المسلمة وما تحتاجه لمواجه التحديات في مراحلها المختلفة .

فقد عُرف الشيخ بغيرته الدينية ، واتجاهه لإصلاح مجتمعه على أُسس الصلاح والتقوى والعمل الديني الصحيح البعيد عن المصالح والغايات الشخصية .

ومن المعروف إن للحوزات العلمية أثاراً تُظهر سياسياً وثقافياً بصورة المواجهة والاصلاح والثورة ؛ لأن عالم الدين له العمق والأثر في الوسط الاجتماعي وهو الموجه الروحي للمسلمين ؛ فقد كان – الشيخ المظفر – في مشاريعه الإصلاحية أوقع أثراً على الشباب في داخل البيئة النجفية : التي كانت في صراع دائم مع الاستعمار ومشاريعه الاستبدادية والثقافية .

عاصر الشيخ المظفر الكثير من الحركات الوطنية والإسلامية – الإقليمية والعالمية – وكان له الأثر الواضح في التفاعل معها فكرياً وعاطفياً ، وصار يحسُ بها جزءً من كيانه ، ويمتزج بالثورات والدعوات الإصلاحية حتى يكاد أن ينكر ذاته في البين ، فخطواته الإصلاحية كانت بمثابة الحافز لرئيس والمباشر في تثبيت الوعي الإسلامي ، ودعم موقع المرجعية الدينية ومساهمتها في مشروع النهضة بخطوات تأسيسية فاعلة (٥).

لقد عاش الشيخ آلام الأمة العربية الإسلامية منذ صباه وحتى قبل وفاته . فلم يشعر يوماً من الأيام إنه يعيش وحدة في عزلة اجتماعية في سرداب بيته المتواضع ، أو زاوية من مؤسسة منتدى النشر ، بل كان يشعر دائماً – بوضوح وقوة – انه جزء من الأمة الإسلامية يعنيه ما يعنيها من أمر ويمسه ما يعرض لها من سوءٍ والشواهد على ذلك كثير : فقد كان يجد في محنة فلسطين: محنة النفس الكبيرة التي تضيق بمثل هذا العداء السافر . وتأييده للثورة الجزائرية ضد الاحتلال الفرنسي (١٩٣٠-١٩٦١م).

وقد تجلى ذلك أكثر في كتاباته– في حقل" اسمعني " المنشورة في بعض المجلات – وبرقياته الى الجهات الدولية المعنية ([٦]) .

أما العدوان الثلاثي الذي تعرضت له مصر العروبة – الذي تحملته وحدها وتحملت أوزاره في الأموال والأنفس– فقد كان وقع المحنة شديداً على جميع المسلمين ، فاستنكروه بشتى الوسائل المتاحة . وكان للشيخ المظفر دورٌ في التعبير عن هذه المحنة الأليمة التي حلت بالأمة المسلمة ، ورفضه لهذا العدوان السافر الذي بت الأمة في الصميم وهو لا يملك شيئاً للدفاع عنها غير الدعاء والابتهال الى الله بالنصر والغلبة ، وقد أبرق – رحمه الله – البرقية التالية الى أخيه شيخ الأزهر وبعض الجهات السياسية :

" **بسم الله الرحمن الرحيم**

محافل النجف الأشرف تعج صارخة إليه تعالى بدعائها لإنقاذ مصر المسلمة وتبتهل إليه يأخذ بنصركم ويرفع لواءكم ، والقلوب تقطر دماً من الاعتداء الصارخ الذي تقوم به وحشية أعداء الإسلام والإنسانية . والمسلمون في جميع البلاد يد واحدة في شد أزركم ([٧]) .

تشرين الثاني ١٩٥٦م

عميد كلية منتدى النشر "

المبحث الثالث: أدبيات المظفر:

حاضنة النجف عُرفت بأدب خاص – شعراً أو نثراً أو خطابة – يصور الحالة الاجتماعية والسياسية السائدة – آنذاك – فلا ينفك أن يكون الفقيه أو طالب العلم شاعراً ، أو خطيباً يسجل بصمته في تاريخ النجف أو العراق . والشيخ المظفر كان له الحضور البيّن في أغلب محافل النجف ليلقي شعراً ، أو كلمة يسجل بها موقفه كعالم أو مجتهد أو عميد للمؤسسات التي أنشأها .

وحينما نشأ المظفر في هذه البيئة النجفية – الأدبية – تمخض أديباً بارعاً ، وشاعراً ، مجيدا ، وهو في أسلوبه الأدبي يمثل تمازج التراث والمعاصرة ([٨]). ويذكر الشيخ في مذكراته : (وقد ألفت كتاباً في علم العروض سنة ١٣٤٣هـ على الأسلوب الحديث...) ([٩]). فهو: شاعر واسع الخيال ،دقيق النظر ، يتوخى المعاني البعيدة

المبتكرة ، غير ناظر الى تزويق الألفاظ ، وتحسين الكلمات . دَّرسَ الأدب والشعر في نواديها الأدبية ومحافلها الشعرية ، وله في أوساط الأدب النجفي شهرة طائلة وذكر جميل([١٠]).

وقد دخل ميادين النظم وهو مبكّر، وأجاد قرض الشعر وهو يافع ، وعرفته الأندية الأدبية شاعراً له وزنه بين أقرانه قبل أكثر من ربع قرن . وشعره متين في أكثره ، ورصين في معظمه . نزع في قسم منه الى تصوير بعض الخواطر الفلسفية والنفسية ...ونال استحسان الأدباء له ([١١]).

وقد تناول في شعره أغراضاً متعددة من آفاق الأدب ، وفي طليعتها شعره في الرسول وأهل بيته – عليهم السلام– وله في الرثاء ، وأدب المناسبات والغزل ، والاخوانيات– قصائد.([١٢]) ، كما أن له مقطوعات تنم عن رقته وعذوبة منطقه ، كان ينظمها على البديهة والارتجال ، وفيها يلمس القارئ النكتة البارعة والبراعة في تصوير الأدب بأسلوب ساخر معبّر فضلاً عن امتلاكه مقدرة عجيبة في التعبير نثراً عن المباحث المعقدة بأسلوب قصصي جذاب – كما يظهر ذلك من كتبه : عقائد الإمامية ، والسقيفة ، وأحلام اليقظة ([١٣]).

فمن شعره قصيدة في رثاء الإمام محمد الجواد عليه السلام : مطلعها :

حيّ قلباً تذيبُه الحسراتُ إنما الموت في التصابي حياةُ
كل ما تعرف الورى عن حياة (م) النفس في غير حبها منكراتُ

الى أن يقول :

ظلمات هذه الحياة ولا (م) مصباح إلا ما أوقدته الهداةُ
عنصر للوجود كَوَّنه الله فكانت بنوره النيِّراتُ
مثل النور والزجاجة والمصباح (م) أنتم وأنتم المشكاةُ
أنتم النور للكليم على الطور (م) وأنتم لأدم الكلماتُ
أنتم باب حطةٍ من أتاهُ كان أدنى ما يرتجيه النجاةٌ
وكفى مفخراً بغير ولاكم لا تتم الصلاة والصلواتٌ
بالإمام الجواد منكم تمسكت وحسبي من قدسِهِ النفحاتُ

حدثُ قلّد الإمامة فانقــا (م) دت لعلياهُ حكمةُ الحادثات
اِبن سبعٍ ويا بنفسي قد (م) قام أماماً تُجلَى به الكرباتُ
إن هذا السرَّ الخفيَّ وما (م) أجلاه تُجلّى بنورهِ الظلمات
لا تَخَلْ ويكَ وهو في المهد طفل هذَّبته بِدَرَها المرضَعاتُ
هو نورٌ من قبلِ أن تتجلّى بسنا الحقّ هذهِ الكائناتُ
جاء للأرض هادياً ونذيراً فتنزّلنْ بالهدى المرسلاتُ
طاب في شهر طاعة الله مو لوداً فَنِيطتْ بحِّبه الطاعاتُ
وصطفاه الالهُ للخلق قــوّا ماً فقامتْ لفضلِهِ المعجزاتُ

ثم يقول :

يا أبا جعفرٍ وما أنتَ إلا البحرُ جُوداً له الهدى مَرْسـاةُ
أنا عبد قد مسني الضرُّ وافيتُ وهذي بضاعتي المزجاةُ
اَتُراني أعود في صفقةِ الخُسْرِ وانتم للمستجير الحماةُ
صمتُ عن حبِّ ما سواكم لأزكو وكذا الصومُ للأنام زكاة
عذَّب اللهُ امةً جعجعتْ فيكم مقاماً قامتْ به الكائنات
قد تصابَوا الى لظى غضب (م) الجبار صُبّت عليهم اللعنات
عنكمِ حادتْ العبيد فسادتْ أأبى الدهرُ ان تسود الأباةٌ
يا ولي الأقدارِ كيفَ جرى المقـ (م) دور حتى عُدَّتْ عليك العداةُ

المبحث الرابع : جهوده في إصلاح المناهج والعلوم :

سعى الشيخ المظفر سعياً دؤوباً في إصلاح المجتمع النجفي وبما يحتويه من عناصر ثقافية ، فقد كان شجاعاً جريئاً ، منتفضاً على التقليدية : التي عفا عنها الزمن، وأصبحت لا تتلاءم ومتطلبات العصر الذي كان يعيش الصراعات المريرة في الفكر والثقافة .

ويمكن ان نوجز تلك الجهود الإصلاحية باستعراض لأهم الأدوار التي قام بها في شرح العلوم الدينية شرحاً وافياً . يجمع المعلومة الخاصة بكل علم جمعاً ينم عن فهم

يستغرق كلياته ، ويوصله بقالب جديد يهيئ لطالب العلم الرغبة في تعلمه ومن ثم تطبيقه على أرض الواقع . ما اِستطاع الجهد من أدائه .

أولا : تأليف كتاب المنطق :

يعد كتاب (المنطق) المنهج الأمثل الذي حل محل"الحاشية" و "شرح الشمسية": اللذين كانا يدرسان في الحوزات العلمية ، وبأسلوبهما التقليدي القديم .

فقد أجاد فيه التوفيق بين ما يسميه هو بمنطق الفلاسفة والمنطق الدارج ([١٤]).

وأضفى اطلاعه توافره على الإحاطة بدراسات الفلسفة واهتمامه بتدريسه لتلاميذه سواء في جلسات درسه الخاص الذي كان يعقده لخاصة طلابه ، أو محاضراته التي ألقاها في أكاديميته العلمية (كلية الفقه) ، وإن هذه الدروس الفلسفية خلت بحد الإمكان – من التعقيدات اللفظية والمبهمات المعنوية التي توجد غالباً في تأليف من كتب قبله في هذا الموضوع ([١٥]).

ثانياً : المنهج الفلسفي عند المظفر:

يجد الباحث في قراءة السيرة العلمية للمظفر اِنه إتجه منذُ بواكير حياته العلمية نحو الاهتمام بدراسة العلوم العقلية والحكمة ، وقد تهيأت له فرص البحث والدراسة والوقوف على دقائق هذه العلوم المعقدة التي تحتاج الى التأمل والفحص والتروي عند الإحاطة بالأفكار التي تطرح في مباحثها ([١٦]).

ومن حسنات الدهر أنه أحرز خلال حياته الدراسية توفيقاً يتمثل في أصالة المكوّن الذاتي لشخصيته وهمته العالية المتجذرة من الواقع العلمي والتربوي لأسرته الكريمة المنبت ؛ التي اِنطبعت سماتها على متبنياته الفكرية ، وارتسمت فيما خطه وسجله بقلمه ، وما كسبه من ثمرة تحصيله بحضوره على الأفاضل من أهل الفن والاختصاص ، مع قوة شغفه ، والجاذبية الروحية ؛ لما عُرف من وفائه لأساتذته ؛ مما أثرى تطلعه الى الاستزادة من الدقة والتنقي جب بدرجة طغت على مفردات اهتماماته في شتى ما خطط له من مناهج وآليات ، أو فيما كتبه ونشره من دراسات وبحوث ([١٧]).

ولا أدل على ذلك من اهتمامه وسعيه الدؤوب في ضرورة التفكير الى إعادة النظر في المنهجية التي يجب التماسها في عرض الفكر الكلامي التراث العقيدي والرؤى

الفلسفية لبنية الفكر الإسلامي الحديث في مواجهته لخطاب النهضة الحديثة إبان القرن الماضي ، وإبراز الدور المعرفي الضخم الذي تميزت به مدرسة النجف بروائع اتجاهاتها الفكرية ، والأيدلوجية ، وملاحقتها لمستوى التطور في الساحة العلمية : إسلامياً وعالمياً ، حيث نراه يعيش هذا الهم الكبير ولذا نراه يقرر بقوله:

(نحن اليوم في قمة الصراع العقائدي ، والفكري الذي يستهدف فيه القضاء على البقية الباقية من الإسلام ، وكل مسلم مؤمن برسالة الدين الإسلامي لابد أن يشعر شعوراً عميقاً بأن عليه واجباً ثقيلاً ينوء به الأبطال المجاهدون من الرجال)([١٨]).

فهو هنا يشحذ الهمم لمحاربة أعداء الدين الإسلامي ، والتصدي لكل منْ يحاول المساس باللحمة الاجتماعية الوطنية ؛ لتحقيق مكاسب آنية شخصية من غير النظر الى الأفق البعيد الذي يطمح المخلصون الى تحقيقه . مصلحة الدين الإسلامي وأهدافه السامية .

ومما يُبرز جهده الفلسفي بهذه المتانة والاستيعاب وحضوره الأبحاث العالية في أصول الفقه والفلسفة عند أستاذ الفن الأُصولي العارف الشيخ محمد حسين الكمباني الأصفهاني (١٢٩٦هـ . ١٣٦١هـ) ، حيث لازمه ملازمة قوية دامت خمسة عشر عاماً ، وانطبع بكثير من آرائه في الأصول والفلسفة ، وكتب الكثير من أبحاثه ودروسه ، فقد ترسم خطى منهجيته لدراسة الأصول في كتابه (أصول الفقه) ، وتقسيم مباحثه : الذي يمتاز بتبويبه الحديث الذي استفاده من أستاذه .

ومن كتبه التي نهج بها نهج التجديد . في الفهم ، والمنهج ، والعرض . كتاب (أحلام اليقظة) : الذي استعرض فيه الشيخ . بأسلوب بليغ يصطنع الحوار القصصي . لفلسفة صدر الدين الشيرازي . ملا صدرا (ت ١٠٥٠هـ) . وهو فهم استفاده من أستاذه الحكيم الشيخ محمد حسين الأصفهاني الكمباني الذي كان . على نحو التحدي . يقولها : (لو أعلم أن أحداً يفهم فلسفة ملا صدرا أكثر مني لشددت إليه الرحال . لو أعلم أحدا يفهم أسرار كتاب الأسفار لشددت إليه الرحال للتلمذة عليه وإن كان في أقصى الديار) ([١٩]).

وكأنه يريد أن يفتخر أنه وحده بلغ درجة فهم أسراره أو أنه بلغ درجة من المعرفة أدرك فيها عجزه عن اكتناه مقاصده العالية ([٢٠]).

وله أيضاً آثارٌ فلسفية أخر: دراسته لـ(فلسفة ابن سينا) ، وبحوثه الرائدة في حرية الإرادة ، ومسألة القضاء والقدر ، ودراسته عن الفيلسوف الكندي ، يضاف إليها محاضراته التي ألقاها في قاعات الدرس في مؤسسته كلية الفقه (١٩٥٨ – ١٩٦٢م) ، حيث تناول فيها : مباحث الوجود ، ومباحث الوجود الذهني ، ومباحث العلة والمعلول ، وفي السنة الدراسية (١٩٦١ – ١٩٦٢) درّسَ الفلسفة وعلم الكلام – على شكل محاضرات في كلية الفقه ، والتي طبعت فيما بعد بعنوان (الفلسفة الأسلامية).

ولا يمكن أن نغفل – بحال – كتابه الهادف (عقائد الأمامية) فقد جدّد فيه بالمنهج ، والأسلوب ، فكتبه بعقلية الرجل الرسالي الغيور على دينه ومذهبه ، وكان هدفه من تأليفه إيصال حقيقة مذهب آل البيت عليه السلام وعقائدها الى منْ يجهلها ، أو يفهمها خلافاً للحقيقة . فهو كتاب حقيقة لا كتاب مذهب ، كما أنه جلّى كثيراً من عقائد أهل البيت عليه السلام لمن غابت عنه من شيعتهم وأتباعهم ، وما زال الكتاب سائداً في الأفاق يطبع مرة بعد أخرى ، ولم يؤلف كتاب يحل محله ، أو يحقق هدفه بعد قرابة قرن على تأليفه .

ولا بد أن نأتي على كتابه (السقيفة) الذي نحا فيه منحىً جديدا في العرض والتأليف. كما يجد الدارس لحياة المظفر العلمية وجهوده الفلسفية تأثير دراسته للفلسفة على اسلوب بقية ما أهتم به وسجله من تراجم الأعلام الى مقدمات الكتب التي دوّن تصديراً لها ([٢١]).

ثالثاً : جهوده الفقهية والأصولية : **أ – جهوده الفقهية :**

ب– جهوده الأصولية:

أ – جهوده الفقهية:

دأب الشيخ المظفر طوال حياته العلمية على تهذيب نفسه بالتفقه في دين الله وشريعته ، إذ تدرّج في طلب العلم – بمؤازرة أخويه : الشيخ الكبير عبد النبي ، والشيخ المجتهد محمد حسن ، وغيرهما من أساتذة عصره الأفذاذ – حتى عُد مجدداً فمن جهودِهِ الفقهية الميسرة : حاشية على كتاب المتاجر للشيخ الأنصاري ، وحاشية المكاسب للشيخ الأصفهاني ، تحقيق كتاب (الحج) من شرح قواعد الأحكام لأخيه الشيخ محمد حسن المظفر ، كما قدم الشيخ بقلمه لكتب فقيه عدة منها : كتاب تذكرة الفقهاء للعلامة الحلي ،

وكتاب (جواهر الكلام) للشيخ محمد حسن النجفي ، وكتاب رسالة الإجارة للشيخ الأصفهاني، رسالة عملية في العبادات ، كتاب المواريث .

ب- جهوده الأصولية:

إن كتاب (أصول الفقه) الذي أصبح في أكثر من حوزة أو معهد منهجاً تدريسياً الى جنب كتاب (المنطق) ويمتاز هذان الكتابان بتوافرهما على عنصري : التعليم والتربية، وهما العنصران المطلوب توافرهما في المقرر الدراسي ، وقد فتح الشيخ المظفر بعمله هذا الباب لمن جاء بعده ، ومهد الطريق ، فكان كتاب (الأصول العامة للفقه المقارن) للسيد محمد تقي الحكيم ، ثم كتاب (المعالم الجديدة) و(دروس في علم الأصول) للسيد الشهيد محمد باقر الصدر ، الذي طوّر فيه التبويب ، وفي المادة بإضافة احدث ما انتهت إليه مدرسة النجف الحديثة من نظريات جديدة في علم الأصول . إلى غير ذلك من محاولات التجديد والإصلاح في التأليف العلمي التي تتابعت بعده . وقد قدّر لكتابي الشيخ محمد رضا هذين : المنطق ، وأصول الفقه أن يدرّسا في كثير من الحوزات والمعاهد حال حياته . وهذا أمر نادر الحدوث في حياتنا العلمية . وهذا يدل على أن الكتابين لهما قوة علمية

- هي قوة الشيخ العلمية – بحيث أنسَيَا ما قبلهما من مؤلفات (وما كان لله ينمو) .

رابعاً : جهوده العلمية الأخرى :

للشيخ جهود علمية في أكثر من حقل من العلوم المختلفة ،يضاف الى ما قدمناه أعلاه :

أ- إسهاماته في التقديم لكتب منْ سبقه من الأعلام :

١- كتاب تذكرة الفقهاء للعلامة الحلي (ت ٧٢٦هـ).

٢- كتاب جامع السعادات للمولى النراقي (ت ١٢٠٩هـ).

٣- كتاب جواهر الكلام للشيخ محمد حسن النجفي (ت ١٢٦٦هـ).

٤- كتاب الأسفار المتعالية للفيلسوف ملا صدر الدين الشيرازي (ت ١٠٥٠هـ).

٥- كتاب مشهد الأمام لمحمد على جعفر التميمي – في تاريخ النجف .

٦- كتاب تاريخ الكوفة للسيد حسون البراقي (ت ١٣٣٦هـ).
٧- كتاب تاريخ الديوانية للحاج وادي العطية .
٨- كتاب مالك الأشتر للسيد محمد تقي الحكيم (ت١٤٢٩هـ).
٩- منظومة في الحكمة (تحفة الحكيم) للشيخ محمد حسين الأصفهاني (ت ١٣٦١هـ).
١٠- لقصيدة الأزرية وتخميسها للشيخ جابر الكاظمي .
١١- رشحات الفيوض في علم العروض للشيخ علي الجواهري .(ت١٣١٨هـ)
١٢- رسالة الإجارة للشيخ الأصفهاني ([٢٢])(ت ١٢٦١ هـ).
١٣- صور الحياة للمؤلف ضياء سعيد الكيشوان.
١٤- الغدير في الإسلام/ محمد رضا فرج الله النجفي.
١٥- كتاب العقد المنير في تحقيق ما يتعلق بالدراهم والدنانير، تأليف السيد موسى الحسيني المازندراني.
١٦- كتب بقلمه منشورات جماعة العلماء في النجف حول انتهاك الشاه المقبور لحرمة المقدسات الإسلامية ومحاربته للمرجعية الدينية ([٢٣]) .

ب - بحوثه ومقالاته :

كان الشيخ المظفر وفيراً في مقالاته وبحوثه التي نشرت في كثير من الصحف والمجلات آنذاك منها :

١- الشيخ الطوسي (نشر ملخصه في مجلة النجف) للأعداد ٤-٥-٦-٧ السنة الثانية ١٩٥٨.
٢- فلسفة الكندي (نشر في مجلة النجف العدد ٨ السنة الخامسة ١٩٦٣ الافتتاحية.
٣- الزعيم الموهوب السيد ابو الحسن الأصفهاني (نشر في مجلة الدليل النجفية).
٤- محاضرات في التفسير (نشر قسم منها في مجلة الرضوان).

٥- معجزة الإمام علي في علمه (بحث موسع القي في مهرجان اقيم في باكستان سنة ١٩٥٧ في مولد الإمام علي (ع) نشر في مجلة النجف ومجلة الرضوان الباكستانية.

٦- بين النجف وجامعة القرويين (بحث القي في المغرب في المؤتمر الذي أقيم هناك سنة١٩٦٠ وشارك فيه الشيخ (رحمه الله) ونشره في عدة مجلات.

٧- اسمعني : (خواطر) مجموعة مقالات نشر أكثرها في مجلة النجف والهاتف.

٨- ديوان شعر : جمعه واعده للنشر السيد محمد رضا القاموسي – وله ايضاً مخطوطة من ديوانه الشعري في مكتبة الشيخ عبد الحسن الغراوي.

٩- مقالة عن الصحافة في مجلة النجف.

١٠- توجيهات إلى طلاب كلية الفقه / نشرت في مجلة النجف.

١١- حرية الإنسان وارتباطها بقضاء الله/ نشرت في مجلة النجف.

١٢ –علي مع الخلفاء :نشر في كتاب (أسبوع الإمام) ثم الحق بكتاب السقيفة.

١٣–مذكرات مخطوط نسخة منها في مكتبة الشيخ عبد الحسن الغراوي.

١٤- آراء صريحة – مخطوط لم ينشر.

رسالة في الدفاع عن صدر الدين الشيرازي (رحمه الله) وردَّ ما وجه اليه من تهم نشرها السيد حسن الأمين في ترجمة الشيرازي من أعيان الشيعة لوالده العلامة الحجة السيد محسن الأمين.

١٥- نظرية المعرفة عند الإمام علي(ع)، العدد ٤ س١ ، ١٩٥٧ مجلة النجف.

١٦- حرية الفكر والإسلام (دراسات إسلامية)، العدد ١ س١، ١٩٥٦ مجلة النجف.

١٧- معجزة أمير المؤمنين في علمه الأعداد ٨، ٩، ١٠، س١، ١٩٥٧ / بحث فلسفي.

١٨- مع الحجاج العدد ٣ السنة الاولى، ١٩٥٧ (بحث اجتماعي ديني). النجف.

١٩- ذكرى مولد الإنسانية الرفيعة، العدد ١٧ س٢ ١٩٥٩ مجلة النجف.

٢٠- نظام منتدى النشر.

٢١- العدالة والإسلام، العدد ٨ س٤ ١٩٦١ مجلة النجف.

٢٢- مقالات ورسائل ونقود متفرقة نشرت أكثرها في مجلات متفرقة منها الهاتف والنجف والدليل والعرفان اللبنانية والاعتدال والبيان والهدى والكحلاء والفكر ومجلة المجمع العلمي العراقي والمرشد والنهج اللبنانية والرسالة القاهرية والرضوان الباكستانية ([٢٤]) .

الخلاصة

لا غرو أن تبرز شخصية المظفر الإصلاحية ، ويتمحور الاتجاه الإصلاحي في شخصته ، وذلك لأمرين :

الأول : طبيعة العصر الذي عاش ونشأ فيه المظفر فقد ولد الشيخ المظفر في عصر يزدحم بالدعوات الإصلاحية السياسية والاجتماعية والأدبية سواء ذلك على صعيد النجف أو على صعيدي العالمين : العربي والإسلامي ، فقد كانت هناك الدعوة إلى المشروطة أي : الحكم الدستوري وإعلان الدستور ثم الانقلاب العثماني ، وكانت هناك دعوات إلى فهم الدين فهما حديثا يتماشى مع تطور العلوم الحديثة وانبثاق الأفكار الجديدة ، وكان هناك دعوة إلى ما يسمى بتحرير المرأة ، وما صاحب ذلك من أفعال ، وكانت هناك اتجاهات جديدة في الفن والأدب ودعوة إلى العودة إلى الذات والتعبير عن الخصوصية ، وكانت هناك ثورات وإحداث عبرت عن نفسها بطرق عنيفة كثورة ١٩١٩م في مصر ، وثورة العشرين في العراق ، والصدام المسلح في بلاد الشام سنة ١٩٢٥م بين السوريين والفرنسيين ، وثورة الريف في المغرب العربي ، وحرب طرابلس في ليبيا ... الى غير ذلك من أحداث تهز الوجدان ، وتحرك المشاعر ، وتوجه العقول الى ما هو سائد بحثا عن الجديد .

الأمر الثاني : ما ركز في طبيعة الشيخ المظفر من قدرتة على تحسس الأوضاع من حوله ، وما جبل عليه فطريا من رغبة في التطور والتجديد ...

وكانت النجف في عهده تغلي بدعوات التجديد ، فتفاعل معها ، وسلك سبيلها على نحوين :

الأول : العمل المؤسساتي المتمثل بجمعية منتدى النشر ، وما انبثق عنها من مؤسسات : ككلية منتدى النشر ، وكلية الخطابة ، وكلية الفقه ، وما صاحبها من مشاريع فكرية كاصدار المجلات ، وطبع الكتب ...

النحو الثاني : التجديد في وضع المناهج العلمية . فقد كانت الحوزة العلمية جامدة في مناهجها – منذ عقود طويلة – على بعض المقررات الدراسية الشائكة المغلقة على طالب العلم وخاصة المبتدئ ، فجاء الشيخ المظفر – بدافع من حسه التجديدي – فألف كتابي : أصول الفقه ،والمنطق . وفق منهج حديث في عرض المادة العلمية ، تيسر على الطالب تلقيها ، وهضمها ، بحيث أصبحت في متناوله منهجا ، وتمثيلا ، وإحاطة..

ولعل الشيخ المظفر هو واحد ممن قدر لكتبه أن تدرس في الحوزات والمعاهد العلمية حال حياته ، وهذا لا يحدث إلا نادرا وخاصة أن له خصوما اجتماعيين يفتقرون عنه في منهجه وأسلوبه في العمل ، ولكن هؤلاء الخصوم سرعان ما سلكوا في منهجه ، واقروا له بالأسبقية والألمعية .

ولعل كتابه (عقائد الأمامية) بما فيه من وضوح ، واختصار ، وعمق يعكس شخصية المظفر الرسالية ، وهو ما زال إلى يومنا هذا – رائدا في الدعوة إلى مذهب أهل البيت – عليهم السلام– يوصل منهجهم من أقرب طريق .

إن سر التواصل – إلى يومنا هذا – مع الشيخ المظفر ، يكمن في رساليته ، وفي الإخلاص – قولا وعملا – لهذه الرسالية مما جعل أعماله الفكرية تتصف بالخلود والديمومة والنفع العام .

هوامش البحث

[١] – محبوبة : ماضي النجف وحاضرها ٣/ ٢٦٠. الزر كلي : الأعلام ٦ / ١٢٧ .

[٢] – محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ١٣٨.

[٣] – محمد رضا المظفر : مقدمة (حاشية المكاسب) ١ / ١٣ .

[٤] – محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ١٣٩.

[٥] – ظ : محمد مهدي الآصفي : مدرسة النجف : ٨٦ ، محمد جواد الطر يحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر :١٥٠.

[٦] – محمد مهدي الآصفي : مدرسة النجف : ٨٦ – ٨٧ .

[٧] – نفسه : ٨٨ .

[٨] – ظ : محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ١٦١ – ١٦٣.

[٩] – محمد رضا القاموسي : مذكرات المظفر (مخطوط) . ظ : محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ١٦٣.

[١٠] – ظ : محمد جمال الهاشمي : الأدب الجديد : ١٣٠–١٣٣

[١١] – ظ : علي الخاقاني : شعراء الغري ٨ : ١٥١ – ٤٨٤.

[١٢] – ظ : نفسه .

[١٣] – ظ : محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ١٦١ – ١٦٤.

[١٤] – ظ : المظفر : المنطق (المقدمة) .

[١٥] – ظ : المظفر : أحلام اليقظة (المقدمة) : ٤٧ – ٤٨ .

[١٦] – ظ : نفسه : ٤٥ .

[١٧] – ظ : نفسه .

[١٨] – المظفر .

[١٩] – السيد محسن الأمين: أعيان الشيعة ٩ / ٣٢١– ٣٢٢ .

[٢٠] – ظ : نفسه

[٢١] – ظ : المظفر : أحلام اليقظة (المقدمة) : ٥٠ .

[٢٢] – ظ : محمد جواد الطريحي : مقدمة عقائد الأمامية للشيخ المظفر : ، الندوة الفكرية (مجموعة بحوث عن الشيخ المظفر ومآثره) / جامعة الكوفة – ١٩٩٧ ، حسين كاظم : الشيخ محمد رضا المظفر وجهوده العلمية : ٢١– ٢٢.

[٢٣] – ظ : المصادر نفسها .

[٢٤] – ظ : المصادر السابقة.

مصادر البحث

علي الخاقاني

١- شعراء الغري والنجفيات ، المطبعة الحيدرية ، ط١ ، النجف الأشرف ، ١٩٥٤م.

- محمد رضا المظفر(١٣٨٣هـ)

٢- المنطق ، مؤسسة النشر الاسلامية ، قم .

٣- أحلام اليقظة ، تح: محمد جواد الطريحي ، دار الضياء ، ط١، النجف الاشرف ، ٢٠٠٩م.

٤- عقائد الأمامية ، مؤسسة الامام علي ، تح: محمد جواد الطريحي .، ١٤١٧هـ .

٥- (حاشية المظفر على المكاسب)، تح: جعفر الكوثراني ، نشر حبيب . ١٤١٥هـ .

- محمد رضا القاموسي :

٦- مذكرات المظفر (مخطوط).

٧- تحقيق "ديوان الشيخ محمد رضا المظفر" ، (مخطوط).

- محمد مهدي الآصفي :

٨- مدرسة النجف وتطور الحركة الاصلاحية فيها ، مطبعة النعمان، ط١، النجف الاشرف.

- محمد جمال الهاشمي :

٩- الأدب الجديد في العراق ، النجف الاشرف ، ١٩٣٨م.

- محبوبة : جعفر الشيخ باقر آل محبوبة

١٠- ماضي النجف وحاضرها ، دار الاضواء، ط٢، بيروت ، ١٩٨٦.

- الزر كلي : خير الدين (١٤١٠هـ)

١١- الأعلام ، دار العلم للملايين ، ط٥، بيروت ، ١٩٨٠م.

- محسن الأمين:

١٢- أعيان الشيعة، تح: حسن الامين ، دار التعارف ، بيروت ، ١٩٨٣م.

١٣- رسالة ماجستير" الشيخ محمد رضا المظفر وجهوده العلمية" – كلية الفقه . جامعة الكوفة، حسين كاظم عزيز .

ثقافة التعايش والتسامح السلمي في القرآن الكريم

(دراسة تفسيرية)

م. د.عباس عبد الحسن سرحان الهلالي

الكلية التربوية المفتوحة – وزارة التربية – جمهورية العراق

موبايل/ ٠٧٨٠٢٠٧٥٤٨٣

A culture of peaceful coexistence and tolerance In the Holy Quran (An explanatory study)

M. Dr. Abbas Abdul-Hassan Sarhan Al-Hilali

The Open Educational College - Ministry of Education - Republic of Iraq

07802075483

ثقافة التعايش والتسامح السلمي في القرآن الكريم (دراسة تفسيرية)

م. د.عباس عبد الحسن سرحان الهلالي

خلاصة البحث

ونحن في ختام البحث نبين أهم ما توصل إليه البحث:

١. إن الشريعة الإسلامية هي أكثر الشرائع التي أكدت على وجوب التعايش السلمي والتسامح بين البرش وأن القرآن الكريم وما جاء به من نصوص قرآنية ذكرنا بعض خير شاهد على ذلك.
٢. الاحترام المتبادل بين الأديان والمذاهب الإسلامية والتبادل الفكري والثقافي كفيل بزرع روح المحبة والتعاون بينهم.
٣. العدل والمساواة وحفظ الجوار باعتبارها سمات أساسية تحفظ العلاقات والترابط الاجتماعي وبما له من دور من بثّ روح التعايش بين المسلمين وغيرهم.
٤. أكد الإسلام على احترام حقوق الآخرين سواء بين المسلمين أو غيرهم سعياً إلى تحقيق القيم الأخلاقية بين أفراد المجتمع أو المجتمعات الإنسانية بصورة مطلقة.
٥. تطهير الناس من الأنانية والإيثار عليها ببعد الإنسان عن الحقد الي غالباً ما يؤدي إلى نشوء الطائفية المقيتة التي من شأنها ان تفكك وحدة المسلمين وغيرهم.
٦. تأمين المسلمين في ديارهم والابتعاد عن التهجير القسري سواء كان بينهم أو بينهم وبين غيرهم.

التوصيات

١. إشاعة ثقافة التسامح والتعايش السلمي بين مختلف المذاهب والأديان على ما جاء به القرآن الكريم والشريعة الإسلامية السمحاء.
٢. ترك العنف والاقتتال الذي يقع مرة بين المسلمين أنفسهم بسبب الطائفية أو بين المسلمين وغيرهم لافشاء روح التسامح والتعايش في ضوء توجيهات القرآن الكريم.

٣. إعادة المنظومة الفكرية الإسلامية وتنقيتها من الشوائب التي ذهبت بها ادراج الرياح وخلق جو فكري ديمقراطي يقوم على أساس العدل والمساواة يضمن حقوق الآخرين بمختلف طوائفهم.

٤. الابتعاد عن منهج التكفير الذي سادت عليه بعض المذاهب الإسلامية على الرغم من انهم على دين واحد من شهادة ان لا اله إلا الله محمد رسول الله ويجمعهم كتاب واحد وقبلة واحدة.

Research Summary:

At the conclusion of the research, we show the most important findings of the research:

1. Islamic law is the most law that affirmed the necessity of peaceful coexistence and tolerance between human beings, and that the Holy Qur'an and the Qur'anic texts that we mentioned mentioned some of the best witnesses to that.
2. Mutual respect between religions, Islamic schools of thought and intellectual and cultural exchanges will guarantee the cultivation of a spirit of love and cooperation between them
3. .Justice, equality, and neighborhood preservation as basic features that preserve social relations and interdependence, and its role that spread the spirit of coexistence between Muslims and others.
4. Islam affirmed respect for the rights of others, whether among Muslims or others, in an attempt to achieve moral values among members of society or human societies in absolute terms.
5. Purging people from selfishness and altruism, by distancing human beings from hatred that often leads to the emergence of hateful sectarianism that would break the unity of Muslims and others.
6. Securing Muslims in their homes and avoiding forced displacement, whether it is between them or between them and others.

Recommendations

1. Spreading a culture of tolerance and peaceful coexistence between different sects and religions, according to the contents of the Noble Qur'an and the noble Islamic Sharia
2. .The violence and fighting that once occurred between the Muslims themselves due to sectarianism or between Muslims and others to leave a spirit of tolerance and coexistence in light of the directives of the Holy Quran.
3. Restore the Islamic intellectual system and purify it from the impurities that went with the incorporation of winds and create a democratic intellectual atmosphere based on justice and equality within the rights of others in their various sects
4. Away from the approach of takfir, which prevailed over some Islamic schools of thought, even though they are on one religion from the testimony that there is no god but God, and Muhammad is the Messenger of God, and they are united by one book and one kiss.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أبي القاسم محمد (ﷺ) وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه المخلصين إلى يوم الدين .

من دواعي اختياري لموضوع البحث ما تمرّ به الأمة الإسلامية من انقسامات وخلافات وصلت إلى مرحلة خطيرة وهي أن يكفر بعضهم بعضاً ويقتل بعضهم بعضاً من غير أي دليل بل بمخالفة القرآن والسُنّة النبوية الشريفة، قال تعالى: ﴿**مَن كَفَرَ فَعَلَيْهِ كُفْرُهُ وَمَنْ عَمِلَ صَالِحاً فَلِأَنفُسِهِمْ يَمْهَدُونَ**﴾[1]، وقال تعالى: ﴿**لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ**﴾[2]، فالقرآن الكريم واضح في دعواه للسلم وعدم التحريض على العنف والدعوة إلى التعايش السلمي والتسامح، ولكن الأمة في القرن العشرين انحرفت وزاد انحرافها وقد أدى إلى نتيجة سلبية لا يُحمد عقباها بحيث أُبيح دم المسلم من غير ضابطة

شرعية، وقد ورد في السُنّة النبوية أن من نطق الشهادتين حرم دمه وماله وعرضه كما في الحديث عن النبي (ﷺ): (من شهد ان لا اله إلا الله محمد رسول الله حصن دمه وماله وعرضه) (٣).

وقد ورد في رواية أسامة بن زيد قال: (بعثنا رسول الله (ﷺ) إلى أناس من جهينة فأتيت إلى رجل منهم فذهبت اطعنه فقال لا اله إلا الله فطعنته وقتلته، فجئت إلى النبي (ﷺ) فأخبرته، فقال : أقتلته وقد شهد ان لا اله إلا الله، قلت: يا رسول الله إنما فعلت ذلك تعوذ لما رأى السلاح، فقال: هلا شققت قلبه) (٤).

مما تقدم تبرز أهمية الموضوع وما نحن به من وضع ان نعودَ إلى الله ونراجع أدلتنا وشريعتنا مما نحن فيه من خطأ أدى بنا إلى تمزيق وحدة الإسلام والمسلمين، وضعف هذه الأمة التي وصفها الله تعالى انها أفضل امة أخرجت للناس، بقوله تعالى: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ**﴾(٥).

وقد اشتملت خطة البحث على مقدمة وأربعة مباحث، المبحث الأول: التعريف بمصطلحات البحث، اما المبحث الثاني: التعايش والتسامح الأخلاقي بين المسلمين في القرآن الكريم، وجاء المبحث الثالث بعنوان : التعايش السلمي والتسامح بين المسلمين وغيرهم في ضوء نصوص القرآن الكريم، بينما خصص المبحث الرابع لأسس التعايش السلمي والتسامح وأثره في المجتمع .

وفي الختام ذكرت أهم النتائج والتوصيات ثم قائمة بمصادر البحث ومراجعه ، وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين .

المبحث الأول : التعريف بمصطلحات البحث

الثقافة لغة واصطلاحاً

الثقافة لغةً: من ثَقَفَ ، ثقفاً وثقافةً، أي طعنَ وغَلَبَهُ في الحذق.

وثَقُفَ – ثقفاً وثقافة أي صارَ حاذقاً وتعلّمَ سريعاً، والثقف الحاذق المدرك المتعلم(٦)، وثّقف الرجل أي صارَ أي صادقاً فطناً(٧).

ومما تقدم نجد ان أصل الثقافة مأخوذ من الفعل (ثُفُ) و(ثَقَف)، وتوحي كلمة الثقافة في اللغة بعدة معاني منها الفطنة والذكاء والتهذيب وضبط العلم وسرعة التعلم، ويقال قديماً: غلام ثقف أي ذو فطنة[٨].

الثقافة اصطلاحاً: هي مجموعة من العادات والأفكار التي يكتسبها الفرد من مجتمعه، وتختلف ثقافة كل مجتمع عن الآخر، وتعرف أيضاً الثقافة من علما أخر: انها الكل المركب الذي يحتوي على الفنون والعقائد والأخلاق[٩].

وعلى هذا المفهوم يمكن اعتبار الثقافة هي رقي العقل والفهم والزيادة في الإدراك على باب أوسع بحيث يمكن استيعاب الكثير من المشاكل التي تعترض التفكير والخروج من خلالها بحلول سليمة منصفة للجميع تدعمها قيم الإنسانية والمحبة التي تؤدي بدورها إلى خلق مجتمع متسامح ومتطور ونامي بكل مفاهيمه.

التعايش لغة واصطلاحاً

التعايش لغة: مصدر تعايش تعايشاً، ويأتي التعايش في اللغة بمعنى العيش على الألفة والمودة وتعايش الناس، إذا وجدوا في المكان والزمان نفسيهما، والتعايش أيضاً مجتمع تبتعد طوائفه ويعيشون فيما بينهم بانسجام وثقة ووئام، على الرغم من أنهم مختلفون من حيث المذاهب أو الأديان أو الفئات، والتعايش السلمي يعني وجود بيئة يسودها التفاهم بين فئات المجتمع الواحد بعيداً عن الحروب أو العنف[١٠].

التعايش اصطلاحاً: هو اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين تربطهم وسائل العيش من المطعم والمشرب وأساسيات الحياة بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى، يعرف أو يحترم كل منهما حق الآخر دون اندماج أو انصهار تسودهم المحبة والالفة[١١].

والتعايش السلمي: تعبير يراد به خلق جو من التفاهم بين الشعوب بعيداً عن الحرب والعنف[١٢].

التسامح لغة واصطلاحاً

التسامح لغة: أي تساهل وغفر عن هفوة[١٣]، وأصل التسامح من الفعل سَمَحَ وهو مفهوم يعني العفو عند المقدرة وعدم ردِّ الإساءة والترفع عن الصغائر، والسمو بالنفس إلى

مرتبة أخلاقية عالية فهو مفهوم أخلاقي اجتماعي دعا إليه كافة الرسل والأنبياء والمصلحين لما له من أهمية كبرى في تحقيق وحدة وتماسك المجتمعات والقضاء على الخلافات بين الأفراد والجماعات(١٤).

التسامح اصطلاحاً: يكون بمعنى من معاني السماحة، أي التسامح مع الغير في المعاملات المختلفة ويكون ذلك تسيير الأمور والملاينة فيها التي تتجلى في التيسير وعدم القهر(١٥).

ويعد التسامح من المصطلحات الفكرية التي يستخدم في السياقات الاجتماعية والثقافية والدينية لوصف مواقف واتجاهات تتسم بالتسامح، ومن الناحية العلمية يعبر لفظ التسامح عن دعم تلك الممارسات والافعال من غير تمييز عرقي أو ديني، وهذا بدوره يؤدي إلى حياة مليئة بالأمان والاستقرار بعيد عن سبل العنف والعدوانية وهذا ما يسعى له دين الإنسانية وروابط القيم التي ينبغي ان يمثل له كل إنسان.

القرآن لغة واصطلاحاً

القرآن لغة: المشهور بين العلماء في تعريفه انه مصدر من الفعل (قرأ)، يقال يقرأ قراءة وقرآناً، ثم نقل عن المعنى المصدري أسماً لكتاب الله المنزل على النبي محمد (ﷺ) فصار اسماً له كالعلم وكالتوراة لما انزل على موسى (عليه السلام)، والإنجيل على عيسى (عليه السلام)(١٦).

والقُرء: هو الجمع ومنها قوله قرأتُ القرآن أو الكتاب، أي جمعته، وسمي القرآن قرآناً لأنه يجمع ويضم بعضها لبعض، ومنه قوله تعالى: ﴿**إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ**﴾(١٧).

ولفظ (القرآن) عند ابن كثير فهو لحظ بحذف الهمزة بعد نقل حركتها إلى الراء الساكنة قبلها، فهو عنده على وزن (فِعال) من القرن، وعلى قراءة ابن كثير سمي القرآن قرآناً لأن سوره قَرَنَ بعضها ببعض(١٨).

القرآن اصطلاحاً: فهو وحي الله تعالى النازل على النبي محمد (ﷺ) بلفظه ومعناه المنقول لنا بالتواتر.

وبعضهم يزيد على ها التعريف قيوداً أخرى مثل المكتوب بين دفتي المصحف المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس(١٩).

المبحث الثاني: التعايش والتسامح الأخلاقي بين المسلمين في القرآن الكريم

أكد الله سبحانه وتعالى في كتابه الحكيم وسُنّة نبيه الكريم محمد (ﷺ) على قواعد الإنسانية التي يجب ان يتمسك بها المسلمين من اجل العيش في حياة سعيدة تنعم بالرفاه والطمأنينة والاستقرار.

وان الاختلاف بين المسلمين في الأصول والفروع يجب ان لا يؤدي إلى الفرقة والتناحر بينهم، لأن هناك مشتركات أساسية تربط بينهم في دينهم الذي آمنوا به فهم أهل كتاب واحد وشهادةً واحدة وقِبْلة واحدة، وهذا يكفي للتعايش والتسامح السلمي بينهم، قال تعالى: ﴿**إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ**﴾[٢٠]، فعموم الآية تؤكد على وحدة الأمة ووجوب تماسكها والامتثال لأمر الله سبحانه وتعالى وعبادته، والأمة جماعة من الناس يجمعها مقصد واحد، فأمة محمد (ﷺ) يجمعها الإسلام، والمراد بالأمة هنا النوع الإنساني، وبما ان الأمة واحدة فلها رب واحد، وقد جعل الله لها نظاماً واحداً فلا معنى ان يختلف الإنسان في معنى الربوبية[٢١]، وهذا بدوره يؤدي إلى الاختلاف والفرقة، فعلينا التمسك بالمنهج الذي امرنا الله سبحانه وتعالى به حتى تصنع أمة قوية متماسكة بأفرادها قادرة على مواجهة التحديات التي تحاول النيل منها.

ومن صور التعايش السلمي والتسامح الكريم بين المسلمين ما ذكره جلّ جلاله في قوله تعالى: ﴿**وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً**﴾[٢٢]، فقد اسماهم جلّ وعلا تكريماً لهم بالعباد، أي اختص بالمؤمنين عن غيرهم، فهم يمشون على الأرض متذللين غير متبخترين أو متكبرين لأنه تعالى لا يحب المتكبر[٢٣]، وقد وصف عامة الناس بالعبيد ولم يقل عنهم عباد كما في قوله تعالى: ﴿**وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ**﴾[٢٤]، فوصف المؤمنين بالعباد يشعر بروح التعاون والتسامح والمحبة فيما بينهم وهذا ما يدعوا له الشرع المقدس.

ومما يدلّ على رقي أخلاقهم أنهم لم يقابلوا الإساءة بالإساءة ﴿**وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً**﴾، أي خاطبهم الجاهلون بما يكرهون فيقولون لهم قولاً خالياً من اللغو والإثم فلا يقابلون الجهل بالجهل، بل يقابلون الإساءة بالإحسان وهذه هي أخلاق المؤمنون الذين اقتدوا بالنبي (ﷺ) وعترته وأصحابه الميامين.

التعايش السلمي والتسامح في الأسرة في ضوء القرآن الكريم

الأسرة هي النواة الرئيسة في بناء المجتمع لأن المجتمع بطبيعته يتكون من مجموعة من الأسر لذا فإن الإسلام اهتم في بناءها وفق أسس صحيحة من اجل النهوض بها لأنها تمثل ذلك المجتمع الذي يجب أن يكون قوياً لذا اكد الله سبحانه وتعالى في كثير من النصوص القرآنية على وجوب الحفاظ على حقوق أفرادها، فأكدّ أولاً على وجوب احترام الوالدين بقوله تعالى: ﴿**وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً ! وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً**﴾[٢٥].

فقد أمر الله تعالى بوجوب إطاعة الوالدين وعدم إزعاجهما أو إغضابهما وحتى بأبسط الأعمال وهو أن تقول لها (أف) وقرن هذا الأمر مباشرة بعد أمر العباد بعبادته لأهميته، وكان دائماً يكرر في آياته هذا الأمر بعد الأمر بعبادته في آية أخرى ، قال تعالى: ﴿**وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً**﴾[٢٦].

وكذلك يمكن الإفادة من النصوص القرآنية التي تأمر بطاعة الوالدين بوجوب الاعتراف بالنعم والشكر لله على النعم باعتباره المنعم الأول علينا جميعاً ولا يمكن عدّ أو إحصاء تلك النعم التي أنعم به علينا.

وقال تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً**﴾[٢٧].

نلاحظ أن الرحمن قال في العلاقة الزوجية ومن آياته وهذا الأمر غالباً ما يستعمله في دلائل قدرته وعظمته، ولأهمية هذا العلاقة يصفه بهذه العظمة وجعل فيها حقوقاً لكل من الزوج والزوجة ينبغي احترامها وأمرنا الله بحسن العشرة ﴿**وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ**﴾[٢٨]، فجعل الأساس في اجتماع الزوجين حسن العشرة بينهما وهو أساس المسؤولية والأساس الذي يضمن لنا أساس المودة والرحمة والتعايش الذي به يتحقق الوفاق، وقال تعالى: ﴿**وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ**﴾[٢٩]، وهي المعاشرة والصحية الجميلة، فيعاشر زوجته باللطف واللين والبشاشة فإذا غضبت يرضيها ولا يسخط منها ويعينها في خدمة

بيتها ويأمرها بفعل الواجبات وينهاها عن المحرمات ولا يكلفها ما لا تطيق ويحفظ كرامتها وكرامة أهلها ولا يمنعها منهم[٣٠].

وكذلك أمرنا الله سبحانه وتعالى من اجل ان يعم التعايش والتسامح بين المسلمين بصلة الرحم ووجوب وصلها وعد قطعها، قال تعالى: ﴿ **فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِن تَوَلَّيْتُمْ أَن تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتُقَطِّعُوا أَرْحَامَكُمْ ! أُوْلَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَى أَبْصَارَهُمْ** ﴾[٣١].

وقال تعالى: ﴿**وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ**﴾[٣٢].

وقال تعالى: ﴿ **وَالَّذِينَ يَنقُضُونَ عَهْدَ اللّهِ مِن بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللّهُ بِهِ أَن يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الأَرْضِ أُوْلَئِكَ لَهُمُ اللَّعْنَةُ وَلَهُمْ سُوءُ الدَّارِ**﴾[٣٣].

وقال تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللّهُ بِهِ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الحِسَابِ**﴾[٣٤].

فالملاحظ أن الآيات قرنت أمر قطع الرحم بالإفساد في الأرض وقد بينت عقوقهم بأن الله سوف يعمي أبصارهم ويجعل سمعهم أصم لعدم سماعهم المواعظ في الدنيا والحجج والإرشاد في مواصلتهم، على نقيض الحواس الذين يحثون ربهم الذين يصلون أرحامهم فهم يخافون سوء الحساب[٣٥].

أسلوب الحوار في القرآن الكريم

لقد دعى القرآن الكريم في كثير من نصوصه إلى السماحة واللين في حوار المسلمين فيما بينهم، وقد كانت أول خطاباته مع نبيه الأكرم محمد (ﷺ) بقوله تعالى : ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ**﴾[٣٦].

فهنا عموم الآية تدعو إلى اللين والسماحة بالتعامل مع عموم الناس مسلمين وغيرهم، وإن هذا الأسلوب الذي امتاز به نبي الرحمة محمد (ﷺ) كان سبباً في دخول اغلب المشركين إلى دين الإسلام، وقد ذكر من تفسير هذه الآية انه برحمة الله جعل النبي (ﷺ) يلين لهم مع اعتراضهم بأنه اوردهم الهلاك ولو كنت قاسياً فض القلب

لانفضوا من حولك وتفرقوا عنك، ثم أمر الله نبيه ان لا يرتب على أفعالهم اثر المعصية وان يعفوا عنهم ويغفر لمن تاب منهم(٣٧).

وكذلك أمر الله سبحانه وتعالى نبيه الكريم بالدعوة الحسنة والأسلوب اللين والموعظة، قال تعالى: ﴿**ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ**﴾(٣٨).

فقد شرّع الله سبحانه وتعالى طرقاً لنجاح الدعوة الحكمة اولها، والحكمة هي الحُجة التي تُنتج الحق الذي لا مرية فيه، والموعظة في البيان الذي تسكن به النفس، ويرق له القلب لما فيه صلاح السامع ومحمود الأثر، والجدال هو الحجة التي تفتل الخصم عمّا يصرّ عليه دون ان يراد بذلك ظهور الحق بالمؤاخذة عليه من طريق ما يتلقاه من حجة فيجب التحرز من زيادة تهيج الخصام والعناد وسوق الخصم للمكابرة واستخدام المقدمات الكاذبة والازدراء بالخصم بما يقدسه من الاعتقاد بالسب والشتم(٣٩).

هذه أخلاق القرآن التي تجسدت في شخصية النبي محمد (ﷺ) الذي وصفه ربّ العزة بالخلق وتمام الخلق بقوله تعالى: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾(٤٠).

وقد سبق هذا الأسلوب في الدعوة الحسنة النبي محمد (ﷺ)، كما في مخاطبة موسى (عليه السلام) إذ أمره بمخاطبة فرعون بأسلوب لين على الرغم من تسلطه وتجبره وادعاءه الربوبية، قال تعالى: ﴿ **اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى! فَقُولَا لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى**﴾(٤١)، أي انه طغى وتجاوز الحد ولكن بأسلوب لين دون خشونة(٤٢).

فهنا الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء وعلى جميع خلقه وهو اعلم بطغيان فرعون وعناده وما هو عليه من استكبار، ويأمر نبيه موسى (عليه السلام) صفوة خلقه وكليمه بالأسلوب والكلام اللين مع فرعون، لعلّ هذا يجدي به نفعاً وهو في نفس الوقت إلقاء للحجة على فرعون ومن تبعه.

التعايش السلمي والتحاور عند أهل البيت (عليهم السلام)

كان أئمة أهل البيت (عليهم السلام) يعيشون في وسط هذه الأمة ويجتمع اليهم المسلمون من كافة المذاهب والاتجاهات، ويحضرون مجالسهم ويأخذون منهم العلم، ولو أحصينا أهل العلم أو العلماء الذين اخذوا العلم من الإمام محمد الباقر (عليه السلام) أو الإمام جعفر الصادق

(عليهم السلام) لوجدناهم أمة كبيرة من أهل العلم، وكانت مجالسهم ومحاضراتهم عامرة بفقهاء المسلمين وحملة الحديث النبوي الشريف وأهل العلم من كل اتجاه ومن كل بلد، وهي تعبر وتدلّ على حالة الانفتاح والتعايش المذهبي السلمي الايجابي مع كل الاتجاهات الفكرية والمذاهب الإسلامية.

وفي أحاديث أهل البيت (عليهم السلام) دعوة واضحة وصريحة إلى هذا الانفتاح مع المسلمين كافة والتعايش الايجابي والتواصل والتعاون فيما بينهم(٤٣).

ونذكر قول الإمام جعفر الصادق (عليه السلام) في هذا المجال قال: (أوصيكم بتقوى الله عز وجل والورع في دينكم والاجتهاد لله وصدق الحديث وأداء الأمانة وطول السجود، وحسن الجوار، فبهذا جاء محمد (صلى الله عليه وآله) ، وأدوا الأمانة إلى من أئتمنكم عليها براً أو فاجراً، وأن رسول الله (صلى الله عليه وآله) كان يأمر بأداء الخيط والمخيط، صلوا عشائركم واشهدوا جنائزهم، وعودوا مرضاهم، وأدوا حقوقهم، فإن الرجل منكم إذا ورع في دينه وصدق الحديث وأدى الأمانة، وحسن خلقه مع الناس، قيل هذا جعفري فيسرني ذلك ويدخل عليَّ منه السرور، وقيل هذا أدب جعفر ،وإذا كان على غير ذلك، دخل عليَّ بلاءه وعاره، وقيل هذا أدب جعفر، والله يحدثني أبي (عليه السلام) ان الرجل يكون في القبيلة من شيعة علي فيكون زمنها تسئل العشيرة عنه فتقول من مثل فلان أنه أدى الأمانة وأصدقنا الحديث) (٤٤).

التعايش والتعاطي العلمي بين المذاهب الإسلامية

ونسلط الضوء في هذا الموضوع على التعاطي العلمي بين مختلف المذاهب على الرغم من اختلافهم في بعض الأصول والفروع.

أن الدراسة العلمية والموضوعية بموضوع الخلاف بين المذاهب الإسلامية في الفقه والأصول والعقائد من عوامل التفاهم والتقارب والتعاطي العلمي، وليس من عوامل الاختلاف والتناحر أو التنابز، وقد أدت هذه الأبحاث في المسائل الخلافية إلى التقارب بين المذاهب في كتاباتهم ومؤلفاتهم، فنجد الدراسات لديهم منها أخلاقية ومنها ما هي مقارنة ، فمثلاً هناك فقه الخلاف مثل موسوعة (ما وراء الفقه) للسيد محمد صادق الصدر، وموسوعة الشيخ أبو جعفر الطوسي (رحمه الله) في كتابه (الخلاف)، وهناك جهد آخر

في الفقه المقارن مثل موسوعة العلامة الحلي (تذكرة الفقهاء)، وقد درّس الشيخ البروجردي (ﷺ) (الفقه المقارن) و(الفقه الخلافي)[٤٥].

لقد كان بين فقهاء المسلمين وعلمائهم تعاطي واسع في مواضع الخلاف الفكري والفقهي والاصولي والعقائدي، فكان يحضر فقهاء أهل السُنّة عند ائمة أهل الشيعة وعلمائهم، وعلى العكس كان يحضر علماء الشيعة عند فقهاء وعلماء أهل السنة.

وقد حضر أبو حنيفة النعمان بن ثابت عند الإمام الصادق (ﷺ) سنتين اشتهر عنه انه كان يقول (لولا السنتان لهلك النعمان)، كما حضر مالك بن أنس في المدينة عند الإمام الصادق (ﷺ)، وكان الإمام يوليه اهتماماً خاصاً، لذا نجد ان في كتاب مالك (الموطأ) أربعون رواية عن أئمة أهل البيت (ﷺ) وبعضها عن الإمام جعفر الصادق (ﷺ) مباشرة[٤٦].

ومن فقهاء الإمامية من حضر علماء أهل السُنّة كالشيخ المفيد (ﷺ)، إذ حضر عند كبار علماء وفقهاء أهل السُنّة ومنهم أبو ياسر مولى أبي الخنيس وعلي بن يونس الرماني (ت٣٨٤هـ)، كذلك حضر السيد الشريف المرتضى (ﷺ) عند عدد غفير من علماء أهل السُنَّة، كما كان يحضر عنده عدد من علماء أهل السَنّة[٤٧].

وهذا أن دلّ على شيء فإنما يدل على أهمية التعاطي العلمي بين علماء المذاهب الإسلامية بالرغم من اختلافهم في بعض الكليات إلا انه لا يؤثر على تجالسهم وتعاونهم ومحبتهم في دينهم ووحدتهم، وقد برز منهم تراث فكري نافع لا زال يفيدنا من جيل إلى جيل.

التعايش والتسامح مع الجار في ضوء القرآن الكريم

ومن مستلزمات التعايش السلمي بين المسلمين وجوب التسامح مع الجار بكونه حلقة وصل مهمة تمثل الأخوة بين المسلمين لا يقل أهمية عن ترابط الأسرة وهو دلالة المسلم على تواضعه واحترامه للآخرين وأولهم الجار، قال تعالى: ﴿ **وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُوراً**﴾[٤٨].

في تفسير الجار ذي القربى (ذو القربى، والجار الجنب) أي الجار الذي ليس بينك وبينه قرابة[٤٩]، فقد أوصى الله سبحانه وتعالى بالجار سواء كان قرباً أم غير قريب بوجوب التسامح والتعايش معه بأحسن حال، وقيل في رواية عائشة أم المؤمنين ان النبي (ﷺ) قال: (ما زال جبريل يوصي بالجار حتى ظننت أنه سيورثه) [٥٠].

ويبدو أنه الله ختم الآية الكريمة **(إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُوراً)** ان من لم يلتزم من المؤمنين بما أمر الله في حسن التعامل مع ما ورد في الآية ومنهم الجار القربى والجار الجنب فهو متكبر فخورٌ بنفسه، مطرود من رحمة الله وان الله لا يحبه، وهذا ان دلِّ على شيء فإنما يدل على وجوب التعامل والتعايش والتسامح مع كافة المسلمين ومنهم الجار لما له من أهمية في تماسك المجتمع وقوته، والإسلام دائماً يسعى لبناء مجتمع إسلامي مترابط بعلاقاته وأفراده.

المبحث الثالث: التعايش السلمي والتسامح بين المسلمين وغيرهم

لو تأ ملنا في القرآن الكريم، الكتاب الذي يُعَدْ دستور المسلمين الإلهي لوجدنا فيه الكثير من النصوص القرآنية التي تدعو إلى التعايش السلمي والتسامح بين المسلمين وغيرهم بل وحفظ حقوق الملل الأخرى ووجوب القسط والعدل والمودة فيما بينهم بشرط ان لا يكون قد قاتلوهم وأخرجوهم من ديارهم.

قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾[٥١]، فهنا خطاب من الله تعالى للناس جميعاً من مؤمنين أو مسلمين أو غيرهم إلى ضرورة التعارف والتعايش والتسامح فيما بينهم بشرط ان تكون التقوى هي ميزان التفاضل بينهم، ويشمل الخطاب الناس جميعاً من آدم وحواء من غير فرق بين جنس أو تباين بعرق أو تفاخر بنسب أو غير ذلك[٥٢].

ان التعايش السلمي والتسامح مع الذات والآخرين يشكل قيمة راسخة في النفس الإنسانية عندما تدرك القواسم والقيم المشتركة بين الأديان السماوية، فالإسلام حريص على تقوية العلاقات مع الآخرين وإن كانوا خارج الإسلام، وامرنا بالصفح والعفو عنهم ما لم يتقاتلوا أو يعلنوا العداء للمسلين وإن علمتم بحقدهم فلا تقاتلوا الحقد بالحقد والشر بالشر.

قال تعالى: ﴿ **وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّن بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُواْ وَاصْفَحُواْ حَتَّى يَأْتِيَ اللّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾(٥٣).

التعايش السلمي بين المسلمين والتسامح بين المسلمين وبقية الشعوب والدول

وهذا النوع من التسامح هو الذي يركز عليه القرآن الكريم في رؤية إسلامية لخريطة العالم العقائدية والسياسية.

ففي مجال العقيدة لم يفرض القرآن العقيدة التي جاء بها على من لم يرغب الدخول فيها، قال تعالى: ﴿ **لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ**﴾(٥٤).

الإسلام دين واضح وبيّن ولا يريد من لا يرغب فيه إجباره على العمل به، وقد هيأ القرآن المسلمين نفسياً لقبول التعدد في العقيدة والمذهب بتذكيرهم بقصص القرآن وأخبار الأمم الماضية، قال تعالى: ﴿**أَفَلَمْ يَيْأَسِ الَّذِينَ آمَنُواْ أَن لَّوْ يَشَاءُ اللّهُ لَهَدَى النَّاسَ جَمِيعاً**﴾(٥٥)، فعلى المسلمين ان لا يصيبهم الإحباط واليأس من أمر الذين لم يتبعوهم ويهتدوا بهديهم إلى الحق(٥٦).

قال تعالى: ﴿ **لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾(٥٧).

فالآية مطلقة ان الله لم ينهى عن أي قوم سواء كانوا يهوداً م نصارى أم صابئة ان لم يقاتلوكم ولم يخرجوكم من دياركم قسراً أو تهجيراً ان تبروهم أو تقسطوا اليهم أو تحسنوا جوارهم، فالقرآن هنا يؤكد على وجوب التعايش والتسامح مع غير المسلمين بهذه الشروط.

وقد أسس القرآن الكريم هذا المبدأ من اخلاقيات التسامح والتعايش مع غير المسلمين ان الأمر لم يقتصر على العدل بل يتعدى إلى البرِّ والإحسان، قال تعالى: ﴿**عَسَى اللَّهُ أَن يَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الَّذِينَ عَادَيْتُم مِّنْهُم مَّوَدَّةً وَاللَّهُ قَدِيرٌ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾(٥٨).

وقد أكد النبي محمد (ﷺ) على مبدأ التعايش والتسامح بين المسلمين وغيرهم، وقد وضع الصدقات لغير المسلمين ممن كانوا يعيشون بينهم من أهل الذمّة، وكان يرعى

فقراءهم ويحقق مبدأ الضمان الاجتماعي بينهم، وقد أكد هذا جملة من الأصحاب استناداً عما نقل من قول النبي محمد (ﷺ): ((على كل كبدٍ حراء أجر)) (٥٩).

(وقد ورد في بعض الروايات أن علياً (عليه السلام) لم يكن ينسب أحد من أهل حربه إلى الشرك أو إلى النفاق ولكنه كان يقول إخواننا بغوا علينا) (٦٠).

وكان (عليه السلام) يواجههم بالصفح والعفو، وله مقولة مشهورة في العفو عن العدو عند الظفر به إذ قال:((إذا قدرت على عدوك فاجعل العفو عنه شكراً للقدرة عليه))(٦١).

وقد ذكر في الرواية عن أسماء بنت أبي بكر قالت: (قدمت امي وهي مشركة في عهد قريش إذ عاهدوا، فأتيت إلى النبي (ﷺ) فقلت: يا رسول الله ا نامي قدمت وهي راغبة أأصلها؟ قال: نعم: صلي أمكِ) (٦٢)، فامرها النبي الأكرم (ﷺ) بصلة أمها وهي ليست على دين الإسلام (٦٣).

ومبدأ التعايش بين المسلمين وغيرهم يقوم على أساس عدم المساس بأصل من أصول الدين من قرآن وسُنّة ونقله لهما، ويكون بعيد عن الكذب والخداع أو المساس بأسس العقيدة التي كل طرف يؤمن بها، على قوله تعالى: ﴿**لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ**﴾(٦٤)، حتى يستطيع توفير سبل العيش السليم وزرع الألفة والمحبة بين المسلمين وغيرهم(٦٥).

وقد تبلور مبدأ التعايش بين المسلمين وبقية الأديان بما آمن به نبيهم من كتب وأنبياء سبقوه، قال تعالى: ﴿ **آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللّهِ وَمَلآئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ**﴾(٦٦).

كما قال تعالى: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَا التَّوْرَاةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ يَحْكُمُ بِهَا النَّبِيُّونَ الَّذِينَ أَسْلَمُواْ لِلَّذِينَ هَادُواْ وَالرَّبَّانِيُّونَ وَالأَحْبَارُ بِمَا اسْتُحْفِظُواْ مِن كِتَابِ اللّهِ وَكَانُواْ عَلَيْهِ شُهَدَاء فَلاَ تَخْشَوُاْ النَّاسَ وَاخْشَوْنِ وَلاَ تَشْتَرُواْ بِآيَاتِي ثَمَناً قَلِيلاً وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ**﴾(٦٧).

وقد دلت الآيات الكريمة على أن الإسلام دين يعترف بكل الأديان السماوية الأخرى التي سبقته، وإن نبي الأمة محمد (ﷺ) آمن بكل الأنبياء الذين سبقوه، والدين الإسلامي على الرغم من انه خاتم الأديان إلا أنه يؤكد على وجوب احترام الأديان كلها والتعايش السلمي بينهم.

دلالات وجوب التعايش السلمي مع المسلمين وغيرهم من القرآن الكريم

١. قال تعالى: ﴿ **إِنَّ اللّـهَ يَـأْمُرُكُمْ أَن تُـؤَدُّواْ الأَمَانَـاتِ إِلَـى أَهْلِهَـا وَإِذَا حَكَمْتُم بَـيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ...**﴾(٦٨).

هنا أمر الله سبحانه بأداء الأمانات بجميع أنواعها من أمور مالية وغيرها من الأمور المعنوية والامر مطلق يجب أداء الأمانة للمسلم وغير المسلم ، وهو دليل على تأسيس قواعد المواطنة والعيش بين المسلمين(٦٩).

٢. قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُونُواْ قَوَّامِينَ لِلّهِ شُهَدَاء بِالْقِسْطِ وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَـنَآنُ قَـوْمٍ عَلَـى أَلاَّ تَعْـدِلُواْ اعْـدِلُواْ هُـوَ أَقْـرَبُ لِلتَّقْـوَى وَاتَّقُـواْ اللّـهَ إِنَّ اللّـهَ خَبِيـرٌ بِمَـا تَعْمَلُونَ**﴾(٧٠).

هنا أمر الله سبحانه وتعالى بالعدالة وعدم الظلم للأعداء وغير الأعداء، فتطبيق مفهوم العدالة على الجميع دليل على وجوب الحفاظ على العلاقات الأخوية والتوادد مع المسلمين وغير المسلمين.

٣. قال تعالى: ﴿ **فَلِذَلِكَ فَادْعُ وَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ وَقُلْ آمَنتُ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِن كِتَابٍ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمُ اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حُجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ**﴾(٧١).

فهنا الله سبحناه وتعالى يأمر نبيه بالابتعاد عن الخصومة بينه وبين من لم يؤمن بالحق بعدما تبين، وأن الله هو الجامع بيننا يوم القيامة كل بعمله إليه المرجع وإليه المصير(٧٢)، وهو أيضاً دعوة صريحة لفتح الحوار مع الأديان الاخرى بذكر الحجة والدليل من غير عنف أو تباغض.

٤. قال تعالى: ﴿**الْيَـوْمَ أُحِـلَّ لَكُـمُ الطَّيِّبَـاتُ وَطَعَـامُ الَّـذِينَ أُوتُـواْ الْكِتَـابَ حِـلٌّ لَّكُـمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ وَلاَ مُتَّخِذِي أَخْدَانٍ وَمَن يَكْفُرْ بِالإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ** ﴾(٧٣).

من دلائل نعم الله وتمامه علينا أنه أحلّ لكم الحلال الطيب وذبائح اليهود والنصارى إن ذكّوها، وذبائحكم حلال لهم، وأحل لكم أيضاً نكاح المحصنات المؤمنات العفيفات من

الزنى وكذلك نكاح الحرائر العفيفات من اليهود والنصارى إذا أعطيتموهن مهورهن، وكنتم أعفاء غير موكلين الزنا، وأمنتم من غير التأثير بدينهن، ومن يجحد شرائع الله فقد بطل عمله [٧٤].

ويمكن الاستفادة من الآية الكريمة في الانفتاح على المذاهب والأديان للتعايش السلمي وتقوية الروابط بالتزاوج، لتقوية أواصر المحبة والتعاون بين المسلمين وغيرهم.

المبحث الرابع: أسس التعايش السلمي والتسامح في القرآن الكريم وأثره في المجتمع

إذا أردنا ان نبني مجتمعاً متعافياً متعايشاً سلمياً متسامحاً لابد ان نعتمد على بعض الأسس المهمة، منها:

١. طهارة النفس:

عل كل إنسان مسلم أو غير مسلم مؤمن أو غير مؤمن ان يتحلى بطهارة النفس بعيداً عن الأنانية، وأن تكون نفسه مطمئنة غير قلقة ويحسن الظن بالآخرين. قال تعالى: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ! فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا! قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ! وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا**﴾[٧٥].

ففي سورة الشمس أكثر السور القرآنية التي تكرر بها القسم برب العزة والجلال وكأنه يخبرنا بهذا القسم إن النجاة من النار كان بزكاة النفس وتطهيرها من الغل والحقد والأنانية[٧٦]، وبتلك التزكية للنفس نطمأن للعيش والتسامح الخلقي والمحبة للآخرين، قال تعالى: ﴿ **يَوْمَ لَا يَنفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ! إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ**﴾[٧٧].

مما تقدم نستطيع القول إن الإيمان يصقل شخصية الإنسان المؤمن فيؤهلها لقبول الحق على حساب الذات، وقد تصل إلى أعلى درجاتها في مقابلة الإساءة بالإحسان وكظم الغيظ.

قال تعالى: ﴿ **وَسَارِعُواْ إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ ! الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾[٧٨].

وتراثنا لا يخلو من هذه الأخلاق في كظم الغيظ والعفو عن الناس، فقد كانت هذه السمة الأساسية لأخلاق أهل البيت (عليهم السلام) ومنهم ما نقل عن جارية الإمام علي بن الحسين

(عليه السلام) (فقد كانت تسكب الماء عليه وهو يتوضأ فسقط الإبريق من يد الجارية على وجهه فشجه، فرفع علي بن الحسين (عليه السلام) رأسه، فقالت الجارية: ان الله عزّ وجل يقول: والكاظمين الغيظ، فقال لها: كظمت غيظي، قالت: والعافين عن الناس، قال: عفا الله عنكِ، قالت: والله يحب المحسنين، قال: اذهبي فأنتِ حرة)[٧٩].

بهذا السمو من النفس الطيبة التي تقود إلى الرقي في الخُلُق يمكن ان نصل إلى التعايش والتسامح السلمي بين المسلمين وغيرهم، وما لذلكَ من أثر على الرقي في المجتمع الإنساني والإسلامي الذي يجسده الإنسان بتلك الصفوة من الخلق والنفس الأبية.

وقال تعالى: ﴿ **يَوْمَ لَا يَنفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ! إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ**﴾[٨٠].

٢. حرمة قتل النفس وكرامتها:

كل الشرائع السماوية بما في ذلك الإسلام يحرم قتل النفس الإنسانية بغير ذنبٍ أو قصاص ويدعوا إلى كراماتها واحترامها وحفظها، وقال تعالى: ﴿ **وَلاَ تَقْتُلُواْ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللّهُ إِلاَّ بِالحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُوماً فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَاناً فَلاَ يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُوراً**﴾[٨١].

وقال تعالى: ﴿ **وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً** ﴾[٨٢].

مما تقدم يظهر جلياً وواضحاً حرمة النفس وكرامتها بما صرحت به الآيات القرآنية وكيف فضَّلها الله عزّ وجل على كل ما خلق وجعل قتلها وهدر كرامتها، كأنما قتل للناس جميعاً وإحياءها إحياء للناس، قال تعالى: ﴿ **مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً وَلَقَدْ جَاءتْهُمْ رُسُلُنَا بِالبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيراً مِّنْهُم بَعْدَ ذَلِكَ فِي الأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ**﴾[٨٣].

في تفسير هذه الآية يذكر عن أبي عبد الله (عليه السلام) ((أن من قتل نفساً يدخل اشد النار وادٍ في جهنم ليس في جهنم منزلاً أشد منها)) [٨٤].

من هذا نستدل على ان النفس الإنسانية مصونة ومعصومة سواء كانت في دار المسلمين أو غيرهم، والنص القرآني واضح في دلالته وعموم إطلاقه.

وحتى إيذاء النفس أو تعذيبها محرم عند الله عزّ وجل كما قال تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَاناً وَإِثْماً مُّبِيناً**﴾[٨٥].

مما سبق تبين لنا ان من مقومات العيش والتسامح ان تدرك حرمة قتل النفس وإيذاءها وعقوبة ذلك عند الله سبحانه وتعالى، وأن التأمل في تلك النصوص الدالة على هذا الأمر يجعل النفس الإنسانية محمية من الأذى والقتل، ويمكن عدّه أساساً من مقومات التسامح والتعايش السلمي.

٣. إشاعة ثقافة الإيثار والتسامح عند المسلمين وغيرهم

من اجل ترسيخ ثقافة التسامح والتعايش بين الناس لابد من تربية الأجيال وبثّ روح المحبة إلى مستوى عالي يصل إلى حال الإيثار بينهم، قال تعالى: ﴿ **وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾[٨٦].

أبلغ درجات الخلق ان الإنسان يؤثر على نفسه وعلى غيره، وقد أشار القرآن الكريم إلى ثواب ذلك وهو الفوز بالفلاح والرفاه في تمام الكمال في يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا العمل الصالح.

وتحمل هذه الثقافة بُعداً تربوياً أخلاقياً يكفل للفرد ذاته وللمجتمع اللانساني توازنه وتواده، قال تعالى: ﴿ **ثُمَّ كَانَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا بِالْمَرْحَمَةِ ! أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ**﴾[٨٧].

تلك هي صفات المؤمنون، وهذا يعني انهم يتعاملون في حالات التعدد والتنوع، إما بالصبر على البلاء حين يكون المؤمنون بمستوى الأقلية أو بمستوى المرحمة حينما يكونوا في مستوى الحياة والسلطة، وعليهم بالمعاملة الحسنى وكان ثواب ذلك أنهم أصحاب الميمنة على عكس غيرهم ممن وصف عاقبتهم أنهم أصحاب المشئمة[٨٨]، فأصحاب الميمنة وهم عباد الله يكونوا يوم الحساب على يمين العرش ممن أُتي كتابه بيمينه[٨٩].

٤. التأكيد على مبدأ الضبط الاجتماعي

لتطبيق هذا المبدأ يجب علينا ان نشيع بيننا ثقافة الإحساس بالآخرين، وقد سلك القرآن الكريم باعتباره أكثر الشرائع منهجاً وتطبيقاً في حفظ علاقة الفرد بالمجتمع، قال

تعالى: ﴿ **وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ**﴾(٩٠).

فقد وضعت الآية أسس التسامح والصفح والتعايش والعفو عن الزلة سواء كانت بقصد أو بغير قصد، وهذا من جملة حسن الأدب والخلق الرفيع، فإن الله تعالى يؤلف بين القلوب ويبثّ بينهم المحبة ليزرع روح التسامح والتعايش(٩١).

قال تعالى: ﴿**وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعاً مَّا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَـكِنَّ اللّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾(٩٢)، أي بقدرته عزّ وجل ألّفَ بينهم وجعل المودة والرحمة(٩٣).

وقد شرع الله سبحانه وتعالى العقوبات الصارمة لمن يتهاون بالروابط الاجتماعية وهذا مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية لتحقيق الأمن والأمان ولتحقيق التعايش الأخلاقي بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع، كالقصاص بالقتل، وعقوبة قطع اليد في السرقة، قال تعالى: ﴿ **وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُواْ أَيْدِيَهُمَا جَزَاء بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾(٩٤).

وكذلك شرّع عقوبات لحفظ حقوق الآخرين، سواء كانت معنوية أو مادية، كعقوبة الزنى، قال تعالى: ﴿**الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ**﴾(٩٥).

وقال تعالى في النهي عن أكل المال بالباطل: قال تعالى: ﴿ **وَلاَ تَأْكُلُواْ أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقاً مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾(٩٦).

أي النهي عن أكل الأموال بالباطل كالسرقة والغصب، ولا تدلوا بها إلى الحكام كالرشوة(٩٧).

وكذلك حرَّم الشرع السب والشتم والتنقيص والتنابز بالألقاب حفاظاً على روح العلاقات الاجتماعية ، قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِّن قَوْمٍ عَسَى أَن يَكُونُوا خَيْراً مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاء مِّن نِّسَاء عَسَى أَن يَكُنَّ خَيْراً مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا**

تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾[٩٨].

فنهى الله سبحانه وتعالى عن السخرية بالناس واحتقارهم من ذكر أو انثى، وقد روي عن رسول الله (ﷺ) أنه قال: ((الكبر بطر الحق وغمص الناس)) (أو غمط الناس) أي احتقارهم واستصغارهم فهو حرام، فربما يكون المحتقَر اعظم قدراً عند الله وأحب إليه من الساخر، كما قال تعالى **(وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ...)** أي لا تلمزوا الناس، ونهى عن الغمز، قال تعالى: ﴿ **وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ**﴾[٩٩][١٠٠].

هذه أهم الأسس التي لو طبقت بين أبناء المجتمع الواحد لحققت السعادة ونمت روح المحبة والتعاون وأدت إلى التعايش والتسامح الخُلقي فيما بينهم.

ونختم كلامنا بما قاله صاحب نظرية المقاصد في الشريعة: (المقصد العام للشريعة الإسلامية هو عمارة الأرض، وحفظ نظام التعايش فيها واستمرار صلاحها بصلاح المستخلفين فيها وقيامهم بما كلفوا به)[١٠١].

خاتمة البحث

ونحن في ختام البحث نبين أهم ما توصل إليه البحث:

١- إن الشريعة الإسلامية هي أكثر الشرائع التي أكدت على وجوب التعايش السلمي والتسامح بين البرش وأن القرآن الكريم وما جاء به من نصوص قرآنية ذكرنا بعض خير شاهد على ذلك.

٢- الاحترام المتبادل بين الأديان والمذاهب الإسلامية والتبادل الفكري والثقافي كفيل بزرع روح المحبة والتعاون بينهم.

٣- العدل والمساواة وحفظ الجوار باعتبارها سمات أساسية تحفظ العلاقات والترابط الاجتماعي وبما له من دور من بثّ روح التعايش بين المسلمين وغيرهم.

٤- أكد الإسلام على احترام حقوق الآخرين سواء بين المسلمين أو غيرهم سعياً إلى تحقيق القيم الأخلاقية بين أفراد المجتمع أو المجتمعات الإنسانية بصورة مطلقة.

٥- تطهير الناس من الأنانية والإيثار عليها ببعد الإنسان عن الحقد الي غالباً ما يؤدي إلى نشوء الطائفية المقيتة التي من شأنها ان تفكك وحدة المسلمين وغيرهم.

٦- تأمين المسلمين في ديارهم والابتعاد عن التهجير القسري سواء كان بينهم أو بينهم وبين غيرهم.

التوصيات

١- إشاعة ثقافة التسامح والتعايش السلمي بين مختلف المذاهب والأديان على ما جاء به القرآن الكريم والشريعة الإسلامية السمحاء.

٢- ترك العنف والاقتتال الذي يقع مرة بين المسلمين أنفسهم بسبب الطائفية أو بين المسلمين وغيرهم لافشاء روح التسامح والتعايش في ضوء توجيهات القرآن الكريم.

٣- إعادة المنظومة الفكرية الإسلامية وتنقيتها من الشوائب التي ذهبت بها ادراج الرياح وخلق جو فكري ديمقراطي يقوم على أساس العدل والمساواة يضمن حقوق الآخرين بمختلف طوائفهم.

٤- الابتعاد عن منهج التكفير الذي سادت عليه بعض المذاهب الإسلامية على الرغم من انهم على دين واحد من شهادة ان لا اله إلا الله محمد رسول الله ويجمعهم كتاب واحد وقبلة واحدة.

الهوامش:

(١) سورة الروم، آية ٤٤.

(٢) سورة البقرة، آية ٢٥٦.

(٣) صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج، ص٥٠١.

(٤) شرح رياض الصالحين، محمد إلياس، حديث ١٤٢، ج٤، ص٣٩٣.

(٥) سورة آل عمران ، آية ١١٠.

(٦) ظ: المعجم الوسيط، محمد مصطفى، ج١، ص١٤١.

(٧) مختار الصحاح، ص٣٠١، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، الناشر محمد محمد تامر.

(٨) المصدر نفسه.

(٩) ظ: دائرة معارف القرن العشرين، ج٣، ص١١٠.

(١٠) ظ: المعجم الوسيط، د. مصطفى محمد، ج١، ص١١٩ ، دار احياء التراث العربي، لبنان – بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.

(١١) التعريفات، الجرجاني، ص١٩.

(١٢) المصدر نفسه.

(١٣) المعجم الوسيط، د. مصطفى محمد، ج١، ص١١٤.

(١٤) ظ: التسامح المؤشرات والمفهوم، عبد الحسين شعبان، ص٣-٤، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان.

(١٥) المصدر نفسه، ص٥.

(١٦) ظ: لسان العرب، ابن منظور، تحقيق عامر احمد، ج١٣، ص٢٠١ ؛ ظ: المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى ، احمد حسن الزيات، ج١، ص١٦٤؛ ظ: القاموس المحيط ، الفيروز آبادي، ج١، ص٢٤ ؛ ظ: المفردات غريب القرآن ، الراغب الأصفهاني، ص٤٠٢.

(١٧) سورة القيامة، آية ١٧ .

(١٨) ظ: مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد الزرقاني، ج١، ص٧٩.

(١٩) موجز علوم القرآن، داود العطار، ص١٨.

(٢٠) سورة الأنبياء، آية ٩٢.

(٢١) مختصر تفسير الميزان، السيد الطباطبائي، ص٣٩١.

(٢٢) سورة الفرقان، آية ٦٣.

(٢٣) ظ: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج١٣، ص٦٨ ؛ مختصر الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي، ص٤٢٧.

(٢٤) سورة فصلت، آية ٤٦.

(٢٥) سورة الإسراء، الآيتان ٢٣-٢٤.

(٢٦) سورة النساء، آية ٣٦.

(٢٧) سورة الروم، آية ٢١.

(٢٨) سورة النساء، آية ١٩.

(٢٩) سورة البقرة، آية ٢٢٨.

(٣٠) ظ: زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي، ج١،. ص٢٠

(٣١) سورة محمد، الآيتان ٢٢-٢٣.

(٣٢) سورة النساء، آية ١ .

(٣٣) سورة الرعد، آية ٢٥.

[٣٤] سورة الرعد: آية ٢١.

[٣٥] جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري، ص٢٢٠.

[٣٦] سورة آل عمران: آية ١٥٩.

[٣٧] ظ: تفسير العياشي، العياشي، ص٢٢٩ ؛ مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص٩٣ .

[٣٨] سورة النحل: آية ١٢٥.

[٣٩] مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص٣٣٤.

[٤٠] سورة القلم: آية ٤.

[٤١] سورة طه: آية ٤٣-٤٤.

[٤٢] ظ: تفسير العياشي، العياشي، ج١، ص٢١٥.

[٤٣] مشروع الوحدة الإسلامية، الاصفي، ص٤٩.

[٤٤] وسائل الشيعة، ج٨، ص٣٩٨.

[٤٥] ظ: مشروع الوحدة الإسلامية، الاصفي، ص٣٣٦.

[٤٦] ظ: المصدر نفسه، ص٣٧.

[٤٧] رجال النجاشي، النجاشي، ص٣١.

[٤٨] سورة النساء: آية ٣٦.

[٤٩] تفسير العياشي، العياشي، ج١، ص٢٦٨.

[٥٠] صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج، باب الوصية بالجار والاحسان إليه، ح ٢٦٢٤.

[٥١] سورة الحجرات: آية ١٣.

[٥٢] ظ: مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص٥٧٩.

[٥٣] سورة البقرة: آية ١٠٩.

[٥٤] سورة البقرة: آية ٢٥٦.

[٥٥] سورة الرعد: آية ٣١.

[٥٦] ظ: تفسير مجمع البيان، الطبرسي، ج٤، ص٤١٥.

[٥٧] سورة الممتحنة: آية ٨.

[٥٨] سورة الممتحنة: آية ٧.

[٥٩] الكافي، الكليني، ج٤، ص٥٨ ؛ وسائل الشيعة، الحر العاملي، ج٦، ص٢٨٤ ؛ مستدرك سفينة البحار، الشاهرودي، ج٢، ص٥٤٦.

[٦٠] نظام الحكم في الإسلام، منتظري، ص٤٠٩.

[٦١] شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد، ج١١، ص٢٢٥.

[٦٢] صحيح مسلم، باب تفسير البرد والاثم، ح٢٥٥٣، ط٤، ١٩٨٠م.

[٦٣] ظ: رياض الصالحين، جامع السُنّة وشروحها، يحيى بن شرف النووي، ص٣٠٠ ؛ ظ: فتح المبدي شرح مختصر الزبيدي، عبد القادر علي، ص٣، ح٢ .

[٦٤] سورة الكافرون: آية ٦.

[٦٥] ظ: صحيح البخاري، البخاري، ح١٣١٦، ص٥٠٦.

[٦٦] سورة البقرة: آية ٢٨٥.

[٦٧] سورة المائدة: آية ٤٤.

[٦٨] سورة النساء : آية ٥٨ .

[٦٩] ظ: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ص٢٥٦، دار احياء التراث العربي، بيروت – لبنان؛ ظ: مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص١١١.

[٧٠] سورة المائدة : آية ٨ .

[٧١] سورة الشورى : آية ١٥ .

[٧٢] ظ: مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص٥٤٧ ؛ ظ: التفسير الميسر، عبد الله شبر، ص٥١٠.

[٧٣] سورة المائدة : آية ٥ .

[٧٤] ظ: التفسير الميسر، عبد الله شبر، ص٢٢٥ ؛ ظ: مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص١٣٣.

[٧٥] سورة الشمس : الآيات ٧–١٠ .

[٧٦] ظ: مجمع البيان، الطبرسي، ج٦، ص٣٦٧.

[٧٧] سورة الشعراء : الآيتان ٨٨–٨٩ .

[٧٨] سورة آل عمران : الآيتان ١٣٣– ١٣٤ .

[٧٩] الامالي ، الشيخ الصدوق، ص٢٦٩.

[٨٠] سورة الشعراء : الآيتان ٨٨–٨٩ .

[٨١] سورة الإسراء : الآية ٣٣.

[٨٢] سورة الإسراء : الآية ٩٠.

[٨٣] سورة المائدة : الآية ٣٢.

[٨٤] ظ: تفسير العياشي، العياشي، ج٤، ص٣٤٢.

[٨٥] سورة الأحزاب : الآية ٥٨.

[٨٦] سورة الحشر : الآية ٩ .

[٨٧] سورة البلد : الآيتان ١٧–١٨.

[٨٨] ظ: مختصر تفسير الميزان، الطباطبائي، ص٦٥٨.

[٨٩] ظ: تفسير ابن كثير، ابن كثير، ج٤، ص٢-٣ ؛ ظ: تفسير الجلالين، السيوطي، ص٩.

[٩٠] سورة فصلت : الآية ٣٤.

[٩١] لطائف الإشارات، القشيري، ج٣، ص٣٣٦.

[٩٢] سورة الانفال : الآية ٦٣.

[٩٣] تفسير الجلالين، السيوطي، ص٢٣٧.

[٩٤] سورة المائدة : الآية ٣٨.

[٩٥] سورة النور : الآية ٢.

[٩٦] سورة البقرة : الآية ١٨٨.

[٩٧] ظ: تفسير الجلالين، السيوطي، ص٣٩.

[٩٨] سورة الحجرات: الآية ١١.

[٩٩] سورة الهمزة : الآية ١.

[١٠٠] ظ: تفسير ابن كثير، ج٤، ص٢٢٧.

[١٠١] نظرية المقاصد، احمد الريسوني، ص٧.

مصادر البحث

١. خير ما نبتدأ به القرآن الكريم .

٢. الأمالي، أبي جعفر محمد بن علي بن الحسين الصدوق (ت٣٨١هـ)، تحقيق: قسم الدراسات الإسلامية ، مؤسسة البعثة للطباعة والنشر، ط١، قم، ١٤١٧هـ.

٣. البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد الزركشي، دار الكتب العالمية، بيروت – لبنان، ٢٠٠٠م.

٤. التسامح المؤشرات المفهوم ، عبد الحسين شعبان، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان.

٥. التعريفات، السيد شريف علي بن محمد بن حسين الجرجاني (ت٨١٦هـ)، دار الاسوة للطباعة والنشر.

٦. تفسير ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان.

٧. تفسير الجلالين، جلال الدين السيوطي، دار الفكر، بيروت.
٨. تفسير العياشي، ابن نصر محمد بن مسعود ، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت – لبنان.
٩. تفسير القرآن الكريم، عبد الله شبر، طبع ونشر السيد مرتضى الرضوي، ط٣، ١٩٦٦م.
١٠. تفسير مجمع البيان، أبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي، تحقيق: لجنة من العلماء والأخصائيين، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ، بيروت – لبنان، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.
١١. جامع البيان عن تأويل القرآن، أبي جعفر محمد بن جرير الطبري، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت – لبنان .
١٢. الجامع لأحكام القرآن، أبي عبد الله محمد بن احمد الأنصاري القرطبي، دار احياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
١٣. دائرة معارف القرن العشرين، فريد وجدي، دار المعرفة، بيروت – لبنان.
١٤. رياض الصالحين، يحيى بن شرف النووي (ت٦٧٦هـ)، دار الفكر المعاصر، ط٢بيروت – لبنان، ١٤٤١هـ-١٩٩١م.
١٥. زاد المسير في علم التفسير، أبي الفرج جمال الدين عبد الرحمن الجوزي (ت٥٩٧هـ)، طبعة دار الفكر للطباعة والنشر.
١٦. صحيح البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ)، تحقيق: قاسم الشماعي الرفاعي، دار القلم، بيروت – لبنان.
١٧. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت٢٦١هـ)، الناشر: دار الفكر، بيروت – لبنان.
١٨. فتح المبدي بشرح مختصر الزبيدي، عبد الله بن حجازي (١٢٢٧هـ)، دار الكتب العالمية، بيروت.

١٩. لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم ، تحقيق: عامر احمد، طبعة إحياء التراث، دار صادر، بيروت.
٢٠. لطائف الإشارات، تفسير القشيري، عبد الكريم بن هوزان بن عبد الملك، تحقيق: إبراهيم البسيوني، الهيئة المصرية العامة للكتب، ط٣، مصر.
٢١. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، الناشر: محمد محمد ناصر.
٢٢. مختصر تفسير الميزان، محمد حسين الطباطبائي، اعداد: كمال مصطفى شاكر، منشورات دار الزهراء، ١٣٨٨هـ.
٢٣. مشروع الوحدة الوطنية، محمد مهدي الآصفي، دار النشر، قم – إيران.
٢٤. المعجم الوسيط، مصطفى محمد، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
٢٥. معجم علوم القرآن، إبراهيم محمد الجرمي، دار احياء التراث العربي، بيروت.
٢٦. مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد بن عبد العظيم الزرقاني، دار الفكر للطباعة والنشر، ط٤، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٣م.
٢٧. موجز علوم القرآن، داود العطار، منشورات الاعلمي للمطبوعات، بيروت.
٢٨. الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت.
٢٩. نظام الحكم في الإسلام، حسين منتظري، منشورات مرتضى منتظري، قم، ٢٠٠٩م.
٣٠. نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، احمد الريسوني، الدار العالمية للكتب الإسلامية، بيروت.
٣١. نهج البلاغة، شرح الشيخ محمد عبده، دار الذخائر، ط٦، قم – إيران، ١٤١٢هـ.
٣٢. وسائل الشيعة، الحر العاملي محمد بن الحسن (ت١١٠٤هـ)، تحقيق: مؤسسة أهل البيت لإحياء التراث، بيروت – لبنان.

بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

م. زينب جمعة حنون

بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

م. زينب جمعة حنون

ملخص البحث

بالنظر لأهمية مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية) كونها تعد الركيزة في بناء شخصية الفرد، وكذلك أهمية اللغة ومهارتها وما تقوم به من دور في تعلم التلامذة ونموهم المعرفي والوجداني والنفس حركي؛ لذا يركز البحث الحالي اهتمامه في بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلامذة المرحلة الابتدائية، يمكن الباحثين والمعلمين على حد سواء عند تطبيقه من تنمية الأداء التعبيري للتلامذة ومهاراتهم في الحديث، وقد استخدمت الباحثة لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي، إذ اشتمل البرنامج المقترح على (١٤) موضوعا كل موضوع يقدم في درس منفرد يستغرق (٤٠) دقيقة، كما تضمن البرنامج طرائق وأساليب ونشاطات متنوعة.

ومن التوصيات التي خرج بها البحث:

١. تشجيع تلامذة المرحلة الابتدائية بممارسة مهارات الاستماع أثناء تعلمهم.

٢. تضمين دورات إعداد وتطوير المعلمين أثناء الخدمة موضوع توظيف مهارات الاستماع فيما يقدموه للتلامذة من معارف.

٣. من الممكن لوزارة التربية الاستعانة بهذا البرنامج في التخطيط لدروس التعبير والمحادثة للمرحلة الابتدائية.

٤. يمكن أن يقدم هذا البرنامج ضمن دورات طرائق التدريس لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ومن مقترحات البحث:

١. إجراء دراسة حول مهارات الاستماع وعلاقتها بأساليب التعلم.

٢. إجراء دراسة حول توظيف مهارات الاستماع في فروع اللغة العربية الأخرى.

Research Summary

Given the importance of basic education (primary) being longer pillar in the construction of the individual's personality, as well as the importance of language and their skill and their own role in the learning of students and development of cognitive, emotional and self-dynamic; therefore current research focuses on building based educational program on the listening skills of the students of primary school , can researchers and teachers alike when applied to expressive performance development for students and their skills in the modern, researcher has used to achieve this goal descriptive approach, as proposed program included (14) the subject of each topic presented in a single lesson takes 40 minutes, also included The program methods and techniques and a variety of activities.

Among the recommendations that came out of research:

1. encourage primary school pupils to exercise listening skills while learning.

2. Include the preparation and development of in-service teacher courses subject of employing the skills of listening present them with the knowledge to students.

3. It is possible for the Ministry of Education to use this program in the planning of the lessons of expression and conversation at the primary level.

4. This program could provide within the teaching methods courses for teachers of Arabic language at the elementary level.

And research proposals:

1. conduct a study on ways of listening and learning relationship skills.

2. conduct a study on the employment of listening skills in other branches of the Arabic language.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث.

بدءً إن الحقيقة التي يجب أن تُعرف هي إن الاستماع عملية يصعب على التلامذة أجادة بعض جوانبها إذا قورنت بالقراءة، فالتلميذ لا يستطيع أن يسيطر على المعدل الذي ينبغي أن يصغي إليه والصفحة التي يسمع قراءتها وليست أمامه بحيث يستطيع العودة إليها وإعادة فحص ما تحتويه من أفكار، وفي مجال البحث عن أسباب إهمال مهارة الاستماع في العملية التعليمية نجد أن هناك من يرجع سبب هذا الإهمال الى اعتقادات خاطئة وأساليب تربوية غير صحيحة من هذه الاعتقادات بأن مهارة الاستماع شأنها شان غيرها من كثير من المهارات تنمو مع الطفل بشكل طبيعي كالمشي أو الكلام، ومنها الاعتقاد إن مهارة الاستماع تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي، وإن إهمال الاستماع في المنهج المدرسي أمر يدعو الى الدهشة ويؤدي الى ضرر بالغ، ولقد وجد اليوم إن التلامذة يحتاجون في المدرسة لأن يستمعوا لكمية أساسية ومقررة من الوقت في اليوم المدرسي فالمعلمون يقدمون معظم توجيهاتهم شفويا ويقررون عادة واجبات التلامذة أيضا شفويا ويدرسون بطرائق شفوية ويستعملون الوسائل اللفظية لإثارتهم وتحريكهم، كما وجد إن أهمية الاستماع في الصفوف الخمسة الأولى تفوق أهمية القراءة (زهران وآخرون،٢٠٠٩: ص٢٧٤)، كما أشار (العزاوي ١٩٩٠) الى ضعف أداء التلامذة في اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة، وهذا ينعكس سلبا على نمو المجتمع مما يتطلب تفعيل دور المعلم وقدرته في رفع المستوى اللغوي للمتعلمين (العزاوي،١٩٩٠: ص٢٥٦).

ومن خلال عمل الباحث في مجال اللغة العربية والتعامل مع معلمات المرحلة الابتدائية والمحادثات الاجتماعية مع الأسر وجد أن هناك شكوى وملاحظات تبديها المعلمات وأهالي التلامذة في المرحلة الابتدائية كون أبناؤهم لا يمتلكون قدرة على التعبير

وإنهم يستعينون بالوالدين في إكسابهم تعابير مع توضيح معانيها لهم من اجل أن يقوموا بشرح مادة، وهذا يدفعهم الى حفظ نصوص جاهزة وهذا بالطبع يجعل الطالب ينسى المادة المتعلمة بعد فترة من الزمن وهذا واضح بعد عودة التلامذة للمدرسة بعد العطلة الصيفية، وقد يعود ذلك الى مهارات الاستماع التي أشار إليها ذوي التلامذة والمعلمات، ومن اجل تحديد المشكلة أكثر قام الباحث بدراسة استطلاعية، إذ توجه الى إحدى المدارس وبعد حصوله على موافقة إدارة المدرسة سأل (١٠) من تلامذة الصف الخامس الابتدائي أن يعبر كل منهم عن موضوع من اختياره، وقد وجد الباحث إن التلاميذ تحدثوا باللهجة العامية وعندما طلب منهم أن يكون الحديث باللغة العربية الفصحى أحرجوا وتلكأ من تقدم للحديث وقالوا إن هذا صعب عليهم لذا جاء البحث الحالي لبناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلامذة المرحلة الابتدائية.

ثانيا:<u>أهمية البحث</u>.

من أجل أن تحقق المؤسسة التربوية أهدافها فهي بحاجة الى المعلم الناجح الذي يحتاج الى امتلاك اللغة التي من طريقها يستطيع التعبير عما يجول في خاطره ونقل ما يمتلكه من معرفة الى الأجيال، وإذ تعد اللغة أداة التأثير والإقناع عند تفاعل المعلم مع تلامذته وبالعكس مما يدل على العلاقة الوثيقة بين اللغة والمجتمع الذي يتكلم فيها، فهي المرآة الصافية والصادقة لحياة الأمة (عبد القادر،١٩٦١: ص١٢٥)، فاللغة واحدة من أبرز مقاييس تطور الأمم وارتقائها الى جانب كونها وسيلة التعلم وتحصيل المعارف؛ وتؤدي الى تكييف سلوك الفرد وضبطه وتوجيهه حتى يتناسب هذا السلوك مع تقاليد المجتمع وسلوكه، وهي عامل من عوامل التذوق الفني وذات علاقة كبيرة بالتفكير بل هي جوهر التفكير (خلف الله، ٢٠٠٢: ص١٥٥).

إن مهارة الاستماع تعد واحدة من المهارات الأساسية المهمة في اللغة، إذ إن لقدرة المتعلم على السمع أهمية بالغة وخاصة إذا ما عرفنا العلاقة التامة بين استماع الطفل الى الكلام وقدرته على إظهار ما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية، ثم العلاقة بين الكلام المسموع والقراءة؛ فإذا كان الطفل غير قادر على الاستماع الجيد فانه سيجد

صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها (أبو معال،٢٠٠٠: ص٢٠)، وإن لمهارة الاستماع عند العرب من الأهمية بمكان، إذ كانوا يرسلون أبناءهم الى البادية لسماع اللغة من معينها، ولقد اكتسب الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) فصيح اللغة من مضارب قبيلة بني سعد، لذا نجد إن القرآن الكريم ركز على ضرورة تنمية حاسة السمع وقدمها على الحواس الأخرى مثل البصر بوصفها أقوى الحواس التي تساعد على إدراك الحقائق والمواقف واستيعابها بقوله عز وجل: ((وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)) (سورة النحل/آيه٧٨).

وهذا ما أشار إليه السابقون من جهابذة الألفاظ إذ كثيرا ما أكدوا على أهمية تلقي القرآن الكريم والعلوم والمعارف من أفواه الرجال وعدم الاكتفاء بقراءة الكتب ونجد ذلك صراحة في قول الخليل بن احمد الفراهيدي نقلا عن العسكري: ((إن الصحفي الذي يروي الخطأ عن قراءة الصحف بأشباه الحروف ... وقال غيره أصل هذا أن قوما كانوا قد اخذوا العلم عن الصحف من غير أن يلقوا فيه العلماء))(العسكري:١٩٦٣،ص١٣)، وهذا دليل واضح إذ باستطاعة الفرد حفظ تراثه وتاريخه وما تلقاه من صدور الرجال كل ذلك عن طريق الاستماع، ويؤكد ابن خلدون على أن السمع أو الإنصات هو أبو الملكات اللسانية ويجب أن يحتل مقاما رئيسا في التعليم؛ فالشيء الذي يعين المتعلم على فتق لسانه بالمحاورة والكلام والمناظرة، هو الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، إذ يسمع ثم يقلد أو يردد ما يسمعه، وهذا ما أشار إليه (ابن خلدون) في معرض تفسيره لقول العامة أن اللغة للعرب بالطبع، إذ يقول: ((فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها...ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم،واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم)) (ابن خلدون، ١٩٨٤: ص٧٢٣)، إن من مظاهر القصور في أوجه النشاط اللغوي المتنوعة هو القصور في مهارة الاستماع إذ كثيرا ما يفوتنا بعض الأفكار مما نستمع إليه في المحاضرة وطالما طلبنا الى المتحدث إعادة المقطع المقروء حتى نتبين أفكاره(السيد،ب.ت:ص١٨).

ومن المؤكد أن المعلم يؤدي دورا مهما في الكشف عن بعض المظاهر التي تظهر ضعف السمع عند المتعلم مثل عدم الانتباه وسرعة الإرهاق وتحريك الرأس اتجاه مصادر الصوت والطلب بإعادة الكلام وتكرار سوء الفهم، فإذا أحس المعلم بمثل هذه المظاهر فعليه أن يطلب إحالة الطفل الى الفحص الطبي (أبو معال،٢٠٠٠: ص٢١) كما وجد أهمية الاستماع في الصفوف الخمسة الأولى تفوق أهمية القراءة (زهران وآخرون،٢٠٠٩: ص٢٧٤).

ونقل الشنطي عن (البجة ٢٠٠١) قوله: إن مهارة الاستماع أكثر المهارات استعمال في مجال اللغة ويعد الاستماع كالقراءة من حيث إن كلا منهما وسيلة للتعليم في المدرسة وخارجها، إذ إن بإمكان التلامذة أن يتعلموا في الصف بالاستماع الى شرح المعلم ومناقشاتهم، كما يمكن أن يتعلموا خارج قاعات الدرس في المنزل والشارع والعمل عن طريق الاستماع الى الندوات والمحاضرات والمناقشات وما أشبه (الشنطي،٢٠١٠: ص٢٠).

فالاستماع مهارة مهمة لفهم المتحدث، لان المستمع يستثمر كل جوارحه فيصغي بعينيه وقلبه، وانه أساس فنون اللغة في التعليم والتعلم معا، كما انه أساس في تحصيل التلميذ وتنمية مهاراته، والاستماع من جهة أخرى يدرب الأفراد على حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، فضلا عن إن الاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالمناقشات والأحاديث والاستماع يساعد المعلم على إيصال المعلومة، وضبط الفصل وحسن إدارته، كما إن له الدور الفاعل في الحياة فهو أكثر نشاط يمارسه الفرد في حياته مقارنة بمهارات اللغة الأخرى (الشوبكي،٢٠١١: ص٣١-٣٢).

ومما تقدم تبرز أهمية الاستماع كفن ومهارة من مهارات اللغة العربية الواجب تعليمه والتدريب عليه حتى يصبح المتعلم مستمعا جيدا ينصت ويفهم ويحلل ويفسر ويقوّم المادة التي يسمعها ويبدي رأيه ويصدر أحكاما عليها، فالمستمع الجيد بالتأكيد سيكون متحدثا جيدا.

ثالثا: <u>هدف البحث</u>. يهدف البحث الحالي الى:

– بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلامذة المرحلة الابتدائية.

رابعا: <u>حدود البحث</u>. تتحدد الدراسة الحالية بـ:

– موضوعات التعبير والمحادثة في كتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي، للعام الدراسي ٢٠٢٠– ٢٠٢١.

خامسا: <u>تحديد المصطلحات</u>.

١– البرنامج التعليمي.

أ– لغة: هو الورقة الجامعة للحساب (الزبيدي،ب.ت،ص٨).والبَرْنَامَج{ مفرد}: وجمعه بَرَامِج، أو هو منهج موضوع أو خطة مرسومة لغرض ما (عمر،٢٠٠٨:ج١/ ص١٩٦).

ب– اصطلاحا. عرف أنه:

١. ((منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية أو التدريسية التي يجمعها موضوع محوري؛ مصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة ويستغرق تعليمها فصلا دراسيا أو عاما أو نحو ذلك)) (زيتون،٢٠٠١: ص٧٤٦).
٢. ((مجموعة الخبرات المخططة والمنظمة والمصممة لرفع مستوى تحصيل الطلبة في مادة مقررة ويتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم)) (آل عمر،٢٠٠٤: ص١٨).
٣. ((خطة محكمة لعمل منسق، أو سلسلة من العمليات المعدة سلفا التي تشكل في مجموعها عملية تعليمية متكاملة)) (فرج،٢٠٠٥: ص١٧٠).

ت– التعريف النظري.

مجموعة الإجراءات التعليمية المخطط لها بموضوعية في نظام متكامل يشمل خصائص المتعلمين والأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والمناشط وأساليب التقويم ويعتمد التفاعل فيما بينها بهدف الوصول الى غايات محددة مسبقا خلال حصة دراسية أو عاما دراسيا كاملا.

ث- التعريف الإجرائي.

نظام تعليمي متكامل يشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والمناشط ووسائل التعليم ووسائل التقويم بناه الباحث في ضوء مهارات الاستماع بهدف تنمية التعبير الشفوي لتلامذة الصف الخامس الابتدائي.

٢- مهارة الاستماع.

أ- لغة: المهارة والمَاهِرُ الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يُنْعَتُ به: السّابِحُ المُجِيْدُ ... ومَهَرْتُ به أَمْهَرُ به مَهارةً؛ إذا صرتَ به حاذقا (الفراهيدي،ب.ت:ج٤، ص٥١)، والمَهَارَة [مفرد]:مصدر مَهَرَ/ مَهَرَ بـ/ مَهَرَ في، أي قدرة على أداء عمل بحذق وبراعة(عمر،٢٠٠٨:ج٣، ص٢١٣).

ب- اصطلاحا. عرفت بأنها:

١.((مهارة لغوية تمارس في اغلب الجوانب التعليمية ترمي الى انتباه المتعلمين على شيء مسموع بقصد فهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية)) (الهاشمي وفائزة،٢٠٠٥: ص٢٢).

٢. ((قدرة لغوية تمارس بدقة وتهدف الى جذب انتباه طلبة المرحلة الدراسية الى مادة صوتية وفهمها والتفاعل معها لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم)) (أبو دية،٢٠٠٩: ص٩).

٣.((قدرة لغوية تمارس بأداء مميز وبإتقان فعال وتهدف الى جذب انتباه تلاميذ المرحلة الدراسية الى مادة متنوعة من الموضوعات الشيقة للتفاعل معها لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية)) (الشوبكي،٢٠١١: ص٣٣).

ت- التعريف النظري.

أداء لغوي يمتاز بالسرعة والدقة والإتقان ضمن منظومة عقلية واعية لجذب انتباه المتعلمين نحو الشيء المتعلم والتفاعل معه ومن ثم تمكنهم من تحليله ونقده وتقويمه بهدف تنميتهم معرفيا ووجدانيا وحركيا.

ث- التعريف الإجرائي.

القدرة على تعليم التلامذة على وفق البرنامج القائم على مهارات الاستماع الذي أعده الباحث لغرض تنمية التعبير الشفوي لدى تلامذة الخامس الابتدائي.

٣- تلامذة المرحلة الابتدائية.

وهم الذكور والإناث الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي للأعمار (٧- ١٢) سنة، إذ تهدف هذه المرحلة الى تنمية شخصيتهم بجوانبها كافة ليكونوا مواطنين صالحين يمتلكون أدوات المعرفة.

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

أولا: الجوانب النظرية.

<u>الاستماع ومهاراته</u>.

في البدء يتوجب علينا التفريق بين السمع والسماع والاستماع والإنصات، إذ يكون (السَّمْع) بقصد ومن دون قصد، أما (الاستماع) فلا يكون إلا بقصد (عمر، ٢٠٠٨: ج١،

ص١١٧)، فالسمع يطلق على حاسة السمع وهي الأذن لقوله تعالى: ((خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ) (البقرة، آية/٧)، أما السماع فهو وصول الصوت الى الأذن دون قصد أو انتباه إذ لا يستوعب السامع ما يقال وإنما تصله مقتطفات منه، وأما الاستماع هو استقبال الصوت ووصوله الى الأذن بقصد وانتباه وهو الوسيلة الأكثر استعمالا بين وسائل الاتصال البشري المختلفة، وهو المستعمل في الحياة والتعليم فضلا عن انه إحدى عمليتي الاتصال بين الناس جميعا، أما الإنصات هو استقبال الصوت ووصوله الى الأذن بقصد مع شدة الانتباه والتركيز فيما يسمعه الإنسان من اجل هدف مرسوم أو غرض يريد تحقيقه، ومن هنا نستطيع القول: إن الاستماع والإنصات متقاربان في المعنى والفرق بينهما ليس فرقا جوهريا وليس فرقا في طبيعة الأداء فالإنصات استماع ولكن بدرجة تركيز أكثر من الاستماع؛ لأن الاستماع قد يتخلله انقطاع قصير بسبب بعض المشتتات الداخلية كالسرحان والخارجية كالنظر العابر، أما الإنصات فهو استمرار للاستماع والتفكير من دون انصراف عن المتحدث (المتكلم) قطعيا (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ص١٥٩).

ولعل خير دليل على أهمية الاستماع دوره في التعلم وكونه أساسا لغيره في عمليات الاتصال اللغوي كما جاء بقوله جل وعلا: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) (العلق، آية/ ١-٥)؛ أن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) كان لا يقرأ ولا يكتب ولكنه قرأ بالاستماع وبالاستماع استوعب الوحي ونقله إلى أمته وهذا دليل على دور الاستماع في فهم المسموع واستيعابه والاحتفاظ به واسترجاعه؛ ومما يؤكد رجحان الاستماع وتميزه عن غيره من مهارات الاتصال إن الله تعالى قدم السمع على الإبصار والأفئدة في مواقع كثيرة من كتابه الكريم وهذا دليل قاطع على دور السمع في تعلم الإنسان وما لحاسة السمع من دور في الإدراك (عطية،٢٠٠٨: ص٢٢١).

كما أن الاستماع في الحياة الإنسانية أكثر استعمالاً من مهارات الاتصال الأخرى وله الدور الأكبر في عملية التعلم؛ لأن الوسائل التي يستعملها المعلمون والمدرسون في

التعليم هي في الغالب الأعم لفظية ولما كانت هذه حقيقة لا يمكن دحضها، فأن ذلك يعني أن المتعلمين يمضون معظم أوقاتهم في الدراسة مستمعين وهذا ما أثبتته الدراسات والبحوث التي أجريت للكشف عن الأوقات التي يمضيها الطلبة في استعمال مهارات الاتصال اللغوي في التعليم إذ أظهرت أن الطلبة في المدارس الثانوية يمضون (٣٠%) من الوقت المخصص لدراسة اللغة كل يوم في الكلام و (١٦%) في القراءة و(٩%) في الكتابة و (٤٥%) في الاستماع (عطية،٢٠٠٨: ص٢٢٢)، كل ذلك يستدعي ضرورة تدريب التلامذة منذ الصغر على مهارة الاستماع والتدرج في تعليمها واختيار ما يناسبها من الموضوعات الشيقة حتى يعتادوا على ممارسة هذه المهارة (الخفاف،٢٠١٤: ص١٥٥).

لذا تعتقد الباحثة إن أهمية الاستماع كونه عملية معقدة تكمن في مهاراته الفرعية التي يتضمنها سواء كانت العقلية منها أم الأدائية، والتي تُمكّن في مجملها التلامذة في مواقف الاستماع المتنوعة من زيادة قدرتهم على التفاعل مع الرسائل الصوتية التي يستجيبون لها؛ كما إن استجابات التلامذة ما هي إلا سلوك ظاهر عن التفاعل الذهني الذي تم استثارته في موقف ما يمكن قياسه والتنبؤ به.

مهارات الاستماع.

إن معرفة الدور الذي يؤديه الاستماع في نمو الحياة الإنسانية وفي نقل ونشر الثقافة قبل أن تظهر الكتابة يؤكد ما له من دلالة اجتماعية وتاريخية، كما إن التحقق من دوره الحاضر في كل من عملية الاتصال وفي نشر الأفكار والقيم يجعل من التدريب على الاستماع الدقيق أمرا مهما بالنسبة لكل فرد، ففي العصر الأول للغة اتصل الإنسان البدائي بالصراخ ثم بالحديث؛ أي إن اللغة المتكلمة أقدم بكثير من اللغة المكتوبة، وهذه اللغة التي بدأت حيث نطق الإنسان أصواته الأولى المفهومة أو التي تحمل معاني؛ ثم بعد اختراع الكتابة بدا العصر الثاني للغة وزادت أهمية الرموز المرئية على الرموز المسموعة للكلام واخذ الإنسان يسجل على الحجارة وعلى قطع الصلصال و على أوراق البردي قوانينه وتاريخه وكتبه المقدسة وأقوال الأنبياء والأبطال والحكماء، ثم بعد اختراع

الطباعة في القرن الخامس عشر الميلادي صارت الكلمة المكتوبة ارخص وأسهل وانتشر الاهتمام بالقدرة على القراءة وصار الاعتماد على الكلمة المكتوبة أكثر من الاعتماد على الكلمة المنطوقة (زهران، ٢٠٠٩: ص٢٧١).

ومع الضغوط التي تمارس علينا الآن في عالمنا الحديث والتي استدعت إن تكون لدينا القدرة على الاستماع مع التمييز والفهم والتعاطف، ومع ازدياد جماهير المستمعين الذين يتابعون متحدثا واحدا ظهر عصر ثالث للغة عصر برزت فيه مرة ثانية أهمية الكلمة المتكلمة، ومن ثم اخذ الاستماع يلقى الاهتمام الجدير به فقد أصبح المتعلمون ملزمين ليس فقط بإمكانية القراءة والكتابة بل أيضا بالكلام والاستماع بدقة وفهم، ووصل الأمر الى أن أصبحت رفاهية الإنسان وسلامته تعتمدان اعتمادا كبيرا على الاستعمال الأمثل للغة الشفوية في المحافل الدولية ومنظماتها ومؤسساتها كافة (زهران، ٢٠٠٩: ص٢٧٢)، وأشار (طاهر) الى المهارات اللغوية العامة اللازمة لكل متعلم كما حددها (برات وجرين) وهي: (إدراك هدف المتحدث- إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني واستنساخ معاني الكلمات غير المعرفة من السياق- فهم الفكرة- إدراك العلاقات بينها- تنظيم الفكرة وتبويبها- تلخيص الفكرة المطروحة- اصطفاء المعلومات المهمة- تحليل كلام المتحدث- الحكم عليه) (طاهر،٢٠١٠، ص٧٩).

مراحل مهارة الاستماع.

تمر مهارة الاستماع بخمس مراحل منفصلة ذات علاقة متبادلة، وكما يأتي:

١. الاستقبال: هو عملية سيكولوجية تستقبل المؤثرات الصوتية أو المرئية مثل المفردات، والأصوات اللفظية أو غير اللفظية.

٢. الانتباه: يتعرض الفرد لكثير من المؤثرات التي تستحوذ على انتباه، ومنها:

- مؤثرات خارجية مثل كلمات المتحدث أو الأصوات في الممرات.

- مؤثرات داخلية كالأصوات الصادرة من الشخص أو الأفكار التي تجول في خاطره.

٣. تحديد المعنى: تتضمن المؤثرات الصوتية التي سمعها الفرد وانتبه إليها وترجمها وحدد معناها.

٤. التذكر: هو عملية تخزين المؤثرات الصوتية في عقل الفرد عند استقباله لها ومن ثم استرجاعها عند الحاجة.

٥. التغذية الراجعة: تعني عملية التأكيد على فهم ما سمعه عن طريق تصحيح الإجابات ومن ثم التفاعل بين المتحدث والمستمع (الخفاف، ٢٠١٤: ص١٥١).

طريقة اكتساب مهارات الاستماع.

لعل بإمكان المتعلم أن يتقن مهارات الاستماع ومن ثم يصبح مستمعا جيدا من خلال إتباع عدد من الخطوات التي تمكنه من ذلك، ويقترح المنظرون من ذي الاختصاص هذه الخطوات كل بحسب خبرته واتجاهاته التربوية، ويمكن تلخيصها بالآتي:

١. العلم بموضوع الاستماع: عندما يكون المتعلم على علم مسبق بموضوع الجلسة أو المحاضرة، حتى وان كانت خلفية المستمع عن الموضوع بسيطة مما يجعل من عملية الاستماع عملية سهلة كون المستمع قد كيف نفسه مع الفكرة العامة، وعليه فإنه يستفيد باتجاهين هما:

أ- مراجعة ما يعرف عن الموضوع.

ب- معرفة أكبر قدر ممكن من الموضوع.

٢. تدوين الملاحظات: بعد أن تهيأ المستمع نفسيا وعقليا للموضوع وبعد استحضار معلوماته السابقة يتوجب عليه أن يركز في كلام المتحدث وتدوين الملاحظات مما يساعده الاستذكار واستخراج الأفكار الرئيسة، فهذه الملاحظات هي دليل المستمع للمراجعة وتقييم ما تم سماعه، ولعل أبرز النقاط الواجب التركيز فيها:

أ- الأفكار الرئيسة.

ب- أي كلمة أو نص يبدو مهم.

ت- كلمة أو عبارة غير مفهومة المعنى.

ث- الأسماء والأرقام والإحصاءات كونها تنسى بسرعة.

٣. مراجعة الملاحظات لاحقا: من المهم أن يتم مراجعة ما تم تدوينه مباشرة مما يسهل تصنيفها كون المعلومات ما زالت عالقة بالذهن؛ وان كانت عملية المراجعة تعد أمرا مزعجا لكنه ذو قيمة حقيقية للأسباب الآتية:

أ- لتوضيح النقاط غير المفهومة، فعند التفكير في الملاحظات عند إعادة ترتيبها يتمكن المتعلم من توضيح الفكرة الجديدة أو المعقدة.

ب- تثبيت النقاط في الذاكرة لاستخدامها مستقبلا.

ت- تعد سجلا منظما للرجوع إليه في وقت آخر.

٤. استخراج الأفكار الرئيسة: على المستمع أن يحدد غرض المستمع؛ خصوصا بعد الخلفية التي اكتسبها في الإعداد للاستماع عن موضوع معين، وعليه منذ البداية أن يركز في فهم الكلام ومحاولة إيجاد الأفكار الرئيسة.

وربما يقوم المتكلم بتعداد الأفكار الرئيسة في بداية حديثه ومن ثم يوضحها، لكن المشكلة عندما لا يعطي المتكلم عدد ومحتوى النقاط الرئيسة مما يستوجب استخراجها، وعملية الاستخراج هذه تتطلب مهارة تكتسب، لذا من المهم الإصغاء فربما لا نتمكن من استخراج الأفكار الرئيسة إلا في النهاية بعد مراجعة ما دوناه من ملاحظات مع المقارنة بما دونه الزملاء الآخرون، ومن ثم علينا أن نصوغ هذه الأفكار بجمل مختصرة كاملة المعنى متسلسلة وعلى ورقة جديدة مع ترك فراغات تكفي للتفاصيل التي توضح كل فكرة أو معلومة (مصطفى، ٢٠٠٧: ص٨٥-٩٣).

مناشط إكساب مهارة الاستماع.

من المهم أن يكون تمكين المتعلمين من مهارات الاستماع من بين أهداف العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة، فالطالب في جميع مراحل التعليم لا يمكن أن يستغني عن الاستماع ومهاراته؛ كما أن الاستماع على الرغم مما له من أهمية في العملية التعليمية يكاد يكون مهملا في منهاج الدراسة فلا توجد مفردات خاصة لتدريس الاستماع ولا أنشطة مقصودة للتدريب على الاستماع وقد نجم عن ذلك أن كثيرا من المتعلمين وصلوا إلى مراحل الجامعية وهم لا يحسنون الإنصات والإصغاء إلى الآخرين في إثناء الحديث.

لذلك فأن التدريب على الاستماع حاجة تمليها أهمية الاستماع ودوره في عملية التعلم ويجب أن يبدأ من المرحلة الأساسية وهناك وسائل كثيرة وأنشطة تدريبية يمكن اعتمادها وهذه التدريبات تختلف باختلاف المرحلة الدراسية واختلاف أهداف الاستماع(عطية،٢٠٠٨: ص٢٤٢)؛ ففي المرحلة الأساسية يمكن إجمالها بالأتي:

١- سرد القصص القصيرة المحببة إلى التلاميذ ومطالبتهم بذكر أبرز ما جاء فيها.

٢- قراءة نصوص تتضمن أفكارا جميلة واضحة ثم المطالبة بذكر ما جاء فيها.

٣- التدريب على الإصغاء في أثناء حديث المعلم وأحاديث الآخرين.

٤- حث التلاميذ للإصغاء وتسجيل أبرز عناصر الحديث ثم قراءة ما سجلوه.

٥- إجراء مسابقة بين المستمعين في الإجابة عن أسئلة حول قصة أو موضوع.

٦- عرض الغاز على التلاميذ ومطالبتهم بحلها.

مع مراعاة أن تكون الأنشطة التي تمارس في الاستماع جديدة في محتواها وان تكون محببة إلى نفوس الطلبة وان ترافق عملية الاستماع إثابة المميزين، أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فيمكن ممارسة الأنشطة الآتية:

١- قراءة الموضوعات الإنشائية من بعض الطلبة ومطالبة الآخرين بالإنصات وتسجيل الملاحظات ومناقشة الطالب بعد الانتهاء من قراءة موضعه .

٢- الاستماع إلى حديث المدرس في موضوع معين وتدوين الملاحظات والأسئلة.

٣- الاستماع إلى ملخصات الدروس.

٤- الاستماع إلى سرد قصة ومناقشة بعض الأدوار والحوادث التي وردت فيها.

٥- الاستماع إلى تسجيل حول موضوع يتصل بحياة الطلبة وكتابة الملاحظات ثم مناقشتها.

٦- تكليف الطلبة بالاستماع إلى برامج إذاعية وتدوين الملاحظات ثم قراءتها في الصف.

٧- الاستماع إلى خطب الجمعة وتسجيل أبرز عناصرها.

٨- طرح موضوعات صالحة للمناقشة وإشراك الطلبة فيها.

٩- الاستماع إلى محاضرات وتدوين أبرز عناصرها.

١٠- الاستماع إلى ندوة أو مناقشة وتدوين ابرز ما دار فيها.

على أن تزداد هذه الأنشطة طولا وتعقيدا كلما تقدم الطالب في دراسته وزادت قدرته على الاستماع والاستيعاب (عطية، ٢٠٠٨: ص٢٤٢-٢٤٣).

ثانيا: الدراسات السابقة.

دراسة العزاوي (٢٠٠٣).

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى: بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة، شملت عينة الدراسة (٨٤) مشرفا ومشرفة تربوية موزعين على أربعة مديريات للتربية في بغداد، واعتمدت الباحثة الإستبانة المفتوحة ثم المغلقة أداة لها

في حصر الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي إذ بلغت (٩٥) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتحققت منها بصدق الخبراء، واستخرجت الباحثة الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد أن طبقتها على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) فردا من المشرفين التربويين، وقد استعانت بالوسط المرجح والوزن المئوي كوسائل إحصائية، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة:

١. مجال التمييز الصوتي: إذ شمل هذا المجال (١١) فقرة قد حظيت بوسط مرجح عالي وهو دليل على تقدير أفراد العينة لكفايات هذا المجال.

٢. مجال التركيب اللغوي: إذ شمل هذا المجال (٧) كفايات ذات وسط مرجح مقبول و(٤) كفايات لم تبلغ الحد المقبول وهذا ما اتفق عليه أغلب المشرفين التربويين وعدوا توافر تلك الكفايات الفرعية واجبا لتلاميذ الرابع الابتدائي (العزاوي، ٢٠٠٣: ص٩٢-١٠٣).

<u>دراسة الجميلي (٢٠٠٤)</u>.

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف: اثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية، شملت عينة قصدية بلغت (٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الإعدادي مقسمة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد كافأت بين مجموعتي البحث بعدة متغيرات هي:(العمر الزمني للطالبات – التحصيل الدراسي للآباء وكذلك الأمهات– درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الأول المتوسط – درجات اختبار القدرة اللغوية – درجات اختبار الذكاء)، واعتمدت الباحثة الاختبار المقالي أداة لها لقياس الأداء التعبيري كما أعدت اختبارا من نوع البدائل المتعددة لقياس التفكير الناقد إذ تكون من (٢٧) فقرة مقسمة الى خمسة اختبارات فرعية، أما الوسائل الإحصائية التي استعانت بها الباحثة هي: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كأي ومعامل ارتباط بيرسون، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الأداء التعبيري والتفكير الناقد، والسبب في ذلك:

١- إن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق الاستماع الناقد وتنمي التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العام .

٢- إن الاستماع الناقد شد من انتباه الطالبات وزاد من تركيزهن بوصفه أسلوبا تدريسا حديثا لم يعهدنه من قبل، وبالتالي زيادة درجات الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد (الجميلي، ٢٠٠٤: ص ١١٥-١٤٤).

دراسة أبو زيتون وشادن (٢٠١٠).

أجريت الدراسة في الأردن ورمت الى تعرف: أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعاقين بصريا، شملت عينة الدراسة (٣٨) تلميذا من تلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسي تم اختيارهم بصورة قصدية، واعتمد الباحثان تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة، ولضبط المتغيرات الدخيلة استعمل الباحثان تحليل التباين المشترك للمقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ يستخدم هذا الإجراء لضبط المتغيرات الدخيلة كوسيلة لزيادة قوة اختبار الدلالة، بنا الباحثان مقياسا رباعيا لمهارات الاستماع كأداة للدراسة مكون من (٢٦) فقرة موزعة على (١٠) مجالات واستخرجا صدق الخبراء والثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، وتبنا الباحثان مقياسا ثنائيا اعد مسبقا لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ثم قام الباحثان ببناء برنامج التدريب على مهارات الاستماع والتكون من جزئين: (١.دليل المعلم ٢.المادة التدريبية)، واستعان الباحثان بالوسط الحسابي وتحليل التباين الثنائي كوسائل إحصائية، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة: إن برنامج مهارات الاستماع كان له أثر ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي في تحسن مهارات الاستماع وربما يعود ذلك لوجود مادة تدريبية متكاملة من الأنشطة المتنوعة والتي استثارة الطلبة المعاقين بصريا مما جعلهم يقبلون على تعلمه (أبو زيتون وشادن، ٢٠١٠: ص ٢٢٢- ٢٤٢).

دراسة الشويكي (٢٠١١).

أجريت الدراسة في فلسطين ورمت الى تعرف: فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، شملت عينة قصدية بلغت (٦٧) تلميذة من تلميذات الرابع الأساسي مقسمة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث بمتغيرات عدة هي:(عمر التلميذات- درجات التلميذات السابقة في مادة القراءة- التحصيل من خلال بطاقة الملاحظة القبلي)، قامت بتكييف بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة كما واعدت الباحثة اختبارا لمهارات القراءة المعرفي كأداتين لجمع البيانات في الدراسة واستخرجت صدق المحكمين وثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وألفا-كرونباخ وكودر- ريتشاردسون٢١، أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الباحثة فهي: معادلة هولستي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ايتا، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة:

١. إعداد قائمة مكونة من (٧) مهارات رئيسة للاستماع و(٢٩) مؤشرا لدى التلميذات.
٢. إعداد قائمة مكونة من (٢٠) مهارة للقراءة والواجب توفرها لدى التلميذات.
٣. وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتحصل المعرفي للقراءة، مما يدل على فاعلية البرنامج لزيادة تحصيل التلميذات (الشوبكي، ٢٠١١: ص١٧٢- ٢١٢).

دراسة مزيد (٢٠١٢).

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف: تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، شملت عينة قصدية من أطفال التمهيدي إذ بلغت (٦٠) طفلا وطفلة تم توزيعهم بصورة عشوائية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وكافأت الباحثة بين المجموعتين بالعمر الزمني وتحصيل الوالدين ومهارات الاستماع النشط بالمقياس النمائي للطفل في مهارات الاستماع والذي أعد مسبقا وتبنته الباحثة وكان أداة للدراسة، ثم أعدت برنامجا لتنمية مهارات الاستماع النشط، واستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينتين مترابطتين واختبار سميرنوف، وأبرز ما توصلت إليه الباحثة: أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى القصص المصورة واستخدام الوسائل المختلفة كالتسجيلات الصوتية لها الأثر الواضح في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى الأطفال والتي تثير انتباه الطفل وتجذبه لأحداثها، والأسئلة التي كانت الباحثة تسألها للأطفال فهي أسئلة مستمدة من أحداث القصة التي تقرأها الباحثة واستخدام الباحثة للتغذية الراجعة للأطفال (مزيد، ٢٠١٢: ص ١٠١٦- ١٠٢٤).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث.

نظرا لما يرمي إليه البحث الحالي من بناء معيار لقياس التعبير الشفوي، فإن المنهج الوصفي يعد هو الأنسب لذلك، إذ يسعى هذا المنهج الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم، ٢٠٠٦: ص٢٦٩).

ثانيا: إجراءات بناء البرنامج التعليمي المقترح.

إن التدريس من دون اعتبار لأهمية مهارات الاستماع يستدعي بناء برنامج تعليمي يستفيد مما لدى التلامذة من مهارات؛ ويعمل على توظيفها بشكل صحيح من أجل تنمية أدائهم التعبيري

كما إن التفكير ببناء البرامج التعليمية وتصميمها يتعين فيه التخطيط والتنفيذ على وفق الأسس التي يتم فيها تحقيق الأهداف التربوية، وإذا ما بُنيَ برنامج تعليمي، فمن الضروري أن نحدد أولاً الأهداف التعليمية الرئيسة ذات العلاقة المباشرة بالمادة، إذ من خلال هذه الأهداف يتم تحديد الجوانب المختلفة للسلوك الإنساني، ومن الواجب ترجمتها إلى أهداف خاصة (خوري، ١٩٨٣: ص ٢٢).

وعلى الرغم من اختلاف المنظرين والباحثين من اعتماد خطوات ثابتة ومحددة في إعداد البرامج؛ وذلك يرجع على ما أعتقد الى أسباب عدة لعل من أبرزها: اختلاف المتغيرات قيد البحث من جانب، ومدى توافر الأدوات والظروف والإمكانيات المتاحة

للباحثة من جانب آخر، ولما كان من الضروري أن تتضمن البرامج التعليمية مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها مؤسسة أو جهة تعليمية ما وتنفذها في سياق معين خلال مدة محددة لتحقيق أهداف منشودة، نلحظ وجود خطوات رئيسة يذكرها المنظرون والباحثون لا بد من توافرها في أي البرنامج التعليمي يمكن أن نطلق عليها العناصر أساسية للبرنامج، وهي:

١- الأهداف التربوية التعليمية المنشودة. ٢- المحتوى (المعلومات، الاتجاهات والمهارات).

٣- الخبرات التعلمية والتعليمية. ٤- تقويم النتائج والتغذية الراجعة (درة وآخرون، ١٩٨٨: ص ٦٣).

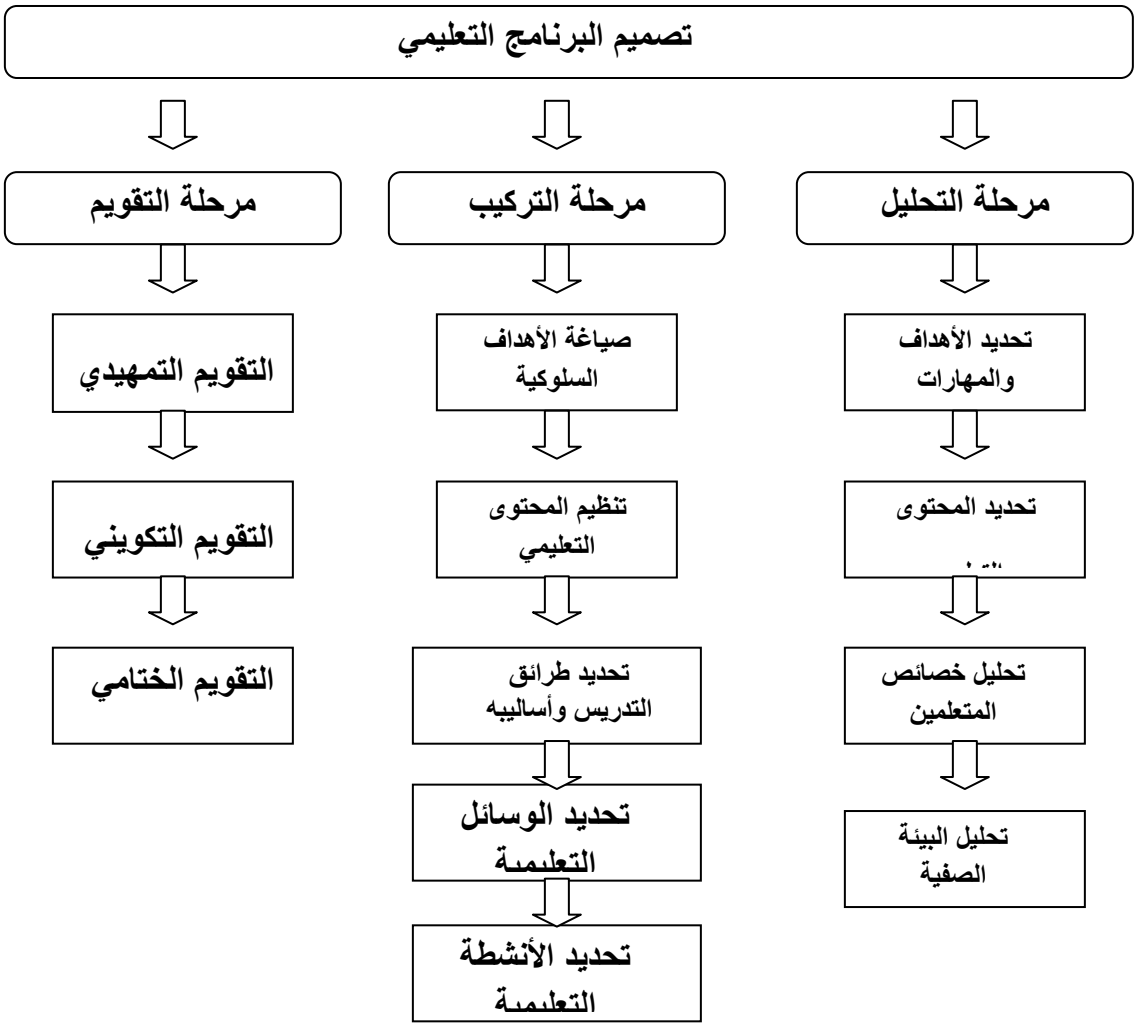
ونظرا لعدم توافر برنامج تعليمي يُلائم هدف البحث، لذا سيقوم الباحث ببناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع، ومن أجل إعداد البرنامج لابد أن يمر بثلاث مراحل الأولى هي التحليل وتتمثل باختيار الموضوع، وتحديد الأهداف، وتحديد المحتوى، والمرحلة الثانية التركيب وتتمثل بتحديد الأهداف السلوكية طرائق التدريس وتحديد الوسائل والأنشطة التعليمية، والمرحلة الثالثة مرحلة التقويم، لذا جرت عملية بناء البرنامج التعليمي وفقا للخطوات الآتية:

١- تحديد تصميم البرنامج التعليمي.

إن اختيار التصميم التعليمي عملية مهمة، لتحقيق الأهداف بدقة وبأقل جهد وتكلفة، لكنها تتطلب قدرا من الجهد أكثر مما تتطلبه الطريقة الاعتيادية (الحيلة، ١٩٩٩:ص١٠٩)، وعلى آيتي حال فأن عناصر المنهج الأربعة الأساسية: (الأهداف، والمحتوى، والنشاطات، والتقويم) تكون حاضرة في أي تصميم تعليمي ولا يمكن التغاضي عنها.

لقد حددت الباحثة تصميماً لبناء البرنامج التعليمي المقترح يمكن من خلاله تحديد الأهداف وتحديد المحتوى التعليمي وتحديد طرائق التدريس وأساليبه، والوسائل التعليمية، والنشاطات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف؛ إذ يمكن من خلال تصميم البرنامج تحديد الوسائل والنشاطات التعليمية التي تتناسب مع الدارسين، ومن ثم تقويم البرنامج (جامل،

٢٠٠٠: ص٣١)، ومن المنطقي أن تمر عملية تصميم البرنامج التعليمي وإعداده بمراحل التحليل والتركيب والتقويم، لذا اعتمد الباحث هذه المراحل في بناء البرنامج التعليمي كما أن لكل تصميم من خطوات منطقية يتوجب الاسترشاد بها، والشكل (١) يوضح ذلك:



الشكل (١) خطوات تصميم البرنامج التعليمي

٢- خطوات بناء البرنامج التعليمي.

أ- مرحلة التحليل.

أ-١: تحديد الأهداف ومهارات الاستماع.

تنقسم الأهداف من حيث المدى إلى أهداف عامة وأهداف مرحلية وأخرى سلوكية، فالعامة تكون طويلة الأمد تشمل مرحلة تعليمية كاملة مثل الابتدائية أو الثانوية، وأما الأهداف المرحلية أو التعليمية والتي يراعى فيها أن تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه المتعلمون في فصل دراسي واحد أو سنة دراسية واحدة، وعليه فهي تختلف عن الأهداف العامة التي تحتاج لتحقيقها سنوات عديدة (العدوان ومحمد، ٢٠٠٨: ص٦٨)، وترى الباحثة أنها الأقرب الى البرنامج من الناحية التطبيقية كونها ممكنة التحقيق ضمن مدة زمنية معينة، وقد حدد الباحث مسترشداً بآراء المختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم فضلاً عن مراجعة أدبيات ودراسات سابقة عدة لغرض الوقوف على الأهداف اللازمة لبناء البرنامج، وفيما يأتي توضيح ذلك:

ـ الهدف العام والأهداف التعليمية.

يرمي البحث الحالي الى بناء برنامج تعليمي يستند على مهارات الاستماع لتنمية التعبير الشفوي؛ والتثبت من فاعليته، ولغرض تحقيق ذلك حصلت الباحثة على الأهداف العامة من مديرية المناهج بوزارة التربية وهي أهداف عريضة تصف النتاجات النهائية التي يتوقع من التلامذة تحقيقها؛ ومن ثم تم صياغة الأهداف العامة الى أهداف تعليمية مرحلية قابلة للتحقيق، وذلك من طريق استعمال الطرائق والوسائل والأنشطة التي تساعد في تحقيق ذلك بما يسهم في تسهيل عملية اكتسابها، وتوظيف ذلك في تعليم موضوعات التعبير الشفوي، بما ينعكس على أداء التلامذة في درس التعبير.

- تحديد مهارات الاستماع.

جمعت الباحثة كل ما توافر له من هذه المهارات من المصادر العلمية والدراسات السابقة وعرضها على مجموعة من السادة الخبراء من ذوي الاختصاص في مناهج

وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وعلم النفس والمشرفين التربويين، وبعد أن جمعت آرائهم، التقى الباحث بعدد من الخبراء كل على حدة وتبادل معهم الآراء حول بعض المهارات، وبناءا على ما قدموه في ملاحظاتهم وتوصياتهم الشفوية منها والتحريرية تم إجراء التعديلات اللازمة في صياغة المهارات، واخذ الباحث بتعديل أو إبقاء المهارة كما هي تبعا لنسبة اتفاق (٨٠%) من الخبراء؛ وقد أضاف السادة الخبراء (٤) مهارات الى المهارات (١٦) التي قدمهتا الباحثة وبذلك بلغت مهارات الاستماع في البرنامج التعليمي لمرحلة الخامس الابتدائي (٢٠) مهارة.

أ-٢: تحديد المحتوى التعليمي.

وبعد أن حددت الباحثة الأهداف العامة والمرحلية التي من الواجب توافرها لدى تلامذة عينة البحث، عمد الى تحديد مفردات محتوى البرنامج التعليمي الرئيسة والفرعية كما تضمنتها موضوعات المحادثة والتعبير في كتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي؛ والبالغة (١٤) موضوعا، كما عملت الباحثة على توظيف هذه الموضوعات بما يتناسب والأهداف التي تم صياغتها من خلال تحديد المعارف والخبرات والمهارات التي تُمثل كل مفردة من المفردات، وذلك لضمان ملاءمة المادة المسموعة لمستوى نضج التلامذة ومدى انتباههم وخبراتهم السابقة (طاهر، ٢٠١٠: ص٨١).

أ-٣: تحليل خصائص المتعلمين.

من المهم أن يراعي البرنامج التعليمي خصائص المتعلمين المستفيدين منه والذي يعد من أجلهم، وتتركز أهمية هذه الخصائص في النمو الجسمي والعقلي واللغوي والنفسي والاجتماعي.

لذا حُدد تلامذة الصف الخامس الابتدائي فئة مستهدفة في تصميم البرنامج التعليمي بناءا وتطبيقا، كونا فئة تتراوح أعمار التلامذة فيها بين (١٠-١١) سنة، وتقع هذه الفئة العمرية ضمن المرحلة العمرية (٧-١٢) التي أشار إليها بياجيه بأنها مرحلة العمليات المادية، وتتميز هذه المرحلة بالمميزات الآتية:

- يصبح لدى الأطفال القدرة على التفكير في أكثر من بعد كالطول و العرض معا، وهذا ما ندعوه بالتوازنات العقلية للسلوك كالمزج والفصل وتظهر لديه القدرة على التصنيف في أكثر من بعد.
- إن أهم ما يميز هذه المرحلة ظهور القدرة لدى الطفل على قلب العمليات العقلية حيث أنها صفة من صفات التفكير العملي، وتظهر غالبا في مفاهيم بقاء المادة وفي شمول النوع.
- يستطيع التلميذ في هذه المرحلة أن يطور قدرته على التفكير الاستدلالي بنطاق ما يشاهده وهو نوع من التفكير المجرد (حجاج، ١٩٨٣: ص٢٨٧) (داود وناظم، ١٩٩٠: ص٧١).

ومن خلال هذا التحليل يتضح أن الفئة المستهدفة قادرة على استعمال وتوظيف مهارات الاستماع التي يمتلكونها والتفاعل مع أساليب التدريس التي تتيح للتلامذة فرص المشاركة والتفاعل مع الآخرين للتعبير عن أفكارهم مع تقبل الرأي الآخر في مناقشة موضوع الدرس.

أ-٤: تحليل البيئة الصفية

تؤثر البيئة التي تحدث بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء تعلم التلميذ ومن أجل الوصول الى تشخيص دقيق وفهم كامل للتلميذ ينبغي أن يتم تقويم طبيعة البيئة التي يمارس فيها التلامذة نشاطاتهم وتعلمهم (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ص٦٨٢)، وتقسم البيئة الصفية الى نوعين هما:

١. البيئة الفيزيقية: وهذه تكون قابلة للملاحظة والتنظيم والترتيب، مثل ترتيب مقاعد الجلوس وإدارة الصف والأدوات والأجهزة (نرجس، ١٩٩٩: ص٧١).

٢. البيئة السيكولوجية: وهذه تكون في مناخ الصف الاجتماعي والانفعالي المؤثر فيما يتعلمه التلامذة، وفيه تطور قيم مثل الصدق وحب الاستطلاع (الحيلة، ٢٠٠٢: ص٢٨٣).

وقد أخذ الباحث بنظر الاعتبار خصائص البيئة الصفية من حيث توافر التهوية والإضاءة الجيدتين وترتيب جلوس التلامذة بشكل مناسب يضمن الحرية والراحة للتفاعل مع موضوع الدرس، وبذلك حدد الباحث الأهداف والمحتوى وخصائص المتعلمين والبيئة الصفية لينتقل الى مرحلة التركيب في بناء البرنامج.

ب- مرحلة التركيب.

أعدت الباحثة محتوى البرنامج التعليمي الرئيسة والفرعية بصيغتها النهائية، وكانت أربعة عشر موضوعا رئيسة تتدرج تحتها موضوعات فرعية تنوعت بين المفاهيم والحقائق والمهارات والمعلومات والقيم، كما التزم الباحث بتوجيهات الخبراء في تركيب الموضوعات الرئيسة والفرعية بإتباع التدرج المنطقي في عرض المعارف والخبرات، وبقصد إكمال تنفيذ مرحلة التركيب لابد من تحديد مستلزمات هذه المرحلة متمثلة بتحديد طرائق التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية اللازمة، فكانت كما يأتي:

ب-١: صياغة الأهداف السلوكية.

لتحقيق أهداف البرنامج المرحلية تم صياغتها إلى أهداف سلوكية يسهل قياسها، وقد تنوعت هذه الأهداف حسب تنوع المهارات التي يسعى البرنامج إلى تعليمها، وعرضت الباحثة الأهداف التعليمية والسلوكية على عدد من المحكمين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين لتحقق الأهداف، ونالت الأهداف موافقة الخبراء والمتخصصين مع توجيهات بتعديل عدد منها، ارتكزت في غالبيتها على تعديل الصياغة.

ب- ٢: تنظيم المحتوى التعليمي.

بعد أن حددت مفردات المحتوى عمدت الباحثة لتنظيم هذا المحتوى التعليمي بحسب بؤرة الاهتمام والتي تشمل: الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية ومشكلات الحياة والظواهر الطبيعية ورغبات المتعلمين (مرعي ومحمد، ٢٠٠٩: ص ٨٤)، إذ يشار الى المحتوى

التعليمي بكونه: نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي تنظم على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية (الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ص ٦١).

ب- ٣: تحديد طرائق التدريس وأساليبه.

بعد أن حددت الباحثة مفردات محتوى البرنامج التعليمي ونظمها عمد إلى تحديد طرائق التدريس وأساليبه التي ستستعمل في البرنامج التعليمي المقترح لتحقيق أهداف البرنامج؛ كون طريقة التدريس هي أسلوب أو وسيلة أو أداة للتفاعل بين التلميذ والمعلم أو النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي من معرفة (الحيلة، ١٩٩٩: ١٩٠)، حددت الباحثة هذه الطرائق وفقاً لتوجيهات الخبراء في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لتحديد الأساليب على نحو خطط دراسية للموضوعات المقررة، وعرضها على المحكمين ونالت موافقتهم، والتزم الباحث بالتوجيهات التي حددها المحكمين ومن أهمها تنوع طرائق التدريس وأساليبه، وبذلك كانت الطرائق والأساليب التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج التعليمي هي: (طريقة المناقشة، وطريقة تحليل النص، وأسلوب العصف الذهني)، تستند طريقة المناقشة على فاعلية التلامذة في النقاش بحيث يكون دور المعلم منظما وميسرا ومحفزا على المشاركة والتوجيه (التميمي، ٢٠١٠: ص٤٤)، وتنطلق طريقة تحليل النص من تجزئة النص الى أجزاء (عناصر ذات أفكار رئيسة) والأجزاء الى أجزاء أصغر (أفكار فرعية) وهذه الى كلمات مفتاحية تؤدي الى المعاني الفرعية التي يتضمنها النص المراد تحليله (زاير وإيمان، ٢٠١١: ص ١٩٧)، أما أسلوب العصف الذهني يستند الى وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار (شبر وآخرون، ٢٠١٠: ص ٢٠٣)، ويرى الباحث إن طريقة التدريس الجيدة في موقف تعليمي معين قد لا تكون كذلك في موقف آخر لجود متغيرات عديدة تتدخل في عملية التدريس، لذا يمكن للمعلمين استعمال غير ما حدده البرنامج من طرائق وأساليب تعليمية لعرض مفردات محتوى

البرنامج التعليمي بما يتناسب ومتطلبات العملية التربوية، لأن هناك أكثر من عامل يحدد طريقة عرض المحتوى منها: هدف الدرس، الوسائل التعليمية، خبرة المعلم، مستوى الطلاب، طبيعة الموضوع، تنظيم المنهج، إمكانات البيئة، والإدارة التعليمية (زاير وايمان، ٢٠١١: ص ١٧٥).

ب-٤: تحديد الوسائل التعليمية.

وفي ضوء ما تم تحديده سابقا من أهداف ومحتوى تعليمي وطرائق وأساليب تعليمية، عمدت الباحثة الى تحديد الوسائل التعليمية اللازمة والتي يستعين بها لتحقيق أهداف البرنامج؛ وبما إن الخبرة الحسية هي أساس معرفتنا للعالم من حولنا لذا من المهم إشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعليم والتعلم (التميمي، ٢٠١٠: ص١٣٦).

وعرضت الباحثة هذه الوسائل التعليمية في البرنامج على مجموعة من الخبراء لمعرفة آرائهم حول مدى ملاءمة هذه الوسائل للتلامذة من جهة ومدى تمثيلها للمحتوى من جهة أخرى، إذ أجمع الخبراء على فاعليتها، فتحددت الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج بـ: (السبورة الجدارية، السبورة الورقية، المسجل، الصور)، وترى الباحثة أن للمعلمين استعمال غير ما حدده البرنامج من وسائل تعليمية متيسرة بما يتناسب ومتطلبات العملية التربوية ويساعد على تحقيق أهداف البرنامج المحددة.

ب-٥: تحديد الأنشطة التعليمية.

أما الأنشطة التعليمية فتشير الى كل نشاط تعليمي – تعلمي يقوم فيه المعلم أو المتعلم أو كلاهما بقصد تعليم أو دراسة مادة تعليمية (الحيلة، ٢٠٠٢: ص٨٦)، كما إن النشاطات عمل تكاملي يرتبط بالأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب التدريسية والتقويم تؤثر فيها وتتأثر بها، لذا ينبغي على التدريسي أن يختار أنواع النشاطات التي تلائم الأهداف المحددة للدرس والمحتوى الذي يخطط لتدريسه مع مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة التعليمية، ومراعاة ميول الطلبة بحيث تدفعهم النشاطات المختارة

للمشاركة الايجابية والتفاعل المثمر في الموقف التعليمي (أبو جلالة، ٢٠٠١: ص٢٨٥)، ومن الأنشطة التي تضمنها هذا البرنامج:

١. يتشارك المعلم والتلامذة في طرح الأفكار المرتبطة بموضوع الدرس.
٢. منح التلامذة فرصة التعبير عن ميولهم وهواياتهم.
٣. مشاركة التلامذة في تصحيح ما يقع من زملائهم من أخطاء.
٤. تنشيط الاستماع الفاعل لأفكار الآخرين ومناقشتها.
٥. تسجيل الأفكار الرئيسة والفرعية على السبورة الورقية.
٦. فتح المجال للتلامذة بالتعبير عن موضوع الدرس في ضوء خبراتهم.
٧. تفعيل مهارات الاستماع في عملية التخيل لتوظيفها في موضوع التعبير.
٨. تكليف التلامذة بكتابة ما يتم طرحه وتسجيله على السبورة أثناء الدرس من أفكار ومعان وآيات قرآنية وغيرها لتكون مرجعا لهم.

ت- مرحلة التقويم.

التقويم عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين (العزاوي، ٢٠٠٨: ص ١٨)، وبعد أن أتمت الباحثة الخطوات السابقة، كان لابد من إكمال مراحل تصميم البرنامج من خلال تحديد أساليب التقويم المناسبة والتي ستعتمدها الباحثة (المعلمة) أثناء تطبيق البرنامج، فقد تم تحديد الأساليب التقويمية فكانت بالشكل الآتي:

ت- ١: التقويم التمهيدي.

وهذا النوع من التقويم يجري قبل عملية التعلم، وتبرز أهميته في ما يكشفه من متطلبات سابقة للتلاميذ وخلفياتهم المعرفية في موضوع التعلم، بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها، كما يمكن من خلاله تحديد مدى استعداد التلامذة لبدء عملية التعلم؛ وتحديد مستوى التلامذة ووضعهم في مجموعات (ملحم، ٢٠٠٥: ص ٤٦).

ت- ٢: التقويم التكويني.

ويقصد به العملية التي بها يحصل المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية المواد التعليمة وكفايتها في تحقيق أهداف التعلم (الحيلة، ١٩٩٩: ص٢٤٦)، ومن أجل تحقيق هذه الخطوة قامت الباحثة باختيار ثلاثة تلاميذ في شهر (آذار ٢٠٢٠) من مدرسة ميثم التمار ، وكان الأول من ذوي التحصيل الممتاز والثاني من ذوي التحصيل المتوسط والثالث من ذوي التحصيل الضعيف، إذ جلست الباحثة مع كل تلميذ وناقشته بشكل منفرد في جو من الألفة والود؛ وبعد أن بين له بكل وضوح الهدف من الأسئلة التي ستطرح عليه وان درجة إجابته ليس لها علاقة بتحصيله الشخصي كونها مرتبطة بتقويم جودة ما يتضمنه البرنامج التعليمي، وبعد انتهاء الجلسات قامت الباحثة بتحليل التسجيلات المصورة فوجد الآتي:

١- لاحظت الباحثة من خلال تعامله مع كل تلميذ إن أسلوب البرنامج كان مشوقا لهم، إذ كان التفاعل بمستوى جيد.

٢- كما لاحظت الباحثة وضوح التعليمات والمحتوى التعليمي مما انعكس إيجابا على تحقيق الأهداف المرجوة.

٣- تبين إن كل ما استعمل في البرنامج من طرائق تدريس ووسائل تعليمية وتغذية راجعة وأساليب تقويم كانت ملائمة للتلامذة ومناسبة لهم.

٤- إن الوقت المستغرق لأداء تعبير التلامذة كان مناسبا، وبمعدل (٣) دقائق للتلميذ الواحد.

وقد ضَمّنَت الباحثة البرنامج التعليمي مجموعة من الأسئلة التقويمية والتي تقدم للتلامذة في نهاية كل درس، لتمكن التلامذة من الوصول الى ملخص وهدف الدرس من جهة، ومن جهة أخرى تمكن المعلم من تقويم مستوى الدرس الذي قدمه من ناحية مناسبته للتلامذة ومدى تحقق الأهداف التي وضعها، إذ تعد الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم

في أثناء الدرس من أدوات التقويم التكويني (الحيلة، ١٩٩٩: ص٤٠٤)، كما تعد الأسئلة التكوينية أداة التصحيح الذاتي للمعلم والتي يهدف من خلالها إلى تصحيح مسار التعليم (أبو حويج، ٢٠٠٠: ص٢٦٥)، فهذا التقويم يسير جنبا الى جنب مع عملية التدريس لتزويد التلامذة والمعلم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل، فالتلميذ يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه، والمدرس يعدل الخطط على ضوء النتائج، فالهدف الأساسي من هذا التقويم هو توجيه تنفيذ عملية التعلم (العزاوي، ٢٠٠٨: ص٢٤)، كما إن الغاية من التصحيح إصلاح المُعَبِر وليس إصلاح التعبير، ومن المبادئ الجميلة (لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه) (إبراهيم، ١٩٧٣: ص١٦٧)، وقد عرضت الباحثة الأسئلة التقويمية في البرنامج على خبراء طرائق التدريس والقياس والتقويم، واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين.

ت- ٣: التقويم الختامي.

يجري عادة هذا النوع من التقويم في نهاية السنة الدراسية أو نهاية الوحدة الدراسية، ويشير الى درجة تحقيق التلامذة لمخرجات التعلم المقررة، كما يستخدم في الحكم على مدى فاعلية المعلم والمناهج المستخدمة وطرائق التدريس (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٠: ص١٢)، وكون التقويم الختامي أطول وأشمل من التقويم التكويني كونه يتناول العموميات لعينة ممثلة من الأهداف وأجزاء المحتوى (العزاوي، ٢٠٠٨: ص٢٥).

ت- ٤: التغذية الراجعة.

إن تصميم التدريس لا يقيم التلامذة بهدف الكشف عن درجة تحصيلهم؛ وإنما يكشف عن مستوى تحقق المهارات اللازمة للوصول الى المعرفة وتوليدها (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ص٢٥١)، إذ تقوم الباحثة أثناء الدرس بتقديم التغذية الراجعة باستخدام عبارات الثناء مثل: (أحسنت، بارك الله فيك، جيد) في حالة إجابة المتعلم إجابة صحيحة، أما إذا كانت إجابة المتعلم غير صحيحة فتصحح الإجابة من خلال سؤال المعلم التلامذة الآخرين عن ذلك الخطأ أو التصحيح من المعلم نفسه.

وفي هذا البرنامج يمكن الاعتماد على أنواع من التغذية الراجعة المصاحبة للتقويم مثل: (التغذية الراجعة اللفظية، والتغذية الراجعة البعدية، والتغذية الراجعة النهائية) وذلك للتأكيد على تحسين أداء التلامذة، فالتغذية الراجعة عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه صحيحا أم خاطئا، فهي ترافق التقويم التكويني في أثناء عملية التعلم وتكون ذات أنواع عدة؛ كما ترافق التقويم النهائي وتقتصر على أعلام المتعلم بنتيجة تعلمه لمدى تحقيق الهدف التعليمي النهائي (الحيلة، ١٩٩٩: ص٢٥٥).

٣- إجراءات التثبت من صدق البرنامج التعليمي المقترح.

بعد أن أكملت الباحثة مستلزمات بناء البرنامج المقترح بصيغته الأولية بالاستناد إلى الأدبيات السابقة، ثم عرضه على عدد من الأساتذة الخبراء من ذوي الاختصاص في مناهج وطرائق التدريس اللغة العربية والقياس والتقويم والتربية وعلم النفس والإحصاء واللغة ملحق (١)، للحكم على مدى صدق البرنامج التعليمي المقترح، لإبداء آرائهم بما يأتي:

١- مدى ملاءمة مهارات الاستماع للدروس التعليمية.
٢- مدى فعالية الدروس في تحقيق أهداف البرنامج.
٣- مدى ملاءمة الطرائق والأنشطة التعليمية للتلامذة.
٤- مدى ملاءمة الأهداف السلوكية لكل مهارة من مهارات الاستماع.
٥- مدى ملاءمة الوقت المخصص لإنجاز كل درس من دروس البرنامج التعليمي.

إذ قدم الأساتذة الخبراء مجموعة من الآراء والتوجيهات المفيدة التي أنارت طريق الباحث وارتقت بالبرنامج بصورة أكثر رصانة، وقد التقى الباحث بالخبراء وتواصل مع البعض الآخر الكترونيا للمناقشة بعض هذه الآراء، ثم أجريت التعديلات كافة، وقد التزمت الباحثة بنسبة (٨٠%) من اتفاق آراء الخبراء، وبهذا أصبح البرنامج جاهزا للتطبيق، وبذلك تحقق الهدف من البحث وهو بناء البرنامج التعليمي، ملحق (٢).

الفصل الرابع

نتائج البحث

إن بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع هو الهدف الرئيس من هذا البحث، وقد تحقق من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة في الفصل الثالث، إذ تكون البرنامج المقترح على (١٤) موضوعا كل موضوع يقدم في درس منفرد يستغرق (٤٠) دقيقة، كما يتضمن البرنامج طرائق وأساليب ونشاطات متنوعة لتحفيز المتعلمين.

التوصيات.

١. تشجيع تلامذة المرحلة الابتدائية بممارسة مهارات الاستماع أثناء تعلمهم.
٢. تضمين دورات إعداد وتطوير المعلمين أثناء الخدمة موضوع توظيف مهارات الاستماع فيما يقدموه للتلامذة من معارف.
٣. من الممكن لوزارة التربية الاستعانة بهذا البرنامج في التخطيط لدروس التعبير والمحادثة للمرحلة الابتدائية.
٤. يمكن أن يقدم هذا البرنامج ضمن دورات طرائق التدريس لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

المقترحات.

١. إجراء دراسة حول مهارات الاستماع وعلاقتها بأساليب التعلم.
٢. إجراء دراسة حول توظيف مهارات الاستماع في فروع اللغة العربية الأخرى.

المصادر :

- إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٣): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، مصر، دار المعارف.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٨٤): المقدمة، ج ٢، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- أبو جلالة، صبحي حمدان (٢٠٠١): استراتيجات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.
- أبو حويج، مروان (٢٠٠٠): المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها، ط١، عمان، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة.
- أبو دية، هناء خميس (٢٠٠٩): بناء وتجريب برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى(الطالبات/المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، فلسطين، غزة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية.
- أبو زيتون، جمال وشادن عليوات (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، سوريا، مجلة جامعة دمشق، م٢٦، ع٤.
- أبو معال، عبد الفتاح (٢٠٠٠): تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ط٤، عمان، الأردن، دار الشروق.
- آل عمر، محمد إقبال (٢٠٠٤): بناء برنامج لمادة أصول الدين الإسلامي لطلبة كليات التربية في العراق في ضوء مستوياتهم في المادة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- التميمي، عواد جاسم (٢٠١٠): طرائق التدريس العامة، ط١، بغداد، دار الحوراء للطباعة.
- جامل، عبد الرحمن(٢٠٠٠):أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، عمان– دار المناهج.
- الجميلي، زينب عبد الحسين (٢٠٠٤): اثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق، جامعة بغداد، كلية ابن رشد.

- حجاج، علي حسين (١٩٨٣): نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة (٧٠)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩): التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، ط١، عمان، دار المسيرة.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): مهارات التدريس الصفي، ط١، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٢): التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي، ط١، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- خلف الله، سلمان (٢٠٠٢): المرشد في التدريس، عمان، الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع.

خوري، توفيق (١٩٨٣): التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط١،مصر، دار النهضة العربية.

- داود، عزيز حنا وناظم هاشم (١٩٩٠): علم نفس الشخصية، وزارة التعليم العالي، مطبعة جامعة بغداد.
- درة، عبد الباري وآخرون (١٩٨٨): الحقائب التدريبية، ط١، منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، بيروت، معهد النفط العربي للتدريب، إخراج وتنفيذ الدار العربية للموسوعات.
- زاير، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز (٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العراق، بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
- الزبيدي، محمد مرتضى (ب.ت): تاج العروس من جواهر القاموس، ج٥، بيروت، لبنان، دار مكتبة الحياة.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٩): المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ط٢، عمان، دار المسيرة.
- زيتون، حسن حسين(٢٠٠١): تصميم التدريس، ط٢، القاهرة ، مصر، عالم الكتب.
- الساموك، سعدون محمود وهدى علي جواد (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- السيد، محمود احمد(ب.ت): في قضايا اللغة التربوية، الناشر وكالة المطبوعات الكويت، لبنان، توزيع دار القلم.
- طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠): تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ط١، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شبر، خليل ابراهيم وآخرون (٢٠١٠): أساسيات التدريس، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الشنطي، أميرة عبد الرحمن (٢٠١٠): أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة الأزهر.
- الشوبكي، مها محمد احمد (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة،رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- عبد القادر ،حامد(١٩٦١): المنهج الحديث في التربية وطرق التدريس، ج٢، ط٢، القاهرة، مطبعة النهضة.
- عبد الهادي، نبيل وخالد بسندي وعبد العزيز أبو حشيش (٢٠٠٥): مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٨): تصميم التدريس، ط١، الأردن، اربد، مكتبة عالم الكتب.
- العزاوي، حسن علي فرحان (١٩٩٠): تدريس اللغة العربية بين الواقع والطموح، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد(١٥)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، الأردن، عمان، دار دجلة.
- العزاوي، فائزة محمد (٢٠٠٣): بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة، أطروحة دكتوراه غير مشورة، العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

- العسكري، ابي احمد الحسن عبد الله (١٩٦٣): شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف، تحقيق عبد العزيز حسن، مصر، مكتبة ومطبعة الباب الحلبي وأولاده.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط١، عمان، الأردن، دار المناهج.
- عمر، أحمد مختار بمساعدة فريق عمل (٢٠٠٨): معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، ط١، ج١، القاهرة، عالم الكتب.
- الفراهيدي، ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد (ب.ت): معجم العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، ج١_٤، دار ومكتبة الهلال.
- فرج، عبد الطيف بن حسين(٢٠٠٥): التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وآخرون(٢٠٠٨): تصميم التدريس، ط٣، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مزيد، زينب خنجر (٢٠١٢): تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، العراق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، مجلة الأستاذ، العدد ٢٠٣.
- مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٧): مهارات اللغة العربية، ط٢، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٣ ، عمان، دار المسيرة.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٤ ، دار المسيرة، للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة العزاوي (٢٠٠٥): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- نرجس، احمد عبد القادر (١٩٩٩): تطوير وتقويم نموج تدريسي في تصميم التقنيات التعليمية وفق منحى النظم، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، م ٢٦، ع١.

ملحق (١)

أسماء الخبراء على البرنامج التعليمي المقترح موزعين بحسب التسلسل الألف بائي واللقب العلمي

التسلسل	الاسم	التسلسل	الاسم
١	أ.د سلوى محمد عزازي	٢٠	أ.م.د فاضل ناهي عبد عون
٢	أ.د محمود أحمد السيّد	٢١	أ.م.د إسراء حسن علي
٣	أ.د جمعة رشيد الربيعي	٢٢	أ.م.د إيمان عباس الخفاف
٤	أ.د حاتم طه السامرائي	٢٣	أ.م.د سعد محمد جبر
٥	أ.د عبد الله احمد خلف	٢٤	أ.م.د سلام حسين علوان
٦	أ.د محسن حسين مخلف	٢٥	أ.م.د هناء محمود القيسي
٧	أ.د هناء رجب حسن	٢٦	أ.م.د صنعاء يعقوب خضير
٨	أ.د علي محمد العبيدي	٢٧	أ.م.د عفاف حسن الشبر
٩	أ.د نادية شعبان	٢٨	أ.م.د لمياء جاسم محمد
١٠	أ.د حسن علي العزاوي	٢٩	أ.م.د الهام فاضل عباس
١١	أ.د سعد علي زاير	٣٠	أ.م.د تماضر حميد مهدي
١٢	أ.د صفاء طارق حبيب	٣١	أ.م. د عقيل عبد الرضا صادق
١٣	أ.د كامل ثامر رجا	٣٢	أ.م.د ضحى عادل محمود
١٤	أ.د ألطاف ياسين خضر	٣٣	أ.م.د طلال خليفة
١٥	أ.د أمل داود سليم	٣٤	أ.م.د ليلى يوسف الحاج
١٦	أ.د خديجة زبار غيدان	٣٥	أ.م.د هدى محمود شاكر
١٧	أ.د خولة عبد الوهاب	٣٦	أ.م.د حمزة جاسم السلطاني
١٨	أ.د سندس عبد القادر	٣٧	د. محمد الصويركي
١٩	أ.م.د حمزة عبد الواحد	٣٨	م.م عبد ذياب طارش

الأتجاه نحو مادة علم النفس
لدى طلبة كلية التربية – أبن رشد

م. حنان حسين نعمة
جامعة بغداد/ كلية الصيدلة

الأتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلبة كلية التربية – أبن رشد

م. حنان حسين نعمة

المستخلص: –

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أتجاه طلبة كلية التربية – أبن رشد– جامعة بغداد نحو مادة علم النفس، أذ قامت الباحثة ببناء مقياس الأتجاه نحو مادة علم النفس ، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس وتم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس(الصدق والثبات) ، ثم تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٨) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانية لكلية التربية أبن رشد ، وتم معالجات بيانات البحث الحالي من خلال الوسائل الأحصائية الاتية :–

نسبة الاتفاق حول صلاحية فقرات مقياس الاتجاهات ضمن إجراء الصدق الظاهري، معامل أرتباط بيرسون ، معادلة الفاكرونباخ ، الأختبار التائي لعينة واحدة ،من أجل الوصول الى النتائج المطلوبة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :لمعرفة اختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا لمقياس الاتجاهات ، وكذلك في استخراج الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الاتجاهات .وبعد تحليل البيانات أحصائيا تم التوصل الى النتائج الاتية :–

١– اتجاه طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ في كلية التربية – أبن رشد – جامعة بغداد هو أتجاه أيجابي نحو مادة علم النفس.

٢– لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الأتجاه نحو مادة علم النفس .

الكلمات المفتاحية :–الأتجاه نحو علم النفس، طلبة كلية التربية – أبن رشد

The trend toward psychology among students of the Faculty of Education - Ibn Rushd / University of Baghdad

The teacher Hanan Hussein Nima
University of Baghdad / College of Pharmacy

Abstract

This study aimed to know the direction of the students of the Faculty of Education - Ibn Rushd - University of Baghdad towards the subject of psychology, where the researcher built a measure of the trend towards the subject of psychology, and was presented to a group of experts in education and psychology and was extracted the characteristics of cykometrical measure (honesty and persistence) , Then the scale was applied to a sample of (58) students from the second phase of the Faculty of Education Ibn Rushd, and the

treatments of the current research data through the following statistical means The ratio of the agreement on the validity of the directional measure sections within the virtual truth procedure, the Pearson correlation coefficient, the Vaccronbach equation, the one-tit test, in order to reach the required results, the independent testing of two independent samples: to test the difference between the mean of the upper and lower scores of the trend scale, Extraction of differences between males and females at the level of trends. After the analysis of the data statistically the following results were obtained:

1- the trend of students of the second phase in the Department of History at the Faculty of Education - Ibn Rushd - University of Baghdad is a positive direction towards the subject of sychology

2-There are no differences between males and females in the direction towards the subject of psychology

.

Key words: The direction towards psychology, Students of Faculty of Education - Ibn Rushd

مشكلة الدراسة:-

تكمن مشكلة البحث في أهمية التعرف على طبيعة أتجاهات الأفراد نحو موضوعات أو مواقف مختلفة ، وعليه يمكن القول في المجال التربوي بان اتجاهات الطلاب نحو الاستراتيجية او المناهج او غيرها تؤدي دوراً هاماً في الاقبال عليها او الاحجام عنها اعتماداً على مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال.

(حجازي ،٢٠٠٨: ٧٨)

وعلى الرغم من أهمية الموضوع الحالي نجد أن الكثير من الباحثين لم يتناولوا هذا الموضوع بالقدر الكافي من الأهتمام ، من خلال عمية جمع المعلومات والمصادر من قبل الباحثة التي لها علاقة بموضوع بحثها ، وقد لمست الباحثة من خلال تدريسها في الجامعة ، أن طلبة الجامعة ولاسيما طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ في كلية التربية

– أبن رشد – جامعة بغداد يرون أن مهنة علم النفس مهن غير ملائمة للطلبة وما زال الأعتقاد سائداً بأن علماء النفس هم أشخاص يصعب التعامل معهم كأفراد ، وأن نظرة الطلبة الى هذه المادة تركز فقط على السلوك المضطرب للأفراد وعلى علاج الأضطرابات النفسية والأنفعالية ، حيث يجهل الكثير من الطلبة أدار ومهام المتخصص النفسي والطبيب النفسي والفيلسوف ، أذ أكدت الكثير من نتائج الدراسات السابقة على أهمية دراسة الأتجاهات نحو مادة علم النفس كدرسة (التل ، ١٩٩١ : ٦٩-٩٣) ، ودراسة (كمال ، ١٩٩٧: ٨٥) ، ودراسة (كاظم والمعموري ، ٢٠٠٤: ٩- ٣٥) .

وعليه تتجسد مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات الأتية ؟

١- ماهي أتجاهات طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ – كلية التربية – أبن رشد جامعة بغداد نحو مادة علم النفس .

٢-هل هناك فروق بين الجنسين لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ – كلية التربية – أبن رشد – جامعة بغداد في الأتجاه نحو مادة علم النفس

أهمية البحث :-

يستمد البحث اهميته من التربية نفسها لان التربية الحديثة تركز على فهم متطلبات الطلبة وعلاقتهم بالمواد التي يدرسونها فضلاً عن حاجاتهم النفسية ورغباتهم لتوطيد دعائم البناء التربوي على اسس سليمة والنهوض بهم في عمل جديد يواكب عملية التقدم العلمي والفني ، أذ يشير بياجيه الى ان الهدف الرئيسي للتربية هو تكوين أفراد قادرين على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلته الاجيال المنصرمة .

(Lowen feld,1983:p350)

وعليه فالتربية الحديثة تسعى الى تحقيق نمو الانسان نمواً متوازناً ومتكاملاً من جميع الجوانب ولا يمكن ان يتحقق ذلك الا من خلال المواد الدراسية جميعها والتي تتكامل بشكل متوازن ومن هنا ياخذ علم النفس دوره بوصفه جزءاً من المواد الدراسية التي يسعى لتكامل نمو الفرد نمواً يتفق وقدراته الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية . (البسيوني، ١٩٩٠: ١٦٠)

ويعد علم النفس علم كل فرد يسير على الأرض يحمل أعباء ذاته وشخصيته وطموحه ، وتاريخه السابق واللاحق ، حيث يعد علم النفس قائمة عهد جديد للدخول في اعز كائن على وجه الارض وهو الأنسان ، حيث أهتم علم النفس بدراسة الأنسان ومكوناته النفسية على أعتبار أنها انتاج لتفاعل مكوناته البيولوجية والجسمية والأجتماعية لأظهار أي سلوك ، لذا فان الاهتمام بعلم النفس يشكل ملحاً حضارياً لامة لأن هذا العلم لم تعد تذكر وجوده أية أمة ولا تكرس له الأمكانات لكي ينمو ويتطور ، وهو علم ضروري لأنه يساعد على فهم أسباب السلوك الأنساني ، لتعقد البيئة والمتغيرات المحيطة ، والعلاقات بين الناس ، حيث هناك ضرورة ملحة لان تعطى هذه الاهمية لدراسة علم النفس ، كما يعد علم النفس ضروري لأنه يزودنا بطرق فهم أنفسنا ، ويصف لنا وصفات تساعدنا على فهم المشاكل التي لا نستطيع البوح بها للأخرين لسبب من الأسباب ، أي زيادة قيمة الأنسان فأنه عن طريق فهم الأنسان يتحول من أنسان خام الى أنسان مصنع ذا قيمة ثمينة . (قطامي ، عدس ،٢٠٠٥)

فضلاً عن ان الدراسات والبحوث في مجال علم النفس قليلة ومحدودة خاصة في علاقتها بالاختصاصات المجاورة والعلوم الاخرى وعليه يحتاج هذا المجال الى المزيد من الاهتمام في مجتمعنا ، هذا من جانب ومن جانب اخر يتناول البحث الحالي موضوع يستاثر باهمية خاصة في المجتمعات التي تمر بتغيرات سريعة من الجوانب الثقافية والاجتماعية والديموغرافية ، او التغيرات التي تطرأ على المجتمعات بسبب الحروب او الازمات التي تتعرض لها وتمتاز بحدتها وشمولها لكل جانب من جوانب الحياة المادية والاجتماعية ، ولعل اشد هذه التغيرات ما يصيب الاتجاهات والقيم. (مليكة ،١٩٥٩: ٢٢٣) وهو ما يتماثل ما تعرض له مجتمعنا العراقي خلال العقود الماضية وان اهمية الاتجاهات تاتي من تعانق موضوعها مع موضوعات النمو المتكامل والوعي لشخصية الفرد .

ونظراً لاهمية الاتجاهات فان دراستها اصبحت تشغل حيزاً واسعاً في الكثير من الدراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية وفي العديد من المجالات التطبيقية كالتربية والتعليم والفنون والصحافة والعلاقات العامة والادارة والتدريب الاداري

واساس العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق اهداف العمل فيها ، واضعاف الاتجاهات المعيقة ، ان تراكم الاتجاهات في ذهن الفرد وزيادة اعتماده عليه تحد من حريته في التصرف وتصبح أساليب سلوكية روتينية متكررة ويسهل التنبوء بها ، وسبب الاهتمام بالاتجاهات واتجاهات الطلبة خصوصاً هو اثرها في توجيه السلوك أذ تنهض بدور أساسي في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة والاتجاهات بمثابة عوامل سلوكية مكتسبة يحصل عليها الفرد من خـــلال احتكاكه بمؤثرات خارجية حضارية وتعليمية ودينية واقتصادية واجتماعية.

(ابوجادو،١٩٢:٢٠٠٠)

وتاتي مهمة التعليم كونه يسهم مساهمة فعالة في خلق الاتجاهات واكتسابها وتوجيهها الاتجاه الصحيح وعليه يكون دور المدرس في تربية الطلبة هو تكوين الاتجاه الايجابي لديهم بدلاً من حشو اذهانهم بالكثير من المعلومات التي لا فائدة منها فيصبح دور المدرس منصباً نحو بناء وتكوين الاتجاه العلمي السليم والتفكير في حل المشكلات التي تعترض حياتهم ، أذ يشكل الطلبة جزءاً مهماً من القاعدة الاساسية التي يرتكز عليها بناء المجتمع وتطوره ، فالشباب طاقة المجتمع ، لذا ينبغي العناية بهم واستثمار طاقاتهم في نواحي أيجابية بدلاً من أهدارها في سبل شتى غير ذي فائدة ، وهم عماد المجتمع الذي يعول عليهم في بناء المجتمع، حيث تلعب الأتجاهات دوراً مهماً في التعليم ، فالاتجاه الايجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه ، والاتجاه السلبي نحو الموضوع يعيق تعلمه ، فضلاً الى ان الافراد الذين لديهم اتجاهات أيجابية نحو موضوع معين يكون اداؤهم في ذلك الموضوع افضل من اداء الأفراد الذين لديهم أتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع .

وبناءاً عليه فان اهمية البحث تتلخص في النقاط الاتية :-

١- تناول البحث متغير مهم من متغيرات الشخصية الا وهو متغير الاتجاه الذي يرتبط وبشكل مباشر بالتكيف الاجتماعي للفرد وبالتالي التكيف الدراسي له .

٢- استهدف البحث جزء من طلبة الجامعة وهم عماد المجتمع ومعينه الذي لاينضب.

٣ – يوفر أداة تقيس الأتجاه نحو مادة علم النفس لطلبة قسم التاريخ ، مبنية على أسس ومعايير علمية وفق الخطوات والمقاييس النفسية لبناء الأختبارات ومرعية للخصوصية الأجتماعية والثقافية والدينية للبيئة العراقية .

٤– يظهر البحث الحالي جانباً من ثقافة المجتمع خاصة الوسط الجامعي وما فيه من وجود لسمة الأتجاه نحو علم النفس.

٥– يمكن لنتائج البحث الحالي أن تشكل أضافة معرفية في ميدانيين هما الأتجاهات ، وعلم النفس .

٦– أن دراسة (الأتجاهات) وتأثيرها الأيجابي السلبي على تفاعل الطلبة بشكل عام والسلوك الأجتماعي بشكل خاص ذات أهمية تلتقي مع ما تهدف اليه المؤسسات التربوية في أحداث نمو مرغوب فيه في شخصية طلبة المرحلة الجامعية بشكل يتناسب مع الجوانب العقلية والنفسية لدى الأنسان الذي يسهم فعلاً في خدمة مجتمعه وتطوره .

٧– قلة البحوث والدراسات العراقية والعربية في هذا المجال وعلى حد علم الباحثة وأطلاعها لم تعثر على دراسات عراقية أو عربية تناولت موضوع الأتجاه نحو علم النفس لدى طلبة كلية التربية – أبن رشد.

حدود البحث :–

يتحدد البحث الحالي بما يلي :–

١–طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ في كلية التربية – أبن رشد (الدراسة الصباحية).

٢– العام الدراسي (٢٠١٧– ٢٠١٨) .

أهداف البحث :–

أستهدف البحث الحالي ما يلي :–

١– تعرف أتجاه طلبة كلية التربية – أبن رشد – جامعة بغداد نحو مادة علم النفس .

٢– تعرف الفرق بين الجنسين في أتجاه طلبة كلية التربية أبن رشد نحو مادة علم النفس.

تحديد المصطلحات:-

اولاً :- الأتجاه:- عرفه

١- الدّيب (١٩٩٧) بأنه : استعداد أو تهييء عصبي خفّي متعلم منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة . (الدّيب، ١٩٩٧، ٢٣١).

٢-فرج (١٩٩٩):- بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد أو الأستجابة التي يبديها أزاء شيء أو قضية معينة أما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرات معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية. (فرج ، ١٩٩٩: ٤٠) .

٣- الحيلة (٢٠٠١) :- ((بأنه عبارة عن نزعات تؤهل الفرد للأستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة تؤلف فيما بينها نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة . (الحيلة ، ٢٠٠١ : ٣٦٧)

٤- (Wade&Tavris (٢٠٠٥، :-بأنه " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة .تؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة ".

(Wade&Tavris2005:P200)

٥-وعرفه عامر (٢٠٠٨):- بانه حالة وجدانية قائمة وراء راي الشخص او أعتقاده في ما يتعلق بموضوع معين ، من حيث الرفض او القبول ، ودرجة هذا الرفض او القبول. (عامر ، ٢٠٠٨: ١٩٧)

التعريف النظري :- تعرف الباحثة الأتجاه تعريفاً نظرياً بأنه " نزعة أو ميل الفرد نحو فكرة أو شخص أو موضوع ما ، ويستجيب لها أما بالقبول أو الرفض وبدرجات متفاوتة "

التعريف الأجرائي : مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب للموضوعات والآراء والقضايا والمواقف المختلفة المتضمنة في عبارات المقياس ، والتي تعبر عن أرائه ومعتقداته وأفكاره وموقفة تجاه علم النفس "

الفصل الثاني :- الأطار النظري-

الأتجاهات:-

(مفهومها ، مكوناتها ، خصائصها ، وظائفها ، الأطر النظرية)

طبيعة الأتجاهات :-

يقصد بالأتجاه ، كما يحدده جوردن البورت :- حالة من الأستعداد العقلي والعصبي التي تنتظم أو تتكون خلال التجربة والخبرة التي تسبب تأثيراً موجهاً أو دينامياً على أستجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الأتجاه .

أما بوجاروس : فأنه يعرفه بأنه نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية ، تصبح هذه النزعة قيمة أيجابية أو سلبية ، حيث أن الأتجاه هو الذي يحدد أستجابة الفرد لمثيرات البيئة الحارجية ، فألأتجاه يكمن وراء السلوك أو الأستجابة التي نلاحظها ، فالشخص الأمريكي الأبيض الذي يمتلك أتجاهاً عدوانياً نحو الزنوج يستجيب ، عندما يلتقي بشخص زنجي ، أستجابة تختلف عن أستجابة الشخص الذي لا يمتلك مثل هذا الأتجاه ، ونحن جميعاً نمتلك أتجاهات متعددة نحو زملائنا وأصدقائنا وغير ذلك من الأشياء الموجودة في البيئة ، وقد تكون أتجاهاتنا هذه أتجاهات ودية أو عدوانية ، وقد تكون تعبيراً عن الأهتمام والأيجابية ، وقد تكون لامبالاة ، أو عن الأحترام أو الأحتقار ، وقد تكون تعبيراً عن توكيد الذات أو عن الخضوع ، وعلى ذلك فهناك أتجاهات نحو الديمقراطية ، ونحو الأشتراكية ونحو الرأسمالية ونحو الدين ونحو الصهيونية وغير ذلك ، فألأتجاه يجعل الفرد يفكر بطريقة معينة ويسلك بطريقة معينة ، فالأتجاه يتضمن أستجابات تعلمها الفرد نتيجة للخبرات السابقة ، خبرات الثواب والجزاء والمكأفأة ، أو خبرات العقاب والألم والفشل والأحباط ، خبرات فشل أو نجاح ، رضا أو ألم ، سعادة أو حزن ...الخ .

وليس من الضروري أن تكون جميع الأتجاهات نتيجة للخبرة الشخصية بموضوع الأتجاه ، فقد يكون للفرد أتجاهاً ما لأنه هو الأتجاه السائد في المجتمع الذي يعيش فيه .

وتبعاً لمدرسة التحليل النفسي فأن الأتجاهات وغيرها من القيم والمثل والمعايير الأجتماعية تكون مفهوم الذات الوسطى التي هي مبدأ الواقع ، ومستودع الأخلاق والقيم الأجتماعية .

مكونات الاتجاهات:

إن الاتجاهات نتاج اجتماعي ثقافي (من تنشئة اجتماعية وتفاعل اجتماعي وخبرات سابقة...) فضلاً عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعه، وللاتجاهات مكونات ثلاثة رئيسة هي:

١- المكون العاطفي (الانفعالي) : يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية ما ، أو قيمة معينة، أو موضوع ما، إما في إقباله عليه أو نفوره منه، أي قد تكون الاستجابة سلبية أو إيجابية وهذا يرجع إلى الجانب العاطفي لكل إنسان ، وأحياناً يكون هذا الشعور غير منطقي، فالقبول أو الرفض، والحب أو الكره قد يكون دون مسوغ واضح أحياناً.

٢- المكون المعر في: يشير إلى المعلومات والحقائق والمعارف والأحكام والمعتقدات والقيم والآرإ التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحاً أكثر، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الا جتماعية مثلاً قد يملك بعض المعلومات عن طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.

٣-المكون السلوكي : يتمثل في استجابة الفرد اتجاه موضوع الاتجاه بطريقة ما، قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يعود إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها هذا الفرد ، وتتباين هذه المكونات الثلاثة، من حيث درجة قوتها وشدة شيوعها واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن مسألة ما(المكون المعرفي) لكنه لا يشعر برغبة أو ميل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حيالها(المكون السلوكي)، وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفانٍ عاطفي تجاه موضوع ما (المكون الانفعالي) على الرغم من أنه لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع(المكون المعرفي).

وعليه فإن أي مكون من المكونات الـ ثلاثة السابقة قد يطغى على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه نحو موضوع ما. (نشواتي ، ١٩٨٣: ٤٧٢)

خصائص الأتجاهات :-

يمكن تحديد خصائص الاتجاه بما يأتي:

١. أنها مكتسبة ومتعلمة فهي تتشكل نتيجة لخبرات التي يكتسبها الفرد من تفاعله مع البيئة.
٢. تنطوي على علاقة معينة بين الفرد أو شيء أو موقف ما في البيئة وهي تعكس نوع تلك العلاقة.
٣. تتعدد وتتنوع لدى الفرد الواحد باختلاف الأشياء أو المواقف .
٤. تتسم بالثبات والاستقرار النسبي إي أنها قابلة للتغير تحت ظروف معينة .
٥. يغلب عليها طابع الذاتية أكثر من طابع الموضوعية لدى الأفراد .
٦. تكون خاصة أو عامة بمعنى قد تكون محددة تتصل بموقف أو شيء خاص أو قد تكون عامة تتصل بموقف أو شيء عام أو شامل .(الداهري والكبيسي ،٢٠٠٠،ص١٢٣)(مرعي وبلقيس،١٩٨٢،ص١٨٥)

وظائف الأتجاهات:-

تقوم الاتجاهات بوظائف متعددة في حياة الفرد، حيث تساعده على التكيف في مجتمعه بعاداته وأعرافه ونظمه وضمن مؤسساته، وتقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، كما أ نها تساعد الفرد على اتخاذ القرارات في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم فهي تنظم سلوكه ومعرفته وانفعالاته ضمن مجتمعه، ومن أهم هذه الوظائف:

١- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره .
٢- ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
٣- تنعكس الاتجاهات في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ضمن مجتمعه. (زحيلي، ١٩٩٣: ص٤٢- ٤١) .

النظريات التي فسرت الاتجاه:-

هناك عدة نظريات تفسر تكوين الاتجاهات وقد قام الباحثون بتناول أربعة منها وكما يأتي:

أولا- نظرية التحليل النفسي:

وترى إن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده الدور الذي تقوم به هذه الأشياء في خفض التوتر الناشيء عن الصراع الداخلي بين الغرائز والقوانين الاجتماعية إذ يتكون اتجاه قبول نحو الأشياء التي خفضت التوتر كما قد يتكون اتجاه نحو رفض الأشياء التي تعوق أو تمنع خفض التوتر وتؤكد هذه النظرية إن للاتجاهات دورا فاعلا في تكوين الأنا (Kiesler,Others،1982: p301)

ثانيا- وجهة النظر السلوكية:

إذ تؤكد نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر اللتان تعتمدان على مبدأ التعزيز الذي على أساسه يقوم تعلم الاتجاه . فالاتجاهات التي يتم تعزيزها تزيد احتمال حدوثها أكثر من التي لا يتم تعزيزها.

ثالثا- وجهة النظر المعرفية:

تفسر هذه النظرية عملية تكوين الأتجاه بناءاً على تنظيم الفرد لمعلوماته الخاصة عن موضوع الأتجاه وأعادة تنظيم البنى المعرفية الخاصة به في ضوء المعلومات المستجدة غن موضوع الأتجاه .

(أبو جادو ، ١٩٩٨: ٢)

رابعا- نظريات التعلم الاجتماعي:

تفسر هذه النظريات عملية تكوين الأتجاه وفقاً للمحاكاة والملاحظة والتقليد ومنها ...

١- نظرية باندورة (Banduatheory):- ترجع هذه النظرية الى (البرت باندورة الذي يفسر عملية تكوين الأتجاه وفقاً لعملية التعلم بالملاحظة ، فعندما نلاحظ شخصاً بطريقة معينة ويلقى أثابة على سلوكه ، فمن المحتمل جداً أن يقوم بتكرار هذا السلوك ، أما أذا أتبع سلوك ما بعقاب فالأحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراراه أو تقليده. (أبو جادو ، ٢٠٠٠: ٢٣)

٢- نظرية هوفلاند (Hovland) :- يؤكد هوفلاند (Hovland) على ثلاث متغيرات لها دور مهم في تعلم الأتجاهات الجديدة وهي الأنتباه والفهم والتقبل ، ولكي يحدث التعلم لا بد أن يكون الفرد قد أنتبه الى الرسالة وفهمها وتقبلها فضلاً عن وجود الحوافز ، وقد تكون الحوافز في صورة حجج أو أسباب تبرر قبول الرأي الجديد أو تعطي معلومات تثير التوقعات لظواهر مشجعة كانت مرتبطة بدعم أثابة أو أحسان (Warren,1973 : 155) .

قياس الاتجاه :-

يمكن قياس الاتجاه بأكثر من طريقة ومن أهم مقاييس الاتجاه هي:-

١. طريقة المقارنة الزوجية: صمم عام ١٩٥٧ بهدف قياس المعنى السايكولوجي للمفاهيم وانتشر استعماله لقياس الاتجاهات منذ عام ١٩٦٧ انتشارا واسعا (الياس،١٩٩٥،ص٥٠).

٢. طريقة جتمان :-وتتمثل في قياس الاتجاه بإطار فقرات وإمامها قبول أو رفض استجابة (نعم،لا) إي إن المفحوص عندما يقبل الفقرة(١) فأنه سيوافق على الفقرات الأخرى (االداهري والكبيسي،٢٠٠٠،ص٨١).

٣. طريقة بوجاروس (مقياس البعد الاجتماعي) :-يحتوي على وحدات أو عبرات تمثل بعض المواقف الحية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس موقف الفرد من جنس أو شعب معين. (ملحم،٢٠٠٠،ص٣٦٢)

٤.طريقة ليكرت :تعد أوسع طرائق انتشارا لبناء مقاييس الاتجاهات وتسمى بطريقة التقديرات التراكمية لان درجة الفرد على المقياس هي مجموع تقديراته لجميع عبارات المقياس وتتميز الفقرات باستخدام هذه الطريقة بانقسامها إلى نصفين الأول يحتوي الفقرات الايجابية ،والثاني يحتوي على الفقرات السلبية وأمام الفقرات البدائل قد تكون ثلاثة أو أربعة أو خمس ويطلب من الفرد إن يضع إشارة على درجة تدرج المقياس. (الياس،١٩٩٥،ص٨٤)

٥. طريقة ثرستون:- وهي تقيس الاتجاهات نحو عدد من الوحدات ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبرات، لكل منهما وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة

للمقياس ككل (الداهري والكبيسي،٢٠٠٠،ص٢٥).وقد استخدم الباحثون طريقة ليكرت في قياس اتجاهات الطلبة نحو علم النفس للأسباب الاتية:

١. أنها الأكثر انتشارا في قياس الاتجاهات.
٢. احتواء المقياس الحالي على فقرات سلبية وموجبة وهذا يتفق مع طريقة ليكرت.
٣. فيها حرية أكثر للمستجيب في اختيار البديل المناسب.

العوامل المؤثرة في الاتجاهات:-

١.العوامل الحضارية، وهي كثيرة ومتنوعة منها المسجد والمدرسة مما يحتم على الفرد التميز نحو واحدا منها.

٢.الأسرة : يتأثر الطفل في بدايات حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والديه وإفراد أسرته نحو موضوعات معينة أو أشخاص أو إعمال مما يؤدي إلى اكتسابه لها أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم .

٣.الفرد نفسه: تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال مايكتسبه منها من ميول واتجاهات.

٤.الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين فيه تلعب دورا هاما في تكوين الاتجاهات سلبا أو إيجابا، فالعمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي لدى الفرد في حين العمل الذي يتبع بعقاب يؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي عنده.

٥.الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تنشأ مع التطور الذي يمر به المجتمع .

٦.تلعب الحاجات الفسيولوجية وإشباعها دورا هاما في تكوين الأتجاهات سلبا أو إيجابا . (عبد الله ،١٩٩٦،ص٤٧)

الدراسات السابقة :-

أولاً :- الدراسات العربية :-

١- دراسة التل (١٩٩١):- أجريت هذه الدراسة في الاردن بجامعة اليرموك ، واستهدفت التعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس والكشف عن الفروق بين الجنسين في الأتجاه نحو علم متكون من (٤٥) فقرة طبقت على عينة الدراسة

وأستعمل معامل الأرتباط بيرسن والاختبار التائي لعينة واحدة ، ولعينتين مستقلتين والنسبة المئوية ، وأظهرت النتائج أن هناك أثر دال احصائياً لتدريس مقرر علم النفس التربوي على اتجاهات عينة الدراسة ، حيث أصبحت أتجاهاتهم اكثر ايجابية، كما أن للأناث متوسطات أعلى من الذكور على جميع الأبعاد التي تقيس الاتجاه نحو علم النفس. (التل ، ١٩٩١ : ٦٩-٩٣) .

٢- دراسة كمال (١٩٩٧) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة قطر ، وأستهدفت الى التعرف على كشف طبيعة اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس في ضوء عدد من المتغيرات ، الجنس ، التخصص ، دراسة علم النفس (الرغبة والميل) ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) طالب وطالبة في كليات جامعة قطر ، وقد صمم الباحث اداة تتكون من (٥٠) فقرة ، طبق على الدراسة ، وأستعمل الباحث معامل أرتباط بيرسون والأختبار التائي ، واظهرت النتائج أهمية علم النفس ، الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس ، الأستمتاع بعلم النفس. (كمال ،١٩٩٧: ٨٥)

٣- (دراسة كاظم والمعموري (٢٠٠٤)

اجريت هذه الدراسة في عمان بجامعة السلطان قابوس ، واستهدفت الى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو مجال علم النفس ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة ، وصمم الباحثان اداة مقياس تتكون من (٦٨) فقرة طبق على عينة الدراسة ، وأستعمل معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومعامل أرتباط سبيرمان ، وأظهرت النتائج ، هناك اتجاه أيجابي لطلبة الجامعة نحو علم النفس ، هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة ولصالح الذين درسوا مقررات التراكمي . (كاظم والمعموري ، ٢٠٠٤ : ٩-٣٥)

الدراسات الأجنبية :-

- دراسة (Guset 1948)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة ، وأستهدفت الى معرفة اتجاهات الجمهور العام نحو الاخصائي النفسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) فرداً في أربع

مناطق مختلفة في الولايات المتحدة ، حيث صمم الباحث اداة تكونت من (٢٠) فقرة واستعمل الوسط المرجح والنسبة المئوية ، وأظهرت النتائج ، أن معظم أفراد العينة لهم اتجاه أيجابي نحو علم النفس ، الا انهم يظهروا نفس الاتجاه عند سؤالهم عن نوع المهنة التي يفضلونها لابنائهم في المستقبل .

(Guset, 1948: p123-118)

موازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية أستنتجت الباحثة ما يأتي :-

١-.جاءت الدراسات السابقة منسجمة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف إذ حاولت التعرف على اتجاهات الطلبة نحو علم النفس

٢-.اختلفت الدراسة السابقة من حيث حجم العينة ففي دراسة التل ، ١٩٩١ كانت (١٠٨) ودراسة كمال، ١٩٩٧ كانت (٣٣٥) طالب وطالبة ودراسة كاظم والمعموري ،٢٠٠٤ كانت (٢٦٠) طالب وطالبة ودراسة Guset،1948 كانت (٣١١) فردا العينة ، أما الدراسة الحالية فقد بلغت العينة (٥٨) طالب وطالبة.

٣-.إن المنهج المستعمل في جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية هو المنهج الوصفي .

٤-.اتخذت الدراسات السابقة جميعها الذكور والإناث ميدانا لها والدراسة الحالية سلكت المسلك ذاته .

٥-.أجريت الدراسات السابقة على المرحلة الجامعية كدراسة (التل،١٩٩١) و(كمال،١٩٩٧) و(كاظم والمعموري ،٢٠٠٤) ودراسة واحدة اتخذت الجمهور العام من الأفراد وهي (دراسة Guset،1948) واتخذت الدراسة الحالية المرحلة الجامعية ميدانا لها .

٦-.تشابهت أداة البحث للدراسات السابقة في بناء المقاييس وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة ببناء مقياس يتلاءم مع طبيعة الدراسة .

إجراءات البحث:-

لتحقيق أهداف البحث فلابد من تحدِّيد مجتمع البحث واختبار عينة ممثلة له وإعداد أداة البحث فضلاً عن انتقاء الوسائل لأحصائِّية المناسبة لمعالجة البيانات ، ولأجل إلايِّفاء بمتطلبات البحث وتحقِّيق أهدافه، فقد اتبعت الباحثة إلاجراءات الأتية :-

أولاً:- مجتمع البحث :- لغرض اختيِّار عينة البحث، فقد تم تحدِّيد مجتمع البحث المتمثل بطلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ في كلية التربية أبن رشد – جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ م ، وقد بلغ حجم مجتمع البحث (٨٤) طالباً وطالبة موزع بحسب الجنس والمرحلة والجدول (١) يبين حجم مجتمع البحث الأصلي المؤلف من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية / أبن رشد – جامعة بغداد الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ موزع بحسب الجنـس والمرحلـــــــــــــة

الجدول (١)

حجم مجتمع البحث الأصلي المؤلف من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية / أبن رشد جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ موزع بحسب الجنس والمرحلة

الجنس / المرحلة	ذكور	أناث	المجموع
الثانية	٢٢	٦٢	٨٤

ثانياً :- عينة البحث:- تكونت عينة البحث الحالي من (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية لقسم التاريخ في كلية التربية –أبن رشد / جامعة بفداد موزعين بواقع (١٤) ذكور، و(٤٤) أناث والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:-

جدول رقم (٢)

عينة البحث موزعين بحسب الجنس والمرحلة

الجنس	ذكور	أناث	المجموع
المرحلة الثانية	١٤	٤٤	٥٨

٣-أداة البحث :-

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلبت الحاجة الى وجود أداة تقيس أتجاه طلبة قسم التاريخ نحو مادة علم النفس ، ولعدم توفر مثل هكذا أداة ، عمدت الباحثة لبناءها وضمن المعايير السيكومترية ، ومن أجل ذلك تم أتباع الخطوات التالية :-

١-أ- جمع وصياغة فقرات المقياس :-

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات بناء الأداة ، وذلك لأن قياس الأتجاه يتطلب تحديد مفهومه تحديداً واضحاً ، لذا فقد تمت الأستفادة من بعض الأدبيات التربوية والنفسية خاصة ماورد في الأطار النظري ، وذلك لتحديد مكونات الاتجاه نحو مادة علم النفس ، ولتحقيق هذا الغرض فقد تم تطبيق استبيان استطلاعي مفتوح على عينة بلغت (١٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية ، حيث تم سحبهم بشكل عشوائي بواقع (٧) طلاب و (٧) طالبات ، وتضمن الاستبيان المفتوح سؤال واحد حول وجهة نظر الطالب (ايجابياً أو سلبيا) نحو مادة علم النفس من خلال الاجابة عن السؤال المفتوح (ما هي وجهة نظرك في مادة علم النفس أظهر الجوانب الأيجابية والسلبية) ، وبعد الأجابة عن السؤال المفتوح ، تم جمع الأستبيانات من الطلبة ، ومن ثم العمل على فرزها وتبويبها ثم تحليل محتوى أجابات الطلبة المتنوعة نحو مادة علم النفس ، وبعد ذلك تم التوصل منها الى صياغة عدد من الفقرات التي تعبر عن أراء الطلبة نحو مادة علم النفس ، فضلاً عن مراجعة عدد من الأدبيات التي في ضوءها تم صياغة وتعديل عدد من الفقرات المعدة للقياس ، حيث أصبح عدد الفقرات التي تضمنها المقياس بصورته الأولية (٤٥) فقرة ، حيث تم مراعاة الشروط التالية عند صياغة هذه الفقرات :-

- صياغة الفقرات بلغة الحاضر.
- تجنب الفقرات التي تشير الى الحقائق .
- أن تثير المجيب (الطالب) بحيث تدفعه للأجابة بشكل صريح (الزوبعي ، ١٩٨١: ٦٩).

صيغ عدد من الفقرات بأسلوب الأيجاب والأخرى بالسلب ، حيث كان عدد الفقرات التي صيغت بالصورة الأيجابية (٢١) ، أما التي صيغت بالصورة السلبية فكانت (٢٤)

فقرة ، ويمثل هذا الأجراء أحد الشروط المطلوبة في بناء المقياس المصمم حسب طريقة (ليكرت) (Edward,1957;13) ، أما بخصوص بدائل الأستجابة للفقرات ، فقد وضعت امام كل فقرة

خمسة بدائل هي :-(موافق جداً، موافق، لا رأي لي ، غير موافق ، غير موافق جداً)

تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط والأحصاء في كلية التربية/ أبن رشد / جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٧ -٢٠١٨

ب- المقياس بصيغته الأولية :-

بعد عرض المقياس على لجنة المحكمين ، فقد تم أعادة توزيع فقراته بتحديد تسلسلات جديدة للفقرات لكي لا يتأثر المستجيب (الطلبة) بنمط الفقرات السلبية والأيجابية ، ولقد بلغت فقرات مقياس الأتجاه نحو مادة علم النفس بصيغته الأولية (٤٥) فقرة .

ج- اعداد تعليمات المقياس :-

ان تعليمات المقياس تعد الدليل الذي يشترشد به المستجيب في أثناء اجاباته عن فقرات المقياس ، لذا تم الاخذ بنظر الاعتبار ان تكون التعليمات سهلة وواضحة ، وقد تم التاكيد على ضرورة أختيار بديل واحد فقط من البدائل الخمسة الخاصة بكل فقرة من فقرات المقياس وان يكون هذا البديل يعبر عن مشاعر وأفكار وسلوك المستجيب (الطالب) فعلاً ، كما أن أجاباته هي لأغراض البحث العلمي فقط ، لذا فلا داعي لذكر الأسم .

د- وضوح التعليمات وفهم فقرات المقياس :-

بعد أن تم وضع تعليمات الأداة وتوزيع الفقرات عشوائياً وفق تسلسل جديد لجميع فقراته ، فقد تم تطبيق المقياس بصيغته الأولية على طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ وبلغ عددهم (١٤) طالباً وطالبة ، حيث تم سحبهم عشوائياً ، وذلك للتثبت من مدى وضوح التعليمات للأجابة عن فقرات المقياس من قبل الطلبة ومدى وضوح الفقرات من جيث المعنى والصعوبات التي يمكن أن تواجه الطلبة لتلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية ، فضلاً عن تحديد الزمن المستغرق في الأجابة عن فقرات الأداة .

ولقد طلب من الطلبة قراءة تعليمات الأجابة عن الأداة وقراءة كل الفقرات والأجابة عنها بدقة وموضوعية وأبداء ملاحظاتهم حول وجود أية صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الأجابة أو صياغة الفقرات أو طريقة الأجابة وبعد مناقشة الطلبة حول ذلك ، ومراجعة استجاباتهم أتضح أن فقرات المقياس واضحة لجميع طلبة العينة ، كما بلغ متوسط الزمن المستغرق في الأجابة عن المقياس حوال (٢٥) دقيقة .

- التحليل المنطقي Logical Analysis:

أشار أيبل إلى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من صدق أداة القياس هو أن تعرض ألأداة على مجموعة من الخبراء لتقدير مدى كونها ممثلة للصفة المراد قياسها .

(Ebel, 1972: 555)

وفي ضوء ذلك فقد عرضت الباحثة الفقرات بصيغتها الاولية، والتي بلغ عددها (٤٥) فقرة (الملحق/٢) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس (الملحق/٣) متضمناً إيجازاً عاماً لمفهوم الاتجاهات لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرة والحكم على مدى ملائمة الفقرات للسمة المقاسة ومدى مناسبتها للبدائل الإجابة وإجراء مايرونه مناسباً من تعديلات على الفقرات فضلاً عن تحديد مدى وضوح كل فقرة من الفقرات ، وبعد جمع أراء المحكمين وتحليلها باستعمال مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين أراء المحكمين من حيث صلاحية الفقرات عند مستوى دلالة(٠,٠٥) أظهرت النتائج إن اغلب فقرات المقياس صالحة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) ،باستثناء (٩) فقرات كانت قيمها المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية التي ذكرت وكما موضح في الجدول(٣) .

جدول (٣)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات الاتجاهات

قيمة مربع كاي الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)

أرقام الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤٠	١٠	%١٠٠	٠	%٠	١٠	دالة للموافقين
٢، ٧، ٩، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٣٧.	٨	%٩٠	٢	%١٠	٨، ٠٦	دالة للموافقين
٢٩، ٣٠، ٣٤ ، ٣٩، ٤١، ٤٢ ، ٤٣، ٤٤، ٤٥.	٣	%١٥	٧	%٨٥	٧،٣٢	غير دالة للموافقين
مجموع المحكمين	١٠					

- **حساب القوة التمييزية للفقرات:-**

تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة الفقرة على التمييز بصورة صحيحة بين المستجيبين من حيث امتلاكهم للسمة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار ولأجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١ . اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغت(٥٨) طالباً وطالبة .

٢. طبق المقياس بصورته الأولية ملحق (٢) على طلبة العينة ثم تم تصحيح الإجابات وترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة .

٣. وعلى هذا الأساس أخذت نسبة (٢٧%) من الأستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل ألمجموعة العليا و ٢٧% من الأستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات لتمثلؤ ألمجموعة الدنيا ، وقد اتبع هذا الأجراء على أساس أن هذه النسبة تقدم لنا مجموعتين بأفضل ما يمكن من حجم مناسب وتمايز أو تباين بينيما ، وليذا يعطينا هذا الأسلوب الطريقة الأفضل في تقدير القوة التمييزية للفقرة ، ولقد اشتملت المجموعتين على (٣٢) من الطلبة وتضمنت(١٦) طالباً وطالبة في كل مجموعة .

(Ahman&Marvin ,1975:83)

٤. قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس ، واعتبرت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (٢,٠٤٨) وأظهرت النتائج إن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٢٨) وكما موضح في الجدول (٤) .

جدول (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة (مؤشرات التميز) بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لمقياس الاتجاهات

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*	درجة Sig المعنوية
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
١	٢.٦٩	٠.٦٤٨	١.٨٧	٠.٩٢٨	٧.٥٦٦	٠,٠٠٠
٢	٢.٤٤	٠.٧٢٧	١.٦٠	٠.٧٨٥	٨.٠٩٦	٠,٠٠٠
٣	٢.٣١	٠.٧٤٢	١.٩٠	٠.٨٠٨	٣.٨٥٩	٠,٠٦٢
٤	٢.٤٠	٠.٦١٠	١.٥٤	٠.٧٠٣	٩.٦١٣	٠,٠٠٠
٥	٢.١٦	٠.٧١٣	١.٥٢	٠.٦٤٨	٦.٨٩٣	٠,٠٠٠

٦	٢.٢٧	٠.٦٣٥	١.٣٥	٠.٦٦٠	١٠.٣٩٦	٠,١٢٢
٧	٢.١٢	٠.٦٨٠	١.٤٩	٠.٧٧٩	٦.٣٢٧	٠,٠٨٩
٨	٢.١١	٠.٧٢٨	١.٧٩	٠.٨٢١	٣.٠٧٠	٠,٠٠٠
٩	٢.٢١	٠.٧٢٤	٢.٠٦	٠.٨٨٩	٢.١٤٤	٠,٠٠٠
١٠	٢.١٩	٠.٧١٢	١.٩٦	٠.٨٠٨	٥.٤٢٢	٠,٠٠٠
١١	٢.٠٧	٠.٦٨٠	١.٥٦	٠.٧٠١	٣.٧٨٦	٠,٠٠٠
١٢	٢.٠٤	٠.٧٠٩	١.٦٦	٠.٧٦٣	٤.٧٢٢	٠,٠٠٠
١٣	٢.١١	٠.٦٨٨	١.٦٤	٠.٧٧٩	٦.٢١٣	٠,٠٠٠
١٤	٢.٠٦	٠.٧٣٤	١.٤٥	٠.٦٨٩	٦.٢١٠	٠,٠٠٠
١٥	٢.١٩	٠.٦٩٠	١.٥٧	٠.٧٧٦	٩.٦٥٢	٠,٠٠٠
١٦	٢.٥٥	٠.٦٧٥	١.٦٠	٠.٧٦٠	٨.٢٧٩	٠,٠٠٠
١٧	٢.٣٨	٠.٧٨٧	١.٥٣	٠.٧٢٩	٧.٧٢٧	٠,٠٠٠
١٨	٢.٢٣	٠.٧٠٥	١.٤٩	٠.٧٠٤	٤.١٤٢	٠,٠٠٠
١٩	٢.٢٢	٠.٧١٥	١.٨٠	٠.٧٩٤	٧.٢٦٤	٠,٠٠٠
٢٠	٢.٢٢	٠.٦٣١	١.٥٦	٠.٧١٥	٤.٥١٥	٠,٠٠٠
٢١	٢.٠٦	٠.٦٨١	١.٦٣	٠.٧٠٥	٢.٩٠٩	٠,٠٠٠
٢٢	٢.١٣	٠.٦٨٥	١.٨٤	٠.٧٦٣	٤.٢٩٠	٠,٠٠٠
٢٣	٢.٠٨	٠.٧١٢	١.٦٩	٠.٦٥١	٤.٦٢٧	٠,٠٠٠
٢٤	٢.١٢	٠.٧٤٥	١.٧١	٠.٧٦٢	٦.٥١٢	٠,٠٠٠
٢٥	٢.٣٠	٠.٧٥٢	١.٥٥	٠.٦٦١	٥.٦٤١	٠,٠٠٠
٢٦	٢.٥٥	٠.٧٠٢	١.٦٤	٠.٧٧٥	٧.٣٠٢	٠,٠٠٠
٢٧	٢.٤٦	٠.٦٦٢	١.٦٧	٠.٦٧٠	٦.٥٥٠	٠,٠٠٠
٢٨	٢.٤٤	٠.٦٣١	١.٥٤	٠.٧٢٩	٤.١٣٩	٠,٠٠٠
٢٩	٢.٣٥	٠.٧٠١	١.٦٩	٠.٧٦٧	٥.٥٢٣	٠,٠٠٠
٣٠	٢.١٦	٠.٦٧٢	١.٧٠	٠.٨٢٣	٧.٨٤٦	٠,٠٠٠
٣١	٢.٣١	٠.٧٢٩	١.٧٠	٠.٨٦٧	٧.٣٣١	٠,٠٠٠
٣٢	٢.٢٩	٠.٦٨٤	١.٧١	٠.٨٣٢	٦.٠١٩	٠,٠٠٠
٣٣	٢.١٤	٠.٦٧٦	١.٨٣	٠.٨٢٦	٥.٦٠٣	٠,٠٠٠

٣٤	٢.٢٢	٠.٧٦٥	١.٧٨	٠.٨٠١	٤.٢٥٠	٠,٠٠٠
٣٥	٢.٣٢	٠.٦٥٣	١.٧٤	٠.٧٦٦	٤.٠٩٩	٠,٠٠٠
٣٦	٢.١٩	٠.٧٢٥	١.٨٦	٠.٨٥٩	٤.٢٣٣	٠,٠٠٠

*** القيمة التائية الجدولية تساوي (٢,٠٨٤) عند مستوى ٠,٠٥ بدرجة حرية (٣٠)**

– ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :-

لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كلّ فقرة والدرجة الكلية، وجدت الباحثة أن اغلب الفقرات ذات دلالة إحصائية.

الجدول (٥)

معاملات الارتباط لمعرفة علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات

رقم الفقرة	معامل ارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٦	٢٠	٠,٤٦٠
٢	٠,٢٩٤	٢١	٠,٤٣٣
٣	٠,٣٠٨	٢٢	٠,٤٥٠
٤	٠,٤٢٤	٢٣	٠,٣٠٠
٥	٠,٤٠٨	٢٤	٠,٤٥٩
٦	٠,٣٤٥	٢٥	٠,٣٣٤
٧	٠,٢٧٧	٢٦	٠,٤٣٢
٨	٠,٣٠٩	٢٧	٠,٤٦١
٩	٠,٤٦٢	٢٨	٠,٥٠٥
١٠	٠,٤١٢	٢٩	٠,٤٣٧
١١	٠,٣٦٦	٣٠	٠,٣٧٦
١٢	٠,٣٢٩	٣١	٠,٤٦٦
١٣	٠,٣٥١	٣٢	٠,٣٤٢
١٤	٠,٣٨٦	٣٣	٠,٥٩٥
١٥	٠,٥١٠	٣٤	٠,٤٢٤
١٦	٠,٤٠٧	٣٥	٠,٤٨٥
١٧	٠,٣٨١	٣٦	٠,٤٩٨
١٨	٠,٥٣٦		
١٩	٠,٤٨٢		

– التحليل الإحصائي:

تعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات خطوة أساسية في بناء إي مقياس لان استبعاد الفقرات الضعيفة وإبقاء الفقرات المميزة في المقياس يجعله أكثر صدقاً وثباتاً (Eble,1972, P435) ولقد استعملت الباحثة الإجراءات الآتية لتحليل فقرات مقياس الأتجاه نحو مادة علم النفس احصائياً :

أ– طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest):

– طريقة الاختبار وأعاده الاختبار Test – Retest Method :–

وتعد هذه الطريقة من أشهر طرق حساب الثبات أذ تقوم على أجراء تطبيق فقرات الأداة على مجموعة من الافراد ثم أعادة تطبيقها على المجموعة نفسها بعد انقضاء مدة زمنية ، وكما يعد ثبات الاختبار من الشروط الواجب توفرها في المقياس ليكون دقيقاَ، أن اختبار الثبات يعطي نفس النتائج اذا ما أعيد تطبيقه على ألافراد أنفسهم في الظروف نفسها. (السيد ، ٢٠٠٦ : ٣٨١) ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة مكونة من (٥٨) طالب وطالبة و بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس، ، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها ، وبعد ذلك تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٦) ، وهو معامل ثبات عالٍ . –

ب– طريقة الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي (Cronbach Coefficient Alpha): –

تعد معادلة الفاكرونباخ واحدة من العوامل التي تزود الباحث بمؤشرات جيدة حول ثبات الأداة (Nunlly,1978:230) ، وهي تشير إلى الخاصية الداخلية التي يتمتع بها الاختبار والتي تمثل االعلاقة إلاحصائية بين الفقرات، أي أنها تقيس متعيرا واحداً (عودة ، ١٩٩٢: ٣٥٤) ، وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات المستعملة في الثبات بطريقة إعادة الاختبار تم استخراج معامل ثبات مقياس الاتجاهات البالغ (٠,٨٥) وهو يعد مؤشراً جيداً على ثبات المقياس . والجدول (٦) يوضح معاملات الثبات بالطريقتين .

جدول (٦)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات بحسب الطريقة

حجم العينة	إعادة الاختبار	معادلة إلفا- كرونباخ
١٤	٠,٨٦	٠,٨٥

عرض النتائج :

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وفق أهداف البحث الحالي وكما يأتي :

الهدف الأول : التعرف على مستوى اتجاهات طلبة التاريخ حول مادة علم النفس .

من أجل تحقيق هذا الهدف طبقت الباحثة مقياس الاتجاهات على أفراد عينة البحث البالغة (٥٨) طالباً وطالبة حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة (١١٦,٢١) بأنحراف معياري قدره (١١,٣٤٦) ، بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٠٨) درجة ، وبأستخدام الاختبار التائي(T-test) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطين ، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن القيمة التأئية المحسوبة بلغت (٥,٥٠٩) هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٧) مما يدل على إن افراد عينة البحث لديهم اتجاه ايجابي حول مادة علم النفس والجدول (٧) يبين ذلك :-

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي T-test لعينة واحدة للتعرف على اتجاه طلبة التاريخ حول مادة علم النفس لدى أفراد عينة البحث

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	**درجة الحرية**	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
الاتجاهات	٥٨	١١٦,٢١	١١,٣٤٦	١٠٨	٥٧	٥,٥٠٩	٢,٠٤٨	دالة

قيمة (ت) الجدولية =(٢,٠٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ن-١=٥٧ .

والسبب في ذلك ان مادة علم النفس من المواد الجميلة جدا والمهمة كون موضوعاتها تمس الحياة الواقعية للطلاب وبالأمكان تطبيق هذه الموضوعات في حياتهم اليومية والأستفادة منها ليس فقط في المرحلة الجامعية بل في جميع مجالات الحياة ، ، وأن الطلبة فد تعرفوا على مادة علم النفس ودرسوها كمقرر، ونمت لديهم هذه النظرة الأيجابية.

الهدف الثاني : معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اتجاهات طلبة التاريخ حول مادة علم النفس تبعاً لمتغير الجنس(ذكور / إناث) .

لتحقيق هذا الهدف ولأيجاد الفروق في الاتجاهات بين الذكور والإناث استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لعينة الذكور حيث بلغ (١١٥,٩٧) بأنحراف معياري قدره (١٣,٦١٨) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث(١١٦,٤٥) بأنحراف معياري قدره (٨,٧٥٤) ، ولأختبار الفروق بين المتوسطين استخدم الباحث الاختبار التائي(T–test) لعينتين مستقلتين ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٦١) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٦) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الذكور والإناث، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

نتائج الأختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لأختبار الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات

الاتجاهات	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	٢٩	١١٥,٩٧	١٣,٦١٨	٥٦	٠,١٦١	٢,٠٤٨	غير دالة
	إناث	٢٩	١١٦,٤٥	٨,٧٥٤				

ويمكن تفسير ذلك الى الأسباب التي تناولها الهدف السابق.

الوسائل الاحصائية :

أستعملت الباحثة في تحليل البيانات وتفسيرها الوسائل الإحصائية الآتية وبالاستعانة بالبرنامج الإحصائي
(SPSS) وكالآتي:

١- نسبة الاتفاق حول صلاحية فقرات مقياس الاتجاهات ضمن إجراء الصدق الظاهري.

٢- معامل ارتباط بيرسون : لأستخراج معامل الثبات لمقياس الاتجاهات وكذلك في أجراء الاتساق الداخلي للمقياس .

٣- معادلة الفا كرونباخ : لأستخراج معامل الثبات لمقياس الاتجاهات.

٤- الاختبار التائي لعينة واحدة : لاستخراج مستوى الاتجاهات لدى افراد عينة البحث الحالي .

٥- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :لمعرفة اختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا لمقياس الاتجاهات ، وكذلك في استخراج الفروق بين الذكور والاناث في مستوى الاتجاهات.

الأستنتاجات :-

١-اتجاه طلبة المرحلة الثانية في قسم التاريخ فَي كليِّة التربِّية – أبن رشد في جامعة بغداد نحو مادة علم النفس هو اتجاه أُيجابي .

٢. إن اتجاه كل من طلاب وطالبات المرحلة الثانية فَي قسم التاريخ فيً كلِّية التربِّية – أبن رشد في جامعة بغداد نحو مادة علم النفس هو اتجاه أُيجابًي ولا فرق بين الذكور والأناث قي ذلك.

التوصيِّات :-

١-أعداد كوادر تدريسية مؤهلة لتدريس مادة علم النفس .

٢- تدريس مادة علم النفس في جميع الكليات والأقسام.

المقترحات :-

١.أجراء دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة المراحل المختلفة نحو مادة علم النفس.

٢. أجراء دراسة لمعرفة اتجاهات الأقسام الأخرى فَي كلِّية التربِّية / ابن رشد نحو مادة علم النفس.

٣. أجراء دراسة لمعرفة اتجاه طلبة جامعات أخرى نحو مادة علم النفس .

المصادر العربية :-

١-ابو جادو، صالح محمد علي(١٩٩٨) :-**.سايكولوجية التنشئة الاجتماعية** . ط١ ، عمان ،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢-أبو جادو، صالح ، محمد علي (٢٠٠٠) :-**سيكولوجية التنشئة الأجتماعية** ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣-البسيوني، محمود (١٩٥٧):- **أصول التربية الفنية** ، دار المعارف بمصر، القاهرة.

٤- التل،شادية أحمد(١٩٩١):- أتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس بنيتها وقياسها، الاردن **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات** ،المجلد ٦،العدد.٣

٦-حجازي ، تغريد (٢٠٠٨):- بناء مقياس أتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي والثاني عشر ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد التاسع ، كلية التربية ، جامعة البحرين .

٧--الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١):- **طرائق التدريس وأستراتيجياته** ، ط١، كلية العلوم التربوية الجامعية ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن .

٩-الديب ، علي محمد (١٩٩٦) :-**بحوث في علم النفس على عينات مصرية** ، سعودية ، عمانية ، القاهرة. .

١٠- الداهري،صالح حسن والكبيسي ،مجيد وهيب(٢٠٠٠) :-**المدخل في علم النفس التربوي** دار الكندي للنشر والتوزيع،.

١١–زحيلي، غسان (١٩٩٣) : اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة دمشق نحو بعض مقررات علم النفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق.

١٢– الزوبعي، عبدالجلّيل وآخرون (١٩٨١) : :**الاختبارات والمقاييس النفسّية**، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر

١٢–السيد ، فؤ اد البهي (٢٠٠٦): **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

١٣– الياس، فوزي(١٩٩٥) :–**أتجاه طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ازاء نظام الفصليين الدراسيين**.لجنة توثيق والنشر.وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان .

١٤–عامر ، أحمد محمد (٢٠٠٨):–:– **أصول علم النفس العام في ضوء الأسلام** ، دار الشروق ، عمان.

١٥–عبد الله ، معتز (١٩٩٦) : **أتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو دراستهم لعلم النفس وعلاقته ببعض سمات شخصيتهم** ، المجلد الأول ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

١٧–عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي(١٩٩٢) : –**أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية،ط٦،جامعة اليرموك**، مكتبة الكتاب، اربد، االردن.

١٩–فرج ، محمد وأخرون (١٩٩٩):– **أتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم** ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

٢٠–قطامي ، يوسف ، عدس، عيد الرحمن(٢٠٠٥) :–**علم النفس العام** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط.٣

٢٢– كمال،عبد العزيز(١٩٩٧):.اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. الكويت،**المجلة التربوية**،المجلد ١١،العدد.٤٢

٢٣– المعموري،خولة هادي وكاظم،علي هادي(٢٠٠٤):.اتجاهات جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس.**مجلة العلوم النفسية والتربوية**،مجلد ٥ ،العدد،٢١ ،البحرين

٢٤–مرعي ، توفيق ، وبلقيس، أحمد (١٩٨٢) :– **الميسر في علم النفس الأجتماعي** ، ط١ ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع .

٢٥– ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠):– **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .

٢٦– مليكة ، لويس كامل (١٩٥٩):–**قراءات في علم الاجنماعي** ، الدار القومية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٧– نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٣) : **علم النفس التربوي** ، الأردن ، دار الفرقان ، أربد ، عمان

المصادر الأجنبية :–

1–Ahman ,Stanley J.& Marvin D. Glack (1975) **Measuring and Edvaluating Educational Achivmant, Bosten**: Allyn & Baco.

2– Edwards, A. L. (1957): Techniques of Attitude Scale : Construction New York.Appleton Century Crofts

3– Ebel, R. L. (1972). Essentials.of Educational Measurement New Jersey : Printice – Hall, Inc . Englewood Cliffs

4–Guest,L(1948)."**The publics attitude toward psychology American –psychologists company**

5–Kiesler,C.A(1982)."**Acritical analysis of theoretical approaches**: Attitudchang approaches:Attitudchange " ,new York,wiley company

6–Lowen Feld .V(1983):–**Creative and Macmillan Crowth**(5thed) Macmillan .Company.New York

7–Wade,C.& Tavris,C.(2005)." **Invitation to psychology**". (3rd ed.) .Boston,MA:Addison–wesle Y. company

8–Wicker,A.w(1969): ((Attitudes versus Actions:The RelntionshipOf Verbal and Over ail Behavioral Response Sto Attitude obgects)). .**Journal.SIsues** Vol 25

.9– Warren,Neil&Marie Jahoda (1973):Attitudes England&ed

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطالبات في مادة الخط العربي والزخرفة الاسلامية

م. الاء رضا عبد الحسين

ماجستير تربية فنية

وزارة التربية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/١

البريد الالكتروني alaaruda16@gmail.com

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطالبات في مادة الخط العربي والزخرفة الاسلامية

م. الاء رضا عبد الحسين

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الى التعرف على قياس فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التربية الفنية ولتحقيق هذا الهدف صيغت فرضية صفرية ذات الاختبار الأداء المهاري البعدي . تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة موزعين على مجموعتي البحث احداهما التجريبية بواقع (١٥) طالبة والضابطة بواقع (١٥) طالبة. اختيرت ثانوية المتميزات لتطبيق البحث صمم اختبار الأداء المهاري وحددت الدرجة العليا (٤٠) درجة والدرجة الدنيا (٨) درجة حققت الصدق والثبات ، عولجت بعدة وسائل احصائية وخرجت النتائج بتفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار الأداء المهاري البعدي، ويعزى السبب الى ان التعلم التعاوني ادى الى زيادة دافعية الطالبات في اتقان مهاراتهم الفنية واهتمامهم وتشويقهم لمادة التربية الفنية. الكلمات المفتاحية :١- فاعلية ٢- تعلم تعاوني ٣- الخط العربي ٤- المجموعات التعليمة 5- المهارات

The Efficacy of Coopertive Learning Strategy on Female Students during Arabic Calligraphy and Islamic Decoration Lectures.

The study aimed to determine the efficacy of coopertive learning on the 8th grade female students procurement during art education lectures and to achiwve this, a null hypothesis with a skill-based and dimentional test was formed. The research sample consisted of 30 female students divided into two research groups, one is experimental with an average of 15 female students and the other is a precise-controlled determiner with an average of 15 students. Al-Mutamaizat high school was tested, and to apply the research, a performace test was formed with 40 as the highest

degree and 8 as the lowest which achieved transparency and persistence. It was processed by many statistic means and the results clarified that the experimental group which studied according to the coopertive learning strategy has surpassed the precise-controlled determiner group which studied according to the normal method. And that happened because the coopertive learining strategy pushed the female students to master their artistic skills and increase their enthusiasim during art education lectures

Key words:

1-Efficiency 2-coopertive learning 3-Calligrabhy 4-educational groups 5-skills

مشكلة البحث :

أن التربية الحديثة تتجه نحو المتعلم وتفعيل دوره وتنشيط فاعليته التعليمية و يركز اعتماد التعلم فيها على إيجابية المتعلم ومشاركة الفاعلة له، والتي يتم التعليم فيها بصورة فضلى كذلك اظهرت اهتماما واضحا بأساليب وطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثه التي تراعي مستوى نمو الطالبات وحاجاتهم وقدراتهم السابقة وميولهم ، واعتمادها على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الذي يشمل جمع المعلومات من أكثر من مصدر التي تؤدي إلى اثارة ميول الطالبات ونشاطاتهم واهتماماتهم نحو المادة الدراسية ، وتعينهم في تحصيل المعلومات ، وتشعرهم بلذة التحصيل وإحساسهم بالحرية في اثنائه ، ونجاحهم في التحصيل يمثل قيمة كبيرة لهم ، ويؤدي إلى اقبالهم نحو المادة الدراسية ، ويزيد من رغبتهم بالاستزادة منها وحبهم لها ، فطرائق التدريس الجيدة والفعالة هي التي يكون فيها نشاط الطالبات محورياً وأساسياً ، ويقتصر دور المعلم فيها على المتابعة والتوجيه .

لا تعد هذه المشكلة خاصة بمدارسنا وحدها ، فهي مشكلة يواجهها التربويون في العالم المتقدم وان اختلف في الحجم والعمق ، لذلك لجأ العلماء والمفكرون في تلك المجتمعات إلى ابتداع أساليب يمكن أن تسهم في إكساب النشئ مهارات فكرية غير تقليدية بطريقة علمية ومباشرة ومن هذه الأساليب أسلوب التعلم التعاوني والعصف الذهني ، فقد اظهرت نتائج بعض الدراسات التي تم الاطلاع عليها أن تعليم هذه الأساليب يعود بالفائدة على جميع الطالبات الذين اخضعوا لها بكافة المراحل الدراسية فقد

اظهرت تقدماً في عملية التعلم من حيث مواجهتهم لظروف الحياة العملية والتكيف معها حيث اتاحت الفرصة لهم في رؤية الأشياء بشكل واضح وأكثر إبداعاً في حل المشكلات ، كما أظهرت الدراسات أن هذه البرامج تسهم بشكل كبير في مساعدتهم في التخطيط والتدقيق في تلافي الأخطاء الى مدى بعيد مما دفع الباحثة للتعرف على مدى نجاح مثل هذه البرامج في تنمية التفكير والعمل التعاوني والعصف الذهني عند تطبيقها على الطالبات في المرحلة المتوسطة في الصف الثاني المتوسط في مجتمع يختلف في خصائصه عن المجتمعات التي طبق فيها خاصة وإن الانفجار المعرفي جعل من هذه الأساليب أمراً ضرورياً أكثر من أي وقت مضى.

لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى نواحي الحياة ، إذ أن مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استعمال هذه المعرفة وتطبيقها .

لذلك يمكن أن تصاغ مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي :

- هل يمكن تنمية أسلوب التعلم التعاوني عند طالبات المرحلة المتوسطة .

اهميه البحث:

تعد طرائق التدريس أحدى الجوانب الأساسية في عملية التعلم والتعليم ، وأن درجة نجاح التدريس والتعلم تعتمد على مدى فعالية تلك الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي يستعملها المعلمون ، فطرائق التدريس واستراتيجياته الجيدة هي التي تيسر التعلم وتجعله أكثر عمقاً واستدامة عندما تراعي المعايير الآتية :-

لذا تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية :-

١. الاهتمام بدوافع الطالبات وميولهم .

٢. تسمح بالتعاون والعمل الجماعي على أسس ديمقراطية .

(السيد ،1962 ،ص ١٣٧)

٣. تقوم على النشاط الايجابي من جانب الطالبات .

٤. تستثير اهتمام الطالبات وتحفزهم على العمل الفني.

٥. أن تراعي ما بين الطالبات من فروق فردية في قدرتهم على التعلم .

٦. وضوح الهدف من التدريس أمام الطالبات.

(ابراهيم والكلزة ، ١٩٨٦ ،ص ١١٣)

٧. مراعاتها لمستوى نمو الطالبات .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة التربية الفنية . ولغرض تحقيق الهدف صيغه الفرضيتين الصفريتين

١_ لاتوجد هنالك فروق ذو دلاله احصائيه عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعه التجريبيه و بين متوسط درجات المجموعه الضابطة في الاختبار والتحصيل القبلي .

٢- لاتوجد هنالك فروق ذو دلاله احصائيه عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعه التجريبيه ومتوسط درجات المجموعه الضابطة في الاختبار والتحصيل البعدي

حدود البحث : أقتصر البحث الحالي على

طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية المتميزات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ .

تحديد المصطلحات :

اولاً / الفاعلية Effectiveness :

التعريف الإجرائي :

مقدار التغيير الذي يحدثه محتوى الخطط التدريسية المبني على وفق استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطالبات في مادة التربية الفنية .

ثانياً / التعلم التعاوني Cooperative Learning :

التعريف الإجرائي :

عرفته الباحثة بأنه استراتيجية تدريس يتم خلالها تقسيم طالبات المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة متجانسة تدعى المجموعات الأصلية وتضم الواحدة منها (٥) طالبات من مستويات تحصيل مختلفة ، وتتعاون طالبات المجموعات في فهم الحقائق والمفاهيم والقيام بالأنشطة ذات العلاقة ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة بحيث تعد كل طالبة مسؤولة عن نجاح مجموعتها، إيماناً بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل معاً لتحقيق هدف مشترك.

ثالثاً / التحصيل (achievement) :

تعرفه الباحثة اجرائياً :

(ما تحصل عليه الطالبات من درجات في الاختبار البعدي المعد لهذه الدراسة بعد انهاء تدريس الموضوعات المختارة لهذا البحث) .

خلفية نظرية

استراتيجية التعلم التعاوني

أهميته : ان أهمية التعاون في حياة الأمة ، بوصفها صورة من صور الألفة والتعاضد الاجتماعي فقد زخر تاريخنا العربي والإسلامي بفكرة التعاون ، في عقيدتهم بوصف التعاون قيمة من قيم العرب ، ميز الله سبحانه وتعالى بها أمة العرب بقوله سبحانه وتعالى : ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ﴾ (المائدة : الآية ٢) وورد في الأحاديث النبوية الشريفة قول الرسول الكريم . صلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلّمْ . : (الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه) ، وكذلك حث رسول الله . صلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلّمْ . على الاجتماع على العلم والتعاون فيه فقال : (ما جلس قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده) ، والمذاكرة عند المسلمين قديمة ، بل قالوا أن بعض العلوم لا تحصل إلا بالمذاكرة (البغدادي و اخرون، ٢٠٠٥ ،ص ٢٠) . يعتمد هذا

الأسلوب على توافق كل من أهداف التعلم والمجتمع حيث تعمل على تفتح شخصية الطالب، كما إنها تنمي ميوله وتفجر طاقاته، وتحث على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته، وتعد هذه الطريقة من الأساليب و الطرق الحديثة المستمدة من التربية التقدمية. كما إنها تراعي الفروق الفردية بين الطالبات وتكسبهم الثقة بأنفسهم وتشعرهم بالاطمئنان، وتساعدهم في معرفة ذواتهم واستثمار طاقاتهم ضمن إطار الجماعة التي ينتمون إليها وتوجيههم توجيهاً مهنياً واجتماعياً نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشود تحقيقها وسنتطرق إلى الأسس التي يشير أليها أسلوب التعلم التعاوني .

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني

١- الاعتماد المتبادل الإيجابي : يعد هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني فمن المفترض ان يشعر كل طالب في المجموعة انه بحاجة إلى بقية زملائه وليدرك ان نجاحه او فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فأما ان ينجحوا سويا او يفشلوا سويا. ويُبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة بحيث يتأكد الطلاب من تعلم جميع اعضاء المجموعة. كذلك يمكن من خلال المكافأة المشتركة لأعضاء المجموعة على نقاط اضافية حين يحصل جميع الاعضاء على نسبة اعلى من النسبة المحددة بالاختبار. كما ان المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الادوار جميعها تساعد في الاعتماد المتبادل الايجابي بين افراد المجموعة (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ص٨٦)

٢- المسؤولية الفردية والمسؤولية الرمزية : كل فرد من افراد المجموعه مسؤول عن المشاركة الفاعلة في العمل و التفاعل مع افراد مجموعته بشكل ايجابي . وليس لديه الحق في التطفل على اعمال الاخرين . كما أن بقية المجموعة تتحمل مسؤولية استيعاب وتحقيق اهدافها وقياس مدى تقدمها ونجاحها في تحقيق تلك الاهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها. (الحريري ،٢٠٠١ ،ص١٨)

٣- التفاعل المعزز وجهاً لوجه : يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم مساعدته وتفاعله الإيجابي وجهاً لوجه مع زميله الآخر في المجموعة نفسها والاشتراك في استخدام مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض

يعتبر تفاعلاً معززاً وجهاً لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك . (فرج ، ٢٠٠٥ ،ص ٢٨)

٤- المهارات الشخصية والرمزية : في التعلم التعاوني يتعلم الطلاب المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات اتخاذ القرار والقيادة وإدارة الصراع وبناء الثقة. (زيتون ، ٢٠٠٣ ،ص٢٤٨ – ٢٤٩)

٥- معالجة عمل المجموعة : يقوم افراد المجموعة بتحليل ومناقشة مدى نجاح و التقدم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لانجاز مهماتهم . عن طريق تحليل اثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم عن بقاء واستمرار التصرفات المقيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم . (القبيل ، ١٩٩٦ ، ص٣٦)

أنواع التعلم التعاوني

١- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية: هي مجموعات قد تدوم حصة صيفية واحدة إلى عدة أسابيع ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم وأية مهمة تعليمية في أية مادة دراسية لأي منهاج يمكن أن يبنى بشكل تعاون . كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلائم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية .

٢- المجموعات التعاونية غير الرسمية : تعرف بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة . ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة تقديم عرض أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة .

٣- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية : هي مجموعات غير متجانسة و طويلة الأجل وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو قيام الاعضاء بالمشاركة عن طريق توفير الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح

الأكاديمي . وأن المجموعات الأساسية تزود الطلاب بعلاقات ملتزمة ودائمة وطويلة الأجل والتي تدوم اكثر من سنه وقد تبقى حتى يتخرج اعضاء المجموعة . (المقبل ، ٢٠٠١ ، ص ٥)

دور المدرس في التعلم التعاوني :

هو الموجه وليس الملقن وعلى المدرس أن يتخذ القرارات الاتية:

١- تحديد الأهداف التعليمية : أن يحدد المهارات التعاونية التي يريد أن يحققها الطلاب في نهاية المدة من خلال عمل المجموعة وعليه أن يبدأ بالمهارات والمهمات السهلة .

٢- تقرير عدد أعضاء المجموعة : يقرر المدرس عدد الطلاب في المجموعة الواحدة ، إلى أن يتقن الطالب مهارات التعاون فعلى المدرس أن يبدأ بتكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ بزيادة العدد الى ستة طلاب .

٣- تعيين الطلاب في مجموعات : يعين المدرس طلاب المجموعة عشوائياً على أن المجموعات غير المتجانسة أفضل وأكثر قوة من المجموعات المتجانسة . فعلى المدرس اختيار طلاب المجموعة من فئات الطلاب المختلفة اذ تكون قدراتهم ومستوياتهم الأكاديمية مختلفة أيضاً .

٤- ترتيب غرفة الصف : لكي يكون التواصل البعدي سهلاً ، على المدرس توزيع الطلاب داخل الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم .

٥- التخطيط للمواد التعليمية : حين يشترك طلاب المجموعة الواحدة في مصدر تعلم واحد أو تتوزع أجزاء المصدر الواحد – أن أمكن – بين طلاب المجموعة الواحدة يتحقق هدف من أهداف التعلم لذلك يحسن بالمدرس أن يعطي على سبيل المثال ورقة واحدة يشترك بها كل أفراد المجموعة .

٦- تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل : يعزز الاعتماد المتبادل الإيجابي بينهم . فعلى المدرس توزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سوياً .

٧- شرح المهمة الأكاديمية : يتمثل دور المدرس بالإعداد للدرس التعاوني وعليه توضيح الأهداف في بداية الدرس وشرح المهمة الأكاديمية للطلاب لكي يتعرفوا على العمل المطلوب منهم أدائه . ويعرف المدرس المفاهيم الأساسية ويربطها بخبراتهم السابقة .

٨- بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي : من أهم أسس التعلم التعاوني فمن دونه لا يوجد تعلم تعاوني. وعلى المدرس شرح وتوضيح أن الطلاب عليهم أن يفكروا بشكل تعاوني وليس فردي. ويشعرهم بأنهم يحتاجون إلى بعضهم .

٩- بناء المسؤولية الفردية : يجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته الفردية لتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة . كما أن عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم إيجابياً . ويتم التأكد من قيام الأفراد بمسؤولياتهم عن طريق اختيار أعضاء المجموعة عشوائياً ليشرحوا الإجابات واعطاء اختبارات تدريبية فردية .

١٠- بناء التعاون بين المجموعات : من مهام المدرس أيضاً تعميم النتائج الإيجابية للتعلم التعاوني على الصف بأكمله . وعلى المدرس بناء التعاون بين المجموعات في الصف الواحد عن طريق وضع أهداف للصف بأكمله فضلاً عن الأهداف الفردية .

١١- شرح محكات النجاح : يبني المدرس أدوات تقويمه للطلاب على أساس نظام محكي المرجع فالطلاب يحتاجون الى معرفة مستوى الأداء المطلوب المتوقع منهم . فالمدرس قد يضع محكات الأداء بتصنيف عمل الطلاب على وفق مستوى الأداء فمثلاً من حصل على ٩٠% أو أكثر من الدرجة النهائية يحصل على تقدير (آ) . ومن يحصل على علامة ٨٠% أو ٨٩% يحصل على تقدير (ب) . ولا تعدّ المجموعة أنهت عملها الا اذا حصل جميع افرادها على ٨٥% كذلك من الممكن وضع المحك على اساس التحسن في الاداء عن الاسبوع الماضي أو الحصة الماضية . وهكذا وقد يضع المدرس المحك ان يظهر جميع افراد المجموعة إتقانهم للمادة ومن الافضل تحديد مستوى الإتقان . كأن يكون بنسبة ٩٥% أو اكثر .

١٢- تحديد الانماط السلوكية المتوقعة : هناك انماط سلوكية ابتدائية مثل البقاء في المجموعة وعدم التجول داخل الصف والهدوء والالتزام بالدور . وحين تبدأ المجموعة بالعمل فيتوقع من كل فرد من أفراد المجموعة ما يأتي :-

- شرح كيفية الحصول على الإجابة وربط ما تعلمه حالياً بخبراته السابقة .
- فهم المادة والموافقة على ما يطرح من إجابات وتشجيع الاخرين .
- يستمع جيدا لبقية افراد المجموعة ولا يغير رأيه ألا حين يكون مقتنعا منطقيا .
- ينقد الافكار وليس الاشخاص .

١٣- تعليم المهارات التعاونية : على المدرس ان يعلم الطلاب على المهارات التعاونية بعد ان يعتادوا على العمل ضمن المجموعات . يختار المدرس احدى المهارات التعاونية التي يرى انهم يحتاجونها ويعرفها بوضوح ثم يطلب من الطلاب عبارات توضح استخدام هذه المهارة . ويشجع الطلاب على استخدامها كل ما رأى سلوكاً يدل على استخدام تلك المهارة حتى يؤدوها بصورة ذاتية . وهكذا يعلم مهارة اخرى ويلاحظ السلوك الدال عليها ويمتدح الطلاب على ادائها . مع مراعاة التشجيع وطلب المساعدة والتلخيص .

تفقد سلوك الطلاب :

يتفقد المدرس المجموعات من خلال التجوال بين الطلاب في إثناء انشغالهم بأداء مهامهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم وفيما إذا كانوا قد فهموا ما أوكل لهم من مهام. وكيفية استخدامهم للمصادر والأدوات . ويقوم المدرس في ضوء ذلك بإعطاء تغذية راجعة (F-B) وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات وإتقان المهام .

تقديم المساعدة لأداء المهمة :

في ضوء ما يلاحظه المدرس في إثناء تفقده لأداء الطلاب وعند إحساسه بوجود مشكلة لديهم في أداء المهمة الموكلة إليهم يقدم توضيحاً للمشكلة .

تقييم تعلم الطلاب :

يعطي المدرس اختبارات للطلاب ويقيم أداء الطلاب وتفاعلهم في المجموعة على أساس التقييم المحكي المرجع . كما يمكن للمدرس الطلب من الطلاب أن يقدموا عرضاً لما تعلموه من مهارات ومهام .

عمل الطالبات في فرق :

فكرة هذه الاستراتيجية تقوم على إجراء مسابقات بين المجموعات وذلك لزيادة دافعية التلاميذ نحو التحصيل وتتلخص في الخطوات الأتية :

1-يقسم الطالبات على فريق عدد طالباته أربعة غير متجانس المستوى .

2-يدرس كل فريق موضوعا بشكل تعاوني يستغرق زمن الحصة.

3-يتم تقسيمهم مرة أخرى بناءاً على التحصيل السابق .

4-تعرض على الطالبات أسئلة تكون الإجابة عنها فردية وتضاف الدرجة المحصلة إلى الفريق الذي تنتمي إليه الطالبة .

5-الفريق ذو الدرجة الأعلى هو الفائز . (شحاته ، ١٤١٩ هـ ،ص ١٥٠) .

مزايا التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني العديد من المزايا التي أوردتها الأدبيات ومنها

١. ينمي في التلميذ روح الجماعة والتعاون مع غيره من التلاميذ ويعد هذا من الميزات الهامة وخاصة في عصرنا الحاضر الذي يستوجب التكاتف والتعاون لتحقيق العديد من الأهداف المشتركة التي لا يمكن تحقيقها بشكل فردي .
٢. إمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية وجميع المراحل الدراسية كما أنه يعزز فهم وإتقان التلاميذ لما يتم نقاشه من محتوى علمي.
٣. تنمية الدافعية عند التلاميذ للتفكير والاطلاع والبحث اذ أن العمل الجماعي يحفز التلاميذ على العمل الجاد والمثابرة حرصاً على مماثلة أقرانهم ورغبة في تأكيد ذواتهم وأنهم فاعلون كغيرهم .
٤. التطبيق العملي لأسلوب حل المشكلات وذلك من خلال ما يعرضه المدرس من إشكاليات ليدفعهم للتوصل إلى إيجاد حلول مناسبة لها.
٥. يشجع التلاميذ بطيئي التعلم على الانخراط مع أقرانهم للمشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية كما ينمي فيهم المسؤولية الفردية والجماعية.

٦. المشاركة الفاعلة في المناقشات الجماعية بشكل جاد ومفيد ، كما يكسبهم أدب الحوار مع الآخر بشكل عملي خاصة إذا تم من خلال إشراف فاعل من قبل مدرس المادة .
٧. التخلص من التوترات الشخصية عند الإلقاء وذلك لمحدودية العدد الذي يكون من الأقران وهذا ما لا يتحقق إذا تم النقاش بين المدرس و التلميذ بشكل مباشر داخل الصف أو خارجه .
٨. يوفر الوقت والجهد والمال المبذول وذلك لما يحققه من عوائد إيجابية عند مقارنته بالعديد من الأساليب أو الاستراتيجيات الأخرى .

(ريان ، ٢٠٠٤ ،ص ٢٧٧)

فوائد التعلم التعاوني :

قد حدد عدداً من الفوائد التي ثبت تجريبياً تحقيقها عند استعمال التعلم التعاوني وهذه الفوائد هي :

١. ارتفاع معدلات تحصيل الطالبات وزيادة القدرة على التذكر .
٢. تحسين قدرات التفكير عند الطالبات .
٣. زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم .
٤. نمو علاقات إيجابية بين الطالبات .
٥. تحسين اتجاهات الطالبات نحو المدرسة ، والمدرس ، والمنهج .
٦. زيادة ثقة الطالبة بنفسها .
٧. انخفاض المشكلات السلوكية بين الطالبات .

(العمر ، ٢٠٠٠ :ص ٤)

منهجية البحث واجراءاته :

تناولت الباحثة الاجراءات المناسبة لتحقيق هدف البحث ، بدءاً باختيار التصميم التجريبي المناسب و تحديد مجتمع البحث و عينته و ضبط المتغيرات ثم تحديد أداة

البحث وخطوات بناء الاختبار الأداء المهاري والوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة النتائج .

١ –التصميم التجريبي :

وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا العينتين نوع " تصميم المجموعتين لمستقلتين" لأنه يفيد في ضبط المتغيرات الدخيلة للاختبار العشوائي (الزوبعي، ١٩٨١،ص١١٦) كما في المخطط (١)

مخطط (١) يبين التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	الاختبار المهاري القبلي	المتغير المستقل	الاختبار المهاري البعدي	المتغير التابع
التجريبية	–	التعلم التعاوني	–	الأداء المهاري
الضابطة	–	الطريقة التقليدية	–	

2– مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني متوسط في ثانوية المتميزات، للعام الدراسي ٢٠١٦–٢٠١٧ والبالغ عددهم (١٢٠) طالبة .

3–عينة البحث :

بعد تحديد مجتمع البحث المشمول بالدراسة التجريبية ، تم وبالطريقة العشوائية اختيار (٣٠) طالبة بواقع (١٥) طالبة مجموعة تجريبية و(١٥) طالبة مجموعة ضابطة ليمثلون عينة البحث ، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١) يبين عينة البحث

المجموعة	عدد الطالبات المشاركات	اسلوب التدريس
التجريبية	١٥	التعلم التعاوني
الضابطة	١٥	الطريقة التقليدية
المجموع	٣٠	

تكافؤ مجموعتي البحث :

لكي تصل الباحثة الى نتائج يمكن الوثوق بها ،عمدت الى التحقق من سلامة التصميم التجريبي بضبط متغيرات: العمر ،الخلفية العلمية ، مدة التجربة.

١- العمر :

لحساب الفرق في هذا المتغير تم استخدام معادلة اختبار (مان – وتني) للعينة المتوسط الحجم وبعد حساب مجموع الرتب للمجموعتين واستخراج قيمة (ي) الصغرى والكبرى ، ظهر أن الفرق لم يكن ذي دلالة احصائية ، اذ كانت الكبرى (١٢٠,٥) والصغرى (١٠٤,٥) وبما أن الجدولية (٥٦) ، تبين انها أكبر من قيمة (ي) الجدولية ، لذا فإن المجموعتين متكافئتان.(توفيق ، ١٩٨٥ ،ص١٦٣)

جدول (٢) يبين قيمة (ي) الصغرى والكبرى والجدولية في متغير العمر للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	مجموع الرتب	قيمة (ي)		مستوى الدلالة	الدلالة
			المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	١٥	٢٤٠,٥	٢٠٤,٥	٥٦	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
الضابطة	١٥	٢٢٤,٥	١٢٠,٥			

٢-الخلفية العلمية :

لتمكين الباحثة معرفة ما تمتلكه الطالبات في (م .ت) و (م. ض)[*١] من مهارات في مادة التربية الفنية، قبل الشروع في الدراسة افترضت الباحثة أنه :

لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تحصيل الطالبات بين (م. ت) والتي تستخدم اسلوب التعلم التعاوني وبين (م. ض) التي تستخدم الأسلوب التقليدي في الاختبار القبلي.

وبعد فحص النتائج التي جاء بها الاختبار القبلي على كل المجموعتين (م .ت) و (م. ض) بتاريخ ٢٠١٧/٤/٢ واستخراج مجموع الرتب للنتائج وقيمة (ي)، ظهر أن قيمة (ي) المحسوبة الصغرى (١١١,٥) وهي أكبر من قيمة (ي) الجدولية ، حسب اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين مما يدل على أن الفرق بين درجات المجموعتين لم يكن ذي دلالة إحصائية ،(توفيق ،١٩٨٥ ص١٦٣)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ، وتكافؤ المجموعتين إحصائياً. جدول (٣)

جدول (٣) مجموع الرتب وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية للمجموعتين (م .ت) و (م. ض) في الاختبار القبلي

الاجراءات / المجموعة	العينة (ن)	مجموع الرتب	قيمة (ي)		مستوى الدلالة	الدلالة
			المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	١٥	٢٢١,٥	١٢٣,٥	٥٦	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
الضابطة	١٥	٢٣٣,٩	١١١,٥			

خطوات بناء التعلم التعاوني :

اعتمدت الباحثة على مبادئ وأسس التعلم التعاوني كإطار فلسفي استندت إليها في بناء الخطط التدريسية المعدة في البحث الحالي ، كونه يتناسب مع طبيعة المادة العلمية (التربية الفنية) . وقد تم إتباع الخطوات الآتية :

1-تحديد الحاجات التدريسية :

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من ثانوية المتميزات من غير العينه الاساسيه وبعد إعطائهم الاستبيان الذي أعد لهذا الغرض، فسرت النتائج وحسب إجاباتهم ، جدول (٤)

جدول (٤) يبين الصعوبات وتكراراتها للعينة الاستطلاعية

ت	الصعوبات	التكرار	٪
١	صعوبة الفهم والإدراك	١٥	٧٥
٢	الملل والضجر وعدم الانتباه	١٢	٦٠
٣	قلة المعلومات المعززة	١٠	٥٠
٤	عدم القدرة على الربط بين المعلومات المقدمة والبرامج المشاهدة	٨	٤٠
٥	اعتماد طرائق التدريس التقليدية	٤	٢٠
٦	قلة استخدام التقنيات التربوية الحديثة	٤	٢٠
٧	زيادة عدد الطالبات في القاعة الواحدة	٢	١٠

2- تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية .

أ- الأهداف التعليمية :

تم تحديد الأهداف التعليمية للوحدات التدريسية في هذا البحث بناءً على الحاجات التي تمخضتها الدراسة الاستطلاعية ، اذ قامت الباحثة بتحديد هدف واحد لكل وحدة دراسية زمنها (٤٥ دقيقة).

ب- الأهداف السلوكية :

تم اشتقاق (١٦) هدف سلوكي من الأهداف التعليمية والبالغ عددها(٨)، وقد روعي شمول فقرات المحتوى ، وقد استندت الباحثة في اشتقاق أهدافها إلى تصنيف بلوم التطبيقي . وبغيت الوقوف على مدى صلاحيتها في تحقيق الغرض الذي وضعت من أجله ، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء [٢*] ، وقد تم تعديل بعض هذه الأهداف على ضوء ما أشار إليه الخبراء ، وبناءً على ذلك فقد تم تصميم خارطة اختبارية للأهداف السلوكية على وفق تصنيف (بلوم) كما في جدول (٥)

جدول (٥) يوضح تصميم خارطة اختبار للأهداف السلوكية

ت	مكونات/ الخطط الدراسية	معرفة	إدراك	تطبيق	المجموع
١	٨	----	----	١٦	١٦

١- إعداد الخطط التدريسية للوحدات التعليمية :

تم إعداد (٨) من الوحدات التدريسيه لكل من الطريقتين المتبعه في التجربه (التعلم التعاوني) و (الطريقة التقليدية)، تنفذ كل خطة تدريسية على حده بواقع (٤٥ دقيقة) لكل درس ، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء في اختصاص التربية الفنية والقياس والتقويم للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم ، في مدى قدرتها على تحقيق الأهداف ،وقد تم تعديل بعضها على وفق آرائهم .

خطوات بناء الاختبار الأداء المهاري (القبلي، البعدي):

تم بناء فقرات الاختبار الأداء المهاري حسب الخطوات الآتية :

١- صياغة فقرات الاختبار :

على ضوء الأهداف السلوكية المحددة ، تمت صياغة سؤالين مهاريين .

س١ صمم ونفذ عمل فني للوحه فنيه باستخدام الخط الكوفي

س٢ صمم ونفذ عمل فني للوحه فنيه باستخدام الزخرفه الاسلاميه

2- صدق الاختبار المهاري :

يمكن فهم صدق الاختبار المهاري على أنه (أن يقيس ما أعد لقياسه) (عودة ،١٩٨٨ ،ص٣٤٥) ولكي نتحقق من صدق الاختبار عرضت سؤالين على مجموعة من الخبراء المختصين لبيان مدى تحقيق السؤالين للجانب المهاري

3- ثبات استمارة التقويم :

قامت الباحثة وزميلة لها[٣*] في استخدام استمارة التقويم الأداء المهاري لتقييم الطالبات لإتقان أداء المهارات الفنية . وباستخدام معادلة كوبر (Cooper) وجد ان متوسط الاتفاق كما في الجدول رقم (٦)

جدول رقم(٦)

ت	نوع الاتفاق	درجة الاتفاق
١	الباحثة+ المقيمة	٨٧,٠٣

الوقت اللازم للاختبار المهاري : حدد الوقت اللازم لتنفيذ الاختبار المهاري بوقت زمني مدته (٩٠) دقيقة .

التطبيق الفعلي للتجربة :

تم تطبيق التجربة على المجموعتين (م .ت) و (م. ض) وبالطريقتين (التعلم التعاوني) و(الطريقة التقليدية) ، يوم الاحد الموافق ٢٠١٧/٣/٥ وانتهت يوم الاحد الموافق ٢٠١٧/٣/٢٦ بواقع درسين اسبوعياً، زمن الدرس الواحد (٤٥) دقيقة .

اما تطبيق اختبار الأداء المهاري البعدي على المجموعتين يوم الاحد ٤/٢ /٢٠١٧ وفي تمام الساعة العاشرة .

الوسائل الإحصائية : تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

1- معادلة اختبار (مان – وتني) ، (ي) لعينتين مستقلتين.
(البياتي ، ١٩٨٣،ص١٦١- ١٦٥).

2- معادلة (كوبر) نسبة الاتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$

(Cooper ,p27)

عرض النتائج وتفسيرها :

أولاً : عرض النتائج :

لقد تم التحقق من صحة الفرضية الاولى عند حساب تكافؤ المجموعتين في متغير الخلفية العلمية في اجراءات البحث ، جدول (٣). إما الفرضية الثانية فقد تم التحقق من

صحتها باستخدام معادلة اختبار (مان – وتني) باستخراج الرتب ظهر أن مجموعها (٣٠٥,٥) ل.

(م .ت) و(١٥٩,٥) لـ (م. ض)، وتم حساب قيمة (ي) فظهرت الكبرى (١٨٥,٥) والصغرى (٣٩,٥) جدول (٧) .

جدول (٧) يبين قيمة (ي) الصغرى والكبرى والجدولية للاختبار الأداء المهاري البعدي للمجموعتين (م .ت) و (م. ض)

المجموعة	العينة	مجموعة الرتب	قيمة (ي)		مستوى الدلالة	الدلالة
			المحسوبية	الجدولية		
التجريبية	١٥	٣٠٥,٥	٣٩,٥	٥٦	٠,٠٥	دالة إحصائياً
الضابطة	١٥	١٥٩,٥	١٨٥,٥			

ومن خلال دراسة الجدول (٧) يتضح ان قيمة (ي) المحسوبة الصغرى تساوي (٣٩,٥) وهي أصغر من قيمة (ي) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) والبالغة (٥٦) لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة (م .ت) والتي درست التعلم التعاوني من خلال اداءهم للاختبار المهاري البعدي .

وهذا يدل على أن التعلم التعاوني قد حقق اتقاناً ادائياً مهارياً عالياً مقارنة بالطريقة التقليدية ، وقد تكون أسباب ذلك في :

١- تجزئة الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية ، وتنظيمها الدقيق وترتيبها ، لتكون المادة العلمية متسلسلة من السهل إلى الصعب ومن المجرد إلى المحسوس .

٢- تعزيز الأداء المهاري للمتعلم من خلال التغذية الراجعة

٣- يثير التعلم التعاوني الحافز عند المتعلم ؛ اذ أنهم يلاحظون بأنفسهم ما توصلوا إليه ويحصلون على التعزيز والتغذية الراجعة ، واعطاء الفرصة للمتعلم بالاندماج في عملية التعليم .

٤- يزيد التعلم التعاوني من ثقة الطالبة على العمل المنظم مما يزيد من اهتمامهم ويجعلهم يقومون بالعمل المنظم وينعكس ذلك على اتقانهم الأداء المهاري

الاستنتاجـات :

١. تفوق طالبات (م، ت) التي استخدمت التعلم التعاوني على طالبات (م. ض)، ويأتي ذلك من خلال عملية اتقان خطوات الأداء المهاري وعرض خطوات الدرس بشكل متسلسل فضلاً عن وضوح الاهداف المهارية .

٢. إن استخدام أسلوب التعلم التعاوني حقق الاتي:

أ- نتائج إيجابيه في تدريس مادة التربية الفنية.الخط العربي والزخرفه الاسلاميه

ب- اثارة الدافعية لدى المتعلم ويحفز أنتباهه .

ج- المساهمة بتعزيز الأداء المهاري من خلال التغذية الراجعة.

د- تحسين كفاءة العملية التعليمية من خلال تنظيم المحتوى وترتيبه

هـ- خلق بيئة تعليمية فعالة ، وبالتالي تقليل الوقت والطاقة والمال.

التوصيـات :

في ضوء نتائج واستنتاجات البحث توصي الباحثة بالآتي :

١- التأكيد على ضرورة استخدام التعلم التعاوني في المدارس الثانوية ومراكز التدريب في وزارة التربية ذات العلاقة ، الرسمية منها وشبه الرسمية .

٢- ضرورة اعداد البيئة التعليمية بما يتلائم مع التعلم التعاوني من الناحية العلمية.

الهوامش :

١- تم اعطاء مختصر (م.ت) على المجموعة التجريبية و (م.ض) على المجموعة الضابطة وستذكر هذه المختصرات أينما وجدت في البحث

٢- مجموعة الخبراء

أ – أ.د منير فخري صالح/ هيئة التعليم التقني / مركز تطوير الملاكات

ب – أ.د ماجد نافع الكناني / جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة

ج- أ.م.د كريم حواس/ جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة

د- م.د هيلا عبد الشهيد/ جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة

3-السيدة ليلى شويل مدرسة التربية الفنية . تربية الرصافة الاولى

المصادر :

١- ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . المناهج المعاصرة ، ط٢ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، (١٩٨٦) .

٢- البغدادي ، محمد رضا وآخرون : التعلم التعاوني ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، (٢٠٠٥) .

٣- توفيق ، عبدالجبار : التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعلمية ، ط٢، الكويت ،مؤسسة الكويت ، ١٩٨٥ .

٤- ريان ، فكري حسن : التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه تطبيقاته ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب ، (٢٠٠٤) .

٥- الزوبعي ،عبد الجليل، الغنام ، أحمد محمد : مناهج البحث في التربية ، جامعة بغداد ١٩٨١.

٦- زيتون ، حسن حسين : استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، ط١ ، سلسلة أصول التدريس ، الكتاب الرابع ، القاهرة ، عالم الكتب ، (٢٠٠٣).

٧- السيد ، عبد الحميد : التاريخ في التعليم الثانوي – اهدافه – مناهجه اسسه ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، (١٩٦٢) .

٨- شحاتة ، حسن : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، (١٩٩٧) .

٩- الشياب ، فايز محمد فندي . اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مادة الجغرافية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / أبن رشد ، (٢٠٠١)

١٠- عودة ، احمد سليمان ، ١٩٨٨: القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الاردن ، جامعة اليرموك ، دار الامل للنشر المطبعة الوطنية .

١١- فرج ، عبد اللطيف بن حسين : طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر ، (٢٠٠٥).

١٢- القبيل ، فايز محمد : أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابق في مادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان ، (١٩٩٥).

١٣- مرعي ، توفيق أحمد ، ومحمد محمود الحيلة . طرائق التدريس العامة ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر ، (٢٠٠٢).

١٤- المقبل ، عبد الله صالح : التعلم التعاوني ، السعودية ، الرياض ، (٢٠٠١).

Sources :

1. Ibrahim, Fawzi Taha, Ragab Ahmed Al-Kelza : Modern Curricula (ed.2) from the Library of University Students in Mecca (1986).
2. Al-Baghdadi, Mohammad Reda and others : Coopertive Learning (ed.1) from Al-Fikir House in Cairo (2005).
3. Tawfeeq, Abduljabar : The Statistic Evaluation in Educational, Psychological and Social Reseraches, the Non-educational Methods (ed.2) from Al-Kuwait Foundation in Kuwait (1985).
4. Rayan, Fikry Hasan : The Goals, Basics, Styles, Result Evaluations and Applications of Teaching (ed.4) from the World of Books in Cairo (2004).
5. Al-Zaobaee, Abd Al-Jalil, Al-Ghanam, Ahmed Mohammad : The Research Curricula in Education from the University of Baghdad (1981).

6. Zaytoon, Hasan Hussein : The Teaching Strategy of a Modern Approach for Teaching and Learning Methods (ed.1), A Series to the Origin of Teaching (the 4th book) from the World of Books in Cairo (2003).
7. Al-Said, Abd Al-Hameed : The History, Goals, Curricula and Basics of Intermediate Teaching (ed.1) from the Anglo Egyptian Library in Cairo (1962).
8. Shahata, Hasan : The Scholastic Curricula amidst Theory and Practice (ed.1) from the Arab House Library for Books in Cairo (1997).
9. Al-Sheeab, Fayz Mohammad Fendy : The Effect of Using the Coopertive Studying Method and the Group Dicussion Method in Developing Critical Thinking for 10th Grade Female Students in Geography (an unpublished PhD thesis) from Ibn Reshd – Faculty of Education – University of Baghdad (2001).
10. Aouda, Ahmed Sulaiman (1988) : The Evaluation and Measurement of the Teaching Operation from Al-Yarmouk University – Al-Amal House for Publishing (the National Printing House) in Jordan.
11. Farej, Abd Al-Latif bn Hussein : The Methods of Teaching in the 21st Century from Al-Maseera House for Publishing in Amman, Jordan (2005).
12. Al-Kabeel, Fayez Mohammad : The Effect of Using Coopertive Learning in the Students Procurement in the Previous Grade in Geography and Comparing it with the Traditional Method (an unpublished Master thesis) from the Jordania Unversity in Amman (1995).
13. Marey, Tawfeeq Ahmed, Mohammad Mahmoud Al-Hila : General Teaching Methods from Al-Maseera House for Publishing in Amman, Jordan (2002).
14. Al-Mukbel, Abdulla Saleh : Coopertive Learning in Riyadh, Saudi Arabia (2001).

المصادر الاجنبية:

15- Cooper : J . Measurement and Analysis of Behavioral Technique. Columbus chi cherles , B, Merrill .1974.p.27

ملحق (١)

استمارة تصحيح اختبار اتقان الأداء المهاري

اسم الطالبة : المجموعـــة :

الـــرقـــم : اليوم والتاريخ :

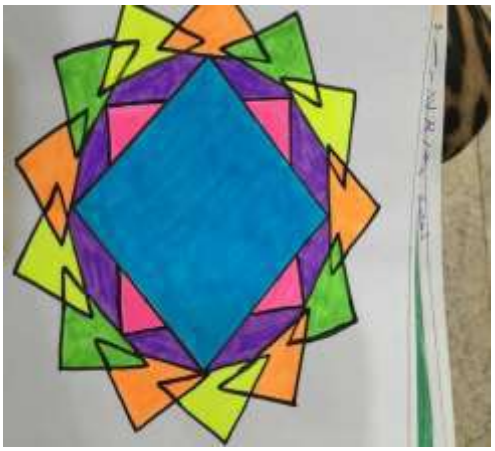
ت	فقرات استمارة مقياس التقدير	ممتاز	جيـــد جداً	جيد	متوسط	مقبول
١	تدوين الفكرة الأساسية للموضوع					
٢	توزيـع الشـكل ضـمن مسـاحة الورقـة المحددة					
٣	تحقيق هدف الموضوع					
٤	علاقـة نسـب وحـدات الموضـوع مـع بعضها					
٥	تحقيق ضبط العلاقات مع بعضها					
٦	اسـتخدامه لأدوات التصـميم بصـورة صحيحة					
٧	نتيجة العمل الفني من حيث اتقان					
٨	نتيجة العمل الفني من حيث نظافته					

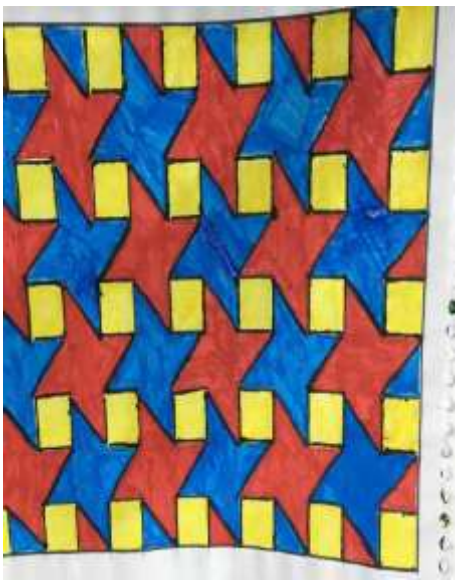
الدرجة العليا ٨ × ٥ = ٤٠

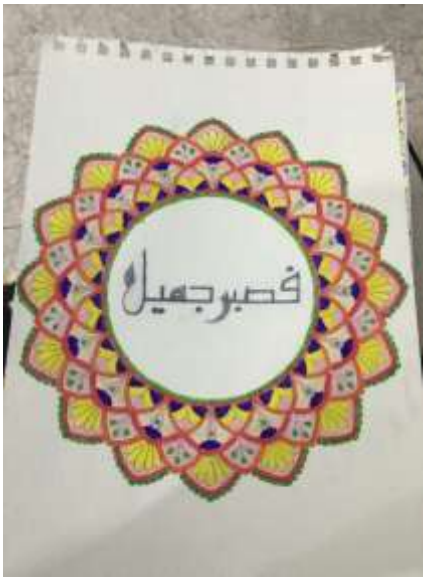
الدرجة الدنيا ٨ × ١ = ٨

الملحق (٢)

يبين نماذج لمشاريع طالبات المجموعة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني)






فصبر جميل

الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك

م.م. عبد الستار صالح عاصي

العراق – المديرية العامة لتربية صلاح الدين /

قسم تربية الطوز

موبايل: 07709432249

abdulsattar198714@gmail.com

الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك

م.م. عبد الستار صالح عاصي

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على "الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك".

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني على عينة عشوائية قوامها (٣٢٩) طالب وطالبة في جامعة كركوك، وقد استخدم الباحث استبانة قام بإنشائها، تم تحليلها واستخدام معامل الارتباط الفا كرونباخ لإيجاد الثبات على الدرجة الكلية للأداة وعلى كل مجال من مجالات الأداة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واستخدم اختبار (t-test) و(One way Anova) لقياس أثر متغيرات الدراسة والتحليل العاملي لقياس تشبع العوامل المستخلصة للمقياس. وأظهرت نتائج دراسة أن الاثار التعليمية للتعليم الإلكتروني على مجالات الأداة الثلاثة التي بدورها تقيس الاثر حيث بينت النتائج أن درجة الدافعية والتخطيط للتعلم كانت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي كان (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وجاء في المرتبة الثانية درجة خبرات ومهارات التعلم بمتوسط حسابي للدرجة الكلية بلغ (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٣) وأما درجة التحصيل الدراسي والابداع فكانت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للدرجة الكلية بلغ (٣,٧٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٥١) وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمتغيرات المستوى الاقتصادي ومهنة الاب والتخصص، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة مناسبة للتعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية، والعمل على مواكبة التعليم الإلكتروني التطور النوعي في العملية التعليمية، وأن يكون مساعداً في تحديد حاجات الطلبة بما يواءم مع طبيعة التكنولوجيا الحديثة المستخدمة.

الكلمات المفتاحية: الاثار التعليمية، التعليم الالكتروني، طلبة جامعة كركوك.

Educational effects of the use of e-learning by kirkuk university students

M.M. Abdul Sattar Saleh Assi
Iraq - General Directorate of Education Of Saladin / Department of Education of Touz
Mobile: 07709432249
E-mail: **abdulsattar198714@gmail.com**

Abstract

The study aimed to identify the "educational effects of the use of e-learning by students of Kirkuk University".

To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive curriculum, and the measure of educational effects of the use of e-learning was applied to a random sample of (329) students at Kirkuk University, and the researcher used a questionnaire created, analyzed and used the alpha kronbach correlation factor to find stability on the overall grade of the tool and on each area of the tool, and used arithmetic averages, standard deviations, percentages and used t-test and one way Anova To measure the impact of study variables and analytical analysis to measure the saturation of the factors extracted for the scale. The results of the study showed that the educational effects of e-learning on the three areas of the tool, which in turn measure the impact where the results showed that the degree of motivation and planning of learning was in the first place with an average calculation was (3.93) and standard deviation (0.52), and came in second degree of learning experience and skills with a mathematical average of the total score (3.82)Standard deviation (0.43) and the degree of academic achievement and creativity were in third place with a mathematical average of the total score of (3.76) and a standard deviation of (0.51) and the results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) for the sex variable in favour of males In light of the previous results, the study recommended the need to provide an appropriate environment for e-

learning in Iraqi universities, and to work to keep pace with e-learning qualitative development in the educational process, and to help determine the needs of students in line with the nature of modern technology used.

Keywords: Educational effects, e-learning, kirkuk university students.

مشكلة البحث: (Problem of the Research):

فرضت التطورات والتغيرات الحديثة في العلوم والتكنولوجيا على المنظمات التربوية والأكاديمية الاستجابة للتغيير مع تلك التطورات (محمود، ٢٠١٢: ٧٨).

وقد استخدمت التكنولوجيا لتسهيل وتحسين عملية التعلم والتعليم، وقد ادخلت بشكل تدريجي إلى العملية التعليمية لتسير جنباً إلى جنب مع المعلم والكتاب، وذلك من أجل تسهيل وصول المعرفة للطلبة وبجودة عالية، وقد تم الاستعانة بالطرق الحديثة للتغلب على الصعوبات والتحديات التي انتجت عن التغيرات العالمية المستمرة (الحجايا، ٢٠١٠: ٣٤).

وقد اتجهت الدول بالفترة الاخيرة إلى وضع خطط لجعل الحاسوب والثورة المعلوماتية في المناهج للتغلب على مشكلات التقليدية للتعليم، ومنها: زيادة عدد الطلاب، التقدم المتسارع في مجالات المعرفة، زيادة التكاليف ورغبة الكثير من الناس في العودة للتعلم مرة ثانية (مصلحي، ومحمد، ٢٠٠٧: ١١٨).

كما أكدت توصيات العديد من المؤتمرات قديما وحديثا على اهمية التعليم الالكتروني منها المؤتمر الدولي للتعليم الالكتروني المنعقد في مدينة دنفر الأمريكية لعام (١٩٩٧)، ومن أهم توصياته "التعليم الالكتروني ووسائله جميعها ستكون ضرورة وشائعة لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للمستقبل، التعليم الالكتروني سيفتح أفاقا جديدة للمعلمين والمتعلمين لم تكن متاحة من قبل وهي حل واعد لحاجات طلبة المستقبل" (المحسين، ٢٠٠٣: ٢-٣). والمؤتمر العلمي الثامن الذي عقد في القاهرة أكتوبر للعام (٢٠٠١)، والذي أوصى بضرورة التدريب المستمر لتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في التعليم (المؤتمر العلمي الثامن، ٢٠٠١: ٥٠٦- ٥١٢).

وتتمثل مشكلة الدراسة في جوانبها الاجرائية بالإجابة عن السؤال الآتي:
ما الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك؟

أهمية البحث (Importance of the Research):

ان فكرة التعلم الإلكتروني اصبحت الحلم للتربويين والمهتمين بقضايا تطوير التعليم، وذلك للتغلب على مشكلات التعلم التقليدي، بالإضافة إلى التطورات في وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم وما صاحبها من تطورات في احتياجات المجتمعات الحضارية (عبد العاطي وأبو خطوة، ٢٠٠٩: ٥٦). اذ ادى التنافس بين الدول المتقدمة في مجال التعليم إلى تزايد الحاجة لدى بعض الدول بضرورة التجديد والتطوير لنظمها التعليمية، لمواكبة التقدم المعرفي وتعدد مصادر المعرفة والمعلومات (طلبة، ٢٠١١: ٨٧).

ان استخدام الوسائل والطرق الحديثة في التعليم التي تساير العصر الحالي والتقدم التكنولوجي إلى أن تقوم العملية التعليمية باستخدام طرق ووسائل حديثة (الجرف، ٢٠٠٨: ٣٧).

تكمن اهمية الدراسة في أنها من الممكن أن تساهم في:

- تزامن الدراسة الحالية مع اهتمام المدارس والجامعات العراقية بالتعليم الإلكتروني بعده تحد جديد للتعليم، ورافد جديد مناسب للتعلم من خلال التوجه الحديث نحو التعلم الفعال كبيئة من بيئات التعليم الإلكتروني والذي بدوره يساعد على ايجاد بيئة تعليمية تتسم بالفاعلية والنشاط والحيوية.
- توفر للمدرسين، نمطاً جديداً للعمليات التعليمية القائمة على دمج التقنيات الحديثة وتطبيقاتها بالمقررات الدراسية، بحيث تتوفر في أي مكان أو زمان مما يحسن من انتاج عملية التعلم ونوعيته.
- اثراء المكتبات التربوية والجامعية بدراسات نوعية قد تخدم الباحثين والأكاديميين في هذا المجال.
- أصحاب الاختصاص في المدارس والجامعات العراقية حيث ستوفر الدراسة عن التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية منهجا جديدا للتعليم الإلكتروني في ضوء إدارة المعرفة.

هدف البحث: (Aim of the Research)

يهدف البحث الحالي الى تعرف "الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك".

ويندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية الاتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير مهنة الاب.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير التخصص.

حدود البحث: (Limitation of the Research)

١. الحدود المرتبطة بالمجتمع: طلبة جامعة كركوك.
٢. الحدود الزمانية: (٢٠٢١ – ٢٠٢٠).
٣. الحدود المكانية: محافظة كركوك.
٤. الحدود الموضوعية: "الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك".

تحديد المصطلحات: (Research Terminology)

- **الآثار التعليمية:** هي النتائج الايجابية والسلبية المترتبة على الطلبة ودافعيتهم، ومهارات الاتصال، والمهارات البحثية نتيجة الاستخدامهم التعليم الالكتروني، وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تعليمهم (العصيمي، ٢٠٠٤: ٣٩).
- **التعليم الإلكتروني:** "نوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائل الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية، وإرسال المحتوى التعليمي للطلبة دون حواجز المكان والزمان،

والوسائل الإلكترونية مثل الأقمار الصناعية والحواسيب والانترنت، وبعض الأمور التي أفرزتها التكنولوجيا كالمواقع الإلكترونية والمواقع التعليمية" (الحلفاوي، ٢٠٠٦: ٩٨).

- **طلبة جامعة كركوك:** وهم طلبة داخل المؤسسة التعليمية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في محافظة كركوك.

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

المحور الأول: الخلفية النظرية (Theoretical background)

يعد التعليم الإلكتروني من الطرق الابداعية لتقديم بيئة تفاعلية، تتركز حول المتعلمين، وتصمم قبل ان يبدأ الدرس، وتكون مناسبة للطلبة على وفق مستوياتهم، باستعمال الإنترنت والتقنيات الحديثة (خان، ٢٠٠٥: ٨٨).

أن تعقد التعلم الإلكتروني ينتج من عدم وضوح التكنولوجيا وسرعة تطورها، فيعرف بيميش وآخرون (Beamish and et al., 2002:33) التعلم الإلكتروني بأنه "اندماج مجموعة واسعة من التطبيقات والعمليات على التدريب والتعلم التي تشمل التعلم القائم على الكمبيوتر، والتعلم عبر الإنترنت، والفصول الافتراضية والتعاون الرقمي".

التعليم الالكتروني بحاجة الى المتطلبات الاتية: بنية تحتية شاملة ووسائل اتصال حديثة وسريعة ومختبرات للكمبيوتر، وتدريب المدرسين والطلبة على استخدام هذا التعلم، بناء المناهج الدراسية بطريقة جذابة وتوفيرها على مدار الساعة، وبالمقابل لا بد من تخفيض التكاليف (الكريم، ٢٠٠٧: ٤٣).

اهداف التعليم الالكتروني:

يهدف التعليم الالكتروني إلى تحسين اداء الطلبة من خلال بيئات التعلم التي يوفرها التعلم الإلكتروني لكي يضمن استعداد الطلبة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ظل عصر المعرفة، وتزويدهم بالمهارات والخبرات اللازمة لذلك، وكذلك يوفر فرص تعلم عديدة وذات جودة عالية لمساعدة الطلبة على التفاعل مع النهضة الإلكترونية (اسماعيل، ٢٠٠٩: ٥٠).

ويحقق التعليم الالكتروني عدة اهداف منها (سالم، ٢٠٠٤، والتودري، ٢٠٠٤):

١. تعويض النقص في الكوادر التدريسية في بعض الجوانب التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.
٢. المساعدة في نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم اكبر للتعليم المستمر.
٣. تقديم الخدمات المساعدة في العملية التعليمية مثل التسجيل المبكر وإدارة الصفوف المدرسية وبناء الجداول الدراسية وتوزيعها على المدرسين وأنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه المتعلم من خلال بوابات الإنترنت (سالم، ٢٠٠٤: ٨٩)، (التودري، ٢٠٠٤: ٥٢).

دور المعلم بالتعلم الإلكتروني:

ويعد المعلم أحد العناصر الاساسية التي يقوم عليها نظام التعليم الإلكتروني (الحلفاوي، ٢٠٠٦: ٩٨)، ويعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو المسؤول عن إعداد جيل لة القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعامل معها، لذلك أصبح المدرس مطالب بممارسة العديد من الأدوار الحديثة لتحسين العملية التعليمية (مطاوع، ٢٠٠٢: ٦٧) ويتطلب تطبيق التعليم الالكتروني من المدرس امتلاك مهارات عديدة فنية وتربوية تمكنه من التعامل مع نظام التعلم القائم على استخدام تقنيات الحاسوبية بكل سهولة ويسر (زين الدين، ٢٠٠٥: ١٥). لذلك اخذ المعلم دور المرشد وعليه أيضا أن يمتلك روح المبادرة وحب التجريب والتجديد، ويمتلك المهارات والقدرات التي تجعله باحثا تربويا يسهم بحل المشكلات بصورة اكثر حكمة، ويمتلك استراتيجيات وطرق مختلفة لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي وضمان استمراره (الشناق، دومي، ٢٠٠٩: ٣٤).

دور المتعلم بالتعلم الإلكتروني:

وللمتعلم دور فعال ومهم في عملية التعلم الإلكتروني، اذ أصبح يكتشف الموضوعات ويصل بنفسه إلى المفاهيم التي اراد المعلم او المقرر الإلكتروني أن يوصلها له، بطريقة تنفعه ليس لاستيعاب المضمون العلمي في المادة التعليمية فقط، وإنما زيادة المعلومات عبر الاطلاع على مصادر تعليمية جديدة أينما توفرت، وبذلك تحول دور المتعلم من الدور التقليدي السلبي الذي يهتم بحفظ المعلومات من الكتب الدراسية،

وتخزينها في الذاكرة واسترجاعها وقت الامتحان، إلى الدور الإيجابي الذي يجعله مشاركاً فعالا يناقش ويحاور، ويعرض أفكاره بحرية تامة دون اي قيود، وينتقد الافكار، ويستطيع ان يستخدم الحاسوب بمهارة عالية (الغراب، ٢٠٠٣: ٤٤).

شروط نجاح العملية التعليمية التعلمية الإلكترونية:

هنالك ستة شروط لنجاح العملية التعليمية التعلمية الإلكترونية هي:

- تشجيع المجموعات العالمية بدلاً من المحلية.
- تقويم المهمة التعليمية التعلمية بدلاً من تقويم مستوى المعرفة.
- قبول إجابات وأفكار ونتائج متنوعة بدلاً من نتيجة واحدة للجميع.
- الشبكة الإلكترونية لن تختلف دورها عن البريد العادي، إلا أنها أسرع.
- تحديد الأهداف التعليمية الواجب تحقيقها بدلاً من المادة التي يجب تعلمها أو حفظها.
- إنتاج (توليد) المعرفة بدلاً من توصيل المعرفة ونقلها، لأنه في حالة توصيل المعرفة فإن بناء فرق تعليمية (مجموعات تعاونية) بدلاً من العمل المنفرد لتعميق الحوار والنقاش بين الطلبة (الخفاجي واخرون، ٢٠٢١: ٣٥- ٣٦).

خصائص ومزايا التعلم الإلكتروني:

يرتبط التعلم الإلكتروني بالعديد من الخصائص والمزايا منها ، قدرته على توفير الفرص للوصول إلى المحتوى في أي مكان وزمان، وكذلك نشر الثقافة الإلكترونية، ويسهل الوصول إلى المعرفة الرقمية، مثل الخدمات المعلوماتية التي تقدمها المكتبات الإلكترونية مما يسهل ويخدم عملية التعلم الذاتي ويحقق مبدأ التطور المستمر. وهناك المزايا اخرى مثل:

١. سرعة الاتصال.
٢. إلغاء المكان والزمان.
٣. توفير المعلومات بكمية كبيرة.
٤. توفير فرص التعلم الذاتي (الفردي) (هنداوي وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٣).

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسات سابقة تناولت الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني.

جدول (١)

الدراسات السابقة التي تناولت الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني

دراسات سابقة تناولت الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني									
ت	اسم الباحث	سنة الدراسة	عنوان الدراسة	مكان اجراء الدراسة	حجم العينة	الوسائل الإحصائية	اداه البحث	المنهج	اهم النتائج
١	دراسة الشهراني	2009	مطالب استخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي.	المملكة العربية السعودية	(٢٥٠) اعضاء الهيئة التدريسية	١- لفا كرونباخ ٢- لتكرارات والنسب المئوية ٣- ختبار (ت) (T-test)	استبانة	وصفي	وتوصلت النتائج الى ان لاستخدام التعليم الالكتروني اهمية كبيرة بالنسبة للبيئة التعليمية ولمناهج العلوم التعليمية.
دراسات سابقة تناولت الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني									
٢	دراسة khan	2002	تاثيرات الانترنيت التعليمية على الطلبة والمعلمين من وجهه نظر المعلمين في السعودية	السعودية	(١٥٦) معلما	١- الم توسط الحسابي. ٢- تح ليل التباين.	استبانة	وصفي	وتوصلت النتائج الى أن (٨٦%) من المعلمين لاحظوا أن تأثير الانترنت ايجابي على الطلبة، وأشار (67%) منهم انه زاد في دافعية الطلبة، وأشار (٣٦%) أن له دوراً في زيادة معرفتهم العلمية.

اجراءات البحث:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة كركوك.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة جامعة كركوك، وبلغ عدد أفراد العينة من الطلبة (329) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة جدول (2) يوضح عينة الدراسة الحالية طبقاً للجهة التي تم الاختيار منها على النحو التالي:

جدول (2)

عينة الدراسة طبقا للجهة التي تم اختيار العينة منها

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	150	%45,6
	انثى	179	%54,4
	المجموع	329	%100
مهنة الاب	موظف	44	%13,4
	عاطل	245	%74,5
	اخرى	40	%12,2
	المجموع	329	%100
مستوى اقتصادي	جيد	52	%15,8
	متوسط	70	%21,3
	ضعيف	207	%62,9
	المجموع	329	%100
التخصص	علمي	181	%55
	انساني	148	%45
	المجموع	329	%100

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء استبانة لجمع المعلومات عن الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني، وقد اعتمد الباحث على هذه الاستبانة في التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية. وبلغ مجموع الفقرات فيها (49) فقرة. وقد تم تدريج الاستبانة بشكل خماسي وفق

نظام (ليكرت) الخماسي كالآتي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً). وتم تقسيمها كما يلي:

القسم الأول: بيانات عامة عن المستجيب، وتشمل: الجنس، مهنة الاب، المستوى الاقتصادي، والتخصص.

القسم الثاني: الفقرات الخاصة بمجالات الدراسة الثلاثة كما يأتي:

١- **المجال الأول:** الدافعية والتخطيط للتعلم وعدد فقراته من (1-22) في الاستبانة

٢- **المجال الثاني:** خبرات ومهارات التعلم وعدد فقراته من (1- 13) في الاستبانة

٣- **المجال الثالث:** التحصيل الدراسي والابداع وعدد فقراته من (1-14) في الاستبانة.

صدق الأداة: قام الباحث ببناء فقرات الاداة واعادة صياغتها بصورة مبدئية وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية والتعليم وبلغ عددهم (13) محكماً، وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين وصياغة الأداة في ضوء التعديلات والاقتراحات المطروحة، تم حذف الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها واضافة الفقرات التي أجمع عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة: بعد تجهيز الأداة في صورتها النهائية، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة المكونة من طلبة جامعة كركوك، بلغ عددهم (40) طالب وطالبة، وتم التحقق من ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي لهذه الاستبانات الموزعة، بحساب معادلة معامل ألفا كرونباخ (alpha Cronbach) حيث بلغت قيمته للمجال الكلي (92,6%) في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية للأداة وفق ما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول (3)

مصفوفة معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية لاداة الدراسة وفق معامل الفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
الدافعية والتخطيط للتعلم	22	0,90
خبرات ومهارات التعلم	13	0,88
التحصيل الدراسي والابداع	14	0,89
الثبات الكلي للأداة	49	0,93

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأداة على المجالات عند الطلبة تراوحت بين (0,90-0,88) حيث حصل مجال الدافعية والتخطيط للتعلم على أعلى معامل ثبات، وقيمته (0,90) بينما حصل مجال خبرات ومهارات التعلم على أدنى معامل ثبات، وقيمته (0,90) واخيرا بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (0,93). وجميعها معاملات ثبات عالية، مما يعني أن الأداة تتمتع بدرجات ثبات مقبولة تربويا، وتفي بأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المتعلقة بدارسة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك، وبيان أثر كل من متغيرات: الجنس، ومهنة الاب، والمستوى الاقتصادي، والتخصص.

ترتيب مجالات الدراسة وفق الدرجة الكلية لكل منها، وكانت نتائج الأداة لكل مجال مرتبة تنازليا كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
الثاني: خبرات ومهارات التعلم	3,82	0,43	1
الاول: الدافعية والتخطيط للتعلم	3,93	0,52	2
الثالث: التحصيل الدراسي والابداع	3,76	0,51	3
الدرجة الكلية	3,84	0,36	-

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات بلغت (3,84) وانحراف معياري مقداره (0,36) ونسبة (76,8 %) وهذه القيمة تشير إلى أن الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الإلكتروني لطلبة جامعة كركوك كان (كبيراً). ومن الجدير بالذكر أن مجال خبرات ومهارات التعلم قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,93) وانحراف معياري مقداره (0,52) ونسبة (78,6%) وبدرجة (كبيرة)، وحصل مجال الدافعية والتخطيط للتعلم على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,82) وانحراف معياري مقداره (0,43) ونسبة (76,4%) وبدرجة (كبيرة). وجاء أخيراً التحصيل الدراسي والابداع بمتوسط حسابي (3,76) وانحراف معياري مقداره (0,51) ونسبة (75,2%) وبدرجة (كبيرة).

النتائج المتعلقة بالتساؤل العام: ما الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك؟

للإجابة عن السؤال الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة على كل مجال، ثم استخراج الدرجة الكلية، والجداول التالية توضح ذلك:

نتائج مجالات الدراسة:

اولاً: مجال الدافعية والتخطيط للتعلم:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الدافعية والتخطيط للتعلم الإلكتروني

ت	العبارات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة %	درجة الاثر
٠	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على التخطيط لمتابعة دروسي.	0,62	4,02	80,4	كبيرة جدا
٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على التعرف على حاجاتي التعليمية والتخطيط لتلبيتها.	0,66	4,10	82	كبيرة جدا
٠	سهل استخدامي التعليم الالكتروني من حصولي على معلومات اللاصفية حول الدروس اللاحقة.	0,68	4,12	82,4	كبيرة جدا
٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على التركيز على مهارات اللغوية الضرورية للتعلم.	0,70	4,12	82,4	كبيرة جدا
٠	اصبحت اعتمد كثيرا على التعليم الالكتروني في تحظير النشاطات المطلوبة مني كالعرض التقديمي.	0,70	4,17	83,4	كبيرة جدا
٠	يسهل استخدامي التعليم الالكتروني من التخطيط للتعلم الذاتي لدي.	0,62	3,98	79,6	كبيرة
٠	يوفر لي التعليم الالكتروني معلومات حول البرامج الدراسية مما يساعدني في اتخاذ القرار بشان الالتحاق بها.	0,65	3,99	79,8	كبيرة
٠	يعزز استخدام التعليم الالكتروني من رغبتي في اداء النشاطات التعلمية.	0,70	3,79	75,8	كبيرة
٠	شجعني استخدام التعليم الالكتروني على ممارسة النشاطات التعلمية بدافعية اكبر.	0,71	3,87	77,4	كبيرة
١٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على اتخاذ القرار بالانشطة التعليمية المختلفة والمتعلقة بالمقررات الدراسية.	0,71	3,96	79,2	كبيرة
١٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تنظيم برنامجي الدراسي طوال العام .	0,71	3,68	73,6	كبيرة
١٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تبادل	0,72	3,80	76	كبيرة

	البحوث العلمية مع الزملاء.				
١٠	ساهم استخدامي التعليم الالكتروني في تدريبي على النشاطات المطلوبة مع الزملاء.	0,72	3,97	79,4	كبيرة
١٠	يوفر التعليم الالكتروني لي فرصة للتفاعل مع اعضاء هيئة التدريس في الكلية لاتخاذ القرار بشأن الخيارات التعلمية.	0,74	3,83	76,6	كبيرة
١٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على التعرف على خصائص اعضاء هيئة التدريس والطلبة قبل الالتحاق بالبرنامج التدريسي.	0,74	3,97	79,4	كبيرة
١٠	يساعدني التفاعل مع الاخرين عبر التعليم الالكتروني على تطوير مهاراتي التعلمية.	0,84	3,55	71	كبيرة
١٠	يوفر استخدامي التعليم الالكتروني الوقت والجهد في التخطيط للدروس.	0,84	3,68	73,6	كبيرة
١٠	اسهم استخدامي التعليم الالكتروني في تنظيم سلسلة النشاطات التعلمية التي احتاجها.	0,85	3,35	67	متوسطة
١٠	هيأ استخدام التعليم الالكتروني لي الفرصة للتفاعل مع الزملاء واعضاء هيئة التدريس حول اداء الانشطة التعليمية .	0,89	3,39	67,8	متوسطة
٢٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تقليد الخبرات التعلمية الضرورية من خلال توفيره لبرامج المحاكاة.	0,92	3,49	69,8	متوسطة
٢٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على اكتساب مهارات التعلم من خلال برامج التعلم باللعب.	0,94	3,31	66,2	متوسطة
٢٠	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تطوير مهارتي الحاسوبية الضرورية كأداة ثقافية حديثة.	0,95	3,48	69,6	متوسطة
الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال التخطيط والدافعية للتعلم		0,43	3,82	76,4	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التخطيط والدافعية للتعلم الإلكتروني بلغت (3,82) وانحراف معياري مقداره (0,43) ونسبة (76,4%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرة (17)(يوفر استخدامي التعليم الالكتروني الوقت والجهد في التخطيط للدروس). على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4,17) وانحراف معياري مقداره (0,70)، ونسبة (83,4%) وكان بدرجة (كبيرة جدا)، وحصلت الفقرة (15) (يساعدني استخدام التعليم

الالكتروني على التعرف على خصائص اعضاء هيئة التدريس والطلبة قبل الالتحاق بالبرنامج التدريسي) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3,31) وانحراف معياري مقداره (0,94) ، ونسبة (66,2 %)، وكانت بدرجة (متوسطة). وحصلت الفقرات (17،9،7،4،3) على درجة (كبيرة جدا)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (4,02-4,17)، ونسب (80,4%- 83,4%). وحصلت الفقرات (22،20،19،18،16،13،12،11،10،8،2،1) على درجة (كبيرة)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3,55-3,98)، ونسب (71 % -79,8%) وحصلت الفقرات (21،8،6،5) على درجة (متوسطة) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3,49%-3,31%)، ونسب (66,2% - 69,8%).

ويعزو الباحث ذلك إلى توفر دافعية والتخطيط للتعلم في الجامعات العراقية رغم ان توفر التعليم الالكتروني بإمكانيات بسيطة، واهتمام الاهالي بالتعليم ووجود دافعية للتعلم من قبل الطلاب وتم توفير الانترنيت والاجهزة الذكية وتوفيرهم للأجهزة حاسوب متطورة في المدارس جعل من هذه البيئة مناسبة لمثل هذا النوع من التعليم.

وكان أقل المتوسط فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والابداع لأن الطلبة يرون أن التحصيل المتعلق بالتعليم الإلكتروني لا يصل للمستوى المطلوب منها والآمال المعقودة عليها من حيث التعلم عن طريق التعليم الإلكتروني أو استخدام تقنياتها في تعلم المواد الأخرى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغيير الذي يحصل من الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الإلكتروني، وهذا الامر بحاجة الى قرار لان النفس البشرية في طبيعتها تقاوم التغيير، وبما أن التعليم الإلكتروني حديث نسبيا لم يلتمس الطلبة النتيجة الحقيقية لهذا التعليم، لان التوجه العام عند التربويين في العراق كان أن التعليم الإلكتروني في بداياته هو وسيلة مسانده للتعليم التقليدي من تكرار المعرفة حتى تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى عند الطلبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشهراني، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن التعلم الإلكتروني يتم من أجل تسهيل عملية التعلم وليس ليحل مكان التعليم المعتاد.

وحصلت الفقرة (15) (يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على التعرف على خصائص اعضاء هيئة التدريس والطلبة قبل الالتحاق بالبرنامج التدريسي) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3,31) وانحراف معياري مقداره (0,94)، ونسبة (66,2%)، وكانت بدرجة (متوسطة).

كما بينت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال خبرات ومهارات التعلم بلغت (3,93) وانحراف معياري مقداره (0,52) ونسبة (78,6%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرة (10) (يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على اتخاذ القرار بالانشطة التعليمية المختلفة والمتعلقة بالمقررات الدراسية) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4,17) وانحراف معياري مقداره (0,82)، ونسبة (83,4%)، وكان بدرجة (كبيرة جداً).

ويرى الباحث أن السبب ذلك يعود إلى السهولة والسرعة لاتخاذ القرار بشأن الانشطة المتعلقة بالمقررات التي سيدرسها اذا كانت متوفرة عالنت. وحصلت الفقرة (5) (اصبحت اعتمد كثيرا على التعليم الالكتروني في تحظير النشاطات المطلوبة مني كالعرض التقديمي) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3,61) وانحراف معياري مقداره (1,13)، ونسبة (72,2%)(وكانت بدرجة (كبيرة).

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف قدرات الطلبة في التعامل مع الالكترونيات وتنظيم عروض تقديمة يحتاج الى الوقت والمهارات العالية باستخدام الحاسوب.

كما أشارت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التحصيل الدراسي والابداع بلغت (٣,٧٦) وانحراف معياري مقداره (0,51) ونسبة (75,2%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرة (3) (سهل استخدامي التعليم الالكتروني من حصولي على معلومات اللاصفية حول الدروس اللاحقة) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,96) وانحراف معياري مقداره (0,64)، ونسبة (79,2 %)، وكان (بدرجة كبيرة).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يوفره التعليم الإلكتروني من بدائل تعليمية جديدة وسهولة في الحصول على المعلومات التي تتعلق بالدروس القادمة.

ثانيا: مجال خبرات ومهارات التعلم:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال خبرات ومهارات التعلم

ت	العبارات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة %	درجة الاثر
.١	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على اكتساب العديد من المهارات التعليمية.	0,82	4,17	83,4	كبيرة جدا
.٢	سهل استخدامي التعليم الالكتروني من التدرب على المهارات التعلمية.	0,81	4,01	80,2	كبيرة جدا
.٣	اكتسب من خلال استخدام التعليم الالكتروني المهارات الحاسوبية الضرورية للتعلم الناجح.	0,90	3,97	79,4	كبيرة
.٤	يوفر استخدامي التعليم الالكتروني الوقت والجهد في التعامل مع النشاطات التعلمية المطلوبة.	0,91	3,85	77	كبيرة
.٥	يساعد استخدام التعليم الالكتروني في اثراء تعلمي الرسمي من خلال توفير النشاطات المطلوبة عبر الشبكة.	0,81	3,82	76,4	كبيرة
.٦	عزز استخدامي التعليم الالكتروني من اساليب الدراسة الايجابية.	0,80	3,83	76,6	كبيرة
.٧	يساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تطوير المهارات الدراسية من خلال توفيره للمعلومات الضرورية حولها.	1,13	3,61	72,2	كبيرة
.٨	وفر لي استخدام التعليم الالكتروني الفرصة لمتابعة ادائي للنشاطات التعلمية باستقلالية.	0,92	3,98	79,6	كبيرة
.٩	وسع استخدامي التعليم الالكتروني من طبيعة النشاطات التعلمية لتشمل كافة ما تقدمه الوسائط المتعددة.	0,95	3,99	79,8	كبيرة
.١٠	اصبحت اكثر ثقة بالمهارات الدراسية التي اكتسبها نتيجة استخدامي التعليم الالكتروني .	0,83	3,85	77	كبيرة
.١١	اسهم استخدامي التعليم الالكتروني في توفير العديد من النشاطات التعلمية الداعمة للمقررات الدراسية.	0,92	3,97	79,4	كبيرة
.١٢	يساعدني استخدامي التعليم الالكتروني على تنظيم	0,96	3,97	79,4	كبيرة

	الخبرات الدراسية .				
١٣.	يوفر لي التعليم الالكتروني الفرصة للاطلاع على نشاطات التعلمية للاخرين.	1,26	3,79	75,8	كبيرة
الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال خبرات ومهارات التعلم		0,52	3,93	78,6	كبيرة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال خبرات ومهارات التعلم بلغت (3,93) وانحراف معياري مقداره (0,52) ونسبة (78,6 %) وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرة (10) (اصبحت اكثر ثقة بالمهارات الدراسية التي اكتسبها نتيجة استخدامي التعليم الالكتروني) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧) وانحراف معياري مقداره (0,82) ونسبة (83,4 %)، وكان بدرجة (كبيرة جدا)، وحصلت الفقرة (5) (يساعد استخدام التعليم الالكتروني في اثراء تعلمي الرسمي من خلال توفير النشاطات المطلوبة عبر الشبكة) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3,61) وانحراف معياري مقداره (1,13) ونسبة (72,2%)، وكانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرات (10 ،12) على درجة (كبيرة جدا)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (4,17-4,01) ، ونسب (80,2% - 83,4 %). وحصلت الفقرات (13 ،11 ،9 ،8 ،7 ،6 ،5 ،4 ،3 ،2 ،1) على درجة (كبيرة) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (99,3-61,3) ونسب (72.2%-79.8%).

ويرى الباحث أن سبب ذلك يعود إلى استمتاع الطلبة وحبهم لاستخدام التعليم الالكتروني وانهم فعلا قد استفادو بتعلمهم مهارات متعددة تتعلق باستخدام الحاسوب.وكذلك كون الانشطة الطلابية تكون متواجدة على النت وليس هناك حاجة للدوام الفعلي فهاذا يوفر الوقت والجهد على الطلبة والاساتذة.

الثالث: مجال التحصيل الدراسي والابداع

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحصيل الدراسي والابداع

ت	العبارات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة%	درجة الاثر
.١	عزز استخدامي التعليم الالكتروني من قدرتي على مقارنة تحصيلي بغيري من الزملاء.	0,69	3,93	78,6	كبيرة
.٢	عزز استخدامي التعليم الالكتروني من قدرتي على تقويم تعلمي.	0,66	3,91	78,2	كبيرة
.٣	عزز استخدامي التعليم الالكتروني من قدرتي على مقارنة تحصيلي الدراسي بالأهداف التعليمية المتحققة لدي	0,64	3,96	79,2	كبيرة
.٤	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تشخيص أماكن الخلل في تحصيلي وتصويبها.	0,71	3,75	0,75	كبيرة
.٥	أسهم استخدامي التعليم الالكتروني في زيادة تحصيلي من المواد التعليمية.	0,68	3,92	78,4	كبيرة
.٦	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تفسير نتائج الاختبارات العامة والفرعية بشكل صحيح	0,73	3,85	0,7	كبيرة
.٧	ساهم استخدامي التعليم الالكتروني في قدرتي على إدارة اللقاءات المختلفة في مجالات الدراسة	0,87	3,73	74,6	كبيرة
.٨	عزز استخدامي التعليم الالكتروني من قدرتي على التميز في الدراسة.	0,78	3,68	73,6	كبيرة
.٩	ساهم استخدامي التعليم الالكتروني في زيادة مهاراتي الرياضية الحسابية	0,74	3,80	76	كبيرة
.١٠	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على توقع طبيعة الاختبارات المختلفة والاستعداد لها.	0,83	3,78	75,6	كبيرة
.١١	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على تقديم مشاريع علمية مميزه وابداعية.	0,70	3,81	76,2	كبيرة
.١٢	ساعدني استخدام التعليم الالكتروني على نشر الأفكار الثقافية التي أؤمن بها.	0,76	3,86	77,2	كبيرة
.١٣	يساعدني التعليم الالكتروني على تطوير أدوات الثقافة الحديثة كالتحدث باللغة الانجليزية.	0,91	3,33	66,6	متوسطة

١٤.	يساعد استخدام التعليم الالكتروني على تطوير حياة الناس باتجاه الحداثة والمدنية.	0,96	3,29	65,8	متوسطة
الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال التحصيل الدراسي والابداع		0,51	3.76	75,2	كبيرة
الدرجة الكلية لجميع فقرات الاستبانة		0,36	3,84	76,8	كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التحصيل الدراسي والابداع بلغت (3,76) وانحراف معياري مقداره (0,51) ونسبة (75,2%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة). وحصلت الفقرة (3) (عزز استخدامي التعليم الالكتروني من قدرتي على مقارنة تحصيلي الدراسي بالأهداف التعليمية المتحققة لدي) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3,96) وانحراف معياري مقداره (0,64) ونسبة (79,2%)، وكان بدرجة (كبيرة)، وحصلت الفقرة (14) (يساعد استخدام التعليم الالكتروني على تطوير حياة الناس باتجاه الحداثة والمدنية) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3,29) وانحراف معياري مقداره (0,96) ونسبة (65,8%) وكانت بدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرات (1،2،3،4،5،6،8،9،10،11،12،13) على درجة (كبيرة) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3,96-3,68) ونسب (73,6%- 79,2%) وحصلت الفقرات (14,7) على درجة (متوسطة) وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3,33-3,29) ونسب (65,8%-66,6%).

كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات الاستبانة (3,84) وانحراف معياري مقداره (0,36) ونسبة (76,8%) وتشير هذه النتيجة إلى أن استجابات الطلبة كانت بدرجة (كبيرة) على أداة الدراسة .

ويرجع الباحث سبب ذلك إلى ما يوفره التعليم الإلكتروني من بدائل تؤدي إلى الفهم السريع والدقيق وكذلك الحصول على المهارات لاحتوائه على وسائط تعليمية متنوعة تتعامل مع الصوت والصورة والنص بالإضافة إلى عنصر التشويق والجاذبية للمحتوى التعليمي المقدم من خلالها، وان تكرار المعلومات أمام الطلبة اكثر من مرة يساعد الطلبة

على نقل المعرفة من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى، مما يجعل الطلبة اكثر احتفاظا بالمعرفة.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الأول: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن التساؤل الفرعي الأول فقد تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، كما هو مبين في الجدول(8).

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (test-t Independent) لآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير الجنس

المجال	ذكر(العدد=١٥٠)		انثى (العدد=١٧٩)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدافعية والتخطيط للتعلم	3,91	0,44	3,75	0,41	3,16	0,002
خبرات ومهارات التعلم	3,94	0,54	3,92	0,50	0,34	0,731
التحصيل الدراسي والابداع	3,77	0,49	3,74	0,53	0,51	0,610
الدرجة الكلية للاستبانة	3,87	0,36	3,81	0,36	1,66	0,098

يلاحظ من الجدول (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) لآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير الجنس، في مجال "الدافعية والتخطيط للتعلم" ولصالح الذكور، اذ كانت قيمة الدلالة الاحصائية أقل من (0,05)، في حين لم تكن القيم دالة إحصائياً على مجالات "خبرات ومهارات التعلم"، و"التحصيل الدراسي والابداع"، والدرجة الكلية للاستبانة.

ويرى الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى أن احتكاك الذكور بالوسائل التقنية الحديثة من حاسوب وانترنت وغيرها أكثر من الإناث، وهذا قد يكون بسبب الالتزامات البيتية الملقاة على الطالبة بعد انهائها لدراستها في الجامعة، وهذا انعكس على الطلبة في الجامعات، وقد تكون اهتمامات الذكور بهذا الجانب أكثر من الإناث.

في حين لم تكن القيم دالة إحصائياً على مجالات خبرات ومهارات التعلم، والتحصيل الدراسي والابداع، والدرجة الكلية للاستبانة. ويرجع الباحث إلى وجود نفس الظروف لدى الذكور والإناث فيما يتعلق بالمجالين (خبرات ومهارات التعلم، والتحصيل الدراسي والابداع) على الدرجة الكلية للاستبانة. ولكن الفرضية هذه رفضت على المجال الاول وقبلت على النتيجة الكلية للمجالات الثلاثة.

نتائج التساؤل الفرعي الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير مهنة الاب.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير مهنة الاب.

المجال	مهنة الاب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية والتخطيط للتعلم	موظف	44	3,88	0,35
	عاطل	245	3,80	0,43
	أخرى	40	3,89	0,53
	المجموع	329	3,82	0,43
خبرات ومهارات التعلم	موظف	44	3,96	0,47
	عاطل	245	3,92	0,53
	أخرى	40	3,99	0,51
	المجموع	329	3,93	0,52
التحصيل الدراسي والابداع	موظف	44	3,84	0,49
	عاطل	245	3,74	0,51
	أخرى	40	3,78	0,52

	المجموع	329	3,76	0,51
الدرجة الكلية للاداة	موظف	44	3,89	0,29
	عاطل	245	3,82	0,37
	أخرى	40	3,88	0,36
	المجموع	329	3,84	0,36

يلاحظ من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (9) أن هناك فروق بين هذه المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير مهنة الاب.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	الدلالة الاحصائية
الدافعية والتخطيط للتعلم	بين المجموعات	0,45	2	0,22	1,19	0,304
	خلال المجموعات	62,188	325	0,19		
	المجموع	62,645	327			
خبرات ومهارات التعلم	بين المجموعات	0,21	2	0,10	0,38	0,679
	خلال المجموعات	88,733	325	0,27		
	المجموع	88,945	327			
التحصيل الدراسي والابداع	بين المجموعات	0,39	2	0,19	0,74	0,474
	خلال المجموعات	85,917	326	0,26		
	المجموع	86,312	328			
الدرجة الكلية للاداة	بين المجموعات	0,30	2	0,15	1,12	0,327
	خلال المجموعات	43,410	324	0,13		
	المجموع	43,711	326			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاثار التعليمية لاستعمال

التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير مهنة الاب على جميع المجالات والدرجة الكلية تعزى إلى متغير مهنة الاب. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه لا علاقة بين القدرة على استخدام ادوات التعليم الإلكتروني ومهنة الاب، فقد نجد شخص ليس لديه مهنة ولديه مهارات مرتفعة والعكس صحيح. وبما ان العوامل التي قد تكون اساس لنجاح الطلبة في التعليم الإلكتروني لا علاقة لها بمهنة الاب، وخاصة اذا كانت هذه العوامل هي من المهارات الحاسوبية والرغبة في التطور وتقبل التغيير والمرونة أموراً لها علاقة بشخصية الطالب او الطالبة وليس بمهنة الأب.

نتائج التساؤل الفرعي الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

للإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي. كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

المجال	المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية والتخطيط للتعلم	جيد	52	3,83	0,41
	متوسط	70	3,80	0,46
	ضعيف	207	3,83	0,43
	المجموع	329	3,82	0,43
خبرات ومهارات التعلم	جيد	52	3,91	0,53
	متوسط	70	3,98	0,54
	ضعيف	207	3,92	0,51
	المجموع	329	3,93	0,52

التحصيل الدراسي والابداع	جيد	52	3,74	0,53
	متوسط	70	3,75	0,58
	ضعيف	207	3,77	0,48
	المجموع	329	3,76	0,51
الدرجة الكلية للاداة	جيد	52	3,83	0,38
	متوسط	70	3,84	0,39
	ضعيف	207	3,84	0,35
	المجموع	329	3,84	0,36

يلاحظ من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (11) أن هناك فروق بين هذه المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	الدلالة الاحصائية
الدافعية والتخطيط للتعلم	بين المجموعات	6,69	2	3,34	0,174	0,841
	خلال المجموعات	62,57	325	0,19		
	المجموع	62,64	327			
خبرات ومهارات التعلم	بين المجموعات	0,19	2	9,52	0,34	0,706
	خلال المجموعات	88,754	325	0,27		
	المجموع	88,945	327			
التحصيل الدراسي والابداع	بين المجموعات	4,76	2	0,238	0,090	0,914
	خلال المجموعات	86,265	325	0,26		
	المجموع	86,312	327			
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	7,74	2	3,87	0,029	0,972
	خلال المجموعات	43,703	325	0,135		
	المجموع	43,711	327			

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للآثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي على جميع المجالات والدرجة الكلية تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف لدى الطلبة فيما يتعلق بالأثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك بغض النظر عن المستوى الاقتصادي لكل منهم، في حين يعود التطور في مهارات الحاسوب الى المبادرة الشخصية للطلبة في تطوير هذه المهارات وليس لطول فترة العمل، حيث ان الحاسوب وشبكاته أصبح ضرورة حتمية للحصول على المعرفة. وكذلك حتمية التكنولوجيا جعل من التعليم الإلكتروني ضرورة في السياسات التربوية المعمول بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية والواقع المعرفي الذي يقدمه التعليم الإلكتروني أصبح امر لا مفر منه على طلبة الجامعات مهما كان مستواهم الاقتصادي، الامر الذي جعل الجميع أمام ضرورة كبيرة في التدريس والتواصل مع الاساتذة من خلال التعليم الإلكتروني والذي يحقق بدوره تقدم في المعرفة بشتى المجالات عند الطلبة.

نتائج التساؤل الفرعي الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تبعاً لمتغير التخصص.

للإجابة عن التساؤل الفرعي السابق، فقد تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير التخصص.

المجال	علمي (العدد=١٨١)		انساني (العدد=١٤٨)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدافعية والتخطيط للتعلم	3,84	0,41	3,84	0,46	0,68	0,497
خبرات ومهارات التعلم	3,93	0,47	3,94	0,57	0,12	0,900
التحصيل الدراسي والابداع	3,78	0,47	3,73	0,55	0,88	0,376
الدرجة الكلية للاستبانة	3,85	0,34	0,82	0,39	0,71	0,477

يلاحظ من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,05) الاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك تعزى لمتغير التخصص في مجال "الدافعية والتخطيط للتعلم" على جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف لدى الطلبة فيما يتعلق بالاثار التعليمية لاستعمال التعليم الالكتروني من قبل طلبة جامعة كركوك بغض النظر عن التخصص لكل منهم، في حين يعود التطور في مهارات الحاسوب الى المبادرة الشخصية للطلبة في تطوير هذه المهارات وليس لطول فترة العمل، حيث ان الحاسوب وشبكاته أصبح ضرورة حتمية للحصول على المعرفة.

التوصيات:

١. إدراج مقررات تتناول التعليم الالكتروني في فروع الجامعات العراقية جميعها.

٢. توفير فرص التدريب المناسبة لأعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة الجامعة على استخدامات الحاسوب وشبكة الانترنت، واستخدام تطبيقات التعليم الالكتروني المختلفة.

٣. توفير شبكة انترنت تعمل بشكل جيد ومتاحة للأساتذة والطلبة جميعهم في كل كلية من الكليات.

٤. نشر الوعي العلمي والتقني حول فوائد التعليم الالكتروني.

٥. تبني استراتيجيات تربوية وعلمية في مجال التعليم الالكتروني.

٦. العمل على توظيف التعليم الالكتروني في مجال التعلم الذاتي.

المقترحات:

١- إقامة دورات تدريبية تثقيفية حول مجال التعليم الالكتروني ومتطلباته والأدوار الجديدة التي ينبغي للأساتذة والطلبة المعلمين القيام بها وفق أنماطه الياته.

٢- تكثيف الدورات التدريبية في تصميم وتخطيط مقررات بالتعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس وجعلها إلزامية، لنشر ثقافة تكنولوجيا الاتصال والتواصل والتعليم والتعلم.

٣- طرح مقررات بالتعلم الإلكتروني تمنح فرصا أكثر للطلاب للدراسة والتعلم بالطريقة الإلكترونية واكتساب العديد من المهارات والخبرات التي تؤهلهم للتفاعل مع مجتمع المعرفة.

٤- توفير مختبرات مجهزة بأجهزة حاسب تتوافق نسبيا مع عدد الطلبة في الكلية.

٥- تزويد مختبرات الحاسب بعدد كاف من المرشدين الفنيين والمساعدين الذين يشرفون على الطلاب ويساعدونهم في حل المشكلات التي تواجههم في استخدام البرامج التعليمية على الشبكة.

المصادر:

١- اسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩): المقررات الالكترونية، تصميمها، انتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها، ط١، عالم الكتب مصر، القاهرة.

٢- التودري، عوض حسين (٢٠٠٤): المدرسة الالكترونية وادوار حديثة للمعلم، ط١، مكتب الرشد ناشرون، المملكة العربية السعودي، الرياض.

٣- الجرف، ريما سعد سعادة (٢٠٠٨): متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الالكتروني، ط١، كلية اللغات والترجمة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٤- الحجايا، محمد نائل (٢٠١٠): واقع التعليم الالكتروني في الجامعات الاردنية، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الالكتروني بعنوان: "دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"، والذي نظمه مركز زين للتعلم الالكتروني في جامعة البحرين في الفترة ٦-٨ ابريل ٢٠١٠.

٥- الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، ط١، دار الصفاء للنشر، عمان، الاردن.

٦- الخان، بدر (٢٠٠٥): استراتيجيات التعلم الالكتروني، ط١، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، حلب.

٧- الخفاجي، رائد ادريس محمود، وعبدالستار صالح عاصي، وسارة كريم محمد (٢٠٢١): التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس مداخل علاجية وتواصل تعليمي، ط١، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، العراق، بغداد.

٨- زين الدين، محمد (٢٠٠٥): تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، ط١، منظومة التعليم عبر الشبكات، عالم الكتب، مصر، القاهرة.

٩- سالم، احمد (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، ط١، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض.

١٠- الشناق، محمد وحسن بني دومي (٢٠٠٩): اساسيات التعلم الالكتروني في العلوم، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.

١١- الشهراني، ناصر بن عبدالله ناصر (٢٠٠٩): مطالب استخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة.

١٢- طلبة، عبد العزيز (٢٠١١): تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، ط١، المكتبة العصرية، مصر، المنصورة.

١٣- عبد العاطي، حسن والسيد ابو خطوة (٢٠٠٩): التعلم الالكتروني الرقمي (النظرية – التصميم – الانتاج)، ط١، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، الاسكندرية.

١٤- العصيمي، عبدالمحسن (٢٠٠٤): الآثار الاجتماعية للإنترنت،ط١،قرطبة للنشر والتوزيع، السعودية، الرياض.

١٥- الغراب، ايمان محمد (٢٠٠٣): التعليم الالكتروني مدخل الى التدريب غير التقليدي، ط١، المنظمة العربية للتنمية الادارية، مصر، القاهرة.

١٦- الكريم، مها (٢٠٠٧): دراسة تقويمية لتجربة التعلم الالكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٧- محمود، سميح مصطفى (٢٠١٢): التعليم الالكتروني،ط١، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، عمان.

١٨- المحسين، ابراهيم عبدالله (٢٠٠٣): ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل بجامعة الملك سعود بعنوان، التعليم الالكتروني ترف ام ضرورة، خلال الفترة من ١٦-١٧ رجب ١٤٢٣

١٩- مصليحي، زينب محمود ومحمد، اماني عبد القادر (٢٠٠٧): "تحديات التعليم الجامعي الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد ٤٦، مجلد ١٣، يونية.

٢٠- مطاوع، ضياء (٢٠٠٢): رؤى تربوية لتحسين مخرجات التعليم العالي لمواجهة البطالة وتبعاتها، الرياض، كلية الملك فهد.

٢١- المؤتمر العلمي الثامن (٢٠٠١): المدرسة الالكترونية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص٥٠٦- ٥١٢.

٢٢- هنداوي، اسامة واخرون (٢٠٠٩): تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، ط١، عالم الكتب، مصر، القاهرة.

23- Beamisg, N, Armistead, C, Watkinson, M, and Armfiled, G, (2002): "the development of e-learning in UK European corporate organization", European Businrss journal, Vol.14 no.3, pp.105-115

24- Khan, A (2002): The use and effect of internet on teachers and students in Saudi Arabia, retrieved on November.